



Mesleki ve Teknik Lise Öğretmenlerinin İçselleştirilmiş Davranışları Bağlamında Öğrencilerin Mekanik İtaati

Orhun Kaptan ¹, Mithat Korumaz ²

Öz

Sınıf içindeki söylemler, Mesleki ve Teknik lise öğrencilerinin mekanik itaati yoluyla mesleki habitusunun oluşturulmasının en önemli araçlarından biridir. Bu fenomenolojik araştırma, Türkiye’de eğitim emekçilerinin ekonomik, sosyal, demokratik ve kültürel haklarını korumak, okullarda özgür ve demokratik bir çalışma yaşamı yaratma vizyonuna sahip bir sendikanın üyesi olan ve muhalif olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin baskı araçlarına yönelik farkındalıklarını araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada Mesleki ve Teknik Lise öğrenci ve öğretmenlerinin oluşturduğu 29 kişilik bir çalışma grubu yer almaktadır. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri tematik ve eleştirel söylem analizleri ile analiz edilerek öğretmenlerin sınıf içi söylemlerinde yer alan baskı araçlarına ilişkin öznel bilinçleri hakkında çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf içindeki söylemlerine müfredat baskısı, hesap verilebilirlik, merkezi sınavlar ve örgütsel baskı gibi faktörlerin neden olduğu dışsal veya meşrulaştırılmış baskı araçlarını farkında olarak ya da olmayarak taşıdıkları görülmüştür. Bu noktadan hareketle sınıf içerisindeki davranışları derinden etkileyebilecek olan söylemler hakkında okuldaki eğitimcilerin farkındalığını yükseltebilecek deneyimler sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Mekanik itaat
Baskı araçları
Fakirliğin pedagojisi
Mesleki habitus
Otoritenin dili
Pratik söylem

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.09.2021
Kabul Tarihi: 10.10.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 28.10.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.11214

Giriş

Giroux (2010) önemli bir iddia olarak öğretmenlerin çoğunun “muhafazakâr ideolojinin egemenliğinde, belirli yöntemlere bağımlı, araçsallaştırılmış hesap verebilirliğe köle gibi bağlı olduğunu ve dahası hayal gücünü güçlendirmek ve demokratik yaşamı genişletmek için bir güç olarak daha geniş bir vizyondan veya eleştirel eğitim anlayışından yoksun yöneticiler tarafından yönetildiğini” vurgulamaktadır (s. 715). Giroux (2010) tarafından tanımlanan eğitimin bu pozitivist ve deterministik doğası, eğitim ve istihdam arasındaki ilişki bağlamında toplumsal sınıfları yeniden üreten bağ ile ilişkilendirilebilir. Bowles ve Gintis (2011)’in öne sürdüğü gibi, ekonomi eğitimi bir aparat olarak kullanarak insan üretir ve insan üretme süreci kâr ve tahakküm gereksinimleri tarafından yönlendirilir. Diğer taraftan eleştirel pedagojinin ideologları arasında ortaya çıkan görece yeni bir görüş öğrencilerin ve öğretmenlerin sosyal yeniden üretim teorilerinin kabul ettiği gibi pasif özneler olmadığını iddia etmektedir. Aksine eğitim çevrelerinde kapitalist bir azınlığın pedagojik tahakkümüne karşı bir

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, orhunkaptan@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mithatkorumaz@gmail.com

direnışin baş gösterdiğine ve bu direnişin gerekliliklerini kavramış öğretmenler tarafından yaygınlaştırılması gerektiğine ilişkin görüş ağır basmaktadır (Bates, 1982; Freire, 2000; Giroux, 1983; McLaren, 2016; Willis, 1981).

Eleştirel pedagojinin bu iki karşıt tezinin eğitimin uygulama alanında ne kadar karşılık bulduğunun anlaşılması için yapılan literatür taraması içinde bazı nitel araştırmaların, öğretmen ve öğrencilerin eşitsizlikler, sosyal adaletsizlik ve çok kültürlülük gibi eleştirel pedagoji ile ilgili konulara yönelik tutumlarını anlamak için ağırlıklı olarak kırsal ve kentsel eğitim kurumlarının karşılaştırmasına odaklandığını görmek mümkündür (Han, Madhuri ve Scull, 2015; Miskovic ve Hoop, 2006). Hoadley (2007) ayrıca dilin kullanımı, davranışsal örüntüler ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olabilecek öğretim yöntemleri de dahil olmak üzere öğretmenlerin sınıf içerisindeki farklılaşmış tutumlarına odaklanan karma yöntemde araştırmalar yürütmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını artırmak amacıyla –öğrencilerin aktif katılımıyla– ders programlarını ve içeriklerini oluşturmak için eylem araştırmaları gerçekleştirilmiştir (Abednia ve Izadina, 2013; Cammarota ve Romero, 2009; Guy Wamba, 2010). Bunlara ek olarak eleştirel pedagojinin kültür endüstrisi bakış açısından incelemeler yapan (Leard ve Lashua, 2006) ve etnisiteden kaynaklanan eşitsizlikleri merkezine alan (Cati, López ve Morrell, 2015) araştırmalar ile karşılaşmak da mümkündür.

Eleştirel pedagoji alanında daha önce yapılan araştırmalar, eğitimde hegemonik ilişkilerin nasıl kullanıldığı ile ilgili oldukça önemli bulgular sunuyor olsa da, öğretmenlerin hegemonik çatışmaya ilişkin farkındalıklarının henüz hak ettiği ilgiyi görmediğini ifade etmek mümkündür. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıftaki söylemlerinin gücün eşitsiz dağılımından kaynaklanan izleri ne kadar barındırdığı konusundaki bilinçleri ya da bilinç biçimleri hâlâ araştırılmayı hak edecek kadar önemli görünmektedir. Görülebileceği gibi, eleştirel pedagojinin farklı bakış açıları, temelde sınıf içerisinde iki farklı söylem türünün sıklıkla kullanıldığını göstermektedir: otoritenin dili ve diyalektik motivasyona sahip pratik söylem. Bu iki söylem türünden yola çıkan bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin farkında olmadan alışkanlık haline getirdikleri davranışlarının neler olduğuna ve bu davranışların, öğrencilerin mekanik itaatine veya tersi şekilde yaratıcı özgürleşmelerine neden olabilecek sınıf söylemlerine ne kadar yansıdığına ışık tutmaktır.

Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitimin Aşırı Yönlendirici Doğasının Kısa Tarihçesi

Anadolu'da 12. yüzyılda Ahilik ile başlayan mesleki eğitim ve öğretimin (MEÖ) Türkiye'de uzun bir geçmişi vardır (Afşar, Mihoğlu ve Suna, 2018; Özcan, 2010; Özer, 2018). 18. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki Mesleki ve Teknik eğitim, Avrupa'daki yeniliklere bağlı olarak militarist bir bakış açısına sahipti (Berkes, 2018; Koçer, 1987; Meşeci Giorgetti, 2020). Yaklaşık bir asır sonra Osmanlı İmparatorluğu'nda mesleki eğitim ve öğretim (MEÖ) yavaş yavaş eğitim ve istihdamı birbirine bağlayan bir köprü olarak kabul edilerek ekonomik bir görünüme kavuşmuştur (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1991). Bu bakış açısına paralel olarak 1848-1878 yılları arasında ıslahane olarak bilinen çeşitli mesleki eğitim ve öğretim okulları kurulmuştur. Yerel ekonomik koşullar ve istihdam talepleri dikkate alınarak kurulmuş bu okulların temel amacı yetimlere ve kimsesiz çocuklara barınma, yiyecek ve istihdam olanakları sağlamaktı (Özcan, 2010, 2021). Bu ilk amaçtan da anlaşılacağı üzere, MEÖ, 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Türkiye'de işsizlik sorununa bir çözüm olarak görülmektedir (Afşar vd., 2018; Özer 2020). Dolayısıyla MEÖ'nün ihtiyacı olan öğrencilere ulaşmak ve işsizlik sorunlarını çözmek biçiminde iki ana ideali olduğu söylenebilir. Özer (2018), dünyanın geri kalanında da mesleki eğitimin doğasının bu biçimde olduğunu iddia etmektedir. Benzer şekilde Özcan (2010) da Fransa, Hollanda ve İngiltere gibi ülkelerde mesleki eğitim ve öğretimin hedef gruplarının 16-19 yaş arası gençler, işsizler, engelliler ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük kişiler olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, bu hedef grup formülasyonu, MEÖ'nün diğer orta öğretim kurumlarından daha düşük düzeyde görülmesine neden olmaktadır; dolayısıyla akademik başarısı yüksek öğrenciler tarafından bu okullar tercih edilmemektedir (Özcan, 2021; Özer, 2018).

Türkiye bağlamında pek çok araştırmada başarılı öğrencilerin MEÖ'yü tercih etmemelerinin nedenlerinin incelendiği görülmektedir. Örneğin Boz (1993) öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmelerinin bir nedeni olarak aileden kaynaklanan para kazanma yolları arayışını göstermektedir. Aynı

araştırma mesleki öğrencilerin yeteri kadar dinlenme fırsatlarının olmadığını ve mesai saatleri dışında da çalışmaya zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Aslantürk (2014) tarafından yapılan bir başka araştırma ise eğitim sisteminde sıklıkla değişiklikler olmasının mesleki ve teknik eğitimi olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte Aslantürk, mesleki ve teknik eğitim mezunları ile diğer ortaöğretim kurumları mezunlarına yapılan ödemelerde bir fark olmadığını ve bunun da MEÖ öğrenci ve öğretmenlerinde bir motivasyon yitimine neden olduğunu savunmaktadır. Son olarak iş kazaları, öğrencilerin ve velilerin MEÖ liselerini seçmemelerine neden olan önemli bir caydırıcı unsur olarak değerlendirilebilir. FİSA Çocuk Hakları Merkezi tarafından hazırlanan bir rapor (Yıldırım, 2021) Meslek liselerinde iş kazaları açısından önemli gerçekleri ortaya koymaktadır. Rapora göre 2019 yılında iş kazası geçiren sigortalı mesleki ve teknik eğitim öğrenci sayısı 2385'tir. Aynı rapor, medya analizi ile 2010-2020 yılları arasında MEÖ kapsamında 13 ağır iş kazasının yaşandığını ve üç öğrencinin hayatını kaybettiğini ortaya koymaktadır. Bu ölümcül üç kazadan ikisinde iş kazasının nedeni elektrik çarpması ve bir vakada yüksekten düşme olmuştur.

Yukarıda sayılan dezavantaj ve caydırıcılıklara rağmen Türkiye'de öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi çabalarının Cumhuriyet Döneminin başlangıcından itibaren milli eğitim politikası olarak benimsendiği görülmektedir. Özcan, Bayram ve Bozgün (2021), 1923-2021 yılları arasındaki hükümet programlarını incelemiş ve hükümetlerin eğitim amaç ve hedeflerini sıralamıştır. Liste incelendiğinde hemen hemen tüm devlet programlarında ekonomik büyüme ve kalkınma amacıyla mesleki ve teknik eğitime yatırım yapma hedeflerine rastlamak mümkündür. FİSA raporu, 2021 yılında tüm örgün orta öğretim öğrencilerinin %42'sinin MEÖ kurumlarına kayıtlı olması nedeniyle bu uzun vadeli hedefin belirli bir dereceye kadar gerçekleştirildiğini kanıtlamaktadır. Bu oran yaklaşık olarak 2 milyon öğrenciye denk gelmektedir. Yukarıda ele alınan dezavantajlar ve caydırıcı faktörler göz önünde bulundurulduğu zaman bu öğrencilerin bir kısmının resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına kendi rızaları dışında kaydedilmiş olabilecekleri şüphesini duymak mümkündür. Bu şüphenin gerekçesini ortaya koymak için Tural (1994)'ın ve Ünal (1996)'ın görüşlerinden yararlanılabilir. Tural (1994)'a göre dikey eğitim talebi hiyerarşik meslek statüsünde yukarıya çıkmak için bir araçtır ki bu hiyerarşik mesleki statüler, eğitim kurumlarının hiyerarşik statülerine benzerdir. Ünal (1996) da alt sektörlerin kendi amaçlarına ulaşmak için nitelikli ve yüksek nitelikli emek gücüne ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Küçüker (2017) ve Atılğan (2018) da eğitim kurumlarının ve dolayısıyla mesleklerin sıradüzensel olarak diziliminin merkezi sınavlar ile gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmaktadır. Farklı bir ifade ile veliler ve öğrenciler yüksek sosyal statü, iş güvenliği, konfor ve yüksek maaşlar vaat eden mesleklere geçişi sağlayan eğitim imkanlarını talep etmektedirler ve bu talebe ulaşmak için merkezi sınavlarda yüksek puanlar almak gerekmektedir. Merkezi sınavlarda yüksek puanlar elde etme başarısını gösteremeyen öğrenciler ise birincil ve ikincil sektör mesleklerinin becerilerini kazandıran mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına yönlendirilmektedir.

Ayrıca, merkezi sınavlar MEÖ okulu mezunlarının yüksek öğrenime devam etmemeleri için bir engel teşkil etmektedir. 2020 Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YKS) sonuçları bu tespitin kanıtı olarak ortaya konabilir. Yükseköğretim Kurumu tarafından yayımlanan istatistiklere göre 2020 yılında YKS sınavına 2.436.958 aday başvurmuştur. 2020 YKS sınavına giren adayların %17,72'si (431.822) bir lisans programına, %14,35'i (349.785) önlisans programına, %5,76'sı (140.279) açık öğretim programına kaydolmuştur. Lise mezunlarının %25,10'u bir lisans programına yerleştirilirken, meslek lisesi mezunlarının %5,32'si bir lisans programına yerleştirilmiştir (ÖSYM, 2020). Buradaki veriler, mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin meslek lisesi öğrencilerinin yüksek öğretim tercihlerini önlisans veya açık öğretim ile sınırlandırdığını göstermektedir. Ayrıca, önlisans ve açık öğretim programlarına yerleştirilen meslek lisesi öğrenci sayısı, lisans programlarına yerleştirilen meslek lisesi öğrenci sayısının beş katından fazladır. Yaklaşık 600.000 meslek lisesi öğrencisi 2020 yılında herhangi bir yükseköğretim programına kayıt yaptıramamıştır.

Sonuç olarak Türkiye'deki ulusal eğitim politikasının MEÖ öğrencilerini mümkün olan en kısa sürede birincil ve ikincil sektördeki istihdam alanları ile eşleştirme amacı taşıdığı ve bu eşleştirmede MEÖ kurumlarına yerleşecek en uygun adayların belirlenmesi için merkezi sınavları zımni bir baskı

aracı olarak kullandığı ileri sürülebilir. Bu araştırmada amaç mesleki eğitim öğretmenlerinin eğitim politika ve uygulamalarının zımni baskı araçlarına ilişkin farkındalık düzeylerini anlamakken araştırmamanın hipotezi, meslek lisesi öğretmenlerinin sınıftaki içselleştirilmiş davranışlarının, MEÖ kurumlarında itaatkâr işçi davranışı oluşturma sürecinde tamamlayıcı bir araç olarak işlev gördüğüdür.

Gelecek toplum projeksiyonlarının bir göstergesi olarak sınıf söylemi

Okulların toplumsal düzeni tekrar tekrar yapılandırmasını eleştiren, sınıfların toplumsal ve kültürel yeniden üretimi teorileri (Bourdieu ve Passeron, 1990; Bowles ve Gintis, 2011), bu eleştirinin bir parçası olarak pedagojiyi, toplumsal normların ve önceden düzenlenmiş etkileşimlerin bilinçsiz uygulayıcıları olan toplum üyelerinin kitlesel bir biçimde üretimi için de önemli bir araç olarak görmektedirler (Freire, 2000; Simon, 1987). Simon (1987) bu tür bir pedagojiyi sahip olunan kapasitelerin sosyal yapılar tarafından indirgenmesi olarak tanımlar. Bu indirgenmenin somut bir örneği, Simon'ın belirttiği gibi, daha iyi lise öğrencilerinin geleneksel değerleri benimseyen öğrenciler olduğu görüşüdür ki bu anlayış arzu edilen norm ile uyumlu bir karakter gelişiminin sağlanabilmesi için okullarda bir yeniden yapılanmanın gerekliliği fikrine yol açmaktadır. Arzu edilen norm ise aslında sahip olunan kimlik, değer ve duyusun arzu edilen biçimde yapılandırılmasıdır. Mesleki eğitim bağlamında, mesleki habitus kavramına başvurularda uygun karakter ile ne ifade edildiği ortaya konulabilir. Colley, James, Diment ve Tedder (2003), mesleki habitusu, belirli bir mesleğin gereklilikleri olarak görülen belirli özelliklerin kazanılması olarak tanımlamaktadır. Mesleki habitus "kişinin nasıl hissetmesi, görünmesi, davranması gerektiği ile birlikte sahiplenmesi gereken değerler, tutumlar ve inançları dikte etmek için çalışmaktadır" (Colley vd., 2003, s. 488).

Sınıf içinde hâkim olan söylem, indirgemeci pedagojinin (Simon, 1987) en önemli aygıtı olarak kabul edilebilir. "Sınıf söylemi tek başına konuşulardan fazlasını içerir. Sınıf yaşamını şekillendiren tüm sosyal ve semiyotik uygulamaları kapsamaktadır" (Van Sluys, Lewison ve Flint, 2006, s.200). Sınıf söylemi çok çeşitli zımni unsurlar içermektedir: öğrencilerin sıralarının düzeni, öğretmen kürsüsü, öğretmenin hâkim monoloğu ve öğrencilerle arasındaki mesafe (Bourdieu ve Passeron, 1990). Eğitimsel etkileşimin sözel ve sözel olmayan geleneksel unsurları, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin asimetrik bir nosyonunu barındırır; bu ilişkide öğretmen, sınıftaki söylemi kontrol etme, yönlendirme ve değerlendirebilme yetkisiyle (Candela, 1998) daha yüksek bir konuma sahiptir (Biesta, 1998). Geleneksel sınıf söylemi, öğrenciler arasında bir tartışma yerine neredeyse doğru tek bir cevap arayan bir rekabet başlatmak için soru-cevap yöntemini kullanır (Candela, 1998), bu da öğrencilerin sınıf içindeki mekanik itaatıyla sonuçlanabilir.

Mekanik itaatın kökenlerini Durkheim (1984)'in mekanik dayanışma olarak adlandırdığı kavramında bulmak mümkündür. Durkheim (1984), arkaik toplumda mekanik dayanışmanın kurulmasından baskıcı hukuku sorumlu tutar ki bu baskıcı hukuk suç ile kolektif bilince verdiği zarar arasında kısasa kısas ceza yöntemiyle bir oran oluşturmaya çalışmaktadır. Bu nedenle, baskıcı hukuk, kurallara sorgulamadan itaat etmeyi talep eder. Bu da sosyal normları ve nihayetinde insan muhakemesini, sosyal etkileşim sürecinden dışlayan suç ve ceza düzeyine indirir.

Kitlelerin mekanik itaatine neden olan ceza uygarlık tarihi boyunca baskıcı niteliğini kaybetmediği gibi, cezanın medeni bir biçimde dönüştürülmesi cezanın insan grupları üzerindeki egemenliğini artırmıştır (Foucault, 1995) denebilir. Okulları denetleme yetkisine sahip olan ancak başkaları tarafından da denetlenenler (bunlar okul müdürleri, müdür yardımcıları, müfettişler, zümre başkanları vb. olabilir), değerlendirme yetkisine sahip öznelere öte yandan gözetim sürecinin de nesnelere dirler. Bu hiyerarşik panoptik gözetim, bilinçsizce sürekli kendi kendini kısıtlayan uysal bedenlerle sonuçlanır. Sınıf bağlamında, disipline etme teknolojilerinin ürünü olan uysal bedenler sınıf söylemi ile hayata geçirilir (Cannella, 2000) ki bu söylem söz hakkı verme-cevap-değerlendirme (not verme) özelliği üzerine kurulmuştur (Candela, 1998).

Geleneksel sınıf söyleminin temelleri, öğretmenin sınıftaki konumu ve öğretmenin alanı ile ilgili gerekli bilgiye sahip olması nedeniyle gücü elinde tutmaya hakkı olan tek kişi olduğu anlayışı üzerine kuruludur. Diğer taraftan sınıf içinde bir başka güç kaynağı da öğrencinin öğrenmeye karşı direnişidir (Candela, 1998). Liberal muhafazakâr bir özelliğe sahip olan geleneksel sınıf söylemi, öğrencilerin ilgisizliği ve bazı durumlarda direniş biçimleri olarak öğrencilerin derin sessizliği ile karşılaşır. Ve bu durum karşısında öğretmenler çabalarını bir bilgiyi öğretmekten ziyade sınıfta düzeni sağlamaya kaydırırlar (Giroux, 1997). Bu noktadan hareket ederek öğrencilerin bu direnişinin yaratıcı özgürleşmeye dönüşme potansiyeli olan alternatif bir sınıf söylemini gerekli kıldığından bahsedilebilir.

Bu alternatif sınıf söylemi, pratik söylem (Bates, 1982) olarak adlandırılmakta ve çıkış noktasını Habermas'ın fikirlerinden almaktadır. Habermas (1990) sağlıklı iletişimin dört epistemolojik yönü olduğundan bahsetmektedir. Bunlar kapsayıcılık, katılımcılık, normların ve yönergelerin doğruluğu ve içsel ve dışsal baskılardan kaçınmadır. Uygulamada, Habermasçı pratik söylem, bütün potansiyel katılımcıların iddialar ve karşı iddialar ile öne çıkma konusunda eşit haklara sahip olması; yorumlar sunmak için eşit fırsatlara sahip olması; tutumlarını, duygularını ve taleplerini eşit biçimde ifade etme ve davranışlarından sorumlu olmaları ve başkalarına hesap vermelerini talep edebilmeleri koşuluyla emir verme ve emirlere direnme konusunda da eşit fırsatlara sahip olması gibi bileşenleri içermektedir (Huttunen ve Murphy, 2012). Sınıf içinde pratik söylemin yansımaları ise üç başlık altında toplanabilir: bireyleşme, özgürleşme ve tahakkümsüz iletişimin yayılması (Bates, 1982).

Temel olarak pratik söylem, eğitim ortamlarında güç ilişkilerine odaklanmaktadır. Pratik söylem "devlet politikasının bazı bilgi biçimlerini diğerlerine göre veya bazı grupları diğer gruplara nazaran meşrulaştırabilen ve ayrıcalıklı kılan, belirli uygulamaları somutlaştırma ve teşvik etme biçiminin" bir analizidir denebilir (Giroux, 1997, s. 136). Bu iktidar ilişkilerinden hareketle pratik söylem aslında, öğrencilere bilginin toplumsal inşası sürecinde eşit taraflar olma hakkını verir ve bu nedenle öğretmenler, temel bilginin baskın kültür tarafından neden ve nasıl meşrulaştırıldığını anlamak için sınıf içindeki uygulamalarına eleştirel bir gözle bakabilmelidir (Sarroub ve Quadros, 2015). Sınıfta pratik söylemin kullanımı sosyal adalet ve eşitlik ilkeleri üzerine kurulmalı ve kolektif bir şekilde gerçekleştirilmelidir (McLaren, 2016).

Tartışılmakta olan söylemlerin biçimi incelendiğinde, sınıf içindeki söyleme ilişkin Marksist görüşte açık bir dönüşüm gözlemlenebilir. Sosyal teorisyenler sınıftaki iktidar ilişkilerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşırken, gözlemlerinin nihai ürünü, toplumsal sınıfların yeniden üretiminin determinist bir kabul biçiminden öteye gitmez (Giroux, 1983). Bununla birlikte, eleştirel pedagoji alanındaki görüş, kapitalist okulun yeniden üretim döngüsü sırasında pasif olmayı açıkça reddeden bir bakış açısı geliştirdiği yönündedir (Giroux, 1997). Bu bakış açıları, okulları baskı araçlarının bir aygıtı olmakla suçlamak yerine demokratik bir toplumun gereksinimlerinin, toplumun her bir üyesinin katılımıyla toplu olarak inşa edilebileceği yerler olduğunu savunmaktadır (McLaren, 2016). Doğal olarak, bu pedagojinin sonucu (Simon, 1987), insanları eşitlikçi bir toplum beklentisine yönlendirebilecek yaratıcı özgürleşmedir (Bates, 1982). Bu nedenle, sınıflarda kullanılan söylemin niteliklerini gözlemleyerek öğretmenlerin baskı araçları konusundaki bilinçlerini anlamak büyük önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın amacına ve temel araştırma sorusuna bağlı olarak, bu çalışmada yorumlanmaya, anlaşılmaya ve bilgi olarak üretilmeye çalışılan olgu, öğretmenlerin sınıf içi söylemlerinde baskı araçlarına ilişkin bilinçleridir. Merleau-Ponty (1981), fenomenoloji desenine ilişkin dört ana tema ortaya koyar: betimleme, amaçlılık, indirgeme ve öz anlamlar. Fenomenolojik araştırmanın amacı, fenomenlerin özünü, onları algılayanların bakış açısından anlayabilmektir (Cresswell, 2007). Hem yansıtıcı hem de tümevarımcı olan fenomenolojik araştırma, bireylerin geçmiş ve yaşanmış deneyimlerine dair içgörü elde etmeyi içerir (Barrow, 2017). Fenomenoloji bağlamında betimleme, bilimsel bilgidен uzaklaşma ve 'şeylerin kendilerine' geri dönmek amacıyla, şeyleri deneyimleyen insanların bakış açılarından betimleme çabasıdır (Husserl, 2001). Husserl'e göre amaçlılık, bir şeye yönelik bilinçli bir yönelim sayesinde nesneyle ilişkili bilinç eyleminin özellikleri arasındaki ayırmadır (Christensen, Welch ve Barr, 2017). Başka bir deyişle, bir şeyin varlığını kavrama süreci, nesnenin hem fiziksel hem de aşkın bilincini içerir; bu nedenle fenomenolojik araştırma, amaçlandığı gibi nesnenin anlamına derinlemesine iner. Fenomenolojinin bu aşkın doğası, deneyim nesnelere tamamen doğal inancın askıya alınması olan ve fenomenolojik araştırmanın ilk adımı olarak görülebilecek fenomenolojik bir indirgeme ihtiyacını ortaya çıkarır (Schmitt, 1959). Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin sınıf söylemi tercihlerini anlamak olduğundan, fenomenoloji bu araştırmanın gerekliliklerine uygun görülmüştür çünkü öğretmenlerin bir nesne olarak bilincinin kendisi aşkındır ve öğretmenlerin bakış açılarından tanımlanması gerekmektedir.

Araştırmanın Katılımcıları

"Fenomenolojik bir çalışmada katılımcılar, araştırılan fenomeni deneyimlemiş ve yaşanmış deneyimlerini dile getirebilen bireyler olmalıdır" (Cresswell, 2007, s. 120-122). Bu çalışmada incelenen olgu öğretmenlerin sınıf söyleminde baskı araçlarına ilişkin bilinçleri olduğundan, katılımcılar sınıf söyleminde baskının izlerini taşıma potansiyeli olan sınıf ortamlarından seçilmiştir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacına uygun olarak üç farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yargılayıcı, seçici veya öznel örnekleme olarak da bilinen amaçlı örnekleme, çalışılacak birimleri seçerken araştırmacının yargısına dayanır (Sharma, 2017). Amaçlı örnekleme türlerinden biri olan benzeşik örnekleme, benzer özellikleri veya belirli özellikleri paylaşan adaylara odaklanır. Buradaki fikir, kesin bir benzerliğe ve bunun araştırılan konuyla nasıl ilişkili olduğuna odaklanmaktır (Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). İlk çalışma grubu lise öğrencilerinden oluşmakta olup, hepsinin ortak paydası, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Lise (MTL) öğrencisi olmalarıdır. Bowles ve Gintis (2011)'in öne sürdüğü gibi, MTL'nin kuruluşu kapitalistler tarafından desteklenmiş ve finanse edilmiştir. Bowles ve Gintis (2011), bu okulların, işletmedeki vasıflı işçilerin kontrolünü kırmak amacıyla diğer üretim işçilerinin üzerinde ve dışında konumlanmış bir ustabaşı tabakasını eğitme ve etiketleme amacına hizmet ettiğini iddia etmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de MTL, Türk toplumunda modernleşme sürecinin başlamasıyla birlikte ekonomik kalkınma için ihtiyaç duyulan işgücünün yetiştirildiği okullar olarak görülmüştür (Afşar vd., 2018; Özcan, 2010; Özer, 2018). Diğer bir ifade ile, MTL öğrencilerinin işgücünün varlığını işletmeciler ile yakın ilişkilere borçlu olan bir katmanı olarak yetiştirildikleri iddia edilmektedir. Öğrenci davranışlarının dönüştürülmesi, belirli bir mesleğin gereklerine uygun ön koşullu kişilik özelliklerinin kazanılması olarak tanımlanan mesleki habitusun bir gereği olarak kabul edilebilir (Zembylas, 2007). Bu nedenle, mekanik itaatin MTL öğrencilerinin edinilmiş bir özelliği olduğunu varsaymak mümkündür. Katılımcı toplamak amacıyla İstanbul ilinin Şişli ilçesinde beş MTL belirlenmiş ve bu okullara çalışmanın amacını kısaca anlatan bilgilendirmeler gönderilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllülerle iletişime geçilmiş ve böylece ilk çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada Şişli ilçesinin seçilmiş olmasının nedeni ise aynı ilçede daha önce konusu öğretmenler arasında eşitlik olan bir araştırmanın (Kaptan, 2020) bu araştırmanın yürütücülerinden biri

tarafından yapılmış olmasıdır. Bu bağlamda, bu araştırma, Şişli ilçesindeki eğitimde eşitlik araştırmalarının devamı niteliğinde düşünülebilir.

İkinci çalışma grubunu ise aynı öğretmen sendikasına mensup, kendilerini muhalif öğretmen olarak tanımlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunun seçildiği sendika, vizyonunu demokratik ve yaşanabilir bir ülke talebiyle birlikte eğitim çalışanlarının ekonomik, sosyal, demokratik ve kültürel haklarının korunması ve geliştirilmesi ve özgür demokratik bir çalışma hayatı yaratmak için mücadele olarak açıklamaktadır. Sendikanın oluşturduğu vizyondan da anlaşılacağı üzere, sendika üyelerinin demokratik bir toplumun gereği olarak eğitime eleştirel bakış açısına sahip öğretmenlerden oluştuğu varsayımı bulunmaktadır. İki çalışma grubu arasında bağlantı kurmak için birinci çalışma grubundaki öğrencilerle aynı okullarda görev yapan ve yukarıda belirtilen sendikaya üye öğretmenlere bu çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllülerle iletişime geçilmiştir. İkinci çalışma grubuna katılımcıları almak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, çalışmada öne sürülen parametrelere uyduğu varsayılan katılımcıları kasıtlı olarak belirlemektir ve süreç, olası katılımcılar hakkında gerekli bilgiye sahip, iyi konumlanmış kilit kişilere ulaşılarak başlar (Babbie, 2006). İkinci çalışma grubundaki katılımcılara ulaşmak için, demokratik eğitim görüşünü savunan bir öğretmen sendikasının yerel şubesi ziyaret edilmiş ve ilk gönüllü katılımcı seçilmiştir. Görüşme sırasında, görüşülebilecek diğer olası katılımcılar öğrenilmiştir (Yin, 2001).

Yoğunluk örneklemesinden yararlanarak üçüncü bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Aşırı veya aykırı örnekleme ile mantık açısından benzeyen yoğunluk örnekleme, aykırı örnekleme tekniğine nazaran daha az vurgu ile farklılıklara odaklanır. “Yoğunluk örneği, ilgi yoğunluğu olgusunu ortaya koyan bilgi açısından zengin durumlardan oluşur” (Patton, 2002 s. 234). Aynı MTL’den mezun olan ve aynı okulun farklı alan ve/veya dallarında eğitim görmüş olan bir grup öğrenci davet edilmiştir. Sekiz gönüllü davete yanıt vermiş ve bu grupta gözlemlenmeye çalışılan esas durum, MTL’den mezun olmuş öğrencilerin kariyer özellikleri olarak belirlenmiştir. Bu gruptaki katılımcılardan üçü MTL’de edindikleri meslek ile kariyerlerine devam ederken, beşi lise eğitimleri sırasında edindikleri meslekten farklı bir kariyer alanında ilerlemeye karar vermişlerdir. Bu üçüncü çalışma grubunu oluşturmaktaki temel amaç, MTL sonrası kariyer tercihleri bağlamında katılımcıların sınıftaki baskı araçlarına bakış açılarının ve mekanik itaate karşı tutumlarının benzerliklerini ve farklılıklarını anlamaktır.

Tablo 1. Katılımcılar

Çalışma Grubu	Takma ad	Cinsiyet	Sınıf düzeyi (Öğrenciler için) / Meslekte geçen süre (Öğretmenler için) / Yaş (Mezun öğrenciler için)		Alan
İlk çalışma grubu (Kahramanlar)	Jason	Erkek	12		Sanat ve tasarım
	Electra	Kadın	11		Sanat ve tasarım
	Achilleus	Erkek	11		Elektrik - Elektronik
	Medea	Kadın	11		Ebe yardımcılığı
	Clytemnestra	Kadın	11		Ebe yardımcılığı
	Aeneas	Erkek	11		Elektrik - elektronik
	Hector	Erkek	9		Tapu kadastro
	Penelope	Kadın	10		Tapu kadastro
	Antigone	Kadın	12		Moda tasarımı
Cassandra	Kadın	10		Sağlık hizmetleri	
İkinci çalışma grubu (Tanrılar)	Hestia	Kadın	20		Matematik
	Athena	Kadın	20		Tarih
	Hephaestus	Erkek	20		Elektrik elektronik
	Zeus	Erkek	30		Muhasebe
	Apollo	Erkek	20		Matematik
	Dionysus	Erkek	Belirtmemiştir		Güvenlik sistemleri
	Asclepius	Erkek	18		Biyoloji
	Hades	Erkek	22		Elektrik
	Hypnos	Erkek	12		Elektrik
	Ares	Erkek	20		Elektrik - elektronik
Demeter	Kadın	30		Fizik	
Üçüncü çalışma grubu (Titanlar)	Phoebe	Kadın	19		Radyo ve televizyon yapıcılığı
	Tethys	Kadın	19		İngiliz dili ve edebiyatı
	Rhea	Kadın	19		İngiliz dili ve edebiyatı
	Coeus	Erkek	19		Aşçılık
	Cronos	Erkek	19		Radyo televizyon
	Hyperion	Erkek	19		İşletme
	Atlas	Erkek	19		Grafik tasarım
	Iapetus	Erkek	19		Sanat tarihi

Tablo 1'de görüldüğü gibi, kullanılan takma adlar Yunan mitolojisinden alınmıştır. Şişli ilçesindeki MTL'lerdeki lise öğrencilerinden oluşan ilk çalışma grubuna kaderleri daha çok tanrılar tarafından şekillendirilen mitolojik kahramanların isimlerinden ad seçilmiştir. Katılımcıları MTL'lerde öğretmen olan ikinci çalışma grubuna mitolojik Yunan tanrılarının adları verilmiştir. Katılımcıları MTL mezunu öğrencilerden olan üçüncü çalışma grubu ise tanrılar tarafından dövülen, cezalandırılan ve sürgün edilen Titanların adlarını almıştır. Araştırma kapsamında 12'si kadın, 17'si erkek toplam 29 katılımcıyla görüşülmüştür.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Fenomenolojide yüz yüze görüşmeler en zengin birinci elden deneyimlere ulaşma yöntemi olarak tercih edilse de yazılı anlatımlar, bloglar, araştırma günlükleri ve çevrimiçi görüşmeler gibi diğer yöntemler de veri toplama araçları olarak kullanılabilir (Ataro, 2020). Bu çalışma Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleştirildiği için veri toplama sürecinde çevrimiçi görüşmeler yapılmış ve katılımcıların izni ile bu görüşmeler video kaydına alınmıştır. Katılımcılardan veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem açık uçlu hem de teorik olarak yönlendirilen soruları içerir, katılımcının deneyimine dayanan verileri ve ayrıca kişinin

araştırma yürüttüğü belirli disiplinlerdeki mevcut yapılar tarafından yönlendirilen verileri ortaya çıkarır” (Galleta, 2013, s. 45). Alanda bir literatür taraması yapıldıktan sonra, birinci ve ikinci çalışma gruplarıyla yapılan görüşmelerde uygulanmak üzere iki taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Formlara ilişkin sorular, Habermas'ın sağlıklı iletişimin dört epistemolojik yönü olan kapsayıcılık, katılımcılık, normların ve yönergelerin doğruluğu ve içsel ve dışsal baskılardan kaçınma öğelerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır (Habermas, 1990). Ayrıca Sarroub ve Quadros (2015)'un görüşlerine başvurulmuş, forma öğretmenlerin kendi uygulamalarını eleştirmelerinin gerekliliği konusunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerini soran bir ana soru eklenmiştir. Görüşme sorularının güvenilirliğini ve geçerliğini sağlamak için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme form taslakları revize edilmek üzere alandaki eğitim yönetimi uzmanlarına gönderilmiştir. Öğretmen çalışma grubu için hazırlanan ilk taslak formda sekiz soru, öğrenciler için hazırlanan taslak formda altı ana soru yer almıştır. Uzman görüşlerinden sonra birinci ve ikinci taslak formlardaki soru sayıları beşe düşürülmüştür. Ek olarak, uzman incelemelerinden yararlanarak her bir ana sorunun altına daha fazla araştırma ve detaylandırma için olası sonda soruları eklenmiştir. Görüşmeler yaklaşık 40-50 dakika sürmüş ve her görüşme kayıt altına alınmıştır. Üçüncü çalışma grubu için veri toplama yöntemi olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Berg ve Lune (2017)'nin ortaya koyduğu gibi, odak grup görüşmeleri belirli bir görüşün kaç destekçisi olduğuna karar vermek için yapılmaz; bunun yerine, grubun kendisi tek bir analiz birimi olarak kabul edilir ve bir gruptan elde edilen veriler, bir birim olarak o grup hakkında ölçümler üretir. Ayrıca odak grup görüşmelerinde beklenti grup dinamiğini kullanarak katılımcıların olası yanıtlarının zenginleştirilmesini sağlamaktır. Üçüncü çalışma grubu ile odak grup görüşmesi sırasında birinci grupta aynı yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Katılımcılar araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve verdikleri bilgilerin gizli kalacağına dair güvence verilmiştir. Öğrencilere ve öğretmenlere, görüşmelere başlanmadan önce çalışmanın özel amaçlarını ve beklentilerini özetleyen araştırma protokolü gönderilmiştir. Çevrimiçi görüşmelerin ardından kayıtlar ve alan notları yazıya dökülmüştür. Öğrenci görüşmelerinden 98 sayfa, öğretmen görüşmelerinden 93 sayfa ve MTL mezunu öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden 38 sayfa deşifre metin elde edilmiş ve ayrıca 14 video kaydı toplanmıştır. Daha sonra, her bir katılımcıya görüşmenin dökümleri okumaları ve geri bildirimde bulunmaları için geri gönderilmiştir. Bu şekilde araştırma verilerinin tutarlılığını artırmak için katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Çalışma sırasında üç farklı çalışma grubundan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen veriler farklı analiz yöntemleriyle yorumlanmıştır. Maxwell (2012) nitel araştırma için notlar, kodlama ve tematik analiz gibi stratejileri kategorize etme ve anlatı analizi gibi bağlantı stratejileri olmak üzere üç grup analitik seçenek önermektedir. Maxwell, nitel analiz yapmanın tek bir doğru yolu olmadığını da ileri sürmektedir; bu nedenle kullanılacak stratejilerin toplanan verilere ve araştırma sorularına uygun olacak şekilde planlanması gerekmektedir. Veri toplama sürecinde, verilerin toplandığı bağlama ışık tutabilecek kısa notlar ve alan notları toplanmıştır. Birinci ve üçüncü çalışma gruplarından yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen verilerin analizi için tematik analiz kullanılmıştır. Verileri karşılaştırılabilir kategoriler ve temalar halinde yeniden düzenlenerek ve gruplanarak oluşturulmuştur (Saldana, 2011). Katılımcılardan elde edilen veriler yazıya döküldükten, yeniden düzenlendikten ve gruplandıktan sonra tematik analiz yapılmış ve sonuç olarak kodlar, kategoriler ve temalar elde edilmiştir. Veri analizinde ikinci adım olarak, ikinci çalışma grubundaki her katılımcının oluşturduğu açıklamaları yorumlamanın bir yolu olan eleştirel söylem analizi (ESA) uygulanmıştır. “ESA, dil ve daha genel olarak sosyal sürecin bir unsuru veya 'an'ı olarak semiyosis üzerine teorik bir bakış açıdır ve bu, sosyal sürecin daha geniş analizleri içinde dil veya semiyosisi analiz etme yollarına olanak verir” (Fairclough, 2001, s.121). ESA eğitim araştırmalarında kullanılabilir bir teori ve yöntemi içermektedir. Dil ve toplum arasındaki ilişkiyi anlama çabasının bir parçası olarak ESA, bu tür ilişkileri tanımlamaya, yorumlamaya ve açıklamaya yardımcı olan bir araçtır; bu nedenle ESA, söylemin betimlenmesi ve yorumlanmasının yanı sıra araştırmacılara söylemlerin neden ve nasıl çalıştığını açıklama gücü

sağladığı için diğer söylem analizi yöntemlerinden ayrılmaktadır (Rogers, 2004). Sözlü metinlerin eleştirel söylem analizi aynı zamanda perde, ses yüksekliği ve ritimdeki varyasyonlar gibi prozodik özelliklerin analizini gerektirir: Bunlar duraklamalar, boşluklar ve yeniden başlamalar gibi dil ötesi özellikler ve el hareketleri, yüz ifadeleri ve başın sallanması gibi kinetik sinyallerdir (Locke, 2004). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler video kaydına alındığı için hem görüşmelerin yazılı dökümlerinin incelenmesi hem de görüşmelerin video kayıtlarından göstergibilimsel göstergelerin gözlemlenmesi fırsatı bulunmuştur. Geleneksel söylem analizi, seçici olması ve titizlikten yoksun olması nedeniyle eleştirilmektedir ancak ESA kapsamında hermeneutik bir bakış açısıyla içerik analizi uygulamak da mümkündür (Cukier, Ngwenyama, Bauer ve Middleton, 2009). Bu nedenle, sözlü ve yazılı veriler analiz edilmeye başlamadan önce, incelenen olgularla ilgili kodlar, kategoriler ve temaları belirlemek için içerik analizi uygulanmıştır.

Güvenilirlik ve inanılrlık

Yin (2001), güvenilirlik ve inanılrlığın üç temel unsurunun şeffaflık, yöntemsellik ve kanıtlara bağlılık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada görüşmeler kayıt altına alınmış ve yazıya dökülmüştür. Şeffaflık adına, deşifre edilen metinler önce katılımcılara gönderilmiş ve analiz edilmeden önce onayları alınmıştır. Ayrıca kodlar, kategoriler ve temalar belirlenirken, yorumlama sürecinde alandaki uzmanlara da deşifre edilen metinler gönderilmiştir. Yöntemsellik konusunda da katılımcılardan elde edilen deşifre edilmiş metinler araştırmacılar tarafından okunmuş ve alandaki başka bir uzmana gönderilmiştir. Ardından kod, kategori ve tema tanımlarını içeren bir kod kitabı oluşturulmuş; kodlayıcılar arasındaki uyum açısından belirlenen kodlar karşılaştırılmıştır. Kanıtla bağlılık ilkesine ilişkin bulgular da karşılaştırılarak uzman ve akran değerlendirmelerine gönderilmiştir. Cresswell (2007) bir doğrulama aracı olarak üçgenlemeyi önerir. Bu çalışmada, üçgenleme ilkesine göre, söz konusu aynı olgu hakkında görüşülen üç farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu şekilde veri çeşitlemesi sağlanmıştır denebilir.

ESA açısından, sözün doğruluğu, meşruluğu ve anlaşılrlığı ve konuşanın samimiyeti olmak üzere dört geçerlilik iddiası ortaya çıkmaktadır. Bu dört geçerlilik iddiası, konuşmayı eleştirel olarak sorgulamak için bir temel oluşturmak ve anlamak üzere gereklidir (Cukier vd., 2009). Yukarıda belirtilen güvenilirlik ve inanılrlık iddialarına ulaşmak amacıyla görüşmeler hem videoya kaydedilmiş hem de yazıya dökülmüştür. Cukier ve diğerleri (2009) ayrıca, amaçları konuşmadaki belirli öğelerin frekanslarını gözlemlenmek ve geçerlilik iddialarını ampirik olarak incelemek olan geçerlilik adına eleştirel olarak analiz edilecek verilerin içerik analizini önermektedir. Bu çalışmada, ESA aracılığıyla yorumlanan veriler üzerinde içerik analizi de yapılmıştır.

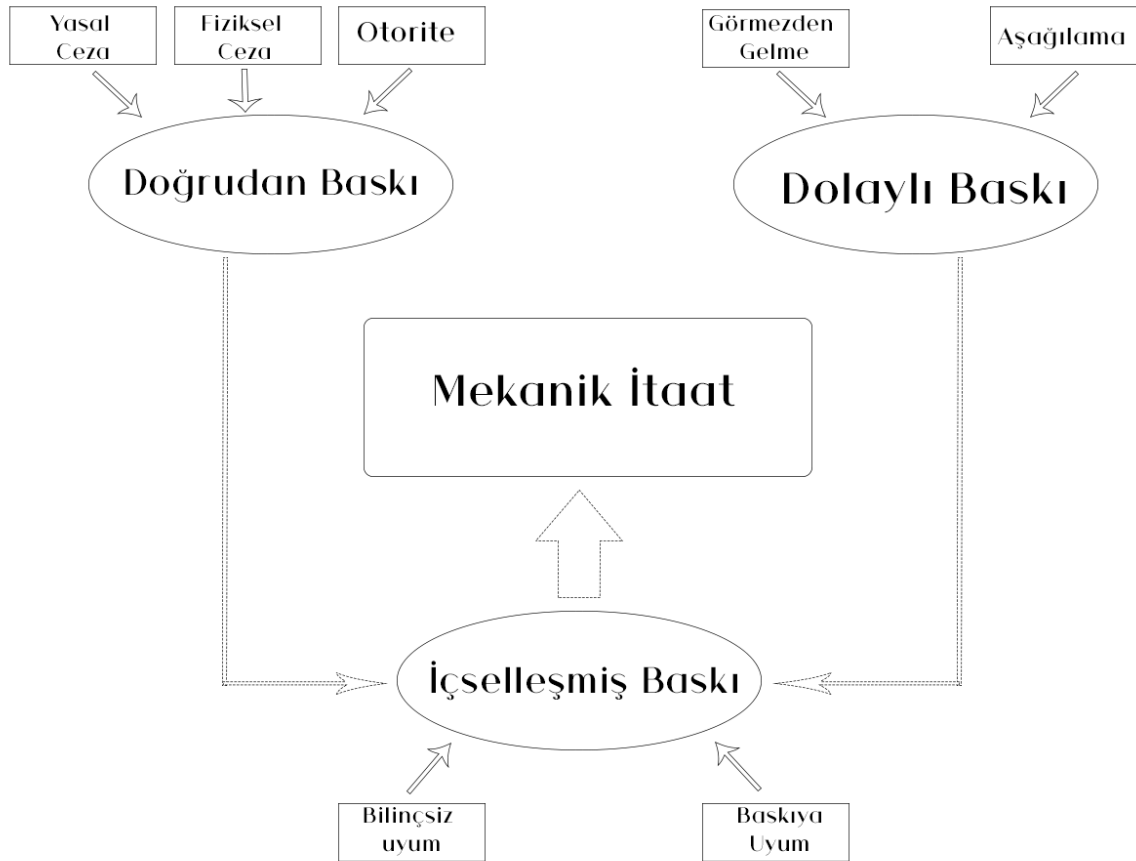
Etik Hususlar

Çalışmaya başlamadan önce, insan deneklerini içeren araştırmalar için üniversitenin Akademik Etik Kurula (AEK) başvurulmuştur. Bu çalışmayı yürütmek için Yıldız Teknik Üniversitesi'ndeki AEK'den izin alınmış (AEK No: 2020/11) ve onay 09.01.2021 tarihinde tebliğ edilmiştir. Katılımcılara imzalamaları için onay formu gönderilmiş ve çalışmaya katılımlarının gönüllü olduğu bildirilmiştir. Ayrıca istedikleri zaman araştırmadan çekilebileceklerinin ve yanıtlarının gizli olduğunun da altı çizilmiştir. Katılımcıların kimliklerini korumak ve gizliliği sağlamak için takma isimler kullanılmıştır.

Bulgular

İçsel zorlamaya yol açan doğrudan ve dolaylı baskı

Birinci çalışma grubu ile yapılan görüşmelerden ve odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda doğrudan baskı, dolaylı baskı ve içselleşmiş baskı olmak üzere üç temaya ulaşılmıştır. Şekil 1 en son aşamada mekanik itaate neden olan baskının içselleştirilmesi sürecini göstermektedir.



Şekil 1. Mekanik itaat yol diyagramı

Doğrudan baskı, öğretmenler tarafından düzeni yeniden sağlamak, öğrencileri kontrol etmek ve sınıfta hiyerarşik bir konum oluşturmak için bilinçli olarak kullanılan baskı araçlarını içerir. Geleneksel sınıf söylemindeki doğrudan baskı unsurları, otorite, meşru ceza ve bedensel ceza olarak ortaya konabilir.

Bu çalışmada otorite, öğretmenlerin yasal ve geleneksel yetkileri altındaki baskı araçlarını kullanmaları olarak tanımlanmıştır. Otorite kategorisi altında, karar verme sürecinden dışlama, not verme, sınıftan atma, kılık-kıyafet üzerinde kontrol, yok yazma ve öğrencilere sert tavır sergileme kodları elde edilmiştir.

Otoriteye ek olarak, öğretmenler sınıfta düzeni sağlamak için meşru cezayı kullanmaktadırlar. İkinci kategori olan meşru ceza, hem disiplin yönetmelikleri kapsamındaki yasal cezaları hem de meşrulaştırılmış cezaları içerir. Meşrulaştırılmış ceza, öğrenme ve öğretme sürecinde rutin bir eylem olarak kabul edilen bir ceza şeklidir. Yasal ceza kapsamına girmeyen bu tür cezalar, genellikle okulda rutin olarak kabul edilen geleneksel ve tekrarlayan eylemlerdir. Doğrudan baskı teması altında,

öğrencilere dayak, dövme ve bağırma gibi konuları içeren son kategori bedensel cezadır. Bir öğrenci, sınıfta dayakla ilgili yaşadığı ve üç kategorinin de izlerini taşıyan bir deneyimini şöyle anlatmaktadır:

“Achilleus: X kişinin dersindeyken [öğretmenin adını vermekten kaçınıyor], arkamı döndüm ve [arkadaşıma] önemli bir şey söyledim; en azından bizim için önemli bir şeydi. Ama yüksek sesle ya da rahatsız edici bir şekilde değildi; dersi bozacak bir şey yapmadık. Hemen arkamı döndüm ve bir şey söyledim. Teneffüste konuşabileceğimizi söyledim. Sonra hoca önümde durdu. Küfürlü bir dil kullandı ve sesini artırdı. Bilirsiniz, öğrenci-öğretmen ilişkisi olsa da bir süre sonra dayanmak zorlaşıyor. Bu kadar küçümsenecek insanlar değiliz. Doğru olmadığını biliyorum ama ben de sesimi yükselttim ve çatışma büyüdü. Bu sefer bana hakaret etti [görüşmede daha sonra hakaretin ‘lavuk’ olduğunu söyledi]. Sıramda otururken ‘Hocam’ dedim, ‘Hocam lütfen derse devam edin’ dedim, sonra ‘benimle muhatap olma çünkü bu mevzu uzayacak’ dedim. Sonra omzuma ya da boynuma, tam hatırlamıyorum, boynuma ya da omzuma vurdu. ‘Seninle müdürün odasında veya başka bir yerde konuşabiliriz’ dedi, sonra ‘Sen benim kim olduğumu bilmiyorsun’ dedi. Ben de ‘tamam’ dedim.”

Doğrudan baskının aksine, dolaylı baskı bedenden çok ruha odaklanır. Dolaylı baskının iki kategorisi Aşağılama ve yok sayma olarak adlandırılabilir. Aşağılama, küçümseme, alay etme ve hakaret etme yoluyla gerçekleşirken yok sayma, aldırma, görmezden gelme ve kayırma yoluyla gerçekleşmektedir. Çalışma esnasında aşağılamanın daha çok sınıfta öğretmenin algılanan statüsü ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde alay etme sınıfta öğrenciler ile dalga geçilmesi durumudur. Araştırmada öğretmenlerin sıklıkla öğrencilerin akademik becerileri ya da bir kelimeyi farklı telaffuz etmelerine neden olan kültürel farklılıkları ile alay ettikleri görülmüştür. Ancak aşağılama kategorisinin zirve noktasının hakaret etme olduğunu ifade etmek mümkündür. Hakaret, öğretmen tarafından sınıfta küfürlü veya çirkin bir dil kullanma eylemidir. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak budala, aptal, embesil, gerizekalı, salak, ahmak gibi kelimeleri kullandıkları gözlemlenmiştir. Medea, aşağılamayla ilgili yaşadığı bir deneyimi şöyle aktarmıştır:

“Medea: Şeytanlarla ilgili bir sunum konum vardı, yani, Cebrail melek hakkında... [Sunumda] sadece şeytan figürü olan bir animasyon kullandım diye, [Öğretmen] bana ‘sen salaksın’ diye hakaret etti. Aptal falan gibi şeyler de söyledi.”

Doğrudan baskı araçlarından biri olan sert öğretmen olmaya benzer şekilde, yok sayma kategorisi öğretmenlerin öğrencilere karşı tavırları ile ilişkilidir. Kayırma gibi durumlarda öğretmenlerin baskıyı doğrudan uygulayan taraf oldukları gözlenirken, aldırma ve görmezden gelme durumlarında ise öğretmenlerin daha çok dışsal baskının etkisi altında olduklarını belirtmek mümkündür. Odak grup görüşmesinde bir mezun öğrenci kayırma konusundaki bir deneyimini aşağıdaki biçimde anlatmıştır:

“Atlas: Sınıfta ayakta duruyorduk. [Öğretmen] arkamdan yaklaştı ve ‘Sana bir şey soracağım’ dedi, ben de ‘Tabii Hocam’ dedim. [Katılımcı bu kısmı fısıldayarak anlatmaktadır.] ‘Sen Alevi misin?’ dedi. Bir an durup ne cevap vereceğimi düşündüm çünkü [mezhebimden dolayı] bana kötü davranmasını istemiyordum. İlişkimiz zaten sıkıntılıydı. Zor bir durumdu. ‘Evet’ desem sorun olabilir, ‘hayır’ desem başka sorunlara neden olabilir [bu kısmı gülerek anlatmaktadır.]. ‘Evet’ demeye karar verdim. ‘Neden daha önce söylemedin?’ dedi. Sonra notlarım 90 ya da 95 oldu. 100 tam puan vermiyorum çünkü verirsem o kayırmaya girer diyordu. Zaten kayırdınız hocam, notlarım 90-95 oldu [bütün katılımcılar gülüyor.].”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere kayırma öğretmenlerin öğrencilere yönelik izlenim ya da yargılarından kaynaklanmaktadır. Kayırma, bazı durumlarda kişisel nedenlerle öğrenciye yakın hissetme, bazı farklı durumlarda ise öğrencinin akademik başarısı ve itaat düzeyi ile ilişkilidir. Öğrencilerin ders sırasında öğretmenlerin sorularını yanıtlayan itaatkâr ve sessiz dinleyici olmaları durumunda, öğretmenler öğrencilere daha yüksek not verme eğilimindedir.

Tekrarlayan doğrudan ve dolaylı baskı eylemlerinin öğrenciler tarafından meşrulaştırıldığı ve baskının bilinçsiz uyum ve adaptasyon yoluyla içselleştirildiği gözlenmiştir. Başka bir deyişle, baskı araçları çoğunlukla kabul edilemez, tatmin edici bir eğitimle anlamlı bir ilişkisi olmayan araçlar olsa da eğitimin rutin öğeleri olarak kabul edilirler ve bu da eğitimin kendisinin bir baskı aracı olduğu anlayışını beraberinde getirir. Bir mezun öğrencinin eğitimle ilgili sözleri, mekanik itaat döngüsünün bir özetini sunmaktadır:

“Tapetus: Hocam zaten okul herkesi itaatkâr yapmak için yok mu? Ben herkes itaatkâr olacak demek istemiyorum ama şey gibi ‘sessiz ol, uysal ol, biz sana ne veriyorsak onu öğren, okula şu saatte gel, şu saatte git’. Bu mantıkla oluyor. Okul herkesi itaatkâr yapmıyor ama yapmak için uğraşiyor. Hocam, biraz kafanızı kaldırdığınız zaman kafanızı kesiyorlar. Yani, istenmeyen bir davranış olduğu zaman okuldan uzaklaştırma ya da okuldan atma gibi diğer disiplin cezaları hemen geliyor.”

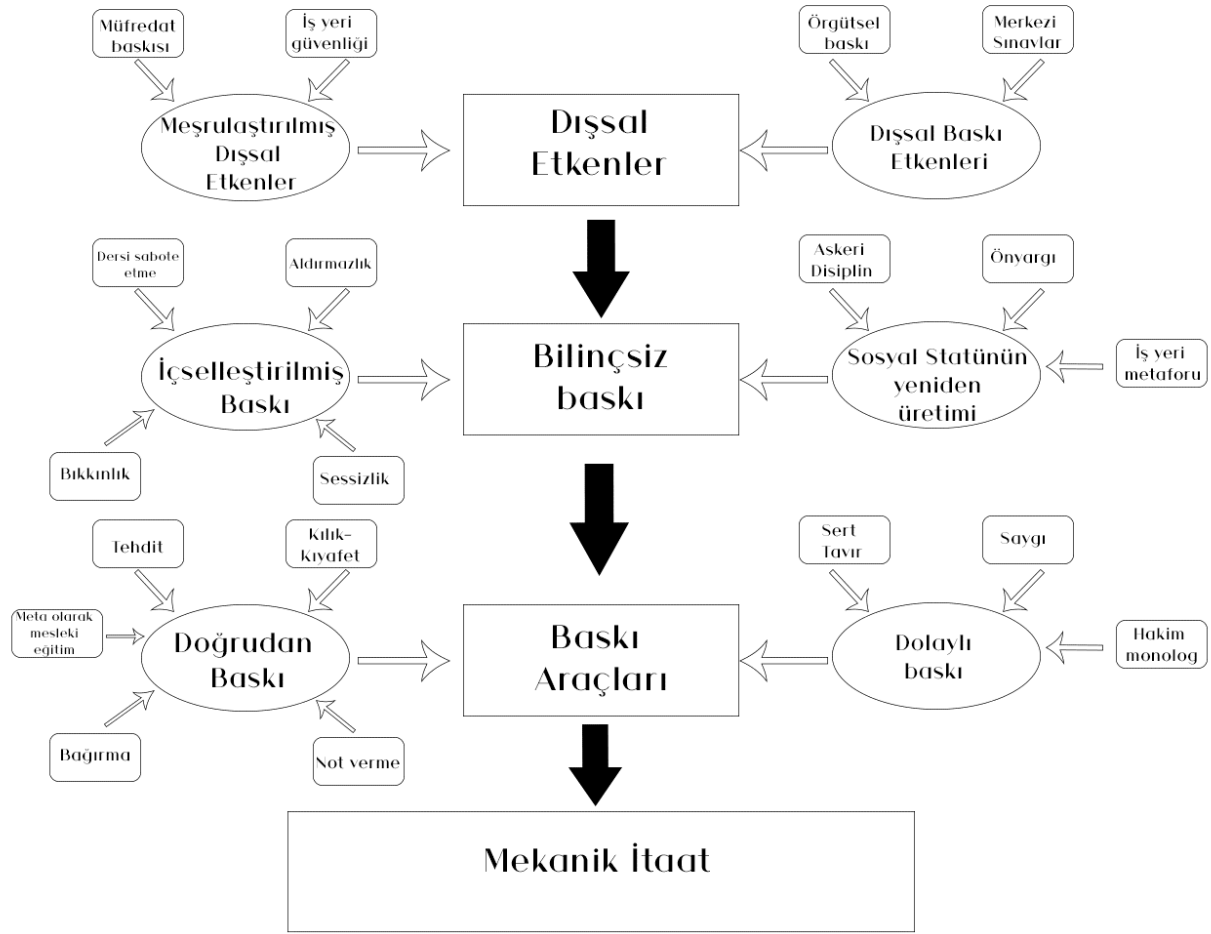
Baskısız bir eğitimi hayal bile edemeyen öğrencilerin kendileri de sınıfta pasif, uysal ve itaatkâr dinleyiciler oldukları bir eğitim süreci talep etmektedirler. Baskıya boyun eğme, yanlış anlaşılmuş bir saygı kavramı, sınıfta sessizlik talebi ve katı kuralların benimsenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Baskıya uyum öğrencinin isteğiyle gerçekleşirken, bilinçsiz uyum doğrudan ve dolaylı baskı araçlarının etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Araştırma sürecinde sınıfta öğretmenlerini eleştirip eleştirmedikleri sorulduğunda neredeyse bütün öğrenciler aynı biçimde cevap vermişlerdir:

“Electra: Öğretmenin yüzüne karşı mı?”

Öğretmenlerden korkma, kara listeye alınmaktan çekinme, ilgiyi kaybetme ve demokrasi hakkında bilgi sahibi olmama, öğrencilerle yapılan görüşmelerde sıklıkla ortaya çıkan bilinçsiz uyumun kilometre taşları olarak adlandırılabilir.

Dışsal faktörler, bilinçsiz baskı ve içselleştirilmiş baskı araçları

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin tematik analizine göre dışsal faktörler, bilinçsiz baskı ve içselleştirilmiş baskı araçları olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Şekil 2 analizin detaylı bir zihin haritasını göstermektedir.



Şekil 1. Tematik analiz zihin haritası

Bilinçsiz baskı, içselleştirilmiş itaat ve sosyal statünün yeniden üretimi kategorileri altında ortaya çıkmıştır ve müfredat baskısı, örgüt veya akran baskısı ve hesap verebilirlik baskısı gibi dış faktörlerden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin müfredattaki her konuyu işleme zorunluluğu hissetmesinin, öğrencilerin gelecek yaşamlarında çok önemli bir rol oynama potansiyeline sahip olan merkezi sınavlarda bu konulardan öğrencilerin sorumlu olmasından kaynaklandığı gözlenmiştir. MTL öğrencilerinin akademik düzeylerine ve altyapılarına uygun olmayan bu müfredatın ağır yüküne direnmek yerine, öğretmenler hem kendilerini hem de öğrencileri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve uygulanması istenen yıllık plandaki her konuyu tamamlamak için zorlamaktadırlar. Müfredat ile öğrencilerin akademik altyapıları arasındaki uyumsuzluk nedeniyle öğretmenlerin her konuyu tamamlama gayretleri öğrenciler ile öğretmenler arasında çatışmaların çıkmasına neden olmaktadır.

İçselleştirilmiş itaatın öğretmen davranışlarındaki yansımaları sessizlik beklentisi, öğrencilerin dersi sabote etmelerinden şikâyet, bıkkınlık ve kayıtsızlıktır. Öğretmenlerin kayıtsızlaşmaları ile sonuçlanan bıkkınlık durumu sınıfta sessizlik talebi ile eşzamanlı olarak ortaya çıkmaktadır. Sınıfta gerçekleşen en küçük bir gürültü ya da dikkat dağıtan eylem öğretmenler tarafından dersin akşını bozma ya da dersi sabote etme olarak algılanmaktadır. Bir biyoloji öğretmeni yaşamakta olduğu bıkkınlığı ve kayıtsızlığı aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Asclepius: Bugün benim yaptığım öğretmenliği sorarsanız derse gireyim mümkünse en az temarla bu işi nasıl kotarabilirim kaygısına düşüyoruz. [...] Yani benim açımdan öğretmenlik böyle bir şey değildi. Böyle bir şey olmamalıydı da ama bugün itibarıyla benim adıma eksik olan taraf bu yani. Çünkü o öğrenci, ben de basit olan şeyi

tercih ettim. Bir nebze dersi anlatayım. Varsa 3 tane test vereyim. Yani bir teknik eleman gibi. Tırnak içinde söyleyeyim 'Müfredatla oyalayayım'a döndü."

Bilinçsiz bir baskı aracı olarak sosyal statünün yeniden üretimi konusundaki ilk faktör MTL öğrencileri hakkındaki önyargıydı. Akademik becerilerini düşük olarak gördükleri için MTL öğretmenleri MTL öğrencilerini diğer ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerden aşağıda kabul etmektedirler. Aynı zamanda bu öğrencilerin geldikleri bölgeler ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri de bu öğrenciler hakkındaki önyargının oluşmasında etkindir. Bir öğretmen MTL öğrencilerinin profilini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır.

"Hades: Bugün mesleki eğitim sosyo-ekonomik düzeyi orta alt olan sınıfın eğitimi olarak görüldüğü için ve herkes de bunu böyle kabul ettiği için bizim okullarımıza eğitimden uzak öğrenciler geliyor. [...] Yine de diğer okullara gidemeyecek kadar puanı düşük olan öğrenciler MTL'lere gönderiliyor. Aileleri de hem eğitimden uzak hem de ilgisiz olan öğrenciler bizim okulumuza geliyor."

Öğrencilere yönelik önyargılara ek olarak, askeri disiplin ve işyeri metaforu gibi iki temel kavram, sosyal statüyü yeniden üretme amacına hizmet etmektedir. MTL öğrencilerinin kurallara uymakta sorun yaşayabileceği önyargısından dolayı atölyelerde askeri disiplin anlayışı uygulanmaktadır. Özellikle meslek dersi öğretmenleri okulu fabrika, atölye gibi bir işyeri olarak algılamaktadır. Bu nedenle atölyelerinde aynı atmosferi yaratmak için mücadele etmektedirler. Okulun bir eğitim mekânı olmaktan çıkıp bir metaya dönüşmesi açısından MTL'nin işyerleri olarak algılanması, öğretmenlerin bilinçsiz baskıdan içselleştirilmiş baskı araçlarına geçiş noktası olarak değerlendirilebilir. Ares, itaat ile öğretmenlerin öğrencilerin gelecekteki kariyerleri üzerindeki gücü arasındaki ilişkiyi aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

"Ares: Genellikle öğrencileri staj yerlerine biz yerleştiriyoruz ve bunlar için... [Katılımcı duraklıyor]. Dürüst olmak gerekirse ben bunu kullanıyorum. [Öğrencilere] diyorum ki 'problemler, dersin akışını bozan, derste isteksiz olan bir adama [öğrenciye] ben çalışacak bir yer bulmak istemem'. Kimse kimseye kefil olmak istemez. Burada Ares Hoca tarafından tavsiye edilen bir öğrenci olarak işyerine gitme fırsatı var. 'Size önerdiğim bu çocuk aradığınız eleman, bununla gelecekte de çalışabilirsiniz'. Daha önce işyerlerine tavsiye ettiğim, geleceği parlak bir öğrenci olarak tavsiye ettiğim öğrenciler var ve şimdi bunlar iyi firmalarda iyi yaşam standartları ile çalışıyorlar. Öte yandan, zamanı gelince gerekirse tavsiye etmem. Çünkü onlar [firmalar] beni arıyorlar ve diyorlar ki 'Hocam bize bir öğrenci geldi, bir iş için bize başvurdu. Ne diyorsun?' Ben de diyorum ki 'Siz bilirsiniz'. [Öğrenciyi] tümünden kötülemiyorum. Bunu öğrencilere açıkça anlatıyorum. 'İşler burada böyle ilerliyor' diyorum, 'haberiniz olsun'. Bu da bir yaptırım oluyor."

Yukarıda ifade edildiği gibi MTL öğrencileri genellikle toplumun düşük ekonomik sınıflarından gelen öğrencilerdir ki bu da eğitimin para kazanma olanaklarına açılan bir kapı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu kapının anahtarları ise meslek öğretmenlerinin elindedir. Bu noktadan hareketle, içselleştirilmiş baskı araçları teması iki kategoride incelenebilir: Doğrudan ve dolaylı baskı araçları. Doğrudan baskı araçları kategorisi altında kılık kıyafetin aşırı denetimi, korkutma, bağırma ve not verme kodları sıralanmıştır. Bilinçsiz baskının aksine, sınıfta düzeni sağlamak, güç uygulamak ve kontrolü sürdürmek amacıyla bilinçli olarak doğrudan baskı araçları kullanılmaktadır. Zeus'un düzeni yeniden sağlamakla ilgili sözleri, baskı araçlarının isteyerek olmasa da bilinçli olarak kullanıldığını göstermektedir:

“Zeus: Öğrencileri mesleki formasyonun gerektirdiği şekle sokmak ya da kazanımları [belirli bir mesleğin gerekleri] edindirmek için beden dili yoluyla disiplini yeniden sağlamak için şiddete başvuruyoruz. Beden dili yoluyla şiddet, fiziksel şiddetten bahsetmiyorum. Ses yükseltme yoluyla şiddet ya da beden dili ile şiddet. Bu benim gerçekten istemediğim bir şey. Öğrencilerin gözünde bir şey empoze eden, bir şey dikte eden, tehdit eden, öğrenmedikleri takdirde düşük not vermekle ya da başarısız olurlarsa sınıf tekrarı yapacakları biçiminde tehdit eden biri olmak istemiyorum. Öğrencilere bu kadar tehdit edici bir süreç yaşatmak istemem ama ne yazık ki bazen sesimi yükseltiyorum, beden dilimi kullanıyorum, sınıf geçmek için bu dersin önemine vurgu yapıyorum böyle olan [kötü davranışta ısrar eden] çocuklarla konuşurken.”

Dolaylı baskı araçları, sert tutum, saygı ve hâkim monolog olarak kategorize edilebilir. Dolaylı baskı olgusu derinlemesine incelendiğinde dolaylı baskının arka planının bilinçsiz baskı tarafından oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Hestia, hâkim monolog konusunda kendi bakış açısını şöyle açıklıyor:

“Hestia: Sanırım zaman zaman uzaklaşıyor. Yani önce ders verenin ben olma zorunluluğu ve onların öğrettiklerimi anlamak için susma zorunluluğu ya da benim bu şekilde hissetme illüzyonum demokratik ilişkiyi yıpratıyor [...] öğrencilerin temel bilgileri ya da derslerimizi o seviyeye kadar basitleştirme yeteneğimizin olmaması nedeniyle karşılıklı bir ders yapamıyoruz. Ve karşılıklı olmadığında sınıfta tek aktif konuşmacı olmam, öğrencilerin sessiz dinleyiciler olmaları demokratik ilişkiyi ortadan kaldırıyor.”

Hestia'nın açıklamalarından da anlaşılacağı gibi baskı, dış etkenlerden bağımsız olarak yerleşik davranış kalıplarına dönüşmektedir. Başka bir deyişle, baskı araçlarının edinim sürecinde, baskıcı davranışın başlatıcısı olan dış etkenler –baskının kendisi öğretmenlerin sınıf söyleminin alışılmış bir parçası haline geldiğinden– önemini yitirmektedir.

Eleştirel açıdan saygı ve katılım kavramlarının analizi

Çalışma gruplarının transkriptlerinde bulunan ortak noktaların karşılaştırılması yoluyla, öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarından temel öğeler analiz edilmiştir. Analize göre bazı terimlerin, tanımların ve kavramların karşıt açılardan algılandığı gözlemlenmiştir. Saygı kavramıyla ilgili olarak üç söylem dikkat çekicidir:

“Dionysos: Yani öğretmenlerin en büyük sorunlarından biri kendisi ile ilgili. Hepimizin bir ego sorunu var. Demek istediğim, sınıf yönetimi ego ile çok karıştırılır. Ben de ona sahibim; ben de bazen onun içinde sıkışıp kalıyorum. Yani, sınıftaki bir öğrencinin olumsuz davranışını egomu zedelemeye yönelik olarak algılıyorum. Bundan sonra demokrasiden eser kalmıyor. Yapmam gereken tek şeyin öğrenciyi bastırmak olduğunu hissediyorum. Dürüst olmak gerekirse, bazen maalesef yapıyorum. Ama bunu yaptıktan hemen sonra pişman oluyorum. Bazen öğrencilerden özür dilerim, ‘biraz azarladım’ gibi şeyler söylerim. Aslında egomun ezildiği hissinden kaynaklanıyor ve bu yüzden tepki veriyorum. Dolayısıyla demokrasi yok”.

Dionysos'un söyleminde, öğrencileri ezme hakkına sahip olduğunu hissettiği açıktır. “Yapmam gereken tek şeyin öğrenciyi bastırmak olduğunu hissediyorum” satırından Dionysos'un sınıftaki asimetrik ilişki açısından kendisini daha yüksek bir yere konumladığı anlaşılmaktadır. Sınıfta öğrencileri ezmekten gurur duymasa ve bundan pişmanlık duysa da, bunun altında yatan temel güdü, sınıfta tek otoritenin kendisi olduğuna inanmasıdır. Bu nedenle “sınıftaki bir öğrencinin olumsuz davranışını egosunu zedelemeye yönelik” olarak algılamaktadır.

İkinci alıntıda Ares, saygının başka bir tanımını ortaya koymaktadır:

“Ares: Öğretmene saygı! Çünkü biz birden fazla öğretmen ile aynı anda derse giriyoruz. Öğrencilerimizden sadece bize değil aynı zamanda derslerine giren diğer kültür dersi öğretmenlerine de saygı duymalarını bekliyoruz. Yani biz bu öğrencileri diğer öğretmenlerden daha çok görüyoruz ve onlarla daha fazla iletişim kuruyoruz. Yani, bir İngilizce öğretmeni bu çocuğu haftada iki saat görüyor ama biz aynı çocuğu haftada 10 saat, 14 saat görüyoruz. Anlıyor musunuz? Sınıfta çocuklarınızdan birinin davranışı... Nasıl anlatayım? [Davranış kelimesinin yerine kullanılabileceği başka bir kelime düşünüyor] istenmeyen bir davranış olması halinde, yani, ‘senin ustan kim?’ ya da ‘seni kim yetiştirdi?’ diye sorarlar ya, bizim durumumuzda da ‘senin atölye şefin kim?’ diye sorarlar. Bizim okulumuzda var bu. Ve bu size dönüyor. Yani, eğer atölyende disiplini sağlayamazsan, bu diğer derslere de yansıyor, kültür derslerine. Dürüst olmak gerekirse, ben böyle davranışları kontrol altına alıyorum.”

Ares'in söylemi, saygı kavramının öğrencilerin uygun ve uygunsuz davranışlarıyla ilgili olduğunu açıkça göstermektedir. Başka bir deyişle, Ares istenmeyen davranış saygısızlık işareti olarak görmektedir. Bu çalışmada da görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar sınıfta gürültü yapmak, diğer öğrencilerle konuşmak, şakalaşmak, ders dışında bir şeyle uğraşmak vb. olarak öne sürülebilir. Ares'in sözlerindeki ikinci önemli nokta, kendisini sınıfla özdeşleştirmesi ve öğrencilerin eylemlerinden kendisini sorumlu tutmasıdır. Başka bir deyişle, Ares'in temel kaygısı, nihai davranışın kazanılmasıyla ilgili değildir; bunun yerine iş arkadaşları tarafından eleştirilmekten endişe duymaktadır. Ares, öğrencilerinin yaramazlık yapması durumunda kınanacak kişinin kendisi olacağını düşünmektedir. Bu nedenle, sınıftaki öğrencilerin hareketlerini kontrol etme arzusu aslında her ne kadar öğrencilerden saygı beklentisi olarak ifade edilse de, buradaki saygı esasında otoriteye boyun eğilmesi beklentisidir. Bununla birlikte, başka bir meslek öğretmeni saygı kavramına tamamen farklı bir yaklaşıma sahiptir. Hypnos'a demokratik bir sınıf yönetimini nasıl başardığı sorulduğunda şu yanıtı vermiştir:

“Hypnos: Bunu nasıl başarıyorum? [Düşünüyorum.] Aynı şeyden tekrar tekrar bahsedeceğim ama bu, bugünlerde öğretimimde önemli bir kriter haline geldi. Başkalarına saygı. Öğrenciyi kastediyorum. Burada sadece rol dağılımı var. Öğrenciler okula bir şeyler öğrenmek için geliyorlar ve siz [öğretmenler] okula öğretmek için geliyorsunuz. Bu bizim pozisyonumuz. Karşılıklı saygı kavramını öğrenmek ve öğretmek. Ben şöyle düşünüyorum [demokratik sınıf yönetimini nasıl sağlıyorum]. Derslerimde öğrenciler çekinmeden konuşabilir ve söylemek istediklerini söyleyebilirler. Ama elbette bazı sınırlarımız var. Bu bir MTL olduğu için cinsellik hakkında çok fazla konuşmuyoruz ve asla doğrudan siyaset hakkında konuşmuyoruz. Sorunlar bu alanlara kaydığında bir çizgi çekiyoruz. Belli bir seviyede. Ama bunlar dışında her şeyi konuşabiliriz. Ve çocuklar, yani çocuklar rahat. Ben de dersim hakkında böyle düşünüyorum. Bunu en başından belirlediğiniz ilkelerle yaparsınız. Başkalarına saygı duy, başkalarından saygı gör.”

Hypnos'un sözleri, konumlandırma anlayışının sınıfta asimetric olmadığını gösteriyor. Sınıfın her bileşenini eşit görmeyi başarmaktadır. Onun anlayışında hem öğretmenler hem de öğrenciler birbirlerine saygı duymalıdır. Diğer bir deyişle, geleneksel itaatin bir gereği olarak diğer öğretmenlerin öğrencilerden tek taraflı saygı beklemesinin aksine, Hypnos öğretmenleri öğrencilere saygı göstermekle sorumlu tutmaktadır. Yine de Hypnos'un açıklamalarında VHS öğrencilerine yönelik bazı önyargıların izlerini görmek mümkündür. Sınıfta konuşmanın özgürleşmesinden bahsederken siyaset ve cinsellik konularını birbirinden ayırmaktadır. Her iki konunun da herhangi bir sınıf ortamına uygun görülmemesi olasılığı olsa da Hypnos'un bu konuları sınırlandırma nedeni tamamen farklıdır. Sınırlandırmanın sebebi, söylemin gerçekleştiği mekanın MTL olmasıdır.

Katılım kavramında da başka bir iletişimsel kafa karışıklığı gözlemlenmiştir. Baskıya karşı bir direniş aracı olarak katılım, pratik söylemde önemli bir unsurdur. Bununla birlikte, zorlama yoluyla katılımı sağlama gayreti demokratik bir uygulama olarak kabul edilemez. Zeus, katılımı ilgili sözlerini şöyle ifade etmiştir:

“Zeus: Şimdi burada amaç tüm öğrencileri dahil etmek. Ama tabii ki bu her zaman mümkün olmuyor. Diyelim ki öğrencilerin yüzde onu ders sırasında her zaman aktif ve sizinle dersi takip ediyor, katılıyor. Ama öğrencilerin sadece yüzde 10'u ile ders işlemek diye bir şey yok. Böyle bir düşünce, böyle bir yöntem yoktur. Yani, [amaç] mümkün olduğu kadar çok öğrencinin tahtaya gitmesini sağlamak, onların soruları yanıtlamasını sağlamak. Ayrıca öğrencilerin anlama kapasiteleri de aynı değildir. Öğrenme seviyeleri ve öğrenme hızları aynı değildir. Süreç içinde, zaman içinde öğrencilerle tanıştıkça onlara uygun sorularla onları dahil etmeye çalışıyoruz. Yani anlamada sorun yaşayan öğrencilere ya da bunun gibi çocuklara daha basit sorular sorar ve onları motive etmeye çalışırım. Yani bir soruyu, monografiyi, muhasebe ile ilgili bir işlemi çözeceksek, bilirsiniz, zor soruyu daha iyi bir öğrenciye, kolay soruyu daha dikkatsiz bir öğrenciye vermeye çalışırım ve tüm öğrencileri sürece dahil etmeye çalışırım.”

Zeus'un tüm öğrencileri sürece dahil etme çabası samimi bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, sınıfta açıklama yapılmadan izlenen soru-cevap süreci, sınıfta bazı öğrencileri başarısız hissedecekleri için er ya da geç dışlayacak bir rekabete neden olabilir. Tahtaya gitmek ve soruları yanıtlamak veya problem çözmek geleneksel sınıfın bir aracı olarak düşünülebilir. İkinci bir konu, öğrencilerin hangi öğrencilere daha kolay sorular sorulduğunu ve hangilerine zor sorularla meydan okunduğunu anlama kapasitesine sahip olmalarıdır. Sonuç olarak, öğretmenin yetenekli, zeki, daha hızlı ve daha iyi öğrenciler, yavaş öğrenenler ve daha az yetenekli öğrenciler olarak sınıflandırılması öğrenciler tarafından görünür hale gelebilir. Bu nedenle, kendilerine kolay soru sorulanlar, zımnen yavaş öğrenen olarak adlandırılır ve bu da bir tür küçümsemedir. Cassandra, yaptırım yoluyla katılımı ilgili deneyimlerini şu şekilde paylaşıyor:

“Cassandra: Bazı hocalardan daha çok çekiniyoruz. Bazı hocalar birazcık daha şey davranıyor. Zeki olan, sürekli şey davranan öğrencileri daha böyle şey davranıp diğerlerini ‘Nasıl olsa bu zaten anlamıyor. Buna şey yapmayayım’ diye veya o öğrenci anlamadığı için o öğrencinin sürekli üzerine gidiliyor bir konuda, anlamadığı bir konuda mesela. Ama bu ona öğretmek amaçlı değil sadece, hani, bana aslında birazcık rencide edici geliyor. Bazı öğrenciler bazı derslerde iyi olmuyor ve bu derslere sürekli özellikle iyi olmadığı yerlere hoca, tüm sınıfta böyle şey yapıyor. O yüzden şey oluyor, bazen, çok da demokratik olmuyor aslında.”

Cassandra'nın sözlerinden de anlaşılacağı gibi, sınıftaki asimetrik ilişkiler kavramı, geleneksel sınıf söyleminde başlatma-tepki-değerlendirme biçiminde gün yüzüne çıkmaktadır. Öğrencileri derse dahil etme çabası, içten bir çaba olarak görülse bile, öğrenciyi başkalarının önünde küçük düşürme veya utandırma eylemi olarak algılanır. Cassandra'nın alıntısından, öğretmenleri suçlama potansiyeli olan konularda konuşmaktan çekindiği ve kaçındığı da açıktır. Sözlerini dikkatli seçmeye çalışmaktadır.

Sınıftaki güç ilişkilerine ilişkin olarak son bir örnek Hades'in sözleri olabilir:

"Hades: Yani örneğin sınıf. Mola saatinden sonra sınıfa girmek. Ya da öğrenci defterleri. Örneğin zil çalıyor, [öğretmenler arasında] bir tartışma var, beş dakika geç, on dakika geç kalan öğrencileri yok mu yazmamız gerekiyor? Bu tür konulara girmek istemiyorum. Çünkü 'kuralları öğrencilerle birlikte belirleyin, ona göre hareket edin' gibi bir şey söylüyorlar. Olmaz! Belirli bir zaman çizelgesi vardır. Sınıfa tam ona göre girmelisiniz. Ya da önlük giymenin, not almanın, deftere çizim yapmanın kuralları var. Örneğin, dersin işlenişi ile ilgili konularda öğrencilere 'ne yapmalıyız, nasıl yapmalıyız, böyle yaparsak ne olur' gibi sorular sormuyorum. Uygulama ve deneyler yaparken, 'işlem yönergesini nasıl düzenlemeliyiz?' gibi sorular sormuyorum, sınıftaki eğitim uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini almıyorum. Ama benimle her konuda her an iletişim kurabilecekleri bir ortam hazırlıyorum. Sesimi yükseltmeden konuşuyorum. Kibar ve katı bir öğretmen olmaya çalışıyorum."

Hades'in sözleri sert görünse de bu ifadeleri dürüst olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. Birçok durumda, öğretmenlere öğrencilerin ders sürecinin nasıl düzenleneceği ile ilgili taleplerini yerine getirip getirmediği sorulduğunda, öğretmenler öğrencilerin taleplerini dinlemeye çalıştıkları yönünde yanıt vermişlerdir. Bununla birlikte, öğrencilerden eğitim içerikleriyle ilgili anlamlı bir talep duymanın pek mümkün olmadığını da eklemiştir. Hades, öğrencilerinden kurallara uyma konusunda somut bir beklentisi olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca Hades, öğrencileri derslerinin karar verme sürecinin dışında tuttuğunu gizlemeye çalışmamaktadır. Bu bağlamda Hades'in öğretmeni derste güç kaynağı ve tek otorite olarak konumlandığı açıktır. Ancak öğrencilerle yakın ilişkiler kurarak dengeyi korumaya çalışmaktadır.

Öğretmenlerin MTL öğrencileriyle ilgili önyargılarını besleyen bir diğer konu ise öğrencileri farklı türdeki okullara dağıtmak için kullanılan merkezi sınavlardan kaynaklanmaktadır. Türkiye'de ağırlıklı olarak üç tür lise vardır; merkezi sınav puanı ile öğrenci alan proje okulları, ikamet adresine göre öğrenci alan okullar ve hem sınav puanı ile hem de ikamet adresi dikkate alınarak öğrenci alan okullar. Bir yandan ortaokul sonunda yapılan sınavlardan yüksek puanlar alan öğrenciler Anadolu Liseleri olarak da adlandırılan proje okullarına kaydedilmektedir. Bu durumda merkezi sınavlardan yüksek puan alan öğrenciler eğitimlerine devam etmek istedikleri liseleri seçme şansına sahip olurlar. Sınav puanları düşük olan öğrenciler ise mahallelerine yakın uygun okullara gönderilmektedir. Bu durumda öğrencilerin kayıt yaptıracakları liselere karar verme şansları yoktur. MTL genellikle test puanları oldukça düşük olan öğrencileri kaydetmektedir. Bu nedenle öğretmenler genellikle öğrencilere akademik sınav sonuçlarını dikkate alarak yaklaşır. Ares'in MTL ve Anadolu lisesi öğrencilerinin öğrenci profiline ilişkin görüşleri şöyle:

"Ares: Mesela despotik bir disiplin anlayışımız yok ama şöyle bir şey var: Verdiğimiz eğitimi ciddiyle dinleyen ve anlayan adamlar. Mesela ben bazı şeylere izin vermiyorum. Örneğin, şakalaşma veya espriler. Bazen espri yapıyorum ama aşırıya gittiğinizde MTL'de işler tamamen farklı bir şekilde akabilir çünkü önünüzdeki öğrenci profili biraz... [Dilinin ucuna gelen kelimeyi söylemekte tereddüt ediyor, sonra öğrenci profilini tanımlamak için daha yumuşak bir ifade bulmaya çalışıyor.] Nasıl tanımlayabiliriz? Henüz hayattaki hedeflerini netleştirememiş bir öğrenci, tırnak içinde söylüyorum, bu öğrenciler toplumun alt tabakalarından. Bu öğrencilerle Anadolu liselerindeki öğrenciler gibi bir iletişim kuramazsınız diye düşünüyorum. Anadolu liselerindeki öğrencilerle pek tecrübem olmadı ama çevremde, ailemde öğrenciler var. [MTL'deki] öğrenciler hem zekâ hem de eğitim geçmişi açısından geride kalıyor. Dürüst olmak gerekirse, disiplin olmalı."

Ares'in meslek öğrencisi tanımı, Anadolu liselerindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında, MTL öğrencilerinin zekâ ve eğitim açısından geri kaldığını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Disiplin anlayışını despotik olarak tanımlamasa da sınıfta kaçındığı şeyler espri yapmak veya şakalaşmak olarak görülebilir. Sınıfta ciddi bir ortamı tercih ettiği açıktır. Hestia da VHS öğrencileri ile Anadolu lisesi öğrencileri arasında yaptığı karşılaştırmayı ortaya koyuyor:

“Hestia: Aslında disiplinli bir sınıfı öğrencilerin katıldığı bir sınıf olarak tanımlıyorum ama ne yazık ki pratikte katılımı düşük olan öğrencilerle sınıfta sessizliği yeniden sağlamak olarak deneyimliyorum. Örneğin Anadolu liselerinde aktif katılım gösteren öğrencilerle daha aktif ders alma şansımız oldu. Disiplin olarak tanımlayabilirim ama Anadolu meslek liselerinde öğrencilerin katılımı çok güçlü olmadığı için sadece anlattıklarımı dinledikleri bir ortam yaratmaya çalışıyorum. Ne yazık ki MTL'deki disiplin biraz farklı. Sınıfta sessizliği korumak üzerine kurulmuştur.”

Hestia'nın gösterdiği gibi, MTL'deki disiplin, öğrencilerin akademik düzeylerinden kaynaklanmaktadır ve sosyal sınıf kodlarının kazanılmasıyla sonuçlanır. Susturma, baskı yapma ve kılık kıyafet kontrolü, geç kalınması durumunda yok yazma ve sınıftan atma gibi kuralların sık sık uygulanması öğrencileri zımnen mesleki habitusa yönlendirmektedir. Hestia katılımı, öğrencilerin soruları cevaplamak için birbirleriyle rekabet ettiği bir soru-cevap bağlamında değerlendirmektedir. Öğretmenlerin saygı, katılım ve öğrenci profili kavramlarına ilişkin eğilimlerine ilişkin olarak MTL öğrencilerine dikte edilen mesleki habitusun bir tarifini yapmak mümkündür.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada MTL öğrencilerinin, mezunlarının ve öğretmenlerinin söylemleri mekanik itaate neden olabilecek baskı araçları bakımından analiz edilmiştir. Mekanik itaatle ilgili olarak, Milgram (1973)'in itaati etik, sempati ve ahlaki davranış kavramlarını geçersiz kılan güçlü bir içgüdü olarak gören görüşleri de bulgularımızla paraleldir. Milgram (1973), otoriteye itaat olgusunu, zor koşullar altında otoriteye itaat etme motivasyonu ile iyi bir iş yapmaktan gurur duymak olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, bu çalışma ile elde edilen içgörü, eğitimin baskı araçlarının, müfredat baskısı, işyeri güvenliği, örgütsel baskı ve merkezi sınavlar gibi dış etkenlerin başlattığı bir yol izleyerek sınıf söylemine taşındığını ve bunun sonucunda öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki bilinçsiz baskısına yol açtığını göstermektedir; daha sonra öğretmenlerin bilinçsiz baskısı, içselleştirme ve meşrulaştırma yoluyla gönüllü baskıya dönüşmektedir. Bir kez dış etkenler öğretmenlerin otoriteye mekanik itaatine neden olduğunda öğretmenlerin kendileri de sınıf içinde otoritenin sembolü haline gelmektedirler ki bu da doğrudan ve dolaylı baskı araçlarının sınıf içine taşınması için gerekli temeli sağlamaktadır.

Öğretmenlerin mekanik itaatine yol açan başlıca dış faktör, müfredat baskısı, standardizasyon, örgütsel baskı ve merkezi sınavları içeren kapsamlı bir terim olan hesap verebilirlik olarak ortaya konabilir. Suspitsyna (2010), retorik bir analizde, 2005-2007 yılları arasındaki üç yılı kapsayan 164 ABD Eğitim Bakanlığı konuşmasını incelemiş ve konuşmalarda hesap verebilirliğe yaklaşık 250 kez atıfta bulunduğu göstermiştir. Suspitsyna (2010), eğitimde hesap verebilirliğin, neoliberal politik rasyonaliteyi sürdürmek, eğitim kurumlarının hükümet gözetimine açıklığını sağlamak ve girişimci öznellikleri mümkün kılmak adına neoliberal değerleri iletmek için bir araç olduğunu öne sürmektedir. Irons, Carlson, Lowery-Moore ve Farrow (2007) öğretmenlerin standartlar ve hesap verebilirlik uygulaması hakkındaki algılarını analiz eden bir çalışma yapmış, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu tutulduklarını göstermiştir. Öğrencilerin liseden mezun olabilmeleri için eyalet sınavlarından geçmeleri gerektiğinden öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmalarını sağlayacak ders planları oluşturulmakta ve ders planları okul yöneticileri tarafından özenle gözden geçirilmektedir. Irons ve diğerleri (2007) standartlara entegre edilmiş merkezi sınavların öğretilen içeriği test edilen içerikle sınırlandırma potansiyeline sahip olduğu ve bunun da eğitim eylemini test sorularını yanıtlama mücadelesine indirgediği sonucuna varmıştır. Bu iki yakın tarihli çalışmanın bulgularına paralel olarak elde edilen sonuca göre, öğretmenlerin öğrencileri merkezi sınavlarda başarılı hale getirme konusunda hissettikleri sorumluluk öğretmenleri müfredattaki bütün konuları

işlemeye zorlamaktadır ki bu da müfredatın içindeki konular bakımından görece kısa bir süre zarfında standartlaştırılmış müfredat konularını acele ile bitirmek için sınıfta tek yönlü bir iletişimin kurulmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu tek taraflı iletişimin bir gereği olarak öğretmenler sınıfta düzeni ve sessizliği sağlamak için doğrudan ve dolaylı baskılardan yararlanmaktadırlar. Öğrenci davranışlarının çoğunu dersin akışını bozan davranış olarak değerlendiren öğretmenler, mekanik itaatle sonuçlanan eylem grupları olarak kabul edilebilecek yasal cezaya, bedensel cezaya ve otoriteye veya aşağılama ve küçümsemeye başvurmaktadırlar. Başka bir deyişle, bu çalışmanın en değerli içgörülerinden biri, nihayetinde MTL ile piyasa arasındaki sömürücü bağlantıyı itaatkâr mesleki habitus kurarak sürdüren, hesap verebilirlik ile mekanik itaat arasındaki bağlantının gösterilmesi olarak görülebilir.

Weiss, Muckenthaler ve Kiel (2020), sınıftaki istenmeyen davranışları dört kategoride incelemektedirler. İlk kategori dersin aksamaması, sorulmadan konuşarak dersin akışını bölmek, ses çıkarmak, sınıfta dolaşmak, öğretmenlerin eylemleri hakkında yorum yapmak gibi davranışları içerir. Saldırgan davranış olarak adlandırılan ikinci kategori, hakaret, sözlü taciz, tehdit, şantaj girişimleri ve fiziksel şiddet olarak tanımlanmaktadır. İstenmeyen davranışların üçüncü kategorisi, olağandışı sesler çıkarmak, çılgık atmak veya kendine zarar vermek olarak tanımlanırken, son kategori, özel muamele yoluyla duygusal ve davranışsal sorunlardan yararlanma olarak tanımlanmaktadır. Kapoor, Inamdar ve Kaufman (2021), sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan çevresel faktörler olarak beş ana tema ortaya koymuştur. Bunlar, öğretmenle ilgili faktörler, müfredatla ilgili faktörler, okul veya kurumsal faktörler, akran grubuyla ilgili faktörler ve okul dışı faktörlerdir. Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak, Kapoor ve diğerleri (2021) öğretmenle ilgili faktörler arasında öğretimin kalitesi, öğrenmeye düşük önem verilmesi ve öğretmen tarafından uygulanan yaptırımın az olması veya hiç olmaması etkenlerine ulaşmışlardır. Ayrıca müfredatla ilgili faktörler de bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Müfredatın zor ya da kolay olması, müfredata ve özellikle notlandırma sistemine ilgisizlik sınıftaki istenmeyen davranışların nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dersin akışını bozan bir davranışın ya da istenmeyen davranışın ne olduğunu açıklayan ve akışı bozan ya da istenmeyen davranışa neden olan etkenleri ortaya koyan bu son çalışmalar, akışı bozan ya da istenmeyen davranışlara karşı öğretmen tepkileri ya da stratejiler ortaya koymamaktadır. Ancak sınıfta yıkıcı davranışların yönetimi konusunda Türkiye'de yapılan nitel araştırmalar, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimine dair –öğretmenlerin kullandıkları stratejilere ilişkin önleyici stratejiler ve davranış kontrol stratejileri olmak üzere– iki ana tema ortaya koymaktadır. Önleyici stratejiler kural koyma, iyi ilişkiler kurma ve yönlendirici/öğretici etkileşimi içerirken, davranış kontrol stratejileri dolaylı müdahale (sözlü ve sözsüz ima), doğrudan müdahale, dersten sonra öğrenciyle konuşma, öğrenciyi uzmanlara veya başkalarına yönlendirme ve cezalandırmadır (Özdere ve Karacabey, 2020). Önleyici ve davranış kontrol stratejileri standart sınıf yönetimi protokolleri olarak görülse de bu stratejileri eleştirel bir bakış açısıyla sınıf söyleminde baskı araçları olarak değerlendirmek mümkündür. Başka bir deyişle, sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan meşru nedenlere bağlı olarak, öğrencinin istenmeyen davranışlarını bir direnç olarak ele almak (Caplin, 1969), sınıf yönetimi stratejilerini, istenmeyen davranışları iyileştirmek yerine, baskıcı araçlar olarak kabul etmeye olanak vermektedir.

Sınıf yönetiminin bir diğer temel kavramı olan otorite kavramı da bir baskı aracına dönüşme potansiyeline sahiptir. Bulterman-Bos (2022) otoriteye farklı bir perspektiften yaklaşmakta ve otorite ile gücün farklı kavramlar olduğunu iddia etmektedir. Bulterman-Bos (2022), Arendt'in otorite hakkındaki görüşlerine baş vurarak, "otorite her zaman kendi gücünün dışındaki bir kaynaktan türetildiği için, insanın içsel rızası ve özgürlüğünün otorite karşısında muhafaza edildiğini" savunur (s. 4). Otoriteye bu aşkın yaklaşım, harici bir güç kaynağının kabul edilmesini gerektirir, aksi takdirde otorite, yerini şiddetle birleşmiş tek güce bırakır. Bahsedilen çalışmada, Bulterman-Bos (2022), paylaşılan liderliğin ve grup çalışmasının aktif rol oynadığı katılımcı eylem araştırması yoluyla yeni otorite ağı oluşturmaya çalışmaktadır. Aynı şekilde Graham (2018) da demokrasi ve otoritenin birbirleri olmadan var olamayacakları halde birbiriyle çelişen kavramlar olarak görüldüğünün altını çizmektedir. Graham (2018)'in önerdiği şey, birlikte çalışan öğretmen ve öğrenci otoritesi açısından bir dengedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin saygı ve katılım kavramlarına ilişkin kavram yanılıklarının güç ve yetkinin

adil dağılımını engellediği görüşüne ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmenlerin saygı anlayışının karşılıklı olmadığı gözlemlenmiştir; tam tersine, öğretmenlerde hâkim olan saygı anlayışı öğretmeni sınıfta kutsal bir konuma getirerek hiyerarşik bir düzlemde öğrencilerin itaat ederek boyun eğmelerini talep etmektedir. Kappeler ve Sluder (1994)'in öne sürdüğü gibi, doğrudan ve dolaylı baskı eylemleri, öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretim yöntemlerini kullanmak adına öğretmene sınıfta büyük bir serbestlik sağlayan akademik özgürlük sözleşmesi kapsamında suç eylemlerine yol açmaktadır. Ayrıca, paylaşılan liderlik ve grup çalışması yoluyla öğrencileri karar alma sürecine dahil etmek yerine, öğretmenlerin katılım anlayışı soru-cevap düzeyinde kalmaktadır. Önceki araştırmaların bulgularına paralel olarak, sınıfta gücün yanlış konumlandırılmasının, otoritenin yalnızca güç ve şiddet kullanımına dönüşmesine yol açtığı sonucuna varılmıştır; yine de, gücün yanlış konumlandırılmasının merkezinde yer alan saygı ve katılım kavramlarının hatalı algılandığını belirleyen bulgu üzerinde daha fazla araştırma yapılması gerekli görülmelidir.

Çalışmada ayrıca sosyal statünün yeniden üretiminin MTL öğrencilerine yönelik önyargıların etkisi altında gerçekleştiği görülmüştür. Haberman (2010) tarafından kullanılan yoksulluk pedagojisi kavramı, geleneksel sınıf söylem uygulamalarını bilgi verme, soru sorma, yön verme, ödev verme, test verme, testleri gözden geçirme, ödevleri gözden geçirme, kâğıt okuma, not verme, anlaşmazlıkları belirleme ve uymayanları cezalandırma olarak ortaya koymaktadır. Kentli yoksul öğrencilere eğitim vermek olarak tanımlanabilecek yoksulluk pedagojisi kavramına paralel olarak (Ladson-Billings, 1995), MTL öğrencileri de yoksul mahallelerden gelen, ailelerinin çocuklarının aldığı eğitime kayıtsız olduğu öğrenciler olarak değerlendirilmektedir. Özcan (2010, 2021)'in ve Özer (2018)'in de öne sürdüğü gibi, MTL öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde MTL'nin eğitim kalitesi açısından diğer ortaokullardan daha düşük olduğu algısı da çalışma kapsamında gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin MTL öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine ilişkin şikâyetleri ve akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin MTL okullarına yerel eğitim otoriteleri ve merkezi sınav sistemi tarafından yerleştirildiğini varsaymaları da Tural (1994) ve Ünal (1996) tarafından ortaya konan görüşlerle bir bütün olarak açıklanabilir: Mesleklerin hiyerarşik konumlanmasına bir tepki olarak, eğitim kurumları öğrencilerin akademik seviyelerine göre katmanlara ayrılmaktadır.

MTL okullarında düşük puanlı öğrencilerin kümelenmesinin bir sonucu olarak, öğretmenlerin akademik dersleri işlemeleri ve sınıflarda ders yapmak için sağlıklı bir ortam oluşturmaları zorlaşmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, mesleki gereksinimleri öğrencilerin zihinlerine ve kişiliklerine kazımaya çalışan askeri bir disiplin anlayışıyla, MTL öğrencilerini sürekli kontrol altında tutmaya çalışmaktadırlar (Colley vd., 2003). Türkiye'de mesleki eğitimin militarist görünümü, 18. yüzyılda kurulan mesleki eğitim kurumlarının ilk örneklerine kadar uzanmaktadır. Berkes (2018), Koçer (1987) ve Meşeci Giorgetti (2016, 2020) tarafından tarif edildiği üzere, Avrupa'daki yeniliklerin ve Bonapartizmin mesleki ve teknik eğitim üzerindeki etkisi MTL'lerde gözlenmektedir. Atölyelere her girişte İstiklal Marşı'nın söylenmesi, sıraya girilmesi ve verilen emirlere harfiyen uyulması araştırma süreci boyunca bu konuda ulaşılan kanıtlardır. Ayrıca görüşülen öğretmenler, bu davranışı iş kazalarına karşı alınan bir önlem olarak açıklamışlardır. Bu durum, iş kazalarının velilerin ve öğrencilerin MTL tercihi açısından önemli bir caydırıcı olduğunu gösteren FİSA raporu bulgularıyla da paralellik göstermektedir. İşyeri güvenliğinin, öğretmenleri sınıfta doğrudan baskı araçları kullanmaya yönlendiren en büyük tehditlerden biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak, demokratik toplum özlemi çeken muhalif öğretmenlerin disiplin anlayışının sınıf söylemlerinde birkaç pratik söylem izi olmasına rağmen, otorite diline saplanarak toplumsal sınıfların toplumsal ve kültürel yeniden üretimine hizmet ettiğini ileri sürmek mümkündür (Biesta, 1998; Bourdieu ve Passeron, 1990; Bowles ve Gintis, 2011; Candela, 1998).

Öneriler

Bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle farklı alanlara yönelik çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Geniş anlamda temel sorun Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin olumsuz algılanması ve dikey eğitim talebine göre hazırlanan müfredat gibi görünmektedir. Bu nedenle MEÖ kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde öğrenciler için daha çekici hale getirilmesi ve ülkedeki istihdam olanaklarına paralel olarak MEÖ kurumları için daha uygun bir müfredat hazırlanması gerektiğini önermek mümkündür. Ancak bu tür bir dönüşüm, Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin özelliklerine ilişkin daha kapsamlı araştırmaları gerektirmektedir. Bu nedenle öneriler sınıf yönetimi ve sınıf söylemi düzeyinde sınırlandırılmıştır. Ayrıca, araştırma sadece belirli bir öğretmen grubunun katılımıyla gerçekleştirildiği için, öneriler aynı eğitim sendikasına üye olan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

İlk öneri, sendika tarafından, alanında uzmanların katılımıyla sınıf söylemindeki baskı araçları üzerinde düşünülmesi için düzenli çalıştaylar düzenlenmesi gerektiğidir. Bu şekilde, baskının izlerini taşıyan, kanıksanmış davranışlar konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi mümkün olabilecektir. İkinci olarak, sendika, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri ve baskıdan uzak sınıf yönetimi tekniklerinden örnekler sergileyebilecekleri toplantılar düzenleyebilir. Son olarak, sendika, özellikle MTL sınıflarının gerçeklerine uygun geliştirilmiş sınıf etkinliklerinden yararlanarak, etkili öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlere eğitimler düzenlemelidir. Yođun müfredatın yarattığı baskıyı alanında uzman kişilerden yardım alarak hafifletmek bu eğitimin temel amacı olmalıdır.

Öğrenci düzeyinde önerilerde bulunmak da bir gerekliliktir. Türkiye'deki MTL öğrencilerinin de sınıf içi ve çıraklık ortamında baskı araçları hakkında bilgilendirilmesi ve bu konudaki farkındalık düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Çocuk hakları, iş güvenliği düzenlemeleri, çıraklık uygulamaları ile ilgili yönetmelikler gibi konularda farkındalık yaratmak amacıyla seminer ve webinarlar düzenlemek için sivil toplum kuruluşlarından yararlanılabilir. Uygun olmayan çalışma koşulları, ücretsiz fazla çalışma, iş güvenliğinin olmaması, suiistimal gibi ihlallerde yasal kurum ve kuruluşlara nasıl ve nerede başvuracakları konusunda öğrencilere bilgi verilmelidir.

Ayrıca, Habermasçı iletişim modelinin sınıflarda kullanımının eğitim bilimleri alanındaki araştırmacılar tarafından yaygınlaştırılması gerekmektedir. Pratik söylemin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini gözlemek için deneysel ve yarı deneysel araştırma tasarımları kullanılabilir ve sınıflarda sağlıklı iletişim uygulamalarını başlatmak için iş başında eğitimler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Abednia, A. ve Izadinia, M. (2013). Critical pedagogy in ELT classroom: Exploring contributions of critical literacy to learners' critical consciousness. *Language Awareness, 22*(4), 338-352. doi:10.1080/09658416.2012.733400
- Afşar, B., Mihoğlu, B. A. ve Suna, S. (2018). İşsizlikle mücadelede mesleki eğitimin önemi ve firmaların mesleki kurslara bakışı: Konya ili örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 21*(2), 407-416.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1991). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Aslantürk, M. (2014). *Türkiye'de mesleki teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ataro, G. (2020). Methods, methodological challenges and lesson learned from phenomenological study about OSCE experience: Overview of paradigm-driven qualitative approach in medical education. *Annals of Medicine and Surgery, 49*, 19-23.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 1-18.
- Babbie, E. (2006). *The practice of social research*. Wadsworth Publishing.
- Barrow, D. M. (2017). *A phenomenological study of the lived experiences of parents of young children with autism receiving special education services* (Doktora tezi). Portland Eyalet Üniversitesi, Portland.
- Bates, R. J. (1982). *Towards a practice of critical education administration*. American Educational Research Association'da sunulan bildiri, New York.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Londra: Pearson.
- Berkes, N. (2018). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: YKY.
- Biesta, G. J. (1998). Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. *Interchange, 29*(1), 1-16.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Chicago: Haymarket Books.
- Boz, H. A. (1993). *Ankara ilinde çıraklık ve mesleki eğitimi yasası kapsamındaki meslek alanlarında çalışan çocukların çalışma yaşamı ve eğitim öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bulterman-Bos, J. A. (2022). Does a teacher need authority to teach students self-direction? Reflections on embracing a paradox. *Educational Action Research, 30*(3), 377-394.
- Camarota, J. ve Romero, A. (2009). A social justice epistemology and pedagogy for Latina/o students: Transforming public education with participatory action research. *New Directions for Youth Development, 2009*(123), 53-65.
- Candela, A. (1998). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education, 10*(2), 139-163.
- Cannella, G. S. (2000). The scientific discourse of education: Predetermining the lives of others-Foucault, education, and children. *Contemporary Issues in Early Childhood, 1*(1), 36-44.
- Caplin, M. D. (1969). Resistance to learning. *Peabody Journal of Education, 47*(1), 36-39. doi:10.1080/01619566909537673

- Cati, V., López, J. ve Morrell, E. (2015). Toward a critical pedagogy of race: Ethnic studies and literacies of power in high school classrooms. *Race and Social Problems*, 7(1), 84-96.
- Christensen, M., Welch, A. ve Barr, J. (2017). Husserlian descriptive phenomenology: A review of intentionality, reduction, and the natural attitude. *Journal of Nursing Education and Practice*, 7(8), 113-118.
- Colley, H., James, D., Diment, K. ve Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: Class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(4), 471-498.
- Cresswell, J. (2007). *Qualitative inquiry: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cukier, W., Ngwenyama, O., Bauer, R. ve Middleton, C. (2009). A critical analysis of media discourse on information technology: Preliminary results of a proposed method for critical discourse analysis. *Information Systems Journal*, 19(2), 175-196.
- Durkheim, E. (1984). *Division of labour in society*. Basingstoke: Macmillan.
- Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. R. Wodak ve M. Meyer (Ed.), *Methods of critical discourse analysis* içinde (s. 121-138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group Inc.
- Galleta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond*. New York: New York University Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York: Bergin and Garvin Publishers Inc.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder: Westview Press.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. doi:10.2304/pfie.2010.8.6.715
- Graham, E. J. (2018). Authority or democracy? Integrating two perspectives on equitable classroom management in urban schools. *The Urban Review*, 50(3), 493-515.
- Guy Wamba, N. (2010). Developing an alternative epistemology of practice: Teachers' action research as critical pedagogy. *Action Research*, 9(2), 162-178.
- Haberman, M. (2010). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, 92(2), 81-87.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Han, T. K., Madhuri, M. ve Scull, R. W. (2015). Two sides of the same coin: Preservice teachers' dispositions towards critical pedagogy and social justice concerns in rural and urban teacher education contexts. *The Urban Review*, 47(4), 626-656.
- Hoadley, U. (2007). The reproduction of social class inequalities through mathematics pedagogies in South African primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 679-706. doi:10.1080/00220270701261169
- Husserl, E. (2001). *Logical investigations Vol. 1 (International Library of Philosophy)*. New York: Routledge.
- Huttunen, R. ve Murphy, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Habermasian and Honnethian ethics in the context of education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152.

- Irons, E. J., Carlson, N. L., Lowery-Moore, H. ve Farrow, V. R. (2007). Standards and accountability implementation, why, how, where: Teachers' perceptions. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 7(2), 1-19.
- Kapoor, H., Inamdar, V. ve Kaufman, J. C. (2021). I didn't have time! A qualitative exploration of misbehaviors in academic contexts. *Journal of Academic Ethics*, 20, 191-208.
- Kappeler, V. E. ve Sluder, R. D. (1994). Defamation in the classroom: A case for contemplation. *Journal of Criminal Justice Education*, 5(2), 257-263.
- Kaptan, O. (2020). *The relation between secondary school teachers' perception of equality and their alienation levels* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu (1773-1923)*. İstanbul: Uzman Yayınları.
- Küçükler, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97.
- Ladson-Billings, G. (1995). *New directions in multicultural education: Complexities, boundaries, and critical race theory*. New York, NY: MacMillian Publishing USA.
- Leard, D. W. ve Lashua, B. (2006). Popular media, critical pedagogy, and inner-city youth. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 29(1), 244-264.
- Locke, T. (2004). *Critical discourse analysis*. New York: Continuum.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaren, P. (2016). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1981). *Phenomenology of perception*. New York: Routledge.
- Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Meşeci Giorgetti, F. (2020). *Haydarpaşa Lisesi'nin ilk elli yılı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Milgram, S. (1973). The perils of obedience. *Harper's Magazine*, 247(1483), 62-77.
- Miskovic, M. ve Hoop, K. (2006). Action research meets critical pedagogy. *Qualitative Inquiry*, 2(2), 269-291.
- ÖSYM. (2020). *2020 YKS değerlendirme raporu. Değerlendirme raporları serisi No:17*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı.
- Özcan, K. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman ve maliyet*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Özcan, K. (2021). Mesleki ve teknik eğitim politikaları ve güncel sorunlar. A. Balyer, K. Özcan ve A. Bayram (Ed.), *Eğitim politikaları içinde* (s. 365-405). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, K., Bayram, A. ve Bozgün, K. (2021). Hükümet programlarında eğitim politikaları. A. Balyer, K. Özcan ve A. Bayram (Ed.), *Eğitim politikaları içinde* (s. 281-308). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdere, M. ve Karacabey, M. F. (2020). Teachers'opinions regarding the effective strategies for managing disruptive behaviors in a classroom: A qualitative study. *European Journal of Education Studies*, 7(12), 259-284.
- Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 425-435.
- Özer, M. (2020). Mesleki eğitimde okuldan işe geçişi etkileyen yeni parametreler: Küresel dönüşümde yeni eğilimler. *İnsan ve Toplum*, 10(3), 1-27.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rogers, R. (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sarroub, L. K. ve Quadros, S. (2015). Critical pedagogy in classroom discourse. M. Bigelow ve J. Enns-Kananen (Ed.), *Handbook of educational linguistics* içinde (s. 252- 260). Londra: Taylor & Francis Group.
- Schmitt, R. (1959). Husserl's transcendental-phenomenological reduction. *Philosophy and Phenomenological Research*, 20(2), 238-245.
- Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 749-752.
- Simon, R. I. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 64(4), 370-382.
- Suspitsyna, T. (2010). Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality. *Journal of Education Policy*, 25(5), 567-586.
- Tural, N. (1994). Eğitim sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 781-792.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. EPAR.
- Van Sluys, K., Lewison, M. ve Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197-233.
- Weiss, S., Muckenthaler, M. ve Kiel, E. (2020). Students with emotional and behavioral problems in inclusive classes: A critical incident analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4). doi:10.63426620967286
- Willis, P. (1981). *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.
- Yıldırım, T. (2021). *Mesleki ve teknik liselerde eğitime devam eden çocukların 2011-2020 yılları arasında "iş kazası" sebebiyle maruz kaldığı yaşam hakkı ihlalleri*. Ankara: FİSA Çocuk Hakları Merkezi.
- Yin, R. K. (2001). *Qualitative research from start to finish*. New York: Gilford Press.
- Zembylas, M. (2007). Emotional capital and education: Theoretical insights from Bourdieu. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 443-463. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00390.x