



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİ
ARASINDA ETİKETLEME ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ

Hazal TAKMAK

Doktora Tezi

Ankara, 2023



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLER ARASINDA
ETİKETLEME ÜZERİNE NİTEL BİR ANALİZ

A QUALITATIVE ANALYSIS ON LABELLING AMONG STUDENTS, TEACHERS AND
SCHOOL ADMINISTRATORS IN HIGH SCHOOLS

Hazal TAKMAK

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Hazal TAKMAK'ın hazırladığı “Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticileri Arasında Etiketleme Üzerine Nitel Bir Analiz” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Gökçe GÖKALP	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Didem KOŞAR	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 15 / 02 / 2023 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarındaki etiketleme olgusunun okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler açısından bütüncül bir şekilde incelenmesidir. Nitel durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmada Uşak ilinde öğrenci, öğretmen ve yönetici alımı bakımından farklılaşan iki ayrı ortaöğretim kurumuna odaklanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen ilk durum proje okulu olarak tanımlanmayan bir meslek lisesi, ikinci durum ise proje okulu olarak tanımlanan bir Anadolu lisesidir. Her durum kendi içinde öğrenci ve öğretmen-yönetici olmak üzere alt birimlere ayrılmıştır. Katılımcıları belirlemek adına amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler 18 öğrenci, 12 öğretmen ve dört okul yöneticisinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sorularının geliştirilmesinde, desenlenmesinde ve verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, etiketleme ve sosyal kimlik teorilerinin destekleyici gücünden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle her durum kendi içinde analiz edilmiş, daha sonra çapraz durum analizi ile durumlar arası karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma bulguları, okul ortamında öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında etiketleme olgusunun yoğun bir şekilde deneyimlendiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte okul ortamında üretilen etiketlerin özellikleri, etiketlemelerin gerekçeleri ve etiketlemelerin okul yaşamına yansımaları durumlar arası farklılıklar göstermiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler için okul türü üzerinden üretilen etiketlerin değer yüklü terimler haline gelebileceği ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmada, öğrenciler için kullanılan etiketlerin kendini gerçekleştiren kehaneti harekete geçirme etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, etiketleme olgusunun okul toplumu için önemli yansımaları olduğundan gelecek çalışmaların örnekleme genişletmesi ve etiketleme olgusunu farklı durumlarda derinlemesine araştırması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Etiketleme, ortaöğretim kurumları, kendini gerçekleştiren kehanet

Abstract

The purpose of this study is to investigate the phenomenon of labelling in high schools in general from the perspective of school administrators, teachers, and students. In this study, which is designed as a qualitative case study, is focused on two different secondary educational institutions that is varied in terms of recruitment of students, teachers, and administrative staff in the province of Uşak. The first case included in the study is a vocational high school which is not defined as a project school, and the second case is an Anatolian High School which is defined as a project school. Each case is divided into subunits in itself as student, teacher-manager. Purposive sampling method was used to determine the participants. The data were collected through semi-structured interviews with 18 students, 12 teachers, and four school managers. The supporting power of labelling and social identity theories have been utilized in the development, design, analysis, and interpretation of the research questions. In analyzing the data, each case was primarily analyzed in itself, and then cross-case analyses and comparisons between cases were made. The results of the study revealed that the phenomenon of labelling was widespread among students, teachers, and managers in the school environment. In addition to this, the characteristics of the labels generated in the school environment, the reasons for the labels, and the effects of the labels on school life showed inter-cases differences. It was shown that labels created about school types for students, teachers, and managers might become value-laden terms. In addition, the research revealed that the labels used for the students had an impact on the activation of the self-fulfilling prophecy. Consequently, since the labelling phenomenon has significant reflections on the school community, it is recommended that future studies expand the sample and investigate the labelling phenomenon in depth in different cases.

Keywords: Labelling, secondary education institutions, self-fulfilling prophecy

Teşekkür

Bu çalışmanın tüm aşamalarında kıymetli görüş ve önerileriyle bana destek olan ve beni yüreklendiren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bu süreç boyunca bana olan desteğini esirgemeyen ve çalışmama değerli görüşleriyle katkı sunan Prof. Dr. Gökçe GÖKALP ve Doç. Dr. Didem KOŞAR'a teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim boyunca bana olan desteğini hiç esirgemeyen ve beni doktora eğitimim konusunda destekleyen hocam Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI'ya teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca deneyim ve bilgileriyle akademik gelişimime katkı sağlayan Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve diğer tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sürecinde bana destek olan değerli dostlarıma, ismini sayamadığım tüm meslektaşlarıma ve desteklerini sürekli hissettiğim değerli arkadaşlarım Dr. Gamze TUTİ ve Gökhan SAVAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde araştırmanın yürütüldüğü okullarda görev yapan ve araştırmama katkı sağlayan tüm okul yöneticisi, öğretmenlere ve öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, her zaman sabır ve fedakarlıklarıyla yanımda olduklarını hissettiren ve haklarını asla ödeyemeyeceğim annem Fatma Kevri TAKMAK, babam Ahmet TAKMAK ve ablam Şeyda TAKMAK'a sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	x
Şekiller Dizini	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	11
Sayıltılar.....	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	13
Etiketleme.....	13
Etiketlerin İşlevleri.....	15
Etiketleme Teorisi.....	18
Etiketleme ile İlişkili Kavramlar.....	23
Damgalama.....	23
Kalıp Yargı (Stereotyping).....	27
Önyargı.....	33
Dışlanma.....	37
Ayrımcılık.....	41
Sosyal Kimlik Oluşumu.....	47
Örgütlerde Etiketleme.....	49

Örgütlerde Etiketleme Süreci.....	49
Örgütlerde Yapılan Etiketlemelerin Sonuçları.....	53
Etiketlemelerle Baş Etmede Kullanılan Yöntemler.....	55
Eğitim Örgütlerinde Etiketleme.....	56
Etiketlemeye Konu Olan Öğrenci Özellikleri.....	57
Eğitim Örgütlerinde Yapılan Etiketlemelerin Sonuçları.....	58
Kendini Gerçekleştiren Kehanet.....	63
Etiketlemeyle İlgili Araştırmalar.....	67
Etiketlemeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	67
Etiketlemeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	75
Bölüm 3 Yöntem	82
Araştırma Deseni.....	82
Veri Kaynakları.....	84
Durumların Seçilmesi.....	84
Katılımcıların Seçilmesi.....	88
Veri Toplama Araçları.....	91
Pilot Çalışma.....	92
Veri Toplama Süreci.....	93
Görüşmelerin Yapılması.....	95
Araştırmacının Rolü.....	96
Verilerin Analizi.....	97
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	102
İnanılabilirlik (İç geçerlik).....	103
Aktarılabirlik (Dış Geçerlik).....	104
Tutarlılık (İç Güvenirlik)	105
Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik).....	106
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	108

Durum 1: Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumunda Etiketleme.....	108
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere İlişkin Bulgular.....	109
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Bulgular.....	117
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına İlişkin Bulgular	121
Durum 2: Proje Okulu Niteliği Taşıyan Ortaöğretim Kurumunda Etiketleme.....	126
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere İlişkin Bulgular.....	126
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Bulgular.....	133
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına İlişkin Bulgular.....	137
Bulgulara İlişkin Çapraz Durum Analizi: Tartışma ve Yorumlar.....	142
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere İlişkin Çapraz Durum Analizi.....	142
Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özelliklerine İlişkin Çapraz Durum Analizi.....	148
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Çapraz Durum Analizi.....	159
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına İlişkin Çapraz Durum Analizi.....	165
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	175
Okul Ortamında Etiketleyen ve Etiketlenen Kişilerin/Grupların Özelliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	175
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	177
Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	186

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	190
Öneriler	198
Uygulayıcılar İçin Öneriler	198
Araştırmacılar İçin Öneriler	200
Kaynaklar	201
EK-A: Veri Toplama Araçları	CCXXX
EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	CCXXXIV
EK-C: Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	CCXXXV
EK-D: Etik Beyanı.....	CCXXXVI
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	CCXXXVII
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report.....	CCXXXVIII
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	CCXXXIX

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni.....</i>	83
Tablo 2 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....</i>	89
Tablo 3 <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....</i>	90
Tablo 4 <i>Araştırmanın Aşamaları.....</i>	95
Tablo 5 <i>Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumundaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler.....</i>	109
Tablo 6 <i>Proje Okulu Niteliği Taşımayan Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özellikleri.....</i>	111
Tablo 7 <i>Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumunda Yapılan Etiketlemelerin Gereksinimlerine İlişkin Görüşler.....</i>	118
Tablo 8 <i>Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumundaki Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları.....</i>	122
Tablo 9 <i>Proje Okulu Niteliği Taşıyan Okul Ortamındaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler.....</i>	127
Tablo 10 <i>Proje Okulu Niteliği Taşıyan Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özellikleri.....</i>	129
Tablo 11 <i>Proje Okulu Niteliği Taşıyan Ortaöğretim Kurumunda Yapılan Etiketlemelerin Gereksinimlerine İlişkin Görüşler.....</i>	134
Tablo 12 <i>Proje Okulu Niteliği Taşıyan Ortaöğretim Kurumundaki Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları.....</i>	137

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Damgalamanın Bileşenleri</i>	25
Şekil 2 <i>Örgütlerde Etiketleme Süreci</i>	50
Şekil 3 <i>Meslektaş Etiketleme</i>	53
Şekil 4 <i>Olumsuz Etiketlerle Baş Etmede Kullanılan Bireysel Yöntemler</i>	55
Şekil 5 <i>Veri Toplama Faaliyetleri</i>	94
Şekil 6 <i>Tematik Analizin Aşamaları</i>	99
Şekil 7 <i>Öğrencilere Göre Okul Ortamındaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler</i> ...	143
Şekil 8 <i>Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul Ortamındaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler</i>	146
Şekil 9 <i>Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özellikleri</i>	149
Şekil 10 <i>Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçeleri</i>	159
Şekil 11 <i>Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları</i>	166

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AIHM: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi

ILO: Uluslararası Çalışma Örgütü

LGBT: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transseksüel

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan konulara yönelik problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacına, önemine ve araştırmada yanıt aranan sorulara, sayılılara ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sosyal yaşamda kişiler, kendileri ve diğerleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkararak diğerlerini kontrol edebilir ya da değiştirebilir; kendi gerçekliklerinin kabul edilebilir olmasını sağlayabilir; kendi kişilik, saygı ve üstünlüklerini geliştirebilir. Bu çıkarıcı güdüler göz önünde bulundurulduğunda, farklı kişilerin aynı kişilere ya da gruplara çeşitli etiketler yapıştırması olağan bir durum olarak görülmektedir (Ashforth & Humphrey 1995). İnsanlar aynı ortamda bulunduğu ya da iletişim içerisinde olduğu kişilere yönelik olumlu ya da olumsuz biçimde “güzel”, “çirkin”, “yaramaz”, “kötü”, “iyi” gibi kelimelerle başkalarına ithamda bulunma ve onları etiketlerle betimleme eğilimi içerisindeyler. Üstelik bu etiketleri kullananlar, etiketlenenlerin bu etiketler doğrultusunda davranmasını beklemektedirler (Lungu, 2016).

Hardman vd. (1999) etiketlemeyi, kişilerin normalden farklı davranışlarını belirtmek amacıyla toplumun tanımlar üretme süreci şeklinde ifade etmektedir (Akt. Samkange, 2015). Bu açıklamada iki önemli nokta dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki toplumun belirli davranışlar için “sıfatlar” üretmesidir. Bu açıdan toplum sıfatlar üretir ve bireylerden bu sıfatlar doğrultusunda davranmasını bekler. Başka bir anlatımla etiketler, sosyal bir oluşumdur. İkinci olarak, bu tanım etiketleme sürecinde normların önemini ve davranışları değerlendirmedeki rolünü vurgulamaktadır. Normlar, kurallara uymayı gerektirmekte ve beklenen normlara uyulmaması etiketlemeye katkıda bulunmaktadır (Samkange, 2015).

Etiketleme teorisine göre, kişiye yöneltilen etiketler, kişinin sosyal kimlik oluşumunu şekillendirmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995; Lilly ve diğerleri, 2007). Sosyal kimlik, her şeyden önce bir etiket veya kategoridir, bazı ortak özellikler temelinde bir dizi insanı bir araya getirmenin bir yoludur. Sosyal kimlik türleri kişilerin etnik kökenleri, dinler, politik

eğilimleri, cinsiyet, meslek, damgalanan özellikler (alkolik, şişman vb.) bağlamında oluşturulabilir (Deaux, 1994). Devlet ve baskın kurumlar tarafından insanlar ve gruplar hakkında türetilen (ve bir dereceye kadar dayatılan) çeşitli etiketler, insanların ve grupların kimlikleri üzerinde uzun vadeli sonuçları olan güçlü etiketler haline gelebilmektedir (German, 2019).

Etiketlerin oluşumu sosyo-kültürel bir koşullanmayı temsil eder ve eğitim süreci aracılığıyla yapılır. İlişkinin sosyo-kültürel ortamında birincil sosyalleşme yoluyla, çocuklara belirli durumlara, davranışlara, tutumlara vb. nasıl davranacakları ve bunlara nasıl tepki verecekleri öğretilir (Lungu, 2016). Okullar, öğrencilerin kendilerini algılamalarında önemli etkiye sahip bir konumda bulunmaktadır. Okul içerisinde diğer bireylerle olan etkileşimler, okullardaki bazı pozisyonlarda yer alma (öğrenci temsilciliği, spor takımları vb.) öğrencilerin benlik, zeka ve yeterlik algılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Etiketleme teorisi de okuldaki mikro düzey etkileşimlerin öğrencilerin benlik, zeka ve yeterlik algılarının oluşumuna nasıl katkıda bulunduğunu anlamamızı sağlamaktadır (Ballantine & Spade, 2011). Etiketleme teorisi, okullarda işleyen değerlendirme mekanizmalarına dikkat çekmektedir. Bir kurum olarak okulun bu mekanizmaları nasıl desteklediğine ve bunun öğrenci öz algıları üzerinde ne gibi bir etkiye sahip olduğuna odaklanmaktadır. Zamanla, etiketlenen öğrencilerin kullanabileceği seçenekleri oluşturmaya ve düzenlemeye yardımcı olmaktadır (Thomas, 1997). Etiketleme teorisine göre, kişi kendisinden beklenen davranışı yerine getirerek etiketleri doğrulamaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995; Lilly ve diğerleri, 2007). Bu bağlamda doğrulama sapması olarak kullanılan kavramın, özellikle eğitim alanındaki çalışmalara kendini gerçekleştiren kehanet şeklinde yansıdığı ifade edilmektedir.

Kendini gerçekleştiren kehanet, öğrencilerin, öğretmen beklentileri doğrultusunda hareket etmesi (Booher-Jennings, 2008), başka bir ifade ile öğretmenlerin öğrencilerini “başarılı”, “başarısız”, “sorun çıkaran”, “uslu” vb. şekillerde etiketlemesi (Pountney, 2017) sonucunda göre öğrencinin etiketi kabul edip ona göre davranması olarak tanımlanmaktadır (Becker, 1952). Bu bağlamda, etiketleme güç ilişkilerini içeren bir süreçtir; toplumda güçlü

konumda bulunan aktörler etiketlemeyi yapmaktadır (Becker, 2017; Moncrieffe, 2007). Toplumda çeşitli otorite figürleri (öğretmen, anne-baba, devlet adamları, işverenler vb.) hedef kitleye yönelik birtakım beklentiler geliştirmekte, bu beklentiler de algılayıcının davranışlarını şekillendirmekte ve beklentilere uygun tepkiler verilmektedir (Madran, 2012). Öğrencilerin, öğretmen beklentileri doğrultusunda hareket etmesi kendini gerçekleştiren kehaneti tetiklerken (Booher-Jennings, 2008); öğrencilerin öğretmenleri tarafından kendilerine yapıştırılan etiketi kabul etmemesi de söz konusu olabilmektedir (Cross, 2019). Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından yapılan ve bu konuda klasik olarak atfedilen çalışma, etiketleme teorisinin öğretmen beklentisi ve kendini gerçekleştiren kehanetle ilişkili olduğunu göstermektedir (Cemaloğlu, 2019; Cross, 2019; Duckworth ve diğerleri, 2012; Madran, 2012; Thompson, 2017; Wang & Lin, 2014). Başka kişilerin niteliklerini nasıl algıladığımız, bu kişilerin sergileyeceği nitelikleri etkilemektedir. Hoş olmayan kanılar hoş olmayan tepkiler yaratabilmekte ve bu da kısır döngüye dönüşebilmektedir. Ancak kendini gerçekleştiren kehanet kısır döngü kadar iyicil döngüye de dönüşebilmektedir. Diğer bir deyişle, olumlu davranışlar da olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Allport, 2016).

Öğrencinin hayatında en önemli kişilerden biri olan öğretmenin öğrenci ile olan etkileşimi, öğretmenlerin sınıftaki sözlü ve sözlü olmayan davranışları öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özünde, öğretmenlerin geri bildirimlerinde ve içselleştirildiklerinde öğrencilerle etkileşimlerinde kullandıkları kelimeler, onlar üzerinde kendini gerçekleştiren kehanet etkileri yaratma gücüne sahiptir (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018). Öğretmenin öğrenciyi algılama biçimi ve onlar için kullandıkları “iyi”, “kötü” gibi etiketler, beklentileri de beraberinde getirmekte, bunun sonucu olarak kaçınılmaz bir şekilde öğrenci ile kurduğu etkileşimi ve öğrenci tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Duckworth ve diğerleri, 2012). Öğretmenler tarafından kullanılan etiketler, öğrenciler üzerinde kendi kendini gerçekleştiren kehanet etkileri yaratmada diğer etkenler kadar güçlüdür. Öğretmenler öğrencileri entelektüel yeteneklerine göre kategorize etme ve onlara etiketler yapıştırma eğilimindedirler. Nitekim öğrencilerin

öğretmenler tarafından kendilerine verilen olumlu ya da olumsuz etiketleri sıklıkla içselleştirdikleri ve nihayetinde onların algılarına göre yaşadıkları görülmektedir (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018).

Alanyazında eğitim örgütlerinde öğrencilere yönelik yapılan etiketleme ile ilgili çalışmaların genellikle çeşitli nedenlerden dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik yapılan etiketlemeler üzerine olduğu görülmektedir. Örneğin Foley'in (1976) öğrencilerin zihinsel engelli ya da öğrenme güçlüğü etiketine sahip olmalarının öğretmen davranışları ve akran kabulü üzerindeki etkisi; Shifrer'in (2013) öğretmen ve ailelerin öğrenme güçlüğü etiketine sahip öğrencilerden beklentileri; Machu'nun (2013) öğrencileri üstün yetenekli şeklinde etiketlemenin nedenleri ve sonuçları; Sowards (2015) ve Thomson (2012) öğrencilerin engeline yönelik yapılan etiketlemelerin onların öz saygılarına etkisi üzerine araştırmalar yaptıkları görülmektedir. Alanyazındaki araştırma sonuçlarına göre zihinsel ve bedensel engel, öğrenme güçlüğü, disleksi gibi nedenlerle yapılan etiketlemeler, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda daha uygun bir eğitim almalarını sağlarken (Machu, 2013; Sowards, 2015; Thomson, 2012); öğretmen ve veli beklentilerini, öğrencilerin öz saygılarını olumsuz yönde etkileyebilmekte, onların arkadaşları, öğretmenleri ve aileleri tarafından dışlanma ve alay edilmesi ile sonuçlanabilmektedir (Lungu, 2016; Shifrer, 2013; Sowards, 2015). Etiketlerin sürekli kullanımı, eğitimcilerin özel eğitimin anlamı ve amacı ile ilgili düşüncelerini katılaştırma eğilimindedir ve bu yüzden çocuklar için işlevsiz ve zararlı hale gelebilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik kullanılan "özürlü", "bozuk", "deli" vb. etiketler, hem çocuklarda hem de toplumun çocuklara yönelik tutum ve davranışlarında olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Osterholm ve diğerleri, 2007).

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin etiketlenmesinin yanı sıra öğrencilere yönelik etiketleme, onların sosyo ekonomik düzeyleri, yetenek ve performansları baz alınarak da yapılmaktadır (Hargreaves ve diğerleri, 2012; Rist, 1970; Thompson, 2017). Pountney'e (2017) göre eğitimde öğrenciler geldikleri sınıf (sosyo-ekonomik düzey), cinsel kimlik ve etnik kökenine göre etiketlenmektedirler. Okul içerisindeki mikro düzey ilişkiler (yönetici-

öğretmen, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen vb.), okulun özel okul ya da devlet okul olmasına, devlet okulu ise öğrenci profilinin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Mevcut eğitim politikaları ve eğitim uygulamalarının etkisi ile ailesinin gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin gündelik yaşamları ve bu yaşam içinde kurdukları bencil ve rekabetçi ilişkiler, toplumun ayrıcalıksız sınıflarından gelen öğrencilerin dışlanmasına, “başarısız” olarak etiketlenmesine ve sonuç olarak öğrenim hayatlarının olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olmaktadır (Ünal ve diğerleri, 2010).

Vollmer (2000) tarafından bir okulda azınlık durumunda bulunan farklı etnik kökene sahip, dil yeterliği ile ilgili problemleri olan öğrencilerle yapılan çalışma, öğretmen varsayımlarının (bilinçli ya da bilinçsiz) sınıftaki eğitimsel iklim üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Öğretmenlerin farkında olmadığı ve okul ortamında günlük söylemin içerisinde yatan bu varsayımlar öğrenci-öğretmen etkileşimi ve eğitim-öğretim ortamı üzerinde kapsamlı sonuçlara neden olabilmektedir (Vollmer, 2000). Öğretmenin öğrenciyi algılama biçimi ve onlar için kullandıkları “iyi”, “kötü” gibi etiketler, beklentileri de beraberinde getirmekte, bunun sonucu olarak da kaçınılmaz bir şekilde öğrenci ile kurduğu etkileşimi ve öğrenci tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Duckworth ve diğerleri, 2012).

Öğretmenler, öğrencilerin kimliğini şekillendiren sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve etnik kökenine ya da akademik başarılarına göre onlara farklı davrandıklarında, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardım etme fikrine de zarar vermeye başlamaktadırlar (Duckworth ve diğerleri, 2012). Okul toplumu farkında olmadan, etiketlemelerle ve başarı ideolojisinin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmasını destekleyerek cinsiyetçiliğin oluşmasına (Booher-Jennings, 2008) ve okullarda yaşanan cinsiyetçilik, kız öğrenciler üzerinde baskılara neden olabilmektedir (Ünal, 2003). Ayrıca öğrencilere yönelik öğretmenler ya da okul yöneticileri tarafından sosyo-ekonomik düzeyleri ya da cinsiyetlerine ilişkin yapılan etiketlemeler, öğrencilerin gelecek beklentilerini etkilemekte ve etiketler doğrultusunda kariyer yönlendirmelerine neden olmaktadır (Booher-Jennings, 2008; Pountney, 2017; Ünal ve diğerleri, 2010). Kız öğrencilerin daha çok “çalışkan” şeklinde

etiketlenmesi kız öğrencilerin hizmet ya da bakım sektörü gibi kadın baskın kariyer alanlarına yönelmelerini mümkün kılabilmektedir (Pountney, 2017). Nitekim Türkiye’de hem yoksul hem çalışkan öğrencilerin öğretmenleri tarafından askeri okullara, polis kolejlerine ve meslek liselerine yönlendirilerek hayatlarını kazanmaları bir kurtuluş yolu olarak gösterilirken (Ünal ve diğerleri, 2010); bazı okul yöneticileri, kız öğrencileri “sen bir kızsın” diyerek farklı çalışma alanlarına (el işi vb.) yönlendirmektedir (Ünal, 2003). Okul içindeki iletişimde oldukça büyük bir rol oynayan etiketlerin bazen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek ve yardım doğrultusunda eğitim görmelerini sağlarken (Machu, 2013; Sowards, 2015), bazen de onları bir kutunun içerisine koymakta diğer bir deyişle, diğerlerinden ayırmaktadır (DeWitt, 2018). Öğrencilerin ırk, sınıf, cinsiyet, kültür, engelle sahip olma, din, yetenek, cinsel tercih ya da diğer karakteristik özellikleri ile ilişkili önyargılardan kaynaklanan ayrımcı yaklaşımlar ise öğrenme sürecinde engeller oluşturabilmektedir (Duckworth ve diğerleri, 2012).

Sosyal hayatımızı oluşturan ve benzer ya da farklı etiket taşıyan diğer kişilerle ilişkilerimizde normları belirlemede araç olan etiketler (Moncrieffe, 2007), örgüt yaşamında çalışanlar arasında da yaygın olarak kullanılmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1997). Örgüt yaşamında etiketleme süreci; örgütsel bağlam, rol-görev gereklilikleri ve kişisel farklılıkların kişilerin algı çerçevelerini şekillendirerek kategorilendirmesi şeklindedir. Örgütsel bağlamın etkisi çoğunlukla kültür (sosyal, örgütsel ve mesleki), işaretler (mesleki kalıp yargılar) ve sınırlılıklar (kaynaklar ve algılanan risk) aracılığıyla açığa çıkmaktadır. Örgütsel bağlamın yanı sıra rol ve görevlere ilişkin prosedür ve normlar ile kişisel farklılıklar da etiketleme sürecindeki unsurlar arasında yer almaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995). Alcadipani (2018) ise örgüt içerisindeki etiketleme sürecinin etiketlenen kişinin davranışı ile başladığını; etiket kodları, işaretler ve etiketleyen ile etkileşimin bu süreci etkilediğini belirtmektedir. Yapılan etiketlemeler karşısında kişi benimseme, uzaklaşma, gizleme ve reddetme gibi farklı tepkiler gösterebilmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995). Kişinin etiketi kabul etmesi

ya da reddetmesiyle meslektaşlar tarafından bir öncekilerle ilişkilendirilerek yeni etiketlemelerin yapılması süreci başlamaktadır (Alcadipani, 2018).

Biz ve diğerleri arasındaki çatışmanın kaynağı olan etiketleme davranışının (Link & Phelan, 2001) alanyazında, damgalama eğiliminin alt boyutları arasında gösterilerek çalışanların damgalama eğilimleri; damgalama eğilimleri ile örgütsel adalet, öz benlik algıları, öz saygı algıları, örgütsel bağlılık, örgütsel muhalefet davranışları ile ilişkilendirilerek çalışıldığı görülmektedir (Akkoca, 2019; Aktürk, 2019; Dwyer ve diğerleri, 2013; Güner, 2018; Güney & Bayramlık, 2015; Güngör, 2013; Yaman & Güngör, 2014). Örgütlerde etiketler ve etiketleme; değişikliği teşvik etme, olumlu ve olumsuz olaylara açıklık getirme, sosyal kimlik ve uyumu geliştirme, öz saygı ve sosyal saygıyı güçlendirme, psikolojik mesafe yaratma, örgütsel davranışın anlaşılması gibi işlevsel sonuçlara yol açabilirken hem kişiye hem de örgüte zarar veren sonuçlara da neden olabilmektedir (Alcadipani, 2018; Ashforth & Humhrey, 1997; Bowers, 2011). Çalışanın iş imkanlarından ya da yükselme imkanından mahrum kalması, (Alcadipani, 2018; Bowers, 2011); dışlanma ve ayrımcılığa uğraması (Link & Phelan, 2001) bu olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır. Ancak başta İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi olmak üzere Çocuk Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından kabul edilen İş ve Meslek bakımından Ayrımcılık ile ilgili Sözleşme, Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine dair Sözleşme gibi uluslararası insan hakları belgeleri, eğitimde hem öğrenciye hem de çalışanlara yönelik yapılan ayrımcılık ve dışlamayı yasaklar niteliktedir ve bu belgeye taraf olan ülkeleri eşitlikçi, kapsayıcı ve insan odaklı bir eğitim sunmakla sorumlu tutmaktadırlar. Şu halde, etiketleme olgusunun, eğitim kurumlarında yalnızca öğrenci deneyimleri ile sınırlı bir yaşantı olmadığı, öğretmen ve yöneticiler arasında örgütsel davranışı etkileyen bir yaşantı olduğu ileri sürülebilir.

Türk eğitim sisteminde okul ortamında, okul paydaşları arasında çeşitli etiketler kullanılmaktadır. Çalışma ortamında öğretmen ve okul yöneticileri, siyasi görüş/sendika

üyeliği, mesleki bilgi, öğretmenlik bilgisi, kişisel özellikleri üzerinden etiketlenirken (Polat & Hiçyılmaz, 2017); öğrenciler ise öğrenim gördükleri okul türü, akademik başarıları, sosyo-ekonomik özellikleri, cinsiyetleri gibi özellikleri üzerinden etiketlenmektedirler (Özoğlu, 2020; Ulusoy, 2006). Bu tür etiketlerin kişiler ve okul için işlevsel sonuçlara yol açabilirken hem kişiye hem de okula zarar veren sonuçlara da neden olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim örgütleri içerisinde yapılan etiketlemelerin eğitim-öğretim süreçlerindeki yansımalarının incelenmesi, bu yansımanın bireylerin davranışlarını nasıl şekillendirdiğinin bütüncül olarak irdelenmesi ve eğitim örgütleri üzerindeki yansımalarının anlaşılması gerekli görülmektedir. Bu bağlamda, etiketleme olgusunun öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri tarafından okul ortamında nasıl deneyimlendiğinin ele alındığı bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarındaki etiketleme olgusunun okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler açısından bütüncül bir şekilde incelenmesidir. Etiketleme olgusu, örgüt içerisinde okul yöneticileri ve öğretmenler açısından örgütsel bağlam, rol ve görev gereklilikleri, kişisel farklılıklar (Ashforth & Humphrey, 1995); etiketlenen kişinin davranışı, etiket kodları ve meslektaş etkileşiminden etkilenen bir süreçtir. Öğrenci açısından ise etiketleme olgusu, öğrencinin dış görünüşü, sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyeti, yetenek ve performansı ile ilişkilendirilmekte ve onların sosyal kimlik ve gelecek beklentilerini etkileyen bir süreç olarak belirtilmektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2012; Rist, 1970). Bu nedenle mevcut araştırmada eğitim örgütlerindeki etiketleme olgusu yöneticiler ile öğretmenler ve öğrenciler açısından ayrı ayrı ele alınmış, bununla birlikte bütüncül bir biçimde analiz edilmiştir. Türkiye’de ilgili alanyazın incelendiğinde etiketlemenin damgalamanın bir alt boyutu olarak ele alındığı ve genellikle öğretmenlerin damgalama eğilimini konu edinen çalışmalara rastlandığı (Akkoca, 2019; Aktürk, 2019; Güner, 2018; Güney & Bayramlık, 2015; Güngör, 2013; Yaman & Güngör, 2014) belirlenmiştir. Ancak etiketleme olgusunu doğrudan konu edinen, öğrenci, öğretmen ve

yöneticileri kapsayan, etiketlemenin bu grupların kendi aralarında ve gruplar arasında nasıl gerçekleştiğini irdeleyen ve bu durumu eğitim yönetimi bağlamında tartışan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında ise örgüt içerisinde çalışanlar arasında yaşanan etiketlemenin çeşitli araştırmalara konu olduğu görülmektedir (Alcadipani, 2018; Ashforth & Humhrey, 1995, 1997; Link & Phelan, 2001). Ancak uluslararası alanyazında etiketleme olgusunu çalışanlar açısından eğitim örgütleri bağlamında ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde örgütlerde etiketlenen kişi ya da grupların dışlanmaya, ayrımcılığa maruz kaldığı; etiketlenen öğrencilerin ise yine dışlandığı, ayrımcılığa uğradığı, gelecek beklentilerini etkilediği ve sosyal kişilik oluşumlarını etkilediği görülmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde etiketleme olgusunun öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri açısından nasıl deneyimlendiği önemli görülmektedir. Nitekim bazı etiketler kişileri motive edip, iletişimi güçlendirirken bazı etiketler de kişi ve gruplar arasındaki eşitsizlikleri artırabilir. Bu açıdan mevcut araştırmanın öğrenci, öğretmen ile yönetici grupları arasında yaşanan etiketleme olgusunun derinlemesine araştırılarak eğitim örgütlerindeki bireysel ve örgütsel sonuçları üzerindeki yansımalarının anlaşılmasına katkı sağlayarak alandaki boşluğu doldurması beklenmektedir.

Uluslararası alanyazındaki çalışmalarda öğrenciler açısından etiketleme olgusunun hem damgalama ile hem de öğretmen beklentisi ve kendini gerçekleştiren kehanet kavramları ile birlikte ele alınarak çalışıldığı görülmektedir (Ercile, 2009; Foley, 1976; Kotlyar, 2013; Lungu, 2016; Shifrer, 2013; Slay & Smith 2011; Sowards, 2015; Vollmer; 2000). Türkiye’de bu konudaki alanyazın araştırıldığında ise Atmaca’nın (2020) okul normlarına göre “normal” kabul edilmeyen ve “sapma” olarak nitelenen öğrenci davranışlarını Erving Goffman’ın damgalanma teorisi çerçevesinde inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Ayrıca damgalama, önyargı vb. kavramlarla ilişkili çalışmalara rastlandığı (Arlı, 2013; Oban & Küçük, 2011) belirlenmiştir. Ancak doğrudan etiketleme olgusunu konu edinen ve etiketlemeyi kendini gerçekleştiren kehanet kavramı ile ilişkilendiren, bu olgunun ortaokullarda öğrenci ve eğitimciler arasında nasıl

deneyimlendiğini irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Etiketleme, öğrenciler açısından hem dışlama ve ayrımcılığa neden olabilmekte hem de onların sosyal kimlik ve gelecek beklentilerini şekillendirebilmektedir (Booher-Jennings, 2008; Pountney, 2017; Ünal ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda, mevcut araştırma bulgularının etiketlemenin, öğrencilerin okul yaşamına yansımalarını ele alması bakımından özgün bir çalışma olacağı düşünülmekte ve öğrenciler için sosyal ve psikolojik açıdan etkili öğrenme ortamları oluşturma bağlamında önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

Mevcut araştırma bulgularında, eğitim örgütleri içerisinde yapılan etiketlemelerin eğitim-öğretim süreçlerindeki yansımasının bütüncül bir şekilde ele alınmasının yöneticilere ve öğretmenlere okul ortamında hem meslektaşları hem de öğrencileriyle olan iletişim ve etkileşimlerinde önemli olan konularda ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Etiketler kişi ve örgüt üzerinde hem işlevsel hem de zararlı sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmadan elde edilecek bulgular, okul ortamında kullanılan etiketlerin kişi ve örgüt için işlevsel hale getirilmesi açısından eğitim yönetimi alanında politika yapıcılara yönelik veri kaynağı olabilir.

Bu nitel araştırma, okul yaşamında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin etiketleme olgusunu nasıl deneyimlediklerini incelemektedir. Edmin Lemert'in (1951) etiketleme teorisi (Lilly ve diğerleri, 2007) ile Tajfel ve Turner'in sosyal kimlik teorisi (Brown, 2000; Cameron, 2004) bu araştırmaya yol gösterici çerçeveler sunarak rehberlik etmektedir. Etiketleme teorisi etiketlemeyi yapanın kim olduğu ile ilgilenmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, okul ortamında etiketlemenin hangi kişiler/gruplar tarafından kimler için yapıldığı ele alınmıştır. Etiketleme teorisi, sapma ya da olağan dışı davranışın nasıl tanımlandığı üzerinde durmakta ve kişilerin nasıl betimlendiği sürecine odaklanmaktadır (Hargreaves ve diğerleri, 2012; Lilly ve diğerleri, 2007). Sosyal kimlik teorisi ise iç grup-dış grup dinamiklerine odaklanarak kişilerin üyesi oldukları iç grup için pozitif özellikler oluşturmaya motive oldukları üzerinde durmaktadır (Brown, 2000). Etiketleme ve sosyal kimlik teorilerinin bu odak noktaları, okul ortamında kullanılan etiketlerin özellikleri ve bu

etiketlemelerin gerekçelerinin araştırılmasında çerçeve sunmuştur. Ayrıca etiketleme teorisi, etiketlerin kendini gerçekleştirme etkisi ile ilgilenmektedir. Her iki teori, etiketlerin kişilerin sosyal kimlik oluşumlarını şekillendirdiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada, okul ortamında kullanılan etiketlerin, etiketlenen kişilerin okul yaşamına yansımaları araştırma sorusu olarak ele alınmıştır. Araştırma sorularının geliştirilmesinde, desenlenmesinde ve verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, etiketleme ve sosyal kimlik teorilerinin destekleyici gücünden yararlanılmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, Uşak ilinde “sınavla öğrenci alan bir proje okulu ve adrese dayalı yerleştirmeye öğrenci alan bir ortaöğretim kurumunda etiketleme olgusunun öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri arasında nasıl deneyimlendiği ve okul ortamına nasıl yansıdığı?” sorusuna yanıt aramaktır. Bu temel problem çerçevesinde araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

Uşak ilinde;

1. Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmen ve yöneticiler arasında etiketleme olgusu nasıl deneyimlenmektedir?

- a. Etiketleme hangi kişilere/gruplara karşı yapılmaktadır?
- b. Etiketleme hangi kişiler/gruplar tarafından yapılmaktadır?
- c. Etiketlemede nasıl betimlemeler yapılmaktadır?
- d. Etiketlemenin gerekçeleri nelerdir?
- e. Etiketlemenin sonuçları/okul yaşamına yansımaları nasıldır?

2. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler arasında etiketleme olgusu nasıl yaşanmaktadır?

- a. Etiketleme hangi özellikteki öğrencilere karşı yapılmaktadır?

- b. Etiketleme hangi kişiler/gruplar tarafından yapılmaktadır?
- c. Etiketlemede nasıl betimlemeler yapılmaktadır?
- d. Etiketleme gerekçeleri nelerdir?
- e. Etiketlemenin öğrencilerin okul yaşamına yansımaları/sonuçları nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmanın kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarının yeterli olduğu, katılımcıların görüşme formlarına içtenlikle cevaplar verdiği ve elde edilen verilerin gerçek olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde bulunan kamu ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla ve araştırmacının konuya ilişkin ulaşabildiği kaynaklardan elde ettiği bilgilerle sınırlıdır. Mevcut araştırma, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinden görüşme yoluyla elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, verilerin pandemi sonrası yüz yüze eğitim başladıktan sonra toplanmasıdır. Etiketleme olgusu kişiler arası etkileşimi gerektirdiği için uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretmen-okul yöneticisi etkileşiminin sınırlı olmasının katılımcıların etiketlemeye ilişkin deneyim ve görüşlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Tanımlar

Etiketleme: Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler tarafından bu grup ya da kişilere yönelik çeşitli nitelikleri ile ilişkili sıfatlar kullanılmasıdır.

Damgalama: Yönetici ve öğretmenlerin meslektaşları ya da öğrencilerine yönelik, öğrencilerin ise diğer öğrencilere yönelik farklı niteliklerinden dolayı önyargılı olmaları ve olumsuz davranışlarda bulunmalarıdır.

Yönetici: Uşak ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi örgün ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

Öğretmen: Uşak ilinde MEB'e bağlı resmi örgün ortaöğretim kurumlarında kadrolu görev yapan öğretmenleri ifade etmektedir.

Öğrenci: Uşak ilinde MEB'e bağlı resmi örgün ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerini ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde etiketleme olgusunun kuramsal temellerine yer verilmiştir.

Etiketleme

Etiketleme kavramı Howard Becker (1963) tarafından etkili ve yaygın bir şekilde kullanılmış ve genellikle suç, sapkınlık gibi konular üzerinden işlenmiş, sosyal psikoloji alanında yer almıştır (Giddens & Sutton, 2018; Lilly, Cully & Ball, 2007). Etiket kavramının sözlükteki mecaz anlamları, kimlik ve toplum içindeki davranışlarda izlenecek yol şeklindedir (Türk Dil Kurumu, 2019). Etiketler, kısaltmalar ve sınırlandırmalar ile oluşan kimlik sıfatı şeklinde tanımlanabilir. Satılan ürünlerin üzerindeki etiketler nasıl o ürünün değerini belirliyorsa kişiler için kullanılan etiketler de kişiler üzerinden biçilen birer sıfattır (Sevim, 2020). Farrell (2014) da benzer şekilde gıdalar için kullanılan etiketler nasıl o ürünle ilgili bilgi veriyorsa, kişiler için yapılan etiketlemelerin de o kişi ya da grubun algılanan bir özelliğinin ya da niteliğinin kelime veya kelimelerle özetlemenin bir yolu olduğunu ifade etmektedir. Gözleme ya da bir rapora dayanarak yapılan bu etiketlemeler, doğru ya da yanlış, adil ya da haksız yere yapılmış olabilir (Farrell, 2014). Rix'e (2006) göre belirli bir kimlik oluşturan genelleştirilmiş bir terim olan etiket, odaklanılacak bir şeyin tamamını değil sadece bir yönünü tanımlamaktadır ve tüm etiketler sosyal bir yapıdır.

Etiketleme, Giddens ve Sutton (2018) tarafından bazı kişilerin ve sosyal grupların kendilerine etiketler yapıştıracak güç ve etkiye sahip diğer kişiler tarafından belirli niteliklere sahip olanlar şeklinde tanımlandıkları bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Kişiler birbirinden farklı birçok özelliğe sahiptir ancak bu özelliklerin büyük bir çoğunluğu göz ardı edilmesine rağmen sosyal açıdan önemli olan farklılıklar (cinsiyet, ırk, fiziksel sağlık vs.) söz konusu olduğunda bu farklılıklar dikkat çekmektedir ve toplum tarafından etiketler yapıştırılmaktadır (Link & Phelon, 2001).

Sosyolojik ya da kriminolojik bağlamda etiketleme kavramı kimlik oluşumunda, özellikle de sapkın kimliğin oluşumunda, benlik ve dil arasındaki etkileşim ile ilgili fikirler bütününe belirtmek için kullanılmaktadır (Rock, 2008). Kişi etiketlendikten sonra kimliği ve özellikleri çok fazla önemli görülmemekte; toplum etiketlenen kişiyi gerçek kimlik ve davranışlardan bağımsız olarak algılamakta ve etikete göre tutumlarını düzenlemektedirler (Taşkın, 2004).

Etiketlerin İşlevleri

İnsan zihni çevresindeki karmaşık ve fazla olan bilgileri gruplandırma, kategorilere ayırma (sınıflandırma) eğilimi içerisindedir (Allport, 2016; Aronson, Wilson & Akert, 2012; Hamilton & Sherman, 2014). Oluşturulan bu kategorileri sözsüz oluşturmak da oldukça güçtür. Bu nedenle nesne ya da kişileri sınıflandırılmasına yardım eden isimler hoş karşılanmaktadır. Sınıflandırılmada kullanılan adlar bir özelliği diğer gerçeklikten soyutlamakta ve diğer gerçeklikleri de bu özelliğe göre bir araya getirmektedir. Ancak bazı etiketler diğerlerine göre daha güçlü ve dikkat çekicidir ve bu etiketleri birincil etki etiketi olarak adlandırılmaktadır. İnsanların çoğu temel dil yasasının farkında değildir. Kişiler için kullanılan etiketler o kişinin sadece belli bir özelliğine gönderme yapmaktadır. Etiketler, özellikle de birincil etki etiketleri kişilerin dikkatini somut gerçeklikten saptırmakta ve bir özelliğin gerçek önemini büyütüp diğer özellikleri maskeleymektedir. Birincil etki etiketinin yardımıyla bir kategori oluştuktan sonra diğer özellikleri de kendine çekme eğilimindedir. Örneğin *Çinli* etiketi yapıştırılan kategori sadece etnik köken anlamında kullanılmakla kalmaz, az konuşma, hainlik vb. farklı anlamları da çağırıştırabilmektedir (Allport, 2016).

İnsan zihninin yaptığı sınıflandırmaların etiketler aracılığıyla somut hale geldiği ileri sürülebilir. Sınıflandırma Tajfel ve Forges (1981) tarafından kişilerin ya da nesnelerin belirli birtakım özelliklerinin temel alınarak gruplara veya sınıflara ayrılması süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Sadece kişilerin ortak özellikleri temelinde ele alıp, bu kişilerin her birini benzer şekilde algılayıp bu algılar doğrultusunda tepki vermek ise sosyal sınıflandırma şeklinde tanımlanmaktadır (Smith & Mackie, 1995). Sosyal sınıfın temelini ise cinsiyet, etnik

köken ve yaş oluşturmaktadır. Bu süreç kişinin kendi başına bir birey olarak algılanmasından ziyade toplumsal sınıfın bir üyesi olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda kişiler kadın, erkek, yaşlı, alevi, budist vb. şeklinde adlandırılırlar (Madran, 2012).

Etiketleme sosyal yapının anlaşılmasında çok şey ifade etmektedir. Kişiler diğerleri ve kendileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak, bu farklılıklara göre onları değiştirmek, kabul edilebilir gerçeklik açıklamaları sağlamak ve kendi kişilik saygınlık ve üstünlüklerini arttırma konusunda motive olmuş durumdadırlar. Bu kişisel güdüler göz önüne alındığında farklı kişilerin aynı kişiler ya da gruplar için farklı etiketler yapıştırması mümkündür. Aslında etiketler etiketlenen kişilerden ziyade etiketleyen ile ilgili bilgi vermektedir (Ashforth & Humphrey, 1995). Benzer şekilde Lungu (2016) da etiketlerin etiketlenenlerin özü hakkında değil, onları yaratanın mizacı hakkında mesajlar ilettiğini ifade etmektedir. Etiketler gerçek değildir; çünkü onları yaratan kişinin duygusal durumuna, arzularına ve ihtiyaçlarına atıfta bulunan mesajları iletirler. Çocuğun/öğrencinin bazı davranışlarına, tutumlarına karşı ebeveynin veya öğretmenin hayal kırıklığını, hoşnutsuzluğunu, tatmin etmemesini veya güvensizliğini yetersiz bir şekilde ifade etmektedirler (Lungu, 2016).

Etiketleme süreci güç ilişkilerini içermektedir. Başka bir deyişle, toplumda güçlü konumda bulunan aktörler (devlet bürokrasisinde, politik liderler arasında, toplum temelli örgütler içerisinde, finans kuruluşları arasında, toplum ve aile içerisinde) insanların ve belirli konuların nasıl ele alınacağını ve nasıl harekete geçirileceğini etkilemek için etiket ve çerçeveler kullanmaktadırlar (Moncrieffe, 2007; Volinn, 1983). Çerçeveleme, bir şeyin problem olduğunun nasıl anlaşıldığına işaret etmektedir. Etiketleme ise bu çerçeveleri yansıtmak için insanların nasıl isimlendirildiği ya da sınıflandığı (kendileri ya da diğerleri tarafından) ile ilişkilidir (Moncrieffe, 2007).

Etiketleme ve çerçeveleme süreçleri sosyal, politik ve ekonomik güçlerin dağılımı ile ilişkili olduğundan hegemonik amaç ve değerlerin korunması için oldukça önemlidir. Bu durum onların yadsınamayacağı anlamına gelmesinden ziyade, genellikle

sorgulanmadıkları için oluşmasına dayanak oluşturan yoğun politik ilişkilerin uzun bir süre boyunca geri planda kaldığı anlamına gelmektedir (Carragee & Roefs, 2004). Kamens (1981)'e göre etiketleme doğası gereği nedensiz yapılmasına rağmen, otoriter süreç bu etiketleri meşrulaştırmakta ve kurumsallaştırmaktadır. Böylece fırsatlar ve kısıtlanmalar hayata geçirilmektedir. Örneğin okulların belirli mezuniyet türleri ve sosyal kimlikler yarattığı eğitim sistemleri, ritualistik etiketleme sürecine hizmet etmektedir (Akt. Ashforth & Humphrey, 1995).

Kişiliğimizin farklı noktalarına işaret etmek için hem kendimizi hem de diğerlerini etiketleriz. Politikacılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar diğerlerinin ne yaptığını ve analizlerini desteklemek için etiketler kullanmaktadırlar. İhtiyaçları belirlemek, girişimlerini savunmak ve problemlere çözümler üretmek için insan kategorilerini nitelendirir ve ölçmektedirler. Böyle bir etiketleme objektif, etkili, zorunlu olarak düşünülebilmekte ve sonuç olarak sorgusuz sualsiz devam etmektedir. Etiketleme çoklu ve birbiriyle ilişkili boyutlara sahiptir. Çeşitli referans çerçeveleri, motivasyonlar ve hedeflerle şekillenmektedir. Etiketlemenin olası olumsuz sonuçları aşağıdaki gibi olabilmektedir (Moncrieffe, 2007):

- Etiketleme ve çerçeveleme, özellikle uzaktan yapıldığı zaman, bir dizi önemli problemi ve alt kategorideki insanları görmezden gelebilir (Eyben, de Haan, Gupte & Mehta, Cornwall & Fujita),
- Etiketler ve çerçeveler insan hakları ihlaline dayanak oluşturabilir, ayrımcılığa neden olabilir ve insanları damgalayabilir (Moncrieffe, Waldman, de Haan),
- Etiketler ve çerçeveler, etiketin vurguladığı durum ve problemlerin ortaya çıkmasında önemli olabilecek yorumların çeşitliliğini ört bas edebilir ve anlaşılmasız hale getirebilir (Hobart, Moncrieffe, Balchin, Gupte & Mehta, Eyben),

- Hegemonik etiketler ve çerçeveler olumsuz sonuçlara neden olsa bile belirli problemlere ve çözümlere odaklanır; diğerlerini görmezden gelir (Gupte & Mehta, Klouda, Balchin),
- Bürokratik çerçeveleme ve etiketler, sosyal bölünmeyi üreten, yeni eşitsizlik biçimlerini teşvik eden ve önceden var olan eşit olmayan güç ilişkilerinin sürdürülmesini içeren problemleri kolayca bir araya getirebilir (Eyben, Wood, Gupte & Mehta; Akt. Moncrieffe, 2007).

Etiketleme Teorisi

Etiket kavramı, etiketleme teorisine dayanmakta, bu teori etiketleme ile biten süreç ve etiketlemenin sonuçları olmak üzere iki aşamada özetlenmektedir (Thomson, 2012). Etiketleme teorisi kavram olarak 1911 yılında kriminoloji uzmanları tarafından suçluların ceza etiketlerinin suçlu üzerindeki damgalayıcı etkisi fikrine kadar gitmesine rağmen, kuram haline getirilmesi 1951 yılında Edmin Lemert tarafından gerçekleşmiştir. Lemert sapkınlığı birincil ve ikincil olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Birincil sapma bireyin suç işlerken yakalandığı an iken, ikincil sapma toplumun suçlu olarak tanımlanan bireye tepkisidir (Lilly ve diğerleri 2007). İkincil sapma, sapkınlığa sosyal tepkinin olduğu belirli durumlarda gerçekleşmektedir ve bu sosyal tepki (etiketleme), davranışı gerçekleştiren kişi için problem haline gelebilmektedir. Kontrol, cezalandırma ya da saf dışı bırakma amaçlı yapılan etiketleme, sapkın davranışı şekillendirme, durağanlaştırma ya da daha kötü bir hale getirme ile ilişkili olabilmektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2012). İkincil sapma daha çok kalıp yargıların kalıcılığının ve sürerliğin sağlanması durumunda gerçekleşmekte ve sonuç olarak kendini gerçekleştiren kehanete yol açmaktadır (Ercola, 2009). Nitekim Thomas (1997) da etiketleme teorisinin etiketlemeyi yapan kişilerin kim olduğuyla ve etiketlemelerin kendini gerçekleştirme etkisiyle ilgilendiğini belirtmektedir.

Sapkınlık olgusu uzun süredir sosyolojik düşüncenin odağında yer alan konular arasındadır. Becker'a (2017) göre sapkınlık toplum tarafından yaratılmaktadır; diğer bir

deyişle, toplumsal gruplar ihlal edildiği takdirde sapkınlık olarak tanımlanan kurallar ortaya koyarak bu olguyu yaratırlar (Becker, 2017; Hargreaves ve diğerleri, 2012). Suç ve sapma ile ilgili çalışmalarda sapmanın ne şekilde tanımlandığına ve sosyal etkileşim sürecinde sapmanın nasıl ortaya çıktığına yönelik açıklamalarla etiketleme perspektifleri gündeme gelmiştir (Giddens & Sutton, 2018). Benimsenen paradigma sapma ve sapkınlıkla ilgili çalışmalara da yansımakta ve pozitivist paradigma ve fenomenolojik bakış açılarına göre yapılan çalışmalar farklılık göstermektedir. Pozitivist bakış açısını benimseyen bilim insanları yaptıkları çalışmalarda kişilerin nasıl sapkın oldukları ve niçin sapma davranışında ısrar ettiklerini açıklamaya çalışan nedensel analizler yapmaktadırlar (Hargreaves ve diğerleri, 2012). Ancak Frank Tannenbaum (1938), Edwin Lemert (1951), John Kitsuse (1962), Kai Erikson (1962) ve Howard Becker (1963) gibi araştırmacılar sapkınlığı hatalı davranmakla suçlananlar ve bu suçlamayı yapanlar arasındaki etkileşimi odak noktası yaparak incelemeye çalışmışlardır. 1950'li ve 1960'lı yıllarda sembolik etkileşimci geleneğe sahip bu araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar etiketleme kuramının gelişimine katkı sağlamıştır (Ballantine & Spade, 2011; Becker, 2017; Giddens ve Sutton, 2018; Hargreaves ve diğerleri, 2012; Mutluer, 1998;). Sembolik etkileşimcilik olarak adlandırılan kuramsal geleneğe göre toplum, zihni süreçler anlamına gelen dil ve sembollerin (jestlerin) alınıp verilmesiyle oluşmaktadır. Dili, toplumun inşasında önemli bir etken olarak gören sembolik etkileşimcilik, insanı yaratıcı bir birey olarak ele almakta ve zihinsel süreçlere vurgu yapmaktadır (Waters, 2008).

1960'lı yıllarda etiketleme kuramının ikincil formunun popülerlik kazanması kriminologların toplumun kurallarını şekillendirmede ve suç popülasyonunun geleceğine karar vermede ne kadar etkili olduğunu düşünmeye zorlamıştır (Ercole, 2009). Etiketlemenin sapma ve suçluluk ilişkisini bireysel ve toplumsal ilişkiler açısından inceleyen sembolik etkileşimcilere göre etiketleme, suç olgusunun oluşumunu kısır bir döngü içerisine sokmakta ve etiketlemenin yarattığı iletişim ağı suçun tekrar oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Sevim, 2020).

Alanyazında sapma davranışının nasıl tanımlandığı üzerinde duran etiketleme teorisi, kişilerin betimlendiği sosyal sürece odaklanmakta ve bu süreçte kurumların ve otoritenin etiketleme üzerindeki etkisiyle ilgilenmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995). Etiketleme kuramcıları olağan dışı ya da sapma davranışlarının kişinin ya da grubun özelliklerinden kaynaklanmadığını, sapma ya da olağan dışı davranışı gösterenler ile göstermeyenler arasındaki etkileşim süreci şeklinde yorumlamakta (Giddens & Sutton, 2018) ve sapma ya da olağan dışı davranışta bulunanlar bir grup ya da toplum tarafından bu davranışlar olağan dışı olarak tanımlandığı için bu davranış biçimini sergileyenlerin etiketlendiğini belirtmektedirler (Hargreaves ve diğerleri, 2012). Diğer bir deyişle, etiketlemenin büyük bir bölümünün kaynağı geleneksel ahlaki diğer kişilere dayatabilenler ya da kanunu temsil edenlerdir (Giddens & Sutton, 2018).

Etiket yapıştırmak, yaptırım uygulamaya meşruiyet kazandırmaktadır. Sapma etiketlerini kimin yapıştıracağı, kime yapıştırılacağı ve hangi yolla yapıştırılacağı, gücü farklılaştıran faktörler bakımından önem kazanmaktadır. *Beyaz, erkek, yaşlı* gibi niteliklere sahip imtiyazlı kişiler etiketleyicidirler; önüne birçok sıfat getirilen kişiler ise etiketlenmektedirler. Etiketler, sapkın kişileri geleneksel kuralların olduğu toplumdan ayırmakta, benzer sapkın davranışlara sahip kişilerle bir araya getirmekte ve bu kişileri normal statü elde edebilecekleri araçlardan mahrum bırakmaktadır. Dolayısıyla, etiketleme kişilerin yeni bir kimlik edinmesini mecbur kılmaktadır (Waters, 2008).

Etiketleme teorisi toplumun rolünü davranışın tanımlanmasında temel olarak görmekte ve etiketin etiketlenen bireyler üzerindeki etkisi ile ilgilenmektedir. Ayrıca kişilerin etiket yapıştırma gücüne odaklanmaktadır. Bu bağlamda güce sahip olanlar yaşam boyu sürece etiketler kullanmaktadırlar (Samkange, 2015). Benzer şekilde modern toplumlarda, kişiler neredeyse otomatik olan belirli davranış türlerine ilişkin yargılarda bulunmaktadır; sanrılar kişinin çılgın olduğunu gösterir, yanlış cevaplar kişinin cahil olduğunu gösterir, vb. Etiketleme teorisi, bu yargıların sosyal ilişki, reddedilme duyguları ve utanç üzerindeki muhtemel etkileri nedeniyle dikkatli olunmasını önermektedir (Scheff, 2010). Etiketleme

kuramının savunucuları sapkınlığın kökenini araştırmaktan ziyade sapkınlıkla ilgili çalışmalarda çalışmanın odağının sapkın olarak addedilen kişiden bu süreçte yer alan diğer kişilerin faaliyetlerine doğru genişletilmesi gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Bu düşüncenin altında yatan ise *kolektif eylem* olgusudur. Kişi davranış biçimini başkalarının davranışlarına göre belirler. Diğer bir deyişle, kişi başkalarının geçmişteki, şu andaki ya da gelecekteki davranışlarını dikkate alarak davranışta bulunur. Eğer kişinin herhangi bir etkinliği kolektif etkinlik olarak ele alınırsa sapkınlık davranışı da bu şekilde değerlendirilebilir (Becker, 2017).

Etiketleme kuramına göre sosyal kontrolün sağlanmasını kolaylaştıran etiketler; gelişmiş güzel yapıdır, basite indirgeme eğilimindedir; etiketlenenin özgünlüğünü kaybetmesine neden olmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1997). Etiketler kişinin toplumdan dışlanması, ayrıştırılması ve kişiliğine uygun olmayan sınıflara yerleşmesine neden olduğu zaman zararlı hale gelebilmektedir (Thomson, 2012). Etiketleme teorisine göre etiketleme yapan kişi çeşitli kaynaklar kullanır. Bu kaynaklar ilk elden edinilen ve ikinci elden edinilen kaynaklar şeklinde gruplandırılmaktadır. İlk elden edinilen kaynaklar yüz yüze etkileşim sonucu edinilen bilgiyi ifade ederken ikinci elden edinilen kaynaklar ise doğrudan etkileşimden ziyade farklı kaynaklardan edinilen bilgidir (Ballantine & Spade, 2011).

Etiketlemeyi açıklamak için kullanılan yaklaşımlardan birisi de kültürel yaklaşımdır. Kültürel yaklaşım kişilerin kültürüne odaklanmakta ve davranış toplumsal norm ve değerler açısından açıklamaya çalışmaktadır. Beklentiler gruptan gruba ya da toplumdan topluma değişebilmektedir. Bu nedenle de farklı etiketler farklı kişilere farklı anlamlar ifade edebilmektedir (Samkange, 2015). Wierzbicka (1992) dilin konuşmacı ve muhatap arasındaki ilişkiyle ilgili bölümlerinin yaşayan, devam eden kültürü en çok yansıtan kısımları olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de dil kategorilerinin var olan kültür içerisinde ortaya çıkması oldukça normaldir (de Klerk & Bosch, 1996). Örgütlerde etiketleme sürecinde Ashforth ve Humphrey (1995) de kişilerin kategorik algılarının oluşmasında önemli role

sahip olan sosyal, örgütsel ve mesleki kültürün oldukça güçlü bir etken olduğunu belirtmektedir.

Etiketleme teorisi daha çok toplumsal bağlamın önemine dikkat çekmekte ve kurumların ve sosyal kontrol birimlerinin bireyi ve davranışlarını nasıl tanımladığına odaklanmaktadır. Sosyolojik bir teori olduğu için daha çok otorite, statü ve güç aktörlerinin kişinin sosyal kimliğinin oluşmasında nasıl bir rol oynadığı üzerinde durmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995, 1997). Güce sahip olan aktörler, etiketleri insanları kontrol etmek için kullanmaktadırlar. Makro düzeyde, toplum kurumların ve mesleklerin etiketlemek için güce yetki vermektedir (doktorlar, öğretmenler, polisler vb.). Bu sosyal kontrol mekanizmaları *suçlu, profesyonel, günahkar, iyi, akıl hastası* gibi kategorileri betimlemekte ve yaratmaktadırlar (Volinn, 1983) ve kişileri de bu kategorilerin içine alıp onların sosyal kimliğini şekillendirmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995). Etiketleme teorisinin açıkça gösterdiği gibi bir kere sosyal ya da akademik açıdan etiketlenen kişi, toplumun kendisinden beklediği davranışları yerine getirerek bu etiketi taşımak zorunda kalır ve bu durum kaçınılmaz bir şekilde doğrulama sapmasına neden olmaktadır (Lilly ve diğerleri, 2007).

Etiketleme teorisi sosyolojide sapkın davranış olgusu üzerine odaklanan çalışmalarla gündeme gelmesine rağmen, eğitimde öğrencilere yönelik kullanılan etiketlerin öğrenci çıktıları ve dolayısıyla öğretmen beklentileri üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalara da konu olmaktadır (Duckworth ve diğerleri, 2012). Etiketleme teorisinin temel ilkesi, bir bireyin öncelikle sapkın davranış nedeniyle etiketlenmemesidir. Aksine ırk, cinsiyet, görünüş, sosyal, sınıf, zeka ve atletik yetenekler gibi farklılıklar kişinin etiketlenip etiketlenmediğine ilişkin sonucu etkiler. Bu etiketlenme süreci de kişinin gelecekteki gelişimini etkileyen Pygmalion etkisini ortaya çıkarır (Thomas, 1997). Özellikle Rosenthal ve Jacobson (1968) ve Rist'in (1970) araştırmaları eğitimde etiketleme teorisi çalışmaları arasında yer alan önemli çalışmalardır. Yakın dönemde ise Waterhouse (2004) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin öğrencileri normal, ortalama veya sapkın türler olarak

etiketlemesinin, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşime girme şekli üzerinde etkileri olduğunu öne sürmektedir.

Etiketleme ile İlişkili Kavramlar

Damgalama (Giddens & Sutton, 2018; Link & Phelan, 2001; Sevim, 2020), stereotype (kalıp yargı), ayrımcılık (Ashforth & Humphrey 1995; Major & O'Brien, 2005; Link & Phelan, 2001; Yaman & Güngör, 2014), dışlanma (Brown, 2013; Machu, 2013; Major & O'Brien, 2005; Link & Phelan, 2001), sosyal kimlik oluşumu (Ashforth & Humphrey 1995; Becker, 2017; Goffman, 2019), önyargı (Çam & Bilge, 2007; Çayır & Ceyhan, 2012) gibi kavramlar etiketlemenin nedenleri ve sonuçları arasında gösterilmektedir. Bu nedenle bu kavramların etiketleme ile olan ilişkisinin ele alınması önemli görünmektedir.

Damgalama

Etiketleme, bir şeyi kötü bir isimle nitelemek değil birçok aktörü içeren sosyal bir sürecin nihai ürünüdür (Giddens & Sutton, 2018). Etiketleme davranışı damgalamaya neden olan kalıp yargılar, ayrımcılık ve dışlanma bileşenleri arasında gösterilmektedir. Etiketleme ve damgalama kavramları sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen (Sevim, 2020) damgalama, etiketlemeyi de içerisine alan daha geniş bir süreci ifade etmek için kullanılmaktadır (Çam & Bilge, 2007; Link & Phelan, 2001; Major & O'Brien, 2005). Damgalama kavramı daha çok kişilerin istenmeyen özellikleri için kullanılırken (Goffman, 2019), etiketleme ise bir şeye kötü bir isim vermek için değil farklılıklara dikkat çekmek için kullanılmaktadır (Giddens & Sutton, 2018; Link & Phelan, 2001).

Sözlükte iz, nişan, işaret anlamlarının yanı sıra mecazi olarak da bir kimsenin adını kötüye çıkaran, yüz kızartıcı durum (Türk Dil Kurumu, 2019) anlamında yer alan damga kavramı için alanyazında çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Ahlaki açıdan kötü ve sıra dışı olanı ifade etmek için bedensel işaretleri kasteden damga kavramı ilk Yunanlılar tarafından suçlu, köle ya da hain olan kişilerin bedenine işlenen işaretleri için kullanılmıştır (Ainlay, Becker & Coleman, 2013; Goffman, 2019). İleriki dönemlerde ise bu anlama iki ek yorum daha

eklenmiştir. Bunlardan ilki cilt üzerindeki yaraların Tanrı'nın merhameti şeklinde yorumlanması iken bir diğeri de fiziki bozuklukların bedensel işaretlerine atıfta bulunulmasıdır. Günümüzde ise gözden düşmenin bedensel belirtisinden ziyade doğrudan gözden düşmenin kendisi için kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle, damga kişinin beklenilenin dışında istenmeyen bir özelliğe sahip olmasıdır (Goffman, 2019). Damgalama istenmeyen, tehlikeli veya değersiz olarak görülen karakter özelliklerine sahip kişilere karşı önyargılı tutum ve olumsuz muamele için kullanılmaktadır (Major & O'Brien, 2005). Link ve Phelan (2001) ise damgalama kavramını etiketleme, kalıp yargılar, ayrımcılık ve statü kaybının oluşmasına neden olan bir güç şeklinde tanımlamaktadır. Damgalama; kişinin yaşadığı toplumun normal saydığı ölçülerin dışında sayılması nedeniyle, diğer kişilerden aşağı görülmesi, kusurlu ve gözden düşürülmüş olarak olumsuz değerlendirilmesidir (Açıkgöz & Akkuş, 2018).

Damgalama kavramı ile yapılan tanımlar damgalanan kişilerin onları farklı yapan niteliklere sahip olduğu ve bu niteliklerin onların diğerlerinin gözünde değer kaybetmesine yol açtığını belirtmektedir. Bu nitelikler görünür ya da görünmez; kontrol edilebilir ya da edilemez, fiziksel görünüşle, davranışla ya da grup üyeliği ile ilişkili olabilmektedir (Major & O'Brien, 2005). Goffman (2019) ise üç tip damgadan bahsetmektedir. Bunlardan ilki bedensel bozukluklara ilişkin damgalar; bir diğeri olağandışı tutkular, sapkınlık ve ahlaksızlık boyutundaki karakter bozuklukları ile ilişkili damgalar ve üçüncü olarak da kişinin din, ırk ve ulus gibi özellikleri ile ilişkili etnolojik damgalardır.

Damga kişinin niteliklerinden kaynaklı değil kültürün kendi yansıması olan sosyal bir oluşumdur. Kişi sahip olduğu niteliklerinden dolayı değil içerisinde bulunduğu belirli bir kültür; tarihi olaylar, sosyal, politik ve ekonomik durumlar bağlamında damgalanmaktadır (Ainlay, Coleman & Becker, 2013; Goffman, 2019; Major & O'Brien, 2005).

Damgalama etiketleme kavramına göre daha geniş ve kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Damgalama temelinde olumsuz inançlara bağlı olan önyargıların yer aldığı kişinin etiketlenmesiyle başlayan ve ayrımcılıkla son bulan bir süreçtir (Çam & Bilge, 2007).

Etiketleme biz ve öteki arasındaki çatışmaya neden olan temel unsurdur. Biz ve onlar sürekli bir çatışma halindedir. Onlar olarak etiketlenen grup zamanla ötekilere dönüşmekte, ayrıştırılarak dışlanmaktadır (Major & O'Brien, 2005; Link & Phelan, 2001; Yaman & Güngör, 2014). Damgalama sürecinin bileşenleri Şekil 1'de gösterilmektedir (Link & Phelan, 2001):

Şekil 1

Damgalamanın Bileşenleri (Link & Phelan, 2001).



Şekil 1'den izlenebileceği gibi, Link ve Phelan (2001)'a göre damgalama süreci kişinin farklı özelliklerinden dolayı (cinsel tercih, ten rengi vb.) toplum tarafından etiketlenmesi ile başlamaktadır. Etiketlenen bu farklılıklar diğer kişilerin ya da kişinin kendisinin zihninde istenmeyen özelliklerle ilişkilendirilerek kalıp yargıların oluşmasına neden olmaktadır. Bu sosyal etiketler bir ayrıştırmaya neden olmakta ve son olarak da kişinin bu etiketler nedeni ile statü kaybetmesi ve ayrımcılık yaşaması ile son bulmaktadır (Link & Phelan, 2001).

Damganın etkileri; damganın, kişinin ve durumun özellikleriyle şekillenmektedir. Damgaları farklılaştıran özelliklerden birisi, damgalanan kişinin değerinin düşmesine ne ölçüde etkili olup olmadığı ile ilgilidir. Örneğin aşırı kilolu ya da homoseksüel gibi damgalar kişinin değerinin belirli bir ölçüde düşürebilirken, zihinsel rahatsızlık damgası kişinin değerinin tüm açılardan düşmesine neden olabilir. Ayrıca damganın gizlenebilir olup

olmaması da damganın bir diğer özelliğidir. Geçmiş zihinsel rahatsızlık damgası gibi gizlenebilir damgalara sahip kişiler damgalanmış kişiliği benlik algılarına dahil etmeyebilirler. Ancak bu durum bazı olumsuz etkilere de neden olabilir. Kişinin damgasını kimlerle paylaşıp paylaşamayacağına karar vermeye çalışmasına endişeye neden olabilir ve damgalanan kişi açısından bir yük haline gelebilir. Damganın etkisi kişinin kişilik özelliklerine de bağlı olabilmektedir. Kişinin damgalama ile ilgili geçmiş deneyimleri vereceği tepkileri şekillendirebilmektedir. Ayrıca grup kimliği de bu açıdan önemlidir. Kişinin damgalanmış gruba olan bağlılığı güçlüyse vereceği tepkiler de güçlü olabilmektedir. Kişilerin damgalamanın etkileri ile başa çıkma yolları damgalanan gruba göre, damgalanan grup içerisindeki bireylere ve zamana-durumlara göre farklılık göstermektedir (Levin & Van Laar, 2006). Damgalama, kişilerin sahip olduğu özellikler ya da farklılıklardan dolayı diğer kişiler tarafından dışlanması, gözden düşmesi ve değer kaybetmesi olarak görülmektedir (Açıkgöz & Akkuş, 2018; Major & O'Brien, 2005).

Eğitim örgütlerinde kişilerin farklılıklarından dolayı damgalanması birçok çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmaların bir bölümü öğrencilerin öğrenme güçlüğü, zihinsel rahatsızlık, ruhsal rahatsızlık vb. nedenlere bağlı olarak çeşitli eğitim paydaşları tarafından (öğretmen, veli, akran vb.) damgalanması üzerine iken (Çelebioğlu, 2016; Gül, Yürümez, Gül, Kılıç & Ay, 2016; Karabekiroğlu ve diğerleri, 2009; Kizzie, 2009), bir bölümü de öğretmen, yönetici ya da öğretim elemanlarının damgalama eğilimlerine; damgalama eğilimleri ile öz benlik değerlendirmesi, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, işe yabancılaşma ve örgütsel davranışlarla arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Akkoca, 2019; Aktürk, 2019; Güner, 2018; Güney & Bayramlık, 2015; Güngör, 2013; Yaman & Güngör, 2014). Öğrencilerin farklılıklarından dolayı damgalanması onların akranlarınca dışlanmasına, kabul edilebilirlik düzeylerinin düşük olmasına (Crocker, Major & Steele, 1998; Valas, 1999), başarı algılarının, akademik özgüvenlerinin ve okul etkinliklerine katılımlarının azalmasına (Kizzie, 2009) neden olmaktadır. Damgalamanın olumsuz etkilerinin azaltılmasında öğretmen ve yöneticiler kilit rol oynamaktadırlar (Elze, 2003). Öğrencilerin farklılıklarından

dolayı (zihinsel rahatsızlık vb.) yanlış bilgiye sahip olması, öğretmenlerin damgalama eğilimlerini arttırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin farklılıklarına ilişkin öğretmen ve akranlarının doğru bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi damgalamanın olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesinde oldukça önemli görülmektedir (Açıkgöz & Akkuş, 2018; Elze, 2003; Gül ve diğerleri, 2016; Karabekiroğlu ve diğerleri, 2009).

Kalıp yargı (Stereotyping)

Kalıp yargı (*Stereotype*) kelimesi 1798 yılında Fransız matbaacı Didot tarafından basım sürecini betimlemek için türetilmiştir. Yaklaşık bir yüz yıl sonra ise *stereotypy* kelimesi psikiyatristler tarafından patolojik bir durumun betimlenmesi için kullanılmaya başlanmıştır. Psikiyatri tarafından kullanılan *stereotypy* kelimesi davranışın durağanlığı, değişmezliğine atıfta bulunmaktadır. 1922 yılında Lippmann'ın Kamuoyu (Public Opinion) adlı kitabının yayınlanmasıyla *stereotype* kelimesi sosyal bilimlerin de dikkatini çekmeye başlamıştır. Lippman bu kitabında kalıp yargı kelimesini “*zihindeki resimler*” şeklinde tanımlamakta ve kalıp yargıları kişilerin çevresindeki bilgileri işlemede kişiye yardımcı olan bilişsel yapılar şeklinde görmektedir (Allport, 2016; Ashmore & Del Boca, 1981). Kalıp yargı, aralarındaki farklılıkları göz önüne almaksızın bir grubun hemen hemen bütün üyelerine aynı karakteristik özellikleri atfederek bir grup insan hakkında genelleme yapmaktır (Aronson ve diğerleri, 2012; s.752). Etiketleme, etiketleme teorisi ile ilişkilidir. Stereotyping ise etiketlemenin nasıl işlediği ile ilişkilidir. Bu nedenle her iki kavramın öncelikle incelenmesi önemli olabilir (Farrell, 2014). Değerlerden bağımsız olmayan etiketler, davranış beklentilerini de beraberinde taşıyarak algı, beklenti ve tepkiyi etkilemektedir. Etiketler, genellikle bir kişiyi bu etiketle tanımlayan bir dizi kalıp yargıyı anımsatmaktadır (Rix, 2006).

Allport (2016) kalıp yargıyı bir kategoriyle ilişkili abartılmış düşünce şeklinde tanımlamaktadır. Sosyal bilimlerde kalıp yargı, doğru olabilecek veya olmayabilecek algılanan özelliklere veya niteliklere dayanan bir kişi veya grup hakkında bir genellemedir, olumlu veya olumsuz olabilir (Farrell, 2014). Karabayev ve Tutkun'a (2001) göre kalıp yargılar kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir ve sözlü kültürün bir ürünüdür. Ayrıca

kısmen basit bilgi şeklinde olan kalıp yargılar genellikle yanlış ve olumsuz yargı ve imajlardır. Örneğin “duygusuz İsveçliler”, “savaşçı İrlandalılar” vb., ancak “Fransız kadınları entelektüeldir” gibi olumlu kalıp yargılar da vardır. Farrell (2014) de olumlu kalıp yargılara “kendini adamış hekim” veya “tüm Çin halkının matematikte iyi olduğu” örneklerini verirken negatif kalıp yargılara örnek olarak ise “vicdansız avukat” veya “tüm Yerli Amerikalıların kumar oynamayı sever” gibi örnekler vermektedir. Tezcan’ın (1974) yapmış olduğu çalışmada farklı milletlerden kişiler için hem olumlu hem de olumsuz kalıp yargıların var olduğunu belirtmiştir; “Türkler barbardır, tembeldir, konukseverdir” vb.

Kişiler diğerlerini sadece bir birey olarak değil sosyal bir grubun üyesi olarak görmektedirler. Kişiler cinsiyet, ırk, din, sosyo-ekonomik statü, politik eğilim, yaşam tarzı gibi etkenlere dayalı çeşitli sosyal grupların üyesi olarak ele alınmaktadır ve bu açıdan diğerlerini sosyal gruplara ayırmak (kategorilendirmek) sosyal gerçekliği yansıtmaktadır (Hamilton & Sherman, 2014). Allport (2016) kalıp yargıların kategorilerle aynı olmadığına dikkat çekmektedir. Kalıp yargılar daha çok kategoriye eşlik eden sabit fikirlerdir. Örneğin Zenci kategorisi nötr, değerlendirme yapmayan bir kavramdır. Ancak bu kategoriye “resimler” ve yargılar yüklendiğinde (Zenciler tembeldir, müziğe yeteneklidir vb.) kalıp yargılar devreye girer; kavramı farklı şekillerde düşünmeyi engelle (Allport, 2016). Kişilerin gruplara ayrılarak algılandığı süreç sonrasında kişilere yönelik geliştirilen bilgi, beklenti ve inançları içeren bilişsel yapı kalıp yargılar olarak adlandırılmaktadır. “Soğuk ülkenin insanı soğuk olur”, “Sarışınlar aptaldır” gibi ifadeler kalıp yargılara örnek olarak verilebilir. Kalıp yargılar, bir kültür içerisinde her grubun üyeleri için beklenen davranış kalıplarını belirlemektedir. Sosyal norm ve yaptırımlar bu beklentilerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Grubun üyeleri beklentilere uygun davrandığı zaman, bu isteyerek ya da istemeyerek olabilmektedir, üye davranışı kalıp yargıyı haklı çıkarmakta ve kalıp yargılar kalıcı hale gelmektedir (Madran, 2012).

Kalıp yargı ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle etnik-ırksal-ulusal gruplar ve son zamanlarda da kadın-erkek bağlamı üzerine olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda

yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak kalıp yargı, bir gruba dahil kişilerin özellikleriyle ilişkili inançlar şeklinde tanımlanmaktadır (Ashmore & Del Boca, 1981). Ashmore ve Del Boca (1981) kalıp yargı tanımlamalarının ve incelemelerinin sosyo-kültürel, psikodinamik ve bilişsel olmak üzere üç yönelim şeklinde ele alındığını belirtmektedirler. Sosyo-kültürel yönelimde üzerinde durulan kalıp yargıların ve önyargıların sosyalleşme sürecinde nasıl öğrenildiği iken, psiko dinamik yönelimde kalıp yargılar, güdüsel güçler ve psikolojik yararlar bağlamında ele alınmıştır. Seksenli yıllardan sonra ise alanyazında bilişsel devrimle baskın hale gelen bilişsel yönelim, kalıp yargıların bilgi işleme sürecinin sınırlılığının neden olduğu ve bu süreçlere şekil veren bir inanç sistemi olarak ele alınmasına yol açmıştır (Ashmore & Del Boca, 1981).

Allport (2016) ve Tajfel (1969) bilişsel yaklaşımın önemli iki temsilcisi olarak kalıp yargıların temelinde gözlemcilerin bilgiyi değerlendirme sistemlerinin özelliklerinin olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir deyişle, kalıp yargılar kişilerin zihni mekanik modelinden kaynaklanmaktadır ve birbirlerinin katkılarıyla oluşmaktadır (Yzerbyt & Schadron, 2016). Tajfel (1972) kalıp yargıların kategorilere dayandığını belirtmektedir (Akt. Yzerbyt & Schadron, 2016). Bu nedenle kişilerin yaptıkları, söylemleri ve onlarla ilgili yapılan gözlemler kişilerin herhangi bir kategori ile ilişkilendirilmesini ve bu şekilde anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Kalıp yargısal içerikler ve kategorik etiketler bilişsel yaklaşıma göre kişilerin hafızalarında birlikte bulunmaktadır ve kategorik etiketler, kalıp yargısal düşünce içeriklerinin anlaşılmasını kolaylaştırabilmektedir (Yzerbyt & Schadron, 2016).

Bireyler sosyal dünya ile ilgili bilgilerini düzenleyen ve şemalar olarak adlandırılan zihinsel yapılardan yararlanmaktadırlar. Şemalar sosyal dünya ile ilgili bilinenleri ve yeni durumları yorumlamak için kullanılan temel bilgi ve izlenimleri içermektedir. Bir gruba atfedilen şemalar stereotip olarak adlandırılmaktadır. Etnik köken, ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, hatta kişilerin meslekleri ya da hobileri de stereotipleşmelere neden olabilmektedir; *aptal sarışın, bilgisayar ineği, kadın sürücü, aşırı duygusal kadın* vb. (Aronson ve diğerleri, 2012).

Kalıp yargılar gruplar arası algısal farklılıklarla başlamaktadır. Ancak tek başına farklılaşma kalıp yargılara neden olmamaktadır. Farklı olarak algılanan grupla ilişkilendirilen belirli özellikler kalıp yargıların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, kişiler her grubun belirli özelliklerine ilişkin inançlar geliştirmekte ve böylece gruplar arası ayrım başlamaktadır (Hamilton & Sherman, 2014).

Kişilerin karşılaştıkları bireyleri sınıflandırmasının nedenlerinden birisi bilişsel mekanizmalarıdır. Algılayıcı çevreden gelen zengin ve karmaşık bilgileri anlamlandırmada sınırlı bir bilişsel sisteme sahiptir ancak çevreyle olan etkileşimi anlamlandırma ve önceden tahmin edip ona göre davranma ihtiyacı içerisindedir. Sınıflandırma ise algılayıcının bu ihtiyacını gidermektedir. Sınıflandırmanın bir diğer nedeni ise kişilerin kendilerinin olumlu bir şekilde değerlendirme isteğidir; kişiler kendi gruplarını diğer sosyal gruplardan daha farklı ve daha iyi görme motivasyonuna sahiptir (Hamilton & Sherman, 2014). Sosyal biliş açısından kişilerin sosyal sınıfı onların öz saygılarını belirlemektedir. Bu bağlamda kişiler olumlu kimliklerinin korumak ve sürdürmek için kendi gruplarını diğer gruplara üstün görme eğilimi içerisindedirler (Tutkun & Koç, 2008). Kalıp yargılar zamanla değişir ve kültürlerarası eğitimin iyileşmesi öğrencilerin zihnindeki etnik klişeler üzerinde etki yaratması mümkündür (Allport, 2016).

Toplumsal cinsiyet temelli kalıp yargılar çalışma ortamlarında da baskın olabilmektedir. Çeşitli araştırmalar erkeklerin eşit niteliklere sahip kadınlardan daha sık ve hızlı bir şekilde terfi ettirildiği, kadınların kariyer gelişimini engellediği, ayrımcılığa neden olduğu, işe alımları etkilediği bulgusunu cinsiyet temelli kalıp yargıların etkisine bağlama eğilimindedir (Bobbitt-Zeher, 2011; Cordano, Scherer & Owen, 2002; Cundiff & Vescio, 2016; Gorman, 2005; Heilman, 2012; Heilman & Parks-Stamm, 2007; Mihail, 2006). Etnik temelli kalıp yargıların çalışma ortamlarında işe alımları etkilediği, adil olmayan personel kararlarına yol açabileceği, ırksal ve etnik azınlıkların farklılaşmasında rol oynadığı, eşitsizliklere katkıda bulunduğu bulgusunu etnik ve ırksal kalıp yargıların etkisine bağlama eğiliminde araştırmalara da rastlanmaktadır (Baltes & Rudolph, 2010; Berdahl & Min, 2012;

Emerson & Murphy, 2014; Landy, 2008). Çalışma ortamında cinsiyet ve ırksal kalıp yargıların yanı sıra yaş ile kalıp yargılara da oldukça sık rastlanmaktadır (DeArmond ve diğerleri, 2006; Finkelstein ve diğerleri, 2015; McCann & Keaton, 2013; Posthuma & Campion, 2009; Posthuma & Guerrero, 2013; Posthuma ve diğerleri, 2012; Van Selm & Van der Heijden, 2013). Bu araştırmalarda yaş temelli kalıp yargıların kişilerin çalışanlar hakkındaki düşüncelerini etkileyebileceği, ayrımcılığa kadar varabileceği (Posthuma & Campion, 2009; Posthuma, Wagstaff & Campion, 2012); istihdam edilmeyi etkilediği (Dordoni & Argentero, 2015; Van Selm & Van der Heijden, 2013); yaşlı çalışanların daha genç çalışanlara göre daha az uyumlu olarak algılandığı (DeArmond ve diğerleri, 2006) ortaya konmuştur. Özellikle kalıp yargılar yaşlı çalışanlara olumsuz özellikler atfetmektedir (Posthuma & Campion, 2009). Yaşlı çalışanlar *performansı düşük, değişime dirençli, güvenilir* şeklinde kalıp yargılar kullanılırken; daha genç çalışanlara *üretken, verimli, yaratıcı* gibi kalıp yargılar kullanılmaktadır. Ancak tam bir genelleme yapmak doğru değildir ve farklı faktörler bu kalıp yargıların onaylanma derecesini etkileyebilmektedir (Toomey & Rudolph, 2017).

Kalıp yargılar çalışma ortamlarının yanı sıra okullarda öğrenciler için de kullanılmaktadır. Özellikle son yıllarda akademik başarıya ilişkin göstergelerin kız ve erkek öğrenciler açısından farklılaşması kız öğrencilerin *başarılı ve uyumlu*, erkek öğrencilerin ise *başarısız* olması şeklindeki kalıp yargıların oluşmasına neden olmuştur (Latsch & Hannover, 2014). Benzer şekilde sayısal derslerdeki başarıyı, başarı algısını cinsiyet temelli kalıp yargılarla ilişkilendiren çalışmalar da vardır (Chatard ve diğerleri, 2007; Cvencek ve diğerleri, 2011; Kelly, 1988; Tiedemann, 2000, 2002). Bu tür kalıp yargıların öğretmenlerin öğrenci algılarını ve beklentilerini etkilediği ileri sürülmektedir (Heyder & Kessels, 2015). Ayrıca okul kitaplarında cinsiyet temelli kalıp yargıların yer aldığı bulgusunu ortaya koyan araştırmalar da vardır ve bu araştırmalarda kadına yönelik olumsuz ayrımcılığın olduğu dikkat çekmektedir (Concordă, 2018; İslam & Asadullah, 2018). İslam ve Asadullah (2018) tarafından yapılan araştırmada Güney Asya ülkelerinde devlet ders kitaplarında kadın

meslekleri çoğunlukla geleneksel ve daha az prestijli iken, karakterler ağırlıklı olarak içe dönük ve kişilik özellikleri açısından pasif olduğu; erkeklerin mesleki rollerde daha yüksek bir varlığa sahip olduğu, kadınların da çoğunlukla ev içi faaliyetlere dahil olduğu gösterilmiştir (Islam & Asadullah, 2018). Benzer şekilde Concordă (2018) da Romanya bağlamında yaptığı araştırmada okul ders kitaplarında erkeklerin kamusal alanda görünür olduğu, kadının daha geleneksel rollerde olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet temelli kalıp yargıların yanı sıra kalıp yargıların ırksal ve etnik azınlıklar için artan okul cezasıyla bağlantılı olabileceğini öne süren bulgulara da rastlanmaktadır (Peguero ve diğerleri, 2015).

Sınıf içerisinde etiketleme, kalıp yargıların bir biçimidir, bilinçsiz ve otomatik bir şekilde yapılmaktadır (Duckworth ve diğerleri, 2012). Öğretmenlerin, öğrencilerin ırk ya da uyruğuna yönelik sahip olduğu kalıp yargılar, öğretmen beklentisini etkilemekte ve bu durum öğrencilerin öğrenme süreci boyunca dezavantajlı konumda olmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin toplumdaki belirli gruplara karşı önyargı ya da kalıp yargılara sahip olmaları, onların öğrenci özelliklerinden daha çok etkileneşine neden olabilmektedir. Bu durum ise öğretmenin öğrenciden beklentisini etkilemektedir. Aslında öğretmen beklentilerinin etkisi öğrenci özelliklerinden ziyade öğretmenlerin tavırları ile ilişkilidir. Öğretmenler inançları ve toplumsal kalıp yargıları özümseme bakımından farklılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin farklı özelliklerinin beklentilerini etkileme ve beklentilerinin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretimi etkileme konusunda farklılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin ırk ya da uyruğuna yönelik sahip olduğu kalıp yargıların, öğretmen beklentisini etkilediği ve bu durumun da öğrencilerin öğrenme süreci boyunca dezavantajlı konumda olmalarına neden olduğu Huss-Keeler (1997) tarafından yapılan çalışmada ortaya konmuştur (Rubie-Davies, 2009).

Eğitimde yer alan kalıp yargılar öğrencilerin başarısını düşürme, okula devamsızlığı ve okul terk riskini artırma gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Bu neden özellikle öğretmenlerin kalıp yargı tehdidinin farkında olmaları gerekmektedir (Avcı, 2017). Kişilerin entelektüel performansı sanıldığından daha kırılgan olabilmektedir ve sosyal bağlama göre

düşüp çıkabilmektedir. Yetkinlik, aidiyet duygusu ve diğer kişilere olan güven duygusu temel dürtüleri tehdit eden koşullar, kişilerin entelektüel kapasitesini ve motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir (Aronson & Steele, 2005). Örneğin Verkuyten ve Kinket'in (1999) yapmış olduğu araştırmalarında "Türkler okulda başarısızdır" ya da "tembeldir" gibi kalıpyargıların öğrenciler üzerinde olumsuz bir baskıya sebep olduğunu bu sözlerin başarısızlığa sebep olabileceğini belirtmiştir (Akt. Demir, 2016). Kalıp yargı tehdidi ise tüm durumları etkilemektedir (Aronson & Steele, 2005). Kalıp yargı tehdidi öğrencilerin kaygı düzeyinin artmasına ve bu durum da onların akademik başarısının düşmesine neden olabilmektedir. Kalıp yargı tehdidi öğrencinin kendisine ortama bağlı olarak ortadan kalkabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu tehdidin farkında olmaları düşük başarı oranlarını da giderebilmektedir (Aronson, 2004).

Kişilerin bir kişi ya da grubun üyelerini diğerlerinden ayıran özelliklerine yönelik geliştirdiği inançları ve fikirleri kalıp yargılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin sahip oldukları bu kalıp yargılar, onların kalıp yargılarını geliştirdikleri kişilerden beklentilerini ve onlara olan davranışlarını şekillendirebilmektedir. Etiketler, kalıp yargılar anlamlandırılmasına ve somutlaşmasına yardımcı olurken, kalıp yargılar etiketleme sürecinin nasıl işlediği ile ilişkilidir.

Önyargı

Aronson vd. (2012) önyargının olumlu ya da olumsuz bir duygu içerebileceğini belirtmelerine rağmen öncelikle başkalarına yönelik olumsuz tutumları belirtmek için kullanıldığını ifade etmektedirler. Önyargı, ayırt edilebilir bir gruptaki insanlara karşı, sadece bu gruba üye olmalarına dayanarak, düşmanca ve olumsuz bir tavır beslemektir (Aronson ve diğerleri, 2012). Çayır ve Ceyhan (2012) önyargıyı herhangi bir bakış açısı ya da düşünceyi koşulsuz desteklemek şeklinde tanımlarken Eagly ve Diekman (2005) önyargıların belirli bir sosyal gruba ilişkin olumsuz duygusal ve değerlendirmelerle ilgili olduğunu belirtmektedirler. Allport (2016) ise ön yargıyı, bir gruba mensup birine karşı, sadece o gruba mensup olduğu ve bu nedenle bu gruba yakıştırılan sakıncalı nitelikler

taşıdığı gerekçesiyle takınılan itici ya da düşmanca tutum şeklinde tanımlamaktadır ve önyargının tutum ve inanç olma üzere iki temel bileşeni içerdiğini belirtmektedir.

Önyargı duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir tutumdur (Aronson ve diğerleri, 2012). Önyargı olumlu ya da olumsuz bir duygu içerebilir. Bilişsel bileşenini stereotipler (kalıp yargı) oluşturmaktadır. Önyargının son bileşeni davranışsal bileşendir ve bu genellikle ayrımcılıkla sonuçlanmaktadır. Çayır ve Ceyhan (2012) önyargının iki temel bileşeninden birisi duygu durumu bir diğeri ise kalıp yargılar ya da inançlar olduğunu ileri sürmektedirler. Kalıp yargılar, kişi hakkında herkes tarafından kabul edilen inançlardır. Duygusal tepki ve kalıp yargının etkileşimi sonucu genellikle olumsuz olan önyargılar ortaya çıkmaktadır (Çayır & Ceyhan, 2012). Önyargının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Kişilerin düşünme şekli (sosyal biliş) önyargının nedenleri arasındadır. Ayrıca kişileri iç grup-dış grup üyeleri olarak düzenleme şeklimizde önyargının nedenleri arasındadır (Aronson ve diğerleri, 2012).

Sosyal biliş süreci stereotiplerin ve önyargının yaratılması ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir (Aronson ve diğerleri, 2012). Allport (2016) önyargıyı en düşük çaba yasasından yola çıkarak açıklamaktadır. Diğer bir deyişle, çevremizdeki dünya her şeyle ilgili ayrıntılı tutum geliştiremeyeceğimiz kadar karmaşıktır. Bu nedenle de bazı konularda bilişsel zaman ve enerjimizi en verimli biçimde kullanmayı tercih ederiz (Allport, 2016). Bu durumda da sosyal dünya ile ilgili bilgilerimizi düzenleyen ve genel olarak stereotip olarak adlandırılan *şemalardan* (zihinsel yapılardan) yararlanırız. Şemalar çevremizdeki olay ve kişileri anlamlandırmamıza yardım ettikleri için karmaşık durumlarda faydalıdırlar. Ayrıca yetersiz bilgiye sahip olduğumuz zaman boşlukları doldurmak için de şemalardan yararlanırız. Ancak değerlendirilmesi gereken bilgi miktarını azaltan ve belirsiz bilgilerin yorumlanmasına faydası olan şemalar, kişilere yönelik davranışlarımızı etkileyebilmektedir (Aronson ve diğerleri, 2012). İnsan zihni kategorilerle düşünmeyi tercih etmektedir. Kategorilerin amacı algıyı ve davranışı kolaylaştırmaktır. Kategoriler kişilerin gördükleri, yaşadıkları ya da deneyimledikleri olaylardan oluşturulabileceği gibi yeterli kanıt olmadan

başkalarından duyduklarıyla diğer bir deyişle, irrasyonel kategoriler de oluşturulabilir (Allport, 2016).

Beynimiz dünyayı anlamlandırmamızı kolaylaştırmak için zihinsel olarak etrafımızdaki şeyleri gruplandırarak şekilde gelişim göstermektedir. Beyin çevresindeki tüm bilgileri sınıflandırmakta ve etiketler yapıştırmaktadır. Böylece başka bilgileri hızlıca bu genel etiketlerle bağdaştırabilmektedir (McCormick, 2015). Beynin *iyi* ya da *kötü* şeklinde zihinsel gruplandırması bireyin neyin güvenli ya da tehlikeli, neyin uygun olduğu ya da olmadığı konusunda hızlı kararlar almasına neden olabilir (Ross, 2008). Önyargılar ise tüm bu sınıflandırmaların *iyi* ya da *kötü* gibi kelimelerle etiketlendiği ve tüm gruba uygulandığı zaman meydana gelmektedir (McCormick, 2015).

Kişilerin en önemli kategorilerinden birisi kişisel değerlerle ilişkili olanıdır. Kişiler benimsediği değerleri koruma ve yüceltme çabası içerine girmektedirler. Kendi varoluş tarzımıza çok değer vermemize bağlı olarak, varoluşumuza tehdit gibi görünenleri hafife alırsız (Allport, 2016). Tajfel'e (1982) göre kişiler benlik değerini sosyal gruplarla özdeşleşerek arttırmaya çalışmaktadırlar. Bunu da kendi gruplarını diğer gruplardan üstün görerek yapmaktadırlar. Ancak kişilerin diğer kişilere yönelik olumsuz algıları süreç içerisinde o kişilere yönelik kalıp yargılara ve etiketlemeye dönüşebilmektedir (Link & Phelan, 2001). Genellikle azınlık grubundan çoğunluk grubuna ya da aksi yönde de akabilen ve iki yönlü olan önyargılar her yerde görülmekte ve herkesi etkileyebilmektedir. Kişilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, görünüm ya da fiziksel durum gibi özellikleri önyargıya maruz kalmalarına sebep olabilir (Aronson ve diğerleri, 2012).

Etiketlemenin temelinde olumsuz inançlara bağlı önyargıların yer aldığı düşünüldüğünde (Çam & Bilge, 2007; Çayır & Ceyhan, 2012), iş yerinde sahip olunan önyargılar önem taşımaktadır. Önyargılar ten rengi, cinsiyet, yaş, boy, kilo, aile durumu, engellilik durumu, gidilen okul gibi birçok şeye dayanmaktadır. Bu önyargılar doğal olarak iş yerine de çalışanlarla birlikte gelmektedir ve bir grup ya da kişi adına karar verilmesine neden olabilmektedir (McCormick, 2015). Alanyazın incelendiğinde iş yerinde yaş, ırk ve

cinsiyete yönelik ön yargılar üzerine çalışmaların (Heilman, 2012; Posthuma & Campion, 2009) yer almasının yanı sıra fiziksel görünümle ilgili çalışmalar da yer almaktadır (Klassen ve diğerleri, 1993; Rudolph ve diğerleri, 2009). Örneğin kilolu kişilerin meslektaşları tarafından *tembel*; zayıf olanların *kibirli*, *işveli* (Klassen ve diğerleri, 1993); fiziksel olarak çekici kişilerin daha *akıllı*, *cesur*, *sosyal*, *popüler* (Bell & McLaughlin, 2005) şeklinde algılanmaktadır ve bu algılar kişilerin iş yaşamında işe alınma, terfi, işten çıkma vb. gibi önemli kararların alınmasında etkilidir (Bell & McLaughlin, 2005; Cavico ve diğerleri, 2012; Heilman, 2012; Klassen ve diğerleri, 1993; Posthuma & Campion, 2009; Rudolph, ve diğerleri, 2009). Ancak tüm bu algılar zaman içerisinde ve kültürden kültüre farklılık göstermektedir (Allport, 2016; Bell & McLaughlin, 2005).

Çalışma ortamlarında olduğu gibi öğrenciler arasındaki önyargı algıları da eğitim-öğretim süreçlerine olumsuz yansiyabilir; ayrımcılık ve dışlama dinamiklerine yol açarak okullarda olumsuz duyuşsal ortamlar yaratabilir (Benner ve diğerleri, 2015; Benner & Wang, 2017). Akranların düşmanca algılanması, akranlarla olumsuz etkileşimleri ve onlara yönelik olumsuz duyguların yaşanması öğrencilerin okulla ilgili memnuniyetini azaltma eğilimindedir (Huebner ve diğerleri, 2014). Çeşitli araştırmalar okul ortamındaki önyargının okuldaki zorbalık, çatışma ve şiddet anlayışını şekillendirme eğilimini (Dessel, 2010a) ve önyargının cinsiyet ve yaş gibi çeşitli sosyo demografik değişkenlerle ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Ergenler de dahil kadınlar erkeklere göre dış gruplara daha düşük düzeyde önyargı sergilerken (Dozo, 2015; Güngör & Bornstein, 2013); bazı araştırmalar da ergenlik döneminin sonunda gençlerin dış grupları algılamaya daha yatkın olabileceğini öne sürerek bu dönem boyunca önyargıların arttığını ortaya koymaktadır (Hooghe ve diğerleri, 2013). Çocuklar genç yaşlarda önyargılı inançlar, tutumlar ve değerler geliştirse de araştırmalar, çok kültürlü bilgi ve değerlerin gruplar arası temasla birleştirildiğinde önyargının genellikle azaldığını göstermektedir (Camicia, 2007). Birçok araştırma ise öğrencilerde önyargının azaltılması bağlamında yapılmıştır (Aboud & Levy, 2000; Camicia, 2007; Dessel, 2010a; McKown, 2005; Stephan & Aboud, 1999; Twemlow ve diğerleri, 2011). Öğrencilerin çeşitli

özelliklerine (cinsel eğilim, ırk vb.) ilişkin öğretmen önyargıları oluşabilir (Dessel, 2010b; Prino ve diğerleri, 2008; Vervaeke ve diğerleri, 2016) ve bu önyargı öğretmen öğrenci ilişkisini ve öğretmen beklentilerini etkilemektedir (Prino ve diğerleri, 2008).

İnsan zihni çevresindeki şeyleri anlamlandırabilmek için çeşitli özelliklerine göre sınıflandırmalar yapar ve etiketler kullanır. Yeni kişileri ya da bilgileri bu sınıflarla ve etiketlerle bağdaştırır. Kişilerin bu sınıflara ilişkin sahip olduğu kalıp yargılara duygu durumlarının eşlik etmesiyle bu sınıfların olumlu ya da olumsuz etiketlerle etiketlenerek tüm gruba uyarlanmasıyla önyargılar ortaya çıkar. Bu önyargılar kişilerin gruba ve grubun üyelerine yönelik inanç ve davranışlarını etkileyerek etiketleme sürecinin işlemesine neden olmaktadır. Kısacası etiketlemenin temelinde önyargıların olduğu düşünülebilir.

Dışlanma

Etiketleme davranışının sonuçlarından biri olarak değerlendirilen dışlanma kavramı (Brown, 2013; Machu, 2013; Major & O'Brien, 2005; Link & Phelan, 2001), literatürde sosyal dışlanma, psikolojik dışlanma ve reddedilme gibi kavramlarla birlikte kullanılmaktadır (Leary, 2005). Kişinin üyesi olduğu grup tarafından açıkça reddedilmesi ve grup etkinliklerine dahil edilmemesi reddedilme olarak tanımlanırken (Kavaklı, 2018), sosyal dışlanma ise kişinin grup tarafından bazen açıkça belirtilen bazen de açıkça belirtilmeden grubun belirli ya da tüm etkinliklerine dahil edilmemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Leary, 2005; Williams, 2001). Psikolojik dışlanma ise kişinin üyesi olduğu grup tarafından görmezden gelinmesi ancak bunun nedenine dair gruptan herhangi bir geri dönüt alamamasıdır (Williams, 2007a).

Dışlanma her ortamda olabileceği gibi örgütlerde de sık karşılaşılan bir durumdur ve hem dışlanan bireye hem de örgüte zararı oldukça büyüktür (Koşar, 2014). Örgütsel dışlama, kişinin diğerleri tarafından önemsenmediği veya hariç tutulduğunu algılama derecesidir (Ferris ve diğerleri, 2008). Robinson vd. (2013) örgütsel dışlanma kavramını sosyal red, sosyal dışlanma, görmezden gelme ve uzak durma kavramlarını da içeren bir tanım yapmışlardır. Buna göre dışlanma, bir kişi veya grubun yapılması sosyal açıdan

uygun olmadığı zaman farklı örgüt üyeleri ile etkileşime girmemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kasıtlı ve kasıtsız dışlanmaya neden olabilecek çeşitli örgütsel faktörler bulunmaktadır. Grup dışlaması, örgüt kültürü ve resmi politikalar, dikey hiyerarşik yapılanma gibi unsurlar kasıtlı dışlamaya neden olan örgütsel unsurlar arasında yer alırken stresli örgüt ortamı, zayıf örgüt kültürü gibi unsurlar da kasıtsız dışlamaya neden olabilecek örgüt unsurlarındandır (Robinson ve diğerleri, 2013).

Williams (2009) tarafından oluşturulan dışlanma modeline göre insanların ait olma, benlik değeri, kontrol ve anlamlı var oluş olmak üzere dört temel ihtiyacı vardır ve oluşturulan modelde bu ihtiyaçlara yönelik ihtiyaç tehdidi durumundan bahsedilmektedir. (Williams, 2009; Williams & Nida, 2011). Bu model üç aşama önermektedir. İlk aşamada dışlanma, bu dört temel ihtiyaca yönelik acı ve tehdit olarak hissedilir. İkinci aşama olan baş etme aşamasında, dışlanmış bireyler dışlanma deneyiminin anlamı ve alaka düzeyi üzerinde derinlemesine düşünürler ve eğer gerekiyorsa, tehdit edilen ihtiyaçları güçlendirecek şekillerde düşünür ve hareket ederler. Bu aşamada, bağlamsal faktörler (dışlamayı kim neden yapıyor) ve bireysel farklılıklar önemli bir rol oynar ve tepki ve baş etme arzusunu artırabilir veya en aza indirebilir. Dışlanmaya maruz kalma uzun bir süre devam ederse zamanla, bireyin başa çıkma kaynakları tükenir ve muhtemelen yabancılaşma, depresyon, çaresizlik ve değersizlik yaşamaya başlar (Williams & Nida, 2011). Bireyler (i) engellenen özel ihtiyaçlara, (ii) kendi bireysel farklılıklarına ve (iii) kimin dışlandığına ve niçin dışlandığına ilişkin değerlendirmelerine göre farklı bir şekilde duyarlı hale gelmektedirler. Bu farklılıklar, sosyal açıdan aşırı özenli ve etkilenmeye duyarlı olmaktan saldırgan ve anti-sosyal olmaya kadar değişen, ihtiyacı giderici davranışlara yol açabilmektedir (Williams, 2007b).

Örgütlerde dışlanma, birçok kaynaktan beslenen ve sadece bir nedenle açıklanamayacak kadar çok boyutlu anlam derinliğine sahiptir (Yakut & Yakut, 2018). Dışlanma örgüt içerisinde yöneticilerden çalışanlara doğru yukarıdan aşağı gerçekleşebileceği gibi çalışandan çalışana yatay şekilde de gerçekleşmektedir (Khair &

Fatima, 2007). Örgütlerde dışlanma kasıtlı ya da kasıtsız şekilde gerçekleşebilmektedir. Kasıtsız dışlanma kişilerin davranışlarıyla diğerlerini sosyal olarak hariç tuttuklarının farkında olmadıkları dışlanmadır ve bu durum bazen daha yaygın olabilmektedir Dışlayan kişi dalgın olabilir, bir başkasını istemsiz bir şekilde unutmuş olabilir ya da farklı düşüncelere dalmış olabilir. Kasıtlı dışlanma durumunda ise kişiler davranışlarının diğerleri hariç tuttuğunun farkındadır ve bunu bilerek yapmaktadırlar. Örgütlerde çalışanlar arası dışlanma genellikle kasıtlı dışlanmadır ve kişiler üzerinde daha güçlü etkisi olabilmektedir (Robinson ve diğerleri, 2013).

Örgütlerde dışlama, kişinin psikolojisinin bozulması, performansının azalması, motivasyon kaybı yaşaması, meslekten soğuması, örgütsel sinizm yaşaması, işten ayrılma niyetinin artması gibi hem bireysel hem de örgütsel sorunlara neden olabilmektedir (Abaslı, 2018; Erdemli & Kurum, 2019; Scott ve diğerleri, 2013; Uysal, 2019; Wu ve diğerleri, 2012; Zheng ve diğerleri, 2016). Dışlanmanın pragmatik ve psikolojik olmak üzere iki etkisi vardır. Kişinin dışlanma düzeyleri arasında olumlu bir etkisi olması pragmatik etkisidir. Kişilerin dışlanma düzeyi arttıkça psikolojik olarak daha olumsuz da etkilenebilmektedirler. Bu durumda da fiziksel ve duygusal tepkiler sergileyebilirler. Kişiler dışlanma durumunda olumlu ve olumsuz davranışlar gösterebilmektedirler. Bireylerin tekrar gruba dahil olmaya çalışması ve örgüte uyum gösterme çabası içinde olmaları olumlu davranışlar olarak görülürken, dışlanan kişilerin olağandışı davranışlarda bulunması ve işten geri çekilmesi olumsuz davranışlar olarak görülmektedir (Robinson ve diğerleri, 2013). Uzun dönemli dışlanmaya maruz kalmak *sosyal ölümün* bir çeşitidir. Bununla birlikte, kısa vadede, bir kişinin böyle bir tehdide karşı koyabileceği birkaç yol vardır; gruptaki yerini yeniden sağlamaya çalışmak, kaybedilen kontrolü yeniden kazanmaya çalışmak veya bir şekilde misilleme yapmak. Dışlanmanın yarattığı sosyal acı ve duygulanımdaki değişim, hem bireyleri dışlanma olayına odaklanmaya hem de bunun anlamı üzerine düşünmeye yönlendirebilir (Williams & Nida, 2011).

Her örgütte olduğu gibi dışlanma okul ortamında çalışanlar arasında da görülmektedir. Okullarda çalışanlar arasında yaşanan dışlanma olayları en fazla sendikaya/siyasi görüşe dayalı olarak gerçekleşmektedir. Ayrıca kişilerin mevcut gruplardan farklı özelliklere sahip olması ve farklılıklara saygı gösterilmemesinden kaynaklı dışlanmaların da yaşandığını belirtmektedirler. Eğitim kurumlarında çalışanlar arasında yaşanan dışlanmanın öğretim sürecine ve örgüt iklimine zarar vermekte, öğretmen ve yöneticilerin aidiyet duygularının azalmasına ve örgüt içi çatışmalara neden olmaktadır. Okul ortamında öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı dışlanma psikolojik sorunlar, performansta azalma, motivasyon kaybı, meslekten soğuma gibi bireysel sonuçlara neden olurken; eğitim-öğretime olumsuz etki, örgüt iklimini bozma, çatışmalara neden olma gibi örgütsel sonuçlara neden olmaktadır (Erdemli & Kurum, 2019).

Dışlanma okul ortamında sadece çalışanların deneyimlediği değil öğrencilerin de deneyimlediği bir olgudur ve çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Çeliköz & Türkan, 2017; Genç ve diğerleri, 2015; Marshall & Calderón, 2005; Wang, 2011). Eğitimde dışlanma üç temel nedene bağlıdır. Bunlardan birincisi; bireyler arasındaki eşitsizliktir ve bu eşitsizliği ekonomik gelirin düşük olması, etnik köken farklılığı gibi etmenler temellendirmektedir. İkinci önemli neden, bazı marjinal grupların çıkarları için devletlerin bilinçli ve kasıtlı olarak uyguladığı politik tavırlardır ve bu durum bazı kesim ya da grupları avantajlı ya da dezavantajlı duruma getirmektedir. Üçüncü ve son neden ise bölgeler arası gelir eşitsizliğidir ve bu ise genelde hem toplumun eğitim işlevini yerine getirme görevini üstlenen eğitim kurumlarını nitelik açısından etkilemekte hem de bölgesel dışlanma hissi uyandırmaktadır (Marshall & Calderón, 2005). Okul ortamında öğrencilerin deneyimledikleri zorbalıkla ilgili çalışmalarda gruptan dışlanma davranışına maruz kaldıkları görülmektedir (Kartal & Bilgin, 2008). Willims ve Nida (2009) ergenlerin zorbalığa kıyasla dışlanma deneyimlerinin daha olumsuz sonuçlara neden olabileceğini belirtmektedirler. Ergenlerin deneyimlediği dışlanma benlik saygısı, anlamlı var oluş, kontrol ve gruba aidiyet gibi ihtiyaçları engelleyebilmekte; üzüntü ve öfke duygularının artmasına neden olabilmektedir

(Williams, 2007b; Willims & Nida, 2009). Çocuklar etnik kökenlerinden dolayı toplumun diğer kesimlerinde uzaklaşma eğilimi göstermekte ve bu durumun olumsuz sonuçları eğitim süreçlerine de yansımaktadır (Genç ve diğerleri, 2015).

Okul ortamında hem öğrenci hem de çalışanlar için ciddi olumsuz sonuçlara neden olabilecek dışlanma süreci oldukça önemli görülmektedir. İstenmeyen etiketlere maruz kalan bireyler, etiketleri kabul etseler de benlik duygularını korumak için kişi ya da ortamdaki uzaklaşabilirler (Ashforth & Humphrey, 1995). Ayrıca bu etiketler etiketleyen ya da diğer kişilerin, etiketlenen kişiye yönelik davranışlarını değiştirebilir, dışlanmasına neden olabilir. Bu açıdan etiketleme süreci kişinin dışlanmasıyla sonuçlanabilir.

Ayrımcılık

Bir toplumda güçle ilgili söylemsel yapı, adaletsizlik ne kadar baskınsa dezavantajlı gruplara yönelik önyargılar ve ayrımcılık da o kadar fazladır (Öke, 2018). Bu bağlamda ayrımcılığın temelinde önyargıların ve etiketleme davranışının yer aldığını ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Stereotip inanışlar genellikle haksız muamele ile sonuçlanarak ayrımcılığın önyargının son bileşeni olan davranış bileşenidir. Ayrımcılık bir grubun üyelerine, yalnızca bir gruba üye oldukları için, haksız bir şekilde olumsuz ya da zarar verici eylemler sergilemektir (Aronson ve diğerleri, 2012; s.757). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) (1958) ayrımcılığı; ırk, renk, cinsiyet, din, siyasal inanç, ulusal veya sosyal menşeye bakımından yapılan iş veya meslek edinmede veya edinilen iş veya meslekte tabi olunacak muamelede eşitliği yok edici veya bozucu etkisi olan her türlü ayrılık gözetme, ayrı tutma veya üstün tutma şeklinde tanımlamaktadır. Etiketleme davranışının sonuçlarından biri olan ayrımcılık (Ashforth & Humphrey 1995; Major & O'Brien, 2005; Link & Phelan, 2001; Yaman & Güngör, 2014), önyargının neden olduğu, benzer bilgi, beceri ve edime sahip kişilere farklı davranılması neticesinde ortaya çıkan bir olgudur (Clain & Leppel, 2001) ve örgüt içerisinde bireylerin karşılaştığı önemli sorunlardan birisi olarak görülmektedir (Demir, 2011).

Gündelik hayatımızda ayrımcılık bazen kolay fark edilir bir şekilde yaşanmakta (açıkça alay etme, aşağılama, nefret söylemleri vb.) bazen de fark edilmesi zor imalar, dolaylı ifadeler, hatta kişilerin ayrımcılığın tarafı olduğunun farkında olmadıkları durumlar olarak gözlemlenebilmektedir (Öke, 2018). Ayrımcılık, genellikle önyargı ve kalıp yargı kavramlarıyla ilişkili ve birlikte görülmektedir (Ataman, 2008; Öke, 2018). Toplum tanıma ve tanımlama kolaylığı sağlayan, grupları yönetme ve yönlendirme gücüne sahip ayrımcılık kavramı bu gücü çoğunlukla kalıp yargılardan almaktadır (Öke, 2018). Önyargı ve kalıp yargıların olduğu yerde, kişinin fiziksel engel, zihinsel engel, sabıka, ruh hastalığı nedeniyle tedavi görmüş olma, farklı bir dine, ırka, cinsel yönelime sahip olma, vb. nedenlerle damgalanması kaçınılmazdır (Ataman, 2008).

Toplumda ayrımcılık cinsiyet, etnik köken, dini inanış, siyasi görüş, cinsel eğilim gibi çeşitli bağlamlarda ortaya çıkmaktadır. Toplumdaki eşitsizliğin temelini oluşturduğu için ayrımcılık kavramının toplumu analiz etmek adına incelenmesi oldukça önemlidir (Öke, 2018). Nitekim bilimsel araştırmalarda ayrımcılık; cinsiyet (Badgett, 1996; Demir, 2011; Mahmutoğlu, 2017; Onay, 2009; Stainback ve diğerleri, 2011; Tanyeli, 2008), etnik köken (Glover ve diğerleri, 2016; Ecer, 2019) siyasi görüş (Kara, 2016), yaş (Bayl-Smith & Griffin, 2014; Cox ve diğerleri, 2017; Furunes & Mykletun, 2010), bedensel ya da zihinsel engelle sahip olma (Seymen & Bolat, 2005), cinsel eğilim (Erdur & Özgünlü, 2020) temelinde ele alınarak araştırılmıştır. Eğitim örgütlerinde de öğretmenler siyasi görüş, yaş, cinsiyet, din, performans ve kişilik özelliklerine dayalı olarak ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (Polat & Hiçyılmaz, 2017). Yapılan araştırmalarda örgütlerde ayrımcılığa uğradığını düşünen bireylerin olumsuz duygular hissettiği (Kara, 2016; Öztürk, 2015) ve örgütsel sapma davranışları gösterdiği (Akyüz & Özyer, 2018) örgütsel bağlılıklarının (Büte, 2011; Onay, 2009) ve işe olan bağlılıklarının azaldığı (Bayl-Smith & Griffin, 2014; Boy, 2018) ortaya konmuştur.

Ayrımcılığın en yaygın türlerinden biri cinsiyet ayrımcılığıdır. Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı kullanılan dilde belirgin bir durumdadır. “Kadın” kelimesi “erkek” kelimesinin

paralelidir ancak kelimeye yüklenen çağrışımlardan dolayı kullanımından sıklıkla kaçınılmaktadır. Sorun bu kelimenin kullanılması değil hangi amaçla kullanıldığıdır. Özellikle meslek grupları için “kadın milletvekili”, “kadın yönetici” gibi söylemler sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak aynı durum erkek kelimesi için geçerli değildir; “erkek milletvekili” vb. bir kullanıma sık rastlanılmamaktadır. Bu durum, bu konumda erkeklerin görülmesinin zaten “normal” olması ve “farklı” olanın kadın olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kullanımlarda, bu alanlarda kadın sayısının az olduğu iması gizlidir; “az olan” diğer bir deyişle, “öteki” olan belirtilmektedir. Ancak bazı meslek grupları için aynı durum geçerli değildir. Anaokulu öğretmeni, hemşire, sekreter gibi meslek gruplarında “kadın” vurgusuna rastlanmamasının sebebi bu mesleklerin kadın mesleği olarak ve toplumun kadından beklediği rollerin bir devamı olan meslekler olarak görülmesidir (Güden, 2006). Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı düşmanca ya da iyicil cinsiyet ayrımcılığı olarak belirtilmektedir. Düşmanca cinsiyet ayrımcılığı yapanlar kadınların erkeklerden daha aşağı olduğu yönünde stereotip görüşlere sahipken (erkekler daha zekidir, güçlüdür vs.), iyicil cinsiyet ayrımcılığı yapanlar olumlu stereotip görüşlere sahiptir ancak bu durum da kadınlara zarar verebilmektedir (Glick & Fiske, 2001). Toplumdan topluma farklılık gösterse de her toplumun kadına biçtiği roller erkek ve kız çocuklarını meslek seçimi sırasında onları yönlendirmekte ve “kadın işi” ile “erkek işi” ayrımı ortaya çıkmaktadır. Örneğin hemşirelik, sekreterlik gibi meslekler kadın için uygun meslekler olarak kabul edilirken; tamircilik, mühendislik, yöneticilik gibi meslekler erkeklere uygun olarak görülmektedir (Şenesen & Pulhan, 2000).

Çalışma hayatında cinsiyet eşitsizliklerinin temel nedeni cinsiyet ayrımcılığıdır. Kadınların çalışma hayatındaki ayrımcı uygulamalar işe alım sürecinde, ücretlendirmede, kariyer yönetiminde gibi alanlarda kendini gösterdiği gibi meslek seçiminde de kendini göstermektedir. Süreç içerisinde kadınlara yönelik ayrımcı tutumlara ilişkin yasal düzenlemeler hayata geçirilse de henüz tamamen ortadan kalkmış değildir. Nitekim iş hayatında yönetici olarak kadın çalışan sayısı oldukça artmış olmasına rağmen hala erkek

yönetici sayısı ile kadın yönetici sayısı arasında ciddi farklar bulunmaktadır (Acar, 2017). Çalışma yaşamında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin önyargılar ve kalıp yargıların var olduğu da görülmektedir. Örneğin “kadınlar duygusaldır”, “erkekler duygularını kadınlardan daha iyi kontrol altında tutarlar”, “erkekler iş, kadınlar ise insanlar üzerine odaklanır” gibi kalıp yargılar cinsiyete ilişkin rollerle yakından ilişkilidir (Arıkan, 1999; Akt. Acar, 2017).

Okul toplumu farkında olmadan, etiketlemelerle ve başarı ideolojisinin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmasını destekleyerek cinsiyetçiliğin oluşmasına neden olabilmektedir (Booher-Jennings, 2008). Öğretmenler sınıfa gelirken inançlarını ve varsayımlarını da yanlarında getirmektedirler ve bu algılar onların öğretme uygulamalarında (bilinçli ya da bilinçsiz) kendini göstermektedir. Öğretmenlerin beklentileri, “iyi öğrenci” tanımları, sınıf içindeki kullandıkları yöntem ve teknikler, disiplin uygulamaları öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak değişebilmektedir. Hem kız hem de erkeklerin farklı zaman ve bağlamlarda dezavantajlı konuma gelmeleri, öğretmenlerin eşitsiz ve farklı beklentilerinden kaynaklanabilmektedir (Myhill & Jones, 2006).

Toplumsal rolün kazanılmasında ve kaybedilmesinde, kaynakların ve fırsatların dağıtımında, davranış beklentilerinde ve kişileri sınıflandırmada yaş faktörü toplum tarafından bir gösterge olarak kullanılmasına (Öke, 2018) rağmen ırkçılık, cinsiyetçilik gibi bir ayrımcılık biçimine dönüşebilmektedir (Çayır, 2012; Öke, 2018). Modern iş yaşamında da çalışanların yaşına bağlı ayrımcılık kendini göstermeye devam etmektedir. Bu durum hem genç çalışanlara hem de yaşlı çalışanlara karşı olabilmektedir ve örgüt içerisindeki herkes için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Pinkas, 2018). Örneğin bazı insanlar yaşlı görüldükleri için işe alınmayabilir ya da genç görülerek aşağılanabilir (Çayır, 2012). Hem yaşlılar hem de gençler için kullanılan çeşitli söylemler onlara karşı ayrımcı tutumların bir göstergesi olarak görülebilir. Gençlerin “duyarsız”, “uyumsuz”, “asi”, “başına buyruk”, “vurdumduymaz”, “saygısız”, “pasif”, vb. sıfatlarla tanımlanması olumsuz bir gençlik algısının oluşmasına neden olabilmektedir (Öke, 2018). Yaşa yönelik yapılan çocuk, genç ve yaşlı gibi kategorilendirmeler kalıp yargıları ve önyargıları barındırmaktadır. Bu yargılar

o grubun tamamına atfedilebilmektedir ve kişilerin sadece o gruba üye olmaları ayrımcılığa uğramalarına neden olabilmektedir (Çayır, 2012; Öke, 2018). Yaş ayrımcılığının en belirgin olduğu alanlardan birisi çalışma hayatıdır. Bu durum işe alım kriterlerinde yaş sınırının belirtilmesi olarak kendini gösterirken bazen de belirli bir yaşı üzerindeki bireylerin işten çıkartılması şeklinde olabilmektedir (Çayır, 2012). Gençlerin ise iş hayatında tecrübesiz, deneyimsiz gibi ifadelerle yargılanmaları potansiyellerini göstermelerinin ve kariyer gelişimlerinin önünde bir engel olabilmektedir. Bu ayrımcı söylemler kişilerin motivasyonunun ve performansının düşmesine neden olabilmektedir (Öke, 2018).

Ayrımcı tutum ve davranışların yasalarla düzenlenmesi, insan hak ve özgürlükleri bağlamında yasaklanması hukuki bir gerekliliktir. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin ikinci maddesi "Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal ya da başka türden kanaat, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuş veya başka türden statü gibi herhangi bir ayrım gözetilmeksizin, bu bildirgede belirtilen bütün hak ve özgürlüklere sahiptir" (Birleşmiş Milletler, 1948) şeklindedir ve her türlü ayrımcılığı yasaklar niteliktedir. Çeşitli uluslararası insan hakları belgelerinde, eğitimde de ayrımcılık ve dışlama yasaklanmakta, bu belgelere taraf olan ülkeler eşit, kapsayıcı ve insan odaklı eğitim hizmeti sunmakla yükümlü tutulmaktadır (Akyeşilmen, 2014; Ataman, 2008). Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM), Lautsi ve diğerleri vs İtalya (2011) davasında okulda eşitlik ve katılımcılık gibi kavramlar, ayrımcılığın olmaması şeklinde ifade edilmektedir; "Ayrımcılığın olmadığı bir eğitim ortamının sağlanması için, okul herkesin eşit davranıldığı ve herkesin tüm boyutlarıyla katılım sağladığı yerdir" (AİHM Lautsi ve diğerleri vs İtalya, 2011, 3). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme"de; eğitimde ayrımcılığın insan hakkı ihlali olduğu belirtilmektedir. Bu sözleşmeye göre ayrımcılık kavramı;

"İrk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasi veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, ekonomik koşul ya da doğum temeline dayanan, eğitimde muamele eşitliğini engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve özellikle:

(i) Herhangi bir kişiyi ya da grubu her düzeyde ya da herhangi bir türde eğitime erişimden mahrum bırakmak;

(ii) Herhangi bir kişiyi ya da grubu, daha düşük standartta bir eğitimle sınırlamak;

(iii) Bu Sözleşme'nin 2. maddesinin hükümleri saklı kalmak üzere kişiler ya da gruplar için ayrı eğitim sistemleri veya kurumları kurmak ya da sürdürmek ya da

(iv) Herhangi bir kişi ya da grubu, insan onuruyla bağdaşmayan koşullara maruz bırakmak üzere yapılan herhangi bir dışlama, dışarıda bırakma, sınırlama veya tercihi içerir” (UNESCO, 1960).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1979 yılında kabul edilen “Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Tasfiye Edilmesine Dair Sözleşme” nin 10. Maddesi, kadınların eğitimde eşitlik hakkı ile ilişkilidir ve cinsiyet ayrımcılığının önlenmesine yöneliktir:

Taraf Devletler eğitim alanında kadınların erkeklerle aynı haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımcılığı tasfiye etmek üzere gerekli her türlü tedbiri ve kadınlarla özellikle erkeklerin eşitliğine dayanan aşağıdaki tedbirleri alır:

(...)

c) Erkeklerin ve kadınların kalıplaşmış rolleriyle ilgili kavramların eğitimin her düzeyinden ve biçiminden tasfiye edilmesi için karma eğitim ve bu amaca ulaşılmasına yardımcı olacak diğer eğitim türleri teşvik edilir ve özellikle okul kitapları ve ders programların gözden geçirilir ve bu öğretim metoduna göre uyarlanır.

Cinsiyet üzerinden üretilen etiketler, erkek ve kadının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kişilere mesajlar iletebilir. Özellikle kalıp yargı ve önyargıları içeren bu tür etiketler, kişilere onlardan ne beklendiği, ne yapmaları, nasıl davranmaları gerektiğini iletmektedir. Aynı zamanda yukarıda sözü geçen eğitimde eşitlik hakkını ihlal ederek cinsiyet ayrımcılığının oluşmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle okul ortamında kişiyi dışlayacak, cinsiyet ayrımcılığına neden olacak toplumsal cinsiyet rollereine ilişkin etiketlerin kullanımının insan hakları belgelerini ihlal ettiği düşünülebilir.

Sosyal Kimlik Oluşumu

Sosyal kimlik, hem bir etiket veya kategori olarak görülmekte (Deaux, 1994) hem de etiketleme sürecinin, kişilerin sosyal kimlik oluşumunu etkilediği ifade edilmektedir (Ashforth & Humphrey 1995; Becker, 2017; Goffman, 2019). Sosyal kimlik, bazı ortak özellikler temelinde bir dizi insanı bir araya getirmenin bir yoludur. Bununla birlikte, etiketlemenin ötesinde, sosyal kimliğin hem sosyal kimliğe sahip olduğunu iddia eden kişiler hem de onları belirli kategorilerin üyeleri olarak gören diğerleri için daha pek çok anlamı vardır. Bu nedenle kategori etiketi bir anlamda bilişsel inançlar, duygusal çağrışımlar ve davranışsal sonuçlar açısından zengin bir resmin çerçevesi olarak düşünülebilir (Deaux, 1994).

1970'li yılların ortalarında Tajfel ve Turner tarafından geliştirilen sosyal kimlik kuramı (Brown, 2000; Cameron, 2004; Demirtaş, 2004; Turner & Reynolds, 2010) gruplar arası ilişkiler ve gruplar arasındaki çatışma ve işbirliği teorisi olarak tasarlanmış ve doğmuştur. 1970'lerde öncelikle gruplar arası ilişkilerin bir açıklaması olarak tanıtılmış, 1980'lerin başında grup süreçlerinin ve sosyal grubun doğasının genel bir açıklaması olarak önemli ölçüde geliştirilmiştir. Geliştikçe, genel olarak grup ve gruplar arası fenomenlerde benlik ve kimliğin rolüne dair çok daha geniş bir sosyal psikolojik teori haline gelmiştir. Bununla birlikte, gruplar arası ilişkiler her zaman teorinin temel bir özelliği olarak kalmıştır (Hogg, 2016). Kuramcılar kişilerin belirli bir grubun üyesi oldukları zaman kimliklerinde, algılarında, güdülerinde ne gibi değişiklikler olduğunu inceleme konusu yapmışlardır. Bu kurama göre kişilerin benlik algılarının grup içinde değişmekte, kişi için anlamlı olan grup üyeliği, kişisel kimliğin yerini grup kimliğine bırakmasına neden olmaktadır (Kelly, 1993). Sosyal kimlik kuramına göre sosyal kimlik grup üyeliğinden kaynaklanmaktadır ve bu kuram insanların pozitif bir sosyal kimliğe ulaşmaya veya bunu sürdürmeye çabaladıklarını ve böylece özsaygılarını artırdıklarını, bu pozitif kimliğin büyük ölçüde iç-grup ile ilgili dış-gruplar arasında yapılabilecek olumlu karşılaştırmalardan kaynaklandığını ileri sürer. Tatmin edici olmayan bir kimlik olması durumunda, insanlar kendi gruplarından ayrılmaya çalışabilirler veya gruptan daha pozitif içgüdüler elde etmenin yollarını arayabilmektedirler (Brown,

2000). Ayrıca, sosyal kimlik teorisi, benlik kavramının kendine özgü özellikleri içeren kişisel bir kimlik ve örgütsel rol gibi göze çarpan grup sınıflarını kapsayan sosyal kimlikten oluştuğunu iddia eder (Ashforth & Humphrey, 1995).

Tajfel'e göre sosyal kimlik kişilerin belirli bir sosyal gruba üyeliğinin farkındalığıyla ilişkilidir (Deschamps, 1982) ve insanlar, pozitif bir sosyal kimliğe olan ihtiyaç ve pozitif bir sosyal kimliği korumak, sürdürmek veya elde etmek için diğer gruplara kıyasla kendi grupları için pozitif olarak değerli bir ayırt edici özellik oluşturmaları gerektiği fikrinden motive olurlar (Turner & Reynolds, 2010). İnsanların diğer gruplara ve sosyal kategorilere bağlanma biçimlerini yansıtan pek çok sosyal kimlik biçimi mevcuttur. Sosyal kimlik türleri kişilerin etnik kökenleri, dinler, politik eğilimleri, cinsiyet, meslek, damgalanan özellikler (alkolik, şişman vb.) bağlamında oluşturulabilir (Deaux, 1994).

Sosyal kimliğin, bir grup insanla bir birlik algısı olduğu ileri sürülür; sosyal kimlik, bireylerin sınıflandırılmasından, grubun farklılığından ve prestijinden, dış grupların belirginliğinden ve geleneksel olarak grup oluşumuyla ilişkili faktörlerden kaynaklanır ve sosyal kimlik, kimlikle uyumlu etkinliklere, kimliği somutlaştıran kurumlara destek, kendilik ve başkalarına ilişkin kalıp yargılara ve geleneksel olarak grup oluşumuyla ilişkilendirilen sonuçlara yol açar ve özdeşleşmenin öncüllerini güçlendirir (Ashforth & Mael, 1989). Kalıp yargılaşmanın altında yatan kategorileştirme süreci, belirli bir kategorinin üyelerini çeşitli ortak özelliklere sahip olarak algılamayı ima etmektedir. Bu açıdan sosyal kimlik teorisi dış grupların her zaman iç gruplardan daha homojen olarak algılandığı şeklindeki geleneksel anlayışa meydan okumakta ve genel olarak grup homojenliği algılarının sosyal kimlik süreciyle nasıl bağlantılı olduğunu göstermektedir (Brown, 2000). German (2019) devlet ve baskın kurumlar tarafından insanlar ve gruplar hakkında türetilen (ve bir dereceye kadar dayatılan) çeşitli etiketlerin, insanların ve grupların kimlikleri üzerinde uzun vadeli sonuçları olan güçlü etiketler haline gelebildiğini öne sürmektedir.

Örgütlerde Etiketleme

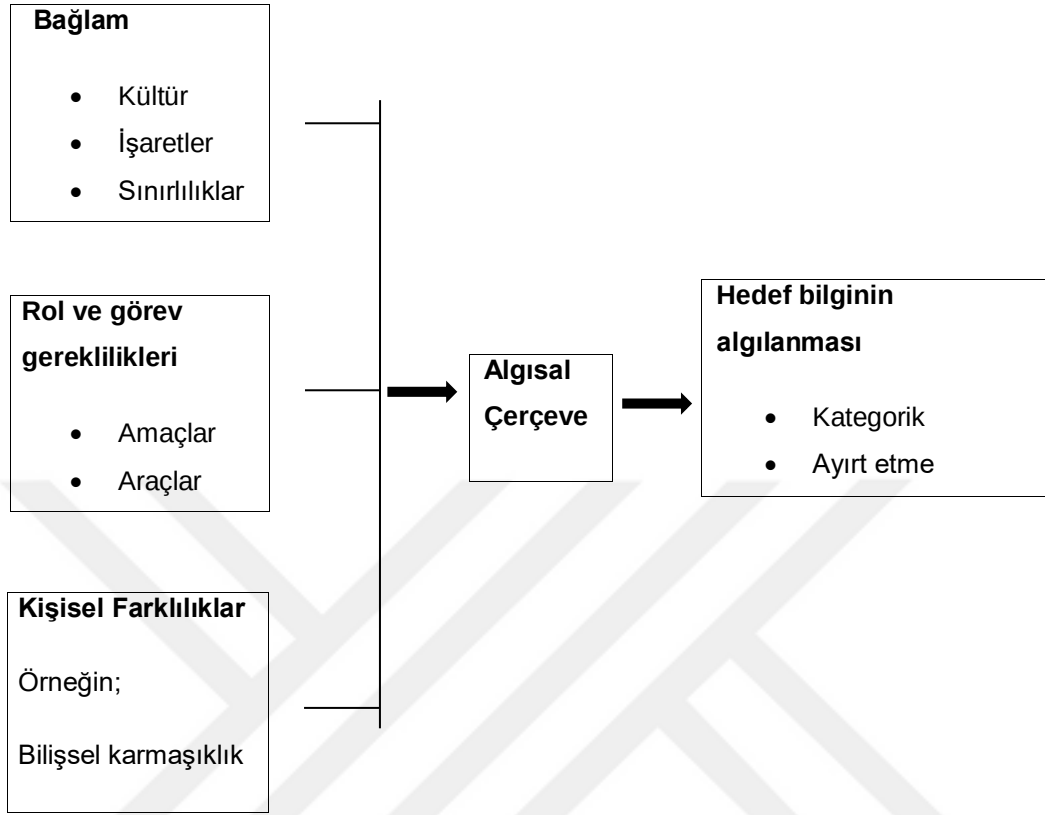
Örgütlerde sosyal nesneler, etiketlerle tanımlanan kategorilere ayrılır. Bu durum, basitçe "etiketleme" olarak adlandırılmaktadır. Etiketleme, nesneleri geriye dönük olarak yorumlamanın, organize etmenin ve bunlarla iletişim kurmanın ve onlara karşı ileriye dönük olarak hareket etmenin bir aracıdır (Ashforth & Humphrey, 1997). Birini ya da bir şeyi bir veya birkaç kelime ile betimlemek anlamında kullanılan etiketleme oldukça yaygın bir eylemdir (Salmeen, 1999) ve başlıca fikir birliği, uzlaşmaya varma ve kontrol nedenleriyle sosyal çevrenin yapılandırılmasına ve basitleştirilmesine yardımcı olmak için örgütlerde bireyler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1997).

Örgütlerde Etiketleme Süreci

Etiketleme kavramı üzerinde duran etkileşimciler göre kişiye devamlı olarak arkadaşları, meslek grupları, siyasi partiler vb. tarafından sıfatlar (unvanlar) yöneltilmektedir. Bu sıfatlar kişinin benliğini şekillendirebilir ancak kişi her sıfatı kabul etmemektedir. Kişinin sıfatı yönlendiren kişi ya da gruplara olan bağlılığı, bir benliğe olan bağlılığı veya o benliği değiştirme kapasitesi; kişinin kendisinin ve diğerlerinin oluşma sürecinde olan karakterlerinin sınırlarına, inandırıcılığına ve imkanlarına olan duyusu bu süreçte önemlidir (Rock, 2008). Belirli bir etiketin, sosyal bir yapı olarak, hedefin doğasında bulunan bir özellikten ziyade örgütsel rutinlerin ve olayların ürünü olduğunu belirten Ashforth ve Humphrey (1995) örgütlerde etiketleme sürecini Fiske ve Neuberg'in (1990) *süreklilik modeline* dayanarak şu şekilde şekillendirmişlerdir:

Şekil 2

Örgütlerde Etiketleme Süreci (Ashforth & Humphrey 1995)



Şekil 2'den anlaşılacağı gibi, Fiske ve Neuberg (1990) izlenim oluşumunun kapsamlı bir 'süreklilik modelini' sunmaktadırlar. Sosyal kategoriler iyi öğrenilmiş bilişsel şemaları temsil ettiği için kişiselleştirilmiş algılardan daha az çaba gerektirmektedir. Sonuç olarak Fiske ve Neuberg (1990) algılayanın ilk izlenimlerinin istemsiz bir şekilde hedefin atfedildiği kategorilere dayandığını ileri sürmektedirler (Akt. Ashforth & Humphrey, 1995). Hedef liderliğin proto tipik özelliğine sahip olduğu veya az ya da çok liderlik örneğiyle eşleştiği için lider olarak algılanır ve o şekilde etiketlenir (Lord, 1985). Hedef ile prototip ya da örnek arasındaki uyum arttıkça, yapılan sınıflandırma daha kolay ve güvenli bir hale gelir. Eğer algılayan yeterli motivasyon ve zaman, bilgi gibi dikkat kaynaklarına sahipse, hedef ile ilgili ek bilgilere bakacaktır. Bu bilgiler ilk sınıflandırmayı doğrulayabilir ya da alternatif kategorilerin ya da alt kategorilerin oluşmasını sağlayabilir. Algılayan bunu yapamazsa ve yeterli motivasyon ve kaynağına hala sahipse, elindeki düzensiz mevcut bilgiyi bir araya getirmeye çalışacaktır. Burada önemli olan kategorik bilgi bu süreç boyunca kullanılmaya

devam edecektir. Aslında parça parça izlenim oluşumunda bile, belirli bir bilgi parçasının (örneğin; bakımlı) algılanan anlamı, algılayıcının bu parçaya eklediği genelleştirilmiş şemadan kaynaklanabilir. Algılayan kategorik bilgiye güvenme eğilimindedir ve genellikle başlangıçtaki bir sınıflandırmayı doğrulama konusunda belirsiz ve tutarsız bilgilere karşı önyargılıdır. Ancak algılayan yeterince motive olmuş ve yeterli kaynaklara sahipse bu eğilimleri geçersiz kılabilir (Ashforth & Humphrey, 1995).

Ashforth ve Humphrey (1995) sosyal etkileşimlerin, sosyal bağlam içerisinde deneyimlendiğini ve bu nedenle de diğer kişilerin algılarının kısmen bağlamın işlevi olduğunu ileri sürmektedirler. Ashforth ve Humphrey (1997) örgütlerde etiketlemenin çerçevesini sınıflandırma kuramı, göstergebilim ve etiketleme teorisine göre yorumlamışlardır. Sınıflandırma kuramı, kişinin nesneleri nasıl algıladığına odaklanırken, göstergebilim, kişinin bu algıları nasıl ilettiğine odaklanmaktadır. Böylece göstergebilim, algıların nasıl paylaşıldığını öne sürerek sınıflandırma kuramını tamamlar. Sınıflandırma kuramı ve daha az ölçüde göstergebilim genellikle anlamın inşa edildiği ve aktarıldığı sosyal bağlamı görmezden gelmektedir. Ancak örgütlerdeki bireyler bir sosyal sisteme gömülüdürler; rol alırlar, grupların üyesidirler, görevleri yerine getirir ve yetki, arkadaşlık ve iletişim ağlarında bulunmaktadır. Sonuç olarak, kişinin algıları ve eylemleri her zaman çevreleyen örgütsel bağlamı yansıtmaktadır. Etiketleme teorisi, bağlamın etkisini analiz etmek için açık bir teorik çerçeve sağlamasa da, sosyal bağlamın rolünü vurgulayarak sınıflandırma kuramı ve göstergebilimi tamamlamaktadır (Ashforth & Humphrey, 1997).

Şekil 2’de ise örgütlerde bağlamın etkisinin çoğunlukla kültür (sosyal, örgütsel ve mesleki), işaretler (mesleki kalıp yargılar; okul müdürleri katıdır vb.) ve sınırlılıklar (kaynaklar ve algılanan risk) aracılığıyla açığa çıktığı belirtilmektedir. Kültür (sosyal, örgütsel ve mesleki kültürler) kategorilerin oluşmasını oldukça güçlü bir şekilde etkilemektedir. İşaretler, meslekle ilgili sahip olunan kalıp yargılardır. Örgütlerde davranış ve algının var olan bağlamdan etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, durumsal işaretler, kişisel ve örgütsel özelliklerin algılanmasını ve onların sınıflandırılmasında kriter

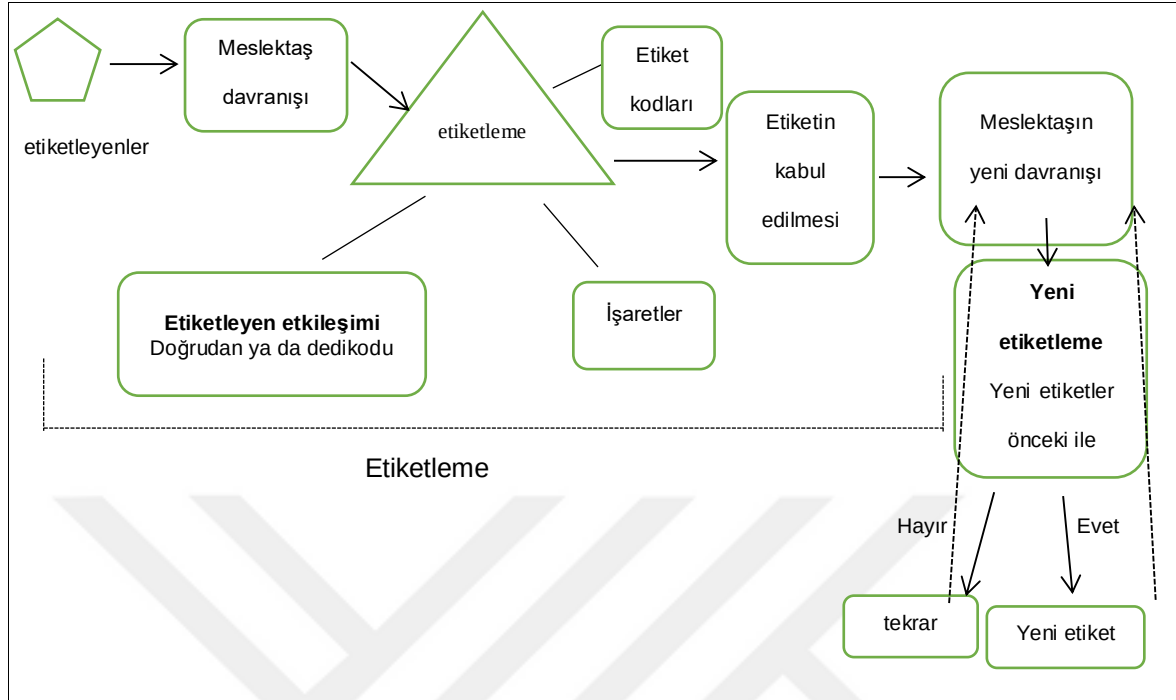
olarak kullanılmasını etkilemektedir. “Okul müdürleri katıdır” gibi bir meslekle ilgili sahip olunan kalıp yargılar algılayıcı etkilemektedir. Son olarak sınırlılıklar da etiketleme sürecini etkileyen bileşenler arasındadır. Örgütlerde kaynaklar ve algılanan risk ise etiketlemeyi etkileyen sınırlılıklar olarak görülmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995).

Örgütsel bağlamın yanı sıra rol ve görev gereklilikleri (prosedür ve normlar) ve kişisel farklılıklar bireyleri algılamada referans çerçevesi oluşturmaktadırlar. Bu algısal çerçeve, belirli sosyal kategorilerin göze çarpmasını ve daha bireysel algıları takip etme motivasyonunu ve kapasitesini güçlü bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca bu etiketleme işlemi zamanla daha otomatik hale gelme eğilimindedir ve belirli bir etiket tipik olarak gerçekte görüldüğünden çok daha fazlasını ifade etmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995).

Her türden etiketlemenin ana etkisi, Goffman’ın *facework* olarak adlandırdığı şeye yaklaşımıyla ima edilebilmektedir. Kişi etiketlendiğinde itibarını kaybeder, küçük düşer ve aşağılanır. Tüm insan ilişkilerinde sosyal-duygusal bir unsur vardır (Scheff, 2010). Fuller (2003) bu durumu kabul ettiğimizde biri gibi, olmadığımız zaman da hiç kimse gibi hissedeceğimiz şeklinde belirtmektedir. Örgütlerde de kişilere atfedilen etiketler olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Olumsuz etiketlerin, kişinin iş gruplarından çıkarılması gibi etiketlenen açısından oldukça olumsuz sonuçlara neden olabileceğini belirten Alcadipani (2018) örgütlerde meslektaş etiketlemesini aşağıdaki gibi şekillendirmiştir:

Şekil 3

Meslektaş Etiketleme



Şekil 3'ten anlaşılacağı gibi, meslektaş etiketlemesinde etiketlenecek kişinin davranışı etiketleme sürecini başlatmaktadır. Etiketleme, etiketleyenin bu davranışa doğrudan tepkisi bağlamında ya da iş yeri içerisinde dedikodu sürecinde meydana gelmektedir. Bu gibi bağlamlarda ortaya çıkan işaretler yankı bulacaktır ve kişiye yapıştırılan etiketle tutarlı hale geleceklerdir (Alcadipani, 2018).

Örgütlerde Yapılan Etiketlemelerin Sonuçları

Etiketler sınırlar koymakta ve kategoriler oluşturmakta; sosyal hayatı oluşturan ve benzer ya da farklı etiket taşıyan diğer kişilerle olan ilişkilerde normları belirleyen birer araç olarak görülmektedir. Etiketler olmaksızın sosyal etkileşim zor ve külfetli olabilmektedir (Moncrieffe, 2007). Bireyin kendisini ve başkalarını tanımlamasında kilit faktör, sosyal kategoriler içinde kendisinin konumlandırmasıdır. Birey, başkalarına ve kendi davranışlarına, onları kendi yerleştiği kategorinin içinden mi yoksa dışından mı algıladığına göre yanıt verir (Waterhouse 2004). Yapılan etiketlemelerin birçok amacı vardır; kişinin hem kendisini hem de diğerlerini anlamasını kolaylaştıran netliği sağlamakta;

kişinin kendi ya da diğerlerinin aktivitelerini düzenlemekte; kişiyi dahil eden ya da hariç tutan sınırların belirlenmesinde bir güç olmaktadır. Bu nedenle etiketler ve etiketleme oldukça işlevseldir (Bowers, 2011; Gunter, 2004). Ashforth ve Humphrey (1995) etiketlerin psikolojik ve sosyolojik açıdan sosyal çevrede belirsizliği azaltma ve sosyal kontrolün sağlanması için kullanıldığını; ayrıca örgütlerde değişikliği teşvik etme, olumlu ve olumsuz olaylara açıklık getirme, sosyal kimlik ve uyumu geliştirme, öz saygı ve sosyal saygıyı güçlendirme, psikolojik mesafe yaratma işlevlerini yerine getirdiğini ifade etmektedirler. Ayrıca etiketler, karmaşık ve belki de çelişkili veri dizisini, anlamlı ve mantıklı bir şekilde ayrıştırmakta ve böylece örgütsel deneyimin ve davranışın anlaşılması, yorumlanması ve iletilmesinde aracılık etmektedir (Ashforth & Humphrey, 1997).

Etiketleme tarafsız bir süreç değildir; algılayıcılar yalnızca anlayış ve fikir birliğini teşvik etmek için değil, aynı zamanda nesneye göre kendi öz imajlarını geliştirmek ve nesneyi kontrol etmek için bir sosyal nesneyi etiketlemeye motive edilir. Dolayısıyla, belirli bir etiket, hedef olarak algılayıcı hakkında da çok şey ifade edebilir (Ashforth & Humphrey 1995, 1997). Dahası, etiketlemenin motive edilmiş ve keyfi doğası, bu süreçte gücün öneminin altını çizmektedir. Nihai olarak örgütsel bir ortamda etiketleme anlam oluşturma ve iletme kapasitesi ile ilişkili olmasına rağmen güçle ilgilidir (Ashforth & Humphrey, 1997).

Belirgin bir etiket kişiyi bariz bir şekilde tanımlamakta ve bu nedenle kişilerarası etkileşimin tonunu ve yönünü büyük ölçüde etkilemektedir. Değerlendirici çağrışımlar taşıyan ve bunu dolaylı şekilde ortaya koyan etiketler, etiketleyen kişinin kendini üstün hissetmesini sağlayarak benlik saygısını arttırabilmektedir. Ayrıca etiketleyen ve etiketlenen arasındaki farklılıklar abartılarak ya da vurgulanarak etiketleyen kişinin sosyal saygınlığını da arttırabilmektedir. Bu şekilde etiketler izlenim yönetimi işlevi görmektedirler. Etiketleme, etiketlenen kişinin kendini tanımlama şeklini de etkileyebilmektedir. Doğrudan etkileşim yoluyla ve kültürel değerlerin, anlamların ve standartların içselleştirilmesi yoluyla bireyler başkalarının gözünden görmeye ve az çok istikrarlı bir benlik duygusu inşa etme eğilimi içerisinde (Ashforth & Humphrey, 1995). Ancak iş yerinde etiketleme zarar verici

olabilmektedir. Özellikle olumsuz etiketlere sahip olmak kişinin çeşitli iş imkanlarından ya da yükselme imkanından mahrum kalmasına neden olabilmektedir (Bowers, 2011). İstenmeyen bir etiket kişiye yapıştırıldığında, kişi etiketin psikolojik etkisinden kurtulmak için bazı yöntemler kullanabilmektedir. Bir bireyin etiketlemenin olumsuz etkileriyle başa çıkabilmek için kullanabileceği taktikler; benimsemek, uzaklaşma, gizleme ve reddetmektir. Bu taktikler, benzer şekilde etiketlenmiş kişiler tarafından kullanılan kolektif taktiklerle tamamlanabilmektedir (Ashforth & Humphrey 1995).

Etiketlemelerle Baş Etmede Kullanılan Yöntemler

Kişiye istenmeyen bir etiket yapıştırıldığında kişi etiketin istenmeyen psikolojik etkilerinden kurtulmak için bazı yöntemler kullanmaktadır. Etiketlemeyle ilgili araştırmalar kişilerin bireysel baş etme yollarının aleni ve içsel tepkiler üzere iki şekilde yaptıklarını göstermektedir. Bu gruplar da kabul ve reddetme olmak üzere alt gruplara ayrılmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995):

Şekil 4

Olumsuz Etiketlerle Baş Etmede Kullanılan Bireysel Yöntemler (Ashforth & Humphrey, 1995).

		Aleni tepkiler	
		Kabul etme	Reddetme
İçsel tepkiler	Kabul etme	Benimseme	Gizleme
	Reddetme	Uzaklaşma	Reddetme

Şekil 4'te görüldüğü gibi, bir etiketin hem aleni hem de içsel bir şekilde kabul edilmesi o etiketin benimsenmesi ya da kabullenilmesi demektir. Bu kişiler etiketin rıza ile doğrulandığı gerçeğinden öngörülebilirlik ve düzen duygusu kazanırlar ve etiketten bazı

ödülleri kazanabilirler. Ancak bireysel ve toplu savunma mekanizmasının olmadığı durumlarda içsel ve dışsal baskının, etiket benimsenmesine neden olabileceği unutulmamalıdır. Uzaklaşmada kişi etiketi alenen kabul eder, ancak kendisini ortaya çıkabilecek olumsuz çağrışımlardan uzak tutmaya çalışır. Uzaklaşma damgasının kişisel olarak göze çarpmasını azaltır ve kişinin istenen benlik duygusunu korumasına yardımcı olur. Gizleme ise damgasının belirli olmadığı durumlarda mümkündür ve kişi etiketlenmenin kişilerarası olumsuz etkilerinden kaçmaktadır. Son olarak da etiket hem aleni hem de içsel olarak reddedilmesi ve kişinin sürekli direnmesi de mümkündür. Ayrıca etiketleme grupların oluşmasına ve kutuplaşmalara neden olabilmektedir. Bu kolektif nitelik bireysel başa çıkma yöntemlerin yanı sıra sosyal desteğin de temelini oluşturabilir. Kısacası kişiler etiketlerin pasif bir alıcısı değildir ve kendilerini etiketlerin olumsuz etkilerinden korumak için bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal taktik kullanabilirler (Ashforth & Humphrey, 1995).

Allport (2016) birçok kişinin etiketlemeye isyan edeceğini ve bu durumun özellikle etiket eleştirel olduğu zaman ortaya çıkacağını belirtmektedir. Kişi olumsuz etiketleri başkaları için sorun olarak görmezken kendisi için kullanıldığında *simge fobisine* yatkınlaşmaktadır. Örneğin sert öğretmen, faşist, komünist ve kör gibi sözler başkaları için kullanıldığında daha az eleştirel olurken kişinin kendisi için kullanıldığında benimsenmeyebilmektedir (Allport, 2016).

Eğitim Örgütlerinde Etiketleme

Toplum tarafından yöneltilen etiketlerin (fakir, zengin, Müslüman, Hristiyan, beyaz, siyah vb.) bazılarını çocukluğumuzda kabul ederken bazı etiketleri kabul etmeyiz (Moncrieffe, 2007). Toplumda çeşitli gruplar ya da kişiler diğer grupları ya da kişileri farkında olarak ya da olmayarak etiketlenmektedirler. Örneğin sosyal hayatta güçlü kuvvetli olması beklenen ama bu özellikleri göstermeyen erkekler *light*; okul yıllarında çalışkan kişiler *dört göz* ya da *inek*; eğlence mekanlarında çalışan kadınlar *kötü kadın*, yurt dışında yaşayan Türkler ise *alamancı* şeklinde etiketlenmektedir (Ünür, 2015). Eğitim örgütlerinde de

özellikle öğretmenlerin ırksal, kültürel, dilsel, akademik ve ekonomik farklılıklarla ilgili söylemleri öğrencilerin kim olduğuyla ilgili algılarına ilişkin onlara güçlü mesajlar verebilmektedir (Adair, 2015).

Etiketlerin oluşumu sosyo-kültürel bir koşullanmayı temsil eder ve eğitim süreci aracılığıyla yapılır; üç eğitim biçimini de içerir: gayri resmi, örgün olmayan ve örgün. Gerçekte, eğitim yoluyla nesilden nesile aktarılan kültürel bir modeldir. İlişkinin sosyo-kültürel ortamında birincil sosyalleşme yoluyla, çocuklara belirli durumlara, davranışlara, tutumlara vb. nasıl davranacakları ve bunlara nasıl tepki verecekleri öğretilir (Lungu, 2016). Okullar, bireylerin etkileşim içerisinde bulundukları ve gerçekliklerini anlamlandırmalarını etkileyen sembolik bir yapı oluşturmaktadırlar. 6-18 yaş grubu zamanının büyük bir bölümünü okulda ya da okul ile ilişkili aktivitelerle geçirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini algılamalarında önemli etkiye sahip bir konumda bulunmaktadır. Okul içerisinde diğer bireylerle olan etkileşimler, okullardaki bazı pozisyonlarda yer alma (öğrenci temsilciliği, spor takımları vb.) öğrencilerin benlik, zeka ve yeterlik algılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Etiketleme teorisi de okuldaki mikro düzey etkileşimlerin öğrencilerin benlik, zeka ve yeterlik algılarının oluşumuna nasıl katkıda bulunduğunu anlamamızı sağlamaktadır (Ballantine & Spade, 2011).

Etiketlemeye Konu Olan Öğrenci Özellikleri

Etiketleme teorisine göre öğretmenler süreç içerisinde öğrencilerini; sınıf içerisindeki davranışlarına, öğrenmeye karşı tutumlarına, önceki okul raporlarına ve hem onlarla hem de aileleri ile olan etkileşimlerine göre öğrencilerini yargılar ve onları *tembel, çalışkan, uslu, şımarık* vb. şeklinde etiketlemektedirler (Thompson, 2017). Rist'e (1970) göre öğretmenler öğrencileri hem öğrencinin yeteneklerine göre hem de onların fiziki görünüşlerine ve geldikleri aileye (eğitimli, orta sınıf vb.) göre etiketlemektedirler. Hargreaves vd. (2012) ise öğretmenlerin öğrenciyi; fiziki görünüşlerine, kişiliklerine, sevimli olup olmadıklarına, diğer öğrencilerle olan ilişkilerine, yetenek ve çalışmaya karşı heveslerine, disiplin kurallarına uyup uymadıklarına göre etiketlediklerini belirtmektedirler. Becker (1952) tarafından yapılan

araştırmada lise öğretmenlerinin, öğrencileri dış görünüşlerine göre etiketledikleri belirtilmektedir. Orta sınıf öğrencilerinin daha olumlu şekilde etiketlendikleri ve öğrencilerin başarılı olma konusunda cesaretlendirildikleri; ancak işçi sınıfına ait öğrencilerin “*sorun çıkaran*” ve başarısız olma ihtimali yüksek vb. gibi olumsuz şekillerde etiketlendiği belirtilmektedir (Pountney, 2017). Genellikle etiketleyenlerin öğretmen, yönetici gibi kişiler olduğu düşünülmektedir. Ancak akran etiketlemesi de oldukça ciddi bir problemdir (Thomas, 1997).

Eğitim Örgütlerinde Yapılan Etiketlemelerin Sonuçları

Etiketleme, sınıflandırmanın bir şeklini ifade etmektedir (Machu, 2013; Sowards, 2015; Thomson, 2012). Sınıflandırmanın kişiye bazı yararları bulunmaktadır. Bunlardan ilki sınıflandırma yoluyla kişi faydası olmayan bilgilerden kaçınırken, algılanması zor olan faydalı bilgileri edinebilmektedir. Ayrıca kişinin kendisinin değerlendirmesi bağlamında faydası olmaktadır. Son olarak sınıflandırma dünyanın daha net ve belirgin bir hale gelmesini sağlamaktadır. Ancak bilişsel tasarruf sağlamamızı sağlayan bu durum kişilerarası çatışmalara, fırsat eşitsizliklerine temel olan ayrımcılığın oluşmasına da zemin hazırlayabilmektedir (Demirtaş, 2004). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde etiketleme hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Machu, 2013).

Öğrencileri etiketlemenin, onların öğrenmeleri, güvenleri ve öz saygıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Duckworth ve diğerleri, 2012). Öğretmenler öğrenciler için kullandıkları yavaş, parlak, sorun çıkaran gibi etiketler beklentiyi de beraberinde getirmektedir. Öğrenci bu beklentinin farkına vardığında ise bu beklentiye göre davranabilmektedir. Bu nedenle de sınıflama ve etiketlemeler öğrenci başarısının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rist, 1977). Etiketler akademik, fiziksel, duygusal ve sosyal açıdan eğitim desteğine ihtiyaç duyan öğrencilere gerekli desteğin sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca etiketler özel eğitime destek duyan öğrencilerle nasıl iletişime geçileceği konusunda öğretmenlere yardımcı olur ve bu durum bu öğrencilerin daha uygun bir eğitim almalarını sağlamaktadır (Machu, 2013; Sowards, 2015;

Thomson, 2012). Ayrıca sınıflandırma, araştırmacılar için de gereklidir. Fiziksel engelliler hakkında araştırma yapmak, örneğin bedensel engelleri olanların engellilik ve ihtiyaçlarını sınıflandırma sistemi olmadan çok zor olacaktır. Sınıflandırmalar belirli tedavilerin geliştirilmesinde yardımcı olur. Oluşturulan kategoriler, her kategori için belirli bir tedavi veya tanı ile ilişkilendirmeyi kolaylaştırmaktadır (Thomson, 2012). Rix'e (2006) göre çoğu kişi için bu tür etiketlerin kabul edilmesi, politikaya ve finansman kararlarına göre sınırlı olarak sosyal kaynaklara erişim sağlamanın tek yoludur. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin etiketlenmesi konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan etiketlemeler ilk olarak, devlet okulu sistemi içinde ekstra desteğe makul erişim sağlamaktır. İkinci olarak etiketleme, öğretim uygulamalarının yapılandırılmasında ve güçlendirilmesinde gerek duyulan ihtiyaç ve öğrenme stillerinin sağlanması için aracılık etmektedir (Sowards, 2015).

Özel eğitim perspektifinden, alandaki uzmanlar, özel eğitim alanının, çeşitli engelli öğrenciler için özel teknikler kullanan programlarla ilgili olduğunu savunmakta ve sürekli olarak çocukların etiketlenmesi ve kategorize edilmesine dayalı bir kelime dağarcığı ve uygulama geliştirmekle meşgul olmaktadır ancak bu süreçte öğrencilerin özgüvenlerine zarar vermekten kaçınmaktadırlar. Ancak etiketlerin sürekli kullanımı çocuklar için işlevsiz ve zararlı hale gelmesine neden olabilmektedir (Osterholm ve diğerleri, 2007). Machu (2013) okullarda çocukların üstün yetenekli olarak etiketlenmesinin; arkadaşları, öğretmenleri ve aileleri tarafından dışlanma ve alay etme ile sonuçlanabileceğini ifade etmektedir. Özel eğitimli öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı etiketlenmesi öğretmen beklentisini olumsuz yönde etkilemektedir (Allday ve diğerleri, 2011; Schifrer, 2013; Taylor ve diğerleri, 1983). Taylor vd. (2010) özel eğitimli öğrencilerin etiketlenmesi ile ilişkili yaptığı araştırmada öğrencilerin akademik güçlükler yaşaması ile ilgili yapılan etiketlemenin onların öz saygılarını olumsuz bir şekilde etkilediği sonucuna varmıştır. Etiketleme çocuk için oldukça önemlidir ve çocuğun hayatını, aile ortamını, okul yaşantılarını, akran ilişkileri gibi birçok açıdan etkilemektedir (Taylor ve diğerleri, 2010). Ayrıca etiketleme öğretmen

davranışlarını ve ilgili öğrenciye yönelik öğretmen beklentilerini etkilemekte ve olumsuz bir durum yaratmaktadır. Etiketlemeyle ilgili olumsuz eleştirilerden biri de öğrencinin öğrenme sürecini başarıyla tamamlayamamasının nedeninin öğrencinin kendisinden kaynaklandığının kabul edilmesidir. Oysaki bu süreç öğretmen ve öğrenci arasındaki iki yönlü iletişime dayanan bir süreçtir (Çakıroğlu, 2019). Bu tür etiketlerin kullanımı beklentilerimizi kişilerin beklentilerini sınırlamakta, onları yapamayacakları şeylerle, zorluklarıyla tanımlamaya teşvik etmektedir. Bazı durumlarda etiket, kötü davranış mazur göstermenin bir nedeni haline gelirken, diğer durumlarda bir bireyin kişisel başarılarını açıklamak için kullanılmaktadır ki böylece onları küçültmektedir (Rix, 2006).

Sınıf ortamında yapılan etiketlemeler olumsuz ve uzun süreli sonuçlara neden olabilmektedir ve etkiler öğrenciler üst öğrenim seviyelerine geçtiği zaman da kendini gösterebilmektedir (Ercole, 2009). Zihinsel kategoriler ve duygusal tepkilerin belirlenmesinde dilin oldukça önemli bir rolü vardır. Çocuklar isimlerin bağımsız gerçekliğinin olmadığını süreç içinde öğrenirler. Çocuklukta takılan *yaramaz*, *pis*, gibi isimler ya da kullanılan etiketler çocukların özsaygılarını yaralayabilmektedir (Allport, 2016). Çocukları tanımlamak için kullanılan etiketlere ya da etiketlenen çocuklara verilen olumsuz tepkiler, bu çocukların akranları ya da diğerleri tarafından damgalanmasına ve sosyal dışlanma yaşamasına neden olabilmektedir. Etiketlenen öğrenci daha az popüler hale gelebilir ve hatta zorbalığın hedefi olabilir ve bu durum çocuğun öz saygısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Çocuğun okulda karşılaştığı herhangi bir durum onun öz saygısını olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Öğrencinin akademik güçlükler yaşaması utanmaya, yetersiz ve engellenmiş hissetmesine neden olabilmektedir. Bu durum öğrencinin olumsuz öz değerlendirme yapmasına neden olabilmektedir. Bu olumsuz değerlendirmeler akranların, öğretmenlerin, ailenin çocuğa ya da etikete verdiği tepkilerle daha olumsuz hale gelebilmektedir (Taylor ve diğerleri, 2010).

Etiketler öğrencilerin benlik saygısını etkilemektedir. Etiket olumluysa ve fazla kullanılırsa, çocuk olumsuz karakter özellikleri geliştirecek veya öğrenmek için herhangi bir

çaba göstermekten caydırılacaktır. "Ben zekiyim, matematikte egzersiz yapmak zorunda değilim çünkü çok çabuk anlıyorum" gibi. Etiket olumsuz olması durumunda da çocuk öz saygısı geliştirmez, kendini değerli veya önemli hissetmez ve içsel kaynaklarını asla bilemez. Amaçları ne olursa olsun, farkındalık yaratmak, belirli davranışları vurgulamak veya düzeltmek amacıyla verilmiş olsunlar, etiketler genellikle tersini belirler. Bir çocuğa sürekli "tembel" demek, onu çalışkan ya da inatçı yapmayacak, tembel kalmasına neden olacaktır (Lungu, 2016).

Çocuğun/öğrencinin kişiliği sürekli bir oluşum ve gelişim içindedir. İster olumsuz ister olumlu olsun etiketler, evrimi durdurma etkisine sahiptir. Ebeveyn/öğretmen çocuğa/öğrenciye bir etiket kullandığında, bunun aracılığıyla çeşitli fırsatlardan seçim yapma hakkını engeller. Etiketlendikten sonra, çocuk/öğrenci artık etiketin arkasında ne olduğunu, potansiyelinin ne olduğunu, yeteneklerini, niteliklerini, kapasitelerini, kaynaklarını vb. göremez (Lungu, 2016).

Çocuk ve ergenlerde suç ve suçlu davranışı tetikleyen etmenleri sosyal psikoloji kuramlarından etiketleme kuramı bağlamından da ele alındığı görülmektedir. Başkalarının olumsuz tepkilerinin kişiyi daha fazla suça yönlendirdiğini öne süren etiketleme kuramına göre, kişinin sapkın olarak adlandırılması kişinin kendisiyle ilgili sapkın imajı geliştirmesine neden olmakta ve kişinin bu imaja uygun davranışlarla suça yönelmesine yol açabilmektedir. Sapkın davranış, öğretmenlerin öğrenciyi sürekli olarak sapkın şeklinde etiketlemesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu etiketlemeler sonucunda çocuklar etiketi benimseyebilir ve sapkın davranışlar gösterebilirler (Bird, 1980). Eğitimde öğrencilere yönelik suç etiketlerinin kullanılmasının, etiketlenmiş kişilerin gelecekte beklenmeyen suçları işleyebileceği ihtimalini arttırmasının yanı sıra olumsuz akademik etiketlerin kullanılması öğrencileri daha büyük akademik başarısızlığa itebilmektedir (Lilly ve diğerleri, 2007; Ercole, 2009). Okullarda devamlı olarak kullanılan ve rutin hale gelen akademik etiketler, okulun yapısal ve idari prosedürlerinin güçlendirilmesi ve bunlara yanıt verilmesi yoluyla kurumsallaştırılır. Öğretmenler de öğrenci ve grup ayrımı için akademik etiketleri

kullanırlar. Bunlar öğretmene öğrencinin performansına ilişkin beklentilerin kalıplaşmış analizini sunar (Bird, 1980). Ancak kişi kendisiyle ilgili olumsuz cümleleri tekrar tekrar duyduğu zaman kişiliği zedelenir. Grup baskısı, kişinin ego bütünlüğüne zarar vererek düşük benlik algısının oluşmasına neden olabilmektedir (Allport, 2016). Ayrıca öğrenciye yönelik tüm olumsuz etiketler öğrencinin eğitimsel amaçlarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Schartung, 2015). Bu nedenle uzun dönemde etiketler, öğrencinin okul performansını, kişiliğini, profesyonel ve sosyal hayatını etkileyebileceği için okulda ve ailede etiketlerin kullanılmaması gerekmektedir (Lungu, 2016).

Francis (2000) eğitimde cinsel kimliğin yaratılmasında öğretmenlerin büyük bir rol oynadığını ileri sürmektedir. Cinsiyete yönelik etiketlemeler çocukların davranışını yönlendirmede etkili olabilmektedir. Kohlberg (1966) ve Mischel (1970) bir etkinlik için cinsiyete uygun olan ya da uygun olmayan şeklinde yapılan bir etkinliğin öğrencinin o etkinlik üzerindeki performansını etkilediğini belirtmektedirler (Akt. White, 1978). Diğer bir deyişle, cinsiyete yönelik etiketlemeler karmaşık bir süreç neden olabilir ve bu nedenle cinsiyetle ilgili bilgilerin kaynağına daha fazla dikkat edilmelidir (White, 1978). Nitekim okul toplumu farkında olmadan, etiketlemelerle ve başarı ideolojisinin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmasını destekleyerek cinsiyetçiliğin oluşmasına (Booher-Jennings, 2008) ve okullarda yaşanan cinsiyetçilik, kız öğrenciler üzerinde baskılara neden olabilmektedir (Ünal, 2003). Ayrıca öğrencilere yönelik öğretmenler ya da okul yöneticileri tarafından sosyo-ekonomik düzeyleri ya da cinsiyetlerine ilişkin yapılan etiketlemeler, öğrencilerin gelecek beklentilerini etkilemekte ve etiketler doğrultusunda kariyer yönlendirmelerine neden olmaktadır (Booher-Jennings, 2008; Pountney, 2017; Ünal ve diğerleri, 2010). Pountney (2017) kız öğrencilerin daha çok “*çalışkan*” şeklinde etiketlendiklerini ve bu şekilde etiketlenen kızların ise hizmet ya da bakım sektörü gibi kadın baskın kariyer alanlarına yönelmeleri daha mümkün olduğunu; erkek öğrenciler ise “*tembel*” ya da “*haylaz*” şeklinde etiketlendiklerini belirtmektedir.

Booher-Jennings (2008) tarafından yapılan araştırmada, katılanlar için önemli sonuçları olan sınavlarda kız ve erkek öğrencilerin başarısızlığı öğretmenleri tarafından farklı nedenlere atfedilmiştir. Erkek öğrenciler için yeterince çaba göstermediği neden olarak belirtilirken, kız öğrenciler yeterince çabaladıkları ancak kendine olan güvenlerinin düşük olması neden olarak belirtilmiştir. Bu durum okul ve eğitimcilerin farkında olmadan, başarı ideolojisinin kız ve erkek öğrencilere göre farklılaşmasını destekleyerek cinsiyetçiliğin oluşmasına neden olduğunu göstermektedir. Erkek öğrenciler, bu tür sınavlardaki performanslarına yönelik kendi fikirleri ile uyuşmayan yorumlar aldığında, bilişsel uyumsuzluğu gidermek için ya öğretmen yorumlarını kabul ederler ya da okulun meşruiyetini sorgularlar. Öğretmenlerin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yanlış teşhisi, kendini gerçekleştiren kehanetin harekete geçmesine yol açabilmektedir. Diğer bir deyişle, öğrencilere yeterince çabalamadıklarını belirtmek gelecekteki çabalarının da azalmasına yol açabilecektir. Ayrıca bu tür sınavların yarattığı “başarılı” ve “başarısız” kategorileri, yeni kimliklerin ve öğrenci ilişkilerinin şekillenmesine ve yeniden oluşmasına neden olmaktadır (Booher-Jennings, 2008).

Kendini Gerçekleştiren Kehanet

Merton (1948) tarafından ilk kez kullanılan kendini gerçekleştiren kehanet kavramı, belirli bir duruma ilişkin beklenti ve tanımlamaların, bir süre sonra durumun ayrılmaz bir parçası haline gelmesi ve sonraki gelişmeleri etkilemesi şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Madran, 2012). Kendini gerçekleştiren kehanet bilinçli, kasıtlı olarak değil var olan şemaların işe koşulmasıyla kendini gösterebilmektedir. Kişinin bir başkasına ait şeması o kişiye yönelik davranışları etkileyebilmektedir. Kişinin kendi davranışları karşısındaki kişinin beklentilerine uygun davranmasına neden olarak kendini gerçekleştiren kehanete neden olabilir (Aronson ve diğerleri, 2012). Başka kişilerin niteliklerini nasıl algıladığımız, bu kişilerin sergileyeceği nitelikleri etkilemektedir. Hoş olmayan kanılar hoş olmayan tepkiler yaratabilmekte ve bu da kısır döngüye dönüşebilmektedir. Ancak kendini gerçekleştiren kehanet kısır döngü kadar iyicil döngüye de dönüşebilmektedir. Diğer bir deyişle, olumlu

davranışlar da olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Allport, 2016). Bu durum Pygmalion ve Golem etkileri olarak nitelendirilmektedir. Pygmalion etkisi olumlu beklentilerin olumlu şekilde sonuçlanmasını, Golem etkisi ise olumsuz beklentilerin olumsuz şekilde sonuçlanmasını ifade etmektedir (Babad, 1977; Akt. Cross, 2019; Chandrasegaran & Padmakumari, 2018).

Aronson'a (2012) göre kendini gerçekleştiren kehanet, birisinin bir diğeri hakkındaki beklentilerinin ona karşı davranışlarını etkilemesi ve onun bu beklentilerle tutarlı bir şekilde davranmasına neden olarak beklentilerin doğru çıkmasını sağlamasıdır. Sapkınlık sosyolojisi ve kriminoloji temelinde geliştirilen etiketleme teorisine göre kişi belirli bir biçimde etiketlendiğinde, zaman içerisinde bu etiketi doğrulamaya başlamaktadır. Diğer bir deyişle bir kişiye bir soruna sahip olduğunu ya da kendisinin bir sorun oluşturduğunu ifade ederseniz, zamanla bu kişi sizin haklı olduğunuzu kanıtlayacaktır (Lungu, 2016). Etiketler gerçekliğin nesnel açıklamaları olarak somutlaşma ve kendi kendini gerçekleştirme eğilimindedir. Etiketler, sosyal gerçekliğin nesnel ve normatif temsilleri olarak somutlaşabilir, kendi kendini gerçekleştiren kehanetler yaratabilir ve içselleştirmeye yönelik hedefleri teşvik edebilir (Ashforth & Humphrey, 1997).

Kişiler üyesi oldukları sosyal sınıf bağlamında etiketlenmektedir. Bu etiketler onlar hakkında kalıp yargıların oluşmasına ve bu kalıp yargılar da hedef grubun üyelerine yönelik beklentileri içermektedir. Beklentiler öncelikle algılayıcının kendi davranışını ve daha sonra da davranışsal uyum yolu ile hedef kişinin davranışını etkilemektedir. Bu durum ise kendini gerçekleştiren kehanete yol açmaktadır (Demirtaş, 2004). Kendini gerçekleştiren kehanet sürecinin ortaya konması için geliştirilen modellerin ortak yönlerinden yola çıkarak Jussim ve Fleming (1996) bu süreci algılayıcının hedef kişiye yönelik beklentiler gerçekleştirilmesi, algılayıcının bu beklentilerle uyumlu hedef kişiye yönelik tepkilerde bulunması ve hedef kişinin de beklentilere uyum sağlayacak şekilde tepki vermesi şeklinde yorumlamışlardır (Akt. Demirtaş, 2004). Tauber (1997) ise eğitim alanında kendini gerçekleştiren kehaneti beş adımda tanımlamıştır: i) Öğretmenler beklenti oluşturur. ii) Bu beklentileri dayalı olarak

öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışları farklılaşır. iii) Öğretmenin davranışı öğrenciye kendisinden ne beklenildiği mesajını iletir. iv) Bu davranış süreç içerisinde devam ederse ve öğrenci aktif bir şekilde direnç göstermezse, öğrencinin davranışını ve başarısını şekillendirme eğilimine girer. v) Zamanla öğrencinin başarısı ve davranışları ondan bekleneni doğrulamaya başlar (Akt. Amissah, 2013).

Etiketleme teorisi, eğitim bağlamında geleneksel biyolojik ve kültürel insan gelişimi teorilerine karşı uygulanabilir bir etkileşimci perspektif olarak kabul edilmektedir ve okullarda kendini gerçekleştirmenin incelenmesinde analitik bir araçtır (Thomas, 1997). Eğitimde kendi kendini gerçekleştiren kehanetler özel bir önem taşımaktadır. Öğrencinin hayatında en önemli kişilerden biri olan öğretmenin öğrenci ile olan etkileşimi, öğretmenlerin sınıftaki sözlü ve sözlü olmayan davranışları öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Özünde, öğretmenlerin geri bildirimlerinde ve içselleştirildiklerinde öğrencilerle etkileşimlerinde kullandıkları kelimeler, onlar üzerinde kendini gerçekleştiren kehanet etkileri yaratma gücüne sahiptir (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018).

Alanyazında kendini gerçekleştiren kehanetin eğitim boyutunun öğretmen-öğrenci ilişkisi temelinde ele alan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu konuda kült olarak değerlendirilebilecek Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından okul ortamında yapılan ve öğretmen-öğrenci arasındaki Pygmalion etkisini (kendini gerçekleştiren kehanet) inceleyen deneysel araştırmada öğretmenlerin olumlu beklentilerinin, öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını olumlu şekilde etkilediğini ve onları çalışmaya güdülediği ortaya konmuştur (Cemaloğlu, 2019; Cross, 2019; Madran, 2012; Thompson, 2017; Wang & Lin, 2014). Reynolds (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin olumlu sözlü beklentileri öğrencileri olumlu yönde etkilerken, olumsuz sözlü beklentilerinin onları olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Geisler (2001) kendini gerçekleştiren kehanet bağlamında yaptığı araştırmada öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik başarı ve öz saygıları üzerinde önemli bir rolü olduğunu; düşük öğretmen beklentisinin öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Yapılan bu araştırmalar

öğretmenlerin istemeden de olsa bazı öğrencilere diğerlerinden farklı davranarak öğrencileriyle ilgili beklentilerinin gerçekleşmesine neden olabileceğini göstermektedir (Aronson, 2012). Chandrasegaran ve Padmakumari (2018) öğretmenlerin geribildirimlerinin ve etkileşimlerinin öğrencilerin kendilerine ilişkin algılarını, ruh hallerini ve duygularını, sınıf davranışlarını, sosyal etkileşimlerini, akademik performansını ve akran ilişkilerinin kalitesini belirgin şekilde etkilediğini belirtmekte; dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilere akademik, psikolojik ve sosyal olarak önemli miktarda güç uyguladıklarını belirtmektedirler.

Caufield (2007) kendini gerçekleştiren kehanetin ve kişilerin tercihlerinin beklenti algısı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yapılan seçimler, kişilerin inanç sistemine bağlıdır ve bu inançlar da geçmiş sonuçlar, geribildirimler tarafından yönlendirilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin olumlu ve olumsuz geribildirimleri öğrencinin belirli bir şekilde davranmasını sağlayabilmektedir (Caufield, 2007). Öğretmen beklentisi, yorumları ve tahminlerinin yanı sıra öğretmenler tarafından kullanılan etiketler de öğrenciler üzerinde kendi kendini gerçekleştiren kehanet etkileri yaratmada diğer etkenler kadar güçlüdür. Öğretmenler öğrencileri entelektüel yeteneklerine göre kategorize etme ve onlara etiketler yapıştırma eğilimindedirler. Nitekim öğrencilerin öğretmenler tarafından kendilerine verilen olumlu ya da olumsuz etiketleri sıklıkla içselleştirdikleri ve nihayetinde onların algılarına göre yaşadıkları görülmektedir (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018).

Kendini gerçekleştiren kehanete göre kişinin etiketi kabul etmesiyle birlikte kişi etiket doğrultusunda davranışlar göstermektedir. Örneğin sapkın olarak etiketlenen öğrenci bu etikete cevap olarak gerçekte sapkın davranışlar gösterir (Thompson, 2017). Etiketleme sonucunda, etiketleyen ve etiketlenen arasında değişen kişilerarası etkileşimi, benzer şekilde etiketlenmiş bireylerden oluşan bir dış grubun oluşmasını ve hedefin sosyal kimliğindeki değişiklikleri içermektedir. Bu etkiler, sırayla, etiketin meşruluğunu teyit eden kendini gerçekleştiren kehaneti tetikleyebilmektedir (Ashforth & Humphrey 1995).

Olumsuz etiketlerin her zaman olumsuz sonuçlara neden olmayacağını gösteren araştırmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalar kendini gerçekleştirilmeyen kehanetin

olabileceğini de göstermektedir. Örneğin Londra'da yapılan bir çalışmada düşük başarılı olarak etiketlenen siyahi kızların düşük başarı göstermediği; öğretmenlerinin haksız olduklarını kanıtlamak için daha çok çalıştıkları belirtilmektedir (Haralambos & Holborn, 2013; Akt. Cross, 2019). Chang (2011) tarafından yapılan araştırmada yüksek öğretmen beklentisinin her zaman öğrenci açısından olumlu sonuçlanmadığı, öğrenci başarısında motivasyon, istek ve heves gibi çeşitli etkenlerin de önemli rolü olduğu ortaya konmuştur.

Özetle, kişilerin başkaları için zihinlerinde oluşturdukları şemalar ve etiketler, zamanla etiketlenen kişilerin davranışlarını şekillendirebilmekte diğer bir deyişle, kişi etiket doğrultusunda davranabilmektedir. Alanyazında kendini gerçekleştiren kehanet olarak adlandırılan bu süreç, eğitim örgütlerinde öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimde de oldukça sık yaşanmaktadır. Öğretmenin öğrenciden beklentileri, onunla olan etkileşim ve iletişimine yansımakta, öğrenci bu beklentiler doğrultusunda davranışlarda bulunabilmektedir. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda etiketlerin ve beklentilerin her zaman kendini gerçekleştirme etkisi yaratmayacağını ortaya koyan çalışmalara rağmen (Chang, 2011; Haralambos & Holborn, 2013; Akt. Cross, 2019) okul ortamında kullanılan etiketlerin kendini gerçekleştiren kehaneti tetikleme etkisinin de ortaya konduğu (Geisler, 2001; Reynolds, 2007) göz önünde bulundurularak, öğretmen öğrenci etkileşiminde kullanılan etiketlerin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Etiketlemeyle İlgili Araştırmalar

Örgütlerde etiketleme her zaman yaşanan ve güçlü bir olgu olarak görülmesine rağmen, alanyazında kişilere yönelik etiketleme süreci yeterince kuramsallaştırılmamıştır ve bu konuda örgütlerde yeterince deneysel çalışma bulunmamaktadır (Alcadipani, 2018).

Etiketlemeyle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazında eğitim örgütleri bağlamında öğrencilerin etiketlenmesi ya da damgalanması üzerine yapılan çalışmalarda çalışmaların önemli bir kısmında etiketleme olgusunun özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle ilişkilendirilerek çalışıldığı görülmektedir.

Bu bağlamda bu tür etiketlerin öğrenci üzerindeki etkisini inceleyen (Sowards, 2015; Taylor ve diğerleri, 2010) ve bu etiketleri öğretmen ya da veli beklentileri, öğretmen tutumları ile ilişkilendiren çalışmalar (Foley, 1976; Machu, 2013; Shifrer, 2013; Taylor ve diğerleri, 1983) alanyazında yer almaktadır. Eğitim örgütlerinde etiketlemenin özel eğitimli öğrencilerle çalışılmasının yanı sıra cinsiyet (Myhill & Jones, 2006), etnik köken (Slay & Smith, 2011, Vollmer, 2000) ve öğrencilerin çeşitli özellikleri temelinde etiketlenmelerinin (Ercole, 2009; Lungu, 2016) öğrenci üzerindeki etkileri (Ercole, 2009; Lungu, 2016) ve öğretmen beklentileri ile kendini gerçekleştiren kehanet kavramlarıyla (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018; Chang, 2011; Kotlyar, 2013; Rosenthal & Jacobson, 1968; Waterhouse, 2004) ilişkilendirilerek çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca Bird (1980) tarafından okullarda sapkın davranışın etiketlenmesi üzerine bir araştırma yapılmıştır.

Bird (1980) Londra'da 1500'ün üzerinde öğrenci olan ve yaklaşık yetmiş çalışanın olduğu bir okulda öğretmen ve öğrencilerle araştırma yapmıştır. 15 yaşındaki öğrencilerle ve öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde etiketleme sürecinin detayları ve öğrencilerin bu süreçle ilgili bakış açılarını betimsel analizle ortaya koymaya çalışmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin bir kısmı öğrenci öğretmen etkileşimin sınırlı olmasından dolayı öğrencilerle bireysel etkileşime çok fazla giremediklerini ve etiketlemenin de çok fazla olmadığını belirtmişlerdir. Çoğu öğretmen ise sapkın davranışın sınıfta kriz anında ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu etiketlemeler de belirli derslerde belirli şekillerde öğrencilerin etiketlenmesine neden olmuştur. Öğretmen öğrenci etkileşiminin kısıtlı olmasından dolayı öğretmenlerin öğrencilerin sapkın davranışlarını etiketlemesi daha çok önceki bilgilerden olmuştur. Ayrıca araştırmaya göre öğrenciler akademik ve davranışsal etiketleri zihinlerinde ayırtmaktadırlar. Öğrenciler çoğu davranışsal etiketleri belirli derslerle ilişkili ve istikrarsız olarak görürken, akademik etiketleri daha tutarlı ve istikrarlı görmektedirler. Öğrenciler için kullanılan bu tür etiketlerin zamanla da değişebildiği araştırma bulguları arasında ifade edilmektedir.

Sowards (2015) tarafından engele sahip olan öğrenciler için kullanılan etiketlerin öğrencilerin öz saygıları üzerindeki etkisini ve bu öğrencilerin akranları tarafından ne derece kabul edildiğini belirlemeyi amaçlayan araştırmada 127 ilkokul öğrencisi ile nicel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre özel eğitilmiş öğrencilerle normal öğrencilerin öz saygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya konmuştur. Taylor vd. (2010) tarafından öğrenme güçlüğüne yönelik öğrencilerin öz saygıları üzerindeki etkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan, disleksi tanısı olan ve normal olarak tanımlanan öğrenci gruplarından oluşan toplam 75 öğrenciyle gerçekleştirdiği nicel çalışmada öğrenme güçlüğü etiketi olan öğrencilerin öz saygılarının diğer iki gruba göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Foley (1976) etiketlemenin (normal, zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü) ve öğretmen davranışlarının (olumlu-olumsuz) akran kabulü ile ilişkisini ortaya koyma amacıyla 78 öğrencinin katılımı ile video kayıtları ve anket kullanarak gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin izledikleri videolarda zihinsel engelli olarak etiketlenen öğrencilerin davranışlarını, normal ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler olarak etiketlenen öğrencilerin davranışlarına göre daha kabul edilebilir olduğu yönünde görüşler belirttiğini ortaya koymuştur. Bu durum zihinsel engelli etiketinin, öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarındaki algıları üzerindeki hafifletici bir etkiye sahip olduğu yönünde yorumlanmıştır.

Taylor vd. (1983) tarafından öğrencilerin etiketlenmesinin (özel eğitilmiş öğrenciler) öğretmen algıları üzerindeki etkisini belirleme amacıyla 240 öğretmenle nicel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada öncelikle öğretmenler olumlu ve olumsuz davranışları tanımladıkları anketleri doldurduktan sonra deneysel durumlar videolar üzerinden öğretmenlerce değerlendirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre etiketleme durumu, öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ve daha az da olsa sosyal davranışlarına ilişkin beklentilerini düşürmektedir.

Machu (2013) tarafından öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri etiketleme eğilimlerinin belirlenmesini amaçlayan nicel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma tarama modelinde 609 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin cinsiyeti, meslekte geçirdikleri süre, eğitimsel stratejileri ve pedagojik yeterlikleri üstün yetenekli öğrencileri etiketleme eğilimlerini etkilememektedir. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin bu öğrencileri etiketleme eğilimleri daha güçlü iken öğrenci mevcudu açısından küçük okullarda çalışan öğretmenlerin etiketleme eğiliminin daha düşük olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Shifrer (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenme güçlüğü etiketinin öğretmen ile aile beklentisini ve etiketlenen öğrencinin kendinden beklentisini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada 750 okuldan yaklaşık 16,373 öğrenciden, velilerden ve öğretmenlerde veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve ailelerin öğrenme güçlüğü etiketine sahip öğrencilerden beklentilerinin, bu etikete sahip olmayan ancak benzer başarı ve davranışları gösteren öğrencilerden beklentilerine oranla daha düşük olduğu belirtilmektedir.

Myhill ve Jones (2006) öğrencilerin sınıf içindeki cinsiyet eşitsizliği algılarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Farklı kademelerden 40 öğretmen ve 144 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin erkeklere daha olumsuz davrandıkları ve bu algının yaşla birlikte arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler öğretmen beklentisinin kız ve erkek öğrencilere göre değiştiğini; başarı ve davranış beklentilerinin kız öğrenciler için daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Vollmer (2000) lisede öğrenim gören ve okul mevcudu açısından azınlık durumunda olan farklı etnik kökene sahip öğrencilerin okul içerisindeki deneyimlerinin öğretmenler ve öğrenciler açısından incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden kültür analizi desende bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada farklı etnik kökene sahip öğrencilerin

bulunduğu bir okuldaki öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre İngilizcenin farklı etnik kökene sahip öğrenciler tarafından iyi bir şekilde konuşulup konuşulmaması, onlar tarafından dile getirilmese de öğrenciler için iyi ve kötü kategorilerinin oluşmasına neden olduğu belirtilmiştir.

Slay ve Smith (2011) etnik açıdan damgalamanın kişilerin profesyonel kimlik oluşumuna etkisini incelediği araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle 20 Afro Amerikan gazetecilerin röportajları analiz edilmiştir. Katılımcıların yüzde otuzu, erken dönemde yaşadıkları yoksulluk ve ayrımcılığın kariyer seçimini ve profesyonel kimliklerini etkilediği yönünde anlatımlarda bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerinin, onları savunmasız ve eşitsizliğe maruz kalmış kişilere yardım edebileceği kariyerlere yönlendirdiğine ilişkin görüşleri de araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Ercole (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin taşıdığı etiketlerin bir üst öğrenim kurumuna geçerken de devam edip etmediği; öğrencinin akademik başarılarını ve riskli davranışlarını etkileyip etkilemediği üzerine bir çalışma yapmıştır. 8. sınıftan 9. sınıfa geçen 279 öğrenci için üç farklı zamanda bilgiler alınarak boylamsal bir çalışma şeklinde planlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin davranışsal ve duygusal durumunun etiketlemesinin öğrenci notları, devamsızlık durumu, disipline gitme durumu ve sağlığını riske atacak davranışlarda (sigara, alkol, uyuşturucu kullanımı) bulunması üzerindeki etkisi çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin olumsuz etiketleri içselleştirdiği zaman bir üst öğrenim kurumuna geçtiğinde de benzer davranışları gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Lungu (2016) etiketlemenin kişilik gelişimi üzerindeki sonuçlarını belirlemek amacıyla nitel desende bir çalışma yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanarak 50 üniversite öğrencisi ile görüşmeler yapmıştır. Yarı yapılandırılmış formda; daha önce etiketlendiniz mi, kim tarafından etiketlendiniz, etiketlemenin içeriği ne ile ilgiliydi, etiketlendiğiniz zaman nasıl hissettiniz vb. şeklinde sorular bulunmaktadır. Lungu (2016) araştırma sonuçlarına göre katılımcıların etiketi kabul etmesinin etiketlemenin bir otorite tarafından (yetişkin, öğretmen, ebeveyn, akraba vb.) gerçekleştiği zaman olduğunu

belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre olumlu etiketler çocuklarda olumsuz karakter özelliklerinin gelişimine neden olurken, olumsuz etiketler de öz saygı gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından yapılan bir araştırmada bazı öğrencilerin (rastgele seçilmesine rağmen) zeka testi puanlarına göre gelecek yılda gelişme potansiyellerinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin yüksek beklentiye sahip oldukları bu öğrencilerin bir sonraki yıl yapılan aynı testte puanlarının yükseldiği belirtilmiştir. Bu durum öğretmen beklentilerinin (kendini gerçekleştiren kehanet/pygmalion etkisi) öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır (Cross, 2019; Thompson, 2017; Wang & Lin, 2014).

Waterhouse (2004) tarafından öğretmenlerin sınıf ve okulların normal sosyal dünyasının sınırlarını belirlediği normallik ve sapkınlık kavramlarının altında yatan bazı sosyal süreçleri konu alan araştırma yapılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrencileri nasıl yorumladığı, onları nasıl kategorilendirip etiketlediği ve öğrencileri yorumlama süreçlerinin öğretmen algılarını ve öğrencilerle ilişkilerinin nasıl etkilediği sorularına cevap aranmıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırma dört ilkokul ve ortaokulda yürütülmüştür. Veriler, öğrencileri anlamlandırma girişimlerini anlatan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerden elde edilmiştir. Kapsayıcı ve dışlayıcı süreçler, öğrenci kimliklerinin sosyolojik olarak "normal" veya "sapkın" olarak inşasını içerdiği belirtilmektedir. Araştırma zamanla oluşan izlenimlerin bir sonucu olarak, öğretmenlerin öğrencileri normal / ortalama veya sapkın türler olarak etiketlemesinin, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşime girme şekli üzerinde etkileri olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca bu tür etiketler uygulandığında ve öğrenciler için baskın kategoriler haline geldikten sonra, Waterhouse'un (2004) öğrenciler için 'temel kimlik' dediği şey haline gelebileceği belirtilmektedir.

Etiketleme ve beklenti ilişkisi üzerinde duran bir diğer çalışma Kotlyar (2013) tarafından yüksek potansiyele sahip etiketinin kişinin performansını etkileyip etkilemediğinin

belirlenmesi amacıyla 477 üniversite öğrencisiyle deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre bu tür etiketler kişileri geribildirim alma konusunda daha hassas yapmakta ve sonuç olarak bağlılık ve tatmin duyma gibi konularda olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Söz konusu çalışmada yüksek potansiyele sahip şekilde etiketlenen öğrencilerin kendi performans beklentilerinin arttığı ancak bu etikete sahip öğrencilerin performanslarından memnun olma duygularının ise azaldığı belirtilmektedir.

Chang (2011) olumlu öğretmen beklentisinin yüksek öğrenci başarısını etkileyip etkilemediğinin belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada 47 kişilik bir öğrenci grubundan gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek öğretmen beklentisinin her zaman yüksek öğrenci başarısıyla sonuçlanmadığını; öğretmen beklentisinin yanı sıra motivasyon, istek gibi çeşitli etkenlerin de bu süreçte önemli olduğunu belirtmektedirler.

Yakın zamanda Chandrasegaran ve Padmakumari (2018) tarafından eğitim alanında kendini gerçekleştiren kehanetin rolünü anlamak amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 10 öğretmen ve 8-10. sınıflardan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, öğretmenlerin beklentilerini, tahminlerini, etiketlerini ve etiketlerini nasıl algıladıklarını; öğrenciler üzerinde kendi kendini gerçekleştiren kehanet etkilerine ve öğrencilerin okul yaşamlarının çeşitli yönlerini nasıl etkilediğine inandıklarına keşfetmek için öğretmen ve öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin beklentileri, tahminleri, etiketleri ve yorumları birkaç temel sınıf faktöründen etkilenmekte ve bir öğrencinin yaşamının kişisel, sosyal, psikolojik ve akademik yönleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Etiketleme olgusunu örgüt çalışanları bağlamında ele alan yurt dışı çalışmalarında çalışanların yaş, cinsiyet, etnik köken, cinsel eğilim, dış görünüş gibi özelliklerine ilişkin önyargı ve kalıp yargıların neden olduğu ayrımcılık üzerine çalışmalara rastlanmaktadır. Klassen, Jasper ve Harris (1993) ile Rudolph vd. (2009) çalışanların fiziki görünüşlerine

dayalı önyargıların örgüt bağlamında neden olduğu sonuçlar üzerine; Güngör ve Biernat (2009) örgüt yaşamında cinsiyete dayalı önyargıların neden olduğu ayrımcılık üzerine; Cox vd. (2017) ise örgütlerde yaşla ilgili yapılan etiketlemelerin ayrımcılığa neden olabileceği üzerine araştırmalar yapmışlardır.

Klassen vd. (1993) obez ve çok zayıf kişilere yönelik kalıp yargıların yönetsel bağlamda bu kişilerle ilgili kararların alınmasındaki etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. İki ön çalışma ve bir deneysel çalışmanın yapıldığı bu araştırmadan elde edilen verilere göre obez profesyonel kadınlar bakımsız, tembel, sağlıksız, neşeli gibi sıfatlarla tanımlanırken; çok zayıf olan profesyonel kadınlar için hırslı, sağlıksız, endişeli, kibirli gibi betimlemelerle tanımlanmaktadırlar. Ayrıca elde edilen bulgular damgalanan özelliklerin çalışanlarla ilgili yönetsel kararları etkilediğini göstermektedir. Damgalamanın olumsuz etkileri dikkate alındığında katılımcıların obez kişilerle çalışmaya gönülsüz oldukları belirtilmiştir.

Rudolph vd. (2009) kiloya dayalı önyargıların örgüt yaşamı üzerindeki sonuçlarını değerlendiren bir meta analiz araştırması yapmışlardır. Obez, obezite, aşırı kilolu gibi anahtar sözcükleri örgüt yaşamı, yönetim, performans değerlendirme gibi sözcüklerle ilişkilendirerek dijital veri tabanlarından toplamda 59 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların analizinden elde edilen bulgulara göre aşırı kilolu olan kişiler, aşırı kilolu olmayan kişilere göre örgüt yaşamının değerlendirici sonuçları bağlamında daha dezavantajlı konumda olabilmektedirler. Ayrıca kiloya dayalı önyargıların işe alım ve performans bakımından anlamlı şekilde farklılaştığı da araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Güngör ve Biernat (2009) tarafından cinsiyet, medeni durum ve ebeveynlik durumunun mavi yakalı işçilerin algısındaki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada 118 katılımcıdan iş tanımları ve bu iş için önerilen adaylarla ilgili senaryoları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen tüm bulgular cinsiyete dayalı önyargının varlığını göstermektedir. Katılımcılar kadın adayları daha sıcak, daha az kendine

güvenen, daha az kararlı olarak betimlemişlerdir. Ayrıca işe alınma bağlamında erkeklerin kadınlara oranla daha ön plana çıktığı yönünde bulgular ortaya konmuştur.

Cox vd. (2017) nesille ilgili olan etiketlerin (örneğin “baby boomer”; ikinci dünya savaşı ile soğuk savaş arasındaki dönemde doğmuş kimse) yaşlı çalışanlar açısından ayrımcılığa neden olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada 304 katılımcıdan senaryolar içeren anket sorularını cevaplandırmaları istenmiştir. Anketten elde edilen verilere göre verilen senaryolarda katılımcıların baby boomer olarak etiketlenen kişiler için daha olumsuz görüş bildirdikleri belirtilmektedir.

Glover vd. (2016) yöneticilerin örgüt içerisinde azınlık durumunda olan çalışanlara yönelik önyargıların onların performansını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar öncelikle 34 market zincirindeki kasiyerlerin yöneticisi konumunda çalışan kişilere etnik köken bakımından azınlık konumunda bulunan çalışanlarına karşı önyargılarını (farkında olmadıkları) belirlemek amacıyla bir anket uygulamışlardır. Daha sonra çalışanların iş performansları (işe gelmeme, işte aktif geçirilen süre, müşteri ilişkileri vb.) gözlem yoluyla takip edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre azınlık durumunda olan çalışan performanslarının önyargılı yöneticilerle çalıştıkları günlerde (yöneticilerin olumsuz bir davranışı olmamasına rağmen) daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Etiketlemeyle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan yurt içi alanyazın taramasında Atmaca (2019) tarafından etiketleme ve damgalamanın sapkın davranışlarından dolayı etiketlenen bir öğrenci ile çalışıldığına rastlanmıştır. Çalışanlar açısından etiketlemenin damgalamanın bir alt boyutu olarak ele alındığı ve damgalama eğilimi şeklinde çalışıldığı (Güney & Bayramlık, 2015; Yaman & Güngör, 2014) görülmektedir. Ancak kişilerin çeşitli özelliklerinden dolayı etiketlenip maruz kaldığı ayrımcılığı konu edinen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de bireylerin toplumsal hayatta, örgüt yaşamında ve eğitim hayatında bireylerin cinsiyet (Esen, 2013; Utma, 2019), etnik köken (Ecer, 2019; Demir & İpek, 2015; Yaprak, 2015), yaş (Öke,

2018), cinsel eğilim (Erdur & Özgünlü, 2020) ve dezavantajlı gruplar (Çelik, 2018) temelinde etiketlenip ayrımcılığa uğramalarını konu edinen araştırmalar yer almaktadır. Polat ve Hiçyılmaz (2017) öğretmenlerin maruz kaldığı ayrımcılığı ele almıştır. Ayrıca dijital oyunlarda Öztekin ve Öztekin (2020) tarafından etnik köken, cinsiyet, cinsel eğilim gibi çeşitli özellikler temelinde kullanılan ayrımcı dilin ortaya konduğu araştırma etiketleme olgusu açısından önemli görülmektedir. Mercan (2018) ise kadınlara yönelik kalıp yargıların oluşumunu kendini gerçekleştiren kehanet bağlamında ele alırken Balcı ve Ağ (2018) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Pygmalion ve Golem eğilimlerini belirlemeye çalışmışlardır.

Atmaca (2019) tarafından okul normlarına göre “normal” kabul edilmeyen ve “sapma” olarak nitelenen öğrenci davranışlarını Erving Goffman’ın damgalanma teorisi çerçevesinde inceleme amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma tasarımı ilkelerine uygun olarak tasarlanmış, bütüncül tekli durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın katılımcısı meslek lisesinde öğrenim gören, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından etiketlenen ve damgalanan bir öğrencidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile üç aşamada toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencinin, kendisine davranışlarından dolayı vurulan mafya damgasını içselleştirerek bu etiketin içeriğini dolduracak davranış örüntülerini daha sıklıkla gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bu öğrenciye uygulanan etiketin, kendi kendini gerçekleştiren kehanete dönüştüğü belirtilmektedir.

Öğretmenlerin damgalama eğilimlerine ilişkin bir araştırma Yaman ve Güngör (2014) tarafından 655 öğretmenin katılımı ile ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin damgalama eğilimleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, medeni durum, görev yapılan kademe ve dindar hissetme düzeyi) göre anlamlı farklılık göstermektedir. Damgalama eğilimlerinin etiketleme alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden, meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin

ilköğretim kademesindeki öğretmenlerden, dindar hisseden öğretmenlerin hiç dindar hissetmeyen öğretmenlerden daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Güney ve Bayramlık (2015) öğretmenlerin damgalama eğilimi ile öz benlik algı arasındaki ilişkiyi incelemek için 264 öğretmenin katılımı ile tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz benlik algıları ile damgalama eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler arasında damgalama eğiliminin az olması, damgalanan öğretmenlerin de az olması anlamına gelmektedir. Bu durumun damgalamanın birey üzerindeki olumsuz etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere de yansıtacağı düşünüldüğü için önemli görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Önk ve Cemaloğlu (2016) öğretmenlerin damgalama eğilimleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için 204 öğretmenin katılımı ile ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca önyargının öğretmenlerin örgütsel adalet algısının en önemli yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Esen (2013) tarafından okulda ve derslikte, cinsiyet ayrımcılığının hangi bağlamlarda deneyimlendiği çözümlemeyi amaçlayan araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Araştırmaya katılan 206 üniversite öğrencisinden açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları erkekler ilköğretimin ikinci kademesinde, kadınlar ise ortaöğretim sürecinde cinsiyet ayrımcılığını deneyimlediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları göre eğitim süreçlerinde cinsiyetçi tutum ve davranışların aktörü çoğunlukla öğretmenlerdir, öğretmenden sonra ise okul yöneticisi ve aile yer almaktadır. Erkekler çoğunlukla bedensel cezalar, kadınlarsa öğretim süreçleri ve uygulamaları bağlamında cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmının cinsiyetçi dil ve söylem bağlamında da ayrımcılığa maruz kaldığını belirtmekte; bu

çerçevede deneyimlenen ayrımcılığın 'mesleğe yönlendirme, öğrenci davranışlarını yorumlama ve öğrencilerle kurulan her türden iletişimde, cinsiyetleri ayırıştırma, özellikle de kadınları küçük düşürücü dil kullanımı' biçiminde ortaya çıktığı ifade edilmektedir.

Demir ve İpek (2015) tarafından Alevilere yönelik ayrımcı tutum ve davranışların belirlenmesi amacıyla nitel desende bir araştırma yapılmıştır. Araştırma kapsamında 17 Alevi katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen verilere göre katılımcıların etnik kökenlerine ilişkin önyargılar onların ayrımcılığa uğramasına neden olmaktadır. Ayrıca bu ayrımcılığın iş hayatına katılım, eğitim-öğretim, tarihsel süreç bağlamında yaşandığı da araştırma sonucunda ortaya konulan bulgular arasındadır.

Yaprak (2015) tarafından Türkiye'deki kültürel ve etnik unsurlardan biri olan Çingene etnisitesinin damgalanma, kirli olarak algılanma ve dışlanma süreç ve şekillerinin etiketleme kuramı çerçevesinde belirlenmesi amacıyla fenomenolojik bakış açısıyla araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda saha çalışması yöntemiyle İzmir ili Tepecik semtinde yer alan Çingene etnisitesine mensup bireylerden oluşan bir örneklem kümesi ile odak grup mülakatları ve derinlikli görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu bireylerin damgalanma ve dışlanma süreçlerinde çok güçlü toplumsal ve dini referansları olan "kirlilik" söylem ve imalarının önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir.

Ecer (2019) uluslararası işgücü talebinin rasyonelliğini anlamak amacıyla işverenlerin işe alım sürecini yönetirken ayrımcı tutumlar sergileyip sergilemediklerini anlamak amacıyla 'Türkiye'de işgücü piyasasında göçmen işçilere karşı ayrımcılık var mı?' sorusunun cevabını aradığı araştırmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek 280 katılımcıya uygulanmıştır. Yapısal eşitlik modeli kurularak elde edilen sonuçlara göre Türkiye'de göçmen işçilerin çalışma durumunu etkileyen yönetici tutumu üzerinde yüksek oranda önyargı ve etnosentrik faktörlerin etkili olduğu ortaya konmuştur. Önyargı ve etnosentrik tutumlar ise göçmen işçilerin çalışma durumlarını olumsuz etkileyen ve ayrımcılığı doğrulayan faktörler olarak belirtilmektedir.

Öke (2018) yaşa dayalı ayrımcılık türünün nasıl üretilip yaygınlaştığı meselesini gençleri odak noktasına alarak irdelemeyi amaçladığı araştırmasını nitel desende tasarlamıştır. Farklı yaş gruplarından 46 katılımcı ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler göre gençler bazen apolitik, çevresindeki sorunlara karşı duyarsız, asi, isyankar, bazen de bencil, sorunlu, uyumsuz gibi kalıp yargılarla eleştirilerin hedefi olmaktadır. Gençlerin sadece içinde yer aldıkları genç yaş kategorisine atfedilen olumsuz etiketlenmelere ve dolayısıyla ayrımcı davranışlara maruz kalabildikleri; ayrıca gençlerin çoğu zaman toplumdaki kalıp yargıları içselleştirdikleri ve ona göre davranış kalıpları geliştirerek ayrımcı davranışların yeniden üretimi sürecine katkıda bulundukları yönünde argümanlar araştırmadan elde edilen sonuçlar arasındadır.

Erdur ve Özgünlü (2020) çalışma yaşamında LGBT'li bireylere yönelik ayrımcı davranışların ortaya konmasını amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. 17 LGBT'li bireyle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre LGBT'li bireylerin işe alım, işten çıkarılma gibi resmi süreçlerde ayrımcılığa maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca bulgular LGBT'li bireylerin küçümseme, hakaret vb. davranışlar yoluyla gayri resmi ayrımcılığa maruz kaldıklarını da göstermektedir. Bu bireylerin ayrımcı davranışlarla baş edebilmek için çoğunlukla cinsel eğilimlerini gizleme yöntemine başvurdıkları ve bu sürecin bu bireyleri olumsuz bir şekilde etkilediği araştırmadan edilen bulgular arasındadır.

Çelik (2018) tarafından işe alım sürecinde dezavantajlı gruplara yönelik olumsuz örtük tutumların göz hareketleri üzerinden niyetler ve karar verme süreçlerinin incelendiği araştırmada göz izleme teknolojisi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre işe alım uzmanlarının özgeçmişlerde yer alan üyelik bilgisine özgeçmişin diğer bölümlerine nazaran daha fazla dikkat ettiği, bakma süresinin daha fazla olduğu, karar verme sürecinde bu üyelik bilgisinin doğrudan etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işe alım uzmanlarının dezavantajlı grup üyeliği olan özgeçmişlerin kariyer ve eğitim bilgileri ne kadar “iyi ve yeterli” olursa olsun sosyal kimliğin tecrübe ve eğitimden daha önce geldiği, işe alım kararı

verilirken bunu göz önünde bulundurdıkları ve son olarak da olumsuz olarak algılanan kimliğimizin diğer “iyi” olan özelliklerimizin yeterli algılarını da düşürdüğü araştırma sonucunda ortaya konmuştur.

Polat ve Hiçyılmaz (2017) sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışlarını ve bu davranışlara neden olan etkenleri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma deseninde yapılmıştır. Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda yöneticiler, öğretmenlerin siyasi görüşü, yönetimle olan özel ilişkileri, yaşı, cinsiyeti, dini, ırkı ve etnik kökeni, performansı ve kişilik özelliklerine dayalı olarak ayrımcılık yaptığı belirlenmiştir.

Öztekin ve Öztekin (2020) online dijital oyunlarda kullanıcılar tarafından üretilen nefret söylemi ve ayrımcı dilin görülme biçimlerini ortaya koymak, bu oyunların nefret söylemi ve ayrımcı dilin yaygınlaşması ve normalleşmesindeki rolüne dikkat çekmek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada seçtikleri bir online oyunu nefret söylemi ve ayrımcı dil bağlamında incelemişlerdir. Katılımlı gözlem tekniğiyle elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İncelenen zaman dilimi içerisinde tespit edilen oyuncuların %87’lik kısmının oyunda kullandıkları avatlara siyasal, kadınlara yönelik, yabancılara ve göçmenlere yönelik, cinsel kimlik temelli, inanç ve mezhep temelli, engellilere ve çeşitli hastalıklara yönelik nefret söylemi içeren isimler verdikleri ortaya konmuştur.

Mercan (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin kadınlara yönelik yargı ve kalıp yargılara ne derece katıldıklarının belirlenmesi ve kendini gerçekleştiren kehanetin kalıp yargılarının üzerindeki oluşumunun açıklanması amacıyla nicel-betimsel bir araştırma tasarlanmıştır. Tarama yöntemi kullanılarak 90 katılımcıdan çevrimiçi ortamda kullanılan ölçekleri cevaplamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda bazı kalıp yargıların zaman içinde değiştiği bazılarının ise hala ataerkil özellikler sergilediği yönündedir. Araştırmada kişinin benlik algısının toplum beklentileri tarafından şekillendirildiği hem erkek hem de kadının düşünce, tutum ve davranışlarının bu beklentiler çerçevesinde biçimlendiği

belirtilmektedir. Bu sürecin de kadın açısından kendini gerçekleştiren kehanete dönüşebileceği belirtilmektedir.

Balcı ve Ağ (2018) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Pygmalion ve Golem eğilimlerini tespit etmek amacıyla tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada 78 katılımcıdan “Pygmalion Tutum indeksi” ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Araştırma bulguları sonucunda hem öğretmenlerde hem de yöneticilerde Pygmalion eğiliminin daha yoğun olduğu tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın örneklemini temsil eden temsil eden eğitim çalışanlarının mevcut kadroları hakkında yüksek beklenti içinde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Her ne kadar araştırma bulgularına göre gerek öğretmen ve gerekse yöneticilerin Pygmalion algıları pozitif yönde bulunmasına rağmen bu sonucun istenen boyutta olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca yöneticilerde Pygmalion eğiliminin öğretmenlerden daha düşük seviyede çıktığı da araştırma sonuçları arasında verilmektedir.

Yurt içi ve yurt dışı alanyazınında etiketleme olgusuyla ilişkili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul ortamında etiketleme olgusunu ele alan deneysel araştırmalara pek rastlanmamıştır. Yurt dışı alanyazınında öğrencilerin çeşitli özellikleri üzerinden ve özel eğitilmiş öğrencilerin etiketlenmesi; öğretmen beklentisi ve kendini gerçekleştiren kehaneti konu edinen araştırmalara rastlanmıştır. Yurt içi alanyazınında ise etiketleme üzerinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin etiketlenmesiyle ilgili araştırmalara pek rastlanmamıştır. Yurt içinde yapılan araştırmaların daha çok öğretmenlerin damgalama eğilimleri, örgüt çalışanların etiketler nedeniyle maruz kaldığı ayrımcılığı konu edinen çalışmalara rastlanmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırmacının rolünden bahsedilmiştir. Bölüm, veri analizi ve araştırmanın geçerliği ve güvenirliğinin açıklanmasıyla son bulmaktadır.

Araştırma Deseni

Bu araştırma “olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türü olan” (Yıldırım & Şimşek, 2016) nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın fenomenolojik, kuram oluşturma, etnografik, durum çalışması ve anlatı araştırması gibi farklı türleri vardır (Creswell, 2007). Bu araştırmanın deseni olan durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine ve detaylı incelediği, durumların ve duruma bağlı temaları raporlaştırdığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Yin’e göre (2003) ise durum çalışması güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alınarak, nasıl ve niçin sorularının temel alındığı, araştırmacının üzerinde kontrolü olmadığı bir olgu ya da olayın derinlemesine incelemesine imkan sağlayan bir araştırma yöntemidir. Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında etiketleme olgusunun nasıl olduğu bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelendiği için nitel durum çalışması tercih edilmiştir.

Durum çalışmasının araştırmacının ilgisine ve amacına dayanan içsel, araçsal ve çoklu durum çalışması türleri bulunmaktadır (Stake, 2005). Bu araştırmada kullanılan çoklu durum çalışmasında araştırmacı tekrar mantığını kullanır; her durum için prosedürleri tekrarlar (Creswell, 2007; Yin, 2003). Örneğin yeni bir eğitim teknolojisinin okulda nasıl benimsendiğini araştıran bir araştırmacı tek bir okulda inceleme yapmak yerine farklı okulları seçebilir. Çalışmanın bu şekilde bir kaç okulu kapsaması çoklu durum çalışmasına örnek olarak verilebilir (Yin, 2003). Çoklu durum çalışmasının ise bütüncül ve iç içe geçmiş

olmak üzere iki türü bulunmaktadır (Yin, 2003). Araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içerisinde alt birimlere ayrılabilirse iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasından söz edilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada çoklu olan “durum” Uşak ilindeki öğrenci, öğretmen ve yönetici alımı bakımından farklılaşan iki ayrı ortaöğretim kurumunda etiketleme olgusunun öğrenci, öğretmen ve yöneticiler olmak üzere farklı gruplar açısından incelenmesidir.

Yin'in (2003) iç içe geçmiş çoklu durum çalışmasına ilişkin geliştirdiği çerçeveden yararlanılarak bu çalışmada çoklu durum deseninin nasıl planlandığı aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni

Bağlam: Proje okulu	Bağlam: Proje okulu niteliği taşımayan okul
Proje okulunda (sınavla öğrenci alan) okulda öğrenim gören ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri	Proje okulu niteliği taşımayan (sınavsız öğrenci alan) okulda öğrenim gören ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri
Proje okulunda (sınavla öğrenci alan) okulda öğrenim gören ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri	Proje okulu niteliği taşımayan (sınavsız öğrenci alan) okulda öğrenim gören ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri
Proje okulunda görev yapan öğretmenlerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri	Proje okulu niteliği taşımayan okulda görev yapan öğretmenlerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri
Proje okulunda görev yapan yöneticilerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri	Proje okulu niteliği taşımayan okulda görev yapan yöneticilerin; Etiketlemeye ilişkin görüşleri

Veri Kaynakları

Araştırma yapmanın gerekliliklerinden biri, verilerin kimlerden ya da nerelerden toplanacağına karar vermektir (Maxwell, 2013). Bu süreç örnekleme ile ilgilidir. Nitel durum

çalışmalarında iki düzey örneklem gerekmektedir. Araştırmacı ilk olarak üzerinde çalışacağı durumu seçmek zorundadır. Üzerinde çalışılacak durumlar belirlendikten sonra durum kapsamında tüm bireylerle görüşülmeyecekse örneklem seçilmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). Çoklu durum örneklemesi, araştırmacıların benzer ve zıt vakaları incelemelerine olanak tanımaktadır (Miles & Hueberman, 1994). Diğer bir deyişle, çoklu durum çalışmaları, araştırmacıların daha zorlayıcı çıkarımlara ve daha güçlü bir genel tasarıma ulaşmasını sağlar (Yin, 2003).

Tekrar mantığı, çoklu deneylerde kullanılan kıyas edilebilirliktir. Örneğin, tek bir deneyden önemli bulguyu ortaya çıkardıktan sonra, araştırmanın amacı bu bulguyu ikinci, üçüncü ve hatta daha fazla deney yaparak tekrarlamak olacaktır. Bazı tekrarlar, orijinal deneyin tam koşullarını kopyalamaya çalışırken, bazı tekrarlar bulgunun hala yinelenip yinelenemeyeceğini görmek için orijinal bulguyla ilgisiz olduğu düşünülen bir veya iki deneysel koşulu değiştirmiş olabilir. Ancak bu tür yinelemelerle ilk bulgu sağlam ve sürekli araştırmaya değer kabul edilebilir. Çoklu durum çalışmalarının altında yatan mantık da bu durumun aynısıdır. Bu nedenle çoklu durum çalışmalarında her durum dikkatli bir şekilde seçilmelidir çünkü durumlar ya benzer sonuçları öngörür ya da teorik tekrar gibi tahmin edilebilir nedenlerden dolayı zıt sonuçları öngörür (Yin, 2003). Çoklu durum çalışmaları için seçilen durum sayısı, çalışmanın amacına ve teorik çerçevesine bağlıdır (Miles & Huberman, 1994).

Durumların Seçilmesi

Nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme (Yıldırım & Şimşek, 2016) derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Cresswell, 2007; Patton, 1987). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ise, araştırmacının çeşitlilik gösteren durumları inceleme ve bu durumları çoklu bakış açısı ile tanımlamasını sağlar (Creswell, 2007). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılmasıdaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup

olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada etiketleme olgusunun farklı okullardaki görünümünü ortaya koymak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile öğrenci, öğretmen ve yönetici alımı açısından farklılık gösteren iki ortaöğretim kurumu araştırmaya dahil edilmiştir.

Uşak il genelinden toplamda 4.494 öğretmen görev yapmakta ve bu öğretmenlerin 3.040'ı il merkezine bağlı okullarda çalışmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin yaklaşık 1100'ü orta öğretim kurumlarında çalışmaktadır. İl merkezinde toplamda 22 orta öğretim kurumu bulunmaktadır. Bu okulların 6'sı sınavla öğrenci almakta ve proje okulu niteliği taşımaktadır. Nispeten okul sayısının az olduğu il merkezinde 8. sınıf öğrenci ve velilerinin büyük bir çoğunluğu Liseye Geçiş Sınavı (LGS) sonucunda bu sınavla öğrenci alan ve proje okulu olarak nitelendirilen okullardan birinde eğitimlerine devam etmek istemektedirler. Ayrıca üniversiteye öğrenci yerleştirme açısından bu okullardan beklenti de fazladır. Bu nedenle bu okullar ve bu okulda çalışan öğretmen-okul yöneticileri göz önündedir ve onlardan beklenti fazladır. Benzer şekilde il merkezinde meslek lisesi olarak nitelendirilen altı ortaöğretim kurumu bulunmakta ve bu okulların sadece biri bazı bölümleri için sınavla öğrenci almaktadır. Diğer meslek liseleri Ortaöğretime Geçiş Yönergesinin ilgili maddesine göre öğrenci almaktadır. Bu okullardaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu düşük akademik başarıya sahip olup sosyokültürel ve ekonomik düzeyleri zayıf ailelerden gelmektedirler. Sınavla öğrenci almayan ve meslek lisesi olarak nitelendirilen bu okullarda öğrenim gören öğrenciler için genellikle olumsuz algılar söz konusudur. Öğrencilerin başarı durumlarına diğer bir deyişle, puanlarına göre okul tercihinde bulunması belirli öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaşması sonucunu doğurmuştur ki bu durum zaten akademik başarı açısından hiyerarşik olan ortaöğretim sisteminin daha da hiyerarşik hale gelmesine neden olmuştur (Çelik ve diğerleri, 2017). Ortaöğretim kurumlarına geçişte sınavla öğrenci alan ve adrese dayalı yerleştirme gibi uygulamaların öğrencilerin ve gittikleri okulların belirli kriterlere göre ayrıştırılmasının bir etiketleme (labeling) sürecine dönüşebileceği ve

sonrasında öğrenci ve okullara karşı geliştirilen tutum ve davranışların bu etiketler üzerinden gerçekleşmesine zemin hazırlayabilmekte; okulun genel ikliminin, okula ilişkin geliştirilen algının, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunun, sunulan öğrenme fırsatlarının ve dolayısıyla eğitimin genel niteliğini etkileyebilmektedir (Özoğlu, 2020). Buradan hareketle, Uşak il merkezinde sayı olarak nispeten az olan okullar için proje okulu olan ve olmayan şeklinde etiketlerin kullanılmasının bu okullardaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine değer yüklediği düşünülmektedir.

Araştırma verilerinin toplandığı ilk ortaöğretim kurumu sınavsız öğrenci alımı yapan ve proje okulu niteliği taşımayan bir meslek lisesidir. Sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarında öğrenci alımı Nisan 2019’ da yayımlanan MEB Ortaöğretime Geçiş Yönergesi’nin ilgili maddesine göre ikamet adresleri, okul başarı puanının üstünlüğü ve okula özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığı kriterlerine göre yapılır. Bu okula yönetici atamaları 21 Haziran 2018 tarihli resmi gazetede yayımlanan MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’ne göre ilk defa görevlendirme için yazılı sınav ve sözlü sınav sonucuna göre; yöneticiliğe yeniden görevlendirme yapılacak değerlendirme sonucu belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır. Öğretmen atamaları ise bulunduğu okuldaki hizmet süresini tamamlayanların hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılmaktadır. İl merkezinde bulunan bu okulda 780 öğrenci öğrenim görmektedir, 73 öğretmen, 4 müdür yardımcısı ve 1 okul müdürü çalışmaktadır. Okul genelinde toplamda 26 kız, 9 yabancı uyruklu erkek öğrenci bulunmaktadır. Bu okulda görüşmeye katılan 12. sınıf öğrencileri 10. sınıfta meslek alanlarını (inşaat alanı, makine alanı vb.) seçmişlerdir. Öğrenciler meslek ve kültür derslerini (matematik, yabancı dil vb.) beraber görmekle birlikte 11. ve 12. sınıflarda kültür derslerinin haftalık ders programı içerisindeki ders saatleri azalmaktadır. Görüşmeye katılan öğrenciler 12. sınıf oldukları için üç gün staja gitmekte, iki gün ise okulda eğitimlerine devam etmektedirler. Düşük veli katılım düzeyi ve sosyo-ekonomik sorunların diğer liselere göre daha yoğun yaşandığı bu meslek

lisesindeki öğrenciler genel olarak akademik başarıları düşük öğrenciler olarak tanımlanmaktadır.

Araştırma verilerinin toplandığı ikinci okul, Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu'nda (MEB, 2020) Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumları arasında yer alarak merkezi sınavla öğrenci alan ve proje okulu olarak tanımlanan bir Anadolu lisesidir. Proje okulu olarak tanımlandığı için öğretmen ve yönetici alımları 1 Eylül 2016 tarihli resmi gazetede MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin ilgili maddesine göre aranan şartları taşıyan öğretmenler arasından eğitim kurumunun bağlı bulunduğu genel müdürlüğün inhası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünün teklifi ve Bakanın onayı ile dört yıllığına yapılmaktadır. Araştırmaya dahil edilen proje okulu il merkezinde yer almaktadır ve okulun öğrenci profilinin çoğunluğunu okulun bulunduğu il merkezinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Sınavla öğrenci alan bu okul öğrencilerin tercih sıralamasında ilk üçte yer almaktadır ve bu okula yerleşen öğrenciler arasında en düşük yüzdelik dilimi %10'un altındadır. Okulda toplamda 579 öğrenci öğrenim görmekte, 42 öğretmen, üç müdür yardımcısı ve bir okul müdürü çalışmaktadır. Öğrencilerin 281'i kız 298'i ise erkektir. Bu okuldaki öğrenciler 10. sınıftan sonra sayısal, sözel, eşit ağırlık ve dil bölümü gibi bölümleri seçerek eğitimlerine devam etmektedirler. Bu okulda öğrencilerin üniversite giriş sınavlarındaki gösterecekleri başarı durumları üzerine odaklanılmıştır. Öğrenciler üniversite giriş sınavına yönelik zorunlu dersler dışında okulda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına, okul dışındaki etüt merkezlerindeki kurslara katılmakta ya da özel ders almaktadır. Özellikle 12. sınıf öğrencileri zamanlarının büyük çoğunluğunu ders çalışarak geçirmektedir. Veli katılım düzeyi yüksek ve sosyo-ekonomik sorunların nispeten daha az yaşandığı bu lisedeki öğrenciler akademik başarıları yüksek öğrenciler olarak tanımlanmaktadır.

Katılımcıların Seçilmesi

Araştırmaya dahil edilen okullar belirlendikten sonra bu okullarda çalışma grubuna dahil edilen öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin belirlenmesinde de amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Bu araştırmada, iki farklı grup katılımcıdan yararlanılmıştır. Seçilen ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticiler ve öğretmenler ile bu kurumlarda öğrenim gören öğrenciler bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. İlk grup katılımcı olan öğrenciler arasında maksimum çeşitliliği sağlamak için, öğrenci alımı açısından farklılık gösteren iki ortaöğretim kurumunun 12. sınıfında öğrenim gören, başarı durumu ve sosyo ekonomik düzeyi farklı, kız ve erkek öğrenciler belirlenmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen yönetici ve öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitliliği sağlamak içinse, yönetici ve öğretmen alımı açısından farklılık gösteren iki okulda; okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen olarak görev yapan, farklı sendika üyeliği olan, kadın ve erkek öğretmen ve yöneticiler belirlenmiştir. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere (Durum 1a) ve proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere (Durum 2a) ilişkin demografik özellikler Tablo 2’de özetlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler ÖĞRN kodu ile belirtilmiştir:

Tablo 2*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Okul başarı durumu	Aile gelir düzeyi
Durum 1a	ÖĞRN1	Kız	18	Orta	İyi
	ÖĞRN2	Erkek	17	İyi	Orta
	ÖĞRN3	Kız	17	Orta	Ortalamanın altı
	ÖĞRN4	Erkek	18	İyi	İyi
	ÖĞRN5	Erkek	18	Orta	İyi
	ÖĞRN6	Erkek	17	Orta	İyi
	ÖĞRN7	Kız	18	Çok iyi	Orta
	ÖĞRN8	Erkek	17	Orta	İyi
	ÖĞRN9	Kız	18	Orta	Orta
Durum 2a	ÖĞRN1	Erkek	17	Ortalamanın altı	Orta
	ÖĞRN2	Erkek	18	Orta	Orta
	ÖĞRN3	Kız	18	Orta	İyi
	ÖĞRN4	Kız	18	İyi	Orta
	ÖĞRN5	Erkek	17	İyi	Ortalamanın altı
	ÖĞRN6	Kız	18	Çok iyi	Çok iyi
	ÖĞRN7	Kız	18	İyi	Orta
	ÖĞRN8	Erkek	17	İyi	Orta
	ÖĞRN9	Kız	18	Kötü	İyi

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundan (Durum 1a) dokuz öğrenci katılmıştır. Durum 1a içindeki öğrencilerin dördü kız beşi erkek öğrencidir. Araştırmaya proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundan (Durum 2a) dokuz öğrenci dahil edilmiştir. Durum 2a içindeki öğrencilerin beşi kız, dördü erkek öğrencidir. Her iki durum içindeki öğrencilerin aile gelir durumları ve okul başarı durumları farklılık göstermektedir. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 1b) ve proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 2b) ilişkin demografik özellikler Tablo 3’te özetlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler ÖĞRT, okul yöneticileri ise YNTC kodu ile belirtilmiştir:

Tablo 3*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

	Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim durumu	Kıdem	Okuldaki hizmet yılı	Branş	Sendika üyeliği
Durum 1b	ÖĞRT1	Erkek	38	Y. lisans	13	4	Fizik	Sendikalı
	ÖĞRT2	Kadın	29	Lisans	5	3	Psikolojik Danışman	Sendikasız
	ÖĞRT3	Erkek	47	Lisans	22	12	Tarih	Sendikalı
	ÖĞRT4	Kadın	27	Lisans	3	3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Sendikasız
	ÖĞRT5	Kadın	38	Lisans	15	6	İngilizce	Sendikalı
	ÖĞRT6	Kadın	35	Lisans	9	9	Türk Dili ve Edebiyatı	Sendikalı
	YNTC1	Kadın	38	Lisans	15	6	Müdür Yardımcısı	Sendikalı
	YNTC2	Erkek	43	Lisans	22	6	Okul Müdürü	Sendikalı
Durum 2b	ÖĞRT1	Kadın	30	Lisans	8	4	Müzik	Eğitim İş Sen
	ÖĞRT2	Kadın	32	Lisans	10	3	Psikolojik Danışman	Yok
	ÖĞRT3	Erkek	37	Y. Lisans	14	4	Matematik	Var-belirtilmedi
	ÖĞRT4	Kadın	31	Y. Lisans	10	4	İngilizce	Eğitim Sen
	ÖĞRT5	Erkek	29	Lisans	6	3	Türk Dili ve Edebiyatı	Yok
	ÖĞRT6	Kadın	33	Y. Lisans	11	4	Biyoloji	Eğitim Bir Sen
	YNTC2	Erkek	38	Y. Lisans	15	5	Müdür Yardımcısı	Hayır
	YNTC1	Kadın	40	Lisans	17	4	Okul Müdürü	Eğitim Bir Sen

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundan (Durum 1b) altı öğretmen, iki okul yöneticisi katılmıştır. Durum 1b içindeki öğretmenlerin dördü kadın ikisi erkek öğretmen; okul yöneticilerinin ise biri kadın biri erkektir. Durum 1b içindeki katılımcı öğretmenlerin branşları birbirinden farklıdır. Araştırmaya proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundan (Durum 2b) dört kadın iki erkek öğretmen olmak üzere altı öğretmen katılmıştır. Durum 2b içinde araştırmaya dahil edilen iki okul yöneticisinin ise biri kadın biri erkektir. Durum 2b içindeki katılımcı öğretmenlerin branşları birbirinden farklıdır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmasında araştırmacılar veri toplama sürecinde durumun derinlemesine resmini oluşturabilmek için kapsamlı bir prosedürü takip etmektedirler ve bu süreçte gözlem, mülakatlar (görüşmeler), dokümanlar ve görsel işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Yin (2003) arşiv kayıtları, görüşmeler, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel eserler olmak üzere altı tane çoklu veri toplama aracı önermektedir.

Görüşmeler gözlemlenemeyen davranışlar, duygular ya da kişilerin çevrelerindeki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2013) ve araştırmacının çoklu gerçeklere ulaşmasını sağlamaktadır (Stake, 2005). Stewart ve Cash'e (1985) göre görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve cevaplama dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016).

Patton'a (1987) göre özel bilgi toplamak görüşmenin temel amacıdır ve araştırmacı görüşmeler aracılığıyla düşünceler, niyetler, deneyimler, tutumlar, yorumlar gibi gözlemlenemeyeni anlamaya çalışmaktadırlar. Bu süreçte araştırmacının temel görevi, sorulan sorulara katılımcıların rahat, dürüst ve doğru şekilde tepkide bulunmasını sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları öğrenciler ile öğretmen ve yöneticilere yönelik olmak üzere ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formlarında yer alan sorular ilgili alanyazına ve çalışmanın amacına uygun şekilde oluşturulmuştur. Öğretmen ve yöneticiler için oluşturulan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan katılımcıların demografik bilgilerine yönelik kısımda dokuz soru, etiketleme olgusunu nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesine yönelik ikinci kısımda ise yedi soru yer almaktadır. Öğrenciler için oluşturulan görüşme formlarının ilk bölümü olan demografik bilgiler kısmında ise altı soru ve okullarda etiketlemeye ilişkin deneyimlerine yönelik beş görüşme sorusu yer almaktadır. Her iki görüşme formunda yer alan sorular katılımcıların okullarda öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler arasında ne tür etiketlerin kullanıldığı,

kullanılan etiketlerin gerekçeleri ve etiketlemenin kişiler, ilişkiler üzerindeki yansımalarının derinlemesine belirlenmesi amacına yönelik hazırlanmıştır.

Araştırmanın ana verileri görüşmelerden elde edilen bulgulardan olacağı için görüşme soruları araştırmacı tarafından özenle hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra görüşme formları, eğitim yönetimi ve nitel araştırma alanında 11 uzmana gönderilmiş ve yazılı form üzerinden görüşleri ve değerlendirmeleri alınmıştır. Ayrıca görüşme formları tez danışmanı tarafından soruların uygun ve yeterince açık olduğundan emin olmak için tekrar gözden geçirilmiştir. Alınan geri dönüşlere göre öğretmen-yönetici görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında yer alan “Büyüdüğünüz yerleşim birimi nedir?” sorusu “Kendinizi kültürel değerleriniz açısından nasıl tanımlarsınız?” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca öğretmen-yönetici görüşme sorularında yer alan “Okul ortamında öğrencilerinizle ilişkilerinizde onları betimlemek için sıfatlar kullanırmısınız?” sorusuna “Cevabınız hayır ise neden kullanmazsınız?” sorusu eklenmiştir. Öğrenci görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında yer alan “Hangi alanda eğitiminize devam etmek istiyorsunuz?” sorusu “Liseden mezun olduktan sonra ne yapmayı planlıyorsunuz” şeklinde düzenlenmiştir. Her iki görüşme formunda yer alan “Okul ortamında öğrenciler tarafından hangi sıfatlar kullanılmaktadır? Örnek verebilir misiniz?” ve “Okul ortamında öğretmenler, okul müdürü ve müdür yardımcıları tarafından hangi sıfatlar kullanılmaktadır? Örnek verebilir misiniz?” sorularına “Bu sıfatlar kimler için kullanılmaktadır?” sorusu eklenmiştir.

Pilot Çalışma

Pilot çalışmalar araştırmacıya birçok fayda sağlamaktadır. Seidman (2006) pilot çalışmaların araştırmacıya olan faydalarını şu şekilde belirtmiştir: Pilot çalışmalar araştırma yapısının araştırmacının zihninde oluşturduğu araştırmaya uygun olup olmadığıyla ilgili fikir vermektedir. Araştırmacıların katılımcılara ulaşma, iletişim kurma ve görüşmeyi yürütme gibi bazı uygulama konularıyla ilgili ciddi bir şekilde uğraşmalarını sağlamaktadır. Ayrıca pilot çalışma, araştırmacıların çalışmanın amacına uygun olan ve onları çalışmanın

amacından saptıracak kendi görüşme tekniklerinin unsurları konusunda farkındalıklarını arttıracaktır (Seidman, 2006).

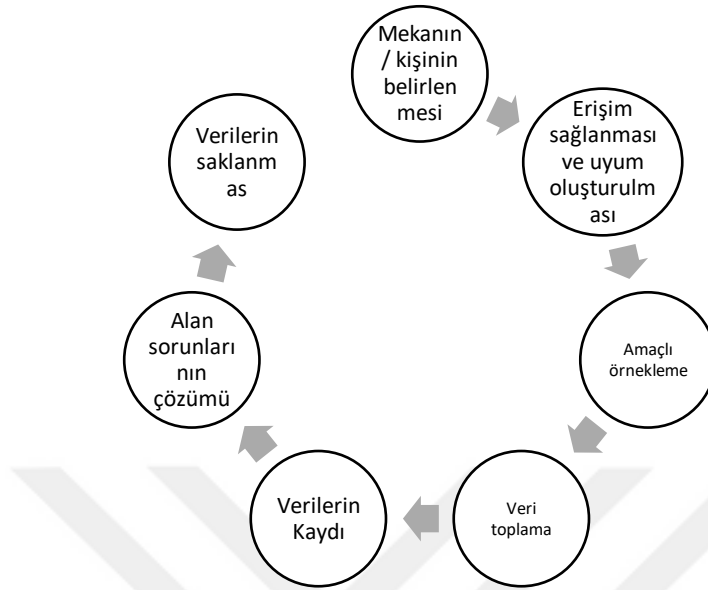
Uzmanlardan gelen değerlendirmeler neticesinde yapılan düzenlemelerden sonra araştırmacı tarafından pilot görüşmelere başlanmıştır. Araştırma öğrenci, öğretmen ve yönetici alımı açısından farklılaşan iki lisede yürütüleceği için pilot görüşme yapılacak katılımcıların da bu tür okullarda görev yapması ya da öğrenim görmesi göz önünde bulundurulmuştur. Bir kadın öğretmenle (proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda görev yapan İngilizce Öğretmeni), bir erkek öğretmenle (proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumunda görev yapan Tarih öğretmeni), bir okul müdürüyle (erkek, proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda görev yapan), bir erkek öğrenciyle (12. sınıf, proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören) görüşülmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Erkek öğrenci ile yapılan görüşme Covid-19 salgını nedeniyle okul pansiyonunda idari odada yapılmıştır ve yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise araştırmacının kişisel iletişimi olduğu için evlerinde yapılmıştır ve 20-25 dakika sürmüştür. Okul müdürü ile yapılan görüşme ise okul müdürünün görev yaptığı okulda kendi odasında yapılmıştır ve yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Süreci

Creswell (2007) veri toplama sürecini, ortaya çıkan araştırma problemlerine yanıt verebilmek için nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan birbiriyle ilişkili bir dizi faaliyet şeklinde tanımlamaktadır. Creswell'in (2007) veri toplama sürecine ilişkin sunduğu çerçeveden yararlanılarak bu çalışmadaki veri toplama sürecinin nasıl planlandığı Şekil 5'te gösterilmiştir:

Şekil 5

Veri Toplama Faaliyetleri



Şekil 5'te görüldüğü gibi, araştırma verilerinin toplanmasına ilişkin döngü kişinin ya da mekanın belirlenmesiyle başlamış, araştırmaya dahil edilen okul müdürlerine ulaşıp araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir ve veri toplama sürecinde işbirliği yapılması planlanmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen katılımcılar belirlendikten sonra veriler toplanıp kayıt altına alınmıştır. Maxwell (2013) eğer araştırmanın amacı durumlar arası karşılaştırma yapmak ise önceden yapılandırılmış bir veri toplama sürecinin araştırmacıya kişileri ortamları ve zamanı karşılaştırma imkanı verdiğini ileri sürmektedir. Etiketleme olgusuna ilişkin kavramsal çerçeveden yola çıkılarak bu araştırmada veri toplama süreci önceden planlanmıştır. Ancak nitel araştırmaların doğası gereği izlenecek adımlar ve aşamalarda araştırma süreci içerisinde son halini almıştır. Bu araştırma birbiriyle iç içe geçmiş üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın aşamaları Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4**Araştırmanın Aşamaları**

Başlangıç aşaması	Süreç aşaması	Sonuç aşaması
Araştırma probleminin belirlenmesi	Birinci durum olan lisede görüşmelerin yapılması	Durum içi analiz
Alanyazın taraması	İkinci durum olan lisede görüşmelerin yapılması	Çapraz durum analizi
Araştırma sorularının yazılması	Elde edilen verilerin analizine başlanması	Rapor yazma
Araştırma desenin belirlenmesi	Araştırmanın güvenirliğinin-geçerliğinin sağlanması	
Veri toplama araçlarının hazırlanması (görüşme soruları)		
Veri toplama araçlarına son halinin verilmesi (uzman görüşü)		
Etik izinlerin alınması		
Pilot görüşmeler		

Tablo 4'te görüldüğü gibi iki ayrı durum olarak belirlenen okullarda görüşmeler ayrı ayrı yürütülmüştür. Çoklu durum çalışmaları birçok durumdan veri toplamayı ve analiz etmeyi gerektirdiği için (Merriam, 2013) her iki durum kendi içinde kapsamlı bir durum olarak görülmüştür. Ayrıca her durum kendi içerisinde de öğrenci ve öğretmen-yönetici olarak farklı durum olarak ele alınmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama ve veri analizi eş zamanlı bir süreç olması gerektiği için (Merriam, 2013) veri analizi veri toplama süreciyle birlikte yürütülmüştür. Her durum için analiz tamamlandığında çapraz durum analizi yapılmıştır.

Görüşmelerin Yapılması

Çalışma grubunun belirlenmesi ve yasal izinlerin alınmasından sonra, proje okulu niteliği taşıyan ve taşımayan birer ortaöğretim kurumlarının müdürlerine yüz yüze olarak araştırmanın amacı ve yöntemiyle ilgili bilgi verilmiştir. Bu okullardaki öğretmen ve okul yöneticilerinden randevu talep edilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmen ve okul yöneticilerinin çalıştıkları okullara gidilerek birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce okul yönetimi ve okul rehberlik servisi ile irtibata

geçilerek araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilerin ders programlarını aksatmayacak şekilde okul rehberlik servisinde birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bir görüşme yaklaşık olarak 15-45 dakika arasında sürmüştür.

Katılımcılarla yapılan tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Katılımcılara, çalışmada kurum ve şahıs isimlerinin belirtilmeyeceği, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve yapılan görüşmelerin sadece araştırmacı tarafından dinleneceği bilgisi verilerek onay alınmıştır. Alınan onayın üzerine, ses kayıt cihazı aracılığıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen tüm veriler araştırmacı tarafından dinlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme süreci, görüşmeci ile katılımcı arasında veri toplama amacıyla yapılan bir iletişimdir ve amaç, araştırma sorularına yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buradan hareketle görüşmeler yapılırken görüşme formundaki sorulara katı bir şekilde bağlı kalmak yerine konuşmanın doğal akışı içinde gerçekleşmesine yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bazı yerlerde katılımcıların cevaplarına göre yeni ve ek sorular sorulmuştur. Görüşme sırasında sorgulayıcı bir tutumdan ziyade günlük iletişime daha yakın ifadeler kullanılarak daha etkili bir iletişim kurulması amaçlanmıştır. Araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcıya geri bildirim verme ve teşvik etme amaçlı baş sallama, göz temasında bulunma gibi sözel olmayan ve “Anlıyorum” gibi sözel olan iletişim biçimlerini kullanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmaların doğası gereği, nitel araştırmalarda veriyi toplayan, analiz eden ve bulguları yorumlayıp sunan araştırmacının kendisi olduğu için araştırmacının rolü oldukça önemlidir (Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994). Ayrıca araştırmacının veri toplanacak ortamda belirli bir süre geçirmiş ve veri toplanacak grubun üyesi olabilir. Araştırmacının hem önyargı ve beklentilerini hem de araştırma ve konuyla ilgili

deneyimlerini anlatması nitel araştırmalarda önemlidir (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Bu nedenle bu başlık altında araştırmacının rolü tanımlanmıştır.

Araştırmacı, İngilizce öğretmeni olarak merkezi sınavla öğrenci alan ve proje okulu olarak nitelendirilen bir lisede yaklaşık üç yıl çalışmıştır. Bu tecrübesinden önce de kısa bir dönem proje okulu niteliği taşımayan (meslek lisesi) bir okulda görev yapmıştır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmen alımı açısından farklılaşan okul ortamında öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında yaşanan etiketleme olgusu araştırmacı tarafından zaman zaman deneyimlenmiştir.

Araştırmacı; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler sırasında onların görüşlerine ve durumlara müdahale etmeyen görüşmeci pozisyonunda yer almıştır. Görüşmeler boyunca katılımcıya yönelik önyargılı olmayan hassas ve saygılı bir tutum sergilemeye çalışılmıştır. Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce öğretmen kimliğimin dışında araştırmacı kimliğinde olduğu belirtilmiştir. Görüşlerini daha rahat ifade edebilmeleri için örnek verirken isim kullanmamalarını özellikle istenmiştir. Katılımcıların kendi isimlerinin de herhangi bir yerde kullanılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Bazı öğrenci katılımcılarla yavaş başlayan görüşmelerde onların uyum sağlayabilmesi için okul ortamında kullanılan sıfatlarla ilgili basit örnekler istenmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, verileri anlamlı açıklamalara dönüştürme sürecidir (Creswell, 2007; Merriam, 2013) ve nitel veri nicel verinin aksine daha çeşitlidir ve metinlerin yanı sıra görüntüleri, ses kayıtlarını, filmleri, kültürel eserleri ve daha fazlasını içermektedir (Kuckartz, 2013). Wolcott (1994) nitel veri analizinde üç yol önermektedir. Bunlardan ilki katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri sunmaktır. Bu şekilde araştırmacı “Ne” sorusunu cevaplamaktadır. İkinci yaklaşım ise sistematik analiz yapmaktır. Bu yaklaşımda betimsel analizle birlikte temalar arası ilişkiler belirlenmektedir ve araştırmacı “Ne” sorusuyla birlikte “Nasıl” sorusunu da cevaplamaktadır. Üçüncü

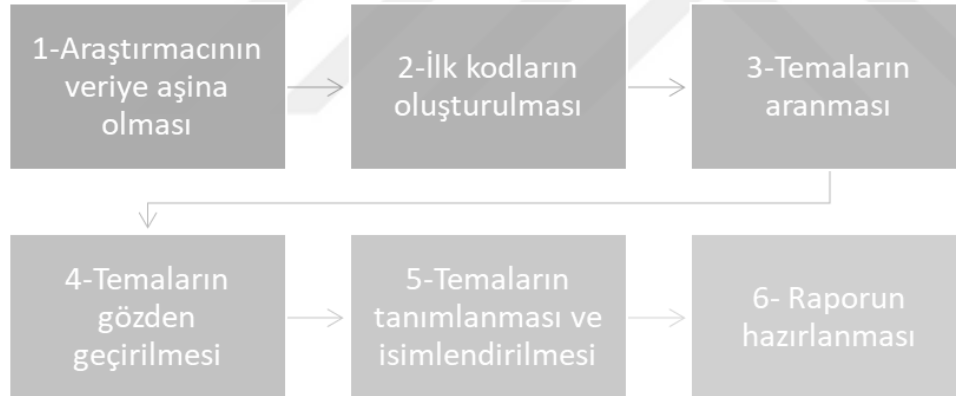
yaklaşımında ise araştırmacı birinci ve ikinci yaklaşımı benimseyerek veri analizi sürecine kendi yorumlarını dahil eder. Bu yaklaşım daha eklektik ve öznel bir yaklaşımdır. Strauss ve Corbin (1990) nitel veri analizinde betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki yaklaşım önermektedirler. Betimsel analiz araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık bir şekilde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır ve daha yüzeyseldir. İçerik analizi ise önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına imkan tanımakta ve veriler daha derinlemesine analiz edilmektedir. İçerik analizinde nitel veriler (i) Verilerin kodlanması, (ii) Temaların ortaya çıkarılması, (iii) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (iv) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Strauss & Corbin, 1990). Bu dört aşama her zaman birbirinden açık bir şekilde ayrılmayabilir. Önemli olan esnek bir yaklaşımla veri setini etkili bir şekilde tanımlayan kod listesinin oluşturulması, kodlara ve temalara göre verilerin düzenlenmesi, betimlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Alanyazında nitel veri analizinde kullanılan bir diğer yaklaşım da tematik analizdir (Braun & Clarke, 2019; Kuckartz, 2013). Bağımsız bir nitel tanımlayıcı yaklaşım olarak tematik analiz, temel olarak veri içindeki kalıpları (temaları) belirlemek, analiz etmek ve raporlamak için bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Esnek ve kullanışlı bir araştırma aracı olarak tematik analizin, verilerin zengin ve ayrıntılı ancak karmaşık bir açıklamasını sağladığı öne sürülmektedir (Braun & Clarke; 2006, 2019). Açıkça, tematik analiz, tüm bir görüşme veya bir dizi görüşme boyunca uzanan ortak konuların araştırılmasını ve tanımlanmasını içermektedir (DeSantis & Noel Ugarriza, 2000). Hem içerik analizi hem de tematik analiz, metni görece küçük içerik birimlerine bölerek ve onları tanımlayıcı işleme sunarak hayat öykülerinden anlatı materyallerini analitik olarak incelemekle aynı amacı paylaşmaktadır (Sparker, 2005). İçerik analizinde farklı kategorilerin ve temaların sıklığının ölçülerek verilerin nicelleştirilmesi ön plandayken (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013) tematik analiz tamamen nitel, ayrıntılı ve incelikli bir veri hesabı sağlamaktadır (Braun & Clarke, 2006). Tematik analizde verilerdeki temalar ya da örüntüler tümevarımsal ya da

tümdengelimsel yaklaşımla belirlenebilir. Tümevarımsal analizde veriler önceden belirlenmiş bir kodlama çerçevesinde veya araştırmacının analitik önyargılarına uydurmaya çalışmayan bir kodlama sürecidir. Başka bir deyişle, tamamen veriye dayalıdır. Ancak araştırmacının kuramsal çerçeveden tamamen sıyrılmayacağını da belirtmek gerekmektedir (Braun & Clarke, 2019). Alanyazında farklı yaklaşımlar ortaya konmasına rağmen bu yaklaşımlarda önemli ortak nokta verilerin betimlenmesi ve temaların ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca temaların anlamlı bir şekilde ilişkilendirilmesi ve araştırmacı yorumları ön plana çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Braun ve Clarke (2019) tematik analizin aşamalarını Şekil 6'daki gibi göstermekle beraber bu sürecin birbirini sıkı sıkıya takip eden doğrusal bir süreç olmadığını da vurgulamaktadırlar.

Şekil 6

Tematik Analizin Aşamaları (Braun & Clarke, 2019)



Şekil 6'dan izleneceği gibi, mevcut araştırmanın veri analizinde araştırmacının veriye aşına olması, ilk kodların oluşturulması, temaların bulunmasından sonra gözden geçirilip tanımlanması ve isimlendirilmesi, son olarak da raporun hazırlanması adımları takip edilmiştir. Mevcut araştırmada veri analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir ve takip edilen adımlar şu şekildedir:

- i) Analiz öncesi hazırlık: Analize başlamadan önce araştırmacı, araştırma sorularını ve araştırmanın amacını yeniden gözden geçirmiştir. Var olan

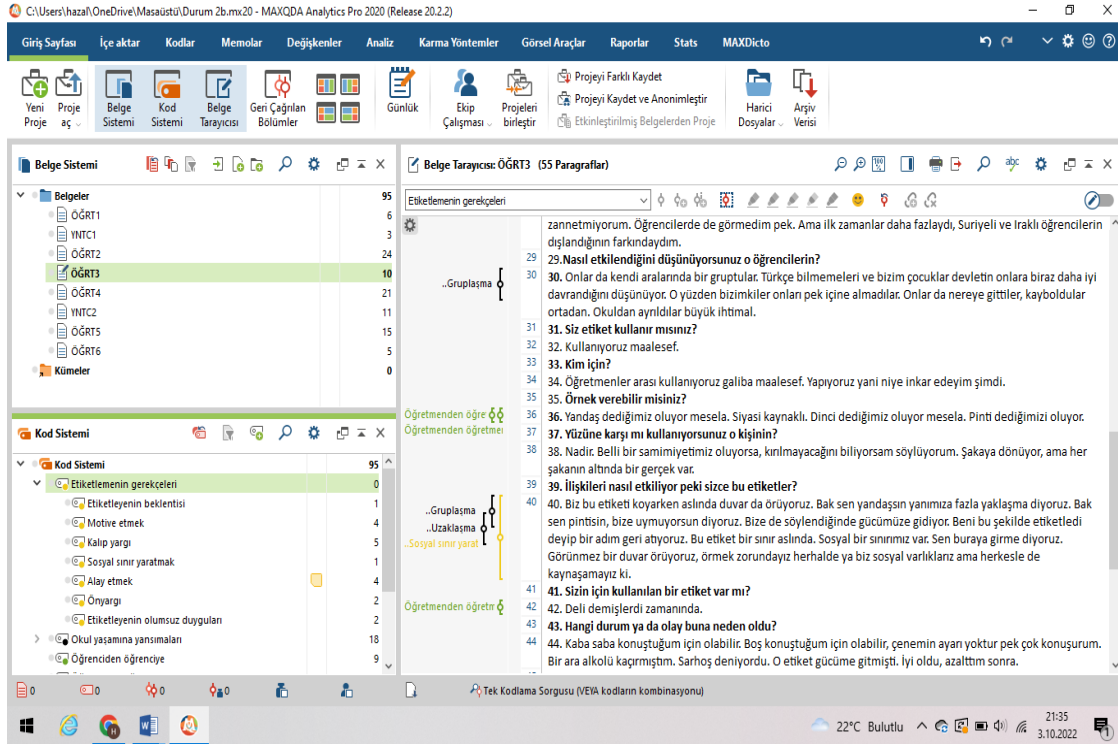
kuramsal çerçeve dikkatle yeniden okunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994) da belirttiği gibi nitel veri analizinden bilgisayar programları birçok açıdan fayda sağlayacağı için araştırmacı, nitel veri analizi sürecinde nitel veri analizi programı MAXQDA 2020 karar vermiştir. Bu tür programlar veriler ve analiz için düzenli bir dosyalama sistemi sunar, araştırmacının zamandan tasarruf etmesini sağlar, kodlar ve temalar arasındaki ilişkiyi görselleştirme imkanı sunar (Cresswell, 2007; Merriam, 2013). Araştırmacı MAXQDA 2020 programıyla ilgili tecrübesi olmadığı için öncelikle yazılım tarafından sunulan webinarları izlemiştir ve rehber kitabı okumuştur. Daha sonra pilot görüşmeler için ayrı bir proje dosyası açmıştır. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir ve veriler düzenlenmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler detaylı bir şekilde okunarak anlamlı veri birimleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde araştırmacı programa aşinalık kazanmıştır.

- ii) Analize başlama: Analize başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, araştırma soruları, ilgili alanyazın ve varsayımlar beklenen bulguların anlaşılabilmesi için detaylı bir şekilde yeniden incelenmiştir. Görüşme dökümleri yazıya geçirildikten sonra araştırma soruları göz önünde bulundurularak tekrar tekrar okunmuştur. Görüşme verileri MAXQDA 2020 programında her bir durum için ayrı proje başlıkları açılarak düzenlenmiştir, bu aşamada araştırmacı önemli olarak gördüğü yerlere ilişkin notlar almıştır. Ayrıca dökümlerin ya da katılımcı görüşlerine ilişkin önemli görülen yerlerde kısa notlar (memos) kaydedilmiştir.
- iii) Verilerin kodlanması: Veri parçalarına verilen kodlar, temaları oluşturmaya başlamanın bir yoludur. Araştırmacı tarafından veriler detaylı bir şekilde okunduktan sonra ilgili alanyazın ve araştırma sorularına göre anlamlı veri birimleri saptanmış ve veriler kodlanmıştır. Kodlama verilerin içerisindeki anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir (Strauss & Corbin, 1990). Merriam (2013) analizin başında açık kodlama olarak adlandırılan araştırmacının veri parçasını

belirlemede olabildiğince geniş düşünmesine önermektedir. Bu araştırmada da araştırmacı açık kodlama yapmıştır. Daha sonra taslak temalar oluşturulmuştur.

- iv) Temaların (kategorilerin) oluşturulması: İlk aşamada yapılan kodlama ile verileri düzenlemek ve anlamlı ilişkiler kurmak tematik kodlama yapmadan mümkün olmayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışmanın başında kategorilerin yapılandırılması tümevarımsal niteliktedir; veri parçalarından kategoriler oluşturulur. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında ise sonradan elde edilen verilerin oluşturulan kategorileri destekleyip desteklemediği kontrol edilmeye başlanır ve daha tündengelimsel bir bakış açısı kazanılır. Bazı kategoriler sabit kalırken bazıları ise çıkarılabilmektedir (Merriam, 2013). Taslak temalara kodlanan içerikler tekrar okunduktan sonra birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturup oluşturmadığına bakılmıştır. Gerekli sadeleştirmeler ve düzenlemeler yapıldıktan sonra temalar açık bir şekilde tanımlanmıştır.
- v) Çapraz durum analizi: Durum çalışmalarında durum analizi ve çapraz durum analizi olmak üzere analizin iki aşaması vardır. Durum analizi aşamasında her durum kendi içerisinde kapsamlı bir durum olarak ele alınmaktadır. Araştırmacı verileri topladıktan sonra bağlamsal değişkenlerle ilgili mümkün olduğunca fazla şey öğrenir. Araştırmacı her durum içerisindeki analiz tamamlandığında çapraz durum analizine geçer (Yin, 2008; Akt. Merriam, 2013). Çapraz durum analizi birden fazla durum arasında karşılaştırma yaparak benzer ve farklı yönlerini ortaya koyar ve ilişkilendirir (Yin, 2003). Bu araştırmada temalar belirlendikten sonra her durum için ortaya çıkan temalar arasındaki benzer ve farklı yönlere bakılarak çapraz durum analizine geçilmiştir. Yin (2003) araştırmacının durumlar arasında hangi farklılıklar ve benzerliklerin görüldüğüne dair anlayışını en iyi şekilde sergilemek için her durumun ayrı bir sütunda sunulduğu bir tablo kullanmayı önermektedir. Bu nedenle, sonraki bölümde her bir durum içi analizin sonunda ortaya çıkan bulgular her bir alt araştırma sorusu için rapor edilmiş ve

daha sonra çapraz durum analizi bulguları şekil formunda sunulmuştur. Aşağıda ham verinin analiz edilmiş halinden ekran görüntüsü verilmiştir:



Verilen ekran görüntüsünde görüldüğü gibi, her durum öncelikle kendi içinde analiz edilmiştir. Ekran görüntüsünde Durum 2b içinde yer alan öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen verileri göstermektedir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerlik ve güvenirlik kavramları pozitivist paradigmaya atfedilen kavramlar olsa da, ister nitel ister nicel araştırma olsun tüm bilimsel araştırmalar geçerli ve güvenilir bilgi taşıma kaygısı içerisindedir (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Guba ve Lincoln (1985) nitel araştırmalarda iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (Akt. Creswell, 2007; Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada ilgili stratejiler mümkün olduğunca veri analizi süreçlerinde maksimum düzeyde kullanılmaya çalışılmıştır.

İnanılrlık (İç Geçerlik)

Merriam'a (2013) göre iç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymaması ile ilgilidir. Araştırmanın inandırıcılığına ilişkin kuşkular ortaya çıkmaması için araştırmacının elde edilen bulguların gerçekliğine, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğine, verilerin nesnel yaklaşımla toplandığına ve nesnel olarak sonuçların ortaya konduğuna ilişkin kanıtlar sunması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın iç geçerliğinin-inanılrlığının sağlanması için bulgular:

- Gerçeği yansıtmakta mı?
- Kendi içinde tutarlı ve anlamlı mı?
- Çeşitleme yöntemiyle teyit edilmiş mi?
- Daha önce oluşturulan kavramsal çerçeveye uyumlu mudur?
- Araştırmanın katılımcıları tarafından teyit edilmiş midir?
- Bulguların açıklanmasında alternatif yaklaşımlar kullanılmış mıdır?
- Bulgulardan yola çıkılarak yapılan tahmin ve genellemeler verilerle tutarlı mıdır (Miles & Huberman, 1994).

Bu araştırmada, araştırmanın inanılrlığının sağlanması için aşağıdaki stratejiler işe koşulmuştur:

i) Çeşitleme: Çeşitleme; veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı ya da bulgular karşılaştırma, kontrol ve onaylamada çeşitli kuramların işe koşulmasıdır (Merriam, 2013). Bu araştırmada etiketleme olgusunun ortaöğretim kurumlarında nasıl deneyimlendiğinin derinlemesine anlaşılması için öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler neticesinde veriler toplanarak çoklu veri kaynaklarından yararlanılması sağlanmıştır.

ii) Derinlik odaklı veri toplama: Bu strateji verilerin sürekli olarak birbiriyle karşılaştırılmasını, yorumlanmasını ve kavramsallaştırılmasını ve bu şekilde bazı örüntüleri ortaya çıkarmasını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada derinlik odaklı veriler, araştırmacının her durumun bütüncül bir resmini ortaya koyması ve durumlar arası karşılaştırma yapması ile ortaya konmuştur.

iii) Uzman incelemesi: Araştırmanın inanılabilirliğinin artırılmasında alınabilecek önlemlerden birisi olan uzman incelemesi, araştırma konusu ve nitel araştırma hakkında uzman kişilerin araştırmayı farklı boyutlar açısından değerlendirmesidir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada araştırmacının analiz aşamasında ham veri üzerinde yapılan kodlamalar, oluşturulan temalar, ayrıntılı olarak raporlanıp tez danışmanına gönderilmiştir. Tez danışmanının görüşleri ve değerlendirmeleri doğrultusunda analiz süreci tamamlanmıştır.

iv) Katılımcı teyidi: Araştırmacının katılımcılardan bazılarını ulaşılarak ortaya çıkmaya başlayan bulgu ve yorumların inanılabilirliğine ilişkin onlardan geri bildirim istemesidir (Creswell, 2007; Merriam, 2013). Bu araştırmada görüşme notlarının özeti ve temaları içeren ilk analizler araştırmaya katılan okul müdürü, öğretmen ve öğrencilere gönderilmiş, uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir.

Aktarılabirlik (Dış Geçerlik)

Aktarılabirlik (dış geçerlik) araştırma sonuçlarının farklı durumlara uygulanabilirliği ile ilgilidir (Merriam, 2013). Nicel araştırmalarda araştırmacının sorumluluğu evrene genelleme yapmak iken nitel araştırmalarda elde edilen bulguların benzer ortamlara aktarılabirlik değerinin ortaya konmasıdır (Erlandson ve diğerleri, 1993). Miles ve Huberman (1994) aktarılabirliğin (dış geçerliğin) sağlanması için araştırmacıların aşağıdaki soruları dikkat alması gerektiğini belirtmektedirler:

- Araştırma durumunun okuyucular tarafından kendi durumlarıyla karşılaştırmalarına olanak sağlayacak şekilde detaylı betimlemesi yapılmış mıdır?
- Araştırmanın genellenmesine ilişkin sınırlıklar açıkça belirtilmiş midir?
- Örneklem genellemeye izin verecek şekilde farklı durumları, özellikleri ve kapsamaları içermekte midir?
- Bulguların benzer ortamlarda da görülebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmış mıdır?

Bu araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanması için amaçlı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okullar ve araştırmada yer alan katılımcılar ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca okuyucuların aktarılabilirliğe ilişkin karar vermelerine olanak sağlayan zengin ve yoğun betimlemeler doğrudan alıntılarının yapılmasıyla sağlanmıştır.

Tutarlılık (İç Güvenirlik)

Guba ve Lincoln (1985) nicel araştırmalarda tekrar edilebilirliğin sağlanması adına kullanılan güvenilirlik kavramı yerine tutarlık kavramını önermektedirler. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi araştırmanın güvenilirliği ya da tutarlılığı ile ilgilidir. Ancak sosyal bilimlerde insan davranışlarının tutarlı olmaması nedeniyle güvenilirlik sorunlu bir alan olarak görülmektedir (Akt. Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmada önemli olan ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne derce tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2013). Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmalarda iç güvenilirliği sağlanması için araştırmacıların cevaplaması gereken sorular aşağıdaki gibidir:

- Araştırma soruları açık bir şekilde belirtilmiş midir?
- Araştırmacı, araştırma sürecindeki konumunu açık bir şekilde belirtmiş midir?

- Araştırmanın yöntemi ve süreç detaylı bir şekilde açıklanmış mıdır?
- Verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci detaylı bir şekilde tanımlanmış mıdır?
- Tüm veriler kayıt altına alınmış mıdır?
- Araştırmanın sonuçları verilerle uyumlu mudur?

Bu sorular göz önüne alınarak araştırmanın tutarlılığının sağlanması amacıyla, araştırmacının bu araştırmadaki rolü açık bir şekilde tanımlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen tüm sözlü veriler yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu veriler araştırmacının kendisi tarafından yazıya aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu veriler etiketlenerek ilgili dosya adlarıyla saklanmıştır. Ayrıca LeCompte ve Goetz'in (1982) araştırmanın tutarlılığının sağlanmasında stratejilerden betimsel yaklaşımla verilerin doğrudan sunulmasına dayanılarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılara oldukça yer verilmiştir. Erlandson ve diğerleri (1993) ise tutarlılığın sağlanması için tutarlık incelemesi yapılmasını önermektedirler. Tutarlık incelemesinde amaç araştırmaya dışardan bir gözle bakılmasını ve araştırmacının gerçekleştirdiği tüm etkinliklerde tutarlı olup olmadığının ortaya konmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmanın süreçleri belirli aralıklarla tez izleme komitesi üyeleri tarafından takip edilmiş ve araştırmanın bulguları, analiz sürecinde verilerden ortaya çıkan tema ve kodların detaylı incelenmesi yoluyla tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)

Nitel araştırmacının ulaştığı sonuçları verilerle sürekli teyit etmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunması beklenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda kilit rol oynayan kişinin araştırmayı yanlış sonuçlara götürebilecek olan araştırmacının kendisi olarak görüldüğü için (Miles & Huberman, 1994) LeCompte ve Goetz'e (1982) göre araştırmanın dış güvenirliliğinin sağlanmasında araştırmacının konumunu açık bir şekilde belirtmesi önemli olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmacının

katılımcılar, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımlar, veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili konuların ayrıntılı bir şekilde açıklaması diğer araştırmacılara üstleneceği roller konusunda fikir verecektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Miles ve Huberman (1994) araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanmasında araştırmacıya yol gösterebilecek soruları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

- Araştırmanın yöntemi açık bir şekilde tanımlanmış mıdır?
- Veri toplama, analiz etme ve sonuçlara ulaşma aşamaları açık bir şekilde verilmiş midir?
- Araştırma sonuçları verilerle açıkça ilişkilendirilmiş midir?
- Araştırmacının varsayımları, önyargıları ve yönelimlerinin araştırmaya yansımaları konusunda açıkça bilgi verilmiş midir?
- Araştırmanın ham verileri başkalarının inceleyebileceği şekilde saklanmış mıdır?

Bu araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması adına, veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme soruları, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar, rapora temel oluşturan notlar ve çıkarımlar araştırmacı tarafından saklanmıştır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı ortam ve veri kaynağı olan katılımcılar açık bir şekilde tanımlanmıştır. İlgili bölümlerde araştırmanın veri toplama ve analiz yöntemleri, görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu açık bir şekilde belirtilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine yanıt aramaya yönelik yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle her duruma ilişkin araştırma bulguları, alt problemlerin sırasına göre tablolar halinde sunulmuştur. Ardından durumlar arası karşılaştırma yapılması amacıyla çapraz durum analizine geçilmiştir. Çapraz durum analizinde, durumlara ilişkin elde edilen bulgular alt problemlerin sırasına göre şekiller halinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırmada öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler ile ulaşılan bulgular, okul ortamında yapılan etiketlemelerde kullanılan betimlemeler, etiketlemelerin gerekçeleri ve etiketlemenin okul ortamına yansımaları başlıkları altında oluşturulan temalar ve bu temaların alt temalarından oluşmaktadır. Bu araştırmada proje niteliği taşımayan ortaöğretim kurumu (Durum 1) ve proje okulu olarak nitelendirilen ortaöğretim kurumu (Durum 2) farklı durumlar olarak ele alınmıştır. Her durum kendi içinde alt birimlere ayrılmaktadır. Durum 1 içinde yer alan öğrenci görüşleri (Durum 1a) ve öğretmen-yönetici görüşleri (Durum 1b) farklı alt birimler olarak sunulmaktadır. Durum 2 içinde yer alan öğrenci görüşleri (Durum 2a) ve öğretmen-yönetici görüşleri (Durum 2b) ise farklı alt birimler olarak sunulmaktadır.

Durum 1: Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumunda Etiketleme

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular okul ortamında yapılan etiketlemelerde kullanılan betimlemeler, etiketlemelerin gerekçeleri ve bu etiketlemelerin okul yaşamına yansımaları şeklinde raporlaştırılmıştır.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere İlişkin Bulgular

Görüşme formundaki “Okul ortamında ne tür sıfatlar kullanılmaktadır?”, “Bu betimlemeler hangi kişilere/gruplara karşı yapılmaktadır?”, “Bu betimlemeler hangi kişiler/gruplar tarafından yapılmaktadır?” sorularının cevabı aranmıştır. Öğrencilerin (Durum 1a), öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin (Durum 1b) okul ortamında yapılan etiketlemelere ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5’ te özetlenmiştir:

Tablo 5

Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumundaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler

Gruplar	Durum 1a için kullanılan etiketler	Durum 1b için kullanılan etiketler
Öğrenciden öğrenciye	kız, şişman, çalışkan, sırık, uzun, yetenekli, güzel...	deve, Arap, inek...
Öğrenciden öğretmene	anlayışlı, itici, iyi, kral, yetersiz, sinirli, sert, rahat...	kel, dede, kral...
Öğretmenden öğrenciye	tembel, zeki, çalışkan, kız, yetenekli...	tembel, başarısız, çalışkan, hareketli, dengesiz, kaynaştırma...
Öğrenciden okul yöneticisine	gevşek, disiplinli, egolu, sert, anlayışlı...	Japon, sert...
Öğretmenden öğretmene		yıllanmış, dedikoducu, yandaş, soğuk, kapalı, zengin eşi, milli eğitim hocası...
Öğretmenden okul yöneticisine		çağdaş, pasif, anlayışlı, beyefendi...
Okul yöneticisinden öğretmene		naif, toy, yeni...

Tablo 5’e göre proje niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler okul ortamındaki etiketlemelerin öğrenciden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; öğretmenden öğrenciye şeklinde olduğuna ilişkin görüşler bildirirken; öğretmenler okul ortamında yapılan etiketlemelerin öğrenciden öğrenciye, öğretmene; öğretmenden öğretmene, öğrenciye, okul yöneticisine; okul yöneticisinden öğretmene şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişiminin sınırlı olması ya da hiç olmaması nedeniyle etiketleme yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, okul ortamında öğrenciler ile öğretmen ve okul yöneticileri arasında zayıf bir iletişimin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Çok okulla da bir bağıımız yok. Sabah iki saat İngilizce dersimiz vardı mesela. Yoklamayı aldı, serbestsiniz dedi. Hiç konuşmadı. Şimdi bu hocayla bizim bir iletişimimiz yok. Biz ona ne diyelim, ya da o bize ne desin iyi ya da kötü (D1a-ÖĞRN5).

Yöneticileri çok fazla görmüyoruz açıkçası, yani çok bir muhabbetimiz, iletişimimiz yok (D1a-ÖĞRN9).

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden bazıları okul ortamında etiket kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar okul ortamında kişilerle iletişimlerinin sınırlı olmasını etiket kullanmamalarına gerekçe gösterirken bazı katılımcılar etiket kullanmayı doğru bulmadıklarını ve olumlu okul iklimini gerekçe olarak göstermişlerdir. Bu durum etiketleme kavramının olumsuz çağrışımlara neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumu destekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Okulumuzda öğretmen ve idare ilişkileri güzel. Kimse kimsenin kişiliğine saygısızlık yapmıyor. O açıdan bir sıkıntı görmüyorum (D1b-YNTC2).

Valla bilmiyorum. Öğretmenler arasında ne tür diyaloglar var hiçbir fikrim yok o konuda (D1b-ÖĞRT1).

Genelde olumsuz kullanımlar oluyor, evet şu anda fark ettim, olumsuz kullanımlara odaklanmışım (D1b-ÖĞRT2).

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda yapılan etiketlemelerde etiketlenen kişilerin çeşitli özellikleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Bu özellikler Tablo 6'da özetlenmiştir:

Tablo 6*Proje Okulu Niteliği Taşımayan Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özellikleri*

Durumlar	Tema	Katılımcı
Durum 1a (Öğrenci)	İnsan İlişkileri-iletişim	ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7
	Mesleki performans	ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN7, ÖĞRN8
	Akademik performans	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN6
		ÖĞRN7, ÖĞRN8
	Dış görünüş	ÖĞRN3, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Cinsiyet	ÖĞRN1, ÖĞRN3, ÖĞRN7, ÖĞRN9
Durum 1b (Öğretmen)	Mesleki roller	ÖĞRN6
	İnsan İlişkileri-iletişim	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT6, YNTC2
	Mesleki performans	YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2
	Akademik performans	YNTC1, ÖĞRT1, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6
	Dış görünüş	YNTC2, ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT5
	Cinsiyet	YNTC2
	Sosyo-ekonomik düzey	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4
	Kıdem	YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT5
	Okul türü	YNTC1, YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2
	Siyasi görüş	ÖĞRT2, ÖĞRT3
	İrk	ÖĞRT3, ÖĞRT4

Tablo 6'da izlendiği gibi, proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilere (Durum 1a) göre okul ortamında öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencinin cinsiyeti, akademik performansı, dış görünüşü ve insan ilişkileri-iletişimi üzerinden etiketler üretilirken; öğretmen ve okul yöneticileri ile ilgili etiketlemelerde öğretmen ve okul yöneticisinin mesleki performansı, dış görünüşü, mesleki rolleri üzerinden etiketler üretilmektedir.

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerine göre (Durum 1b) okul ortamında öğretmenler ve okul yöneticileri ile ilgili etiketlemelerde, insan ilişkileri-iletişimi, mesleki performansı, siyasi görüşü, dış görünüşü, kıdemi, sosyo-ekonomik düzeyi üzerinden etiketler üretilirken; öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencinin insan ilişkileri-iletişimi, dış görünüşü, sosyo-ekonomik düzeyi, akademik performansı, ırkı ve öğrenim gördüğü okul türü üzerinden etiketler üretilmektedir.

Okul ortamında öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle ilgili üretilen etiketlere ilişkin temalar oluşturulurken alanyazında etiketleme ile ilişkin çalışmalarda etiketlenen kişilerin ne tür özellikleri üzerinden etiketlendikleri dikkate alınmıştır. Bu temalara yönelik açıklamalar katılımcı görüşlerinden örneklerle birlikte aşağıda verilmiştir.

İnsan İlişkileri ve İletişim. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde öğrenciler, öğretmen ve okul yöneticileri için onlarla olan ilişkileri ve iletişimin şekli üzerinden etiketler üretirken; öğretmen ve okul yöneticileri öğrenci için sınıf içi-okul içi davranışları üzerinden etiketler üretmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri aynı zamanda öğretmen ve okul yöneticisinin öğrencilerle ve birbirleriyle olan iletişim şekli üzerinden de etiketler ürettiklerini belirtmişlerdir. Bu temayı destekleyen bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

O hoca bizi dinliyor, bir şey olduğunda yardımcı olur. Diğer hocalardan daha samimi, bir de din kültürü hocası bu (D1a-ÖĞRN5).

Çünkü normalde müdürlerden korkulur ama biz hiç kendisinden korkmuyoruz. Biz istediğimiz zaman kapısını çalabiliyoruz, istediğimiz her şeyi konuşabiliyoruz. Bizi gördüğünde bizimle konuşuyor, bizimle ilgileniyor. Okul çok kalabalık ve çoğumuzun ismini bile biliyor. Gördüğünde nasılsın, ne yapıyorsun diyor. Sadece kız öğrencilere karşı değil ama bu diğer öğrencilere de aynı şekilde. Çok anlayışlı dediğim gibi (D1a-ÖĞRN).

Bizim okulda 5-6 tane kız öğrenci var. Bunlardan mesela iki tanesi biraz daha nasıl desem erkeklere karşı daha rahatlar. El kol, sarılma, gülüşme... Mesela öğretmenlerle konuşurken onlar için biraz daha rahat diyoruz. Diğer öğrenciler gibi değil (D1b-ÖĞRT4).

Öğrencilerle olan ilişkisini değerlendiriyorum. Öğrenciyi böyle geleneksel eğitim anlayışıyla daha kapıdan bağırarak içeriye almıyor mesela. Öğrenciyi de dinlemeye çalışıyor. Daha sakın bir tavır sergiliyor ya da ben gidip özel durumumu paylaştığımda dinlendiğini hissediyorum. Kişiye kişi olduğu için değer verdiğini hissediyorum (D1b-ÖĞRT2).

Mesleki Performans. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde öğrenciler öğretmenlerle ilgili, öğretmenler ve okul yöneticileri ise birbirleri için derslerde ve okuldaki yeterlikleri üzerinden etiketler kullanmaktadırlar. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri mesleki performans teması altında bütünleştirilmiştir. Temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Mesela biz 12. sınıfız. Ders işlenmez çok fazla. Bir tek o adam işliyor. Bize de itici geliyor. Öğretmene belli etmiyoruz tabi kendi aramızda kullanıyoruz (D1a-ÖĞRN4).

Yani mesela hocam meslek lisesinde öğretmenler genel olarak 9 ve 10'da ders veriyorlar. 11 ve 12'de az öğrenci oluyor, genelde staja gidiyor öğrenciler. Biz teknik olduğumuz için gitmiyoruz. O yüzden sanırım unutuluyor bazı konular 11 ve 12'nin. O yüzden yetersiz gelebiliyorlar bize (D1a-ÖĞRN7).

Adama 1. katta nöbet yeri veriyorsunuz, 2. katta tutuyor nöbeti. O kadar kendinden geçmiş. O adam sınıfa girince hakimiyeti sağlayamıyor. Bu öğretmen için dede sıfatını kullanıyorlar mesela (D1b-YNTC2).

Milli eğitim hocalarıyla dershaneden gelen hocalar arasında çok büyük fark var, hem eğitsel açıdan hem mesleki açıdan hem de girdiği sınıflardaki öğrencilerin üzerindeki etkileri açısından. Bu okulda derslane geçmişi olan başka hocalar da var. Bambaşkalar. Ben öğrencilere soruyorum mesela, özel sektör deneyimi olan öğretmen ile yıllardır milli eğitimde olan öğretmenler arasında fark var mı diye. Tabi ki de fark var diyorlar. Hitap açısından, ilgi açısından, mesleki açıdan fark var (D1b-ÖĞRT1).

Akademik Performans. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda öğrencilerle ilgili etiketlerin, onların öğrenmeye karşı tutumları, yetenek ve çalışma hevesleri üzerinden üretildiği görülmektedir. Hem öğrencilerin hem de öğretmen ve okul yöneticilerinin bu yöndeki görüşleri akademik performans teması altında bütünleştirilmiştir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Benim için çalışkan diyorlar. Arkadaşlarım derslere çalıştığımı söylüyorlar. Kopya falan istiyorlar (D1a-ÖĞRN2).

Şimdi hocalar bize tembel ya da sizden bir şey olmaz demeye de getiriyor bazen. Bizim arkadaşımız vardı hocam, sınıfın en çalışkanı. O bu sene açığa geçti, gitti. Yani açık lise olarak devam ediyor. Bir tane de hocamız var. O arkadaş gidince dediğim hoca bize sizden bir şey olmaz, bir kişi vardı ona ders anlatıyordum o da gitti şimdi kime ders anlatacağım bilmiyorum falan diyor (D1a-ÖĞRN8).

Başarılı olan öğrenciler öğretmenler odasında konuşuluyor; şu sınıfta şu öğrenci başarılı, bir o öğrenci var, bir o öğrenci ders dinliyor. Hepimiz konuşuyoruz bunu. Bir o öğrenci ilgileniyor diğerleri başarısız diye ayırıyoruz (D1b-ÖĞRT4).

Tembel diyoruz. Çalışkana çalışkan diyoruz. Efendi diyoruz. Çalışkanlıktan da tüm notları yüz anlamında değil. Saygılı, elinden geleni yapıyor ama 40-50 alıyor çocuk. Onlara da biz çalışkan diyoruz (D1b-ÖĞRT8).

Sınıfta söz hakkı aldıklarında ya da cevabı bildiklerinde mesela inek kelimesini kullanıyorlar. Meslek liselerinde çalışma olayı biraz daha ekstrem bir durum. Öyle olduğu için onlar için biraz daha aşağılayıcı bir tabir gibi (D1b-ÖĞRT5).

Çalışkan öğrenciler kendini gösterdiğini öğretmenler tarafından kafaya yazılıyor. Bir etkinlik bir şey olduğunda ilk o çocuklar akla geliyor. Sınıfta bunu biliyor. Bu bir nevi etiket aslında, o çocuklar olumlu bir etiket edinmiş oluyorlar (D1b-YNTC1).

Dış Görünüş. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki hem öğrenciler hem de öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okul ortamındaki etiketler, etiketlenen kişinin giyim tarzı ve fiziksel özellikleri üzerinden üretilmektedir. Bu yöndeki görüşler dış görünüş teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Endüstride okuyorsun, kıyafetlerine dikkat et, normal lise değil, erkek lisesi burası, arkandan çok şey söylenir gibi çok fazla şey duyuyordum (D1a-ÖĞRN9).

Kilosuyla, boyuyla dalga geçilen öğrenciler oluyor. Şişman, tombik, sırık denilebiliyor. Bu şekilde ithamlarda bulunuluyor (D1a-ÖĞRN7).

Fiziksel görünüşüne, kendine özen gösterip göstermemesine göre etiketlemeler yapıyoruz. Yüzüne değil ama. Zaten çok yüz yüze böyle diyaloglara girdiğimi hatırlamıyorum (D1b-ÖĞRT2).

Dış görünüşüne bakarak insanlar seni doğrudan damgalıyor. Dün şöyle bir olay oldu öğretmenler odasında. Bir hoca dedi ki: “Hocam siz zaten dış görünüşünüzden etiketlisiniz”. Dış görünüşümden dolayı siyasi olarak beni bir gruba dahil ediyor, öyle düşünüyor kapalı olduğum için (D1b-ÖĞRT4).

Bir hocamıza karşı mesela Japon diyordu öğrenciler biraz Japon’a benzettikleri için (D1b-YNTC2).

Cinsiyet. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde öğrenciler ve okul yöneticileri, kız öğrenciler için meslek lisesinde öğrenim gördükleri için cinsiyet özellikleri üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmektedir. Öğrencilerin ve okul yöneticisinin bu yöndeki görüşleri cinsiyet teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Kız olduğum için değil de kız olarak bu okulda bulunduğum için. Çoğunluk erkek. Zaten ben bu okula keyfi gelmedim. Farklı bir konu tabi ki de. Bana da farklı bir gözle baktıklarını düşünüyorum (D1a-ÖĞRN7).

Mesela burası meslek lisesi olduğu için sen kız öğrencisin elektrik bölümüne ya da şu bölüme gitmemelisin gibi kullanımlar oluyor. Ama bizim müdür yardımcımız bayandı ve elektrik öğretmeniydi. Olamaz diye bir şey yok bence (D1b-YNTC2).

Mesleki Roller. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde öğrenciler, okul içindeki çalışanların örgütsel rolleri üzerinden etiketler ürettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinin okul yöneticileri için sahip olduğu mesleki kalıp yargılara dayalı etiketlemelere ilişkin görüşleri mesleki roller teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temayı özetleyen katılımcı öğrenci görüşü şu şekildedir:

Normalde müdür için ben kötü bir insandır diyordum. Yani kötü dediğim müdür yardımcılarını gibi egoludur o da, sonuçta okul müdürü. Ama birebir iletişim kurduğumda hocam gördüm ki öyle değil. Bir etkinlikte birebir iletişim kurma fırsatım oldu. Ben orda onun gerçekten iç yüzünü gördüm, iyi bir insan olduğunu, ön yargımızın yanlış olduğunu. Ön yargımızı kırmış olduk (D1a-ÖĞRN6).

Sosyo-ekonomik Düzey. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerle ilgili etiketlerin onların gelir durumları, aile profilleri gibi sosyo-ekonomik durumlarını yansıtan özellikleri üzerinden üretildiğini belirtmektedirler. Bu yöndeki görüşler sosyo-ekonomik düzey teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temayı destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Bizim öğrencilerin geneli başarısız zaten, aileleri parçalanmış, iyi bir eğitim alamamış, yoksul aile çocukları. Tabi öyle olmayanlar direkt seçiliyor (D1b-ÖĞRT4).

Arkadaşlık ilişkileri de böyle biraz tabi öğretmenler arasında da gruplaşmalar var. Mesela şey duydum gruplarla ilgili. Yüz yüze değil ama işte onlar kokoşlar, süslüler, zenginler falan diye böyle bazı gruplar arasında. Maddiyatla giyim tarzını yaşam şeklini de örtüştürerek yapıyorlar bunu (D1b-ÖĞRT2).

Zengin fakir ayrımı bayanlar arasında var. O daha zengin, doktor eşi, fabrikatör eşi, öğretmen eşi gibi (D1b-ÖĞRT3).

Kıdem. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde öğretmen ve okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin yaşı ya da çalışma süreleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bu yöndeki görüşleri kıdem teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temayı özetleyen öğretmen görüşü şu şekildedir:

Benim kendi açımdan hissettiğim şu, doğrudan tabi bir sıfat olarak duymuyorsunuz öğretmen olduğunuz için, belli bir süzgeçten geçiyor söyledikleri ama. Yeni atanmış olmanın verdiği o, bazı idarecilerimde şeyi hissettim; öğrencilere gösterdikleri tavrı ya da üslubu, kullandıkları üslubun yakınına bazen hani böyle bize sanki öğrenciymişim gibi hissettirildiğim anlar oldu. Doğrudan bir etiket değil ama hani böyle yenisin ve daha toysunu hissettiren bazı cümleler (D1b-ÖĞRT2).

Okul Türü. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde öğretmen ve okul yöneticileri, okul türünün meslek lisesi olması nedeniyle öğrenci ve öğretmenler için okul içi ve okul dışındaki kişiler tarafından etiketlerin üretildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu yöndeki görüşleri okul türü teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temayı destekleyen görüşlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

En basiti özel ders olarak düşünürsek. Bana geliyor nereden öğretmenlik yapıyorsun diye soruyor. Endüstri meslek lisesi deyince gidiyor fen lisesi ya da benzeri yerde öğretmenlik yapan kişiden ders alıyor. Ben benzer bilgilere sahip olmama rağmen benim endüstri meslek lisesi öğretmeni olmam sıkıntı (D1b ÖĞRT1).

Hatta şöyle söylemlere çok maruz kalıyorum “Bizim öğrencilerimizin hepsi kaynaştırma”. O tip cümleler oluyor (D1b-ÖĞRT2).

Dışarıdan görüldüğü gibi bir okul kültürü yok aslında. Dışarıdan endüstri meslek diye bakılınca her şeyin kötü gittiğini düşünüyor insanlar ama öyle değil. Disiplin olarak da çok fazla bir sıkıntı yaşatmıyor çocuklar. Ama ilkokul çocuğu gibi davrananlar var, o bana vurdu falan gibi. Disiplin sorunlarımız bunlar yani şu an. Ama meslek lisesi deyince daha öğrencilerde daha fazla disiplin sorunları, olumsuz davranışlar bekleniyor (D1b-YNTC1).

Siyasi Görüş. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmenlere göre, birbirlerinin siyasi görüşü üzerinden etiketler üretilmektedir. Bu durumu destekleyen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ben siyasi etiketler kullanıyorum. Benim böyle kafamda galiba şey var yani bu siyasi etiketleme değil belki ama bir süzgeç (D1b-ÖĞRT2)

Özellikle yaşı 40'ın üzerinde olanlar da var; solcu, sağcı, dinci gibi. Siyasi kaynaklı (D1b-ÖĞRT3).

İrk. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri ırk teması altın bütünleştirilmiştir. Temaya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Bu arada bizim okulumuzda da yabancı uyruklu öğrenciler var. Onlara yönelik de etiketleme oluyor. Bunu hem öğrenciler hem de öğretmen yapıyor (D1b-ÖĞRT4).

Suriyeli ve Iraklı öğrencilere yönelik bir etiketleme vardı ama ilk zamanlar daha fazlaydı (D1b-ÖĞRT3).

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Görüşme formundaki “Hangi durum ya da olaylar bu betimlemelere neden olmaktadır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Katılımcıların okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçelerine ilişkin açıkladıkları kavramlar Tablo 7’de özetlenmiştir:

Tablo 7

Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumunda Yapılan Etiketlemelerin Gereçeklerine İlişkin Görüşler

Durumlar	Tema	Katılımcı
Durum 1a (Öğrenci)	Kalıp yargılar	ÖĞRN1, ÖĞRN3, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN9
	Beklenti	ÖĞRN1, ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Motive etmek	ÖĞRN6
	Alay etmek	ÖĞRN7, ÖĞRN8
Durum 1b (Öğretmen)	Kıskançlık	ÖĞRN8
	Kalıp yargılar	YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT4
	Beklenti	YNTC2, ÖĞRT 2
	Motive etmek	YNTC1, ÖĞRT5, ÖĞRT6
	Alay etmek	ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT5
	Bireysel mesafe yaratma isteği	ÖĞRT3

Tablo 7'den izlendiği gibi, proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre, kalıp yargılar, beklenti, motivasyonu arttırmak, alay etmek ve kıskançlık okul ortamındaki etiketlemelerin gerekçeleri iken; öğretmen ve okul yöneticilerine göre kalıp yargılar, beklenti, motivasyonu arttırmak, alay etmek ve bireysel mesafe isteği okul ortamındaki etiketlemenin gerekçeleridir. Bu temalar katılımcı görüşlerinden örneklerle aşağıda açıklanmıştır.

Kalıp Yargı. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde hem öğrenciler hem de öğretmen ve okul yöneticileri, etiketlemelerin etiketleyen kişinin sahip olduğu kalıp yargılarından kaynaklandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu tema altında bütünleştirilen görüşlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

Normalde müdür için ben kötü bir insandır diyordum. Yani kötü dediğim müdür yardımcılarını gibi egoludur o da, sonuçta okul müdürü (D1a-ÖĞRN6).

Açıkçası hocam kız olduğum için senin ne işin var inşaat bölümünde diyorlar. Niye o bölümde okuyorsun, nasıl yapacaksın sen inşaatı, kızsın diyorlar (D1a-ÖĞRN9).

En basit özel ders olarak düşünürsek bana geliyor nerede öğretmenlik yapıyorsun? Endüstri meslek. Hmmm... Gidiyor fen lisesi ya da benzeri yerde

öğretmenlik yapan kişiden ders alıyor. Ben benzer bilgilere sahip olmama rağmen benim endüstri meslek lisesi öğretmeni olmam sıkıntı (D1b-ÖĞRT1).

Din kültürü öğretmeni, başı kapalı o zaman bu böyledir diye direkt etiketleniyor. Bir olay yaşanmıştı şu an tam örneği hatırlayamıyorum da. Hoca yanlış anlamış mesela, benim siyasi bir şey söylediğimi zannetmiş. Neden hocam öyle düşündünüz dedim? E başın kapalı ya dedi. Bambaşka bir örnek vermişim oysaki (D1b-ÖĞRT4).

Beklenti. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin ve bu kurumdaki okul yöneticisinin görüşlerine göre okul ortamındaki etiketlemelere, etiketleyen kişinin etiketlenen kişi ile ilgili beklentileri neden olmaktadır. Kişilerin, karşı taraftaki kişinin beklentilerine uymayan davranışlar göstermeleri onların olumsuz etiketlerle betimlenmelerine neden olurken; beklentilere uygun davranışların olumsuz betimlere neden olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Bizim burada kavga çok olur. Ama bir şey yapmıyorlar. Bir ceza falan yok yani. Geçen bir kavga oldu. O yüzden gevşek deniyor (D1a-ÖĞRN4).

Hocalarımız bazen diyor ki üniversite sınavında yapamayacaksınız, mezuna kalacaksınız. Bu gerçekten benim sinirimi çok bozuyor. İşte biz onların gözünde tembeliz (D1a-ÖĞRN6).

Mesela çok iyi ders anlattıklarını düşündüğüm öğretmenlerim var ama iletişimi sıfır. Bizi sevmiyor, öğretmenliği sevmiyor. Memnuniyetsiz diyebilirim, o şekilde tanımladıklarım da var (D1a-ÖĞRN7).

Okul idarecilerimizden bir tanesine şey dedim mesela pasif. Pasif ve beceriksiz diyorum. Ben bir noktadan öfke duyuyorum bana olan davranışlarından dolayı. Var olan bir özelliğinden vurarak kendimce böyle bir etiketleme yaptım (D1b-ÖĞRT2).

Hoşuna giden gitmeyen gibi düşünüyorum ben onu siz o çocuğa hitap ediyorsanız orda kral adamsınız. Onlar olayı öyle düşünüyorlar (D1b-YNTC2).

Motive Etmek. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler ve öğretmenler, etiketlenen kişinin motivasyonunu arttırmak amaçlı etiketlemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu görüşü özetleyen katılımcı görüşleri şu şekildedir.

Aslında elimizden geldiğince gayret göstermeye çalışıyoruz, inşaat bölümü zor bir bölüm kızlar için. Elimizden geldiğince yapmaya çalışıyoruz. Bilgisayar falan o kadar aramız yok. O yüzden de tembelsiniz falan diyor. Ama bunu gülerek söylüyor. Belki bizi gaza getirmek için böyle söylüyor (D1a-ÖĞRN1).

Genelde gösterdikleri başarı etkili oluyor ya da derslere katılımı, mesela çocuk akıllıdır ama sessizdir ve derslere katılım göstermiyordur. Bu nedenle derse katılması amacıyla kullanırım (D1b-ÖĞRT5).

Alay Etmek. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler ve öğretmenler, okul ortamında öğrencilerin birbirleriyle eğlenmek için etiketlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Bizim sınıfta bir çocuk var, biraz kilolu. Ona mesela ayı diyorlar. Kısa boylu bir arkadaşımız var. Ona da küçük enişte deniyor. Yine kısa boylu bir arkadaş var, ona da sivrisinek deniyor. Yüzüne söylüyoruz hocam, hiç kasmıyoruz yani. Yani hocam eğlenmek için söylüyoruz. Zaten samimiyiz, arkadaşız hepimiz. Gırgırına söylüyoruz (D1a-ÖĞRN8).

Genellikle fiziksel özellikleriyle dalga geçilmelerine yönelik geliyorlar. İşte kısa boylu oluşları, sıksa oluşları gibi ya da hani böyle zeka düzeyiyle ilgili bir takım etiketleme; geri zekalısın, salaksın, şöylesin böylesin gibi. Genellikle böyle (D1a-ÖĞRT2).

Kendi sınıfımda bir tane öğrencim var. Biraz zeka problemi var. Onunla çok dalga geçiyorlar işte anlamıyor, saf, salak gibi. Özellikle dün uyardım, yani çok acımasızlar bence birbirlerine karşı (D1b-ÖĞRT4).

Kıskançlık. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre, öğrenciler arasındaki etiketlemelerin gerekçelerinden biri kıskançlıktır. Bu temayı destekleyen öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir:

Hocam genellikle zaten olumlu bir şey kullanılmıyor. Gelip biri de kanka ya sen çok yakışıklısın, çalışkansın, şöylesin, böylesin demiyor. Bu da çekememezlikten kaynaklanıyor bence (D1a-ÖĞRN8).

Bireysel Mesafe Yaratma İsteği. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler, okul ortamındaki etiketlemelerde kişilerin sosyal sınırlar yaratmak için etiketler ürettiklerini belirtmiştir. Bu durumu özetleyen katılımcı görüşü şu şekildedir:

Biz bu etiketi koyarken aslında duvar da örüyoruz. Bak sen yandaşsın yanımıza fazla yaklaşma diyoruz. Bak sen pintisin, bize uymuyorsun diyoruz. Bize de söylendiğinde gücümüze gidiyor. Beni bu şekilde etiketledi deyip bir adım geri atıyoruz. Bu etiket bir sınır aslında. Sosyal bir sınırimız var. Sen buraya girme diyoruz. Görünmez bir duvar örüyoruz, örmek zorundayız herhalde ya biz sosyal varlıklarız ama herkesle de kaynaşamayız ki (D1b-ÖĞRT3).

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına İlişkin Bulgular

Görüşme formundaki “Okul ortamında yapılan betimlemelerin, etiketlenen kişiyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?”, “Okul ortamında yapılan betimlemelerin ilişkileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorularının cevabı aranmıştır. Katılımcıların okul ortamında yapılan etiketlemelerin okul yaşamına yansımalarına ilişkin açıkladıkları kavramlar Tablo 8’de özetlenmiştir:

Tablo 8

Proje Okulu Niteliği Taşımayan Ortaöğretim Kurumundaki Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları

Durumlar	Tema	Katılımcı
Durum 1a (Öğrenci)	Etkisiz	ÖĞRN1, ÖĞRN3, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Uzaklaşma	ÖĞRN4, ÖĞRN7, ÖĞRN9
	Motivasyonun artması	ÖĞRN2
	Disiplin sorunlarının artması	ÖĞRN8
	Motivasyonun azalması	ÖĞRN6, ÖĞRN9
	Akademik başarı beklentisinin artması	ÖĞRN7
Durum 1b (Öğretmen)	İletişimin güçlenmesi	ÖĞRN1
	Etkisiz	ÖĞRT1, ÖĞRT5
	Uzaklaşma	YNTC2, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT5
	Motivasyonun artması	YNTC1, ÖĞRT5, ÖĞRT6
	Disiplin sorunlarının artması	ÖĞRT2
	Gruplaşma	ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4

Tablo 8’de görüldüğü gibi, proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrenciler (Durum 1a), okul ortamındaki etiketlemelerin okul yaşamına ortamdan ve kişilerden uzaklaşma, öğrenci motivasyonunun artması ve azalması, disiplin sorunlarının artması, etiketlenen öğrencilerden akademik başarı beklentisinin artması, iletişimin güçlenmesi ve bir etkisinin olmaması şeklinde yansıdığını belirtmişlerdir. Proje niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) ise okul ortamındaki etiketlemelerin okul yaşamına kişi ve ortamdan uzaklaşma, gruplaşma, öğrenci motivasyonunun artması, disiplin sorunlarının artması ve bir etkisinin olmaması şeklinde yansıdığını belirtmiştir.

Etkisiz. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin okul ortamında kendileri için yaptıkları betimlemeleri ciddiye almadıklarını ve bu nedenle okul yaşamında herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum içindeki öğrenciler ise okul ortamında arkadaşlarının kendileri için yaptıkları etiketlemeleri samimi ilişkileri nedeniyle önemsemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu

yöndeki görüşleri etkisiz teması altında bütünleştirilmiştir. Bu durumu destekleyen katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Benim için kullanılmış sıfatları işin aslı ben çok ciddiye almam. Çünkü biz de öğrencilik zamanımızda yaptık, öğretmenlere sıfatlar taktık, güzel ya da olumsuz. Bu yüzden ben çok tepki vermem (D1b-ÖĞRT5).

Güldüm sadece. Çok da önemsemedim, çocuk sonuçta (D1b-ÖĞRT1).

Alınmıyorum. Zaten yakın arkadaşlarım. Tabi bence hoş bir şey değil ama alınmıyorum (D1a-ÖĞRN7).

Olumsuz ama samimi bir ortam olduğu için kimse buna kırılmıyor yani (D1a-ÖĞRN8).

Ancak bazı öğrenciler kendileri için kullanılan olumsuz etiketlemelere ilişkin ilk zamanlar olumsuz duygular geliştirse de zamanla bu etiketlere alıştıklarını ve önemsemediklerini belirtmişlerdir. Etiketlemelerin bu açıdan okul yaşamında etkisi olmadığına ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

İlk zamanlarda kötüydü. Yani buraya gelen az kız olduğu için kötü hissediyordum kendimi ama şu an alıştım yani. Deseler bile umursamıyorum (D1a-ÖĞRN3).

Görüyoruz işte var yani her alanda çalışan kadın. O yüzden başlarda dediğim gibi benimde hevesimi biraz kırmıştı böyle söylenmesi ama artık çok fazla etkilemiyor beni (D1a-ÖĞRN9).

Uzaklaşma. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde hem öğrenciler hem de öğretmen ve okul yöneticileri, etiketlenen kişinin okul ortamından ve etiketlemeyi yapan kişilerden uzaklaştığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Giyim tarzımdan dolayı arkamdan böyle betimlemelerin yapılmasına çok fazla üzüldüm. Okulu bırakmak istediğim zamanlar olmuştu (D1a-ÖĞRN9).

Ne oluyor mesela? O odaya gitmiyorum işimi halletmeye. Yani okul müdürü ve müdür başyardımcısı olmadığı için bu bahsettiğim kişi alternatifi var, diğer müdür yardımcıları var (D1b-ÖĞRT2).

Mesela bir öğretmenimize sınıfta öğrenci kel demiş. Öğretmen dersi bırakıp okuldan çıkıp gitmiş (D1b-YNTC2).

Ama daha hassas, daha kırılgan öğrencilerde çekinme, uzak durma o arkadaşlardan ya da okuldan genel anlamıyla okula karşı bir mesafe duyma oluyor. Kendince ifade edemediğinde rahatsızlığını bu sefer okuldan uzaklaşmaya meyilli olabiliyor (D1b-ÖĞRT2).

Motivasyonun Artması. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki hem öğrenciler hem de öğretmen ve okul yöneticileri, okul ortamında kullanılan özellikle olumlu etiketlerin etiketlenen kişinin motivasyonunu arttırdığını, etikete layık olma çabasına girdiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Benim için çalışkan diyorlar. Bu durum beni iyi yönden etkiliyor, daha fazla gayret ediyorum, çalışıyorum (D1a-ÖĞRN2).

Tabi ki iyi etkiliyor. Çocuk çalışkanım, iyiyim, öğretmenlerin gözüne girdim, böyle bir imajım oluştu diye düşünüyor. Öğrenci kötü de olsa iyi etiketler iyi etkiliyor diye düşünüyorum ben. Bir etiketi söyledikçe öyle oluyor bence. Bir şekilde kendini o kalıba sokmaya çalışıyor (D1b-YNTC1).

Olumlu bir etiket bende teşvik edici bir etki bırakır. Öğrencilerde de aynı şekilde olur zaten ya bizde de öyle bence. Bence motive ediyor (D1b-ÖĞRT5).

Disiplin Sorunlarının Artması. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenci ve öğretmenlere göre öğrenciler, kendileri için kullanılan olumsuz etiketlemelere tepki olarak okul içinde olumsuz davranış göstermektedirler. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri disiplin sorunlarının artması teması altında bütünleştirilmiştir. Bu durumu özetleyen öğretmen ve öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Öğrenci o derse girmek istemiyor, o derste sürekli problem çıkıyor, disiplinsizlik, olaylar artıyor. E öğretmen de zor durumda kalıyor. Çünkü genel olarak öğretmenlerden sınıf olarak rahatsızlık duyuyorlar ve sınıfta öğretmenin ders işlemesine engel olabilmek için her şeyi yapıyorlar o öğretmene (D1b-ÖĞRT2).

Dersi dinlememeye başladık hocam sınıfta. Bu hitabı yedikten sonra herkes de oldu bu. Derse girmek istemedi çoğu kişi ama mecbur giriyorsun ama (D1a-ÖĞRN8).

Motivasyonun azalması. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, kendileriyle ilgili olumsuz etiketlerin öğrenme motivasyonlarını azalttığını belirtmişlerdir. Bu durumu özetleyen öğrenci görüşü aşağıdadır:

Kendi açımdan konuşursam gerçekten çok sinir oluyorum buna. Kesinlikle çok sinir oluyorum çünkü dediğim gibi biraz önce de sadece bununla yargılıyorlar ya bizi, bu beni çok sinir ediyor. Olumsuz etkiliyor mu? Üzülme konusunda pek değil ama sinir konusunda etkilediği için o işi benim yapasım gelmiyor. Bu taraftan etkiliyor beni. Çalışacağım varsa da çalışasım gelmiyor, çalışmıyorum (D1a-ÖĞRN6).

Akademik Başarı Beklentisinin Artması. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki etiketlemelerde, öğrenciler olumlu akademik etiketlerin onları iyi etkilediğini ancak kendilerinden akademik başarı beklentisini arttırarak stres yaşamalarına neden olduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencinin bu beklentinin öğrenciyi strese sokması, olumlu akademik etiketlerin kişileri olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşü şu şekildedir:

Olumlu olanlar için de dedim ya çok mutlu edebiliyor ama aynı zamanda strese de sokuyor. Üzerinde çok beklenti olunca baskı verebiliyor (D1a-ÖĞRN7).

İletişimin Güçlenmesi. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, öğretmenler için kullandıkları olumlu etiketlerin o öğretmenle okul içindeki ilişkilerine olumlu bir şekilde yansıdığını ve etiketlerin iletişimlerini arttırdığını belirtmiştir.

Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri iletişimin güçlenmesi teması altında bütünleştirilmiştir. Bu durumu özetleyen katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

Tabi ki de olumlu hocam. Biz ona bunları söyleyince o da mutlu oluyor. Bu onun hem yüzüne hem bizimle ilişkisine yansıyor. O da zaten bizimle ilgili olumlu düşüncelerini söyler. Daha rahat iletişim kurabiliyoruz o hocayla (D1a-ÖĞRN1).

Gruplaşma. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri, benzer özellikleri üzerinden etiketlenen kişilerin okul içinde gruplaştıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri gruplaşma teması altında bütünleştirilmiş ve katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Haberi vardır mutlaka. Diğer grup yüzüne karşı direkt söylemese de haberi vardır. Grubun bence keskinleşmesi biraz bununla da ilgili. Bildikleri için onlar kendi aralarında bir gruplar ve dışarıya karşı daha kapalılar. Ötekiler kendi aralarındalar (D1b-ÖĞRT2).

Suriyeli ve Iraklı öğrencilerin dışlandığının farkındaydım. Onlar da kendi aralarında bir gruptular. Türkçe bilmemeleri ve bizim çocuklar devletin onlara biraz daha iyi davrandığını düşünüyor. O yüzden bizimkiler onları pek içine almadılar. Onlar da nereye gittiler, kayboldular ortadan. Okuldan ayrıldılar büyük ihtimal (D1b-ÖĞRT3)

Durum 2: Proje Okulu Niteliği Taşıyan Ortaöğretim Kurumunda Etiketleme

Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumunda öğrenim gören dokuz öğrenci ve bu kurumda çalışan altı öğretmen ile bir okul müdürü ve bir müdür yardımcısı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular okul ortamında yapılan etiketlemelerde kullanılan betimlemeler, etiketlemelerin gerekçeleri ve bu etiketlemelerin okul yaşamına yansımaları şeklinde raporlaştırılmıştır.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere İlişkin Bulgular

Görüşme formundaki “Okul ortamında ne tür sıfatlar kullanılmaktadır?”, “Bu betimlemeler hangi kişilere/gruplara karşı yapılmaktadır?”, “Bu betimlemeler hangi

kişiler/gruplar tarafından yapılmaktadır?” sorularının cevabı aranmıştır. Öğrencilerin (Durum 2a), öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin (Durum 2b) okul ortamında yapılan etiketlemelere ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 9’da özetlenmiştir:

Tablo 9

Proje Okulu Niteliği Taşıyan Okul Ortamındaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler

Gruplar	Durum 2a için kullanılan etiketler	Durum 2b için kullanılan etiketler
Öğrenciden öğrenciye	Başarılı, başarısız, çalışkan, asosyal, inek, egolu, zengin, şişman...	Çalışkan, zeki, tembel, inek, sessiz, kız gibi, dört göz...
Öğrenciden öğretmene	Ayrımcı, disiplinli, şık, güzel, düşünceli, yürüyen ölü, iyi, kral...	Kaliteli, kel, kuralcı, mükemmeliyetçi, insafsız, yaşlı, genç, ilgisiz...
Öğretmenden öğrenciye	Çalışkan, başarılı, iyi, saygısız, başarısız, kilolu, vefasız...	Çalışkan, başarılı, tembel, parlak, deha, seçilmiş, iyi, kız kısmı, gariban...
Öğrenciden okul yöneticisine Öğretmenden öğretmene	Beceriksiz, kasıntı, umursamaz, avam, güzel	Mesafeli, kaliteli, solcu, sağcı, zevksiz, canlı cenaze, iş bilmez...
Öğretmenden okul yöneticisine		Kaliteli, korkak, kasıntı, beceriksiz, cüce...
Okul yöneticisinden öğrenciye	Başarılı, başarısız, boş...	Çalışkan, tembel, akıllı...
Okul yöneticisinden öğretmene		İdealist, hırslı, çalışkan, proje okulu öğretmeni, art niyetli...

Tablo 9’a göre, proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, okul ortamındaki etiketlemelerin öğrenciden öğrenciye, öğretmene, yöneticiye; öğretmenden öğrenciye; okul yöneticisinden öğrenciye şeklinde olduğuna ilişkin görüşler bildirirken; öğretmenler okul ortamında yapılan etiketlemelerin öğrenciden öğrenciye, öğretmene; öğretmenden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; okul yöneticisinden öğretmene ve öğrenciye şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Ancak katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinden bazıları okul ortamında yapılan betimlemelerde öğretmen ve okul yöneticileri için benzer etiketlerin kullanıldığını, bu nedenle de öğretmen ve okul yöneticilerini ayrı değerlendirmediklerini belirtmiştir. Bu durumu özetleyen katılımcı görüşü şu şekildedir:

Okul yöneticileri de öğretmenler için çalışkan, başarılı, hırslı, idealist gibi sıfatlar kullanıyorlar. Ama kurallara uymayan bir öğretmen için de mesela işine özen

göstermeyen, özensiz gibi nitelermeler yapabiliyorlar. Yani özellikle okul yöneticileri olarak ayırmıyorum benzer kullanımlar oluyor çünkü (D2b-ÖĞRT2).

Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki okul yöneticileri ve öğretmenlerden bazıları öğretmen, yönetici ve öğrencilerle yüz yüze ilişkilerinde onlar için etiketler kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak etiket kullanmayı doğru bulmadıklarını, etiketlenen kişinin yapılan etiketlemelerden olumsuz etkileneceğini belirtmişlerdir. Bu durum etiketleme kavramının olumsuz çağrışımlara neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerin bundan rahatsız olabileceğini düşünüyorum. Öğrencilerin bu sıfatlarla değil isimleriyle hitap edilmesinin daha doğru olduğunu düşünüyorum. Öğrencileri etiketlemeyi doğru bulmuyorum ve yapmıyorum (D2b-YNTC1).

Ben sıfat kullanmamaya özen gösteriyorum. Yani daha çok duygulara odaklı hareket ediyoruz bu yüzden hem olumlu hem olumsuz çok fazla sıfat kullanmamaya özen gösteriyorum. Aslında şöyle, motive etmek için, davranışı pekiştirmek için evet kullanıyor olabilirim ama sen çalışkansın, sen tembelsin başarısızsın gibi bir sıfat kullanmıyorum diyebilirim. Ama bir davranışını beğeniyorsam öğrencinin, onun devam etmesi için pekiştireç olarak olumlu dönüt veriyor olabilirim ama bunu etiket olarak değerlendirebilir miyim bilmiyorum (D2a-ÖĞRT2).

Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumunda yapılan etiketlemelerde etiketlenen kişilerin çeşitli özellikleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Bu özellikler Tablo 10'da özetlenmiştir:

Tablo 10*Proje Okulu Niteliği Taşıyan Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özellikleri*

Durumlar	Tema	Katılımcı
Durum 2a (Öğrenci)	İnsan ilişkileri-iletişim	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Akademik performans	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Dış görünüş	ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN7, ÖĞRN8
	Mesleki performans Sosyo-ekonomik düzey	ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN5, ÖĞRN7, ÖĞRN9 ÖĞRN5, ÖĞRN6
Durum 2b (Öğretmen)	İnsan ilişkileri-iletişim	YNTC1, YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT5
	Akademik performans	YNTC1, YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6
	Dış görünüş	YNTC1, YNTC2, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6
	Mesleki performans	ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT5, ÖĞRT6
	Sosyo-ekonomik düzey	YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT5
	Okul türü	ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT6
	Siyasi görüş Cinsiyet	YNTC2, ÖĞRT4 YNTC2, ÖĞRT1

Tablo 10'da izlendiği gibi, proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre okul ortamında öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencinin akademik başarısı, dış görünüşü ve iletişim şekli üzerinden etiketler üretilirken; öğretmen ve okul yöneticileri ile ilgili etiketlemelerde öğretmen ve okul yöneticisinin öğrenciyle iletişim şekli, mesleki performansı ve dış görünüşü üzerinden etiketler üretilmektedir.

Proje niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında öğretmenler ve okul yöneticileri ile ilgili etiketlemelerde, mesleki performansı, insan ilişkileri ve iletişim şekli, siyasi görüşü ve dış görünüşü üzerinden etiketler üretilirken; öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencinin akademik başarısı, okul içindeki davranışları, fiziksel özellikleri, cinsiyeti ve sosyo-ekonomik durumları üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Alanyazında etiketleme ile ilişkili yapılan çalışmalar, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri için üretilen etiketlerin özelliklerine ilişkin temaların oluşturulmasında göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilere göre bu temalara taslak temalar eklenmiş ve çalışmanın ilerleyen aşamalarında temalar

oluşturulmuştur. Bu temalara yönelik açıklamalar katılımcı görüşlerinden örneklerle birlikte aşağıda verilmiştir.

İnsan İlişkileri ve İletişim. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okul ortamındaki etiketlemelerde kişiler arası ilişkilerde kişilerin davranışları ve iletişim şekilleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri insan ilişkileri ve iletişim teması altında bütünleştirilmiştir ve bu temaya ilişkin örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

Daha sessiz, içine kapanık, çok fazla sosyal ortamlara girmeyen, kendi halinde takılan arkadaşlarım için pasif diyorum. Yüzlerine söylemiyorum (D2a-ÖĞRN4).

Mesela bazı idareciler için kasıntı diyoruz, bize karşı tavırlarından dolayı. Bize onu hissettiriyor (D2a-ÖĞRN6).

Çok sosyal olarak adlandırılıyorum, herkesle iyi olduğum için (D2a-ÖĞRN7).

Canlı cenaze, sessiz, hareketleri yavaş. Hayatı ağır çekimde yaşıyor sanki. Demir eksikliği vardır ya bazı insanlarda böyle. Sanki demir depoları tükenmiş gibi (D2b-ÖĞRT3).

Bir öğretmen için mesafeli, soğuk deniyor mesela. Öğretmenler odasında ya da genel olarak diğer kişilere daha mesafeli duruyor. Çok fazla muhabbet etmiyor. O yüzden aslında (D2b-ÖĞRT4).

Sessiz, sakın, soğuk deniyor olabilir. Biraz yapı gereği öyleyim. Çok fazla iletişim kurmuyorum. O yüzden deniyor sanırım (D2b-YNTC2).

Akademik Performans. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri, okul ortamında öğrenciler ile ilgili etiketlemelerde öğrencilerin sınav sonuçları, başarı durumları ve ders çalışıp çalışmama durumları üzerinden etiketler üretildiğini belirtmişlerdir. Akademik performans teması altında bütünleştirilen katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Çok fazla ders çalışması mesela, gerektiğinden fazla. Bu durumlarda inek diyoruz (D2a-ÖĞRN3).

Başarılı, başarısız kullanılıyor genelde. Bir deneme yapılıyor. Sıralamaya bakılıyor (D2a-ÖĞRN9).

Başarı odaklı bir okul olduğumuz için arkadaşlar arasında daha çok etiketlemeler başarıları konusunda olabiliyor. Çalışkan, tembel, zaman zaman inek gibi tanımlamalar kullanabiliyorlar. Sık sık bunlarla karşılaşıyorum açıkçası (D2b-ÖĞRT2).

İşte üstün başarısından dolayı zeki, parlak, deha gibi. Veya tam tersi. Başarısızlığından dolayı bu geri zekalı, saf. Ya da daha çok yöresel, mesela geçenlerde mamaş diye bir şey duymuştum mesela. Hiçbir şey yapamayan anlamındaymış, olumsuz bir anlamda. Yani öğretmenlerin genellikle öğrencilerin akademik başarılarıyla alakalı sıfatlar taktıklarını düşünüyorum (D2b-YNTC1).

Dış Görünüş. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumunda okul ortamındaki etiketlemelerde hem öğrenciler hem de öğretmen ve okul yöneticileri, etiketlemelerin giyim tarzı, yaş ve fiziksel özellikler üzerinden üretildiğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşler dış görünüş teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temayı destekleyen katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Bir öğretmenimiz için c vitamini diyoruz kendi aramızda. Saçlarının renginden dolayı. Müdürümüz için Mr. President diyoruz. Biraz daha tarz, janti dolaştığı için (D2a-ÖĞRN2).

Ben kısa olduğum için mesela kısa diyorlar. Biraz kilolu olduğum için şişman diyorlar (D2a-ÖĞRN8).

Bir öğretmen için zombi, yürüyen ölü, cenaze diyor arkadaşlar. Yaşlı, enerjisi düşük gördüğümüz için kullanıyoruz bunu. Hoş şeyler değil ama kullanılıyor (D2a-ÖĞRN5).

Şunu örnek verebilirim. Saçlarımın dökülmesinden dolayı kel diyordu öğrenciler. Mesela bu beni üzen bir kullanımdı (D2b-ÖĞRT5).

Benim duyduğum yaşlı, genç, kel, gözlüklü gibi genellikle fiziksel özelliklere yönelik sıfatlar kullanıyorlar (D2b-YNTC1).

Mesleki Performans. Proje okulu niteliği taşıyan okul ortamındaki etiketlemelerde öğrenciler ile öğretmen ve okul yöneticileri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

İdare için ben beceriksiz diyordum. Bir iş beceremediklerini düşünüyorum. O yüzden şuursuz, vizyonsuz, beceriksiz gibi kullanımlar oluyor, ben de kullanıyorum (D2a-ÖĞRN2).

Ders anlatışını beğendikleri, alanına hakim olan öğretmenler için genelde kaliteli tanımlamasını kullanıyorlar (D2b-ÖĞRT4).

İşime özen gösteriyorum, yani planlı çalışıyorum ve zamanın da mesaiye gelip gitmek gibi kurallara uyduğumu düşünüyorum. Bu nedenden dolayı kuralcısın çok duyduğum bir kelime mesela (D2b-ÖĞRT2).

Sosyo-ekonomik Düzey. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilerle öğretmen ve okul yöneticileri, okul ortamında öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencilerin aile durumları (gelir durumu, eğitim durumu vb.) üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri sosyo-ekonomik düzey teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Arkadaşlarım arasında bana zengin tabirini kullanıyorlardı. Babamın maddi durumu ve biraz da benim ekonomi işlerine ilgi duymam nedeniyle (D2a-ÖĞRN6).

Bir de bizim okulumuzda sosyo-ekonomik durumu kötü olan öğrenciler de var. Onlar için de gariban gibi nitelemeler yapılıyor aslında (D2b-ÖĞRT2).

Okul Türü. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmenler, okul ortamında öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencilerin bu okula sınavla gelmeleri; öğretmenlerle ilgili etiketlemelerde ise öğretmenlerin proje okulunda çalışmaları üzerinden etiketler üretildiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri okul türü teması altında bütünleştirilmiştir ve bu temayı destekleyen görüşlerden örnekler aşağıdaki gibidir:

Öğrencileri başarısına göre betimliyoruz aslında. Çoğu iyi öğrenciler yani bir sınavla gelmişler sonuçta. Tabi aralarında çalışmayanlar, tembel olanlar da var. Çalışkan, tembel gibi etiketler kullanılıyor aslında (D2b-ÖĞRT3).

Proje okulunda çalışacak öğretmenlere neredeyse okul idaresi karar veriyor, etkili oluyor yani bu kararda ama bence gözdağı vermek bu öğretmene. Yani sen proje okulu öğretmenisin, bizimle aranı iyi tut yoksa göndeririz seni. Bu ayırım doğrudan etiketlemiyor mu aslında tüm öğretmenleri (D2b-ÖĞRT4).

Cinsiyet. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerle ilgili etiketlemelerde öğrencinin cinsiyeti üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Romantik ilişkiler yaşanınca okulda, kız kısmı kendine biraz çeki düzen verir gibi kullanılmış bir hoca tarafından (D2b-ÖĞRT1).

Bazen de bazı erkek öğrenciler için kız gibi tanımlamasının kullanıldığına şahit oldum açıkçası. Konuşması ya da hareketleri daha nazik, kibar olan erkek öğrenciler için kullanıyor bu tanımlama da (D2b-YNTC1).

Siyasi Görüş. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri, okul ortamında birbirleri için siyasi görüşleri üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Bu durumu özetleyen katılımcı görüşü şu şekildedir:

En çok dikkat ettiğim Whatsapp gruplarında genellikle insanlar okulla ilgili ve ya okul dışında bazı şeyler paylaşıyorlar. Daha sonra paylaştıkları şeylerle alakalı sıfat takılıyor. Mesela bir siyasi olay üzerine bir yorum yaptığımda işte sağcı, solcu ve ya ocu bucu şeklinde sıfat taktıklarını görüyorum. Genel olarak whatsapp gruplarındaki etkinliğin siyasi düşünceleri ön plana çıkaran bir durum olduğunda etiketler koyduklarını düşünüyorum (D2b-YNTC1).

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Görüşme formundaki “Hangi durum ya da olaylar bu betimlemelere neden olmaktadır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Katılımcıların okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçelerine ilişkin açıkladıkları kavramlar Tablo 11’de özetlenmiştir:

Tablo 11

Proje Okulu Niteliği Taşıyan Ortaöğretim Kurumunda Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Görüşler

Durumlar	Tema	Katılımcı
Durum 2a (Öğrenci)	Beklenti	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Motive etmek	ÖĞRN2, ÖĞRN7, ÖĞRN8
	Kişisel farklılıklara dikkat çekmek	ÖĞRN3, ÖĞRN4, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN8
	Alay etmek	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN4, ÖĞRN8
Durum 2b (Öğretmen)	Kıskançlık	ÖRN6
	Beklenti	YNTC1, ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT3, ÖĞRT4, ÖĞRT5
	Motive etmek	YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2
	Kişisel farklılıklara dikkat çekme	ÖĞRT3
	Kalıp yargılar	YNTC1, ÖĞRT1

Tablo 11'den izlendiği gibi, proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre, beklenti, motivasyonu arttırmak, kişisel farklılıklara dikkat çekmek, alay etmek ve kıskançlık okul ortamındaki etiketlemelerin gerekçeleri iken; öğretmen ve okul yöneticilerine göre beklenti, motivasyonu arttırmak, kişisel farklılıklara dikkat çekmek ve kalıp yargılar okul ortamındaki etiketlemenin gerekçeleridir. Bu temalar katılımcı görüşlerinden örneklerle aşağıda açıklanmıştır.

Beklenti. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler ve öğretmenlere göre okul ortamındaki etiketlemelerde kişinin davranışları, diğer kişilerin beklentilerine uymadığında olumsuz etiketlemeler yaşanırken; davranışlar beklentilere uyum sağladığında olumlu etiketler yapılmaktadır. Okul ortamında özellikle öğretmen ve okul yöneticileri örgütsel-mesleki rol ve görev gerekliliklerini yerine getirdikleri ya da getirmediği için etiketlenmektedirler. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Sıkıcı diyoruz mesela bazı öğretmenler için. Dersi çok monoton anlatıyor, uykumuz geliyor. Derse hakim olamıyor (D2a-ÖĞRN3).

Bir de durum olarak söylersem öğretmenin daha çok sıkıştırdığı, zor durumda kaldıkları yerlerde daha çok kullanıyorlar (D2b-YNTC1).

Hatırlayamıyorum fazla ama aslında dış görünüşü ile ilgili bir problemi yok ama işi yapılmadığı için ona öfkesinden dolayı canını acıtmak için ya da kendi öfkesini bastırmak için bu şekilde niteliyorlar. Ama yüz yüze gelindiğinde kullanıldığını duymadım (D2b-ÖĞRT2).

Bir öğrencim bir öğretmeni için samimiyetsiz demişti. Davranışlarından dolayı bunu söylemişti. Yani bir sorununu anlatmış öğretmene ve öğretmenin yaklaşımını samimi bulmadığını ve genel olarak o öğretmenin samimiyetsiz olduğunu belirtmişti. Öğretmenlerden farklı bir yaklaşım bekliyor belli ki ama bunu göremediği için böyle söylüyor bence. Samimiyetsiz olduğunu düşünmüyorum çünkü o öğretmenin (D2b-ÖĞRT4).

Motive Etmek. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki hem öğrenciler hem de öğretmen ve okul yöneticileri okul ortamında yapılan etiketlemelerde kişilerin motivasyonunu arttırmak için etiketlerin kullanıldığını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması için akademik etiketlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu temayı özetleyen katılımcı görüşleri şu şekildedir.

Her gün mesela güzel giyindiği için çok güzelsin diyoruz ki giyinmese bile diyoruz ki hoca sevinsin, gülerek derse başlayalım, somurtarak başlamayalım. Ortamı yumuşatmak için güzelsiniz, çok şıksınız gibi sıfatlar kullanıyoruz (D2a-ÖĞRN8).

Okulumuzda da bir dönem olmuştu bu şekilde sınıfların ayrılması ve değişikliğe gidildi sonradan. Bir öğretmenimiz mesela sınıfları rekabete sokmak, yarıştırmak için böyle bir şey yapmıştı; siz iyi sınıfsınız siz kötü sınıfsınız sizin daha çok çalışmanız gerek gibi. Onları tabiri caizse gaza getirmeye çalışmıştı (D2b-ÖĞRT2).

Öğrencilere çalışkansın, yapabilirsin dediğimizde aslında onu biraz daha iteklemek için kullanıyoruz galiba. Kendisi için böyle söylendiğinde belki ona layık olmak ister (D2b-YNTC2).

Kişisel Farklılıklara Dikkat Çekmek. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilere göre kişilerin özellikle fiziksel özellik ve davranışları bakımından farklılıklarını belirtmek için etiketlendiklerini belirtmektedirler. Bu temayı destekleyen katılımcı görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Arkadaşlarımın kişisel özelliklerine göre sıfatlar kullanıyorum. Mesela boyundan, kilosunda dolayı kısa şişman diyorum. Ben de öyle olsam kullanmam ama farklı geliyor bana. Bunlar kırıncı olabiliyor tabi (D2a-ÖĞRN3).

Herkesin ayrı bir özelliği var, çeşit çeşit, herkes birbirinden farklı. Ya da bize farklı gelenler bizim dikkatimiz çekiyor. O yüzden kullanılıyor bence (D2a-ÖĞRN5).

Aslında farklı özellikleriyle ön plana çıkan öğrenciler için kullanıyoruz galiba. Sadece öğrenci için olmayabilir tabi bu (D2b-ÖĞRT3).

Alay Etmek. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, öğrencilerle ilgili etiketlemelerin birbirleriyle eğlenmek amaçlı yapıldığını belirtmişlerdir. Bu temayı destekleyen öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Genelde samimiyetten kaynaklı şeyler söylüyoruz. Yakın arkadaşım olduğu için mesela tıpsız derim ama onu şakasına diyorum (D2a-ÖĞRN1).

Ben kısa olduğum için mesela kısa diyorlar. Fiziksel özelliklerimle dalga geçmek için ya da eğlenmek için kullanıyorlar. Biraz kilolu olduğum için şişman diyorlar (D2a-ÖĞRN8).

Kıskançlık. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, akranları arasında yapılan etiketlemelerin gerekçelerinden birini kıskançlık olarak görmektedir. Bu temayı destekleyen öğrenci görüşü şu şekildedir:

Bence bu söyleyen kişiye göre değişiyor. Bazıları bence beni kıskandıkları ve modumu düşürmek için söylediklerini düşünüyorum (D2a-ÖĞRN6).

Kalıp Yargılar. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine göre, cinsiyetle ilgili kalıp yargılar öğrencilerin etiketlenmesine neden olmaktadır. Bu temayı özetleyen öğretmen görüşü şu şekildedir:

Romantik ilişkiler yaşanınca okulda, kız kısmı kendine biraz çeki düzen verir gibi kullanılmış bir hoca tarafından. Öğrenci bu durumu tek başına yaşamıyor. Karşısında da bir erkek öğrenci var ama uyarıyı alan kız öğrenci. Yani kızsın dikkat edeceksin davranışlarına, ama erkek öğrenci için bu durum geçerli değil (D21-ÖĞRT1).

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına İlişkin Bulgular

Görüşme formundaki “Okul ortamında yapılan betimlemelerin, etiketlenen kişiyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?”, “Okul ortamında yapılan betimlemelerin ilişkileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorularının cevabı aranmıştır. Katılımcıların okul ortamında yapılan etiketlemelerin okul yaşamına yansımalarına ilişkin açıkladıkları kavramlar Tablo 12’de özetlenmiştir:

Tablo 12

Proje Okulu Niteliği Taşıyan Ortaöğretim Kurumundaki Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları

Durumlar	Tema	Katılımcı
Durum 2a (Öğrenci)	Etkisiz	ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN5, ÖĞRN7, ÖĞRN9
	Motivasyonun artması	ÖĞRN6, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Uzaklaşma	ÖĞRN1, ÖĞRN2, ÖĞRN3, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN8, ÖĞRN9
	Motivasyonun azalması	ÖĞRN3, ÖĞRN5, ÖĞRN6, ÖĞRN7, ÖĞRN9
	İletişimin güçlenmesi	ÖĞRN6
Durum 2b (Öğretmen)	Sınıf iklimini değiştirme	ÖĞRN6, ÖĞRN8
	Etkisiz	YNTC1, YNTC2
	Motivasyonun artması	YNTC1, YNTC2, ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT4, ÖĞRT6
	Uzaklaşma	YNTC1, ÖĞRT4, ÖĞRT5
	Motivasyonun azalması	ÖĞRT1, ÖĞRT2, ÖĞRT4
	İletişimin güçlenmesi	ÖĞRT3
	Ayrımcılık	ÖĞRT1

Tablo 12’ye göre, proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler (Durum 2a), okul ortamındaki etiketlemelerin okul yaşamına ortamdaki ve kişilerden

uzaklaşma, motivasyonunun artması ve azalması, iletişimin güçlenmesi, sınıf iklimini değiştirmesi ve bir etkisinin olmaması şeklinde yansıdığını belirtmişlerdir. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 2b) ise okul ortamındaki etiketlemelerin okul yaşamına kişi ve ortamdaki uzaklaşma, motivasyonunun artması ve azalması, iletişimin güçlenmesi, ayrımcılık ve bir etkisinin olmaması şeklinde yansıdığını belirtmiştir.

Etkisiz. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki okul yöneticileri, okul ortamında öğretmen ve okul yöneticileri ile ilgili yapılan etiketlerden rahatsız olmadıklarını ve bu nedenle okul yaşamında herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumu özetleyen okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

Yani şöyle, bu betimlemeleri çok fazla duymuyorlar ama benim genelde duyduklarım siyasi düşünceyle alakalı olduğu için o siyasi düşünceyle ilgili tanımlanmak onları çok fazla rahatsız etmiyor. Bu kullanımlar dalga ya da alay geçmekten ziyade o kişiyi tanımlamaya dayalı. O yüzden öğretmen ve yöneticilerin bununla alakalı bir sorun yaşadığını, olumlu ya da olumsuz yansımalarının olduğunu düşünmüyorum (D2b-YNTC1).

Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, okul ortamında öğrencilerle ilgili yapılan etiketlemelerin samimi arkadaşları tarafından yapıldığı zaman önemsemediklerini ancak samimi oldukları arkadaşları dışındaki kişiler tarafından etiketleme yapıldığında sorun olacağı belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Çok takmıyorum. Çok samimiyiz yani. O yüzden takmıyorum. Ama kişisel özelliklerimle ilgili samimi olmadığım kişiler bir şey söylediğinde bu beni kötü etkiliyor (D2a-ÖĞRN3).

Samimi olduğum kişiler söylüyor. Samimi olmadığım kişiler söylerse sıkıntı oluyor tabi ki (D2a-ÖĞRN4).

Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler etiketlemenin okul yaşamını ve kendilerini etkilemediğini belirtirken, bu kullanımları doğru bulduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Fazla etkilemiyor, yani ne iyi ne kötü. Kötülüğüne dediklerini düşünmüyorum, ne demek istediklerini anlıyorum. Haklılar da üstelik. Ne yapayım (D2a-ÖĞRN5).

Gülüyorum hocam, gülüp geçiyorum. Diyecek bir şey bulamıyorum çünkü haklılar (D2a-ÖĞRN7).

Motivasyonun Artması. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri, okul ortamında kullanılan özellikle olumlu etiketlerin etiketlenen kişinin öğrenme motivasyonunu arttırdığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ama başarılı, azimli gibi kullanımlar benim o derse daha çok asılmama neden oluyor (D2a-ÖĞRN9).

Beklenti fazla sonuçta buradaki öğrencilerden. Çoğu liseye göre öğrencilerin akademik başarısı iyi. Hem ailelerin hem de öğretmenlerin öğrencilerden beklentisi yüksek. Sonuçta belirli bir sınavla buraya geliyorlar. Hedefleri var öğrencilerin. Olumlu sözler duymak onları hedefleri doğrultusunda motive ediyor çoğu zaman (D2b-YNTC2).

Olumsuzlar çok fazla kullanılmıyor yüze karşı dediğim gibi. Ama olumlu kullanımların motivasyonu arttırdığına inanıyorum. Özellikle öğrenci açısından oluyor bu. Yani buraya gelen öğrenciler iyi öğrenciler. Onları olumlu şekilde betimlemek bence destekliyor onları akademik açıdan. Buna ihtiyaçları da var bence. Sonuçta beklenti yüksek bu çocuklardan çoğu okula göre yani. O yüzden motivasyonu arttırıyor (D2b-ÖĞRT1).

Uzaklaşma. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında kişiler için kullanılan olumsuz etiketler, etiketlenen kişilerin okuldan ya da etiketleyen kişilerden uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bu temayı destekleyen katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Açıkçası ders anlamında beni pek fazla etkilemiyor, akademik anlamda yani. Ama okul içindeki ilişkilerimiz bir bakıma bu kullanımlara göre şekillenebiliyor. Yani benim için istemediğim bir şey söylendiğinde ben o kişi ya da kişilerden uzaklaşıyorum (D2a-ÖĞRN6).

Ben biraz uzaklaştım o öğretmenden. Benim alınmayacağımı düşündü sanırım. Daha sonra rahatsızlığımı öğretmenle konuştum aslında. Konuşmam bir işe yaramadı yani. Ben de uzaklaştım (D2a-ÖĞRN7).

Öğrencileri çok kötü etkiliyor. Öğrenciler okula gelmek istemediklerini, arkadaş ortamına girmek istemediklerini, çoğunlukla toplum içerisinde yalnız kaldıklarını hissediyorum. Bu gibi tepki alan kişiler ailelerine ilk olarak okula gelmek istemediklerini belirtiyorlar. Okula bir şekilde gönderildiğinde de bu kişiler arkadaş ortamına girmiyorlar. Öğretmenle çok fazla diyalog kurmak istemiyorlar (D2b-YNTC1).

Olumsuz sıfatlar dediğim gibi sizi o kişilerden uzaklaştırabiliyor. Belki ortamdan uzaklaşma isteği yaratabiliyor. Ama tabi ki bu her zaman olmuyor. Ya da daha profesyonel davranmak zorunda kalıyorsun. Ama ben olumsuz sıfatları duyduğumda okula gelmek istemiyorum. Öğrenciden, öğretmenden ya da yöneticiden olsun (D2b-ÖĞRT5).

Motivasyonun Azalması. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci ve öğretmenlere göre okul ortamındaki öğrencilerle ilgili kullanılan etiketler, öğrencinin motivasyonunun azalmasına neden olmaktadır. Bu temaya ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Olumsuz oluyor genelde. Başarılı dedikleri sayılı öğrenci oluyor okulda. Diğerleri de çok etkileniyor bundan. Yani başarısız olarak tanımlananlar. Motivasyonları düşüyor bence. Ders çalışmaya çalışıyorlar ama olmuyor (D2a-ÖĞRN9).

Mesela öğrencileri başarı durumuna göre sınıflara yerleştirmek, iyi sınıf kötü sınıf, iyi öğrenciler kötü öğrenciler gibi sıfat kullanma durumunda ise öğrencilerin bu etikete uygun davrandığını görüyoruz aslında. Yani bu sınıf kötü, bu sınıf başarısız sınıf dendiğinde ve çocuk da o sınıftaysa kötü, başarısız öğrenci oluyor. Bu öğrencilerin de çabasının azaldığını ve o etikete uygun hareket ettiklerini düşünüyorum (D2b-ÖĞRT2).

İletişimin Güçlenmesi. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler ve öğretmenler, okul ortamında kullanılan etiketlerin okul içindeki iletişime olumlu bir şekilde yansıdığını ve kişiler arası iletişimi arttırdığını belirtmiştir. Bu durumu özetleyen öğrenci ve öğretmen görüşü aşağıdaki gibidir:

Aslında şöyle bir durum var. Bir örnek vereyim. Bizi hiç düşünmüyor, önemsemiyor, düşüncesiz gibi olumsuz bir kullanımdı. Yüzüne söylemiyoruz hocanın ama hoca sanırım algıladı bunu ve bize karşı tavrını değiştirdi. Bizim de ona karşı tavrımız değişmişti. Aramızda bir samimiyet oluşmuştu yani (D2a-ÖĞRN6).

Ama olumlu kullanımların da samimiyeti arttırdığını düşünüyorum. İletişiminiz artıyor güçleniyor (D2b-ÖĞRT3).

Sınıf İklimini Değiştirme. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre, öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili yapılan etiketlemeler sınıf ortamına ve ders sürecine yansımaktadır. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Kullanılan sifata göre değişiyor. Mesela öğretmen için güzelsiniz, şıksınız dediğimizde onun da motivasyonu artıyor bence. Ders daha eğlenceli, daha güzel geçiyor. Kişilerin motivasyonunu etkilediğini düşünüyorum. Bu da doğal olarak hem okuldaki ilişkilerimize, hem ders sürecine yansıyor. Daha verimli geçiyor. Ama olumsuz kullanımlarda ki biz öğretmenin yüzüne söylemiyoruz ama bazen öğretmenler söyleyebiliyor herkesin içinde. O zaman soğuk rüzgarlar esiyor. O öğrenci ve hatta diğerleri sessizleşiyor, cephe alabiliyor öğretmene. İlişkilere ve doğal olarak sınıf ve ders ortamına yansıyor (D2a-ÖĞRN8).

Ayrımcılık. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmenler, cinsiyet üzerinden üretilen etiketleri etiketlenen öğrenciyi ötekileştirdiği yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri ayrımcılık teması altında bütünleştirilmiştir. Bu temayı destekleyen katılımcı görüşü şu şekildedir:

Bana ağlayarak anlattı öğrenci. Ben de ağlayarak anlattığı için ilgiyle dinledim zaten. Kendini çok kötü hissetmiş. Çünkü romantik ilişkilerin erkek ya da

kız durumu olmuyor, hissedip hissetmemekle alakalı bir şey. O yüzden ötekileştirilmiş hissetmiş. Aşağılanmış hissetmiş. Sadece cinsiyetinden dolayı olduğu için de çok kırılmış, üzölmüş (D2b-ÖĞRT1).

Bulgulara İlişkin Çapraz Durum Analizi: Tartışma ve Yorumlar

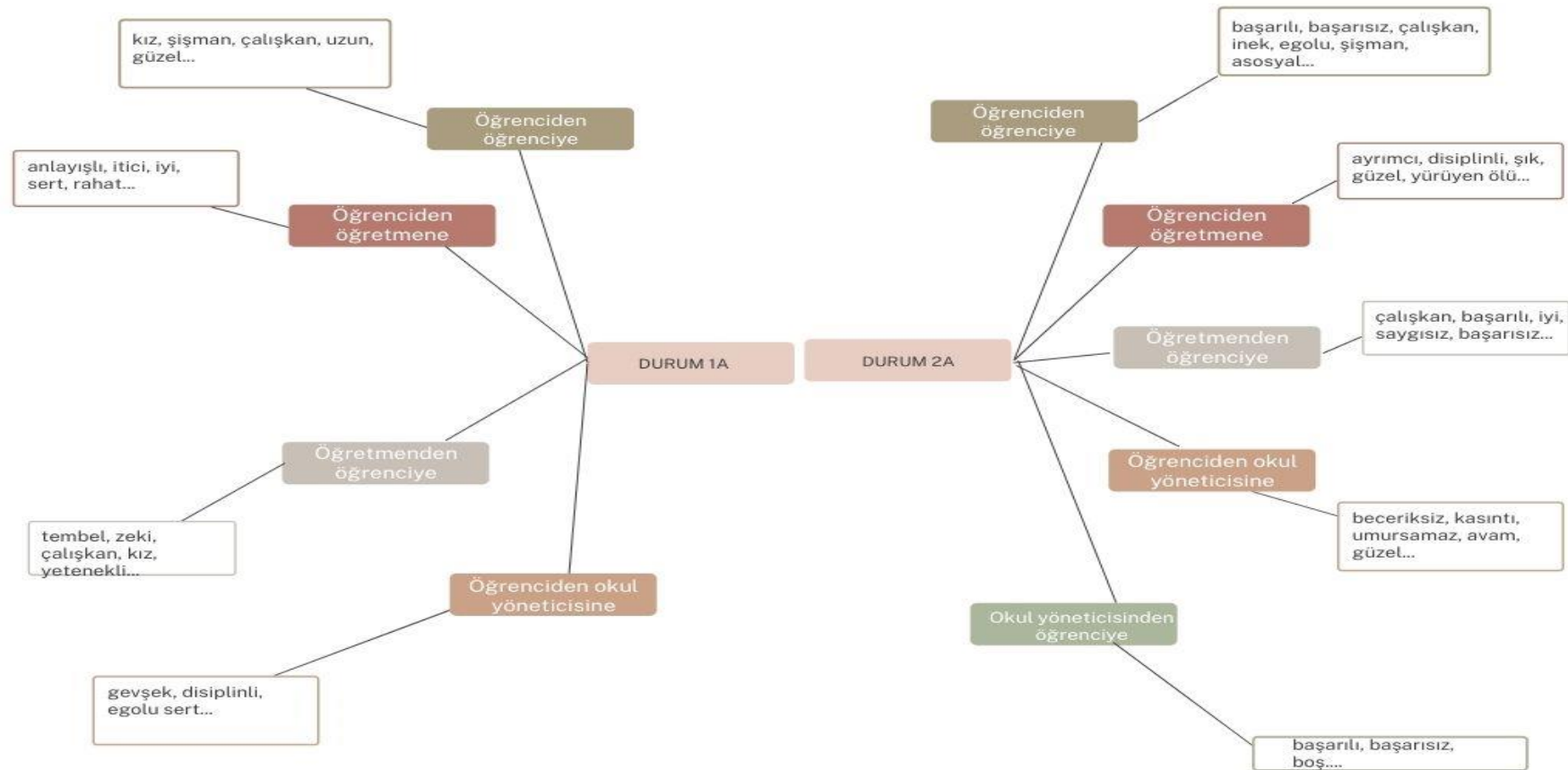
Tüm durumlar (Durum 1a, Durum 1b, Durum 2a, Durum 2b) üzerinden yapılan analizlerin sonuçları bu bölümde verilmektedir. Durumların benzerlikleri ve farklılıkları aşağıdaki bölümlerde sunulmuştur. İlk olarak proje okulu niteliğı taşımayan ve taşıyan ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin etiketleme olgusunu nasıl deneyimledikleri, daha sonra da bu kurumlardaki öğretmen ve okul yöneticilerinin etiketleme olgusunu nasıl deneyimledikleri detaylandırılmıştır.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere İlişkin Çapraz Durum Analizi

Proje okulu niteliğı taşımayan (Durum 1a) ve proje okulu niteliğı taşıyan (Durum 2a) ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre okul ortamında etiketlemelerin hangi gruplar arasında yapıldığını ve bu etiketlemelerde kullanılan betimlemelerden örnekler Şekil 7’de verilmiştir:

Şekil 7

Öğrencilere Göre Okul Ortamındaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler



Şekil 7'ye göre her iki durumda da ortaöğretim kurumundaki etiketlemeler öğrenciden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; öğretmenden öğrenciye şeklinde yapılmaktadır. Gruplar arasında yapılan bu etiketlemelerin öğrenciler açısından okul ortamındaki iletişimin yönünü gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Her iki durum içinde de iletişimin yönü öğrenciden öğrenciye, öğretmene ve öğretmenden öğrenciye yoğunluk kazanmaktadır. Ancak proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler, Durum 1a'dan farklı olarak okul yöneticisinden öğrenciye de etiketlemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda araştırmaya katılan 12. sınıf öğrencileri mesleki eğitim almakta ve bu nedenle haftanın üç günü okul dışında staj görmektedirler. Haftanın sadece iki günü okula gelmektedirler. Ayrıca proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunun öğrenci sayısı proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenci sayısının yaklaşık iki katıdır. Bu durum, proje okulu olmayan okulun kalabalık olması ve öğrencilerin okul ortamında staj nedeniyle çok fazla zaman geçirmediklerinden, onların okul yöneticileri ile etkileşim ve iletişimlerini sınırlandırmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Her iki durum içindeki öğrenciler, öğretmen ve okul yöneticileri için yapılan olumsuz etiketlemelerin etiketlenen kişinin yüzüne yapılmadığını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenciler için olumsuz etiketlemeleri sınıf ya da okul ortamında kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki durum içindeki öğrenci görüşlerine göre öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenciler için sınıf ya da okul ortamında olumsuz etiketleri kullanmalarının, okul ortamında öğrencilere göre daha güçlü konumda bulunmalarından ve kendilerini otorite figürü olarak algılamalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin ise öğretmen ve okul yöneticileri için yüz yüze etiketler kullanmadıklarını belirtmeleri, öğrencilerin de öğretmen ve okul yöneticilerini otorite figürü olarak kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

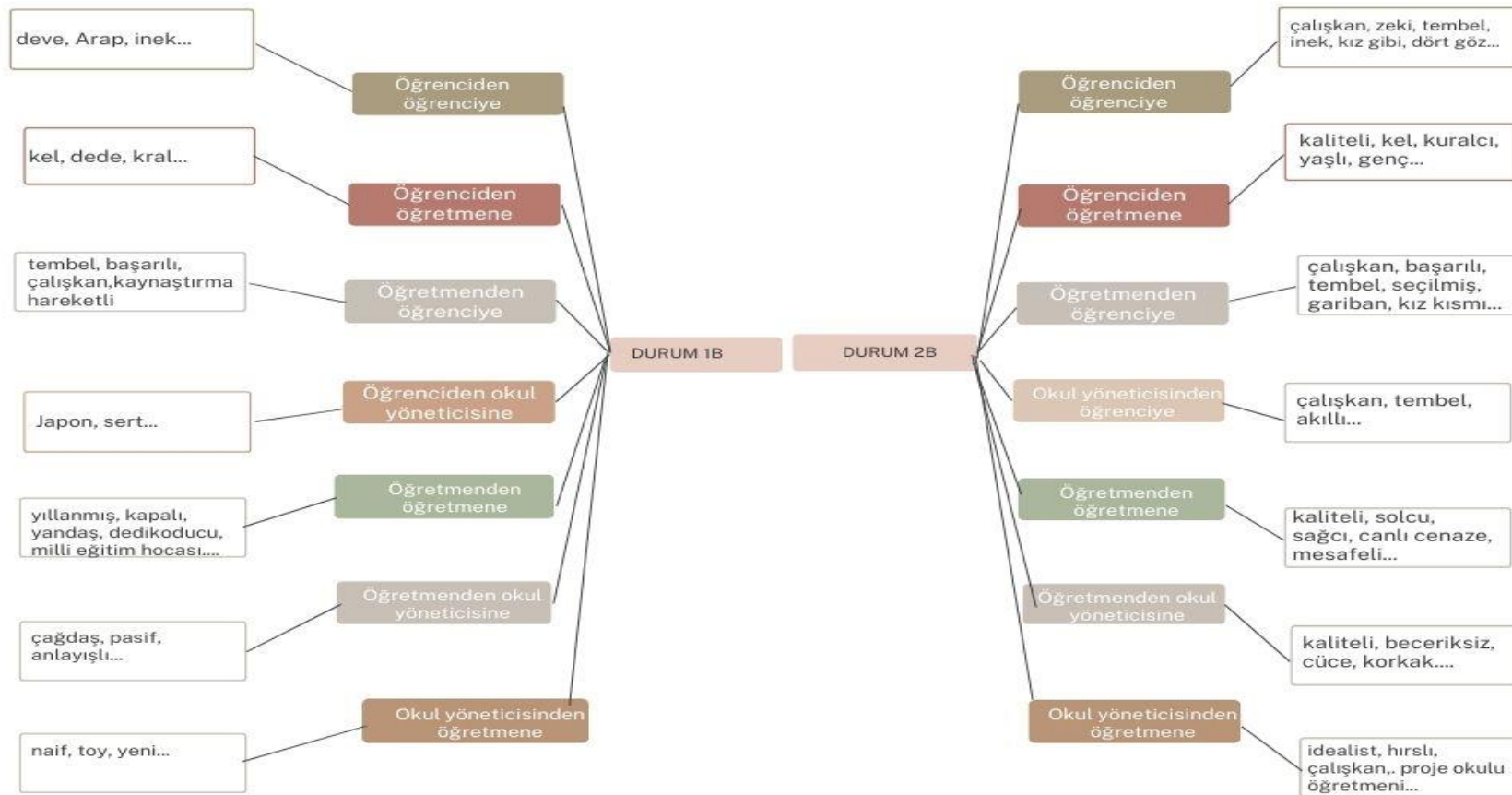
Proje okulu niteliği taşımayan (Durum 1b) ve proje okulu niteliği taşıyan (Durum 2b) ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında

etiketlemelerin hangi gruplar arasında yapıldığını ve bu etiketlemelerde kullanılan betimlemelerden örnekler Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8

Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Göre Okul Ortamındaki Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemeler



Şekil 8'e göre proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) okul ortamındaki etiketlemelerin öğrenciden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; öğretmenden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; okul yöneticisinden öğretmene yapıldığını belirtmiştir. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 2b) ise okul ortamındaki etiketlemelerin öğrenciden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; öğretmenden öğrenciye, öğretmene; öğretmenden öğrenciye, öğretmene, okul yöneticisine; okul yöneticisinden öğretmene, öğrenciye yapıldığını belirtmişlerdir. Gruplar arasında yapılan bu etiketlemelerin öğretmen ve okul yöneticileri açısından okul ortamındaki iletişim ve etkileşimin yönünü gösterdiği şeklinde düşünülebilir.

Durum 1b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerin okul yöneticileri için etiketler kullandığını belirtirken; Durum 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri ise okul yöneticilerinin öğrenciler için etiketler kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki durumda da katılımcılar okul yöneticileri arasında yapılan etiketlemelere herhangi bir örnek göstermemişlerdir. Ancak proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki (Durum 2b) bazı öğretmen ve okul yöneticileri öğretmen ve okul yöneticisi şeklinde ayrımlar yapmadığını her iki grup için de benzer etiketlerin kullanıldığını belirtmiştir.

Her iki durum içinde (Durum 1b ve Durum 2b) öğretmen ve okul yöneticilerinden etiketlerin kullanımını doğru bulmadıkları için okul ortamında etiketleri kullanmadıklarını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Durum 1a ve Durum 2a içinde öğrenciler arasında da etiketlerin kullanılmadığını belirten öğrenciler bulunmaktadır ancak öğrenciler etiketlerin kullanılmama nedenini iletişimin sınırlı olması olarak göstermişlerdir. Bu durum öğretmen ve okul yöneticilerinin etiketleme kavramını daha olumsuz olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulunda çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin (Durum 2b) öğrenciler için daha çok *çalışkan, zeki, başarılı, tembel* vb. etiketler kullandıkları ve daha çok olumlu etiketler üretmeleri dikkat çekmektedir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmenlerin ise (Durum 1b) genel olarak öğrencileri için *tembel, çalışkan, kaynaştırma, hareketli* vb. etiketler kullandıkları ve daha çok olumsuz etiketler ürettikleri belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle proje okulu olarak nitelendirilmeyen okullardaki öğrencilerin daha olumsuz algılandıkları düşünülebilir. Bu durum, proje okulu olmayan okuldaki öğrencilerin adrese dayalı yerleştirme sonucu bu okula geldikleri için akademik başarı durumlarının daha düşük olarak görülmesinin, onların daha olumsuz etiketlerle betimlenmelerine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özelliklerine İlişkin Çapraz Durum Analizi

Proje okulunda ve proje okulu olarak nitelendirilmeyen ortaöğretim kurumunda yapılan etiketlemelerde etiketlenen kişilerin çeşitli özellikleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Bu özellikler her durum için Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9

Okul Ortamında Kullanılan Etiketlerin Özellikleri



Şekil 9'a göre, proje okulu niteliği taşıyan ve taşımayan ortaöğretim kurumunda yapılan etiketlemelerde etiketlenen kişilerin çeşitli özellikleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere (Durum 1a) göre okul ortamındaki etiketlemeler etiketlenen kişinin insan ilişkileri-iletişimi, mesleki performansı, akademik performansı, dış görünüşü, cinsiyeti ve mesleki rolleri üzerinden üretilmektedir. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere (Durum 2a) göre ise okul ortamındaki etiketlemeler, kişilerin insan ilişkileri ve iletişim, akademik performans, mesleki performans, dış görünüş ve sosyo-ekonomik özellikleri üzerinden yapılmaktadır.

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 1b) göre okul ortamındaki etiketlemeler etiketlenen kişilerin insan ilişkileri-iletişim, mesleki performans, akademik performans, dış görünüş, cinsiyet, sosyo-

ekonomik düzey, kıdem, okul türü, siyasi görüş ve ırk özellikleri üzerinden yapılmaktadır. Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 2b) göre ise okul ortamındaki etiketlemeler etiketlenen kişilerin insan ilişkileri-iletişim, mesleki performans, akademik performans, dış görünüş, sosyo-ekonomik düzey, okul türü, siyasi görüş ve cinsiyet özellikleri üzerinden yapılmaktadır.

Çapraz Durum Analizi: Durum 1a ve Durum 2a. Her iki durumda da öğrencilere göre okul ortamında üretilen etiketler kişilerin insan ilişkileri ve iletişimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu durum okul ortamında öğrenciler için kişilerin iletişim şeklinin ve davranışlarının ön planda olduğunu göstermektedir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrenciler *samimi, anlayışlı, içe kapanık* gibi etiketler kullandıklarını belirtirken; proje okulundaki öğrenciler *pasif, sosyal* gibi etiketler kullandıklarını belirtmiştir. Her ne kadar farklı etiketler kullanılsa da her iki okulda da ilişkiler ve iletişim üzerinden etiketlerin yoğun bir şekilde kullanılması, öğrenciler için akranları, öğretmenleri ve yöneticilerinin onlarla kurduğu ilişkilerin ve iletişim şekillerinin okul ortamında belirgin bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1a ve 2a içindeki öğrenciler, öğretmen ve okul yöneticileri için onların mesleki performans özellikleri üzerinden etiketler ürettiklerini belirtmektedirler. Her iki durum içindeki öğrenciler, öğretmenlerin ders anlatım tarzları ve ders içi performansları üzerinden beklentileri doğrultusunda öğretmenlerin etiketlendiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin beklentilerine göre kullanılan etiketler de olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örneğin her iki durum içinde de bazı öğrencilere göre öğretmenin aktif bir şekilde ders işlemesi ve öğrenciyi akademik anlamda zorlaması, öğretmenin olumsuz betimlemelerle etiketlenmesine neden olabilmektedir. Bu durum öğrencilerin farklı okul türlerinde öğrenim görmesine ve akademik beklentilerinin farklı olduğu düşünülmesine rağmen öğretmen ve yöneticilerin mesleki performans özelliklerinin belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Her iki durum içindeki öğrenciler, öğrenciler için akademik performans özellikleri üzerinden etiketler üretildiğini belirtmektedir. Proje okulu niteliği taşıyan okuldaki öğrencilere göre (Durum 2a) bu tür etiketler akran etiketlemesi şeklinde olabildiği gibi sıklıkla öğretmen-okul yöneticisinin öğrenciyi etiketlemesi şeklinde olmaktadır. Öğrenciler bu okula sınav puanına göre geldikleri için öğrencilerden akademik beklentinin yüksek olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, öğrencilerin akademik performansı üzerinden etiketlerin üretilmesi, akademik beklentinin öğretmen-okul yönetici ile öğrenci etkileşim ve iletişimine yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrencilere göre (Durum 1a) da öğretmenler öğrenciler için *çalışkan*, *tembel* gibi etiketler kullanmaktadırlar. Ancak bu tür etiketler öğretmen-öğrenci etkileşim ve iletişimine nispeten daha az yansıdığı görülmektedir. Bu nedenle her iki durumda da öğrenci öğretmen etkileşim ve iletişiminin öğrencinin akademik performans özelliklerine dayandığı düşünülebilir. Ayrıca her iki durum içinde de öğrenciler akademik performans özellikleri üzerinden akran etiketlenmesinin yaşandığını belirtmektedir. Her iki durumda öğrencilerin akademik performans özellikleri üzerinden etiketler üretilmesi, öğrenciler için farklı okul türlerinde olsalar da akademik performansın belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci görüşlerine göre okul ortamında dış görünüş özellikleri üzerinden etiketlemeler de deneyimlenmektedir. Hem Durum 1a hem Durum 2a içindeki öğrenciler, öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri için giyim tarzları, fiziksel özellikleri gibi dış görünüş özellikleri üzerinden olumlu ve olumsuz etiketlerin üretildiğini belirtmektedirler. Öğrenci görüşlerine göre bu tür etiketlemelerin akran etiketlemesi şeklinde yapılmasının yanı sıra öğretmen tarafından öğrenci için de yapılmaktadır. Ayrıca her iki durumda da öğrenciler öğretmenleri ve okul yöneticilerinin giyim tarzları üzerinden etiketler ürettiklerini belirtmektedirler. Bu durum, okul ortamında giyim tarzı, fiziksel özellikler gibi dış görünüş özelliklerinin ayırt edici ve belirgin bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1a içindeki öğrenciler, Durum 2a içindeki öğrencilerden farklı olarak öğrencilerin cinsiyetleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin ise mesleki rolleri üzerinden

etiketlemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Durum 1a içindeki öğrenciler erkek öğrencinin yoğunlukta olduğu bir meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Bu okuldan görüşmeye katılan kız öğrenciler, farklı meslek alanlarına yönelik bölümlerde (inşaat, bilgisayar, elektrik vb.) öğrenim gördükleri için cinsiyetleri üzerinden etiketlere maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, bazı meslek gruplarının cinsiyetle özdeşleştiği algısının okul ortamında varlığını gösterdiği düşünülmektedir. Ancak proje okulundaki erkek ve kız öğrenci sayıları birbirine yakındır ve okuldaki tüm öğrenciler aynı zorunlu ve seçmeli dersleri almaktadır. Bu okuldaki öğrenciler cinsiyet üzerinden herhangi bir etiketleme yapıldığına ilişkin görüş belirtmemişlerdir. Bu durum, grubun azınlıkta olduğu okullarda cinsiyetin belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin önyargı ve kalıp yargıların etiketler üzerinden aktarıldığı ve şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki (Durum 1) öğrenciler, okul yöneticilerini mesleki rolleri üzerinden başka bir deyişle onlardan beklenen örgütsel rolleri üzerinden etiketlemektedir. Bu etiketlemelerin ise olumsuz olduğu dikkat çekmektedir. Durum 1 içinde yer alan okuldaki öğrenci sayısı Durum 2 içinde yer alan okuldaki öğrenci sayısının yaklaşık 2 katıdır. Bu nedenle bu okuldaki öğrencilerin okul yöneticileri ile iletişim ve etkileşimi sınırlıdır. Nitekim öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler bu durumu belirtmişlerdir. Proje okulundaki öğrencilerin okul yöneticileri ile etkileşimlerinin sınırlı olması nedeniyle ikincil kaynak olarak görülen kalıp yargıları kullandığı düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu durum kalabalık ve etkileşimin sınırlı olduğu okul ortamında kişilerin ikincil kaynaklara dayanarak etiketler ürettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler (Durum 2a), proje okulu niteliği taşımayan öğrencilerden farklı olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin özellikleri üzerinden etiketlendiğini belirtmişlerdir. Proje okulları sınavla öğrenci aldığı için bu okuldaki öğrencilerin ailelerinin gelir durumu, eğitim durumu gibi özellikleri açısından farklılaştığı düşünülmektedir. Ancak proje okulu olmayan okuldaki öğrenciler adrese dayalı olarak okula yerleştirilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin büyük

çoğunluğunun benzer çevreden geldiği ve ailelerinin gelir durumu, eğitim durumu vb. açılardan farklılaşmanın nispeten daha az olduğu düşünülmektedir. Ortaöğretime geçiş sisteminin (sınavla yerleştirme-adrese dayalı yerleştirme) iki farklı okul türündeki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklılaşmasına ve bu durumun okul ortamında kullanılan etiketlere yansıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, sosyo-ekonomik düzeyin farklılaştığı okul ortamında, sosyo-ekonomik özelliğin eyırt edici ve belirgin bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Çapraz Durum Analizi: Durum 1b ve Durum 2b. Her iki durumda da öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul ortamındaki etiketlemelerin kişilerin insan ilişkileri ve iletişim özellikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Her iki okuldaki öğretmen ve yöneticiler, hem meslektaşları hem de öğrencileri için onların sınıf ve okul içindeki davranışları ve iletişim şekilleri üzerinden etiketler üretildiğini belirtmiştir. Okul ortamında, bu tür etiketlerin yoğun olarak kullanılması, öğretmen ve yöneticiler için kişilerarası iletişim ve ilişki özelliklerinin belirgin bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1b ve 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticilerine göre, okul ortamında öğrenciler akademik performans özellikleri üzerinden etiketlenmektedirler. Proje niteliği taşıyan okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 2b) öğrencilerin genel olarak akademik performans özellikleri üzerinden etiketlendiği betimlemelere örnek vermişlerdir. Bu okulda öğrenciler sınavla geldiği ve başarı odaklı bir okul oldukları için, öğrencilerin derslerde ve sınavlarda göstermiş oldukları başarı durumlarının ön planda olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Durum 2 içinde yer alan öğretmen ve öğrenci etkileşiminin bu tür etiketlere dayandığı ileri sürülebilir. Durum 1b içinde yer alan katılımcı görüşlerine göre meslek lisesinde, öğrencilerin akademik performans özellikleri üzerinden benzer etiketler üretilmesine rağmen okul ortamındaki öğrenci-öğretmen etkileşiminin nispeten daha az bu tür etiketlere dayandığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Proje okulundaki öğrencilerin akademik başarısı daha yüksek algılandığı için öğrencilerden beklentinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Nitekim akademik beklentinin yüksek olması, öğrencilerin daha çok

akademik performansları üzerinden etiketlenmelerine yol açtığı ileri sürülebilir. Her iki durum içindeki öğretmen ve okul yöneticileri akademik performans özellikleri üzerinden akran etiketlemesinin de yaşandığını belirtmektedirler. Ancak öğrencileri için akranları tarafından kullanılan bu etiketlerin daha az cesaretlendirici olduğu dikkat çekmektedir. Her iki durumda öğrencilerin akademik performans özellikleri üzerinden etiketlenmeleri, öğretmen ve yöneticiler için akademik performansın belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1b ve 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında öğretmen ve okul yöneticileri mesleki performans özellikleri üzerinden etiketlenmektedirler. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 1b) göre bu etiketler meslektaşlar tarafından yapılmaktadır. Bu okuldaki katılımcılardan bazıları öğretmenleri *çağdaş, milli eğitim hocası, dersane geçmişi olan hoca* şeklinde etiketlediğini belirterek öğretmenlerin mesleki yeterliklerin ve kendilerini geliştirmeye açık olma durumlarının farklılaştığına vurgu yapmıştır. Bir diğer katılımcı ise öğretmen için *kendinden geçmiş, dede gibi* etiketler kullanarak görevlerini yerine getirme ve sınıf içi hakimiyeti sağlama konusunda yeterli olmadığını belirtmektedir. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki öğrencilerin başarı durumları daha düşük algılanmakta ve akademik başarı beklentisi daha düşüktür. Ayrıca bu okullardaki sınıflarda öğrenci sayıları diğer liselere oranla yüksektir. Bu nedenle meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğu düşünülebilir. Buradan hareketle proje okulu olarak nitelendirilmeyen okullarda sınıf mevcutlarının fazla olması ve akademik başarı beklentisinin düşük olmasının, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olduğu ve bu durumun da onların mesleki performansları üzerinden olumsuz etiketlenmelerine yol açtığı şeklinde yorumlanabilir. Proje okulu niteliği taşıyan okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerine göre (Durum 2b) ise öğretmen ve okul yöneticileri mesleki performansları üzerinden hem öğrenciler hem de meslektaşları tarafından *kaliteli, becerikli, beceriksiz* gibi etiketler üzerinden etiketlenmektedirler. Proje okullarına öğretmen ve okul

yöneticileri normal atama şekli dışında seçilerek gelmektedirler. Bu nedenle proje okulundaki hem öğrencilerin hem de meslektaşlarının, öğretmen ve okul yöneticilerinden mesleki açıdan beklentilerinin yüksek olduğu ve bunun da okul ortamındaki etiketlere yansıdığı düşünülebilir. Her iki durumda farklı nitelikte etiketler üretilmesine rağmen öğretmen ve yöneticilerin mesleki performans özellikleri üzerinden etiketlenmeleri, mesleki performans özelliğinin belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Her iki durum içindeki öğretmen ve okul yöneticileri okul ortamında kişilerin fiziksel özellikleri, giyim tarzı gibi dış görünüş özellikleri üzerinden etiketlemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Bu etiketlemeler akran etiketlemesi şeklinde olduğu gibi meslektaş etiketlemesi ya da öğrenci-öğretmen arasında etiketleme olarak da deneyimlenmektedir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri boy, kilo vb. özellikler üzerinden akran etiketlemesinin oldukça sık yaşandığına ilişkin örnekler vermektedir. Kullanılan bu etiketler ise genellikle olumsuz niteliktedir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrenciler arasında dış görünüş üzerinden olumsuz etiketlerin daha çok kullanılması, sözel zorbalığın meslek lisesinde daha çok yaşandığı şeklinde yorumlanabilir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki (Durum 1b) öğretmenlerden bazıları kapalı oldukları için giyim tarzları üzerinden etiketlendiklerine dikkat çekmişlerdir. Okul ortamında kişileri giyim tarzından dolayı siyasi bir grubun üyesi olarak algılamak ve etiketlemek, önyargı ve kalıp yargıların çalışma ortamındaki iletişime yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki durum içindeki bazı öğretmenler okul ortamında olumsuz duygular beslediği kişiler için fiziksel özellikler ya da giyim tarzı üzerinden etiketler ürettiklerini belirtmektedirler. Farklı nedenlerden dolayı olmasına rağmen kişilerin dış görünüşleri üzerinden etiketlenmeleri, okul ortamında dış görünüşün belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1b ve 2b içinde yer alan öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey özellikleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Proje okulu

niteliği taşımayan okuldaki öğrencilerin çoğunluğu adrese dayalı olarak okula gelmektedirler ve okul yerleşim bölgesindeki ailelerin çoğunluğu gelir düzeyi ve eğitim durumu düşük ailelerden oluşmaktadır. Proje okulu niteliği taşıyan okuldaki öğrenci aileleri ise gelir düzeyi ve eğitim durumu açısından farklılaşmaktadır. Durum 1b içindeki öğretmen ve okul yöneticilerine göre proje okulu olmayan okullarındaki öğrenciler sosyo-ekonomik özellikleri üzerinden daha olumsuz etiketlerle etiketlenirken; proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticilerine göre (Durum 2b) öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri üzerinden üretilen etiketler farklılaşmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, sosyo-ekonomik özelliğin öğretmen ve yöneticiler için okul ortamında belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Hem durum 1b hem de durum 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri okul ortamında öğrenciler için cinsiyet özellikleri üzerinden etiketlerin üretildiğini belirtmişlerdir. Proje niteliği taşımayan okuldaki okul yöneticileri (Durum 1b) kız öğrencilerin meslek lisesinde öğrenim gördükleri için etiketlendiklerini belirtirken proje okulu niteliği taşıyan okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 2b) arkadaşlık ilişkileri ve davranış açısından kız ve erkek öğrencilerin *kız kısmı, kız gibi* etiketlendiğini belirtmişlerdir. Her iki durumda da kız öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı etiketlenmesi, okul ortamında cinsiyetin belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Durum 2b'den farklı olarak proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) kadın öğretmenlerin de meslek lisesinde çalıştıkları için zorluk yaşadıklarını ve cinsiyet özellikleri üzerinden etiketlendiklerini belirtmişlerdir. Akademik başarıları düşük, davranış ve disiplin problemlerinin nispeten az olduğu ve erkek öğrenci sayısının fazla olduğu bir okulda kadın öğretmenlerin dezavantajlı konumda olarak görülmeleri ve bu durumun etiketlere yansımaları, kadın öğretmenlerin okul ortamında cinsiyetçi tutum ve davranışlara maruz kaldığını göstermektedir. Bu durum okul türlerine bağlı farklılaşan öğrenci profillerine ilişkin algıların, farkında olmadan öğretmenlik mesleği içinde cinsiyetçiliğin oluşmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Her iki durum içindeki öğretmen ve okul yöneticileri okul ortamında okul türü üzerinden öğretmen ve öğrenciler için etiketlerin üretildiğini belirtilmektedir. Bu durum, okul türünün öğretmen ve okul yöneticileri için belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Proje okulu niteliği taşıyan okuldaki (Durum 2b) öğretmen ve okul yöneticileri öğrencilerin *seçilmiş, iyi öğrenciler* olarak betimlendiğini belirtirken proje okulu niteliği taşımayan okuldaki bazı öğretmen ve okul yöneticileri ise (Durum 1b) öğrencilerin meslek lisesinde oldukları için daha olumsuz etiketlere maruz kaldığını belirtmektedir. Benzer şekilde proje okulu niteliği taşıyan okuldaki öğretmenlerin *kaliteli* olarak etiketlenmesi ve proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmenler için daha olumsuz betimlemelerin yapıldığını belirtmişlerdir. Proje okulundaki öğrenciler merkezi sınavla bu okula yerleşirken, proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrenciler adrese dayalı yerleştirme ile bu okula yerleşmektedir. Ayrıca proje okulundaki öğretmen ve yöneticiler belirlenirken de normal atama kriterleri dışında farklı kriterle seçilmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi alımı açısından okulların farklılaşmasının okullara ilişkin algıyı etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul ortamında öğretmenler için siyasi görüş özellikleri üzerinden etiketler üretildiğini her iki durum içindeki öğretmen ve okul yöneticileri de belirtmiştir. Her iki okulda da siyasi özellikler üzerinden etiketler üretilmesi, öğretmen ve okul yöneticileri için siyasi görüşlerin ya da sendika üyeliğinin, okul ortamında kişi ve gruplar için ayırt edici, belirgin bir özellik olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve yöneticiler, kendileri gibi düşünmeyen, farklı siyasi görüşe sahip ya da farklı sendika üyeliği kişiler için siyasi özellikleri üzerinden betimlemeler yapmaktadır. Bu durum, okul ortamında öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi değer ve görüşlerini yüceltme çabası içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bu çabasının ise okul ortamında üretilen etiketlere siyasi özellikler üzerinden yansıdığı düşünülmektedir.

Durum 1b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri, Durum 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticilerinden farklı olarak öğrencilerin ırk, öğretmen ve okul yöneticilerinin ise kıdem

özellikleri üzerinden etiketlendiklerini belirtmektedirler. Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumunda (Durum 1) 9 tane yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Dil, din vb. özellikleri açısından farklılaşan ve azınlıkta olan bu öğrenciler diğer öğrenciler tarafından etiketlenmektedirler. Durum 2 içinde yer alan okul sınavla öğrenci alan bir ortaöğretim kurumu olduğu ve akademik anlamda güçlük yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin bu tür okullarda öğrenim görmeleri oldukça güç görünmektedir. Nitekim bu okulda (Durum 2) yabancı uyruklu öğrenci bulunmamaktadır. Bu durum, sayıca az olan ve etnik kökeni farklı olan öğrenciler için ırk özelliğinin okul ortamında belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

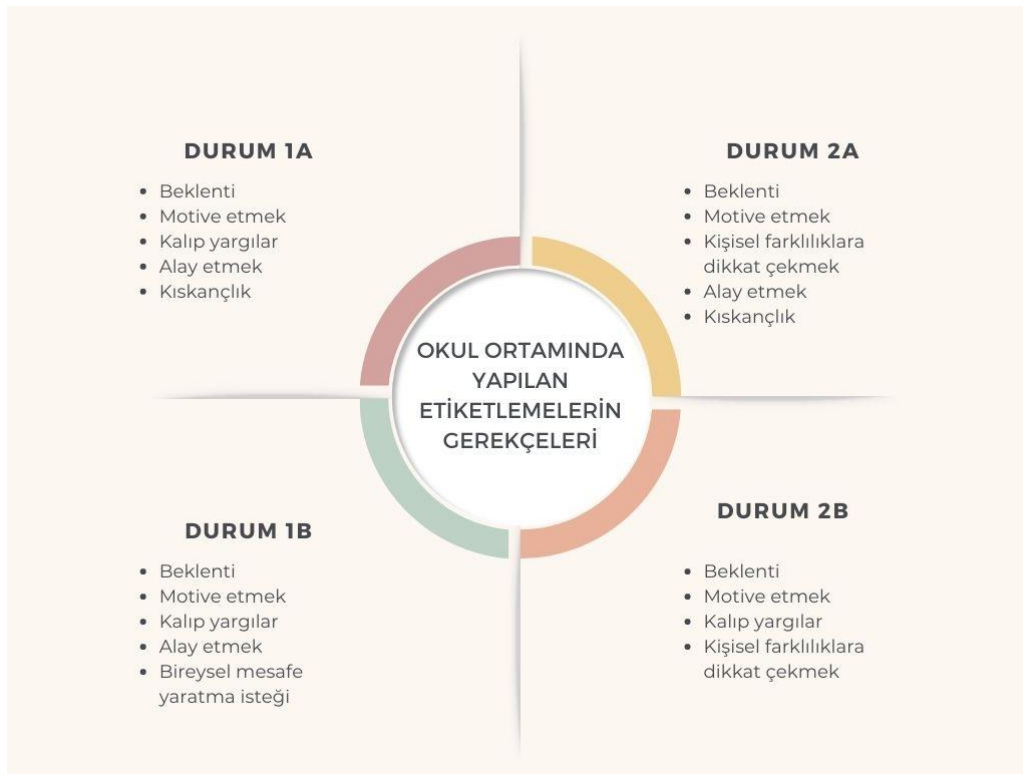
Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b), öğretmen ve okul yöneticileri için *toy*, *yeni*, *yıllanmış* gibi çalışma süreleri ile ilişkilendirilen etiketler kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu okul ilk atamayla ve öğretmenlerin hizmet puanı üstünlüğüne göre öğretmenlerin çalışmaya başladıkları bir okul türüdür. Bu nedenle yeni göreve başlayanlar ve hizmet puanı yeterli gelmediği için öğretmenlerin çoğunluğu yıllardır bu okulda çalışma durumunda kalmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin kıdem özelliklerinin okul ortamında ayırt edici ve belirgin bir özellik olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Durum 2 içinde yer alan okul ise proje okulu olduğu için öğretmenler hizmet puanı üstünlüğü ile değil MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin ilgili maddesine göre aranan şartları taşıyan öğretmenler arasından okul müdürünün ve il milli eğitim müdürlüğünün kabulü ile çalışmaktadırlar. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okullardaki öğretmenlerin görev yeri değişikliği hizmet puanı, kadroların dolu olması gibi nedenlerle zor olabilmekte ve öğretmenler uzun yıllar aynı okulda çalışma durumunda kalabilmektedirler. Ayrıca sınavla öğrenci alan okullar ilk atamaya açılmazken, adrese dayalı öğrenci alan okullarda ilk atamayla öğretmen görevlendirilmesi yapılmaktadır. Buradan hareketle, okul türleri arasında öğretmen ve okul yönetici alımlarının farklılaşmasının, öğretmen ve okul yöneticilerinin çalışma süreleri üzerinden onlar için üretilen etiketlere olumsuz yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine İlişkin Çapraz Durum Analizi

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler (Durum 1a) ve öğretmen-okul yöneticileri (Durum 1b) ile proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler (Durum 2a) ve öğretmen-okul yöneticilerine (Durum 2b) göre okul ortamındaki etiketlemelerin gerekçelerine ilişkin bulgular her durum için Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçeleri



Şekil 10'dan izlendiği gibi, proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere (Durum 1a) göre beklentiler, motive etmek, alay etmek, kalıp yargılar ve kıskançlık okul ortamındaki etiketlemelerin gerekçeleri iken; proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere (Durum 2a) göre beklenti, motive etmek, kişisel farklılıklara dikkat çekmek, alay etmek ve kıskançlık etiketlemelerin gerekçeleridir.

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine göre (Durum 1b) beklentiler, motive etmek, kalıp yargılar, alay etme ve bireysel mesafe yaratma isteği okul ortamındaki etiketlemelerin gerekçeleri iken; proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmenlere göre (Durum 2b) beklenti, motive etmek, kalıp yargılar ve kişisel farklılıklara dikkat çekme etiketlemelerin gerekçeleridir.

Çapraz Durum Analizi: Durum 1a ve Durum 2a. Her iki durum (1a ve 2a) içindeki bazı öğrencilere göre kişilerin diğer bireylerden beklentilerinin etiketlemelere neden olduğu görülmektedir. Öğrenciler, özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinden okul ortamında mesleki ve akademik açıdan beklentileri karşılanmadığı ya da karşılandığı durumlarda etiketlemeler yaptıklarına ilişkin örnekler vermiştir. Öğrenciler mesleki performansa, iletişime yönelik beklentilerinin karşılanmadığı zamanlarda daha olumsuz etiketler kullandıklarını belirtirken beklentileri karşılandığında ise daha olumlu etiketler kullandıklarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Ayrıca öğrenciler, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrencilerden özellikle akademik açıdan beklentisi olduğunu ve bu doğrultuda etiketlemeler yapıldığını belirtmişlerdir. Durum 1a içindeki bazı öğrencilere göre, öğretmenlerin öğrencilerden akademik beklentileri düşük olduğu için olumsuz etiketler kullanmaktadırlar. Bu okuldaki öğrenciler, sınavsız bu okula yerleştikleri için akademik başarıları daha düşük olarak algılanmakta ve meslek lisesinde oldukları için davranış problemi olan öğrenciler olarak görülmektedir. Durum 2a içindeki bazı öğrencilere göre öğretmen ve okul yöneticilerinin akademik beklentileri etiketlemeler aracılığıyla öğrenci başarı durumlarını kıyaslamaktadırlar. Bu durum, okul ortamında öğretmenlerin, etiketleri karşılaştırma için kullandığını göstermektedir. Her iki durumda da katılımcı görüşlerine göre öğretmen ve okul yöneticilerinin başarı beklentileri farklı olsa da bu durumun etiketlemelere neden olabilmektedir. Bu durum, okulun kültürel bağlamının beklentileri şekillendirdiği düşünülebilir. Öğrenci başarı düzeyleri birbirinden farklı olsa da öğretmen ve okul yöneticilerinin başarı beklentilerinin, öğrencilerin etiketlenmesine neden olmasını

etiketlemenin etiketlenen kişinin özelliklerinden ziyade etiketleyen kişinin beklentileri ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1a ve Durum 2a içindeki bazı öğrencilere göre okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçelerinden bir diğeri etiketlenen kişiyi motive etmektir. Öğrenciler, özellikle öğretmenlerin öğrencinin akademik açıdan motive olması için etiketleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin etiketleri motivasyon aracı olarak gördükleri düşünülmektedir. Ayrıca Durum 2a içindeki bazı öğrencilere göre, öğretmenlerin motivasyonunu arttırmak için de öğrenciler tarafından olumlu etiketler kullanıldığı ortaya konmuştur. Öğrenciler, öğretmenin motivasyonunu artırarak dersin daha olumlu bir havada geçmesi için bu tür etiketler kullandıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, Durum 2a içindeki öğrencilerin, öğretmenlerden mesleki performans beklentilerinin daha fazla olduğu düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusu, etiketlerin karşıdaki kişinin motivasyonunu artırarak harekete geçirmek ve davranışlarına etkilemek için bir araç olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Durum 1a ve Durum 2a içindeki bazı öğrencilere göre okul ortamında öğrenciler akranlarıyla alay etme amaçlı etiketler kullanmaktadırlar. Proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki öğrencilere göre (Durum 1a) öğrenciler özellikle fiziksel özellikleri bakımından farklılaşan akranlarıyla eğlenmek için etiketler kullanmaktadırlar. Benzer şekilde proje okulu niteliği taşıyan okuldaki öğrencilere göre de (Durum 2a) öğrenciler okul ortamında hem fiziksel özellikleri hem de davranışları açısından farklılaşan akranlarıyla eğlenmek için etiketler kullanmaktadırlar. Alay etmenin sözel bir zorbalık türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın bu bulgusu akran etiketlemesinin bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde sözel zorbalığa neden olabileceği ve etiketlerin zorbalık aracı olarak kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Her iki durum içinde yer alan bazı öğrenci görüşlerine göre, etiketlerin kullanılma gerekçeleri arasında kıskançlık yer almaktadır. Öğrenciler, kıskançlık nedeniyle birbirleri için olumsuz etiketlemeler yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durum, okul ortamında akran

kıskançlığının etiketler aracılığıyla öğrenciler arasındaki iletişime yansımakta ve öğrencilerin etiketlenmesine neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca etiketleyen kişinin kıskançlık duygusunun etiketlemelere neden olması, etiketlemenin etiketlenen kişinin değil etiketleyen kişinin özelliklerinden kaynaklanması şeklinde yorumlanabilir.

Durum 2a içindeki öğrencilerden farklı olarak Durum 1a içindeki öğrenci görüşlerine göre okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçelerinden biri etiketleyen kişilerin kalıp yargılardır. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrenciler (Durum 1a) özellikle cinsiyetle ilgili kalıp yargıların kız öğrencilerin etiketlenmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler “kız öğrenciler meslek lisesine gitmez”, “kızların ne işi var meslek lisesinde” gibi cinsiyetle ilişkili kalıp yargılar nedeniyle etiketlendiklerini belirtmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, etiketleyen kişilerin zihinlerindeki resimlerin etiketlemelere neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak proje okulundaki öğrenciler arasında bu tür kalıp yargılara dayalı etiketlemelere rastlanmamıştır. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen meslek lisesinde daha çok erkek öğrencilerin olması ve kız öğrencilerin bu okulda öğrenim gördükleri için cinsiyetleri üzerinden etiketlenmeleri, okul türlerinin toplumdaki kalıp yargıların şekillenmesine yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Durum 2a içindeki öğrenciler Durum 1a içindeki öğrencilerden farklı olarak, kişisel farklılıklara dikkat çekme amacıyla da etiketlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu gerekçe ile yapılan etiketlemeler özellikle dış görünüş özellikleri üzerinden üretilen etiketlerle yapılmaktadır. Durum 1a içindeki öğrenciler bu tür etiketler üzerinden alay etme amaçlı etiketlemelerin yapıldığını belirtirken, Durum 2a içindeki öğrenciler okul ortamında hem fiziksel özellikleri hem de davranışları açısından farklılaşan akranları ile öğretmen ve okul yöneticilerini etiketlemektedirler. Araştırmanın bu bulgusu, proje okulundaki öğrencilerin özellikle akranlarına karşı kendi üstünlük ve saygınlıklarını fiziksel özellikleri üzerinden yaptıkları etiketlemelerle korumaya ve geliştirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çapraz Durum Analizi: Durum 1b ve Durum 2b. Her iki durum (1b ve 2b) içindeki bazı öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında kişilerin diğer kişilerden

beklentileri etiketlemelere neden olmaktadır. Her iki okulda da öğretmenler özellikle okul yöneticilerinden mesleki performansa ilişkin beklentileri karşılandığı ya da karşılanmadığı zaman etiketlemeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler beklentileri karşılandığında *aktif, başarılı* gibi olumlu etiketlemeler yaptıklarını belirtirken beklentileri karşılanmadığı zamanlarda ise *beceriksiz, iş bilmez* gibi daha olumsuz etiketlemeler yaptıklarına ilişkin örnekler vermişlerdir. Hem Durum 1b hem de Durum 2b içindeki öğretmenler okul yönetiminin yapması gerektiklerini düşündükleri iş ve işlemlere ilişkin beklentileri karşılanmadığı zaman okul idarecilerine karşı olumsuz duygular hissettiklerini ve bu duyguların o kişileri fiziksel özellikleri üzerinden etiketlenmesine neden olduğuna ilişkin örnekler de vermişlerdir. Bunun yanı sıra proje okulu niteliği taşıyan okuldaki bazı öğretmenlere göre (Durum 2b) okul yöneticilerinin de öğretmenlerden proje okulunda çalıştıkları için mesleki performans açısından beklentileri olduğunu ve etiketlendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticilerinden örgütsel-mesleki rol ve görev gerekliliklerine ilişkin beklentinin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu olan (Durum 2b) ve proje okulu olmayan (Durum 1b) okullardaki bazı öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında diğer kişileri motive etmek için etiketler kullanılmaktadır. Durum 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri öğrencileri akademik açıdan teşvik etmek için *başarılı, çalışkan, zeki* gibi etiketler kullandıklarını ancak zaman zaman olumsuz etiketleri de kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise meslektaşlarını motive etmek için de olumlu etiketler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Durum 1b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri ise akademik performansı daha iyi olan öğrencileri daha fazla teşvik etmek için kullandıklarını belirtirken akademik durumu kötü olan, okul ve derslere ilgisi olmayan öğrencileri okula çekmek için de olumlu etiketler kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrenciler farklı akademik başarıya sahip olsa da okul ortamında kullanılan etiketlerin, motivasyon aracı olarak görülmesi şeklinde yorumlanabilir.

Hem proje okulundaki (Durum 2b) hem de proje okulu niteliği taşımayan okuldaki (Durum 1b) öğretmen ve okul yöneticilerine göre okul ortamında yapılan etiketlemelerin

gerekçelerinden bir diğeri de etiketleyen kişilerin sahip olduğu kalıp yargılardır. Proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 2b), hem erkek hem de kız öğrenciler için okul ortamındaki davranış, iletişim ve ilişkilerine bağlı *kız gibi*, *kız kısmı* gibi cinsiyetleri üzerinden etiketler üretildiğini belirtmiştir. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki bazı öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) ise meslektaşları tarafından dış görünüş ve giyim tarzlarına göre siyasi görüşleri üzerinden etiketlendiklerini belirtmişlerdir. Her iki durum da etiketlenen kişilerin özelliklerinden ziyade etiketleyen kişilerin bu özelliklere ilişkin duygu, düşünce ve inanışlarının etiketlemelere neden olduğu görülmektedir. Bu durum Ashforth ve Humphrey'in (1995) belirttiği gibi etiketlerin etiketlenen kişiden ziyade etiketleyenle ilgili bir durum olduğunu göstermektedir. Ayrıca proje okulu olmayan meslek lisesindeki bazı öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) proje okulunda çalışmadıkları için mesleki performansa dayalı etiketlere maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu durum, okulların bu şekilde nitelendirilmesinin toplumdaki kalıp yargıların şekillenmesine ve bu kalıp yargıların etiketler üzerinden öğretmen ve okul yöneticilerini ayrıştırmaya yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu olmayan okuldaki bazı öğretmen ve okul yöneticilerinin (Durum 1b) görüşlerine göre okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçeleri arasında Durum 2b'den farklı olarak bireysel mesafe yaratma isteği vardır. Mevcut araştırma bulgularına göre okul ortamında öğretmenlerin, kendileri ile benzer özelliklere sahip (siyasi, sendikal görüş vb.) sosyal gruplar oluşturdukları ve kendi grupları dışındaki kişileri etiketler üzerinden grup dışı bıraktıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen ve okul yöneticilerin bu şekilde kendi üyesi oldukları grupları diğer gruplardan ayırdıkları ve etiketler aracılığıyla üstün tutmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kişisel farklılıklara dikkat çekme, proje okulundaki bazı öğretmenlere göre (Durum 2b) okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçeleri arasındadır. Araştırma bulgularına göre, fiziksel ve kişilik özellikleri, davranış ve iletişim şekilleri açısından farklılık gösteren öğretmen ve öğrenciler etiketlenmektedir. Durum 1b içindeki bazı öğretmenlere göre, okul

ortamında öğrenciler akranlarıyla alay etmek için etiketler kullanmaktadırlar. Bu gerekçeye dayalı etiketler, genellikle etiketlenen kişilerin farklı fiziksel özellikleri üzerinden üretilmektedir. Proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticileri ise öğrencilerin alay etme amaçlı etiketler kullandığına ilişkin örnekler vermemiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, proje okulu olarak nitelendirilmeyen lisedeki öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurma konusunda sıkıntılarının olduğunu ve etiketler aracılığıyla okul içindeki iletişime ve ilişkilere yansıdığını göstermektedir. Her iki durumda da sosyal yaşamda gruptan çeşitli yönleriyle ayrılan bireylerin farklı gerekçelere dayalı olsa da etiketlere maruz kaldığını görülmektedir. Ancak Durum 2b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri bu farklılıkları ortaya çıkarmak için etiketler kullanıldığını belirtirken Durum 1b içindeki öğretmen ve okul yöneticileri bu farklılıklarla ilgili alay etme amaçlı etiketlerin kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu bulgular, benzer özellikler üzerinden etiketlerin kullanılmasına rağmen benzer etiketlerin farklı kişilere farklı anlamlar ifade ettiğini göstermektedir. Buradan hareketle araştırmanın bu bulgusu, okulun kültürel bağlamının okul ortamında üretilen etiketlerin kişiler için anlam ve değerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına İlişkin Çapraz Durum Analizi

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler (Durum 1a) ve öğretmen-okul yöneticileri (Durum 1b) ile proje okulu niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğrenciler (Durum 2a) ve öğretmen-okul yöneticilerine (Durum 2b) göre okul ortamında yapılan etiketlemelerin okul yaşamına yansımalarına ilişkin bulgular her durum için Şekil 11’de gösterilmiştir.

Şekil 11

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımaları			
Durum 1a	Durum 2a	Durum 1b	Durum 2b
• Etkisiz • Uzaklaşma • Motivasyonun artması • Motivasyonun azalması • İletişimin güçlenmesi • Akademik başarı beklentisinin artması • Disiplin sorunlarının artması	• Etkisiz • Uzaklaşma • Motivasyonun artması • Motivasyonun azalması • İletişimin güçlenmesi • Sınıf iklimini değiştirme	• Etkisiz • Uzaklaşma • Motivasyonun artması • Disiplin sorunlarının artması • Gruplaşma	• Etkisiz • Uzaklaşma • Motivasyonun artması • Motivasyonun azalması • İletişimin güçlenmesi • Ayrımcılık

Şekil 11’de görüldüğü gibi proje okulundaki öğrencilere göre (Durum 2a) okul ortamında kullanılan etiketlerin okula yansımaları etkisinin olmaması, uzaklaşma, motivasyonun artması, motivasyonun azalması, iletişimin güçlenmesi ve sınıf ikliminin değişmesi şeklinde iken; proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğrencilere göre (Durum 1a) etiketlerin okul yaşamına yansımaları etkisinin olmaması, uzaklaşma, motivasyonun artması, motivasyonun azalması, iletişimin güçlenmesi, stresin, akademik başarı beklentisinin ve disiplin sorunlarının artması şeklindedir.

Proje okulu niteliği taşımayan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 1b) göre, etiketlerin okul yaşamına yansımaları etkisiz olması, uzaklaşma, motivasyonun artması, disiplin sorunlarının artması ve gruplaşma şeklinde iken; proje niteliği taşıyan ortaöğretim kurumundaki öğretmen ve okul yöneticilerine (Durum 2b) göre etiketlerin okul yaşamına yansımaları etkisinin olmaması, uzaklaşma, motivasyonun artması ve azalması, iletişimin güçlenmesi ve ayrımcılık şeklinde yaşanmaktadır.

Çapraz Durum Analizi: Durum 1a ve Durum 2a. Her iki durumdaki öğrenciler okul ortamında yakın arkadaş çevresinde yapılan etiketlemeleri önemsemediklerini; samimi oldukları arkadaşlarından gelen etiketlemeleri ciddiye almadıklarını bu nedenle herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem Durum 1a hem de Durum 2a içindeki öğrenciler bazı etiketlemeleri kabul ederken bazılarının kullanımını doğru bulmadıklarını belirtmelerine rağmen okul yaşamına bir etkisinin olmadığını da ifade etmişlerdir. İki farklı okul türündeki öğrencilerin etiketlenmenin yakın çevrelerindeki kişi ya da gruplardan geldiğinde önemsemediklerini ya da ciddiye almadıklarını belirtmeleri, etiketlerin öğrenciler üzerindeki önemli etkilerine rağmen etiketlemeyi yapan kişi ya da grupların da önemli bir etken olması şeklinde yorumlanabilir.

Hem Durum 1a hem de Durum 2a içindeki bazı öğrenciler okul ortamında olumsuz etiketler karşısında etiketlemeleri yapan kişilerle iletişimlerini sınırlandırdıklarını ve uzaklaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler özellikle bu etiketlemeler öğretmen ve yakın arkadaş çevreleri dışındaki akranları tarafından yapıldığında iletişimi sınırlandırdıklarını, okula gelmek istemediklerini, derslerden ve öğretmenden soğuduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin olumsuz etiketler karşısında okula gelmek istememeleri ve uzaklaşmaları, kendileriyle ilgili olumsuz çağrışımlardan kendilerini uzak tutmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırma bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Her iki okuldaki bazı öğrencilere göre, öğrenciler için kullanılan özellikle olumlu akademik etiketler öğrencilerin akademik açıdan motivasyonunu arttırmaktadır. Öğrenciler kendileri için *çalışkan, başarılı* gibi betimlemeler duyduklarında bu etiketlere layık olmak istediklerini ve daha çok çalışma isteği duyduklarında belirtmişlerdir. Her iki durum içindeki öğrencilerin olumlu akademik etiketler karşısında motivasyonlarının artması ve bu etiketlere layık olma isteği duyarak daha çok çabaladıklarını belirtmeleri, etiketleme teorisine göre doğrulama sapmasının etkisinin, bir diğer deyişle etiketlerin kendini gerçekleştiren kehanetin harekete geçmesine (Pygmalion etkisine) yol açtığı şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu niteliği taşımayan lisedeki bazı öğrencilere göre (Durum 1a) okul ortamında kullanılan olumsuz akademik etiketler öğrenciler motivasyonunu azaltmaktadır. Bazı öğrenciler akademik başarıları düşük olduğu için öğretmenlerin olumsuz etiketler kullandıklarını ve bu etiketlemelerin çalışma isteklerini düşürdüklerini belirtmişlerdir. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki öğrenciler, düşük akademik başarıya sahip öğrenciler olarak algılanmaktadır. Mevcut araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olumsuz algı ve beklentilerini etiketler aracılığıyla öğrencilere yansıtmaları, öğrencinin öğrenme motivasyonunu düşürmekte, öğrenci çaba göstermekten vazgeçmektedir. Bu durum, başarı algısı düşük okullardaki öğrencilerin Golem etkisini deneyimleme olasılığının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Proje okulu niteliği taşıyan lisedeki bazı öğrenciler (Durum 2a) okul ortamında kendileri ve akranları için akademik özellikleri üzerinden yapılan olumlu ve olumsuz etiketlemelerin motivasyonlarını azalttığını belirtmektedir. Bu okuldaki bazı öğrenciler, öğretmenlerin akademik başarıyı yüksek akranları için kullandıkları olumlu etiketlemelerin kendi motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum, etiketlerin farklı kişilere farklı anlamlar ifade edebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Her iki durum içindeki bazı öğrenciler, okul ortamında öğretmenleri için kullandıkları etiketlerin onlarla iletişimlerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Proje okulu olmayan okuldaki öğrenciler (Durum 1a) olumlu etiketlerin bu duruma yol açtığını ifade ederken; proje okulundaki öğrenciler (Durum 2a) hem olumlu etiketlerin hem de öğretmenle yüzyüze iletişimde doğrudan kullanılmayan olumsuz etiketlerin ilişkilerine bu şekilde yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu durum okul ortamında öğrenciler tarafından hem olumlu hem de olumsuz etiketlerin öğretmen-öğrenci iletişime yön verebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulundaki öğrenci görüşlerinden (Durum 2a) farklı olarak disiplin sorunlarının yaşanması proje okulu niteliği taşımayan lisedeki bazı öğrenci görüşlerine göre (Durum 1a) etiketlerin okul ortamına yansımaları arasındadır. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki bazı öğrenciler (Durum 1a), öğretmenlerin öğrenciler için yaptıkları betimlemelere tepki

olarak ders ve okul içi olumsuz davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesindeki öğrencilerin olumsuz etiketler karşısında sınıf ve okul ortamında olumsuz davranışlar sergileme eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki akademik başarıları yüksek olan bazı öğrencilere göre okul ortamında kullanılan olumlu akademik etiketler, etiketlenen kişiden beklentinin artmasına neden olmakta, bu durum ise kişi üzerinde strese yol açmaktadır. Proje okulundaki öğrencilerin ise olumlu akademik etiketler karşısında bu tür durumların yaşandığına ilişkin görüş belirtmemeleri yüksek akademik başarıya sahip ve proje okulu olarak nitelendirilen okuldaki öğrencilerin akademik beklentiler karşısında stresle baş etme yollarını daha sık deneyimledikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim bu öğrenciler proje okuluna da merkezi bir sınav sonucunda gelmişlerdir ve akademik başarı durumları nispeten daha odak noktası olduğu düşünülmektedir.

Proje okulundaki bazı öğrencilere göre (Durum 2a) okul ortamında kullanılan öğrenci ve öğretmen arasında kullanılan olumlu etiketler sınıf ve ders ortamına olumlu şekilde yansırken olumsuz etiketler ise sınıf ortamına olumsuz bir şekilde yansımaktadır. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrencilerin ders ve sınıf ortamını ise olumlu bir şekilde etkilediğine dair görüş belirtmedikleri belirtilmiştir. Bu durum, proje okulundaki öğrencilerin okul ortamında zamanlarının önemli bir kısmını akran ve öğretmenleriyle sınıf ortamında geçirdikleri için sınıf ortamı ve ders sürecindeki ilişkilerin onlar için önemli olduğunu göstermektedir. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki öğrenciler (Durum 1a) ise zamanlarının büyük bir kısmını stajda geçirmekte ve sınıf ortamında akran ve öğretmenleriyle daha kısıtlı zaman geçirmektedirler. Bu nedenle, iki durum arasındaki bu farklılık proje okulu olmayan okuldaki öğrenciler için sınıf ikliminin onlar için nispeten daha az önemli olduğu ve etiketlemelerin de doğal olarak bu sürece yansımadağı şeklinde yorumlanabilir.

Çapraz Durum Analizi: Durum 1b ve Durum 2b. Her iki okuldan araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinden bazıları kendileri için yapılan etiketlemelerin okul yaşamına herhangi bir yansımasının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmen ve okul yöneticileri kendileri için öğrencilerin yaptıkları etiketlemeleri çok ciddiye almadıklarını belirtirken okul ortamında meslektaşları tarafından kendileri için kullanılan etiketleri kabul ettiklerini ve bu etiketlerin kendilerini doğru tanımladığını; bu nedenle de olumlu ya da olumsuz herhangi bir yansımasının olmadığını ifade etmişlerdir. Mevcut araştırma bulguları, farklı okul türlerinde çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin meslektaşları tarafından kendileri için çeşitli özellikleri üzerinden üretilen etiketleri benimsediklerinde etiketlerin kişiler üzerinde her hangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırma bulgularına göre, her iki durum içindeki bazı öğretmen ve okul yöneticileri olumsuz etiketlemeler sonucunda, çalışma ortamından ve bu ortamdaki kişilerden uzaklaşmaktadırlar. Hem proje okulunda (Durum 2b) hem de proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki (Durum 1b) öğretmen ve okul yöneticileri, öğrencilerin kendileri için yapılan olumsuz etiketlerin kişilerden ve okuldan uzaklaşmayla sonuçlanabildiğini belirtirken; öğretmen ve okul yöneticilerinin de benzer şekilde kendileri için kullanılan olumsuz etiketler karşısında meslektaşlarından ve okuldan soğuduklarını, okula gelmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, okul ortamında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin olumsuz etiketlemelerinin doğruluğunu kabul ya da reddetseler de kendilerini olumsuz çağrışımlardan uzak tutmaya çalıştıkları ve istenen benlik duygularını korumaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) öğrenciler için kullanılan olumlu akademik etiketlerin onları okul yaşamında teşvik ettiğini ve öğrenme motivasyonlarını arttırdığını belirtmektedir. Benzer şekilde proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticileri de (Durum 2b) olumlu akademik etiketlerin öğrencileri akademik anlamda motive ettiğini ve bu nedenle olumlu etiketleri kullanmaya özen gösterdiklerini ifade etmektedirler. Bu durum, öğretmen ve okul yöneticilerinin, olumlu

davranışların olumlu sonuçlar doğurabileceğine inandıklarını, bir başka deyişle etiketlerin Pygmalion etkisi yaratma gücüne inandıklarını göstermektedir. Her iki durum içindeki bazı öğretmenler ise kendileri için kullanılan etiketlerin onları doğru tanımladığını ve okul ortamında onları teşvik ederek motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Bu durum meslektaş etiketlemesinin, etiketlenen kişi tarafından doğruluğu kabul edildiğinde, etiketlenen kişiyi çalışma ortamında motive edeceği şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki bazı öğretmenler (Durum 1b), öğrencilerin öğretmen ya da okul yöneticileri tarafından olumsuz betimlemelerle etiketlenmesinin disiplin sorunlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ise etiketlemelerin okul yaşamına yansımalarına ilişkin bu temayı destekleyen görüşlere rastlanmamıştır. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen meslek lisesindeki öğrenciler düşük başarıya sahip ve sosyo-ekonomik durumu düşük ailelerin çocukları olarak nitelendirilmektedir. Proje okulundaki öğrenciler ise seçilerek gelen, yüksek akademik başarıya sahip öğrenciler olarak görülmektedir. Mevcut araştırma bulgularına göre, adrese dayalı yerleştirme ile meslek lisesinde okuyan öğrencilere (Durum 1) yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin var olan olumsuz algı ve kalıp yargılarının, onların beklentilerini, davranışlarını ve sonuç olarak öğrenci davranışlarını etkileyerek disiplin problemlerinin artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu durum, kalıp yargılar, beklentiler ve etiketler aracılığıyla kendini gerçekleştiren kehanetin gerçekleşmesine yol açabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinden (Durum 2b) farklı olarak proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki bazı öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre (Durum 1b), okul ortamında yapılan etiketlemelerin okul yaşamına yansımalarından biri gruplaşmadır. Bazı öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) okul ortamında öğretmenlerin kendilerinden farklı siyasi görüş, dış görünüş gibi çeşitli özellikleri sahip ve bu özellikleri üzerinden etiketledikleri kişilerden uzaklaştığını, kendilerine daha benzer özelliklere sahip kişilerle birlikte zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum,

öğretmen ve yöneticilerin kendileriyle benzer özelliklere sahip diğer bireylerle bir araya gelerek bir grubun üyesi olma ve etiketlerin olumsuz etkilerine karşı kolektif bir çaba içine girmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki bazı öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) ırk özellikleri üzerinden etiketlenen öğrencilerin de okul ortamında kendileriyle benzer özelliklere sahip öğrencilerle birlikte vakit geçirdiklerini, diğer öğrencilerin aralarına girmedikleri ya da diğer öğrencilerin onları kabul etmediği yönünde görüşler belirtmişlerdir. Araştırmanın benzer etiketler üzerinden bir araya gelen kişilerin gruplaşmasına ilişkin bulguları, etiketlerin sosyal kimlik oluşumu üzerindeki yansımalarını gösterir niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusu, kişilerin benzer etiketlere sahip kişilerle gruplaşarak pozitif bir sosyal kimlik oluşturmaya ve öz saygılarını arttırmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Proje okulunda ise farklı ırk özelliklerine sahip öğrencilerin olmaması nedeniyle bu tür etiketlemelerin ve gruplaşmaların yaşanmadığı belirlenmiştir. Bu durum, okul ortamında azınlık durumunda olan öğrencilerin etiketlenmelerinin gruplaşmalara neden olabileceği ve dışlanmalara maruz kalabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulundaki bazı öğretmen görüşlerine göre (Durum 2b), öğrenciler için kullanılan olumsuz akademik etiketler öğrencilerin öğrenme motivasyonunun azalmasına neden olabilmektedir. Öğretmenler aslında bu etiketlerin öğrenciyi teşvik etmek, onların motivasyonunu arttırmak için kullanıldığını ancak öğrencide tersi bir etki yarattığını ifade etmişlerdir. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri (Durum 1b) dikkate alındığında ise öğrenciler için kullanılan olumsuz akademik etiketlerin onların öğrenme motivasyonlarına olumsuz yansımalarına ilişkin herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. Proje okulundaki öğrenciler okula bir sınava göre geldikleri ve okulun üniversiteye giriş sınavlarında öğrenci başarısının ön planda olduğu için hem öğretmen ve okul yöneticileri hem de öğrencilerin odak noktasında öğrencilerin akademik performans ve başarı durumlarının olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle proje okulunda kullanılan akademik etiketlerin öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri için daha çok anlam

ifade edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerde ters etki yaratmak amacıyla kullanılan olumsuz etiketlerin, amaçlanan etkiyi vermeyeceğini, etiketlenen kişinin etiket doğrultusunda davranış göstererek Golem etkisi yaratmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulundaki bazı öğretmenlere göre (Durum 2b) okul ortamında meslektaşlar arasında yapılan olumlu etiketlemeler, çalışanlar arasındaki iletişimi güçlendirmektedir. Proje okulu olarak nitelendirilmeyen okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) ise meslektaş etiketlemesine (özellikle olumlu etiketlemeler) çok fazla örnek vermediği ve verilen örneklerin iletişime olumlu yansımaları ile ilgili görüş belirtmedikleri dikkat çekmiştir. Bu durumun proje okulu olmayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticisi sayısının proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin sayısının neredeyse iki katı olmasından dolayı daha az kalabalık olan proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul ortamındaki iletişimlerinin daha yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular, olumlu meslektaş etiketlemesinin kişilerin benlik ve sosyal saygınlığını arttırmalarının izlenim yönetimi işlevi görerek meslektaş iletişimini güçlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Proje okulundaki bazı öğretmenlere göre (Durum 2b) kız öğrencilerin kız-erkek arkadaşlık ilişkileri nedeniyle cinsiyetleri üzerinden kız kısmı, kız gibi etiketlerle etiketlenmeleri, onların okul ortamında dışlanma ve ayrıştırıldığı hissi yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu durum, okul ortamında güçlü konumda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi kalıp yargı ve önyargıları doğrultusunda, cinsiyetleri ile ilgili öğrencilerin neleri doğru yapıp yapmadıkları ile ilgili onlara mesaj vermeye çalıştıkları ve öğrencileri bilinçli ya da bilinçsiz baskılamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Proje okulu olmayan okulda kız öğrenci sayısının çok az olmasına rağmen bu okuldaki öğretmen ve okul yöneticileri (Durum 1b) bu tür bir etiketlemeye ya da ayrımcılığa neden olduğuna dair herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Bu durum bu okulda azınlık olan kız öğrencilerin, kendi

öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafından benimsenerek ayrıştırılmak istenmediği şeklinde yorumlanabilir.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ilk olarak mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma sorularının sırasına göre ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Daha sonra, elde edilen sonuçlara dayalı araştırma ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Okul Ortamında Etiketleyen ve Etiketlenen Kişilerin/Grupların Özelliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öncelikle okul ortamında etiketlenmenin hangi kişi ya da gruplar arasında yapıldığı incelenmiştir. Araştırmada her bir analiz biriminden elde edilen sonuçlar, okul ortamında öğrenciden öğrenciye, öğrenciden öğretmene, öğretmenden öğrenciye etiketlemelerin yapıldığını ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra proje okulunda ve proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenden öğretmene, öğretmenden okul yöneticisine ve okul yöneticisinden öğretmene etiketlemeler yapıldığını ortaya koymuştur. Sosyal yapının anlaşılmasında çok şey ifade eden etiketlerin (Ashforth & Humphrey, 1995) okul içindeki ilişkilerin ve etkileşimin yönünü de tayin ettiği göz önüne alındığında, mevcut bulguya göre okul ortamında iletişim ve etkileşimin öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-okul yöneticisi grupları arasında yoğunlaştığı ileri sürülebilir.

Araştırmada, öğrencilerin diğer gruplar tarafından (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci) etiketlenmesinin yoğun bir şekilde deneyimlendiği ortaya konmuştur. Farklı ülkelerde etiketleme olgusunu ele alan çalışmalar (Ercile, 2009; Lungu, 2016; Myhill & Jones, 2006; Slay & Smith, 2011; Sowards, 2015; Taylor ve diğerleri, 2010; Vollmer, 2000) öğrencilerin farklı gruplar (ebeveyn, öğretmen, okul yöneticileri vb.) tarafından etiketlenmesine odaklanmaktadır. Etiketleme teorisi, etiketlenen kişilerin özelliklerinden çok etiketlemeyi yapan kişi ve gruplara; bu kişilerin etiket yapıştırma gücüne odaklanmaktadır. Toplumda güçlü konumdaki kişiler, güçsüz konumdaki kişileri etiketlemektedir (Becker, 2017; Moncrieffe, 2007; Samkange, 2015). Mevcut araştırmada, öğrencilerin öğretmen ve

okul yöneticileri tarafından etiketlenmesi, okul ortamında sosyal bir hiyerarşinin var olduğunu göstermektedir. Thomas'a göre (1997) etiketleyenler genellikle öğretmen ve yönetici gibi kişiler olsa da akran etiketlemesi de oldukça yaygın ve ciddi bir sorundur. Mevcut araştırma sonuçlarına göre her iki okul türünde öğrenciler arasında etiketle(n)menin yoğun bir şekilde deneyimlendiği ortaya konmuştur. Atmaca (2019) tarafından yapılan araştırmada da normal kabul edilmeyen davranışları nedeniyle öğrencinin hem arkadaşları hem de öğretmenleri tarafından damgalandığı ve etiketlendiği ortaya konmuştur. Buradan hareketle, etiketlemelerin sadece güçlü konumdaki kişi ya da gruplar tarafından değil, benzer konumdaki kişi ve gruplar tarafından da yapıldığı ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, iki farklı okul türündeki öğrencilerin öğretmen ve yöneticiler için de etiketler ürettiklerini ancak öğrencilerin öğretmen ve okul yöneticileri için ürettikleri özellikle olumsuz etiketleri yüz yüze ilişkilerinde kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Buradan hareketle, okul ortamında öğretmen ve okul yöneticilerinin otorite figürü olarak kabul görüldüğü ileri sürülebilir. Yaman ve Güngör (2014) tarafından Türkiye'de öğretmenlerin damgalama ve etiketleme eğilimleri üzerinde yapılan çalışmalar öğrencilerin kendilerinden daha güçlü konumda bulunan kişi/gruplar tarafından etiketlenme ihtimali olduğunu göstererek araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın önemli bir sonucu, her iki okul türünde meslektaş etiketlemesinin deneyimlenmesidir. Başka bir ifadeyle, okul ortamında hem öğretmenler arasında hem de öğretmen ve okul yöneticileri arasında etiketler üretilmektedir. Okul ortamında meslektaş etiketlemesinin deneyimlenmesi, etiketleme teorisinin ileri sürdüğü etiketleyen ve etiketlenen arasındaki güç ilişkilerinin, öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişkiye yansımadığını göstermektedir. Hem Türkiye'de (Erdur & Özgünlü, 2020; Öke, 2018; Polat & Hiçyılmaz, 2017) hem farklı ülkelerde yapılan çalışmalar (Cox ve diğerleri, 2017; Güngör & Biernat, 2009; Klassen ve diğerleri, 1993; Rudolph & diğerleri, 2009) örgüt çalışanları arasında etiketlemenin yaşandığını ortaya koyarak bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerde Kullanılan Betimlemelere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın incelediği bir diğer konu, okul ortamında yapılan etiketlemelerde nasıl betimlemelerin kullanıldığıdır. Bu doğrultuda okul ortamında üretilen etiketlerin ne tür özellikler üzerinden üretildiği incelenmiştir. Araştırmada her bir analiz biriminden elde edilen sonuçlar, etiketlenen kişilerin insan ilişkileri ve iletişim, mesleki performans, akademik performans ve dış görünüş özellikleri üzerinden etiketler üretildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı durum içinde farklı analiz birimleri tarafından farklı özellikler üzerinden de etiketlerin üretildiği belirlenmiştir. Proje okulu niteliği taşımayan okulda cinsiyet, toplumsal roller, sosyo-ekonomik düzey, kıdem, okul türü, siyasi görüş ve ırk özellikleri üzerinden etiketler üretilirken; proje okulunda okul türü, siyasi görüş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey özellikleri üzerinden etiketler üretilmektedir. Türkiye’de etiketleme ile ilişkilendirilebilecek çalışmalar (Çelik, 2018; Ecer, 2019; Erdur & Özgünlü, 2020; Esen, 2013; Demir & İpek, 2015; Öke, 2018; Utma, 2019; Yaprak, 2015) kişi ve grupların toplumun genelinden farklılaşan özellikleri üzerinden etiketlendiğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmada kişi ve grupların çeşitli özellikleri üzerinden etiketlenmesi, sosyal açıdan önemli olan farklılıklar (cinsiyet, ırk, yaş, fiziksel özellikler vb.) söz konusu olduğunda, okul ortamında da bu farklılıkların dikkat çektiği, bu özellikler üzerinden bilişsel sınıflandırmalar oluşturulduğu ve bu sınıflandırmaların etiketler aracılığıyla yansıtıldığı (göstergebilim) ileri sürülebilir. Ancak okulların örgütsel bağlamının, üretilen etiketlere etkisi göz ardı edilmemelidir. Etiketleme teorisi, sosyal bağlamın rolünü vurgulayarak sınıflandırma kuramı ve göstergebilimi tamamlar (Ashforth & Humphrey, 1997). Okullardaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri okul içinde çeşitli roller alırlar, grupların üyesidirler, görevleri yerine getirir ve yetki, arkadaşlık ve iletişim ağlarında bulunurlar. Mevcut araştırma sonuçları, etiketleme sürecinde kişinin algıları ve eylemlerinin okuldaki örgütsel bağlamı yansıttığını ortaya koymuştur.

Mevcut araştırmada öğrenci, öğretmen ve yönetici grupları arasında *samimi, mesafeli, anlayışlı, sosyal, itici, içine kapanık* gibi insan ilişkileri ve iletişim özellikleri üzerinden üretilen etiketlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Kıyılıoğlu (2019) okul ortamının yoğun iletişim ağlarının olduğunu ve iletişimin yoğun olarak yaşandığı ortamlar olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bu sonucundan okul türü farklı olsa da okulun sosyal bağlamında insan ilişkileri ve iletişim özelliklerinin belirgin ve ayırt edici bir özellik olduğu ileri sürülebilir. Benzer şekilde Thompson (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin süreç içerisinde öğrencilerini; sınıf içerisindeki davranışlarına göre öğrencilerini yargıladıklarını ve onları *uslu, şımarık* vb. şeklinde etiketlediklerini belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre hem proje okulunda hem de proje okulu niteliği taşımayan okulda öğretmen ve okul yöneticileri mesleki performans özellikleri üzerinden etiketlenmektedirler. Proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticileri için *sistemli, planlı, kaliteli, beceriksiz* gibi etiketler ön plana çıkarken, proje okulu niteliği taşımayan okulda ise öğretmen ve okul yöneticileri için *itici, yetersiz, dede, çağdaş, milli eğitim hocası-dershaneden gelen hoca* gibi etiketlerin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, iki okulda da farklı nitelikte etiketler üretilmesine rağmen öğretmn ve okul yöneticilerinin mesleki performans özelliklerinin belirgin ve ayırt edici bir özellik olduğu ileri sürülebilir. Araştırmada, kişilerin sahip olduğu kalıp yargıların okul ortamına etiketler üzerinden yansıtıldığı ortaya konmuştur. Proje okulu olmayan meslek lisesindeki öğretmenler için, ders işlemedikleri, uzun yıllar bu okulda oldukları için kendilerini geliştirmedikleri vb. gerekçelerle *yetersiz, milli eğitim hocası* gibi daha olumsuz etiketler kullanıldığı belirlenmiştir. Ancak proje okulu olmayan okullara adrese dayalı yerleştirme yapılması nedeniyle sınıf mevcutlarının kalabalıktır. Çakır ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, kalabalık sınıflarda öğrencilerin derse ilgisinin az olduğu, öğrencilerin dersi dinlemekte zorlandığı, ders dışı etkinliklerin yapılamamakta ve derse katılım oranının düştüğü belirtilmiştir. Bu nedenle bu tür okullardaki öğretmen ve okul

yöneticilerinin mesleki performansları üzerinden etiketlenmelerinde her ne kadar etiketlenen kişinin davranışının bu süreci başlatmış olabileceği düşünülse de, okulun sosyal bağlamına ilişkin bu tür özelliklerin süreçteki etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada proje okulundaki öğretmen ve okul yöneticileri için ise *kaliteli, becerikli, planlı* gibi olumlu etiketlerin yanı sıra *beceriksiz* gibi daha olumsuz etiketlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Proje okulu uygulamasında eğitim kadrosu seçilerek oluşturulmaktadır ve öğretmen ve okul yöneticilerinden akademik performansın beklentisinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Kaya (2018) yaptığı araştırmada; proje okulu kültürüyle, başarılı öğrencilerin, alanında belli bir yetkinliğe sahip öğretmenlerle aynı ortamda buluşturulduğunu dile getirmiştir. Buradan hareketle, proje okulunda çalışan öğretmen ve okul yöneticileri seçilerek geldikleri için daha olumlu etiketlerin kullanıldığı, okul ortamındaki diğer kişi ve grupların beklentileri karşılanmadığı durumlarda ise daha olumsuz etiketlerin üretildiği ileri sürülebilir. Mevcut araştırma verilerine göre, proje uygulayan okulların kendi eğitim kadrosunu seçmesi, diğer okul türlerinin ve bu okullardaki eğitim çalışanlarının değerini azalttığı düşünülebilir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de öğrencilerin okul ortamında akademik performans özellikleri üzerinden etiketlenmeleridir. Hem proje okulunda hem de proje okulu niteliği taşımayan okulda öğrenciler için *çalışkan, başarılı, gayretli vb.* olumlu etiketler kullanılırken *tembel, inek, başarısız* gibi daha olumsuz etiketler üretilmektedir. Benzer şekilde Hargreaves vd. (2012) ve Thompson (2017) da öğretmenlerin öğrenciyi öğrenmeye karşı tutumlarına ve yetenek ve çalışma heveslerine göre etiketlediklerini belirtmektedir. Buradan hareketle, akademik performansın öğrenciler için ayırt edici ve belirgin bir özellik olduğu ileri sürülebilir. Mevcut araştırmada, proje okulundaki öğrenciler merkezi bir sınav sonucu okula geldikleri için öğretmen ve okul yöneticileri tarafından seçilerek geldikleri ve bu nedenle öğrencilerden akademik beklentinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Aybek vd. (2022) tarafından yapılan araştırma, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Buna göre merkezi sınav ile öğrenci alan okullarda öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışlarının

daha az olduğu, okuldaki rekabet ortamının arttığı görülmüştür. Bu durumun da okul ortamında öğrenciler için kullanılan etiketlere yansıdığı belirlenmiştir. Proje okulu niteliği taşımayan okulda ise tam aksine öğrenciler adrese dayalı yerleştirme sonucu okula geldikleri için öğrencilerin genel olarak akademik başarılarının düşük olduğu ve buna bağlı olarak da beklentinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Gökyer ve Doğan (2016) tarafından yapılan araştırmada; yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullarda yönetici ve öğretmenler, öğrencilerin derslerdeki ilgisizliğini, dersi dikkatli ve verimli dinlemediklerini, dersleri dinlemeyip farklı şeylerle uğraştıklarını, derslere geç kaldıklarını, işlenen konuların tekrar edilmediğini, okul araç gereçlerine zarar verdiklerini, ödevlerini yapmadıklarını ve derse kitap ve defter getirmediklerini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmada da öğrencilere yönelik bu algıların onlarla kurulan iletişime etiketler üzerinden yansıdığı ortaya konmuştur. Araştırmanın bu sonucuna göre öğrencilerin standartlaştırılmış testlere göre okullara yerleştirilmeleri ve eğitim gördükleri okullar üzerinden sürecin en başında etiketlendikleri, bu durumun beklentileri etkileyerek okul ortamındaki etiketlere yansıdığı ileri sürülebilir. Benzer şekilde, Duckworth vd. (2012) etiketlerin, beklentileri de beraberinde getirdiğini bunun sonucu olarak da kaçınılmaz bir şekilde öğrenci ile kurduğu etkileşimi etkilediğini belirtmektedir.

Araştırmada okul ortamında kullanılan etiketlerin, etiketlenen kişinin dış görünüş özellikleri üzerinden de üretildiği sonucu ortaya konmuştur. Mevcut sonuçlara göre öğrenciler, hem öğretmen ve okul yöneticileri hem de akranları tarafından fiziksel görünüşleri, giyim tarzları vb. özellikleri üzerinden etiketlenmektedir. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalar (Becker, 1952; Hargreaves ve diğerler, 2012; Rist, 1970) öğrencilerin dış görünüşleri üzerinden etiketlendiklerini ortaya koymaktadır. Rist (1970) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğretmenler öğrencileri fiziki görünüşlerine göre etiketlemektedirler. Hargreaves vd. (2012) de öğretmenlerin öğrenciler için, fiziki görünüşleri üzerinden ve sevimli olup olmadıklarına göre etiketler üretmektedirler. Buradan hareketle, okul ortamında dış görünüş özelliklerinin belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak

görüldüğü ileri sürülebilir. Araştırmada, proje okulu olarak nitelendirilmeyen okul ortamında öğrenciler arasında dış görünüş özellikleri üzerinden daha olumsuz etiketlerin kullandığı ortaya konmuştur. Bu sonuçtan hareketle, proje okulu olarak nitelendirilmeyen meslek lisesinde akran ilişkilerinde akran zorbalığının bir türü olan sözel zorbalığın daha yoğun yaşandığı ve etiketlerin araç olarak kullanıldığı ileri sürülebilir. Aybek ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada, sınavsız öğrenci alan okullarda akran zorbalığı davranışlarının daha sık görüldüğünün ortaya konması araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra okul içinde öğretmen ve okul yöneticileri arasında birbirleri için fiziksel özellikleri üzerinden etiketler kullanılması araştırma bulguları arasındadır. Proje okulu niteliği taşımayan okulda özellikle giyim tarzı üzerinden kişilerin belirli sendika/siyasi gruplarla özdeşleştiği yönünde bulgular ortaya konmuştur. Kişiler diğerlerini bir birey olarak değil sosyal bir grubun üyesi olarak da görmektedirler ve bunu sahip oldukları kalıp yargılara göre yapmaktadırlar (Hamilton & Sherman, 2014). Mevcut araştırma sonuçlarına göre, okul ortamında giyim tarzı, imaj gibi durumların okul ortamında ön planda olduğu; kişilerin diğerlerinin kıyafetlerine, dış görünüşlerine bakarak o kişi hakkında yargıya vardıkları ileri sürülebilir. Bu durum okul ortamında kalıp yargıların etiketler üzerinden çalışanlar arasındaki iletişime ve etkileşme yansıdığını göstermektedir. Özşeker (2008) Bunun bilinçli bir süreç olmadığını, geçmiş bilgi ve deneyimler doğrultusunda oluşmuş kalıp yargılar sonucu oluştuğunu belirtmektedir. Etiketleme teorisinin bu süreçte toplumsal bağlama yaptığı vurgunun öne çıktığı görülmektedir. Türkiye’de özellikle kamu sektöründe çalışan ve üniversitede okuyan başörtülü, kapalı olarak nitelendirilen kadınların başörtü takmaları uzun bir süre tartışma konusu olmuştur (Kader, 2019; Toruk, 2011) ve bazı gruplar tarafından siyasal İslamcılığın simgesi olarak algılanmaktadır (Manaz, 2017). Okul ortamında bu yargıların etiketler üzerinden iletişime ve ilişkilere yansımalarının öğretmenler ve okul yöneticileri arasında etkileştirmeye neden olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın başka bir önemli sonucu da, öğrencilerin okul ortamında cinsiyet özellikleri üzerinden etiketlenmeleridir. Proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesindeki kız öğrencilerin erkek öğrenci mevcudunun fazla olduğu bir meslek lisesinde öğrencim gördükleri için cinsiyetleri üzerinden etiketlendikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucundan, meslek lisesinde cinsiyetin ayırt edici ve belirgin bir özellik olarak görüldüğü ve bu etiketlerle informal bir şekilde cinsiyetçi kariyer yönlendirmelerinin yapıldığı ileri sürülebilir. Özkazanç ve diğerleri (2018) tarafından meslek lisesi öğrencileri ile yapılan araştırmada bazı meslek grupları için “erkek işi” algısının nispeten yüksek olduğunun belirlenmesi araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Mevcut araştırmada, proje okulundaki kız öğrenciler ise kız-erkek ilişkilerindeki rolü üzerinden *kız kısmı* gibi etiketlere maruz kalırken, erkek öğrenciler ise tavır ve davranışları üzerinden *kız gibi* vb. etiketlere maruz kalmaktadır. Her iki okulda da kullanılan bu tür etiketlerin, toplumun bireyden istediği davranışa vurgu yaptığı ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıyı şekillendirgi ileri sürülebilir. Çok boyutlu bir kavram olan toplumsal cinsiyet kavramı, kültürel olarak kadına ve erkeğe uygun olan rolleri içermektedir (Vefikuluçay ve diğerleri, 2007). Araştırmanın bu sonucuyla, okul toplumunun toplumsal norm ve değerleri, toplumun beklediği davranışları etiketler üzerinden öğrencilere bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde yansıttığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde Ünal (2003) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin kız öğrencileri el işi vb. gibi alanlara yönlendirdikleri belirlenmiştir. Pountney ‘e (2017) göre kız öğrencilerin daha çok *çalışkan* şeklinde etiketlenmesi kız öğrencilerin hizmet ya da bakım sektörü gibi kadın baskın kariyer alanlarına yönelmelerini mümkün kılabilir. Buna göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentilerin, etiketler üzerinden öğrencilere aktararak cinsiyetçiliğin oluşmasına neden olabileceği ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada, her iki okul ortamında öğretmen ve okul yöneticileri için siyasi görüş özellikleri üzerinden etiketler üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticileri için kullanılan bu etiketler, yine öğretmen ve okul yöneticileri tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen ve okul yöneticilerinin siyasi görüşleri ya

da sendika üyeliği nedeniyle dışlama ya da ayrımcılığa uğramalarını ele alan araştırmalar araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir (Erdemli & Kurum, 2019; Kara, 2015; Polat & Hiçyılmaz, 2017; Uslukaya & Demirtaş, 2020). Buradan hareketle, öğretmen ve okul yöneticilerinin siyasi görüşlerinin ya da sendika üyeliğinin, okul ortamında kişi ve gruplar için ayırt edici, belirgin bir özellik olduğunu ileri sürülebilir. Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin kendileri gibi düşünmeyen, farklı siyasi görüşe sahip ya da farklı sendika üyeliği kişiler için siyasi özellikleri üzerinden betimlemeler yaptıkları belirlenmiştir. Kişiler benimsediği değerleri koruma ve yüceltme çabası içerine girmekte; bunu da kendi gruplarını diğer gruplardan üstün görerek yapmaktadırlar (Allport, 2016). Ancak bu olumsuz yargılar süreç içinde etiketlemelere neden olabilmektedir (Link & Phelan, 2001). Araştırmanın bu sonucuyla, okul ortamında öğretmen ve okul yöneticilerinin kendi değer ve görüşlerini yüceltme çabası içinde oldukları düşünülebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç da, okul ortamında okul türü üzerinden etiketlerin kullanılmasıdır. Araştırma bulgularına göre proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesindeki öğretmen ve öğrencilerin, okul içi ve okul dışındaki kişi ve gruplar tarafından daha olumsuz etiketlere maruz kaldıkları belirlenirken; proje okulundaki öğrenci ve öğretmenler için daha olumlu etiketlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Okulların öğrenci ve öğretmen alımında birbirinden farklılaşmaları sonucu farklı şekilde nitelendirilmelerinin; okul türünün belirgin ve ayırt edici bir özellik haline gelmesine ve o okulda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine farklı değerler yüklenmesine neden olduğu ileri sürebilir. Bu durum ise okul ortamına etiketler üzerinden yansımaktadır. Özdemir ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada yerel yerleştirme ile öğrenci alan okulların kontenjanlarının fazla olduğu, fiziksel koşullarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmaya göre okul türü üzerinden değer yüklü bu etiketlerin sadece okul ortamında değil, okul dışındaki toplum tarafından da üretildiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, okulların standartlaştırılmış testlere göre öğrenci alması ve öğretmen alımı açısından farklı prosedürler uygulaması, toplumun farklı okul türlerindeki öğrenci ve öğretmenlere yönelik

algılarını da etkilediği ortaya konmuştur. Okullar için kullanılan *kaliteli, yüksek performanslı* gibi etiketler öğretmenler ve öğrencileri hakkında neyin iyi neyin kötü olduğunu değer yüklü terimlerle ayırmak için kullanılır ve bu tür etiketler eşitsizliği arttırmaktadır (Carey, 2014). Araştırma sonuçlarına göre, standartlaştırılmış testlere göre ya da farklı prosedürlere göre okulların proje okulu ya da proje okulu olamayan şeklinde betimlenmesi sonucunda öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri için okul türü üzerinden etiketler üretilmesinin eşitsizliği arttırdığı anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırma sonuçlarına göre, okul ortamında öğrenci ve öğretmenlerin sosyo-ekonomik özellikleri üzerinden etiketlenmektedirler. Okul toplumu öğrenci için ailesinin gelir durumu, eğitim durumu vb. özellikleri üzerinden etiketler üretmektedir. Buradan hareketle, öğrenci için aile profilinin (eğitim durumu, eğitim durumu vb.) belirgin ve ayırt edici bir özellik olduğu ileri sürülebilir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları üzerinden etiketlenmeleri alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda da ortaya konmuştur. Rist (1970) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler, aile durumlarına (eğitilmiş, orta sınıf vb.) göre etiketlenmektedir. Benzer şekilde Pountney de (2017) öğrencilerin geldikleri sınıflara (ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine) göre etiketlendiklerini belirtmektedir. Mevcut araştırmada, proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmenlerin, meslektaşlarını eşlerinin gelir durumu gibi özellikleri üzerinden etiketledikleri ortaya konmuştur. Ancak örgüt ortamında çalışanların sosyo-ekonomik durumları üzerinden yapılan etiketlemeye ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada öğretmenler arası kullanılan bu tür etiketlerin, genelde örgütsel bağlamın özelde ise okul kültürünün bir ürünü olduğu ileri sürülebilir.

Mevcut araştırma sonuçları, proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerinin meslektaşları tarafından kıdem özellikleri üzerinden etiketlendikleri de ortaya konmuştur. Araştırmada özellikle yeni atanan öğretmenlerin bu tür etiketlere maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ancak alanyazında göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları inceleyen araştırmalarda (Erdemir, 2007; Gülay & Altun, 2017;

Güvendir, 2017) meslektaşları tarafından kıdemleri üzerinden etiketlenmelerine ilişkin herhangi bir sonuca rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmada, öğretmenlerin meslektaşları tarafından görevde yeni oldukları için etiketlenmeleri okulun kültürü ile ilişkilendirilebilir. Sönmez (2006) tarafından yapılan araştırmada meslek liselerindeki başat kültür rol kültürüdür. Araştırma sonucuna göre, proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesinde öğretmenlerin kıdemlerinin belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü; uzun yıllar çalışan öğretmenlerin daha deneyimli, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha deneyimsiz algılandığı bir okul kültürünün olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları, yabancı uyruklu öğrencilerin okul toplumu tarafından etiketlendiklerini göstermektedir. Bu durumun proje okulu niteliği taşımayan okulda deneyimlendiği belirlenmiştir ve yabancı uyruklu öğrenciler bu okulda azınlık durumundadır. Alanyazında öğrencilerin etiketlenmesi üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda da öğrencilerin etnik kökenleri üzerinden etiketlendikleri belirtilmiştir (Allport, 2016; Duckworth ve diğerleri, 2012; Pountney, 2017; Slay & Smith, 2011). Buradan hareketle, sayıca az olan ve etnik kökeni farklı olan öğrenciler için ırk özelliğinin okul ortamında belirgin ve ayırt edici bir özellik olarak görüldüğü ileri sürülebilir. Ayrıca proje okulunda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmaması

Okul ortamında etiketlenen kişilerin mesleki rolleri üzerinden etiketlenmeleri araştırmanın bir diğer sonucudur. Proje okulu niteliği taşımayan okuldaki okul yöneticilerinin öğrenciler tarafından örgütsel rolleri temelinde *egolu vb.* şeklinde etiketlendikleri ortaya konmuştur. Etiketleme teorisine göre, etiketlemeyi yapan kişiler birincil ve ikincil kaynaklar kullanarak etiketleme yapmaktadırlar. Kalıp yargılar, doğrudan bilgi elde edilemediğinde kullanılan ikincil kaynaklar arasında gösterilebilir (Ballantine & Spade, 2011). Proje okulu niteliği taşımayan okullardaki öğrenci mevcudu fazla olduğu için okul toplumu içinde kişi ve grupların birbiriyle iletişim ve etkileşiminin sınırlı olduğu; bu nedenle de kişilerin etiketler üretirken bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde sahip oldukları kalıp yargıları işe koştukları ileri sürülebilir. Nitekim mesleki kalıp yargılar, kişisel ve örgütsel özelliklerin algılanmasını ve

onların sınıflandırılmasında kriter olarak kullanılmasını etkilemektedir (Ashforth & Humphrey, 1995). Fiske ve Neuberg'in (1990) izlenim oluşumunu sundukları süreklilik modeline göre sosyal kategoriler iyi öğrenilmiş bilişsel temaları temsil etmektedir ve algılayanın ilk izlenimlerinin istemsiz bir şekilde hedefin atfedildiği kategorilere dayanmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995). Ashforth ve Humphrey (1997) ise örgütsel bağlama bu durumun kalıp yargılar olarak yansıdığını ileri sürmektedir. Araştırmanın bu sonucu, okulun sosyal bağlamının ve kişilerin mesleki rollere ilişkin kalıp yargılarının okul ortamında üretilen etiketlerin özelliklerine yansıdığını göstermektedir.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Gerekçelerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul ortamında okul toplumu tarafından üretilen etiketlerin gerekçeleri incelenmiştir. Araştırmanın her bir analiz biriminden elde edilen sonuçlara göre, etiketleyen kişilerin beklentileri ve etiketlenen kişileri motive etme isteği etiketlemenin gerekçeleri arasındadır. Ayrıca araştırmada etiketlemenin gerekçelerine ilişkin farklı analiz birimlerine göre farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Kalıp yargılar, kişisel farklılıklara dikkat çekme, alay etmek, kıskançlık, bireysel mesafe yaratma isteği beklenti ve motive etme isteğinin yanı sıra mevcut araştırma sonucunda belirlenen etiketlemenin gerekçeleridir. Lungu (2016), etiketlerin etiketlenenlerin özü hakkında değil, onları yaratanın mizacı hakkında mesajlar ilettiğini ifade etmektedir. Bu nedenle etiketlerin gerçek olmadığını çünkü onları yaratan kişinin duygusal durumuna, arzularına ve ihtiyaçlarına atıfta bulunan mesajları ilettiğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Ashforth ve Humphrey de (1995) etiketleme sürecinde kişilerin; diğerleri ve kendileri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak, bu farklılıklara göre onları değiştirmek, kabul edilebilir gerçeklik açıklamaları sağlamak ve kendi kişilik saygınlık ve üstünlüklerini arttırma konusunda motive olmuş durumda olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, etiketleme sürecini her ne kadar etiketlenen kişinin davranışı başlatsa da (Alcadipani, 2018) etiketlemenin gerekçelerine ilişkin mevcut araştırma bulguları incelendiğinde etiketlerin, etiketlenen kişiden ziyade etiketleyen kişi hakkında bilgi verdiği ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada, okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçelerine ilişkin bulgular incelendiğinde beklentilerin etiketlemeye neden olduğu belirlenmiştir. Etiketleyen kişinin beklentilerinin karşılandığı durumlarda daha olumlu etiketler üretilirken, beklentilerin karşılanmadığı durumlarda etiketlenen kişiler daha olumsuz etiketlere maruz kalabilmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre okul toplumundaki kişi ve grupların birbirlerinden beklentileri olduğu, bu beklentilerin okul türüne göre de değiştiği belirlenmiştir. Proje okulundaki öğrenciler seçilerek geldiği için öğrencilerden başarı beklentisi yüksek, öğretmenler ve okul yöneticileri proje okulunda çalıştığı için mesleki performanslarına yönelik beklentilerin yüksek olduğu; proje okulu niteliği taşımayan okulda ise öğrencilerden başarı beklentisinin düşük, öğretmen ve okul yöneticilerinden ise disiplini sağlam, sınıf ve okul yönetimi gibi konularda beklentinin yüksek olduğu ve bu beklentilerin etiketlere yansıdığı ortaya konmuştur. Beklentiler gruptan gruba ya da toplumdan topluma değişebilmektedir (Samkange, 2015). Araştırma sonuçlarına göre, okulun var olan kültürel bağlamının beklentileri şekillendirdiği ve etiketlemeye neden olduğu ileri sürülebilir. Alanyazında öğrenciler açısından etiketleme olgusunu öğretmen beklentisi ile ilişkilendiren birçok çalışma bulunmaktadır (Ercile, 2009; Foley, 1976; Kotlyar, 2013; Lungu, 2016; Shifrer, 2013; Slay & Smith 2011; Sowards, 2015; Vollmer; 2000). Ancak bu araştırmada hem öğrencilerin hem de öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğretmen ve okul yöneticilerinden de beklentilerinin olduğu ve bu beklentilerin etiketlemeye neden olabileceği ortaya konmuştur.

Araştırmanın önemli bir sonucu, kişilerin okul ortamında diğer kişileri motive etme amaçlı etiketler kullanmalarıdır. Bu amaçla kullanılan etiketlerin çoğunlukla öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırma amaçlı kullanıldığı belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çeşitli çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenciyi motive etmek için olumlu bir iletişim kurma ve cesaretlendirici sözler kullandıkları görülmektedir (Gorham & Millete, 1997; Üstün & Taş, 2021). Araştırmanın bu sonucundan hareketle, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrencilerle iletişimlerinde kullandıkları etiketleri motive aracı olarak gördükleri ileri

sürülebilir. Ayrıca mevcut araştırmada hem öğrencilerin hem de öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğretmen ve okul yöneticilerini motive etmek için etiketler kullandıkları da belirlenmiştir. Etiketleme teorisine göre, kişiler sosyal nesneyi kontrol etmeye motive olmuş durumdadırlar ve bu nedenle etiketleme eğilimi içindedirler. Örgütlerde ise bu durum güç ile ilişkilendirilebilir (Ashforth & Humphrey, 1995; 1997). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencinin öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını; öğrenciler öğretmenin sınıf içinde öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarını, öğretmen ve okul yöneticileri meslektaşlarının okul ortamında olumlu davranışlarını devam ettirme, etkileme ve değiştirme amaçlı etiketler kullanmaktadırlar. mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul ortamında karşısındaki kişinin davranışlarını onların motivasyonlarını arttırarak etkileyebileceğine ve değiştirebileceğine inanan kişi ve grupların etiketler ürettiği ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul ortamında kişilerin sahip oldukları kalıp yargılar etiketlemelere neden olmaktadır. Zihindeki resimler olarak tanımlanan kalıp yargılar, kişilerin çevresindeki bilgileri işlemede kişiye yardımcı olmaktadır (Allport, 2016; Ashmore & Del Boca, 1981). Araştırma sonuçları özellikle okul ortamında kişilerin cinsiyetle ilgili zihnindeki resimlerin her iki okulda da öğrencilerin etiketlenmesine; giyim tarzına (başörtülü vb.) yönelik zihinlerdeki resimlerin ise öğretmenlerin etiketlenmesine neden olduğunu göstermektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar özellikle son yıllarda akademik başarıya ilişkin algıların kız ve erkek öğrencilere yönelik kalıp yargıların şekillenmesine neden olduğunu göstermektedir (Chatard ve diğerleri, 2007; Cvencek ve diğerleri, 2011; Latsch & Hannover, 2014; Tiedemann, 2000, 2002). Bu araştırmada özellikle proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesindeki kız öğrencilerin meslek lisesinde eğitim gördükleri için okul toplumu tarafından *“kızsın, ne işin var burada”* gibi söylemlere maruz kaldıkları belirlenmiştir. Kalıp yargılar etiketlemenin nasıl işlediği ile ilişkilidir (Farrell, 2014) ve etiketlerin, kalıp yargıların somutlaşmasına ve anamlanmasına yardımcı oldukları göz önüne alındığında (Rix, 2006); okul ortamında

öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip olduğu kalıp yargılara göre aralarındaki farklılıkları göz önüne almaksızın bir grubun hemen hemen bütün üyelerine aynı karakteristik özellikleri atfederek diğer öğretmen ve öğrenciler hakkında genelleme yaptıkları düşünülebilir.

Okul ortamında yapılan etiketlemelerin gerekçelerine ilişkin araştırma sonuçlarından bir diğeri de her iki okul ortamında öğrenciler arasında alay etmek için etiketlerin kullanıldığının belirlenmesidir. Bu gerekçeyle yapılan etiketlerin genellikle dış görünüş özellikleri üzerinden üretildiği belirlenmiştir. Okul ortamında öğrenciler arasında alay etme davranışı akran zorbalığının bir türü olan sözel zorbalık türleri arasındadır (Elliot, 1997). Alay etme davranışı ise okullardaki en yaygın zorbalık türüdür. Zorba kişiler fiziksel olarak akranlarına göre daha güçlü ve yaş olarak büyükken, mağdur kişiler ise daha sessiz yapıda ve yaş olarak küçük öğrencilerdir (Yöndem & Totan, 2007; Williams & Guerra, 2007). Buradan hareketle mevcut araştırma sonuçlarına göre, farklı okul türlerinde öğrenim görmelerine rağmen akranlarına göre güçlü konumda bulunan öğrencilerin, daha güçsüz konumdaki öğrencileri etiketler aracılığıyla zorbalığa uğrattığı ileri sürülebilir. Araştırma sonuçlarına göre, proje okulundaki öğretmen, yönetici ve bazı öğrenciler, okul ortamında dış görünüş ya da davranış bakımından farklılaşan öğrencilerle alay etmekten ziyade bu tür etiketlerin kişisel farklılıkları ortaya çıkarma amaçlı kullanmaktadır. Bu durum, benzer etiketlerin farklı kişi ve gruplara farklı anlamlar ifade edebileceğini göstermektedir. Etiketlemeyi kişi ve grupların kültürel bağlamı açısından açıklamaya çalışan kültürel yaklaşıma göre, etiketler farklı kişilere farklı anlamlar ifade edebilmektedir (Samkange, 2015). Araştırma sonuçlarına göre, okul kültürünün, okul ortamında üretilen etiketlere yüklenen değer ve anlamların kişi ve gruplar açısından farklılaşmasına neden olabileceği ileri sürülebilir.

Araştırmaya göre her iki okul ortamında öğrenciler arasında üretilen etiketlerin gerekçelerinden biri kıskançlık duygusudur. Akademik başarı, fiziksel özellikler vb. nedeniyle akranlar arasında yaşanan kıskançlık duygusu, kişilerin etiketlenmesine neden olmaktadır. Lennarz vd. (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre kıskançlık duygusu

ergenlik dönemin oldukça yoğun yaşanmaktadır ve akranlarına karşı daha fazla kıskançlık göstermektedirler. Benzer şekilde Akan (2019) tarafından yapılan araştırmada da arkadaş kıskançlığının tüm ergenlerde yoğun olarak yaşandığı ortaya konmuştur. Buradan hareketle, okul ortamında akran kıskançlığının etiketler aracılığıyla öğrenciler arasındaki iletişime yansıdığı ileri sürülebilir.

Araştırmanın önemli bir sonucu da okul ortamındaki etiketlemelerin bireysel mesafe yaratma gerekçesiyle yapılmasıdır. Araştırmada proje okulu niteliği taşımayan okul ortamındaki bazı öğretmenlerin, kendi düşüncelerinden, siyasi görüşlerinden farklı görüş ve düşüncelere sahip kişilerle aralarında sınır yaratmak istedikleri için etiketler kullandıkları belirlenmiştir. Hamilton ve Sherman'a göre (2014) kişiler üyesi oldukları grupları diğer gruplardan üstün görme eğilimindedirler ve oluşturdukları kategorilere göre davranır, iletişime geçerler. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalarda da çeşitli iş kollarında çalışan kişilerin sendikal bağlılık düzeylerinin yüksek olması (Bayar, 2016; Köse, 2017) kişilerin üyesi oldukları grupları diğer gruplardan üstün görmelerine ve diğer kişi ve gruplarla iletişimlerini sınırlandırmalarına yol açabileceğini destekler niteliktedir. Buradan hareketle, öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerinden farklı düşünce ve görüşe sahip meslektaşlarıyla iletişimlerine etiketler aracılığıyla sınır koyarak kendi üyesi oldukları grupları diğer gruplardan ayırdıkları ve etiketler aracılığıyla üstün tutmaya çalıştıkları ileri sürülebilir.

Okul Ortamında Yapılan Etiketlemelerin Okul Yaşamına Yansımalarına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Okul ortamında yapılan etiketlemelerin okul yaşamına yansımaları, araştırmanın incelediği bir diğer konudur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul ortamında yapılan etiketlemelerin hem etiketlenen hem de genel olarak okul toplumu açısından çeşitli yansımalarının olduğu ortaya konmuştur; etiketlenen kişinin uzaklaşması, motivasyonunun artması ve azalması, gruplaşma, ayrımcılık, iletişimin güçlenmesi, stresin artması, disiplin

sorunlarının artması, sınıf ikliminin değişmesi ve herhangi bir etkisinin olmaması etiketlenmenin okul yaşamına yansımalarıdır. Alanyazında, etiketlerin kişiler ve gruplar üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalara bakıldığında, etiketlerin öğrenci ve çalışanlar açısından çeşitli sonuçlara neden olabileceği ortaya konmuştur (Alcadipani, 2018; Ashforth & Humhrey, 1997; Bowers, 2011; Dwyer ve diğerleri, 2013; Lungu, 2016; Shifrer, 2013; Sowards, 2015; Vollmer, 2000). Etiketleme teorisine göre, kişiye yöneltilen etiketler, kişinin sosyal kimlik oluşumunu şekillendirmektedir (Ashforth & Humphrey, 1995; Lilly ve diğerleri, 2007). Bu araştırmada etiketlerin öğrencilerin, motivasyonunu etkileyerek etiket doğrultusunda davranış göstermeleri, okul ortamında disiplin problemlerinin yaşanması, benzer etiketlere sahip öğrencilerin gruplaşmasına ilişkin elde edilen sonuçlar, etiketlenmenin öğrencilerin sosyal kimliklerini şekillendirdiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada öğrencilerin öğretmenler tarafından kendilerine verilen olumlu ya da olumsuz etiketleri içselleştirdikleri ve etiketlere göre davranmaya devam ettikleri görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, etiketlerin kendini gerçekleştirme etkisini harekete geçirilebileceği ileri sürülebilir.

Araştırmanın her bir analiz biriminden elde edilen sonuçlara göre, okul ortamında kullanılan etiketlerin okul ortamına yansımalarından biri etiketlenen kişiler açısından etkisiz olmasıdır. Özellikle etiketler, etiketlenen öğrencinin yakın arkadaşları tarafından yapıldığında çok ciddiye alınmadığı belirlenmiştir. Bu durum etiketlerin öğrenciler üzerindeki önemli etkilerine rağmen (Allport, 2016; Duckworth ve diğerleri, 2012; Ercole, 2009; Machu, 2013, Rist, 1977; Sowards, 2015; Thomson, 2012) üretilen etiketler kadar etiketi üreten kişi ya da grupların da öğrenci için önemli olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra araştırmada kişilerin, okul ortamında kendileri için üretilen etiketlerin doğruluğunu kabul ettikleri durumlarda, etiketin herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Ashforth ve Humphrey'e (1995) göre kişinin etiketler karşısından gösterdiği tepkilerden birisi etiketi benimsemektir. Buradan hareketle, kişilerin etiketlerin doğruluğunu kabul ettikleri durumlarda, okul yaşamına herhangi bir etkisinin olmadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada etiketlenen kişinin ortamdaki süreçten ve kişilerden uzaklaşması ön plana çıkmaktadır. Uzaklaşma, kişinin olumsuz etiketlerle baş etmede kullandığı yöntemlerden birisidir ve kişi, kendisini olumsuz çağrışımlardan uzak tutarak benlik duygusunu korumaya çalışmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1995). Okul ortamında özellikle öğrencilerin, olumsuz etiketleme sonucunda derslerden ve etiketleme yapan kişilerden uzaklaştıkları ve derslere katılmak istemedikleri; öğretmen ve okul yöneticilerinin ise ortamdaki eğitim-öğretim sürecinden uzaklaştıkları belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Özgan vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikolojik yıldıma davranışları sonucunda uzaklaşma tepkisini gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul ortamında olumsuz etiketlere maruz kalan kişilerin benlik duygusunu korumak için okul toplumu ve okul ortamından uzaklaşmaya çalıştıkları ileri sürülebilir. Ancak bu durumun kişilerin dışlanma duygularını yaşamalarına neden olabileceğine dikkat edilmelidir. Eğitim kurumlarında çalışanlar arasında yaşanan dışlanma öğretim sürecine ve örgüt iklimine zarar vermekte, öğretmen ve yöneticilerin aidiyet duygularının azalmasına ve örgüt içi çatışmalara neden olmaktadır. Okul ortamında öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı dışlanma psikolojik sorunlar, performansta azalma, motivasyon kaybı, meslekten soğuma gibi bireysel sonuçlara neden olurken; eğitim-öğretime olumsuz etki, örgüt iklimini bozma, çatışmalara neden olma gibi örgütsel sonuçlara da neden olmaktadır (Erdemli & Kurum, 2019). Dışlanma okul ortamında sadece çalışanların deneyimlediği değil öğrencilerin de deneyimlediği bir olgudur ve çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Çeliköz & Türkan, 2017; Genç ve diğerleri, 2015; Marshall & Calderón, 2005; Wang, 2011). Ergenlerin deneyimlediği dışlanma benlik saygısı, anlamlı var oluş, kontrol ve gruba aidiyet gibi ihtiyaçları engelleyebilmekte; üzüntü ve öfke duygularının artmasına neden olabilmektedir (Williams, 2007; Willims & Nida, 2009).

Mevcut araştırma sonucunda, okul ortamında kullanılan etiketlerin etiketlenen kişinin motivasyonu üzerinde yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Özellikle öğrenciler için kullanılan olumlu akademik etiketlerin, öğrencinin motivasyonunu arttırdığı ve olumsuz

etiketlerin ise öğrencinin motivasyonunu azalttığı ortaya konmuş; öğrencilerin etiketler doğrultusunda davranışlarını devam ettirmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Etiketleme teorisine göre bir kere sosyal ya da akademik açıdan etiketlenen kişi, toplumun kendisinden beklediği davranışları yerine getirerek bu etiketi taşımak zorunda kalır ve bu durum kaçınılmaz bir şekilde doğrulama sapmasına neden olmaktadır (Lilly ve diğerleri, 2007). Doğrulama sapması, eğitim alanındaki çalışmalara kendini gerçekleştiren kehanet şeklinde yansımaktadır. Öğretmenlerin sözlü ve sözel olmayan davranışları öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Chandrasegaran & Padmakumari, 2018) ve öğretmenlerin olumlu ve olumsuz geribildirimleri öğrencinin belirli bir şekilde davranmasını sağlayabilmekte; kendini gerçekleştiren kehanet etkilerini ortaya çıkarmaktadır (Caufield, 2007). Mevcut araştırmada, öğrencilerin kendileri için kullanılan özellikle olumlu etiketler karşısında etikete konu olan davranışı devam ettirme çabası içinde oldukları belirlenmiştir. Bu durumun, kendini gerçekleştiren kehanet kavramıyla örtüştüğü düşünülmektedir. Reynolds (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin olumlu sözlü beklentileri öğrencileri olumlu yönde etkilerken, olumsuz sözlü beklentilerinin onları olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Geisler'ın (2001) kendini gerçekleştiren kehanet bağlamında yaptığı araştırmada öğretmen beklentilerinin öğrencilerin akademik başarı ve öz saygıları üzerinde önemeli bir rolü olduğunu; düşük öğretmen beklentisinin öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Alanyazında bu ilişkiyi ortaya koyan başka çalışmalara da rastlamak mümkündür (Kotlyar, 2013; Rosenthal & Jacobson, 1968). Bu doğrultuda mevcut bulguların alanyazınla uyumlu olduğu belirtilebilir. Buradan hareketle, etiketleme teorisine göre doğrulama sapmasının etkisinin, bir diğer deyişle etiketlerin kendini gerçekleştiren kehanetin harekete geçmesine yol açtığı ileri sürülebilir.

Araştırmada, proje okulu niteliği taşımayan okuldaki öğrencilerin daha olumsuz akademik etiketlerle etiketlendikleri ve bu etiketlemelerin onların çalışma isteklerini düşürdüğü ortaya konmuştur. Kendini gerçekleştiren kehanet, Pygmalion ve Golem etkileri

olarak nitelendirilmektedir. Pygmalion etkisi olumlu beklentilerin olumlu şekilde sonuçlanmasını, Golem etkisi ise olumsuz beklentilerin olumsuz şekilde sonuçlanmasını ifade etmektedir (Babad, 1977; Akt. Cross, 2019; Chandrasegaran & Padmakumari, 2018). Buradan hareketle, başarı algısı düşük okullardaki öğrencilerin Golem etkisini deneyimleme olasılığının daha fazla olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada, öğrenciler için kullanılan olumlu etiketlerin öğrenci açısından beklentiyi arttırdığı belirlenmiştir. Madran'a (2012) göre etiketler beklentiyi de beraberinde getirmekte ve etiketlenen kişi bu beklenti doğrultusunda davranış geliştirmeye çalışmaktadır (Madran, 2012). Mevcut araştırmada, proje okulu olarak nitelendirilmeyen okulda olumlu beklenti doğrultusunda davranmaya çalışan öğrencilerin zaman zaman stres vb. olumsuz duygular yaşadıkları ortaya konmuştur. Proje okulundaki öğrencilere göre, sınavsız bir yerleştirme sonucunda bu okula geldikleri ve akademik başarı durumları nitekim daha düşük olduğu için, bu öğrencilerin akademik beklentiler karşısında stresle baş etme yollarını bilmedikleri ileri sürülebilir.

Mevcut araştırmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile ilgili öğrencilerin neleri doğru yapıp yapmadıkları ile ilgili onlara mesaj vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin ayrıştırılma hissi yaşamalarına neden olabileceği ortaya konmuştur. Alanyazında kişilerin cinsiyet üzerinden ayrımcılığa maruz kaldıklarını ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Badgett, 1996; Demir, 2011; Mahmutoglu, 2017; Onay, 2009; Stainback ve diğerleri, 2011; Tanyeli, 2008). Okul ortamında öğrencilerin davranışları, giyim tarzları ve akran ilişkileri ile ilgili cinsiyetleri üzerinden üretilen etiketlerin öğrenciyi baskılayabileceği ve okulda cinsiyet ayrımcılığının oluşmasına neden olabileceği ileri sürülebilir.

Araştırmanın önemli bir sonucu, okul ortamında etiketlenen öğrencilerin proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesinin erkek yoğunluklu bir lise olması nedeniyle, bu okuldaki kız öğrencilerin okul toplumu tarafından etiketlendiğinin ortaya konmasıdır. Alanyazında yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilerin ağırlıkla geleneksel cinsiyet rollerine göre mesleki

ve teknik programları seçtiklerini; özellikle kız öğrencilerin meslek liselerine kendi seçimleri ile gelmediklerini; kız çocukların okul yaşamlarında cinsiyete dayalı sosyalleşme kalıpları içinde hareket ettiklerini, okuldaki cinsiyete dayalı bu ayrışmanın staj süreçlerinde de devam ettiğini, bu durumun kız öğrencilerin gelecek beklentilerini de yönlendirdiğini; kız öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığının farkında oldukları ve sıkıştırıldıkları rollerden rahatsız oldukları, meslek lisesindeki kız öğrencilerin genel liselerdeki kız öğrenciler kadar yüksek öğrenime devam etmeye istekli olduklarını, kız öğrencilerin kadın öğretmenler ve yönetim tarafından giyim ve davranışları yönünden sıkı biçimde kontrol edildiklerini, okullarda cinsiyetçi tutum ve davranışların yaygın olduğunu, göstermektedir (Aslan, 2007; Demiroğlu, 2008; Özdemir, 2006; Yolcu, 2011). Ünal (2003) tarafından yapılan araştırmada bazı okul yöneticilerinin, kız öğrencileri “sen bir kızsın” diyerek farklı çalışma alanlarına (el işi vb.) yönlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Pountney (2017) de kız öğrencilerin daha çok “çalışkan” şeklinde etiketlenmesinin kız öğrencilerin hizmet ya da bakım sektörü gibi kadın baskın kariyer alanlarına yönelmelerine neden olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut araştırma sonucuna göre cinsiyete dayalı etiketlerin okul ortamına yansımalarının, okul ortamında cinsiyetçiliğin oluşmasına, kız öğrenciler üzerindeki baskının artmasına, kız öğrenciler açısından kariyer yönlendirmelerine neden olacağı ve gelecek beklentilerini yönlendireceği ileri sürülebilir.

Araştırmada, proje okulu niteliği taşımayan meslek lisesindeki öğrencilerin olumsuz etiketler karşısında sınıf ve okul ortamında olumsuz davranışlar sergileme eğilimi içinde oldukları belirlenmiştir. Alanyazında meslek liselerinde yaşanan disiplin problemlerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Dedeoğlu, 2010; Demir, 2013; Tunç, Yıldız & Doğan, 2015). Özdemir ve diğerleri (2020) tarafından yerel yerleştirme ve merkezi yerleştirmeye göre öğrenci alan okullardaki öğrenci profillerine ilişkin yapılan araştırmada, yerel yerleştirme ile öğrenci alan okulda yeterli olgunlukta olmayan ve sınıf için davranış problemi olan öğrencilerin bulunduğu; proje okulu kapsamına alınan liselerde ise disiplin problemlerinde azalma olduğu ve bilinçli davranış sergileyen öğrencilerin olduğu ortaya konmuştur. Bu

açından bakıldığında, sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin olduğu adrese dayalı yerleştirme ile öğrenci alan okullarda öğrenciler için kullanılan etiketlerin, sınıf disiplin iklimine yansımalarının olabileceği ileri sürülebilir. Öğrencilerin ailelerinden gelen dezavantajları olumluya çevirebilecek bir etiketleme sürecinin deneyimleneceği okul iklimini ön plana çıkaran eğitim politikalarına gereksinim vardır.

Mevcut araştırmada, okul ortamındaki etiketlemelerin yansımalarından biri de benzer etiketler üzerinden etiketlenen kişilerin gruplaşmasıdır. Ashforth ve Humphrey'e (1995) göre etiketlenen kişiler, etiketin etkilerine karşı bireysel başa çıkma yollarının yanı sıra kolektif yollar da izleyebilir. Araştırma sonuçlarına göre, kendileriyle benzer özelliklere sahip diğer bireylerle bir araya gelerek bir grubun üyesi olma ve etiketlerin olumsuz etkilerine karşı kolektif bir çaba içine girmeye çalıştıkları ileri sürülebilir. Levent ve Türkmenoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada okul ortamındaki dedikodunun olumsuz sonuçlarından birinin gruplaşma olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma okul ortamındaki olumsuz durumların öğretmenler arasında gruplaşmaya neden olabileceğini göstererek mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Mevcut araştırmada, proje okulu niteliği taşımayan okuldaki yabancı uyruklu öğrenciler açısından da ırk özellikleri üzerinden üretilen etiketlerin gruplaşmaya neden olduğu belirlenmiştir. Kişileri tanımlamak için kullanılan etiketler, etiketlenen kişilerin akranları tarafından damgalanmasına ve sosyal dışlanmaya maruz kalmasına neden olabilmektedir (Taylor ve diğerleri, 2010). Buradan hareketle, okul ortamında farklı ırklardan öğrencilerin bu özellikleri üzerinden tanımlanmaları ve gruplaşmasının, onların damgalanmasına ve sosyal dışlanmaya maruz kalmalarına neden olabileceği ileri sürülebilir. Bazı ortak özellikler temelinde kişileri bir araya getiren sosyal kimlik, hem grubun üyesi hem de grup dışı kişiler için birçok anlam ifade etmektedir (Deaux, 1994). Sosyal kimlik teorisine göre kişilerin, kendileriyle benzer özelliklere sahip bir grup içine girdiklerinde, kişilerin benlik algısı grup içinde değişmekte ve kişisel kimlik yerini grup kimliğine bırakmaktadır (Brown, 2000). Mevcut araştırmanın etiketlerin okul ortamına gruplaşma

olarak yansımalarına ilişkin sonuçlara göre, benzer etiketlere sahip öğrenci ve öğretmenlerin pozitif bir sosyal kimliğe ulaşmaya ve bunu sürdürmeye çabaladıklarını ve böylece özsaygılarını artırma çabası içinde oldukları ileri sürülebilir. Uluslararası alanyazında, etiketlerin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar sınırlıdır (Lungu, 2016). Türkiye’de ise etiketlerin kişilik algısı üzerine yansımalarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmanın, etiketlenen kişilerin gruplaşmasının sosyal kimlik üzerine yansımalarına ilişkin sonuçların yeni olması bakımından önemli görülmektedir.

Okul ortamında kullanılan etiketlerin okul yaşamına yansımalarından biri diğeri, okuldaki kişi ve gruplar arasında iletişimin güçlenmesidir. Araştırmada, özellikle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, olumlu etiketlerin kullanımıyla güçlenmektedir. Öğrenci öğretmen arasında kullanılan bu olumlu etiketler sınıf iklimi üzerinde de olumlu etkilere yol açmaktadır. Bu sonuca göre, okul ortamında kullanılan etiketlerin öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşimine yön verdiği ileri sürülebilir. Belirgin bir etiket kişiyi bariz bir şekilde tanımlamakta ve bu nedenle kişilerarası etkileşimin tonunu ve yönünü büyük ölçüde etkilemektedir. Değerlendirici çağrışımlar taşıyan ve bunu dolaylı şekilde ortaya koyan etiketler, etiketleyen kişinin kendini üstün hissetmesini sağlayarak benlik saygısını arttırabilmektedir. Ayrıca etiketleyen ve etiketlenen arasındaki farklılıklar abartılarak ya da vurgulanarak etiketleyen kişinin sosyal saygınlığını da arttırabilmektedir. Bu şekilde etiketler izlenim yönetimi işlevi görmektedirler (Ashforth & Humphrey, 1995). Buradan hareketle, okul ortamında yapılan olumlu meslektaş etiketlemesinin kişilerin benlik ve sosyal saygınlığını arttırmalarının izlenim yönetimi işlevi görerek meslektaş iletişimini güçlendirdiği ileri sürülebilir. Ayrıca araştırmada, olumsuz nitelikteki etiketlerin sınıf içindeki iletişime ve sınıf iklimine olumsuz yansıdığı ortaya konmuştur. Alanyazında okul ortamında kullanılan etiketlerin iletişime ve sınıf ortamına yansımalarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmanın, okul ortamında kullanılan etiketlerin

iletişime ve sınıf iklimine yansımalarına ilişkin bulguların yeni olması bakımından önemli görülmektedir.

Öneriler

Mevcut araştırma, etiketleme olgusunun farklı okul türlerindeki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri açısından nasıl deneyimlendiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, uygulayıcılara ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 1- Mevcut araştırma, okul ortamında etiketlerin yoğun bir şekilde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğrenci, öğretmen, okul yöneticilerinin okul ortamındaki iletişimlerinde etiketleme konusunda farkındalığın artırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, akran iletişimi, meslektaş iletişimi, öğrenciyle iletişim konularında eğitim uygulamaları hayata geçirilebilir.
- 2- Araştırmada, standartlaştırılmış testlere göre öğrenci alan ve proje okulu-proje okulu olmayan okullar gibi etiketlerin öğretmenleri ve öğrencileri için değer yüklü terimler haline geldiği belirlenmiştir. Okul türü temelinde kullanılan bu etiketlerin, okullardaki öğrenci ve öğretmenlerden beklentiyi etkileyerek okul ortamındaki etiketlere yansıdığı ortaya konmuştur. Ortaöğretime geçiş sisteminin ve ortaöğretim kurumlarındaki eğitim kadrolarının oluşturulmasında hem eğitim çalışanları hem de öğrenciler açısından eşitsizliği azaltacak uygulamaların olması gerekmektedir. Bu nedenle, politika yapıcılar ortaöğretim kurumlarındaki eğitim kadrolarının oluşturulmasında ve öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde, okulların değer yüklü etiketler temelinde etiketlenmesinin ve eşitsizliğin önüne geçecek çalışmalar yürütmelidir.
- 3- Araştırmada, okul ortamında öğrencilerin çeşitli özellikleri üzerinden etiketler üretildiği belirlenmiştir. Öğrenciler için kullanılan bu etiketlerin (özellikle öğretmen ve okul yöneticileri tarafından), öğrencilerin sosyal kimlik oluşumunu

şekillendirdiği ve etiketin kendini gerçekleştiren kehanet etkisi yarattığı ortaya konmuştur. Öğrencinin kişiliği ve geleceği üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilecek etiketlerin gücü dikkate alındığında, okul ortamında öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğrenciyle kurdukları iletişime ve söylemlerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen ve okul yöneticilerine öğrenci ile ilişkilerinde olumlu dil kullanma becerilerini geliştirecek ve arttıracak çalışmalar yürütülmelidir.

- 4- Akran etiketlemesinin akran zorbalığına yol açabileceği araştırma sonuçları arasındadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda okul yönetimlerinin ve okul psikolojik ve rehberlik servislerinin akran zorbalığına karşı akran iletişimini güçlendirme ve akran etiketlemesinde olumlu etki yaratma gücünü ortaya çıkaracak çalışmaları rehberlik uygulama planlarında ön plana çıkarmaları gerekmektedir.
- 5- Mevcut araştırmada öğrencilerin cinsiyet, ırk vb. temelli ayrımcı bir dil içeren etiketlerin kullanılmasının etiketlenen kişilerin okuldan uzaklaşmasına ve ayrımcılığa uğramasına neden olduğu ortaya konmuştur. Okul ortamında cinsiyetçi, ayrıştırıcı bir dilin kullanılmaması gerekmektedir. Okul müdürlerinin, okul toplumu tarafından kapsayıcı bir iletişim dili kullanıldığı, dezavantajlı konumda bulunan öğrenciler açısından etiketleme sürecinin olumlu bir deneyime dönüştürüleceği okul iklimi oluşturmaları gerekmektedir.
- 6- Araştırmada, okul ortamında öğretmen ve okul yöneticileri arasında meslektaş etiketlemesinin yoğun bir şekilde yaşandığı ortaya konmuştur. Öğretmen ve okul yöneticileri için kullanılan olumlu etiketler, etiketlenen kişiyi ve okul ortamını olumlu yönde etkilerken; olumsuz etiketler ise etiketlenen kişinin uzaklaşması, dışlanması, motivasyonunun azalması ve gruplaşma gibi hem kişi hem de örgüt açısından olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Okul yöneticilerinin, okul

ortamında ortak değerler ve inançların güçlendirilmesine odaklandıkları bir okul kültürünü ön plana çıkaran eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin öne sürdükleri etiketlenmenin okul yaşamına olumsuz yansımalarına ilişkin her bir durumun derinlemesine araştırılması önerilmektedir.
- 2- Verilerin kesitsel olarak toplanmasından dolayı, etiketlenmenin kendini gerçekleştiren kehanet etkisi yaratma gücünün derinlemesine araştırılması için boylamsal çalışmalar ve izleme çalışmaları yürütülebilir.
- 3- Türk eğitim sistemi çatısı altında çok çeşitli okul türlerinin bulunduğu göz önüne alındığında, araştırmanın farklı okul tür ve kademelerinde tekrarlanması farklı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle etiketleme olgusunun farklı okul türlerindeki öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri, veli vb. tarafından nasıl deneyimlendiğine yönelik boyutlar gelecek araştırmalarda eklenebilir.
- 4- Etiketleme olgusunun doğası gereği sosyo-kültürel özelliklere duyarlı bir konu olması nedeniyle etiketlemeye ilişkin deneyimlerin Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim kurumlarında farklı deneyimleneceği düşünülmektedir. Bu nedenle konuya ilişkin çalışmaların farklı bölgelerde yürütülmesiyle araştırma sonuçları genişletilebilir.

Kaynaklar

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aboud, F. E., & Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In S. Oskamp (Eds.), *The claremont symposium on applied social psychology reducing prejudice and discrimination* (pp. 269–293). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Acar, E. (2017). *Kadın işgücüne yönelik ayrımcılık sorunu: Bursa serbest bölgesi örneğinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları ayrımcılık uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Açıkgöz, F., & Akkuş, D. (2018). Ruhsal hastalıklarda damgalama ile mücadele: Anahtar rol üstlenen meslekler. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 142-146.
- Ainlay, S. C., Becker, G., & Coleman, L. M. (2013). *The dilemma of difference: A multidisciplinary view of stigma*. Plenum.
- Akan, Y. (2019). Ergenlerin arkadaş kıskançlık düzeylerinin incelenmesi. İçinde E. Hamarta (E.), *Okul psikolojik danışmanlığı 2023 Vizyonu: Unvan ve reformlar* (s. 41-63), *Türk PDR Derneği*.
- Akkoca, Y. (2019). *The role of personality characteristics on the relationship between tendency of stigmatization and organizational commitment: A research on acedemic staff* (Doctoral Dissertation). Yildirim Beyazit University, Ankara.
- Aktürk, A. (2019). *Öğretmenlerin damgalama eğilimleri ve örgütsel muhalefet davranışlarının, örgütsel depresyona etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: Eğitime hak temelli bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16.

- Akyüz, M., & Özyer, K. (2018). Cinsiyet ayrımcılığının örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisinde öz-yeterliliğin aracılık rolü: Sağlık kurumlarında bir araştırma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 25-51.
- Alcadipani, D. S. R. (2018). The dynamics of labeling in organizations. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1).
- Allday, R. A., Duhon, G. J., Blackburn-Ellis, S., & Van Dycke, J. L. (2011). The biasing effects of labels on direct observation by preservice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 34(1), 52-58.
- Allport, G. W. (2016). Önyargının doğası. Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Amissah, K. (2013). *The impact of the self-fulfilling prophecy on black deaf male students* (Doctorate Thesis). University of Phoenix, Phoenix.
- Arlı, E. (2013). Deniz turizm sektöründe algılanan cinsiyet ayrımcılığı ve cinsiyet önyargısı: Karamürsel Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 38(3).
- Aronson, J. (2004). The threat of stereotype. *Educational Leadership*, 62(3), 14-19.
- Aronson, J., & Steele, C. M. (2005). Stereotypes and the fragility of human competence, motivation, and self-concept. In C. Dweck & E. Elliot (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Guilford.
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Gündüz, O. (2012). *Sosyal psikoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In Hamilton, D. L. (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*, 1, 35.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Labeling processes in the organization. *Research in Organizational Behavior*, 17, 413-61.

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1997). The ubiquity and potency of labeling in organizations. *Organization Science*, 8(1), 43-58.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Aslan, A. (2007). *Lise son sınıf öğrencilerin cinsiyet rollerine ilişkin düşünceleri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ataman, H. (2008). Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi. *İnsan Hakları Gündemi Derneği*.
- Atmaca, T. (2020). An Examination of Oppositional Student Behavior Against School Norms in the Context of Erving Goffman's Theory of Stigma, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 112-129
- Avcı, S. (2017). Eğitimde öğretmenler için yeni bir kalıpyargılar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, (2011). *Lautsi ve diğerleri İtalya kararı: Hangi din, hangi laiklik?* Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin takdir yetkisi teorisi ile devletin dinlere karşı tarafsızlığı prensibi üzerine, No: 30814/06.
- Aybek, Z. K., Ercan, B., Güven, E., & Salar, R. (2022). Farklı okul türlerinde okul iklimi nasıl değişmektedir?. *Başkent University Journal of Education*, 9(2), 193-206.
- Badgett, M. L. (1996). Employment and sexual orientation: Disclosure and discrimination in the workplace. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 4(4), 29-52.
- Balcı, O., & Ağ, C. (2018). Okulda Pygmalion etkisi / The Pygmalion effect at school. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3644-3652.
- Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (2011). *Schools and society: A sociological approach to education*. Pine Forge Press.

- Baltes, B. B., & Rudolph, C. W. (2010). Examining the effect of negative Turkish stereotypes on evaluative workplace outcomes in Germany. *Journal of Managerial Psychology*, 25(2), 148-158.
- Bayar, L. S. (2016). Demografik faktörlerin sendikal bağlılık düzeyi üzerine etkisi; işçi sendikaları üzerine bir araştırma. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(4), 189-209.
- Bayl-Smith, P. H., & Griffin, B. (2014). Age discrimination in the workplace: Identifying as a late-career worker and its relationship with engagement and intended retirement age. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 588-599.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.
- Becker, H. S. (2017). *Hariciler (outsiders): Bir sapkınlık sosyolojisi çalışması* (3. bs.). (Ş. Geniş & L. Ünsaldı, Çev.). Ankara, Heretik. (Orijinal eserin yayın tarihi 1963).
- Bell, M. P. & McLaughlin, M. E. (2005). Outcomes of Appearance and Obesity in Organizations. In Konrad, A. M., Prasad, P., & Pringle, J. (Ed.), *Handbook of workplace diversity*. (pp. 455-464). Sage.
- Benner, A. D., Crosnoe, R., & Eccles, J. S. (2015). Schools, peers, and prejudice in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 173-188.
- Benner, A. D., & Wang, Y. (2017). Racial/ethnic discrimination and adolescents' well-being: The role of cross-ethnic friendships and friends' experiences of discrimination. *Child Development*, 88(2), 493-504.
- Berdahl, J. L., & Min, J. A. (2012). Prescriptive stereotypes and workplace consequences for East Asians in North America. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(2), 141.

- Bird, C. (1980). Deviant labelling in school: the pupils' perspective. In Peter, W. (Ed.), *Pupil strategies: Explorations in the sociology of the school*.
- Birleşmiş Milletler. (1948). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*.
<https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bobbitt-Zeher, D. (2011). Gender discrimination at work: Connecting gender stereotypes, institutional policies, and gender composition of workplace. *Gender & Society*, 25(6), 764-786.
- Booher-Jennings, J. (2008). Learning to label: Socialisation, gender, and the hidden curriculum of high-stakes testing. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 149-160.
- Bowers, T. (2011). You've been labelled at work. What do you do now? Retrieved from <https://www.techrepublic.com/blog/career-management/youve-been-labeled-at-work-what-do-you-do-now/>
- Boy, L. (2018). *Örgütte ayrımcılık ile doyumsuzluğa verilen tepkiler arasındaki ilişkiler: Genç beyaz yakalılar odağında bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). TOBB ETÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, ISSN 1478-0887.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
- Brown, B. A. (2013). The social treatment of ex-dropouts re-enrolled in secondary school in South Africa. *Journal of Education and Learning*, 2(4), 60-70.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745-778.

- Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and identity*, 3(3), 239-262.
- Camicia, S. P. (2007). Prejudice reduction through multicultural education: Connecting multiple literatures. *Social Studies Research and Practice*, 2(2), 219-227.
- Carey, R. L. (2014). A cultural analysis of the achievement gap discourse: Challenging the language and labels used in the work of school reform. *Urban Education*, 49(4), 440-468.
- Carragee, M., & Roefs, W. (2004). The neglect of power in recent framing research. *Journal of Communication*, 54(2), 214–233.
- Caufield, J. (2007). What motivates students to provide feedback to teachers about teaching and learning? An expectancy theory perspective. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 1-19.
- Cavico, F. J., Muffler, S. C., & Mujtaba, B. G. (2012). Appearance discrimination, lookism and lookphobia in the workplace. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 28(5), 791-802.
- Cemaloğlu, N. (2019). *Eğitimin pin kodu* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Chandrasegaran, J., & Padmakumari, P. (2018). The role of self-fulfilling prophecies in education: Teacher-student perceptions. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8-18.
- Chang, J. (2011). A case study of the “Pygmalion Effect”: Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, 4(1), 198.

- Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). "How good are you in math?" The effect of gender stereotypes on students' recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 1017-1024.
- Clain, S., & Leppel, K. (2001). An investigation into sexual orientation discrimination as an explanation for wage differences. *Applied Economics*, 33, 37-47.
- Concordă, E. (2018). Gender stereotypes in school textbooks. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 65-81.
- Cordano, M., Scherer, R.F. & Owen, C.L. (2002), Attitudes toward women as managers: sex versus culture. *Women in Management Review*, 17(2), 51-60.
- Cox, C. B., Young, F. K., Guardia, A. B., & Bohmann A. K. (2017). The baby boomer bias: The negative impact of generational labels on older workers. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(2), 71-79.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications Inc.
- Crocker J., Major B., & Steele C. (1998). Social stigma. In Gilbert D.T., Fiske S.T., & Lindzey G., (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 504-553). McGraw-Hill.
- Cross, J. (2019). *Universal design for learning: Teacher and administrator perspectives in elementary education* (Doctoral Dissertation). Northeastern University, Boston.
- Cundiff, J. L., & Vescio, T. K. (2016). Gender stereotypes influence how people explain gender disparities in the workplace. *Sex Roles*, 75(3), 126-138.
- Cvencek, D., Meltzoff, A. N., & Greenwald, A. G. (2011). Math–gender stereotypes in elementary school children. *Child development*, 82(3), 766-779.
- Çakır, C. & Yıldırım, E. (2015). *Kalabalık sınıfların öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. https://www.academia.edu/19992473/kalabalık_sınıfların_öğrencilerin_akademik_başarılarına_etkisi adresinden alınmıştır.

- Çakıroğlu, O. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar. İçinde Veysel A. (Ed.), *Özel eğitim*, Ankara: Pegem Akademi
- Çam, O., & Bilge, A. (2007). Ruh hastalığına yönelik inanç ve tutumlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 215- 223.
- Çayır, K. (2012). Gruplararası ilişkiler bağlamında ayrımcılık. *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar (5-17)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Çayır, K. & Ceyhan, M. A. (2012). *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelebioğlu, D. A. (2016). *Epilepsi hastalığına sahip çocukların ve ebeveynlerinin damgalanma algılarının belirlenmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çelik, S. (2018). *Personel seçme sürecinde ayrımcılık: işe alım uzmanları üzerinde deneysel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z., & Toklucu, D. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Çeliköz, N., & Türkan, A. (2017). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okulda dışlanmışlık düzeylerinin incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi/OMU Journal of Education Faculty*, 36(2).
- DeArmond, S., Tye, M., Chen, P. Y., Krauss, A., Apryl Rogers, D., & Sintek, E. (2006). Age and gender stereotypes: New challenges in a changing workplace and workforce. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2184-2214.
- Deaux, K. (1994). Social identity. *Psychologist-Leicester*, 7, 259-259.
- Dedeoğlu, Ö. (2010). *Meslek lisesi öğrencilerinin disipline aykırı davranışta bulunmalarında ailenin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- De Klerk, V., & Bosch, B. (1996). Nicknames as sex-role stereotypes. *Sex roles*, 35(9-10), 525-541.

- Demir, F.(2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, G. (2013). *Kişilerarası iletişimde duygu yönetiminin rolü: öğretmen-öğrenci iletişimi üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, M. (2011). İş yaşamında siyasi ayrımcılık: Turizm sektörü örneği. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1).760-784.
- Demir, F. B., & İpek, Z. (2015). Alevilere yönelik ayrımcılık: Bir saha çalışması. *İstanbul Mazlum Der İstanbul Şubesi*.
- Demiroğlu, B. (2008). *Mesleki ve teknik eğitimde öğrencilerin (toplumsal) cinsiyetine göre aldıkları roller* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, A. (2004). Sosyal sınıflandırma, kişilerarası beklentiler ve kendini doğrulayan kehanet. *İletişim Araştırmaları*, 2(2), 33-53.
- DeSantis, L., & Ugarriza, D. N. (2000). The concept of theme as used in qualitative nursing research. *Western Journal of Nursing Research*, 22(3), 351-372.
- Deschamps, J. C. (1982). Social identity and relations of power between groups. *Social Identity and Intergroup Relations*, 85.
- Dessel, A. (2010a). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society*, 42(4), 407-429.
- Dessel, A. B. (2010b). Effects of intergroup dialogue: Public school teachers and sexual orientation prejudice. *Small Group Research*, 41(5), 556-592.
- DeWitt, P. (2018). Are Labels Preventing Students from Succeeding? Retrieved from https://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2018/05/are_labels_preventing_students_from_succeeding.html

- Dordoni, P., & Argentero, P. (2015). When age stereotypes are employment barriers: a conceptual analysis and a literature review on older workers stereotypes. *Ageing International*, 40(4), 393-412.
- Dozo, N. (2015). *Gender differences in prejudice: A biological and social psychological analysis* (Doctorate thesis). School of Psychology, The University of Queensland, Brisbane.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Duckworth, V., Flanagan, K., McCormack, K., & Tummons, J. (2012). *Understanding behaviour 14+*. Open University Press McGraw-Hill Education (UK), Berkshire.
- Dwyer, P. C., Snyder, M., & Omoto, A. M. (2013). When stigma-by-association threatens, self-esteem helps: Self-esteem protects volunteers in stigmatizing contexts. *Basic and Applied Social Psychology*, 35(1), 88–97.
- Eagly, A. H., & Diekmann, A. B. (2005). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. In Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (Ed.) *On the nature of prejudice: Fifty Years After Allport* (pp. 19-35). Blackwell.
- Ecer, K. (2019). *Uluslararası emek piyasasında işgücü talebinin rasyonelliği: Ayrımcılık üzerine bir inceleme* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elze, D. E. (2003). Gay, lesbian, and bisexual youths' perceptions of their high school environments and comfort in school. *Children & Schools*, 25(4), 225-239.
- Emerson, K. T., & Murphy, M. C. (2014). Identity threat at work: How social identity threat and situational cues contribute to racial and ethnic disparities in the workplace. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(4), 508.
- Ercole, J. (2009). *Labeling in the classroom: Teacher expectations and their effects on students' academic potential* (Honors scholar thesis). University of Connecticut, Storrs.

- Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan Fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 135-149.
- Erdemli, Ö., & Kurum, G. (2019). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin gözünden okulda dışlanma: Nedenleri ve sonuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi:10.16986/HUJE.2019051589> adresinden alınmıştır.
- Erdur, A. D., & Özgünlü, F. (2020). Çalışma yaşamında ayrımcılık: LGBT+ bireylere yönelik nitel bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 11(2), 479-494.
- Erkul, A., & Dalgıç, G. (2014). Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Esen, Y. (2013). Eğitim Süreçlerinde Cinsiyet Ayrımcılığı: Öğrencilik Deneyimleri Üzerinde Yapılmış Bir Çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3).
- Farrell, M. (2014). Labelling: New Labels for Old?. In *Investigating the Language of Special Education* (pp. 58-74). Palgrave Macmillan.
- Ferris, D. L. , Brown, D.J. , Berry, J. W. , & Lian, H. (2008). The development and validation of the workplace ostracism scale. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1348-1366.
- Finkelstein, L. M., King, E. B., & Voyles, E. C. (2015). Age metastereotyping and cross-age workplace interactions: A meta view of age stereotypes at work. *Work, Aging and Retirement*, 1(1), 26-40.
- Foley, J. M. (1976). *The effect of labelling and teacher attitude on peer acceptance* (Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University, Philadelphia.
- Fuller, R. W. (2003). *Somebodies and nobodies: Overcoming the abuse of rank*. Gabriola Island. *New Society Publishers*.

- Furunes, T., & Mykletun, R. J. (2010). Age discrimination in the workplace: Validation of the Nordic Age Discrimination Scale (NADS). *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(1), 23-30.
- Geisler (2001). *The formation and effects of teacher expectations on students* (Master of Science Degree). University of Wisconsin, Stout.
- Genç, Y., Taylan, N. Ç., & Barış, İ. (2015). Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanma algısının rolü. *Internation Journal of Social Science (IASS)*, 33, 79-97.
- German, M. A. D. (2019). Labels, stigma management and social identity formation of a mountain people in Central Panay, Philippines. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 13(1), 79-92.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide temel kavramlar*. Ali Esgin (Çev.). Ankara: Phoenix.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American psychologist*, 56(2), 109.
- Glover, D., Pallais, A., & Pariente, W. (2016). Discrimination as a self-fulfilling prophecy: Evidence from French grocery stores. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(3), 1219-1260.
- Goffman, E. (2019). *Damga: Örselenmiş kimliğin idare edilişi üzerine notlar*. Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S. N. Ağırnaslı (Çev.). Ankara: Heretik. (İlk baskı. 1963).
- Gorman, E. H. (2005). Gender stereotypes, same-gender preferences, and organizational variation in the hiring of women: Evidence from law firms. *American Sociological Review*, 70(4), 702-728.
- Gökyer, N., & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105.

- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25(1), 21-41.
- Güden, M. P. (2006). *Dilde cinsiyet ayrımcılığı: Türkçe'nin içerdği eril ve dişil ifadeler bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., & Ay, M. G. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: Çok merkezli bir çalışma. *Ortadoğu Medical Journal/Ortadoğu Tıp Dergisi*, 8(2), 76-82.
- Gülay, A., & Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 738-749.
- Güler, M. (2010). Sosyal psikoloji bakış açısından çocuk ve ergenlerde suçlu davranış gelişimi. *Tbb Dergisi*, 89, 355-372.
- Güner, B. (2018). *Öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin ise yabancılaşmalarına etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güney, G., & Bayramlık, H. (2015). Öğretmenlerin öz benlik değerlendirmesinin damgalama eğilimine etkisi: Ankara ili öğretmenleri üzerinde bir uygulama. https://www.researchgate.net/publication/299412353_Ogretmenlerin_Oz_Benlik_Deg_erlendirmesinin_Damgalama_Egilimine_Etkisi_Ankara_Ili_Ogretmenleri_Uzerinde_Bir_Uygulama/link/56f51f8d08ae7c1fda2ea7aa/download adresinden alınmıştır.
- Güngör, H. (2013). *Okul yönetici ve öğretmenlerinin damgalama eğilimleri ve örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Güngör, D., & Bornstein, M. H. (2013). Gender and developmental pathways of acculturation and adaptation in immigrant adolescents. In Chuang S. S. and Tamis-LeMonda C. S. (Eds), *Gender roles in immigrant families* (pp. 177-190). Springer.

- Güngör, G., & Biernat, M. (2009). Gender bias or motherhood disadvantage? Judgments of blue collar mothers and fathers in the workplace. *Sex Roles*, 60(3), 232-246.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 74-94.
- Hamilton, D. L., & Sherman, J. W. (2014). Stereotypes. In Wyer, Jr, R. S. & Srull, T. K. (Eds), *Handbook of social cognition* (pp. 17-84). Psychology Press.
- Hargreaves, D. H., Hester, S., & Mellor, F. J. (2012). *Deviance in classrooms*. Routledge.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in organizational behavior*, 32, 113-135.
- Heilman, M. E., & Parks-Stamm, E. J. (2007). Gender stereotypes in the workplace: Obstacles to women's career progress. In *Social psychology of gender*. Emerald Group Publishing Limited.
- Heyder, A., & Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education*, 18(3), 467-485.
- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Eds.), *Peace psychology book series. Understanding peace and conflict through social identity theory: Contemporary global perspectives* (pp. 3–17). Springer.
- Hooghe, M., Meeusen, C., & Quintelier, E. (2013). The impact of education and intergroup friendship on the development of ethnocentrism. A latent growth curve model analysis of a five-year panel study among Belgian late adolescents. *European Sociological Review*, 29(6), 1109-1121.
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J., & Gilman, R. (2014). Life satisfaction and schooling. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 192–207). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Islam, K. M. M., & Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PloS One*, 13(1).
- Kader, Y. (2019). *Kadın öğretmenlerin başörtüsü uygulaması ve kariyer kesintilerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, S. B. K. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Educational Journal*, 24(3), 1371-1384.
- Karabekiroğlu, K., Memik, N. C., Özel, Ö. Ö, Toros, F., Öztop, D., Özbaran, B., Kültür, E. C., Akbaş, S., Taşdemir, G. N., Ayaz, M., Aydın, C., Bildik, T., Erermiş, S. ve Yaman, A. K. (2009). DEHB ve otizm ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: Sınıf öğretmenleri ve ana babalarla çok merkezli bir çalışma. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 12 (2), 79-89.
- Karabayevev, B., & Tutkun, Ö. F. (2001). Türk Cumhuriyetlerinde gelen öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına karşı taşıdıkları kalıp yargılar. *Bilgi*, 18, 1-26.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7(2).
- Kavaklı, M. (2018). *Psikolojik dışlanma ile internet kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkide öz duyarlılığın aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A. (2018). *Proje okullarının yapısına ve işleyişine ilişkin bir örnek olay incelemesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kelly, A. (1988). Sex stereotypes and school science: A three year follow-up. *Educational Studies*, 14(2), 151-163.
- Kelly, C. (1993). Group identification, intergroup perceptions and collective action. *European Review of Social Psychology*, 4, 59-85.

- Khair, Q., & Fatima, T. (2007). Interactive effects of workplace ostracism and belief in reciprocity on fear of negative evaluation. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 11(3), 908-930.
- Kıyılıoğlu, E. (2019). *Okullardaki iletişim ortamı ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kizzie K. T. (2009). *It's just a disability or is it?: Stigma, psychological needs, and educational outcomes in African American adolescents with learning-related disabilities* (Unpublished doctoral dissertation), University of Michigan, Ann Arbor.
- Klassen, M. L., Jasper, C. R., & Harris, R. J. (1993). The role of physical appearance in managerial decisions. *Journal of Business and Psychology*, 8(2), 181-198.
- Koşar, A. (2014). *Örgüt kültürü ve işyerindeki dışlanma arasındaki ilişkinin Mersin Üniversitesi'nde çalışanlar üzerinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kotlyar, I. (2013). The double edge sword of "High Potential" expectations. *Europe's Journal of Psychology*, 9(3), 581–596.
- Köse, S. (2017). Sendikal bağlılık ve bir alan araştırması. *Asya Studies*, 1(1), 67-81.
- Kuckartz, U. (2013). Analysing qualitative data – But how? In *qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software* (pp. 1-14). Sage Publications. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>
- Latsch, M., & Hannover, B. (2014). Smart girls, dumb boys!?: How the discourse on "Failing Boys" impacts performances and motivational goal orientation in German school students. *Social Psychology*, 45, 112–126.
- Landy, F. J. (2008). Stereotypes, bias, and personnel decisions: Strange and stranger. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 379-392.

- Leary, M. R. (2005). Varieties of Interpersonal Rejection. K. D. Williams, J. P. Forgas & W. von Hippel (Eds.), In *Sydney Symposium of Social Psychology series. The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (35-51). Psychology Press.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Lennarz, H. K., Lichtwarck-Aschoff, A., Finkenauer, C., & Granic, I. (2017). Jealousy in adolescents' daily lives: How does it relate to interpersonal context and well-being?. *Journal of Adolescence*, 54, 18-31.
- Levent, F., & Türkmenoğlu, G. (2019). Okul yöneticilerinin dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 787-814.
- Levin, S., & Van Laar, C. (2006). The experience of stigma: Individual, interpersonal, and situational influences. In S. Levin & C. Van Laar (Eds.), *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives* (pp. 1-21). New Jersey: Psychology.
- Lilly, J., Cully, F., & Ball, R. (2007). *Criminological Theory: Context and consequences*. Sage Publications.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363-85.
- Lord, R. G. (1985). An information processing approach to social perceptions, leadership and behavioral measurement in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 7(1), 87-128.
- Lungu, M. (2016). The consequences of labelling on personality development. *Educația Plus*, 15(1), 112-131.
- Machu, E. (2013). Causes and consequences of labelling gifted pupils at selected elementary schools. *The New Educational Review*, 31(1), 185-204.

- Madran, H. A. D. (2012). Temel beklenti etkisi: Kendini gerçekleştiren kehanet. *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* (pp. 29-41). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mahmutoğlu, T. (2017). *İş hayatında cinsel ayrımcılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393–421.
- Manaz, A. (2017). *Siyasal İslamcılık II: Türkiye'de Siyasal İslamcılık*. Google Books.
- Marshall, J., & Calderón, V. (2005). *Social exclusion in education in Latin America and the Caribbean. Discussion Draft*. Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. Ed.). Sage Publication.
- McCann, R. M., & Keaton, S. A. (2013). A cross cultural investigation of age stereotypes and communication perceptions of older and younger workers in the USA and Thailand. *Educational Gerontology*, 39(5), 326-341.
- McCormick, H. (2015). The real effects of unconscious bias in the workplace. *UNC Executive Development, Kenan-Flagler Business School. DIRECCIÓN*. Retrieved from <https://scottredmond.us/wp-content/uploads/2022/04/GOOGLE-ONLY-HIRES-ANTIFA-MINDED-PEOPLE-1.pdf>
- McKown, C. (2005). Applying ecological theory to advance the science and practice of school-based prejudice reduction interventions. *Educational Psychologist*, 40(3), 177-189.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Ortaöğretime geçiş yönergesi, sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/06105923_BasYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2020_GuYncel.pdf adresinden erişilmiştir.

- Mercan, N. (2018). Kendini gerçekleştiren kehanet teorisi bağlamında kadınlarla ilgili kalıp yargılara yönelik bir araştırma. *Kadın/Woman*, 19(1), 31-42.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mihail, D. (2006). Gender-based stereotypes in the workplace: the case of Greece. *Equal Opportunities International*, 25(5), 373-388.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Sage Publications Inc.
- Moncrieffe J. (2007). Labelling, power and accountability: How and why 'our' categories matter. In J. Moncrieffe & R. Eyben (Eds.), *The Power of labelling: How people are categorized and why it matters* (pp. 1-17). Earthscan.
- Mutluer, F. (1998). Sapma kuramlarına bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (12), 217-229.
- Myhill, D. & Jones, S. (2006). She doesn't shout at no girls': Pupils' perceptions of gender equity in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 99-113.
- Nshom, E., & Croucher, S. (2017). Perceived threat and prejudice towards immigrants in Finland: A study among early, middle, and late Finnish adolescents. *Journal of International and Intercultural Communication*, 10(4), 309-323.
- Oban, G., & Küçük, L. (2011). Damgalama erken yaşlarda başlar... Gençlerde ruhsal hastalıklara yönelik damgalamayla mücadelede eğitimin rolü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(3), 141-148.
- Onay, M. (2009). Algılanan cinsiyet ayrımcılığının sonuçları ve konuyla ilgili ampirik bir araştırma. *Ege Academic Review*, 9(4).

- Osterholm, K., Nash, W. R. & Kritsonis, W. A. (2007). Effects of labeling students 'learning disabled': emergent themes in the research literature 1970 through 2000. *Focus on Colleges, Universities and Schools*, 1, 3–9.
- Öke, Y. Ç. (2018). *Gençlere yönelik ayrımcı söylem ve pratiklerin yaşa dayalı görünüşleri* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Önk, M., & Cemaloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin damgalama düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1574-1588.
- Özdemir, Y. (2006). *Erkek teknik orta öğretim okullarındaki kız öğrencilerin okul yaşantıları (Mersin ili merkezi örneği)* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özdemir, A., Mete, C. E., & Muslu, M. E. (2020). Liselere geçiş sistemindeki değişikliğin öğrenci profillerine yansımaları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 204-221.
- Özgan, H., Kara, M., & Arslan, M. (2013). Öğretmenlerin okul yöneticilerine uyguladıkları psikolojik yıldırma uygulama ve etkileri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(1), 2-14.
- Özkazanç, A., Sayılan, F., & Akşit, E. E. (2018). Toplumsal cinsiyet ve mesleki eğitim: mesleki teknik lise kız öğrencileri üzerine bir araştırma. *Fe Dergi*, 10(2), 149-164.
- Özoğlu, M. (2020). *Ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplama ve eşitsizliği yeniden üretimi* (Doktora tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özşeker, R. (2008). Dikkat! Giysileriniz konuşuyor. *Kariyer Dergisi*. <http://www.kigem.com/content.asp?bodyID=5166&G=1> Adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, İ. (2015). *İş yaşamında üretkenlik karşıtı davranışlar: Ayrımcılık ve adaletsizlik algıları ile olumsuz duyguların etkileri* (Yüksek lisans tezi). TOBB ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Öztekin, H., & Öztekin, A. (2020). Dijital Oyunlarda Nefret Söylemi ve Ayrımcı Dil: Agar. io Örneği. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(1).
- Patton, M. Q. (1987) *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Peguero, A. A., Popp, A. M., & Shekarkhar, Z. (2015). Breaking stereotypes and school punishment: Family socioeconomic status, test scores, academic and sport activities, backlash, and racial and ethnic discipline disparities. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice*, 13(1), 59-85.
- Pinkas, C. I. (2018). *Age Discrimination in Hiring Practices: A Quantitative Analysis* (Doctorate thesis). Northcentral University, San Diego.
- Polat, S., & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 46-65.
- Polat, F., & Sohbet, R. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51.
- Posthuma, R. A., & Campion, M. A. (2009). Age stereotypes in the workplace: Common stereotypes, moderators, and future research directions. *Journal of Management*, 35(1), 158-188.
- Posthuma, R. A., & Guerrero, L. (2013). *Age stereotypes in the workplace: Multidimensionality, cross-cultural applications, and directions for future research*. The SAGE handbook of aging, work and society, 250-265.
- Posthuma, R. A., Wagstaff, M. F., & Campion, M. A. (2012). *16 age stereotypes and workplace age discrimination*. The Oxford handbook of work and aging, 298.
- Pountney, L. (2017). *My revision notes: AQA A-level sociology*. Hachette UK.
- Prino, L. E., Quaglia, R., & Sclavo, E. (2008). Prejudice in school: A research among primary school teachers. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 27-37.

- Reynolds, D. (2007). Restraining golem and harnessing pygmalion in the classroom: A laboratory study of managerial expectations and task design. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 475-485.
- Rist, R. (1970). Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Rist, R. C. (1977). On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 292-305). Oxford University Press.
- Rix, J. (2006). Does it matter what we call them? Labelling people on the basis of notions of intellect. *Ethical Space: The International Journal of Communication Ethics*, 3(4), 22–28.
- Robinson, S. L., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: An integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management*, 39(1), 203-231.
- Rock, P. (2008). Etiketleme. William Outhwaite (Ed.), *Modern toplumsal düşünce sözlüğü* içinde (s. 242-245). İletişim.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 160-20.
- Ross, H. (2008). Exploring unconscious bias. *Diversity best Practices*. Retrieved from <http://diversity.sites.caltech.edu/documents/1917/unconsciousbias.pdf>
- Rubie-Davies, C. (2009). Teacher expectations and labeling. In Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching*. (pp. 695-707). Springer.
- Rudolph, C. W., Wells, C. L., Weller, M. D., & Baltes, B. B. (2009). A meta-analysis of empirical studies of weight-based bias in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 1-10.

- Salmeen, A. (1999). Letter from Oxford. *The American Oxonian* 2(86), 145-161.
- Samkange, W. (2015). The role of labeling in education: A focus on exceptional learners. *Global Journal of Advanced Research*, 1(2), 1419-1424.
- Schartung, J. (2015). Examining the influence of negative labeling on educational aspirations. *Masters theses & Specialist Projects Paper*, 1521.
- Scheff, T. (2010). Updating labelling theory: Normalizing but not enabling. *Nordic Journal of Social Research*, 1.
- Scott, K. L., Restubog, S. L. D., & Zagenczyk, T. J. (2013). A social exchange-based model of the antecedents of workplace exclusion. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 37.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in Education and the Social Sciences* (3rd edition). Teachers College Press.
- Sevim, K. (2020). Sosyal Çalışma ve Damga. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 44-54.
- Seymen, O. A., & Bolat, T. (2005). Örgütlerde bedensel ve zihinsel engelli işgören ayrımcılığı: Uygulamalı etik boyutuyla bir değerlendirme. *Öneri Dergisi*, 6(23), 35-45.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480.
- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human relations*, 64(1), 85-107.
- Smith, E. R. & Mackie, D. M., (1995) Social psychology, Taylor & Francis.
- Sowards, A. K. (2015). Labeling: Student self-esteem and the stigma of a label, *Theses, Dissertations and Capstones*.
- Sönmez, M. A. (2006). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 85-108.

- Sparker A. (2005). Narrative analysis: exploring the whats and hows of personal stories. In: Holloway, I. (Eds.). *Qualitative research in health care* (pp. 191–208). Open University Press.
- Stainback, K., Ratliff, T. N., & Roscigno, V. J. (2011). The context of workplace sex discrimination: Sex composition, workplace culture and relative power. *Social Forces*, 89(4), 1165-1188.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443–466). SAGE Publications.
- Stephan, W. G., & Aboud, F. E. (1999). Reducing prejudice & stereotyping in schools. *The Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 7(4), 419.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.
- Şanlı, M. & Taş, A. (2021). X ve Y kuşağı öğretmenlerin kullandıkları motivasyon tür ve araçları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 251-267.
- Şenesen, G. G., & Pulhan, E. (2000). *Kadın istihdamı için yeni perspektifler ve kadın işgücüne muhtemel talep*. T.C. Başbakanlık Kadın Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayını, Ankara. https://www.researchgate.net/publication/341425808_Kadin_Istihdami_icin_Yeni_Perspektifler_ve_Kadin_Isgucune_Muhtemel_Talep adresinden erişilmiştir.
- Tanyeli, Ç. (2008). *Örgüt kültürü içinde cinsiyet ayrımcılığı algılamasının kadın kariyeri üzerine etkileri: Kavramsal ve uygulamalı bir araştırma* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39.
- Tajfel, H., & Forgas, J. P. (1981), Social categorization: Cognitions, values and groups, J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding*, Academic Press, s. 113-41.

- Taşkın, E. O. (2004). Damgalama, ayrımcılık ve ruhsal hastalık [Stigmatisation, discrimination and mental illness]. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 12(3), 5–12.
- Taylor, L. M., Hume, I. R., & Welsh, N. (2010). Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*, 30(2), 191-202.
- Taylor, R. L., Smiley, L. R., & Ziegler, E. W. (1983). The effects of labels and assigned attributes on teacher perceptions of academic and social behavior. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 45-51.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle ilgili stereotipler (kalıpyargılar) ve Türk değerleri üzerinde bir deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.
- Thomas, S. C. (1997). On Understanding the Processes of Peer Rejection: The Potential Contributions of Labelling Theory. *The School Community Journal*, 7(2), 77.
- Thompson, K. (2017). Teacher labelling and self-fulfilling prophecy #class notes. Retrieved from <https://revisesociology.com/2017/11/01/labelling-self-fulfilling-prophecy-education/>.
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem?. *Support for Learning*, 27(4), 158-165.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144.
- Tiedemann, J. (2002). Teachers' gender stereotypes as determinants of teacher perceptions in elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 50(1), 49-62.
- Toomey, E. C., & Rudolph, C. W. (2017). Age stereotypes in the workplace. *Encyclopedia of Geropsychology*, 89-95.
- Toruk, İ. (2011). Türkiye'de başörtüsü sorunu ve yazılı medyada sunumu. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 483-514.

- Tunç, B., Yıldız, S. & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Turner, J. C., & Reynolds, K. J. (2010). The story of social identity. In Rediscovering social identity: Key readings. Psychology Press, Taylor & Francis.
- Tutkun, Ö. F. & Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 255-273.
- Türk Dil Kurumu. (2019). Genel Türkçe Sözlük <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Vernberg, E., & Malcom, J. M. (2011). Reducing violence and prejudice in a Jamaican all age school using attachment and mentalization theory. *Psychoanalytic Psychology*, 28(4), 497–511.
- Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO), (1958). 111 no'lu ayrımcılık (iş ve meslek) sözleşmesi. https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377273/lang--tr/index.htm adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, D. (2006). Gençlerin sapmış davranışlara yönelmelerinde etiketlenmenin etkisi: Lise son sınıf gençliği örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 21-31.
- UNESCO, (1960). *Eğitimde ayrımcılığa karşı sözleşme*. http://www.ceidizleme.org/ekutuphaneresim/dosya/675_1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Uslukaya, A., & Demirtaş, Z. (2020). Öğretmen algılarına göre işyerinde dışlama: Eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 229-256.
- Utma, S. (2019). Kadına yönelik cinsiyet ayrımcılığı ve cam tavan sendromu. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 11(1), 44-58.

- Uysal, H. T. (2019). Örgütsel dışlanmanın çalışanlarda sinizm gelişimine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 319-326.
- Ünal, L. I. (2003). İlköğretim okullarında" demokratik okul ortamının" oluşturulmasına kadın yöneticilerin katkısı. *Eğitim Bilim Toplum*, 1(2-3), 108-123.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., & Çankaya, D. (2010). Eğitimde toplumsal ayrışma. *Ankara Üniversitesi Yayını*, (276).
- Ünür, E. (2015). Eğlence bağlamında suçun ve öteki kimliğinin meşrulaştırılması: "Ulan İstanbul" dizisinin analizi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 199-216.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405.
- Valas H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Van Selm, M., & Van der Heijden, B. I. (2013). Communicating employability enhancement throughout the life-span: a national intervention program aimed at combating age-related stereotypes at the workplace. *Educational Gerontology*, 39(4), 259-272.
- Vervaet, R., D'hondt, F., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. (2016). The ethnic prejudice of Flemish teachers: The role of ethnic school composition and of teachability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 22(4), 552.
- Volinn, I.J. (1983). Health professionals as stigmatizers and destigmatizers of diseases: Alcoholism and leprosy as examples. *Social Science and Medicine*, 17, 385-393.
- Vollmer, G. (2000). Praise and stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student'. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.

- Wang, L. (2011). Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective, *International Journal of Educational Development*, 31, 277–286.
- Wang, Y., & Lin, L. (2014). Pygmalion effect on junior English teaching. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 18-23.
- Waterhouse, S. (2004) Deviant and non-deviant identities in the classroom: patrolling the boundaries of the normal social world, *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 69-84.
- Waters, M (2008). *Modern Sosyoloji Kuramları*, Zafer Cihirlioğlu (Ed.), Gündoğan Yayınları.
- White, D. G. (1978). Effects of sex-typed labels and their source on the imitative performance of young children. *Child Development*, 1266-1269.
- Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford University Press on Demand.
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. The Guilford Press.
- Williams, K. D. (2007a). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452
- Williams, K. D. (2007b). Ostracism: The kiss of social death. *Social and Personal Psychology Compass*, 1(1), 236–247.
- Williams, K.D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (pp. 279–314).
- Williams, K. D., & Nida, S. A. (2011). Ostracism: Consequences and coping. *Current Directions. Psychological Science*, 20, 71-75.
- Wu, L. Z., Yim, F. H. K., Kwan, H. K., & Zhang, X. (2012). Coping with workplace ostracism: The roles of ingratiation and political skill in employee psychological distress. *Journal of Management Studies*, 49 (1), 178-199.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage Publications.

- Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376.
- Yaman, E., & Güngör, H. (2014). Damgalama eğilimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 823-851.
- Yaprak, M. (2015). *Etiketleme kuramı çerçevesinde Çingene etnisitesinde kirlilik ve sosyal dışlanmışlık algısı (İzmir Tepecik örneği)* (Yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Ed.). Sage Publications Inc.
- Yolcu, H. (2011). Kız meslek liselerine olan bireysel eğitim istemini etkileyen etkenler: Kastamonu ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 453-483.
- Yöndem, Z. D., & Totan, T. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Yzerbyt, V., & Schadron, G. (2016). The streotype and the social judgement. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi-Journal of History Culture and Art Research*, 5(3), 203-243.
- Zheng, X., Yang, J., Ngo, H. Y., Liu, X. Y., & Jiao, W. (2016). Workplace ostracism and its negative outcomes. *Journal of Personnel Psychology*, 15, 143-151.

EK-A: Veri Toplama Araçları**Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticiler Arasında Etiketleme
Üzerine Nitel Bir Analiz****Öğrenci Görüşme Formu****Araştırma Sorusu**

Uşak'taki ortaöğretim kurumlarında etiketleme olgusu nasıl deneyimlenmektedir?

Tarih : _____ Saat: _____

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Kaç yaşındasınız?
3. Sınıf düzeyiniz nedir?
4. Okul başarı durumunuzu nasıl tanımlarsınız?
5. Ailenizin gelir düzeyini nasıl tanımlarsınız?
6. Liseden mezun olduktan sonra ne yapmayı planlıyorsunuz?

Görüşme Soruları

Lütfen okuldaki deneyimizi dikkate alarak aşağıdaki soruları ayrıntılı bir şekilde yanıtlayınız.

- Okul ortamında öğrenciler tarafından hangi sıfatlar kullanılmaktadır? Örnek verebilir misiniz?
 - Bu sıfatlar kimler için kullanılmaktadır?
 - Hangi durum ya da olaylar onların bu sıfatları kullanmasına neden olmaktadır?
- Okul ortamında öğretmenler, okul müdürü ve müdür yardımcıları tarafından hangi sıfatlar kullanılmaktadır? Örnek verebilir misiniz?

- a) Bu sıfatlar kimler için kullanılmaktadır?
 - b) Hangi durum ya da olaylar onların bu sıfatları kullanmasına neden olmaktadır?
3. Öğrenciler için kullanılan sıfatları dikkate aldığınızda;
- a) Öğrenciler bu betimlemelere nasıl tepki vermektedir?
 - b) Bu betimlemelerin öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
4. Okul ortamında siz hangi sıfatları kullanırsınız? Örnek verebilir misiniz?
- a) Bu sıfatları kimleri tanımlamak için kullanırsınız?
 - b) Hangi durum ya da olaylar bu sıfatları kullanmanıza neden olmaktadır?
 - c) Bu betimlemelerin onların davranışlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Öğretmenlerin, okul müdürü ve müdür yardımcılarının, öğrencilerin sizinle iletişimde sizin için kullandığı sıfatlar var mıdır? Örnek verebilir misiniz?
- a) Size göre bu sıfatları kullanmalarının nedenleri nelerdir?
 - b) Sizin için bu sıfatların kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - c) Sizin için kullanılan bu sıfatlara nasıl tepki veriyorsunuz?
 - d) Sizin için kullanılan bu sıfatlar, bu sıfatları kullanan kişilerle ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?
 - e) Sizin için kullanılan bu sıfatlar gelecek beklentilerinizi nasıl etkiliyor?

**Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticiler Arasında Etiketleme
Üzerine Nitel Bir Analiz**

Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formu

Araştırma Sorusu

Uşak'taki ortaöğretim kurumlarında etiketleme olgusu nasıl deneyimlenmektedir?

Tarih : _____ Saat: _____

Kişisel Bilgiler

6. Cinsiyetiniz nedir?
7. Kaç yaşındasınız?
8. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
9. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?
10. Branşınız nedir?
11. Öğrenim durumunuz nedir?
12. Bir sendikaya üye misiniz?
13. Medeni durumunuz nedir?
14. Kendinizi kültürel değerleriniz açısından nasıl tanımlarsınız?

Görüşme Soruları

Lütfen şu an çalıştığınız kurumdaki deneyiminizi dikkate alarak aşağıdaki, soruları ayrıntılı bir şekilde yanıtlayınız.

- Okul ortamında öğrenciler tarafından hangi sıfatlar kullanılmaktadır? Örnek verebilir misiniz?
 - Bu sıfatlar kimler için kullanılmaktadır?
 - Hangi durum ya da olaylar onların bu sıfatları kullanmasına neden olmaktadır?

2. Okul ortamında öğretmenler, okul müdürü ve müdür yardımcıları tarafından hangi sıfatlar kullanılmaktadır? Örnek verebilir misiniz?
- Bu sıfatlar kimler için kullanılmaktadır?
 - Hangi durum ya da olaylar onların bu sıfatları kullanmasına neden olmaktadır?

3. Öğrenciler için kullanılan sıfatları dikkate aldığınızda;
- Öğrenciler bu betimlemelere nasıl tepki vermektedir?
 - Bu betimlemelerin öğrencileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

4. Öğretmen ve yöneticiler için kullanılan sıfatları dikkate aldığınızda;
- Öğretmen ve yöneticiler bu betimlemelere nasıl tepki vermektedir?
 - Bu betimlemelerin onları nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

5. Okul ortamında öğrencilerinizle ilişkilerinizde onları betimlemek için sıfatlar kullanır mısınız?

Cevabınız hayır ise;

- Neden kullanmazsınız?

Cevabınız evet ise?

- Hangi sıfatları kullanırsınız? Örnek verebilir misiniz?
- Hangi durum ya da olaylar bu sıfatları kullanmanıza neden olmaktadır?
- Bu betimlemelerin onların davranışlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

6. Okul ortamında öğretmenler ve yöneticilerinizle ilişkilerinizde hangi sıfatları kullanmaktasınız?

- Bu sıfatları yüz yüze ilişkilerinizde mi yoksa betimleme yapılan kişinin olmadığı ortamlarda mı kullanırsınız?
- Hangi durum ya da olaylar bu sıfatları kullanmanıza neden olmaktadır?

7. Öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerinizin sizinle olan iletişimde sizin için kullandığı sıfatlar var mıdır?

- Size göre bu sıfatları kullanmalarının nedenleri nelerdir?
- Sizin için bu sıfatların kullanılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Sizin için kullanılan bu sıfatlara nasıl tepki veriyorsunuz?
- Sizin için kullanılan bu sıfatlar, bu sıfatları kullanan kişilerle ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?

EK-B: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Hazal TAKMAK Hk. (Etik Komisyon)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.09.2020 tarihli ve E-51944218-300-00001245437 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Hazal TAKMAK**'ın hazırlamış olduğu **Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**Örtaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticiler Arasında Etiketleme Üzerine Nitel Bir Analiz**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Ekim 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden an174a74-dcf7-4054-b661-2a31d2b8c666 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Daygu Didem İLFRİ



EK-C: Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
UŞAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
17/11/2020
Sayı:
-16824857-
E 00001335
000131582

Sayı : 29425508-605.02-E.16824857
Konu : Araştırma İzni
(Hazel TAKMAK)

17.11.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

ANKARA

İlgi: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı. (2012/13 sayılı Genelge)
b) 02/11/2020 tarih ve 51944218-300 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile müdürlüğümüze bağlı okullarda araştırma yapmak istenmektedir. İlimiz merkezinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları ; ilgi (a) genelge gereğince değerlendirmesi yapılarak, aşağıda bilgileri ve konusu yazılı çalışma; okullarda eğitim öğretim hizmetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, okul idaresinin uygun gördüğü zaman aralıklarında uygulanması ve araştırma sonucunun Bakanlığımızdan izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile uygun görülmüştür.

Bilgi ve gereğini arz ederim.

Bülent ŞAHİN
İl Milli Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Ünvanı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih ve Sayısı
Hazel TAKMAK	Doktora Programı Öğrencisi	Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticiler Arasında Etiketleme Üzerine Nitel Bir Analiz	03/11/2020 15969119

Ekler :

Araştırma Ön İnceleme Formu (1 sayfa)
Araştırma İzni ve Ekleri (72 sayfa)



Adres: Kuruluş Mh. Enstitü Sk. No:12 Merkez/UŞAK
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: ab64@meb.gov.tr

Bilgi için: Projeler Birimi - Bilal ZÜBEYİR / Dahili:145
Tel: 0 (276) 223 39 90
Faks: 0 (276) 223 39 89

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c99-9a9b-3cd6-a27c-6958 kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

13/03/2023

(İmza)

Hazal TAKMAK

EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

13/03/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticileri Arasında Etiketleme Üzerine Nitel Bir Analiz

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
08/03 /2023	254	422707	15/02 /2023	%11	2032059951

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Hazal TAKMAK

Öğrenci No.: N17143378

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

13/03/2023

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: A Qualitative Analysis on Labelling Among Students, Teachers and School
Administrators in High Schools

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
08/03 /2023.	254	422707	15/02/2023	%11	2032059951

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Hazal TAKMAK

Student No.: N17143378

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

13 /03 /2023

(imza)

Hazal TAKMAK

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

