

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**MUHALİF ÖĞRETMEN KİMLİĞİ VE MUHALİFLİK
DENEYİMLERİNE İLİŞKİN FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA**

Erdem OKLAY

Doktora Tezi

Danışman: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

Eskişehir, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Muhalif Öğretmen Kimliği ve Muhaliflik Deneyimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma başlıklı tezin bizzat tarafımda hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “ıntihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



01/06/2020

Erdem OKLAY



Teşekkür

Louis Althusser, “Boşluğun sessizliğinde yüksek sesle konuşma yürekliliğini gösterirseniz birileri sizi mutlaka duyar.” demektedir, *Gelecek Uzun Sürer* adlı yapıtında. Bu çalışma öncelikle boşluğun sessizliğinde haykıran, ancak sesi bir türlü duyulmayanların veya duyulmak istenmeyenlerin, bir nebze de olsa sesini paylaşmak adına yapıldı.

Kuşkusuz gerek doktora eğitimim gerekse tez araştırmam süresince haklarını göz ardı edemeyeceğim insanlar var. Çalışmamın en zor aşamalarında bilgisi ve enerjisiyle motivasyon kaynağım olan tez danışmanım Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK başta olmak üzere; tez izleme ve savunma jürilerimde yer alan Doç. Dr. Mustafa SEVER, Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ, Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU ve Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN’a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca metodoloji konusundaki destekleri nedeniyle Prof. Dr. Cemil YÜCEL ve Prof. Dr. Asım ARI’ya da teşekkür borçluyum.

Doktora eğitimi gibi zorlu bir süreçte bilgi ve deneyimleri ile yanımda olan gerçek dostlar, değerli meslektaşlarım; Taner ATMACA’ya, Fatih Mutlu ÖZBİLEN’e, Anıl Kadir ERANIL’a, Eğitim Her Yerde sitesinin değerli editörleri Cemal Hakan DİKMEN ve Çağdaş ERBAŞ’a; çalışmama görüşleri ile katkıda bulunarak bana yeni ufuklar kazandıran değerli öğretmenlere; beni bugünlere getiren annem Şükran OKLAY ile babam Haluk OKLAY’a; ve en zor anlarımda hep desteğini hissettiğim, sevgili eşim, hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim insan, Derya KUMYOL OKLAY’a ne kadar teşekkür etsem azdır. O olmasaydı pek çok şeyi başaramazdım. Ayrıca bana en çok ihtiyaç duyduğu zamanlarda yanında olamadığım güzel kızım İlkem Deniz’den de binlerce defa özür diliyorum. Umarım beni anlayışla karşılayacaktır.

Son olarak; bu araştırma Osmangazi Üniversitesi’nde “boşlukta bir ses” olmaya çalışırken katledilen eğitim şehitleri ve değerli yol arkadaşlarım; Yasir ARMAĞAN, Mikail YALÇIN, Serdar ÇAĞLAK ve Fatih ÖZMUTLU’ya ithaf edilmiştir.

Ruhları şad olsun.

İçindekiler

Teşekkür	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	vi
Şekiller Listesi	vii
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	10
2.1. Temel Sosyolojik Paradigmalar	10
2.1.1. İşlevselcilik	13
2.1.2. Çatışmacılık	15
2.1.3. Sembolik etkileşimcilik	16
2.2. Geleneksel ve Modern Eğitim Yaklaşımları	17
2.3. Eleştirel Kuram ve Frankfurt Okulu	19
2.4. Eleştirel Pedagoji	22
2.5. Eleştirel Pedagojinin Temel Kavramları	23
2.5.1. Güç ve ideoloji	23
2.5.2. Toplumsal kontrol ve gizli müfredat	24
2.5.3. Kültür endüstrisi ve yabancılaşma	27
2.5.4. Küreselleşme ve neoliberalizm	28
2.6. Örgütsel Muhalefet	30
2.7. Muhalif Kimliğin Psikolojik Boyutu	34
2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar	35
2.8.1. Yurtiçi araştırmalar	35
2.8.2. Yurtdışı araştırmalar	39
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	43
3. Yöntem	43

3.1. Araştırma Deseni	43
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.4. Verilerin Toplanması	46
3.4.1. Hazırlık süreci	46
3.4.2. Ön araştırma ve çalışma grubunun belirlenmesi	47
3.4.3. Görüşmelerin yapılması	50
3.5. Verilerin Analizi	53
3.5.1. Betimsel analiz	53
3.5.2. İçerik analizi	54
3.5.2.1. Açık kodlama	54
3.5.2.2. Eksen kodlama	56
3.5.2.3. Seçici kodlama	57
3.6. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik	57
3.6.1. Veri ve araştırmacı çeşitlendirmesi	58
3.6.2. Yansıtıcı düşünceler	59
3.6.3. Araştırmacı etkisi	59
3.7. Araştırmacının rolü ve etik ilkeler	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
4. Bulgular	66
4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	66
4.1.1. Üst faktörler	70
4.1.1.1. Devlet ve siyaset	70
4.1.1.2. Sendikalar	80
4.1.2. Aile yapısı	83
4.1.2.1. Ailenin genel özellikleri	84
4.1.2.2. Sosyokültürel ve ekonomik durum	86
4.1.2.3. Aile içi ilişkiler	87
4.1.2.4. Siyaset ve din	89
4.1.3. Sosyal çevre	92
4.1.3.1. Çocukluk ve gençlik	92
4.1.3.2. Eğitim çevresi	95
4.1.3.2.1. Lise dönemi	95
4.1.3.2.2. Üniversite dönemi	99
4.1.3.3. Meslek çevresi	102

4.1.3.4. Topluma ilişkin görüşler	106
4.1.4. Karakter ve kişilik özellikleri	108
4.1.5. Eğitim hayatı	113
4.1.6. Meslek hayatı	118
4.1.6.1. Öğretmenlik tercihi	118
4.1.6.2. Meslek çevresinin tepkileri	121
4.1.6.3. Görev yapılan bölgeler	124
4.1.6.4. Öğretmenlerin sosyal yaşamı	127
4.1.6.5. Özeleştiri ve değerlendirmeler	127
4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular	134
4.2.1. Eğitime yönelik görüşler	134
4.2.2. Türk Eğitim Sistemi'ne bakış açıları	137
4.2.3. Eğitimin öncelikli sorunları	139
4.2.4. Öğretmene ve okula ilişkin değerlendirmeler	144
4.2.5. Muhalif yaşam tarzına ilişkin görüşler	148
BEŞİNCİ BÖLÜM	164
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	164
5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar	164
5.1.1. Üst faktörlere dair ulaşılan sonuçlar	164
5.1.2. Aile yapısına dair ulaşılan sonuçlar	166
5.1.3. Sosyal çevreye dair ulaşılan sonuçlar	167
5.1.4. Karakter ve kişilik özelliklerine dair ulaşılan sonuçlar	167
5.1.5. Eğitim hayatına dair ulaşılan sonuçlar	168
5.1.6. Meslek hayatına dair ulaşılan sonuçlar	170
5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar	172
5.3. Tartışma	175
5.3.1. Muhalif kimliğe ilişkin tartışma	175
5.3.1.1. Paternalizm ve konfor alanı	176
5.3.1.2. Kitle psikolojisi	179
5.3.1.3. Deontik otoritenin yeniden üretimi	180
5.3.2. Muhalif kimliğin eleştirel pedagoji ile ilişkisine dair tartışma	184
5.4. Öneriler	188
5.4.1. Araştırmacılara öneriler	188
5.4.2. Uygulayıcılara öneriler	189
KAYNAKÇA	190

EKLER
ÖZGEÇMİŞ

204

213



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Katılımcıların Kişisel Bilgileri	48
3.2	Görüşmelere Ait Detaylar	51
3.3	Eksen Kodlamada Oluşturulan Kategoriler ve Alt Kategoriler	56



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
4.1	Muhalif Kimlikle Etkileşim İçindeki Faktörleri Gösteren Yapı	66
4.2	Muhalif Kimliğin Düşünülen Biçimlenme Mekanizması	68
5.1	İktidarın Propaganda ve Otorite Kullanımı	183



Özet

Muhafif Öğretmen Kimliği ve Muhafiflik Deneyimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma

Erdem OKLAY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

2020

Amaç: Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerde muhafif kimliğin oluşumunu ve bu kimliğin yansımalarını pratik deneyimleri doğrultusunda nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Bu genel amaca yönelik öncelikle muhafif kimliğin oluşumunda etkili olan faktörler ve sonrasında muhafiflik deneyimlerine katılımcılar tarafından yüklenen anlamlar ile bunun pratik sonuçları araştırılmıştır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji tercih edilmiştir. Pilot çalışma ve uzman görüşleri ile son şekli verilen görüşme soruları 20 katılımcıya yöneltilmiş ve açık, eksen ve seçici kodlama süreçleriyle analiz edilerek bulgular raporlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinde veri ve araştırmacı çeşitlendirmesi ile yansıtıcı düşüncelerden yararlanılmış, araştırmacı etkisi ve etik ilkeler konusunda gereken hassasiyet gösterilmiştir.

Bulgular: Araştırmada muhafif kimliğin oluşumunda rol oynayan başlıca faktörler olarak; aile yapısı, sosyal çevre, karakter ve kişilik özellikleri, eğitim hayatı, meslek hayatı ve üst faktörler göze çarpmıştır. Üst faktörlerin diğer etkenleri kapsayan yapısı dikkat çekmiştir. Özellikle üst faktörlerin küresel etmenlerle birlikte kendi ideolojik doktrinlerini dayatma ve hegemonya kurma, böylece üzerinde tahakküm kurduğu kitleyi kendi konfor alanında tutma eğilimi taşıdığı söylenebilir. Bu tahakküm biçimlerinin karakteristik özelliklerinde ise paternalizm izleri görülmektedir. Muhafif hareket ise bu dayatmaya karşı tepki içinde ve ağırlıklı olarak savunma şeklinde bir görünüme sahiptir. Bu karşı tepki paternalist ilişkinin toplumsal baskısına yönelik bir karşı duruş olarak da nitelendirilebilir. Eleştirel pedagojinin bu noktada epistemolojik ve ampirik açıdan muhafif kimliğin biçimlenme mekanizması üzerinde olumlu etkileri bulunabilir. Özellikle teorik temellere dayanan bir muhafif eylem biçimine katkı sağlayabilir.

Sonuç ve Öneriler: Sonuç olarak muhalif kimliğin gelişiminde üst faktörler ve aile yapısı en etkili boyutlar olarak göze çarpmaktadır. Muhalif kitlenin sosyolojik, politik, kültürel ve ekonomik temellerini anlamada bütüncül yaklaşılması gerekmektedir. Bu sebeple eleştirel pedagojinin ele aldığı temel konular etrafında bir tartışma zemininin yaratılması, hem kimlik gelişimi anlamında muhalif öğretmenlere sağlam bir zemin yaratırken, hem de muhalif eylem biçimlerinin sosyal ve politik geçerliğini sağlayabilir. Bu doğrultuda araştırmacılara; eleştirel pedagoji alanında daha derinlemesine saha araştırmaları yapmaları ve muhalif hareketlerin bu alan içindeki konumlarını açıklamaları, uygulayıcılara ise; sendikal örgütlenmelerin gerektirdiği nitelikli eylemler vasıtasıyla iktidar baskılarına direnç göstermeleri önerilebilir. Böylece iktidarın paternal tahakküm biçimlerine hem teorik hem de pratik alanda güçlü bir karşı tepki söylemi geliştirilebilir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel pedagoji, Muhalif öğretmen, İdeoloji, Konfor alanı, Paternalizm, Fenomenoloji

Abstract

A Phenomenological Study on Dissident Teacher Identity and Dissent Experiences

Erdem OKLAY

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Doç. Dr. İlknur ŞENTÜRK

2020

Purpose: The purpose of this research is to discover the formation of dissident identity in teachers and how they make sense of the reflections of this identity based on their practical experience. For this general purpose, first of all, the factors affecting the formation of the dissident identity were investigated. Then the meanings, which were attributed by the dissent experiences of participants, and their practical results were investigated.

Method: In the study, phenomenology was preferred among qualitative research designs. Interview questions, which were finalised after pilot study and expert opinions, were directed to the 20 participants and analysed using open, axis and selective coding processes then reported. In the validity and reliability of the study, data and researcher diversification and reflective thoughts were utilised, and necessary sensitivity was shown in terms of researcher effect and ethical principles.

Results: The main factors that play a role in the formation of dissident identity; family structure, social environment, character and personality traits, educational life, professional life and higher factors were outstanding. The structure of the higher factors, including other factors, was noteworthy. In particular, it can be said that the higher factors tend to impose their ideological doctrines together with global factors and to establish hegemony, thus keeping the masses they dominate in their comfort zone. The characteristic features of these forms of domination are traces of paternalism. On the other hand, the opposition movement reacts to this imposition and has a predominantly defensive appearance. This counter-reaction can also be described as a counter-attitude towards the social pressure of the paternalist relationship. At this point, critical pedagogy can have positive effects on the epistemological and empirical aspects of the shaping mechanism of opposing identity. In particular, it can contribute to a form of dissenting action based on theoretical foundations.

Conclusion and Suggestions: As a result, the most influential dimensions are the most critical factors in the development of opposing identity and family structure. The sociological, political, cultural and economic foundations of the opposing masses need to be approached holistically. For this reason, creating a basis for discussion around the critical issues addressed by critical pedagogy can both provide a solid basis for dissident teachers in terms of identity development and provide social and political validity of oppositional forms of action. In this direction; conducting in-depth field research in the field of critical pedagogy and explaining the position of oppositional movements in this field; it can be suggested to resist the pressure of power through the qualified actions required by trade union organisations. Thus, a robust counter-discourse discourse can be developed in both theoretical and practical fields to the forms of paternal domination of power.

Keywords: Critical pedagogy, Dissident teacher, Ideology, Comfort zone, Paternalism, Phenomenology

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu kısımda problem durumu tanımlanarak, araştırmanın amacı ve araştırma soruları ile önem, varsayımlar ve sınırlılıklardan bahsedilecektir.

1.1. Problem Durumu

Başını Sanayi Devrimi'nin çektiği büyük değişimler, nüfus artışına da bağlı olarak, hem üretim ilişkileri gibi ekonomik (Lucas, 2002, s. 1) hem de toplumsal değer yargıları, norm ve davranış kalıpları gibi sosyal (Günay, 2002, s. 8) pek çok alandaki dönüşümün temel belirleyicisi olmuştur. Bu süreçte insanoğlu; bugüne kadar bildiği, deneyimlediği ve öğrendiği hemen her şeyi baştan kurgulamak ve bunları farklı bir boyuta taşıyarak, yeni düzene uyarlamak zorunda kalmıştır.

Dolayısıyla bu, insanoğlunun karşılaştığı en büyük dönüşüm hareketidir. Aslında bu büyük dönüşümü bir “devrim” olarak adlandırmak yanlıştır. Çünkü devrim, eskinin üzerine inşa edilir. Sanayi “Devrimi’nde” ise bir bakıma her şey “yenidir.” Sanayisi gelişmiş ülkelerin, az gelişmiş ülkeler üzerindeki ekonomik zorbalık ve kültürel hegemonya gücü, aslına bakılacak olursa “yaratıcı bir yıkım” dönemidir (Marr, 2018, s. 402, 403). Kuşkusuz bu sancılı dönem salt iktisadi açıdan yorumlanmamalıdır. Gelişen sanayi ile birlikte ortaya çıkan burjuva, modern hukuk sistemlerindeki dönüşümlerle birlikte serbest ticaret ve buna bağlı liberalizm ile rekabetçi kapitalizmin gelişmesine de zemin hazırlamıştır (Habermas, 2017, s. 158-165).

Avrupa'dan başlayarak dünyaya yayılan bu etkiler, devletleri ve onların ideolojilerini de etkilemiştir. Bu ideolojilerin kuşkusuz devletlerin eğitim anlayışlarında da tesiri olmuştur. Kapitalizmin eğitimi araçsallaştırması bunlar arasında sayılabilir. Buna göre ABD kapitalizmi, kendisinin değer verdiği pratik bilgi-becerileri kazandırma uğruna eğitimde yüksek performansa önem vermiş; ancak, bunda da başarısız olduğunu kabul etmek durumunda kalmıştır. Bu dönemin bir getirisi olan “yabancılaşma” ise, kapitalist sistemlerin iddia ettiği demokrasi ve özgürlük gibi değerlerin yerine, totaliterliğin “yeniden üretimine” neden olmuştur (İnal, 2008, s. 232, 233).

Eğitimde de açıkça hissedilen bu durum, eğitimi ve eğitime bağlı alt sistemleri de sorgulanır hale getirmiştir. Kapitalizmin dayattığı “neoliberal” etkilerle birlikte eğitimde bir “amaç” sorunu ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise eğitimin “ne” olduğu, zorunlu

eğitimin gerekliliği ve hatta Ivan Illich gibi eğitimcilerin öne sürdüğü okulsuz toplum fikirleri tartışılmaktadır. Öte yandan okulsuz eğitim karşıtları da, okulu nasıl daha “iyi” hale getirebilecekleri üzerine düşünceler öne sürmektedir. Diğer bir deyişle “eğitim” ve “okul” hem kavramsal hem de pratik boyutta tüm toplumun odağında yer alarak çeşitli tartışmaların merkezini oluşturmaktadır.

Bir yandan neoliberal rüzgâra direnmenin, diğer yandan da ulusal çıkarları doğrultusunda insan yetiştirme yolunu arayan devletlerin ise, eğitim sistemlerinde çoğu zaman günü kurtarmaya yönelik ve istikrarsız uygulamalarına şahit olunmaktadır. Böyle bir tutum da eğitimdeki tartışmaları körüklemekte; eğitim alanında hakim olan, “yerleşik” düşüncelerin yerine “alternatif yaklaşımların” üretilmesine yol açmaktadır. Bu yaklaşımların son yıllarda belki de en çok dikkat çekenlerinden biri ise, kaynağını “eleştirel kuramdan” alan eleştirel pedagojidir.

Eleştirel pedagoji neyi hedeflemektedir? Bilindiği üzere eğitim, yapısı itibarıyla öznesi ve nesnesi “insan” olan; yani insan için, bizzat insanlar tarafından kurgulanan toplumsal bir mekanizmadır. Bu durum tarafsız, diğer bir deyişle ideolojisiz bir eğitim olamayacağına açık kanıttır. Gerçekten de eğitim araştırmaları ve uygulamalarının içinde bulunulan tarihsel dönem, coğrafya, siyasi, ideolojik, ekonomik ve sosyal yapılarla bağlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Eleştirel kuram ise her türlü adaletsizlik, ötekileştirme ve tahakküme karşı durarak daha iyi bir dünya ve insanca yaşanılabilir bir gelecek adına eleştirel bir duruşu savunmaktadır (Yıldırım, 2013, s. 38, 39). Bu kuramın eğitimdeki yansıması olan eleştirel pedagoji ise bahsedilen bakış açısının eğitim sayesinde topluma kazandırılması ile ilgilenmektedir.

Eğitimdeki bu eleştirel tutumun özellikle son yıllarda yaygınlaştığı ve eğitimciler tarafından eleştirel pedagoji ekseninde yürütülen çalışmaların ilgiyle takip edildiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı, Ulusal Tez Merkezi’nde bir tarama yaptığı anda ise “muhalif” kelimesini içeren tez başlıklarının genel olarak sosyoloji ve siyaset biliminde ele alındığını; eğitim bilimlerinde ise “örgütsel muhalefet” kavramının incelendiğini saptamıştır.

Bununla birlikte muhalif öğretmen kimliği konusunda yapılan çalışmaların sınırlılığı da göze çarpan bir diğer olgudur. Muhalif öğretmen kimliği bireysel boyuttan ziyade, örgütsel muhalefet alanyazını içinde “bireysel değişkenler” olarak incelenmiştir (Ağalday, Özgan ve Arslan, 2014, s. 41; Sarıçay, 2019, s. 30). Ancak bu incelemelerin tamamı muhalif öğretmenin örgüt içindeki davranışları üzerine temellenmiş olmakla birlikte, muhalif kimliğin nasıl oluştuğu üzerine bir tartışma yapılmamıştır. Bu bağlam-

da; muhalif öğretmen kimliğinin oluşumunun ve muhaliflik deneyimlerinin fenomenolojik bir çalışma ekseninde yorumlanmasının, eğitim bilimlerine yeni ve alternatif bir bakış açısı kazandıracığı; böylece ilgili alanyazını da zenginleştireceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerde muhalif kimliğin oluşumunu ve bu kimliğin yansımalarını pratik deneyimleri doğrultusunda nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmektir. Bu bağlamda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılarda muhalif kimliğin oluşumuna neden olan faktörler nelerdir?

- a. Muhalif kimlik, üst faktörler olarak nitelendirilen kişiler üstü oluşumlarla nasıl bir etkileşim içindedir?
- b. Öğretmenin içinde yetiştiği ailenin sosyal, ekonomik ve siyasal özellikleri muhalif kimliği ile nasıl bir etkileşim içindedir?
- c. Öğretmenin içinde yaşadığı sosyal çevrelerin sosyal, ekonomik ve siyasal özellikleri muhalif kimliği ile nasıl bir etkileşim içindedir?
- d. Öğretmenin demografik nitelikleri ile karakter ve kişilik yapısına ait özellikler muhalif kimliği ile nasıl bir etkileşim içindedir?
- e. Muhalif kimlik, öğretmenin eğitim hayatına dair sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerle nasıl bir etkileşim içindedir?
- f. Muhalif kimlik, öğretmenin meslek hayatına dair sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmelerle nasıl bir etkileşim içindedir?

2. Katılımcılar tarafından muhaliflik nasıl anlamlandırılmakta ve muhalif davranışlarının sonuçları neler olmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan düşünen ve sorgulayan bir varlıktır. Hatta filozof Descartes (2014, s. 45), “Düşünüyorum, öyleyse varım” sözü ile varlığı düşünme eylemine dayandırmıştır. Doğası gereği düşünce eleştirelilik içerir. Diğer bir deyişle insanlar; birbirlerinin düşüncelerine eleştiriler getirerek hem bilgi üretimini sağlayabilir, hem de kendi varlıklarını özgürce ortaya koyabilirler.

Nitekim Epstein ve Kernberger (2006, s. 1) eleştirel düşünceyi, yoğun bilgi üretimi ve bizi iknaya çalışan kişilere karşı bir savunma şeklinde tanımlayarak, eleştirelli-

ğin insan doğasının bir gereği olarak anlaşılmasını sağlamışlardır. Birey olmaktan çıkarak, bir kitlenin parçası haline gelmiş kişiler ise Le Bon'un (2018, s. 28) tanımıyla; düşüncelerinin aynı istikamete yönlendirilmesi sonucu bilinçli varlıklarını yitirmekte ve bilinçaltı kişiliğin kontrolüne girmektedirler.

Eleştirel pedagojinin temelinde bu düşünce, yani eleştirelilik fikri yatmaktadır. Bu yüzden eleştirel kuramcılar, sorgulanmaksızın kabul edilerek, eğitim yoluyla dikte ettirilen her şeyi sorgulamayı amaçlarlar (McLaren, 2011, s. 281). Dünyanın içinden geçtiği dönüşümler, tek tipleştirici; aynı şeyleri düşünen, aynı şeylerden hoşlanan, aynı şeylerden sevinç veya acı duyan insanları yaratmaktadır. Bu da tek tip bilgi üretimini beraberinde getirmekte; bu bilgi de mevcut düzeni yeniden üreten bir yapıya zemin hazırlamaktadır. Bu manada eleştirel pedagoji, insanların kendilerine dayatılan eğitim anlayışlarına bir karşı duruşudur. Eğitimin toplumu biçimlendirme özelliği düşünüldüğünde, eleştirel bakış açısının önemi daha net anlaşılabilir.

Bu bağlamda muhaliflik, içinde eleştirelliği barındıran bir kavramdır. Türk Dil Kurumu'na (2005, s. 1415) göre muhalif; "Bir tutuma, bir görüşe, bir davranışa karşı, aykırı olan kimse" anlamına gelmektedir. Eğitim alanyazını incelendiğinde muhaliflik kavramının "örgütsel muhalefet" ile sınırlı olarak ele alındığı görülmektedir. Örgütsel muhalefet ise Kassing (1997, s. 326) tarafından; örgüt üyelerinin örgüt içi uyumsuzluk ve anlaşmazlıkları dile getirmesi olarak tanımlanmakla birlikte, bu çalışmanın özünü; "muhalif öğretmen" olarak tanımlanan kitlenin sosyolojik, kültürel, psikolojik, politik ve ekonomik arkaplanını anlama ve muhalif söylemleri inceleme oluşturmaktadır. Muhalif öğretmen kimliğinin oluşumuna yönelik derinlemesine bir araştırma, örgütsel muhalifliğin de daha anlaşılabilir kılınmasına katkı sağlayacaktır.

Kuşkusuz burada amaç, muhaliflik davranışını sona erdirmek veya baskılamak değildir. Zira Özdemir'in (2010, s. 20) de belirttiği üzere, örgütsel muhalefet; örgüt içi sorunların çözümünde, örgütün yenileşmesinde ve demokratik ortamın gelişmesinde faydalıdır. Kısacası; temelde "muhaliflik", özelde ise "muhalif öğretmen" kimliğinin eleştirelilik süzgecinden geçirilmesi, dolayısıyla muhalifliğe de muhaliflik denemesinin yapılması, bu araştırmanın ana eksenini oluşturarak; demokratik bir örgüt ve toplum yapısının gelişmesi yolunda atılan bir adım olarak görülmelidir. Böyle bir adımın hem eğitimin, hem de muhalif öğretmen kitlesinin eylemselliğini sorgulama ve ileri noktalara taşımada faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öte yandan, pozitif bir okul kültürü içinde çalışan öğretmenlerin bu kültüre uyum sağladıkları ve yöneticilere muhalefet göstermeye daha az yatkın oldukları söyle-

nebilir. Muhalefetin ise okullarda demokrasi, özdenetim ve örgütsel yenileşme gibi konularda olumlu etkileri saptanmıştır (Kadı ve Beytekin, 2015, s. 91). Muhalif öğretmenlerin çoğunlukla kendilerine fazladan verilen görevler nedeniyle muhalefet ettikleri ve bu muhaliflik eyleminin genelde okul yöneticilerine “küsme” şeklinde gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda muhalefet davranışı ile örgütsel adalet ve iş doyumunu birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır (Özdemir, 2011, s. 1904). Muhalif davranışların kökeni hakkındaki incelemeler bu değişkenlerin de okullarda kontrolünü sağlayabilir. Böylece yıkıcı bir etken gibi görülen muhalif davranışlar okul açısından pozitif yöne kanalize edilebilir.

Toplum içinde eleştirellik barındıran görüşlerin veya muhalif duruşa sahip kişilerin kabullenilmesi kimi zaman zor olmaktadır. Çalışmanın da bir eksenini oluşturan ayrımcılık, dışlanma, ötekileştirme muhalif insanların sık karşılaştıkları davranış biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu davranışların temelinde “kendisi gibi düşünmeyi bir tehdit olarak gören” bir dürtünün yer aldığı görülmektedir. Oysa eleştirellik ve buna bağlı gelişen muhalif kimlik toplumsal düzlemde yeni görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayarak fikir hayatına canlılık kazandırdığı gibi, yanlış düşüncelerin yerlerini daha doğru olanlara bırakmasını da sağlayabilir. Böylece toplumun düşünce yapısını geliştirerek toplumsal eylemlerin de daha iyiye yönelmesine aracılık edebilir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, görüşme sorularını cevaplayan 20 katılımcının görüşleri ve diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla sınırlandırılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Bu kısımda temel sosyoloji paradigmalarından başlanarak, eleştirel pedagojinin gelişimi ve temel iddiaları ile eleştirel pedagojiye ilişkin eleştirilere yer verilecektir. Sonrasında ise örgütsel muhalefet kavramı ve muhalifliğin psikolojik yönü tartışılacaktır.

2.1. Temel Sosyolojik Paradigmalar

Eğitim, insanı toplumsal yaşama hazırlayan kültürlenme sürecinin önemli araçlarından biridir. O halde birey, toplum, kültür ve eğitim arasındaki ilişkinin incelenmesi, işlevselcilik ve çatışmacılık gibi temel sosyolojik paradigmaların anlaşılmasında bir gerekliliktir. Bu paradigmlar anlaşılır kılındıktan sonra ise Frankfurt Okulu'ndan başlanarak eleştirel kuramın gelişimi ve ardından eleştirel pedagoji açıklığı kavuşturulmalıdır.

Karşılaştıkları sorunları işbirliği yaparak çözüme kavuşturan insanlar, tarihsel süreç içerisinde çeşitli toplumlar oluşturmuş (Haviland, 2002, s. 63-65); diğer bir deyişle kendi varlıklarını gerçekleştirmek, koruyabilmek ve kendi gücünün yetmediği noktaları diğer insanlarla tamamlayabilmek için ihtiyaçları olan etkileşimleri biçimlendirmiştir (Freyer, 2012, s. 74). Bu durum aynı toplumun üyeleri arasında benzer inanç, değer, ideoloji ve yaşam biçimlerinin paylaşımı yoluyla ortak kültürel zeminler yaratmıştır (Archer, 2005, s. 17). Böylece toplumsal bir varlık olarak hayata başlayan insan (Ergun, 2005, s. 55), etrafını saran kültürel doku ile etkileşime girerek hem ait olduğu toplumun sosyokültürel özelliklerini kazanmakta hem de kendine has davranış kalıpları geliştirerek özgünleşip, farklılaşmaktadır (Doğan, 2012, s. 103-105).

Bu durumda kültürün insan ömrü boyunca karşılıklı ilişkisine dayanan iki fonksiyonu açığa çıkmaktadır: Toplumsallaşma ve bireyselleşme (Aslan, 2001, s. 18; Stolley, 2005, s. 66). Ancak bu iki yönelimin sağlıklı bir toplum kültüründe birbiriyle çatışma içinde değil; hem bireysel çıkarları koruyan hem de toplumsal faydadan ödün vermeyen esnek bir yapıda olduğu belirtilmelidir (Haviland, 2002, s. 64). Yani insan bir yandan ait olduğu toplumun kültürel değerlerini kazanarak sosyalleşirken; diğer yandan da kendi kimliğini keşfetmekte ve bağımsızlaşabilmektedir.

Nitekim bu konudaki en güçlü açıklamalardan biri kuşkusuz Talcott Parsons'un, Durkheim'in ortak bilinç ve Freud'un süper ego kavramlarını birleştirerek oluşturduğu sosyal ve psikolojik bağdır. Parsons bu bağa dayanarak toplumun birey üzerindeki zorlayıcı gücünü kültürel değerler sistemi bağlamında ifade etmiş (Collins ve Makowsky, 2014, s. 192); böylece kültürün kişilik sistemleriyle toplumsal sistemler arasındaki bütünleştirici rolünü vurgulamıştır (Ritzer, 2014, s. 474). Bireyin ve toplumun kültürel değerler düzlemindeki bu mutualist ilişkisi, kendini oluşturan bireyler olmadan toplumun olmaması gibi, toplumsal katılımdan ve bağlılıklardan bağımsız bir birey de olmayacağını kanıtıdır. Öyleyse birey-toplum ayrımı şeklinde ifade edilen sosyolojik düalizm açıklanan sebeplerden ötürü geçerliğini yitirmektedir (Layder, 2006, s. 3).

Kültürün önemi, toplumsal yaşamın devamındaki bu rolleri, toplumsallaşma ve bireyselleşme, düşünüldüğünde daha net anlaşılabilir. Öyle ki kültürel yaşamla ilgilenen pek çok kuramcı kültür üzerine çeşitli açıklamalar yapmıştır (Barker, 2004, s. 44; Billington, Strawbridge, Greensides ve Fitzsimons, 2014, s. 33-39; Bourdieu, 2006, s. 106; Demirel ve Kaya, 2004, s. 3; Lowie, 1937'den Akt. Gaillard, 2004, s. 12; Haviland, 2002, s. 64; Kurt, 2002, s. 9; Newman, 2013, s. 19; Ritzer, 2014, s. 288-291). Kültürel sermaye kavramı hakkındaki görüşleriyle dikkat çeken Pierre Bourdieu da kültürün, insanlar arası iletişim ve etkileşim zemini olmakla birlikte aile, din, dil ve bilim gibi simgesel formlar aracılığıyla anlam dünyamızı şekillendirdiğini; böylece, toplumsal hiyerarşinin oluşmasına ve yeniden üretimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Swartz, 1945, s. 1). Öyleyse kültürü; bireylerin ve toplumun etkileşim noktasında yaşayan, zamana ve mekâna göre değişerek uyum gösterebilen, adeta organik yapıya sahip canlı formuna benzetmek mümkündür. Kültür, her daim toplumun birleştirici gücü olarak bireysel yaşantılarımızı şekillendirmektedir.

Kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasında o toplumdaki yerleşik eğitim düzeninin payı büyüktür (Ülken, 2013, s. 70-71). Aslında bir bakıma eğitim, toplumsal hayatın kimliği (Newman, 2013, s. 19) ve bütünüdür (Kurt, 2002, s. 39). Bu sebeple eğitim, birey, toplum ve kültür birbiriyle iç içe olan, birbirini etkileyen kavramlardır. Ancak insanlık tarihi genel olarak incelendiğinde, eğitimde bireyin veya toplumun önceliklendirilmesi açısından, döneme ve medeniyetlere göre farklı yönelimlerin olduğu görülmektedir (Cubberley, 2004).

Örneğin, Ülken (2013, s. 109-126) bu karşıt görüşlere örnek olarak Platon'un devletçi ve baskıcı zihniyeti ile Jean-Jacques Rousseau tarafından "Emile" de ilk ifadelerini bulan, bireyci ve özgürlükçü yaklaşımı göstermektedir. Bu anlamda eğitimde bi-

reyin önceliklendirilmesini Rousseau'ya dayandırmaktadır. Ancak Ülken, toplumcu ve bireyci yaklaşımları, insan varlığını bütüncül olarak ele almak yerine tek taraflı bakış açısı içermeleri nedeniyle eleştirmektedir. Birey ve toplum boyutları arasında bir denge kurma gerekliliği Ergun (2005, s. 42) tarafından “Topluma karşı kılmaksızın ya da yalnızlığa itmeksizin, eğitim, bireyi geliştiremez mi, yüceltemez mi?” şeklinde bir soruyla dile getirilmiştir. Anlaşılacağı üzere; eğitimin birey ve toplum boyutunu dengeleme ihtiyacı günümüzde de sürmektedir.

Öte yandan; eğitimde birey-toplum çelişkisiyle birlikte tartışılan bir diğer nokta da, eğitimin toplumsal değişimde oynadığı roldür. Bu bağlamda; eğitimin toplumu değiştiremeyeceğini veya değiştirebileceğini iddia eden eğitim felsefelerinin yanı sıra, eğitimin esas fonksiyonunun yeni bir toplumsal düzen kurma olduğunu savunan görüşler de mevcuttur (Sönmez, 2015, s. 69-205). Neden-sonuç ilişkisine dayanarak; eğitimin bir yandan toplumu değiştirirken, diğer yandan kendisinin de toplumsal değişimlerden etkilendiği söylenebilir (Sağ, 2003, s. 14-15). Nitekim sosyolojik olarak toplumsal değişme kaçınılmazdır ve değişim ileriye doğru olabileceği gibi, geriye doğru da gerçekleşebilir (Doğan, 2004, s. 252, 254). Eğitimin toplumsal kültür ve değişime olan etkileri ile ilgili çeşitli görüşler dile getirilmiştir.

Russell'a (2015, s. 140) göre, eğitim, devlet gücünü elinde bulunduran erk sahipleri tarafından bir silah olarak kullanılır. Bu eğitimin amacı; gençlerin zihinlerini *statü-konun* savunduğu fikirlerle doldurmaktır. Althusser (2017, s. 50), toplumsal kültürün biçimlendirilmesinde devletin oynadığı rolü işaret etmiş; bu biçimlendirmeyi sağlayan araçları ise Devletin Baskı Aygıtları ve Devletin İdeolojik Aygıtları olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada okul, devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak vurgulanmıştır.

Ergun (2005, s. 24-25) ise eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin herkesin kabul ettiği bir olgu olduğuna dikkati çekmiş; Bourdieu ve Passeron (2014, s. 16-17) da özellikle yoksul kesimlerin yükseköğretime erişim sorunları üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte, belki de eğitime ilişkin en sert eleştirileri dile getiren Gatto (2018), eğitimi bir “kitle imha silahına” benzettiği çalışmasında, zorunlu eğitimin toplumu yönetilebilir kılmak için kurgulandığını savunmuş; Baker (2013) ise okulu, çocuklara “gardıyanlık” yapan bir kurum olarak nitelendirmiştir. Öte yandan, Buyruk (2015, s. 85), öğretmen emeğinin dönüşümünü incelediği kitabında eğitimin metalaştığından ve öğretmenler üzerinde artan denetimin, öğretmenlerin özerkliğini ortadan kaldırdığından bahsetmiştir.

Buna karşılık, eğitim üzerine daha ılımlı söylemler de mevcuttur. Bu tür söylemlerin genelde, kültürel mirasın aktarılma işlevi etrafında şekillendiği görülmektedir. Örneğin; Kurt (2002, s. 43) eğitimin iki fonksiyonu olarak, toplumsal kültürün aktarımını ve toplumun kalkınması için eleman yetiştirilmesini göstermiştir. Emile Durkheim, eğitimi; toplumsal kurumların yeni kuşaklara öğretilmesi şeklinde tanımlamış (Ülken, 2013, s. 114); Yücel (2012, s. 137) ise okulu, çocuğun ileride atılacağı toplumsal hayatın tecrübelerine bir hazırlık aşaması olarak ifade etmiştir. Büyükdüvenci (1987) eğitimin temel işlevini kültür nakli ve toplumun arzulanan bir geleceğe götürülmesi olarak açıklamıştır (Akt. Sağ, 2003, s. 12).

Görüldüğü gibi eğitimin toplumsal etkilerine ve amaçlarına ilişkin pek çok açıklama yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Ayrıca toplumsal değişimin etmenlerinden ziyade; bu etmenlerin *zamana*, *mekana* ve *insana* göre algılanışı ve yorumlanması önemlidir (Doğan, 2004, s. 254). Nitekim toplumsal bir kurum olan eğitim de temel sosyolojik paradigmlar kapsamında farklı yönleriyle ele alınmıştır. Ancak unutulmalıdır ki bu paradigmları birbirinin yerine geçen ve öncekinden daha doğru açıklamalar olarak görmek yerine; sosyal olayları farklı yönleriyle aydınlatan ve görüş zenginliği sunan bakış açıları şeklinde incelemek daha faydalıdır (Altınkurt ve İliman Püsküllüoğlu, 2016, s. 19).

2.1.1. İşlevselcilik

Kaynağını, Fransız pozitivism geleneğinden alan (Freyer, 2012, s. 51-66) işlevselci paradigmanın savunucuları, toplumsal gerçekliğin doğa bilimlerinin yöntemleriyle anlaşılabilirliğini düşünmüş; toplumsal yapıyı mekanik ve biyolojik analogiler yoluyla çözümlenmeye çalışmışlardır (Burrell ve Morgan, 1979, s. 26-27; Stolley, 2005, s. 23). Bu paradigmanın öncülerinden A. Comte, toplumsal yapı ile biyolojik sistemler arasında kurduğu ilişkiye dayanarak; toplumun da tıpkı biyolojik organ ve sistemler gibi düzensizlikler barındırdığını, ancak bunu “işlevsel denge” yoluyla çözüme kavuşturduğunu söylemiştir (Wallace ve Wolfe, 2012, s. 44). Herbert Spencer ise, kendi döneminde yükselen Darwinizm’den etkilenerek “sosyal evrim” fikrini ortaya atmıştır (Freyer, 2012, s. 62).

İşlevselcilik, ilerleyen dönemlerde yapısal işlevselci paradigma olarak gelişmeye başlamıştır (Giddens, 2009, s. 23). Bu dönemin önemli temsilcilerinden Emile Durkheim, toplumların insanlar arası ahlaki ilkeler çerçevesi dahilindeki bir uzlaşma ve dayanışma ile var olabileceklerine dikkati çekmiş; toplumu ahlaki bir birlik olarak ta-

nımlamıştır (Akt. Özyurt, 2007, s. 96). Benzer bir görüşü savunan Talcott Parsons ise, geliştirdiği sosyal sistem modeli ile toplumun görünmez bir el tarafından düzenlenen karmaşık bir ağ olduğunu (Collins ve Makowsky, 2014, s. 189-190); toplumsal normlar, değerler ve ahlaki davranışların düzeni sağlamada önemli rol oynadıklarını kaydetmiştir (Layder, 2006, s. 16-17). Ancak Parsons, toplumun daimi bir uyum içinde olduğunu varsayan deterministik bir açıklama yapmıştır. Bu yaklaşımın eleştirisi ise yine bir başka işlevselci olan Robert K. Merton'dan gelmiştir. Merton, toplumda uyumsuzluk ve eşitsizlik üreten mekanizmaların varlığını savunmuştur (Layder, 2006, s. 28-29). Sosyal olayların açıklanmasında Durkheim (2016, s. 119), Comte ve Spencer'ı indirgemeci tutumları nedeniyle eleştirmiştir.

Kısacası; kendi aralarında temel görüş farklılıkları olsa da, yapısal işlevselciler, toplumun karmaşık bir sosyal sistem olduğunu; bu sistemin, parçaları arasındaki sosyo-kültürel, siyasal ve ekonomik etkileşimler yoluyla yapılandığını; parçalar arasındaki uyumsuzlukların sosyal adaptasyonlarla dengeye kavuşturulduğunu ve böylece sosyal evrimin gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında yapısal işlevselcilik, toplumu daimi bir uyuma evrilen ilişkiler sistemi olarak incelemektedir.

Yapısal işlevselcilik, sosyolojinin bilim dalı olarak gelişmesiyle birlikte ilk ortaya çıkan paradigma olmasının yanı sıra (Stolley, 2005, s. 23), 1960'lı yıllara kadar sosyolojideki egemen paradigma olarak da varlığını korumuştur (Giddens, 2009, s. 23). Kuşkusuz bu yaklaşımın eğitimle ilgili de bazı açıklamaları vardır (Doğan, 2012, s. 88-89):

1. Eğitim, toplumsal kökenlerine bakılmaksızın bireyleri yetenek, azim ve motivasyonları ölçüsünde hak ettikleri toplumsal konuma taşıyan bir araçtır.

2. Okullar ekonomik nedenlerle bilgiye bağlı hale gelirken bir yandan da yetişkin rolleri için gerekli bilişsel beceri, toplumsal rol ve normları öğretmektedirler.

3. Modern sanayi toplumları bilimsel bilgiye ihtiyaç duyduğundan, liyakatli kişileri arar ve bulur. Bu durumda en eğitimliler en yüksek mevkilere çıkarılarak bir bakıma ödüllendirilir. Böylece hem eğitimde fırsat eşitliği sağlanır hem de meritokratik bir toplum oluşturulur.

Bu açıklamalara bakıldığında yapısal işlevselcilerin eğitimde fırsat eşitliğine, liyakata ve bilimsel bilgiye önem verdikleri görülmektedir. Ancak tam da bu sebeplerle eleştiriler almışlardır. Çünkü bu varsayımlar ortaya konulurken fazla iyimser bir yaklaşıma sahiptirler. Modern toplumların hareketlilik özelliklerini açıklamamışlar, eğitimle meslek arasındaki ilişkide geçerli pek çok faktörü göz ardı ederek, liyakatın doğrudan

eğitimle olacağını varsaymışlar ve toplumsal kökenin ekonomik gelirle ilişkisini dikkate almamışlardır (Doğan, 2012, s. 89-90). Ayrıca bu paradigmanın öngörülere gereği okullar disipline edici kurumlar olarak biçimlenmiştir. Disiplinin bu işlevi bireyi güçlendirmekle birlikte, politik egemenlere itaatkar hale getirmektedir (Foucault, 1995, s. 138). Lewellen (2011, s. 112) yapısal işlevselcileri adeta bu görüşleri özetler şekilde, toplumu sosyal çevreden ve zamandan yalıtılmış halde görmeleri dolayısıyla eleştirmiştir.

Yine de yapısal işlevselciliğin sosyoloji başta olmak üzere pek çok disiplinin gelişimine önemli katkıları olmuştur. Bu makro bakış açısı sayesinde toplumsal organizasyon ve kurumların neden var oldukları ile varlıklarını nasıl koruyabildiklerine ilişkin geniş çaplı bilgiler edinilmiştir (Newman, 2013, s. 21). Ayrıca bu paradigma kendisinden sonra gelecek paradigmlar için sağlam bir zemin hazırlamıştır (Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2016, s. 17).

2.1.2. Çatışmacılık

İşlevselcilerin toplumu kendi kültür, değer ve uyumlaşma mekanizmaları ile varolan kapalı bir sisteme benzeten yaklaşımlarına (Lewellen, 2011, s. 112) karşın; çatışmacı paradigmanın savunucuları uyumlaşma fikrini reddederek, toplumdaki güç, eşitsizlik ve mücadele gibi konulara odaklanmıştır (Giddens, 2009, s. 24). Öyle ki çatışmacılığın en önemli kuramcılarında Marx ve Engels, ünlü Komünist Manifesto'ya "Bugüne kadarki bütün toplumların tarihi sınıf mücadeleleri tarihidir." diyerek giriş yapmışlardır (Marx ve Engels, 2015, s. 22).

Çatışmacı paradigmanın temsilcileri, bazı toplumsal grupların diğerlerini sömürdüğünü ifade etmekle birlikte, toplumsal kurumların da bu egemen güçleri meşrulaştırdığını söylemektedir (Newman, 2013, s. 22). Toplumdaki bilginin, paranın, gücün, eğitimin ve statünün eşitsiz dağılımı toplum içinde bir çıkar savaşının varlığına işaret etmektedir.

Çatışmacı sosyologların amacı, bu eşitsizliği yaratan nedenleri ortaya çıkarmak; egemen grupların güç ve statülerini nasıl sürdürdüklerini araştırmaktır (Şişman, 2011, s. 18-19). Doğal olarak da toplumsal eşitsizliklerin kaynağı hakkında farklı görüşler ileri sürmüşlerdir. Örneğin Karl Marx, ekonomik güce sahip olanların toplumsal kurumları kendi hizmetlerini göreceği şekilde yönlendireceğini (Newman, 2013, s. 22); Weber, toplumsal tabakalaşma kavramının salt ekonomi değil, aynı zamanda statü ve iktidar temelleri üzerine oturduğunu (Ritzer, 2014, s. 239) ifade etmiş; yeni Marksist teorisyen-

lerden Althusser ise devleti tüm eşitsizliklerin kaynağı olan toplumsal bir üst yapı biçiminde ele almıştır (Tezcan, 2005, s. 26-27).

Çatışmacı yaklaşımın öncü kuramcıları olan Marx ve Engels'e göre; eğitim, maddi üretimle bütünleştirilmeli dolayısıyla üretime dayalı bir eğitim kurgulanmalıdır. Marx'a göre eğitimin üç türü: zihinsel eğitim, beden eğitimi ve politeknik eğitimidir. Nitekim politeknik eğitim (teorik ve pratik eğitimi bütünleştirme) ilerleyen yıllarda sosyalist ülkelerin benimsediği bir model olmuştur. Ayrıca insan çok yönlü bir varlıktır ve her yönüyle geliştirilmelidir. Bu da kapitalist sistemlerde mümkün değildir. Dolayısıyla eğitim kamusal ve parasız olmalıdır (Tezcan, 1993, s. 18, 19). Anlaşılacağı üzere, ve Marx'ın da Kapital'in önsözünde belirttiği gibi, Marx'ın görüşü Hegelci diyalektik mantıktan farklıdır. Çünkü Hegel daha idealist bir dünya görüşüne sahipken, Marx, tabiri caizse onu "ayakları üstüne oturtur." Hegelci diyalektiğin özünde yer alan akılcılığı savunması, Marx'ın idealizmin karşıtı olarak materyalist bir çizgide olduğunu göstermektedir (McLaren, 2011, s. 46; Russ, 2014, s. 326).

Bununla birlikte başta Marx olmak üzere çatışma kuramcıları yoğun eleştiriler de almıştır. Örneğin, Ritzer'e (2014, s. 62) göre çatışma kuramının esas sorunu sağlam bir temelden yoksun olmasıdır. Marx'ın, toplumsal sınıf kavramını ve buna bağlı kullandığı "yönetici sınıf" veya "orta sınıf" gibi bazı terimleri ya tam açıklığa kavuşturmadığı ya da tutarsız biçimde kullandığı ifade edilmiştir (Edgell, 1998, s. 12). Öte yandan Can (2005, s. 7), Marx'ın ekonomi ve sınıfsal çatışma tabanlı bir görüş benimsemekle, yapısal işlevselcilere benzer biçimde "indirgemecilik" yanlılığına düştüğünü ve toplumsal değişimi feodal-kapitalist-sosyalist açıdan ele alarak determinizme başvurduğunu söylemektedir. Bu nedenle Marksizm, çatışmacılıktan ayrı bir sosyolojik zemin üzerinde gelişme gösterdi. Nitekim Ralf Dahrendorf'un çalışmalarının da gösterdiği üzere, yapısal işlevselcilik ile çatışma kuramı aynı paradigmanın yansımaları olarak kalmıştır (Ritzer, 2014, s. 62).

2.1.3. Sembolik etkileşimcilik

İşlevselci ve çatışmacı paradigmalar toplumsal hayattaki değişimleri makro boyutlarda anlamlandırmaya çalışmışlardır. Oysa sembolik etkileşimcilik bunlardan çok farklı olarak toplumsal yapıyı insanların birbirleri ile girdikleri mikro düzeydeki etkileşimler bağlamında çözümlemeye çalışır (Newman, 2013, s. 22). Bu bağlamda, sembolik etkileşimcilikte birey ve bireylerin sosyal eylemlere yükledikleri anlamlar önem taşır. Öncülüğünü George Herbert Mead'in yaptığı bu akım, belirli nesnel durumların birey-

lerde öznel etkilere neden olduğunu savunur ve bunları semboller biçiminde ifade eder (Coştu, 2009, s. 126). Bu sayede çevremizde gördüğümüz her sembol, işaret hatta kelime bir anlam kazanır.

Mead, mikro ölçekteki etkileşimlerin ilişkiselliği ile ilgilenmesi sebebiyle her ne kadar bazı eleştiriler olsa da (Ritzer, 2014, s. 434), insanların gündelik yaşantılarına vurgu yapması, aynı zamanda kurucularından olduğu pragmatizme önem vermesi ve “benlik” kavramı üzerine getirdiği açıklamalarla sosyoloji tarihinde önemli bir yer tutar (Collins ve Makowsky, 2014, s. 152-156). Öncülüğünde gelişen sembolik etkileşimcilik bu bağlamda üçüncü bir temel sosyolojik paradigma olarak kabul görür (Newman, 2013, s. 23).

Bu paradigmayı benimseyen araştırmacılar bireyi önceliklendirir, onu anlamaya; davranış örüntülerini ve bu davranışların “öteki” üzerindeki yansımaları keşfetmeye çalışırlar. Dolayısıyla toplumu mikro ölçekte anlamlandırmayı hedefler. Sembolik etkileşimciler doğal olarak tümevarımı benimser ve nitel araştırmalar yürütürler (Akyüz, Gürsoy ve Çapcıoğlu, 2006, s. 89, 90). Ancak araştırmacılar bu noktada mikro ölçekteki etkileşimleri anlamaya çalışırken, makro boyutta gelişen tarihi, kültürel ve toplumsal olguları gözden kaçırma tehlikesi yaşarlar (Newman, 2013, s. 23).

Görüldüğü gibi doğa bilimlerindeki büyük atılımlar, toplumsal yapıyla ilgilenenleri de etkilemiş; sosyolojinin bir bilim olarak gelişmesini sağlamıştır. Doğa bilimlerinde benimsenen pozitivist yaklaşımın etkisiyle işlevselcilik, hakim yaklaşım olarak uzun yıllar sosyolojideki ağırlığını sürdürmüştür. Ancak toplumsal değişim ve yapıların karmaşıklığı, toplumun işlevselcilerin ifade ettiği gibi bir denge durumu ile birlikte, çatışmaların ve uyumsuzlukların da yaşandığı bir zemin olarak ele alınmasını ve sembolik etkileşimcilikteki gibi mikro etkileşim düzeylerinde incelenmesini zorunlu kılmıştır. Toplumsal gerçeklikler böylece farklı perspektiflerden ifade edilmiştir.

2.2. Geleneksel ve Modern Eğitim Yaklaşımları

Toplumların ilerlemesinde sosyal, siyasal ve ekonomik yapıların birbiriyle ilişkisi büyük önem taşır. Bu yapıların kontrolünde ise kilit faktör insandır (Yıldırım, 2013, s. 43). Dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin özellikleri o toplumun geleceği hakkında bize ipuçları vermektedir. İnsanlık tarihi incelendiğinde her toplumun eğitimle ilgilendiği görülmektedir. Ancak eğitimin amacı toplumdan topluma ve dönemden döneme değişiklik göstermiştir (Cubberley, 2004). Bunun başlıca nedeni; eğitimin toplumsal bir kurum olarak içinde bulunduğu toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik değişimlerinden

ayrı tutulamaması (Genç, 2017, s. iv), toplumsal dinamiklerin eğitimi de doğrudan etkilemesidir.

Bu bakımdan eğitimdeki paradigmatik dönüşümleri anlamak için, önceki bölümde açıklanan sosyolojik paradigmaları kullanmak yerinde olacaktır. Buna göre, sosyoloji ve psikolojideki işlevselcilik, eğitimde kendisini pozitivism; çatışma kuramı ve sembolik etkileşimcilik ise yorumsamacı paradigma ve eleştirel kuram çerçevesinde kendisini göstermektedir (Altınkurt ve Iliman Püsküllüoğlu, 2016, s. 2). Bu ayrışma esas olarak toplumsal hayatın incelenmesine dair iki bilgi teorisine dayanmaktadır. Bunlardan ilki, toplumsal dünyanın doğal dünyanın bir parçası olarak doğa bilimlerinin metodolojileriyle yani pozitivist bir mantıkla ele alınması gerektiğini savunan görüş, ve ikincisi ise toplumun doğa yasalarıyla açıklanamayacağını, kendisine ait bir metodolojisi olması gerektiğini belirten ve 19. yüzyılda Wilhelm Dilthey öncülüğünde şekillenmeye başlayan “hermeneutik” görüştür (Kasapoğlu, 1992, s. 201). Dilthey, Comte ve dolayısıyla pozitivism karşıtı bir tavır alarak doğa bilimlerinden farklı biçimde bir “anlama kuramı” geliştirmeye çalışmıştır (Vanleene, 2017, s. 160).

Eğitim fikrinin tarihsel seyrine bakıldığında ise toplum ve bilgi teorilerindeki değişimlere paralel şekilde; katı kurallara bağlı ve toplumcu anlayıştan, akılcı, bireyi önceliklendiren ve düşünce özgürlüğüne önem veren bir anlayışa doğru evrildiği görülmektedir. Bu bağlamda; Rönesans’a kadar olan zaman diliminde eğitimde daha çok toplumsal hayatın kurallarını dikte edici ve dini ağırlıklı bir eğitimin verildiği, dini metinlerin eğitim kaynağı olarak okutulduğu söylenebilir. Ortaçağ’a gelindiğinde ise kilise hâkimiyetinin güçlendiği, toplumsal alanda skolâstik bir düşüncenin egemen olduğu ve teosantrik bir eğitim anlayışının yerleştiği bilinmektedir. Eğitimde “geleneksel yaklaşım” olarak nitelendirilen bu dönemin özelliği, bilginin değişmezliği ve tek doğru olduğu fikridir (Yıldırım, 2013, s. 25, 26).

Otorite, baskı ve disiplin ekseninde yürütülen geleneksel eğitime karşı iki önemli düşünürün çalışmaları, eğitimde modern görüşün şekillenmesini sağlamıştır. Bu düşünürler J. Locke ve J.J. Rousseau’dur (Yıldırım, 2013, s. 30-33). 17. yüzyıl ve 18. yüzyılın başlarında yaşamış olan John Locke, döneminin otoriter yönetim anlayışına karşı ılımlı bir çizgi benimsemiş; toplum nezdinde devletten önce bireyi ve bireysel hakları öncelikleyerek, geleneksel değerlerin yerine özgürlükçü bir tutum takınmıştır. Bu anlamda, Locke, aydınlanmaya giden yolda önemli bir düşünür olarak tanımlanmış ve liberalizmin ilk temsilcisi olarak kabul görmüştür (Arslan, 2013).

Jean-Jacques Rousseau ise döneminin hâkim skolâstik düşüncesine karşı çıkmış; kilisenin bireyi doğuştan günahkâr sayan inancını eleştirerek insanın iyi bir varlık olarak dünyaya geldiğini savunmuştur. Bu iki filozofun ortaya koyduğu düşünceler Avrupa’da aydınlanma çağının başlangıcına zemin hazırlamıştır (Yıldırım, 2013, s. 30). Özellikle Rousseau’nun “Emile” isimli eseri, onun eğitim felsefesinin en cesurca dile getirildiği bir eser olarak tarihte iz bırakmıştır. Eser, “Tanrı’nın elinde her şey iyi olarak yaratılmış, fakat sonradan insanların elinde bozulmuştur” ilk cümlesiyle başlamaktadır (Ülken, 2013, s. 109, 110). Bu cümle bile başlıbaşına geleneksel eğitim anlayışına karşı bireyi esas alan modern eğitimi vurgulamaktadır.

Eğitimde modern yaklaşımı temsil eden bu fikirlere göre eğitimde ve toplum hayatında bazı değişiklikler olmuştur. Modern eğitim toplumun rasyonelleşmesini sağlamış, eğitim okul çatısı altında kurumsal kimlik kazanmıştır. Kurumsal kimliğin devamında sertifika, diploma, zorunlu eğitim, uzmanlık vb. kurumsal kavramlar ortaya çıkmış; bireyin kurumsal rolleri belirlenmiştir. Ancak yükselen kapitalizm bu kurumsal yapı ve kavramları da etkilemiş ve eğitim günümüzde kapitalist değerlerin pazarlandığı (Yıldırım, 2013, s. 34) ideolojik bir zemine oturmuştur. Rousseau’nun başlattığı radikal (romantik) eğitim akımı Frankfurt Okulu ile başlayan süreçte eleştirel kuram ve 1970’li yıllardan itibaren eleştirel pedagoji ekseninde gelişmiştir.

2.3. Eleştirel Kuram ve Frankfurt Okulu

Bilimin temel amaçlarından biri çevremizdeki olayları anlamak, açıklamak, tahmin etmek ve kontrol altına almaktır. Bu nedenle insanoğlu, çağlar boyunca geliştirdiği çeşitli bilimsel teoriler (kuramlar) aracılığıyla, gerek doğa bilimleri gerekse toplumsal bilimlerin ilgi alanları doğrultusunda açıklamalar getirmeye çalışmışlardır. Uzun yıllar bilimde hakim paradigma olan varlığını koruyan pozitivizm, yerini zamanla alternatif paradigmalara bırakmış; böylece gerçekliğin inşasına farklı yorumlar getirme şansı yakalanmıştır. Bu paradigmalardan biri de eleştirel kuramdır (Demirtaş ve Özer, 2015, s. 207). Ancak Horkheimer’a göre eleştirel kuram pozitivist geleneksel kurama alternatif değildir. Eleştirel kuram başlı başına ayrı bir kuramsal metodoloji ve epistemolojik kökene dayalıdır. Pozitivist anlayışın düşünsel temelleri Descartes’a dayanmakla birlikte, eleştirel kuram Marx’ın “Ekonomi Politik Eleştirisi’nde” ortaya koyduğu ilkelerle temellenmektedir (Akt. Gülenç, 2015, s. 219).

Eleştirel kuramlarla doğa bilimsel kuramlar arasındaki farklar Geuss (2013, s. 87, 88) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

i. Bilimsel teoriler, dünyanın başarılı bir biçimde manipülasyonunu amaçlayarak araçsal bir kullanım sunar. Eleştirel kuramlar ise özgürleşmeyi ve aydınlanmayı, faille-
rin gizli zorlanmaların farkına varmasını sağlamayı ve böylece onları bu zorlanmalardan
kurtarıp, doğru çıkarlarının nerede olduğunu belirlemelerini sağlayacak bir yere getir-
meyi hedefler.

ii. Bilimsel teoriler nesneleştiricidir. Bu ise teori ile gönderme yaptığı nesnelere
arasındaki bir ayrıma işaret eder. Eleştirel kuramlar ise “dönüşlü” bir yapıya sahiptir.
Diğer bir deyişle eleştirel kuramın kendisi de betimlediği nesne alanının bir parçası ola-
rak aynı zamanda kendileri hakkındaki kuramlardır.

iii. Bilimsel teorilerle eleştirel kuramlar arasındaki üçüncü fark ise kanıt türü ile
ilgilidir. Bilimsel teorilerde kanıt, deney ve gözlemlere dayalı ampirik bir doğrulama
iken, eleştirel kuramlarda çok daha karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin temeli kanıtın dö-
nüşlü olduğunun gösterilmesine dayalıdır.

Eleştirel kuram açısından insan eylemleri yaşadığı toplumun sosyal mekanizma-
larından soyutlanamaz, her eylem karmaşık bir yapı içinde var olur ve birbirini etkiler.
Bu açıdan eleştirel kuramcılar şunlara benzer sorular sorar (Demirtaş ve Özer, 2015, s.
208): Toplumsal güç ilişkileri nasıl belirlenmektedir? Gücü kim kontrol etmektedir ve
bu güç, sahiplerine hangi yollar vasıtasıyla geçmiştir? Bu nedenle eleştirel kuramın ta-
nımlanması zordur. Çünkü; bir değil, birden fazla eleştirel kuram vardır ve bu kuramlar
sürekli evrilmektedir (Kincheloe, 2018, s. 100). Bu nedenle, eleştirel kuramcılar arasın-
da homojen bir fikir birliği oluşturmak doğru bir yaklaşım değildir. Bunun yerine eleşti-
rel kuramcılar üzerinde uzlaştıkları belirli hedefler olduğunu söylemek daha doğru
olacaktır. Bu hedefler, güçsüzleri güçlendirmek ve var olan sosyal eşitsizlik ve adalet-
sizlikleri ortadan kaldırmaktır (McLaren, 2011, s. 274).

Geleneksel kuramlar doğayı anlama ve açıklama yoluyla olgular arası ilişkilerin
yeniden üretimini sağlamaktadır. Oysa eleştirel kuram, gerçekliğin inşasında sorunlu
olan yönleri ortaya koyma ve bunları dönüştürme olanaklarını arar. Pozitivist mantığın
sayısallaştırıcı işlevine karşın, eleştirel kuramlar olguları tarihsel gerçekliğinde ve güç
ilişkileri temelinde incelemektedirler (Gülenç, 2015, s. 221, 222). Bu bağlamda eleştirel
kuramcılar için dünyada bir “özgürlük” ve “eşitsizlik” sorunu vardır. Bu sorunlar da güç
ilişkileri bağlamında asimetric bir yapıya işaret etmektedir. Dolayısıyla eleştirel kuram-
cılar öncelikle “diyalektik”, yani toplumsal problemlerin, yalnızca bireylerden bağımsız
var olan sorunlar veya sosyal yapıdaki eksikler olmadığını daha doğru bulurlar. Onlara
göre bu problemler birey ve toplum arasındaki etkileşimli ortamın parçaları olarak orta-

ya çıkarlar (McLaren, 2011, s. 287). Diyalektik düşünce biçimi, eleştirel kuramlarda kendisini gösterdiği üzere, Marx ve Engels'in toplumların tarihsel ilişki gelişimini bütünlüklü olarak ekonomik ve siyasal oluşum ve çözülme süreçleriyle birlikte inceleyip kavramaya çalışarak, diyalektik maddeciliğin yanı sıra tarihsel maddeciliğin de bilimsel çerçevesini sunmuştur (Özçınar, 2013, s. 95).

Özne ve nesnenin birbirinden ayrılmadığı diyalektik bakış açısı sayesinde, toplumsal düzlemde meydana gelen etkileşimleri, anlam ve bilgi oluşumları ile güç ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan eleştirel kuram; bunun geniş halk kitlelerince sorgulanarak, hakim güçlerin istekleri doğrultusunda bilinçsiz seçimler yapan "kitleler" yerine kendi bilinçli seçimlerinin eseri olan bir toplum yaratılmasını öngörmektedir. Bu amaca ise ancak toplumdaki tahakküm ilişkileri ve anlam üzerindeki sosyal meşruiyet eleştirilerek ulaşılabilir. Dolayısıyla eleştirel kuram yabancılaşmış toplumsal ilişkileri gerçek bilinç düzeyine ulaştırmayı hedefler (Kesik, 2014, s. 107).

Eleştirel kuramın tarihsel gelişimi Almanya'da kurulmuş bir araştırma enstitüsü olan Frankfurt Okulu'na dayanmaktadır (Hansen, 1993, s. 4). Şubat 1923'de bir sosyal araştırma enstitüsü olarak kurulan okul, 1930 yılında Max Horkheimer'in yönetimine girdi ve bu tarihten itibaren kuramsal çalışmalarında kültürel üst-yapı üzerine odaklandı. Ancak E. Fromm, T. Adorno ve H. Marcuse gibi sonradan daha iyi tanınacak üyeleri de bulunan okula dahil olan pek çok araştırmacının Yahudi olması nedeniyle, Nazi tehdidi alan okul, 1933'de Cenevre'ye, bir yıl sonrasında ise New York'a taşındı. Bunu 1941'de Los Angeles izledi. Bu taşınma süreci okulun ancak 1953 yılında Frankfurt'a geri dönebilmesiyle sonuçlandı (Bottomore, 2016, s. 11-15; Giroux, 2014, s. 40).

Okulun kuruluşunda dönemin siyasi gelişmelerinin etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, 1. Dünya Savaşı'nın ardından Rus Bolşevik Devrimi beklenmedik bir başarı yakalayarak, sosyalizmin odağını Avrupa'nın doğusuna kaydırmayı başarmıştır (Jay, 2014, s. 39). Bu olay Almanya'daki sol görüşlü entelektüel çevrelerin, Marx'ı yeniden değerlendirme ihtiyacını doğurmuştur. Nitekim 1930'lu yıllardan itibaren Hitler'in temsil ettiği nasyonel sosyalizmin Almanya'da iktidara yükselmesi ve Marx'ın büyük önem verdiği işçi sınıfının da faşizmi desteklemesi, Frankfurt okulu düşünürlerinin zor zamanlar geçirmesine sebep olmuştur (Bahr, 1978, s. 125). Okul üzerine yaptığı çalışmasında Bottomore (2016, s. 12-15), okulu dört dönemde incelemiştir:

Birinci dönem enstitünün ilk yıllarını kapsayan 1923-1933 dönemidir. Bu dönemde okulun henüz belirgin bir kimlik kazanmadığı ve farklı yönlerde çok çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. İkinci dönem Max Horkheimer'in ağırlığının iyice

hissedildiği ve yeni-Hegelci bir çizginin benimsendiği 1933-1950 yıllarındaki Kuzey Amerika sürgün dönemidir. Bu dönemde okulun özgün bir yapı kazandığı söylenebilir. Üçüncü dönem, 1950 sonrasında eleştirel kuramın ortaya konduğu ve Alman toplumunu etkilediği döneme denk gelmektedir ki bu dönem okulun etkisinin en güçlü olduğu dönemdir. Son döneminde yani 1970 sonrasında ise okul, eski gücünü ve etkililiğini yitirmiştir ve Marksizm'den büyük ölçüde kopmuştur. Okul açısından bu dönemde etkisini güçlendiren Jürgen Habermas, önemli bir düşünür olarak kabul edilmektedir.

Frankfurt Okulu temel olarak üç konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birincisi pozitivistimin eleştirisidir. İkincisi bilim ve teknolojinin ideolojik etkisine yönelik eleştiriler ve son olarak da kültür endüstrisine yönelik eleştirilerdir (Bottomore, 1997'den akt. Demir, 2009, s. 64). Bu bağlamda, örneğin Theodor Adorno'nun Karl Mannheim'a yönelik eleştirileri örnek verilebilir. Adorno, Mannheim'ı eserlerinde toplumsal kategorileri sorunsallaştırmasına rağmen eleştirmedeğini söylemektedir. Eleştirel kuramlar bu şekilde ortaya atılan, ancak gerçekte suya sabuna dokunmayan toplumsal kuramları hedef almaktadır. Çünkü eleştirel kuramın temel sorunu yeni bir eleştirel epistemoloji geleneği yaratarak, bu gelenek aracılığıyla toplumsal sorunları politik, sosyolojik, tarihsel, felsefi ve kültürel düzlemlerde tartışmaktır (Gülenç, 2015, s. 83). Özellikle son dönem düşünürleri arasında adını en çok duyuran Habermas'ın girişimleriyle canlılığını sürdürmektedir. Ancak Habermas görüşlerini Horkheimer, Adorno ve Marcuse üzerine değil, daha çok klasik Marksizm üzerine yapılandırır (Layder, 2006, s. 214).

2.4. Eleştirel Pedagoji

Kaynağını eleştirel kuramdan alan eleştirel pedagoji, özellikle 1970'lerden itibaren eğitim alanında tartışılır olmuştur. Çağdaş pedagoji okul ve eğitim üzerinde birbirinden farklı pek çok çelişkiyi barındırmaktadır. Örneğin, okullar bazen işbirliğinin temellendiği yapılara bürünürken bazense sınav odaklı rekabetçi bir anlayış güdebilmektedir. Veya bir yandan demokrasi üzerine söylemler geliştirilirken, aynı anda otoriteryen tavırlar da takınılmaktadır (Kincheloe, 2018, s. 39). Bu çelişkiler, okulun ve eğitimin amaçları üzerinde belirsizlikler yaratmaktadır. Eleştirel pedagoglar ise okulu tarihsel bağlamıyla birlikte içinde bulunduğu toplumun kültürel ve siyasi dokusunun bir parçası olarak ele alır. Böylece okulların gerçekte nasıl işlediğini sağlamamıza yarayacak güç ve politika merkezli bir bakış açısı benimserler (McLaren, 2011, s. 273).

Nitekim eleştirel pedagojiye göre eğitim, politik güçlerin elinde bir araç olarak toplumun şekillendirilmesinde kullanılmaktadır (Ergün, 2009, s. 155). Öğretme ve öğrenme salt zihinsel bir edimden öte, güç sahiplerine itaat ve onların tercih ettiği ideolojilerin aşılmasıyla da ilintili süreçlerdir. Eleştirel pedagojinin ortaya çıkışında da insana yönelik bu nesneleştirme ve sömürü düzeninin payı büyüktür (Yıldırım, 2013, s. 51). Bu bağlamda eleştirel eğitim, temel olarak kendisine kapitalizmin eksiklerini tamamlama görevini biçmez. Eleştirel eğitimde amaç, sosyal refahın eşit dağılımını sağlamaya yönelik mülkiyet ilişkilerinin dönüştürüldüğü bir özgürleşme sürecini yürütmek; iktidarların her türlü baskısına rağmen, bilme biçimlerinin dönüştürüldüğü, eleştirelliğin vurgulanarak egemen güç ve ideolojilerden bağımsız bir bilgi üretmektir. Böylece toplumsal gerçeklikler ortaya konularak eleştirel bilinç geliştirilir ve öğretimde diyalogcu bir yaklaşım benimsenir (Uysal ve Yıldız, 2014, s. 13).

Eleştirel pedagojiye göre, bugünkü geleneksel pedagojide devlet vatandaşlarını birer meta, eğitimi ise bir tür ticaret olarak görmektedir. Kapitalizm ve neoliberal politikaların baskın olduğu bu süreçte, üst sınıfa ait ailelerin çocukları ile alt sınıf ailelerin çocukları arasında eğitim hakkını kullanma ve nitelikli eğitime erişim noktasında pek çok eşitsizlik bulunmaktadır. Geleneksel eğitim sistemi ise bu eşitsizlik ve adaletsizliklerin “yeniden üretiminden” başka bir şey değildir. Bu bağlamda eleştirel eğitimde amaç, çocuk ve gençlerin bu gerçekleri sorgulayabilmeleri ve adil biçimde dönüştürebilmeleri için gerekli tartışma zeminini yaratmaktır (Yılmaz ve Altinkurt, 2011, s. 197).

2.5. Eleştirel Pedagojinin Temel Kavramları

Yaklaşımın temel kavramları hakkında bilgi verilerek inceleme yapılması, eleştirel pedagojinin geleneksel pedagojiden ayrılan yönlerini vurgulaması bakımından önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bu kısımda eleştirel pedagoğların üzerinde önemle durdukları konulara yer verilecektir.

2.5.1. Güç ve ideoloji

Eleştirel pedagoji, hakim güçlerin zararlı etkilerine karşı bir mücadele içindedir. Bu güçler çeşitli ideolojik ve siyasi yollarla eğitimde bir anaakım oluşturmakta ve eğitimin, öğretmenlerin tarafsız olması gerektiği fikrinden hareketle toplum üzerinde iktidar gücünü elinde tutmaktadır. Eleştirel pedagojinin savunucuları ise bu ilişkiler ağının farkındadır ve kendilerini onları ifşa etmekle yükümlü görmektedirler. Eleştirel pedagoğlara göre eğitim bütünüyle politik bir olgudur ve toplumdaki hakim güçlerce yöne-

ılmaktadır. Öğrencilerin bu süreç hakkında bilgi sahibi olmaya ve eleştirelilik göstermeye hakları vardır (Kincheloe, 2018, s. 84, 85).

İdeolojinin eğitim üzerindeki baskın etkisi İnal (2008, s. 313-316) tarafından da ele alınmıştır. Ona göre Türkiye’de eğitim askeri bir kafa yapısının hakimiyeti altındadır. Okula giriş ve çıkışlar, öğretmen karşısında ayağa kalkma, sınıflardaki oturma düzeni, okullarda gerçekleştirilen tören ve merasimler gibi pek çok uygulama buna işaret etmektedir. Öğretmenler disipline edicidir ve ellerinde cezalandırma gücü vardır. Dolayısıyla kendilerine itaat etmeyen öğrencilere yaptırım uygulanmaktadır. Öğrenciler ise bu duruma tepkilerini pasif direnişler veya çatışmalarla göstermekte, yine de kazanan taraf güç sahipleri olmaktadır.

Güç meselesini devlet ve onun kurumları üzerinden inceleyen Althusser (2017, s.52, 53) ise devletin baskı aygıtları ve devletin ideolojik aygıtları adını verdiği iki temel oluşumdan bahseder. Eğitim ve okul kurumu devletin ideolojik aygıtlarından biridir çünkü onlar devletin baskı aygıtları gibi önceliği şiddete değil, ideolojik hegemonyaya dayandırmaktadır. Burada önemli olan ayırım, devletin baskı aygıtları ile ideolojik aygıtlarının bütünüyle ne sadece baskıya ne de sadece ideolojiye dayanmasıdır. Onlar sadece işlevlerine göre baskı veya ideolojiyi öncelikli olarak tercih etmektedir. Devlet, egemen güçlerin elinde kendi hegemonyalarını sürdürmek için ideolojik aygıtları ve baskı aygıtlarını kontrol etmek durumundadır. Althusser, bunun aksine sahip bir egemen gücün olamayacağını açıkça belirtmektedir.

2.5.2. Toplumsal kontrol ve gizli müfredat

İnsan hayatında toplumsallaşmanın ve bireyselleşmenin önemi üzerinde daha önce durulmuştu. Eleştirel pedagoglar bu iki sürecin birlikteliği konusunda hemfikirdirler. Onlara göre bireyi sadece zihnen eğitmek, yani onu toplumsal değerlerden ve mekanizmalardan ayrı düşünerek yetkinleştirme girişimi doğru değildir. Bununla birlikte bilgili ve becerili öğrencileri eğitmeksizin sosyal düzeni iyileştirmeye yönelmek de eleştirel eğitimciler tarafından kabul edilemez (Kincheloe, 2018, s. 66, 67).

Zira toplumsallaşma insani eylemlerin doğal bir sonucudur. Nitekim işlevselci (kültürcü ekol), çatışmacı ve etkileşimci sosyologlar tarafından pek çok toplumsallaşma kuramı ortaya atılmıştır. Bu kuramların temel savları incelendiğinde şunlar söylenebilir: Bireyler, doğdukları andan itibaren içinde yetiştikleri toplumsal çevrenin özelliklerini içselleştirirler. Bu içselleştirme süreci kimi zaman bazı rol beklentilerini ve çatışmaları doğurabilir. Bunun için toplumsal davranışlar kontrol altında tutulur, dolayısıyla aslında

neredeysi hiçbir toplumsal davranış ‘‘doğal yollarla’’ kazanılmaz; süreci toplumsal g makamlarının (aile, akranlar, medya vb.) müdahalesi yönetir (Riutort, 2017, s. 76-88).

Toplumsal hayatın her bir siyasal, kültürel, ekonomik ve sosyal unsuru birbirleri ile yoğun bir etkileşim halindedir. Bu bağlamda aslında her unsur birbirini etkiler ve birbirinden etkilenir. Buna istinaden herhangi bir unsurdaki değişimler diğer unsurlardaki toplumsal süreçleri yeniden şekillendirir (Apple, 2012, s. 45). Toplumsal kontrolü, bu anlamda hegemonyanın birleştirici g açısından ele alan Scott (2018, s. 140-146), hegemonyanın g sahipleri için bir ihtiyaç olduğunu, bununla beraber, baskı ve denetim onlara tabi olanlar üzerinde de bir çeşit saygı ve hürmet yarattığını ifade ederek, bu kontrol mekanizmasının yeniden üretimini vurgulamaktadır.

Eleştirel pedagoglar açısından bu ‘‘müdahale ve kontrol olgusu’’ tartışmalı konuların başında gelmektedir. Çünkü toplumsal düzlemde güç sahibi olan kişi, kurum veya makamlar, bu g kendi egemenlik ve iktidar ilişkilerinin yeniden retilimi ve meşrulaştırması için kullanmaktadırlar (Köse, 2001, s. 106). Burada Bourdieu’nun ‘‘habitus’’ kavramı, sermaye türleri ve alan kavramsallaştırmalarının özellikle eğitimle bağdaştığı noktalarda, eğitim üzerindeki bu kontrol mekanizması açıklığa kavuşmuş olmaktadır (Uluocak, 2018, s. 95). Kültür zerine dikkate değer yorumlar getiren Bourdieu ve Passeron (2014), eğitimle kazandırılan bütün niteliklerin gerçekte imtiyazlı sınıfların meşrulaştırılmasına hizmet ettiğini vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla onlara göre eğitimde fırsat eşitliği bir yanılsamadan öteye gidememektedir.

Konuyu ‘‘otorite’’ kavramı erevesi içinde inceleyen Bochenski (2018, s. 43-49) ise iki tür otoritenin varlığını bildirmektedir: Epistemik otorite, alanın hakimi veya bilirkişinin otoritesi manasında kullanılmakta ve bilgiye dayalı bir otorite kullanımını temsil etmektedir. Deontik otorite ise amir veya yönetici konumundaki bir kişinin otoritesi olup g bilgiye değil emretmeye dayalıdır. Bu iki otorite biçimden sıklıkla karıştırlan bir mevzu ise deontik otorite sahibinin aynı zamanda epistemik otoriteyi de kapsayacak biçimde sahiplenmesidir.

Toplumsal düzlemde dikkat çeken bir unsur, hemen her toplumsal alandaki paternal ilişkilerin yoğunluğudur. Kapitalist dönemin ortaya koyduğu paternalizm olgusu içinde sahte bir sevgi barındıran, erkek egemen bir düzenin varlığına dayanmaktadır. Paternalizme dayalı bu ilişkide, otorite figürü olan ‘‘baba’’, koruyucu kollayıcı bir rol oynamakla birlikte geleceğe dair güvence verememektedir (Sennett, 2017, s. 66-70).

Toplumsal kontrolün sağlanmasında bir diğer önemli araç olan gizli müfredat ise okullarda önemli bir role sahiptir. Gizli müfredat, okulda işlenen açık müfredatın eksik

ve belirsiz yönlerini tamamlayarak, öğrenci tipini dar kalıplar içinde tanımlayan ve okuldaki günlük rutinlerle özümsetilen çok sayıdaki sosyal, kültürel ve etik davranıştan oluşur. Gizli müfredat siyasal açıdan uyumlaştırma ve itaate yönelik bir gelenekselleştirme aracı olarak okullarda işlev görür (İnal, 2008, s. 133, 134). Ivan Illich de gizli müfredat için şu saptamayı yapmaktadır (Akt. Varlıkgörücüsü ve Şahin, 2018, s. 78):

Toplumunu okulsuzlaştırmanın ne anlama geldiğini anlamak için okullaşmanın gizli müfredatından bahsetmemiz gerekmektedir. Burada doğrudan fakirler üzerinde silinmez izler bırakan getto sokaklarının gizli müfredatlarıyla ya da zenginleri kara geçiren resim odaklarının gizli müfredatlarıyla ilgilenmiyoruz. Yaptığımız şey, okullaşmanın seremoni ve ritüelinin böylesi bir gizli müfredat oluşturduğuna dikkat çekmektir. En iyi öğretmenler bile öğrencilerini bundan tamamen koruyamazlar. Okullaşmanın bu gizli müfredatı; kaçınılmaz olarak toplumun bizzat kendi üyelerinden bazılarına karşı uyguladığı ayrımcılığa ve çoğunluğu hakir görececek yeni bir hakla diğerlerinin imtiyazını pekiştirmesine, önyargıyı ve suçu ilave etmektedir. Bu gizli müfredat, kaçınılmaz olarak zengin ve fakir için aynı derecede büyüme eğilimi gösteren tüketim toplumu üyeliğine kabul edilme töreni ritüeli olarak hizmet etmektedir.

Apple'a (2012, s. 55) göre ise gizli müfredatın önemli bir sonucu, okulda pekiştirilen bu kalıp davranışların (örneğin cinsiyetçilik, ırkçılık vb.) bireyin toplumsal yaşamında devam ettirmesinin yolunu açarak ona meşruiyet sağlamasıdır. Böylece insan haklarına aykırı olan durumlar toplumca normalleştirilmektedir. Bu nedenle temel sorun; insanların tahakküm altına nasıl alındığının ve bu sömürü düzeninin nasıl devam ettirildiğinin çözümlenmesi ve bununla mücadeleye girişilmesidir.

Oysa; gizli müfredatın öğrenciye aşladığı bilgi, inanç ve değerler onun geleneksel öğretmenler tarafından olumlu karşılanması ile sonuçlanır. Bu da öğrenciye “ders başarısı” olarak yansır. Bu yüzden gizli müfredatın ayırdına varılması ve daha da ötesinde, gizli müfredatın olumsuz dayatmaları ile mücadele edilmesi zorlaşır. Böylece eşitsizlikler yeniden üretilir (Arıkan, 2004, s. 3).

2.5.3. Kültür endüstrisi ve yabancılaşma

İlk defa Adorno ve Horkheimer tarafından, kitle kültürü veya popüler kültür yerine kullanılan “kültür endüstrisi” kavramı, ideolojik bütünleşme ve sosyal kontrolün bir aracı olarak işlev görmektedir. Onlara göre kültür endüstrisi; teknolojinin, bilimsel örgütlenme ve idarenin bütün düşünce ve deneyim biçimlerini belirlediği bir üst noktadır. Böylece bireyin genel uyum yönünde eritilmesi ve yönetim altındaki bir dünyanın parçası olması sağlanmaktadır (Adorno ve Horkheimer, 2007, s. 171-173).

Adorno (2003, s. 76) tarafından da ifade edildiği üzere, kültür endüstrisi; eskiyle tanıdık olanın yeni bir nitelikte birleştirilerek, kitlelerin tüketimine göre düzenlenmesi ve tüm sektörlerin aynı nitelik etrafında biçimlenmesini esas alır. Böylece kültür endüstrisi kasıtlı olarak tüketicileri kendisine uydurarak devamlılığını sağlar. Eleştirel teorisyenler açısından bu kavram, görünüşte eşitlikçi bir yapı arz etmekle birlikte gerçekte bireyselleşmeyi yok ederek, bireyi denetim ağında tutma, onu “nesneleştirme” ve sahte ihtiyaçlar yaratarak manipüle etmenin bir aracıdır (Şan ve Hira, 2007, s. 328).

Bu durum kuşkusuz kültür üzerinde büyük bir denetim, hatta baskının varlığına işaret etmektedir. Oysa eleştirel kuramcılar kültürün bu şekilde bir denetim altında, planlanıp yönetilebilen bir meta haline gelmesine karşıdırlar. Ayrıca kültürün tamamen özerkliği de eleştirel kuramcıların karşı durduğu bir görüştür. Çünkü her iki yönelim de, yani kültürün ne tam anlamıyla bağımsız ne de planlı bir organizasyon biçimini alması, kültürü, toplumsal düzen karşısında edilgen bir konuma düşürmektedir. Eleştirel kuramcıların bu noktada önerisi; toplumsal düzeni oluşturan parçalar ile düzenin kendisi, diğer bir deyişle parça-bütün veya özne-nesne arasında ne tam bir özdeşlik ne de tam bir bağımsızlık ilişkisi kurulması gerektiğidir (Rutli, 2011, s. 175).

Eğitim, sağlık, din, aile vb. tüm toplumsal kurumlar kültür endüstrisi bağlamında incelendiğinde bireyin yabancılaşmasını beraberinde getirmiştir. İnsanlar düşündükleri sandıkları şeyleri gerçekte düşünmemekte, istek sandıklarını gerçekte istememektedir. Kültür endüstrisi ile birlikte devlet de kendisine yabancılaşmış; insanlar arası ilişkiler ve hatta bireyin kendisiyle olan ilişkisi de “büyülü” hale getirilmiştir (Sönmeyen, 2012, s. 50, 51).

Bu yabancılaşma süreci eğitim sisteminde de kendisini göstermiştir. Tahakküm altına giren bireyler, eğitim sisteminde de test seçenekleri içine hapsedilerek, kendi görüş ve düşüncelerini oluşturma şansları ellerinden alınmaktadır. Bu şekilde sürekli bir sınav telaşı ve hayat koşuşturması içinde tüketici nesiller yetiştirilmektedir (Sönmeyen, 2012, s. 121). Eğitimdeki yabancılaşmayı öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerinden yorumla-

yan Freire'ye (2014, s. 56) göre ise adeta bir tasarruf yatırımı halini almış olan eğitim sistemlerinde öğretmen bir anlatıcı konumundadır ve anlatıları hitap ettiği kitlenin varoluşsal boyutundan bağımsızdır. Böylece ortaya gerçeklikten ve bütünlükten koparılmış bir içerikle öğrencilerin “doldurulması” ortaya çıkar. Bu da mekanik bir ezberleme deneyiminden öte değildir.

2.5.4. Küreselleşme ve neoliberalizm

İçinde bulunduğumuz çağın tanımlayıcı unsuru olarak ele alınan küreselleşme, halen açık bir tanıma kavuşturulmuş değildir. Bunun yerine küreselleşmeyi bir süreç, kurallar bütünü, bir sonuç, konjonktür veya bir proje olarak inceleyen çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Bu yaklaşımlar özetlendiğinde; küreselleşme, insanları ayıran yapay sınırların belirsizleşmesi ve hatta ortadan kalkması, devlet merkezli dünya düzenine bir karşı duruş, yersiz ve yurtsuzlaşma, zorunlu göçler ve toplumsal hareketlilik, post-hegemonik bir dünyada sermaye birikimi ve stratejilerinin giderek finansallaşması, şirketokrasi ve neoliberal politikaların yayılımı şeklinde kendisini göstermektedir (McMichael, 2013, s. 765, 766). Göç dalgaları pek çok ulusu tehdit eder hale gelmiştir. Zira “hareketlilik” küreselleşme döngüsünün bir özelliğidir ve tarihte hiç olmadığı kadar insan hareketliliği bu çağda gözlenmektedir (Mayo, 2011, s. 195).

Öte yandan, küreselleşme kavramsal dünyamıza ilişkin pek çok değişikliği zorunlu kılmıştır. İçeri-dışarı, yakın-uzak, orası-burası gibi kavramsallaştırmalar küresel dünyada belirsiz hale gelmiştir. Örneğin, “uzaklık” olarak tarif edilen aslında ulaşımın kolaylığı veya zorluğu ile ilgili bir kavramdır. Kolay ulaşılabilen, tanıdık olan “yakındır.” Tersine durum ise “uzak” olarak nitelendirilmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte insanlık arabalarıyla ulaşımdan, web yoluyla enformasyon alışverişine geçmiştir. Bu da küreselleşmenin hızını arttırmış ve doğal olarak insanın yukarıda sayılanlara benzer kavramsallaştırmalarını ters yüz etmiştir. Örneğin, aynı mahalle içinde yaşayan elitler ve yoksullar birbirine “uzak” olarak tanımlanırken, aynı elitler dünyanın bir başka bölgesindeki elitler ile kendilerini “yakın” olarak görmektedir (Bauman, 2017, s. 21-24).

Küreselleşen dünyada eğitim önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu dünya düzenine uyum sağlayacak bireylerin, çağdaş dünyanın ihtiyaç duyduğu bilgi-becerilerle donanması bir gerekliliktir. Bu anlamda küreselleşme; bireyselleşme ve toplumsallaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştiği toplumlarda bunlardan da üst bir yapı olarak yerleşir. Aksi halde küreselleşme, o toplum ve bireyler için yabancılaşma gibi olumsuz etkilerin gözlemlendiği bir süreç halini alır. Küresel düzende eğitim, bilgi top-

lumuna bir hazırlık, rekabet düzeyi yüksek insan profili, toplam kalite, verimlilik, demokrasi, insan hakları, girişimcilik gibi temel değerlerin kazandırılması ile ilgilidir (Doğan, 2004, s. 73).

Küreselleşme her zaman kapitalizmin büyümesine ve yayılmasına hizmet etmiştir. Bunu günümüzde neoliberal -emekçilerin haklarını sömürerek kar oranlarını yükseltmek ve zenginliği emekçiden alıp sermaye sahiplerine bölüştürme (Faulkner, 2014, s. 365)- politikalar takip etmektedir. Neoliberal eğitim politikalarının; eğitimde bireycilik, yeni kamu yönetim anlayışının okula ve eğitim sistemine enjekte edilmesi, eğitimde kamusal mali disiplinin yerine paralı eğitime geçiş, hizmetlerin özel sektöre devri, özel şirketlerin okul ve kolej açmaları gibi tesirleri bulunmaktadır. Bu noktada sermayedarların eğitime ilişkin planları; kendi üretimlerini devam ettirmelerini sağlayacak tüketicileri yetiştirmek, böylece iş gücüne dönüşme potansiyeli olan herkesi sermayenin ideolojik boyutuna tabi kılmak, ve dolayısıyla yine bireyleri bu sürece uyum göstermeleri adına gereken bilgi-becerilerle donatmak, ayrıca eğitimin ticarileştirilmesi ve bir meta olarak pazarlanması ile doğrudan kar elde etmektir (Hill, 2016, s. 225-228).

Neoliberal kapitalist eğitimi, işçileri hizmet sektörü için eğitmek ve yaşamboyu tüketiciler üretmek için ikili biçimde kullanmaktadır. Bu politikalar aynı zamanda köktencilik ve şovenist bir vatanseverlik vurgulayarak, otoriterlik artırmaktadır. Neoliberalizm öfke, nefret ve hoşgörüsüzlük üretmektedir. Böyle bir düzende eleştirel düşünce cezalandırılmakta, eğitim iktidarların elinde bir araç durumuna dönüşmektedir. Kamusal eğitim ve demokratik yaşama dair katkıda bulunma amaçlı eylemler engellenmekte, sorunlar görmezden gelinmektedir (Giroux, 2008, s. 8). Esasında neoliberalizm, yönetici sınıfın kendi tuhaf davranış ve hak edilmemiş zenginliklerine bilimsel bir yaklaşım uydurma çabasıdır (Faulkner, 2014, s. 365). Haliyle bu sistemin eğitiminde tek amaç; sermayedarların ve onların işbirlikçisi olan yöneticilerin uzun vadeli çıkarlarına hizmet edecek, eleştirel yönü gelişmemiş ve onlardan istendiği biçimde tüketime alıştırmış, dahası; tüketim kültürünü besleyen kültür endüstrisi ile yoğrulmuş bireylerin “üretimidir.” Böylece sistem kendisini sürekli yenilemekte ve bir kısır döngü yaratmaktadır.

Özü itibarıyla pedagoji, politik bir eylemdir ve her zaman iktidarın egemenliğini sağlamlaştırma adına, örtük bir aşılama ve itaate yöneliktir (Yıldırım, 2013, s. 51). Eleştirel pedagoji ise geleneksel pedagojinin bu anlayışına eleştiri getirmekte ve karşı duruş sergilemektedir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde örgütsel muhalefet alanyazını bağlamında muhaliflik kavramı tartışılacaktır.

2.6. Örgütsel Muhalefet

Örgüt kavramı alanyazında, “Bilinçli bir biçimde koordine edilen, iki veya daha fazla kişiden oluşan, bir hedefe veya hedefler bütününe ulaşmak için nispeten sürekli bir temel çerçevesinde işleyen sosyal birim” şeklinde tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013, s. 5). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere örgüt; bir grup insanın belirli hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdiği koordineli bir çabadır. Dolayısıyla burada insanların hedefe yönelik işbirlikleri göze çarpmaktadır. Gerçekten de insan, her ihtiyacını kendi başına karşılayamaz ve bu noktada diğer insanların yardımına ihtiyaç duyar. Ortak amaç güden insanlar topluluğu güçbirliği yaparak bir örgüt yapısı oluşturur (Aydın, 2007, s. 13).

Ancak örgütler açık amaçlarının yanında gizli kalmış bazı işlevlere de sahiptir ve örgütsel rollerle, güç ve otoritenin kullanımı farklılaşabilmektedir (Katz ve Kahn, 1977, s. 17, 187-245). Tüm bunlar örgüt üyeleri ile yöneticiler arasında bazı uyuşmazlıklara neden olabilir. Üyeler, yöneticilerle örgütün uygulama ve politikaları konusunda ihtilafa düşebilir. Bu durumda “muhalif” bir tavır benimseyebilirler. Muhalefet sözcüğü Arapça’dan Türkçe’ye geçmiş bir sözcüktür ve tıpkı ihtilaf kelimesi gibi “görüş ayrılığı” ve “ayrı yol tutma” anlamlarına gelmektedir (Ardoğan, 2004, s. 172). İngilizce’de ise muhalefet kavramı “dissent” sözcüğü ile karşılık bulmakta ve bu kelime de yine Latince kökeni bakımından “farklı hissetmek” gibi bir anlama karşılık gelmektedir (Kavak ve Kaygın, 2018, s. 36).

Muhalif eylemlerin örgüt bünyesinde oluşması ise “örgütsel muhalefet” olarak tanımlanmaktadır ve bu ihtilaf durumu karşısında muhalifler, öncelikle verecekleri tepkiye yönelik alacakları karşı tepkiyi saptamaya çalışmaktadır (Graham, 1986, s. 2, 3). Bu noktada muhalefet davranışı üç tipte ortaya çıkmaktadır: Açık muhalefet (dikey muhalefet); örgüt üyelerinin, örgüt yöneticilerine açık, anlaşılır ve yapıcı tavırlarıdır. Gizli muhalefet (yatay muhalefet); örgütte bir şeylerin yolunda gitmediğini farkedenden ancak, kendisini engellenmiş hisseden ve tepkisini örgütteki etkisiz bireylere agresif biçimde gösteren kişilerin yaptığı muhalefet türüdür. Dışsal muhalefet (yer değiştirmiş muhalefet) ise; muhalif davranışın örgüt haricinde gösterilmesini ifade etmektedir (Kassing, 1997, s. 313, 314).

Akada ve Beycioğlu (2019, s. 1116) ise günümüzde hızla yayılan ve gelişen internet teknolojilerinin muhalifliğin farklı bir versiyonunu ürettiğine dikkati çekmektedir. Buna göre gelişen iletişim teknolojileri muhaliflerin internet üzerinden anonim ve hızlı bir biçimde muhalif görüşlerini yayma imkanı sağlamaktadır. Siber muhaliflik olarak

adlandırılan bu muhaliflik biçiminde muhalifler, görüşlerini ifade edebilecekleri bir platforma kavuşma şansı elde etmektedir.

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere örgütsel muhalefet davranışı iki açıdan incelenebilir: İlki, muhalif tavıra neden olan görüş ayrılığı ve ikincisi, bu ayrılığın dile getirilmesi (Özdemir, 2010, s. 34). Bu doğrultuda, muhalif davranışın içerisinde çok boyutlu süreçlerin yer aldığı karmaşık bir yapı olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde muhalif davranışın gösterilme biçimi ve örgüt yöneticilerinin muhalif davranışlara gösterdiği tepkiler farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Örneğin Kassing ve Armstrong (2002) örgütsel muhalefet davranışlarını tetikleyen dokuz unsurun varlığından bahsetmektedir (Akt. Ağalday, Özgan ve Arslan, 2014, s. 40):

Bunlardan ilki, yöneticilerin örgüt üyelerine yönelik davranışlarının adaletsiz ve örgüt üyelerinin haklarını ihlal edici yönde olması; ikincisi, örgütsel değişme; üçüncüsü, örgütsel kararlar ve bu kararların alınma biçimi; dördüncüsü, örgüt içindeki etkisiz yönetici uygulamaları; beşincisi, yöneticilerin kendilerinin ya da diğer örgüt üyelerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri; altıncısı, örgütsel kaynakların temin edilmesi ve kullanılmasına ilişkin adaletsiz uygulamalar; yedincisi, yöneticilerin örgüt içi etik dışı uygulamaları; sekizincisi, yöneticilerin kendilerinin ya da diğer örgüt üyelerinin performanslarının değerlendirilmesi; dokuzuncusu ise, yöneticiler tarafından sergilenen örgütsel kimi uygulamaların örgüt üyesinin kendisine, örgütteki arkadaşlarına ya da müşterilerine zarar vermesidir.

Örgütsel muhalefet alanında önemli bir araştırmacı olan Kassing (2002, s. 196), çalışanların üstlerine karşı gösterdikleri muhalefet davranışlarını beş kategoride tablo-laştırmıştır. Bunlar; muhalif görüşleri somut verilerle yöneticiye iletmek, çözüm önerileri sunmak, durumu değiştirmek için ısrarla görüşlerini ifade etmek, yöneticiyi atlayarak üst mercilere durumu bildirmek ve istifa tehdidinde bulunmak. Öte yandan bu konuyu geliştiren Garner (2009, s. 200) bu stratejiler haricinde; mizah kullanma, baskı taktikleri geliştirme, örgüt içinde koalisyon oluşturma ve içini dökme gibi davranışları da eklemektedir.

Örgütsel muhalefetin, muhalif davranış ve tepki görme tarzlarına bağlı olarak örgüt içi demokratik iklimi geliştirme, örgütü ileri bir seviyeye taşıma vb. olumlu taraf-

ları olabileceği gibi, örgüt içi kutuplaşma, çatışma ve yıkıcı sonuçlar da doğurabilir (Kavak ve Kaygın, 2018, s. 36, 37). Nitekim örgütsel güç ile örgütsel muhalefet davranışları arasında ilişki tespit eden Korucuoğlu ve Şentürk (2018, s. 18), eğitim örgütlerinde öğretmenlerin politik yetilerinin artmasına bağlı olarak, örgütsel muhalefet davranışlarında da artış yaşandığına dikkati çekmiş; okul yöneticilerinin bu ilişkiyi doğru çözümleyebilmeleri ve örgütsel verimliliği arttırmada bir strateji olarak kullanılabilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Kesen ve Pabuçcu (2016, s. 1560) tarafından öğretim elemanları ile yapılan çalışmada ise örgütsel muhalefetin rahatça ifade edilebildiği örgütlerde, muhalif üyeler kendilerini daha güçlü hissetmekte ve bu da işleri üzerindeki kontrollerine olumlu yansımaktadır. Aksi durumda, yani engellenen ve baskılanan muhalif üyelerde yetersizlik duygusuna bağlı olarak işe yabancılaşmanın ve duygusal tükenmişliğin geliştiği ifade edilmiştir. Bu anlamda okullarda demokratikleşmenin önemini örgütsel muhalefetin gücüyle ilişkili gören Yıldız (2013, s. 870), ilkökul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında genel olarak muhalefet algılarının düşük düzeyde; açık muhalefetin ise orta düzeyde olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Örgütsel muhalefet; Türkiye ölçeğinde çok ele alınan, alanyazını geniş bir kavram değildir. Buna rağmen eğitim alanında yapılan bazı tez çalışmaları dikkat çekmektedir. Örneğin; Aydın (2015, s. 96-98), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında örgütsel muhalefet davranışının toplam ölçekte “arasıra” olduğunu ve muhalif davranışların kaynağı olarak sıklıkla “kişisel nedenlerin” gösterildiğini ifade etmiştir. Araştırmacının bir diğer önemli bulgusu ise yaş, cinsiyet, yerleşim yeri, sendika üyesi olup olmama ve hizmet yılı değişkenleri bağlamında örgütsel muhalefete ilişkin anlamlı farkın olmamasıdır. Bu değişkenlere göre örneklemin örgütsel muhalefet algıları benzerdir. Buna karşılık, örgütsel muhalefet davranışı ile örgütsel politika ve politik davranış arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif ilişki tespit etmiştir.

Ağalday (2013, s. ii), öğretmenlerin en fazla açık muhalefet stratejisini tercih ettiklerini ve muhalefetin en çok “yöneticilerin etik dışı davranışlarına” karşı yapıldığını rapor etmiştir. Yöneticiler, muhalif davranışları ise nadiren cezalandırmakta; muhalif davranış tarzı okulda öğretmenlerin özdenetimlerini güçlendirmekte ve demokratik ortamın gelişmesini sağlamaktadır. Ağalday ayrıca, mesleki kıdem, medeni durum, okul büyüklüğü ve öğrenim durumuna göre örgütsel muhalefet davranışı arasında anlamlı fark saptadığını belirtmiştir. Akada (2015, s. 135, 136) ise örgütsel muhalefetin daha

çok üst yöneticilere karşı yapıldığını, yatay muhalefetin, diğer bir deyişle aynı statüde olan çalışanlar arası muhalefetin daha az tercih edildiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmada muhalif davranışlar sergileyen, veya araştırmada geçtiği adıyla “muhalif öğretmenlerin” kimlik oluşumları ve bu kimliğin günlük yaşam ve mesleki düzlemdeki yansımaları ele alınmıştır. Bunu yaparken de eleştirel pedagoji ekseninde bir tartışma yürütülmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmmanın önemli bir boyutunu eleştirel pedagoji kavram ve ilkeleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda; Türkiye’de eleştirel pedagoji üzerine yapılmış tez çalışmaları incelendiğinde konunun daha çok “eleştirel düşünce” boyutu ile “sınırlı bırakıldığı” görülmüştür. Oysa Balcı’nın (2016, s. 83, 84) da dediği gibi eleştirel düşüncenin gelişimi sadece eğitimle değil, toplumsal birçok faktörün varlığı ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla eleştirel düşüncenin gelişimi toplumdandır, zamandan ve mekandan ayrı düşünülemez. Bu yüzden eleştirel pedagoji ile ilgili yayınlarda da aynı kapsamlılığa dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bu konudaki en açık görüşlerden biri Giroux (2008, s. 18, 19) tarafından seslendirilmiştir. Ona göre; “Eleştirel pedagoji sadece metinlerin yakın okunması, radikal sınıf pratikleri yaratılması ya da eleştirel okuryazarlığın teşvik edilmesiyle otoriteyi hesap verir kılmaktan daha fazla bir şeydir.” Bu bağlamda Giroux (2008, s. 19) öğrenme, demokrasi ve eğitimin bütünleştirilmesi ve kamusal yaşama müdahalesini savunmakta, eleştirel pedagojinin fikri muhalefeti geliştirmek için öğrencileri cesaretlendireceğini söylemektedir. Buna istinaden eleştirel pedagoji;

Öğrencilerin geçmişle eleştirel bir diyalog içine girebilmeleri, (ister uhrevi ister seküler) otoriteyi ve etkilerini sorgulamayı, süregelen iktidar ilişkileri ile mücadele etmeleri ve kendilerini birbiri ile ilgisi olan yerel, ulusal ve küresel alanlarda eleştirel aktif yurttaşlar olmaya hazırlamaları için gerekli olan bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan sınıf koşullarını da sağlamalıdır (Giroux, 2008, s. 20).

Okullarda muhalif davranışın eleştirel aktif yurttaşlık bilincini kazanmış öğretmenler tarafından sürdürülmesi elzemdir. Bu durum eğitimde eleştireliliğin kalitesi ve yarattığı toplumsal etkiyi biçimlendirmesi bakımından hayati bir öneme sahiptir. Diğer bir deyişle, eleştirelilik kendisini besleyen entelektüel bilgi, beceri ve kültürün bir yansıması olarak şekillenir ve bu yansımanın niteliği bağlamında toplumsal etkide bulunur.

Muhalf öğretmenlerin kimliklerinin nasıl şekillendiği ve hangi süreçlerden etkilendiği de bu noktada önem taşır.

2.7. Muhalf Kimliğin Psikolojik Boyutu

İnsanın kimlik özelliklerinde kuşkusuz ailesi en belirleyici faktörlerin başında gelmektedir. Muhalf öğretmenlerin aile yapılarında gözlemlenen demokratik tutumların onların ileri yaşamlarında da etkili olduğu söylenebilir. Tam tersi biçimde otoriter bir yönetim altında yetişen çocuklar ise otoriteye itaat meyilinde olacak ve kendisi bir yetki ele geçirdiği zaman aynı otoriter tavrı sergileyecektir (Kışlalı, 2018, s. 146). Bu bağlamda aile yapısının otoriter ya da demokratik olması, kişinin kendi kimliğini oluştururken büyük önem taşımaktadır.

Bu noktada aile içinde “otorite” kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Adorno da, ailede ebeveyne itaate alıştırılan bireyin otorite yanlısı tutum geliştireceğini, ebeveyne karşı duruşun da yetişkinlikte otoriteye muhalefet ile sonuçlanacağını savunmaktadır (Bal, 2014b, s. 253). Bu tür bir otorite yanlılığı kendisini eğitimde de gösterebilmekte ve sınıfta öğretmenin otoritesini mutlak kılmaktadır. Cevizci’ye (2010, s. 381) göre öğretmenin geleneksel otoritesi öğrenci özerkliğini kısıtlamakta ve fikri aşlamaya neden olması bakımından eleştirilmektedir. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere; muhali kimlik, psikolojik bağlamda otorite kavramı ile yakından ilişkilidir.

Muhali kişilik özellikleri Dokuz Tip Mizaç Modeli açısından ele alındığında ise bu kişiliğin 6. tip özelliklerine daha uygun olduğu görölmektedir. Bu tip kişiliğe sahip bireylerde kuşkuçuluk, karamsarlık, emniyet ve güven odaklılık, tedbirlilik, bireyselden ziyade grup odaklı olma, kendini grup içinde ifade etme ve otoriteye ihtiyaç duyma gibi özellikler göze çarpmaktadır. Ayrıca geleceğe dair endişeler taşıma ve anksiyeteye yatkınlık nedeniyle birbirine zıt duygu ve eylemleri birarada sergileyebilmektedirler (Yılmaz vd., 2015, s. 101).

Sosyal bilimlerin en temel kabullerinden biri insanların birbirine bir yerde muhtaç olduğu ve bu yüzden bazı ortaklaşmalar yani gruplar oluşturduklarındır. Kişinin grup içindeki davranışları ile bireysel davranışları arasında ise farklar bulunmaktadır. En basit şekilde; grup üyelerinin her birinin o grubun genel eğilim, fikir, yargı ve davranışlarına uyması beklenmekte, bu durum da grup üyeleri üzerinde bir baskıya neden olmaktadır (Gönüllü, 2001, s. 199). Grup psikolojisi hakkında incelemeler yapan Freud’a (2019a, s. 76) göre ise; grup üyeleri lider karşısında kendisini eşit olduklarını düşünme ve çoğunlukla baba figürü olarak görülen lider tarafından sevildiklerini kabul etme eği-

limi taşımaktadırlar. Ayrıca grup üyelerinin lidere olan doğal bağlılığı, birbirleri arasındaki bağı da kaynağıdır (Freud, 2019a, s. 60).

2.8. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu kısımda eleştirel kuram ve muhalifliğin çeşitli alanlardaki yansımalarına ilişkin yayınlardan örnekler sunulmuştur.

2.8.1. Yurtiçi araştırmalar

Sarıbay ve Sarıbay (2016, s. 780) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de ast-üst ilişkilerinde güç mesafesinin fazla olduğu, bu nedenle çeşitli çekince, yanlış inanç veya isteksizlikler nedeniyle örgüt üyelerinin yöneticilerine karşı örgütsel sessizlik geliştirdikleri; bunun da muhalif bir tavırdan kaynaklanabileceği vurgulanmıştır.

Ergün ve Çelik (2019, s. 15, 16) de güç mesafesinin yüksek olması neticesinde yönetici ile astları arasındaki güven ilişkisinin zayıflayacağını ve örgütsel muhaliflerin öncelikle güvenin tesis edilmesini talep edeceklerini belirtmiştir. Bunun için öğretmenler kurulu toplantıları iyi değerlendirilmeli ve muhaliflerin kendisini ifade edecekleri ortam oluşturulmalıdır.

Güngör’ün (2010, s. 263) araştırmasında da öğretmenler okulda otorite figürü olarak okul müdürlerini görmekte, okulda verilen eğitimin otoriteyi büyük oranda sağlamlaştırdığını düşünmektedirler. Ayrıca eğitim yeni bir otorite türü yaratmaktan ziyade aile ve çevreden gelen otoriter değerleri sürdürmektedir. Hiyerarşiye dayalı otorite biçimi ise öğretmenler tarafından en az istenen otorite türüdür.

Titrek ve Zafer (2009, s. 669, 672) ise öğretmenler tarafından okul müdürlerinin okulda daha ziyade yasal ve zorlayıcı gücü kullandıkları, buna karşılık liderlik davranışlarının gerektirdiği uzmanlık gücünü daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Örgütsel güç kullanımında öğretmen algılarını etkileyen diğer bir önemli unsur ise okul yöneticisinin yönetim tarzıdır. Buna göre demokratik yönetim tutumu öğretmenlerin algılarını daha olumlu yönde etkilemektedir.

Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat (2014, s. 1) da yaptıkları araştırmalarında eğitim fakültesi yöneticilerinin yasal, zorlayıcı ve ödül gücünü kullanmaları neticesinde fakültede bürokrasi ve güç ağırlıklı bir örgüt kültürünün yerleştiğini, bunun da başarı ve destek kültürünün gelişmesini engellediğini belirtmişlerdir. Bunu önlemek adına ise mentorluk programlarının yaygınlaştırılmasını öneri olarak sunmuşlardır.

Polat (2010, s. 78) okul öncesi kurum yöneticileri üzerine yaptığı çalışmada ise okul yöneticilerinin kullandıkları güç türünün, öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonları noktasında anlamlı etkide bulunduğunu rapor etmiştir. Buna göre, kullanılan güç türleri arttıkça içsel ve dışsal motivasyonları da artmaktadır.

Sarıcı, Nartgün ve Nartgün (2016, s. 75) göre de okul yöneticileri en fazla yasal gücü kullanmakta; bunu sırasıyla uzmanlık, ödül, karizmatik güç izlemektedir. En az kullandıkları güç türü ise zorlayıcı güç olarak belirtilmiştir. Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014, s. 25) da aynı bulgulara ulaşan diğer araştırmacılarıdır. Diş ve Ayık (2016, s. 511) ise okul yöneticilerinin ortalama olarak en fazla ödül gücünü, en az ise zorlayıcı gücü kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Gürses ve Helvacı (2011, s. 1540) ise öğretmenlerin değişime direnme sebeplerini araştırdıkları çalışmalarında öne çıkan sebepler arasında “okulun değişim kapasitesi konusundaki eksikliklerin” çok; “öğretmenlerin değişim süreci konusunda bilgi eksikliği” ile “yeni rol ve görev alma konusundaki isteksizliklerin” orta; “değişimden zarar görme korkusu” ve “yöneticilerin süreci yönetememesinden” kaynaklı direnişlerin ise az düzeyde olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Töremen (2002, s. 200, 201) tarafından yapılan araştırmada eğitim örgütlerindeki değişime dair en büyük engel, değişim sürecini yönetecek yeterli elemanın bulunmaması ve değişime karşı direncin oluşmasıdır. Bu direncin en önemli nedeni olarak da araştırmacı, mevcut durumdan memnun olmayı ifade etmektedir. Ayrıca yine Töremen’e göre okullarda değişime yönelik dönüt sistemi de iyi çalışmamaktadır.

Aslaner (2010, s. 112, 113) tarafından yapılan çalışmada, çalışanların örgütsel değişimi bir tehdit olarak algılamadıkları, değişim sürecinde beklentilerinin dikkate alındığını ve insan ilişkilerindeki dengenin gözetildiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara istinaden çalışanların örgütsel değişime ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime açıklığı konusunda bir araştırma yapan Aydılek ve Arslan (2019, s. 974) ise, İngilizce öğretmenlerinin değişime açıklığının genelde “orta” düzeyde, değişimde girişimcilik boyutunda “yüksek”, değişime direnme eğilimlerinde “düşük” ve değişimin yararına inanma boyutunda “yüksek” düzeyde oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgulara dayanarak da İngilizce öğretmenlerinde değişime açıklığa genel olarak pozitif bir bakış açısı ile yaklaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Göksoy (2010, s. 180), ilköğretim okul müdürlerinin değişime karşı direnci azaltma uygulamalarında kendilerini “yüksek” seviyede gördüklerini, öğretmenlere göre ise bu seviyenin “orta” olduğunu belirtmektedir. Bu bulguya dayanarak araştırmacı, okul müdürlerinin değişime direnci azaltma stratejileri bağlamında kendilerine biçtikleri değeri pratiğe tam anlamıyla yansıtamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmacıya göre okul müdürleri değişimi yönetme ve direnci azaltma açısından rollerini yeniden sorgulamalı ve daha duyarlı davranmalıdırlar.

Kayasandık (2017, s. 523) öğretmenlerin öğrenim seviyeleri yükseldikçe değişime ve yeniliklere daha açık bir hale geldikleri bulgusunu rapor etmiştir. Altıntop (2010, s. 97) yaptığı tez çalışmasında öğretmenlerin ağırlıklı olarak birlik, beraberlik ve dayanışmaya dayalı klan tipi okul kültürünü benimsedikleri, değişime ve yeniliklere ise aktif destek sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ekinci’ye (2017, s. 16) göre örgüt içindeki politik davranışlar kaçınılmaz olmakla birlikte örgüt için yararlı veya zararlı olabilir. Bu politikayı oluşturan temel unsur ise çalışanların örgüt içinde güç kazanma anlayışıdır. Araştırmacıya göre örgüt içindeki her türlü “etkileme” süreci güç kazanmanın ve dolayısıyla da örgütsel politika oluşumunun bir parçasıdır.

Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile ilgili yaptıkları çalışmada Çelik ve Üstüner (2020, s. 129), ortaokul öğretmenlerinin yüksek örgütsel politika algılarının örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına negatif yönde anlamlı etkide bulunduğu sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda, örgütsel politika algısının yükselişi öğretmenlerin çalıştığı örgütle arasında geliştirdiği olumlu iş tutumuna negatif etkide bulunmakta; örgütle olan psikolojik bağına zarar vermekte ve örgütün amaçlarına yönelik çalışmalarına engel olmaktadır.

Özdemir ve Gören (2016, s. 341), öğretmenlerin politik beceri ve psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik sermayeleri yükseldikçe, politik becerilerinin de yükseldiğine ilişkin algılarında artış görülmüştür. Bu durum da psikolojik sermayenin yükselmesinin öğretmenlerin örgütsel süreçler üzerinde daha fazla etkide bulunmalarına dair bir algı oluşması şeklinde açıklanmıştır.

Akada ve Beycioğlu’nun (2019, s. 1113) örgütsel muhalefet davranışının çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, öğretmenler örgütsel muhalefete yönelik algıları “ara sıra”, açık muhalefet davranışları ise “çoğunlukla” düzeyindedir. Bununla birlikte örtük muhalefet ve bilgi uçurma ortalaması “ara sıra” düzeyindedir. Cin-

siyet ve sosyal medya kullanımları bu davranışlar açısından anlamlı bir farka sahip değilken, öğretmenlerin sendika üyelikleri sadece bilgi uçurma davranışında anlamlı farka sahiptir.

Günlü (2016, s. 18), siyasal kültür analizi yaptığı çalışmasında ise Marksist düşünür Eagleton'un görüşlerine yer vermiş ve ideolojinin muhalifler ve diğer gruplar arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğunu söylemiştir. Buna göre ideoloji yapının yansımaları değil, söylemsel kuruluş sonucu kategoriler arası etkileşimin toplumsal yeniden inşasıdır.

Bilir (2007, s. 82) tarafından hazırlanan tez çalışmasında Türkiye'de 1980 askeri darbesi sonunda eleştirel politik kuramlara ilginin arttığı ifade edilmiştir. Darbe sonrası dönem için eleştirel politik duruş bir çıkış yolu olarak gözükmüştür çünkü öncesinde eleştirel yaklaşımlar baskılanmıştır. Ancak daha fazla özgürlük ve eleştirelilik vaad eden muhalif gruplar da kendi içlerinde bir baskı ortamı yaratmış ve vaad ettikleri fikirlerden uzaklaşmışlardır.

Ataay ve Acar'a (2009, s. 8) göre Türkiye'de ikinci kuşak yapısal reform dönemi olarak adlandırılan 1980 ve sonrası dönemde arzu edilen katılımcılık, demokrasi gibi değerler amacına ulaşamamıştır. Kapitalizm, sosyal haklar mücadelesini küçümsemiş ve reformlar sermaye sınıfının lehine, emek sınıfının aleyhine işletilmiştir. Sosyal haklar için mücadele bilinci ve örgütlülük emekçiler üzerindeki hegemonyayı kırmak adına önemli adımlar olarak görülmektedir.

Dönmez'e (2008, s. 96) göre de neoliberal politikaların yaygınlaşması eğitimi bir kamu hizmeti olmaktan çıkararak diğer mal ve hizmetler gibi ticari bir meta haline dönüştürmüştür. Bu süreçte verimlilik, performans, denetleme, standardize etme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Eğitim kurumlarına istihdamda ise öğretmen performans kriterleri doğrultusunda "çalıştırılan" teknik bir elemana dönüştürülmüştür.

Gürkan'ın (2011, s. 114) çalışmasında ise 28 Şubat süreci açısından eğitim ele alınmış ve 1980 darbesinin eğitime soktuğu dinselleşme çabalarının bu dönemde kırılmaya çalışıldığından bahsedilmiştir. 28 Şubat ile eğitimde yapılan düzenlemelerle toplum kutuplaştırılmış ve devleti askerlerin mi yoksa sivillerin mi yönettiğinin belli olmadığı bir döneme girilmiştir.

Taşcı (2010, s. 126, 127), hem siyasi hem de toplumsal otoritenin modernite bağlamında insan tabiatını pozitivistliğe yönlendirdiğini, bunun ise insan doğasına aykırılığından dolayı kabul edilemediğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre eleştirel kuramın öncül karşı çıkışlarından biri de pozitivistizm eleştirisidir.

Kapitalist toplumlarda birey “yok edilerek” kültür endüstrisinin birer parçası haline getirilmektedir. Ayrıca bilim ve teknoloji otoriterliğin yayılmasında etkide bulunmaktadır. Ancak bu durum belki de daha insanca ve daha az ideoloji barındıran bir bireysellik çağının başlangıcı da olabilir (Horkheimer, 1998’den akt. Kılıç, 2013, s. 95).

Neoliberalizmin üniversiteler üzerindeki etkisini inceleyen Oğuzhan (2013, s. 117, 118) ise post-fordist dönemde değişen üretim ilişkileri yoluyla tüketimin de yeniden biçimlendiğini, bilginin üretim, dolaşım ve kullanım biçimlerinin de değişmesi sonucu eğitimin iş dünyası ile iç içe geçtiğini ve sermayenin hizmetine sunulduğunu vurgulamıştır. Bu da eğitimi bir tür yatırıma dönüşmüştür ve Freire’nin bahsettiği bankacı eğitim modelinin yolunu açmıştır.

2.8.2. Yurtdışı araştırmalar

Caig ve Form (2013, s. 421) toplumsal hareketler konusunda muhalif eylemlere de değinmişler ve bütün toplumsal hareketlerin kolektif meydan okumalar içerdiğini belirterek, tüm toplumsal hareketlerde gücün ve iktidarın siyasi müttefik ve muhalifler arasındaki sürekli etkileşimlerine dayanan etkiyi değiştirmeyi içerdiğini söylemişlerdir. Bu anlamda toplumsal hareketler muhalifler ve otoriteler arasındaki siyasal bir etkileşimin özel sonucudur.

Giroux (2018, s 131) açısından ise eleştiri kültürü, dönüşüme yönelik söylemlerin çoğalması için bilgi, beceri ve toplumsal hareketleri daha ileriye taşıma noktasında önemli bir yer edinir. Eleştirelilik sorumluluğu ve liderliği cesaretlendirmesine karşılık otoriteyi rahatsız eder.

Blignaut ve Postma (2013, s. 292) online bir forum üzerine yaptıkları çalışmada da insanların aykırı fikirlerini engellemeye, katılımcıların söylem ve içeriklerine kısıtlama getirmeye çalışmanın demokrasinin birinci şartı olan ifade özgürlüğüne engel olduğu sonucuna varmışlardır.

Parkison’a (2013, s. 14, 24) göre eğitim içeriğini ve süreçleri tamamen kontrol altında tutmak isteyen totaliter sistemler, ekonomik ve siyasi totaliterlerden farklı değildir ve eğitimde standartlaşmayı hedef alırlar. Öğretmenler ise bu sisteme eleştirelilikle yaklaşım gerekçeleri sorgulayarak akademik standartların ötesine geçebilirler. Bu, öğretmenlerin muhaliflik deneyimi yaşadıkları anlardır.

Stitzlein ve Quinn (2012, s. 194) ise öğretmenlerin özellikle online kanallar aracılığıyla gizli muhalefetlerine açıklık getirmiş ve pek çok öğretmenin gizli muhalefeti iş güvencesi gibi çekinceler nedeniyle sürdürdüğünü söylemiştir. Gizli muhalefet için

anonim hesaplar oluşturma, gerçek adını ve çalıştığı yeri gizleme gibi yöntemler öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

Steele (2018, s. 6) ise deneysel bir alternatif eğitim modelini tanıttığı makalesinde öğretmenleri daha az uzmanlaşmaya teşvik edildiğini ve öğrencilere bilginin daha geniş bir perspektiften sunulduğunu ifade etmiştir. İki yıl boyunca devam eden çalışmada öğrencilere resmi bir notlandırma yapılmamış ve ödüllendirme uygulanmamıştır.

Meier (2017, s. 22) öğretimin kamuya yönelik entelektüel bir çaba olabilmesi için eleştirel pedagojinin, sosyal adaletin, sanat eğitiminin, eğitim felsefesi ve çok kültürlü eğitimin içeriklere dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Lewidow (2014, s. 261) ise Dünya Bankası raporundan alıntı yaptığı çalışmasında yükseköğretimde gittikçe öğretmen becerilerine daha az ihtiyaç duyulacağından bahsetmekte ve öğrencilerin bir çeşit müşteri-alıcı konumuna geçeceğini belirtmektedir. Böylece iş dünyası eğitimi, öğrenci ve öğretmen ilişkisini yeniden tanımlar hale gelecektir.

Bell-Robinson'a (2016, s. 101) göre örgütsel muhalefet kavramı ile öğrencilerin öz yeterlik inançları arasında negatif bir korelasyon bulunmaktadır. Ayrıca örgüt üyelerinin muhalif fikirlerini ifade etme çekinceleri arasında; muhalif bir tepkinin doğurabileceği sonuçlardan korkma veya mevcut şartlarla yetinme düşüncesi sayılmaktadır.

Jameson (2010, s. 48), eğitimde güven kavramının önemine işaret ederek güvenin liderlik ile ilişkisini incelemiş ve bastırılan muhalif davranışların örgütlerde sessizliğe yol açtığını söylemiştir. Bu nedenle çalışmasını örgütsel baskı nedeniyle açık muhalefet sergileyemeyen katılımcılarla gerçekleştirmiştir. Jameson'a göre bastırılmış muhalefet örgüt içinde yaşanan huzursuzlukların da bir sebebidir.

Moore (1998, s. 870) da örgütsel baskının muhalifliği yok edemediğini sadece ona farklı bir şekil kazandırdığını söylemektedir. Greene ve Yao (2017, s. 13) ise baskın bir otoritenin olduğu topluluklarda yerleşik fikirlere aykırı söylemler geliştirmenin sansüre yol açabileceğini belirtmektedirler.

McDonnell (2014, s. 307) ise bir okul kantininin öğrenciler tarafından boykot edilmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin siyasi açıdan tarafsız olmadıklarını, ancak günümüzde siyaseti algılayış ve eyleme dökme biçimlerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşmıştır.

Pfeffer (1992, s. 45, 46) örgütsel güç kavramını incelediği çalışmasında tüm örgütlerin kendi varoluş amaçlarına göre farklı hedefleri olabileceğini, bu bağlamda çalışanların farklı politik perspektifler ve görüşler ortaya koyduğunu ve bunun da örgütün

karakteristik özelliğini oluşturduğunu, örgüt içinde çalışanların birbiriyle arkadaş veya aynı fikirde olmak zorunda olmadıklarını belirtmektedir. Bu noktada araştırmacı, örgüt yöneticilerinin bu farklılıkları anlamaya çalışmaları gerektiğini önermektedir.

Lunenburg (2012, s. 1) ise gücü, başkalarını etkileme yeteneği üzerinden tanımlamakta ve örgütlerde iki tür güçten bahsetmektedir: Kişisel güç ve örgütsel güç. Bu güç türlerinden de genel olarak kişisel gücün örgüt çalışanlarını özellikle iş doyumunu, örgütsel bağlanma, iş performansı vb. durumlar açısından pozitif yönde; örgütsel güç kategorisi altında değerlendirilebilecek olan zorlayıcı gücün ise tüm bunları negatif etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Butcher ve Clarke'e (2002, s. 45) göre ise örgütlerde yapıcı bir politika benimsenerek, bireysel görüşlerin daha fazla ortaya çıkarılması önemli bir husustur. Örgütlerde demokratik yönetimin gerçekleşmesi için buna mutlaka dikkat edilmelidir. Zira çağdaş yönetim ve organizasyon modellerinde çalışanların sesi daha fazla duyulmaktadır.

Edwards, Hill ve Boxley'e (2018, s. 28) göre; entelektüel birer işçi olan öğretmenlerin, kendilerini eğiten öğretmen eğitimcilerinin ideolojik yönlendirmeleri sebebiyle ideolojinin yeniden üretimine katkı verdiğini belirtmektedirler. Öğretmenler bu anlamda eleştiren, sorgulayan ve anti-otoriter tavırlara sahip olmalıdırlar.

Berchini (2017), politik sorgulamaların sınıflarda zararlı olabileceği vurgusunu yaparken, pedagojik her seçimin arkasında yatan politik gerekçelerin araştırılması, nasıl oluştuğunun anlaşılması ve gerçeği keşfetmenin bir yolu olduğunu söylemektedir. Gordon (2009, s. 154) da ABD'de gençlerin sadece dörtte birinin oy verme ve demokrasi bilincini çok önemli gördüğünü ve bunun oldukça rahatsız edici bir durum olduğunu belirterek, ABD eyaletlerinin demokrasi eğitimi ve sivil hayatın önemi üzerinde yeterince durmadığını söylemektedir.

Mercer, Rogers ve Sandford-Couch (2011, s. 147) yaptıkları çalışmada muhalif görüşlerde bulunan öğrencilerin daha yaratıcı olduklarını, çok yönlü bakış açısı geliştirerek özellikle hukuki konularda farklı perspektifler geliştirebildiklerini kaydetmiştir. Aranson ve Anderson (2013, s. 258) ise eleştirel bir bilinç kazanmada tabandan başlayan toplumsal hareketlerin önemine dikkat çekerken pek çok öğretmenin iş kaybından korktuğu için eleştirel davranmadığını belirtmektedirler. Araştırmacılara göre eleştirelilik bir tohum gibi toprağa atılmakta ve zamanla büyüyerek direniş alanı oluşturmaktadır ve bu noktada özellikle öğretmen eğitimcilerine büyük rol düşmektedir.

Örnekleri verilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere; eğitim öncelikle politik bir eylemdir ve devletlerin eğitim üzerindeki temel isteği kendi arzu ettiği vatandaş pro-

filini yaratmaktır. Bu noktada hükümetlerin ideolojik söylemleri bahsedilen biçimlenme mekanizması üzerinde etkilidir. Eğitimde ideolojik yönlendirmelere karşı çıkış ise muhalif eylem geliştirme ile mümkündür. Ancak eğitimde politik konular yeterince öne çıkarılmamakta, muhalif davranmaya meyilli öğretmenler ise işlerini kaybetme tehlikesi nedeniyle çekinceli davranmaktadır. Bu yüzden gizli muhalefet oldukça yaygındır. Eleştirel iklimin varlığı ile demokrasinin gelişimi de birbiriyle doğru orantılıdır. Küreselleşme ve kapitalizmle birlikte hakim olan neoliberal politikalar ise demokrasiye zarar vermekte, eğitimi sermayenin hizmetine sunmaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın metodolojik bilgilerine ve sürecine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Sosyal hayat canlı, karmaşık, birbiriyle kompleks bağlantılar içeren çok katmanlı bir yapıya sahiptir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 167). Sosyal hayatta insanlar ve gruplar arası etkileşimler, duygular, motivasyonlar, semboller ve anlamlar çeşitli davranış ve deneyimlere dönüşmektedir (Berg, 2001, s. 10, 11). Nitel araştırmalar ise sosyal yapı içinde gerçekleştirilen görüşmelerin ve basılı kayıtların analizi ve yorumlanması yoluyla belli bir fenomeni oluşturan anlamlı kalıpları keşfetmeye çalışan araştırmalardır (Auerbach ve Silverstein, 2003, s. 3). Bu nedenle nitel araştırmalarda zihinsel alışkanlıkları oluşturan kuralların keşfedilmesi amacıyla derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayan teknikler kullanılmaktadır (Keegan, 2009, s. 145).

Günlük yaşamdaki deneyimlerin içerdiği ortak yapı ve bağlamları inceleme açısından (Snape ve Spencer, 2003, s. 12) bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji deseni tasarılanmıştır. Bunu yaparken araştırılması gereken fenomen olarak “öğretmenlerde muhalif kimlik” seçilmiştir. Muhaliflik kavramının ağırlıklı olarak siyasi bir ifadeyi çağrıştırmasına rağmen arkaplanında kişinin aile yapısına kadar uzanan daha derin bir anlamı olduğu düşünülmektedir. Çalışmada öğretmenlerde muhalif kimliğin oluşumunu ve bu kimliğin yansımalarını pratik deneyimleri doğrultusunda nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmek amaçlanmıştır.

Fenomenoloji güçlü bir felsefi temel içermesi nedeniyle felsefe ile yakından ilişkili bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013, s. 77). Zira nitel bir araştırma yaklaşımı olarak fenomenoloji, öznel bilincin önemine inanarak gerçeği yaşanmış deneyimler aracılığıyla ortaya koymaya çalışır. Diğer bir deyişle insanların yaşadıkları tecrübeleri nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır (Balcı, 2013, s. 30, 203; Marton, 2005, s. 143). Yirminci yüzyılın başlarında Edmund Husserl ve Alfred Schutz tarafından ortaya atılan fenomenolojinin temel varsayımı “gerçek” dediğimiz şeyin ancak insanların bazı olguları deneyimleyip anlamlandırmaları olduğudur. Bu felsefi düşünceye göre bunun dışında nesnel bir gerçeklikten söz edilememektedir (Merriam, 2013, s. 9). Bu nedenle

fenomenolojistler gerçeğin ortak deneyimlere sahip bireyler vasıtasıyla gerçekleşen sosyal bir yapılandırma olduğunu vurgulamaktadırlar (Scott ve Morrison, 2006, s. 172).

Gerçeğin yaşanmış deneyimler aracılığıyla anlaşılabilmesi iddiası nedeniyle, fenomenolojik araştırmaların veri kaynakları o deneyimi yaşamış kişi veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 71). Bu amaç doğrultusunda katılımcılardan deneyimlemiş olduğu durumu kendi terimleriyle ifade etmesi istenir. Bunun için katılımcının bu durumu ayrıntısıyla yazması (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s. 409) veya genelde yapıldığı üzere araştırmacıyla derinlemesine mülakatı gereklidir (Darlington ve Scott, 2002, s. 48). Araştırmacının deneyimlenmiş fenomenle ilgili öznel yargı veya kendi deneyimleri de olabilir. Ancak araştırmacının kendisini bu süreç içerisinde “paranteze alması” yani kendini araştırmadan arındırması ideal bir yapıyı temsil etmektedir. Bu nadiren gerçekleşebilen bir durum olsa da araştırmacının, araştırma konusu içinde bulunduğu konumu detaylı betimlemesi veya kendi görüşlerini ayrıca içinde belirtmesi de mümkün olan bazı tekniklerdir (Creswell, 2013, s. 79, 80).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme metodunun tercih edilme sebebi Patton (2002, s. 230) tarafından, araştırmanın amacı doğrultusunda zengin bilgi kaynağına ulaşılmasına olanak sağlama ve derinlemesine bir çalışmayı mümkün kılma olarak tarif edilmiştir. Amaçlı örneklemede hedef, araştırmacının incelediği araştırma problemine yönelik en iyi bilgilerin toplanabileceği, kasıtlı seçilen bir grup insana ulaşılmasıdır (Creswell, 2013, s. 147). Bu araştırmada “kuramsal örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Kuramsal örnekleme, önceden belli bir sınırla örneklem oluşturmaya olanak tanıyacak kuramların olmadığı durumlarda, sürekli karşılaştırmalı analizlerin deneysel yöntemini destekleyen ve bir kavramdaki değişikliklerin, anlamların ve tezahürlerin açığa çıkarılıp derinleştirilmesini mümkün kılan bir örnekleme yöntemidir (Baltacı, 2018, s. 255, 256). Çalışma grubunun belirlenmesine ilişkin işlem basamakları Bölüm 3.4.2’de detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak öncelikle EK-3’te verilmiş olan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme soruları ilgili alanyazın, saha gözlemleri ve kişisel deneyimler ile daha önce fenomenoloji çalışması yapmış olan deneyimli nitel

araştırmacıların görüşleri alınarak taslak halinde oluşturulmuştur. Araştırmacının konuyla ilgili bazı öngörülerini vardır ve bu durumların muhalif öğretmen kimliğine etki edebileceği düşünülmüştür. Veri toplama aracı yapılandırılırken bu noktalara dikkat edilmekle birlikte, çalışma boyunca muhalif öğretmen kimliğine bütüncül ve objektif bir bakış açısıyla yaklaşmıştır.

Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan taslak sorular tez danışmanının ve bir alan uzmanının incelemesine sunulmuş, ardından bir Türkçe öğretmenin eleştirileri doğrultusunda düzenlenerek taslak sorulara ilk şekli verilmiştir. Bu taslak sorularla üç pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerin her biri yaklaşık 1,5 saat sürmüş, araştırmanın güvenilirliği açısından görüşmeler tek oturumda tamamlanmıştır. 2018 yılı Temmuz ve Ağustos aylarında gerçekleştirilen bu uygulamalar neticesinde ilk etapta 48 olarak belirlenen soru sayısı düzenlenerek sekiz ana soru altındaki 34 sonda sorusu ve 16 kişisel bilgi sorusu olacak biçimde son şeklini almıştır.

Araştırmada tamamlayıcı veri niteliğinde saha notları tutularak araştırmacı günlüğünde derlenmiştir. Bu notlar katılımcıların araştırmacıda oluşturduğu izlenimler, araştırma sürecinin araştırmacıda bıraktığı etki ve deneyimler, oluşan duygular, düşünceler ve çeşitli yargılar ile araştırma konusuna yönelik teorik okumalardan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmacı her katılımcı ile görüşme öncesinde ve sonrasında özel sohbet etmiş; böylece hem katılımcıyı daha yakından tanıma hem de katılımcının güvenini kazanarak samimiyet kurma amacına ulaşmıştır. Tutulan saha notları katılımcıların kişisel bilgileriyle karşılaştırılarak her katılımcının genel bir profili çizilmiştir. Katılımcıların genel itibarıyla görüşmeler esnasında rahat tavırla oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcılara görüşme bitiminde görüşmenin ve soruların genel kalitesi hakkında fikirleri sorularak araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Araştırma süresince tutulan kuramsal notlar (memolar) da bir başka önemli veri kaynağıdır. Çalışmanın başından itibaren araştırmacı tarafından kuramsal notlar tutulur ve bunlar birbiriyle ilişkilendirilip sistemli bir yapı kurgulanarak bağlamlar yakalanmaya çalışılır. Böylece pek çok soyut kavramın araştırma verisi olarak değerlendirilmesi kolaylaşır, hem de bu veriler gözden kaçırılmamış olur (Merriam, 2013, s. 164). Kuramsal notlar nitel kategorilerin ve temaların ortaya çıkarılmasında da önemli bir role sahiptir. Bu araştırmada da analizler sonucunda toplam 187 adet kuramsal not alınmış, bu notlar ayrı bir doküman halinde düzenlenerek araştırmacının konuya hâkimiyetini kolaylaştırmıştır. Örneğin bir katılımcının siyasi görüş arayışı hakkındaki ifadeleri üzerine aşağıdaki kuramsal not düşülmüştür:

Onun rol modeli babasıydı. Baba hapse girince ondan ayrı düştü. Anne büyük bir otoriteydi ve ondan kaçmak istiyordu. Bu yüzden üniversiteye gitme ihtiyacı duyarak derslerine çalışmış olabilir. Yoksa öncesinde tembel bir öğrenci olduğunu söylemişti. Baba figürünü kaybetmiş olması onu siyasi ve dini arayışlara itmiş? Her yolu denedikten sonra ateizmi ve siyasetsizliği seçmiş gibi görünüyor. [Derin öğretmen, 14 Eylül 2018, memo no: 37]

Bir başka katılımcının muhaliflik davranışlarının gelişimine yönelik ileri sürdüğü görüşler doğrultusunda da şöyle bir memo kaydı tutulmuştur:

Görüşme boyunca dik duruşundan, adaletten, haksızlığa karşı çıkışından bahsetti. Bunu tavırlarıyla da onayladı, geçmişine dair örnekler verdi. Ama kendini siyasi bir çizgide tanımlamadı. Demek oluyor ki muhalifliği eleştirel düşünceye dayandırmakla beraber bunu siyasi bir düzleme indirgemiyor. Demek ki insan x, y, z partisine veya derneğine üye olduğu için muhalif olmuyor; bilakis muhalif olduğu için siyasi görüş benimsiyor. Ama Asya öğretmenin örneğinde olduğu gibi kendini eleştirel düşüncenin insani zemini-ne (ilerleme esaslı) bağlı olarak siyasi bir görüşün dışında da tutanlar var. Öyleyse muhalif tavır siyaset üstü bir tavidir. Bu tavır da genel insanlık, bilim ve ilerleme temelli şekilleniyor. Muhalifliği siyaset çizgisine indirmek bu insani duruşa verilen bir zarar olabiliyor. [Asya öğretmen, 31 Ağustos 2018, memo no: 21]

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplamaya başlamadan önce araştırmada karşılaşılabilecek durumlar, etkileşimler ve sorunlar üzerinde bir planlama yapılmıştır. Bu planlama araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Aşağıda veri toplama işlem basamakları sırasıyla açıklanmıştır.

3.4.1. Hazırlık süreci

Araştırmacının bu aşamada ilk yaptığı iş bir araştırma günlüğü ve süreç çetelesi hazırlamak olmuştur. Araştırmacı günlüğü araştırmanın, katılımcıların belirlenmesi, eylem ve etkileşimlerin süreci nasıl biçimlendirdiği ve güç dinamiklerinin nerede yattığı hakkında düşünmesini sağlayan bir araçtır (Glesne, 2015, s. 104). Bu günlük sayesinde araştırmacı çalışmaya başlar başlamaz ve hatta sürecin öncesinde, araştırmasına ait yansıtıcı duygu ve düşüncelerini yazıya dökmüştür. Böylece araştırma içindeki kendi öznel konumunu da betimleme imkanı bulmuştur. Notların günü gününe yazılmasına ve temize çekilmesine deneyimin tazeliğini koruma adına dikkat edilmiştir. Bu notlar araştır-

macının sonraki görüşmelere hazırlığına da yardımcı olmuştur. Araştırma boyunca toplam 52 sayfa günlük notu tutulmuştur. Örnek bir araştırmacı günlüğü sayfası EK-4’de gösterilmiştir. “Süreç çetelesi” ise veri toplama işlem basamaklarını ayrıntısıyla gösteren bir çizelgedir. Nitel araştırmalar doğası gereği uzun bir çalışma sürecini gerektirmektedir. Sürecin adım adım takibini sağlamak araştırmanın sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için oldukça önemlidir. Bu çizelgede aşağıdaki bilgiler kayıt altına alınmıştır:

1. Katılımcının adı ve takma adı ile görüşme sırası
2. Görüşme bilgi ve onay formunun iletilme/onay durumu
3. Görüşme için belirlenen yer, tarih ve saat bilgileri
4. Görüşmenin zamanında yapılıp yapılamadığına dair notlar
5. Görüşmenin metne dökümünün (deşifre) yapılma durumu
6. Deşifre metnin katılımcıya iletilme durumu
7. Deşifre metin üzerinden katılımcının onayının alınma durumu
8. Deşifre metnin kodlama işleminin durumu

Böylelikle veri toplama işlemi araştırmacının sürekli takip edebileceği şekilde somutlaştırılmış, araştırmacıdan kaynaklı bir işlem hatasının önüne geçilmiştir. Araştırmacı günlüğü ve süreç çetelesi araştırmacının dilediği zaman bu bilgilere ulaşımını ve düzenlemesini sağlayacak biçimde yazılı olarak saklanmıştır. Bu dokümanlar aynı zamanda veri çeşitlemesine olanak sağlamıştır.

3.4.2. Ön araştırma ve çalışma grubunun belirlenmesi

Veri toplamanın ikinci aşamasında araştırma konusu ile ilgili bir ön araştırma yapılmış; aynı zamanda çalışma grubu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı, araştırma konusu ile ilgili en zengin veri kaynağına ulaşabilmek için iki aşamalı bir metod tercih etmiştir. Buna göre ilk aşamada, araştırmacı tarafından EK-1’de verilen “ön araştırma formu” araştırmacının yakın çevresindeki öğretmen kitlesine Google Forms kullanılarak ulaştırılmış, görüş formunu doldurmaları ve kendi meslektaş çevreleri ile paylaşmaları istenmiştir. Bu noktada araştırmacı sahada gözlemlendiği bir olguyu, bir deneyimi mümkün olan en fazla sayıda meslektaşına doğrulatma amacı gütmüştür. Böylece araştırmacı tarafından gözlemlenen bir olgunun varlığına yönelik başka insanların algıları saptanmıştır. Sonuçta bu görüş formunu 73 öğretmen doldurmuştur. Bu öğretmenlerden 63’ü, araştırmacı tarafından “muhalif öğretmen” olarak tanımlanan kitlenin var-

lığını kabul etmiş, 63 kişiden 39'u kendisini “muhalif” olarak tanımlamış ve 21 kişi araştırma kapsamında görüşme yapmayı kabul ederek, araştırmacıya iletişim bilgilerini (eposta ve cep telefonu numarası) ulaştırmıştır. İkinci aşamada araştırmacı EK-2’de verilen “görüşme bilgilendirme ve onay formunu” 21 katılımcıya eposta ile, birer hafta arayla iki defa göndermiş, görüşmenin içeriği ve kuralları hakkında yapılan bilgilendirmeyi onaylayıp onaylamadıklarını, etik ilkeler gereği sormuştur. Bu aşamada üç katılımcı görüşmeden vazgeçmiş, beş katılımcı ise bilgilendirme ve onay formunu doldurmamıştır. Böylece kalan 13 kişi araştırmanın ilk katılımcıları olarak saptanmıştır. Ancak tezin yasal düzeltme süresi içinde jüri kararıyla katılımcı sayısının artırılması istendiğinden yedi katılımcı daha eklenmiş ve araştırmaya katılan toplam katılımcı sayısı 20 olmuştur. Katılımcılara ait kişisel bilgiler görüşme sırasına göre Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

	Doğum yeri ve yılı	Cinsiyeti	Kardeş sayısı	Büyüdüğü aile gelir düzeyi	Medeni durumu	Öğrenim seviyesi	Mesleki deneyimi (yıl)	Branşı
Asya	Çorum, 1982	Kadın	-	Düşük	Evli	Y.lisans	13	Sınıf
Şahin	Balıkesir, 1984	Erkek	1	Orta	Bekar	Y.lisans	9	Sınıf
Sema	İzmir, 1975	Kadın	1	Yüksek	Evli	Y.lisans	21	Sınıf
Derin	Eskişehir, 1984	Kadın	1	Düşük	Evli	Y.lisans	15	Fen Bilgisi
Deniz	K.Maraş, 1975	Erkek	6	Orta	Evli	Y.lisans	19	İngilizce
Kemal	Afyon, 1977	Erkek	4	Orta	Evli	Y.lisans	19	Fizik
Feryal	Eskişehir, 1985	Kadın	3	Orta	Evli	Doktora	11	Fen Bilgisi
Zeynep	K.Maraş, 1984	Kadın	1	Orta	Evli	Doktora	11	İngilizce
İsa	Niğde, 1985	Erkek	6	Düşük	Bekar	Lisans	12	Matematik
Yaşar	K.Maraş, 1980	Erkek	3	Orta	Evli	Lisans	9	Felsefe
Ömer	Tekirdağ, 1981	Erkek	4	Orta	Evli	Y.lisans	15	İngilizce
Serra	Sakarya, 1990	Kadın	4	Orta	Evli	Y.lisans	6	Matematik
Ayşe	Erzurum, 1978	Kadın	4	Orta	Bekar	Y.lisans	10	Türkçe

Zafer	Mersin, 1980	Erkek	3	Düşük	Evli	Y.lisans	17	Sınıf
Ela	Ankara, 1980	Kadın	-	Orta	Evli	Lisans	16	Matematik
Gizem	Balıkesir, 1984	Kadın	1	Orta	Evli	Lisans	10	Sınıf
Necip	Rize, 1975	Erkek	4	Orta	Evli	Lisans	23	Elektronik
Sude	Bilecik, 1988	Kadın	2	Orta	Bekar	Y.lisans	8	Müzik
Dilek	Bilecik, 1987	Kadın	-	Orta	Bekar	Lisans	9	İngilizce
Uğur	Erzincan, 1973	Erkek	2	Orta	Evli	Y.lisans	22	Sosyal

Katılımcılardan toplanan kişisel bilgiler bunlarla sınırlı tutulmamıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların kişilik profilleri önemli bir yere sahiptir. Çünkü kişilik yapısı katılımcının dünya görüşünü etkilemekte ve dolayısıyla olaylara bakış açısını şekillendirmektedir. Bu yüzden araştırmacı veri topladığı katılımcıları daha yakından tanımak amacıyla bazı sosyokültürel ve ailevi sorular da sormuştur. Örneğin; katılımcılar yılda ortalama olarak 8-10 kültürel faaliyete katıldıklarını belirtmiş, bu faaliyetleri ise genel olarak sinema, konser ve tiyatro olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde yılda okudukları ortalama kitap sayısı da 15 civarındadır ki Tablo 3.1’de de görüldüğü üzere katılımcıların pek çoğu lisansüstü eğitimlerini tamamlamıştır veya bazıları (Şahin, Sema, Deniz, İsa, Yaşar, Ömer, Ayşe ve Zafer) bir üst öğrenimlerine de devam etmektedir. Bu nedenle katılımcıların tamamı akademik yayınları (makale, kitap) takip ettiklerini, popüler yayınları okumak için pek vakit bulamadıklarını söylemiştir. Hobi faaliyetleri arasında ise balıkçılık, yüzme, koşu, futbol, masatenisi, halkoyunları, müzik (bağlama-gitar), fotoğrafçılık, robotik, STEM ve ahşap çalışması gibi farklı görüşler belirtilmiştir.

Katılımcıların tamamı devlet okullarında okumuştur. Anne ve babalarının gelir düzeyleri biri hariç (yüksek), düşük-orta seviyededir. Annelerinin neredeyse tamamı ev hanımıdır. Sadece bir katılımcı annesinin bankacılıktan emekli olduğunu ve bir diğer katılımcı da işçi emeklisi olduğunu söylemiştir. Babaların durumları da çok farklı değildir. Babalar genel olarak işçilik, esnafılık veya çiftçilikle uğraşmışlardır. Bir katılımcı ise babasının sporcu olduğunu belirtmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyleri de genel olarak ilkokul-lise olmakla birlikte bir katılımcının babası eğitim enstitüsü mezunu, bir diğeri de üniversite mezunudur. Dört katılımcının annesi ise okumaz-yazmaz şeklinde katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar, genel olarak, halk arasında “orta direk” diye tabir edilen ailelere mensuptur.

Evli olan katılımcıların kendi ailelerinde ise dördünün birden fazla çocuğu, diğerlerinin ise tek çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Eşlerinin de neredeyse tamamı öğretmendir. Burada yine bir katılımcı eşinin lise mezunu ve elektrik operatörü, bir diğeri lise mezunu ve esnaf olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcının eşi ise üniversite mezunudur ve yöneticilik yapmaktadır. Bir katılımcının eşi de üniversite mezunudur ve sigorta şirketi çalışanıdır. Katılımcıların çoğu üniversiteye gidene kadar şehir değişikliği yapmamıştır. Babası sporcu olan katılımcı ise çocukluğunda çok fazla şehir değıştirdiklerini ifade etmiştir.

Katılımcılar öğretmenlik deneyimi açısından oldukça zengin bir dağılıma sahiptir. Gerek mesleki görev (öğretmenlik, idarecilik, koordinatör, eğitim direktörü, hizmet içi eğitimci, okutman) gerekse çalışılan kademe (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite), kadro durumu (ücretli, sözleşmeli ve kadrolu) ve okul türü (devlet ve özel) bakımından geniş bir skala görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcıların dershane ve özel etüt merkezi deneyimleri de bulunmaktadır. Mevcut görevlerine bakıldığında ise beş kişi hariç hepsi aktif olarak öğretmenlik yapmaktadır. Sema öğretmen şu an müdürlük, Necip, Deniz ve Derin öğretmenler ise müdür yardımcılığı yapmaktadır. Dilek öğretmen ise çalıştığı yerin Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge bölümünde görevlidir. Katılımcılar yılda katıldıkları mesleki eğitim sayısını ise ortalama 10 olarak ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise proje koordinatörü de olması nedeniyle yılda yaklaşık 100 eğitim verdiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların kişisel bilgileri ve profilleri özetlendiğinde; genelde sosyoekonomik olarak zorlu aile koşullarında büyüdükleri, hatta birçoğunun yatılı okulda okumak zorunda kaldığı, kendilerine sosyokültürel ve ekonomik açıdan benzer kişilerle evlendikleri, ebeveynlerine kıyasla daha az çocuk sahibi olmayı tercih ettikleri, eğitime önem verdikleri ve kendi öğrenimlerini de lisansüstü seviyede sürdürdükleri; ayrıca sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal olaylara duyarlı oldukları söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların Türkiye'nin farklı coğrafyalarında doğup büyümüş, çeşitli bölgelerinde çalışmış; farklı etnik ve mezhepsel kültürlere, dolayısıyla da farklı siyasal anlayış ve dünya görüşlerine sahip olmalarının veri zenginliği açısından büyük bir önem taşıdığı belirtilmelidir.

3.4.3. Görüşmelerin yapılması

Araştırmacı her katılımcıya bireysel olarak ulaşıp görüşme için uygun tarih ve zamanı katılımcıyla birlikte belirlemiştir. Randevu alınan tarihlere ve katılımcıların

ikamet adreslerine göre araştırmacı tarafından yüzyüze veya online (Google Hangouts) olacak şekilde bir görüşme planı çıkarılarak katılımcılara duyurulmuştur. Görüşme tarihlerinden bir gün önce katılımcılarla iletişime geçilerek görüşme randevusu hatırlatılmıştır. Hiçbir randevuda aksaklık yaşanmamış; görüşmelerin tamamı tek oturum halinde tamamlanmıştır. Araştırma konusunun siyasi ve özel hayata dair bağlamlar içermesi nedeniyle bazı katılımcılar “off the record” diye tabir edilen kayıtdışı görüşler de beyan etmişlerdir. Bu görüşler araştırma verisi olarak kullanılmamıştır.

Yüzyüze görüşme imkanının olmadığı katılımcıların, kişisel çekincelerden ötürü, görüşmelerin telefon yerine online ortamda yapılmasını tercih ettikleri görülmüştür. Hiçbir katılımcı ses kaydının alınmasına itiraz etmemiştir. Katılımcıların genel olarak görüşme esnasındaki rahat tavırları görüşlerine de yansımıştır. Sadece bir katılımcı ilk defa nitel görüşme yaptığını ve bu nedenle yetersiz cevaplar verebileceğini, dolayısıyla araştırmacının sorularıyla süreci yönetmesine ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Görüşmelere ait detaylar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Görüşmelere Ait Detaylar

	Görüşme tarihi	Görüşme türü	Görüşmenin yapıldığı ortam	Görüşme süresi	Ses kayıt süresi (sa/dk/sn)	Deşifre sayfa sayısı	Görüşmeyi onaylama durumu
Asya	31.08.2018	Yüzyüze	kafede	Takribi 1.5 saat	1:20:12	22	Düzenledi
şahin	05.09.2018	Yüzyüze	evinde	Takribi 2 saat	1:29:08	31	Onayladı
Sema	10.09.2018	Online	-	Takribi 2.5 saat	2:12:18	25	Onayladı
Derin	14.09.2018	Yüzyüze	okulda	Takribi 2 saat	1:30:22	21	Düzenledi
Deniz	20.09.2018	Online	-	Takribi 2 saat	1:29:10	24	Düzenledi
Kemal	22.09.2018	Yüzyüze	evinde	Takribi 2.5 saat	2:00:54	27	Düzenledi
Feryal	28.09.2018	Yüzyüze	evinde	Takribi 1.5 saat	0:59:15	19	Düzenledi
Zeynep	02.10.2018	Online	-	Takribi 2 saat	1:43:39	32	Düzenledi
İsa	08.10.2018	Yüzyüze	kafede	Takribi 2 saat	1:44:06	26	Onayladı
Yaşar	12.10.2018	Online	-	Takribi 1.5 saat	1:07:53	19	Düzenledi
Ömer	17.10.2018	Online	-	Takribi 1 saat	0:50:25	15	Onayladı

Serra	21.10.2018	Online	-	Takribi 1.5 saat	1:19:52	23	Onayladı
Ayşe	25.10.2018	Online	-	Takribi 2 saat	1:32:51	23	Düzenledi
Zafer	15.01.2020	Online	-	Takribi 2 saat	1:33:00	21	Düzenledi
Ela	22.01.2020	Online	-	Takribi 1 saat	0:48:13	15	Onayladı
Gizem	24.01.2020	Online	-	Takribi 1.5 saat	1:22:22	20	Onayladı
Necip	31.01.2020	Online	-	Takribi 1.5 saat	1:05:51	21	Onayladı
Sude	02.02.2020	Yüzyüze	evinde	Takribi 1 saat	0:44:17	18	Onayladı
Dilek	09.02.2020	Yüzyüze	kafede	Takribi 1.5 saat	1:12:34	20	Düzenledi
Uğur	05.03.2020	Online	-	Takribi 1.5 saat	1:17:15	20	Onayladı
Toplam	-	-	-	Takribi 34 saat	27:23:37	442	-

Görüşmelerin tamamı yaklaşık 34 saat sürmüştür. Bu sürenin 27 saat, 23 dakika ve 37 saniyesinde katılımcı görüşleri ses kaydına alınmıştır. Kalan süre ise daha çok tanışma, katılımcıyla samimiyeti geliştirme ve katılımcının kişilik profilini keşfetmeye çalışmakla geçmiştir. Ayrıca online bağlantılardaki kısa süreli kopmalar da bu sürede etkili olmuştur.

Görüşme kayıtları *MS Office Word 2007* programı kullanılarak araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Bu dokümanlar toplamda 442 sayfa tutmuştur. Görüşmeler deşifre edilir edilmez eposta ile ilgili katılımcıya gönderilmiş ve görüşlerinin doğruluğunu beyan etmesi istenmiştir. Bu aşamada bazı katılımcılar görüşlerinde değişiklik yapmış, bazıları ise düzeltme yoluna gitmiş veya bazı yerlerin tümünden silinmesini istemişlerdir. Ancak bu durum kesinlikle bir veri kaybı durumu değil, bilimsel araştırmalarda etik ilkeler gereği uyulması gereken bir prensiptir.

Görüşmeler esnasında katılımcıların kişisel hayat deneyimlerinden kaynaklı olarak, her soru hakkında aynı miktarda bilgi ve deneyim sahibi olmadığı gözlenmiş, bu yüzden sorulara verilen ağırlıklar katılımcılar arasında değişkenlik göstermiştir. Örneğin; henüz 11 yaşında evden ayrılarak yatılı okulda öğrenimine devam eden bir katılımcının muhalif kimliğine yönelik deneyimleri, yetiştiği aile çevresinden ziyade üst öğrenimi veya meslek hayatındaki görüşleri arasından yakalanmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde, Alevi olduğunu görüşme boyunca vurgulayan bir başka katılımcının muhaliflik kaynağı ise dinsel-mezhepsel öğeler bağlamında keşfedilme ve yorumlanma yoluna gidilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi, verilerin anlamını dışarıya aktarma süreci olup (Merriam, 2013, s. 167); gözlemlerle elde edilen verilerin ayıklanması, organize edilmesi, anlamlı parçalara ayrılması ile, sonrasında yine anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde içlerinin doldurulması gibi bir dizi adımları içermektedir (Erdoğan, 2012, s. 273). Dolayısıyla nitel verilerin çözümlenmesi esneklik ve yaratıcılık gerektiren süreçlerdir. Bu süreç deneyimli araştırmacılar için bile zor olmaktadır. Bu nedenle nitel verilerin çözümlenmesinde öncelikle bir planlama ile işe başlamak uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 237). Araştırmacı tarafından bu doğrultuda bir plan geliştirilmiş; bu planda verilerin nasıl kodlanacağından, kodlanan verilerin kategorizasyonu ve anlamlandırılması gibi süreçlerin ne şekilde yapılacağına kadar geçen bir dizi adımlar araştırmacı günlüğüne yazılmıştır. Diğer bir deyişle eldeki ham verinin “hangi amaca hizmet edeceği” fikri üzerinde düşünülmüştür. Buna istinaden, veri toplama işlemi bittiğinde eşzamanlı olarak araştırmacı tarafından üretilen tüm veri kaynakları listelenmiştir. Bu kaynaklar; 442 sayfa deşifre metin, 187 adet kuramsal not (memo), 52 sayfa araştırmacı günlüğü ve çalışma grubuna ait 20 sayfa profil bilgilerinden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde açık kaynak kodlu ve R tabanlı olan *RQDA*, bulguların sunumunda yer alan şekillerin çiziminde ise *Edraw Mind Map 7* programı kullanılmıştır.

Alanyazında analiz sürecinin yürütülmesiyle ilgili pek çok farklı yolun tavsiye edildiği görülmektedir. Ancak bu araştırmada süreci daha yalın hale getirmek amacıyla Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239).

3.5.1. Betimsel analiz

Bu analiz türü içerik analizine göre daha yüzeysel olmakla birlikte, amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okura sunmaktır. Dolayısıyla betimsel analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239).

Araştırmacı her görüşmenin ardından ses kayıtlarını dinleyerek birebir yazıya dökmüş ve bu esnada dikkatini çeken noktaları not almıştır. Kayıtların yazıya dökümü yapılırken görüşlerde hiçbir ekleme/çıkarma yapılmamış ve ardından kodlama süreci başlatılmıştır. Ancak nitel verilerin çokluğu bütün bilgilerin kullanılabilir olduğu anla-

mına gelmemektedir. Bu noktada araştırmacılar nitel verileri “ayıklama” yoluna gitmektedirler (Creswell, 2013, s. 184).

Bu nedenle araştırmacı deşifre işlemleri bittikten sonra görüşme kayıtlarını kodlama yapmaksızın okuyarak, veri olarak kullanılamayacak kısımları metinlerden çıkarmıştır. Bu kısımlar; araştırmacıyla katılımcı arasında geçen ve araştırma ile doğrudan ilgisi olmayan özel diyaloglar ile katılımcının “off the record” olarak beyan ettiği görüşlerden oluşmaktadır. Benzer şekilde, katılımcının düşünmesi esnasında kullandığı gereksiz ünlemler görüşme dökümlerinden çıkartılmıştır. Görüşmenin yapılması, deşifre edilmesi ve kodlanması, her bir görüşme için ortalama  gün sürmüştür. Betimsel analize dair veriler ise araştırma bulgularında yeri geldikçe sunulmuştur.

3.5.2. İçerik analizi

İçerik analizi her okur tarafından kolayca yakalanabilen, söylemlerin ilk bakışta algılanan içeriği yerine, mesajda gizli olan, örtülü anlamı bulmayı ve ortaya çıkarmayı sağlamaktadır (Bilgin, 2006, s. 1). Bu araştırmada Strauss ve Corbin (1998, s. 101-163) tarafından önerilen açık kodlama, eksen kodlama ve seçici kodlama işlemlerinden yararlanılmıştır.

3.5.2.1. Açık kodlama

Kodlama en basit tanımıyla elimizdeki veri kümesini bizim için anlamlı hale getiren ve veri analizini başlatarak süreç boyunca devam eden bir etiketleme işlemidir (Balcı, 2013, s. 302). Nitel analizdeki kodlama işlemi ile nicel analiz kodlaması mantıken aynı temele dayanmaktadır. Örneğin Karasar (2005, s. 202) nicel kodlamayı; işlemeyi kolaylaştırma adına, verilerin uygun biçimde, daha yalın sembollerle numaralandırması olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle kodlama; analizcinin öznelliğine bağlı olarak gelişen, bir tür veri anlamlandırma sürecidir.

Nitel analizin başlangıcında ortaya çıkarılan kodlar, çoğu zaman, araştırmanın ileri safhalarında farklılaşmaktadır. Bu nedenle Glesne (2015, s. 270) başlangıç kodlarını farklı alt kategorilere ayırmayı denemenin; Merriam (2013, s. 166) ise tahmin ya da önsezileri kullanmanın faydalı olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak kodlama işlemi aslında analizin ta kendisidir (Miles ve Huberman, 2015, s. 56). Bu nedenle kodlama, üzerinde önemle durulması ve araştırma raporunda detaylarıyla belirtilmesi gereken bir işlemdir.

Araştırmacı, kodlama işlemine başlamadan önce bu işlemi “nasıl” yapması gerektiği üzerine alanyazın bilgisine başvurmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 243) verilerin kodlanmasında analiz birimleri arasındaki bağıntılara dikkat edilmesi gerektiğini; verilerin birbiriyle anlamlı bütünler halinde bölümlenmelerinin oldukça yorucu bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle araştırmacı görüşme metinlerini öncelikle “baştan sona” okumuş ve muhtemel kodlarla ve bağıntılarla ilgili düşüncelerini araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Daha sonra metinleri ikinci defa “satır satır” okuyarak kodlama yapmıştır. Bu kodlar genel olarak ilgili cümle veya cümleleri işaret eden, içeriği hakkında hatırlatıcı, cümlede katılımcı tarafından özellikle vurgulanmış veya ima edilmiş bir kelime ya da kelime gruplarıdır.

Örneğin; aşağıdaki cümle katılımcının doğrudan kullandığı bir kelime ile kodlanmıştır:

“Muhafif olmak, her görüşü olduğu gibi kabul etmemek bence. Biraz da eleştirel bakabilmek olaylara, durumlara...” [eleştirel bakış]

Başka bir katılımcının konuşması esnasında kullandığı şu cümleler ise üstü kapalı olarak içerdiği anlama göre kodlanmıştır:

“Ta üniversiteye giderken ya da liseye giderken çocuklar hep tembilenir, aman siyasetten uzak dur, aman işte bulaşma karışma etme. Hep böyle büyüdük açıkçası.” [siyasetsizleştirme]

Tüm metinler satır satır kodlandıktan sonra aynı anlama gelen fakat farklı biçimlerde ifade edilmiş olan kodlar, kendilerini en iyi ifade edebilecek şekilde birleştirilerek düzenlenmiştir. Örneğin; ailesini karşısına alarak kendi düşüncelerini savunan bir katılımcının görüşü “karşı çıkma”, aynı tavrı meslektaş çevresinde gösteren başka bir katılımcının görüşü ise “dik duruş” koduyla, farklı zamanlarda kodlanmıştır. Daha sonra bu iki kodun “karşı durma” kodu altında birleştirilmesi uygun görülmüştür.

Kod birleştirme işlemi kesinlikle bir kategorilendirme işlemi olmayıp, aynı anlamı içeren kodların ileri analizlerde tekrara düşerek sıkıntı yaratmasını engellemenin bir yoludur. Böylece ilk etapta üretilen 528 adet kod birleştirmeler sonucu 316’ya indirilmiştir. Açık kodlamada asıl önemli olan, verileri birbiriyle anlamlı bir bütün oluşturabilecek şekilde bir kümeye dâhil etmektir (Punch, 2011, s. 200-202). Açık kodlama sonucu oluşturulan kodlar hem sayıca fazla olmaları hem de tek başına fazla bir anlam ifade etmemeleri nedeniyle burada belirtilmemiştir.

3.5.2.2. Eksen kodlama

İkinci düzey kodlama olarak da adlandırılan bu süreçte, bir kategori eksenini etrafında yoğunlaşan kavramlar arası ilişkiler gösterilmeye çalışılmaktadır. Bu aşama “merkezi fenomeni etkileyen nedensel koşullar, fenomeni ele alan stratejiler, stratejileri şekillendiren bağlam ve müdahil koşullar ve stratejileri üstlenmenin sonuçlarıdır (Creswell, 2013, s. 196).” Böylece mantıksal çıkarımlar ve bağlamlar gösterilerek anlaşmayı kolaylaştırır. Bu çalışmada, açık kodlama aşamasında üretilen kodlar belirli eksenler etrafında ilişkilendirilmiş ve aralarındaki mantıksal örüntüler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuçta araştırmanın eksenleri; “aile yapısı”, “sosyal çevre”, “karakter ve kişilik özellikleri”, “eğitim hayatı”, “meslek hayatı” ve “üst faktörler” olarak belirlenmiştir. Araştırmaya ait tüm kategori ve alt kategoriler Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Eksen Kodlamada Oluşturulan Kategoriler ve Alt Kategoriler

Kategoriler (Eksenler)	Alt kategori sayısı	Alt kategoriler
Aile yapısı	11	Aile içi ilişkiler, din, siyaset, sosyokültürel yapı, ekonomi, eğitim, anne, baba, hatıralar, eşit başlangıç, ev hayatı
Sosyal çevre	7	Akrabalar, büyüdüğü yer, mesleki çevre, öğrenci çevresi, aile dostları, toplum eleştirileri, etkinlikler
Karakter ve kişilik özellikleri	33	Adil, eğitim araştırmacısı, planlı, tek başına, dik başlı, hırslı, öğrenme manyağı, yardımsever, idealist, fedakâr, hoşgörülü, sabırlı, dürüst, çalışkan, felsefe, teori, psikanaliz, mücadeleci, muhalif, inatçı, sade, Beşiktaşlı, kaygılı, azimli, soğuk, kendi halinde, insancıl, iyi niyetli, doğal, duygusal, özgürlük, etik, merhametli
Eğitim hayatı	8	Arayışlar, pişmanlık, üniversite, lise, ortaokul, örnek öğretmen, öğretmen olma kararı, öğrencilik tipi
Meslek hayatı	5	Hizmet öncesi, ilk zamanlar, uzmanlık, mesleki ilişkiler, eğitim eleştirileri
Üst faktörler	6	Devlet, siyaset, terör örgütleri, sendikalar, yöneticiler, küresel faktörler

Eksenlere dâhil edilen bazı serbest kodlar, şematik gösterimde kolaylık sağlanması ve anlaşılabilirliği arttırmak amacıyla, kendi aralarında gruplanarak alt kategorilerin oluşumu sağlanmıştır. Örnek olarak; “aile yapısı” kategorisinde bulunan “kuvvetli dini duygular”, “sağcı muhafazakâr aile” ve “ılımlı muhafazakârlık” şeklindeki üç serbest kod, “din” alt kategorisi altında birleştirilmiştir. Alt kategorilere ait detaylı açıklamalar ve aralarındaki ilişkiler, eksenlere ait bulguların sunumunda katılımcı görüşlerinden alıntılarla verilmiştir.

Eksen kodlama nitel verilerin analiz sürecinin en karmaşık, öte yandan en keyifli aşaması olarak da görülebilir. Bu süreç karmaşıktır, çünkü araştırmacı karmaşık bir ilişkiler ağıyla karşı karşıya kalmaktadır ve bunun içinden çıkmak deneyimli araştırmacılar için bile zor olabilmektedir. Diğer taraftan, araştırmacının açık kodlama sürecinde ürettiği ve tek başına fazla bir anlam içermeyen kavramlar bir araya gelerek teorik bir yapı ortaya koymaya, bu noktada araştırmacı için araştırmanın seyri de bir anlam ifade etmeye başlamaktadır. Sürecin verimliliği araştırma konusu, araştırmacının deneyimi ve yetkinliği ile mantıksal muhakeme becerilerinin bileşimine bağlıdır.

3.5.2.3. Seçici kodlama

Üçüncü düzey kodlama olarak ifade edilebilecek bu aşama, özünde “çekirdek kategorinin” seçim sürecidir. Seçici kodlamada belirlenen çekirdek kategori araştırma sürecinde ortaya çıkan diğer kategorileri birleştirme ve bütünleştirmede anahtar bir işleve sahiptir. Bu araştırma temel olarak öğretmenlerde muhalif kimliğin yapısını esas aldığından ve veri toplama aşamasında sık ifade edildiğinden çekirdek kategori olarak “öğretmenlerde muhalif kimlik” seçilmiştir. Eksen kodlamada oluşturulan diğer kategoriler ve alt kategoriler ise buna bağlı olarak ilişkilendirilmeye ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Böylece en baştan beri dağınık halde bulunan kod ve kavramların, memo kayıtları da dikkate alınarak muhalif kimlik etrafında örgütlenmesi sağlanmıştır. Muhalif kimliğe ait alt kategorilerin detaylarına bulgularda yer verilmiştir.

3.6. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlilik standartlarının değerlendirilmesi, beraberinde pek çok felsefi soruyu ve problemi de getirmektedir. “Doğru bir açıklama yaptım mı?”, “Doğru bir cevaba ulaşmak mümkün müdür?” ve hatta “Kime göre doğru ya da geçerli?” gibi sorular onlarca yıldır nitel araştırmalarla uğraşanların ilgi alanlarına

girmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde, bazı nitel araştırmacıların nitel araştırma felsefesine uygun biçimde hareket ettikleri, bazılarının ise nicel geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinden “devşirilen” yöntemlerle nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği açıklamaya çalıştıkları görülmektedir (Creswell, 2013, s. 243-250).

Nitel araştırmalar, gerçeğin sosyal biçimde inşa edildiğini varsaymaktadır. Bu bakımdan bir olayın tek bir açıklaması değil; gözlenebilir farklı yorumları mevcuttur (Merriam, 2013, s. 8-9) ve bu durum nitel araştırmaların “büyüleyici” tarafıdır (Glesne, 2015, s. 294). Yine de Miles ve Huberman’ın (2015, s. 277) da dediği gibi “bulguların özgünlüğü, inanılabilirliği ve niteliği sorunu ortadan kalkmamaktadır” ve “bazı açıklamalar kuşkusuz diğerlerinden daha iyidir.” Bu bağlamda; nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliğe hizmet eden bazı önemli faktörler bulunmaktadır.

3.6.1. Veri ve araştırmacı çeşitlendirmesi

Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 83-86) veri toplama işlemine başlamadan önce veri toplama araçlarının ve stratejilerinin geliştirilmesini ve araştırma problemi ile geliştirilecek araç ve uygulanacak tekniklerin birbiriyle etkileşim halinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda bir aracın eksikliğini diğer aracın artışı ile tamamlayarak veri çeşitlendirmesi yoluna gidilmesini önermektedirler. Böylece nitel verilerden elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğine katkı getirmesi sağlanmaktadır. Bu amaçla; görüşme formu, kuramsal notlar ve araştırmacı günlüğü yardımıyla veri çeşitlendirmesine gidilmesi amaçlanmıştır.

Bitsch (2005, s. 84) çeşitleme metotları içinde araştırmacı çeşitlendirmesini de ifade etmektedir. Bu yöntemde veriler üzerinde birden fazla araştırmacı çalışarak aralarındaki uyum karşılaştırılır. Bilgin’in (2006, s. 16) “kodlayıcı güvenilirliği” olarak adlandırdığı bu işlemde “farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlardaki kodlamalarına” bakılır. Bu nedenle araştırmacı tarafından temize çekilen görüşme dökümleri ikinci bir araştırmacıya gönderilmiş ve kodlama uyuşumlarına bakılmıştır. Bahsedilen ikinci araştırmacı nitel araştırmalara akademik yatkınlığı olan doktora mezunu bir öğretmen ve aynı zamanda okul idarecisidir.

Karşılıklı kodlamalar arasındaki uyuşum yüzdesi Miles ve Huberman’ın (2015, s. 64) güvenilirlik katsayısı yöntemiyle hesaplanmış ve 0.61 bulunmuştur. Nitekim Miles ve Huberman ilk kodlamalardaki uyuşum yüzdesinin nadiren % 70’i geçtiğini ifade etmişler ve güvenilir bir araştırma için bu oranın % 80’in üstüne çıkması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle hem araştırmacı hem de ikinci araştırmacı kodlarını tekrar

düzenlemişler, benzer kodları birleştirmiş ve uyuşmadıkları kod etiketleri üzerine fikirlerini belirtmişlerdir. Bu düzenlemenin ardından hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.83 olmuş ve kodlama işleminin yeterli güvenilirlikte olduğu kararına varılmıştır. Ayrıca süreç boyunca tez danışmanı ve izleme komitesinin inceleme önerileri doğrultusunda araştırma yürütülmüş; böylece araştırmacıdan kaynaklı yanlılığın ve yöntemsel hataların mümkün olduğunca önüne geçilmeye çalışılmıştır. Tez İzleme Komite toplantıları, tez danışmanı ile yapılan bireysel görüşmeler ve yöntem konusunda fikir veren uzmanlar sayesinde araştırmanın birden fazla kişinin perspektifinden yorumlanması sağlanmıştır.

3.6.2. Yansıtıcı düşünceler

Erdoğan (2012, s. 268-270) nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliği sağlama adına öncelikle araştırmacının “ne aradığını” bilmesi gerektiğini vurgulamakta; araştırmanın amacına göre bir “ayıklama” yöntemi belirlenmesini salık vermektedir. Bunun için görüşme kayıtlarının önce eksiksiz bir dökümünün yapılması ve sonrasında araştırmacının vereceği kararlar doğrultusunda notlar alınması (tavırlar, duraksamalar, ünlemler) gerekmektedir. Bu çalışmada araştırmacı tüm ses kayıtlarını birebir yazıya dökerken aynı anda amaca uygun olduğunu düşündüğü bu tür verileri de araştırmacı günlüğüne yazmıştır. Örneğin; bir katılımcıya “ailesi ile ilgili en net hatırası” sorulduğunda, babasının hapse girdiği ana şahit olması aklına gelmiş ve katılımcı ağlamaya başlamıştır. Bu an ses kaydında uzun bir duraksama olarak geçmektedir. Bu ani gelişen durum araştırmacı tarafından olayın dakikasıyla birlikte [burada ağlamaya başladı] şeklinde kayıt altına alınmıştır. Bunun gibi araştırmacı notları ve katılımcı görüşleri araştırmanın betimleyici analiz kısmında verilerek okurlar bilgilendirilmiştir.

3.6.3. Araştırmacı etkisi

Miles ve Huberman (2015, s. 265, 266) çalışılan durum üzerinde başlıca iki etkisinin varlığını açıklamışlardır. Bunlar; a) durumun üzerinde araştırmacının etkileri ve b) araştırmacının durum üzerindeki etkileri. Bu iki etki nitel araştırmanın doğallığına zarar verebilmekte; aynı zamanda araştırma bulgularının geçerliğini etkilemektedir. Miles ve Huberman’ın önerileri doğrultusunda;

a) Sahada mümkün olduğunca uzun süre kalınmıştır. Bunun için katılımcılarla görüşme öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen özel sohbetler, araştırmacının bir tehdit gibi görülmesini engellemiştir. Yüz yüze yapılan görüşmeler ayrıca katılımcının istediği zamanda ve mekânda yapılarak kendisini rahat hissetmesi sağlanmıştır.

b) Araştırmanın amacı, süreci ve olası sonuçları hakkında katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Etik ilkeler protokolü her görüşme öncesinde hatırlatılmış ve katılımcının onayı olmayan hiçbir işlem sürece dahil edilmemiştir. Öyle ki katılımcılar araştırma raporunda geçecek kod isimlerini bile kendileri belirlemişlerdir.

c) Katılımcılar doğum yeri, sosyokültürel özellik, dini/mezhepsel inanç, siyasi düşünce, yaşam felsefesi, öğrenim durumu ve mesleki deneyim gibi araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen faktörler açısından mümkün olduğunca çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Örneğin, katılımcılar arasında dindarlar olduğu gibi ateist olduğunu söyleyen bir katılımcı da bulunmaktadır. Böylece farklı perspektiften görüşlerin kesişimleri ve bağıntı noktaları yakalanmaya çalışılmıştır.

d) Araştırma süreci boyunca kavramsal düşünceler devam ettirilmiş, kuramsal notlar alınmış, diğer bir deyişle analitik tümevarım yöntemi benimsenmiştir. Ayrıca yoğun betimlemeler ile okura sunulan araştırma raporu, okuyucunun belirtilen özelliklerin transfer edilip edilemeyeceğine dair karar vermesini sağlamaktadır (Creswell, 2013, s. 252).

e) Uç durumlar, karşıt fikirler, sürpriz gelişmeler not alınarak betimsel analizde sunulmuştur. Creswell'in (2013, s. 249) ifadesiyle "geçerlik, bulguların doğruluğunu değerlendirme amaçlı bir teşebbüs olup, en iyi araştırmacı ve katılımcılar tarafından tanımlanmaktadır." Bu nedenle araştırmacının katılımcılarla olan diyalogu araştırma süresince devam etmiş; katılımcılarda "kullanılmışlık" hissi yaratılmamaya özen gösterilmiştir. Görüşme dökümleri katılımcılar tarafından kontrol edilerek, gerekli düzenlemeleri yapmalarına izin verilmiştir. Maxwell (2018, s 126) tarafından da belirtildiği üzere katılımcı teyidi yaptırmak, katılımcıların söylediklerinin ve yaptıklarının yanlış anlaşılma ihtimalini ve araştırmacının yanlılığını engellemenin tek ve en önemli yoludur.

3.7. Araştırmacının Rolü ve Etik İlkeler

Etik, çağlar boyunca tartışılan kavramlardan biri olmuştur. Genel olarak "ahlak" ile karıştırılmakla birlikte, ahlakın aksine, etik; bireyden bireye veya toplumdan topluma değişkenlik göstermeyen bir kavramdır. Buna bağlı olarak da ideal insan tipinin temsil ettiği ilkeleri tartışan bir felsefe alt disiplini (Aydın, 2016, s. 45). Bu manada etik, insanın yapıp ettiklerini özel bir problem alanı olarak kabul ederek araştıran ve bu alanın ilke, değer ve bağımlılık durumlarını inceleyen felsefi bir sistemdir (Mengüşoğlu, 2013, s. 315).

Özüne bakılacak olursa etik, doğru ve yanlışın “ne” olduğu konusudur (Balcı, 2013, s. 311). Bu durum genel bir insani problem olup; bilimsel araştırmalarda bazı etik sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların başlıcaları; katılımcıların gizliliğine dair ihlaller, katılımcıların araştırmaya katılmadaki gönüllülükleri ve araştırma sonuçlarının kötüye kullanımıdır (Neumann, 2011, s. 453). Bu ihlallerin araştırmanın geçerliğine ilişkin bilimsel, kişisel ve hukuki sorunlar yaratacağı açıktır.

Araştırmacının etik ihlallerden kaçınmak için aldığı önlemlerden belki de en önemlisi, araştırmacının kendisine pilot görüşmeler öncesinde sorduğu “Ben bu araştırmanın katılımcısı olsam bana nasıl davranılmasını isterim?” sorusudur. Bu soru apaçık bir şekilde araştırmacının kendisini katılımcı yerine koymasına bağlı olarak gelişen bir dizi önerileri gündeme getirmektedir. Nitekim araştırmacı hem geçmişte yaptığı, hem de katılımcı olarak katkı verdiği ve inceleme olanağı bulduğu nitel araştırma raporlarının değerlendirmelerini yaparak, ortaya çıkabilecek etik sorunları araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir. Bu konuyla ilgili not edilen yansıtıcı düşünceler sayesinde araştırmacının konuya dair düşünceleri netleşmiş ve başlıca problem alanları olarak şunlar belirlenmiştir:

a. Nitel araştırmalarda amaç çoğu zaman belirsizliğini korumaktadır. Katılımcılar araştırmaya destek vermeye istekli olmakla birlikte, pek çok araştırmanın katılımcıları bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine aşına değildir. Dolayısıyla araştırmanın bütünü hakkındaki öngörülerini zayıftır. Araştırmacının da bu konuda katılımcıyı bilgilendirmesi yetersiz ise, katılımcıda çoğu zaman “kullanılmışlık” hissi uyanmaktadır. İnsani ilişkiler üzerine temellenmiş olan toplumsal araştırmalarda, böyle bir hissin yaratılması, Erdoğan’ın (2012, s. 222) tabiriyle “ıkarıcı ve kapkaçı” bir zihniyete işaret etmektedir.

b. Nitel araştırmacılar özgün bir çalışma endişesi veya farklı kişisel kaygılarla popüler konulara ilgi gösterebilmekte veya nicel araştırmalarda olduğu gibi sayısallaştırma, genelleme ve tekrarlama ihtiyacı ile hareket edebilmektedirler. Bu durum nitel araştırmanın mantığına terstir ve nitel araştırmanın ardında yatan araştırma felsefelerinin yeterince kavranmadığının bir göstergesidir.

c. Deneyimsiz nitel araştırmacılar görüşme esnasında formattan kolaylıkla ayrılabilen; bu durum görüşmenin sohbet havasına dönüşmesine neden olmaktadır. Oysa Neumann’ın (2011, s. 443) dediğı gibi sıradan sohbet ile araştırma görüşmeleri arasında oldukça bariz farklılıklar vardır. Bunun için araştırmacı iyi bir “dinleyici”, “konuşmacı” ve “gözlemci” olmalı; görüşmenin amacı dışına taşmasına izin vermemelidir.

Ayrıca görüşme sorularının iyi ifade edilmemiş, yeterli sondaj sorularıyla desteklenmemiş ya da araştırmacı tarafından iyi yönlendirilmemiş olması da görüşmenin istenen kalitede gerçekleşmesine engel olmaktadır.

d. Katılımcılara ait kimlik bilgilerinin verilmemesi yani gizlilik prensibi genel bir kural olarak nitel araştırmalarda önemli bir yer tutar. Bunun için katılımcılar numaralandırılarak veya kod isimler verilerek araştırma raporuna yansıtılır. Ancak özellikle deneyimsiz araştırmacıların hazırladıkları raporlarda, kimi zaman katılımcının adı ve soyadı haricinde kimliğini ifşa edebilecek karakteristik bilgiler (çalıştığı yer, görevi vb.) verilebilmektedir. Bu durum kuşkusuz gizlilik prensibine aykırıdır.

e. Gözlemlenen bir diğer önemli ihlal ise görüşme sorularının katılımcılara önceden iletilmesi, böylece katılımcıya görüşmeye hazırlanması amacıyla süre tanınmasıdır. Böyle bir uygulama görüşmenin doğallığına zarar vermekte, katılımcının yanlı davranmasına neden olmaktadır. Katılımcı, görüşme esnasında araştırmacının kendisinden “beklentilerini” yani onun istediği tavır ve davranışları karşılamaya çalışmakta; araştırmacının isteyebileceği türden cevaplar vermeye meyilli olabilmektedir. Neumann’ın (2011, s. 447) da ifade ettiği üzere “belirli yanıtları almayı bekleyen araştırmacı büyük olasılıkla o yanıtları almaktadır.” Bu durum araştırmacıda çok iyi sorular sorduğu, çok verimli görüşmeler yaptığı veya araştırmasının amacına tam olarak ulaştığı gibi bir yamılsama yaratabilmektedir.

Bu bağlamda; nitel araştırmalar, insanların günlük yaşamlarındaki olaylara bakış açılarını ve diğer insanlarla olan bağlarını sunan bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2011, s. 7-8). Dolayısıyla nitel araştırmalarda, pozitivist paradigmaya dayalı nicel yaklaşımlarda olduğu gibi, bir kesinlik ve mutlak doğruluktan bahsetmek güçtür. Zira nitel yaklaşımların dayandığı “yorumlayıcı” veya diğer bir deyişle “pozitivizm ötesi” paradigmlar tek bir doğrunun olmadığını iddia etmekte; büyük kuramlar, büyük söylemler ve tek doğruya dayalı egemenci yaklaşımı reddetmektedir (Balcı, 2013, s. 34).

Nitel araştırmaların bu yapısı, araştırma etiği üzerinde özellikle durulmasını gerektirmektedir. Çünkü nitel çalışmalar doğası gereği farklı yorumlamalara açıktır. Araştırmacı, çalışmasında etik ilkelere olan hassasiyetini göstermek için hazırlamış olduğu etik ilkeler protokolünü (EK-2) katılımcı “adaylarına” eposta yoluyla göndermiş, bu ilkeleri onaylayıp onaylamadıklarını sormuştur. Nitekim bu aşamada, katılımcı olmayı kabul eden üç kişi kararlarından vazgeçtiklerini bildirmiş; beş kişi ise protokole olumlu ya da olumsuz bir dönüş yapmamıştır. Ayrıca her görüşme öncesinde katılımcılara bu

protokolde ifadesini bulan etik ilkeler hatırlatılmıştır. Bu etik ilkeler kısaca şu şekildedir:

1. Araştırma konusu ve amacının araştırmacı tarafından görüşme başında hatırlanacağı;
2. Katılımcıların gerçek isimleri ile kimliklerini ifşa edebilecek kişisel bilgilerinin araştırma raporuna yansıtılmayacağı;
3. Her katılımcı için kendisinin belirleyeceği bir kod adı kullanılacağı;
4. Katılımcının araştırma kapsamında yapacağı görüşmeyi kendi rızası ile üçüncü şahıslara bildirmesi durumunda, araştırmacının bu durumdan kaynaklı herhangi bir sorumluluğu kabul etmeyeceği;
5. Görüşmelerin katılımcının isteği doğrultusunda ses kaydına alınacağı ve ses kaydının başlama ve bitiş zamanının araştırmacı tarafından belirtileceği;
6. Görüşme kayıtlarının sadece bu araştırma için kullanılacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı, ayrıca araştırmacı tarafından tamamen korumalı ortamda muhafaza edileceği;
7. Görüşme kayıtlarının deşifre edildikten sonra katılımcıya ulaştırılacağı ve son kontrolleri katılımcının kendisinin yapacağı; deşifre metne katılımcının onay vermemesi halinde araştırma verisi kapsamında değerlendirilmeyeceği;
8. Görüşme sorularının bilimsel kaygılar nedeniyle katılımcılara önceden verilmeyeceği ve görüşmelerin tek oturumda yapılacağı;
9. Görüşme için uygun yer, tarih ve saatin araştırmacı ve katılımcı ile ortaklaşa karar verilerek planlanacağı;
10. Katılımcılara herhangi bir ücret ödemesi yapılmayacağı;
11. Katılımcının cevap vermek istemediği soruda pas geçme, “off the record” görüş beyan etme veya görüşmeden tamamen çekilme hakkının olduğu;
12. Araştırmacının görüşmede herhangi bir tarafı temsil etmediği, dolayısıyla katılımcının bu kaygıyla görüş beyan etmemesi gerektiği;
13. Görüşme sonunda araştırmacı tarafından katılımcının ses kaydını araştırma kapsamında veri olarak kullanımına dair izin verip vermediğinin sorulacağı şeklindedir.

Etik ilkelere gösterilen özen katılımcılar tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Araştırmacı her katılımcı ile görüşme sonunda özel sohbet ederek; görüşmenin genel seyri, olumlu veya olumsuz yönleri, etik ilkelere uygunluğu gibi konularda fikirlerini almıştır. Özellikle bir katılımcının görüşme sonunda bu çalışmayı etik ilkeleri bakımın-

dan “örnek bir nitel araştırma” olarak betimlemesi ve kendi akademik çalışmalarında da örnek alacağını belirtmesi araştırmacıyı gururlandırmıştır. Bu sayede araştırmacı kendi araştırmasına yönelik bir içe bakış gerçekleştirmiş, yansıtıcı düşüncelerini araştırmacı günlüğünde ifade etme şansını bulmuştur. Yapılan her görüşme ayrı bir deneyim olarak doğrusu ve yanlışıyla araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın kusursuz olduğunu söylemek insani sebeplerden ötürü mümkün değildir. Etik ilkeler bağlamında ortaya çıkabilecek her türlü problemin tek sorumlusu araştırmacıdır.

Buna istinaden; nitel araştırma yöntemleri karmaşık ve değişken olmakla birlikte, tek bir varlık değil; devasa bir çeşitliliğe sahip şemsiye bir kavramdır (Punch, 2011, s. 132). Doğal olarak bu durum, nitel araştırmaları tartışmalı hale getirmiştir. Bu noktada araştırmacının, araştırma sürecindeki rolü de önemli bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kuşkusuz, nitel araştırmalar kesin kurallara bağlanamaz. Her bir nitel araştırma bir “öğrenme deneyimidir.” Dolayısıyla araştırmacı, bu araştırmanın başlangıcından bitişine, hatta bittikten sonrasında bile bir öğrenme deneyiminin içinde olduğunu farkındadır. Nitel araştırmaların daha önce de bahsedilen esneklik ve yaratıcılık gerektiren yönü ile; araştırmacının kişisel fikir ve deneyimlerinin araştırma sürecini yönlendirerek, araştırma amacından sapılması arasında “ince bir çizgi” olduğu görülmektedir. Bu çizginin üzerinde yürümek deneyimli araştırmacılar için bile zor olabilmekte; kimi zaman araştırma süreci gereğinden fazla “kişiselleşebilmektedir.” Yine de araştırmacının teorilerini, inançlarını ve algısal objektifini saf dışı etmek mümkün değildir ve bunu denemeye çalışmak anlamlı bir amaca hizmet etmemektedir. Bunun yerine bilgi kaynağının söyledikleri üzerinde araştırmacının etkisini anlamak ve doğru yorumlamak geçerliğe daha fazla katkı sağlayan bir yoldur (Maxwell, 2018, s. 124, 125).

Dolayısıyla araştırmacının süreç boyunca yansıtıcı düşüncelerini not alması; “Ben bu araştırmanın neresindeyim?” ve “Bu araştırmada kişisel özelliklerimin rolü nedir?” sorularını kendisine sorması yararlı olmaktadır. Araştırmacı, siyasi açıdan sol görüşün yaygın olduğu bir çevrede büyümüş ve üniversiteye gidene kadar da bu çevrenin etkisinde kalmıştır. Ancak ilk üniversite deneyimini muhafazakar bir Orta Anadolu kentinde yaşamıştır. Doğal olarak bu deneyim araştırmacıya bir görüş zenginliği kazandırmıştır. Nitekim ilerleyen dönemlerde her türlü siyasi ve dünyevi görüşten tanıdığı olan bir sosyal çevre edinmiştir. Bu durumun oluşmasında araştırmacının sosyal, siyasi ve dini açıdan kendisini “hoşgörülü” biri olarak tanımlaması etkilidir. Bu bağlamda araştırmacı kendisini “sürecin yönetiminde” tarafsız bir düzleme yerleştirmekte; dogma-

tik, köktenci ve genelleyci bir hayat felsefesi benimsemek yerine, her türlü düşünce içinde akla, mantığa ve bilime uygun noktalar aramaktadır. Araştırmacının fen bilimleri öğretmeni olması da bu çalışmaya katkı sağlamıştır. Zira, araştırmacı sosyal olaylara toplum bilimleri açısından yaklaşmakla birlikte, bunları doğa bilimlerinin geleneği olduğu üzere pozitivist perspektiften yorumlama gücüne de sahiptir.

Buna ilaveten, araştırmacı geçmişten edindiği tecrübeler ışığında daha önce tanımladığı “ince çizgiyi” korumak için her türlü gayreti göstermiştir. Örneğin; katılımcılara gönderilen ve etik ilkelerin yer aldığı görüşme bilgi ve onay formunda araştırmacının herhangi bir “tarafı” temsil etmediği belirtilmiş; bu ibare görüşmeler öncesinde de vurgulanmıştır. Ayrıca görüşme esnasında, katılımcının doğal görüşünü etkileyebilecek herhangi bir söz, davranış ve jest-mimik yapılmamasına dikkat edilmiştir. Zira Punch’ın (2011, s. 142) da belirttiği üzere nitel araştırmanın tasarımlara yansıyan en önemli özelliği; insanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamı içinde incelemesidir. Böylece araştırmacı, katılımcı görüşlerini kendi “doğal” yaşantıları içinde gözlemleme imkanı bulmuştur. Araştırma bulgularının yorumlanmasında ise araştırmacının kendi dünya görüşü ve yaşam felsefesi ekseninden bakış açısı önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda araştırmacının, nitel bir araştırma tasarımına sahip olmasından da kaynaklı, genelleme ve tekrarlanabilme özelliğinden ziyade; benzersiz bir hayat deneyimi olarak yorumlanması ve araştırmacının kendi perspektifinden ele alınması olağan karşılanmalıdır.

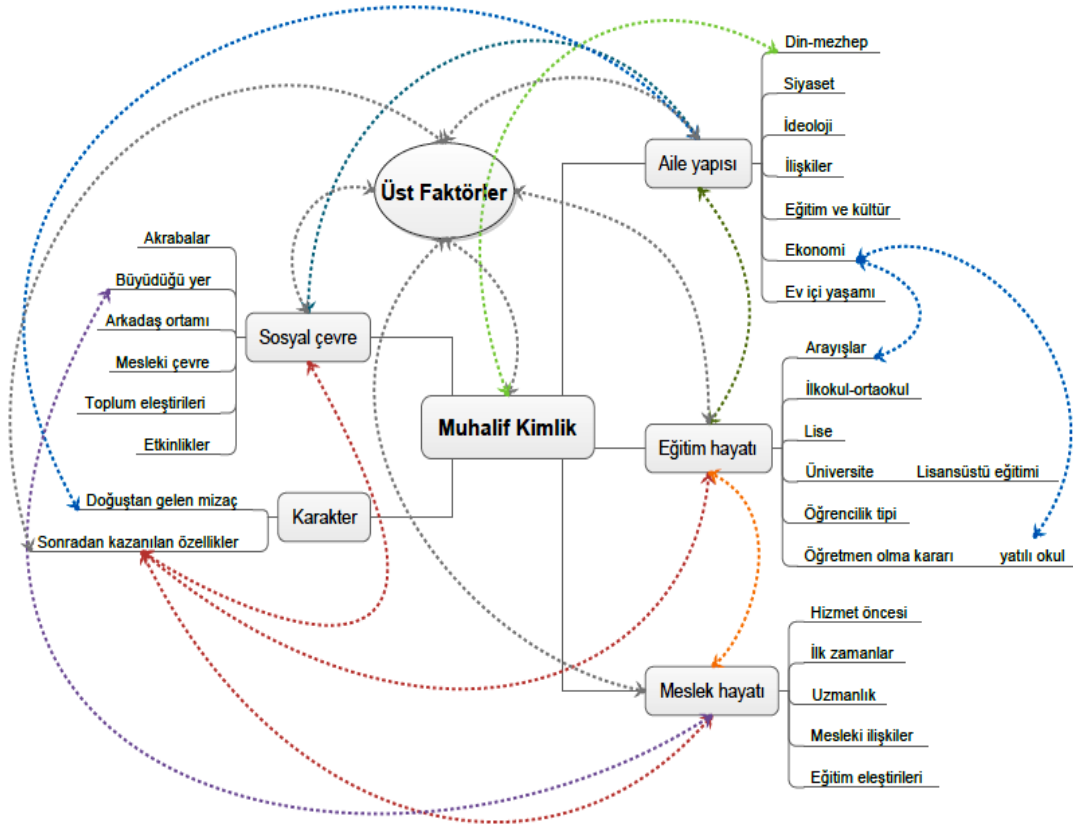
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde bulgulara yer verilerek araştırma soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda bulgular, betimsel analiz örnekleri ile desteklenerek açıklanmıştır.

4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yanıtı aranan ilk soru; “Katılımcılarda muhalif kimliğin oluşumunu sağlayan faktörlerin neler olduğudur.” Bu bağlamda muhalif kimliğin oluşum sürecini gösteren yapı ve bu yapıya ait alt boyutlar bulgular kısmında verilecektir. Öncelikle yapının genel bir görseli verilerek, sonrasında alt boyutlara ait incelemeler katılımcı görüşlerinden örneklerle detaylı olarak açıklanacaktır. Şekil 4.1, öğretmenlerde muhalif kimlik ile etkileşim içindeki faktörlerin genel yapısını göstermektedir.



Şekil 4.1. Muhalif Kimlikle Etkileşim İçindeki Faktörleri Gösteren Yapı

Şekil 4.1’de görselleştirildiği üzere, muhalif kimlikle etkileşim içinde pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler: Aile yapısı, sosyal çevre, karakter özellikleri, eğitim hayatı ve meslek hayatıdır. Bu faktörlerin haricinde tüm diğer faktörlerle ilişki halinde olan üst faktörler (devlet politikaları, küresel eğilimler vb.) de muhalif kimliğin oluşumunda pay sahibi olarak görülmektedir. Ayrıca üst faktörler muhalif kimliğin şekillenmesinde doğrudan etkide de bulunabilmektedir.

Bu yapı detaylı olarak incelendiğinde, faktörler arası belirgin, doğrudan bağlantılar kesikli çizgilerle gösterilmiştir. Katılımcı ilk olarak aile ortamında doğup, yetişmektedir. Doğal olarak da, ailenin kendisine getirmiş olduğu yapısal özellikler doğuştan gelen karakteristik özelliklerinin, yani mizacının biçimlenmesinde kritik rol oynamaktadır. Ancak belirli bir olgunluğa erişen katılımcı, başta yaşadığı mahalle, akraba ve arkadaş ortamı olmak üzere daha karmaşık ilişkilerin yaşandığı sosyal çevreye adım atmakta; sosyal çevre içinde doğuştan gelen mizacının üzerine yeni, sonradan kazanılan özellikleri eklemektedir. Bu nedenle katılımcının doğuştan getirdiği karakterinin aile ortamıyla sınırlı kalmadığı; eğitim, kültür, ekonomi gibi etkenlere bağlı olarak, sosyal çevre içinde yeniden tanımlandığı ve dönüşüme uğradığı söylenebilir. Bu durum aile yapısı ile sosyal çevre arasındaki yakın bağa işaret etmektedir. Ayrıca ailenin genel olarak kendi toplumsal düzeyine yakın bir muhitte ikamet etmesi neticesinde sosyal çevrenin, katılımcıya, aileden gelen özellikleri destekleyici etkisinden de söz edilebilir.

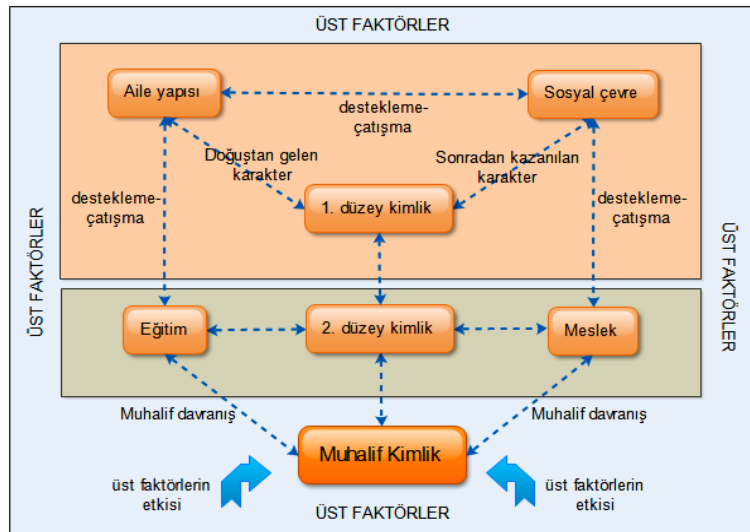
Ailenin bir diğer etkisi de katılımcının eğitim hayatı üzerinde görülmektedir. Burada özellikle ailenin ekonomik durumu etkilidir. Katılımcıların büyük çoğunluğu düşük ve orta gelirli ailelere mensuptur. Dolayısıyla ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan ailelerin, çocuklarını düzenli bir gelire sahip mesleklere yönlendirmesi anlaşılır gözükmektedir. Bu mesleklerin neler olduğu konusunda “arayışlar” alt faktörü, bu nedenle, ekonomik durumla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca seçilen meslekle sosyal çevre arasındaki bağlantı da dikkat çekicidir. Sosyal çevrenin aile yapısını “genelde” desteklediği düşünüldüğünde, çevredeki diğer birey ve ailelerde yaygın görülen meslekleri katılımcının örnek aldığı söylenebilir. Düzenli gelir getiren ve toplumsal boyutta belli bir statü sembolü olan meslekler arasında “öğretmenlik”, aileler tarafından tercih edilen bir “çıkış kapısıdır.” Ekonomik ve sosyal koşulların bu bağlamsallığı neticesinde, ailelerin çocuklarını yatılı okula (öğretmen lisesi) verdikleri görülmektedir. Çünkü o yıllarda öğretmen lisesi, aileler tarafından kısa yoldan iş sahibi olmanın bir anahtarı şeklinde yorumlanmaktadır.

Muhalif kimliğin oluşum ve biçimlenme süreci oldukça karmaşık bir yapıya işaret etmektedir. Bu yapı içinde hiçbir faktör tek başına muhalif kimliği doğrudan oluşturu-

rup, şekillendirecek güçte görülmemektedir. Ancak, bu yapıda “din-mezhep” alt faktörünü ayrı tutmak gerekmektedir. Çünkü Deniz öğretmenin belirttiği gibi “Ben çoğunlukla da, açık konuşmak gerekirse, mezhebin daha çok bu konuda muhalif bir yapıyı bana doğal bir ortam olarak hazırladığını düşünüyorum. Ben Aleviyim.” Benzer şekilde; Alevi olan Zeynep öğretmenin de ifade ettiği gibi “[...] Geçen ayı muhabbet oldu hocalardan bir tanesiyle, işte nerelisiniz Vartoluyum dedi. Muşluyum dese farklı olacak. Vartoluyum deyince farklı oluyor, çünkü biliyoruz ki Varto Alevi kesimin yoğunlukta olduğu bir yer ya da işte sol kesimin yoğunlukta olduğu bir yer.” Bir başka katılımcı ise Alevi olmasının etkilerini şöyle açıklamaktadır:

Şimdi bizim bir de Alevi kimliğimiz var. Bulduğumuz bölgede de sayıca azınlık olduğumuz için bunu saklama ihtiyacı duyuyorduk. Benim çocukluğum bir de ihtilal dönemine denk geldi yani 70’li, 80’li yıllar... Bu dönemde de otorite ve devletin baskısı olabilir diye ailem tedbirli olmamızı, Alevi kimliğimizi gizlememizi isterlerdi. [Uğur öğretmen]

Görüldüğü üzere aileden gelen mezhep, bazı katılımcılara “doğuştan muhalif” etiketinin yapışmasına neden olarak, din-mezhep alt boyutu ile muhalif kimlik arasında doğrudan bir bağlantıya işaret etmektedir. Bu katılımcıların hayatı artık muhalif kimlik üzerine şekillenmekte, diğer bir deyişle, muhalif kimliğin tıpkı doğuştan gelen mizaç gibi bir etkide bulunmasına yol açmaktadır. Şekil 4.1’de gösterilen ilişkiler sisteminin daha detaylı incelemesine geçmeden önce, muhalif kimliğin şekillenmesini gösterdiği düşünülen mekanizmanın görselleştirilmesi uygun olacaktır.



Şekil 4.2. Muhalif Kimliğin Düşünülen Biçimlenme Mekanizması

Muhalif kimliğin biçimlenmesinde din-mezhep faktörü haricinde doğuştan gelen mizaç da doğrudan bir etkiye sahip olabilmektedir. Örneğin; Derin öğretmen kendisini bildi bileli “sorgulayan” bir yapısı olduğunu ifade etmiştir. Buna benzer ifadeler kullanarak, kendisini çok küçük yaşlarından itibaren “sorgulayan” ve “eleştiren” biri olarak tanımlayan katılımcı sayısı az değildir. Bu durum eleştirel düşüncenin gelişimine vurgu yapmakla beraber, bu özelliğin tam olarak ne zaman geliştiğini söylemek güçtür. Çünkü katılımcılar eleştirel düşünceye sahip olmaları ile ilgili söylemlerinde genel olarak “kendimi bildim bileli” veya “küçüklüğümde beri” gibi muğlak zaman dilimlerinden bahsetmektedir. Fakat bazı katılımcıların muhafazakâr aile yapıları da dikkate alınarak, bu katılımcılarda eleştirel düşüncenin küçük yaşlarındaki sosyal ortamın bir neticesi olarak şekillendiği düşünülmektedir.

Ancak bu katılımcılar kendilerini küçük yaşlarında “muhalif” olarak adlandırmamış, Derin öğretmen örneğindeki gibi “dik başlı”, “uyumsuz” gibi sıfatlarla nitelendirmişlerdir. Dolayısıyla aile ve yakın çevre içinde gösterilen ve eleştirel düşünceye bağlı olarak gelişen davranış yapısını, muhaliflik olarak tanımlamak aşırı iddialı olacaktır. En azından, bu durum, araştırmanın kapsamında ele alınan muhaliflik tanımına uymamakta; belki sadece muhalifliğin temelini oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu yüzden Şekil 4.2’de bireyin aile ve sosyal çevreyle etkileşimi sonucunda oluşturduğu bir öz-kimlik ile buna eğitim ve meslek hayatının da katılmasıyla biçimlenen kimlik, birbirinden ayrılarak gösterilmiştir. Eleştirel düşünce ile şekillenen öz-kimlik, yine eğitim ve meslek hayatındaki yaşantılar neticesinde eleştirel düşüncenin gelişimine veya zayıflamasına neden olabilmektedir.

Bu açıklamalara bağlı olarak; bireyin aile ve sosyal çevreden edindiği davranış örüntüleri -ki aile yapısının içine bireyin genetik özellikleri de katılırsa- ilk etapta bir öz-kimlik oluşumunu sağlamakta, eğitim ve meslek hayatının da bunlara katılmasıyla muhalif kimliğin ayırtına varılması ile sonuçlanmaktadır. Bu öz-kimliğe 1. düzey kimlik oluşumu, sosyal çevrenin eğitim ve meslek sayesinde gelişimiyle yeni bir kimliğe evrilme sürecine ise 2. düzey kimlik oluşumu adının verilmesi uygun bulunmuştur. Böylece muhalif kimliğin biçimlenme yolu daha netleşmiş ve anlam kazanmıştır. Bu noktada 2. düzey kimliğin her zaman muhalif bir kimlik yapısına dönüştüğünü söylemek mümkün değildir. Bu dönüşüm sürecini tetikleyen veya bastıran unsurlar araştırmanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Ancak buna geçmeden, kimlik biçimlenmelerini etkileyen daha kuvvetli bir yapıdan söz edilmelidir.

4.1.1. Üst faktörler

Şekil 4.2’de dikkat çeken bu kuvvetli unsur üst faktörlerdir. “Üst faktörler”, bireyden bağımsız olarak var olan; ancak etki alanının genişliği nedeniyle hem bireyi, hem de onun sosyal çevresi ile eğitim ve meslek hayatını etkileyebilecek ve yaptırım gücüne sahip yapıların tanımlanması için kullanılmıştır. Bu yapıların başında ise “devlet” gelmektedir.

4.1.1.1. Devlet ve siyaset

Devletin çeşitli alanlardaki siyasi tavrı ve de ilişkili olduğu küresel yapılar, birey ve içinde yaşadığı toplumu hem doğrudan hem de dolaylı yollardan etkilemektedir. Katılımcıların görüşlerine de bu durum yansımıştır. Şahin öğretmenin şu ifadesi dikkat çekicidir: “Türkiye’de bakanlar ülkeye sırf bakarlar, yönetmezler. Yönettirmezler! Ha bütün sistem yani bütün kapital sistemlerde bakanlar falan böyledir yani. Süs olarak konurlar. Derler ki siz bu metni okuyacaksınız, bunu yapacaksınız kardeşim.” Veya branşı İngilizce olan Ömer öğretmene küreselleşmenin etkileri sorulduğunda “Küreselleşmeyle birlikte eğitimin önem verdiği hususlar bir yerde değişti aslında. Dünya vatan-daşı yetiştirme gibi bir kavram ortaya çıktı küreselleşmeyle birlikte. Yabancı dilin önemi belki biraz daha iyi anlaşılmaya başlandı.” şeklindeki ifadeler, devlete ve küreselleşme politikalarına olumlu ve olumsuz görüşlere örnek verilebilir. Bu doğrultuda; üst faktörlerin muhalif kimliğin biçimlenme mekanizmasında 1.ve 2. düzey kimlik aşamalarını da kapsayan ve iki aşama arasındaki geçişi de etkileyen bir güç olduğu söylenebilir.

Üst faktörler muhalif kimliğin diğer tüm bileşenleri için sağladığı zeminle genel bir dayanak noktası olarak görülmektedir. Buna karşılık bireylerin üst faktörleri etkileme gücü zayıftır. Örneğin Kemal öğretmen, doğu bölgelerinde çalıştığı yıllarda bölge vatandaşlarının, bir diğer üst faktör olarak kabul edilebilecek olan, terör örgütüne yönelik boyun eğmelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Birileri geliyor ve sizin haklarınızı savunduğunu iddia ediyor. Hani çocuğu okula gönderme, okula ve devlete karşı halkın tutumlarını şekillendirmeye çalışıyorlardı, muhalif durmalarını istiyorlardı. Halk ona rağmen hani bir eyleme bile, kitlesel eylemler olmuş o dönemlerde, korkudan zorla gidiyorlarmış. Hani yürüyüşlere isteyerek gitmiyorlardı. Halkı bir şekilde zorlarlardı.

İdarecilik kadrolarına atamalarla ilgili olarak ise İsa ve Zafer öğretmenler çarpıcı ama bir o kadar da gündemde olan bir tespitte bulunmuştur:

Malumunuzdur işte sen A sendikasındansın o yüzden idareci oldun ya da müdür oldun. Sen B'desin işte olamazsın gibi bu tür algılar çok fazla. Dolayısıyla yani gerçekten bu tür kurumlara yöneticilik kurumlarına vesaire hakikaten hak eden insanların, objektif kriterlerle gelmesi lazım ama işte siyasi erk! Ama bu sadece dediğim gibi yani geçmişten geliyor. Mesela her zaman olmuştur, her zaman da etkisini göstermiştir. Çünkü her siyasi lider kendi yönetim kadrosunu kurmak istiyor. [İsa öğretmen]

Gözümüzle gördük, kulağımızla duyduk işte adam falanca yere gidip müdür yardımcısı olmuş, görevlendirme ama. Bir bakıyoruz hoop yerine başkasını getirmişler. Çünkü önceki farklı sendikaymış yeni gelen malum sendikanın adamı. Milli eğitim işte böyle yürüyor hocam gerisini sen düşün... [Zafer öğretmen]

Katılımcılar, entelektüel anlamda ciddi tespitler yapmakta; Türkiye ve dünya gündemini yakından takip ettiklerinin göstergesi niteliğinde yorumlarda bulunmaktadır. Hatta akademik altyapılarını kullanarak meselelere bilimsel perspektiften de yaklaşabilmektedirler. Ancak söylemleri bir çeşit durum tespiti veya şikayet noktasından ileriye fazla gidememektedir. Bu da anlaşılır bir durumdur çünkü bireysel olarak üst faktörlerde değişim yaratmak neredeyse olanaksızdır. Bu durum ancak sendikalaşma vb. kitlesel faaliyetlerle çözülmeye çalışılmaktadır.

Öte yandan pek çok muhalif öğretmenin görüşmelerde kötümser bir profil çizmesi dikkat çeken bir başka noktadır. Buna belki de verilebilecek en güzel örnek Zeynep öğretmenin “muhaliflik” tanımıdır. Ona göre muhalif olmak “mutsuz olmakla” eşdeğerdir. O, mutsuzluğu şöyle açıklamıştır: “Muhalif olan hep azınlıktır. Azınlıklar da hep mutsuzdur yani...” Zeynep öğretmenin bu görüşlerinde, daha önce de bahsi geçen Alevi kimliğinin etkisi açıkça görülmektedir. Buna rağmen muhalif duruşunu kendisi için bir tür “motivasyon kaynağına” dönüştüren Ayşe öğretmen görüşlerini şöyle belirtmiştir:

Ya ben bunu şimdi şöyle bir örnekle açıklayacağım. (Şimdi ben S. Üniversitesi'nde) mesela çocuklar vardı farklı görüşten. Hatta işte terör örgütünü destekleyen türden. Ben orada çocuklara da demiştim. Bizi yasakladılar evet almadılar [üniversiteye] ama biz kimsenin kaldırım taşını sökmedik. Kimse- nin başına bir yeri yıkmadık, efendim gidip bir yere taş atmadık. Çünkü bi-

liyoruz ki o milletin malı. Yani bize böyle davranıldı ama mücadelemizi biz çalışarak verdik. Onlar öyle yapınca ben daha çok ders çalıştım, ben daha çok okudum, ben daha çok öğrendim. Belki öyle bir baskı olmasaydı ben okumazdım. Böyle bir etkisi de oldu.

Ayşe öğretmen, dindar bir aileden gelmektedir. Başörtüsü kullanmaktadır ve görüşlerinde “Bizi yasakladılar, evet almadılar [üniversiteye]” şeklinde ifade ettiği dönem 28 Şubat sürecidir. O, 28 Şubat döneminde yaşadıklarını kendisine bir motivasyon olarak görmüş ve kendisini geliştirmek için daha çok çalışmıştır. Bu dönemin onun muhalif davranışlarını pekiştirdiği, ancak onu karamsarlığa düşürmek yerine daha çok motive ettiği görülmektedir. 28 Şubat gibi siyasi olaylar, bu dönemleri yaşayan insanlarda çeşitli etkilere neden olmuştur. Bu ve benzeri durumlar, “siyasetin” Türk vatandaşları ile olan derin ilgisini göstermektedir. Nitekim İsa öğretmen, adeta Ayşe öğretmene yanıt verir şekilde şu sözleri söylemiştir:

Başörtülü bir insanın ne kadar eğitim hakkı varsa başı açık olanın da o kadar hakkı var. Bundan önce ne oldu? İşte başı kapalıları yani başörtülüler üniversiteye giremez, işte liseye giremez ortaokula giremez vesaire. “Neden” sorusunu sorduğunuz zaman bunun ciddi bir açıklaması yok. Tersini düşündüğünüz zaman da, işte şimdi başörtüsü serbest ne oldu falan. Dediğim gibi iki tarafın da ideolojileri farklı ama insanın kendi karakterini bazı noktalarda kendisinin şekillendirip kendisinin iradesiyle bir şeyleri yapması gerektiğine inanıyorum. Dolayısıyla hani siyasi ideoloji ile yönlendirilmemesi lazım. En azından siyasetin o kişinin şekillenmesinde siyasetin çok etkisinin olmaması lazım. Okuduklarının etkisi olsun yaşadıklarının etkisi olsun ama siyasetin belki de orada en son etkisi olması gereken şey diye düşünüyorum açıkçası.

Siyasi etkilerin eğitimde yarattığı sonuçları İsa öğretmen “Bütün gelen siyasi partiler kendi ideolojileri doğrultusunda bir şekilde sisteme yön vermeye, öğrenci profiline, portföyünü kendi ideolojilerine yönelik bir yetişme programına tabi tutmaya çalışıyorlar.” şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla siyasi otoritelerin kendi etki alanlarını korumak için eğitime yönelmesi ve hatta baskı unsurlarını kullanması söz konusu olmaktadır. Kemal öğretmenin üniversite yıllarında yaşadığı olaylar da bu baskıların bir tezahürüdür:

Benim ilk üniversitem X Üniversitesi'dir. Bu üniversitede milliyetçi muhafazakâr bir örgütlenme vardı. Bize zorla dergi satmak istemeleri beni çok irrite etmişti. Ve politik sürecimi hızlandırdı. [...] Benim gibi biraz daha onla-

ra uzak duran kişiler onlar için hedefti. İşte bir merakla bizi sürekli yokluyorlardı. Duvarlara ve dolaplarımıza yazı asarak tahrik edici şeyler yapıyorlardı. Ben bundan çekinmedim, bunlara karşı durdum. Hatta olaylara, şiddete de maruz kaldım.

Burada görüldüğü gibi, Kemal öğretmene yönelik saldırılar organize bir eyleme işaret etmektedir. Diğer bir deyişle Türkiye’yi yönetenler, kendi ideolojilerini eğitimin can damarlarına kadar yayma; böylece iktidarlarının domine edilmesini sağlama uğraşına girmektedirler. Üniversiteler bu anlamda en uygun öğrenim kademesi olarak görülmele birlikte, ideolojilerin yaygınlaştırılması aslında daha küçük yaşlarda başlamaktadır. Örneğin yakın zamanlarda ortaokul ve lise kademelerindeki öğretim programlarında “Atatürkçülük” konularının azaltılması gündeme gelmiştir. Bu konuyla ilgili şu an okul müdürü olan Sema öğretmen, “Derse girmediğim için ders kitaplarını bilmiyorum. Yani içeriğini bilmiyorum ama hep işte söylenenler biliyorsun Atatürk’ün konuları çıkarıldı işte şunlar bunlar falan şeklinde. Hani ben o kadar gözlemedim, duymadım ama gördüm bunları benimsettiğini” şeklinde görüş beyan etmiştir. Bu anlayışın başka tezahürleri de katılımcılar tarafından şu şekillerde ifade edilmiştir:

[...] Aynı şey bizim burada da geçerli. Bir çok okul yapıldı ama yapılan okulların tabelalarında hep aynı okul türünün ismi var. Biz mesela bir Anadolu lisesindeyiz ama okulumuz gerçekten çok küçük. Yetmiyor öğrencilere yetmiyor. Bize yetmiyor. O yönden sıkıntı yaşıyoruz. [...] Yani benim çevremde gözlemediğim kadarıyla aynı problem devam ediyor. Yapılıyor ama yapılan okullar imam hatip oluyor yani nedense daha çok imam hatiplerde sanırım sizin bahsettiğiniz imkânlar var. [Ömer öğretmen]

Ben sınıfçuyum tabi o kadar küçük yaş gruplarında pek ideolojik bir şey yok. Ha bazen oluyor saçma şeyler işte medyada görüyoruz. Ama sonuçta o yaştaki çocuk anlamaz diye daha çok ortaokul-lise kademesinde ideoloji başlıyor. Milli yurttaş adı altında çocuklara baştaki partinin fikirleri aşılanıyor. Kitapta bir örnek verecek oradaki temsili insan resimleri hep başörtülü falan. Bunlar küçük ama mide bulandırıcı şeyler. Ha o resme bakan 100 kişiden belki biri fark eder o ayrıntıyı ama var işte sonuçta. Bunlar gördüklerimiz, bildiklerimiz. Daha bilmediğimiz neler var işte onu bilmiyoruz. [Zafer öğretmen]

Mesela son yıllardaki dindar nesil söylemi ve imam hatiplerin absürt bir şekilde çoğalması bir ideolojidir işte. Devletin başının böyle bir öngörüsü var. Dindar nesil. Dindar nesli de imam hatiplerin sayısı ne kadar çok olursa o

kadar dindar bir nesil yetişeceğini var sayıyorlar. [...] Vatandaşlık kitabında var mesela geçen sene ilk defa konu. “Yarabbi şükür edebiyatı” var mesela sen şükret haline, zenginler malı götürsün. [...] Şimdi bak hikâyeye geçiyor, bir hikâyeye yapmışlar; duyarlı vatandaş vergisini zamanında verir. Bunlar var. Şükret diyor işte bunu bulamayanlar da var. [Şahin öğretmen]

Siyasi bir amaç, yani gözetiyor tabii ki gözetiyor. Bunu nasıl söyleyeceğimi bilemedim ama imam hatipler... Hani bunun tamamen yani umarım yanlış anlaşılmıyordur çünkü böyle bir şeye kurban gidilsin, hani o çocukların ya da bu sistemin, imam hatip sisteminin böyle bir şeye kurban gitmesini istemem ama hani imam hatiplerin siyasal şeyler olduğunu düşünüyorum. [Serra öğretmen]

Müfredatlar... Evrim anlatıyorduk biz artık evrim anlatamıyoruz mesela son hali ne oldu bilmiyorum. Evrim anlatan hoca soruşturma geçiriyor. Atatürkçülük, ilke ve inkılâplar, andımız. Bunlar hep ideolojiyle ilgili. Kesinlikle var. Kendi politikaları doğrultusunda oluşturdukları ideolojiler var. Yarın bugün bir başkası geldiğinde onun politikasında oluşacak. Eğitim böyle bir şey değil ki. [Derin öğretmen]

Katılımcı görüşlerine yansıdığı üzere, muhalif öğretmenler, devleti yönetenlerin gizli müfredat ve buna benzer uygulamalarla kendi ideolojik doktrinlerini toplum genelinde meşru kılma davranışına dikkat çekmektedirler. Bu başlık altında konusu en fazla açılan kavram ise “imam hatip okulları” olmuştur. Özellikle bu okul türüne aktarılan maddi kaynakların çokluğu muhalif öğretmenlerce vurgulanmıştır. Kuşkusuz burada belirtilen mesele kaynakların az veya çok aktarılması değil, okul türleri arasında eşitsiz dağılımıdır. Serra öğretmenin de belirttiği gibi imam hatip okullarında okuyan öğrenciler de en az diğer öğrenciler kadar eğitim hakkına sahiptir. Nitekim katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında, onların şu an Türkiye’yi yöneten iktidara karşı tepkili oldukları, ancak; eğitimin ideolojileştirilmesi ve gizli müfredat gibi eylemlerin sadece bu iktidara özgü bir refleks olmadığını kabul ettikleri ve bunu genel bir “Türkiye meselesi” olarak gördükleri söylenebilir. Şahin öğretmenin şu görüşü bu açıklamayı destekler niteliktedir:

Tabi örtük program [gizli müfredat] dediğin ideolojidir. Nasıl ideolojidir öğretmen geldiği zaman çocuklar ayağa kalkacak, böyle bir şey bir yerde yazmıyor ama kalkıyorlar mesela. İşte bu aslında toplumun, aslında toplumdan ziyade o siyasi güçlü olan siyasi yapının jargonudur. Bu şu anki hükümetle alakalı değil, cumhuriyetten itibaren gelen bir yapı. Türkiye Cumhuriyeti

var ama Osmanlı Devleti de var bunun arkasında, Selçuklu var, onun getirdiği bir toplum yapısı var. Bu bahsettiğim toplum yapısı bizim başında bahsettiğim toplum yapısından çok farklı. Bu genetik miras.

Şahin öğretmenin “genetik miras” olarak tanımladığı davranış kalıpları, esasen toplumsal yapının devamına vesile olan “kültürleme” sürecinin bir parçasıdır. Benzer biçimde Zeynep ve Ela öğretmenler de eğitimin içine her türlü ideolojinin karıştırılmasına karşı duruş sergilemektedir:

Eğer çocuğum isterse gidip diğer ideolojilerle hani ideolojilerle değil de diğer işte bakış açılarını görmek isterse kendisi akli ermeye başladıktan sonra gitsin görsün ama hani ben ilk etapta böyle çocuğumun devletin dikte ettiği, benim hiç kendime tasvip etmediğim, kendime istemediğim bir ideolojiyi, çocuğum bilmeden, küçücük beyinlerine sokmasını istemezdim yani. [Zeynep öğretmen]

Hocam ben çocuğumun herhangi bir ideolojiyle yetişmesini istemem. Atatürk’ü de kendisi okusun öğrensün. Atatürkçü olmasını isterim o ayrı. Ama benim zorlamamla olmamalı. O zaman sahici olmaz. Aynı şekilde diğer ideoloji ya da kalıp yargıların değişmez doğrularmış gibi sunulmasını istemem. İnsan hayatta bir kere yetişir bence. O yüzden doğru yetişmeli. [Ela öğretmen]

Görüşmemiz esnasında Atatürkçü ve ulusalcı kimliğini sıkça vurgulayan Zeynep öğretmenin “Milli Eğitim Bakanı olsaydınız ilk yapacağınız iş ne olurdu?” sorusuna verdiği cevap da, özellikle bu anlamda dikkat çekicidir:

Başındaki “milliyi” kaldırırdım. (Gülüyor) O milli zaten kendisi ideolojik bir şey, onu kaldırırdım. Eğitimin ideolojiden bağımsız olması gerektiğini düşünüyorum, çünkü ideolojik olmamalı hiçbir ideolojiye hizmet etmemeli. Bu hani Atatürk milliyetçiliği için de geçerli benim için tabi ki bu. İşte o atıyorum, diğer ideolojiler için de geçerli.

Sude öğretmenin de bu soruya yanıtı da oldukça manidardır. Ona göre Türkiye’de yaşayan herhangi bir ferdin Atatürk ve Atatürkçülükle ilgili sorunu olmamalıdır:

Ben bakan olsam, tabi bu çok kapsamlı bir mesele öyle ayak üstü cevaplamak ne kadar doğrudur bilmiyorum ama, herhalde önce eğitimdeki ideolojik meselelerden Türkiye’yi kurtarmak isterdim. İdeolojik derken şunu kastedi-

yorum Atatürk hariç hocam. Çünkü Atatürk, Türkiye'nin temel taşıdır, direğidir, sizin branş açısından konuşursak DNA'sıdır. Kendi DNA'sına düşman bir canlı olabilir mi? Oysa bakıyoruz ki bu Türkiye'de özellikle kendini dindar olarak öne süren bir kesim Atatürk düşmanlığı yapıyor. Benim ailem de dindardır ama yatar kalkar Türkiye'yi kurtaran adama dua ederiz. Burada yaşayan bir insanın Atatürk düşmanı olması veya eğitimde Atatürkçülük konularını istememesi akıl alacak iş değil.

Uğur öğretmenin Milli Eğitim Bakanı olsa ilk yapacağı iş ise öğretmen yetiştirme sistemine el ataktır:

Şu anki sistemde bakanın tabi çok da bir hükmü, yetkisi yok ama olduğunu farz edelim, herhalde ilk yapacağım uzun vadeli şeylerdir. Bunlardan birisi mesela öğretmen yetiştirme sistemidir. Herhalde buradan başladım ben. Öğretmen yetiştirme sistemimiz maalesef çok zayıf. Öğretmenler bilgi ve beceri bakımından çok yetersiz yetişiyorlar.

Öte yandan, Deniz öğretmen durumu “devletin eğitim politikaları” bağlamında değerlendirmekte ve diğer katılımcılarla hemen hemen aynı görüşleri ifade etmektedir:

Türkiye'de eğitim politikamız yok benim düşünceme göre. Yani biz kimi veya kimi ne kadar ne için nasıl yetiştireceğiz? Biz bunu bir kere netleştiremedik. Yani bazı ülkelerde daha doğrusu çağdaş diye değerlendirilen ülkelerde bir devlet politikası vardır her yeni gelen iktidar en iyi ben uygulamam şeklinde ortaya çıkar. Bizde ise her gelen isterse sol eğilimli bir yapı gelsin fark etmiyor. Her gelen en iyi ben değiştirim politikasında hareket ediyor. İşte ben daha bana yakın bir nesil yetiştiririm bunlar benim oy potansiyelim olur işte temelde aslında Türk eğitim sisteminin milliyetçi -ama milletçi değil dikkatinizi özellikle çekiyorum-, milliyetçi, sadece ve sadece tarihi o da kof bir tarih diyorum ben, geçmişiyile övünen ama üretmesi için kasti olarak sürekli geçmişe dem vurulan ve alttan “diriliş” gibi böyle saçma sapan filmleri empoze edilmiş yüklenilmiş tamamen bindirilmiş kıtalar şeklinde bir nesil yaratma şeklinde bir eğitim sistemi olduğu için bu eğitim sisteminden çok fazla şey beklemiyorum.

Anlaşıldığı üzere muhalif öğretmenlerin eğitimin ideolojik boyutuna ilişkin güçlü karşı çıkışları bulunmaktadır. Bunda haklılık payları olmakla birlikte, ideolojisiz bir eğitim olamayacağı açıktır. Bir insanı bütünüyle rasyonel, çevresine duyarsız yetiştirmek, insanın tabiatına aykırı bir durumdur. Çünkü insan düşünen, merak eden bir varlıktır ve düşünen her birey çevresine karşı bazı görüş ve tutumlara sahip olacaktır. Yapı-

lan görüşmeler boyunca, muhalif öğretmenlerin eğitimin ideolojisizleştirilmesine değil; belirli ideolojilerin “zorla dayatılmasına”, değişmez doğrularını gibi gösterilmesine ve ideolojilere dayalı eğitimin bir tür “siyasi hedef” olarak organize edilmesine tepki gösterdikleri dikkat çekmiştir. Onlar, ideolojileri değil; Türkiye’deki hâkim siyasi gücün toplum üzerindeki tahakkümünü, dolayısıyla bunun bir tür “kendi seçmenini yetiştirme” eylemine dönüşmesini reddetmektedirler.

Öte yandan Ayşe öğretmenin bu tür siyasi yönlendirmeler hakkındaki “Hani birbir kitabın içerisinde demiyor ki bunu böyle yapın, şöyle yapın. Öyle bir şey görmüyorum. Hani sağ görüşlü bir öğretmenin elinde farklı kullanılabilir, sol görüşlü bir öğretmen elinde farklı kullanılabilir. Biraz uygulayıcılara bağlı bu” görüşü, eğitimde asıl meselenin öğretmende bittiğini gösterir niteliktedir. Diğer bir anlatımla, eğitim sisteminin kurgusu ne kadar ideolojik olursa olsun, eğitim ve öğretim faaliyetleri sınıf içinde öğretmenin kontrolünde yürütülmektedir. Örnek olarak Deniz öğretmen kendisini muhalif olarak tanımlamakla birlikte mesleki yaşamındaki objektifliğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Ben işimde hiçbir zaman siyaset konuşmayı sevmem. Onu altını çizerek söylüyorum. Mesela benim hiçbir velim hiçbir öğrencim benim etnisitemi veya mezhebimi bilmez. Bilmemeli ben böyle düşünüyorum ben orada bir bilmem ne ideolojili öğretmen olarak gitmiyorum ki. Ben devletin memuruyum, öğretmenim, idareciyim. İşimi ne kadar iyi yapabilirim ona bakıyorum.

Belki de bu tutumundan ötürü, öğrenci ve velileri tarafından Deniz öğretmene gösterilen saygı ve takdir hiç beklemediği bir biçimde karşısına çıkmıştır:

Kayıt alıyorum inanılmaz bir yoğunluk, sıraya girmiş millet. Sürekli bir telefonla, bir kaç telefon tabi beni arıyor ama yeni velilere falan telefonumu da veriyorum. Bir numara sürekli arıyor beni ve açtım “alo” dedim karşı taraf “müdür yardımcısı Deniz Bey ile mi görüşüyorsunuz” dedi, evet lütfen beyefendi acele konuşur musunuz kısa öz. Karşımda velilerim var vatandaş bekliyor yardımcı olmam lazım dedim. Güldü adam, işte hocam dedi ben dedi milletvekilimizin dedi danışmanım dedi. Buyurun dedim bir sorun mu bir şey mi oldu dedim? Yok dedi veliler geliyorlar sizden bahsediyorlar dedi sizi çok sevmişler. Çok yardımsever çok ilgili diyorlar dedi, sanırım belki de benim gelen veli ve öğrencilerime disiplinden de bahsediyorum, bu etkili olmuştur. Sayın vekilimiz sizinle tanışmak istiyor sizi arayıp onun adına teşekkür etmemi istediler dedi.

Benzer bir yaklaşım gösteren Ömer öğretmen ise düşüncelerini “Öncelikle sınıf için şunu söyleyebilirim: Beğenmediğim bir uygulama da olsa bunu öğrencilerin hissetmemesi için elimden geleni yaparım. Bunun sınıftaki verimliliği düşüreceğini, öğrencilerin öğrenme istekliliğine olumsuz yansıtacağını düşündüğüm için öğrencilere mümkün olduğunca yansıtılmaya çalışırım.” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerinin “düşünen, sorgulayan” bir yapısı olduğunu söyleyen ve müdür yardımcılığı yapan Derin öğretmen ise bu durumu şu sözlerle vurgulamıştır:

Ben tetikliyorum, hepsi öyle değil yani şöyle söyleyeyim tabi ben bu iki sene için çok net konuşamam ama öncekiler için yani onları destekleyen bir yapım var. Hayır bu böyle olacak, bu böyle diye bir tavrım olmadı. [...] Düşünüyor. Ya da en basit örneği bu kurala uyulacak diyorsun, dedim. Neden diyor o bana. Ben bunun cevabını veriyorum ve onu teşvik ediyorum. O yüzden muhalif öğrenciler yetişti, hepsi belki muhalif olmasa bile bununla ilgili bir farkındalık yarattığımı düşünüyorum. Muhalif demeyeyim de sorgulayan diyeyim.

Kemal öğretmenin tutumu da muhalifliğin daha düşünsel bir çizgisine işaret etmektedir. Kemal öğretmen “Okulumda muhalif çizgide olan, muhalif olarak bilinen kişi sayısı çok azdır. Ben muhalif olmama rağmen politik söylemler kullanmamayı tercih ediyorum, çünkü insanları daha fazla irrite etmek istemem, her zaman her yerde düşüncelerimi söylemem. Ancak gerektiğinde söylemekten de kaçınmam.” diyerek bir anlamda muhalif kimliğini eğitim-öğretim görevinden uzak tuttuğunu belirtmiştir. Ömer öğretmene göre de muhalif kimliğin tezahürü sınıf ortamı değil, okulda yapılan kurul toplantılarıdır:

Diyelim ki, basit bir örnek, ders dağılımları. İşte ders dağılımlarındaki adaletsizlik. Bunu bir çok arkadaş dile getirmiyor. İşte okul idaresiyle ilişkilerini bozmak istemiyor ama ben bu yönde hiçbir çekince göstermeden eğer varsa bir haksızlık bir adaletsizlik dile getirmeye çalışıyorum. Yani buna böyle yapılıyorsa herkese yapılmalı veya işte bir kişiye yapılıyorsa her öğretmene aynı koşullar sağlanmalı gibilerinden söylemeye çalışıyorum.

Uğur öğretmen ise branşı itibarıyla sınıf içinde siyasi konulardan kaçamadığını ve öğrencilerinin ister istemez konularını siyasi yöne yorumladığını söylemektedir:

Sınıfta tabi zaman zaman siyasi konulara girmek zorunda kalıyoruz branş nedeniyle. Dersimiz zaten bunu gerektiriyor. Böyle konularda sınıftaki bazı öğrencilerin muhalif düşündüğünü anlıyorum. Sizi de öyle gördüklerinde tabi bi rahatlıyorlar, özgürlük hissedip rahatça düşüncelerini açıklayabiliyorlar. Ama tabi bazen isim verenler de oluyor, bu durumda isimlerin değil yapılan işlerin önemli olduğunu ve bunları tartışmamız gerektiğini söyleyerek toparlıyorum.

Bu görüşlere dayanarak muhalif öğretmenlerin eğitimin ideolojileştirilmesine yönelik görüşleri şöyle özetlenebilir: Öncelikle, muhalif öğretmenler eğitimin içine, kendi yakın oldukları ideoloji de dahil olmak üzere, hiçbir ideolojinin sokulmasını istememektedirler. Buna bağlı olarak sınıf içinde siyaset yapılmasına veya öğrencilerin belirli bir siyasi görüş doğrultusunda adeta “seçmen” olarak yetiştirilmelerine karşı durmaktadırlar. Siyasi görüşleri ile ilgili tartışmalardan kaçınmakta, mesleki yaşamlarında karşılaştıkları olumsuz durumları eşitlik, adalet ve insan hakları gibi evrensel değerler veya Deniz öğretmen örneğinde olduğu gibi, “topluma hizmet” bağlamında yorumlamaktadırlar. Bir başka deyişle, muhalif öğretmenlerin siyasi görüşleriyle mesleki görevlerini birbirine karıştırmama davranışları dikkati çekmektedir.

İkinci önemle nokta ise genel olarak öğretmenlerin takındıkları tavırlarla ilgilidir. Muhalif öğretmenler doğru bulmadıkları konularda fikirlerini açıkça ifade ettiklerini zaten söylemektedirler. Ancak, onlara göre muhalif çizgiden uzak öğretmenler çoğunluktadır. Katılımcılar tarafından “yandaş” olarak adlandırılan bu öğretmenler, Türkiye’deki siyasi iklimin etkisinde hareket ediyor görünmektedir. Öte yandan Zeynep öğretmenin kendi bilimsel çalışması kapsamında kullanacağı bir araştırma meselenin daha da derinlerde olduğuna işaret eder niteliktedir:

Yani şu an eğitim fakültesi mezunlarına baktığınızda özellikle son dönemde hatta böyle bir çalışma var ki ben şeyde kullanacağım şimdi din dersiyle ilgili bir çalışmamda kullanacağım, öğretmenler üzerinde bir şey yapılmış. Toplum içerisinde en muhafazakâr kesimlerin öğretmenlik mesleğinde oldukları, muhafazakâr kesimlerin öğretmenlik mesleğini tercih ettiği ve son dönemde Türkiye'deki öğretmen kesimin gittikçe muhafazakârlaştığına dair çalışmalar var yani. Zaten mevcut sistem şey istemiyor ki muhalif öğretmen istemiyor ki bana ekstradan bir şey katsın.

Zeynep öğretmenin görüşüne “devlet kendisi gibi düşünen öğretmen istiyor”, “devlet kendi işine çomak sokmak istemiyor. Bu yüzden bana eğitim fakültesinde ver-

diği öğretmenlik eğitimi de eleştirel mahiyette değildir.” ve “eğitim fakültesi benim muhalifliğime ne katacak? Hatta törpülemiştir bile.” şeklindeki serzenişlerle devam etmesi bizatihi “öğretmenlik eğitiminin” de ideolojik bir mesele olarak ele alındığını düşündürmektedir.

4.1.1.2. Sendikalar

Öğretmenler içindeki ayrışmalar sendikal faaliyetlerine de yansımıştır. Bu metnin yazıldığı tarih itibarıyla, Türkiye'nin en fazla üyeye sahip eğitim sendikası mevcut siyasi iktidara görüşleri bakımından yakınlığı ile bilinmektedir. Hatta bu yakınlık Şahin öğretmen tarafından “partinin sendikası” olarak ifade edilmektedir. Şahin öğretmen okul yöneticiliği ile ilgili düşüncelerini de şu sözlerle dile getirmiştir: “Maalesef hem bir parti güdümünde olman gerekiyor, yani doğrudan olmasan bile dolaylı olarak o partinin sendikasına üye olman veyahut da üye olmasan dahi o sendikanın görüşlerine aykırı bir şey söylememen gerekiyor.”

Bu durum arkasına iktidar gücünü alan sendika ve onun üyelerinin hâkimiyet kurma biçimlerini de etkilemektedir. Örneğin muhafazakâr bir aileden gelen ve görünüşte iktidar partisi ile temsil ettiği siyasi görüşe yakın gibi duran Serra öğretmen idarecileriyle yaşadığı sorunu şöyle aktarmıştır: “Yani onların dediği öncelikli olacak. Etkinlikler onların dediği gibi yapılacak. Ama bu tamamen şeyle alakalı. Etraftaki kişilerle alakalı hani. İdareciyle alakalı, mesela şu andaki idarecinin öyle bir şey yapabileceğini sanmıyorum ama bir önceki idareci bunu yapabiliyordu.” İdarecilerinin bu tavrı okulda verdiği destekleme konusunda yaşanan bir sıkıntı sonrası yine kendini göstermiştir: “Müfettiş geldi bir kere, savunmamızı falan aldı. Onu konuştuk hallettik cezasız. Sonrasında idarecilere söylendiğinde de hani idarecilerden çok bir tepki göstermiyorlar, arkamızda durmuyorlar bile.”

Diğer yandan, katılımcıların sendikalar ve faaliyetlerine ilişkin görüşleri dikkat çekicidir. Örneğin; muhalif kimliğini vurgulayan Deniz öğretmene herhangi bir kuruluşa üye olup olmadığı sorulduğunda, şaşırtıcı biçimde, iktidar yanlısı bir sendikanın ismini vermiştir. Muhalif kimliğiyle bunun bağlantısı sorulduğunda ise “Kesinlikle zıt. Eşimin yönlendirmesiyle birazcık da üye oldum. Şu aşamada sendikal mücadelenin anlamı ve yönünü sorgular konumdayım” cevabını vermiştir.

Öte yandan muhalif bir sendika üyesi Yaşar öğretmen ise “Aslında şey üye olurum hani niceliksel olarak bir şey olmak lazım nedir sayısal bir çoğunluk olmak lazım, ama hani günümüzde sadece bu iş niceliğe dönmüş durumda” şeklindeki ifadele-

riyle sendikalara olan inancın azaldığını, ancak sayısal olarak çoğunluk olanın güçlü olduğunu düşündüğü anlamı çıkartılabilir. Sema öğretmen ise bordrosunu takip eden memurların kendisinin sendikalı olmadığını gördüklerinde ilçedeki iki sendikanın onu üye yapmak için “peşine düştüğünden” bahsetmiştir.

Uğur öğretmen ise bağlı olduğu sendikadan çok memnun olmasa da “kaçtı gitti” demesinler diye üyeliğini sürdürdüğünü söylemiştir. Uğur öğretmene göre “sendikasıyla uyuşmayan, katılmadığı görüşleri vardır, aslında sendikalar bir güvence de değildir şu durumda. Hatta bir olayda desteklerini de görememiştir.” Ancak “korktu, kaçıp gitti” demesinler diye hala sendikasına üyedir.

Serra öğretmenin de “Böyle siyasal gelişmeler falan hani biraz şey, şu anda ne olur ne olmaz diye cepte tutuyorum.” görüşü, sendikaların bir güvence mekanizması işlevi gördüğünü kanıtlamaktadır. Nitekim Serra öğretmenin üstü kapalı bir tehdit olarak algıladığı şu cümleler terör örgütleri gibi yapıların bir tehdit aracı olarak kullanıldığının da göstergesidir:

Buradakiler mesela bir arkadaşına şöyle bir şey dediler “Hani bu terör örgütü olaylarından başına sıkıntı geldiğinde tanıdıklarımızın [aynı sendikada olanların], arkasındayız ama hani sizi bilemiyoruz.” Yani tamam onun arkasında durmaman çok normal hani bilemezsin sonuçta ne olduğunu ama yani tanıdığını nasıl biliyorsun? Hani buraya gidip gelen bir hocaydı bu açıklamayı yapan. Bu mesela bana çok şey geldi, o zaman sen tanımadığına istediğini yap.

Bu açıdan bakıldığında sendika üyelerinin bir kısmı sadece “üye gözükmek” ve böylece ileride yaşayabileceği bir olumsuzluğa karşılık sendika gücünden faydalanma, en azından sendikasının adını bir caydırıcı olarak kullanma eğilimi taşımakta ve bu amaçla üyelikten çıkmamaktadır. Bunun en somut açıklaması ise Ömer öğretmenden gelmiştir. Muhalif çizgisine rağmen tıpkı Deniz öğretmen gibi iktidar yanlısı bir sendikanın üyesi olduğunu söyleyen Ömer öğretmen: “Uzun yıllar önce üye olmuştum ve üyeliğim devam ediyor istifa etmedim. Biraz da konjonktür bizi ona itiyor maalesef. Yani bazı noktalarda haklarınızı alabilmek için mecbur kalıyorsunuz, ya da sadece sendikalı olmak hakkınızın yenmesinin önüne geçiyor.” şeklinde bir görüş bildirerek bu düşünceyi onaylamıştır. Ancak sendika üyeliği hakkında en “şaşırtıcı” ifadeler İsa öğretmene aittir. O da muhalif yapısına rağmen iktidar yanlısı sendika üyesidir ve bunun nedenini şöyle açıklamaktadır:

Kendi sendikama muhalifim. (Gülüyor) Yani sendika üyesiyim, sendikadan istifa etmek için can attığım dönemler çok oluyor fakat en çok kendi sendikama kızıyorum yani içinde bulunduğum bu sendikaya kızıyorum. Açık söyleyeyim, çok küfür ediyorsun, çok eleştiriyorsun, adamlara sövüyorsun hala bu sendikada ne işin var senin diyorlar bana. Ben de diyorum ki benim bu sendikadan istifa etmem bir dakika sürer formu doldurmak. Ama diyorum ki bak bu sendika, bunun işte bugün Türkiye'de sonuç itibariyle 500 bin 600 bin üyesi var mı var. Bu kadar insan burada, buradaki yanlışları birilerinin düzeltmesi lazım.

Bağlı olduğu sendikadan yeni ayrılmış olan Ela öğretmen sendikalar arkasındaki bir başka gerçeğe dikkat çekmektedir:

Size sorayım, ne iş yapıyorlar hocam? Çoğunun amacı bir mevki kapayım, belki bir müdürlük falan orda burda. Gerçekten uğraşan üç beş kişi vardır. Ben çok inanarak ve ordaki insanlara güvenerek girmiştım. Bir arkadaşım vesile olmuştu. Ama inanın o idealizmi göremedim ben. İşleri güçleri bir yerlere kapak atmak. İyi de sana güvenen, belki senin yapacağın çalışmayla bir nebze de olsa daha rahat çalışma koşulları elde edecek insanlar var, onları niye düşünmüyorsun?

Bir kitle örgütü olarak sendikalar, hükümete görüş bildirme ve hatta siyasi kararlarda etkili olma gücüne sahiptirler. Bu nedenle, temsil ettikleri meslek mensuplarının özlük haklarını savunma ve iyileştirme şansları da üyelerinin bireysel çabalarına oranla çok daha fazladır. Örgütlü olmak, ortak amaçlar için birliktelik kurmak elbette her meslek mensubunun en doğal hakkıdır. Bu hak en başta T.C. Anayasası ile (md. 51) güvence altına alınmıştır. Doğal olarak, meslek mensuplarının üye oldukları sendikalardan ilk beklentisi mesleki haklarını savunmalarıdır.

Oysa katılımcıların, daha önce ifade edilen görüşlere de yansıdığı gibi, sendikaları siyasi partilerin bir uzantısı biçiminde gördükleri açıktır. Elbette ki sendikalar siyasilerle de iç içe olmak, onlarla görüş alışverişlerinde bulunmak durumundadırlar, ancak; burada bahsedilen “iç içelik”, görünen o ki siyasi partinin bir tür meslek organı şeklinde biçimlenmektedir. Bu görüşü doğrular biçimde, Feryal öğretmen “Benim mesleğimdeki sendikalar daha çok siyasi görüşü sembolize ediyorlar. Ben de görüşmenin başında demiştim. Herhangi bir siyasi görüşüm yok. O yüzden beni temsil edebilecek bir sendika olduğunu da düşünmüyorum” demiştir. Feryal öğretmen sendikalardan hem siyasileşmiş bir oluşum olmaları, hem de az önce bahsettiğim “özlük haklarını savunma ve iyileştirme” şartlarını sağlamadıkları için uzak durmaktadır:

Okulumuza sendika yetkilileri geldiğinde ben demiştim işte yüksek lisans yapmış, doktora yapmış öğretmenlere neden herhangi bir kaynak sağlanmıyor ya da hiçbir ödülümüz yok? Yani biz, bizim normal öğretmenlerden farkımız nedir? Biz kendimizi geliştiriyoruz ama bize ne yapacaksınız dediğimde “Hocam haklısın ama işte öyle ekonomik açıdan bir katkı olmaz.” Ben zaten ekonomik bir katkı beklemiyorum o sendika temsilcilerinden. Ben mesela 18. milli eğitim şurasında alınan bir karar vardı doktoralı yüksek lisanslı öğretmenler için işte hizmet puanı eklemek gibi. Bunu sordum sendika üyelerine, şu anki hakim olan sendikaya. “İşte hocam onu yapmıyorlar nedenini bilmiyoruz” diyorlar. Ya sendika bilmiyorsa o zaman benim neyimi temsil edecek?

Başka bir sendikanın üyesi olan Şahin öğretmen ise, “Ben sözleşmeliyken kadroya geçmemizde o sendikanın çok katkıları oldu. Ben de iade-i itibar şeklinde o sendikaya üye oldum” şeklinde görüş belirterek sendikaya giriş amacını açıklamıştır. Sendikal yapılanma içinde liyakatsizliklerin ve kayırmacılığın olduğunu söyleyen Serra öğretmen ise, bunun hakkında direkt sendika yöneticileriyle konuştuğunu ifade ederek, yöneticilerin “bazı şeylerin böyle olması gerektiğini, kendilerinin de bir şey yapamadıklarını ve siyasi güçlerin onları da etkilediklerinden” bahsettiğini belirtmiştir.

Özetle söylemek gerekirse; sendikalar, eğitim camiası içinde etkin bir güçtür ancak bu gücü daha çok siyasi çevrelerden almakta, doğal olarak da siyasi partilerin ve temsil ettikleri ideolojilerin bir uzantısı biçiminde görülmektedirler. Muhalif olmalarına karşın iktidar partisine yakın buldukları sendikaya üye olan öğretmenler ise, belki İsa öğretmen haricinde, “başıma bir şey gelmesin”, “ileride belki lazım olur” ve “bana zararı yok nasılsa, kenarda dursun” gibi kendi açılarından haklı gerekçelerle üyeliklerini sürdürmektedir. Bu görüşleri doğru veya yanlış olarak değerlendirmek bu araştırmanın amacı dışında bir eylem olmakla birlikte; araştırma, bu eğilimlerin hangi aşamalardan geçerek oluştuğunu kavrama hedefini gütmektedir. Bunun için de araştırmada belirlenen diğer kategoriler incelenmelidir.

4.1.2. Aile yapısı

Bireyin yaşamında aile yapısının önemli bir etkisi vardır. Şekil 4.2’de de daha önceden belirtildiği üzere, 1. düzey kimlik gelişimi aile yapısı ve ona bağlı sosyal çevre içinde şekillenmektedir. Dolayısıyla katılımcıların aile yapılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

4.1.2.1. Ailenin genel özellikleri

Katılımcıların aile yapılarında, Şahin öğretmenin kısaca “memur aile tipi” şeklinde adlandırdığı “orta sınıf Türk aile modeli” dikkat çeken bir olgudur. Kuşkusuz Şahin öğretmenin bu benzetimindeki “memur” kelimesi, bir kamu görevini değil; sosyolojik anlamda orta sınıfa mensup ailelerin karakteristik özelliklerini vurgulamaktadır. Gerçekten de katılımcıların doğup büyüdüğü aile ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, birtakım ayrıntılar haricinde büyük benzerliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Bu benzerliklerden birisi evin yükünü genelde annelerin çekmesi, buna karşılık evdeki baskın otorite figürünün baba olmasıdır. Diğer bir deyişle ev işleri, çocuk bakımı gibi konularda yük annelerin omzunda olmakla birlikte evde “sözü geçen” kişi babadır. Babanın bir güç unsuru ya da otorite kaynağı olarak görülmesinin neticesi olarak “erkek çocuğun daha kıymetli görülmesi” de ataerkil bir yapıya işaret etmektedir.

Özellikle Asya öğretmenin, annesinin onun için yaptığı fedakârlıkları anlatırken gözleri dolmuş ve babasının annesine karşı zorbaca davrandığından bahsetmiştir. Küçük yaşta babasını kaybeden Şahin öğretmen de annesinin binbir mücadeleyle ablasını ve kendisini okuttuğunu anlatmış, ailesine dair unutamadığı hatıraya annesinin evin “hem annesi hem babası” olmasını örnek vermiştir. Buna ilaveten kendisinin annesi tarafından erkek çocuk olması nedeniyle daha kıymetli görüldüğünü, en azından ona böyle hissettirildiğini söylemiştir. Şahin öğretmen erkek çocuk üzerindeki bu tavrı genelleyerek “Anadolu’da böyledir diye düşünüyorum. Yani erkek çocuk kıymetlidir. Senden doğan çocuk da daha farklı olur.” ifadelerinde bulunmuştur. Şahin öğretmenin bu görüşü, Anadolu’da hakim olan kuvvetli ataerkil yapı düşünüldüğünde mantıklı gelmektedir. Nitekim İsa öğretmen de dokuz yaşındayken babasını kaybettiğini belirterek, beş tane ablası olmasına rağmen evin yükünü ve sorumluluğunu üstlendiğini ve kendisine “soyumuzun devamı”, “evin erkeği” gibi yakıştırmalarda bulunulduğunu vurgulamıştır.

Buna karşılık aile içinde “demokratik” bir ortamın olması çoğu katılımcının ifade ettiği bir görüştür. Deniz öğretmenin “Bizde aile içinde alınan bütün kararlar ortaklaşa alınırdı” söylemi ile Feryal öğretmenin “Ben abla olduğum için kardeşlerime göre daha fazla fikrim dinlenirdi. Bazen annemin bazen de babamın sözü dinlenirdi. Yerine göre değişirdi bu” ve Uğur öğretmenin “Ailem sosyal demokrat bir çizgideydi, baskıcı bir ortamda büyümedim, demokratik diyebileceğim bir aile ortamım vardı” ifadeleri aile içinde demokrasinin bir yansıması olarak görülebilir. Benzer şekilde, Ayşe öğretmen din görevlisi olan babasının “hangi partiye oy verdiğini hiçbir zaman, aile içinde bile

söylemediğini” belirterek, “Babam din görevlisi olduğu için siyasi tercihinin bir yönlendirme etkisi yaratacağını düşünürdü” demiştir. Ayşe öğretmenin bu görüşü siyasi açıdan da evde demokratik bir iklimin hakim olduğunu, diğer bir deyişle kimsenin siyasi yönelimine bir etkide bulunulmadığını düşündürmektedir.

Aile içinde “eğitime verilen önem” ise dikkat çeken bir başka durumdur. Sema öğretmen “Bizim için eğitim bir kere şeydi hani hep evde başlıyorsa eğer, ben okul öncesine gitmedim. Saygı, sevgi hani temel kurallar var ya temel değerlerimiz...” diyerek eğitimin evde başladığını vurgulamıştır. Ardından bu görüşünü “demokrasi” ilkesiyle bağdaştırarak “Her zaman tek ilkemiz bizim demokrasydi, eşitlikti. Ondan sonra Atatürk'ün yoluydu.” şeklinde dile getirmiştir. Böylece Atatürk ilkeleri ile eğitim ve demokrasi arasındaki ilişkiyi vurgulayan bir söylem geliştirdiği söylenebilir. Deniz öğretmenin “Ailem özellikle babam bizim köyde ilk defa kız çocuklarını okutmak için şehre göçen bir insan. Tabiri caizse ‘şalvarlı profesör’ diye halk arasında söylenecek kadar eğitime önem veren bir ailede büyüdüm.” şeklindeki ifadesi eğitime önem verildiğinin bir göstergesidir. Bununla birlikte, Kemal öğretmen “eğitime verilen önemin ardında yatan temel motivasyonun ne olduğu” sorusunu şöyle cevaplamıştır:

Okutmaya ve eğitime odaklanmış bir ailenin ferdi olduğum için, yani farklı bir şey düşünmüyorduk. Bir şekilde hedefim üniversite okumaktı. [...] Üniversite okumak zaten zorunluluktaki, yani sırada ne varsa oydu. Yani liseden sonra da okuyacaktık. Ailem benim eğitimim için çabalıyordu. Ben bir şekilde tahsil yapacağım için üniversite sırası gelince okuyacağım bir şeydi. Tabii ki nihai hedefimiz ilköğretimden ortaöğretime ve oradan da üniversite görünüyordu. Yani devamında memur olunacağı için son durak orasıydı. Direkt üniversiteyi kazanma gibi ilk başta bir bilinç oluşmadı. Ben üniversiteye gideceğim, şuraya gideceğim gibi çok bilinçli yapılmadı. Süreci takip ettik.

Kemal öğretmenin ailesi de onun eğitimine veya kendi tabirleri ile “okumasına” büyük önem vermiştir. Ancak bunun nedeni görüşünde de belirttiği gibi “devamında memur olunacağı” beklentisidir. Hatta bu ifade beklentiden ziyade, kuvvetli bir kesinlik vurgusudur. Bu kesinliğin arka planını anlamak için ailelerin sosyokültürel ve ekonomik durumlarına bakıldığında ise orta sınıf aile yapısının farklı yansımaları ile karşılaşılmıştır.

4.1.2.2. Sosyokültürel ve ekonomik durum

Ailenin sosyokültürel düzeyde belirli bir seviyenin altında olması ve ekonomik açıdan ancak “kendilerine yetecek kadar” bir gelire sahip olması eğitim konusundaki düşüncelerin ardındaki temel motivasyondur. Bu konu hakkında İsa öğretmenin görüşleri şöyledir:

Kültürel düzey olarak çok düşük maalesef, çünkü bir köyde büyüdüm. Çiftçilik dışında herhangi bir şeyimiz yok, geçim kaynağımız yok. Kendi halinde kendine yetişebilecek kadar. Köy ortamı küçük bir ortam. En fazla yani anne babanızın nereye gidebileceğini düşünürseniz en iyi bildiği yer, ya da en uzak diyebileceğim yer hani il merkezini biliyorlardır en fazla. Dolayısıyla ailemin kültürel yapısı o bakımdan zayıftı.

Benzer ifadelerde bulunan Zeynep öğretmen, “Sadece hani aile içerisindeki ilişkiler diyeyim hani arkadaşlık ilişkileri sosyal olarak tanımlayacağım ilişkiler ondan ibaretti. Kültürel açıdan zaten hiçbir şey yoktu. Yani kitap okumak işte, kültürel yapabileceğimiz tek şey oydu yani o dönemde.” diyerek aile ortamının sosyokültürel tarifini yapmıştır. Derin öğretmen “Ekonomik olarak gerçekten çok zordu bizim için. Babam çalışmıyordu. Uzun süre çalışmadı. Annem de bazen çalışıyordu bazen çalışmıyordu. Destekler alıyorduk yani yardımlar alıyorduk.” ifadeleriyle ailesinin ekonomik durumunu anlatmaya çalışmıştır. Ancak belki de en kötü şartlarda büyüyen Asya öğretmendir: “Ekonomik açıdan en alt düzeydeydik. Çoğu zaman sefalet çektik. Evimiz kerpiçti ve iki odası vardı sadece. Tarlada bir ev olduğu için de konukomşumuz yoktu.”

Sosyokültürel ve ekonomik açıdan diğer katılımcılardan ayrı tutulabilecek olan Sema öğretmen ise küçüklüğünde ailesinin fena bir geliri olmadığını belirttiikten sonra, “Körfez Savaşı zamanında üniversiteye başlamıştım. 90’lı yılların başı. Sadece o zaman biraz sıkıntı çektik” diyerek üst faktörlerin etkisini tekrar vurgulamıştır. Sema öğretmen haricinde tüm katılımcılar ailelerinin sosyokültürel ve ekonomik açıdan alt-orta düzeyde olduklarını, sosyal faaliyet olarak genelde komşu-akraba gezmeleri yaptıklarını belirtmiştir. Bu durumun oluşmasında kuşkusuz dönemin özellikleri de dikkate alınmalıdır. Katılımcıların 80’li ve 90’lı yıllarda çocuk oldukları düşünüldüğünde, o yıllarda Türkiye’deki sosyokültürel gelişmişlik düzeyi ve ekonomik durumlar bunda etkili olmuş olabilir. Küreselleşmenin ve bilgi-iletişim teknolojilerinin henüz günümüz kadar etkili olmadığı bir dönem için katılımcıların bu anlatıları normal karşılanabilir. Öte yandan; zorlu yaşam koşullarının insanları ekonomik açıdan garanti gördükleri mesleklere yön-

lendirmesi, çocuklarının geleceğini kurtarma adına bir çıkış yolu olarak görülmüş de olabilir. Bu görüşü destekleyen ifadeler Kemal öğretmenin anlatısında mevcuttur:

Bir an önce öğretmen olmam gerekiyordu. Sosyoekonomik koşullar da bunu gerektiriyordu. Çünkü atanmam gerekiyordu, ailemizde okuyan sayısı fazlaydı. Onlara da ekonomik yardım yapmam lazımdı. Öğretmenlerimiz de bizim gerçekten orta ve alt gelir seviyesinden geldiğimizi bildikleri için bir an önce mezun olmamız için ellerinden geleni yapıyor ve çok zorlamıyorlardı.

Kemal öğretmen gibi Yaşar öğretmen de kız kardeşini “okuttuğunu” şu cümleleriyle ifade etmiştir: “Kız kardeşim mesela, yanımda okudu ben okuttum. Yani bir yandan sağlıkta çalıştım bir yandan okudum. Kız kardeşimi de okuttum yani öyle diyeyim.” Bu deyişte de açıkça görüldüğü gibi ailenin yaşamış olduğu ekonomik sıkıntılar aile bireyleri arasında dayanışmanın artmasına neden olmuştur. Anlaşılacağı üzere katılımcılar açısından eğitim hayatları “iş bulmak”, “geleceklerini garantilemek” ve “aile bireylerine ekonomik yardım” noktalarında kilitlenmektedir.

Diğer bir deyişle onlara göre eğitim, entelektüel bir çaba olarak değil; iş kapısını açan bir anahtar işlevi görmüştür. Eğitim yolu ile kendilerini geliştirme veya hayatlarına fark katma gibi bir istek içine girmemişler, onun yerine eğitimi en kısa yoldan para kazanmalarını sağlayıcı bir uğraş olarak nitelendirmişlerdir. Katılımcılar bu motivasyonla eğitim hayatlarını şekillendirmişler ve ekonomik açıdan kendilerini güvende hissedecekleri bir noktaya kadar da bunu sürdürmüşlerdir. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim almış olmaları, bu motivasyonun sadece ekonomik sebeplerle de açıklanamayacağını kanıttır.

4.1.2.3. Aile içi ilişkiler

Aile içi ilişkilerde yukarıda bahsedilen dayanışma duygusunun korumacılıkla da birleştiği görülmektedir. Korumacılık daha çok anne ve babanın çocuklarına gösterdikleri bir tepki olarak gelişmekle birlikte, kimi durumlarda ebeveynlerden birinin bu konudaki boşluğunu diğer ebeveynin ve ailenin “büyük çocuğunun” doldurduğu da görülmektedir. Ömer öğretmen bu anlamda güçlü bir aile dayanışmasına sahip olduklarını, gerek anne ve babasıyla gerekse kardeşleriyle sıkı bağlarının bulunduğunu belirtmiştir. Feryal öğretmen de benzer görüşlerde olmakla birlikte, evin büyük çocuğu olması sebebiyle daha anaç bir yapısı olduğunu, anne babasının onu daha geleneksel büyüttüğünü ancak kardeşlerinin ona göre “özgür” bir ortamda yetiştiğini vurgulamıştır. Buna örnek

olarak da kendisinin, bulunduğu şehir dışında bir üniversite tercihi yapmasına izin verilmediğini, ancak kardeşleri için böyle bir kısıtlama getirilmediğini söylemiştir. Zeynep öğretmenin de aile bağlarına ilişkin görüşleri çarpıcıdır:

Yani çok iç içe hani bizde ilişkiler çok iç içe. Herkes herkesin her şeyini biliyor. Müdahale hakkı görebiliyor çoğu zaman. Hani hep içli dışlı birlikte yaşıyor. Yani çok samimi. Yani bunun tabii ki de çok avantajları var ama dezavantajları da var tabi. [...] Hani birazcık belki o yüzden şeyi seviyorum ben yurtdışında bu bireyselliği aslında hani bir ölçüde seviyorum çünkü artık o iç içelikten, o birlikte yaşamaktan şey geldi bize böyle gına geldi desem yeridir.

Necip öğretmenin aile içi ilişkileriyle ilgili anlattıkları da bu konudaki yaygın görüşü destekler niteliktedir:

Bizim Karadeniz'in insanı çok çalışır hocam. Annem, babam, kardeşlerim de çok çalışkan insanlardı. Babam da öğretmendi ama öyle şimdiki zaman öğretmenleri gibi değil ki o zamanlar. Her işe koşardı. Hatta Trabzon'a falan çalışmaya giderdi. Kanlarında var hocam evde tutamazsın Karadeniz insanını. Anam da ev hanımıydı ama görsen kıpır kıpır. Hala da öyledir. Şimdi ben de orda burda bir iş olsun koşarım, hiç erinmem, öğretmenim ben falan diye geri çekmem kendimi. Bunlar tabi güzel şeylerdi ama ailenin bu kadar hareketli olması tabi çocuklarla ilgilenmelerini zorlaştırırdı. Biz biraz öyle gelişine büyüdük gibi.

Serra öğretmenin aile bağlarının güçlü olma sebebi ise onlara olan fiziki uzaklığıdır: "Ailemle ilişkilerim iyiydi yani liseyi falan yatılı okuduğum için hani şey olmadı böyle aile içi çatışmaydı hani ergenlik çatışması falan öyle şeyler yaşamadık. Hani hasretlikten dolayı diyelim hep bir yakınlık vardı." Bu noktada İsa öğretmenin sözleri de aile içi yakınlığın bir başka boyutuna ışık tutmaktadır:

İşte tarlaya gidiyorlar üç gün gelmiyorlar biz evdeyiz. Hani sevgiden yana sıkıntı yok ama ilgiden yana evet bir eksiklik var. Çünkü orta 3'ten itibaren hep yatılı okudum. Sürekli dışarıdayım sadece yaz tatillerinde ailemle beraber oluyordum. Ailemin tutumu evet çok severler, çok sahip çıkarlar ama tabi şu anki günümüzdeki aile koşullarına, günümüzün imkânlarına baktığınız zaman dediğim gibi biraz maddi imkânsızlıklar nedeniyle önceliklerimizi işte hep geçim sıkıntısı, bir şekilde evi idare etme üzerine yoğunlaştığı için doğal olarak çocuklar biraz daha sevgi bakımından demeyelim ama ilgi

bakımından ikinci plana atılmış olabilir yani. Ama bu da dediğim gibi şeyden kaynaklı, sürekli çalışıyorlar mecburiyetten.

Ekonomik ve sosyal açıdan kısıtlı bir yaşam süren katılımcıların aileleri, bu ortamda öğretmenlik mesleğini bir tür çıkış kapısı olarak görmüştür. Çünkü Kemal öğretmenin deyişiyle “Öğretmenlik bize göre iyi meslekti. Babamın kazancı ile kıyaslandığında ve klasik memurluğa göre çok iyi meslekti.” Ayrıca öğretmenliğin sosyal statü anlamında da iyi bir meslek olarak görülmesi bunun bir diğer yansımasıdır. Feryal öğretmenin “Mahallemizde kadın öğretmenleri görürdüm, çok şık giyinirlerdi ve toplumda saygı görürlerdi. Onlara özenirdim.” sözlerinde de görüldüğü gibi öğretmenlik pek çok açıdan cazip bir meslek olarak ifade edilmiştir. Üstelik pek çok memurun aksine çalışma saatlerinin ve tatil düzenlerinin daha avantajlı olduğu da o yıllarda katılımcılar tarafından bilinmektedir. Ela öğretmene göre öğretmenler “en havalı” meslek gruplarından biriymiş eskiden. Çünkü toplumda çok saygın bir yere sahiplermiş ve işleri garantiymiş.

Katılımcıların bu açılardan öğretmenliği bir tür “garanti meslek” olarak nitelendirmesi de anlaşılır gözükmemektedir. Şahin öğretmen garanti meslek nitelendirmesini kendisine rehber öğretmenin belirttiğini, kendi aklında üniversitede öğretmenlik yazmak olmadığını söylemiştir. Görüldüğü gibi katılımcılar daha çok ekonomik ve sosyal imkanlar gibi sebeplerle öğretmenliği seçmişler veya çevreleri tarafından bu mesleğe yönlendirilmişlerdir.

4.1.2.4. Siyaset ve din

Başta da belirtilen “memur tipi” veya “orta direk Türk aile” yapısı geleneksel bir aile yapısının izlerini taşımaktadır. Bu yapı içinde önceki paragraflarda açıklanan ekonomik ve sosyal etkenler başat rol oynamaktadır. Bununla birlikte 80’li ve 90’lı yılların geleneksel ailesinde siyasal ve dini yönelimlerin de olduğu, ancak bu yönelimlerin günümüzdeki kadar bir keskinlik taşımadığı söylenebilir. İsa öğretmenin aile yapısını anlatırken “Bizim derdimiz geçim derdiydi. Siyaset belki de konuşulan en son şeydi. Seçim zamanı geldi mi TV izlerdik kim var, şu var. Hadi ona oy verelim.” tarzı söylemi, Ayşe öğretmenin “Ailem sağcıydı ama bugün solun dahi savunmadığı hakları savunurdu. Öyle katı bir siyasi çizgimiz yoktu.” görüşü ve Sema öğretmenin “Bizim evde siyaset konuşulmazdı. Ben kendi evimde de konuşmam. Kızım mesela hiç bilmez siyaset. Bizim tek bildiğimiz Atatürk’tü.” ifadesi bunu gösterir niteliktedir. Uğur ve Sema öğretmenler bu açıdan benzer bir çizgidedir:

Ailece belli bir ideolojiye bağılı değildik. Çünkü ideoloji demek değişmez, katı fikir demek. Biz kendimizi hep Atatürkçü gördük. Onun düşünce yapısı sürekli gelişen ve değişen bir anlayıştır çünkü. O yüzden ben Atatürkçülüğü bir ideoloji olarak görmüyorum. Onun düşüncelerine sahiptik, nedir işte demokratik, laik, sosyal... [Uğur öğretmen]

Siyasi çizgi açısından bu ailelerde vurgulanması gereken en önemli ayrıntı, ailenin siyasi duruşuyla dini görüşünün birbirinden ayrı tutulması gerektiğidir. Pek çok katılımcı, ailesinin bu iki kavramı birbirine karıştırmadığını ve dini daha kişisel boyutta yaşadıklarını vurgulamıştır. Nitekim dini veya mezhepsel inanç noktasında da her ailenin kendisine özgü bir inanç sistemi olduğu ve bunun çevreleri açısından ayrımcı bir özellik taşımadığını dikkati çekmektedir. Derin öğretmenin “Din ailemizde çok az konuşuldu, ön planda değildi.” ve Serra öğretmenin “Dini bir hayat yaşamaya çalışırdık ama hayatın düzenine de uyardık.” sözleri bu anlamda örnek verilebilir. Bu noktada mezhepsel olarak zorluklar yaşadığını söyleyen Zeynep öğretmen için bir parantez açılmalıdır:

Hep Elbistanlıyız diyoruz çünkü Elbistan daha şey biraz daha ılımlı değil de hani genelde işte muhafazakâr tiplerin yaşadığı bir bölge. Milliyetçi muhafazakârlar yaşıyor. Orada mesela şey ben ilk gittiğimde şey diyememiştim liseye ilk gittiğimde. Alevi olduğumuzu hiç söyleyemedik, son sınıfta belki söylemişimdir bir kaç kişiye. Onun dışında şey hiç söyleyemedik Alevi olduğumuzu. Yani gizli kapaklı böyle yaşadık.

Alevi olduğunu gizleme ihtiyacı duyduklarını belirten Zeynep öğretmen, konuşmasının devamında bir öğretmenlerinin ailesini iftara davet ettiğini ancak oruç tutmayı ve iftar açmayı bilmedikleri için zorlandıklarından, babasının üniversiteyi kazandığını ama siyasi olaylardan üniversiteye gidemediğinden ve telefonda mezhepsel kimliğine yönelik konuşmaktan hala çekindiğinden bahsetmiştir. Benzer görüşleri dile getiren Deniz öğretmen de Alevi olduğunu söyleyerek, “Açık konuşmak gerekirse mezhebin daha çok muhalif bir yapıyı bana doğal bir ortam olarak hazırladığını düşünüyorum.” diyerek muhalif kimliği ile mezhebini ilişkilendirmiştir. Ancak kendi hayatında hiç kimseyi dini veya mezhepsel inancına göre ayırmadığını da sözlerine eklemiş ve eşinin Alevi olmamasını buna örnek göstermiştir.

Ancak Türkiye’de yaşanan bazı gelişmelerin din ve siyaset boyutunda aileleri etkilediği görülmektedir. Bu olayların başında 1980 darbesi ve 28 Şubat süreci gelmektedir. Bu olaylar tüm Türkiye’yi siyasi açıdan etkilediği gibi bunun din boyutuna da yansımaları olmuştur. Örneğin Ömer öğretmeninin şu cümleleri siyasi olayların insan yaşamını nasıl etkileyebileceğinin açık kanıtıdır:

28 Şubat sürecinde biz yatılı okuldaydık. Mescidimiz falan kapatılmıştı. İşte yurtlarda öğrencilerin namaz kılmasına izin verilmiyordu. Sürekli öğretmenlerimiz telkinlerde bulunuyordu işte şunu yapmayın bunu yapmayın aman işte dikkat edin kitap okumayın dini kitaplar okumayın gibilerinden. Aileden de aynı şekilde baskılar geliyordu. Aman oğlum dikkat edin işte hiçbir şeye karışmayın. Kendinize dikkat edin işte gibilerinden. Hani bir yanımız hep törpülenmeye çalışılıyordu aslında.

Bu anlatıda görüldüğü gibi, siyasi bir müdahale insanların dini vecibelerini yerine getirmesini kısıtlamış veya bütünüyle engel olmuştur. Bunun neticesi olarak da siyaset karşısında kabuğuna çekilen, sinen bir toplumsal yapı görülmektedir. Yaşar öğretmenin sendikasına ait siyasi eylemlerine ilişkin soruda belirttiği “Türkiye’de işte 80 ihtilalinden beri herhangi bir şey olmamış. Ben de hani siyasal eylemlerle Türkiye’de bir şeyin değişeceğini düşünmüyorum. Yani sanmıyorum ya böyle siyasal eylemle bir şey değiştiğini.” cümlesi de aynı 28 Şubat süreci gibi 80 darbesinin de toplumu “apolitik” hale getirdiğinin bir başka örneğidir. Apolitizasyon eğilimi ailelerin günlük yaşam pratiklerine de yansımış ve aileleri tarafından katılımcılara siyasi faaliyetlerden uzak durmaları “tembihlenmiştir.” Ailelerin bu eksendeki “Memleketi sen mi kurtaracaksın?”, “Hiç böyle işlere girme sen zararlı çıkarsın”, “Biz zamanında çok çektik sen çekme” gibi söylemleri apolitizasyonda rol oynamıştır. Bununla ilgili Necip öğretmenin görüşü süreçle ilgili detaylara yer vermektedir:

Ben tabi daha küçüğüm darbe olmuş. Kenan Evren yapmış darbeyi. Biz o zamanlar bunları anlamadık etmedik tabi. Öyle çevremde büyük bir panik havası da görmedim ben yani büyüdüğümde. Millet daha çok rahatlamış gibiydi. Hani sanki olması gereken bir şey olmuş gibi. Ama sonradan acıları çıkmaya başladı hocam. Demokrasinin değeri sonradan anlaşıldı bence. Çünkü darbenin korkusuna biz hep “dur oğlum, sus oğlum” falan büyütüldük. Ben mesela üniversitedeyken biraz da atarlı bir tiptim ama dur, sus diye o yönümüz törpüldü. Siyasi anlamda diyorum yani.

Özetle söylemek gerekirse; katılımcılar bazı sosyal ve kültürel farklılıklar hariçinde geleneksel Türk aile modeli olarak tanımlanabilecek bir ailede büyümüşler, doğal olarak da bu aile modelinin değerlerini yüklenmişlerdir. Bu model genel olarak düşük-orta ekonomik gelire sahip, sosyal imkânlar bakımından kısıtlı, “evin reisi” olarak babanın görüldüğü ancak annenin daha emektar olduğu, dinin kişisel veya en fazla aile boyutunda ayırt edicilik kazandığı, Türkiye’deki siyasi olayların aileyi de kuvvetli biçimde etkilemesi sonucu apolitizasyona itilmiş, ekonomik zorlukların da etkisiyle aile içi bağların güçlü olduğu, bu gücün özellikle eğitim alma (okuma) noktasında yoğunlaştığı bir yapıdır.

4.1.3. Sosyal çevre

Katılımcıların sosyal çevreleri öncelikle doğup büyüdüğü aile ortamı içinde şekillenmiş, bu ortamda yakın akrabalar, aile dostları ve komşular ile akranları belirleyici olmuştur. Sonrasında ise bazı katılımcılarda yatılı okul nedeniyle lise ve üniversite hayatlarında arkadaş çevresi de değişime uğramış, meslek hayatlarında ise sosyal çevreleri muhalif kimliklerinin de etkisiyle neredeyse tamamen değişmiştir.

4.1.3.1. Çocukluk ve gençlik

Katılımcılar ilk sosyal çevre ile genel olarak küçük ilçe merkezleri, kenar mahalle veya köy ortamında temasa geçmişlerdir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde bu ortamların sosyal faaliyetler açısından kısıtlı, yoksunluğun hüküm sürdüğü ve sınırlı sosyal ilişkiler bağlamında şekillendiği söylenebilir. Şahin öğretmenin büyüdüğü çevre ve okul arkadaşları ile ilgili görüşleri şöyledir:

Yaşadığım şehirde, düşündüğümüz zaman tabii eskiden o kadar sosyal bir şehir değildi. Arkadaş çevrem çoğunlukla okul çevresiydi. Yani okuldan arkadaşlarım benim dışarıda arkadaşımdaydı. [...] Hani okulun dışında başka bir arkadaş zümresiyle pek ilişkim yoktu. Genelde işte annesi babası memur olan, öğretmen veya herhangi bir kurumdan memur olan insanların çocuklarıyla beraberdim. Öyle bir sosyal çevrede büyüdüm yani. Genelde hani sorumluluğunu bilen, böyle absürt bir şeye karışmayan insanlarla arkadaş oldum.

Kemal öğretmenin çevresi de Şahin’den pek farklı değildir. Kemal öğretmen mahalle ortamının samimiyetinden bahsetmiş ve bu samimiyeti mahalle sakinlerinin

neredeysi aynı sosyokültürel dokudan beslenmesine ve aynı ekonomik sıkıntıları çekmelerine bağlamıştır. Onun görüşleri de şöyledir:

Bizim bulunduğumuz ilçe küçük bir ilçeydi. Mahallede büyüdük. Yani okuluza yürüyerek gelip gidebileceğimiz bir durumdaydık. Çocukluğumuz da mahalle içinde ve bahçeli evde büyüdüğümüz için arkadaş ortamlarımız oldu. [...] Mahalledeki ortak kültürümüz nedeniyle, herkes aynı şeyi düşünmese de birbirimize olan samimiyetimiz, duruşumuz değişmezdi. Çünkü bir olumsuzluktan herkes aynı zararı görüyor ya da bir ekonomik sıkıntı herkese aynı şekilde yansıyor.

Sosyal kısıtlara ve yoksunluklara rağmen bu mahalle/köy ortamlarında yaşayan insanların birbirine daha bağlı, herkesin elinden geldiğince diğerlerine yardımcı olduğu ve samimi oldukları göze çarpmaktadır. Ayrıca ekonomik gelir ve sosyal statü açısından da eski mahalle/köy ortamları aşağı yukarı aynı düzeydeki insanları barındırmaktadır:

Çocukluk dönemimizde yetiştiğimiz ortam köy ortamı. Etrafımız akrabalarla dolu yani işte teyzemler, amcamlar köy yeri ufak yer sonuçta ve herkes birbirini tanıyor doğal olarak hani herkes kim kimdir, ne değildir, kim ne yapıyor ne işle uğraşılıyor. Herkes birbirini tanıyor. Samimi bir ortam ama küçük bir ortam tabii. Herkesin birbirini bildiği, gidip geldiği, komşuluk ilişkileri olan, standart hani o eski köyler dediğimiz ortamda büyüdük. Mutluyduk yani açıkçası ortamımızdan o zaman. [İsa öğretmen]

Köydeydik. Çok samimi bir ortamda aile gibiydik. Yani yakın komşunuz sizin aile üyeniz gibi. Annem babam bir yere gider seni yakın komşuna emanet eder. [...] Ve o zaman insanlar şimdiki gibi değildi biz birbirimize güveniyorduk mesela. Çok yakın ilişkiler böyle işte mesela yakınımızda çok ihtiyacı olan ve gözleri görmeyen bir yaşlımız vardı. Bizim evde pişen her yemekten muhakkak ona bir pay giderdi ve onu annem kendisi götürmezdi. Bana verirdi, erkek kardeşime verirdi veya küçük kardeşime verirdi. Yani bize de vermeyi öğretirdi. Bunu sonradan fark ettim ben. Onun dışında yani kim hasta kim aç o bilinirdi. Kimin yardıma ihtiyacı var o bilinirdi. Birinden bir saat haber alınamazsa oraya gidilirdi. Köy hayatı böyleydi. [Ayşe öğretmen]

Deniz öğretmen de bilhassa kendisinin de yetiştiği “doğu kültüründe” komşuluk ve akrabalık ilişkilerinin kuvvetinden bahsederken “Ölüde, diride birbirimizin her şeyinde bulunma kültürümüzün önemli bir parçasıdır” dedikten sonra, annesinin şehre taşındıklarında bile etrafta çalışan inşaat işçilerine çay demlediğini belirtmiştir. Feryal

öğretmen, il merkezinde kenar bir mahallede büyümüştür ve çocukluğunda “özgür büyüdüğünden”, “sokakta rahatça top oynadığından”, “mahallesinin küçük ve temiz, ayrıca eğitime önem veren bir mahalle olduğundan” bahsetmiştir.

Görüldüğü üzere katılımcılar, genel olarak sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın güçlü olduğu, bu dayanışmanın da kişilerarası sevgi ve saygıyı beslediği bir ortamda büyümüşlerdir. Ancak bu durum her katılımcı için tümüyle geçerli değildir. Örneğin Ayşe öğretmen 13-14 yaşlarındayken şehre taşındıklarından ve apartman hayatına uyum sağlamakta 3-4 sene zorluk çektiklerinden bahsetmiştir. Öte yandan Asya öğretmenin anlatılarında “yerleşim yerlerinden uzakta, komşusuz büyüme” de dikkati çeken bir başka unsurdur. Öyle ki Asya, yakın çevresinin eğitim düzeyinden bahsederken “akrabaları arasında ve sosyal çevrede üniversite okuyup meslek sahibi olanın sadece kendisi olduğunu” vurgulamıştır.

Derin öğretmen ise kültürel ve ekonomik düzeyi yüksek, il merkezi bir mahallede büyümesine rağmen ailesinin aynı sosyokültürel ve ekonomik koşullara sahip olmadığını, bunun da kendisinde eziklik duygusu oluşturduğunu ifade etmiştir. Zeynep öğretmen ise doğu kültürünün etkisi altında büyümüş ve bu kültürel yapının bir öz eleştirisini yapmıştır. “Yani yetiştiğim sosyal çevre ilişkiler olarak birbirine bağlı. Hatta çoğu zaman ‘bağımlı.’ Bu samimi bağlılığın ben yani kendi adıma şeyini gördüm. Böyle olumsuz yanlarını gördüm, çünkü kavga, gürültü patırtı çok oluyor.”

Anlaşılabileceği gibi, katılımcıların büyüdüğü ortam aynı zamanda onların ilk sosyal çevresi olarak kişiliklerinin şekillenmesinde rol oynamıştır. Örnek vermek gerekirse Şahin öğretmen, memur çocuğu olarak yetiştirildiği için arkadaşları gibi “bahçelerden meyve çalmadığını” veya “yerlere çöp atmadığını” belirttikten sonra, bu davranışları bugün de sürdürdüğünü, ancak meyve çalan çocuğun belki de “siyasi çıkarlar” peşinde koşarak kendisinden daha üst düzeylere eriştiğinden bahsetmiştir. Bu görüş, ailede kazandırılan davranışların sosyal çevre ile etkileşmesi sonucu kimlik üzerindeki etkisini gözler önüne sermektedir. Diğer bir deyişle; aile yapısı ve sosyal çevrenin özellikleri çoğu zaman birbirini destekler nitelikte olmakla birlikte, Derin öğretmenin yaşadığı gibi uyumsuz bir yapı da arz edebilmektedir.

4.1.3.2. Eğitim çevresi

4.1.3.2.1. Lise dönemi

Katılımcılar için ikinci düzey denilebilecek bir sosyal çevre okula başlamaları ile şekillenmekte; bu aşamada ise “lise hayatı” temel belirleyici olmaktadır. Zira lise yılları ergenlik döneminin kritik bir noktasına denk gelmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının öğretmen okullarında yatılı okuması bu süreci daha da karmaşıklaştırmaktadır. Çünkü henüz çocuk denecek yaşlarda bu bireyler aile ortamlarından kopmuş ve belki de hayatlarında ilk defa gördükleri şeylerle karşılaşmışlar, hayat tecrübesi edinmişlerdir. Örneğin, İsa öğretmen köy şartlarından çıkıp lisede ilk defa sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunduğunu şöyle anlatmıştır:

Ben örneğin liseye gittiğimde voleybol oynadım. Liseye gittiğimde takım sporlarına ilgi duydum. Liseye gittiğimde mesela ben satranç turnuvasına katıldım, zekâ oyunu... Liseye gittiğim zaman işte ne bileyim bir geziye vesaire, buralara arkadaşlarla bir yerlere gitmeyi gezmeyi öğrendim. Sosyokültürel olarak da aynı zamanda bir de okul dışı faaliyet olarak da. Ben çoğu şeyi dediğim gibi köy okulu ondan sonra merkezde bir lise, ben eğitim hayatımın burada dediğim gibi evet mesleki yönde de ama sosyokültürel yönde de çeşitlilikler içerdiğini, çok farklı şeylerin yapılabildiğini lisede gördüm.

Doktorasını tamamlamış olan Feryal öğretmenin, lisede değişen arkadaş çevresi ve bu değişimin akademik hayatı üzerindeki etkisini ise onun şu anlatısında bulmak mümkündür:

Ortaokulda notlarım yüksek olunca, Anadolu lisesi sınavını kazanamamıştım galiba tam hatırlamıyorum ya da düşük bir yeri kazanmış da olabilirim, bizim dönemimizde süper lise vardı. Not ortalamasıyla girilen. Yüksek olunca ben de en iyi işte süper liseye girmiştım. Oradaki arkadaşlarım, çevre farklılaştı. Orası başka bir mahalleydi, farklı bir kesimdi. Oradaki bireyleri görünce o zaman eğitimin biraz daha farklı olduğunu anladım yani. Onlar daha sıkı çalışıyorlardı daha farklı taktikler yapıyorlardı işte birbirlerini etkiliyorlardı falan. Orada işte kendimce planlı çalışmayı öğrendim kendime bir plan yapmayı. Yazarak mesela not almayı öğrendim.

Kemal öğretmen ise öğretmen okulunu yatılı okumuş ve kendi tabiriyle “küçük yaşta önemli hayat tecrübeleri” edinmiştir. O, “hayat çok acımasızdı, bu hayatta ağlamaya yer yoktu” ve ayrıca “ağlamak bir yere kadardır, ondan sonra hayat ağlamamayı

da öğretir insana” dedikten sonra yatılı okulların siyasi-dini cemaatlerin de yuvası olduğundan bahsetmiştir: “Ortaokulda bizim çevremizde cemaat yapılanmaları [terör örgütünü kastediyor] oluştu. Çünkü yatılı okullar bir şekilde cemaatin ve tarikatların da yuvalandığı bir yerdi. O dönemde bu farklı tarikatlar bizim çevremizde belirince bizim de tabii olarak o tür düşünen insanlarla arkadaşlığımız gelişti. Etkilenmelerimiz olmuştu.” Konuşmasının devamında bu cemaatlerin “beyinlerini yıkadığından” bahseden Kemal öğretmen, ailesinin bu durumdan haberdar olur olmaz olaya müdahil olduğunu ve kendi deymiyle onu buradan “çekip çıkardığını” söylemiştir:

[Ailem] işte benim farklı dini kitaplar okumamı, birilerinin bizi yönlendirmelerini rahatsız edici buluyorlardı. Yani bunlar dini örgütlenme olabilir şeklinde bakıyorlardı. Ama onlar [ailem] bir şekilde doğrudan bize söylemiyorlardı. Sonradan geçmişe baktığımda haklılardı. Çünkü bir şekilde o insanlar şimdilerde rejime ve hükümete karşı ayaklanan kitlenin içindelerdi. Benim o dönem karşılaştığım insanlar. Şu anda onların hepsi bizim çevremizde bulunanlar hemşerilerimizdi.

Muhafazakâr bir ailede yetişen ve dini vecibelerini yerine getirme konusunda hassas olduğunu belirten Serra öğretmenin, yatılı okulla ilgili rahatsız olduğu durumsa başkadır. Eğitimi ve okulu sevdiğini, daha doğrusu okumanın kendisi için bir kurtuluş yolu olduğunu düşünen Serra öğretmen, yatılı okulla ilgili şu saptamada bulunmuştur:

Şöyle, hani her türlü insan varken hayatımda ben içkiyi görmemiştim. Hani uzaktan görmüşken, yatağımın dibinde bir kulaç ara yok, hani o kadar mesafede içki içiliyordu 13-14 yaşında. Bu benim için çok şeydi, ağır bir şeydi. Baş ağrısıyla uyanmak çok ağırdı mesela. Bu yüzden sevmiyordum.

Bununla birlikte Serra öğretmenin şikâyet ettiği bir diğer olay okuduğu lisede gerçekleşen siyasi faaliyetlerle ilgilidir. Onun anlatımıyla, okuduğu lise daha çok “komünist” propagandanın yapıldığı bir okuldur ve gerek okul içinde gerekse yurt binasında sıklıkla siyasi olaylara şahit olmuştur. Serra öğretmen siyasi anlamda yurttan yaşadığı olayları, bu olayların onda bıraktığı izleri ve bu deneyimlerin sonucunda elde ettiği kazanımları şöyle aktarmıştır:

O dönemde hani onların ortamı farklıydı. Benim hani türbanlı olmam falan onlara biraz tersti. Hani o açıdan siyasal şeyler vardı. Komünist öğretmenlerimiz falan vardı. Onlar yürüyüş yapardı işte bizi götürürlerdi, dergi çıkartır-

lardı, dergileri getirirlerdi. Onlardan hani okumamızı isterlerdi öyle şeyler vardı siyasal olarak. Birleşme de vardı tabii ki ama biz hani çok içine girmiyorduk. Hani öğrenciler olarak da vardı. [...] Yine onların içinde de mesela aynı görüşte olup gerçekten hani ahlaklı güzel, gerçekten güzel insan denilebilecek insanlar vardı. Ama gerçekten kötü olup hani kendinden olmayana eziyet edenler de vardı. [...] Ya nasıl etkilendim, bilmiyorum ya böyle değişik hani insana kapı açtı denir ya öyle oldu yani. Her görüşün iyisi de var kötüsü de var. Bunu sindirmeme sebep oldu.

Yatılı okulda okumanın sosyal açıdan bireyde pek çok farklılığa yol açtığı, olumlu ve olumsuz yeni tecrübeler yaşattığı ve bireyin yaşadıkları doğrultusunda bir tepki geliştirdiği söylenebilir. Bu tepki bir bakıma, her canlının içinde var olan yaşamını devam ettirme arzusudur ve canlı yaşamını devam ettirebilmek için yeni ortama, üstelik kendisini koruyan-gözeten ailesinden de ayrı ise, uyum sağlamak zorundadır. Kemal öğretmen ailesi ile bu dönemde kurduğu bağı “Bizim aslında yatılı okullarda okumamız bizlere çok şeyler kattı. Ailemizle olan bağımız erken kırıldı. Biz hiç bağımlı büyüdük. Biz hep kendi ayaklarımız üzerinde durabilecek halde yetişmek zorunda kaldık. Koşullar böyle gerektiriyordu.” sözleriyle dile getirmiş ve bu dönemin aile bağlarını daha güçlü kıldığını söylemiştir. Tabii ki bunda okuduğu yatılı okulun nitelikleri de etkindir:

Okuduğum lise, eski köy enstitüsünden kalma bir liseydi. Orada bizim kitaplarla tanışmamız erken oldu. Hocalarımız, bizi aydınlatan birileri vardı, hani bize ışık tutan. Bir şekilde o okulun da kuruluşu, işte o dönemde bir üretim merkezi olması bizi etkiliyordu. Köy okullarına öğretmen yetiştirmek maksadıyla açılması, ama bizde sonradan öğretmen olacağımızı bildiğimiz için, temelde ortaokuldan beri, bir şekilde oralardan çok etkilenirdik. Kütüphanemiz çok zengindi, el yazması klasikler falan vardı. Hocalarımızla olsun, kendi gayretlerimizle biraz da bir yerlere ait olma duygusuyla hareket ettiğimiz için, okulumuzu ve değerlerini sahiplenirdik.

İsa öğretmen de uyum sağlama sürecinde olumlu-olumsuz pek çok deneyim edinmiş ve bu dönemin “hakkını verdiğini” şu cümlelerle anlatmıştır:

Açıkçası o yurtta kalmanın çok hani kişiliğim üzerinde etkisi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bence o şeyi orada da öğrendim. Paylaşmak gibi, yokluğu, varlığı, birliği, kardeş olmayı da orada öğrendim çoğu şeyini. Aynı zamanda aç kalmayı, efendime söyleyeyim ekmek çalmayı, gece okuldan kaçmayı yurttan kaçmayı da orada öğrendim. Hakikaten yurttan kaldım ben

pansiyonda. O belki kişiliğim üzerinde o çağlarda etki eden bir faktör diyebilirim.

Benzer bir görüşü savunan Zafer öğretmen de en zorlu koşullardan kendisine bir öğrenme deneyimi çıkarmış gözükmektedir:

Hocam yurtlar berbattı. Afedersin it bağlasın durmaz derler ya, öyle. İlk gittiğimde anam babamdan ayrı tabi bir de, çok fena oldum ben. Cidden moralim bozuldu. Hatta babama telefon açmışım gel beni al diye. Sonra sonra alıştık tabi, bunun da bir mücadele olduğunu gördüm. Hayat sınavı bu olsa gerek dedim kendi kendime. Daha lisedeyim, düşün...

Zeynep öğretmen ise yatılı okul hayatından pek memnun gözükmemektedir. Onun anlatılarında “okula tam uyum sağlayamadığı” sonucu çıkmaktadır ve kendi deneyimiyle bunda mezhepsel bir ilişki vardır:

Mutluluk açısından zaten törpüledik yani yatılı okumanın getirdiği bir dezavantaj bu. Öteki olmanın [Alevi olmasını kastediyor] o dezavantajını çok bariz yaşadım ben lisede, yani inanılmaz yaşadım. [...] Daha öz güvenli hatırlıyorum liseye kadar olan dönemi. Yani daha mutlu olduğumu hatırlıyorum. Daha yani başarı olarak evet lisede daha başarılıydım ama daha özgüvenli olduğumu, daha sosyal olduğumu düşünüyorum liseden önceki dönemde.

Ömer öğretmen de yatılı okul şartlarının kötülüğünden bahsetmiş, hatta hangi koşullarda okuduğunu öğrencilerine de anlattığını, ancak bu deneyimlerin öğrencilere tabir-i caizse “masal” gibi geldiğini belirtmiştir: “Şartlar çok kötüydü. Kurusun bayatlasın diye ekmekleri yemekhanede kilitli tutarlardı. Böylece fazla ekmek tüketimini önlerlerdi. Ekmeğe yağ sürmek istesek ekmek elimizde parçalanıp giderdi. Öğrencinin karnı doymazdı. Sıcak suyumuz da yoktu banyoda. Koşullar falan çok kötüydü, kirliydi ve kapıları yoktu.”

Görüldüğü üzere katılımcılar lise dönemlerinde farklı bir sosyal çevre ile etkileşime girerek yeni deneyimler kazanmıştır. Bilhassa öğretmen okulunda yatılı okuyan katılımcılar konuşmalarının başında bahsettikleri mahalle/köy ortamından çıkarak hiç tanımadıkları bir çevreye girmiş ve bu çevrenin şartlarına uyum göstermek adına yeni davranışlar sergilemişlerdir. Bu mecburiyet, fikri hayatlarını da biçimlendirmiştir.

4.1.3.2.2. Üniversite dönemi

Üniversitenin özellikle katılımcılarının sosyal yaşamlarının çeşitlenmesi bağlamında önemi büyüktür. Pek çok katılımcı için “ilk sosyal faaliyetlerini” gerçekleştirdikleri ve kendilerini bir anlamda “açılmış” hissettikleri dönem üniversite dönemidir. Kampüsteki sosyal etkinliklerin çok fazla olduğunu ve kampüs dışına fazla çıkmadığını söyleyen Asya öğretmen, belki de kampüs dışı tek faaliyeti olarak TEMA Vakfı bünyesinde gerçekleştirdiği ağaç dikme etkinliklerini örnek vermiştir. Şahin öğretmen de üniversite döneminin sosyalleşme açısından verimli geçtiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Üniversiteye gittikten sonra kendi kendime karar aldım dedim ki ben üniversitede artık kendi kimliğimi bulacağım. Kimlik derken yani biraz daha insanlarla hoşbeş edeceğim. Biraz daha sosyalleşeceğim. Tabi üniversiteye girdikten sonra artık sık sık işte hocalarla odasına gitmeye başladım tanıştım hocalarla. Ders dışı sohbetlere başladım muhabbetlere başladım işte. Kütüphaneye bol bol gittim. İşte kulüplere girdim. En güzeli şiir kulübü mesela şiir kulübüne girdikten sonra sesimin şiir okumaya elverişli olduğunun farkına vardım. Ve şiir dinletileri düzenledik arkadaşlarla. Dinletilere rektör geliyor dekan geliyor falan filan yani o beni çok sosyalleştirdi.

Maddi durumu diğer katılımcılar açısından görece daha iyi olan Sema öğretmen “[...] Mesela işte ne olmuş? Sertap Erener, Sezen Aksu gelmiş İzmir'e. Koştur koştur otobüsle oraya gidiyordum. Hani sosyal faaliyet konser, fuar alanı işte o zaman tiyatro, sinema... İstanbul'a sinemaya gidiyordum mesela. Altı saatlik yolu üşenmeyip gidiyordum.” diyerek sosyalleşme adına şehir dışına da gittiğini belirtmiştir. Siyasi faaliyetlerden uzak durduğunu vurgulayan Deniz öğretmen ise “Ben paraşüttü, yok dağcılıktı, yok trekkingdi, yok bisikleti, yok doğa yürüyüşleriydi, dolu dolu bir üniversite hayatı yaşadım. Oldukça beni geliştiren farklı kültürlerde insanlar tanıdım.” sözleriyle sportif faaliyetlerinden bahsetmiştir. Yaşar öğretmen ise kültürel anlamda kendisini geliştirdiğini ifade etmiştir: “Mesela ben üniversite falan okurken bağlama kursuna gidiyordum. İngilizce kursuna gidiyordum. Ne bileyim en azından kendine dönük şeyler, sevdiğin şeyleri yapabilmek hani güzel bir şey.” Kuşkusuz sosyal faaliyetlere katılımda üniversitelerin bulunduğu kentlerin de büyük önemi vardır. Bu ayrıntıyı dile getiren de Kemal öğretmen olmuştur:

Arkadaş grubumuzdan farklı olarak okul dışı etkinliklere de giderdik. Böyle gezintiler yapardık. İzmir güzel bir şehirdi, tiyatroya giderdik, sinemalara

giderdik. Bütçemize uygun yerler vardı. İzmir bu olanakları sağlardı. İzmir benim yaşantımda dönüm noktası olmuştur. Belki de siyasi düşüncemin ve politik duruşumun şekillenmesinde İzmir'in çok fazla katkısı vardır. [...] İzmir'in o entelektüel ve kültürel çevresi, insanların medeni oluşları, bizim okul çevremiz, hocalarımız etkili oldu. Onlar da bizim sosyal duruşumuzu etkilerdi. Onların bize önerdikleri şeyler olurdu, ama genelde okul içi sosyal etkinliklere katıldık. İzmir'in sağladığı olanaklar da fazlaydı. Büyükşehirin ve özellikle İzmir'in kültürel birikimi de bize o fırsatları sunardı.

Sosyal faaliyetler dışında katılımcıların bir kısmı siyasi faaliyetlerde de bulunmuştur. Ancak bu faaliyetlerini anlatırlarken yeterli tatmini alamadıkları veya umduklarını bulamadıkları sözlerine yansımıştır. Serra öğretmen, “Siyasal olarak da hani partiye üyeliğim vardı ama hiçbir faaliyetine katılmadım. O da hani hoşuma gitmediği için ortam. Bir kere gittim ortam hoşuma gitmedi.”, Zeynep öğretmen, “Şeylere filan gittim, eylemlere filan gittim ama öyle çok şey olmadık yani aktif siyasi bir şeyim yoktu yani üniversitede de. Evet, düşünce olarak şey yapıyordum ama eylem olarak savunmadım düşünce olarak savunsam da diyeyim.”, İsa öğretmen “Sınıfta siyaset olmasın. Dışarıda evet istediğinizi yapabilirsiniz ama sınıf içerisinde siyaset olmasın bu bizi ayırıştırır, bu bizi küstürür diye engellemeye çalışmışlığım olmuştur.” sözleriyle siyasete fazla girmediklerini belirtmiştir. Arkadaşları vesilesiyle bir eylemin içinde yer alan Derin öğretmen ise “Savaşa hayır diye propaganda yapmışlar ben de ona katılmışım. Meğer o bir partinin organizasyonuymuş ve ben öyle sivil polislerle tanıştım. Hadi git sen ailenin yanına deyip gerçekten böyle uyarı aldım.” görüşüyle temiz bir sicile sahip olduğu için serbest bırakıldığını vurgulamıştır. Öte yandan sağ-sol ayrışmasına dikkati çeken Ayşe öğretmen türbanını çıkartma veya peruk takma konusunda nasıl arada kaldığını şöyle anlatmıştır:

[...] Ama sıkıntı olan şeydi. Peruk takıp okula girdiğimiz zaman sağ kesimden de biz tepki aldık. Onlar da bizi dışlamaya başladı “işte siz davaya ihanet ediyorsunuz işte giriyorsunuz kabul ediyorsunuz”... Bizi gören bazı arkadaşlar “ayy geliyor peruklu” tarzında tepkileri oluyordu. Yani iki taraf da bizi kabul etmedi, biz arafta kaldık.

Ailesinden getirdiği apolitik duruşu üniversitede de sergileyen Feryal öğretmen, siyasete olan ilgisizliğini şu cümleleriyle açıklamıştır:

Siyasi gruplar da çok belirgin değildi üniversitede. Yani ben hatırlamıyorum işte şu sağcı bu solcu. Tamam, vardı işte kimileri otururdu böyle gitar çalardı. Onların solcu olduğunu düşünürdük ama ne yaptıklarını bilmiyordum yani. Sağcıların da ne olduğunu bilmiyordum yani ben öyle çok siyasi anlamda bir şey yapmadım.

Kemal öğretmen ise kendi deyimiyle milliyetçi-muhafazakâr yapılanmanın güçlü olduğu ilk kaydolduğu üniversiteden “kaçmış” ve daha özgürlükçü bulunduğu İzmir’de, başka bir üniversiteye yatay geçiş yapmıştır:

Yurtta olaylar falan oluyordu. Yurtta çalışma ortamı az olunca okuldan aldığım derslerle yetinmem gerekiyordu. Ama buna rağmen alttan hiç dersim olmadı. Üniversite birinci sınıfı bitirdiğimde transkriptim yüksekti. İzmir’e yatay geçiş yaptım. O dönemde o üniversiteden açıkçası kaçtım. Ben bu olaylardan çok rahatsız oldum, yurttaki baskılardan ve üniversiteden. Aslında arkadaşlarım çok iyiydi ama bir şekilde daha özgür bir ortam arayışım vardı. İzmir de ise malumunuz, yani ben İzmir’e gittiğim zaman hiçbir siyasi baskı görmedim. Yani yurtta ufak tefek olaylar oluyordu, ama üniversitede çok daha özgür bir ortam vardı.

Şahin öğretmen ise lisans eğitimini Burdur’da almıştır. Onun deyimiyle, “Burdur sosyalist bir kentti. Şu an da belki öyle ama tabi son durumlardan ötürü biraz kayma oluyor belki ama o zaman tabi Fakir Baykurt’un memleketi. Solcu jargon var. Okuyan sayısı fazla, bunun da verdiği bir etki var.”

Lisede, özellikle de yatılı öğretmen okullarında dini cemaatlerin de etkinliğini arttırdığı katılımcıların görüşlerine daha önce yansımıştı. Üniversite döneminde de bu tür yapılanmaların kendilerine hâkimiyet alanı açmak istedikleri görülmektedir. Görüşmeler esnasında buna dikkati çeken Zeynep öğretmen olmuştur:

Yani biz İngilizce öğretmenliği o zaman da yani cemaatin ilk patlamaya pıtır pıtır tomurcuklanmaya başladığı dönemdi mesela bizim 2002 ilk şey yaptığımızda. Ya da o öncesinde tomurcuklanmıştı bizde yeni yeni çiçek açmaya başladı diyeyim. Yani ben mesela şeyde bir de benim şanssızlığım herhalde bu konuda. Üç tane şube vardı bizde. En muhafazakâr şube bizim sınıftı. Böyle yaklaşık 30 kişi sınıfın 15 tanesi cemaat evinde kalıyordu mesela. Hiç kimseyle hiçbir ortak bir paylaşımımız yok benim mesela bütün arkadaşlarım eğitim fakültesi dışındaydı. [...] Biraz daha hani siyasal olarak daha sol kesimden olan tiplerdi.

Bunlara karşılık üniversitede arkadaş evinde kalan Derin öğretmen içinde yaşadığı sosyokültürel ve ekonomik durumu şöyle aktarmıştır:

Balıkesir'de çingenelerin içinde bir ev tuttuk ama bunu şey için demiyorum, yani onların da sosyoekonomik durumu düşüktü, benim de. Onların yapısıyla, kültür yapısıyla benim yapım çok farklıydı. Çok iyi anlaşırdık ama. [...] Ya hocam çok zordu [ekonomik durumundan bahsediyor] yani gerçekten. Yemekhaneden ekmek yürütürdüm ben hani bir süre sonra yemekhaneden atıldım sırf ekmek aldığım için. Param yoktu yani, bursum yoktu falan böyle. Çok değişik bir süreçti. Ben de isteyerek almıyordum hani öncelerde izin istiyordum. Sonra izin vermemeye başladılar. Ben de para kazanmak için çalışmak zorunda kaldım.

4.1.3.3. Meslek çevresi

Katılımcıların meslek hayatları da muhalif kimliklerinin biçimlendiği ve muhalif tavırlarına ait yansımaların sıklıkla görüldüğü bir dönemdir. Bu dönem, öğretmenlik mesleğinin gereği olarak sosyal ilişki ve etkileşimlerin yoğun yaşandığı, dolayısıyla muhalif davranışların ve onlara karşı tepkilerin gözlemlendiği süreçlerle şekillenmiştir. Katılımcı görüşleri incelenirken özellikle bu etki-tepki süreçlerine dikkat edilmelidir.

Örneğin; öğretmenlik yaptığı bölgenin koşullarından bahseden Şahin öğretmen son yıllarda öğretmenler arasındaki “siyasi kampaşmanın” arttığını şu sözleriyle vurgulamıştır: “Son bir kaç yıldır bazı insanlar çok fanatikleştiği için genelde benzer siyasi görüşlere sahip olan arkadaşlar arasında konuşuyoruz.” Ona göre eskiden karşıt fikirli meslektaşlarıyla oturup rahatça sohbet edebilirken günümüzde bu çok zordur. Üstelik sürekli bir “bişeyci” ilan edilme veya konuştuğu an “vatan haini” olarak etiketlenme korkusu taşıdığını dile getirmiştir. Bu da muhalif söylemlerine en azından topluluk içinde ket vurulmasına yol açmıştır. Şahin öğretmen görüşlerini şöyle açmıştır:

Türkiye'nin siyasi durumunu göz önünde bulundurduğumuz zaman tabi ki bir baskı hissediyorsun yani her öğretmen aslında az ya da çok bunu hissediyordur herhalde. Muhalifsen bunu daha fazla hissediyorsundur. Okuttuğun kitaba kadar... Mesela gazete götüren de yok artık eskisi gibi yani. Bir zamanlar masada bir tane gazete bulunurdu sonra o gazete de maşallah bilmem ne örgütünden çıktı. Yani artık insanlar özellikle son iki yıldır benim camiamda en azından birçok şeyden çekinir oldular konuşmaya işte Facebook paylaşımlarından çekinir oldular. Baskı, baskı her alanda var. Sosyal medyada var okulda var halk alanında var. Konuştuğuna dikkat etmek zorunda kalıyorsun. Seçiyorsun konuştuğunu. Konuştuğun insanlara

dikkat ediyorsun. Bu nedir, baskıdır bu ya. Yani en ufak bağımsızlığından şüphe ettin mi bu baskıdır zaten.

Kemal öğretmen de tıpkı Şahin öğretmen gibi bu “baskıyı” üzerinde en net hissedenlerden biridir:

Şimdi ben öğretmenim, okula gidiyorum ve şu anda bizim okulda kendi düşüncelerini açıktan söyleyebilen kişi sayısı çok azdır. Bu iyi bir şey değil. Yerine göre kapalı ortamlarda veya iki üç kişi bir aradayken rahat konuşabilen insanlar bir grup içinde ya da bir toplantıda rahat konuşamayabiliyorlar. Bu aslında baskıdan, bir şekilde muhalefet olmanın ona vereceği zararlardan kaçınmak içindir. Yani bu açıkça böyledir. Yerine göre biz de böyle davranıyoruz, ama ben düşüncelerim farklı olduğu zaman çekinmeden yer yer söylediğim yerler oluyor. Şu anda genelde okullarda iktidarın görevlendirildiği yöneticilerle muhatap oluyoruz. Bu kişiler hiçbir zaman zorluk çıkmasın ister, daha kolay yönetmek ister. Hani söylemlerinizi bile yerine göre insanları rahatsız edebiliyor.

Zeynep öğretmen de en basit söylemlerin bile “başka taraflara” çekildiğini ve muhalif öğretmenler üzerinde bir baskı kurma aracı olarak kullanıldığını söylemiştir. Örneğin, görüşmeden kısa bir süre önce öğrencilerine “boş defterlerini önümüzdeki yıl kullanmak üzere saklamalarının iyi olacağını”, zira “kâğıdın çok pahalı olduğunu” belirtmiş, ekonomik duruma ilişkin yaptığı bu saptama öğrenci velileri tarafından üst makamlara “sınıfta siyaset yapma” şeklinde iletilmiştir. Bunun üzerine okuldaki bir toplantıda ismi verilmeden uyarı aldığını da sözlerine eklemiştir. Zeynep öğretmen de Şahin ve Kemal öğretmenler gibi baskıyı sürekli üzerinde hissetmektedir:

Hani ben oturup da sevdiğim bir yazarı paylaşmıyorum. Ne işte o yazar bilmem ne işte siz şu yazarları okuyorsunuz. İşte sevdiğin bir müziği paylaşmıyorsun işte şu müzikleri paylaşmayın. Atıyorum şu filmi izletmeyin. Yani her şeyden yok o film içerisinde şu var orada şu mesaj veriliyor bilmem ne. Yani tuttuğumuz her yerde bir şey var yani bir baskı ortamı, bir sınırlama, bir kısıtlama...

Necip öğretmen ise çalıştığı ortamda siyaset yapma ve meslektaş çevresinin tepkileri üzerine şu yorumlarda bulunmuştur:

Bizim okul meslek lisesi zaten hocam. Hani küçümsemek gibi olmasın ama buradaki öğrencinin öyle siyasete falan kafa da pek basmaz. İki cümle kur desen onu zor becerir. Bizim dersimiz de öyle siyasetlik bir ders değil, elektronik dersi. Ama meslektaşlar arasında konuşuluyor tabi. Benim öyle zamanlar karşı çıkışlarım da olmuştur. Öyle çok da bir tepki görmedim yani büyük çaplı bir kavga gürültü olmadı ama bazı insanların sizden uzaklaştığını, araya mesafe koyduğunu görüyorsunuz hocam. Yani siyaset, hele ki okul ortamında insanları kutuplaştırıyor, bu net.

Sema öğretmene göre ise görev yaptığı ilçe kaymakamı dâhil neredeyse bütün meslektaşları onu yakından tanımaktadır. Hatta adının ilçe milli eğitim müdürlüğü için geçtiğini belirtmiştir. Ancak muhalif tavırlarının olması ve en önemlisi kendi deyimiyle “siyasi bir yaklaşımı” olmadığı için ona karşı hep mesafeli davranılmaktadır. Sema öğretmenin bu çizgisi bir şekilde mobbing ile sonuçlanmaktadır. Önemli törenlerde okul müdürü olduğu halde sunuculuk görevlerinin hep kendisine verildiğini ve bu törenlere katılan kaymakam gibi idari amirler karşısında bir hatasının arandığını söylemiştir.

Gerçekten de “mobbing” muhalif öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları davranışsal yaklaşımlardan biridir ve genel olarak üst amirlerce yapılmaktadır. Derin öğretmen Ankara’da bir özel okul bünyesinde çalıştığı zamanlarda partili milletvekillerinden bazılarının çocuklarını okuttuğunu ve o partinin okul üzerinde önemli bir tesiri olduğunu belirtmiştir:

Hiçbir şey yapamıyorsunuz. Söylem var mesela müdürüm hiçbir şekilde farklı bir yol, yöntem, öğretim tekniği uygulamamı istemiyordu. Herkesle işte... Ne bileyim rakı içmeme onay yoktu, açık giyinmeme onay yoktu. Ben de öyle bir insan değilim. Rakı içtiğim için işten şey yaptım 5 ve 6. sınıfları okutacakken beni geri çektiler, 5. sınıfları okuttum. O da sosyal medyada rakılı fotoğraf paylaştığım için mesela.

Bursa’da görev yapmış olan Serra öğretmen de benzer tepkilere müdür yardımcısı tarafından maruz kalmıştır. Serra öğretmen müdür yardımcısının en basit işlerde bile kendisine sert tepkilerde bulunduğunu, hatta öğretmenler odasında bağırıldığını söylemiştir. Bu tepkilere örnek olarak, kurs planlarını hazırlamakta geciktiği için müdür yardımcısının dilekçe yazmaya kalktığını vermiştir. Serra öğretmenin deyimiyle okuldaki meslektaşları da onu savunmamış, aksine “Senin yüzünden biz de zor durumda kalıyoruz, ver şu planları da kurtulalım” diyerek idarecilerden yana tavır almışlardır.

Ayşe öğretmen de görevlendirmeye gelen bir müdür yardımcısı ile yaşadığı olayları şöyle aktarmıştır:

Sürekli bir mobbing... Mobbingi az çok bilirsiniz işte sürekli takip ediyor. Mesela diğer sınıftayım soru çözüyorum hemen oradan çıkıp diğerine gelinceye kadar gidiyorum ki kapının önünde bekliyor niye geç kaldın? Veya onun odasında mesela devletin verdiği fotokopi makinesinden niye fotokopi çektin gibi basit şeyler. Ve bunu biraz ilerletti ben de rahatsızlığımı bildirdim. Bu iyice benim üstümde otorite kurmaya çalıştı. Bir gün sınıfıma girdi izinsiz, izin almadı. Başladı konuşmaya o anda ben de öğrencime şey anlatıyorum. Bir konuyu anlatıyorum birebir. İzin almadığı için ben de anlatıma devam ettim. Bana dedi ki hocam ben konuşuyorum siz susun. Dedim izin almadığınız için susmadım bura benim sınıfım. Çıkın dışarı diye beni tabii ki orada tehdit etti öğrencilerin önünde. Ben de eğitim öğretim faaliyeti olduğunu sınıftan çıkmayacağımı söyledim. Şikâyet edeceğini söyledi işte dilekçeyle. Siz benim amirim değilsiniz dedim istediğiniz yere istediğiniz şikâyeti yapabilirsiniz dedim. Gitmiş dilekçe yazmış. Ben de gittim tabii ki kendi dilekçemi yazdım. Yaptığı mobbingleri anlattım. Ondan sonra gittim kendisinin mensup olduğu sendikayla görüştüm.

Muhalif öğretmenlere yapılan bu açık ve sürekli yıldırmalar yine muhalif öğretmenlerin deyimiyle “yandaş” öğretmenlere karşı yapılmamaktadır:

Ama hani şöyle bir şey vardı hükümete yakın olan tabii ki daha kolay daha net hani şeyler yapabiliyordu. Ya da şöyle de olabiliyor. Bunu da çok açık bir şekilde gördüm hani yaşadık. Eğer siyasi bir uzantı okula hani bir hocam hani şu hocanın da işi varmış diye arıyorsa işini söylemeye bile gerek yok. Hani bunu da gördük. Direkt yapılıyor. [Serra öğretmen]

Ooo hocam hem ne mobbing. Ama mobbing Ahmet’e, Mehmet’e değil yanlış anlama. Umut’a, Deniz’e mobbing var. Anladın mı? Benim şahsen başıma gelmedi şükür ama bizim ilçeden bir öğretmen arkadaş bu yüzden idareciyle davalık oldu. Sebep de saçma sapan yok derse geç girmiş de falan... O işin bahanesi tabii. Bir sebep arıyorlar işte, anladın mı? Armudun sapı üzümün çöpü derken böyle böyle muhalifleri cezalandırıyorlar yoksa ders bahane. [Gizem öğretmen]

Özellikle 2014 yılından itibaren idareci atamalarındaki her ne kadar idareci olmak istemesem bile torpili, adam kayırmacılığı, siyasi partiye yanaşmaları gördükçe muhalifliğimin biraz daha arttığını gördüm. Yani kurumum içerisinde haksızlıklar ve bu haksızlıkların kaynağının da bir mevki makam sa-

hibi veya işte iyi bir okulda görevlendirme almak için bu tarz amaçlar için yaltaklanma gördüğüm için. [Şahin öğretmen]

4.1.3.4. Topluma ilişkin görüşler

Katılımcılar tarafından “çıkara dayalı ilişkiler” toplumda sıkça görülen bir davranış kalıbı olarak dile getirilmiştir. Örneğin Derin öğretmenin şu sözleri manidardır: “Benim için de aynı şey geçerli, öğretmenler için de. Bugün bir öğretmen benden şikâyetçi olabilir. Neden? Çıkarlarımız ters düştüğünden. Aynı yolda yürürsek ben demokratik oluyorum. Ben o yüzden demokrasiye inanmıyorum.” Deniz öğretmenin görüşleri ise şöyledir:

Eğitim bireyleri daha aydın, çağdaş kılmalı ve ötekinin hakkına saygı göstermeyi öğretebilmeli. Böyle bir toplumsal yapı oluşturmalı. Bu da başkasının hakkına tecavüz etmeyecek bir ulus, bir toplum, bir halk çok moda deyimle torpille bir yerlere gelip adalet ilkesini zedeleyecek davranışları önleyecek bir eğitim sistemi getirmesi gerekiyor ki Türkiye’de var mı tartışılabilir o.

Zafer öğretmen de topluma karşı karamsar bir tablo çizmiştir:

Şimdi bu toplumda sen istediğin kadar mektep oku var mı bir karşılığı? İstersen Harvard, Oxford mezunu ol? Dünya olmuş menfaat dünyası hocam. Bu her yerde böyle, değil ki MEB bundan farklı olsun. Vatandaş günübirlik düşünüyor. Çocuğum lise kazansın, üniversite kazansın... Senin eğitimin onu ilgilendirmiyor. Kendi işi görülsün yeter diye bakıyor.

Okul müdürlüğü yapan Sema öğretmen de insanların rahata çabuk alışmasından yakınarak tabir-i caizse “sırtını döndüğü an her şeyin bozulduğunu” şöyle anlatmıştır:

Adalet anlamında da velinin eşitliği, öğretmenlerim mesela hep benim için eşit hiçbir zaman öğretmen tercihi bırakmıyorum işi. Hani ben onu yapmaya çalışıyorum ama inan bugün ben oradan gideyim arkamı döneyim anında o ortam bozulur yani. Hani ben bu kadar dik durduğum için var. Bunun da farkındalar bilincindeler yani. Çünkü insanlar rahata çok çabuk alışıyorlar.

Bu örnekler aslında toplumsal boyutta arzulanan seviyeye gelinememiş olmasının işaretleri olarak yorumlanabilir. Bunun bir örneğini de Derin öğretmen vermiştir:

Bugün baktığımız zaman eğitim için konuşmayayım ama mesela gidip bir partinin üyesi olduğunuzda işler daha farklı çözülüyor. Bu parti iktidar olabilir veya muhalefet olabilir, hiç fark etmiyor. Ama çocuk bunun günahkârı değil. Bunun şeytanı kimse bunun günahını o ödemeli. Ama eğitim ödüyor.

Kuşkusuz bu yanlışlar toplumda dikkati çekmekte ve artan bir şekilde tepkilere neden olmaktadır. Muhalif öğretmenler de kendilerine karşı gösterilen bu tutumlara yönelik karşı tepkiler oluşturmuşlardır:

Şöyle söyleyeyim belki muhalif öğretmen olma ya da muhalif kişi olmanın gereksinimlerinden bir tanesi de şudur: Yani burası biraz farklı bir parantez açacağım buraya da gerçekten kendinizi muhalif olarak görüyorsanız biraz dediğim gibi o inatçı ruhunuzu da ortaya koymanız gerekiyor yani vazgeçmemeniz gerekiyor. Dolayısıyla şu var, hani bir tepki gördünüz mü evet görürsünüz şu olur bu olur size karşı bir dışlama vesaire olursa ben bunlarla da mücadele edebiliyorum rahatlıkla. Hani o inatçılığım o bildiğim inandığım güvendiğim doğru yolda ısrar edebiliyorum. [İsa öğretmen]

Mesela şey diyor bir tek senin çocuğun mu var, ben bu şeye sinir oluyorum zaten, bir tek senin çocuğun mu... Bizim yanımızda bir tane kreş var, bu eski bir milletvekilinin kreşiymiş. Milletvekilinin eşinin kreşiymiş neyse işte. Tabi şey burada kreş olanakları çok az sınırlı yani. E bizim de evin dibinde. E hadi gönder. Dedim ben göndermek istemiyorum, e bir tek senin çocuğun mu var? Ne olacak ne anlayacak senin çocuğun daha küçücük çocuk, el kadar çocuğa olsa ne olur, işte çok abartıyorsunuz. Bu tarz söylemler oluyor tabi onlara şey geliyor. E tabi benim etrafımdaki insanlar benim gibi düşünen insanlar anlıyorlar ama birbirimizi sadece biz anlıyoruz başka kimse anlamıyor. [Zeynep öğretmen]

Hocam valla hiç milletin goygoyunu çekemem. Benle derdi olan gelsin bana söylesin. Yüzüme. Ha ama duyuyorum arkamdan konuşuyorlarmış, hepsini biliyorum. Burası [çalıştığı ilçenin adını söylüyor] küçük sayılabilecek bir yer hocam bakma gelişmiş falan diyorlar ya, hikaye. O yüzden duyduğum şeyi hiç sineye çekemem. Gider kendimi çatır çatır savunurum. Artık olduğu kadar. En azından içimde kalmaz. [Gizem öğretmen]

Yaşar öğretmen ise bir anlamda muhaliflere yönelik bir özeleştiri getirerek her şeyde de başkalarının suçlanmaması gerektiğini söylemektedir:

Propagandaya alıştırılmış bir milletiz herhalde. Herkesin bir okur kitlesi var onun dışında herhangi bir gazete alınmaması gerekiyormuş gibi. Sanki işte o

cemaat evinde gördüğüm şeyler vardı işte. Roman okumayan işte şey okuyor kırmızı kitapları okuyor. Başka şey okumuyor, onlar gibi bu gazete okunur başka şey okunmaz yani şey maalesef böyle yani. Bizimkiler de böyle yani. Şunu okudun mu? Yok onu okumadım. İşte kendimizinkinden okudun mu? Onu da okumadım derler, yani öyle.

Öte yandan Feryal öğretmen toplumsal geri kalmışlığın bir yönünü vurgulamıştır. Ona göre bu geri kalmışlık sağcı-muhafazakâr hayat görüşüyle yakından ilişkilidir:

Siyasal olarak orası [göreve ilk başladığı ilçe] tam sağcı-muhafazakar görüşü yansıtan bir kesim öyle diyelim. İnsanlar böyle açık giyinenlere tepki gösteriyorlardı hatta bir gün hatırlıyorum öğretmenler odasında dı­şarı­dan mini etekli bir bayan geçiyormuş dışarıda da matematik öğretmenimiz nöbet tutuyordu okul bahçesinde. Matematik öğretmeni dediğimiz kişi de imamlıktan matematik öğretmenliğine geçen bir insandı. Dışarıda çocuklar hemen o bayanı görünce yuhalamaya başladılar yuh diye bağırıyorlardı mesela. Öğretmen hiç tepki vermedi, çocukları engellemedi.

Sosyal çevre kapsamında katılımcıların doğup büyüdüğü mahalle ortamı, eğitim hayatlarını geçirdikleri ve meslek yaşamlarını sürdürdükleri çevre ile genel toplumsal yapıya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bunlar dikkatli biçimde incelendiğinde; katılımcıların dâhil oldukları sosyal çevreler ile sıkı bir etkileşimde buldukları, çevreyi bir dereceye kadar etkileyebildikleri ancak pek çok durumda buldukları çevrenin şartlarına göre hareket etmek ve zorlayıcı tutumlara uyum sağlamak zorunda kaldıkları görülmektedir.

4.1.4. Karakter ve kişilik özellikleri

Araştırma kapsamında ele alınması gereken bir diğer boyut da katılımcıların karakter özellikleridir. Bu boyuta dair detaylar gerek gözlemlerde gerekse görüşmeler esnasında verilen yanıtlarda gizlidir. Bu boyutun açığa çıkarılmasında öncelikle katılımcılara sorulan “Kendinizi üç kelime ile tanımlamanız istense hangi kelimeleri seçersiniz?” sorusu önem taşımaktadır.

Katılımcılar bu soruya kendilerine has olduğunu düşündükleri kelimelerle yanıt vermişlerdir. Bazı katılımcıların neredeyse hiç düşünmeden üç kelimeyi arka arkaya söylediği görülmüştür. Pek çok katılımcı ise önce bir sesli düşünme süreci geçirmiş, sonrasında görüşlerini toparlar nitelikte bir kelime seçmiştir. Bazı katılımcıların ise aynı veya eş anlamlı kelimeleri ifade ettikleri görülmüştür. Eş anlamlı ve yakın anlamlı keli-

meler gruplandırıldığında birtakım özelliklerin sıkça vurgulandığı ve birden fazla katılımcının bunlar üzerinde durduğu görülmektedir.

Örneğin; “azimli”, “mücadeleci”, “inatçı”, “hırslı” ve “çalışkan” tanımlamaları bir grup altında ele alındığında katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen kavramlar olmuşlardır. Uğur öğretmen; “Çalışkan olduğumu söylerler, ben de kendimi öyle görürüm. Tabi çevrenin söylediğine ne derece inanmak lazım bilemiyorum ama.. (Gülüyor) Çalışkan ve sorumluluğunu bilen birisi olduğumu düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bazı katılımcıların görüşleri ise şöyledir:

[...] Çok çalışsan. Disiplinli çalışsan. Günü gününe çalışsan. Okuldan eve geldiğinde tekrar eden. Sabah, her sabah uyandığında kitap okuyan. Asla altıdan sonra uyanmam. Altıda ben hala hep ayaktayım. Bildim bileli bak sekiz senedir hafta sonu, Ramazan demem sabah altı benim kalkış saatim. [Sema öğretmen]

Ben kendimi nasıl tanımlarım? Öğrenme isteği olan azimli birisi... Genelde hani beni tanımlarken insanlar azimli birisi olduğumu söylerler. İyi niyetli olduğumu düşünüyorum. Azimli ve iyi niyetli. Aynı zamanda da adalet, yani adil olma. Bu bende biraz hastalık boyutunda olan bir şey. [Ayşe öğretmen]

Ben çok çalıştım hocam. Tek çocuk da olunca ailem ben iyi yerlere geleyim diye çok çaba gösterdi. Ben de karşılıksız bırakmak istemedim. Ama hep kendi isteğimle çalıştım zorlamayla değil. Hala da öyleyimdir. İnşallah ben de yüksek lisansa başlamak istiyorum. Bir konuda sabırla çalışmak ve sonuç almayı çok seviyorum. [Ela öğretmen]

“Dik başlılık/başına buyruklu”, “özgür”, “tek başına” ise bir başka tanım grubu olarak dikkat çekmektedir. Örneğin, Şahin öğretmen: “Ciddi anlamda öyle hani şimdi mesela yalnız ben mesela adam diyor ki bana sıkılmıyor musun kaç yıldır evde bir arkadaş yok bir şey. Yok diyorum ben seviyorum bunu yani. Tek başınalık işte özgürlüğe düşkün olmak aslında.” veya Derin öğretmen: “Dik başlı, başına buyruk biriyim diyebilirim.” şeklinde görüş bildirmiştir. Gizem öğretmen de “Özgürüm ve tek başınayım. Bununla da gurur duyuyorum” demiştir.

Asya, Dilek ve Yaşar öğretmenler ise doğrudan meslekleri ve akademik yönelimleri ile alakalı kelimeler seçmişlerdir. Asya öğretmenin “eğitim araştırmacısı”, Dilek öğretmenin “ArGeci” Yaşar öğretmenin de branşına atıf yaparcasına “felsefe”, “teori”

ve “psikanaliz” kelimelerini seçmesi bunun kanıtıdır. Bu kelimeler Asya, Dilek ve Yaşar öğretmenlerin meslekleri ile özdeşleşmeleri şeklinde bir düşünce uyandırmıştır.

Adalet kelimesi, Sema, Ayşe ve Zeynep öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Örneğin, Sema öğretmenin yüksek lisans tezinde “örgütsel adalet” konulu bir çalışma yapmış olması bu noktada belirtilmelidir. Okul müdürü olan Sema öğretmenin adalet konusunda görüşleri şöyledir: “Hani özel bir ideolojim falan yok sadece eşitlik, adalet. Hani benim tek doğrum gerçekten dürüst davrandıysak, eşit davrandıysak, adil hükmettiyse bitti yani.”

Hümanist değerlere vurgu yapan kelimeler de katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Derin ve Asya öğretmenler “merhametli” ve “doğal”, Sema ve Gizem öğretmenler “etik ilkelere önem veren”, Serra öğretmen “insancıl”, Ayşe öğretmen “iyi niyetli”, Feryal ve Sema öğretmenler “dürüst”, Deniz öğretmen “yardımsever”, Necip öğretmen “diğergam”, Ömer ve Sude öğretmenler “hoşgörülü” ve “fedakâr”, Asya ve Kemal öğretmenler “duygusal”, Ayşe, Sema ve Zeynep öğretmenler tarafından ise “adil” kelimeleri ifade edilmiştir. Görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu hümanist kavramları kendilerini tanımlayan kelime olarak kullanmayı tercih etmişlerdir.

Seçilen bu kelimeler katılımcıların karakter ve kişilik özellikleri hakkında ipucu verse de tek başlarına yeterli olmadıkları kesindir. Bu yüzden araştırmacı olarak katılımcıların görüşmeler esnasındaki genel tavırları ve ruh hallerine ilişkin incelemelerle birlikte, anlatılarındaki ayrıntıları da yakalanmaya çalışılmıştır. Bu ayrıntılar içinde özellikle katılımcıların muhalif duruşlarından da kaynaklı olarak kişilik özelliği haline gelmiş bazı görüşleri dikkat çekmiştir.

Bu görüşlere örnek olarak Asya öğretmenin görüşmenin farklı sorularında adalet temalı yanıtlar vermesi olabilir. Hatta Asya öğretmen neredeyse her soruda haksızlıkları ve adaleti vurgulamış, yanıtlarını bir tür ezen-ezilen ilişkisi bağlamında yorumlamıştır. Babasının evde otoriter bir figür olduğundan ve annesine eziyet ettiğinden bahsederken “Ben evde adaletin, vicdanın sesiydim” demesi, üniversite tercih aşamasında “ilk dokuz tercihinin hukuk olduğunu” ve “savcı olmak istediğini” belirtmesi bunlara bazı örneklerdir. Ayrıca farklı sorulara verdiği yanıtlar da adaletin ve hakkını aramanın Asya öğretmenin hayatındaki önemine işaret etmektedir. O, hayatının belirli dönemlerinde hep haksızlıklara uğramış ve bu haksızlıklara tepki vermiştir. Bunun iki örneği şunlardır:

Mesela ilkokul STEM işlerini ben yürütüyorum öğretmenleri yetiştiriyorum ama mesela STEM koordinatörü demiyorlar, STEM sorumlusu diyorlar.

Yani o işi yapıyorsun Ama hak ettiğin unvanı almıyorsun burada emeğimin sömürüldüğü düşünüyorum. Ben de bir daha onlarla çalışmıyorum.

Video kayıtları ile ortaya çıkardığım bir olayı anlatayım [özel okulda bir öğrencisinin kaybolan eşyası hakkında] beni kendilerine rakip olarak düşünen müdür yardımcılarını yüksek lisansında olduğu için bir iki kanka velisini işe katıp oyun organize ettiler resmen tuzak kurdular ve onların tuzaklarını video kayıtları ile ortaya çıkardım.

Bunlara karşılık Asya öğretmene hakkının teslim edildiği zamanlar da olmuştur:

[Mesleğe başladığı dönemde sınıfını okumaya geçiren ilk öğretmen olması nedeniyle] Müfettiş geldi dedi ki “bu stratejileri [şarkılarla öğretme] diğer sınıflara da öğretin” dedi. Ben o stratejileri diğer çocuklara da öğrettim, onlar da okuma yazmaya geçtiler. Önce onların öğretmeni ile konuşup stratejileri onlara gösterdim kimi zaman da çocukları birlikte aldık çalıştık. Ücretli öğretmenken bir anda kadrolu öğretmenlere ders veren, öğreten kişi pozisyonuna geldim. Bunun okulda çoğunlukla olumsuz etkileri oldu tabii ki. Ego lu yaşlı öğretmenler bundan memnun olmadı. Kaş göz işareti, alay, bu mu öğretecek bilmem ne...

Sema öğretmen de yönetim uygulamalarında karar verirken adalete ne kadar önem verdiğini şu sözlerle aktarmıştır:

Mesela sınıfları ayarlıyoruz. 11 kişiye düştü sınıf. E bu arada diğer sınıflar 45'er kişi. 11 kişilik sınıf öğretmeni de aynı parayı alıyor, 45 kişilik sınıf da. Bu adil mi? Bunu milli eğitime danıştım, kapat hocam. Kapattık. Diğer sınıflar da 13'er kişi zaten. 11 kişi kura çekme usulüyle aramızda komisyon kurduk dağıttık. O kurda niye veli yokmuş o öğretmeni istemiyormuş, bu öğretmeni istiyormuş. Şimdi herkes aynı öğretmeni istiyor. İstiyorlar ki bir sınıf 26 olsun bir sınıf 13 olsun. Böyle bir adalet yok yani.

Zeynep öğretmen ise öğrencisinin maruz kaldığı bir taciz olayını fark etmesi üzerine başta okul idaresi olmak üzere nasıl “yalnız bırakıldığını” ve buna rağmen mahkemeye katılma kararı almasına yol açan iç hesaplaşmasını şöyle anlatmıştır:

Ama süreç bunu yani, en küçük bir şey bu işte, yani atıyorum yalnız bırakıyor hiçbir şekilde kimse taşın altına elini koymuyor. E böyle olunca da artık şey diyorum ya çelişiyorsun yani ben sonuçta bir şey var bir kız çocuğu var yani ortada. Bir gelecek var. Korkunç bir olay var ve ben hala şey düşün-

yorum acaba şey yapsam mı, acaba gitmesem mi, şu şekilde mi ifade versem, işte kimse yanımda kalmayacak ben burada tekim okul beni şey yapmıyor. Böyle şeylere giriyorum yani. Sonuçta bu hafta gireceğim işte duruşmaya.

Azim, mücadele, adalet gibi kavramların yanı sıra katılımcılar tarafından pek çok kez vurgulandığı üzere, “doğallık” da hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır:

Yani biz mesela kışları K.'da yazları F.'de geçirdik. Çok uzun bir süre öyle geçirdik. Babaannem F.'deydi. Ondan sonra yaz ayları babam esnaflıktan önce spora devam ederken mesela taşı tarağı toplar F.'ye giderdik. Hani orada öğlen uykularımı hatırlıyorum mesela. Kuş seslerini falan hatırlıyorum. Hep şehirde olduğumuz için, şehir hayatından sonra F. daha böyle kırsal, tavuk sesleri, horoz sesleri. Şu an aklıma o geliverdi mesela. [Sema öğretmen]

Modernitenin kişideki algısının “özünü yitirmemek” olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda hem görünüş hem de derslerdeki bakış açısıyla o şekilde doğal, özümü yitirmemeye çalışıyorum. Bu da mesela yanlış anlaşılma sebepleri oldu, dışlanma sebepleri oldu. “Asosyal köylü” diye dalga geçtiler İstanbul'da. Onlar dalga geçerken ben makale yazdım. [Asya öğretmen]

Köylük bir yerde büyüdüm hocam Karadeniz sonuçta. Hava temiz, gıda bol, her yer zaten yemyeşil. Gittiyseniz bilirsiniz bizim oraları, dağları falan... Öyle bir ortamda zaten insan doğaya aşık oluyor. Mesela hala hatırlarım böyle 5-10 yaşlarındayım dağlarda koşardık, küçük böyle dereler falan vardır, oralarda suya girerdik ayağımızı sokardık. Güzel günlerdi. Şimdi gitsen de tamam dere orada gene duruyor ama çocukluktaki tadı alamıyorsun. [Necip öğretmen]

[Çocukluğuyla ilgili bir hatırası sorulduğunda] Aklıma sabahın köründe kalkıp tarlaya gidip ekin biçmek gelir. Hiç unutmuyorum. Kalkardık sabah beşte tarlada olmamız gerekiyordu. İstisnasız söylüyorum çok küçüktük biz zor uyanıyordum ben mesela çocuktum. Kalkardık nohut biçerdik, mercimek biçerdik, sonra buğday falan biçerdik. Babam orada türkü söylerdi. Sonra hani biz çıkın deriz; parça, ekin parçası. “Şu parçayı biçin, şu çıkını biçin ben gidip size közde çay yapacağım” derdi biz heyecanla yapardık. “Şunu biçin ondan sonra bir yarım saat mola vereceğiz” falan derdi. Sabah erken kalkmak bizi yorardı ama hiç unutmayacağım gerçekten çok güzel günlerdi onlar. [Deniz öğretmen]

Katılımcı öğretmenlerin genel yaşamlarının bir azim-mücadele zemini üzerine oturduğu açıktır. Zaten katılımcıların sıklıkla belirttiği gibi “muhalif duruş” bunu gerek-

tirir. Karakter özellikleri ve kişilik yapılarının şekillenmesinde de bu duruşun etkili olduğu söylenebilir. İster mezhebi gereği kendisini bildi bileli hep muhalif tarafta konumlandırıran, isterse muhalif kişiliği eğitim veya meslek yaşamı içinde pekiştirenler olsun tüm katılımcıların bir tür “baskıya karşı direnç” eylemi içinde oldukları söylenebilir. Bu direnç eylemleri ise bazı katılımcılarda söylem boyutlarında kalırken bazı katılımcılar ise direnci eylemlerine de dökmüşlerdir. Tarif ettikleri bu baskıcı ortam içinde muhalif öğretmenlerin bir tür “geçmişe özlem duymaları” veya çareyi “doğallığa sığınmakta” bulmaları da anlaşılır gözükmektedir. Bu noktada diğer bir önemli detaya, eğitim yaşantılarına, değinmekte fayda vardır.

4.1.5. Eğitim hayatı

Katılımcıların eğitim hayatlarına ilişkin sosyal dinamikler açıklandığı için bu kategori altında daha çok akademik süreçler üzerinde durulmuştur. Eğitim kuşkusuz ilk olarak ailede başlamaktadır. Bu yüzden “aile yapısı” kategorisine ait detayları eğitim hayatı kategorisi altında da yorumlamak mümkündür.

Öncelikle katılımcıların aile ortamında “hoşgörü” ve “sorumluluk” duygularını kazanma boyutunda etkili olduğu görülmektedir. Bu değerleri genç yaşlarında kazanan katılımcıların hem sosyal hem de eğitim yaşantılarında önemli farklar yarattıkları açıktır. Örneğin Deniz öğretmen köyde büyümesi sebebiyle sorumluluk duygusu kazanmış olmasını şu sözleriyle açıklamıştır: “İlkokul 1-2-3’ü köyde okudum. Orada aramız falan vardı. Köyde tarlaya giderken olsun, şey olsun bununla ilgili olarak ailem ciddi anlamda sorumluluk da verdi bize.” Deniz öğretmenin anlatılarından anlaşıldığı üzere sorumluluk duygusu müdür yardımcılığında da sürdürdüğü bir kazanım olmuştur:

İnanılmaz derecede yardımseverim, öyle söyleyeyim. Saf diyecektim ben açıkçası itiraf edeyim. Çünkü işim olsun olmasın, mevcut konumum iş yerim için söylüyorum. Biri geldi mi saatlerce süreceğini bilsem bile o insanı aydınlatmadan göndermiyorum. Arkadaşlarım bana “gerçekten çok safsın herkesin sorununa koşamazsın” falan diyor ama ben bunu yardımseverlik olarak değerlendiriyorum o açıdan.

Ela öğretmen de sorumluluk duygusunu erken yaşta kazanan bir insandır ve buna ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur:

Hocam daha önce de dediğim gibi tek çocuk olunca mecbur evdeki bazı işler size kalıyor yani. Bir de kızım diye midir nedir, ev işlerinde anneme çok

yardımcı olmuşumdur. Erkek olsaydım belki farklı olurdu tabi. Ama sonuçta küçükten o sorumluluğu öğrendim mi, öğrendim. Şimdi kendi eşimle de konuştuk oğlumuzu da bunu kazandırmaya çalışıyoruz. Ağaç yaşken eğilir diye boşuna dememişler.

Muhafazakâr bir çevrede yetişmiş olan ve türban kullanan Ayşe öğretmen ise özellikle 28 Şubat süreci ve ardından toplumda başlayan ayrımcılıkların kendisine öğrettiği “hoşgörü” duygusu hakkında şunları söylemiştir:

Bu anlamda mesela insanlar aslında şunu da öğretti bize. İnsanların düşünceleri dışarıdan hiçbir şekilde değiştirilemiyor. İnsanların kıyafetleriyle biçimleriyle uğraşılmaması gerektiğini öğrendik. Bugün benim için yanımda birisi nasıl olmuş çok da önemi yok. Farklı bakmayı, hoşgörü göstermeyi öğrendik.

Bir başka dindar-muhafazakar öğretmen olan Sude öğretmen ise hoşgörü üzerine görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Hoşgörü dinimizin de esaslarından biridir hocam. Müslüman hoşgörülü olmak zorundadır, tabi dininde samimi ise. Ben benim gibi düşünmeyene saygısızlık edemem çünkü onun da kendini ifade özgürlüğü vardır. Bu anlamda evet ben kendimi muhalif bir çizgide görürüm ama muhalif olarak görünenlerin de fikirlerine hoşgörü gösteririm. Burada asıl mesele bence görüşlerini ifade etme biçiminde yatıyor. 28 Şubat gibi süreçler, ben o zamanlar çok küçüktüm ama, hangi taraftan gelirse gelsin hoşgörü örneği değil. O zamanlar tabi ben bunları kavrayamadım ama büyüüp araştırdıkça gördüm bunu.

Katılımcıların öğrencilik hayatlarını ise kısaca “çoğu zaman başarılı, en azından başarılı olmak için gayret gösteren ve bu gayretlerinin karşılığını alan” bir süreç şeklinde özetlemek mümkündür. Örnek vermek gerekirse, Dilek öğretmen ailece okumaya ve araştırmaya meraklı bir yapıları olduğunu, özellikle babasının çok kitap okuduğunu söylemiştir. Şahin öğretmen ise “ailesinden kazandığı” düzenin öğrencilik yaşamında da devam etmesini açıklarken ilginç bir tanım kullanmış ve öğrencilik modelini “memur tipi öğrencilik” olarak adlandırmıştır: “Yine memur tarzı bir öğrenciydim yani absürt işlere karışmazdım. Okuldan kaçmazdım mesela. Kurallara uyardım, şu an olduğu gibi. Yani standart bir çalışkan mı diyeyim, çok inek de değildim ama çalışkan bir öğrenciydim. Sorumluluğunu bilen bir öğrenciydim.” Necip öğretmen: “Yaramaz, kıpır kıpır bir

çocuktum. Ama tembel veya sorumsuz değildim. Derslerimde de notlarım hep iyi olmuştur.”, Asya öğretmen: “Kaydolduğum yıl okul birincisi oldum. Girdiğim her şiir yarışmasında birinci oldum, her bilgi yarışmasında birinci oldum, hep başarıyla gitti. Devlet Bakanlığı'ndan kırmızı mühürlü ödül aldım okulun [Anadolu lisesi] ismini çok duyurdum.” Uğur öğretmen; “Ortalama üstü bir öğrenciydim. Ortalamanın üstü, iyi diyebilirim. Bana göre eğitim ve okul çok eğlenceliydi.”

Ömer öğretmen: “Dersi çok iyi dinleyen bir öğrenciydim. Derse mümkün olduğunca katılmaya çalışan, inanılmaz derecede sorumluluk sahibi bir öğrenciydim.” Feryal öğretmen: “[...] Dediğim gibi ben çalışkan bir öğrenciydim hatta onu şöyle söyleyeyim. Anaokuluna gitmek istemeyen bir öğrenciydim mesela annem beni anaokuluna götürmüş ben oradan okula gitmeyeceğim diye kaçmışım ve götürememiş daha sonrasında.” Yaşar öğretmen: “Hepsini de hani yüksek dereceyle bitirdim hepsini ilkokulu da ortaokulu da liseyi de. Hatta liseyi bölüm birincisi bitirdim öyle diyeyim. Yani ortaokulu da bölüm birincisi bitirdim hani girdiğim sınavları kazanıyordum.” İsa öğretmen: “İlkokul, ortaokul ve liseyi birincilikle bitirdim. Başarılı bir öğrenciydim. Yani bunu şeye göre söylüyorum işte aldığım belgeler, notlar, öğretmen görüşlerime göre bunların üçünü de birincilikle bitirdim. Dolayısıyla hani başarılı bir öğrenciydim diyebilirim.”

Daha önceki katılımcılar gibi Kemal öğretmenin de “sorumluluk” sahibi olmaya atıf yapması tesadüf değildir:

İzmir’de [eğitim fakültesi] daha iyi bir eğitim ortamı vardı. Orada da başarılıydım. Altan dersim yoktu, çünkü benim için o önemliydi. Okulu dört yılda bitirmem gerekiyordu. Diploma notum çok iyi değildi, ama muhtemelen ilk beşteydim. Çünkü sınıf 30 kişiydi ve herkes 50 almak için uğraşıyordu. Benim de ilk başta yani ikinci sınıfın birinci dönemi notlarım biraz sıkıntılıydı. Çünkü yatay geçiş yapmıştım ve arkadaş ortamım, sosyal çevrem falan yoktu. Çabuk adapte oldum, ikinci sınıfın sonundan sonra sosyal çevrem hemen arttı. Yani genelde arkadaşlarım başarılıydı, hepsi çalışkan çocuklardı. Onlardan bir şekilde ders çalışmam gerektiğini hissediyordum, böylece sorumluluk alıyorduk.

Görüldüğü üzere eğitimde başarının anahtarı olarak “sorumluluk bilincinin” gelişmesi önemli bir faktör olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sorumluluğu yaşamının her noktasında baskın bir biçimde yansıtan Şahin öğretmen, muhaliflikle bu bilinç arasında şöyle bir bağ kurmuştur:

Hani diyelim ki çöpler çöp tenekesinden dışarı sarkmış. Belediyenin bunu zamanında gelip alması gerekiyor. Belediye görevini zamanında yapmıyor, bunu zamanında yapması gerekiyor, açıp zabıtaya şikâyet ediyorsun mesela. Niye şikâyet ediyorsun? Yapması gereken görevini yapmıyor. Ama başka bir mahallede de olsa çöp içinde zaten mahalle. Bunun da verdiği bir etki olabilir yani muhaliflik sırf siyasi olarak değil. Aynı siyasi görüşün belediyesinde de oturabilirsin. Ama gördüğün bir hatayı söylüyorsan muhalifsin zaten.

Sorumluluk duygusu ile birlikte katılımcıların akademik yaşantısında rol-model aldıkları insanlar, bilhassa da öğretmenlerinin desteği, belirleyici olmuştur:

Benim eğitim fakültesinden öğretmen olarak çıkacağım belliydi. O koşullarda bizi çok idealist yetiştirdiler. Yani beklentiler çok yüksekti. Öğretmenlerim de çok idealistti. Bende de idealizm tavan yapmıştı, yani bir an önce öğretmen olup çalışmak istiyorduk. Biz mesleğimizi gerçekten o zamanlar çok iyi yapacağımıza inanıyorduk. Bizde böyle bir motivasyon oluşturdular. Hocalarımız çok çabalıyordu. Öyle de oldu, yani mezun olanlar şimdi mesleğinde hep iyiler. [Kemal öğretmen]

İlkokul öğretmenim benim idolümdü: Pakize Hoca. Zaten benim hareketlerimi tarzımı ona benzetirler. Hani insan 4 yıl boyunca model alıyor ilkokul öğretmenim olabilir. Hanım hanımcık, cümleleri güzel kullanmaya özen gösteren, edebi bir öğretmendi. Adildi. Adaletsizlik yapmazdı, herkese eşit mesafede idi. Ondan bir tür sosyal öğrenme olmuş olabilir. [Asya öğretmen]

Aynur diye bir öğretmenim vardı. Tabi ben zaten okumak istiyordum. Ben inşaatta her çalıştığımda elimde kürek varken “ya benim bu kürek ne işim var ben kas işçisi değil beyin işçisi olmalıyım” diyordum ki zaten özendiğim bir şeydi, istediğim bir şeydi. Öyle bir fırsat olunca Aynur hocam da teşvik edince daha doğrusu liseyi dışarıdan bitirmeyi Aynur hocamın baskısıyla değil hilesiyle yazıldım. Bir gün kurstan çıkıyorum Aynur hoca da kursun sahibi. Bu arada o zaman da ekonomik durumumuz çok kötü beni ücretsiz alıyor kursuna. “Deniz nereye gidiyorsun” dedi. “Dersim bitti hocam eve gidiyorum” dedim. “İyi dedi dur beraber çıkalım”. “Hocam dedim ben şurada dolmuşa bineceğim falan yolumuz farklı”. “Olsun beraber gidelim” dedi iyi dedim. Çıktık lisenin önünden geçerken “şuraya gidelim benim bir işim var”, “e hocam siz gidin”, ya gel beraber, “peki hocam”, gittik. Lisenin önünden geçtik zınc içeri girdi “hocam görüşürüz”, gel dedi birini göreceğiz iyi dedim çıktım gittim oturduk müdür yardımcısının yanına zınc “kimliğini ver bakayım” dedi. “Hocam pardon ne oluyoruz” dedim. “Sen ver kimliğini

bakayım” dedi. Uzattı Deniz’i dedi dışarıdan bitirmelere yazıyoruz. Aynen bu şekilde oldu liseye yazılmam. [Deniz öğretmen]

Benim zaten fen bilgisi öğretmeni olmamın sebebi fen bilgisi öğretmenimdi dershanedeki. Ve “belki bir gün birlikte çalışırız” dediği için fen bilgisi öğretmeni oldum. Beni sabırla dinledi, yol gösterdi. Üniversite tercihi de dâhil. Annemle konuştu. Annem onu otorite bilirdi. Onunla konuştuktan sonra bana iyi davranırdı annem. Sınıfta bana söz verirdi E. hoca. O yüzden benim hayatımın çok önemli bir kısmıdır kararlarımla ilgili öğretmenlerim. Okuldaki öğretmenim de öyle. Bir çocuğun hayatında bir öğretmenin neleri değiştireceğini kendimde fark ettiğim için öğretmen olmaya karar verdim. [Derin öğretmen]

Yani onun [ortaokul öğretmeni] çok yönlülüğü, tabiri caizse her şeyden anlıyordu. Çok güzel mesela keman çalıyordu, çok güzel flüt çalıyordu, çok güzel saz çalıyordu. Çok güzel resim yapıyordu. İnanılmaz becerileri vardı. Tabi biz ona hayranlıkla bakıyorduk bu anlamda. Çok güzel yazısı vardı mesela güzel el yazısı yazıyordu. Biz de onun gibi olmayı hayal ediyorduk. Hatta bir gün işte günlük plan defterleri vardı eskiden. O plan defterinde mezun olduğu okul Kepirtepe yazıyordu. Çok iyi hatırlıyorum inşallah bir gün ben de oraya giderim falan diye böyle içimden geçmişti. Daha sonra liseyi de Kepirtepe’de okudum. [Ömer öğretmen]

Ayşe öğretmen ise eğitim hayatını büyük oranda ailesinden aldığı terbiye ve dışarıdan katıldığı kurslar sayesinde şekillendirmiştir. Ortaokul ve liseyi açıktan bitiren Ayşe öğretmene göre en büyük şansı eğitime önem veren bir babasının olmasıdır. Açık öğretim süreci sonrasında üniversite hayatının kendisini biraz zorladığını ise şöyle aktarmıştır:

Üniversite öncesi eğitimden bahsedebilirim ama okul hayatımdan bahsedemem. Eğitimden şöyle bahsederim zaten evimizde dediğim gibi belirli bir kütüphane vardı. Hem ekstra kurslara gidiyorduk özel kurslara vesaire. Hem de evdeki kitaplardan sürekli okuyorduk, bu anlamda eğitim sürdü. Ama okul hayatım olmadı. İlkokul beşinci sınıfa kadar normal okulda okudum ondan sonra ortaokulu dışarıdan bitirdim. Ondandır lise dönemi geldi o ara açık öğretim lisesine de ara verdim, 3-4 senelik bir ara oldu hiç okula gitmedim. Şu an ismini hatırlayamadığım bir sürü kursa gittim yani bir 10-15 tane kurs diploması vardır ama şu an hangisi nerede onu bilmiyorum. Ondandır açık öğretime yazıldım. [...] Üniversiteye başladım ama ilk senem zordu benim için. Çünkü okul hayatı ilk defa başlıyordu ilkokuldan sonra sosyal olarak çok zorlandım. Bırakmayı düşündüğüm de oldu.

Dilek öğretmenin de benzer şekilde eğitime, okumaya ve araştırmaya önem veren bir aile karakteristiği vardır ve bu yaşam tarzı onun üzerinde çok etkili olmuştur:

Bizde babam pek meraklıydı hocam okumaya. Annem de okurdu ama ma-lum ev hanımı işte... Ne kadar okuyabilirse. Babamın güzel bir kütüphanesi vardı. Ordan benim için kitaplar seçer, okurduk. Merak ettiğim bir şey için hemen ansiklopedileri devirir açardı babam hiç üşenmezdi. Sonra ben ken-dim de araştırmaya başladım. Öğretmenlik sevdası da içime biraz böyle düş-tü diyebilir. Haa başka bir meslek seçemez miydim, elbet seçerdim ama okumaya ve araştırmaya en yatkın meslek öğretmenlikti. Şimdi kendi öğ-rencilerime de aynı yolu tavsiye ediyorum. Şu an bulunduğum ilin Ar-Ge bölümündeyim ve farklı etkinliklere katılma şansı da elde ediyorum. E-twinning işlerinde de epey aktifim.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelimlerinde ailelerinin sosyoekonomik şartları gereği öğretmenliğin hem maddi gelir hem de toplumsal statü anlamında cazip bir meslek olarak görüldüğü, buna istinaden genel olarak yatılı okulları (öğretmen lise-leri) tercih ettikleri daha önce incelenmişti. Bu noktada ise öğretmenlik tercihinde sade-ce bu etkenlerin değil, aileden gelen sorumluluk bilincinin akademik yaşamlarına yan-sımlarını ve bunun doğal olarak akademik başarıyı da beraberinde getirdiği gözlem-lenmiştir. Açıkça söylemek gerekirse; sorumluluk duygusu o kadar kuvvetli bir duygu-dur ki sadece eğitim hayatına değil, Şahin öğretmen örneğinde olduğu gibi, katılımcıla-rın genel hayat biçimlerine de sirayet etmiştir. Muhalif kimlik, yüksek sorumluluk duy-gusu ile donatılmış bir kimliktir. Bulguların son kategorisinde ise katılımcıların meslek hayatlarına ilişkin detaylara yer verilmiştir.

4.1.6. Meslek hayatı

4.1.6.1. Öğretmenlik tercihi

Katılımcıların meslek hayatları büyük ölçüde öğretmen liselerine girmeleriyle başlamıştır. Katılımcıların o yıllarda “belli başlı meslekler haricinde diğer meslekler hakkında bilgi sahibi olmadıkları” veya Kemal öğretmenin deyimiyle “öğretmenlerin ilk elden hizmet aldıkları kişilerden olmaları” nedeniyle bu mesleği tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenliğin bilinirliği, sosyal ve ekonomik şartları bu mesleği katılımcılar ve aileleri açısından cazip kılmıştır.

Ancak meslek tercihleri konusunda bazı katılımcıların isteklilikleri noktasında kafalarında soru işaretleri oluşmuştur. Diğer bir deyişle; onlar öğretmenliğe biraz “mecburiyetten” yöneldiklerini düşünmektedirler. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

Öğretmen olmamda genelde ailem ve okulun türü etkili oldu. Öğretmen olmam kolaydı, çünkü okuduğum lise öğretmen okuluydu. Lise öğretmen okulu olunca da, öğretmenliğe avantajlar sağlıyor, kolaylıklar sağlıyordu. [...] Yoksa şöyle benim çok daha vizyonu geniş bir ailem olsaydı, babam mesela lise ya da üniversite mezunu olsaydı muhtemelen öğretmen olmazdım. Çünkü o zamanlar bizim önümüzde çok iyi modeller yoktu. Mesela ben bir soruyla tıp fakültesini kaçırmıştım. Bizim sınıfta o zamanlarda tıp fakültesi hiç çıkmamıştı. İkinci seneye kalanlardan bir ikisi tıp fakültesini kazanmıştı. Benim o sene farklı bir tercih yapmam, mühendislik tercihinde bulunmam, çok olası değildi. Ailem o tür şeylere yabancıydı. Çünkü biz orta gelir düzeyinde bir aile olunca bizim muhatap olduğumuz meslekler asker, polis, öğretmen, sağlıkçı idi. [Kemal öğretmen]

Bu ben öğretmen olmayı öncesinden kafasına koyan insanlardan değilim. Yani büyüyünce öğretmen olacağım ya da hedefim öğretmenlik gibisinden bir hedef koyarak gitmemiştim. Ama şöyle iki tane seçeneğim vardı benim işte üniversite sınavına girdikten sonra belki klasik olacaktır ama işte puanımla beraber rehber öğretmenin yanına gittik. Dedim hocam puanım bu ne yapacağız? İkinci planda hani orası gelmezse burası gelmezse gibisinden öğretmenlikleri tercih ettik. Biraz da garanti meslek hani öğretmenimin, rehber öğretmenimin söylediği şey buydu. Ben ona şunu söyledim, hocam bitirdiğim takdirde benim iş bulmam lazım çünkü benim maddi durumum yok. Zaten bir yıl ara vermişim. Tekrar hazırlanmışım artık bu son şansım. İkinci kez hazırlanma şansım yok. Hani bir yere girmem lazım. [İsa öğretmen]

Ya bizim lise şeyimiz yoktu bizim yani hani ilçede bir tane lise vardı o da çok kötüydü. Doğru düzgün öğretmen yoktu o zamanlar. Öğretmen gelmiyordu çünkü. Mağduriyet bölgesi gibi bir yer, yani çok öğretmen yoktu bütün dersler boş geçiyordu. O yüzden biz çıkış kaçış yolu gibi düşündük, çünkü şeyimiz yoktu hani başka alternatifimiz yoktu. Bir yerlere kaçmalıydık oradan. Fırsat ve imkân eşitliği denilen olay bize uğramamıştı. O yıllardır dilden düşmeyen söylem yoktu yani bizde. O yüzden şey, gitmemiz gerekiyordu ne oldu işte hadi gidelim işte kazandık gidelim oldu. Öğretmen lisesine öyle geçtim. Öğretmen lisesinde okumasam öğretmen olmazdım herhalde. [Zeynep öğretmen]

Amcamın kızı benden üç sene kadar önce öğretmen olmuştu. Onun azmini hep takdir etmiştim. Babasız büyümüşü, yengem tek başına büyüttü onu. Ama tabi benim öğretmenlik tercihimde çok etkisi oldu diyemem. Beni asıl bu yola sürükleyen küçük yerde yaşamamızdı. Etrafımda örnek insan yoktu. Daha doğrusu başka hangi meslekler vardı onu araştırıp peşine düşecek girişkenlikte ve cesaretle biri değildim. Bir de meşhur bir laf var ya “Kadınlar için en güzel meslek” diye. Çoğunlukla buna uyararak öğretmenlik tercih ettim. Görevimi de layıkıyla yaptığımı düşünüyorum. Hiç pişman olmadım elhamdülillah. [Sude öğretmen]

Tesadüfen öğretmen oldum diyebilirim. Düz lise okudum, bir de sayısal okumuştum ben. Sonradan sosyale geçtim. Bizim zamanımızda öyle tercih yapılabilirdi. Ben bir de amcamların yanında fotoğrafçı ve pastanede çalışmışım. Orda bir meslek öğrendik ama ticaret hayatının bana göre olmadığına karar verdim. Ticaret belirsizdi, risk vardı. Öğretmenlik böyle oldu. [Uğur öğretmen]

Öğretmen olmaya nasıl karar verdim, puanımdan. Tercih döneminde babam sınava tekrar hazırlanmamı istemedi. Dershanedeki öğretmenimin konuşmalarıyla... Sonra puanımın yettiği yerlerden de hani belliydi zaten öğretmenlik yazmam gerekiyordu. Öğretmen lisesi mezunuyum. Öyle. Ben karar vermedim yani babam karar verdi. Ben sadece şehri seçtim. Ben İstanbul'da okuyacağım dedim babam bölümüme karar verdi. Babam ve öğretmenim diyeyim hatta. [Serra öğretmen]

Babamın etkisi var diyebilirim. Ha bana hiçbir zaman öğretmen ol demedi. Ama beni yetiştirme tarzı bende öğretmenliğe yatkınlık oluşturdu. Bu fikrimi paylaştığımda da hiç itiraz etmedi hatta mutlu oldular. Aslına bakarsan olay şu hocam, insanın yetiştirme tarzı bence onun kişiliğini ve mesleğini belli ediyor zaten. Başka bir ailede büyümüş olsaydım belki mühendis belki doktor da olabilirdim ya da tam tersi işsiz güçsüz biri de. Ama annem ve babam beni hep kitaplara yöneltti ben de öğretmen oldum. [Dilek öğretmen]

Yine de bu mesleği seçtikten sonra “sorumluluk” duygularının da etkisiyle öğretmenliğe ısınmış ve ellerinden gelen çalışmaları yapmışlardır. Örneğin; biraz ailesinin isteğiyle bu mesleği tercih etmiş olan Feryal öğretmen, üniversitedeki hocaların verdiği öğretmenlik eğitimini yeterli görmemesi üzerine şu açıklamada bulunmuştur:

Onların bu tavrı beni etkilemedi. Hatta katkı sağladı aslında. Ben kendimi geliştirmek için farklı kitaplar okumaya başladım. İşte internette araştırmalar yapmaya başladım. Ne yapabilirim işte nasıl değişik bir ders planı oluşturabilirim? Bunları sorguladım ben. Çünkü ben atandığımda ne yapacağımı

bilmiyordum tam olarak. Ve hakikaten mesleğimin ilk yılında da biraz boca-lama oldu. Yani aynı onların yaptığını yapmış olsaydım şu anda daha zor bir dönemden geçiyor olacaktım.

Öğretmenlik eskiden beri düşündüğüm meslekler arasındaydı. Hatta ilk ter-cihlerimden diyebilirim. Bu yüzden öğretmen lisesi okudum. Ama ordaki hocaların da tükenmiş öğretmen olduğunu anlamam zor olmadı. Niye olma-sınlar ki hocam? Şimdi ben de çok farklı bir durumda değilim. Yine de vaz-geçmedim ama doktora devam ediyorum. Öğretmenlik yorucu bir meslek ama yine de bir tık daha iyi nasıl yaparımın derdindeyim. [Zafer öğretmen]

4.1.6.2. Meslek çevresinin tepkileri

Sorumluluğun getirdiği bu çalışkanlık ve azim, farklı görüşten yöneticilerle ça-lışmalarına rağmen muhalif öğretmenlerin takdir toplamasına, takdir almasalar bile en azından çatışma durumunun yaşanmamasına sebep olmaktadır. Diğer bir deyişle, idare-ciler görüş ayrılığı yaşasalar bile muhalif öğretmenlerle çalışmalarını nedeniyle zıt düş-meme gayreti göstermektedirler. Örneğin Şahin öğretmen okulundaki sosyal faaliyetler-deki etkinliği nedeniyle ayrımcılık konusunda şunları söylemektedir:

Valla ayrımcılığa maruz kaldığımı somut olarak görmedim açıkçasını söy-lemek gerekirse. Tabi bunda belki şu da şansım vardır yani görev yaptığım okuldaki idareci arkadaşlar her ne kadar hani kimisinin benimle görüşü aynı olmasa bile benim görüşümün farklı olmasından ötürü bana bir sıkıntı ya-ratmadılar. Ama başka arkadaşların bu sıkıntıları yaşadığını ben duyuyorum görüyorum yani. Başka okullarda. Ha bizim okulda şansımıza böyle bir şey olmadı ama başka okullardaki muhalif öğretmenlerin daha da ağır mobbinglere maruz kaldığını arkadaşlarımızdan biliyoruz yani.

Görev yaptığı ilçede eşitlikçi ve adil uygulamaları herkes tarafından bilinen okul müdürü Sema öğretmen ise aşağıdaki görüşleriyle bu açıklamayı güçlendirmektedir:

Benim çok çalıştığımı biliyorlar [ilçe milli eğitim müdürlüğünü kastediyor]. Deliler gibi çalıştığımı biliyorlar. Ben bunu kimseye yaranmak için yapmı-yorum. O huyumdan vazgeçmediğimi onlara rağmen vazgeçmediğimi bili-yorlar. Ve ben bunun sıkıntısını bak bugünkü toplantıda anlattım mesela. Ben ne dedim duymadı bile beni. İsmim geçti. Direkt kapatıyorlar yani. Me-sela yeri geldi benim adım ilçe milli eğitim müdürlüğüne geçmiş. Çalışkan olduğum için ve başarabildiğimden emin oldukları için. Fakat “o bizim işi-mize gelmez.” “Bizim dediğimizi yapmaz.” Evet, ben yapmam. Benim za-

ten omuzlarıma öyle bir yük yüklemesinler. Sınavla gelmiş olsaydım ya da bana deselerdi ki sen bu işi yaparsın da bu düzeni sağlarsın o zaman seve seve kabul ederdim. Ama o bizim işimize gelmez dedikleri yerde zaten benim bir işim yok. Gelmem de yani o işe gerçekten gelemem.

Buna rağmen okul içinde muhalif öğretmenlere karşı mobbing davranışları da görülmektedir. Katılımcılara göre bunlar “küçük ama mide bulandırıcı” hareketlerdir. Görünüşte hiçbir şey yoktur veya önemsiz, dikkat çekmeyecek kadar küçük ayrıntılardır ancak idareciler bu ayrıntılarda muhalif öğretmenlere mobbing uygulamaktadır:

Okul müdür yardımcısının arkasında cumhurbaşkanının, mesela şu anda var genelgesi falan yayınlandı ama, cumhurbaşkanının fotoğrafı yoktu önceki yıllarda. Hani buna karşı çıkıldığında o öğretmene karşı terslik yapıyor. Yani bunlar çok basit hani çok ufak küçük şeyler ama hani bunların olması bile siyasal bir amaca hizmet edildiğini gösteriyor bence. [Serra öğretmen]

Olmaz mı? Elbet yaşıyoruz böyle şeyleri. Hocam bir şey diyeyim mi, mobbing falan illa öyle yoğun bir şey olacak değil. Bazen idarecinizin bir bakışı veya ufak bir tavrından kestiriyorsunuz bunu. Geçen mesela idareye resmi bir evrak verilecekti, bu dönemin başında. WhatsApp'tan yazmışlar ben geç görmüşüm. Hemen hafif yollu da olsa bir sitem. Ama eminim kendi yakın arkadaşı olan bir öğretmen bunu yapsa “ya boşver abi verirsin bir ara” deyip geçerler. Ama “muhalif” bunu yapınca hemen saldırıya geçiyorlar. [Ela öğretmen]

Muhalif öğretmenlere karşı bir başka idareci davranışı ise karşıt görüşlü öğretmenleri birbirine düşürmektir. Bu durumda idarecilerin hiçbir etkisi yok gibi gözükse de öğretmenler arasında bir ayrımcılık ve çatışma ortamı yaratması açısından muhalif öğretmenlere karşı bir mobbing davranışı olarak kabul edilebilir:

Ya genelde sosyal ilişkilerim güçlüdür. Sosyal birisi değilim ama insan ilişkilerim güçlüdür yani. Hiç yalnız kalmadım yani bu anlamda. Ama yalnız bırakılan arkadaşları gördüm. Bunlar da daha çok şimdi mesela şahit olduğum taraflı davranan bir yönetici, işte karşılaştırma yapıyor “sen iyi öğretmensin sen kötü öğretmensin” sonra o iki öğretmeni birbiriyle karşılaştırıyor. Karşı karşıya getiriyor. Onlar hani tabi bundan habersiz aslında yönetici bunu fark ettirmeden yapıyor. Birinin sosyal çevresi güçlü etrafına topladığı grupla diğerini ne yapıyor, yalnız bırakıyor. Ve o bir şekilde orada aslında ters kimlik olarak ortaya çıkıyor veya muhalif olarak. [Ayşe öğretmen]

Bu görüşlere dayanarak katılımcılara “öğretmen olmanın muhalif kimliklerine katkısı” sorulduğunda ise baskın bir görüş olarak memuriyetin “entelektüel ilerleme ve ifade özgürlüğüne” olumsuz bir etkisinin bulunduğu bahsedilmiştir:

Abbas Güçlü'nün şu lafına bayıldım mesela geçen bir yazı yazmış, internette gördüm, “Birisini Ziya hocaya bakanın kendisi olduğunu hatırlatsın” diye söylemiş. Çok güzel ve ben çok beğendim. Biz yazamıyoruz konumuzdan dolayı oraya buraya bir şey yazamıyoruz. Yani böyle bir durumda üstlerimizce uyarılabiliyoruz veya farklı yaptırımları olabiliyor. [Derin öğretmen]

Politik olarak şu memurluk içerisinde çok da özgür olduğumu düşünmüyorum tabii. Çünkü herhangi bir şey yok. Ne derler hele şu ortamda herhangi bir şey diyemiyorsun. Yani normalde anayasal olarak bir çeşit haklar var. Tabii bunlar memurluk haklarına indirgenince tırpanlanıyor. Hatta yasanın anayasaya uyması gerekiyor yani memurluk yasalarının. Aslında burada herhangi bir şey yok yani yasanın ona bağlı olarak çıkması lazım ama hani bu devletin kendi şeyi. Hani bu noktada soyut olarak nedir düşünsel bir özgürlük var evet ama hani pratikte bir şey özgürlük yok. [Yaşar öğretmen]

Hiç katkısı yok. Neden olsun ki? Tam tersine senin muhalif kimliğini kısıtlayan bir şey öğretmenlik. Öğretmen olmasam ben birilerine çok daha kolay zart zurt da ederim ama işte memursun. Benim eşim mesela öğretmen değil o daha rahat konuşuyor bazı yerlerde. Hani yanlış anlama doktora falan yapıyorsun şimdi tez yazıyorsun ama sen de öğretmen olmasan emin ol bu konuyu daha rahat çalışacaksın belki. [Gizem öğretmen]

Aslında katkısından ziyade o dediğim gibi muhalif tavrımızı biraz bastırma ihtiyacı hissettiriyor bize öğretmen olmak. Mesleki anlamda da aynı şekilde... Devlet memuru olmanın getirmiş olduğu bir takım kısıtlamalar var. Uymanız gereken bir müfredat var. Okutmanız gereken kitaplar var. Beğenmeseniz de okutmak zorunda kalıyorsunuz yani. [Ömer öğretmen]

Fazla bir etkisi yok. Belki insanlarla daha içli dışlıyız ya hep sosyal hayatın içindeyiz. O yüzden hani belki daha ön plandadır. Bu yüzden ister muhalif ol ister başka bir görüşü savun illa ki birileri duyuyor görüyor ve seni etiketliyor. Entelektüel anlamda ise öğretmen olunca mutlaka ki daha fazla kitap okuyor, araştırıyor, düşünüyorsunuzdur. Bu nedenle evet yine muhalif oluyorsunuz ama daha bilgili bir muhalif oluyorsunuz. En azından bir tık daha fazla sözünüz dinleniyor toplumda. [Sude öğretmen]

Bu noktada özellikle Yaşar öğretmenin devlet memurları kanununun anayasaya aykırı bir şekilde “ifade özgürlüğünü” kısıtladığını söylemesi kayda değerdir. Bununla

birlikte Derin öğretmenin de özel bir okulda çalıştığı düşünüldüğünde, yani devlet memuru olmamasına rağmen, ifade özgürlüğünün olmadığını düşünmesi üzerinde durulması gereken bir detaydır. Bu detay, özel okul sahiplerinin de siyasi çevrelerle ters düşmemek adına kendi personellerine bir tür ifade kısıtlaması, diğer bir deyişle mobbing uyguladığını göstermektedir.

4.1.6.3. Görev yapılan bölgeler

Katılımcılar için öğretmenliğe ilk başladıkları bölge her zaman için meslek hayatlarında ayrı bir yere sahiptir:

Şöyle geriye baktığım zaman son 19-18 yılda, ilk öğretmenliğim oradaydı, Karsta okuyan öğrencimin sayısı 1-2 kişidir. Ben orada üç yılda 80'den fazla öğrenci yetiştirdim. Yani 87-88 öğrencinin hayatına tezahür ettim, biliyorum yani sayıyı. Orada okuyan 1-2 kişidir. Yani liseyi okuyan var ancak akademik olarak devam eden bir kaç kişi olduğunu sonradan öğrendim. Yine ona rağmen ilköğretimi önemserlerdi. Kız çocukları için tutumları biraz olumsuzdu, göndermek istemezlerdi. Kız çocuğunun okutmanın gerekli olmadığına inanıyorlardı. İlkokuldan sonra devam etmezlerdi, beş yıl yeter derlerdi. [Kemal öğretmen]

Yani Hatay'da paylaşımımız çok iyiydi çok güzeldi onun dışında kültürel olarak çok donanımlıydım yani o dönemde hani işte kitap okuma olarak işte atıyorum bir sinemalara giderdik tiyatrolara giderdik konserlere giderdik sendikanın faaliyetlerine katılırdık. Yani her anlamda daha dolu doluydu daha aktiftim. Ama o Hatay'ın kültürünün getirdiği bir şey. Arkadaş ortamının getirdiği bir şeydi. O anlamda iyiydi. Mesleki anlamda da tabii ki hani işte orada yüksek lisans falan o zamanda yoktu tabii o dönem başvurmamıştım ki ben Hatay'dan işte yüksek lisans yaparım diye Malatya'ya tayin istedim. Orada başladım zaten. Ama Hatay'da bulduğum o sosyal kültürel çevreyi hiçbir yerde bulamadım yani. [Zeynep öğretmen]

Şimdi 1-A sınıfına maddi durumu iyi, ilgili velileri koymuşlar. 1-B sınıfına orta yarı yarıya. 1-C sınıfı da benim sınıf, çoğunluğu Romen vatandaşlar ve 1. sınıf verdiler bana. Ben oturuyorum öğretmenler odasında daha başlamadı dönem yeni başlayacağız bir kadın geldi çocuğunu fırlattı benim üstüme öğretmenler odasında. Dedi ki “Bunun öğretmeni sen olacaktıydın” dedi. “Benden kalem malem silgi bekleme” dedi. “Defter falan, okutursan okut, okutmuyorsan umurumda değil okutma” dedi. Kadın da organ mafyasından falanmış. Ondan sonra müdür “çık dışarı” dedi “nasıl konuşuyorsun bir öğ-

retmenle” dedi. Neyse çıkarttık odadan. Benim okulda ilk günüm böyle başladı. [Asya öğretmen]

Valla şöyle, üç sene kaldım Ağrı’da. Hiç alışık olmadığım bir ortama gittim. Tamam, işte ne bileyim Erzurum’da oturduk falan ama çocuktum mesela, annemin babamın himayesindeydim, öyle kar falan bilmiyoruz. Soğuk bilmiyordum. Tabi oralarda -30, -40 dereceleri gördük. İklim çok ağır bir kere. Etrafıma bakıyorum her yerde panzer işte normal araba yok ve tır çok. Hani bizim buralarla mümkün değil kıyaslayamayız. Ondan sonra evlerin yapıları çok değişik hayatımda görmediğim evler. Çocuklar okula geliyorlar. Okula ulaşmada bir sorun yoktu. Fakat veli, tabi Türkçe bilmiyor. [Sema öğretmen]

Şunu söyleyebilirim. Öğretmenliğimin en güzel yıllarını Şırnak’ta yaşadım. İki yıl çalıştım Şırnak’ta. 2006-2008 yılları arasında. Şartlar yine çok kötüydü. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri çok kötüydü. Şırnak koşulları malum... Oradaki koşullar da çok kötüydü. Ama öğrenciler ilgiye muhtaçtı, bilgiye muhtaçtı, okumaya muhtaçtı. Bir yerde hani bizim rehberliğimize muhtaçtı. O yüzden verdiğimiz emeğin karşılığını birebir görebilmek bizi mutlu ediyordu ve hani iki yılın sonunda öğrencilerin üniversiteyi kazanması da beni çok mutlu etti. Velilerle olan iletişimimiz çok güzeldi. Aradan 10 yıl geçti neredeyse hala arayıp soran velilerim vardır. [Ömer öğretmen]

Ben hocam Adıyaman’ın ilçesinde doğu görevi olarak başladım. İlk başlarda ısınmadım hatta bırakmayı falan düşündüm ama sonradan baktım o insanlar cehaletten böyle. Cahil kalmaları da onların suçu falan değil benim gibi kaçanların gidenlerin suçu. Dedim buraya alışmalıyım. Önce Türkçe açısından sıkıntı çektik ama zamanla onu yendik. Hala ordan görüştüğüm öğrencilerim var tabi lisede falanlar ya da yeni bitirmişler ama unutmazlar beni. Geçen birisi düşününe çağırdıydı hatta. Zordu be hocam ama harbi öğretmenlikti ordaki! [Gizem öğretmen]

Görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu zorunlu hizmetleri kapsamında doğu illerinde göreve başlamışlar ve Sema öğretmenin dile getirdiği üzere “hiç alışık olmadıkları bir ortamda” ilk mesleki deneyimlerini kazanmışlardır. Ancak onların anlatılarında dikkat çeken nokta; koşulların zorlu olmasına rağmen kendilerini devletin bir temsilcisi olarak görerek mesleklerine sıkı sıkıya sarılmış olmalarıdır. Bu “görev ve sorumluluk bilinci” hiç kuşkusuz karşılıksız kalmamış, bölge insanları tarafından sevilip sayılmalarını beraberinde getirmiştir.

Örneğin Sema öğretmen Ağrı'dan memleketine ilk gelişinde “otobüs parasını denkleştiremediğini” ve “bakkaldan borç aldığını”, İsa öğretmen “ilk öğrencilerinin üniversitede okuduğunu ve hala sosyal medya aracılığıyla görüştüklerini”, Kars'ın bir ilçesinde göreve başlayan Kemal öğretmen ise “Bölge insanının ona çok saygı gösterdiğini ve her evden eklemek, yoğurt gibi temel ihtiyaçlarının karşılandığını” sözlerine eklemiştir.

Katılımcılara göre öğretmenlik öyle bir meslektir ki sadece okul sınırları içinde değil, okul dışında sosyal hayatlarında da kendilerini bu mesleğin gerektirdiği davranış kalıplarına uyma zorunluluğunda hissetmektedirler:

Bir kere mesela benim attığım her adımda öğretmen olduğum aklıma geliyor. Sokakta atıyorum tabii ki tarzım değil ama örnek olsun diye söylüyorum. Lanlı lunlu konuşmaktan imtina ederim mesela. Hasbelkader bir velimle bir öğrencimle karşılaşırım diye. Mesela sigara içmiyorum ama bu yaşadığım son ailevi sorunlardan dolayı ufak ufak sigara yakıyorum mesela. Hiç unutmuyorum mesela buna çok çarpıcı bir örnek sorunuza güzel bir cevap diye düşünüyorum. Okulumuzun önünde bir tane şey var boş bir alan var öğretmen arkadaşlar orada sigara içerler ben de böyle oturuyorum bir gün aldı sigarayı açtı arkadaş “ya yak bir tane falan”, “ya yok dedim ağabey ben içmiyorum.” “ya aman yak” falan “peki ver” dedim yaktım. [...] Bir fırt çektim şöyle sigara dumanı ağızımdan çıkıyor bir öğrenci gördü “hocam!” dedi. Sigarayı aldım ayağımla çiğnedim “özür dilerim” dedim. Arkadaş kahkahayla gülüyor. [Deniz öğretmen]

Yani sonuçta örnek olmanız gereken bir kitle var öğretmen olarak, her istediğinizi yapamıyorsunuz açıkçası. İş hayatında da özel yaşantınızda da... Yaşantınıza dikkat etmeniz gerekiyor işte sokağa çıktığımızda bir öğrencinizle karşılaşabiliyorsunuz. Veya bir öğrenci velisi sizi görüyor olabilir düşüncesi sürekli kafanızın bir yerinde var. Bu yüzden özel yaşam alanınızı da kısıtlıyor bir yerde memuriyet. O yüzden açıkçası istediğimiz birçok şeyi yapamıyoruz diyebilirim. [Ömer öğretmen]

Yani şu an B. şehrindeyim burası il olmasına rağmen küçük bir yer. Çıkıp çarşıda gezeceğiniz yerler belli. İlla ki üç beş tanıdıkla, öğrencilerimle falan karşılaşıyorum. E haliyle dikkat etmek lazım. Sokağa çıkarken üstüme başıma dikkat ederim. Bakkala bile gidecek olsam eşorfmanla çıkmam hocam. Giyinir, sade bir makyaj yaparım. Yüzüm gözüm şiş çıkmam mesela dışarı. Buna hem kendi kişisel bakımım için dikkat ediyorum hem de olur da bir öğrencimle karşılaşırsam bizden örnek alsın diye... [Ela öğretmen]

Ya zaten kişiliğimin yatkın olduğunu düşünüyorum. Günlük hayatıma da yansıyor birebir. Biraz önce söyledim. Hani herkes sokağa çöp atarken ben atamıyorum çünkü öğretmenim. Orada bir öğrencim görse aynısını yapacak. Sırf onun için de değil yani içim rahatsız oluyor çünkü ben çocuğa çöp atma diyorum. Atma derken nasıl atayım. Bu anlamda şekillendiriyor yani. [...] Bu konuşmamız olur giyinmemiz olur işte davranışımız olur. Her konuda olabilir. [Ayşe öğretmen]

4.1.6.4. Öğretmenlerin sosyal yaşamı

Öğretmen olmanın katılımcıların sosyal yaşamlarına katkısı da olduğu açıktır. İsa öğretmenin bu konudaki görüşü öğretmenlik mesleğinin hem maddi hem de sosyal katkısına dikkat çekmiştir: “Ben buradan mesela hayatımı işte kiramı ödeyebilecek paramı kazanıyorum, sosyal çevre imkânımı edinebileceğim insanlarla tanışıyorum. Kendi gelişimime açık bana bir şeyler katabilecek insanlarla tanışma şansını elde edebiliyorum.” Yaşar öğretmen ise “Valla bana sosyal yaşam sağlıyor öğretmenlik. Hani zaman ayırıyor. Yani en azından üniversite bitirmiş arkadaşlarla birlikteyim. Daha önce lise mezunu insanlarla birlikteydim.” diyerek daha eğitilmiş bir kitleyle arkadaş ortamı kurabildiğinden bahsetmiştir. Feryal öğretmen ise öğretmenliğin sosyal açıdan kuvvetli bir meslek olmasının yararını kızına bakıcı ararken görmüş, bakıcı olarak bir velisiyle anlaşmıştır. Ela öğretmen de benzer bir deneyim yaşamış, oğlu için bakıcı ararken bir velisinin aracılığı olmuştur. Sosyal yaşamları ile ilgili Gizem öğretmen de görüşmeler eşliğinde şu tespitte bulunmuştur: “Burada işte bir AVM var bir de meşhur Köfteci Yusuf, daha ne olsun?”

4.1.6.5. Özeleştirme ve değerlendirmeler

Katılımcıların mesleklerine ilişkin özeleştireli ve diğer öğretmenlere yönelik değerlendirmeleri de onların meslek yaşamları ve doğal olarak muhalif kimlikleri üzerinde etkisini göstermektedir. Bu özeleştirelilerden birisi “öğretimin gerçek hayatta karşılığının olmamasıdır.” Buna göre okulda yapılan öğretim faaliyetlerinin gerçekte çok az bir kısmı öğrencilerin günlük hayatlarında işe yaramaktadır:

Çocuk sınıfın, okulun dışına çıktığında da buradaki gibi yaşayabilmeli, yaşayamıyor. O zaman hiçbir anlamı kalmıyor. Çünkü onun doğal ortamı burası. Çıkarsız, her şeyiyle... Çıktığı zaman okulun dışına bambaşka bir dünya ile karşılaşılıyor ve bu dünya gerçek. Oysaki buranın onu desteklemesi lazım. Prototipi olması lazım. [Derin öğretmen]

Mesela matematikte öğrettiğim konuların bir kısmının çocuğun hayatında bir yeri olmadığını gördüm, görüyorum yani. Fen bilgisinin aynı şekilde. Sosyal bilgiler de. Çocuğun hayatı, çocuk zaten dinlerken bile orada değil. Dinlerken bile kafası başka yerde. O yaşta çocuğa o tarz bilgiler veriyorsun. [Şahin öğretmen]

Serra öğretmene göre ise bunun asıl sebebi eğitim sistemimizin bir nevi yabancı ülkelerden kopyalanması, diğer bir deyişle kendi kültürümüze uygun bir sistemin kurgulanamamış olmasıdır:

Hani bir ülkenin eğitim sistemi oraya olmuş diye onların toplumuna uygun bir, biz de aynı şekilde eğitimimizi alırsak ya da hani bunu bakmadan bizim toplumumuz nedir ne değildir hani bu çocuk hani bu bilgileri nasıl kullanır nerede kullanır diye bakmadan alırsak böyle havada kalıyor sistem. Hani sadece biz sistemsal olarak yapmamız gereken şeyleri yapıyoruz ama çocukta bir eğitim olmuyor.

Katılımcıların meslektaşlarına ve eğitim sistemine yönelik pek çok eleştirisinin temel dayanağını ise “öğretmen eğitimleri” oluşturmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamı öğretmen eğitimlerini yeterli bulmamaktadır. Bu konudaki bazı görüşler ise şöyledir:

Bu eğitim fakülteleri yöntem üzerine kurulu şeyler. Bilim olmuş yöntem. Yöntemin dışında da bir şey yaptıkları yok. Hani hatta söylüyorum çok niteliksiz şeylerle uğraşıyorsunuz diye. Yapılması gereken nitelikli şeyler en azından teorik kuramsal şeylerle uğraşmak. Yok liderliktir yok ankettir yok bilmem nedir böyle. Bunlar bana göre aptalca şeyler. Bir tek yöntemle belki pozitivist düşüncenin katkısı olmuş olabilir ölçmedir şeydir sayısal bilimler ama. Bir şeyi de çok değeri yok bana göre. Yani içi boş yani öğretmenlik hani olmuş şey ne derler hani bu yaşayış olarak en azından bu birikim yaşayışa yansımali diye düşünüyorum. Yoksa öğretmenliğin bu formasyonun bize bir katkısı yok. [Yaşar öğretmen]

Hani bana öğretmenlik aşkı, öğretmenlik mesleğinin kutsallığı veyahut da öğretmenlik mesleğinin işte sorumluluğu gibi öğeleri yazılı dilde sunduklarını düşünüyorum ama esas icraatı mesleğe başladıktan sonra biz öğrendik yani. Hani orada diğer üniversitelerde de aynıdır. Eğitim fakülteleri mekanik bir yapıya sahip. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik yapmamış akademisyenler sana ders veriyor yani. Yani onlar sana nasıl bir öğretmenlik bilinci ve-

rebilir ki? Hayatında öğretmenlik görmemiş. Hani ezkaza doktora yapmış eyvallah ama derse giriyor. Sınıfa girmemiş tebeşir almamış. Bana bunlar ders verdi çoğunlukla yani nasıl bir öğretmenliğe hazırlık süreci olabilir ki? [Şahin öğretmen]

Burada bir program geliştirme hocam vardı benim. Dersine katılıyorum sürekli kendi konuşuyor. Bir saat kendi konuşuyor, öğrenci merkezli eğitim diyor bilmem ne diyor. Sen öğretmenlere eğitim verirken kendin konuşuyorsun. Söylediğin şeyi kendin yapmalısın. Yani eğitim fakültesindeki hocaların da yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine aşına olmaları gerektiğini düşünüyorum. [Asya öğretmen]

Dört sene eğitim fakültesi okuduk aslında bir sene de okusak olurmuş diyorum. Ne yaptık ki? Sürekli bir teorik eğitim. Falanı öğren, filanı öğren ama uygulama yok. Okul deneyimi derslerinden de ben hiç verim alamadım. Ne üniversite hocaları ne de deneyim dersi hocaları bir fayda sağlamadı bana. Çünkü hap gibi bilgi verdiler ve bir an önce geçsin gitsin gözüyle baktılar bize. [Sude öğretmen]

Kemal ve Derin öğretmenler ise öğretmen yetiştirmenin akademik boyutundan ziyade duygusal yönünü vurgulamaktadırlar:

Biz 99'da mezun olduk. Şu anda o idealizm ve o nitelik bence çok azaldı. Yeni gelenleri de nasıl denetleyeceğiz bilmiyorum, ama şu anda öğretmenler sınavla alınıyor. Mülakat falan da var. Ama bizim dönemimizde sınavla alınsa yine girerdik, yani o derece hırslıydık. Biraz da herkesin tek çaresi belki de bir şekilde öğretmen olmaktı. Yani ondan kaynaklanıyor, başka çıkış noktamız yoktu. [Kemal öğretmen]

Ben fen bilgisi öğretmeniydim. Hiç böyle bir değer yüklemeler bana. Yine dımdızlak girdim okula sınıfa. Dershane öğretmeniydim mecburdum kendimi geliştirmeye. Özel okulun da farklı problemleri var. Özel okula geldiğinde de aynı süreçle karşılaşıyorsun ama bence bu sistemi kurgularken, eğitim sistemini kurgularken bir, açık konuşayım hocam yani ben IQ'su [zekâ puanı] yeterli olmayan öğretmenleri de, IQ demeyeyim de bunu EQ'su [duygusal zekâ] yeterli olmayan öğretmenler çok fazla. Zekâ bir şekilde sayısal olarak kazanılır yani integrali alıp almaman mesele değil. Ben integral alabiliyordum ama nerede kullanacağımı hala bilmiyorum. Dolayısıyla nitelikli öğretmen EQ'su yüksek öğretmendir ki girdiği yere sahip çıkacak. Yani girdiği sınıfa sahip çıkacak, çocuklarına sahip çıkacak. Ben orada neyi değiştirebilirim, ona bakacak. [Derin öğretmen]

Öte yandan, Zeynep ve Gizem öğretmenlerin dikkat çektiği konular sosyolojik açıdan da incelenmeye değerdir:

Yani şu an eğitim fakültesi mezunlarına baktığınızda, özellikle son dönemde hatta böyle bir çalışma var, öğretmenler üzerinde bir şey yapılmış. Toplum içerisinde en muhafazakâr kesimlerin öğretmenlik mesleğinde oldukları, muhafazakâr kesimlerin öğretmenlik mesleğini tercih ettiği ve son dönemde Türkiye'deki öğretmen kesimin gittikçe muhafazakârlaştığına dair çalışmalar var yani. Zaten mevcut sistem şey istemiyor ki, muhalif öğretmen istemiyor ki bana ekstradan bir şey katsın. [Zeynep öğretmen]

Hocam senin araştırmada nasıl çıkıyor bilmiyorum ama öğretmen kitlesine bak, genelde hep orta sınıf çocuğudur. Hatta bir çoğu yoksulluktan gelir. Şimdi böyle bir kitleye, tamam sınava şuna buna sokuyorsun ama, aylık maaş veriyorsun, özlük hakları veriyorsun. Hocam hiç olmadı bir öğretmen kimliği veriyorsun. Ne bileyim bir yerde ayrıcalığın oluyor. O bile insana kendini bir garip hissettiriyor hocam. Bunlar biz orta sınıflar için lüks şeyler. [Gizem öğretmen]

Bunların dışında katılımcılara göre öğretmenlerin geliştirdiği farklı olumsuz tutumlar da vardır. Bunlardan birini “sorumluluktan kaçma” olarak adlandırabiliriz:

[...] İşte yani bütün projelerde dediğim gibi ben vardım. Ben onlara dedim ki hani ben size örnek göstereyim; kiminin projesini de ben kendim yazdım. Yanlış yazıldı işte ret aldı. Sonra geldi düzelttim, ben yazdım tekrar kabul aldık gibi öyle şeyler de oldu mesela. Ha yardımcı olmaya çalışıyorum ama işte hiçbir şey yapmayan elini taşın altına koymayan öğretmenlerimiz var. [Feryal öğretmen]

Hocam geçen gün bir vaka oldu siz ordan anlayın. Her lafının arasına canım öğrencilerim falan sıkıştıran bir bayan öğretmen var bizde. Lafına baksan hep öğrencileri için uğraşır durur. Halbuki hocam çocuklar denemeye girecekti biz de onlara çalışsınlar diye karma testler hazırlayalım dedik, bir başladı “ay ben uğraşamam da bilmem ne...” Neymiş “hazır testler varmış onlardan çalışsınlarmış...” İyi de bunu biz de biliyoruz. Maksat bizim testleri çözsünler, farklı soru görsünler. Bunu anlatamadık kadına. Aslında biz anlattık da o üşendi. [Ela öğretmen]

Öğretmenin güncel gelişmeleri uygulamaları haber alması ancak yapmaya gelince yapmaması uygulamaya girince işin kolayına kaçması bence en önemli eğitim sorunudur. Yani bilgisi var, haberi var ama uygulamıyor. Ka-

pıyı kapattığı zaman yine bildiğini okuyor. Neden böyle yapıyorlar? Çünkü gözlemediğim kadarıyla kolayına geliyor. Çünkü öğrenci merkezli eğitim daha kolay gibi düşünülüyor ama hayır öğrenci merkezli eğitim planlı eğitimidir. Öğretmenin önceden planının ve hazırlığının olması gerekir. Ama öğretmen o planı ve hazırlığı yapmak istemiyor malzemelerini falan hazırlamak zor geliyor. [Asya öğretmen]

Yani ben tabi şu an okuldan uzağım ama okulda çalıştığım dönemde şunu görüyordum. Bir iş olsun, bir şey yapılması gereksin hemen tüyen öğretmenler vardır. Bizde de mesela bir matematikçi vardı adam tam bankamatik memuru derler ya öyleydi. Derse gir çık hoop tamam. Ne bir işe karışırdı ne de bişeye. Sorumluluk almaktan kaçınan çok kişi var. Bu kişiliklerinden mi yoksa memuriyetin verdiği bir özellik mi bilmiyorum ama. [Dilek öğretmen]

Ben hayalimdeki okulu yaşıyorum. Sadece benim biraz daha enerjik ekip arkadaşlarına ihtiyacım var. Hani ben çok daha fazla proje yaparım fakat benim onları yapmaya enerjim ve vaktim yok. Benim ekip arkadaşlarım biraz daha enerjik olsa ve ben gibi olsa benim gibi iki üç kişi daha olsa ben yürür giderim. Hani ben okulumdan, kurduğum düzenden çok memnunum fakat işte sürekli yerinde oturan bir müdür yardımcım var. Memur gibi çalışıyor, odasından çıkmıyor, “ne gerek var ya” diyen. [Sema öğretmen]

Feryal öğretmenin görüşlerine göre bu “çalışmayan”, “sorumluluk istemeyen” kesim, iş maddiyata geldiğinde “çalışmanın” kavgasını yapmaktadır:

O çalışmayan kesim hala çalışmıyor yani. Çalışmıyor dediğim şey, böyle sosyal faaliyetlere katılmıyorlar sadece derse girip çıkıyorlar. Nasıl ders işlediklerini de bilmiyorum ben. Ama sadece maddi getirisi varsa o işe katılıyorlar. Öyle bir kesim var öğretmenlerde. Yani kurs mesela... Kurs olayında ben hiç kurs vermedim çünkü benim zamanım yoktu. Ama diğer öğretmen arkadaşlar maddi getirisi var diye birbirleriyle kavga ediyorlar “ben alacağım sen alacaksın”, “kursa ben daha çok gireceğim” gibi. Ya da destek odası diye bir şey var. “Destek odasına ben gireceğim” sebebi de şey parasının yüksek olması, ders saati ücretinin.

Kemal öğretmene göre maddiyatçılık doğrudan geçim sağlama ile ilgili olup, temel sebebi öğretmenlerin göreve getirilmeden yeterli “meslek aşkına” sahip olmamalarıdır:

Öğretmenlik mesleğine seçilen kişilerin baştan düzgün testlerden geçirilerek, bu işe layık olup olmadığının ve gerçekten bu işi yapabileceklerin belirlenmesinin bir yolunun bulunması lazım. Belli bir aşamadan sonra insanlar artık bu mesleği iş için, bir şekilde geçimini sağlamak için yaptıklarında artık o beklentiler bitiyor.

Necip öğretmene göre ise öğretmenlerin büyük bir kesiminde bilgisizlik ve hatta cehalet had safhadadır:

Hocam şimdi öğretmen, öğretmen diyoruz da bakma adı öğretmen. İnan pek çoğu cahildir. Tabi burda cahilliği ben şöyle anlıyorum: Öğrenmeye kapalılık. Asıl cehalet bence budur. Öğretmen dediğin topluma ışık olmak zorunda. Öğretmen cahil olursa dönüp de bu toplumu eleştiremezsin. Bizim meslekle meslek öğretmenlerine sor bir çoğu teknolojiden bihaberdir mesela. Çoğusu gündemi bile yorumlayamaz veya yanlış yorumlar çünkü kafa dar.

Katılımcılara göre, meslek aşkına sahip olmayan hele de bu mesleği sadece geçim sağlama amacıyla yapan öğretmenlerin “kendilerini geliştirici faaliyetlere” girişmemeleri, bir bakıma “böyle gelmiş böyle gider” mantığı ile hareket etmeleri de normaldir. Gizem ve Deniz öğretmenler de kendi branşından pek çok öğretmenin alanında yeterli olmadığını şu sözlerle dile getirmektedir:

Ya kadın bilgisayarın tuşuna basmamış daha, inanabiliyor musun hocam? Tamam sana yabancı gelebilir, senin zamanında yoktur anlarım ama bu devirde var artık. Öğreneceksin. Ben bilmem anlamam deyip kenara çekiliyor. Böyle örnek o kadar çok ki. Hem olay sadece bilgisayar olayı da değil. Maaşlesef öğretmenlik halen derse girip çıkma işi olarak görülüyor. Hem de bizzat öğretmenin kendisi tarafından. [Gizem öğretmen]

Yani yıllarca okulda çalışıp bir çift İngilizce kelime bir turiste edemeyecek o kadar çok İngilizce öğretmeni var ki. İnanın bana. Sarışın birisi içeri girsin, az bir şive bozuk olsun, adamların yüreği hoplar “acaba bu turist mi ben konuşamazsam ne yaparım” diye. İnanın bana böyle. [Deniz öğretmen]

Öğretmenlerin içinde bulunduğu bir diğer olumsuz durum ise “tükenmişlik” yaşamları olarak ifade edilebilir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

Zaten hani evet öğretmenlik hiçbir tat vermiyor artık. Çünkü ben hani benim dediğim öğretmenlik hani ben sadece İngilizce öğretmekten öteye gidemedim yani. Öğretmedim. O da zaten İngilizce de öğretmedik o da ayrı bir olay da. [...] Bizim şu an öğretmenlik yaptığımızı düşünmüyorum ben. Öğretmen değilim yani hani bu kendi çerçeveden baktığımda ben öğretmen olduğumu düşünmüyorum. [Zeynep öğretmen]

Şırnak'ta çok değişik bir ortamımız vardı hani maddi manevi farklıydı. Öğrenciler çok farklıydı. Hani değişikti. Orada öğretmen olduğumu biraz daha hissettim. Orada öğretmedim. Evet, benim anladığım anlamda orada öğretmedim. Bursa'ya geldiğimde Bursa'nın en güzel okullarından birindeydim, yine aynı şekilde Sakarya'da da öyleydim. Burada da daha çok şey dersane öğretmeniyim. Hani dersane öğretmenliği sadece hani çocuklar başarılı olsun diye çalışan bir öğretmenim. [Serra öğretmen]

Eğitim sistemindeki başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri de şu anda bir öğretmenlerde bir tükenmişlik sendromu var. Özgüven sorunu da oluşmaya başladı. Gelen giden öğretmene vuruyor şu anda. Tükenmişliğin ötesine geçtik biz. Bana göre şu anda tehlikeli boyuttayız. Ben bazen şunu söylüyorum arkadaşlar da diyor çok uç noktada bir benzetme. Bana göre eğitim sistemimiz Osmanlı'nın dağılma dönemini andırıyor. Ne yapsak da kurtarırız şeklinde can havliyle çırpınıyoruz yani başka bir şey değil. [Deniz öğretmen]

Bu görüşlere karşın, Ayşe öğretmen bir özeleştiri getirmektedir. Ona göre tükenmişlik vardır ama öğretmenlerin kendilerine fırsat verildiğinde de gönülsüz davranışları bir gerçektir. Bu durum, sisteme aslında personelden kaynaklı bir hantallığı getirmektedir:

Mesela şu anda şey var program değişmiş, edebiyat öğretmenleri birbirine girmiş. İşte 11. sınıf müfredatında hiçbir şey yok. Ee biz onu uygulamayacağız neyi uygulayacağız? “Biz kendi sistemimize devam edeceğiz.” Sosyal medyada böyle tartışıyorlar. Benim kız kardeşim de edebiyat öğretmeni oradan da az çok biliyorum. Şimdi birincisi bu program hazırlandı sizin fikirleriniz istendi değil mi? Fikir sundun mu, inceledin mi hayır. Buna ilişkin eğitimler yapıldı, o eğitimlere katıldın mı hayır. Gün gelmiş çatmış okul başlamış adamın yeni aklına gelmiş programa işte şöyle böyle demeye. Hani görev verildiğinde yapmıyoruz, görevin içine de girmiyoruz, dışarıdan eleştiriyoruz ama uygulayıcı bizleriz ve bu anlamda da biraz hantal milli eğitim sistemi. Bize de öğretmenlere yöneticilere bağlı olarak bu böyle.

Özetlemek gerekirse; katılımcıların meslek yaşamları büyük oranda ailelerinin bulunduğu zor şartlardan bir tür “kaçış eğilimi” sonucu şekillenmeye başlamış, bu noktada öğretmen okulları kısa yoldan iş kapısı olarak görülmüştür. Öğretmenliğin gerek sosyal imkânları ve toplumsal statüsü, gerekse maddi geliri katılımcıların neredeyse tamamının aile şartlarından daha iyidir. Bu da öğretmenliğin katılımcılar için cazip bir meslek olarak görülmesine yol açmıştır. Öğretmen lisesinde yatılı okuyan katılımcılar ilk defa kendi aile ve sosyal çevrelerinin dışında bir ortama girmişler, böylece eğitimle birlikte yeni bir sosyal ve mesleki çevre edinmeye başlamışlardır. Onların bu “uyumlaşma” süreci ailelerinden getirdikleri sorumluluk ve adalet duyguları ile birleşince idealist öğretmenler olarak yetişmişler ve görev yaptıkları bölgelerde de aynı idealizmle hareket etmişlerdir. Ancak meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları olumsuz durumlar onların sistemin aksayan yönlerine bir “karşı çıkışlarını” da beraberinde getirmiştir. Bu karşı çıkış da onların “muhalif” olarak etiketlenmesi için yeterli olmuştur.

4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında yanıtı aranan ikinci soru “Katılımcılar tarafından muhalifliğin nasıl anlamlandırıldığı ve muhalif davranışlarının sonuçlarının neler olduğudur.”

4.2.1. Eğitime yönelik görüşler

Bu kapsamda katılımcılara daha genel olduğu için öncelikle “Eğitimi bir cümleyle nasıl tanımlarsınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bazı dikkat çekici yanıtlar şöyledir:

Eğitim benim için hani bir duruş, bir davranış. Yani bir sosyal kültürel yapı içerisinde bu toplum içerisindeki duruşumuz bizim eğitimimizi ifade eder aslında. Yani eğitim deyince benim aklıma öğretim falan gelmiyor, öğretim farklı bir şey eğitimden. Eğitim dediğimiz bir duruştur davranıştır. Ama nasıl duruş davranış? Yaşadığın toplum içerisinde nasıl davranman gerekiyor? Nasıl olması gerekiyor? Ve ondan sonra ikinci aşama da etik evrensel değerler karşısındaki duruş. Bu ikisini harmanlaman gerekiyor. Çünkü mesela bazı toplumlarda bazı davranışlar çok absürtken bazıları normal mesela yani. [Şahin öğretmen]

Çocuklar bahçede çamur oynuyorlar mesela, bana diyorlar ki “şu çamurlu alanı hocam şey yapalım çakıl taşı yapalım.” Neden yapalım? Sen çocuk dışarı çıksın diye oynamasına izin veriyor musun çamurla, vermiyorsun. Ben okulda eğitim veriyorum. Üstünü kirletmesine ben izin veriyorum. Evde o çamur çıkmış çıkmamış o senin sorunun. Bu vardiyalar arasında benim gö-

revim o. O çocuğu buradan mutlu ayıracağım. Ha ben bas bas yırtmıyorum mesela şuradan tırazandan kaymayın. Tek tek gittim “rencide ettin çocuğumu” diyor ama o çocuk düştüğü zaman kolu kırıldı diye de bana gelecek. Anlatabiliyor muyum yani benim için eğitim, eğitim bu olmayabilir ama okul mutlu birey yetiştirmek. Doğaya saygı. Bak eğitim o, doğaya saygılı çocuk yetiştirmek; Kendi işini kendi yapan, başkasına muhtaç olmayan. Başkasının malına zarar vermeyen, devletin malına. Ve Türkiye’de “biz” diye düşünebilen çocuklar yetiştirmek. [Sema öğretmen]

Eğitimi yani birçok farklı şekilde tanımlayabiliriz ama bence insanın gelecekte mutlu olma sanatını ilmek ilmek örmek diye söylerim ben. Yani insana mutlu olabileceği yolu yordamı gösterme sanatı böyle tanımlıyorum. Yani bireyin gelecekte nasıl mutlu olacağını gösterecek bir yol, bir rehberlik, istedik davranış geliştirme cümlesine karşıyım ben. Neden istedik davranış? Mesela benim okuluma çocuk geliyor, benim okulum ticaret lisesi. Muhasebe bölümü var, adalet var, bilişim var işte atıyorum büro yönetimi var, lojistik var. E çocuk velisi lojistik sektöründe çalışıyor çocuk lojistik okusun diye parça pinçik etmiş çocuğu buraya getirmiş yüksek bir notla bize getirmiş mesela. Hayır, bu bir istedik davranış geliştirmeye zorlamadır. Belki arkadaşım marangoz olmak istiyor. [Deniz öğretmen]

Eğitim insanın kendini keşfetmesine olanak tanımaktır. Öte yandan insan hakları ve demokrasi noktasında ise bireylere bu evrensel değerleri kazandırmanın formel bir yolu gibi düşünebiliriz eğitimi. [...] Yani öncelikle aklıma gelen eğer iyi bir eğitim alırsam yani ilk öncelikle şunu söyleyeyim, eğitim almak maddi anlamda hayatını garanti altına almak gibi görölüyordu o dönemde. Bize de o şekilde telkin ediliyordu hep. Yani bir meslek sahibi olmak istiyorsan evet okuman gerekir muhakkak. İşte çiftçi olduğumuz için, ailem çiftçi olduğu için daha doğrusu, onlar o şekilde hep telkin ediyordu. Bak bizim yaşantımız çok zor sen oku işte iyi bir yerlere gel. Daha rahat bir yaşam sür gibilerinden sürekli telkinlerde bulunuyorlardı. [Ömer öğretmen]

Eğitim, davranış. “Kişinin kendi yaşantısı yoluyla davranış değiştirme süreci” derdik biz klasik bir tanımdır bu. Biz ne gördük? Eğitim, öğretmene itaat. Öğretmen ne derse yapıyorum mesela yani. Yani bir otorite var ve otoritenin dediklerine uyuyorsunuz. Bizim zamanımızda bizim için eğitim oydu. [Feryal öğretmen]

Valla eğitimin kelime kökeni var da şey diyelim benim felsefe okurken ona denk gelmişti. “Ex-ducere” diye yani dışarı çıkarmak, içindekini dışarı çıkarmak diye. Herhalde o kökle ilgili “-ducere”. Yani teşvik etmek, içindekini dışarı çıkarmak hani potansiyeli geliştirmek anlamında Aristocu bir şey geliyor aklıma. Daha doğrusu hani eğitimi bu anlamda görüyorum hani yok-

sa başka bir şey değil. Hani eğitim bu olmalı yani. İnsanın potansiyelini geliştirmeye yaramalı. [...] Evet, eğitim en azından para kaynağı. Yani siyasal olarak bir şeyi yok. Ama şöyle bir şey var entelektüel birikim ifade ediyor benim için. Yani büyük yerlere gitmek, en azından kültürlenmek... Hani bunlar. Onun dışında iyi para kazanabilmek. [Yaşar öğretmen]

Tabi eğitim okuldan daha önce başlıyor. Yani eğitime ben şöyle bakıyorum, klişe tanımı da biliyorum ama şöyle, önce ailede başladığına inanıyorum. Örneğin şu anda iki buçuk yaşında bir kızım var. Onun şu andaki davranışlarının, mizacının, huyunun yeni yeni şekillendiğini görüyorum. Şimdi bu anlamda eğitim sadece bir şeyleri öğretmekten çok kişiyi yaşama hazırlamaktır. [Kemal öğretmen]

Eğitim bence kişinin her şeyi bilmesinden ziyade hani bir konuda çok iyi şeyler bilmesini gerektirir. Bu öğretimle bağlı biraz ama... Ama temelinde dediğim gibi eğitimden kasıt hep yıllardır bize işte önce eğitim sonra öğretim derler ya meşhur. Önce eğitim kavramı evet eğitimden kasıt vatana, millete, ülkeneye, bayrağına, sancağına hayırlı bir evlat, ona layık bir evlat yetiştirmek ya da ona layık olabilmek adına bir genel kavram olarak söylenir. Evet, yani buna katılmıyor değilim eğitim biraz insanın ahlaki yönünü güzelleştirmesi lazım düzeltmesi lazım ya da biçimlendirmesi lazım. O yüzden gerçekten hani bu konuda evet Milli Eğitim Bakanlığı ile hemfikirim, yani önce eğitim sonra öğretim. Eğitim öncelikli olarak kişinin ahlaken, vicdanen ve bireysel gelişimini de takip edebilen iyi yönde gelişmiş bir insanı tanımlayabilir herhalde. [İsa öğretmen]

Eğitimi “eritim” olarak tanımlarım hocam. Evet, şu an eğitim belli bir ideolojiye hizmet ediyor, o ideolojiyi uygulamaya yarıyor, ideolojiyi ayakta tutmak için varız şu anda benim için eğitimin tanımı bu mevcut sistemde. Çünkü hiç kimsenin hayatında dedim ya hani öğretmenlik de yapamıyoruz öğretmen değilim. Evet, şu an eğitim de yapamıyoruz. Eğitim de yapamıyoruz çünkü eğitim de mevcut tanımını aştı zaten yani olması gerektiği tanımını. [Zeynep öğretmen]

Ben eğitimi tek yönlü düşünmüyorum. Eğitim sadece zihni eğitim değildir yani matematikteki formülleri bilmek değildir. Evet, bazı okullara gidebilmeniz için matematik problemlerini çözmeniz gerekir ama eğitim zihni eğitimden ziyade kalbi eğitim olmayınca tek kanatlı bir kuş gibi oluyorsunuz. Bana göre hayatın zaten tamamı bir eğitimidir. Bir insan dünyaya eğitilmek için gelmiştir. Bu sıkıntılarla olur. Güzelliklerle olur. Yani biz ölümle aslında eğitim hayatımızdan terhis oluyoruz bitiyor. Bunun gibi bir şey yani benim algım öyle. [Ayşe öğretmen]

4.2.2. Türk Eğitim Sistemi'ne bakış açıları

Katılımcıların Türk Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşleri ise çoğunlukla olumsuz bir seyir göstermiştir. Örnek olarak; Ela öğretmene göre Türk Eğitim Sistemi omurgası belli olmayan, oynak ve belirsiz bir sistemdir. Ona göre bu sistemde “insanlar belirli kalıplara sokulmakta, birbirinin benzeri vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Serra öğretmen ise sistemi tek kelime ile “berbat” diyerek tanımlamış ve devamını şöyle getirmiştir: “Hani gidip de bir ülkenin eğitim sistemi oraya olmuş diye, aynı şekilde eğitimimizi alırsak ya da bizim toplumumuz nedir, ne değildir, bu çocuk bu bilgileri nasıl kullanır, nerede kullanır diye bakmadan alırsak böyle havada kalıyor sistem.”

Serra ve Ela öğretmenlerin Türk eğitiminde bir nevi “kopyacılık” şikâyetlerine karşın, İsa öğretmen de adeta bunu tamamlar şekilde her kademedeki farklı bir modelin uygulanması ve süreklilik olmamasını dile getirmektedir: “Genel bir bakış açımız yok bakamıyoruz nereden baksak orayı kapatıp başka yerden gene açıyorlar. Yani değişiyor, o kadar çok değişiyor ki işte yetişemiyoruz, biz de öğretmen olarak yetişemiyoruz.” İsa öğretmene göre sonuçta “bu biraz pingpong topuna döndü yani vuruyorsun gidiyor tak tak tak biz de arada işte böyle sersem oluyoruz.” ve haklı olarak “20 yıl gidecek, 30 yıl gidecek belki 50 yıl gidecek bir sistem lazım bize. Bunun içerisine ekleme yapabilirsiniz çıkarma yapabilirsiniz, yenilenen teknoloji yenilenen bir şeyleri ekleyip çıkarabilirsiniz ama ‘ana iskeletin’ sağlam olması lazım.”

İsa öğretmenle benzer görüşleri paylaşan Kemal öğretmen ise “sınava dayalı” bir sistemin varlığını eleştirmektedir: “Bir fizik dersini dört yıl boyunca çoğunlukla test tekniğiyle yürütüyorum. Doğa bilimi dersi, deneyle yapmam gereken bir derste, deneyler gereksiz görülüyor. Sistem böyle istiyor, çünkü bunu dersin süresi de kısıtlıyor, kazanımları da kısıtlıyor, ayrıca ek zaman da verilmiyor. Kemal öğretmene göre sınava dayalı bir eğitim sistemi kurgusu beraberinde “mekanikleşmeyi” de gerektirmektedir. Bu; standardize, tekniğe indirgenmiş ve ruhunu kaybetmiş bir sistemdir: “Şu anda eğitimin en önemli beklentilerinin karşılanması gerektiğine inanılan bir proje okulunda, Anadolu Lisesinde çalışıyorum. Bizim türde bir okulda bile artık öğrenci-öğretmen ilişkileri sunileşmeye başladı. Öğretmen artık sadece işini yapan mesleğini icra eden, alanını öğreten kişi olarak algılanıyor.”

Feryal öğretmen ise sistemi geçmişten günümüze doğru bir süzgeçten geçirerek kilit noktanın öğretmen eğitimi olduğunu vurgulamaktadır:

Türk eğitim sistemi yani aslında tam oturmamış bir sistem. Yani cumhuriyetin ilk yıllarında evet bir sürü şeyler yapılmış. Cumhuriyet kurulduğu andan itibaren eğitimde köklü değişiklikler yapılmış 1924'ten sonra. Bir sürü yasalar var evet o anlamda ciddi şeyler yapılmış ve daha sonrasında köy enstitüleri var. Köy enstitülerinin ben çok nitelikli kurumlar olduğunu düşünüyorum. Çünkü savaştan çıkmış bir toplumu o fakirliğin içerisinde çekip işte çok farklı eğitimler, yani işte bir mandolin çalmak, günlük hayatta karşılaşılabileceği zorlukları nasıl aşabiliri öğretmiş kurumlar. Ama maalesef köy enstitülerinin Marshall yardımıyla kapatıldığını biliyoruz ABD tarafından. Ondan sonrasında da bir bocalama durumu var. Mektupla öğretmen yetiştirilmiş bir dönem mesela Türkiye'de. Çok kötü bence mektupla bir beden öğretmenin yetiştirildiği bir dönemden geçilmiş hatta.

Deniz öğretmen ise sistemin “dış güçler” tarafından, özellikle “din eksenli” bir yapı kullanılarak kasıtlı olarak çökertildiğini şu sözlerle dile getirmektedir:

Belki bu cümleleri kurmam size tuhaf gelecek ama Türkiye'de müslüman görünen fakat ajandasında farklı yapılar olan insanlar var. Birkaç yıl önce bir yazı okudum, İsrail'de ünlü bir hahambaşı ne demiş biliyor musunuz? Türkiye'deki 70 küsur tane cemaati biz kurduk. Nixon ne demiş, Amerikan başkanı, eski başkan? Türkiye'nin ileri olmaması lazım onun için biz İslam'ı empoze ettik. Kasti olarak kendi adamlarımız var orada. Yani İslam'ı öğrenme farklıdır, hiçbir zaman İslamiyet bilime aykırı değildir altını çizerek söylüyorum. Ama siz bunu tüm bilimsel gelişmelerin önüne İslam'ı bir argüman olarak koyarsanız Türkiye gelişmez.

Deniz öğretmen bu görüşlerini Türkiye'nin jeopolitik önemine ve üretkenliğine bağlamaktadır: “Türkiye'nin jeopolitik yapısına bir bakın. Türkiye hocam size şunu söyleyeyim uluslararası alanda benim düşünceme göre Türkiye bir el bombasıdır. Bunun pimi de bilimsel eğitimidir. Pimini çektiğiniz zaman Türkiye'nin patlamayacağı alan yoktur.” Ayşe öğretmen de sistemin sıkıntıları olduğunda diğer katılımcılarla hemfikirler, ancak ona göre her zaman sistemi suçlamak da yanlıştır:

Türkiye'de birçok kurumda bu var. Yani bu bizden kaynaklanıyor aslında devletin sisteminden değil. Şimdi benim bir aracım var farz edelim. Aracı ben kullanıyorum. Onu sert kullanırsam yine benimle ilgili bir şey, daha nazif kullanırsam yine benimle ilgili. Şu an bir sistem var evet ama bu sistemi biz kullanıyoruz. Vatandaşlar çalışanlar insanlar olarak. Şimdi milli eğitim de hani tek başına sadece devleti suçlamak veya üsttekini suçlamakla olan bir şey değil.

4.2.3. Eğitim in öncelikli sorunları

Bu soruyla bağlantılı olarak katılımcılara “en önemli eğitim sorunu” olarak neyi gördükleri ve bunun çözüme nasıl kavuşturulacağı sorulmuştur. Verilen yanıtlar katılımcıların Türk Eğitim Sistemi’ne bakış açılarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Feryal öğretmen “Öğretmen yetiştirmede var sorunlar. Başka okullar iyi ama işte okulların ekonomik imkânlarının kısıtlı olması. Devlet okullarına artık böyle kötü gözle bakmaları. Mesela özelleşmeye doğru gidiyoruz. Bu da bence çok büyük sorunlardan biri. Öğretmen saygınlığı da büyük bir sorun.” şeklindeki görüşleriyle genel bir perspektif sunarken, Yaşar öğretmen de sınav odaklı bir sistemin kendi branşına verdiği zararı “Eğitimi sadece sınava dönük hale getirmiş olmamız. Yani felsefe gibi bir dersin sınav odaklı olmaması lazım ciddiye alınması lazım daha çok ciddiye alınması lazım. Bu tür derslerin içi boşaltıldı” sözleriyle açıklamaktadır. Kemal öğretmen de ulusal sınavların bu derece ön planda olmasına yönelik eleştirilerini dile getirmektedir: “Ne yazık ki eğitimin çıkmazı sınav sistemidir. Sınav sistemi zorunluluk gibi algılanıyor. Kimse de bunu kaldırmaya cesaret edemiyor. Bunun yerine alternatifler sunarak sınavı yıl içine dağıtmak, bundan rant elde eden kurumları ortadan kaldırmak, devletin başlıca görevi olmalıdır.”

Zeynep öğretmen ise “En önemli eğitim sorunu olarak şu anda işte evet eşitsizliği, adaletsizliği görüyorum. Sosyal adaletin olmayışını görüyorum hocam en önemli eğitim sorunu olarak.” görüşüyle bu soruya cevap vermiştir. Serra öğretmen de eğitim sorunlarını bir çeşit ahlak sorunu olarak görmektedir: “Eğitim yani ahlak sorunu bence en önemli sorun. En büyük sıkıntının ahlaki sıkıntı olduğunu düşünüyorum.” Ayşe öğretmene göre ise sürekli değişen sistemde belli bir politikanın oturtulamamış olmasıdır. Bu nedenle de yeni getirilen hiçbir şey “nasılsa bu da gider” mantığı neticesinde benimsememekte, öğretmenler tarafından sahip çıkılmamaktadır. Sema öğretmene göre eğitimin en önemli sorunu görece olarak diğer sorunlara göre daha yereldir ancak önemli bir noktaya işaret etmektedir: “İlkokulda olduğum için benim tek derdim veli. Yani eğitim diyoruz ki daha toplantıyı ilk yapıyoruz, çocuğu bizimle bırakın. Sadece veli şey yapsın istiyoruz mesela öğretmenin yanında olsun ama işine karışmasın. Öğretmenlik oynamayı çok seviyorlar. Hani bu temel sorun bence.”

Derin öğretmene göre sorunların çözümü için öncelikle bakanlık bu işe el atmalıdır: “Bakanın, bir politika belirlemesi gerekiyor bununla ilgili. Bir kere şu; gerçekten bunu istiyor muyuz? İstiyorsak üniversite hocalarını toplayıp tabiri caizse ‘ayar verme-

si' gerekiyor. Bugün baktığın zaman çok kıymetli çalışmalar yapan hocalar var ama hepsi siliniyor, neden? Siyasi çıkar.” Deniz öğretmen açısından ise çözüm ulusal çapta geniş bir eğitim seferberliğindedir:

Öncelikle muhalif düşünen herkesi toplayacaksınız. Radikal İslamcı da dahil radikal sol da dahil radikal milliyetçi de dahil. Toplayacaksınız canlı yayında gerekirse kayıt alacaksınız. Halk da katılacak. Bölge komiteleri oluşturacaksınız. Ama öyle bir komite oluşturacaksınız ki raportörün bağımsız olacak gerçek anlamda. Gerekirse Avrupa'dan bir Türk getireceksiniz. Bağımsız olacak ve güzel bir ulusal rapor oluşacak. Sonra tüm eğitim sistemine “tam demokratik”; farklı yapıları, farklı etnisiteleri, farklı dinleri, farklı inançları, dahil edip görüşünü alacaksınız ve sonra halka diyeceksiniz ki “Böyle böyle bir rapor var elimizde.” “Biz şöyle şöyle bir şey yapmak istiyoruz.”, “Size sunuyoruz onayınız var mı?” diyeceksiniz. Ama siz ben yaptım oldu dersenez, ondan sonra Türk İslam sentezinin dışında bir şey vermezseniz, bilimsel müspet bilimler dediğimiz fen bilimlerini geri plana atarsanız, yabancı dili gâvur dili diye arka plana atarsanız sizin yapacağınız bir şey yok ki!

Şahin öğretmen ise eğitim sorunlarının çözümü konusunda umutsuz bir tavır sergilemiş ve olaya daha geniş bir açıdan yaklaşmıştır. Ona göre şu durumda Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözmesi mümkün görünmemektedir:

Bu komple bir sistem sorunu. Devasa bir sorun. Yani bu sistemden ayrılıp komün kuracaklarsa anca burada düzelebilir yani. [...] Bizim gibi ülkeler dışarıdan rahat bırakılmadığı ve içeride de ona razı olanlar olduğu için maalesef bunun bu şekilde, hani milli eğitim bakanının değişmesi falan filan bunlarla düzelmesi mümkün değil. Yani bunlarla düzelir diyen insanın da argümanlarını merak ediyorum yani. Çünkü ideolojiden bağımsız bir eğitim sistemi mümkün değil, mümkünse de oraya zaten ideoloji girmemiştir ve ideoloji girmeyen tek yer şu an Brezilya'da Amazonlarda keşfedilen bir yerli kabile var, ilk defa insan görmüşler mızrak sallıyorlar mesela, onlar yani.

Feryal öğretmene göre çözüm devlet okullarının güçlendirilmesindedir ancak o, Türkiye'nin ekonomik şartlarının da hesaba katılması gerektiğini savunmaktadır:

Devlet okullarının aslında neden kötü olduğu ortaya çıkartılabilir yani çünkü Türkiye'deki büyük bir kesimin ekonomik sıkıntıları var. Buraya gelen öğrencilerin de ekonomik sıkıntıları var. Dolayısıyla onlara gelecek fırsatlar da çok fazla olmuyor yani Türkiye'nin bulunduğu ekonomik durumdan da

kaynaklanıyor bu durum ama. Yani devlet okulları medyada özellikle ön plana çıkartılabilir işte şöyle güzel okullar var bunlar yapılabilir gibi ve kö-tülenmemesi gerektiğini düşünüyorum ben.

Ela öğretmene göre çözüm eşitlikçi bir istihdam yaratmaktan geçmektedir. Ona göre tüm sorunların odağında eşitlik ve adalete olan inancın zayıflaması vardır:

Şimdi aynı okulda sözleşmeli, kadrolusu, ücretlisi bir arada çalışıyor. E bunlara baksan hepsi aynı işi yapmıyor mu, yapıyor. Peki birine asgari ücret verip diğerine neden tam maaşı layık görüyorsun? Hem bu sadece para meselesi de değil ki! Sosyal imkanlar ve özlük hakların da farklı. Devletin bir an önce bu sistemden kurtulması gerekiyor. Eşit haklar sağlanmalı. Liyakat sağlanmalı. Bizde bunlar yok.

İsa öğretmen ise Türkiye’de eğitimi yönetebilecek uzman kadrosunun, liyakatli kişilerin bulunduğunu öne sürmekte; ancak siyasi etkiler yüzünden bu kişilerin verimli olamadığını düşünmektedir:

Sistemsizlik sorununun çözümü aslında biraz basit ama Türkiye’de uygulanabilirliği zayıf. Neden basit, birincisi milli eğitim bakanlığı olmayacak. Yani milli eğitim bakanlığı diye bakanlık olmayacak. O bakanlığı komple kapatacağız. Ne yapacağız atıyorum milli eğitim kurumu diye bir kurum kurulacak ve bu kurum siyasetten özellikle bağımsız olacak yani oradaki kurumun bakanını işte genel müdürünü şeylerini siyasi kurum atamayacak. [...] Burada bu işin içerisinden gelmiş bir sürü yetenekli insan var yani o kadar profesörümüz var o kadar eğitim alanında hakikaten dirsek çürütmüş mürekkep yalamış insanlar var ya gelin şuraya siz burada bir sistem kurun kardeşim 500 kişi, 1000 kişi, 2000 kişi çalıştaylar yapılıyor bir sürü sempozyumlar şu bu neyse. Bir sistem kurun. Kendinize bir lider ya da işte bir müdür seçin. Siz orada bu işi siz organize edin. Ve bu liyakat sistemine dayansın ve kendi içrimizde işte emekli olan ayrılanın yerine yenisini bu konuda tecrübeli, buradan devam edin ve bu sistem siyasi sistemden bağımsız olsun.

Zeynep öğretmene göre de küresel kapitalist sistem değişmeden eğitimde sorunlar çözüme kavuşturulamayacaktır: “Çözülebilir mi ondan emin değilim ya ben çok karamsar bir şey çizdim herhalde de yok yani çözebilir mi? Bir kere bu küreselleşme, kapitalist düşünce dediğimiz şeyin tamamen ortadan kalkması gerekiyor bu da imkânsız bir şey zaten.” Ömer öğretmen ise biraz daha umutlu bir görüş belirtmiştir: “Eğitimi

eğitimcilerle bırakmaları gerekir diyorduk son dönemde o da oldu. Bir eğitimci bakanımız var. Bu yönde ümitliyiz aslında. Ama aradan 3-4 ay geçti belki de 4 ay gibi bir süre... İcraat noktasında henüz bize yansıyan bir şey olmadı.”

Konuya diğer katılımcılar aksine kendi okulunda yaşadığı sıkıntı açısından yaklaşan Sema öğretmen de velilerle yaşadığı sorunların çözümünü “okuma bayramında” tüm velilerle işbirliği yaparak bir etkinlik gerçekleştirmekte bulmuştur:

[...] Derken bu iş çığırından bir çıktı ucunu bir kaçırdık. Okuma bayramında öğrenci yok sadece veliler. Bu velilerin hiçbiri okuma yazma bilmiyor. Çoğu okuma yazma kursuna geldi. Türkçe dahi bilmeyenler var içlerinde. Bir tanesi imamın eşi. Ondan sonra şöyle bir şey oldu. Nazım'ın şiirlerinden tut. Atıf Behramoğlu ya da diğer birçok bildiğimiz şairin şiirleriyle bir şiir dinletisi yaptık bu annelerle. Bu arada bir tanesi şarkı türkü söyledi sürekli. Bir tanesi birinci oldu, kaymakam, ilçe protokolünü çağırdık, ilçe milli eğitim müdürü ve onun ekibi gelebildi. Diğer okul müdürü arkadaşlar gelebildi. Muhteşem bir gösteri yaptık.

Sema öğretmenin bu yaklaşımı eğitim sorunlarının, en karmaşık görüneninin bile, “yerelden başlanarak” çözülmesi gerektiği fikrini kuvvetlendirmiştir. Yerelde çözülecek sorunlar zincirleme bir şekilde üst basamaklara iletilerek sistemin iyileştirilmesine yönelik sağlıklı bir adım olacaktır. Bu bağlamda katılımcılara “Siz Milli Eğitim Bakanı olsaydınız ilk yapacağınız iş ne olurdu?” sorusu yöneltilmiştir.

Ömer öğretmen “eğitimde yerellik” fikrine atıf yaparcasına “Çok fazla sorun var hem yapısal anlamda hem fiziksel anlamda hem ekonomik anlamda ama öncelikle yapılması gereken okulların öğrencilerin bütün öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilecek; sosyal yönden, sportif yönden, kültürel yönden, akademik yönden çocuklarımızı çok yönlü yetiştirebileceğimiz okullara ihtiyacımız var.” demiştir. Böylece bakan olsa ilk işinin okulları güçlendirmek olacağını sinyali vermiştir. Feryal öğretmenin görüşü de aynı paralelliktedir:

Valla nicelik anlamında artık okulların sayısının çok olduğunu düşünüyorum zaten. Ona bakmazdım, niteliğe bakmaya çalışırdım ben şimdi artık ne yapabiliriz. Aslında şu anki bakanımızın [Ziya Selçuk] yaptığı şeyler beni ümitlendiriyor çünkü bir gereksinim analizi yapmaya başladı diye düşünüyorum ben. Kendisi de söyledi hemen bir şeyi değiştiremezsiniz dedi yani bunu bir kaç aydan sonra değiştirebilirsiniz ben de işte onun gibi bir gereksinim analizi yaptım. Ve işte neyi nereye koyabileceğimi işte ekonomik

olanaklarımı nasıl harcayabileceğimi düşünürdüm ve öğretmenlere danışır-
dım. Velilerden ziyade, öğrencilerden ziyade önce öğretmenlerime danışır-
dım çünkü onlar benim elemanım diye düşünürüm onlara güvenimi işte on-
lara güvendiğimi belirtirdim.

Kemal öğretmen daha önce bahsettiği “sınav odaklılığa” vurgu yapmıştır:

Sınavlarla ilgili bir model oluşturmaya çalışırdım. Çok kalabalık bir öğrenci
ve öğretmen kitlesi var, eğitim ordusu var. İşim çok zor olurdu. Bunun için
bir komisyon kurup kalabalık ülkelerde ya da çok sayıda öğrencinin ortaöğ-
retime gittiği, üniversite okumak istediği ülkelerde bu işlerle nasıl başa çı-
kıldığını inceletirdim. Tabii onun getirileri götürüleri farklı olabilir, bunların
gelişmişlik durumları farklı olabilir.

İsa öğretmen ise şakayla karışık “Bakan olsam ilk yapacağım iş istifa etmek
olurdu” dedikten sonra şu yorumu yapmıştır:

İlk yapacağım şey hakikaten belki biraz kırılmalık söz konusudur bu konu-
da, hakikaten öğretmenlik mesleğinin gerçekten saygın bir meslek olduğun-
u, bunun toplum içerisinde kabul görmesi gereken, saygı duyulması gere-
ken bir meslek olduğuna yönelik bir çalışmayı. İki tane çalışma vardı ilk ya-
pacağım. Ben aynı anda ikisini yapardım. Birincisi gerçekten öğretmenlik
mesleğine saygınlık kazandırmak. İkincisi de Milli Eğitim Bakanlığı’nı
mümkün olduğu kadar işte siyasi iradedenden uzak ve hakikaten böyle bir 20
yıllık, 30 yıllık bir eğitim sistemi bir eğitim politikası belirleyebilmek ya da
öyle bir çalışma yapabilmeyi gerçekten çok isterdim.

Zeynep öğretmen açısından sorun “ideolojiktir.” Bu ideoloji o kadar baskındır ki
öncelikle bakanlığın ismi Zeynep öğretmen tarafından sorun olarak görülmektedir:

[...] Başındaki milliyi kaldırırdım. O “milli” zaten kendisi ideolojik bir şey
onu kaldırırdım. Bir kere eğitimin ideolojiden bağımsız olması gerektiğini
düşünüyorum çünkü ideolojik olmamalı hiçbir ideolojiye hizmet etmemeli.
[...] İdeolojiden arınık olmasını sağlamak için önce başındaki o milli lafını
kaldırırdım. Sonra da hep şey istiyorum böyle hani “homeschooling” uygula-
ması var ya “ev okul” uygulaması. İşte herkes kendi çocuğunu evinde
eğitsin. Hani böyle şeylere imkân versin isterdim, yani herkes mesela ben
çocuğumun benim yetiştirdiğim değerlerle büyümesini isterim.

Ayşe öğretmen ise öncelikle personel rejimine yönelik önlemlerden yanadır:

İlk yapacağım iş bütün yöneticileri bir kere tekrar öğretmenliğe, ya da onları bir kenara alır yerine öğretmenliği gerçek anlamda iyi yapan insanları getirirdim. Biraz da yöneticiliğe “lider” anlamında yapabilen kişileri getirirdim. Onun dışında ne yapardım. Öğretmenlere biraz özerk davranma. Belki Türkiye şartlarında bu imkânsızmış gibi görünebilir ama en azından kendi programlarını oluşturma, her okulda zümrelerin kendi programlarını ve içeriklerini oluşturup ona göre bir plan yapmalarını sağlardım.

4.2.4. Öğretmene ve okula ilişkin değerlendirmeler

Katılımcılar “öğretmene ve okula” ilişkin değerlendirmelerde de bulunmuşlardır. Bu değerlendirmelerde Zeynep öğretmen “ifade özgürlüğüne”, Kemal öğretmen “rol-model olmayı”, Ayşe öğretmen “öğretmenlerin yetkinliğini ve çok yönlü oluşlarını”, Zafer öğretmen “eleştirel düşüncüyü”, İsa öğretmen ise “öğrenmenin olduğu her yerde ve her olayda öğretmenin de olduğunu” vurgulamışlardır:

Bence öğretmen düşündüklerini savunabilen, aktarabilendir. Yani nasıl diyeyim. Özgürce savunabilendir. Onu öğrenciye hiçbir kaygı gütmekten aktarabilendir. Hani öğrenciyi her anlamda donatmaya çalışan. Yani bir dersi öğretmeye çalışan değil de öğrenciyi sosyal anlamda kültürel anlamda ahlaki anlamda geliştirendir yani. Öğretmek bu işin en son kısmı bence. Hatta en basit kısmı diyorum. [Zeynep öğretmen]

Öğretmenlik bence en zor mesleklerden birisidir. Çünkü öğrencinin ilköğretimden başlayarak bilinçlenmeye başladığında, yani artık kendine aile dışı bir sosyal çevre aradığında ilk karşılaştığı kimlik öğretmen oluyor. Çocuk okulda aldığı ulusal ve evrensel değerlerle ailedeki değerlerini, tutucu değerlerini karşılaştırmaya başlıyor. Bu hayatına, kişiliğine ve kimliğine tezahür ediyor. Öğretmen o yüzden, özellikle sınıf öğretmeninden başlamak üzere, kutsal diyoruz yani kutsiyeti belki buradan geliyor, insanların bundan sonraki yaşamını en fazla etkileyecek modeldir. Yani rol modelidir. [Kemal öğretmen]

Öğretmen ilk önce kendisini eğitmiş kişidir. Ve o eğitime devam eden kişidir. Yani ben öğrendim bitti diyen kişi öğretmen değildir. Beşikten mezara kadar ilim talep ediniz diyor peygamber efendimiz. Gerçekten öyle olması gereken, öğretmen öğrenerek öğreten bir kişidir. Bazı şeylere yeniden uyum sağlayan bir kişidir. Kendi hayatında uygulayarak öğrenciye öğreten kişidir. Bir de bizim işimiz öğrencinin beynine bir şeyler doldurmak değil. Aslında onun hayatını şekillendiriyoruz. O şekillendirmede insan psikolojisinden an-

lamak gerekiyor. Ona göre konuşmak gerekiyor. Aynı zamanda bir psikolog... Zaman zaman hani küçük sınıflardakileri düşünürsek bir anne veya baba rolü üstlenebiliyor. Ama genel itibari ile örnek bir kişilik olması gerekiyor bu sadece okul için değil. Okul dışı hayatında da aynı şekilde. [Ayşe öğretmen]

Öğretmen kim midir? Çok kapsamlı bir soru ama şöyle diyeyim, kitapta yazan X fikrini ya da bilgisini bana aynen zikrediyorsa o öğretmen değildir. O bilgi bir giriştir derse ama öğretmen onu yorumlayan ve yorumlatandır. Öğrenciye o bilgiyi sorgulatan kişidir. Üzerine düşünmesini sağlayan. Yoksa kitaptan okudum geçtim, tahtaya da yazdım bitti... Öyle öğretmen olmaz. Ben tabi sınıfçiyim mecbur açıklıyorum her şeyi ama lisede çalışan arkadaş var adam anlatıp geçiyor. Onu da biliyoruz. [Zafer öğretmen]

Bence öğretmen kimdir? Ya öğretmen bir kişi değildir. Anne baba öğretmendir, kardeş öğretmendir, sokaktaki arkadaşın öğretmendir, bakkal amca öğretmendir, manav da öğretmendir, fırıncı da öğretmendir. Ya öğretmen sadece bu işi meslek olarak yapan kişi değildir benim gözümde çünkü bu eğitim her yerde. Öğrenebileceğin şeyler her yerde karşına çıkıyor. Dolayısıyla sana bir şey öğretebilen her olay ya da her kişi aslında öğretmendir diyebilirim. [İsa öğretmen]

Öğretmenin tanımı sorusunun devamında katılımcılara “okulun tanımı ve toplumsal işlevi” sorulmuştur. Deniz öğretmene göre okul “sistemli verilerin çocuğa, çocuğun iradesi dışında kasti olarak empoze edildiği, bireyin robotlaştırıldığı ve öğretmenin de araç olarak kullanıldığı bir yapıdır.” Okula dair diğer görüşlerden bazıları şöyledir:

Kültürel mirası okul gelecek nesillere taşınmalıdır. Çünkü her şeyi evde öğrenemeyebilirsin; mesela Türk Sanat Müziği, geleneksel Türk oyunlarını, geçmişten gelen güzel şeyleri okul aracılığıyla öğrenebilir çocuk. Kültürüne sahip çıkmayı, misafirperverlik gibi değerlerimizi... Ayrıca okul bilimselleşmek için de gereklidir. Yani okulun rolü Türkiye’deki nesli diğer dünya ülkelerindeki nesillerle geri kalmayacak biçimde yetiştirmektir. [Asya öğretmen]

Valla okulun şu anki işlevi siyasi iktidarların hoşlandığı nesil yetiştirmek ya o kadar basittir yani. Çok basit olacak ama öyle yani. “Başka Bir Okul Mümkün” hareketi var mesela. Ama hani bu verdiğimiz istisnai örnekler. Ama orada da yani orada da bir ideoloji var. Onun da bir altyapısı var yani. Ha ne oluyor bazı işte bazı ülkelerde bağımsız eğitim hareketleri oluyor işte kendi okullarını falan filan kuruyorlar onlar var ama onlar ne kadar kişiye hitap ediyor? [Şahin öğretmen]

Benim için okul, hayata mutlu çocuklar hazırlamak. Bak hiç ben ilkokul öğretmeniyim benim hiç umurumda değil çocuk 2 kere 2yi öğrenmiş işte hiç gerçekten bunları önemsemiyorum. Benim için özgüveni yüksek, eğitim ve okul bu demek. Vatanını milletini seven, saygılı, büyüklerine saygılı, çevreye duyarlı, çevreyi doğayı tüketmeyen, gelecek nesillerin de kullanmasına izin veren çocukları ilkokulda yetiştiriyoruz. [Sema öğretmen]

Okul da sosyal bir ortam aslında hani öğrenciler okula gitmeli mi evet gitmeli bence Türkiye'de bu olması gerekiyor. Şimdi yurtdışında okulsuz toplumu tartışıyorlar öğrenciler artık okula gitmese mi? Hayır bence okul olmalı çünkü çocuğun sosyalleşebileceği bir ortamdır okul bence. Çünkü şimdi apartmanlara tıkdık kaldık diyoruz ya e ben mesela kızımı şu an benim kızım 27 aylık ama bir arkadaş grubu yok. Ben küçükken hatırlıyorum sokağa çıkıyordum ben başka komşuların çocuklarıyla sosyalleşebiliyorduk ama benim kızımı dışarı çıkartamıyorum. Zaten medyadan da görüyorsunuz bir sürü olumsuz şeyler oluyor. Rahatça gezemiyorlar zaten. Yani bence çocuğun tek sosyalleşebileceği ortam şu an için okul. Farklı kesimlerin de bir araya geldiği bir yer. [Feryal öğretmen]

Yani aklımızı kullanmayı öğretmeli, duygularımızı kurmayı öğretmeli. Mesela, mesela estetik beğeni kazandırabilmeli ya da işte ne derler iyi bir müzik anlamalı mesela ne bileyim müzik birikimi verebilmeli. Ya da resimle ilgili yapıyorsak ya da duyularımızı kullanıyorsak. Aşçılık da bir sanat mesela onun gibi duygu koku almaktır ya da tattır şeydir yani. Hani bunlar da bir duyularımızı geliştirmek gibi bir şey nasıl bunlar duygularımızı geliştiriyorsa aklımızı da geliştirmemiz gerekiyor. Ama son durumda valla okul biraz daha şey, gittiği yer belli olsun diye tanımlıyor öğrenci. Hani ben de şu an o gözle görüyorum yani öğrencinin geldiği yer belli olsun. Resmen şeye dönmüş durumda, biz bakıcı gibi bir şeyiz yani. [Yaşar öğretmen]

Okul biraz da eğitimin kurumsallaşmış şeklidir diyebiliriz. Okul, bu işlerin daha resmi bir elden denetimli ve tabii ki ülke gerçeklerine, devletin kendi eğitim politikalarına uygun yapıldığı yerdir. Toplumların kendi kültürel değerleri, dini tercihleri, milliyetleri farklı olabiliyor. Alt kültürler de bir şekilde okula gelesiyeye kadar bu özgürlükleri, anayasal hakları kullanarak kendi çocuklarını kendi değerleriyle eğitiyorlar. Ancak okullarda bu iş biraz da ülke gerçeklerine göre ortak hedefler doğrultusunda yapılıyor. [Kemal öğretmen]

Katılımcılara “hayallerindeki okul” sorusu yöneltilerek okula ilişkin kurgularını açmaları istenmiştir. Bu soruya getirilen açıklamalar da şöyle olmuştur:

Çocukların da sevebileceği bir okul olması gerekiyor böyle rahat mobilyaların yer aldığı ortamlar sınıflar. Ve eğlenceli resimlerin yer aldığı işte doğayla iç içe aslında bir okul isterdim ben. Belki fen bilgisi öğretmeni olmamdan da kaynaklanıyor olabilir ama çocuklar fen bilgisi deyince mesela hemen deney aklına geliyor çocuğun işte biz ders yapmayalım deney yapalım. Aslında deney de bir derstir ama öyle söylüyor çocuklar o yüzden onlara hitap edebilecek ortamlar tasarlamaya çalışırdım ben. [Feryal öğretmen]

Aslında bunu daha önce düşündüm ve okul tasarımı arkadaşlarıma da anlatıyordum. Kendi sermayemle nasıl yapardım? Ben okulu kendi adıma sadece bir branşta düşünmüştüm. Fiziğin teorik olarak anlatıldığı bölüm ve deneysel olarak uygulamalı yapıldığı bölüm. Bu şekilde bir binayı sadece kendi branşıma ait eğitim merkezi yapmak. [Kemal öğretmen]

Tamamen alternatif eğitim sistemleri üzerine yoğunlaşmış bir okul hayal etmekteyim. Nedir alternatif eğitim sistemleri üzerine yoğunlaşmış bir okul? Öyle bir okul hayal edin ki çocuk içeriye girdiği zaman bu işte yaş seviyesi grubu ne olursa olsun resim yapmak istiyorsa resim yapsın. Müzikle uğraşmak istiyorsa sadece müzikle uğraşsın. Canı sıkıldığında girsin matematik dersi dinleyebilsin. Canı sıkıldığında ne bileyim Türkçe dersini alabilsin. Gidip hikaye okuyabilsin ya da o gün okula gelmesin canı istemiyorsa. Ya da ne bileyim içeriye girdiğinde işte robotik kodlamayla uğraşabilsin ya da bilgisayarla uğraşabilsin. Yani çocuk okula severek gelsin ve istediği şeyi yapmak için gelsin sadece. [İsa öğretmen]

Mesela dersleri hani belli sınırlara çizmektense, hani aktiviteler, basit böyle kağıt üzerindeki aktiviteler değil de workshop tarzı şeyler olabilir belki. Ama mesela arkalı önlü sıralara oturmaktan ziyade, hani öğrenciye göre bunlar tabii ki de herkese bireysel olmaz ama, gruplandırıp hani fiziki şartları da ona göre sağladığım bir okul. Bunun dışında evet bu okul canlı, renge renk böyle seslerin falan “otur oğlum, sus oğlum, sıraya geç” falan değil de, böyle daha eğlenceli; şarkılar, türküler böyle hareketli olan. Ne bileyim benim kafamda okul deyince öyle geliyor. [Serra öğretmen]

Benim zihnimdeki okul farklı. Bana göre işte bir kampüs olmalı o kampüsün içerisinde efendim senin ahırın da olmalı bahçen de olmalı, motor atölyen de olmalı, bilgisayar atölyen de olmalı. Hangi öğrenci hangi bölümde çalışmak istiyor. İnek mi beslemek istiyor inek besleteceksin. Efendim o radyoloji uzmanı mı olacak gitsin onunla ilgili aletlerle uğraşsın bunun gibi yani. [Ayşe öğretmen]

4.2.5. Muhalif yaşam tarzına ilişkin görüşler

Katılımcıların bu görüşlerinden sonra onlara genel olarak “muhalifliğin tanımı, günlük yaşamlarındaki yansımaları, olumlu ve olumsuz sonuçları ile eleştirileri” sorulmuştur. Böylece onların görüşmeler boyunca ortaya koydukları profilleri aydınlatılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara göre “muhaliflik” şu anlamlara gelmektedir:

Hani bir duruş, mesela atıyorum norm fazlası olduk. Bir yerden adam bulacağımıza diyoruz ki kardeşim ne gerekiyor, başka okula gideceğim, o okula gideyim diyorum mesela. Hani başka yollar aramıyorum. Ağabey beni Ar-Ge'ye alır mısınız falan... Çünkü öyle var. Ar-Ge'de oturayım ben 6 ay sonra giderim. Bu yola girmiyorum mesela bu da onun içerisinde. Aramıyorum kardeşim ben ne görev neyse verilsin. Yani biraz da etik olarak bakıyorum ben muhalifliğe. [...] Yani muhalif insan illa ki siyasi partinin karşısında, yanında olacak diye bir şey yok. Yani muhaliflik sadece bir siyasi görüşün yanında karşısında olmak değil bana göre, bir etik bir duruştur yani bu. [Şahin öğretmen]

Etik ilkeler var, var yani hani bu evet yazılı olmayan. Benim okulum için mesela veya camia için, milli eğitim için var olması gerekenler var ve bunun mesela karşılığı aksi bir durum olduğu zaman muhalif oluyorum. Yani ama ben olmuş olmak için olmuyorum yani ben orada bile acaba bunu hak ediyor mu muhalefet etmeyi hak ediyor mu diye düşünüyorum. Bir de sırf karşı çıkmak için çıkanlar var. Bizim okulda var öyle biri mesela. Direkt “aaa hiç olmamış” tarzında... [Sema öğretmen]

Sorgulayan, yani otoriteyi reddeden kişidir muhalif. Ayrıca “Otoriteyi neden reddediyorum” diye de soran. Muhalif böyle bir şey. Öyle kuru kuruya ben X partisine inanıyorum, işte Atatürk Türkiye için neler yapmış... Arkadaş gerçekten biliyor musun neler yaptığını? Şu yaşımda öğreniyorum büyük tararzun, çay saati denilen bir kurguyla kazanıldığını. Yani muhalif demek, insan hocam önce kendine muhalif olacak. Oturtacak karşısına kendisini konuşacak. Sen bunu yanlış mı yapıyorsun, doğru mu yapıyorsun? Sen neye inanıyorsun? Kendine muhalif olmayan bir insan hiçbir şeye muhalif olmaz. Çelişkiler şeyi, bütünlüğü aslında. O çelişkileri seviyoruz. Yani yoksa körü körüne inanan hiç kimse muhalif olamaz. [Derin öğretmen]

Bana göre muhalif olmak her şeye hayır demek değildir. Senin gibi düşünmeyen ama güzel şeyler üreten insanları da desteklemek bana göre. Kendi ideolojine muhalif olmaksızın da bu da muhalif olmak demektir. İnanmışım değerleri iyiye doğruya güzele götüreceğine inandığın her şeyi özgürce ifade

edebilmek. Ben öyle düşünüyorum. Bu birilerini rahatsız etse bile özgürce ifade edebilmek. Yani mevcut konumda bunu yaşayamıyoruz belki ama öyle düşünüyorum. [Deniz öğretmen]

Farklı bakış açıları, yani farklı alternatifler üretmek. Yani siz bir doğrudan bahsediyorsunuz ve kendi doğrularınız ister istemez sizin sosyoekonomik koşullarınız, kültürünüz, değer yargılarınız gibi çok boyutlu bir şey olarak şekillendiriyor. Şimdi muhalif olmak her konuda farklı alternatif getirmek değil, ama yerine göre sizin bakış açınızı oluşturmanız. Biz muhalifler genelde olaylara sorgulayıcı bakarız. Biraz da ister istemez siyasi ya da politik tercihlerden dolayı, genellikle muhalif olmak politik bir tercih gibi algılanır. Bu hep böyle olmamalı, yani insanların farklı bakış açıları olduğunu, bir şekilde daha iyi olanaklar ya da daha iyi şeyler sunulabileceğini kabul etmek lazım. [Kemal öğretmen]

Ya muhaliflik mesela genellikle toplum içerisinde şöyle çoğunluktan yani çoğul kişiliğin ya da çoğunluktan ters tarafta kalmış görüş olarak davranış olarak hareket olarak ters tarafta kalmış kişi yani muhalif kişi dendiği söylenir ama muhaliflik sadece çoğunluktan yana olmak ya da daha doğrusu azınlıktan yana olmak değil muhaliflik. Ya da muhaliflik gerçekten, benim muhalifliğim öyle söyleyeyim. Muhalif anlayışım ya da gerçekten ama gerçekten kalben, ruhen, ahlaken doğru bildiğine inandığı şeyi sonuna kadar savunabilen kişi muhaliftir bence. Yoksa bakıyoruz bazen bunu siyasi yönden düşünebilirsiniz, ahlaki yönden düşünebilirsiniz, sosyal yönden, kültürel yönden, ekonomik yönden düşünebilirsiniz. Sadece ben muhalifim tavrıyla yani muhalif olmalıyım muhaliflikler yapmalıyım karşı durmalıyım tavrıyla hani muhaliflik yapan insanlar var. Bunun muhaliflik olduğunu düşünmüyorum bunun sadece bir gösteriş ya da ben sizden farklıyım imajı çizmek adına yapılmış bir şey olduğunu düşünüyorum. [İsa öğretmen]

Eleştirel bakış açısıdır muhaliflik. Eleştirel düşünme yani tam olarak her herhangi bir şey olduğu zaman onu sorguluyorum. Eğitimle ilgili ya da başka bir şey onu mantık süzgecinden geçiriyorum. Ya tamam böyledir demiyorum mantık süzgecinden geçirdikten, eleştirel bakış açısı geliştirdikten sonra yorumumu yapıyorum. [Asya öğretmen]

Katılımcılara “Kendinizi ne zaman muhalif olarak tanımladınız?” sorusu da sorulmuştur. Bu yanıtların genel özelliği, muhalifliğin ya küçük yaşlarına ya da başlarından geçen kritik olaylara dayalı olmasıdır. Örneğin Şahin öğretmen “Valla aslına bakarsan küçüklüğümden beri farkındayım çünkü mesela lisede de olsun orta okulda da olsun bir şeyi doğru yaptığım zaman hep bazı arkadaşlar biraz dalga geçerlerdi bununla yani.

Niye böyle yapıyorsun falan niye doğrucusun gibisinden yani.” diyerek muhalifliği doğruculukla eş tutmuştur. Sema öğretmen de küçüklüğünde “sırf karşı çıkmak için bir şeylere karşı durduğunu” ifade ettikten sonra “etik davranış temelli muhalifliği” görevde yükselme sınavlarında yaşadığı haksızlıklara dayandırmıştır. Derin öğretmen ise ciddi psikolojik bir süreçten geçmiş hatta psikolog yardımı almıştır. Onun anlatımıyla; “Kendimi devirdiğim süreci yani kendime muhalif olduğum o süreci işte. Eğriyi doğruyu göremeyip çok ciddi böyle ne yapmalıyım sürecindeyken. Yani depresyondan dolayı değil de çıkış yolu aramak için gittim.”

Deniz öğretmenin ilk “karşı duruşu” ise ortaokul yıllarında bir ders esnasında olmuştur. Din Kültürü dersinde sınıfta öğretmenle yaşadığı bir diyalogdan bahseden Deniz öğretmen, onun soruları karşısında öğretmenin ona “Alevi olup olmadığını” sorduğundan bahsetmiştir. Ona göre “Aleviliğin, Sünniliğin ne olduğunu bilmiyorum yani daha doğrusu bizde öyle bir algı yok. İşte biz Aleviyiz, işte karşı komşu Sünni, yok şu şöyle... Öyle bir bakış açımız yok yani. İnsanı insan olarak görüyoruz.” Sude öğretmen ise tam tersi bir şekilde Alevi bir arkadaşını savunma durumunda kalmıştır. Ona göre “tüm insanlar Allah katında eşit yaratılmıştır” ve “eşit muameleyi hak etmektedirler.” Bu olay Sude öğretmen tarafından ilk muhalif duruş olarak adlandırılmıştır ve yaklaşık 15-16 yaşlarına denk gelmektedir.

Serra öğretmenin muhalif kimliğini açığa çıkaransa daha çok idarecileriyle yaşadığı sorunlar olmuştur: “4 sene önce hocam senede 3-4 kere soruşturma yiyince, ben muhalifim dedim. İdarecilerimle yaşadığım bir sürü hocam yani böyle gereksiz boş şeyler. Birinin dediğinin olmaması, idarecinin dediğinin olmaması, keyfiyetten...” Ayşe öğretmen ise “muhalif olmanın” aslında çok da zor olmadığını vurgulamıştır: “Bir defa itiraz ediyorsunuz. İkinci, üçüncüye gelince muhalif oluyorsunuz zaten.” Diğer katılımcılar ise bu konuda şöyle görüş bildirmişlerdir:

Ne zaman dedim? Ne bileyim ortaokul da olabilir, lise de olabilir. Ortaokulda da muhaliftim ben. Herkes işte derslere girmemek için 19 mayısta stad-yumda gösteri yapılacaktı mesela, biz stadyuma gidelim diyorlardı ben hayır gitmeyeceğim demiştim. “Neden gitmeyeceksin” dediklerinde “ne yapacağız pankart kaldıracağız güneşin altında saatlerce oturacağız” diyordum ben. Herkes de gitmek zorunda değil ki ama arkadaşların çoğu gideceğim ben o zaman hayır gitmeyeceğim diye itiraz etmiştim mesela. Ondan sonra öğretmenle gidip konuşmuştum ben gitmek istemiyorum demiştim. Onun yerine işte sınava çalışacağım demiştim ben çok iyi hatırlıyorum. O zaman annem

demitti sen muhalifsin her şeye muhalefetsin yani muhalefet gibi böyle hani ortaokul yıllarında fark ettim. [Feryal öğretmen]

Ben mesleğimi edindikten sonra artık muhalif olduğuma inandım. Ve muhalif olunca kendi tercihlerinize göre sendika arıyorsunuz. Kendi mesleğimizi daha farklı koşullarda nasıl yapabiliriz, daha iyi koşullarda nasıl yaparız sorguladıkça artık kendi mesleğinizde de farklı görüşlerin olduğu görüyorsunuz. Sendikalar, dernekler olduğunu gördüm. Onlara ilgi duymaya başladım ve onlarla ilişkilerim oldu, sendika üyesi oldum. [Kemal öğretmen]

Ne zamandır yani belki muhaliflik kişilik olarak muhaliflik belki liseden itibaren başlayıp gitgide artan bir durumdur ama bence son 5-6 yıldır, 6 yıldır falan mesleki olarak muhalif diye tanımlayabilirim. Kişilik olarak muhalifliğimi işte liseden sonra artık değişme süreci, farklı şeyler o biraz önce bahsettim, oradan itibaren kişisel olarak bir muhaliflik. [İsa öğretmen]

Katılımcılara bu soruyla ilişkili olarak “muhaliflik kaynakları” sorulmuştur. Yani muhalif kimliklerini en çok besleyen, bu kimliğin gelişimini destekleyen unsurları açıklamaları istenmiştir. Bu kaynaklar başlıca iki döneme işaret etmektedir: “küçüklükteki aile ve sosyal çevreleri” ile “eğitim ve meslek hayatları.” Örneğin Feryal öğretmen küçüklüğünden beri mahalledeki arkadaşlarıyla anlaşamadığı konularda kavga ettiğini ve bu yüzden “geçimsiz” olarak adlandırıldığını söylemiş, eğitim sürecinde ve medyada gördüğü haberlerin de bu kimliğini desteklediğini belirtmiştir. Feryal öğretmenin “otorite karşıtlığı” da yine aynı dönemlerde gelişmiştir: “[...] Yani her zaman bir toplumda bir lider vardır onun dediğini yaparsınız. İşte oyunda da öyleydi çocukken. Sokakta işte büyük bir çocuk vardı bizden daha yaşça büyük. O ne derse o olur gibi bakıyorlardı ben karşı çıkardım mesela.” Zafer öğretmen açısından çocukluk dönemi belirleyici olmuştur. Ona göre “çocukken insan eleştirel düşünmeye, sorgulamaya daha yatkındır çünkü kafası ideolojik şişirmelerle doldurulmamıştır.”

Deniz öğretmen açısından ise muhalif kimliğini “okumaya ve eğitime düşkün babası” büyük oranda şekillendirmiştir. Ancak ona göre daha temelde Alevi olması vardır. Mezhepsel bağlam o kadar güçlüdür ki Deniz öğretmene göre Alevi isen zaten doğuştan muhalifsinizdir. Bunlara ilaveten; “[...] O açıdan düşündüğün zaman insanın siyasi görüşü, protest kimliği işte sizin söylediğiniz deyimle muhalif kimliği ister istemez yaşamdan edindiği tecrübeler, sokakta gördüğünüz bir aç insanın çöp karıştırırken ekmek yemesi alması bile şekillendirir insanın düşüncesini.” Alevilik konusuna değinen diğer bir katılımcı da Yaşar öğretmen olmuştur:

Yani şöyle diyeyim muhaliflikle ilgili hep şey Alevi bir bölgede doğmuş olman ya da o birikim bizi muhalif hale getirmiş. Öyle düşünüyorum. Yoksa üniversite öncesi dönemin şeyi bu. Öncesinde herhangi bir muhalifliğe bir katkısı yok. Hani doğduğunuzda ya da bir Alevi kimliğiniz varsa zaten muhalif doğuyorsunuz. Ya da o sizi sosyalleştiriyor. Muhalif kılmak gibi. Mesela şeyi hatırlıyorum işte 92'de 12 yaşındayım. İşte Sivas olayları falan vardı mesela 99 ya da 96 ölüm oruçları vardı. Onları hatırlıyorum mesela.

Uğur öğretmene göre sosyal demokrat bir ailede yetişmenin muhalif kimliğin gelişimi üzerine etkisi büyüktür. Çünkü demokratik bir aile iklimi beraberinde eleştireliliği de getirmektedir. Şahin ve Sude öğretmenlere göre de bu kimliğin gelişimi ailesine ve içinde yetiştiği sosyal çevrenin kültürüne bağlıdır:

Şimdi muhaliflik biraz daha süreç içerisinde yaşam içerisinde gerçekleştiği için hani bu soruya net bir şekilde cevap veremem. Çünkü yaşayıp bir süzgeçten geçtiğin için olaylar sarmalının sonucunda bir yapıya sahip oluyorsun. Belki tüccar olsam üçkağıtçı olacağım. Kim varsa başta iktidarda onun yanına yaltaklanacağım. Bunu bilemem ki. Yani bu süreçte bir çok faktör var, meslek çok önemli, sosyal çevre önemli bir çok dinamik önemli ama şimdi memur zihniyetiyle büyüdüğüm ve memur da olduğum için doğal olarak tabi bu yapıya sahibim ama başka meslek sahibi olsam bu yapıya sahip olmayabilirim. [Şahin öğretmen]

Biz dindar bir aileyiz. Ama dinin sınırlarını da biliriz hocam. Yani dini kişisel boyutta algılarız. O yüzden ben dini düşüncemle siyasi görüşümü birbirine karıştırmam. Şu an Türkiye'yi yöneten insanlar dindar insanlar olabilir ama sadece buna bakarak ben siyasi görüşüme yön veremem. Benim ailem de böyleydi. Şükürler olsun bunun da bugüne kadar bir yanlışını görmedik. [Sude öğretmen]

Derin öğretmenin muhaliflik kaynağı ise daha farklı konulara dayanmaktadır. Bu anlamda onun soruya daha felsefi ve kişisel bir yorum getirdiğini söylemek mümkündür:

[...] Bir; kardeşimin engelli olması. İnsanların kanunların ona sağlayamadığı adaleti bir başkasının sağlamasını beklemesi ve sağlayamadığını görüp bütün inanç sisteminin çökmesi. Benim ona bunu sağlayamamamdan dolayı benim inanç sistemimin çökmesi. İki; hiç kimsenin eşit olmadığı gerçeğini anlamak. Adaleti insanın kendi vicdanıyla yarattığını anlamak. Ben iyinin

de kötünün de bu dünya için olması gerekliliğine inanıyorum. Kötüyü tercih edip etmeme yine kişiyle ilgili ben tercih etmiyorum kötüyü. Ettiğim noktalar da var her insanda var. Her insan hayatında muhakkak kötüyü tercih ediyor. Bazen kediye vurarak tercih ediyoruz hocam. İşte bazen susarak tercih ediyoruz. Kötü illa birisini asmak kesmek işte ne bileyim bir terör mensubu olmak değil yani. O yüzden iyi kötü bir bütün. Güzel çirkin bir bütün. Güzel yanlar da var fiziksel ya da ruhsal çirkin yanlar da var. Muhaliflik tam olarak bunlardan doğuyor.

Derin öğretmenin deyiimiyle onun bu sorgulama süreci uzun bir zamanını almış ve bu süreç, geçmiş yaşamında çok kuvvetli olan dini duygularını yitirmesiyle sonuçlanmıştır:

Ben tanrıyı çok sorguladım yani inanılmaz sorguladım. Kuran'ı okudum. İmam-ı Gazali okudum falan. Yuh dedim ya en sonunda. Hani bu kadar acımasız bir yaradan olamaz. Hani ben bu da benim sorgulamamın temellerinden biridir. "Bismillahirrahmanirrahim". Yani esirgeyen ve bağışlayan Allah'ın adıyla diyorum, iki kıl çıkarıyorum yakıyor beni. Üç küfür ediyorum yakıyor beni. Yakacağını biliyor yine yakıyor beni. E ben muhalif olmayı mesela bu çok zor bir süreçtir hocam yani 5 senemi yemiştir bu süreç açık konuşayım. Benim ne olacağımı bilip beni bu dünyaya yolluyorsan bence en egoist kişi tanrı dedim ve sonra tanrı sistemimi değiştirdim bütün süreç de öyle başladı yani.

Katılımcılar muhalif tavırlarını en fazla hangi durumlarda ortaya koyduklarıyla ilgili de görüşlerini açıklamışlardır. Bu görüşlerin ortak noktası bir tür haksızlık veya adaletsizliğin gerçekleştiğine inanmalarıdır. Diğer bir deyişle etik dışı, keyfi veya haksız uygulamalar katılımcıların muhalif davranışlarını tetiklemektedir:

Diyelim ki basit bir örnek ders dağılımları. İşte ders dağılımlarındaki adaletsizlik. Bunu bir çok arkadaş dile getirmiyor. İşte okul idaresiyle ilişkilerini bozmak istemiyor ama ben bu yönde hiçbir çekince göstermeden eğer varsa bir haksızlık bir adaletsizlik dile getirmeye çalışıyorum. Yani buna böyle yapılıyorsa herkese yapılmalı veya işte bir kişiye yapılıyorsa her öğretmene aynı koşullar sağlanmalı gibilerinden söylemeye çalışıyorum. [Ömer öğretmen]

TÜBİTAK proje çağrılarında gönüllülük esası yazmasına rağmen maalesef gerçekte öyle olmuyor. Ben burada çok muhalif olduğum için üstüne bir sürü ceza yedim, yani dolaylı olarak böyle iki tane proje yaptım evet yaptırdı-

lar. Ondan sonra ne geliyorsa onu yaptırđılar. Yani hangi görev geliyorsa beni gönderdiler gibi. Ama ben yine devam ettim muhalifliğime. Ne biliyorsa onu söyledim. Halen aynıyım yani. Ceza da olsa ben alıyorum, yine yapıyorum yapacağımı söylüyorum yani. [Feryal öğretmen]

Ben muhalif olmama rağmen politik söylemler kullanmamayı tercih ediyorum, çünkü insanları daha fazla irrite etmek istemem, her zaman her yerde düşüncelerimi söylemem. Ancak gerektiğinde söylemekten de kaçınmam. Çünkü öbür türlü muhalif sıfatını edinemezsin. Bizim okul idaresi benim muhalif çizgide olduğumu bilir. Sosyal medyada çok muhalif paylaşımlar yapmam, ama yerine göre Eskişehir'e kömür santrali mi yapılacak, karşı durumum. Yani orada bunlarla ilgili bir derneğin TEMA olabilir ya da GREENPEACE olabilir muhalif düşüncelerini paylaşmayı severim. Bunu yapmayı kendimde hak olarak görürüm, çünkü düşüncemi de söylemek zorundayım. [Kemal öğretmen]

Bir de şöyle o içinde bulunulan şartlar da aslında insanı muhalif olmaya itebiliyor. Mesela ayrımcılığın yapıldığı bir ortamda doğrudan bir insan kendini “karşı tarafa” konumlandırabiliyor. Kendisi konumlandırmasa bile sizi ters biri olarak görüyorlarsa bir köşeye muhalif olarak konumlandırabiliyorlar. Bunlar onların algılarıyla ilgili aslında sizin konumunuzla ilgili bir şey değil. [Ayşe öğretmen]

Katılımcılara “muhalif kimliklerine yönelik çevreden gelen tepkileri” sorulduğunda ise daha net bir cevap alınmıştır. Onlara göre muhalif kimlik yapısı aynı zamanda kararlı bir duruştu ve çevrelerinin onlar hakkındaki görüşleri de bu ölçüde kararlıydı:

Mesela kendi okulunda da her soruyu sormazlar, hani kabul görmeyecek soruları sormazlar. Veya öyle bir teklifle gelmezler. Çünkü nasıl diyeyim kabul görmeyeceği aşıkardır. Mesela atıyorum 1 A-B-C şubelerini yerleştiriyoruz ya sınıfları. Nasıl gider işte sağdan veya soldan başlarsın işte sınıfları sıralarsın. Bunlar kafasına göre 1-A burada 3-C burada 4-B burada falan bununla karşıma gelmezler. [...] Beni bilirler. Okulda bilirler. İlçede de bilirler. Kabul etmeyeceğim bir şeyle bana gelmezler zorlamazlar beni. Ama kabul edeceğimden emin oldukları her şeyi beklerler yani. [Sema öğretmen]

Hoşlarına giden de var hiç gitmeyip nefret eden de var. Baskın bir karakterdir çünkü muhalif olmak. Yani hoşuna gidenler daha iyimser ve muhtemelen de şey kendilerinin de söylemek istediği ama söyleyemediği şeyleri söylediğinde hoşlanmayanlar da kendi söyleyecek şeyi varsa hoşlanmıyorlar muhaliflikten. [...] Ya tabii ki olumsuz bakanlar olabilir, olumlu bakan da olabilir ama beni dürüst, sözünü sakınmayan, yapıcı eleştiri yapan bir kişi

olarak bilirler genellikle. Yani her şeye karşı bir insan imajım yoktur asla yoktur doğru da bulmuyorum. Bundan dolayı ilk zamanlar olumsuz bakan insanlar beni tanıdıktan sonra olumsuz bir yargıya sebep olmuyorlar ben bunu görebiliyorum. [Derin öğretmen]

Ancak muhalif olmanın çevre tarafından “uyumsuz” veya “geçimsiz” gibi algılandığı da olmaktadır. Bunla ilgili bir örneği Sude ve Serra öğretmenler vermiştir:

Aslında uyumlu bir insanımdır hocam. Hani daha önce belirttiğim gibi dinimin gereği olarak görüyorum bunu. Yani hoşgörülüyümdür. Ama şöyle de bir şey var, siz ne kadar hoşgörülü olsanız da karşı tarafta bu duyarlılık yoksa yapacağınız yine bir şey yok. İletişim sorunları da bence burada başlıyor. Maalesef bu yüzden bazı insanlarla iletişimim bitmiştir. Onlara göre ben geçimsiz oluyorum çünkü onların görüşlerine katılmadığımı söylemem yetiyor bunun için. Yani muhalif kimliğiniz biliniyorsa zaten baştan geçimsiz etiketini yiyorsunuz. [Sude öğretmen]

Şöyle söyleyeyim ablamın özellikle şeyleri vardır hani. “Ya sana da bir şey demeye gelmiyor. Bir şeyi de beğenmiyorsun.” Hani bu özellikle eğitim şeylerinde hani bir şeyi de bilme yorum yapma gibi. Böyle söylemler yani. Daha tam böyle net örnek gelmiyor aklıma aslında. Ama şey, “senin muhalefet olman gerekiyor” tarzı şeyler çok duyuyorum yakın çevremden. [Serra öğretmen]

Kemal öğretmen belki de Sude ve Serra öğretmenlere olan bu tür tepkilerin nedenini şöyle açıklamış ve kendisinin de benzer bir süreçten geçtiğini vurgulamıştır:

Bizim toplum biat etmeyi sever, alışık değildir, istemez. Kolay yönetmek ister, toplum yani insanlar da böyle farklı düşünceleri gerçekten istemez. Eğitim durumumuz yeterli değil, yani biz gelişmekte olan bir toplumuz. Gerçekten benim gözümde bizim toplumun eğitim düzeyi düşük. Benim kendi sosyal çevremde dahil, en başta ailem muhalif duruşumu kabullenmekte gecikti. Sonradan çoğu konuda benim dediğim noktaya geldiler ve bana danışmak gibi bir durumları oldu. Farklı düşündüğüm için, farklı söylemlerde bulunduğum için ailem yaşlandıkça bana danışma ihtiyacı duymaya başladılar.

İsa öğretmene göre ise çevrenin her türlü tepkisine rağmen kararlı duruş sergilemek, onun deyimiyle “inatçı olmak” zaten muhalif olmanın bir gereğidir:

Şöyle söyleyeyim belki muhalif öğretmen olma ya da muhalif kişi olmanın gereksinimlerinden bir tanesi de şudur. Yani burası biraz farklı bir parantez açacağım buraya da gerçekten kendinizi muhalif olarak görüyorsanız biraz dediğim gibi o inatçı ruhunuzu da ortaya koymanız gerekiyor yani vazgeçmemeniz gerekiyor. Dolayısıyla şu var, hani bir tepki gördünüz mü evet görürsünüz şu olur bu olur size karşı bir dışlama vesaire olursa ben bunlarla da mücadele edebiliyorum rahatlıkla. Hani o inatçılığım o bildiğim inandığım güvendiğim doğru yolda hani ben evet bunda ısrar edebiliyorum dedikten sonra bana birisi ayrımcılık yapsa bile bir konuda ben gidip onun nedenini niye böyle oluyor neden böyle deyip gerekirse onlarla konuşup açıklayıp yani onu da sonuna kadar savunduğum için belki tekrar kendi lehime ya da objektif olarak olması gerektiği duruma döndürmüşümdür bir şekilde.

Katılımcılardan “karşılaştıkları olumlu veya olumsuz tepkilere somut bir örnek vermelerini” istendiğinde ise Şahin öğretmen “Valla muhalif olmanın en önemli olumlu sonucu içimiz rahat. Kimsenin desturuyla içeri girmedik. Kimseye yüz suyu dökmedik. Makam mevki için sendika değiştirip başkalarına yaltaklanmadık. Kimsenin hakkını yemedik.” diyerek düşüncelerini ifade edebilmenin yarattığı psikolojik rahatlıktan bahsetmiştir. Ömer öğretmen de bu görüşe katıldıktan sonra “[...] Belki işinizi daha bir şevkle yapmanıza da yardımcı oluyor. Çünkü inanmadığımız veya yanlış gördüğünüz şeyleri düzeltme çabası, dile getirme çabası beni motive ediyor açıkçası.” söylemiyle bu psikolojik rahatlığın iş motivasyonuna etkisini belirtmiştir. Muhalif olarak bilinmenin bir diğer faydası da çevrenin sizin tavrınızı net olarak bilmesi ve size buna göre davranması, hatta birçok durumda sizinle aynı görüşte olmasalar bile size güven duymalarıdır:

Olumlu sonuçları; benim dürüst olduğumu herkes söylüyor mesela. Ya da işte bir konuda bir şey görüş alınacaksa gelip bana danışanlar oluyor. İşte şunu nasıl yapabilirim şöyle mi olsun gibi. Biliyor aslında insanlar yani hani eleştirel gözle bakabildiğimizi görüyorlar. Bu olumlu bir şey. İnsanların karşısında dürüst olarak nitelendirilmek güzel bir şey bence. [Feryal öğretmen]

Gerçek manada gerçek bir muhalifseniz ve sadece muhalif olmak için muhalefet değil de çözüm üretebilen, ürettiğiniz çözümlerde başarılı olabilen bir muhalifseniz bunun size gerçekten çok fazla artışı var. Öncelikle toplum içerisindeki saygınlığınız artar. Etrafınızdaki insanlar artar. Sizin fikirlerinizi değer veren insanlar oluşur. Sizin liderliğinize güvenen inanan insanlar oluşur ve bu insanlar sizi emin olun yeri geldiği zaman artık desteklemeye ve sizi biraz daha yukarı çıkarmaya da çalışıyorlar. [İsa öğretmen]

Zeynep öğretmene göre de muhalif olmak “özgürlükle” eşdeğerdir. Çünkü muhalif kendisini kimseye beğendirmek veya kabul ettirmek zorunda değildir:

Pozitif olarak evet var çünkü daha özgürsün. Diğer muhalif olmayanların çok özgür olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bir yere bağlılar, bağlı olmak zorundalar. Bağımlı olmak zorundalar. Çünkü diğer şekilde o zaman çoğunluk olamazlar bağlı olmazlarsa. Bizim öyle bir kaygımız yok en azından daha özgürüz.

Muhalif olmanın düşünsel becerileri geliştirme açısından da avantajları bulunmaktadır. Kemal öğretmene göre “sorgulama” yani eleştirel düşüncenin gelişmesi, Derin öğretmene göre ise “araştırmacılık” bunlardan bazılarıdır:

Muhalif olmamın kendi yaşamıma kattığı şeyler var, çünkü sürekli bir şeyleri sorgulayarak edinmeye çalışıyorum. Bu anlamda her şeyi çabuk kabullenmiyorum. Neden sonuç ilişkisine bağlamaya çalışıyorum. Biz çok tüketici bir toplumuz, aşırı tüketici. Bu tüketim malzemelerinin artıları ve eksileri hep sorgulamadan ediniyoruz. Yani bu anlamda bana avantajlar sağlıyor. Eleştirel bakabilme yani. Bana dayatılan şeyleri çabuk kabullenmiyorum, yani yasayla da dayatılsa çabuk kabullenemiyorum. Hani biraz süreci içselleştirmem zaman alıyor. [Kemal öğretmen]

Muhaliflerin ikna yeteneğinin iyi olması gibi böyle bir şey var, inanç. Benim öyle bir ikna yeteneğim olduğunu düşünmüyorum. Bunları kabul etmek gerekiyor. Ya da çok yüksek saygı duyuyorlar. “Bir sebebi vardır.”, “Derin hoca bunu araştırmıştır” diyorlar mesela. Yaşam becerisi katıyor hocam. Araştırmacılık ruhu ve toplumsal saygınlık... [Derin öğretmen]

Şey diyorlar işte sen de hiçbir şeyden mutlu olmuyorsun işte her şeyde eleştirilecek bir şey buluyorsun. Ondan sonra işte başka ne diyorlar. Her şeyde eleştirilecek bir şey buluyorsunuz işte hiç mutlu olmuyorsunuz. Hiç mi olumlu tarafı yok bunun tarzı söylemlerle çok karşılaşıyoruz. Ondan sonra başka ne diyorlar? Çok şey geliyor işte... Buldunuz da bunuyorsunuz muhabbeti var ya. Size bütün koşullar sunuluyor ama işte siz şey yapıyorsunuz bir türlü memnun olmuyorsunuz. İşte bir her şeyde bir şey, kulp takıyorsunuz... [Zeynep öğretmen]

Çalıştığım yerde görüşlerimi çok önemserler. Ama illa doğrudur diye değil. Doğruluk ayrı bir şey. Kesin Dilek arkasını araştırmış, ıncığını cıncığını öğ-

renmiştir diye düşünürler. Tabi gerçekten de ararım. Bir haber mi çıktı, sosyal medyada bir şey mi yayıldı, hemen arkasını araştırırım ve ona göre konuşurum. Bir yıldır burdayım ve arkadaşlar da benim bu huyumu yavaş yavaş öğrendiler. Bu açıdan mutluyum tabi. [Dilek öğretmen]

Bununla birlikte muhalif bir kimlik taşımanın olumsuz tarafları da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Örneğin Deniz öğretmen Ankara’da çalıştığı dönemde bu yüzden idarecisiyle zıt gittiğini ve idarecisinin kendisine Alevilere yönelik küfür ettiğini; bunun sonucunda da mahkemeye verdiğini ve idarecisinin ceza aldığını söylemiştir.

Derin öğretmen ise muhalif kimliğinden ötürü, ortak bir çalışma düzenledikleri başka bir meslektaşıyla fikir ayrılıklarına düştüklerinden ve bu meslektaşının sosyal medya üzerinden kendisini karalama kampanyası başlattığını belirtmiştir. Serra öğretmene göre de muhalif olmanın en olumsuz tarafı toplumsal anlamda “uyumsuz”, “geçimsiz” gibi etiketler yemektir. Serra öğretmen bu yüzden sık sık insanlarla fikir ayrılıklarına düştüğünü ifade etmiştir.

Gizem öğretmen, öğretmenler odasında siyasi bir tartışma esnasında kendisini tutamayarak polemige girdiğini ancak hiçbir arkadaşının kendisine destek çıkmadığını söylemiştir. Bu anlamda yaşadığı bir tür yalnız bırakılma olarak düşünülebilir. Gizem öğretmene göre bu durumda muhalif olarak dik duruşunu kaybetmemek, yalnız kalsa bile doğru bildiği görüşte ısrarcı olmak gerekmektedir.

Necip öğretmen büyük bir tartışma içine hiç girmemiştir ama görüşlerini açıkladıktan sonra mesleki ve sosyal çevresinde bazı değişimlerin olduğundan bahsetmiştir. Ona göre “kahvehanede sizinle oturan adam bile değişmektedir” ve “bir süre sonra aynı düşünce yapısına sahip insanlarla çevrelenmektесiniz.” Necip öğretmen bunu bir çeşit kısır döngü olarak tanımlamıştır. Çünkü aynı düşüncede olan insanlar birbirlerini sürekli doğrulamakta, bu da yeni bir fikrin doğmasını engellemektedir.

Ömer öğretmen de bireysel tepkiler aldığını söylemekle birlikte bu tepkileri çok da umursamamak gerektiğini vurgulamıştır. Şahin öğretmen ise Türkiye’deki siyasi durumlardan ötürü üzerinde hep bir baskı hissettiğini belirterek, özellikle liyakatsiz uygulamaları dile getirmiştir: “İnsanların bu çirkefliklerini gördükçe, makam mevki için arkadaşlarına selamı kestiği, evlerine gelip gitmeyi bıraktığı. Tabi bende olmadı ama hani diğer arkadaşlarımda gözlemediğim özellikle evli olanlarda bu çirkefligi gördükten sonra insanın midesi bulaniyor, irrite oluyorsunuz. Maalesef bu kamplaşmayı, adaletsizlikleri arttırdı.” Yaşar öğretmen ise muhalifliğin olumsuz yönleri konusunda daha karamsar bir tablo çizmektedir:

Olumsuz sonucu; açlığa katlanmak, ölmeye katlanmak. Yani risk almak gerektiriyor. Hani bu riskin karşılığında ne var, hayatı kaybetmek. Yani birincisi çocuğunuz varsa çocuğunuzun hayatını karartmak, eşiniz varsa eşinizin hayatını karartmak. Ama şey değer mi diyorum, hani günümüz şartlarında değmiyor. Yani onun için düşünsel olarak muhalifim ama hani Don Kişotluktur yani, şu an muhalif olmanın bir şeyi, anlamı kalmadı.

Görüşmeler esnasında katılımcılar kendileri gibi muhalif çizgide olan kişilerin de bazı davranışlarını eleştirmişlerdir. Buna örnek veren Serra öğretmen yine kendisi gibi muhalif düşüncede olan bir idareciyle sırf “muhalefetin farklı bir biçimini” savunduğu için ters düştüğünü ifade etmiştir. Serra öğretmenin deyimiyle idareci olan kişi muhalifliği ona göre çok farklı anlamakta ve anlamlandırmaktadır. Serra öğretmenin bu görüşü muhalifliğin de tek bir bütünsel yapı ortaya koymadığına işaret etmektedir.

Farklı muhaliflik anlayışları görüşmeler esnasında “farklı fraksiyonlar” koduyla kodlanmıştır. Bunun en açık örneğine Kemal öğretmenin görüşlerinde rastlanılmıştır. Ona göre sırf muhalefet etmek için muhalefet eden, muhalif gibi görünen bir kitle öğretmenler içinde oldukça yaygındır. Hatta bu kitlelerin değişik versiyonları muhalif sendikalar içinde de örgütlenerek farklı kollar oluşturmuşlardır. Kemal öğretmen görüşlerine şöyle devam etmiştir:

Sendikayı ele geçiren gruplar var. İşte neymiş bir tarafta bunların gelenekleri var, daha açık konuşursam bir çizgide olanlar, bir fraksiyondan olanlar var. Bu fraksiyonu ne besliyor? Bazıları tamamen mezhep ayrımcılığından beslenmiş. Bir fraksiyona ayrılmış. Bazıları tamamen etnik, Kürtçü ya da başka nedenlerden ayrılmış. Yani bu ayrışmaların nedenleri geçmişte ya siyasal iktidarın ya da genel ülke politikalarının bu insanlarımızı ayrıştırmalarından kaynaklanıyor. Genel muhalif çizgiler var. Bu fraksiyonlar renk renk yer alıyor her türlü meslek örgütlerinde, sendika örgütlerinde kendine yer bulabiliyor. Ancak siz doğal muhalif, yani samimi muhalifseniz, bunlardan birinin gömleğini giymek zorunda değilsiniz ama onlar olmadan da güçlü olamıyorsunuz. Yani şöyle; şimdi bu muhalif çizgidekiler sonuçta kültürel olarak getirdikleri bu muhalif duruşlarını çok sayıda taban bularak kendilerini daha iyi temsil edebiliyorlar. Mezhepsel, etnik ya da değişik durumlardan beslenen politik muhalifler daha geleneksel bir muhalif kültürüne sahip oldukları için, bu geleneği yıllardır yaşattıkları ve yaşam tarzı haline getirdikleri için, bu örgütlenmelerde daha çok ve daha ciddi rol alarak tamamen örgütlenmeye hakim oluyorlar ve yönlendirebiliyorlar. Sol içindeki

fraksiyonel eğilimler de bunlara örnektir. Soldaki çok değişik fraksiyonel eğilimler tamamen işte bu farklılığı ve zenginliği bunlardan ediniyor. Şimdi bu gruplara tabi olunmadan muhalif olunabilir mi? Bence olunmalı, asıl aydınlanma burada gerçekleşir. Bu kültürel saplantılardan, etnik ve mezhepsel takıntılardan kurtulması lazım bu muhaliflerin.

Kemal öğretmenin görüşlerinde dile gelen üç tür muhaliflik anlayışı göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki; sadece karşı durmak için sürekli bir şeylere muhalefet edenler, ikincisi; din, mezhep, etnik kökene dayalı, Kemal öğretmenin deyimleriyle, politik muhalifler ve üçüncüsü; Kemal öğretmen gibi etik değerlere dayalı, “gerçek muhalifler.” Kuşkusuz bu üç muhaliflik türü farklı kaynaklardan beslenmekte ve toplumsal boyutta yeniden üretim mekanizmalarına sahip olmaktadır. Diğer yandan bu kategorilendirme “muhalifliğin olgunlaşma evrelerine” de vurgu yapıyor olabilir. Benzer bir saptamayı Sude öğretmen de dile getirerek kendince bir sınıflandırma yapmıştır:

Ben biraz da muhafazakar kimliğimden dolayı ilk başlarda tepki gördüm hocam. Yani muhalif cenahtan insanlar tarafından. Çünkü muhaliflik illa solculuk gibi siyasi bir çerçevede algılanıyor. Ama içlerine girince gördüm ki kendileri de bölük pörçük. Mesela bir grup var hocam cidden okuyor, düşünüyor, araştırıp öyle konuşuyor. Bence asıl muhalif onlar. Ama bazıları da var ki ben bir şeye karşı durayım mantığında. Sırf muhalif etiketine halel gelmesin tavrında hareket ediyor. Ve maalesef bu ikinci dediklerim muhalifler içinde çoğunlukta. Rabbime şükürler olsun ben onlardan hiç olmadım, olmayacağım da inşallah.

Yaşar öğretmen ise muhalifliğe daha farklı bir pencereden bakmıştır. Üniversite okuduğu dönemde pek çok arkadaşının bir terör örgütü ile bağlantılı olduğunu ve onlardan hem maddi destek, hem barınma, hem de istihdam konusunda yardım aldıklarını söyledikten sonra görüşlerini şöyle açmıştır:

[Terör örgütü] Yağdırıyor paraları bilmem neleri bunlara. Valla o zaman anladım ki bu solculuk şeyi boş iş. Yani var olan şey eğitimde bilmem neyde. Hani bir yerlere alıyorsan eğitimle bir yerlere geliyorsun hani onun dışında şey yok. Zaten çoğuna, mezun olan arkadaşların çoğu şeydi. Ne derler din-dar. Yani üç dört tane kendini muhalif hissedene vardı benim gibi. Hani geri kalanın da bir tek ben çalıştım. Geri kalan muhaliflerin hepsi tembelin biriydi yani. Onlardan hiçbir şey olmadı sağlık memuru oldu düz. Yani diğerlerinin hepsini terör örgütü bir yerlere yerleştirdi. Yani şu an hatta birisi

şey hocanın kendisi bile X Dershanesi'nde koordinatör mü ne. Terör örgütünden şey yapan...

Yaşar öğretmen, kendisinin bu dönemde muhalif camiaya da olan mesafeli duruşuna şu sözleriyle açıklık getirmiştir:

Muhaliflikleri de biraz boş muhaliflik yani onun için. Bana biraz çelişki geldi onların muhalifliği. Hani bizde şöyle bir şey vardı ya devrim olacak nasıl olsa okumaya gerek yok gibi bir şey. Bizimkiler şey yatmayı severler solcular genelde. Yani onun için çoğunun muhalifliği de boş. Yani etrafımda öyle akıllı bir muhalif görmedim yani. Mesela H.'de okuyoruz adamlar sözcük yüzünden kavga ediyorlar. “Yurtsever” sözcüğünü komünistler ben kullanacağım, yok kürtler ben kullanacağım, kafa göz birbirine dalan ve bunların hepsi de okulu altı senede uzatan, yedi senede atılan, hapse girip çıkan bilmem ne hani. Gazeteye makale yazarlar ama alıntılacağı yazarla yazdığı içeriğin arasında hiç şey yok yani. Cahiller, eleştirmekten yoksunlar yani. Yani onun için benim biraz, bunlara da biraz mesafeliydim yani.

Muhaliflerin bu tavırlarını “körü körüne bir bağlılık” olarak nitelendiren Yaşar öğretmen onların “eleştirel düşünceden” yoksunluklarını da şöyle dile getirmiştir:

En ufak bir eleştiri yapıyorsun işte şucudur bucudur bilmem ne. Seninle konuşmayan eleştiriye cevap veremeyen... İşte komünistleri eleştiriyorsun yok yani şeyi yok. “Yani işte bizim başkanımız böyle diyor”. Yani sen ne diyorsun diye bir şey yok. Hani kendi özgün düşüncesi yok yani hani o kadar Kant dersi almış birisinin kendi özgün düşüncesinin olmasını beklersin. Ne bileyim bir felsefe eğitimi alan birisinin öyle şeyle konuşmasını beklersin ama yok yani biraz sanki biraz da şöyle bir şey var hani bu devlet veriyorsa bu eğitimi devletin verdiği eğitim biraz şey. “Muhalif bir eğitim değil onun için komple yalan söylüyorlar biz bunları terk edelim.” Hani tabii kendi muhalif kimliğinin verdiği şeyleri de okumuyorlar. Mesela kendi liderleri bile okuduğu şeyler şey ne derler devletin çevirdiği kitaplar.

Gizem öğretmen de muhaliflerin “tembel” olduğundan yakınmakta ve görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Hocam muhalif demek biraz da tembel adam demektir. Neden mi, çünkü muhalif elini taşın altına sokmaz. Muhalif sadece konuşur, fikir verir. O fikir de bakma işte adı fikir. Yoksa onun da içi boştur. Peki böyle mi olmalı? Bilakis tam tersi. Muhalifin daha dolu adam olması gerekir ki iktidarı uyar-

sın, gerektiğinde hizaya çeksin. Ama bizde muhaliflik tembellik gibi anlaşılıyor. Samimiyetle çalışan, bilgili ve dolu konuşan muhalif çok azdır.

Zafer öğretmen muhaliflik görüşü hakkında önemli açıklamalar yapmış ve sendikasıdan örnek vermiştir:

Valla hocam ben muhalifim deyip de sıfır muhalefet yapan çok adam gördüm. Aha bizim sendika. [Sendikasının ismini veriyor] Baksan ağızlarından Atatürk düşmez. Ama Atatürk ne diyor; “Vatanını en çok seven görevini en iyi yapandır.” Sen yapıyor musun? Muhalif insan önce kendine dürüst olacak. Aynanın karşısına geçip soracak ben kimim diye. Bak sen ne güzel çalışıyorsun bir işle meşgulsün, peki öbür adam? Bütün gün sendikacılara yarancam diye koşturup duruyor. E hani öğretmenlik?

Katılımcılara son olarak eklemek istedikleri bir görüşün olup olmadığı sorulmuştur. Ela ve Dilek öğretmenler şunu eklemiştir:

Ben şunu eklemek istiyorum. İnsanlara adil ve eşitlikçi bir sistem sunmadığınız sürece bu iş olmaz hocam. O zaman işte hep birileri muhalefet birileri de yandaş olacaktır. Muhalif olan da her zaman tu ka ka edilecektir. Bugün ben yarın sen ya da bir başkası, ne fark eder? Yandaşlar kayrılıp muhalifler ezildiği müddetçe hiçbir şeyde ilerleme olamayacaktır. MEB de bugün bu yüzden sıkıntıdadır. Benim görüşüm bu. [Ela öğretmen]

İsa öğretmen ise “görüşlerine eklemek istedikleri” sorulduğunda adeta bütün çalışmayı özetleyen şu cümleleri kurmuştur:

Muhalif öğretmen kavramının gerçekten doğru bir şekilde yapılması gerektiğine inanıyorum. Muhalif öğretmen yeni şeyler deneyen, yeni fikirler oluşturabilen, yeni gündem yeni gündemler oluşturabilen, alışlagelmiş şeyin sıradanlaşmışlığın dışına çıkabilen, kendini doğru ifade edebilen ve hakikaten bu konuda rol model olabilecek insanlar olması gerektiğini düşünüyorum. Laf olsun diye muhaliflik yapılmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bulunduğumuz ortamlarda yaşadıkça görüyoruz sadece laklakla muhaliflik yapanlar var. Bu muhaliflik ya da muhalif öğretmenlik değil. Şunu yapalım, hayır. Şunu yapalım, hayır. Bunu yapalım, e ona da hayır. E ne yapalım, e yok işte onları yapmayalım. Bunları diyen insanlarla çok karşılaşıyoruz. Keşke bu böyle değil de gerçekten üretici, çözüm üretici, farklı fikir beyan edici, farklı ufuklar açıcı muhalefetlik muhalefet görsek. Bunu sadece eğitim ortamında değil tüm ortamlarda, bir arkadaş ortamında, bir sosyal ortamda bir siyasi ortamda nerede olursa olsun her yerde bu şekilde muhalifler

görebilsek. Türkiye ‘deki muhalefet ne yazık ki dediğim gibi bu sadece siyasi bir yapıdan veya şeyden değil her ortamda genel itibarıyla sadece karşı çıkmak olarak gözükmüyor. Ya muhaliflik sırf karşı çıkmak değil, farklıyı getirmek olması lazım. Benim bakış açım bu. O yüzden bu muhalefet kavramı, muhaliflik kavramının yeniden bir tanımlanması gerekiyor diye düşünüyorum.

Bulgular kısmında ortaya koyulduğu gibi; muhalefet veya muhaliflik gibi kavramlar arkalarında derin bağlamlar içeren ve felsefi, sosyolojik, psikolojik, ekonomik yönlerden ele alınması gereken kavramlardır. Dolayısıyla bu kavramların eğitim boyutunda, “muhalif öğretmen kimdir?” sorusuna yanıt ararken kullanılmasında da aynı hassasiyet gösterilmeli, konuya bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta da, muhalif kimliğin tek bir bütünsel yapıdan oluşmadığı ve farklı tiplerde pratiğe dökülebildiğidir. Serra ve Kemal öğretmenlerin de örneklerini verdiği gibi, bu pratikler muhalif çizgide olan kişilerin de birbiri arasında görüş ayrılıkları yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle Kemal öğretmenin görüşlerine yansıyan “sendikayı ele geçirmeye çalışma” mevzusu, muhaliflerin de kendi içinde bir tür otorite düzeni kurmaya çalıştıklarını düşündürmektedir. Oysa bu deontik otorite biçimi gerçek muhaliflerin de en başta karşı durdukları eğilimlerden birisidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda öncelikle çalışmanın sonuçlarına ait detaylara yer verilerek sonrasında alanyazın destekli bir tartışma yapılacak; araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunularak çalışma tamamlanacaktır.

5.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Bu çalışmada kendisini “muhalif” olarak tanımlayan 20 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Böylece muhalif öğretmen kimliğinin biçimlenme mekanizması ile bu yapı içindeki etkileşimli unsurların ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda katılımcıların hayat görüşleri ve eğitime yönelik fikirleri ile genel olarak muhalifliği anlamlandırma biçimleri incelenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar alt faktörler açısından kısaca şu şekilde ifade edilebilir:

5.1.1. Üst faktörlere dair ulaşılan sonuçlar

Muhalif kimliğin oluşum sürecinin her aşamasında üst faktörler olarak nitelendirilen yapıların büyük etkisi saptanmıştır. Bu yapıların başında devlet gelmektedir. Devletin sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik politikalarının bir sonucu olarak katılımcıların ailesi, sosyal çevresi, eğitim ve meslek hayatları ile muhalif kimliklerine ait öz değerlendirme ve anlam yüklemeleri değişmektedir.

Çalışmada ilgi çeken bir ayrıntı olarak katılımcıların devlet ve hükümeti, bunlarla birlikte de iktidar partisini bir tuttukları ve eleştirilerini de bu doğrultuda sıraladıkları göze çarpmaktadır. Çocukluk dönemlerine ait devlete dair eleştirilerinde 80 darbesi ve 28 Şubat gibi olaylardan bahsetmiş olsalar da, genel olarak pozitif bir yaklaşım içinde oldukları söylenebilir. Bu noktada devletin sağladığı burs desteği gibi ayrıntılara dikkat çekildiği görülmektedir. Ne var ki meslek hayatlarında devletin daha çok “otoriter” bir tavır takındığını ve iktidara yakın çevrelerin baskısına maruz kaldıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Yıllar içinde değişen devlet algısı gibi bir diğer üst faktör terör örgütleri olabilir. Bu çalışmada katılımcılar başlıca iki terör örgütünden bahsetmişlerdir. Katılımcıların ayrılıkçı terör örgütü ile yakın bir temasları olmamıştır ancak örgütün aktif olduğu böl-

gelerde çalışmaya başlayan katılımcılar bu durumun yarattığı korku ortamını görüşlerinde belirtmiştir.

Diğer terör örgütü ise katılımcı görüşlerinde genelde “cemaat” adıyla geçmiştir. Çünkü katılımcıların eğitim gördükleri ve mesleğe başladıkları ilk yıllarda bu örgüt dini bir yapılanma olarak görülmekteydi. Bu örgütün en büyük insan kaynağı ortaokuldaki başarılı ancak okumak için yeterli ekonomik gücü bulunmayan çocuklardı. Kemal öğretmenin anlatısında da geçtiği üzere, bu tür “geleceği parlak” çocuklar, örgüte ait yurtlarda “öğrenim görmekte” ve örgütün bir üyesi olarak yetiştirilmekteydi. Özellikle 28 Şubat gibi dönemlerin bu tür irticai faaliyetlere karşı yapıldığı söylenegelse de o dönemdeki muhafazakar kesimlerin bundan olumsuz etkilendiği açıktır. Muhafazakar bir ailede büyümüş olan Ayşe ve Serra öğretmenlerin başörtülü oldukları için yaşadıkları olumsuzluklara bulgularda yer verilmiştir. Buradan şöyle bir sonuç çıkarmak mümkün gözükmektedir: Otorite temsilcisi kim olursa olsun, yarattığı baskı mutlaka ki bir karşı tepki doğurmaktadır. Ayşe öğretmenin yaşadığı bu olumsuzluklar karşısında daha çok çalıştığını ve azminin katlandığını belirtmesi buna bir örnektir.

Yatılı okulda okuyan katılımcılara göre de bu okullar siyasi grupların adeta beşiğidir. Solcu veya sağcı olsun tüm siyasi ideolojiler buradan başlayarak taraftar çekmeye çalışmaktadır. Öte yandan siyaset üniversitelerde de etkindir. Burada siyasi ideolojilerin temsilcisi olan kişilerin üniversitelerde çeteleştikleri, bu çetelerin ise taraftar toplamak için özellikle Kemal öğretmen gibi kendi halindeki kişilere baskı yaptıkları görülmektedir.

Katılımcıların meslek hayatlarında büyük etkisi olan bir başka üst faktör ise sendikalar olmuştur. Katılımcıların sendikaları siyasi partilerin uzantıları şeklinde algılamaları manidardır. Bu anlamda iktidar partisine yakınlığı ile bilinen bir sendika, aynı zamanda araştırmanın yapıldığı yıl itibarıyla en fazla üyeye sahip olan öğretmen meslek sendikasıdır. Muhalif duruşlarına rağmen bazı katılımcıların bu sendikanın üyesi olması ayrıca bir incelemeyi hak etmektedir.

Öyle ki sendikal ilişkiler muhalif öğretmenlerin şikayetçisi oldukları adam kayırma ve yandaşçılık faaliyetlerinin odak noktasıdır. Örneğin İsa öğretmene göre sırf sendikasına bakılarak müdür atamaları yapılmaktadır. Bu noktada muhalif öğretmenlerin iktidar yanlısı sendika üyesi olmasının ardında yatan motivasyon açıklığa kavuşturulmalıdır. Kendi deyimleriyle “bir köşede dursun”, “yarın öbür gün başımıza bir şey gelmesin” mantığı ile bu sendikaya üye olma durumu muhalif duruşun açık kapılarından biridir.

Dini bir mezhep olmasına rağmen Alevilik de üst faktörlerle eşdeğer bir etki göstermektedir. Alevi olan katılımcılar kendilerini “doğuştan muhalif” olarak tanımlamıştır. Bu durum onların hayatları boyunca Alevi kimliklerini saklı tutmaları veya saklamasalar bile çok göz önünde yaşayamadıkları sonucunu doğurmuştur. Zeynep öğretmene göre Alevi olarak onlar birer “kara koyundur.” Görüldüğü üzere siyasi baskı, hangi yönden gelirse gelsin, katılımcıların lise yıllarından itibaren gerek eğitim gerekse meslek yaşamlarında yönlendirici olmaktadır.

Üst unsurların kendi ideolojik zeminini toplumun geneline yayma refleksi beraberinde muhalif öğretmenlerin pek çok karşı çıkışını da getirmektedir. Son yıllarda bu karşı çıkışın odağı imam hatip okulları üzerinden geliştirilen “dindar nesil” söylemidir. Çalışmada katılımcılar tarafından en çok dile getirilen söylemlerin başında gelen bu politika, din ve vicdan hürriyeti ile eğitim eşitsizlikleri noktasında muhaliflerin tepkisini çekmektedir.

5.1.2. Aile yapısına dair ulaşılan sonuçlar

Bireyin kimlik gelişiminin ilk başladığı yer kuşkusuz ailedir. Ailenin kimlik gelişiminde etkisini gösterdiği başlıca özellikleri; sosyokültürel yapısı, siyasi yönelimi, ekonomik durumu ve aile içi ilişkilerin belirlediği aile iklimidir. Bu iklim; sosyal yapı, aile fertlerinin siyasi görüşü, eğitim ve kültür düzeyi ile ailenin sahip olduğu maddi gelirin bir bileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bu iklimin pek çok katılımcıda gördüğümüz üzere bireyi desteklemesi veya Asya öğretmende olduğu gibi birey üzerinde olumsuz etkiler bırakması da mümkündür. Asya öğretmenin evdeki “otorite figürü” olan babasıyla yaşadığı anlaşmazlıklar, annesine olan düşkünlüğü ve kendisini destekleyecek bir sosyal çevreye sahip olmaması, onun bu aile içinden bir tür “kaçışını” da beraberinde getirmiştir.

Katılımcıların ailelerinde geleneksel ataerkil yapı dikkat çekmektedir. Bu aile yapısının temeli; fedakar, aileyi ayakta tutan, diğer bir deyişle “saçını süpürge eden” anne ile otorite figürü bir baba olarak tanımlanmaktadır. Babaların geneli şiddet göstermemekle birlikte evde sözü geçen kişi olarak görülmektedir. Dolayısıyla baba “evin direğidir” ve erkek çocuk kızlara göre daha “kıymetli” görülmektedir.

Geleneksel aile modeli halk arasında “orta direk” diye tabir edilen, orta sınıf Türk ailesidir. Bu sınıfın genel ekonomik durumu düşük-orta gelirlidir. Bu aile yapısının genel özelliklerini göstermekle birlikte görece olarak daha iyi gelire ve sosyal statüye sahip memur aileleri, Şahin öğretmen tarafından “memur tipi aile” olarak adlandırıl-

mıştır. Hatta Şahin öğretmen bu aile modelinin getirilerini öğrencilik hayatını betimlerken de kullanarak “memur tipi öğrencilik” tabirini kullanmıştır.

Geleneksel ailede demokratik bir iklim vardır. Evde yerine göre herkesin fikri dinlenmekle birlikte karar vericiler çoğu zaman babalardır. Ayrıca ailelerde eğitime de önem verilmektedir. Ancak bu önem entelektüel bir gelişim isteğinden ziyade “iyi eğitimin iyi bir meslek kazandıracığı” beklentisinden kaynaklanmaktadır. İyi meslekler içinde memurluk, memurlar içinde de öğretmenlik aileler nezdinde gözde meslekler arasındadır.

Sosyal yaşantılarına baktığımızda ise sosyal hayatın genel olarak komşu-akraba oturmaları şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. İyi bir ekonomik gelire sahip Sema öğretmenin ailesi dışında diğer aileler sinema, tiyatro vb. etkinliklere ya yoksunluktan ya da bu tür faaliyetler için gerekli ekonomik gelire sahip olmadıklarından ötürü gide-memektedirler. Bu durumda geleneksel ailelerin sosyal hayatı kendi komşu ve akraba çevreleri ile sınırlı kalmaktadır. Ailelerin kültürel düzeyleri de bu bakımdan çok yüksek değildir. Kitap okuma başlıca kültürel faaliyet olarak dikkat çekmektedir. Geleneksel ailelerde çocuklara karşı sevgi olmakla birlikte ilginin aynı düzeyde olduğu söylenemez. Bunun başlıca nedeni de ailelerin çalışmak zorunda olmasıdır. Tarla, bahçe gibi işlerdeki yoğun çalışma hayatı ailelerin sosyokültürel hayatlarını kısıtlayan en önemli etmen olarak görülmektedir.

Aileler kendi yaşadıkları zorlukları çocuklarının da çekmemesi için onları kısa yoldan düzenli bir gelire sahip işe yerleştirme motivasyonu ile hareket etmişlerdir. Bu meslekler içinde “öğretmenlik” geliri ve sosyal statüsü açısından en cazip meslektir. Bu yüzden katılımcılarının çoğu yatılı öğretmen okullarında okumuştur. Düzenli bir gelire sahip olma aile üyeleri arasındaki dayanışmayı da arttırmıştır. Çalışmaya başlayan katılımcılar okuyan kardeşlerine maddi yardımlarda bulunmuşlardır.

Geleneksel ailelerde siyaset daha çok “sempati besleme” düzeyindedir. Siyasi tercihler seçim dönemlerinde farklılaşabilmektedir ve partizanlık boyutunda siyasi aktivite görülmemektedir. Ailelerin tamamı darbe dönemleri olarak adlandırabileceğim 1960-1980 arasını yaşadıkları için çocuklarını da siyasetten uzak bir çizgide tutmaya yönelik çaba göstermişlerdir.

Dini inanç katılımcı ailelerinde ön plana çıkmamaktadır. Dini daha çok kişisel boyutta algılamaktadırlar. Siyasette olduğu gibi dini açıdan da bir ayrımcılık gözlenmemektedir. Bunun tek istisnası ise Alevi ailelerde ortaya çıkmıştır. Alevi mezhebine

bağlı katılımcılar yaşamları boyunca dışlanma ve ayrımcılığa maruz kaldıklarını, hatta çoğu zaman bu kimliklerini gizlediklerini belirtmişlerdir.

Çoğu aile yaşamlarını küçük ilçe merkezi, kenar mahalle veya köylerde geçirdiği için katılımcılarda yoğun bir doğa sevgisi ile sorumluluk ve doğal olma bilinci gelişmiştir. Katılımcılar bunu meslek yaşamlarında ve sosyal hayatlarında da sergilemektedir.

5.1.3. Sosyal çevreye dair ulaşılan sonuçlar

Katılımcılar sosyokültürel ve ekonomik açılarından genellikle sınırlı bir çevrede büyümüşlerdir. Bu çevrede, yoksunluktan da kaynaklı olarak, katılımcıların çocukluk deneyimlerinde genel olarak kendi hayal güçleri ve yaratıcılıkları rol oynamıştır. Bu da çocukluk evrelerinde “doğal, rahat ve özgür ortam” tabirini kullanmalarına yol açmıştır.

Çocukluklarının geçtiği sosyal ortam kendi aileleri ile benzerlik göstermektedir. Benzer sosyal, kültürel ve ekonomik imkanlara sahip aileler arasında samimiyet ve dayanışma duygularının daha kuvvetli olduğu göze çarpmaktadır. Doğu kültüründe yetişmiş katılımcılarda ise bu birlik, beraberlik ve dayanışma kültürü daha belirgindir. Ancak bu durum çatışmalara da neden olabilmektedir.

Özellikle liseyi yatılı okuyan katılımcılarda ailelerinden gelen apolitizasyon süreçleri ile yatılı okulda karşılaştıkları politik olaylar birbiriyle çelişir bir ortamın var olmasına yol açmıştır. Bu çelişkiler katılımcılarda kaçınma davranışını oluşturmuştur. Aileden uzak kalmanın ve aileye duyulan özlemin de bunda payı olduğu düşünülebilir. Öte yandan yatılı okullar, katılımcıların kendi ayakları üstünde durma becerilerini geliştirdikleri yerler olmuştur. Böylece katılımcılar “hayata” yaşitlarına göre daha erken atılmıştır.

Lisedeki çevre başta olmak üzere özellikle üniversite çevresinde katılımcıların büyük çoğunluğu ilk sosyal uğraşlarıyla meşgul olmuşlardır. Bu uğraşlar arasında sportif ve kültürel faaliyetler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca katılımcılar sosyal ortamlara da girerek arkadaş çevrelerini genişletmişlerdir. Bu durum özellikle üniversitelerdeki öğrenci kulüpleri ve diğer sosyalleşme ortamlarının önemini göstermektedir.

Yatılı okul ve üniversitelerde politik olaylar gerçekleşmiştir. Ancak katılımcılar bunlara genel olarak kayıtsız kalmıştır. Siyasi faaliyetlerden kaçınma sonucu katılımcılar kendi siyasi düşüncelerini de geliştirmeye başlamışlardır. Bu süreçte üniversite ortamı etkin rol oynamaktadır. Ayrıca lise ve üniversite çevrelerinde dini cemaat ve grupların da etkili olduğu söylenebilir.

Mesleki çevre açısından muhalif öğretmenler üzerinde baskı ve mobbing olayları fazladır. Mobbinge uğrayan katılımcılar genel olarak diğer meslektaşlarından destek görmemektedirler. Öğretmenler arasında, muhaliflerin tabiriyle, “yandaş” öğretmen sayısı ise hızla artmaktadır. Bu da meslek hayatında adam kayırmaları beraberinde getirmektedir. Muhaliflerin bu çevreye tepkileri (söylem ve eylem boyutunda) olmakla birlikte, iktidara yakın eğitim sendikasına üye olma durumları da gözlemlenmiştir.

5.1.4. Karakter ve kişilik özelliklerine dair ulaşılan sonuçlar

Katılımcıların karakter ve kişilik özellikleri gerek görüşme sorularına verdikleri cevaplarda, gerekse araştırmacının üzerinde bıraktıkları izlenimler neticesinde şekillenmiştir. Bu özelliklerden en fazla dikkat çekenler; azimli ve kararlı olma, insani ve etik ilkelere bağlılık ile özgürlük arzusu olmuştur. Ayrıca katılımcılar doğallığa ve samimiyete de büyük önem vermektedirler. Kendilerini muhalif olarak tanımlayan katılımcıların bu özellikleri onların muhalif kimliğini pekiştiren özellikler olarak kabul edilebilir. Bu özellikleri hayatları boyunca gösteren katılımcılar küçük yaşlarında bundan dolayı “inatçı”, “uyumsuz”, “geçimsiz” gibi etiketlerle etiketlenmiş, ileri yaşlarında ise muhalif kimlikleri doğrultusunda siyasi görüş belirlemişlerdir.

Diğer bir anlatımla; katılımcılar küçük yaşlarından itibaren üstlerindeki bir otorite unsuruna başkaldırma ve kendi haklarını savunma eğilimi ile hareket etmişlerdir. Bu davranış biçimi siyasi yapı ile bütünleşerek katılımcılara siyasi bir duruş da kazandırmıştır. Öte yandan kendisini siyasi söylemler ve ideolojiler bağlamında sınırlandırmayarak evrensel değerleri vurgulayan katılımcılar çoğunluktadır. Bu görüşler neticesinde sunlar söylenebilir: Muhalif kimliğin oluşumu küçük yaşta aile ve sosyal çevre içinde gelişmeye başlamakta ve bireyin yaşamı boyunca bu gelişimini sürdürmektedir. Bununla birlikte muhalifliği tek ve bütüncül bir yapıda görmek yerine onun farklı motivasyonları temel alan, farklı formlarının olduğunu kabul etmek gerekir.

5.1.5. Eğitim hayatına dair ulaşılan sonuçlar

Katılımcıların eğitim yaşantıları akademik açıdan incelendiğinde genel olarak “azimli” bir öğrenci oldukları söylenebilir. Öyle ki katılımcıların neredeyse tamamı lisansüstü eğitim mezunudur ve bazıları da yüksek lisans veya doktora kademelerine devam etmektedir. Bu da onların hem mesleklerine hem de öğrenmeye olan ilgilerinin bir kanıtıdır.

Kuşkusuz bu azmin arkasında da bazı motivasyonlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki katılımcıların ailelerinden kazandıkları çalışkanlık ve sorumluluk bilincidir. Aile içi demokratik ortamın getirdiği fikirlerini ifade etme, onların üstlerine düşen vazifelere karşı sorumluluklarını geliştirmiş; kendisini ailenin bir bireyi olarak gören katılımcının sebat gücünü arttırmıştır. Bu özellikleri eğitim hayatlarına taşıyan katılımcılar aynı şekilde azmederek buldukları noktaya gelmişlerdir. Ancak azimli bir insan olmak için her zaman demokratik bir aile ortamının olması şart değil gözükmemektedir. Örneğin, Asya öğretmen de bu süreç tam tersine işlemiş; Asya öğretmen bulunduğu aile şartlarının dışına çıkabilmek için azmederek çalışmıştır.

Azimli ve “başarılı” bir öğrenci olmanın ikinci motivasyonu ise açık bir şekilde katılımcı ailelerinin ekonomik zorluklarıdır. Düşük-orta gelir grubuna sahip aileler çocuklarının daha iyi imkanlarda yaşamaları için onları desteklemiş, bu arzu neticesinde öğretmen okullarına yatılı olarak vermişlerdir. Çünkü dönem şartları düşünüldüğünde öğretmenlik, sabit bir geliri yani maaşının olması, toplumsal saygınlık getirmesi ve yatılı okulun çocukla ilgili pek çok yükü aile üzerinden alması nedeniyle cazip bir meslektir. Bu sosyoekonomik faktörlerin bilincinde olan katılımcıların da “okullarını bir an önce bitirmek”, “hemen işe başlamak” ve “maaşıyla okuyan kardeşlerine veya ebeveynlerine destek olmak” gibi motivasyonlar içinde oldukları görülmektedir.

Öğretmenliğe yönelmede bir diğer etken de katılımcıların rol-model aldıkları insanlar arasında öğretmenlerinin çokça yer almasıdır. Çünkü öğretmenler toplumsal hayatta varlığı en çok hissedilen, görüşlerine başvurulmuş ve çocuklar üzerinde etki sahibi olan meslek gruplarının başında gelmektedir. Katılımcıların hayatlarında da böyle öğretmenleri olmuştur ve bunlara dair anlatılara bulgularda yer verilmiştir. Tüm bu faktörlerin bileşimi eğitim hayatında; azimli, isteklerinin farkında, sosyal hayatı gözlemleyen ve sorumluluklarının bilincinde olarak bunları yerine getirme konusunda istek ve motivasyon sahibi bireylerin yetişmesini beraberinde getirmektedir.

5.1.6. Meslek hayatına dair ulaşılan sonuçlar

Her ne kadar bazı katılımcılar için öğretmenlik düşünülen meslekler arasında olmasa da, öğretmenliğin dönem şartları içindeki cezp ediciliği bu mesleğin katılımcılar tarafından benimsenmesini de beraberinde getirmiştir. Sosyal ve ekonomik şartlar gereği bu meslek bir tür “kaçış” veya “çıkış kapısıdır.” Bulgularda da vurgulandığı gibi bu kapı katılımcılar tarafından sonuna kadar zorlanmıştır. Çünkü yoksunluk ve yoksulluk, katılımcılar açısından acilen maddi gelire sahip olmalarını zaruri kılmıştır.

Katılımcılar muhalif olmaları sebebiyle kendilerini meslek hayatlarında baskı altında hissetmektedirler. Katılımcılar tarafından bunun bazı örnekleri bulgularda verilmiştir. Ayrıca Derin öğretmenin örneğinde olduğu gibi iktidar partisinin savunduğu değerlere ters düşmesi mobbinge uğramasına yol açmıştır. İdarecilerin bir başka davranışı ise öğretmenler arasında çatışma ortamı oluşturarak muhalif öğretmenleri yalnız bırakmamaktır. Bununla birlikte muhalif öğretmenlerin görüşlerine değer veren, en azından onlardaki mesleki sorumluluk duygusunun farkında olarak çatışma yaratmayan idareciler de bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin muhalif düşünce ve eylemleri kısıtladığı bir gerçektir. Katılımcılar devlet memuru olmaları nedeniyle “ifade özgürlüklerinin” kısıtlandığını, tabir yerindeyse öğretmenin teknik bir eleman gibi görüldüğünü söylemektedirler. Bu durum öğretmenliğin entelektüel yönünü yok sayan ve onu sıradan bir kamu görevlisi noktasına indirgeyen bir yaklaşımdır. Bu kısıtlama sadece devlet memurları için geçerli değildir. Özel okul deneyimi bulunan katılımcıların da dediği gibi özel okul sahiplerinin siyasi tercihlerine aykırı söylemler geliştirmeleri, okul sahipleri ve yöneticileri tarafından hoş karşılanmamaktadır.

Katılımcıların göreve başladıkları bölgeler genelde zorunlu hizmet bölgeleridir ve buralarda katılımcılar sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi bir takım zorluklarla karşılaşmışlardır. Buna rağmen görevlerini en iyi biçimde ifa edebilmenin yollarını arayan katılımcılardan bazıları, seneler önce mezun ettiği öğrenciler ve velileri tarafından hala aranıp hal hatır sorulduğunu belirtmişlerdir. Kuşkusuz bu durum mesleklerine ilişkin sevgi ve bu sevginin çevreye olan yansımalarının bir karşılığıdır.

Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenler toplumla en iç içe olan mesleklerden biri, belki de birincisidir. Türkiye’deki öğrenci sayısı düşünüldüğünde hemen herkesin öğretmenlerle doğrudan veya dolaylı bir ilişkisi vardır. Katılımcılara göre bu durum öğretmenlerin sürekli göz önünde olmasını beraberinde getirmektedir. Bu da onların sosyal hayatlarında birtakım kısıtları zorunlu kılmaktadır. Deniz öğretmenin deneyiminde olduğu gibi öğrencilerini sigara içmeme konusunda sürekli uyaran ve gerekirse yaptırım uygulayan bir öğretmenin kendisinin sigara içerken öğrencisi tarafından yakalanması bu sosyal kısıtın en açık örneklerinden biridir. Bununla birlikte öğretmen olmanın bazı sosyal olanaklar sağladığı da kesindir. Feryal öğretmenin çocuğuna bakıcı ararken bir velisi ile anlaşması bu sosyal getiriler arasında sayılabilir.

Katılımcıların meslektaş çevrelerine yönelik de eleştirileri bulunmaktadır. Bu eleştirilerin; maddiyatçılık, eğitimin gerçek hayattan kopukluğu, sorumluluktan kaçma

eğilimi, yandaşılık, meslek aşkına ve idealizmine sahip olmama ve tükenmişlik yaşama çerçevesinde geliştiği söylenebilir. Katılımcılara göre en temel sorumluluklarını dahi yerine getirmeyen veya getirmek istemeyen öğretmen sayısı hiç de az değildir. Ancak bu öğretmenler iş ek ders veya maaş gibi maddi konularda hesaplarını iyi yapmakta, hatta bunun için okulda tartışmaya bile girmektedirler. Katılımcılara göre eğitim ve öğretim faaliyetlerinin pek çoğu gerçek hayatın ihtiyaçlarından kopuktur. Bu nedenle katılımcılar kimi zaman kendilerinin daha uygun gördüğü biçimde etkinliklere yer vermektedir.

Katılımcılar açısından bu sorunların nedenleri en başta yeterli meslek aşkına ve idealizmine sahip öğretmenlerin yetiştirilmemesindedir. Eğitim fakülteleri bu noktada çok yetersizdir ve ağırlıklı olarak teorik eğitim vermektedirler. Bu da öğretmeni teknik bir eleman olarak yetiştirmekten öteye gidememektedir. Yeterli mesleki idealizme sahip olmayan öğretmenler de tükenmişliğe çabuk yakalanmaktadır. Bu noktada Ayşe öğretmenin eleştirisi manidardır: Ona göre öğretmenler çuvaldızı hep başkalarına batırmaktadırlar ancak kendilerine fırsat verildiğinde de gönülsüz davranışlar göstermektedirler. Diğer bir anlatımla, öğretmenlerin eleştirel yaklaşımları ancak bir söylem boyutunda etkili kalmakta, söylemin pratiğe dönüşmesinde ise sıkıntılar yaşanmaktadır.

Sonuçlar özetlendiğinde; muhalif kimlik aileden başlamak üzere pek çok faktörün etkisi altında bir gelişim seyri göstermektedir. Bu faktörler içinde üst unsurlar kimlik gelişiminin her aşamasında doğrudan veya dolaylı etkileşim içindedir. Aslına bakılacak olursa muhalif kimlik bu unsurlara karşı bir etki-tepki mekanizmasının doğal sonucunda şekil almaktadır. Muhaliflik deneyimleri de bu çerçevede gelişmektedir. Burada üst baskılara (sosyal çevre, devlet, terör örgütleri, sendikalar vb.) karşı duruşu veya onları kabullenışı üzerinde aileden gelen davranış kalıpları rol oynuyor gözükmektedir. Bu durum da “muhalif olmanın” farklı biçimlerde anlamlandırılması ve eyleme dökülmesini beraberinde getirmektedir.

5.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Muhalifliğin nasıl anlamlandırıldığına ve muhalif davranış biçiminin olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik ikinci alt amaç doğrultusunda katılımcı görüşleri sorulmuştur. Bu görüşler incelendiğinde ilk söylenebilecek sonuç şudur: Muhalif olmak veya muhalifliğin anlamı tek bir cümle ile özetlenebilecek bir durum değil; birbirinden farklı etkileşimler sonucunda şekillenen ve doğal olarak her birey için farklı anlamlar taşıyan bir olgudur.

Bu bağlamda ikinci alt amaca yönelik sorularda katılımcıların eğitim, öğretmen, okul ve muhaliflik kavramlarına ilişkin genel görüşleri doğrultusunda bir tablo çizilmeye çalışılmış; muhalif yaşam tarzının özellikleri ve dikkate aldıkları değerler üzerinden açıklamalara gidilmiştir.

Muhalif öğretmenlerin eğitime yönelik bakış açıları genel olarak hem olumlu hem de olumsuz ifadeler içermektedir. Olumlu ifadelerde bulunan katılımcıların daha ziyade kendi idealleri doğrultusunda yorum yaptıkları; olumsuz ifade bildirenlerin ise reel yaşanmışlıklarına atıfta buldukları görülmüştür. Buna göre; eğitim ve öğretim kavramı toplumsal ölçekte birbirine karışmıştır veya öğretim, eğitimin önüne geçmiştir. Muhalif öğretmenler eğitimi çocuğun doğal yapısı içinde onu mutluluğa taşıyacak bir araç olarak görmekte; ancak gerçek hayatta eğitim sisteminin buna hizmet etmediğini düşünmektedirler. Onlara göre eğitim otoriteye itaati aşılacaktır ve bu durum sağlıklı bir sonuç değildir. Oysa eğitim; insan hakları, demokrasi, etik gibi değerleri kazandırmalıdır. Günümüzde eğitimin ideolojileri ayakta tutma ve yeniden üretimini sağlama fonksiyonu da muhalif öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanan bir eleştiridir.

Bu doğrultuda katılımcıların Türk Eğitim Sistemi'ne yönelik görüşleri de genel anlamda olumsuzdur. Bahsedilen olumsuzluklar içinde en fazla dile getirilenler eğitim sisteminin parçaları arasındaki uyumsuzluklar, sistemin belirli bir felsefe ve politikasının olmaması neticesinde siyasi müdahalelere sürekli açık hale gelmesi, öğretim programlarının gerçek yaşamla ilişkisizliği ve sınava dayalı bir sistemin yapılandırılmış olmasıdır. Ayrıca din eksenli bir anlayışın bilimselliğin önüne geçmesi de eleştirilen bir başka noktadır.

Bu eleştiriler bağlamında katılımcılar öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemindeki usulsüzlükleri, neoliberal politikalara teslim edilmiş özelleştirmeleri, sınav ve rekabet odaklı; eşitsiz, adaletsiz ve ayrıştırma yaratan bir sistemi eğitimin en önemli sorunları arasında görmektedirler. Bu sorunlara çare olarak ise yerel ve ulusal önlemler ifade edilmektedir. Liyakatin esas alındığı, fırsat eşitliğine dayalı, adil, demokratik, laik, bilimsel ve kamusal bir eğitim arzusu tüm katılımcıların görüşlerine yansımıştır. Bazı katılımcıların bu dönüşümü yerelden hatta bizzat okul ölçeğinden; bazı katılımcıların ise öncelikle küresel kapitalist sisteme bir karşı duruş ile başlatma fikri dikkat çekici olmuştur. Eğitimin ulusal bir seferberlik gerektiren kritik bir unsur olduğu tüm katılımcılar tarafından desteklenmiştir.

Katılımcılara göre öğretmenler fikrini özgürce savunabilen, fikrinin arkasında duran, eleştirel ve çok yönlü bakış açısına sahip rol model insanlar olmalıdır. Ancak

yine katılımcı görüşlerine yansıdığı üzere bu niteliklere sahip öğretmenler fazla değildir. Muhalif öğretmenlere göre öğretmenler kendi arasında bir kamplaşma eğilimindedir ve bu durum özellikle de siyasi düşünce bazında olmaktadır. Hatta aynı siyasi görüşe sahip öğretmenler bile farklı fraksiyonlara bölünmüştür.

Okula ilişkin görüşlerde de yine benzer şekilde olumlu ve olumsuz değerlendirmeler yapılmıştır. Katılımcılara göre okulun kültür aktarımı, akıl ve duygusal gelişimini sağlayıcı, sosyalleşme mekânları olması gibi pozitif yönleri bulunurken; ideolojilere ve siyasete alet edilerek bireyi formatlama ve robot gibi mekanize biçimde sınavlara hazırlama gibi negatif işlevleri de vardır. Muhalif öğretmenlerin idealindeki okullar ise alternatif okullar olarak özetlenebilir. Bu okullar; doğallığın, özgürlüğün, yaratıcı öğrenme pratiklerinin, demokrasinin ve mutluluk yaratan deneyimlerin sergilendiği okullar olarak nitelendirilebilir.

Bu genel fikirlerden sonra muhalifliğe ilişkin anlamlandırmalar ve sonuçlar üzerinde durulduğunda ise, muhalifliğin; eleştirel düşünce ve sorgulamaya dayalı, adalet, insan hakları, demokrasi, etik gibi ilke ve değerlerin benimsendiği, yaşam hakkının savunulduğu, doğallıktan yana olup mekanikleşmiş insan ilişkilerinden arındırılmış, otoriteyi ve körü körüne bir itaat anlayışını reddederek iyiyi, güzeli ve yararlı olanı destekleyen, akıl ve duyguların güçlü bir bileşimini yansıtarak farklı olanı da koruyan, fikri ve eylemsel çeşitliliği tehdit unsuru değil; zenginlik olarak gören bir yaşam biçimi olduğu söylenebilir.

Katılımcıların muhaliflik deneyimlerini genelde küçük yaşlarında ortaya koydukları da sonuçlar arasında yer alabilir. Buna karşın; bazı katılımcıların muhalif yaşam biçimini üniversite veya meslek hayatı içinde geliştirdikleri de görülmektedir. Küçük yaşlarında ilk eleştirme/sorgulama deneyimini yaşayanlar bunu tetikleyen bir olaydan bahsederken; ileri yaşlarından örnekler veren katılımcılar ise daha ziyade bir süreç olarak anlatma eğiliminde olmuştur. Buradan da anlaşılacağı üzere muhaliflik; kişinin aile ve sosyal çevresinde ilk temellerinin atıldığı ve ömür boyunca çeşitli yaşam deneyimleri ile şekillenerek olgunlaşan bir süreçtir.

Bu olgunlaşma her katılımcı için farklı süreçlerde cereyan etmekle birlikte ortak noktalar da bulunmaktadır. Bu noktalar tartışma bölümünde açıklanmıştır. Bununla birlikte muhalifliğin olgunlaşma evrelerini üç ana hat üzerinden izlemek mümkündür: Birincisi; belirli deneyimlere karşı çıkışı ve sorgulamayı gerektiren, doğrudan yaşantılara dayalı bilinçsiz bir muhalifliktir. Bu karşı çıkışların arkasında belirli bir teorik dayanak olmamakla birlikte eleştirinin hedefi bireyi rahatsız eden, genelde doğrudan bir yaşantı-

dır. İkincisi; politik ekseninde gelişen bir muhaliflik anlayışıdır. Bunda da siyasi görüş ile bireyin etnik ve dini kökeninin önemli rol oynadığı görülmüştür. Üçüncü olarak ise; anlık yaşantı, siyasi düşünce, etnik veya dini kimlikten bağımsız, evrensel insan hakları ve etik normlar doğrultusunda biçimlenen bir muhaliflik savunusudur.

Muhalif öğretmenlere göre muhalif olarak tanınmanın olumlu tarafları; dürüst olarak kabul edilmeleri, kendilerine danışılmaları, herhangi bir otoriteye bağlı olmamaları sebebiyle yaşadıkları özgürlük hissi ve kişisel bütünlüklerini korumalarıdır. Ayrıca katılımcılar muhalifliğin düşünsel ve entelektüel becerilerini de geliştirdiğini ifade etmiştir. Buna karşılık olumsuz sonuçlar ise; çevrelerinde kimi zaman uyumsuz, geçimsiz veya inatçı gibi görülmeleri, bu nedenle de bazı durumlarda çatışmalar yaşamaları veya dışlanmalarıdır. Bu bağlamda toplum içinde yanlış anlaşıldıklarını veya körü körüne muhaliflik yapmaya çalışan, uç durumlardaki muhalif kitlenin zararları yüzünden yanlış etiketlendiklerini de düşünmektedirler.

Sonuç olarak; muhalifliği az önce tanımlanan üçüncü tipte yani evrensel insan hakları ve etik normlar çerçevesinden ele alan muhaliflik anlayışı gerçek bir muhalefet tanımına daha uygun görülmekte ve politik düzlemde de daha kabul edilebilir olmaktadır.

5.3. Tartışma

Bu bölümde araştırma bulguları, ilgili alanyazın desteği ve eleştirel pedagogların üzerinde önemle durdukları söylemler bağlamında tartışmaya açılacaktır. Araştırma bulgularının Türkiye'nin sosyolojik ve politik referanslar ekseninde yorumlanması ile "muhalif öğretmen kimliği" üzerine özgün bir tartışma yapılması ve muhaliflik deneyimlerinin bu çerçeve içinde ele alınması hedeflenmektedir.

5.3.1. Muhalif kimliğe ilişkin tartışma

Bu aşamada muhalif kimliğin genel görünümüne dair bazı çıkarımların yapılması ihtiyaç olarak görülmektedir.

Araştırma bulgularında da ifade edildiği üzere aile yapısı ve ilk sosyal çevre olarak nitelendirilebilecek köy-mahalle ortamı, bireyin ilk kimlik gelişiminin başladığı ortamlardır. Bunlar araştırmada sunma kolaylığı açısından 1. kimlik dönemi olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde yaşanan deneyimler, aile içi ilişkiler ve sosyal çevrenin etkileri bu kimliğin oluşumunda önemli bir rol üstlenmektedir.

5.3.1.1. Paternalizm ve konfor alanı

Katılımcıların aile yapıları incelendiğinde paternalist yapının tüm katılımcılarda aşağı yukarı benzer özelliklerle açığa çıktığı görülmektedir. Paternalizm, sahte sevgiye dayalı bir otoritenin sergilenme biçimidir ve aile yapıları içinde bu rolü üstlenen genelde babalardır. Bu rol, toplumda halihazırda var olan paternalizmin doğal yansımasıdır ve aile hayatı içinde aynı şekilde sürdürülmektedir (Sennett, 2017, s. 66-70).

Bu ilişki sisteminin muhalif kimlik üzerinde derin bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü toplumsal yapıdan da destek gören bu sistem aile içinde anne-baba ve çocuğa ait rollerin meşrulaştırılmasını ve bu zeminde yeniden üretimini olanaklı kılmaktadır. Devleti ve devlet yöneticilerini “baba” olarak gören paternalist zihniyet, aile içinde de “baba evin direğidir” veya “baba evin reisidir” gibi söylemlerle aslında erkek ege-men paternalizmin küçük çaplı örneklerini sergilemektedir. Hatta toplum içinde sevilen ve sözü geçen kimselere yönelik yapılan “baba adam” yakıştırması yine paternalist zihniyetin ürünüdür. Bu tür ifadelerin medeni hukuk yönünden yasal metinlerden çıkarılması dahi toplumun genetiğinde yer edinmiş kalıpların kırılmasını sağlayıcı değildir.

Webster’e (1975) göre de paternal ilişkide grubu ve sistemi kontrol eden veya devlet yöneticisi olanlarla astatları arasındaki ilişki, baba ile çocukları arasındaki ilişkiye benzemektedir (Akt. Aycan, 2006, s. 446). Ancak Sennett (2017, s. 70-71) paternal ilişkinin çocukluk ve yetişkinlik yıllarında değiştiğini; bir çocuğun babasına olan itimatı ile bir yetişkinin “baba” figürünü sergileyen patron, idareci ya da devlet yöneticisi gibi kimselere olan inancının farklı olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar açısından bu farklılaşma özellikle yatılı okul ve üniversite dönemlerinde başlamaktadır. Bu dönemlere kadar genel olarak mutlu, huzurlu ve rahat bir ortamda büyüdüklerini, bu ortamı da “mahalle-köy ortamı” olarak tanımlayan katılımcıların yatılı okulda “siyasi paternalizmle” tanıştıkları görülmektedir.

Bu anlamda paternal ilişkilerin belki de en yoğun hissedildiği kurum siyaset kurumudur. Siyasi paternalizm toplumsal olanla yakın ilişkili ve onun bir uzantısı olarak durmaktadır. Lise ve üniversite yurtlarında siyasi partilerin gençlik kolları temsilcileri “abi”, devlet yöneticileri ise “baba”, “reis” gibi erkek otoritesini belirgin biçimde gösteren sıfatlarla çağrılmakta; hatta bu söylemleri pekiştirici nitelikte medya çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Aslına bakılacak olursa paternalizmden güç alan tüm bu iktidar edimleri zihinlerin devlet tarafından yapılandırıldığı bir işarettir. Bourdieu (2006, s. 108-115) tarafından “simgesel sermaye” olarak tasvir edilen bu durumun en açık örnek-

lerinden biri, iktidarın televizyonlarda yer alan sözde aydınlar aracılığıyla kendilerini destekleyen kamuoyunu oluşturmasıdır (Özsöz, 2014, s. 294).

Araştırma bulgularında yer aldığı üzere, muhalif öğretmenler tarafından iktidar partisine ve aynı zamanda onun yöneticisi olan cumhurbaşkanına gösterilen olumsuz tepkilerin aslında siyasal paternalizme karşı olduğu düşünülebilir. Bu tepki biçimi bir bakıma siyasetin doğasında olan ayrıştırıcı otoriteye de bir başkaldırı olarak görülebilir. Bu anlamda baba evindeki korumacılık ve rahatlığın yerini siyasi paternalizmde “ayrıştırma” ve “sınıflandırma” almıştır.

Mesele özgürlük açısından ele alındığında ise paternalizm ve totaliterizm arasında ince bir ayrım olduğu görülmektedir. Bu anlamda öncelikle özgürlüğün, siyaset biliminin temel kavramlarından olan pozitif ve negatif özgürlük biçiminde tartışılması yerinde olacaktır. Negatif özgürlüğün kaynağı, klasik liberal bakış açısına göre, sosyal kolektiviteler değil bireyin bizzat kendisidir. Diğer bir deyişle kişi doğuştan, üzerinde herhangi bir otorite olmadan istediğini yapabilme özgürlüğüne sahiptir. Pozitif özgürlük ise daha ziyade kökeni Rousseau’ya kadar götürülebilen bir düşüncedir ve bireyin özgürlüğünü ve kapasitelerini destekleyecek “sosyal şartların” gerekliliğini vurgulamaktadır (Bal, 2014a, s. 64, 66-67). Bu açıdan pozitif özgürlük anlayışı “devletin vatandaşlarına yönelik, onların iyiliğini gözetme adına müdahalede bulunmasını” meşru kılmaktadır. Diğer bir deyişle pozitif özgürlük, bireyi kendisinden daha üst bir yapının, bir kolektivitenin, parçası olarak kabul etmekte ve bu kolektif unsurun çıkarları doğrultusunda bireysel özgürlüğe müdahil olmayı geçerli saymaktadır.

Bu bağlamda, bürokratik kültür yapısı öteden beri belirgin olan Türk toplumunda, paternalist anlayışın köklü bir geçmişe sahip olduğunu söylemek de mümkün görünmektedir (Bal, 2014a, s. 73). Öyle ki paternal yapı toplumsal bağlamda o denli güçlüdür ki Özmen (2019, s. 260) tarafından yapılan bir araştırmada paternalist liderlik davranışlarının çalışanlar tarafından mobbing olarak görülmediği; hatta sadakat, otorite, aile, disiplin gibi kavramların özellikle önemsendiği ve liderlerden beklenen davranış kalıplarından olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu manada siyasi tarafların bir tür siyasi manevra sahası elde etme amacı ile hareket ettikleri katılımcı görüşlerinde yer bulmuştur. Ayrıca katılımcıların neredeyse tamamı bu “ayrışmadan” rahatsızlıklarını dile getirmiş ve taraf seçme dayatmasını kabul etmekte zorlandıklarını, hatta taraf olmaya tamamen karşı durduklarını belirtmişlerdir.

Bu karşı duruşun muhalif kimliğin şekillenmesinde çok önemli bir detay olarak görüldüğü söylenebilir. Zira yatılı okul dönemi katılımcıların “konfor alanlarını” ilk terk

ettikleri dönemdir. Konfor alanı kavramı White (2009, s. 2) tarafından kişinin içinde bulunduğu davranışsal bir durum olarak tanımlanmış ve istikrarlı bir performans sergileyerek, olası psikolojik endişeleri minimumda tuttuğu alan olarak açıklanmıştır. Brenner (2015) ise konfor alanını bir tür “koza” olarak nitelendirmiş ve hayatımızın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için bir adaptasyon durumu olarak açıklamıştır. Ancak ona göre bu tür bir hayat monotonluğu da neden olmaktadır ve yeni fırsatlar ve gelişim için bir miktar stresin yaşanması da gerekmektedir. Bu da “tehlike alanına” girilmesi demektir.

Bu bağlamda yukarıda bahsedilen “mahalle-köy ortamı” katılımcıların ilk konfor alanları olarak görülebilir. Çünkü katılımcıların erken çocuklukları ile ilkökul-ortaokul yıllarını kapsayan bu dönem aynı zamanda psikolojik olarak da en rahat yaşadıkları dönemdir. Katılımcı görüşlerinde de sık ifade edildiği gibi kendi aileleri ile benzer sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasal yapı bu ortamı desteklemiş görünmektedir. Bu homojenize yapının toplumsal katmanları kendi arasında daha sık tuttuğu, böylece birlik ve dayanışmanın daha kuvvetli olduğu da söylenebilir. Bu ortamda da “konfor alanlarına sığınma” anlaşılır bir toplumsal güdü olarak görülebilir.

Nitekim, Türkiye’nin toplumsal kültür eğilimleri araştırmasında Batır ve Gürbüz’ün (2016) de ifade ettiği gibi; Türk toplumsal kültürü belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek bir toplumdur. Devlet memuriyetlerine olan ciddi taleplerin de arkasında yine aynı motivasyon olabilir (Kaya, 2009, s. 362, 363). Bunları bireylerin konfor alanına çekilme isteğinin neticeleri olarak görmek mümkündür. Dolayısıyla muhalif tavrın gelişiminde psikolojik konfor alanından kopuşun ve tehlike alanına girilmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tehlike alanında birey karşılaştığı yeni durumlara ilişkin geleceğe dair bir belirsizlik ve güven sorunu yaşamakta; bunun doğal sonucu olarak da endişe duymaktadır. Bu da onun yeni duruma ilişkin psikolojik inkar yoluyla savunma mekanizmalarını harekete geçiriyor olabilir. Güven çemberinin kırıldığı bu noktada kişi, kendisini alışık olmadığı bu yeni duruma “karşı duruş” sergilediği, kısacası “muhalif” olarak adlandırdığı bir konumda bulabilir. Hatta bu karşı duruşu güçlendirmek ve “ötekine” karşı kendisini korumak adına onun gibi düşünen-hisseden bireylerle bir arada durma eğilimi de gözlenebilir.

Farklı bir anlatımla; birey, kendisini güvende hissettiği ve en az kaygı duyduğu sosyal çevre içinde, kendisiyle ortak deneyimlere sahip bireylerle bütünlük sağlayarak, daha üst bir yapının parçası olma eğilimi taşıyabilir. Bu sayede bir topluluğun parçası

olma hazzını yaşayarak hem kişisel tatminini hem de konfor alanında bulunmanın güvenliğini sağlayabilir.

5.3.1.2. Kitle psikolojisi

Bahsi geçen eğilim, araştırmamanın kitle psikolojisi ile bağlantıları olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Zira “muhalif öğretmen” olarak adlandırılıp araştırmaya konu edilen bu grup kitle psikolojisi ile hareket etmektedir. Bu hareketin niteliği 20 katılımcının neredeyse aynı süreçlerden geçerek, benzer bir dünya görüşü savunularını sonucunda dikkat çekmiştir. Muhalif öğretmenler adeta tek bir zihin yapısının, farklı kültürel yapılara mensup ortak sesleridir. Bu duruma ilişkin açıklamalar kitle psikolojisi konusunda araştırmalar yapan Sigmund Freud ve Gustave Le Bon’da bulunabilir.

Örneğin, Freud’a (2019b, s. 74) göre kitle içindeki bireyler duygusal ve düşünsel anlamda kişisel çabalarının tek başına söz sahibi olamayacağı bir tür hegemonya içinde yaşamaktadır. Kişiler üzerindeki bu egemenlik, kitlenin ruhunu sıkı bir şekilde bir arada tutmakta ve bireyselleşmenin önüne geçmektedir. Kitlenin devamlılığı ise kiteselleşmiş bireylerin aynı söylemleri, aynı şekilde tekrarı ile mümkündür. Bu türden bir kitlenin kolektif bir kitle ruhuna sahip olduğunu tekrarlayan Le Bon (2018, s. 24) ise kitlenin birbirinden farklı görünen bu heterojen parçalarının bir araya geldiğinde kendilerinden farklı bir bütünlük ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle; kitleyi meydana getiren unsurlar kiteselleştikten sonra yepyeni bir anlayış ve kavrayış kombinasyonuna sahip olmaktadır. Bu durumun da muhalif öğretmenlerin sendikal faaliyetlerinde görüldüğü söylenebilir. Muhalif olarak adlandırılan genelde sol çizgideki sendikaların kendi içinde farklı fraksiyonlara bölündüğüne ilişkin görüşler bulgularda yer almıştı. Buna karşılık muhaliflerin kendilerini de eleştirdikleri görülmüştür.

Öte yandan kitleler zekanın değil, vasatlığın birikimini sağlayan yapılardır ve kitle içindeki bireylerin tek başına yapmayacakları eylemler, kitlenin bir parçası olduklarında kolaylıkla yapılabilir (Le Bon, 2018, s. 26, 27). Anlaşıldığı üzere kitleler kendilerini telkin edici bir üst zihin tarafından harekete geçirildiklerinde “ortaklaşa” karar verilmiş, ya da en azından görünüşte öyle olan, ortak bir amaç için yönlendirilebilmektedir. Diğer bir deyişle kiteselliğin olduğu yerde kitlenin kontrolünü sağlayan bir otorite gücünden söz edilebilir.

Otoritenin kitle üzerindeki tahakkümünü sağlayan önemli araçlarından biri onun ideolojisidir. İdeoloji, kelime anlamı olarak başlangıçta “doğru düşünme bilimi” gibi bir anlama sahip olsa da, bu anlam kaymış ve “nesnel olmayan fikir ürünü” olarak günü-

müze değin kullanılmıŒtır (Mardin, 2017a, s. 22) ve kültür ile yakından ilintili bir kavramdır. Doğrusu ideoloji, kültür mekanizmalarının esaslarına göre gelişir ve “yeni bir toplum” üretmenin haritası olarak görülebilir (Mardin, 2017a, s. 20). Araştırmada katılımcılar tarafından da sık ifade edildiğı üzere, ideoloji tüm iktidarlarca kullanılır ve çeşitli şekillerde toplumsal yapıyı biçimlendirmenin mekanizması haline getirilir. Böylece tek tipleştirilmiş, iktidarın düşünce biçiminin uzantısı olan kitlelerin yaratılmasının önü açılır. Diğer yandan, muhalif öğretmenlerin de iktidar karşıtı bir söylem yoluyla yine benzer bir fikir sistemi içinde bulunmaları, kitle psikolojisinin salt iktidar yanlılığı ile açıklanamayacağını da göstermektedir.

Konuyu Pareto, Mosca ve Michels’in farklı alanlardaki görüşlerinin bir bileşimi olan “elit teorisi” bağlamında açıklayan Arslan’a (2015, s. 91) göre ise kitlelerin gücünün dışlanması durumunda ortada birlik ve düzen arayışı içinde olan bir iktidar kalmaktadır. Bu anlamda siyasi süreçlerin teknikleştirilmesi ve teknokratikleşme bir bakıma kitlelerin hareketi geçmesine yönelik korkunun, bizzat iktidar tarafından örtbas edilmesidir. Araştırmada da ortaya konulduğu üzere iktidarların ideolojik propaganda süreçlerinin ardında bu motivasyonun yattığını söylemek güç değildir.

5.3.1.3. Deontik otoritenin yeniden üretimi

Erkek egemen paternalizmin en açık özelliklerinden birisi egemenin otoritesini gösterme ve yayma girişimidir. Ne var ki bu girişim Bochenski’nin (2018, s. 51, 73) ayrımı ile “epistemik” yani bilgiye dayalı değil, “deontik” yani emir ve hükmetmeye dayalı bir otorite biçimine işaret etmektedir. Russell (1990, s. 38) tarafından “geleneksel iktidar” olarak adlandırılan bu otorite biçiminde, iktidar sahipleri kendilerine karşı koymanın kötü olduğu propagandasını içeren söylemler geliştirir. Deontik otoritenin propagandaları günümüzde baskın bir medya gücü üzerinden yürütülmektedir. Katılımcıların karşı duruşlarının odağında yer alan medya ve diğer popüler kültür nesnelere dair aldatmacalar, onların muhalif kimliğinin pekiştirilmesine neden olmaktadır.

Medyanın çağımızdaki gücü iktidarların otoritesini sağlamlaştırma amacıyla aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Russell (1990, s. 141) inançlar ve düşünce üzerinde otorite gücü yaratmanın yolu olarak önce bir azınlığın iknasını ve ardından yoğun bir propaganda sürecini; böylece de çoğunluğun iktidara olan inancının kuvvetlendirilmesini ifade etmektedir. İktidarın bu tür edimlerine karşın toplumun herhangi bir refleks geliştirmedeğini söylemekse mümkün değildir. Bariz bir şekilde “sivil toplumda” yani mede-

nilemiş bir toplumsal yapıda devletin karşı konulamaz bir bürokrasi anlayışını işleterek tahakküm uygulaması güçtür (Mardin, 2017b, s. 15).

Diğer bir deyişle toplumun devlet baskısına ve propaganda süreçlerine göstereceği direnç onun sivilleşme, Mardin'in deyimiyle, medenileşme seviyesinin de bir göstergesidir. Türk sivil toplumunun en büyük eksiklerinden biri budur. Zira, her ne kadar 1880'lerden sonra Osmanlı İmparatorluğu'nda "kamuoyu" kavramı ve buna bağlı olarak kamu çıkarı kavramı gelişmeye başlamış olsa da, Batı'daki ona yataklık eden gelişmelerden mahrum olduğu için, kamu yararı belirli kolektif unsurların menfaati gibi yanlış bir anlaşılmaya doğru evrilmiştir (Mardin, 2017b, s. 17). Nitekim; Türkiye açısından düşündüğümüzde "kamu yararı" adı altında gerçekleştirilen çeşitli tahakküm biçimleri tüm siyasal iktidarlarca tercih edilmiştir.

Paternalizme dayalı deontik otoriter yapı aile içi çıkar ilişkisini de canlı tutmaktadır. Bu otorite biçiminde otorite sahibi olan, evin babası veya baba rolü üstlenen kişi, çıkarlarına hizmet edildiği sürece baba rolünü yani korumacı ve lütfediciliği oynamak durumundadır (Sennett, 2017, s. 101). Aynı rol dağılımı siyasi alanda da geçerlidir. İktidar gücü ile destekçileri arasında karşılıklı faydaya dayalı bir ilişki söz konusudur. Fayda sürdüğü müddetçe destekçiler iktidarın arkasındadır ve iktidar da otoritesinin "bir kısmını" destekçileri ile paylaşmak durumundadır.

İktidarın güç ile olan ilişkisini kedi-fare oyunu şeklinde tanımlayan Canetti'nin (2017, s. 303) sözleri çarpıcıdır. Ona göre kedi, köşeye sıkıştırdığı fare ile bir süre oynamakta, hatta kendi iktidar alanı içinde kalması koşuluyla fare üzerindeki gücünü bir miktar azaltmaktadır. Böylece kaçış, umut ve yok etme isteği bir bütün olarak iktidarın, egemenliğini yansıtmaya biçimi olarak düşünülmektedir. Benzer bir durum araştırmada katılımcı görüşlerinde de ortaya çıkmıştır. Siyasi iktidar kendi "oyun sahası" içinde muhaliflerin hamlelerini yapmasına izin vermekte, buna karşılık iktidarın kuralları dışına çıkmalarına müsaade etmemektedir. Bunun en açık örneği sendikal faaliyetlerdir.

Katılımcıların önemli bir kısmı muhalif sendikalara üye olmalarına rağmen bir kısmı ise iktidara yakınlığıyla bilinen eğitim sendikasının üyesidir. Bu durumun ilgi çekiciliği ise şudur: Muhalif duruşundan ödün vermeyen bu öğretmenler, söylemlerine zıt bir tavır içindedirler. Bunun açıklamasını ise "İleride başımıza bir şey gelirse belki lazım olur" şeklinde özetlemektedirler. Yani muhalif kimliklerine rağmen kendilerini güvence altına almak istemektedirler. Scott'a (2018, s. 26) göre bu tür eylemler bir çeşit "ikiyüzlü tavidir" ve insan davranışlarının normal toplumsal ilişkiden çıkıp kamusal

davranışlara gelişmesinin doğal sonucudur. Zira Scott'ın da dediği gibi bu tavır arkasında bir ihtiyat barındıran stratejik bir rol oynamadır.

Bu durum kuşkusuz muhalif kitle içinde ikilemlere ve huzursuzluklara neden olmaktadır. İktidara yakın sendikaya üye olan muhalif öğretmenler, üye olmayanlar tarafından eleştirilmektedir. Bunun sonucu olarak da genel anlamda “muhalifliğe” olan inanç azalmaktadır. Çünkü kitleye dahil olanlar kendi aralarında bir güven sorunu yaşamaktadırlar. İşte bu durum Canetti'nin bahsettiği kedi-fare oyunu gibidir. İktidar, otoritesini sağlamlaştırmak adına karşı duruş sergileyen kitleyi kendi içinde bölmekte ve bu bölünmüşlüğü hitap ettiği kitleye afişe etmektedir. Katılımcı görüşlerinde ifade edildiği gibi, fraksiyonlara ayrılan bir muhalif kanadın ise hem kendine yabancılaştığı, hem de toplumun algısında güç kaybettiği söylenebilir. Açıktır ki egemenler iktidarlarını sağlam tutmak adına azınlığı bölmek ve bölünmüş halde tutmak zorundadır (Freire, 2014, s. 132).

Gelinen noktada yabancılaşma sorunu muhalifler açısından en hayati sorun olarak görülmektedir. Çünkü yabancılaşma beraberinde anlamın kaybolması, hedeflerden yoksunluk ve umutsuzluğu getirmektedir. Üstelik iktidarın baskın söylemleri, propagandalar ve medya bu çözülmeyi hızlandırıyor gözükmektedir. Katılımcıların birçoğunda rastlanılan umutsuz, boşvermiş ve bıkkın tavrın bununla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek olarak dünyadaki hakim kapitalist düzen, küreselleşme yoluyla insanları bireyciliğe itmekte; kolektif amaçların yerini bireyci ve rekabetçi değerler almaktadır. Bu düzende kimlik ve anlam arayışı toplumsaldan bireye kaymıştır ve toplumsal ilgi alanları, adalet arzuları ve arkadaşlık kurmaya yönelik çalışmaların engellenmesine neden olmaktadır (Fox, Prilleltensky ve Austin, 2012, s. 34, 35).

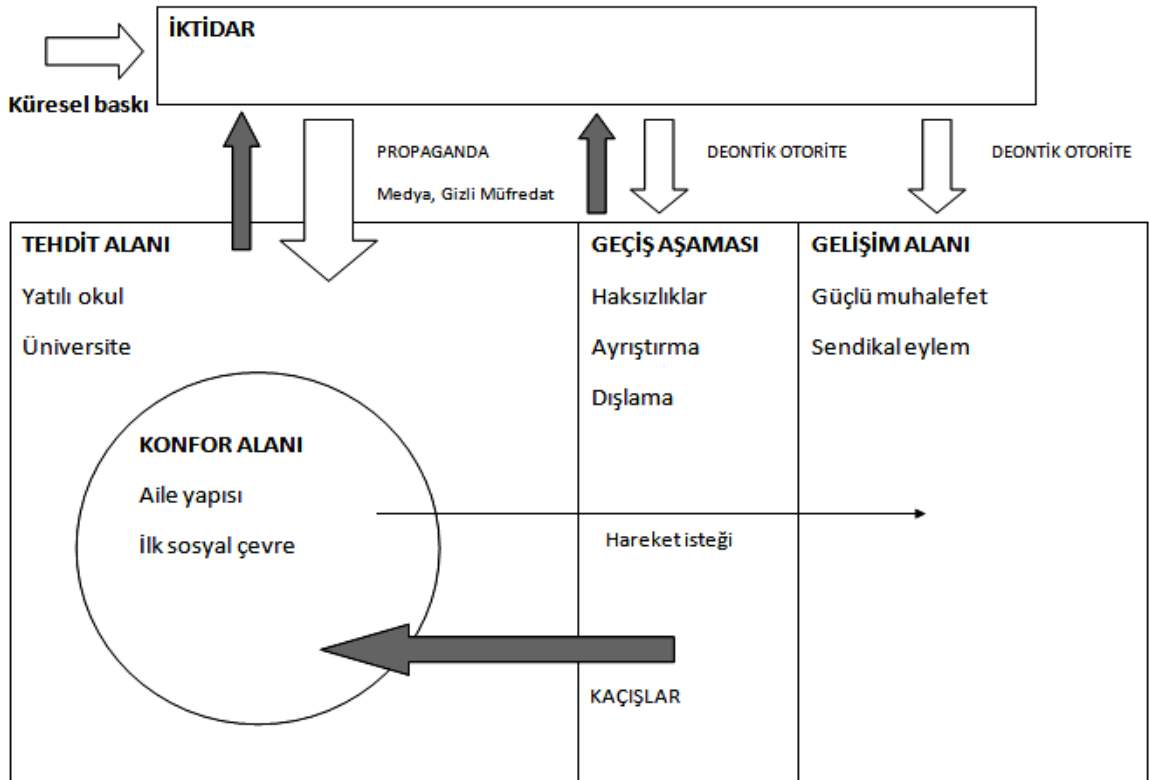
Ailesi ve ilk sosyal çevresi içerisinde konfor alanında bulunan birey, yatılı okul ve/veya üniversite döneminde bu alan içinden çıkmaya başlamaktadır. Ailenin, çocuğunun girdiği bu tehdit alanına ilişkin endişeleri daha çok “siyasete karışmama” gibi öğütler etrafında şekilleniyor gözükmektedir. Bu durum da siyasi ayrıştırmanın dönemsel etki ve sonuçları dikkate alındığında anlaşılırdır.

Görünen o ki aileler çocukları üzerindeki kontrollerini kaybetmeme ve çocuklarının konfor alanlarını mümkün olduğunca korumacı bir dürtü ile hareket etmektedirler. Ancak bu noktada konfor alanından çıkma ve gelişim alanına doğru hareket etme isteği baskın gelmektedir. Çünkü ekonomik şartlar ağırdır ve aileler çocukları için öğretmenliği bir kurtuluş olarak görmektedirler. Hareket isteği gelişim alanına doğru olsa da bu yol üzerindeki geçiş aşamalarında katılımcılar çeşitli engellerle karşılaşmışlardır. Bunlar

ise genel olarak deontik otoritenin yatılı okullarda başlayarak uyguladığı propaganda faaliyetleridir.

Propagandanın medya ve eğitim alanları en güçlü ayaklarını oluşturmaktadır. Eğitimde gizli müfredat (Atatürk konularının azaltılması vb.), okullardaki paternal örgütlenmeler (abiler ve reisler vb.) ve diğer uygulamalar (imam hatipleştirme vb.) ile medya (ana akım medyanın iktidarın tahakkümünü yaygınlaştırması) çalışmaları iktidarın deontik otoritesini yeniden üretme görevi üstlenmektedir. Haliyle konfor alanlarından çıkan bireylerin, kendi ayakları üstünde durdukları bu dönemde “kaçışlar” yoluyla iktidarın tahakkümünü meşrulaştırdığı ve ona güç verdiği gözükmektedir.

Kendisini muhalif olarak adlandırırsa bile bir diğer yandan çeşitli sebeplerle iktidarın konfor alanı içerisinde kendisine yer bulan, örneğin iktidara yakın sendikaya üye olan katılımcılar, muhalif kitle içerisinde de bölünmelere, ayrılmalara ve güven sorunlarına neden olabilmektedir. Gelişim alanında bulunan katılımcılar muhalif duruşlarından taviz vermemekte, iktidarın otorite baskısına ise çoğu zaman sendikal eylemlerle cevap vermektedir. Bu durumda sendikalaşma muhaliflerin otorite karşısındaki gücünü pekiştiren en önemli oluşum olarak dikkat çekmektedir. Tüm bu anlatılanlar şematik olarak ifade edilirse ortaya şöyle bir yapı çıkıyor görünmektedir:



Şekil 5.1. İktidarın Propaganda ve Otorite Kullanımı

5.3.2. Muhalif kimliğin eleştirel pedagoji ile ilişkisine dair tartışma

Muhalif kimliğin evrimsel sürecinde çok boyutlu bir yapının öğeleri arasındaki etkileşimler göze çarpmıştır. Bu yapının ana etmeni olarak düşünülen “üst faktörler”, diğer bir anlatımla küresel güçler ve bu güçlerin devlet aygıtını yöneten iktidar üzerindeki, zaman zaman sertleşse de genelde görülen yumuşak baskısı, iktidarların da otorite kullanma biçimlerini etkilemektedir.

Bu üst faktörlerin belki de en güçlüsü yeni-muhafazakar yönetimlerin dünyanın pek çok ülkesinde iş başına gelmiş olmasıdır. Apple’a (2009, s. 46-50) göre pek çok ülkede eğitimde ve toplumsal politikalarda görülen bu yeni-muhafazakarlaşma biçimi kültürel bir yeniden yapılanma (dönüşüm) içermektedir. Ataerkil kültürün bu yeni yorumunda kadın işgücü mümkün mertebe geriletmeye çalışılmakta, okullarda değerler, ilkeler, ahlak ve bilgi üzerinde sıkı bir denetim mekanizması kurulmaya çalışılmaktadır.

Apple tarafından ifadesini bulan bu yeni-muhafazakar akım Türkiye için de geçerlidir. Katılımcı görüşlerinde sık yer bulduğu üzere, yeni muhafazakarların, Türkiye için konuşulduğunda iktidar partisinin ve seçmen tabanının, eğitimde de muhafazakar bir çizgi izlediği ve gerek gizli gerekse yazılı müfredatı propaganda malzemesi olarak kullandığı görülmektedir. Araştırmada bu propagandanın din eğitimi-dinsel eğitim dokusu üzerine kurulu ve katılımcılar tarafından “imam hatipleştirme” başlığında ele alındığı görülmektedir. Özcan’a (2012, s. 60, 61) göre bu durum din eğitiminin bir çeşit imam hatip meselesine indirgenmesi, bu alandaki sorunların da doğrudan imam hatip okulları sorunu olarak görülmesi ile ilgilidir. Bunun doğal sonucu ise “dindarım” diyen insanların imam hatipleri savunmaya zorlanmasıdır. Görüldüğü üzere bu tür bir zorlama, iktidarın deontik otoritesinin yansımalarından biridir. Üstelik bu zorlama iktidarın gücünü toplumun her kesimine yayma çabasının örneğini teşkil etmektedir. Katılımcıların yatılı okul ve üniversite yurtlarında ise “cemaatle” karşılaşmaları din eksenli bir tahakküm biçimi olarak yorumlanmaktadır.

Küçük yaşlarından itibaren tahakküm altına alınmaya çalışılan katılımcılara yönelik en belirgin söylem “zeki, başarılı ama ekonomik durumu yetersiz” bu çocukların “cemaat” sayesinde yüksek mevkilere getirilmesi söylemidir. Hatta denilebilir ki cemaatin varlığını besleyen ana unsur onun bu ideolojik tavrı üzerine kuruludur. Bu yüzden cemaat, katılımcılar arasından da bu tarz çocukları içine çekmeye çalışmıştır. McLaren (2011, s. 350, 351) bunun “eşit fırsat efsanesi” altında kültürel ve ekonomik durumundan ötürü dezavantajlı durumda olan bireyleri güçlendirmeye yönelik bir eylem

olduğundan bahsetmektedir. Cemaat, burada tıpkı McLaren'in görüşlerinde ifadesini bulduğu üzere, dezavantajlı çocuklara yönelik bir "sözde iyilik" hareketi içerisinde.

İktidarın hegemonya aygıtlarından önemli bir tanesi de gizli müfredat yoluyla kültürün yeniden üretimidir. Okul, başlangıçta her tür sosyal sınıftan ve farklı değerlere sahip çocukları bünyesinde toplarken onu zaman içinde kendi "davranış kuralları" altında ezer ve yönetici ideolojinin en saf kurallarını zihinlerine yerleştirir (Hill, 2016, s. 48). Bu keskin söylemler yıllar boyu tekrarlanır ve çocuk, en temel hakkı olan formal eğitim dizgesinin dışına çıktığında bile devam eder. Medya, çocuğu her fırsatta pompaladığı ideolojik yönlendirmelerle biçimlemeye ve böylece onun kendisinden daha üstün bir otoritenin üyesi olduğu fikrine inandırmaya çalışır. Televizyon dizileri, çizgi filmler, sosyal medyadaki sözcüleri ve hatta reklamlar bile bir otorite olarak iktidarın hegemonyasına işaret ederek, bireyin bu otoritenin bir ferdi ve iktidar gücünü paylaşan bir vatandaş olması nedeniyle "gurur duyma" yanılsamasına katkı sağlar. Bu döngü açık bir şekilde deontik otoritenin konfor alanını koruması ile sonuçlanır. Diğer bir deyişle iktidarın devamı birey ve toplumun iktidarla ilişkisinin yeniden tanımlanması ile mümkündür.

O halde konfor alanı kavramı salt bireysel boyutta değil, iktidarı oluşturan unsurlar için de geçerli görünmektedir. İktidarın konfor alanı, gücünü ve otoritesini rahat biçimde sergilediği ve kendisini emniyette gördüğü bir alan olarak düşünülebilir. Bu alanı korumak için iktidarın toplumsal paternal ilişkileri kendi otorite uygulama biçimleriyle uyumlaştırması gerekmektedir.

Okullar bu amaç için biçilmiş kaftanlardır. Zira İnal'ın (1999, s. 210) da bahsettiği üzere "ideal Türk çocuğu" kavramı içinde birbirinden farklı sınıflara ait ve görece kapalı bir toplumsal hayata sahip çocuklar, milli bir düzen içinde "yurttaş" olarak yetiştirilmiş, böylece eşitsizlikleri ortak bir potada eritilerek yok edilmeye ve ulusal entegrasyonlarını kolaylaştırmaya çalışılmıştır. Okullardaki semboller, marşlar, törenler ve tüm diğer ritüellerde yurttaş yaratma gayesinin izleri görülmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan beri gelen "millileştirme" gayretleri ise revize edilip günümüzde "dinselleşmeye" kayma başlamıştır. Bu politika gereği, öğrenci andı kaldırılmış, okullarda tektip kıyafet uygulaması sona erdirilmiş, Milli Güvenlik dersi müfredattan çıkarılmış, buna karşılık imam hatip liselerinin ve okutulan din kültürü derslerinin sayısı arttırılmıştır. Değerler eğitimi ve Kutlu Doğum Haftası gibi etkinlikler ve uygulamalar yoluyla din eksenli ideolojinin okullarda yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Giorgetti, 2016, s. 248, 249). Hatta bu amaç açıkça cumhurbaşkanı tarafından "dindar nesil" söylemiyle deklare edilmiştir.

Katılımcı görüşlerinde de bu vurgu sık sık yer bulmuştur. Ancak görüşlerde belirtildiği üzere dindarlaştırma politikalarının geçmişi çok daha öncesine dayanmaktadır. Bu da küresel düzen içinde yeni-muhafazakar iktidarın toplumsal meşruiyetini güçlendirecek ortamın çok öncesinden hazırlanmaya başladığı savını kuvvetlendirmektedir. Bu savın en açık delili ise cemaatin 90'lı yıllardaki etkinliğidir. Bu cemaat yatılı okullar başta olmak üzere eğitimin çeşitli kademelerinde etkin rol oynayan bir politika izlemiştir.

McLaren (2011, s. 276) açısından “Eleştirel pedagojinin önemli görevlerinden biri de okulların, bizim politik ve kültürel yaşamımızda oynadıkları rolü açığa çıkartarak bu rollere meydan okumaktır.” Bu bağlamda “Eleştirel kuramcılar, okulları sadece eğitim verilen yerler olarak görmekten öte, heterojen ideolojik ve sosyal formların dinmek bilmeyen üstünlük ve iktidar mücadelelerini yürüttükleri arenalar olarak görmeye yönlendirmiştir.”

İktidarın bu amaç doğrultusundaki temel oyun alanlarından birisi ise kendi ideolojik ve politik görüşü doğrultusunda şekillendirdiği okul müfredatlarıdır. Eleştirel pedagoğların kültürle ilişkilendirilerek mutlak hakikat şeklinde okullarda aşılana bu müfredatlara kuşkuyla yaklaşması ise doğaldır (Kinchloe, 2018, s. 180). Muhalif öğretmenlerin de vurguladığı, başta Atatürkçülük ve lise biyoloji dersindeki evrim konularının müfredatlardan çıkartılması/ağırlığının azaltılması bu tür bir formatlama çalışmasının örneği olarak algılanmaktadır.

Spring (2017, s. 13-33) ise devletin yürüttüğü kitlesel milli eğitime yönelik eleştiriler getirmekte ve toplumsal anlamda radikal dönüşümleri hedefleyenlerin, kurulu düzeni sürdürme eğilimi taşıyan eğitim sistemlerine eleştirel bir tutum takınmalarını normal karşılamaktadır. Çalışma kapsamında bu düzeni sağlamanın en belirgin yolu olarak da önceki paragraflarda açıklanan gizli müfredat örneği verilmiştir. Şahin öğretmenin görüşü doğrultusunda “öğretmen karşısında ayağa kalkma” gibi davranışlar ideolojinin gizli müfredat içinde dayatmasıdır.

Rikowski (2011, s. 14, 15) ise eleştirel pedagojiye kapitalist toplum eleştirisi olarak bakmış ve kapitalizmin; emek sömürsü, yabancılaşma ve insanın sermayeleştirilmesi gibi yönlerini eleştirmiştir. Ona göre eğitim eleştirelilik içermelidir ancak bu eleştirelilik sadece kapitalist eğitimin adaletsizlikleri üzerine olmamalı; insan ihtiyaçlarını gözetir olmalıdır. Bu da “kişiselleştirilmiş öğrenim” ile mümkündür. Yani bireyin sisteme uyması yerine sistemin bireye uydurulmasıdır (Rikowski, 2011, s. 18).

Freire (2019, s. 146) ise bir çalışmasında muhalif öğretmenlerin de sık değindiği özgürlük kavramı üzerine görüşlerini açıklamıştır. Ona göre özgürlük ile otorite arasında sıkı bir ilişki vardır ve pek çok kimsenin savunduğu sınırsız özgürlük de bir otorite biçimidir. Freire’ye göre demokratik bir öğretmenin yaşadığı en büyük zorluk özgürlük anlayışını etik olarak bütünleştirebileceği bir sınır duygusunu aktarabilmekte yatmaktadır.

Muhalif öğretmen görüşleri incelendiğinde “ideoloji”, “imam hatipleştirme”, “tahakküm”, “mobbing”, “yalnızlaştırma” ve “kutuplaştırma” gibi söylemlerin çokça yer aldığı görülmüştür. Bu görüşlerin sık tekrarı “iktidarın propaganda süreçleri” gibi bir rol oynadığı izlenimini doğurmaktadır. Anlaşıldığı üzere propaganda iktidar tarafının olduğu kadar, muhalif kanadı da bir arada tutan önemli bir araçtır. Gerçeklere dayansın veya dayanmasın, propaganda malzemeleri kitleleri birleştiren önemli bir unsurdur. Bu anlamda propaganda birleştirici ve yapıştırıcı bir güç görevi görmektedir. Le Bon’un (2018, s. 131) tabiriyle genel inanışlar her çağda etkili olmuştur ve insanları belirli değerler, kalıp düşünceler ve alışkanlıklarla çevirmiştir. Bu çevrim o kadar güçlü bir yapı oluşturmuştur ki en parlak zihinlerin bile bu yapının dışına çıkması düşünülemez.

Muhalifler açısından eleştirel pedagoji bu noktada nasıl bir artı sağlayabilir? Bu kritik bir soru olmakla birlikte cevabını vermek kolay değildir. Zira eleştirel eğitimin tarihsel sürecini bir noktaya indirgemek veya homojen bir yapıya sahip olduğunu iddia etmek mümkün değildir (Sever, 2013, s. 403). Üstelik zaman içerisinde eleştireliliğin ampirik ve epistemolojik kökenlerindeki ayrılık sosyal dönüşümün gerçekleştirilmesi yolunda önemli bir engel teşkil etmektedir (Sever, 2013, s. 407, 408).

Bununla birlikte toplumu yöneten, ekonomik ve politik mekanizmaların hakimi konumunda bulunanlar kendi dünya görüşlerini mutlak doğrular olarak eğitim dizgesi içinde vatandaşlara empoze etmektedir. Üstelik kapitalizmin hakim ekonomik model olması nedeniyle toplumsal eşitsizlikler ve sınıflar eğitim yoluyla yeniden üretilmektedir (Gök, 2014, s. 41). Stiglitz (2016, s. 212) açısından ise artan eşitsizlikler doğru yönetilemeyen bir küreselleşme sürecinin işaretidir ve bu durum demokratik geleceği de tehdit etmektedir. Diğer bir deyimle, küreselleşmenin daha iyi bir yönetim biçimi bulunmazsa demokrasi bundan fazlasıyla zarar görecektir ve eşitsizlikler artacaktır.

Bahsedilen bu gelişmelerin eleştirel eğitimde de yeni tartışma alanları açtığı görülmektedir. Günümüzde başta neoliberal etkiler olmak üzere küreselleşme, kapitalizm ve bunlara bağlı olarak “üst faktörlerin” etkisi eğitim üzerinde ciddi bir hegemonya ala-

nı oluşturmuştur. Bu süreçte eğitimin piyasalaştırılması ve dinselleştirilmesi yoluyla laik ve kamusal eğitimde de önemli gerilemeler yaşanmıştır. Bizzat iktidar partisi tarafından izlenen bu piyasacı ve din eksenli politika, gerek müfredatlar gerekse okulda varolan eğitim süreçleri bağlamında ideolojik bir yapının göstergesi niteliğindedir (Korkmaz, 2019, s. 349-373).

Tüm bu zorluklara rağmen eleştirel pedagojinin gelişmesinde muhalif öğretmen kitlesinin pratik deneyimleri ile birlikte eleştirel eğitimin teorik çizgisinin bütünleştirildiği bir anlayış, hem muhalif öğretmenlerin görüşlerini sistematize etme hem de eleştirel pedagojinin ampirik ve epistemolojik ayrılığını giderme noktasında alana katkı sağlayacaktır. Görünen o ki Türkiye’de eleştirel eğitim alanında adım atılmak isteniyorsa bu teori ve pratik hareketlerinin birbirlerini destekleyici bir çizgi içinde birlikte gelişmesi gerekmektedir.

5.4. Öneriler

Bu araştırmada muhalif kimliğin oluşumu ve gelişimine psikolojik, sosyolojik ve politik perspektifler ağırlıklı olmak üzere bir bakış açısı getirmeye çalışmış ve bu doğrultuda öneriler sunulmuştur. Önerilerin bulgulardan hareketle ve eleştirel pedagoji söylemleri çerçevesinde olmasına özen gösterilmiştir.

5.4.1. Araştırmacılara öneriler

Eleştirel pedagojinin Türkiye açısından yeni sayılabilecek bir çalışma alanı olduğu göz önünde bulundurularak, özellikle deontik otoritenin uygulama biçimlerine yönelik daha kapsamlı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Üniversiteler bünyesinde açılacak eleştirel pedagoji araştırma ve uygulama merkezlerinde eleştirel pedagojinin hem teorik hem de pratik yönünü geliştirmeye dönük adımlar atılmalıdır.

Deontik otoritenin eğitim alanındaki yansımaları araştırmacılar tarafından sosyopolitik bağlamda ortaya konulmalıdır. Sosyal psikoloji açısından otorite ve kültür kavramları üzerine derinlemesine araştırmalar yapılmalıdır.

Konfor alanı kavramı alanyazında fazla incelenmemiştir. Araştırmacıların bu kavramı derinlemesine incelemeleri, muhalif kimliğin psikolojik yönüne vurgu yapılması açısından kayda değer bulunmaktadır. Bu bağlamda bilhassa yatılı okul dönemi katılımcıların büyük bir çoğunluğu için konfor alanlarını ilk terk ettikleri; çeşitli sosyal ve siyasal gruplarla küçük yaşlarında karşılaştıkları mekanlar olmuştur. Yatılı okulların

bu kapsamda birey üzerindeki bireysel, sosyal ve siyasal etkileri araştırılmaya muhtaç görülmektedir.

Paternalizm, toplumsal ilişkilerimizin her boyutunda etkili görünmektedir. Mevcut siyasi iktidar da paternalizmin açık örneklerini sergileyerek kendi konfor alanını koruma yönünde bir eğilim göstermektedir. Bu sebeple paternalizmin sosyokültürel arkaplanı araştırılmalı ve eğitimle ilişkisi ortaya konulmalıdır.

Muhalif kimliğin biçimlenmesinde birbiriyle etkileşim halinde bulunan yapılar farklı boyutlarıyla araştırılmaya muhtaçtır. Özellikle üst faktörleri sosyal, siyasal ve ekonomik boyutta; aile ile ilgili etmenleri ise aile sosyolojisi, çocuk psikolojisi gibi bağlamlarda incelemek faydalı olacaktır. Örneğin; Alevi kökenli olma muhalif kimliğe dair önemli ipuçları vermektedir. Aleviliğin dini, sosyal ve kültürel özü pedagojik bağlamla birlikte yorumlanarak araştırma konusu edilebilir.

5.4.2. Uygulayıcılara öneriler

Muhalif öğretmenler başta olmak üzere eğitimcilerin eleştirel pedagoji ile ilgili bilgi ve deneyimlerini arttıracak seminerler düzenlenebilir.

Muhalif kitlenin deontik otorite karşısında daha güçlü bir karşı duruş sergilemesi için başta sendikalar olmak üzere kitlesel hareketler desteklenebilir.

Muhalifliğin katılımcılar tarafından belirtilen; eleştirel düşünce, insan haklarına saygı, demokrasi bilinci ve etik değerler gibi özelliklerine öğretim programlarında daha fazla yer verilebilir, öğrencilere bu değerlerin kazandırılması amacıyla öğretmen ve okul yöneticilerine eğitim programları düzenlenebilir. Bu değerlere sahip öğretmenlerin ve yöneticilerin sistemde istihdam edilmelerine olanak sağlanarak öğrencilere rol model olmalarının yolu açılabilir. Böylece bu değerlerle donatılmış bir toplum yapısı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2003). Kültür endüstrisini yeniden düşünürken. *Cogito*, 36, 76-84.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer, M. (2007). *Kültür endüstrisi*. İstanbul: İletişim.
- Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri (Mardin ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ağalday, B., Özgan, H. ve Arslan, M. C. (2014). İlkokul ve ortaokullarda görevli yöneticilerin örgütsel muhalefete ilişkin algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 35-50.
- Akada, T. (2015). *Örgütsel muhalefete ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akada, T. ve Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(3), 1113-1130.
- Akyüz, N., Gürsoy, Ş., ve Çapcıoğlu, İ. (2006). Sosyolojide yönetime giden yollar üzerine. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(3), 79-95.
- Althusser, L. (2017). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Altinkurt, Y. ve Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2016). Bilim tarihi, sosyoloji ve psikoloji paradigmaları bağlamında eğitim yönetimi. K. Yılmaz (Ed), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* içinde (s. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Altıntop, M. Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Apple, M. W. (2009). Müfredatın ve eğitimin ve yeniden yapılandırılması/neoliberalizmin ve yeni-muhafazakarlığın gündemi içinde *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (s. 45-91). İstanbul: Kalkedon.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar*. (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Archer, M. S. (2005). Structure, culture and agency. M. D. Jacobs & N. W. Hanrahan (Ed), *The Blackwell companion to the sociology of culture* in (p. 17-35). USA: Blackwell.

- Ardoğan, R. (2004). Teorik temeller ve tarihsel gerilimler arasında İslam kültüründe siyasal muhalefet. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 171-189.
- Arıkan, A. (2004). Gizli müfredatı öğrenci deneyimleri yoluyla ortaya çıkarmak. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (6-9 Temmuz 2004, Malatya). Malatya: İnönü Üniversitesi
- Aronson, B., & Anderson, A. (2013). Critical teacher education and the politics of teacher accreditation: Are we practicing what we preach?. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(3). 244-262.
- Arslan, H. (2013). John Locke'un siyaset felsefesinin temelleri üzerine bir deneme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 181-204.
- Arslan, M. (2015). Elit teorisinin doğuşu ve kitle korkusu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 13(50). 76-95.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ataay, F. ve Acar, E. (2009). Neoliberal reformlar ve toplumsal muhalefet. M. K. Coşkun, (Ed.), *Yapı, Pratik, Özne* içinde (ss. 157-172). Ankara: Dipnot.
- Auerbach, C. F. & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data : An introduction to coding and analysis*. USA: New York University Press.
- Aycan, Z. (2006). Paternalism: Towards conceptual refinement and operationalization. In U. Kim, K. Yang ve KK Flwang, (Ed.), *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context* (ss. 445-466). Springer Science & Business Media.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel muhalefet, örgütsel politika ve politik davranış algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydilek, S. ve Arslan, M. M. (2019). Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin değişime eğilimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 958-1002.
- Bahr, E. (1978). The anti-semitism studies of the Frankfurt school: The failure of critical theory. *German Studies Review*, 1(2), 125-138.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır!* (A. Sönmezay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Bal, H. (2014a). 'Pozitif özgürlüğün' zorunlu paternalizmi. *Turkish Studies*, 9(1), 63-75.
- Bal, H. (2014b). Siyaset teorisinde "otorite" kavramı. *Turkish Studies*, 9(2), 247-255.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. T. (2016). *Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barker, C. (2004). *The Sage dictionary of cultural studies*. London: Sage.
- Batır, F. ve Gürbüz, S. (2016). *Türkiye'nin toplumsal kültür eğilimleri: Globe araştırmasından sonra ne değişti?* 24. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 427-438, 28-31 Mayıs 2016, İstanbul.
- Bauman, Z. (2017). *Küreselleşme*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bell-Robinson, V. D. (2016). *Exploring the relationship between self-efficacy and dissent among college student organizational members: A mixed methods study*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Miami University, Miami.
- Berchini, C. (2017). To teach politics or not? Reframing this question in the interest of getting real. *Journal of Language and Literacy Education*. Web: <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2014/01/BerchiniOctober2017.pdf>
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. (4th ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal.
- Bilir, O. (2007). *Eleştirel kuram ve Türk düşüncesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L., ve Fitzsimons, A. (2014). Kültürü tanımlamak. A. Giddens (Ed), *Sosyoloji: Başlangıç okumaları* içinde (s. 33-40). İstanbul: Say.
- Bitsch, V. (2005). Qualitative research: A grounded theory example and evaluation criteria. *Journal of Agribusiness*, 23(1), 75-91.
- Blignaut, A. S., & Postma, L. (2013). Silencing dissent in an online discussion forum of a higher education institution. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 9(2), 277-294.

- Bochenski, J. M. (2018). *Otorite nedir?: Otorite mantığına giriş*. (H. Görgün, Çev.). İstanbul: Küre.
- Bottomore, T. (2016). *Frankfurt okulu ve eleştirisi*. (Ü. H. Yolsal, Çev.). İstanbul: Say.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik nedenler: Eylem kuramı üzerine*. (H. U. Tanrıöver, Çev.). İstanbul: Hil.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve kültür*. (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.
- Brenner, A. (2015). *5 benefits of stepping outside your comfort zone*. Psychology Today. Web: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/in-flux/201512/5-benefits-stepping-outside-your-comfort-zone> Erişim: 22.09.2019
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Butcher, D., & Clarke, M. (2002). Organizational politics: The cornerstone for organizational democracy. *Organizational Dynamics*, 31(1), 35-35.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim.
- Caig, J. ve Form, W. (2013). Toplumsal hareketler ve toplumsal değişim. T. Janoski, R. Alford, A. Hicks ve M. A. Schwartz (Ed.), *Siyaset sosyolojisi içinde* (ss. 419-447). Ankara: Phoenix.
- Can, Y. (2005). Toplumsal yapı ve değişme kuramlarını paradigma temelli bir sınıflandırma denemesi. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 1-11.
- Canetti, E. (2017). *Kitle ve iktidar*. (8. basım). İstanbul: Ayrıntı.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.) NY: Routledge.
- Collins, R. ve Makowsky, M. (2014). *Toplumun keşfi*. (N. Oktik, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Coştu, Y. (2009). Toplumsallaşma kavramı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX(3), 117-140.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi I-II*. (E. Noyan, Çev.). Ankara: Yeryüzü.

- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 120-135.
- Darlington, Y. & Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Australia: Allen & Unwin.
- Demir, S. A. (2009). Sosyal bilimlere eleştirel bir bakış: Frankfurt okulu ve pozitivism eleştirisi. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 1, 59-73.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2004). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 1-20). Ankara: PegemA.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Descartes, R. (2014). *Yöntem üzerine konuşma*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Diş, O., ve Ayık, A. (2015). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 499-518.
- Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar*. (6. baskı). Ankara: PegemA.
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. (2. baskı), Ankara: Nobel.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye’de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Durkheim, E. (2016). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Edgell, S. (1998). *Sınıf*. (D. Özyiğit, Çev.). Ankara: Dost.
- Edwards, G., Hill, D., & Boxley, S. (2018). Critical teacher education for economic, environmental and social justice. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 16(3), 1-37.
- Ekinci, C. E. (2017). The relationships between organizational ethical climate and political behavior perceptions of the faculty members. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-17.
- Epstein, R. L. & Kernberger, C. (2006). *Critical thinking*. (Third edition). Canada: Thomson Wadsworth.
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi: Araştırma tasarımları, niteliksel ve istatistiksel yöntemler*. (3. baskı). Ankara: Erk.
- Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve eğitim*. (3. baskı), Ankara: İmge.

- Ergün, H., ve Çelik, K. (2019). Initiator and mediator variables that affecting organizational dissent. *Hacettepe University Journal of Education*. Advance on-line publication. doi: 10.16986/HUJE.2019052474
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Faulkner, N. (2014). *Marksist dünya tarihi*. (T. Öncel, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. (2nd ed.). New York: Vintage.
- Fox, D., Prilleltensky, I. ve Austin, S. (2012). *Eleştirel psikoloji*. İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Freire, P. (2019). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret*. (G. K. Gevinç, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Freud, S. (2019a). *Grup psikolojisi ve ego analizi*. (E. Yılmaz, Çev.). Eskişehir: Dorlion.
- Freud, S. (2019b). *Kitle psikolojisi*. (K. Şipal, Çev.). İzmir: Cem.
- Freyer, H. (2012). *Sosyoloji kuramları tarihi*. (T. Çağatay, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Gaillard, G. (2004). *The Routledge dictionary of anthropologists*. London: Routledge.
- Garner, J. T. (2009). When things go wrong at work: An exploration of organizational dissent messages. *Communication Studies*, 60(2), 197-218.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim: Bir kitle imha silahı*. (M. A. Özkan, Çev.). İstanbul: EDAM.
- Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Geuss, R. (2013). *Eleştirel teori: Habermas ve Frankfurt okulu*. (F. Keskin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. (6th ed.). Cambridge: Polity Press.
- Giorgetti, F. M. (2016). *Eğitim ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. (U. D. Tuna, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş*. (S. Demiralp, Çev.). Ankara: Dost.
- Giroux, H. A. (2018). *Toplumsalın alacakaranlığı*. (Ü. H. Yolsal, Çev.). Ankara: Dost.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, M. (2009). Toward a pedagogy of dissent. In *Reclaiming Dissent* (pp. 153-166). Brill Sense.
- Gök, F. (2014). Eşitlik, sosyal adalet ve eğitimin neoliberal dönüşümü. M. Uysal ve A. Yıldız (Ed) içinde *Eleştirel eğitim yazıları* (s. 41-51). Ankara: Siyasal.

- Göksoy, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gönüllü, M. (2001). Grup ve grup yapısı. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 191-201.
- Graham, J. W. (1986). Principled organizational dissent: a theoretical essay. *Research in Organizational Behavior*, 8, 1-52.
- Greene, H., & Yao, D. A. (2017). Informing Dissent. *Law, Culture and the Humanities*, DOI: 10.1177/1743872117725006
- Gülenç, K. (2015). *Frankfurt okulu: Eleştiri, toplum ve bilim*. İstanbul: Ayrıntı.
- Günay, D. (2002). Sanayi ve sanayi tarihi. *Mimar ve Mühendis Dergisi*, 31, 8-14.
- Güngör, S. (2010). *Eleştirel kuram bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günlü, R. (2016). Türkiye’de siyasal kültür kavramlaştırmasına ilişkin yöntemsel müdahale. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 14(55), 10-60.
- Gürkan, H. (2011). *28 Şubat sürecinin Türk eğitim sistemine etkileri ve iktidar-muhalefet partilerinin tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürses, G. ve Helvacı, M. (2011). Öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1540-1563.
- Habermas, J. (2017). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü*. (T. Bora ve M. Sancar, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Hansen, T. L. (1993). What is critical theory: An essay for the uninitiated organizational communication scholar paper presented at the *Annual Meeting of the Speech Communication Association*. (November 18-21). Miami Beach, FL.
- Haviland, W. A. (2002). *Kültürel antropoloji*. (H. İnaç ve S. Çiftçi, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizm*. (N. Korkmaz, Çev. Ed.). İstanbul: Kalkedon.
- İnal, K. (1999). Paternalist politikanın ideal Türk çocuğu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1), s. 195-212.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. İstanbul: Kalkedon.

- Jameson, J. (2010). Trust and leadership in post-compulsory education: Some snapshots of displaced dissent. *Power and Education*, 2(1), 48-62.
- Jay, M. (2014). *Diyalektik imgelem*. (S. Doğan, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Kadı, A. ve Beytekin, O. F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin mesleki değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. (15. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kasapoğlu, M. A. (1992). Sosyolojide birlik sağlama. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 201-218.
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332.
- Kassing, J. W. (2002). Speaking up: Identifying employees' upward dissent strategies. *Management Communication Quarterly*, 16(2), 187-209.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (H. Can ve Y. Bayar, Çev.). Ankara: TODAİE.
- Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika, eğitim, kalkınma*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun'da bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science*, 5(54), 511-527.
- Keegan, S. (2009). *Qualitative research*. UK: KoganPage.
- Kesen, M., ve Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin ANFIS modeliyle incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1552-1563.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.
- Kılıç, E. (2013). *Eleştirel teori açısından medya*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Kışlalı, A. T. (2018). *Siyaset bilimi*. İstanbul: Kırmızı Kedi.
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji*. (K. İnal, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan.

- Korkmaz, N. (2019). AKP döneminde eğitimde dinselleşme ve aşınan laik eğitim. A. Yıldız, N. Korkmaz ve N. Doğan (Ed) içinde *Tarihten güncele laik eğitim* (s. 349-373). İstanbul: Kalkedon.
- Korucuoğlu, T., ve Şentürk, İ. (2018). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018045306
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28(3-4), 361-382.
- Kurt, İ. (2002). *Psikolojiden kültüre*. (2. baskı). Konya: Eğitim.
- Layder, D. (2006). *Understanding social theory*. London: Sage.
- Le Bon, G. (2018). *Kitlelerin psikolojisi*. (S. Doğru, Çev.). İstanbul: Koridor.
- Levidow, L. (2014). Yükseköğretimde neoliberal gündemler. A. Saad-Filho ve D. Johnston (Ed.), *Neoliberalizm: Muhalif bir seçki* içinde (ss. 259-271). İstanbul: Yordam.
- Lewellen, T. C. (2011). *Siyasal antropoloji*. (A. E. Koca, Çev.). Ankara: Birleşik.
- Lucas, R. E. (2002). The industrial revolution: Past and future. *Lectures on Economic Growth*, 109-188.
- Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business and Administration*, 15(1), 1-9.
- Mardin, Ş. (2017a). *İdeoloji*. (18. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2017b). *Türkiye'de toplum ve siyaset*. (23. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Marr, A. (2018). *Büyük dünya tarihi*. (Ç. I. Ece, Çev.). İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Marton, F. (2005). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. R. R. Sherman & R. B. Webb (Ed) in *Qualitative research in education: Focus and methods* (p. 140-161). NY: Routledge Falmer.
- Marx, K. ve Engels, F. (2015). *Komünist manifesto ve hakkında yazılar*. (N. Satlıgan, T. Ağaoğlu, O. Göçmen ve Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Mayo, P. (2011). *Özgürleştirilen praksis: Paulo Freire'nin radikal eğitim ve politika mirası*. (H. H. Aksoy ve N. Aksoy, Çev.). Ankara: Dipnot.

- McDonnell, J. (2014). PFI and the performative politics of dissent: Lessons for democratic education. *Power and Education*, 6(3), 307-317.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş*. (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- McMichael, P. (2013). Küreselleşme. T. Janoski, R. Alford, A. Hicks ve M. A. Schwartz (Ed), *Siyaset sosyolojisi içinde* (s. 765-791). Ankara: Phoenix.
- Meier, L. (2017). Educational Experience, Foundations, and Dissent in Teacher Education. *Currere Exchange Journal*, 1(1), 18-23.
- Mengüşoğlu, T. (2013). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Doğu Batı.
- Mercer, S., Rogers, C., & Sandford-Couch, C. (2011). Teaching dissent in the Law School: have students learned to disagree?. *Liverpool Law Review*, 32(2), 135.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed). Pegem Akademi: Ankara.
- Moore, W. H. (1998). Repression and dissent: Substitution, context, and timing. *American Journal of Political Science*, 42, 851-873.
- Neumann, W. L. (2011). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayın Odası.
- Newman, D. M. (2013). *Sosyoloji: Günlük yaşamın mimarisini keşfetmek*. (D. A. Arslan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Oğuzhan, Ö. (2013). Neoliberal politikaların üniversitelere etkisi ve bir praksis çabası olarak “NeDeN?”. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 102-119.
- Özcan, F. (2012). *Tüm tartışmaların odağı okul: 4+4+4 İmam hatip*. İstanbul: Toplumsal.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç. ve Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.
- Özçınar, Ş. (2013). Tarihsel materyalizm’de diyalektik ve belirlenimcilik. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 6(2), 93-116.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2011). Lise yöneticilerinin öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1895-1908.

- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2016). Politik beceri ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 333-345.
- Özsöz, C. (2014). Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito*, 76, 290-312.
- Özyurt, C. (2007). Durkheim sosyolojisinde ahlaki kontrol sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(13), 95-121.
- Parkison, P. T. (2013). Teacher identity and curriculum: Space for dissent. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 15(1), 13-25.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (Third edition). USA: SAGE.
- Pfeffer, J. (1992). Understanding power in organizations. *California Management Review*, 34(2), 29-50.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist eğitim kuramı ve radikal pedagoji*. İstanbul: Kalkedon.
- Ritzer, G. (2014). *Klasik sosyoloji kuramları*. (H. Hülür, Çev.). Ankara: De Ki.
- Riutort, P. (2017). *Sosyolojiye giriş dersleri*. (E. C. Gürcan, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev. Ed). Ankara: Nobel.
- Russ, J. (2014). *Avrupa düşüncesinin serüveni*. (Ö. Doğan, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Russell, B. (2015). *Toplumsal yeniden inşanın ilkeleri*. (T. Doğan ve Ş. Duran, Çev.). İstanbul: BGST.
- Rutli, E. E. (2011). *Max Horkheimer ve Theodor Adorno'da eleştirel teori ve "kültür endüstrisi" kavramı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Sarıbay, B. ve Sarıbay, E. (2016). Çalışanların sessiz kaldığı konuların kültürel değerlerle olan ilişkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 779-791.

- Sarıcı, D., Nartgün, Z. ve Nartgün, Ş. S. (2016). Okullarda örgütsel güç kullanımı ile öğretmenlerin otantik liderlik algı düzeyi. *EYFOR 5. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: EYUDER.
- Sarıçay, S. (2019). *Okul yöneticilerinin müzakere becerileri ile öğretmenlerin muhalif davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Scott, D. & Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. UK: Continuum.
- Scott, J. C. (2018). *Tahakküm ve direniş sanatları*. (A. Türker, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Sennett, R. (2017). *Otorite*. (K. Durand, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Sever, M. (2013). Eleştirel eğitimde bazı tartışmalar. N. Kurul, T. Öztürk ve İ. Metinnam (Ed), *Kamusal eğitim: Eleştirel yazılar içinde* (s. 403-409). Ankara: Siyasal.
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). The foundations of qualitative research. J. Ritchie & J. Lewis (Ed.) in *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. (p. 1-24). UK: Sage.
- Sönmeven, D. (2012). *Adorno ve Horkheimer'in "Aydınlanmanın Diyalektiği" eserinde kültür endüstrisi ve iktidar ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin, Mersin Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi*. (13. baskı). Ankara: Anı.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. (5. Baskı). İstanbul: Ayrıntı.
- Steele, S. (2018). Dreaming of dissent: Rochdale college and the failed dream of communal education. *Journal of Unschooling & Alternative Learning*, 12(23), 1-18.
- Stiglitz J. E. (2016). *Eşitsizliğin bedeli: Bugünün bölünmüş toplumu geleceğimizi nasıl tehlikeye atıyor?* (5. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Stitzlein, S. M., & Quinn, S. (2012). What can we learn from teacher dissent online? *The Educational Forum*, 76(2), 190-200.
- Stolley, K. S. (2005). *The basics of sociology*. USA: Greenwood.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd ed.). USA, CA: Sage.
- Swartz, D. (1945). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. USA: The University of Chicago Press.
- Şan, M. K. ve Hira, İ. (2007). Frankfurt Okulu ve kültür endüstrisi eleştirisi. *Sosyoloji yazıları I*, 324-340.

- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşcı, S. (2010). *Eleştirel kuramda modernite sorunsalı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. (2. baskı). Ankara: Anı.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 657-674.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. (10. Baskı). Ankara: TDK.
- Uluocak, Ş. (2018). Tahakkümsüzlük olarak özgürlük etiği açısından Pierre Bourdieu'nun görüşlerinin eğitim sosyolojisi perspektifinden olası açılımları. *ULEAD 2017 Annual Congress: ICRE*
- Uysal, M. ve Yıldız, A. (Ed.), (2014). *Eleştirel eğitim yazıları*. Ankara: Siyasal.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi*. (3. baskı). Ankara: Doğu Batı.
- Vanleene, S. M. A. (2017). Wilhelm Dilthey'da "Anlama" Üzerine. *DTCF Dergisi*, 52(1), 159-171.
- Varlıkgörücüsü, N. ve Şahin, M. (2018). Radikal felsefe, eleştirel pedagoji ve okulsuz toplum. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75-82.
- Wallace, R. ve Wolfe, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları: Klasik geleneğin genişletilmesi*. (L. Elburuz ve R. Ayaz, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- White, A. (2009). *From comfort zone to performance management*. Baisy-Thy: White & MacLean Publishing.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. (3. baskı). Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879.
- Yılmaz, E. D., Gençer, G., Ünal, Ö., Örek, A., Aydemir, Ö., Devci, E. ve Kırpınar, İ. (2015). Dokuz tip mizaç modeli ile psikobiyolojik kişilik ve affektif mizaç modeli arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 95-103.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. NY: The Guilford Press.
- Yücel, H. A. (2012). *İyi vatandaş, iyi insan*. (6. baskı). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Ön Araştırma Formu	205
EK 2	Bilgilendirme ve Onay Formu (Etik İlkeler Protokolü)	207
EK 3	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	209
EK 4	Araştırmacı Günlüğü Örnek Sayfası	211
EK 5	Etik Kurul İzin Belgesi	212



EK-1
Ön Araştırma Formu

Değerli Öğretmenim

Doktora tezim kapsamında "muhalif öğretmen kimliği" üzerine bir ön araştırma yapmaktayım. Bilimsel bir çalışmaya katkı vermek için lütfen aşağıdaki soruyu/soruları cevaplayınız. Sadece birinci sorunun cevaplanması mecburidir. Formu öğretmen tanıdıklarınızla paylaşırsanız sevinirim. Ayrıca görüşme yapmayı kabul etmeniz durumunda çok memnun olurum. İletişim için eoklay@gmail.com hesabına eposta atabilirsiniz. Teşekkür ederim.

Erdem OKLAY
Öğretmen/ESOGÜ Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

*** Gerekli**

1. Araştırmacı tarafından öğretmen camiası içinde eğitim karar, politika ve uygulamalarına yönelik karşı duruş sergileyen ve genellikle olumsuz eleştiriler getiren bir kitlenin varlığı sezilenmektedir. Bu fikre katılıyor musunuz? *

Evet

Hayır

Birinci soruya "Evet" yanıtını verdiyseniz ikinci soruyla devam edebilirsiniz.

2. Araştırmacı birinci soruda tanımladığı kitleye "muhalif öğretmenler" adını vermektedir. BİRİNCİ SORUYA VERDİĞİNİZ YANIT EVET ise, kendinizin muhalif bir öğretmen olduğunu söyleyebilir misiniz?

Evet

Hayır

Çoğu zaman

İkinci soruya "Evet" veya "Çoğu zaman" yanıtını verdiyseniz üçüncü soruyla devam edebilirsiniz.

3. İKİNCİ SORUYA VERDİĞİNİZ YANIT EVET veya ÇOĞU ZAMAN ise, bu bilimsel araştırma kapsamında tamamen gizlilik prensibine dayalı, yüz yüze veya telefon görüşmesini kabul eder misiniz?

Evet

Hayır

Görüşme talebine olumlu yanıt verdiyseniz lütfen aşağıdaki bilgileri doldurur musunuz?

Görüşme talepleri alındıktan sonra takribi 15-20 gün içinde size bir bilgilendirme epostası ve/veya sms atılacaktır.

4a. Yaşadığınız şehir? (İl ve ilçe olarak)

Yanıtınız

4b. E-posta adresiniz?

Yanıtınız

4c. Cep telefonu numaranız?

Yanıtınız

5. Soru/görüş/öneri veya eklemek istediğiniz bir husus var mı?

EK-2
Bilgilendirme ve Onay Formu
(Etik İlkeler Protokolü)

Değerli öğretmenim

Öncelikle görüşme isteğimi olumlu yanıtladığınız için size teşekkür ederim. ESOĞÜ öğretim üyesi Doç. Dr. İlknur Şentürk danışmanlığında yürüttüğüm bu doktora tez araştırmasında, muhalif öğretmen kimliğini inceleme ve bu kimliğin oluşum süreci hakkında bilgi edinmeyi amaçlamaktayım. Bu kapsamda görüşmelerimiz öncesinde sizi bilgilendirmek istiyorum.

1. Araştırma kapsamında yapacağımız yüzyüze/telefon görüşmelerinin tamamı gizlilik prensipleri çerçevesinde gerçekleştirilecektir. Araştırmada gerçek adınız değil sizin belirleyeceğiniz bir "kod adı" kullanılacaktır. Araştırmada isim verilirse dahi kimliğinizi ifşa edebilecek kişisel bir bilginiz yer almayacaktır. Ancak görüşmecinin araştırmaya katıldığını üçüncü şahıslara bildirmesi halinde bu durumun yaratabileceği sonuçlardan araştırmacı sorumluluk kabul etmeyecektir.

2. Görüşme, izniniz dahilinde ses kaydına alınacaktır. Bu kayıtlar sadece araştırmacı tarafından kullanılacak, başka bir kişi veya kurum ile herhangi bir amaçla paylaşılmayacaktır. Ayrıca bu araştırma kayıtlarının başka bir araştırmada veri olarak kullanılması da söz konusu değildir. Herhangi bir duruma karşılık görüşme kayıtları imha edilmeyecek; bunun yerine araştırmacı tarafından tamamen güvenilir bir ortamda saklanacaktır.

3. Görüşme kaydı araştırmacı tarafından yazıya dökülecek ve en kısa sürede görüşmeciye iletilerek onayı alınacaktır. Bu süreçte görüşmecilerin konuşma metinlerini dikkatlice incelemeleri gerekmektedir. Metinden çıkarılmasını, eklenmesini veya değiştirilmesini istediğiniz görüşleri bu aşamada araştırmacıya bildirebilirsiniz. Eğer böyle bir talebiniz olmazsa görüşme kaydınız olduğu şekliyle araştırma verisi olarak değerlendirilecektir. Ancak görüşmeciler şunu bilmelidir; bu tür araştırmalarda her görüş veya bilgi araştırmaya doğrudan katılmayabilir. Bu yüzden görüşmecinin dile getirdiği her hususun araştırmada veri olarak değerlendirilmesi mümkün olmayacaktır.

4. Görüşme soruları önceden görüşmecilere verilmeyecektir. Görüşmelerin mümkün olan en sessiz ortamda yapılması ses kaydının kalitesi açısından önem taşımaktadır. Görüşmelerin yaklaşık 1.5 veya 2 saat süreceği düşünülmektedir. Görüşme bilimsel tedbirler gereği tek seferde gerçekleştirilecektir. Bu yüzden araştırmacı, her görüşmeciye bireysel olarak ulaşarak yüzyüze/telefon görüşmesi için en uygun zamanı birlikte kararlaştıracaklardır. Beklenmeyen durumlarda ise görüşmeci ile tekrar iletişime geçilerek uygun yer ve zaman tekrar belirlenebilecektir.

5. Bu araştırmanın masrafları tamamen araştırmacının kendi olanakları ile karşılanmakta, hiçbir kişi, kurum veya kuruluştan destek alınmamaktadır. Dolayısıyla görüşmecilere herhangi bir ücret ödenmesi söz konusu değildir.

6. Görüşme soruları içinde birtakım özel ve politik içerikli sorular bulunmaktadır. Herhangi bir sorunun görüşmeciye rahatsız etmesi durumunda görüşmecinin soruyu cevaplamama veya görüşmeden çekilme hakkı vardır. Görüşme esnasında görüşmecinin "off the record" diye tabir edilen, veri kapsamında değerlendirilmesini istemediği konuşmalar (konu dışı, kişisel sohbet vb.) kayıtların yazımına yansıtılmayacaktır.

7. Görüşme sırasında araştırmacının herhangi bir taraf olmadığı unutulmamalıdır. Araştırma kapsamında sadece görüşleriniz değil, araştırmacıya uyandırdığınız izlenim de etkili olmakta ve araştırma verisi olarak kullanılabilir. Bu yüzden soruları içtenlikle ve herhangi bir kaygı gütmekten yanıtlanmanız araştırmanın bilimselliği açısından büyük önem arz etmektedir.

Şartların onayı/reddi için lütfen aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz. Bu açıklamalar haricinde herhangi bir soru, talep veya öneriniz varsa lütfen aşağıdaki kısma yazınız. Araştırmacı tarafından tüm görüşmelerin 2-3 ay içinde tamamlanması planlanmaktadır. Ancak araştırmacı tarafından veri analizleri doğrultusunda görüşmecilerin bir görüşme sırasına koyulması söz konusudur. Bu durumda bireysel olarak iletişime geçilme sürecinizin uzama durumu olabilir. Katkınız için şimdiden teşekkür eder, güzel günler dilerim.

Erdem OKLAY [araştırmacı]

GSM: 0505 532 1256

Eposta: eoklay@gmail.com

Web: www.erdemoklay.com

* **Gerekli**

E-posta adresi *

E-posta adresiniz

Şartları onaylıyor musunuz? (lütfen formu doldurduktan sonra araştırmacıya doldurduğunuza dair dönüt veriniz) *

Evet

Hayır

EK-3

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişisel bilgiler

doğum yeri?

yıl?

cinsiyet? kardeş sayısı? [kaçıncı]

aile gelir düzeyi?

anne ve baba eğitim düzeyleri? meslekleri?.....

medeni durumunuz? çocuk? eşinizin mesleği ve eğitim düzeyi?.....

okuduğunuz okullar? devlet, özel?

en son mezun olduğunuz okul? bitirme dereceniz/not ortalamanız?

yükseköğreniminize kadar yaşadığınız şehirler?

yılda katıldığınız ortalama mesleki eğitim?

katıldığınız kültür-sanat etkinlikleri? türü?

meslek dışı hobi türü faaliyetleriniz?

yılda okuduğunuz ortalama kitap sayısı? türü?

mesleki deneyim? görev?

çalıştığınız okullar? devlet, özel?

1. Büyüdüğünüz aile ortamını sosyal, ekonomik ve siyasal açıdan tarif edebilir misiniz?

1. ailenizle ilişkileriniz nasıldı?
2. aile bireylerinin birbirleriyle ilişkileri nasıldı?
3. ailenizle ilgili en net hatırladığınız anılar? (Hisler? Düşünceler? Eylemler?)

2. Yetiştirdiğiniz sosyal çevre hakkında neler söyleyebilirsiniz?

1. Sosyal, ekonomik, siyasal-politik özellikler?
2. Muhalif kimliğinizi şekillendirdiğini düşünüyor musunuz? Evetse, nasıl? (Mümkünse örnek bir olayın anlatılması istenecek)

3. Kendinizi üç kelime ile tanıtmamız istense hangi kelimeleri seçerdiniz?

1. Özgürlük sizin için ne anlam ifade ediyor? Özgür bir insan olduğunuzu düşünüyor musunuz? (Değilse sebepleri nelerdir?)
2. Belli bir ideolojiye bağlı mısınız? Kendinizi siyasal olarak nasıl tanımlarsınız?

4. Eğitim hayatınızdan bahsedelim. Üniversite öncesi eğitim ve okul yaşantınızdan bahsedebilir misiniz?

1. Nasıl bir öğrenciydiniz?
2. Sizin için eğitim neyi ifade ediyordu?
3. Bu yıllarda sizi etkileyen sosyal-ekonomik-siyasal olaylar oldu mu? Olduysa nasıl tepki verdiniz? Bu yılların kişilik gelişiminiz üzerindeki etkisi?
4. Öğretmen olmaya karar verme sürecinizi konuşalım. Bu mesleği seçmenizde etkisi olan olay, durum veya kişileri tasvir eder misiniz? Bunların nasıl etkisi oldu? Nasıl bir içsel süreç yaşadınız?

5. Üniversite yaşamınız hakkında bilgi verir misiniz?

1. Nasıl bir öğrenciydiniz?
2. Önemli olaylar, gelişmeler, hisler, düşünce ve eylemlerinizi?
3. Mesleğe bakışınızı etkileyen veya yönlendiren olaylar?
4. Sosyal veya siyasal bir faaliyette bulundunuz mu?

6. Öğretmenliğe nerede başladınız? Nerelerde çalıştınız?

1. Mesleki anlamda sizde bıraktığı izler, etkiler?
2. Sizce “öğretmen” kimdir? Bir öğretmenin en öncelikli sorumluluğu nedir?
3. Muhalif kimliğinizin okul ve sınıf ortamına yansımaları oluyor mu? (Oluyorsa hangi durumlarda ve zamanlarda bu kimliğiniz açığa çıkıyor? Mesela ne yapıyorsunuz, örnek bir olayı anlatabilir misiniz? Muhattaplarınızdan ne tür tepkiler alıyorsunuz? Tepkilere karşılığınız ne oluyor?)
4. Öğretmen olmak günlük sosyal yaşamınızı nasıl etkiliyor?

7. Eğitimi ve okulu bir cümle ile nasıl tanımlarsınız?

1. Sizce eğitimin ve okulun bireysel ve toplumsal işlevi nedir?
2. Eğitimle insan hakları, demokrasi, sosyal adalet gibi evrensel değerler arasındaki ilişkiyi nasıl yorumlarsınız?
3. Kapitalizm ve küreselleşme akımlarının eğitime yansımaları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
4. Türk Eğitim Sistemine genel bakış açınızı öğrenebilir miyim?
5. Devletin veya özelde hükümetin eğitime yaklaşımları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu kurumlar eğitime nasıl müdahil olmaktadır?
6. Sizce en önemli eğitim sorunu nedir? Bu sorun hangi yollarla çözülebilir?
7. Milli Eğitim Bakanı olsaydınız göreve geldiğinizde ilk yapacağınız iş ne olurdu?
8. Hayalinizdeki okul kurgusunu anlatır mısınız?

8. Muhalif olmayı nasıl tanımlarsınız?

1. Ne zaman “muhalif” olduğunuzu kabul ettiniz? Sizi buna iten süreçler hakkında bilgi verebilir misiniz?
2. Başka bir meslekle uğraşıyor olsaydınız kendinizi yine muhalif olarak adlandırır mıydınız?
3. Öğretmen kimliğinin muhaliflik davranışınıza etkisi var mı (bu etki kendini hangi durumlarda gösteriyor?)
4. Çevreniz bu kimliğinizi nasıl karşılıyor? Sizle olan iletişim, diyalog ve deneyimleri açısından? Sosyal hayatınız bu kimliğinizden nasıl etkileniyor? Özellikle toplumsal ve mesleki anlamda bir dışlanma veya ayrımcılık olup olmadığı? Bas-kı-Otorite hissedilip hissedilmediği? Adaletsiz bir uygulamaya maruz kalma? (Tepkiniz? Karşı-tepki?)
5. Emeğinizin sömürüldüğünü düşündüğünüz oldu mu? Olduysa örnek bir olayı anlatır mısınız? Tepkiniz ve karşı tepkiler?
6. Bir dernek, sendika vb. kuruluşa üye misiniz? (Değilse neden yok? Varsa muhalif kimliğinizle bu kuruluşun bağlamı nedir?)
7. Muhalif olmanın sonuçları sizce olumlu ve olumsuz sonuçları nelerdir?

EKLEMEK İSTEDİĞİNİZ BİR HUSUS VAR MI? GÖRÜŞLERİNİZİN ÇALIŞMADA KULLANIMINA İZİN VERİYOR MUSUNUZ?

→ Mesela bir kadının (sancım Kemal)
 öğretmenlik biric göre iyi meslek
 oluyor. Babasının koruması ile kuzayıyor

12

99 deprem sonrası insanların diğer duygula-
 rında artış. İhanetler. Basını kapatan
 kadınlara olmuştur.

95-97 Erbakan başa gelince kadınlara
 güveni torun. Değiştirildi. İkili olarak
 siyasi ve diğer görüşüne göre insanların
 hareket etmesi. yine o tarafa göti-
 riyor. Otorite - itaat toplumun henüz
 demokrasize adapte olmadığına, kitile
 olduğunu gösteriyor.

→ Öğretmenlik bu aileler için güvence kişiydi.
 Bir tür ödül. Çalışmanın ve sebat etmenin
 ödülü. Bunu kaybetmek istemedikleri için
 sisteme, yarı tahakkime ve o tarafa
 uyum gösterdikleri oluyor. Fakat neden
 hep uyum göstermiyorlar? Neden muhatıflar?

* Meslek sosimlerinde su çok söylendi:
 etrafında çok meslek yoktu birer rol
 model olabilecek. Doktor, polis,
 asker, öğretmen, hemşire vb.
 Sosyal çevrenin meslekle sosimine etkisi

Öğretmenlik kültürü bir orlamada
 fakirlerin umut kayışı, etnik kayışı olmuştur.

14 Nisan / April	Class
P.M 1 8 15 22 29	
S.T 2 9 16 23 30	
C.B 3 10 17 24	
P.T 4 11 18 25	
E.F 5 12 19 26	
C.B 6 13 20 27	
P.S 7 14 21 28	
14 N 14 15 16 17 18	

EK-5
Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 14.06.2019

Toplantı No : 2019-11


GÜNDEM :

1. Başvuru Sahibi : Doç.Dr.İlknur ŞENTÜRK. Konu : "Eleştirel Pedagoji Söylemleri Açısından "Muhafif Öğretmen" Kimliğinin İnşasına Yönelik Bir Gömülü Teori Araştırması" konulu araştırmasının görüşülmesi.

KARAR :

1. Doç.Dr.İlknur ŞENTÜRK'ün "Eleştirel Pedagoji Söylemleri Açısından "Muhafif Öğretmen" Kimliğinin İnşasına Yönelik Bir Gömülü Teori Araştırması" konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu'na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Başkan


Prof. Dr. Yaşar SARY
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Nuray GİRĞİNER
Üye (Görevli)

Prof. Dr. Erdoğan BOZ
Üye (Görevli)

Prof. Dr. Nuri KAVAK
Üye

Prof. Dr. Zeki KARİAL
Üye

Prof. Dr. Abdullah YALAMAN
Üye

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Erdem OKLAY
Doğum Yeri : Aydın
Doğum Tarihi : 18/01/1984

Eğitim Durumu

Lise Söke Hilmi Fırat Anadolu Lisesi Mezuniyet: 2002
Lisans ESOGÜ Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Mezuniyet: 2008
Yüksek lisans DEÜ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Mezuniyet: 2011

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Fen Bilimleri Öğretmeni	Milli Eğitim Bakanlığı	2008-

Akademik Çalışmalar

Yayımlar

- Oklay, E. (2014). Ahmet Cevdet Paşa'nın Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi Üzerine Bir İnceleme. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, XXIX/1, 233-251.
- Oklay, E. (2015). Öğrenen Okulları Kurmak. *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri*. (A. Arı Ed.). Konya: Eğitim. 191-213.
- Oklay, E. & Uslu, F. (2015). The Effect of Leadership on Organizational Burnout. *Leadership and Organizational Outcomes: Meta-Analysis of Empirical Studies*. (E. Karadağ Ed.). Berlin: Springer. pp. 185-198.
- Oklay, E. (2016). Okul Yöneticilerinin Liderlik Becerileri ve Yeterlik Alanları. *Türkiye'de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği: Seçme, Atama ve Yetiştirme*. (A. Aypay Ed.). Ankara: Pegem Akademi. 87-113.

Oklay, E. (2019). Eylem Araştırmaları Bağlamında Kapsayıcı Eğitim Politikalarına Bir Bakış. *Eğitimde Eylem Araştırmaları*. (A. S. Saracaloğlu ve A. K. Eranıl Ed.). Ankara: Nobel. 117-143.

Özbilen, F. M. ve Oklay, E. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Girişimcilik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, s. 21-37.

Selvitopu, A. ve Oklay, E. (2014). Emekli Öğretmen Olmak: Adımız "Öğretmen" Bir Kere. *Öğretmenlik Halleri*. (M. Sever ve A. Aypay Ed.). Ankara: Pegem Akademi. 227-267.

şahin, S., şahin, M., Çek, F. ve Oklay, E. (2011). Türkiye'de Kadın Konulu Tezler Üzerine Bir Değerlendirme. *E-journal of New World Sciences Academy Education Sciences*. 6(4). 2413-2424.

Uslu, F. & Oklay, E. (2015). The Effect of Leadership on Organizational Trust. *Leadership and Organizational Outcomes: Meta-Analysis of Empirical Studies*. (E. Karadağ Ed.). Berlin: Springer. pp. 81-95.

Seminer ve Çalıştaylar

Aydın, A. ve Oklay, E. (2017). Öğretmenlik Eğitiminde Kalite Güvence Sistemleri ve Akreditasyon Süreçlerine Yönelik Bir Analiz. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS), 8-11 Mayıs 2017, Girne/KKTC.

Çetin, A. ve Oklay, E. (2015). 10 Mother and 10 Stories: A Phenomenological Study on the Mothers with Disabled Children. VII. European Conference on Social and Behavioral Sciences, 11-13 June 2015, Bucureşti.

Oklay, E. (2012). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler. VII. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 24-26 Mayıs 2012, Malatya.

Oklay, E. (2013). Ahmet Cevdet Paşa'nın Türk Eğitim Tarihi Açısından Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 5-7 Eylül 2013, Eskişehir.

Oklay, E. ve Özbilen, F. M. (2016). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının Niteliksel Bilgilerinin İncelenmesi (1987-2015). 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 12-14 Mayıs 2016, İzmir.

şahin, S., şahin, M., Çek, F. ve Oklay, E. (2011). Türkiye'de Kadın Konulu Tezler Üzerine Bir Değerlendirme. Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi, 13-16 Ekim 2009, İzmir.

İletişim

E-posta adresi: eoklay@gmail.com

İnternet sayfası: www.erdemoklay.com