

"Meşru Bilgi" Karşısında Öğrenci Stratejileri*

Nurettin BELTEKİNⁱ

Öz: Eğitim bilimleri alan yazınında öğrencinin "meşru bilgi" karşısında edilgen bir şekilde konumlandırıldığı belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı müfredatın meşru bilgisi karşısında öğrenci stratejilerini, bilgi ve bilgi ürünleri ile ilişkiyi ifade eden "bilgi ile ilişki" kavramı yardımı ile saptamaktır. Araştırma, tarama türünde bir örnek olay çalışmasıdır. Çalışma grubu Türkiye eğitim sisteminde okumuş ve üniversite mezunu otuz kişiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen görüşme formu öğrencilerin kişisel bilgileri ve bilgi ile ilişkilerini anlamaya yönelik sorulardan oluşturulmuştur. Çalışmada "bilgi karşısında sorgusuz sualsiz, resmi bilgilenmeye karşı stratejiler, sermaye olarak bilgi ve öğretmene ve derse göre değişen tutum" olmak üzere dört tema saptanmıştır. Buna göre öğrenciler kendi toplumsal dünyaları çerçevesinde bilgi ile ilişki kurmuşlardır. Öğrenciler müfredatın meşru bilgisi karşısında kabul edici, bilgi biriktirici, reddedici ve seçici bir tavır sergilemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Meşru bilgi, bilgi ile ilişki, öğrenci stratejileri.

The Strategies of Students Against "Legitimate Knowledge"

Abstract: In educational sciences literature, it is stated that students are positioned in a passive way against "legitimate knowledge". The aim of this study is to determine students' strategies against the legitimate knowledge with "relationship with knowledge" concept which implies the relation knowledge and products of knowledge. The study is a case study in survey research model. The working group is composed of thirty people who studied and graduated from universities in Turkey. The interviewing form includes questions about students' personal information and used to understand their relation to the knowledge. In the study four themes have been identified such as "unquestioning the knowledge, strategies against the officially being informed, knowledge as capital and changing attitudes towards teachers and lessons. According to these students have established relation to the knowledge within their own social worlds. Students have demonstrated an acceptancing, objecting to accumulate knowledge, and selective manner towards legitimate knowledge of the curriculum.

Keywords: Legitimate knowledge, relation to the knowledge, students' strategies.

* Bu çalışma "Öznelme Sürecinde Okul ve Bilgi İlişkisi: Kürt Politik Aktörlerinin Eğitimsel Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinin verilerine dayanmaktadır.

ⁱ Yrd. Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniv., Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nbeltekin@yahoo.com.

Giriş

Okula yüklenen temel işlevlerden biri öğrencilerin bireysel, toplumsal ve mesleki konularda onları yetkinleştirecek bilgileri kazandırmaktır. Bunun için öğretilecek bilgi ve düzeyi konusu eğitimin ana çalışma alanlarından. Geleneksel olarak okul sistemindeki bilgiler ulus-devletin siyasal ideolojisini, değerlerini ve amaçlarını mündemiç bilgilerden oluşmaktadır. Bu nedenle söz konusu bilgiler, nötr bilgi değildir. Aksine ulus-devletin siyasal ideolojisi, değerleri ve amaçları doğrultusunda seçilen yüklü bilgilerdir. Apple'ın deyişi ile "meşru bilgi" ya da "resmî bilgi"lerdir (Apple, 2006). Eğitimin devlet tekelinde olması bilginin meşruluğunun kaynağı olsa da, müfredatın bilimselliği ya da uzmanlarca belirlenmesi hem meşruiyetin hem de eğitimin depolitizasyonunun aracı olmaktadır. Çünkü bilim özerk bir alan olarak algılandığından bilimsel bilgi ve onun uzmanları da apolitik olarak algılanmaktadır.

Bilimsellik ya da uzmanlıkla politika dışı bir konu haline getirilmeye çalışılsa da bilgi, genellikle politikliği deşifre edilerek tartışılmaktadır. Geleneksel olarak bilim/ilim ve bilgiye ilişkin "la yus'el" tavrın güçlü bir şekilde neredeyse tüm toplumlarda olduğu bilinmektedir. Buna karşın modernleşme ile birlikte sıkı bir şekilde kurulan bilim-iktidar ilişkisinin deşifresi bilginin sorgulanmazlığının aşınmasına neden olmuştur. Bu nedenle öğrencileri savunmasız ve "tabula rasa" olarak gören yaklaşımların yerini, onları müfredat karşısında özneleştiren yaklaşımlar almaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin meşru bilgi karşısında kabul edici, reddedici ve seçici gibi aktif tavırlar aldıklarını ileri sürmektedir.

Firat (2010)'a göre, öğrenciler bilginin temel kaynak ve aracı olan ders kitaplarının içeriğini kritik etmeden almaktadırlar, bu da onların içinde yaşadıkları toplumsal ve doğal dünyayı doğrudan etkilemektedir. Buna karşın Apple (2000) "müfredatta yazılanın gerçekten öğretildiğini, öğretiliyse de öğrenildiğini varsaymanın yanlış" olduğunu söylemektedir. Apple'a göre, "Öğretmenler ders kitaplarında yazılanları sınıfta anlatırken değiştirebilir ve kendilerine göre uyarlayabilirler. Aynı şekilde öğrenciler de okula sınıfsal, etnik, dinsel ve cinsiyet kimliklerini taşırlar. Meşru bilgiyi kendileri seçerler, geriye kalanını ise reddederler. Başka bir deyişle, öğrenciler bilginin anlamını aktif olarak inşa ederler".

Pouliot, Bader ve Therriault (2010), öğrencilerin bilgi karşısındaki bu edilgen konumlarının onların bilim algıları ile ilgili olduğunu savunmaktadırlar. Onlara göre öğrenciler bilime ekonomik, politik, sosyal ve etik nedenlerden dolayı çoğunlukla bir tür dokunulmazlık atfetmektedirler. Bu anlayışa göre, araştırmacılar arasındaki tartışmalar ve anlaşmazlıklara bazı bilim adamlarının kişisel davranışları ve çıkarları neden olmaktadır ve nihayetinde söz konusu çekişmeler bitecektir. Bilgi ile ilişki, öğrencilerin bilim algılarından bilgiye yüklediği anlam, değer ve amaçlara kadar çok sayıda faktörün etkilediği karmaşık bir süreçtir.

"Bilgi ile ilişki" kavramı (Charlot, 2010; Pouliot ve diğerleri, 2010), eğitim bilimleri literatüründe öğrencilerin bilgiye ilişkin tavırlarını açıklamak için kullanılmaktadır. Genel anlamda "bilgiyle ilişki" (le rapport au savoir), okulun (ya da üniversitenin) ve bilginin toplumsal anlamı ve işlevi, öğretilen disiplin, öğrenme durumu ve benliğe ilişkin imgeler, beklentiler ve yargılar bütünüdür. Dar anlamda, bilgiyle ilişki, bir bireyin ya da grubun bilgi süreçleri ve bilgi ürünleriyle kurduğu anlam ve değer ilişkisi olarak tanımlanabilir (Özsoy, 2002: 20 akt Beltekin, 2014: 72).

Bilgi ile ilişki kavramı psikanaliz, sosyoloji ve antropoloji disiplinlerinde ve Fransa ve Belçika, Tunus ve Quebec gibi Fransızca konuşan ülkelerde ortaya çıkmıştır (Maury ve Caillot'tan akt. Pouliot ve diğerleri, 2010). Söz konusu ülkelerde bilgi ile ilişki kavramı yardımı ile eğitim ve öğrenme sorunları ve konuları araştırılmıştır. Yine klinik araştırmacılar bilgi ile ilişki kavramını 1960'lı yıllarda psikanalitik ve eleştirel eğitim sosyologları da 1970'li yıllarda çalışmalarında kullanmışlardır. 1980 ve 1990'larda ise öğrencilerin bilgi ile ilişkisi bir araştırma konusu olarak ilgi odağı olmuştur.

Bu araştırmalara ilk olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük toplumsal tabakadan öğrencilerin müfredat ilişkilerinin araştırılması ile başlanmıştır. Bilgi ile ilişki kavramını ilk kullananlardan biri olan Bernard Charlot, kavramın başarısızlığın toplumsal, irksal, kültürel ve dilsel eşitsizliklerle ilişkili olduğunu, söz konusu eşitsizliklerin münhasıran öğrencilerin okul başarısızlıklarına bağlı olmadığını; Öğrencilerin "öğretmenlerini memnun etmek, iyileştirilmiş toplumsal koşullar, yüksek notlar ve muhtemel cezalarına mani olmak" gibi farklı nedenlerle de öğrenebileceğini dile getirir (Charlot, 2000).

Bilgi ile ilişki kavramına ilişkin üç farklı yaklaşım söz konusudur: Psiko-analitik (psikanaliz) yaklaşım, sosyolojik yaklaşım ve didaktik yaklaşım (Pouliot ve diğerleri, 2010). 1960'lı yıllarda gelişmeye başlayan *psiko-Analitik (psikanaliz)* yaklaşımın başlıca temsilcileri Beillerot, Blanchard-Laville ve Mosconi olarak bilinmektedir. Bu isimler, bilgi ile ilişki konusunda klinik bir yaklaşıma sahiptir ve bilgi ile ilişkiyi tekil olarak görürler. İlişkiyi bir bilgi, nesnesini bilme değil bilme arzusu şeklinde tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre bilgi ile ilişki bilinçli ya da bilinçsiz de kurulabilir.

1970'li yıllarda ortaya çıkmaya başlayan ve Charlot, Bauthier, Rochex ve Jellab gibi temsilcileri olan *sosyolojik yaklaşıma* göre bilgi ancak bilgi ile ilişki olduğunda var olabilir. Öğrenme faaliyeti bizzat bir ilişkiselliği ifade eder. Onlar, bilgi ile ilişkinin, epistemik, kimlik ve sosyal olmak üzere üç boyutlu bir ilişkiyi tanımladığını belirtmektedirler. Bu boyutlar kısaca; *epistemik boyut*, dünya ve bilginin okuldaki karşılıklarını ve genellikle program ve ders kitapları gibi eğitimsel öğelerin öğrencideki yansımalarını ifade eder. *Kimlik boyutu*, bireylerin tarih, beklentiler, hedefler, değerler ve temsilcilikleri, uygulamalar, görgü, yaşam, izleme, özeleştirici ile kendi ilişkilerini belirtir. *Sosyal boyut ise öğrenmenin sosyal etkileşim ile oluştuğunu ifade etmektedir.*

1990'larda gelişmeye başlayan *didaktik yaklaşımın* başlıca temsilcileri Chevallard, Caillot ve Maury'dir. Chevallard didaktiksel dönüşüm kavramını "bilimsel bilginin öğrenilecek bilgi haline gelene kadar geçirmiş olduğu değişimlerin tümü" (Chevallard, 1985: 39 akt. Yavuz, 2009: 174) şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre, bilimsel bilgi öğrenilecek bilgi haline gelinceye kadar iki dönüşüm geçirir: Dış didaktiksel dönüşüm yani *bilimsel bilgilerden öğretilecek bilgilere geçiş* ve iç didaktiksel dönüşüm yani *öğretilecek bilgilerden öğrenilen bilgilere geçiş*. Bu dönüşümler bilimsel bilginin farklı kültürlerle uyarlanması süreci olarak da tanımlanabilir. Bu nedenle didaktik yaklaşımda, bilgilerle çoğul ilişkiler esastır. Bilgi ile ilişkide kişiler veya kurumların, bilgiye da bilgi ürünleriyle ilişkilerine dayanmaktadır ve doğru bilgiye ulaşmak esas amaçtır. Yaklaşım eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır.

Didaktik ve sosyolojik yaklaşımlar bazı konularda kavramsal alışverişte bulunsalarda aralarında farklılıkları ile ayrışırlar. Chevallard tarafından 1990'larda geliştirilen matematik eğitimi alanına didaktik yaklaşım açısından bakıldığında, bilgi ile ilişkinin çoğul olduğu görülür. Chevallard'ın yaklaşımı bir bilgi nesnesi ile kurulan ilişki düşüncesine dayanmaktadır. Ona göre, bilgi ile ilişkinin kişisel ve kurumsal olmak üzere iki türü vardır. Buna göre aslında kişisel ilişki nesne ile kurulan kurumsal bir ilişkidir. Kişisel ilişkiyi belirleyen kurumsal ilişkidir; çünkü bilgi nesnesini kurumsal ilişki tanımlamıştır (Pouliot ve diğerleri, 2010).

380

Sosyolojik yaklaşım, bilgi ile ilişkiyi, sosyologların toplumsal ve kültürel kısıtlamalar, yeniden üretim ve toplumsal kökene ilişkin akademik başarısızlıklarla ilgili çalışmalara reaksiyon olarak görmektedir. Sosyolojik yaklaşım, akademik performansı "pozitif değerlendirme"ye göre değil, özneyi ve ilişkisellik şekline göre analiz edilmesini önermektedir. Yaklaşım akademik performans düşüklüğünü öznenin kişisel tarihi olarak okunabileceğini ileri sürmektedir. Konu ile ilgili çalışmalar (akt. Charlot, 1992) öznelerin tarihinin toplumsallıklarından azade olmadığına işaret etmektedir. Yaklaşım, öznelerin bilginin düşünce dünyalarındaki anlam ve değere göre kendini ve çevreyi tanımladığını ifade etmektedir (Charlot, 1997). Bu süreçte öğrenen özneler başkalarıyla ilişkisellik içinde öğrenirler. Çünkü öğrenme fiilinin ilişkisellik özelliği başka özenlerin varlık ve fiillerini gerekli kılar. Bu şekilde öğrenme hem öznenin dünyasında hem de dışında meydana gelir (Charlot, 1997: 2003).

Yalnız yapılan öğrenme, entelektüel bir eylemdir. Eylem makul ya da zevkli olursa devam edilir. Bu nedenle eylemin anlamı ve zevki eylemin merkezinde durmaktadır. Bilgi ile ilişki kavramı ile yapılan çözümler, öğrencilerin iş yaşamına ilişkin bilgi ve becerileri okulda öğrendiklerini göstermektedir (Charlot, 2010). Söz gelimi, işçi ailelerin çocukları çalışmayı ya da iradi olarak çalışmamayı okulda öğrenmektedirler. Charlot, bilgi ile ilişkinin cevap olmadığını daha çok bir sorgulama biçimi olduğunu belirtmektedir. Bilgi ile ilişki kavramı herkesin bilgi ile bir ilişkisinin olduğunu, fakat bunun okulun, öğretmenin ve ailenin istediği biçimde olması gerekmediğini ifade etmektedir.

Charlot (1999), öznenin, kişisel tarihini şekillendiren aile, toplum ve çevre ile olan ilişkilerini ihmal ederek anlayamayacağını ifade eder. Bu nedenle bilgi ile ilişki söz konusu olduğunda bir düşüncenin öyle ya da böyle bir biçimi/tasarımı olarak değil çoklu dünya tahayyülleri kastedilir. Ona göre bilgiler, herkesin kişisel geçmişindeki ilişkilerle ilgilidir; çünkü bilgiler muhteva, biçim, mekânlar ve kişiler gibi özgünlüklerle birlikte anlaşılırlar. Bu nedenle bilgi ile ilişkide bireylerin kişisel tarihleri önem kazanmaktadır.

Bilgi ile ilişki, öğrencilerin bilgi ile ilişkilerinde kendi amaçları için kurdukları ilişkisel bağları ve bunun için geliştirdikleri stratejilerin analizinde önemli analitik imkânlar sunmaktadır. Başka bir anlatımla bilgi ile ilişkinin çözümlenmesinde öğrencilerin düşünce dünyalarının oluşumu özne-nesne ilişkisi ile değil özne-özne ilişkisi şeklinde okunmasına yardım etmektedir. Türkiye’de eğitim bilimleri literatüründe öğrenciyi bilgi karşısında bir özne olarak konumlandıran araştırmalara rastlanmamaktadır. Bu nedenle Türkiye’de öğrencinin bilgi ile ilişkisini çözümleneyen araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bilgi ile ilişki kavramı ile yapılacak araştırmalar öğrencilerin müfredatın meşru bilgisine karşı tavırlarının çözümlenmesinde yol gösterici olacaktır. Bu çalışma öğrencilerin müfredatın meşru bilgisine karşı stratejilerini bilgi ile ilişki kavramı yardımı ile çözümlenmeyi amaçlamaktadır.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Türü ve Deseni

Araştırmada bireylerin bir özne olarak deneyimlerinin incelenmesine imkân veren bir yöntem olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, tarama türünde bir örnek olay çalışmasıdır. Örnek olay çalışmasında, olayı etkileyen bütün faktörlerin saptanması, bütünsel bir şekilde yaklaşımla araştırılması, olayı etkileme/etkilenme durumlarına yoğunlaşılır (Yıldırım ve Şimşek 2008: 77). Araştırmada öğrencilerin öznellikleri, içinde yaşadıkları durum ve koşullar bağlamında incelendiğinden örnek olay çalışması tercih edilmiştir.

1.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak bir yarı görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ikinci bölümde ise öğrencilerin bilgi ile ilişki deneyimlerini anlamaya yönelik maddeler yer almaktadır. Öğrencilerin bilgi ile ilişkilerini öğrenmek için "Dersler arasında ayırım yapıp yapmadıkları, en sevdikleri/sevmedikleri konu/ders, gerekli/gereksiz gördükleri konu/ders, itiraz ettikleri konular, itirazlarına öğretmenlerin verdiği cevaplar, tartışmalarda herhangi bir tepki alıp almadıkları, öğrenmek istemedikleri bilgiler, nasıl daha iyi öğrendikleri, dersleri neye benzettikleri, öğrendiklerini sorgulayıp sorgulamadıkları, öğrendikleri bilgileri doğru kabul edip etmedikleri" gibi sorular sorulmuştur.

1.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken çalışmanın amacına uygun bir grup seçilmesi için amaçlı örneklem ve kartopu örneklem (Kümbetoğlu, 2005: 98; Balcı 2015) tercih edilmiştir. Çalışma grubu bilgi ilişkileri farklı dönemlerde deneyimlemiş üniversite mezunu otuz kişiden oluşmaktadır. Çalışma mezunlarının diğer bir ifade ile eski öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkılarak yapılmıştır. Cumhuriyet, müfredat ile *makbul bir retorik* üretmek istediğinden, bu retoriğe uyamayan bir grup ile çalışılması amacın hasil olmasını kolaylaştırmıştır. Yine grup, farklı dil ve kültüre sahip, tarihsel olarak Cumhuriyet'in yurttaş inşasına en fazla ve en uzun süre muhalefet eden topluluk olmalarından dolayı ve okul içinde öznelliklerinin daha görünür olacakları düşünüldüğünden Kürtlerden¹ oluşturulmuştur. Görüşme grubu 1960, 1970 ve 1980 sonrası olmak üzere üç kuşaktan seçilmiştir. Çalışma grubunun kodlanmasında yazı, rakam ve yazı şeklinde bir kullanım tercih edilmiştir. Söz gelimi Altmış01E kişisinde, kişinin altmış kuşağı ile tanımlanan gruptan olduğu, 01 onun bu kuşak içinde yaş sırasını ve E ise cinsiyeti yani erkek olduğunu tanımlamaktadır. Yine Seksen03K ise kişinin seksen kuşağı ile tanımlanan gruptan olduğu, 03 onun bu kuşak içinde yaş sırasını ve K ise cinsiyetini yani kadın olduğunu tanımlamaktadır. Görüşülenlerin 28'i erkek, 2'si kadındır. Grup, mesleki açıdan avukat, doktor, mühendis, öğretmen, iktisatçı, antropolog, edebiyatçı/yayıncı gibi mesleklerden oluşmaktadır. Bir eski milletvekili ve iki kişi de iki farklı siyasi partide genel başkan yardımcısı olarak siyaset yapmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, verilerin toplanması, işlenmesi, kodlanması, temaların saptanması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gibi aşamaları içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada aynı sorulara verilen yanıtlardan bağlamsal ortaklık gözetilerek metinler oluşturuldu. Bu metinler defalarca okunarak ilişkisiz olan bölümler çıkarıldı. Elde edilen metinlerde aynı tema altında toplanacak olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturuldu. Öğrencilerin meşru bilgi karşısında başvurduğu stratejiler kimlik bileşenleri bağlamında saptandı ve yorumlanmaya çalışıldı.

2. Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinden dört tema saptanmıştır. Bu temalar "Resmi Bilgilenmeye Karşı Stratejiler, Bilgi Karşısında Sorgusuz Sualsiz Tutum, Sermaye Olarak Bilgi ve Öğretmene ve Derse Göre Değişen Tutum" şeklinde adlandırılmaktadır.

¹ Süryaniler, Ermeniler, Aleviler ve İslamcılar gibi farklı etnik ve dinsel grup ile de çalışılabilir. Burada Kürtler tercih edilmiştir.

2.1. Bilgi Karşısında Sorgusuz Sualsiz Tutum

Öğrencilerin bilgi karşısındaki tutumunu okula ilişkin amaçları belirlemektedir. Söz gelimi okula ailesini yüklediği görev ve misyon için giden öğrenciler okul ve okulun verdiklerine ilişkin eleştirel bir tutum içinde olmamışlardır. Bu tavır öğrencilerin bilgi biriktirici bir tavır içine yöneltmiştir. Bu durum dönemin politik şartları ile ilgilidir. Çünkü Tek Parti ağır politik atmosferinde Lice’de, Diyarbakır’da muhalif olmak mümkün değildir. Bunun yanında öğrenciler eleştirel bir tutum konusunda yeterli olmadıklarını da ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrenciler müfredatın politik bilgisine sorgusuz sualsiz uzun yıllar "maruz" kalmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin dersler ve öğretmenleri ile kurdukları ilişkiler (dersi ya da öğretmenin sevmese/sevme), etkilenme seviyelerini de farklılaştırmıştır. Altmış01E’nin ifade ettiği gibi, sevdiği dersleri "öğrenirken", sevmediklerini ise "ezberlemektedir". Altmış03E, Seksen07E ve Seksen10E diğer bazı öğrenciler de Altmış01E gibi bilgiye ilişkin eleştirel tutumları yoktur.

Bilgi karşısında sorgusuz sualsiz tutum farklı kuşaklarda farklı gerekçelerle açıklanmaktadır. Söz gelimi Altmış kuşağı, bunu dönemin ağır siyasi koşullarına ve hocalarının "sert"liğine bağlarken, seksen sonrası kuşaktan bazıları (Seksen07E, Seksen10E) akademik yetersizlik, sınıf ortamının tartışmaya imkân vermemesi ve ailenin çocukları siyasetten uzak tutma isteğinin etkili olduğunu belirtmektedir. Diyarbakır gibi siyasallaşmanın gençler arasında yaygın olduğu yerlerde ebeveynlerin “çocukları siyasetten uzak tutma” duyarlıkları bilinmektedir. Bu durum öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini zayıflatmış ifade edilebilir.

Bazı öğrencilerin merakları, öğrencilerin müfredatın politik olduğunun ayırdına varmalarına yardımcı olmuştur. Söz gelimi Altmış02E, öğretmenlerinin bazı sorularına cevap vermekten kaçınmaları, bazı alanların "sakıncalılığını" fark etmesine ve o alanlara girmemesi konusunda onu uyarmıştır. "Sakıncalı alana girmeme" konusunda gösterdiği dikkat, zaman içerisinde bazı derslerden uzaklaşmasına ya da yakınlaşmasına neden olmuştur: "Tarih ve sosyolojiyi seviyordum. Fen derslerine yakınlığım da vardı, birini diğerinin yerine çok koymuyordum ama edebiyatı ve tarihi seviyordum". Öğrenciler "Türkçü" diye niteledikleri derslerden rahatsızlık duymakta ve içerikten kaçınmaktadırlar. Bu durum -derslere yakınlık, mesafe ve rahatsızlık-, bilginin politikliğini deşifre eden bir sürece dönüşmüş ve öğrencilerde de bilgiye ilişkin eleştirel bir yaklaşım gelişmeye başlamıştır. Bu sürecin örtük bir biçimde ve tedricen geliştiği anlaşılmaktadır. Öğrenciler zaman içinde bilgiyi kategorize ettiklerini farketmişlerdir. Bu durumu Altmış02E öğretmenlerin "Türkçülükleri" ve kendi tarihlerine ilişkin verdiği yanıtların neden olduğunu ifade etmiştir.

Cumhuriyetin okulları politiklikten arındırması, yetmişli yılların ağır politik ortamına rağmen öğrencilerin okulu apolitik bir yer olarak algılamasına neden olmuştur. Apolitiklik bazı öğrencilerin okulu sevmesine de neden olmuştur. Bu

durum Yetmiş07E'nin dersleri sevmesi ve sınıf içinde konuşan ve tartışan biri olmaması nedeniyle bilgiyi sorgulamayı ertelendiği, içinde sorguladığı ya da tavır aldığı görülmektedir. Yetmiş07E bu tutumuna uygun olarak *yanlış bilgiye* karşı kendi dünyasında tezler üretmektedir. Söz gelimi; Öğrenci Kürt Teali Cemiyetine ilişkin resmi tarih anlatımındaki "bölücü cemiyet" nitelmesine karşılık "öyle kabulleniyorduk" fakat "bölücü olmadığını da biliyorduk" demektedir. "Kürt cemiyeti olduğunu düşünüyordum. O öyle dediği zaman da elimden bir şey gelmiyordu ve içimden karşı çıkıyordum. O zaman [ben de] İzmir Teali Cemiyeti de bölücü derim. O Türkü koruyorsa o da Kürdü koruyacağım. Bu doğal hakkıdır. Niye bölücüdür. İçimde [böyle düşünüyordum] ama sorgulayamıyordum."

2.2. Resmi Bilgi Karşında Stratejiler

"Okulun, Kürtlerin Okulu olmadığını fark etti[rdi]ği" ve "Türkçe bilmeyen çocukları ötekileştirdiği" okul ortamında öğrenciye verilmek istenen kültür, bilgi ve değerlere selektif bir tutum geliştiren Yetmiş10E, okulun değerlerine karşı değerler koyma stratejisini tercih etmiştir. 1925 ve 1938'in ağır mirası altında düşünce dünyaları şekillenen öğrencilerde, Cumhuriyetin kurucularının müfredat içinde olumlu bir şekilde yer almaları bilgi ile ilişkilerinde daha septik davranmalarına neden olmuştur. Bu Yetmiş10E'nin anlatımlarında açık bir şekilde görülebilir:

384

İlkokuldan itibaren bizde özellikle Kemalizm, Mustafa Kemal ve arkadaşları sevdirmeye çalışılırdı. Okuldan eve gittiğimiz zaman, işte Mustafa Kemal böyle böyle. İyi insan Hz. Muhammed, Hz. Ali'dir ya da Şeyh Said'tir hatta Yado'dur². Yani bizim kahramanlarımız bunlardır. Oradan itibaren bu Cumhuriyetin değerlerine karşı bir kuşku ve seçicilik vardı. O zamanlar tarih kitaplarında Şeyh Sait İngiliz ajanıdır. Devlete baş kaldırmıştır. İngilizlerin piyonudur filan. Biz daha çok Şeyh Said'i sevmeye başlamıştık. Biz Kürt Teali Cemiyetini bilmiyorduk, duymamıştım. O ders kitaplarında, Kürt Teali Cemiyeti, işte ajan örgütler arasında filan geçtiği zaman, biz bunlara inanmazdık. Lisede filan tepki yaptık. Merak uyandırdığından araştırmaya başladık (Yetmiş10E).

Yetmiş10E'nin okulda aktarılan bilgiye ilişkin olumsuz algısı, okul ortamının aşırı politizasyonu, grupların güç asimetrisi ve can güvenliği problemi, bilgiye ilişkin itirazı imkânsız kılmıştır. Fakat dar bir arkadaş grubu içinde yapılan konuşmalardan bilginin sorgulandığı ve reddedildiği anlaşılmaktadır. Yetmiş10E arkadaşları ile olan diyalogunu "Ortaokulda bir Alevi çocuk bana dedi ki: Bunlar Dersim'de bizi katletti ama 25'te de sizi katlettiler. Bakmayın şimdi bunların bize düşmanlık yaptığına. Bunlar böyledir." şeklinde anlatmaktadır. Yetmiş10E'nin "yanlış" bilgilenmeye karşı geliştirdiği bir başka strateji, bilgiyi "abilere doğrulatma" stratejisidir. Yetmiş10E için okul artık güvenli bir kaynak olma

² 1925 Şeyh Said İsyanı'ndan sonra bölgedeki ünlü "mahkûmlardan" biri (Dirihî, 2010: 26).

özelliğini yitirmiştir çünkü taşıdığı bilgiler sorgulanmaya ve tasdik edilmeye muhtaçtır.

Meşru bilgi ile çelişkilerinin izlerini bilinçaltında arayan görüşülenlerden Yetmiş01E bunun köyde çocukluk yıllarında Cumhuriyetin kurucularına yönelik olarak anlatılan "şapkayı icat ettiği, şapkayı takanın, şapkanın siperinden dolayı Allah'ı göremediği, şeyhlerimizi idam ettiği, ezanı Türkçeleştirdiği" gibi bilgilerde görmektedir. Öğrencilerin çocukluk yıllarında büyüklerinin, Cumhuriyetin din ve inanca dair düşünce ve pratiklerine yönelik itirazlardan "sonuç çıkardıklarını" ifade etmektedirler. Yine erken okul yıllarında okulun yanlış bilgisini eleştirecek düzeyde olmadıklarını belirtmektedirler.

Okul ortamının siyasi gruplar tarafından kuşatıldığı yetmişli yıllarda çelişkiler açıkça ve rijit bir şekilde tartışılmaktadır. Yetmiş04E bunu okulda "kamplaştırmıştık" şeklinde açıklamaktadır. Okulda hem okul programına dahil konular hem de güncel siyasi olaylar taraflarca doğrudan tartışılmaktadır: "Hiç unutmuyorum, din öğretmeniyle dil konularını tartışıyorduk. Laf lafı açarken, biz Kürtçe konuştuk. Dedi ki bu Kürtçe, dil değil Farsçadır. Uzun bir tartışma olmuştu. Çok sert tartışma olmuştu. İyi bir dindardı, ama Türkçüydü. Hakaret etmezdik, açık tartışırdık."

Yetmişli yılların hem okula hem de sokağa sinen siyasi havasında öğrencilerde ideolojik bir teyakkuz hâli var ve her tartışma eninde sonunda siyaset ile son bulmaktadır. Bu havanın ağır etkisinde olan Yetmiş06E'nin yoksulluğu da eklenince kaçınılmaz olarak okulun ve taşıdıklarının siyasal bir eleştiriyeye tabi olmaktadır. Lisede sosyalist bir grup ile tanışmış Seksen04K'nin yanlış olarak gördüğü bilgiler görüşme grubunun diğer üyelerinde biraz farklılaşmaktadır. Tarih, İnkılâp Tarihi, Vatandaşlık, Milli Güvenlik ve Din derslerinde yaşadığı bazı çelişkileri otoriter olmayan öğretmenleri ile tartışmaktadır. Otoriter öğretmenlerin derslerinde ise devamsızlık hakkını kullanma yolunu tercih etmektedir.

Öğrencilerin bilgi ile ilişkileri sabit bir durum göstermemekte, zamanla değişmekte ve farklılık göstermektedir. Söz gelimi Seksen05E eğitimsel serüvenine (mesleki önlisans, etnoloji lisans, antropoloji doktora) eşlik eden bir bilgi ile ilişki serüveni vardır. Seksen05E ortaöğretimi sadece bir üst öğrenime hazırlayan bir kurum olarak gördüğünden yanlış bilgilerin ayırtına varsa bile bunlarla ilgilenmemiştir sayısal derslere ağırlık verirken tarih, edebiyat gibi dersleri ise sadece sınıfı geçmek için ezberlemiştir. Fakat yine de tarih ve inkılap tarihi derslerde "bir nevi sorgulamayı" başlatan uyarıcı bilgilerle karşılaşmaktadır ve zaman zaman itiraz da etmektedir. Bir defasında kompozisyon dersinde okulda öğretilenlerin aksi yönde bilgiler yazmıştır: "Konu savaşa ilgili bir kitaptan öğrendiğimiz birkaç kelimeyi de içine serpiştirirken yani bu işte şeyi anlatıyordu Birinci Dünya Savaşını, İkinci Dünya Savaşını. Bu tamamen bazı serveti paylaşmak için içine girdikleri savaş, yeniden paylaşım süreci." Öğrencinin yazdıkları "hocanın hoşuna gitmemiş" olacak ki "DGM"lik bir cezayı hak ettiği" şeklinde

oldukça sert bir tepki almıştır. Bilgiye ilişkin bu sorgulama süreci okuduğu mesleki bir ön lisans programında devam etmemiştir. Çünkü Seksen05E, bu programın içeriği mesleki beceriler kazandırmaya yönelik bilgiler olarak anlamıştır. Etnoloji ve antropoloji okurken ise daha çok kendini ve çevreyi tanıma arayışı nedeniyle bilgi ile ilişkisi daha eleştirel bir şekilde olmuştur.

2.3. Bilgi Sermayedir

Öğrenciler, okulda öğretilen bilgiyi gelecek tasarımları bağlamında araştırmakta ve kullanmaktadırlar. Burada öğrenciler bilginin politik boyutu ihmal edilmekte ve bilgileri mesleki yönelişler ya da günlük ihtiyaçlar ile ilişkilendirerek almaktadırlar. Bunu Altmışo8E'nin anlatımlarında açıkça görebiliriz: "O zaman tarım dersi vardı, tarıma çok önem verirdim. Toprakla iç içeyiz ya. Yaz olduğu zaman köye giderdik. Mesela okul açılana kadar orda ot biçiyoruz, hayvanlara bakıyoruz. Tarım benim ilgimi çekiyordu. Aşığı derste öğrendim, köyde uyguladım. Köyde humuslu toprakta karpuz ektirdim neler oldu yani."

Öğrencilerin dersleri gereklilik esasına göre tasnifi, aslında onlara yükledikleri anlam belirlemektedir. Öğrenciler derslerin bazılarını severken bazılarını ise gerekli görmemektedirler. Öğrencilerden bazıları öğrendikleri bilgilerin yaşamlarında kullanmadıklarını, buna karşılık üst öğrenime geçmek için öğrendiklerini belirtmektedirler:

Üniversiteye gitmek için, onun dışında o bilgilerin çok gerekli olduğunu düşünmüyordum. Sultanların, padişahların, onları sınıf geçmek için okuyorsun (Yetmişo2E).

Şimdi hayatımda 53 yaşındayım ben. Hocam hayatımda trigonometri hiç lazım olmadı bana. Geometri hiç lazım olmadı, matematik de dört işlemin dışındaki ya da bi şey alırken bi şey verirken çarpma, bölme gerekir. Bunun dışında çocuktan rehberlik yönlendirmeye göre ders konulsa bu kişiyi daha iyi besler. Mesela ben hiç matematik okumamış olsaydım ilkokul hariç. Hiçbir kaybım olmayacaktı (Yetmişo6E).

Seksen sonrası kuşak, müfredatta yanlış buldukları bilgileri fark etseler de bunu ihmal etmektedirler. Bu kuşaktan görüşülenler, öğrendikleri bilgiyi eleştirel bir şekilde işleyemediklerini; dolayısı ile bilginin yanlışlığıyla ilgilenemediklerini ve sınıf geçme için "biriktirdiklerini" belirtmektedirler. Seksen10E bilgiyi sınıf geçmek ve evden söz işmemek için biriktirirken, Sekseno2E ise, okula ve bilgiye ilişkin tutumu okul hayatı ile başlayan içsel muhasebesi ile açıklamaktadır:

Anadolu Lisesi biraz toplumdan kopuşu ama bir şekilde herhangi bir kuruma toplumsal bir katmana ait olmadığı da yüzleşti beni. Doğrusu özel anlamda okulun insan ilişkileri açısından beni farklılaştırdığını hatırlayabiliyorum. Çünkü o okulu sevmiyordum. Fakat okulun bana bi şeyler kattığını görüyordum. Tuhaf bir çelişki

vardı o manada. Ama okula gitmek istiyordum arkadaşlarımla bakış açısından dolayı okula muhalefetim içten içe gelişmişti (Sekseno2E).

Öğrencilerin bilgiyi bir sermaye olarak görmesi onların derslere ilişkin tutumunu belirlemektedir. Burada öğrencilerin okulun anlamı ve özgül amaçlarına göre bilgileri tasnif ettikleri, doğru olmadıklarına inandıklarıyla ilgilenmemekte ve yararlı bulduklarını biriktirmektedirler. Charlot'un (1999) da araştırmasında bu bulgulara benzer sonuçlar görülmektedir. O da öğrencilerin bilgiyi işlemeden ve içselleştirmeden, sınıf geçmede ya da meslek hayatları için biriktirdiklerini ifade etmektedir.

2.4. Öğretmenler ve Dersler

Öğrencilerin bilgi ile ilişkilerini etkileyen önemli faktörlerin başında öğretmenler ve derslerin içeriği gelmektedir. Çünkü öğrencilerin farklı ders ve öğretmenleri ile kurdukları ilişki farklı olmaktadır. Burada bilgi ile ilişkiyi şekillendiren etkili bir faktör olarak öğretmenin kendisi ve ders sunumu önemli olmaktadır. Bu da öğretmenin tutumu, ahlakı, siyasal çizgisi, etnik aidiyeti gibi birçok özelliğinin öğrencilerin bilgi ile ilişkisini etkilemektedir. Sekseno2E'nin ifadesiyle "eğitim sistemi çoğunlukla kişiler üstünden, öğretmenler üzerinden deneyimlenmiş bir şeydi":

Sekseno9E, öğretmenlerini "yanlış bilgi" karşısında gösterdikleri tavra göre "beğendiğim ve beğenmediğim" şeklinde ayırmaktadır. Ortaokulda "beğenmediği" bir öğretmenin dersinde "öğretmenin verdiği yanlış bilgiyi düzelttiği" için öğretmenin "ters tepkisi" ile karşılaşmıştır. Bu nedenle "o dersin bilgisini" almamıştır. Buna karşın Fen lisesindeki matematik öğretmeni "herhangi bir soruda yanlış söylediği zaman öğrenciye saygı duyardı. Ona neden olduğunu sorardı. Niye yanlıştır, neden yanlıştır. Peki, sen bunun yanlış olduğunu düşünüyorsun. Peki, şunu düşündün mü diyerek yanlış bildiğimiz bi şeyin doğrusunu gösteriyor bana. Beni kaale alarak, öğrencinin düşüncelerine saygı duyarak. Öğrenciyi dersin içene çekebilecek hocaların dersi daha keyifli geçiyordu diyebilirim." şeklinde "beğendiği" öğretmenini anlatmaktadır. Sekseno3K, Türkçe ve kompozisyon gibi değerlendirmede, öğretmen takdirinin görece daha etkili olduğu derslerde öğretmenlerinin adil davranmadığından söz konusu derslerden nefret etmiş ve bu durum onun adalet duygusunu incitmiştir. Kompozisyon derslerinde öğretmenlerin doğru bulmadığı hoşlarına gitmeyen şeyleri yazdığından kendisine düşük notlar verildiğini düşünmektedir. Bundan dolayı öğretmen takdirine imkân tanımayan matematik, fizik gibi derslere, güçlenmek için yoğunlaşmıştır. "Güçsüzlükten kurtulunca", bilgi ile ilişkisi "normalleşmiştir".

Bazı öğrencilerin bilgi ile ilişkileri diğerlerinden oldukça farklıdır. Çünkü yetmişli yıllarda bölgedeki bazı ilçe merkezlerinde devletin zayıflayan otoritesini bazı örgütler almıştır. Bu durum okulun da bu örgütlerin kontrolüne geçmesine neden olmuştur. Dolayısı ile öğrencilerin bilgi ile ilişkilerinde herhangi bir çelişki

ya da çatışma yaşamamışlardır. Küçük bir ilçede DDKD³ başkanı olan Yetmişöze "Hocalarla, bilgileriyle çeliştiginizi, itiraz ettiğınızı, tartıştığınızı hatırlıyor musunuz?" sorusuna, "ortaokul sondan itibaren okulun kendi kontrolünde olduğunu" ifade etti. Yetmişöze de okulda herhangi bir çelişki yaşamamış ve okulun resmî ideolojisinden etkilenmemiştir.

Modern toplumlarda bilgi üretimine dikkat çeken Foucault, Hapishanenin Doğuşu (2006) adlı eserinde "meşru bilgi"nin iktidarın üretimi olduğunu belirtir. O, iktidar-bilgi ilişkisini "İktidarsız bilgi, bilgisiz iktidar olmaz." cümlesiyle ifade eder. Foucault, bilgi üretimini modern iktidar sisteminin tarihsel dönüşümü ile ilişkilendirir. Batı toplumlarında 18. yüzyıldan itibaren iktidarın zor ve şiddete dayalı özelliğini giderek yerini disiplinci, düzenleyici ve normalleştirici şekilde değiştirdiğini belirtir. Geçmişte iktidar görünürlük ile varlık bulup ve etkin olurken, yeni iktidar ise görünmezliği esas alır. Modern iktidar insanları cezalandırmak yerine, insanların duygusal ve zihisel olarak şekillendirir. Foucault bunu "Zihnin iktidar için hayat yüzeyi olması; fikirlerin denetimi yoluyla bedenlerin tabi kılınması" (2006: 156) şeklinde ifade eder. Fakat Kürt öğrencilerin bilgi ile ilişkileri iktidarın istediği şekilde disipline edici, düzenleyici ve normalleştirici sonuçlar doğurmamaktadır. Çünkü "meşru bilgi"nin "politik"liği ne kadar görünmez kılınmaya çalışılsa da, bilginin politikliği öğrenciler tarafından çeşitli şekillerde fark edilmektedir. Okulda öğrenciler toplumlari, tarihleri gibi birçok konuda bilgiler ile karşılaşmakta ve bu bilgiler öğrencilerin ait oldukları toplumsal ve tarihsel gerçeklikle örtüşmemektedir. Burada temel yanlış öğrencilerin sadece okuldan bilgilendikleri varsayımdır. Hâlbuki öğrenciler adit oldukları toplumun kaynaklarından da yararlanmakta ve karşılaştıkları bilgileri doğruluk testine tabi tutmaktadırlar.

Sonuç

Eğitim öğretim sürecini özne-nesne ilişkisi olarak gören anaakım eğitim bilimlerinin aksine bu çalışma, okulu öznelerin/aktörlerin özgül amaçlarına ulaşmak için buldukları bir "alan" olarak ele alarak süreci özne-özne ilişkisi olarak değerlendirmektedir. Bu şekilde eğitim, iktidarların bir mühendislik aygıtı olmaktan çıkarak öğrencileri özne olduğu bir alana dönüştüğü görülmektedir. Eğitim bilimleri uzun yıllar egemen olan "sistem yaklaşımı"de, öğrenciyi nesneden de öte "girdi" ve tek yönlü bir süreç olarak görmektedir. Oysa bu çalışmada görüldüğü gibi girdi olmak bir yana öğrenciler okulda kendileri olarak var olmakta; geliştirdikleri stratejiler ile özgül amaçlarını gerçekleştirmektedirler.

Çalışmada Cumhuriyetin kendi politik, ekonomik ve sosyal amaçları için merkezde belirlediği müfredatı içerdiği bilginin anlam ve değerini, öğrenciler kendi yerelinde yeniden tanımladıkları görülmektedir. Bilginin anlam ve değeri, kişilere ve onların öğrenim gördükleri okulun tür ve düzeylerine göre değişmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları uyarıcılar ve yeni tecrübeler bilginin

³ Devrimci Doğu Kültür Derneği

anlam ve değerinin sarsılmasına ve değişimine neden olmaktadır. Nitekim öğrenciler yaşadıkları özgün deneyimler sonucunda bilginin anlam ve değerini yeniden inşa etmişlerdir. Benzer bulgular Charlot (1999)'un arkadaşları ile yaptığı araştırmada da görülmektedir. Onlar, öğrencilerin bilgi ile ilişkilerinde üç farklı epistemik süreç belirlemişlerdir:

- Bazı öğrenciler bilgiyi bir nesne gibi görmekte ve bilginin bağlamını ihmal ederek temellük etmeye çalıştıkları,
- Bazılarının bilgiyi kendi bağlamı içinde bir durum ve eylem içinde algıladıkları,
- Bazıları ise bilgiyi dış dünyaya ait bir nesne olarak görmektedir.

Çalışmada öğrencilerin bilgi ile ilişkiler farklı dönemlerde farklı biçimlerde gerçekleştiği görülmektedir. Değişen dönemseller koşullara göre öğrencilerin özneleşmesini sağlayan stratejiler de farklılaşmaktadır. Öznellik stratejileri iktidarın durumu ile paralellik arz etmektedir. "Asayişin" sağlandığı, kamu otoritesinin sarsılmadığı yıllarda (altmışlı yıllar ve öncesinde), kullanılan stratejiler daha örtük iken kamu otoritesinin sarsıldığı söz gelimi Kürt siyasal hareketinin geliştiği yetmişli yıllarda açık ve doğrudan stratejiler tercih edilmektedir. 12 Eylül askeri müdahalesinin güçlü bir şekilde hissedildiği seksenli yılların başında, öğrenciler yine örtük stratejileri tercih ederken; seksenli yılların ortalarından sonra yine zayıflayan kamu otoritesi ile birlikte öğrenciler yine açık stratejiler kullanmaktadır.

Batı-dışı modernleşme deneyimlerinde "modernleşme/batılılaşma" ile geleneksel kültür arasındaki gerilimin yansıdığı alanlardan biri de bilgi konusu olmaktadır. Çin modernleşmesinde, Çinli öğrencilerin Batılı kültürle yaşadığı çelişkinin bilgi ile ilişkilerine nasıl yansıdığını Charlot'un bilgi ile ilişki kavramı yardımıyla yapmaktadır (Ouyang, 2008). Okulun ve bilgisinin şüpheyle karşılandığı başka bir tecrübe de İngiliz sömürgesindeki görülmektedir (Seth'ten Akt. Ahıska, 2009: 1063). Buna karşın bazen yetersizlikten ya da uygun strateji geliştiremediklerinden bilgi karşısında bir endokrinasyon nesnesine dönüşmektedirler.

Apple (2000)'ın dediği gibi müfredatın öğrencileri hem bireysel hem de toplumsal özelliklerine göre hazırlanması, onları endokrinasyon nesnesi olmaktan kurtaracaktır. Bunun mümkün olduğunu Brezilya'da, Porto Alegre'daki Yurttaş Okulu (Apple, 2004: 62) tecrübesinde görülmektedir. Burada yurttaşların ihtiyaçları ve taleplerine göre okulun yeniden inşasında yapılan en önemli dönüşümlerden birisi "bilginin demokratikleştirilmesi"dir. Başka bir ifade ile öğretilecek bilgilerin ve hangi kademede öğretileceği konularına yurttaşların katılımı ile yapılmaktadır.

Öğrencilerin bilgiyle ilişkilerini etkileyen önemli faktörlerden biri de dildir. Öğrencilerin Türkçe dil beceri düzeyleri onların bilgi ile ilişkisini

farklılaştırmaktadır. Yeterli düzeyde dil becerilerine sahip öğrenciler okulda herhangi bir güçlük çekmemiş ve başarılı olmuşlardır. Kürtçe konuşmanın çeşitli şekillerde cezalandırıldığı bir dönemde, bu öğrenciler "Türkçe bilmeyi ve çalışkan olmayı" bir varoluş stratejisi olarak kullanmışlardır. Yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen öğrencilerin okula ilişkin travmatik tecrübeleri vardır.

Öneriler

1. MEB, öğrencileri ait oldukları sosyal grupları ve öğrencilerin farklı şekillerde bu aidiyeti temsil eden özneler olduklarını dikkate alarak, öğrencilerin farklı özelliklerini içeren müfredatlar hazırlamalıdır.

2. MEB, ana dilleri eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları travma ya da başarısızlıkları engellemek için eğitimin anadilde eğitimi de içeren çok dilli bir özellik kazandırmalıdır.

3. MEB, okul çevresinin kültür ve değerlerini içeren müfredatlar hazırlamalı ve bu sürece okulun yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve uzmanları katmalıdır.

4. Okul toplumsal çatışmaların üretildiği, bireylerin muhalifleştiği bir süreç olmaktan çıkarılmalı ve toplumsal barışın üretildiği, geliştirildiği bir sürece kavuşturmak için toplumdaki farklı kültürler ve diller arasında baskıcı ve dışlayıcı bir hiyerarşinin bulunmadığı bir müfredat hazırlamalıdır.

Kaynakça

- Ahıska, M. (2009). Garbiyatçılık: Türkiye’de Modernliğin Grameri. Ömer Laçiner (Ed). *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Dönemler ve Zihniyetler* içinde. 9. Cilt. İstanbul: İletişim.
- Apple, M. (2000). *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (2. Baskı). New York: Routledge.
- (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Ankara: Eğitim Sen.
- (2006). *Eğitim ve İktidar*. Ankara: Kalkedon.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beltekin, N. (2014). *Okul ve Öteki Yurttaşlar: Kürt Politik Aktörlerini Eğitimsel Deneyimleri*. İstanbul: Vate.
- Bourdieu, P. (2007). *Pratik Nedenler* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport Au Savoir, Éléments Pour Une Théorie*. Edition Anthropos: Paris.
- (1997). *Bilgiyle İlişki* (Seçkin Özsoy, Çev.). "Le rapport au savoir", chapitre du livre Education et formation: recherches et politique éducatives (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, 1999, p. 17-34.

- (1999). "Le rapport au savoir" (Seçkin Özsoy, Çev.). chapitre du livre Education et formation: recherches et politique éducatives (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, p. 17-34.
- (2010). Challenges of Education in Contemporaneity: Thoughts of a Researcher. Röp: Teresa Cristina Rego, Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Educação e Pesquisa. vol.36 no.spe São Paulo Apr. 2010. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022010000400012&script=sciArtText&lng=en> 01/02/2011
- Dirihî, A. (2010). Yado. Kovara Vate, nr.14 (34), Payîz 2010, r.26-44
- Fırat, B. Ş. (2010). *Burda Benden Bir şey Yok Mu Öğretmenim? Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Foucault, M. (2006). *Hapishanenin Doğuşu* (Mehmet Ali Kılıçbay, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Mauray, S., Caillot, M. (2003). *Rapport au savoir et didactiques*. Paris: Fabert.
- Ouyang, Y. (2008). Cultural conflict and Chinese students' relationship to knowledge in contemporary China. <http://www.bu.univ-paris8.fr/webcollectionsthese/OuyangThese>. 01/03/2011
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Pouliot, C., Bader, B., Therriault G. (2010). The notion of the relationship to knowledge: A theoretical tool for research in science education. *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol. 5, No. 3, July 2010, 239 -264.
- Seth, S. (2007). Changing the Subject: Western Knowledge and the Question of Difference. *Comparative Studies in Society and History*, 49/3.
- Yavuz, İ. (2009). Didaktiksel Dönüşüm Teorisi Ve Matematik Eğitimindeki Uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 30, s. 173 – 187.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı) Ankara: Seçkin.