



Öğretmenlerin Mikro Direniş Stratejileri

Micro-resistance Strategies of Teachers

Fatih ÇETİN¹, Emel ZENGİN², Çiğdem KURTULUŞ³, Sibel DEMİR ÖZTÜRK⁴ ve İlknur ŞENTÜRK⁵

Makale Türü⁶: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 11.09.2020

Kabul Tarihi: 26.01.2021

Atf İçin: Çetin, F., Zengin, E., Kurtuluş, Ç., Demir Öztürk, S. ve Şentürk, İ. (2021). Öğretmenlerin mikro direniş stratejileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(1), 22-50.

ÖZ: Araştırmanın kavramsal çerçevesi özne, iktidar, direniş kavramlarına yönelik tanımlamalar ve açıklayıcı bilgilere yer verilerek kurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarında öğretmenlerin tahakküm ilişkilerine ve özne olarak karşılaştıkları durumlara yönelik geliştirdikleri direniş stratejilerinin, Foucault ve Scott'un paradigmalarından yararlanılarak saptanmasıdır. Bu amaç çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmenlerin direniş stratejisi olarak: 1. "İhlale" ilişkin görüşleri nelerdir? 2. Yeni nesil teknolojilere ve uygulamalara direniş, kaçma ve oyun performansına ilişkin görüşleri nelerdir? 3. Sahte uyumluk/sahte uyum gösterme ile ilgili görüşleri nelerdir?4. "Gizli senaryolara ilişkin görüşleri nelerdir? Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunu amaçlı örneklem ile belirlenen; Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan, amaçlı örneklem ile seçilen 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma tekniklerinden, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri ile son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin ihlal başta olmak üzere, sahte uyum, rol yapma, öz denetim, gizli senaryoları bireysel direniş stratejileri olarak kullandıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Direniş, iktidar, özne, gizli senaryolar, uyum, kaçma, kaçınma, sahte uyum

ABSTRACT: The conceptual framework of the research was established by including definitions and explanatory information for the concepts of subject, power and resistance. It is the determination of the resistance strategies developed by teachers in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education (MEB) for the

¹ Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (AR-GE) Birimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, e-mail: mustafafatihcetin@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0246-6034.

² Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (AR-GE) Birimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, e-mail: emelzenginn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4625-0027.

³ Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (AR-GE) Birimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, e-mail: ciğdemkurtulus@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3197-5199.

⁴ İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, e-mail: sibel.demir@nisantasi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8820-8281.

⁵ Doç.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: ilknurkokcu@gmail.com, isenturk@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2096-614X.

relations of domination and the situations they encounter as subjects, using the paradigms of Foucault and Scott. Within the framework of this purpose, the research questions were determined as follows: As the resistance strategy of the teachers: 1. What are the opinions of the “infringement”? 2. What are their views on resistance, escape and game performance to new generation technologies and applications? 3. What are their opinions about acting / self regulation? “What are their views on secret scenarios? The study was carried out with phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. In this research, the study group was determined with the purposeful sample; it consists of 21 teachers working at secondary and high school levels in public schools in the city center of Eskişehir. The data of the study was collected with a semi-structured interview form developed by the researchers and finalized with expert opinions. When the research results are evaluated in general; It is seen that teachers use especially infringements, fake conformity, acting, self-regulation, secret scenarios as individual resistance strategies.

Keywords: Resistance strategies, power, fake conformity,acting,self-regulation, secret scenarios

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özne-İktidar ve Direniş

Araştırmanın kavramsal çerçevesi özne, iktidar, direniş kavramlarına yönelik tanımlamalar ve açılmalıcı bilgilere yer verilerek kurulmuştur. Foucault'un öznesi geleneksel toplumdan modern topluma geçen, toplumsal yapı içindeki insandır. İnsanı, bedeni ve kimliği ile inşa edilen bir varlık olarak görür. İnşa eden ise, bireyi tahakkümü altında tutan iktidardır (Çelebi, 2013: 517; Güneş, 2013: 63). Foucault'ya (2016:58) göre iktidarı, 16. ve 17. yüzyıllardaki hâkim söylem olan hukuki felsefi temelden hareketle, hükümlanlığa indirgemek yerine, onu toplumsal gövdenin unsurlarından hareketle ele almak gerekmektedir. İktidar işlevselliğini, büyük iktidarın doğrudan bir yansıması olamayan, ancak büyük iktidarın köklerini saldığı kadın erkek, aile içi bireyler, öğretmen öğrenci, bilen bilmeyen arasındaki iktidar ilişkisine borçludur. İktidarın gücü bilgiye dayanır. İktidar normlar ve söylemlerle tahakkümünü pekiştirir. Normlar, toplumsal alanı şekillendirmek için iktidar tarafından icat edilir ve bunu yaparken de eylem seçeneklerini tanımlar (Özmkas, 2019:47). Eğitim örgütleri egemen kültürün yeniden ürettiği, aktarıldığı yapılarıdır. Neoliberal politikalar, geleneksel sınıf ve ırk hiyerarşileri yıkmak yerine yeniden üretmektedir. Baskın gurpların ideolojik hegemonyasına katkıda bulunan normlar, değerler, eğilimler ve kültürün öğretilmesinin ve işbölümünün yeniden üretilmesi ekonomi, kültür ve iktidar arasındaki ilişkilerle anlaşılabilir (Apple, 2012:77-85). Foucault, eğitim sistemlerini iktidarların tahakkümünü artıran, söylemleri yayan yapılar olarak görür. Her eğitim sistemi, birlikte taşıdıkları bilme biçimleri ve güçleriyle beraber, söylemlerin benimsenişini kalıcılaştırmanın veya değıştirmenin politik bir yoludur. Eğitim sistemi, sözün ayinselleştirilmesinden; konuşan özneler bakımından rollerin belirlenip sabitleştirilmesinden, yaygın bir doktrinler grubunun oluşturulmasından; söylemin güçlerinin benimsenişinden oluşan bir yapıdır (Foucault, 1992).

Örgütler işlevsellik, amaç yönelimlilik, etkililik, verimlilik vb. özellik ve hedefleri olan yapılar olmasının yanısıra bireyin ya da grubun çıkarlarını ön planda tutması amacıyla tahakküm aracı olarak da algılanabilir. Tahakküm biçimi her zaman açık olmayabilir. Roller, beklentiler, baskı unsuruna dönüşebilir. İrade dayatması, örgütlerin egemenlik aracı haline gelebilir (Dikme & Gökçe, 2018:76; Love1989).

İktidar ve tahakküm ilişkilerinde, söylem ve eylemlerin istenilen doğrultuda içselleştirilmesi için iktidar ekseninde bireyi kurma stratejileri yaratılır. Bir iktidar alanı yaratılır ve birey öznel deneyimlerinin kendisini kurduğunu düşündüğü anlarda ve durumlarda bile sürekli bu iktidar alanına maruz kalır. Dolayısıyla bireyin düşünce alanı, ahlaki düşünce sistemleri, bilgi alanı, ideolojileri iktidar alanları tarafından beslenir ve şekillenir (Foucault, 2000a:86). Aşağıda yer alan açıklamadan da anlaşılacağı üzere tüm eylem, söylem, bilgi ve pratiklerin merkezinde ise bir iktidar alanı vardır.

Toplum içinde yaşamak başkalarının eylemleri üzerinde eylemde bulunmanın mümkün olduğu şekilde yaşamak olduğundan iktidar ilişkilerinin olmadığı bir toplum ancak soyutlamada var olabilir. İnsanların yaşadığı her yerde toplumsal ağı derinlemesine işlemiş, kaçınılmaz iktidar ilişkileri vardır (Foucault, 2000a:77).

Bir iktidar ilişkisinin uygulanabilmesi için her iki tarafta da en azından belli bir özgürlük olmalıdır. İktidar ilişkilerinde mutlaka direniş imkânı vardır: Direniş imkânı (durumu tam tersine çeviren stratejiler) olmasaydı iktidar ilişkisi de olamazdı. Foucault'ya göre özgürlüğün kullanımı bir "ahlaki öznelleşme", yani kendimizi özne olarak yeniden kurma biçimini almalı ve yeni tahakküm biçimleri üretmeden iktidara karşı direnmeyi mümkün kılmalıdır (Foucault, 2000a). Foucault, bir olguyu anlayabilmek adına onun tersine bakmak gerektiğini dile getirir. İktidar ilişkilerinin içeriğini anlamak için, direniş biçimleri ile bu

ilişkileri ayrıştırmaya yönelik girişimlerin araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Foucault, 2016: 61). Fakat bu iktidar alanı negatif iktidar alanlarından yani baskıcı iktidar anlayışından daha farklıdır. Bu yeni iktidar biçimi üretken, yaşamı destekleyen, yaşamın sağladığı güçleri sınırlamaya değil arttırmaya yönelik, yani pozitif ve Foucault tarafından biyo-iktidar olarak tanımlanan bir iktidar biçimidir (Keskin, 1997). Bu biyo-iktidar biçimi ise *normalizasyon* toplumunu ortaya çıkarır başka bir anlatımla insanların; kurallara baskı uygulanmadan uymasını sağlayan ve onları normalleştiren bir toplum biçimini yaratır (Foucault, 2000a:147-148).

Foucault'nun iktidar kavramını daha iyi anlamak direniş kavramının da içselleştirilmesini gerektirir. Foucault'nun 'iktidar tanımı ile direniş kavramının ontolojik boyutu da değişmiştir (Özmağas, 2019: 653). Foucault, toplumsal ilişkilerin, iktidar/direniş dinamikleri tarafından yönlendirildiğini iddia eder (Işık, 2012:103) ve iktidarı şu şekilde betimler (Foucault, 2007a:72):

“İktidar her yerde hazır ve nazırdır: Ama bu, her şeyi yenilmez birliğin çatısı altında kümeleştirme ayrıcalığına sahip olmasından değil, her an, her noktada, daha doğrusu bir noktayla başka bir nokta arasındaki her bağıntıda ürüyor olmasından kaynaklanır. İktidar her yerdedir; her şeyi kapsadığından değil, her yerden geldiğinden dolayı her yerdedir”

Foucault'nun iktidarı; 'tahakküm'den temyiz eden başlıca unsur, direnişi iktidar uygulamasına dâhil etmesidir. Bu yüzden, iktidar ve direniş birbirinden ayrı tutulamaz iki kavramdır (Işık, 2012:108). İktidarın olduğu yerde direnmenin de var olacağını; direnmenin hiçbir zaman iktidara göre dışsal bir konumda olamayacağını vurgular (Foucault, 2007a:73-74). Sonuç olarak; direniş sadece miting, grev, protesto, ayaklanma, isyan vs. fiziksel muhalefet eylemlerinden ibaret değildir. Mikro ilişki ve etkileşim düzeyinde de direniş alanları ve stratejileri açığa çıkar (Özmağas, 2019). Eğer ortada bir direniş yoksa tahakküm vardır; ama tahakküm bir iktidar ilişkisi olarak kabul görmez (Işık, 2012:109; Kahya, 2013). Foucault iktidar ve direniş arasındaki bu ilişkiyi; “istikrarlı tahakkümden çok sürekli ve çok biçimli mücadele’ olarak açıklar (Foucault, 2003a:177). İktidar uygulaması direniş sayesinde yani direnişin iktidar için yeni imkânlar sağlaması ile kendini sorgular ve bu şekilde süreklilik kazanır. Devci (1999:35) iktidar ile direniş arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır:

“Bilgi/iktidar bütünü anlamaya çalışırken yaptığımız gibi iktidar direnme ilişkisini bir de öbür taraftan okumakta fayda vardır. Yani, iktidar- direnme ilişkisine, direnmenin açısından bakıldığında ortaya çıkan şudur: Direnme de iktidar ilişkisini gereksinir; bireysel olsun, kümesel olsun direnme belli güçleri bir araya getirip, bütün oluşturmayı ve bu bütünü istikrarlı kılma çabasını içerdiğinden, bütün direnmeler aslında aynı zamanda iktidar ilişkisidir. Direnmenin iktidara dışsal olmadığı ifadesi böyle anlaşılabilir”

İktidar kavramını Bourdieu'nun alan kavramı ekseninde düşünmek de mümkündür. Alan kurumların ve kavramların bütüncül yapılarının ve etkilerinin; devletin zora dayalı ve rıza üreten aygıtlarının ve disipline yönelik düzenlemelerin ötesinde mücadele biçimleri olarak anlaşılabilir. Alanlar tahakküm kadar direnişin de yeri olarak görülebilir. Alan mücadelesi sosyal, kültürel, sembolik sermaye biçimleri etrafında gerçekleşir. Alanlar aktörlerine özgü mücadele biçimleri yaratır (Swartz, 2011:174-177).

Sonuç olarak, iktidar ve direniş arasında iç içe geçmiş ilişkiler ağı vardır. Bu ilişkiler ağının, mikro düzeyde eğitim örgütlerinde nasıl kurgulandığı, hangi biçim ve göstergelerle açığa çıkarıldığı, eğitim örgütlerinde gündelik yaşam pratikleri içinde hangi anlamlara büründüğü önemli ve özgün bir olguya işaret etmektedir.

1.2. Özgürlük, Tahakküm, Gözetim ve Direniş ve Mikro Direniş Stratejileri

Foucault, özgürlük ve direniş kavramlarını birbiriyle özdeşleştirmez. Onun için iktidardan soyutlanmış bir özgürlük pratiği olamaz (Işık, 2012:110). Bu konudaki görüşünü de şu şekilde ifade eder: (Foucault, 2000a: 75).

“İktidar yalnızca ‘özgür özneler’ üzerinde ve yalnızca ‘özgür oldukları sürece’ uygulanır. Bununla kastettiğimiz çeşitli davranış biçimlerinin, çeşitli tepkilerin ve değişik tavırların benimsenebileceği bir imkânlar alanı ile yüz yüze bulunan bireysel ya da kolektif öznelerdir.” Bu durumda özgürlük iktidarı uygulamanın ön koşulu olmaktadır ve özgürlüğün olmadığı yerde iktidardan da bahsedilemez. Çünkü “kölelik, insan zincirlenmiş olduğunda değil, hareket edebileceği ve hatta kaçabileceği zaman bir iktidar ilişkisidir.”

İradenin boyun eğmeyişi ve özgürlüğün inadı, iktidar ilişkisinin temelinde etkin olan unsurdur (Foucault, 2000a:76; Foucault, 2002; Foucault, 2003c). Tahakküm ise iktidar ilişkilerinin daha katı bir şekilde uygulanması ve bu şekilde özgürlük ve direniş olanaklarının kısıtlanması olarak yorumlanabilir (Best ve Kellner, 2000: 89). Ayrıca Foucault özgürlük kavramının önemli bir güç olduğunu şu şekilde vurgular (Foucault, 2000a:236):

“Özgürlük, davranış ve eylem biçimlerimiz önünde engel oluşturan ya da oluşturabilecek etmenlerin yokluğu (yani negatif bir özgürlük) değil; bu engelleri aşmak için sahip olduğumuz güçlerin kullanımudur. Buradaki sorun artık özgürlüğün var olup olmadığı değil, etik olarak nasıl kullanılacağıdır; çünkü Foucault’ya göre etik, özgürlüğün düşünülerek yapılan bir pratiği, özgürlükse etğin ontolojik koşuludur.”

Foucault (2003a:184; Foucault, 2000b; Durutürk, 2018) iktidara bir direniş stratejisi olarak mikro politikayı önerir. Mikro politika mücadelenin yerleşmesini ileri sürer yani iktidara verilecek mücadelenin her yerde yerleşmesi gerekir (Sheridan, 2005:137). Bu şekilde, Foucault her yerde olan iktidara karşın, her yerde olan bir direniş stratejisini ileri sürer (Işık, 2012:112). İktidar özne üzerinde tahakküm kurabilmek için bilgiye ihtiyaç duyar. Bilgiye ulaşabilmenin yolu da gözetimden geçer (Foucault, 2003a, Foucault, 2000c, Foucault, 2000e). İnsanlık tarihi kadar eski olan gözetim kavramı insanların yerleşik hayata geçerken doğa olaylarını takip etmek amacıyla kaydetmeleri ile rasyonelleşmeye başlamıştır. Günümüzde ise gözetim insan hayatının her anına ve alanına sirayet etmiştir. İnsanlar kullandıkları teknolojik aletler aracılığıyla bazen gönüllü bazen de gönülsüz olarak gözetime katılmaktadırlar (Foucault, 2003d). Okullarda gözetim birçok paydaşın birbirini gözetlemesiyle kendisini hissettirebilmektedir. Öğrenci-öğretmen-veli- yönetici ve daha üst idari birimler ve birçok farklı öge okul ortamında birbirinin eylem ve söylemlerini gözetleyebilmektedir. Yeni nesil teknolojilerle birlikte okullarda gözetimin yapı değiştirdiği ve yaygınlaştığı ileri sürülebilir. Giroux’ya (2014:19-23) göre eğitimcilerin, direnişin yalnızca okul sınırları içindeki öğrenciler ve öğretmenler arasında farklı ve karmaşık biçimler almakla kalmayıp farklı bağlamlarda ve farklı politik mücadelelerde farklı yollarla etki yaratan çok katmanlı bir fenomen olduğunu kabul etmeleri çok önemlidir. Öğretmenler ve öğrenciler fazlasıyla kalabalık dersliklerin, sınırlı kaynakların, politik karar vericilerin yükünü giderek daha fazla taşımaktadır. Bu konular etrafında mücadele etmek bireysel direniş biçimlerinden ziyade kolektif direniş biçimlerini gerektirir. Ancak bu araştırmada odaklanılan direniş yöntemleri; alttan alta gelişen daha çok bireysel davranışları kapsayan ve okul ortamında da sıklıkla uygulanan mikro direniş stratejileridir.

Mikro direniş kavramını açıklamaya Foucault’nun parrhesia ve gizli senaryolar yaklaşımı ile başlanabilir. Foucault, parrhesia çalışmalarının merkezine “kim hakikati söyleyebilir?”, “hangi konuda hakikat söylenebilir?”, “hakikati söylemenin sonuçları ne olur?” ve “hakikatin iktidarla olan ilişkisi nedir”

sorularını koyar (Tosun,2018). Eski Yunan'a ait *parrhesia* kavramı, “özgür konuşma”, “dürüst konuşma”, “açık sözlülük”, hakikati söyleme konusunda dürüstlük anlamlarına gelmektedir. Antik Yunan'da *parrhesia* kullanmak, yani hakikati söylemek yaşam sanatının bir parçası sayılır (Foucault, 2005:10-15; Foucault, 2000d). İnsanlar arasındaki tahakkümün ilişkilerinin karmaşıklaşması, çok boyutlu kaygılar doğrunun daha az söylendiği bir toplumsal yapıya neden olmuştur. Scott, normal toplumsal ilişki olarak kabul edilen normların, kamusal davranışlarına (performance) uygun olmayan bir fikir beslenen insanlara yaklaşımı yumuşatabileceğini; güçsüz grupların, hegemonik görüşlerin pekiştirilmesinde suç ortaklığı etmelerinde kişisel çıkarları olabileceğini ileri sürmektedir (Scott, 2008:26). Çıkar, korku ya da baskı sebebi ne olursa olsun insanlar iktidar odaklarına karşı gizli senaryoları sahne gerisinde dillendirirler. Scott’a (2008:28) göre, kamusal senaryo ezilenin iktidar odağına karşı takındığı maskedir. İktidar ne kadar tehdit ediciyse maske o kadar kalındır Baskı altında ezilen birey iktidarın karşısındayken duyulması gerekenleri söyler. Ancak korunaklı bir mesafede gizli senaryolar devreye girer. Bu iktidarın da tahakküm altında olanın da az çok farkında olduğu bir oyundur. Dolayısıyla bu oyun mikro direniş stratejisi olarak devreye sahte uygunluğu ve yapmacık itaati sokabilir. Bireyler inanmadığı halde kendilerine dayatılan bazı uygulamaları yerine getirebilir. İçinde bulunulan bağlam bireyleri belli bir hareket tarzı içinde davranmaya zorlayabilir. Bireyler kısa vadeli çözüm olarak duruma uyum sağlayabilirler. Ancak bu uyum davranışları gözetimin odağı kaydıgında hemen bozulabilir. Sahte uyum, yapmacık itaat önemli bir günlük yaşam direniş pratiğidir.

Mikro direniş stratejilerinden bir diğeri olan kaçınma; kaçma öznenin herhangi bir gözetleyicinin olmadığını düşündüğü, bundan emin olduğu yerlere yönelmesi durumudur. Özne gözlemlenmediğinden emin olduktan sonra kendi istediği davranışı ortaya koyabilecektir. Aynı zamanda özne gözetleyicinin verdiği yönlendirmeleri duymamış, yönlendirmeler için gerekli bilgilere ulaşamamış gibi davranarak kendisinden yapılması beklenen davranıştan kaçabilir. Bununla birlikte *karşı gözetim stratejisini* devreye sokabilir. Kendisine karşı olan iktidar odağının davranışlarının bilincine varan özne, belki de kendisi de yeni bir iktidar odağına dönüşerek, gözetleyiciyi gözlemeye başlayabilir. Böylece özne gözetleyici iktidar hakkında birçok bilgi edinerek onun zayıf yönlerini kendisini gözetleyemeyeceği zamanları, tahakkümden kurtulup özgür olabileceği alanları tespit edebilecektir. Mikro düzeyde geliştirilebilecek bir başka direniş mekanizması da *ihlaldir*. Gözetleyicinin verdiği yönergeleri görmezden gelmek, fırsat bulunca atlamak ya da çeşitli nedenlere dayandırarak reddetmeyi içerir. *Oyun Performansları* ise; iktidarın gözetim altında tuttuğu öznde görmek istemediği şeyi görünür kılmak, abartılı bir şekilde ön plana çıkararak, hem konulan yasağın özneye göre değersizliğini göstermeyi hem de gözetleyici de bezginlik hissi oluşturmayı hedefleyen bir direniş stratejisidir (Scott, 2008).

Eğitim örgütlerinin önemli aktörleri olan öğretmenlerin yeterli ifade olanaklarına sahip olup olmadıkları, buna dair düşünceleri, karşılaştıkları sorunlara karşı ya da katılmadıkları düşünce ve uygulamalara karşı ne tür tavırlar geliştirdikleri, özgürlük anlayışları, baskı hissedip hissetmedikleri çok fazla irdelenen bir konu değildir. Eğitim örgütlerinde iktidar ve tahakküm ilişkilerinin açıklanması; özellikle bu ilişki biçimlerinden birinci derecede etkilenen öğretmenlerin geliştirdikleri düşünce ve davranış biçimlerinin belirlenmesi, örgütsel davranışın önemli bir boyutudur ve eğitim örgütlerinin gündelik hayat pratiklerinin önemli bir bileşenidir. Alan yazın incelendiğinde çalışmaların örgütsel değişim ve öğretmenlerin değişime direnişi konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Okullarda tahakküm ve direnişe dair çalışmalar ise sayılıdır. Sayılan ve Özkazanç (2009) yaptıkları çalışmalarında okullarda iktidar ve direniş ilişkilerini toplumsal cinsiyet üzerinden ele almışlardır. Perry-Hazan, & Birnhack (2019) tarafından, İsrail okullarında öğretmenlerin kapalı devre televizyon kamera sistemleri tarafından gözetlenmesi araştırılmıştır. Gözetlenme biçimlerinin; öğretmenlerin davranışları, duyguları ve normatif algıları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını gözetlendiğini ifade eden

öğretmenler ve kamera ile öğretmenleri gözetleyen müdürler oluşturmuştur. Araştırma bulguları gözetimin öğretmenleri demoralize ettiğini, direnişe teşvik ettiğini ve öğretmenlerin düşük sosyal statüsünü şiddetlendiren sosyal kategoriler ürettiğini göstermiştir. Ek olarak müdürler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesinin, öğretmenlerin gözetiminden sonra genişlediği ve çeşitli kontrol mekanizmalarına dayalı ilişkilerin okul topluluğunun içine yerleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kalfa, Wilkonson, & Gollan (2018) tarafından yapılan vaka çalışmasında Bourdieu'nun oyun metaforundan faydalanılarak akademisyenlerin yönetsel zorunluluklara nasıl tepki verdiği araştırılmıştır ve direniş belirtileri araştırılmıştır. Konuşma ve sessiz direnişe göre, yokmuş gibi davranma (ihmal) ve çıkış (terk etme) daha gerçekçi seçenekler olarak belirmiştir. Son olarak, meslektaşları birbirine düşürerek direnişi etkisiz hale getiren şeyin, *illusio*, akademisyenlerin oyuna olan sarsılmaz bağlılıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fernback (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, Foucault'nun "disiplin iktidarı" ve Freire'in "eleştirel bilinç" kavramlarından faydalanılarak Kuzey Amerika bağlamında yükseköğretimin entelektüel ürünlerinin ve iş süreçlerinin kalitesinin dönüşümü incelenmiştir. Bilgi toplumunun ideolojisinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin [BİT] üniversitelerin tüm yönlerine nüfuz etmesi yoluyla yükseköğretimdeki akademik görevlerin performansını dönüştürdüğü, bu ideolojinin, rutin çalışmayı etkileyen değerler, hiyerarşiler, ödüller ve cezalar ve gözetim yoluyla işlediği ve bu değerlerin eğitimciler üzerinde disiplinler güç uyguladığı ifade edilmiştir. BİT'lerin yaygın kurumsal kullanımıyla teşvik edilen hesap verebilirlik rejimi ile eğitimcilerin gözetim nesnelere olarak konumlandırıldığı ve denetim kültürünün yönetim ile eğitimciler arasında bir güç ilişkisi oluşturduğu belirtilmiştir. Son olarak, bu tür ortamlarda ortaya çıkan tahakkümün siyasi-ideolojik gerçeklerine direnmenin yolları önerilmiştir. Bourke, Lidstone, & Ryan (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin profesyonellik üzerine "hakikat rejimlerini" veya "söylemlerini" ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin 21. yüzyıldaki profesyonellik nosyonlarının Foucault'nun 19. yüzyıl "disipliner teknoloji" nosyonlarıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. 21. yüzyıl öğretmenlerinin ve okullarının hiyerarşik gözlem, normalleştirme ve inceleme üzere üç kontrol yöntemine tabii tutulduğu saptanmıştır. 21. yüzyılın gizli teknolojilerinin, öz-denetlemenin şiddetli biçiminin dayatılması olarak değil de profesyonellik olarak adlandırıldığı ifade edilerek, eğitimcilerin bu tür bir disiplin alanı içinde direniş göstermeleri önerilmiştir. Ibrahim, Al-Kaabi, & El-Zaatari (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin eğitimsel değişikliklere karşı direniş faktörleri incelenmiştir. Öğretmenlerin direnişlerinin psikolojik, kişisel, okul kültürüyle ilgili ve örgütsel olmak üzere dört faktörü araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin değişime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir; fakat eşzamanlı olarak meydana gelen sık değişiklikler, değişimin kabul edilmesini engellemiş ve güvensizlik ile korku duygusu yaratmıştır. Öğretmenler uygulanan sık değişiklikler ile empoze edildiklerini düşünmeye başlamıştır. Değişimin iyi planlanmaması, öğretmenlerin planlama sürecine dahil olmaması ve öğretmenlere değişimin uygulanması için etkili bir eğitim verilmemesi gibi durumlarda eğitimsel değişikliklere karşı direnişin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Konusu öğretmenlerin okul içi iktidar ilişkilerine ve tahakküme karşı direnişi farklı bakış açısı ile ele almak olan bu araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarında öğretmenlerin tahakküm ilişkilerine ve özne olarak karşılaştıkları durumlara yönelik geliştirdikleri direniş stratejilerinin, Foucault ve Scott'un paradigmalarından yararlanılarak saptanmasıdır. Bu amaç çerçevesinde araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlerin direniş stratejisi olarak:

1. "İhlale" ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Yeni nesil teknolojilere ve uygulamalara direniş, kaçma ve oyun performansına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sahte uygunluk/sahte uyum gösterme ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. “Gizli senaryolara ilişkin görüşleri nelerdir?”

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma için olgu bilim (fenomenoloji) deseni seçilmiştir. Fenomonoloji, nitel araştırma desenleri altında kategorize edilir. Nitel araştırma, “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Aynı zamanda nitel bir çalışma yürütülürken, daha az katılımcı seçilir ve genelleme yapılmaz. Çünkü olgular sürekli bir değişim içerisinde (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 48-65). Fenomenoloji (olgu bilim) deseni ise “Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Bu çalışmada, bir olgu olarak öğretmenlerin mikro direniş stratejileri algılanmaya çalışılmış, araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir il merkezindeki devlet ve özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında; Eskişehir il merkezinde bulunan devlet ve özel okullarda görev yapan toplam 21 öğretmen ile bireysel olarak yüz yüze görüşülmüştür.

Çalışma Grubu: Araştırmanın katılımcılarını Eskişehir il merkezindeki devlet ve özel okullarda görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan 21 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı rastgele örneklem ile belirlenmiştir. Öncelikle araştırmacılar profilleri konusunda bilgi sahibi oldukları ve öğretmenlerden bir araştırma katılımcı havuzu oluşturmuştur. Daha sonraki aşamada araştırmacılar, katılımcı havuzundan, Micheal Foucault’un iktidar; James Scott’un direniş kavramları ekseninde bilgi ve düşüncelerini kapsamlı ve derinlikli ifade edebileceğini düşündüğü katılımcıları saptamıştır. Asıl olarak düşünülen katılımcılarla pilot görüşmeler yapılarak; görüş beyan edebilecek yeterlikte oldukları teyit edilenlerle veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların 16’sı kadın, 5’i erkektir. Katılımcıların 4’ü 20-25 yaş aralığında, 2’si 26-30 yaş aralığında, 1’i 31-35 yaş aralığında, 8’i 36-40 yaş aralığında, 6’sı 41 yaş ve üzeridir. 1 katılımcı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3 katılımcı Sosyal Bilgiler, 1 katılımcı Göresel Sanatlar, 1 katılımcı Matematik, 9 katılımcı İngilizce, 2 katılımcı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1 katılımcı Sınıf Öğretmenliği, 1 katılımcı Türkçe, 2 katılımcı Meslek Bilgisi branşına sahiptir.

2.2. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme, “en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008:232). Görüşmeler; yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşme ve odak grup görüşmesi olarak sınıflandırılabilir. (Büyüköztürk, vd., 2008: 233-234). Çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların katılımcılara yüz yüze görüşme sürecinde yöneltilmesi ve katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi ile toplanmıştır. Herbir katılımcı ile görüşme ortalama 1.5-2 saat aralığında sürmüştür. Görüşmeler, katılımcıların; araştırmacıların görev yaptığı kurumlara davet edilmesi ile (Eğitim Fakültesi ve Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi)

gönüllülük esaslı, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri, güvenli bir sohbet iklimi yaratılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar görüşme sorularını yöneltirken, yönlendirici bir tavırdan uzak durarak, katılımcının ele aldığı konuyu derinlemesine anlatmasını, detaylandırmasını teşvik edici sondaj sorular sormuştur. Görüşme formunda toplam 18 soru yer almaktadır. Sorular Foucault özne ve iktidar yaklaşımı ve Scott'un mikro direniş stratejileri kavramları ekseninde kurgulanmıştır. Her araştırmacı ayrı ayrı olarak yapılan farklı kaynak taramaları sonucunda farklı referanslar incelemiş, inlenen referanslar ekseninde her araştırmacı görüşme formunda yer alabilecek madde havuzu önerisi geliştirmiştir. Ortak anlam ve yönlendirmeyi işaret eden sorular araştırmacıların onayı ile düzenlenmiş ve cümleler yapılandırılmıştır. Uzlaşma ile görüşme forumunda yer alması gerektiği düşünülen ifadelerle yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırma alanı ve ilgisi bu araştırmacının kavramlarına konuya yakınlık gösteren iki eğitim yönetimi uzmanı ve bir de sosyoloji alanının bir uzmana danışılarak uzman görüşü aşaması gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar görüşme formunda yer alan soruların, iktidar ve direniş stratejileri bağlamında katılımcıların kendilerini kapsamlı biçimde beyan edebilmelerini kolaylaştırıcı ve etkili olduğu yönünde görüş birliğine sahiptir. Literatürdeki bu kavramlar okullarda öğretmenlerin gündelik mesleki yaşam pratiklerinde ve deneyimlerinde nelere karşılık gelebilir sorusu ile birlikte ele alınmış, araştırmacılar tarafından örneklendirilerek ve somut yaşantı betimlemeleri yardımıyla kurgulanmıştır. Direniş stratejisi olarak "ihlal" de, ders zamanının yönetimi, ders sürelerinin standart yapılandırılmasını, süre kısıtlamalarını aşma; kıyafet yönetmeliği ile ilgili tepkisel davranışlar, tek tip müfredat yapısının ve uygulamalarının dışına çıkma; veriye ve bilgiye ulaşmadaki kısıtlamaları aşma taktiklerine yönelik sorular sorulmuştur. Kaçma ve oyun performansları boyutu, yeni nesil teknolojilere ve uygulamalara direniş ile ilişkilendirilerek, okul yaşantıları kapsamında sosyal medyanın kullanımı ve kullanmak zorunda kalma ile ilgili düşünce ve deneyimler, sosyal medyanın okul yaşantılarını etkileme biçimleri; okul güvenliği ile uygulamaların etkileri, gözetlenme ve yakından kontrol mekanizmaları bağlamında sorulardan oluşturulmuştur. Direniş stratejisi olarak sahte uyum gösterme boyutunda, yönetsel ve politik karar vericilerin söylemlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi; isteksiz ve gönülsüz katılmak durumunda kalınan program, etkinlik, uygulama, eğitim karşısındaki tavırlar; mesleki konum ile gündelik yaşantılar arasındaki bağlantı ve kopukluklar; mesleki statü nedeniyle sergilemekten çekinilen davranışlar, zorunlu uyum davranışları kapsamında sorular yer almaktadır. Gizli senaryolar ve Parhessia boyutunda okul içi etkileşim ve diyalog sürecinde dile getirilebilen ya da saklanan görüş ve düşünceler, doğru olarak düşündüğünü dile getirebilme koşulları, çalışma ortamındaki düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında sorular yöneltmiştir.

Bu çalışma da öğretmenlerin mikro direniş stratejileri başlığı altında hazırlanan görüşme sorularına verdikleri cevaplar, içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). ile çözümlenmiştir. Görüşmede ses kayıtları Word dosyası olarak metne aktarılmıştır. Metne aktarılan veriler açık kodlama yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde kullanılan temalar; tümdengelim ile literatür temelinde belirlenmiştir. Literatür ekseninde saptanan ihlal, kaçma ve oyun performansları, sahte uyum gösterme ve gizli senaryolar olmak üzere dört ana tema olarak belirlenmiştir. Her ana temaya ait, temanın ana değişkeni olan direniş biçimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular sorulmuştur ve bu sorulara verilen yanıtlar kodlanmıştır.

2.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Güvenirlik ve geçerlik kapsamında uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın yürütüldüğü olgu doğrultusunda ulaşılan verilerin geçerlik kapsamında uzman onayı, katılımcı onayı, meslektaş onayı gibi ek metodlar ile onaylanması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:256). Araştırmada güvenilirlik için tüm araştırmacılar araştırmanın tüm süreçlerini birlikte yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlandırılmasında tim

araştırmacılar aktif biçimde katılmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanmasında tüm araştırmacılar yer almıştır. Verilerin geçerliliği açısından kodlama işlemi sonrasında katılımcıların onayı alınmıştır. Dış geçerlilik açısından çalışma grubu, amaçlı örneklem ile araştırma konusunda görüşlerini detaylı biçimde beyan edebilecek katılımcılarla belirlenmiştir. Amaçlı örneklem, Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (AR-GE) bünyesinde görev yapan ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında lisanüstü öğrenim gören 3 araştırmacının, daha önceki araştırma süreçlerindeki saha çalışmalarından yola çıkarak haklarında bilgi sahibi oldukları ve araştırma sorularına farkındalıkla, bilinçli biçimde bilgi verebilecek katılımcılar öngörüşmelerle belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının kuramsal yapı ile uyumluluğu araştırmacılar tarafından teyit edilmiştir. Katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Doğrudan alıntılara yer verilerek dış geçerlilik güçlendirilmiştir. Kodlamayı araştırmacılar (eğitim yönetimi alanında bir Doç. Dr. Öğretim Üyesi ve Eğitim Yönetimi alanında lisanüstü öğrenim sürecindeki 3 Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE biriminde görevli öğretmen ve 1 üniversitede rektörlük bünyesinde görevli dil uzmanı) yapmıştır. Güvenirlilik (uzlaşma sayısı/uzlaşma sayısı+uzlaşmama sayısı) (Miles ve Huberman, 2019) $(289/289+27=0,905)$ %90 olarak hesaplanmıştır. Uzlaşılmayan konular sahte uyum ve gizli senaryolar alt temasına ait önerilen kategoriler olmuştur. Bu nedenle söz konusu iki alt tema kategori başlığı oluşturulmadan doğrudan kodalara yer verilerek açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma bulguları Şekil 1. de belirtildiği gibi öğretmenlerin mikro direniş stratejisi ana teması merkezinde; ihlal, kaçma-oyun performansları, sahte uygunluk –uyum gösterme ve gizli senaryolar alt temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda ihlal alt temasına ait dersi zamanında başlatmanın ihlali, ders sürelerinin standart tanımlanması ve yürütülmesine yönelik ihlal düşünceleri, derse girmede isteksizlik, kıyafet yönetmeliğini ihlal, tanımlı müfredat ile görüşleri olmak üzere beş kategori belirlenmiştir. Kaçma -oyun performansları alt temasına ait olmak üzere ise, sosyal medyanın okul yaşantılarına ve okul içi iletişime etkileri ve kaçınma davranışları; okul kameraları, güvenlik, izlenme, gözetlenme ve kaçınma davranışları biçiminde iki kategori saptanmıştır. Diğer alt temalarda kategorilere ulaşılmamıştır.

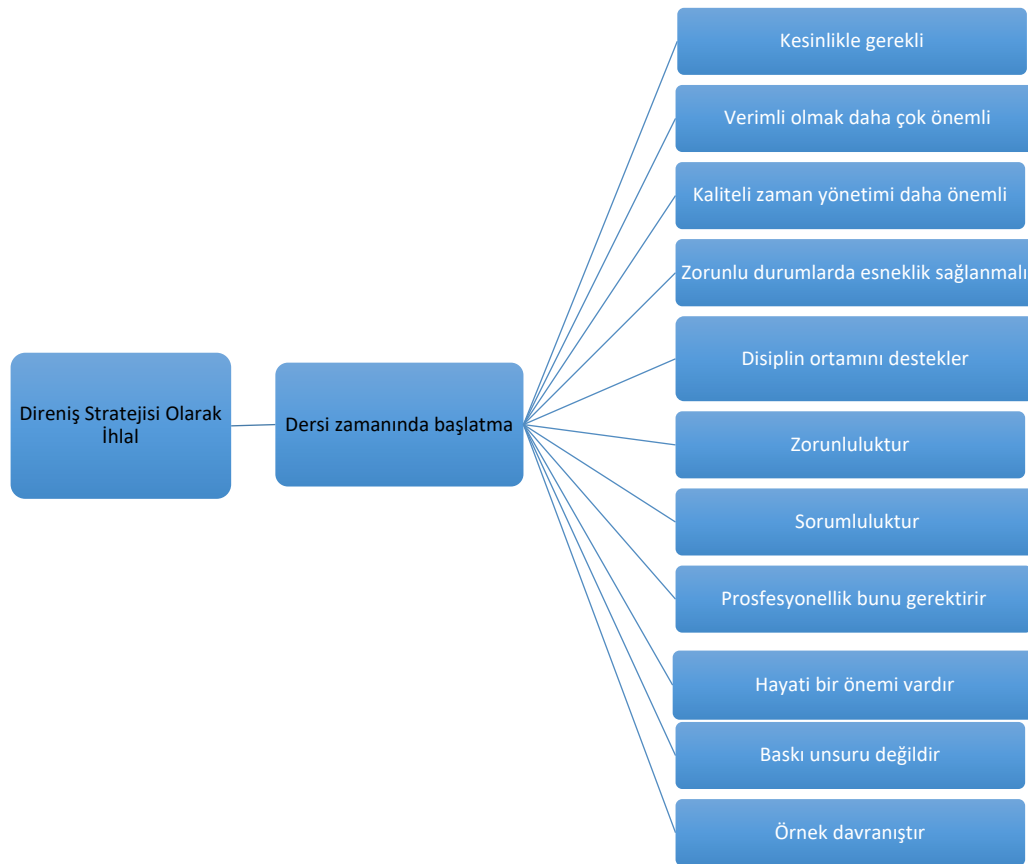


Şekil 1. Öğretmenlerin Mikro Direniş Stratejileri

3.1. Direniş Stratejisi Olarak “İhlal” Alt Teması

Araştırma kapsamını öğretmenler oluşturduğundan, okulun yapısı ve işleyişi içinde öğretmenlerin kesin biçimde tanımlanmış davranış alanları, yükümlülükleri ve görev tanımları dikkate alındığında; direniş stratejilerinden ihlali sergileyebilecekleri alanlardan biri olarak ders zamanının yönetimi ile ilgili ihlal davranışları ile tepkilerini göstermeyi tercih edebilecekleri düşünülmüştür. Dersi zamanında başlatmaya, ders süresinin standart olarak tanımlanmasına, derse girmede isteksizlik duygularının var olup olmadığına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bir başka ihlal alanı olarak da kıyafet yönetmeliği ve tanımlanmış müfredat ile ilgili ihlal davranışları temel kategori biçiminde bulgularda ortaya çıkmaktadır.

3.1.1. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Dersi Zamanında Başlatmanın İhlali Kategorisi



Şekil 2. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Dersi Zamanında Başlatmanın İhlaline Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 21 öğretmeninden 15’i derse zamanında girmenin bir zorunluluk ve asla atlanmaması gereken bir durum olduğunu belirtirken öğretmenlerden beşi zorunlu durumlarda esneklik sağlanabileceğini belirtmiştir (K9, K12, K13, K18, K19). Yorumlardan da anlaşıldığı gibi ders başlangıç zamanına uyulması öğretmenler tarafından profesyonel bir durum şeklinde ele alınmakta ve okul içi baskı unsuru olarak görülmemektedir. K19’un dersin süresinden ziyade dersin niteliğine vurgu yapması farklı ve dikkat çeken bir yorum olarak öne çıkmaktadır.

K1: “Çok katı olmamak kaydıyla, adaletli davranılması açısından öğrenciden beklenen derse zamanında gelme sorumluluğu örnek davranış olarak öğretmenler tarafından da gösterilmesi gerekir.”

K20: “Ben mutlaka zamanında giriyorum. Çünkü dersi verimli kullanmak önemli çünkü 40 dakika.”

K7: “Doğru buluyorum, herhangi bir sorun olmadığı sürece karşılıklı disiplin ortamı yarattığını düşünüyorum.”

K6: “Hayati öneme sahip olduğunu düşünüyorum.”

K4: “Hem öğretme hem öğrencilerin derse zamanında girmesi gerektiğini düşünüyorum.”

K9: “Bazen fotokopileri yetiştirmek için geç kalabiliyorum.”

K12: “Zorunlu durumlarda derse geç girilebilir.”

K19: “Derse geç girilmesi ya da erken çıkılması değil derste verimli zaman geçirilmesi önemlidir.”

3.1.2. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Öğretmenlerin Ders Sürelerinin Standart Tanımlanması ve Yürütülmesine Yönelik İhlal Düşünceleri ve Tepkileri Kategorisi



Şekil 3. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Öğretmenlerin Ders Sürelerinin Standart Tanımlanması ve Yürütülmesine Yönelik İhlal Düşünceleri ve Tepkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 öğretmenden 14'ü derslerin 40 dakika yerine değişken uzunluklara sahip olması gerektiğini savunurken 6 öğretmen (K2, K3, K14, K16, K17, K19) bu uygulamanın değişmemesi gerektiğini, 1 öğretmen ise bu konunun kendisini değil bakanlığı ilgilendirdiğini (K12) belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü her dersin aynı kısıtlamalara sahip olması yerine, bu kısıtlamanın dersin içeriği, öğrencilerin dikkat ve motivasyon durumları gibi olgulara göre şekillenmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir. Aşağıda listelenen yorumlar arasından K4'ün yorumu okullarda ders süresinin sabit olmasına karşın ufak da olsa direniş çabalarının olduğunu göstermektedir. Dersin içeriğine göre öğretmenler inisiyatif kullanarak dersin süresini uzatıp kısaltabilmektedirler. Ayrıca yorumlardan yola çıkarak süre kısıtlamasının kaldırılmasının şu sorun alanlarına çözüm olabileceği belirtilmiştir: Müfredat yetiştirme kaygısı, sınıfın oturma düzeni, sınıflar arası düzey farklılıkları, disiplinler arası çalışma ve derslerin yorumlama ve yaratıcılığa zaman ayıracak kadar yeterli olmaması.

K2: “Dersin içeriğine göre belirlenmesi daha uygun olabilirdi fakat bir standart belirlemek gerekiyor tabii.”

K3: “Derslerdeki süre kısıtlamalarının hem gün içerisinde işlenecek diğer dersler için vakit kalması hem de öğrencinin konsantrasyon ve ilgisinin ilerleyen zamanlarda azalması dikkate alındığında gerekli görüyorum.”

K4: “Derslerin süre kısıtlamaları teoride aynı olsa da pratikte öyle değil; öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak inisiyatif alıp dersin süresini (az bir süre de olsa) uzatabiliyor veya kısaltabiliyor. Bu serbestinin olmasını da destekliyorum.”

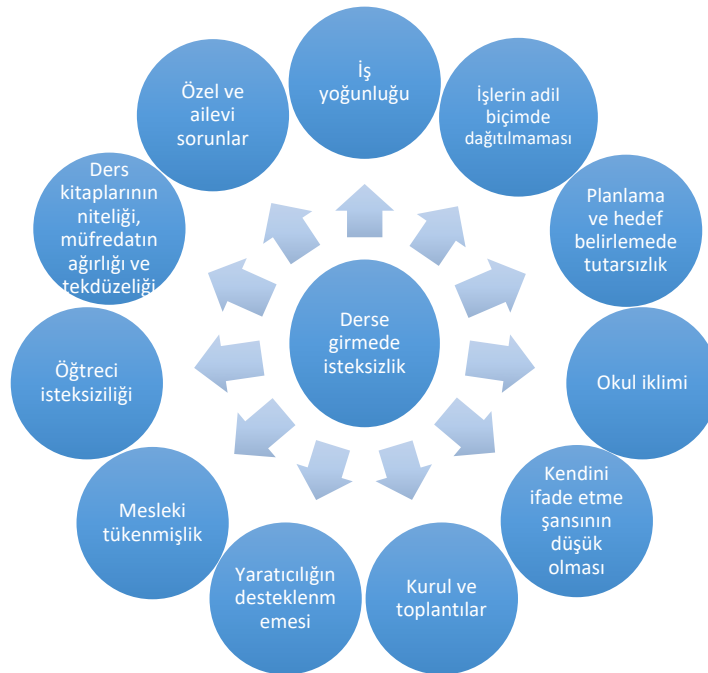
K10: “Sınıfın başarı durumuna göre ders süresi değişebilir.”

K14: “Derslerin eşit uzunlukta olmasını adil buluyorum.”

K15: “Süre kısıtlaması disiplinler arası çalışmayı engelliyor.”

K20: “Ders sürelerindeki kısıtlılık özellikle ikili öğretimlerde kısıtlılık ister istemez ezberciliğe götürüyor. Yani müfredatla zaman arasında bir uyumsuzluk var.”

3.1.3. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Öğretmenlerin Derse Girmeye İsteksizlikleri Kategorisi



Şekil. 4. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Öğretmenlerin Derse Girmede İsteksizlikleri ile İlgili Bulgular

Soruda katılımcılara derslerine girmek istemedikleri zamanlar ya da durumlar yaşayıp yaşamadıkları ve bu durumun neden kaynaklandığını düşünüyor oldukları sorulmuştur. Araştırmaya katılan 21 öğretmenden 19'u derse zaman zaman isteksiz girdiğini belirtirken 2 öğretmen hiçbir zaman böyle bir durum yaşamadığını belirtmiştir (K8, K14).

Derse girme konusunda isteksizliğin nedeninin kişisel ya da dış kaynaklar gerekçesinde toplanabileceği görülmektedir. İş yoğunluğu, öğrenci isteksizliği, müfredat ağırlığı ve tekdüzeliği, okul iklimi, kurul ve toplantılar, geçiş sınavları, ders kitaplarının tekdüzeliği, trafik isteksizliğin dış nedenler olarak görülmektedir. Hastalıklar, özel sorunlar, ailevi nedenler ise derse girme konusunda isteksizliğin iç nedenleri olarak sayılmıştır. Öğretmenler tarafından yorumlardan farklı bulgulara ulaşılabilmektedir. Örneğin: okul kültürü ve ikliminde sorunlara işaret eden yorumlar olarak K3, K18, K20, K21'in yorumları dikkat çekicidir. Bu yorumlar okullarda işlerin adil dağıtımı, yaratıcılığın desteklenmesi, öğretmenlerin kendini ifade etme şansı, düşünce ve fikir özgürlüğü, planlama ve hedef belirleme konularında rahatsızlıkları olduğunu göstermektedir. Ayrıca K15 ve K21'in yorumları da öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve umutsuzluk duygularına dair bulgular içermektedir.

K7: "Evet kişisel sorunlar ya da sağlık problemleri kaynaklı oluyor çoğu zaman."

K4: "Çoğunlukla öğrenci kaynaklı demotivasyon yaşadığım zamanlar da oluyor bu durum."

K6: "İsteksiz öğrenciler/ sağlık durumumun bazen kötü olması/Yorgunluk düzeyim vs."

K3: "Evet yaşıyorum ama bu durum kesinlikle öğrencilerden kaynaklı değil. Benim sorumlu olduğum birden çok işle bazen aynı anda uğraşmak durumunda kalmamdan kaynaklanıyor."

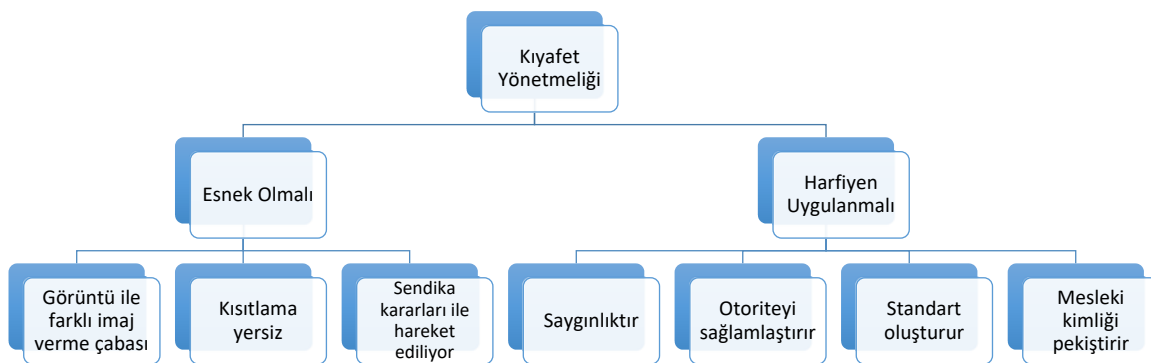
K15: "Sistem içinde boğulduğumu hissediyorum."

K18: "İstedığımız etkinlikleri yapamıyoruz, farklı şeyler uygulayamıyoruz, kitap dahi öneremiyoruz, sürekli bu konularda uyarılıyoruz."

K20: "Kâğıt israfı yazma çizme; bunlar tabii insanı bunaltıyor."

K21a: "Ben artık öğretmenlik yapmak istemiyorum emekliliğim geldi emekli olmak istiyorum. Hatta bir üstümden bana yapmam gereken bir iş verildiğinde onun amacına ulaşmadığını düşünüyorum ve angarya gibi geliyor."

3.1.4. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Kıyafet Yönetmeliğini İhlal Kategorisi



Şekil 5. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Kıyafet Yönetmeliğini İhlale İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 21 öğretmenden 17'si kıyafet yönetmeliğinin esnek olması gerektiğini belirtirken, 4 tanesi (K3, K4, K9, K13) yönetmeliğin harfiyen uygulanması gerektiğini bildirmiştir.

Görüşlerin genellikle “esnek olmalı ama sınırı olmalı, aykırı olmayan, rahat kıyafetler giyilmeli” görüşünde toplandığı görülmüştür (K8, K11, K16, K18, K19). Öğretmenlerin bu sınırın ne olduğu ve bu sınırın kim tarafından belirleneceğine dair net bir görüşleri bulunmamaktadır. Kıyafet kısıtlamasını savunan öğretmenlerin görüşleri profesyonel görünüm, saygınlık, öğretmen otoritesi ve okul güvenliği kaygıları etrafında toplanmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kıyafet yönetmeliğinin esnek olması gerektiğini savunması bunun okullarda bir sorun ve direniş alanı olduğunu göstermektedir.

K4: “Kıyafet yönetmeliğine uymanın, öğretmenin profesyonel görünmesi ve otoritesini sağlamaştırmasına katkıda bulunduğunu ve bir standart oluşturulması gerektiğini düşündüğüm için yönetmeliğe uyulmasını destekliyorum.”

K6: “Bu tarz yönetmeliklerin kısıtlamalarını çoğunlukla düşük zekâlılık ile bağdaştırıyorum.”

K1: “Örnek davranış olarak düşünülebilir, ancak hangi kimin hangi kıyafeti giymesi gerektiğine kim karar verecek? Böyle bir merci yok.”

K5: “Yönetmelikte de bazı katı kuralların (kot pantolon giymek gibi) kaldırılmasını mantıklı buluyorum.”

K9: “Kimin öğretmen olup olmadığı anlaşılmalı.”

K13: “Kıyafet saygınlık demektir.”

K20 : “Düşüncem şu tabii çok sıkı olmasın ama sonuçta öğretmen öğrencinin gözünde belli bir saygınlığı oluşturabilmesi adına yani görüntüsü itibariyle de öğrencinin gözünde belli bir niteliği, saygısı oluşması lazım.”

K21: “Benim gözümde bu siyasi olarak hani ülkenin görüntüsü vitrini değiştirme politikası ve bu durumdan da çok rahatsızım hangisini tercih ederdin dersin çok sıkıldığım eski düzeni ben tercih ederim.”

Araştırmaya katılan 21 öğretmenden 13'ü kıyafet yönetmeliğini ihlal ettiklerini 8'inin ise (K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K13) yönetmeliği hiç ihlal etmedikleri belirtmiştir.

K10, K12 ve K20 sendika kararıyla yönetmeliği ihlal ettiğini belirtmiştir. Bu sorudaki yorumlar öğretmenler arasında yasal ve yasal olmayan şekillerde kıyafet yönetmeliğine karşı somut bir direnişin bulunduğu, bu direnişin kuralı ihlal şeklinde ortaya çıktığını göstermektedir. K15 ve K20'nin yorumları öğretmenlerin birbirini gözetimini ve birbirlerine karşı kaygılarını göstermektedir.

K13: “Öğrencinin kıyafetine karışırken aksi şekilde davranmamalıyız.”

K15: “Erkek öğretmenlerin sakal bıyık bakımına dikkat etmesi gerekir.”

K20: “...biz de üyesi olduğumuz sendikaların kararıyla bunların yaptığı uygulamaları protesto etmek adına serbest kıyafetle gidiyoruz.”

K21: “O zaman anladım ki biz bir şeylerin içine çekiyoruz işte hani o gündür okula kot pantolon spor ayakkabı ile gidiyorum.”

3.1.5. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Öğretmenlerin Tanımlı Müfredat ile İlgili Görüşleri Kategorisi



Şekil 6. Direniş Stratejisi Olarak İhlal: Öğretmenlerin Tanımlı Müfredat İle İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan 13 öğretmen tek tip müfredat olmaması gerektiğini ve esneklik sağlanması gerektiğini belirtirken 8 öğretmen (K2, K5, K8, K12, K14, K16, K17, K20) tek tip müfredattan yana tutum geliştirmiştir.

Görüşler genelde ülke genelinde ortak bir anlayış olmalı fikrinde toplanmaktadır (K8, K12, K14, K16, K17) Bir başka öne çıkan fikir ise müfredatın farklılıklara göre esnek olması gerekliliğidir (K9, K10, K11, K13, K18, K19). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun tek tip müfredatın olmaması gerektiğini savunması bunun okullarda bir sorun ve direniş alanı olduğunu göstermektedir. K19'un aşağıya alınan görüşü mesleki tükenmişliğe işaret etmektedir.

K1: "Her sınıf aynı olmadığı, ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri farklı olduğu için, müfredatta sapmalar doğaldır. Öğretmenlerin sınıflarına göre müfredatı değiştirmesi normaldir. Standart bir seviye ile birlikte kalite düşer."

K6: "Bazen hazırlanan müfredat iddia edilen amaca yönelik çok da mantıklı olmuyor. Onu aynı amaca hizmet eden başka işlerle değiştirdiğim/iletişimi amaçlayan aktiviteler tasarladığım oluyor."

K4: "Kağıt üzerindeki gibi tek tip müfredat uygulanmıyor benim gözlemlediğim kadarıyla, öğretilirken gerektiği zaman müfredatı modifiye ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermelidir."

K3: "Öğrencilerin kapasite ve seviyesi bu durumda gözden kaçırılıyor. Dolayısıyla uygulamanın her öğrenci için yararlı olmadığını düşünüyorum."

K15: "Belli konularda ortak anlayış olmalı bazı derslerde esnek olmalı."

Araştırmaya katılan 16 öğretmen müfredatı en az bir kez ihlal ettiklerini belirtirken 5 öğretmen (K5, K7, K12, K14, K17) hiçbir şekilde müfredatı ihlal etmediğini vurgulamıştır. Bu sorudaki bulgular bir direniş stratejisi olarak ihlalin müfredat konusunda sıklıkla kullanıldığını ve müfredatın okullarda bir sorun ve direniş alanı olduğunu göstermektedir.

K8: “Çeşitli durumlarda örneğin proje görevlerini verirken müfredat dışı örnekler vermeye çalışıyorum.”

K21: “Yani müfredattan çıkartılması beni enterese etmiyor bu konuda ya da coğrafya ile ilgili bir konunun içinin çok boşaltıldığını düşünüyorum. Mutlaka coğrafya ile ilgili o terimleri ya da kavramları vermem gerektiğini düşünüyorum ve inisiyatif alıyorum.”

3. 2. Yeni Nesil Teknolojilere ve Uygulamalara Direniş- (Kaçma ve Oyun Performansları) Alt Teması

Okullarda yeni nesil teknolojilere ve uygulamalara direniş (kaçma ve oyun performansları) alt temasındaki bulgular; sosyal medya kullanımı ve okul içi iletişime etkileri; okul kameraları ve gözetlenme-izlenme düşünceleri kategorilerinde ele alınmıştır.

3.2.1. Direniş Stratejisi Olarak Kaçma ve Oyun Performansları: Sosyal Medya-Okul Yaşantılarına ve Okul İçi İletişime Etkileri ve Kaçınma Davranışları Kategorisi

İnternet-sosyal medya kullanımı-sosyal medya ve okul yaşantısı-okul içi iletişimde sosyal medya kullanımına yönelik kaçma ve oyun performansı bulguları Şekil 7.'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Direniş Stratejisi Olarak Kaçma ve Oyun Performansları: Sosyal Medya-Okul Yaşantılarına ve Okul İçi İletişime Etkileri ve Kaçınma Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 12 öğretmen sosyal medyanın okul yaşantılarında olumlu etkileri olduğunu düşünürken 9 öğretmen (K2, K4, K5, K7, K12, K17, K18, K20, K21) ise sosyal medyanın olumsuz etkileri olduğunu düşünmektedir. Bu sorudaki bulgular sosyal medyanın okullarda bir sorun alanı olarak belirmeye başladığını göstermektedir. Olumsuz etkiler dikkat dağıtma, bağımlılık, zaman yönetimi ve planlama, günlük yaşamı sınırlama, ilgisi olmayan konulara maruz kalma konularında toplanmaktadır. K21'in yorumunda da görüldüğü gibi istemediği tarzdeki paylaşımlara maruz kalmaktan rahatsız olan öğretmenler de vardır. Okul yaşantısında sosyal medya kullanımının tacize vardığını belirten bir görüş de ortaya konmuştur.

K3: "Okul hayatıma bir etkisi olduğunu sanmıyorum. Fakat iletişim noktasında mobil veya Whatsapp'ı bu durumun dışında tutmak gerekir. Bu konuda okul ile olan iletişimimi sağlıyor."

K5: "Öğrenciler derste sosyal medya da gezindiğinden derste kopukluk oluyor"

K4: "Öğrencilerin dikkat sürelerini azalttığı için sosyal medyanın okul yaşantımı olumsuz yönde etkilediğini söyleyebilirim. Bu durum aldığım mesleki tatmini de olumsuz etkilemekte."

K17: "Bağımlılık yapıyor."

K18: Günlük yaşamımı etkiliyor, uygunsuz saatlerde ulaşım açık.

K20: "Beni ilgilendirmeyen mesajlara da bakmak zorundayım."

K20: "Taciz resmen taciz."

K21: "Gittikleri her yerden fotoğraf paylaşımlar. Ergenler gibi esprili yazışmalar. Whatsapp grubundan çıktım. Amacına uygun kullanılmadığı için."

Araştırmaya katılan 14 öğretmen okul iletişiminde sosyal medyanın kullanımına olumsuz bakarken 7'si (K3, K5, K10, K11, K17, K18, K19) bu durumu olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okul içi iletişimde sosyal medya araçlarının kullanımına dair temel kaygılarının amaç dışı kullanım olduğu görülmektedir (K9, K10, K12, K13, K18, K19). Ayrıca öğretmenlerin bazıları mesai saatleri dışında sosyal medya üzerinden iletişimi rahatsız edici bulmaktadır (K2,K4,K12,K16). Bu rahatsızlıktan kaçmak için öğretmenlerin kaçma kaçınma stratejisi ortaya koyduğu görülmektedir. Grubu sessize almak, mesajları görmezden gelmek gibi... K16 ve K17'nin yorumlarından anlaşıldığı üzere sosyal medya kullanımı okullarda sorunlara yol açmaktadır ve okul yönetimleri tarafından kısıtlamalara gidilebilmektedir.

K1: "Herhangi bir resmiyeti olmaması gerektiğini düşünüyorum. İş yerlerinde haberleşme mail üzerinden yapılmalı, gerek duyulunca aranabilir. Herkes akıllı telefon kullanmak zorunda değil."

K6: "İş yerlerinin çalışanlarla bu yolla iletişim kurması amatörce."

K3: "İşime yarıyor ve faydalı, gerekli görüyorum ben. Herhangi bir sorun yaşamadım."

K2: "Efektif ve etkili bir iletişim aracı olduğu için kullanılmasını normal görüyorum. Bazen özel hayatı ihlal ettiği durumlar olabiliyor ama evet bu durumda grubu sessize alarak çözüyorum bu sorunu."

K4: "Anlık bir durum olduğu zaman Whatsapp kullanılabilir. Mesai saati dışında mümkün olduğunca kullanmamaya çalışıyorum."

K12: " Bu kadar kolay ulaşılabilirlik hoşuma gitmiyor."

K14: " Mesai saatleri dışında kullanılmamalı."

K16: “Okul içinde böyle bir iletişimin yanlış anlaşılmalara açık olduğunu düşünüyorum.”

K17: “Bizde sadece idare mesaj yazabiliyor. Bu durumu olumlu buluyorum.”

K19: “Whatsapp resmi iletişim kanalı olarak kabul edilmeli.”

Araştırmaya katılan 13 öğretmen okul içi sosyal medya iletişimini görmezden geldiğini belirtirken 8’i (K3, K5, K6, K7, K10, K17, K18, K19) hiçbir zaman iletişim süreçlerinden kaçınma davranışında bulunmadığını belirtmiştir. K8 ve K12 yoğun iletişim nedeniyle bu mesajları atladıklarını belirtmiştir. Okul içi sosyal medya iletişimini bilerek görmezden geldiğini belirten öğretmenler de vardır (K13, K15, K16). Bu soruya verilen yanıtlar göstermektedir ki okullarda kaçınma kaçma direniş stratejisi olarak yoğun bir şekilde görülmektedir.

K8: O kadar çok şey yazılıyor ki önemli şeyleri kaçırabiliyorum.

K17: Bilerek görmezden geldiğim zamanlar oluyor.

3.2.2. Direniş Stratejisi Olarak Kaçma ve Oyun Performansları: Okul Kameraları/Güvenlik/İzlenme/Gözetlenme ve Kaçınma Davranışları Kategorisi

Direniş stratejisi olarak kaçma ve oyun performansları; okul kameraları/güvenlik/izlenme/gözetlenme ve kaçınma davranışlarına ilişkin bulgular şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Direniş Stratejisi Olarak Kaçma ve Oyun Performansları: Okul Kameraları/Güvenlik/İzlenme/Gözetlenme ve Kaçınma Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 14 öğretmen okul kameralarının güvenlik dışında kullanıldığını ifade ederken 7’si (K5, K7, K10, K11, K14, K15, K19) sadece güvenlik için kullanıldığını belirtmiştir. Beş kullanıcı kameraların öğretmen gözetimi için kullanıldığını düşündüğünü belirtmiştir (K8, K9, K12, K13, K16). 14 öğretmenin kameraların güvenlik dışında kullanımının olduğunu düşünmesi okullarda karşılıklı güven durumunun zedelenmiş olduğuna dair bir gösterge sayılabilir. Ayrıca Scott’ın gizli senaryolar

düşüncesinden yola çıktığımızda okul idarecilerinin kendilerini gözetlediğine dair öğretmenlerin bir gizli senaryosu vardır ve bu konuşulmakta ancak sahneye konulmamaktadır.

K1: “Okul güvenliği dışında her şey için kullanıldığını düşünüyorum. Biraz göstermelik duruyorlar.”

K2: “Güvenlik için kullanıldığını düşünüyorum. Kötü niyetli yöneticilerin başka amaçlarla kullanıyor olmaları da olası.”

K3: “Tabi gerekli güvenlik için bunun yapılması gerekiyor. Ama sürekli gözetim altında olmak ya da izleniyor olmak bazen rahatsız edebiliyor. Güvenlik haricinde kontrol amacıyla da kullanılıyor olabilir.”

K4: “Sistemi istismar edecek insanlar her zaman olacaktır. Güvenlik açısından faydalı olabileceğini düşünüyorum.”

K5: “ Okul kameralarının varlığını yararlı buluyorum. Bazı suçlar için caydırıcı olmakla beraber, bir suç işlendiğinde suçluyu bulmak için harika bir araç.”

K17: “Yalanları ortaya çıkardığı için yararlı buluyorum.”

K18: “Kameraların kullanımı kullanan kişinin niyetine göre değişir.”

Araştırmaya katılan 12 öğretmen sürekli izlendiği hissine sahip olduğunu belirtirken 9’u (K1, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K15, K18, K21) böyle bir hisse sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

K2: “Sanırım artık böyle bir dünyada yaşadığımız için normal buluyorum.”

K21: “Gerekli olduğunu düşünüyorum. Ben kendimce bir baskı hissetmiyorum.”

K3: “Kamera güvenlik için gerekli fakat izleniyor olmak biraz huzur kaçırıcı olabiliyor. Güvenlik için mecbur kabullenmek durumundayım. Olumsuz bir durumun yaşanmasına caydırıcı bir etkisi olabilir. Aslında izlendiğimizi unutuyoruz. Artık hayatımızın bir parçası gibi.”

K5: “Hayır, hissetmiyorum. Çoğu zaman kameraların varlığını bile unutuyorum. Ancak kameraların olmasını yararlı buluyorum çünkü caydırıcı bir niteliği bulunuyor. Ben kameraları görünce güvende hissediyorum.”

K19: “Hayatımızın herhangi bir anı kameralar tarafından tespit edilebilir. Bu düşünce beni rahatsız ediyor.”

Araştırmaya katılan 14 öğretmen kameralardan davranışlarının etkilenmeyeceğini belirtirken 7 öğretmen davranışlarının etkilendiğini düşünmektedir (K6, K11, K13, K14, K16, K17, K18). Kameralardan etkilenmediğini belirten öğretmenlerin görüşlerini “yapmam gerekeni yapıyorum, işimi düzgün yapıyorum” düşüncesinde toplaması ise Foucault’nun öznenin kendini denetimi, öz denetim düşüncesiyle değerlendirilebilir. Bu yorumlardan anlaşıldığı gibi öğretmenler itiraf edemeseler de ya da farkında olmasalar da sürekli bir gözetim altında olduklarını hissetmektedir ve bu gözetime karşı öz denetim ve uyum davranışlarıyla direniş göstermektedir.

K8: “Yapmam gerekenleri yaptığım için kameralar beni etkilemiyor.”

K9: “Yapmam gerekenleri yapıyorum, davranışlarımdan ödün veremem.”

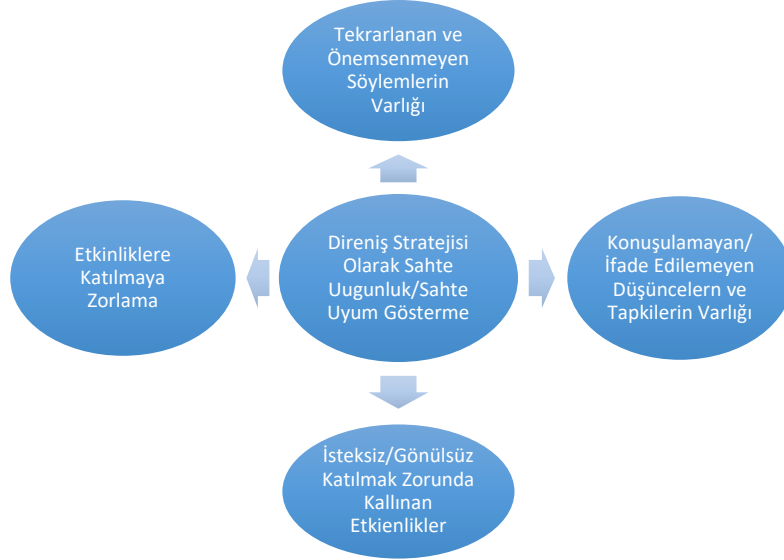
K14: “Tüm insanların davranışları kameralardan etkileniyor bence.”

K15: “Günlük telaşe içinde kameraların varlığını unutuyorum.”

K20: “...herkes işini düzgün yaptığı sürece bir şey olmaz ama hani niye kendini baskı altında da hissetsin ki?”

3.3. Direniş Stratejisi Olarak Sahte Uygunluk/ Sahte Uyum Gösterme Alt Teması

Direniş stratejisi olarak sahte uyum göstermeye ilişkin bulgular:



Şekil 9. Direniş Stratejisi Olarak Sahte Uyum Göstermeye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmen okulda sıkça tekrarlanan ve görmezden geldikleri söylemler olduğunu belirtirken, 6 öğretmenin (K2, K4, K7, K8, K14, K17) böyle bir durum yaşamadığı görülmüştür. Bu bulgular okullarda sahte uyum davranışının yoğun bir şekilde yürürlükte olduğunu göstermektedir. Okullarda bıkkınlık, ümitsizlik, baskı nedeniyle konuşulup da idareye aktarılamayan birçok düşünce olduğu aşağıdaki yorumlarda dile getirilmektedir. Öğretmenlerin sahte uyum, kaçınma, kaçma davranışlarıyla bu tekrarlanan söylemlere direndiği de görülmektedir.

K6: “Dersleri erken bitirmeyin demeleri ve bunu devamlı tekrar etmelerini anlayamıyorum. Blok şeklinde işlenen ders ara verilerek işlenen derste daha erken bitebilir tabi olarak.”

K1: “Beğenmiyorsanız gidin başka yerde çalışın söylemi hiç hoş değil.”

K3: “Özellikle giriş çıkış saatleri hakkında çok fazla şey söyleniyor. Önemsemek değil fakat ders saatimi aksatmadığım sürece çok sık uyduğum bir söylem değil.”

K9: “Devletin gönderdiği her yere gitmek zorundasınız.”

K10: “Her şey daha güzel olacak.”

K11: “Öğretmenlik mesleği saygınlık kazanacak.”

K19: “Yeni sistemle sorunlar çözülecek.”

K12: “Öğretmen değerlidir.”

K13: “Önemsemediğim söylemler var ama denileni yapınca sorun yaşamıyorum.”

K15: “2023 Vizyonunu içi boş bir söylem olarak değerlendiriyorum.”

K16: “Nöbet gibi okul işleyişine dair söylemler sürekli söylenince etkisini yitiriyor.”

K18: “Okulumuzda EBA girişleri sürekli kontrol ediliyor. Okul müdürümüz derste kullanmasak bile EBA'nın açık olması gerektiğini söyledi.”

K21: “Bir önceki okul müdürümüz aslında görev süresi dolduğu halde okulu yönetmeye devam etti uzun uzun yıllar. Birgün taksici bindim. Taksici dedi ki “-Bu öğretmenler ne iş yapıyor?” “-Ben de öyle düşünüyorum. 3 ay tatiliniz var” derdi.

Araştırmaya katılan 19 öğretmen angarya olarak gördükleri ve istemeden katıldıkları etkinlikler olduğunu belirtirken; 2 öğretmen (K8, K9) böyle bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sahte uyum davranışını direniş stratejisi olarak sıklıkla gösterdiğini ortaya koymaktadır.

K4: “Eğitime katılım sağlanması için zorunlu tutulmasının normal olduğunu düşünüyorum ancak etkinlik ve programlara katılım gönüllü olmalıdır. Eğer katılmadığım bir kural varsa değiştirebilmeyi denerim, başaramadıysam mümkün olduğunca uyarım.”

K1: “Ortada bulunan problemlerin çözümüne yönelik olmayan, göstermelik olduğu belli olan her türlü toplantı, konferans vb. benim zamanı çalmaktan öteye geçemez. Söylene söylene, eğer mecbursam katılıyorum.”

K12: “Angaryalardan kaçınıyorum. O görevi almamaya çalışırım.”

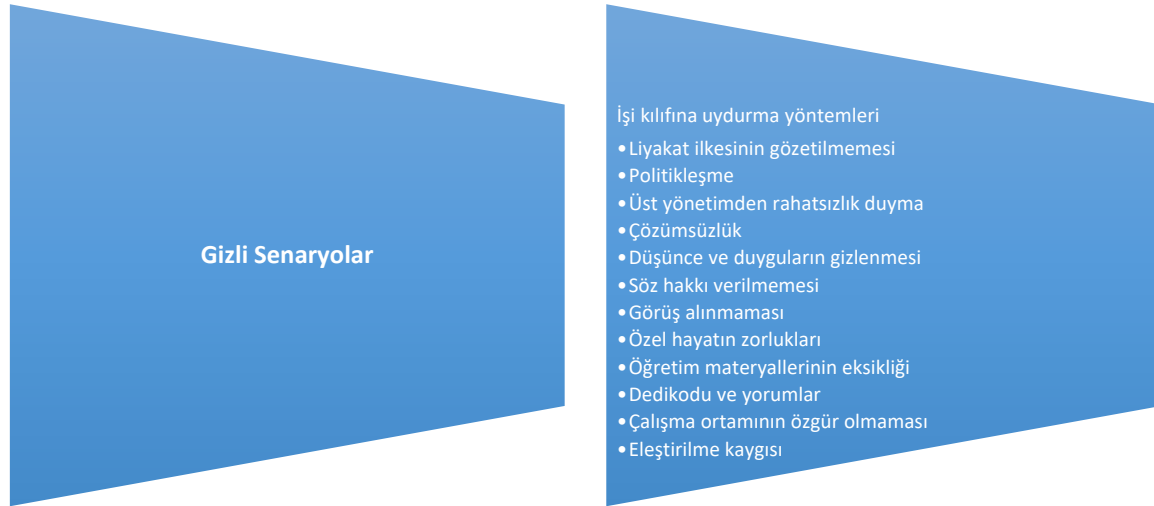
K15: “Eksiklerimi biliyorum keşke eksiklerime yönelik eğitim alabilseydim.”

K19: “Kimseyle kötü olmamak adına katılmıyorum.”

K20: “Mesaimizin dışında zaman ayırmamız lazım. Hizmet içi eğitimler çıkıyor. Oralara git gel. Bir sürü bürokrasi. Gereksiz iş.”

K21: “Ne yazık ki bütün öğretmenlerin bir proje üretmesi zorunluluğu getirildi. Bir kere proje zorunlulukla üretilmez, yaratıcılık gerektirir. Şu anda kesinlikle böyle bir durumun içinde olmak istemiyorum.”

3.4. Direniş Stratejisi Olarak Gizli Senaryolar Alt Teması



Şekil 10. *Direniş Stratejisi Olarak Gizli Senaryolarla İlişkin Bulgular*

Araştırmaya katılan 18 öğretmen okul içinde konuşulan ancak üst kademelere iletilmeyen sorunların varlığını kabul ederken 3 öğretmen (K3, K4, K14) böyle bir durumun olmadığını ifade etmiştir. Bu yorumlar okullarda gizli senaryoların okullarda yoğun bir şekilde işleyen bir direniş stratejisi olduğunu gösterdiği gibi okulda iktidar otoritesinin gayet baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca K4, K19’un yorumları öğretmenler arasında da iktidar ilişkileri ve gizli senaryoların varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin gizli senaryolarının gayet keskin ve net olması okullarda gizli senaryoların ortaya dökülebileceği bir patlama anının yaşanmasının olası olduğunu da göstermektedir.

K1: “Kompleksli yöneticilerin yarım yamalak bilgileri kesin doğru gibi aktarılmaktadır, bu konuda öğretmenlere söz hakkı verilmemekte, başka bir görüşe başvurulmamaktadır. Her türlü yasa dışı eylem, izin iptali, maaş zammı, hak kaybetme bir üst kademenin ötesine geçmez.”

K4: “Öğretmenler odasında eğitim faaliyetleri hariç tüm sorunlar konuşuluyor ve işimizle ilgili asıl tartışmalara vakit kalmıyor.”

K6: “İş yükü, maddi sorunlar, yeme, ulaşım yetersizlikleri.”

K7: “Sıkıntılı öğrencilerle resmi olmayan yollarla nasıl ilgileneceği, resmi teftiş durumunda olası sorunları önlemek için yapılan işleri kılıfına uydurma yöntemleri ve illegal olan ancak yine de uygulanan şeylerin dillendirilmemesi konuşulan konulardan.”

K19: “Ders kitaplarının yetersiz olması konuşuluyor ancak çözüm bulunamaz.”

K16: “Ders kitaplarının bedava olmasından çoğunluk rahatsız öğrencilerin kitapların kıymetini bilmediklerini düşünüyoruz.”

K18: “Eğitim sistemimizin eksik olduğu sürekli konuştuğumuz bir konu.”

K15: “Eğitimin ve okulların siyasileştiğini herkes biliyor ama kimse söyleyemiyor.”

K12: “Basit izinler için İlçe MEM’e gitmek rahatsızlık verici.”

K11: “Milli Eğitim’de liyakat bulunmadığı sürekli konuşulur.”

K19: “Öğretmenler birbirleri hakkında yaptıkları yorumları gizliyorlar.”

Okullarda ifade özgürlüğüne dair olumsuz görüşler çoğunluktadır. K2, K7, K18’nin görüşleri öğretmenler arasında görüşlerinin dikkate alınmasına dair umutsuzluğu göstermektedir. K6, K9, K16’nın düşünceleri ifade özgürlüğü konusunda bazı okullarda baskının olduğunu göstermektedir. K11’in görüşü ise Foucault açısından bakıldığında eşit olduğu düşünülen özneler arasında bile bir iktidar mücadelesinin varlığını kanıtlar niteliktedir. K20’nin görüşü bir direniş stratejisi sayılabilecek olan öz denetimin varlığına işaret etmektedir.

K2: “Bence yeteri kadar ifade özgürlüğü sağlandığını düşünüyorum ama sonrasında bu konuların değerlendirilmediğine inanıyorum.”

K4: “İçinde bulunduğum çalışma ortamında ifade özgürlüğü olduğunu düşünüyorum.”

K7: “Çalışma ortamında tüm hocalarım kendilerini özgürce ifade ediyor, fakat ne kadar dikkate alındığı şüpheli.”

K6: “İfade özgürlüğü belirli alanlara sınırlandırılmış olup, belli başlı konularda fikrimizi asla dile getirmemiz konusunda aktif bir şekilde sık sık uyarılırız.”

K19: “Kadınlar konuşma konusunda daha özgür.”

K18: “İfade özgürlüğü var ancak söylediklerimiz dikkate alınmıyor.”

K16: “Bir yaptırımla karşılaşma düşüncesinden dolayı her şeyi söyleyemiyoruz.”

K11: “Söylenilen sözden çok söyleyen kişilere bakılıyor.”

K9: “Özgürce konuşunca eleştiriliyoruz.”

K20: “Bu yüzden belli sınırlara kadar düşüncelerimizi belirtiyoruz. Tepkimizi gösteriyoruz ama orada da kendimizi frenlediğimiz zamanlar çok oluyor. Özgür hissetmiyoruz açıkçası.”

K21: “Kesinlikle özgür bir ortamda çalışmıyoruz. Ama ben düşüncelerimi ifade ediyorum.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tahakküm ilişkilerine ve özne olarak karşılaştıkları durumlara yönelik geliştirdikleri direniş stratejilerinin, Foucault ve Scott'un paradigmalarından yararlanılarak saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma katılımcılarının; ihlal başta olmak üzere, sahte uyum, rol yapma, öz denetim, gizli senaryoları bireysel direniş stratejileri olarak kullandıkları görülmektedir. Kıyafet yönetmeliği, tek tip müfredat, internet kısıtlamalarına karşı ihlal bir direniş stratejisi olarak uygulanmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenler, sosyal medyanın okul yaşantısında kullanımının oluşturduğu olumsuz durumlara karşı kaçınma, kaçma davranışları göstermektedir. Kameralar aracılığıyla yapılan gözetime karşı öz denetim ve uyum davranışlarına dair bulgular tespit edilmiştir. Bakanlıktan okula uzanan hiyerarşik düzen içerisinde öğretmenlerin benimsemediği ve kaçma, kaçınma ve uyum davranışlarıyla direniş gösterdikleri söylemlerin varlığı da araştırmada ortaya konulmuştur. Mesai saatleri dışında etkinliklere katılma konusunda öğretmenlerin sahte uyum, kaçınma ve kaçma davranışları gösterdiği görülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğretmenler gözetlenme endişesi duydukları ya da bir sonuca varamayacağını düşündükleri durumlarda rol yapma ya da sahte uyumu direniş stratejisi olarak sergilemektedir. İfade özgürlüğü konusunda öz denetim sergilenmektedir. Okul yaşantısında gizli senaryoların varolabileceği söylenebilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler sınıf içi süreçlerde kaliteli, nitelikli, verimli, disiplinli, sorumlu bir ortam vurgusunu yaparak, katı olmamak, esnek olmak gerekliliğini de belirtmektedir. Öğretmenlerin kalite, nitelik, disiplin, verimlilik kavramlarını ele alırken ne tür normatif unsurlardan etkilendiğinin açığa çıkarılması iktidar ve direniş kategorilerini betimlemek açısından önemli bir değişkendir. Öğretmenlerin yoğunlukla direniş geliştirme çabasında oldukları etmen; merkezi biçimde tanımlanan ders içerikleri, merkezi planlamaların mikro ölçekte neden olduğu olumsuz etkiler ve zorlayıcı durumlardır. Mesleki tükenmişlik duygularının bir sonucu olarak öğretim faaliyetlerini yürütmedeki isteksizlik ile öğretmenler bir başka direniş alanı geliştirmektedir. İş yükündeki adaletsizlik algıları, yaratıcılık alanlarının desteklenmemesi, kendilerini ifade etme konusundaki çekinceleri direniş geliştirmelerine neden olan önemli duygu durumları olarak saptanmıştır. Okul içi iletişim süreçlerinde kaçma ve kaçınma davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. Okul dışı etkinliklerini de büyük ölçüde gereksiz bir iş yükü olarak görmektedirler. Araştırma kapsamındaki öğretmenler, üst mercilerce verilen kararlara sahte uyum davranışı gösterdikleri durumların da var olduğunu vurgulamaktadır. Okul yapısının ve ikliminin politikleştiği, liyakat ilkesinin gözetilmediği düşüncesi ile gizli senaryolar geliştirdiklerini; yöneticilerinden rahatsızlık duydukları, çözümsüzlük gördükleri, söz hakkı tanınmadığı, görüş alınmadığı ve eleştirilme kaygısı hissettikleri durumlarda söz konusu gizli senaryoların devreye girdiğini; asıl düşünce ve duygularını çalışma ortamının özgür olmadığı yönündeki algılarıyla gizlediklerini açıklamışlardır. Foucault'nun bakış açısından bakıldığında, burada öznelerin birbirini gözlediği ve küçük iktidar ilişkilerinin okulun içinde süregeldiğini göstermektedir. İktidarın direniş olmadan var olamayacağından yola çıkarsak burada da adı konulmasa da bir direniş alanının varlığı hissedilmektedir. Burada öğretmenlerinin kendi denkleri olarak sayılan öznelerin davranışlarından rahatsızlıklarını hangi davranışlarla ortaya koyduğu ve gözetim altındaki diğer öznenin bu davranışlara karşı nasıl bir tutum geliştirdiği araştırabilecek bir durumdur. Öğretmenler arası iktidar mücadelesi ve iktidar ilişkileri yeni bir araştırma alanı olabilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ortaya koyduğu yukarıda açıklanan, bireysel direniş çabaları okul ortamının demokratikliği konusundaki sorunları ortaya çıkarmaktadır. Okullarda ifade özgürlüğü konusunda gelişmelere ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Aynı zamanda baskının nesnesi halinde olan öğretmenler, kendi yaşadıkları zorlu durumları öğrencilerin yaşamasında bir çelişki görmemektedirler. Ayrıca öğretmenler kendi aralarında iktidar ilişkileri geliştirip zaman zaman

birbirlerini baskılayabilmektedir. Çalışmada, derlenen öğretmen görüşlerinden direniş konusu dışında sonuçlar da ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ders sürelerinde farklılıklar olması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin okullarda işlerin adil dağıtımı, yaratıcılığın desteklenmesi, öğretmenlerin kendini ifade etme şansı, düşünce ve fikir özgürlüğü, planlama ve hedef belirleme konularında rahatsızlıkları derse girmede isteksizliğe neden olabilmektedir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler birçok farklı konu başlığında mesleki tükenmişlik ve umutsuzluklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Perry-Hazan ve Birnhack'in (2019) araştırmalarında öğretmenlerin gözetlenme ile rahatsızlık duymaları, güç mesafesi genişledikçe gözetimin ve aynı doğrultuda direniş davranışlarının arttığı yönündeki bulguları ile örtüşmektedir. Benzer biçimde Kalfa, Wilkinson ve Gollon (2018)'un araştırma sonuçlarında işaret ettiği, öğretmenlerin yönetsel zorunluklara sessiz direniş geliştirmeleri bulgusu ile de bu araştırmmanın sonucu paralellik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen kodlar Fenback'in (2018) hiyerarşi, gözetim, güç ilişkisi, denetim kültürü ve direnme; Bourke, Lidstone ve Ryan'ın (2013) özdenetim, kontrol, dayatma ve direniş; İbrahim, Al Kaabi ve El Zaatarı'nın (2013) engelleme, güvensizlik, korku kültürü ve idrenme kodlarıyla benzerdir.

Scott'un (2008) değindiği direniş biçimlerine bakarak, eğitim örgütlerinde örgütsel davranışın bir bileşeni, yönetsel ve yapısal düzenleme ve uygulamalarının yansması olarak güç ilişkilerini yordamak, tanımlayabilmek mümkündür. Araştırmanın temel aldığı iktidar alanı Foucault'nun (2007a) tanımladığı şekli ile negatif bir iktidar alanı değildir; pozitif bir iktidar biçimi olarak biyo-iktidarı sembolize eden göstergelerdir. Norm haline gelmiş söylemler, kurallara baskı uygulamadan uyulmasını sağlama (normalizasyon) ile açıklanabilecek bir iktidar alanıdır. Direniş biçimleri de iktidar uygulamalarına dâhil, düşünsel ve davranışsal tepki biçimleridir. Araştırmada bu nedenle mikro ilişki ve etkileşim düzeyinde belirebilecek direniş biçimlerine bakılmıştır. Giroux'un (2014) da belirttiği üzere direniş; okuldaki çok boyutlu aktörlerle ve etmenlerle, farklı bağlamlarda ve farklı politik mücadeleler, farklı etkiler yaratan çok katmanlı bir olgudur. Araştırma sonuçları denetim, bağımlılık yoluyla kendine tabi kılma (Foucault, 2014) olgusunun araştırma kapsamındaki öğretmenler tarafından da dile getirildiğini; benzer biçimde uyum sağlama davranışları ile tahakkümün kabul edildiğini (Scott, 2008) ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tahakküm hissettikleri durumlarda büyük ölçüde duygularını gizledikleri, daha kabul edilebilir söylemler kullandıkları; güven duyabilmek için "gücün bildiği" eylem, söylem ve jestlerde bulunarak gizli senaryolara uygun olarak davrandıkları (Scott, 2008) ileri sürülebilir.

Bu sonuçlardan hareketle; okullarda daha özgürlükçü bir ortamın oluşturulması için adımlar atılmalıdır. Kanun ve yönetmelikler bu ortamın sağlanabilmesi için gözden geçirilmelidir. Öğretmen sendikaları öğretmenlerin karşı karşıya oldukları baskı ve zorlukları sorgulamalı ve bu konularda etkin bir politika izlemelidir. Öğretmenlerin demokrasi, ifade özgürlüğü gibi konularda kendilerini gözden geçirmeleri gerekmektedir ve bu konuda daha özgürlükçü düşünebilmelerini sağlayacak ve öğrenci için de daha özgür bir okul yaşantısıyla sonuçlanacak eğitimlerden geçmeleri sağlanmalıdır. Tek tip müfredat, merkezîyetçi yapı, ders ve okul sürelerindeki merkezi belirleme öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmaktadır. Bu konularda ve ilgili süreçlerde öğretmenlerin inisiyatif alanları genişletilmelidir. Alternatif ve dönüştürücü, geliştirici uygulamalara alan açılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri sorgulanmalı ve bu konuda önlemler alınmalıdır. Meslek kanunu çıkarılarak öğretmenlerin hakları daha iyi koşullarda güncellenmelidir. Sosyal medyanın ve yeni nesil teknolojilerin okullarda kullanımının ortaya çıkardığı kişi hakları ihlallerine dair yasa ve yönetmeliklerde eklemeler yapılmalıdır. Okul paydaşları sosyal medya, internet kullanımında haklar, özgürlükler, tehlikeler gibi artık hayati öneme gelmiş konularda daha çok bilgilenmelidir. Bu nedenle Bilişim Teknolojileri, Medya Okuryazarlığı gibi derslerin içerikleri ile birlikte öğretmen yetiştiren üniversitelerin programlarının çağın bu önemli sorununa dair yeterlilikleri değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar*. İstanbul. 1. Baskı. Kalkedon Yayınları
- Best, S. & Kellner, D. (2000). *Postmodern teori*. (M. Küçük, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı.
- Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2013). Schooling teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.
- Bozkurt, V. (2000). Gözetim ve internet: Özel yaşamın sonu mu? *Birikim Dergisi*, 136, 75-81.
- Çelebi, V. (2013). Michel Foucault'da bilgi, iktidar ve özne ilişkisi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1), 512-523.
- Deveci, C. (1999). Foucault'nun iktidar kavramsallaştırmasında siyasal boyutun ayrıştırılmazlığı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 3(9), 23-39.
- Dikme, E. & Gökçe, T.A. (2018). Domination perception in educational organizations. pp:75-90. (Ed. Şenel Gerçek). in *Current debates in education*. London. IJOPEC publication.
- Durutürk, B. (2018) Michel Foucault'nun iktidar ve özne kavramlarına bir bakış: Gözetim toplumu. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 53(3), 959-972.
- Faruk, A. & Celal, Ç. & Erdemli, Y. E. (2016). Nesnelerin interneti teknolojisinin biyomedikal alanındaki uygulamaları. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4, 37-54.
- Fernback, J. (2018). Academic/digital work: ICTs, knowledge capital, and the question of educational quality. *TripleC* 16(1), 143-158.
- Foucault, M. (2000a). *Özne ve iktidar*. (I. Ergüden ve O. Akınhay, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı.
- Foucault, M. (2000b) "İktidarın halkaları", özne ve iktidar. (I. Ergüden, O. Akınhay, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2000c). *Bir özgürlük pratiği olarak kendilik kaygısı etiği*. (Özne ve İktidar. I. Ergüden, O. Akınhay, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2000d). *Hakikat ve İktidar*, Entelektüelin siyasî işlevi. I. Ergüden ve Ferda Keskin, O. Akınhay (çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2000e). *İktidar üzerine iki diyalog*, Entelektüelin siyasî işlevi. I. Ergüden, F. Keskin ve O. Akınhay (çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2002). *Toplumunu savunmak gerekir*. (Ş. Aktaş, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.
- Foucault, M. (2003a). *İktidar ve bilgi, iktidarın gözü*. (I. Ergüden, çev.), 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2003b). *İktidarın gözü*. (I. Ergüden, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2003c). *Hapishane üzerine söyleşi: Kitap ve Yöntemi. İktidarın Gözü*. (I. Ergüden, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2003d). *Disiplinci toplum krizde. İktidarın gözü*. (I. Ergüden, çev.). 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2003e). *İktidar ve beden. İktidarın gözü*. (I. Ergüden, çev.) 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005). *Doğruyu Söylemek*, çev. Kerem Eksen. 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2016). *Özne ve iktidar*. (I. Ergüden ve O. Akınhay, çev.). 3. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. (2014). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. 1. Baskı. İstanbul. Kalkedon Yayınları.
- Güneş C D (2013). Michel Foucault'da söylem ve iktidar. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21, 55-69.
- Işık, S. (2012). Foucault'da iktidar, özgürlük ve direniş. *Ekev Akademi Dergisi*, 16(51), 103-114.
- Ibrahim, A. S., Al-Kaabi, A., & El-Zaatari, W. Teacher resistance to educational change in the United Arab Emirates. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(3), 25-36.
- Kâhya, Y. (2013). Üniversitede gözetim ve kontrol. *Sosyoloji Dergisi*, 29, 39- 66.

- Kalfa, S., Wilkinson, A., & Gollan, P. J. (2018). The academic game: compliance and resistance in universities. *Work, Employment and Society*, 32(2), 274-291.
- Keskin, F. (1997). Foucault'da öznellik ve özgürlük. *Toplum ve Bilim Dergisi*, 73 s. 30-44.
- Love, N. S. (1989). Foucault & Habermas on discourse & democracy. *Polity*, 22(2), s. 269- 293.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (Çevirenler: Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun & Prof. Dr. Ali Ersoy). 3. Baskı. Ankara. Pegem yayımları.
- Monahan, Torin. & Rodolfo. D. Torres (2010). *Schools under surveillance: Cultures of control in public education*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Özmkas, U. (2019). "Gündelik direniş" ve direnişin koordinatları. *Alternatif Politika*, 11(3), 651-674.
- Perry-Hazan, L., & Birnhack, M. (2019). Caught on camera: Teachers' surveillance in schools. *Teaching and Teacher Education*, 78, 193-204.
- Sayılan, F. & Özkazanç, A. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: Bir okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, sayı 114,51-73.
- Scott, J. C. (2008). Tahakküm ve direniş sanatları. 1. Baskı. İstanbul. Ayrıntı Yayınları,
- Sheridan, A. (2005). *The will to truth London and Routledge*. London and New York: Tavistock Publications.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu Sosyolojisi*. 1. Basım. İstanbul İletişim Yayınları.
- Şentürk, İ. & Turan, S. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 243-272.
- Tosun, M.C. (2018). Foucault'un felsefesinde bir "sözel ilişki etiği": Pharrhesia. *Kaygı*, 30,145-157.

EXTENDED ABSTRACT

There is a network of intertwined relationships between power and resistance. How this network of relations is constructed in micro-level educational organizations, with which forms and indicators it is revealed, and what meanings it assumes in daily life practices in educational organizations indicate an important and original phenomenon. Foucault (2003a: 184) proposes micro politics as a strategy of resistance to power. Micro politics suggests the localization of the struggle, that is, the struggle for power must be localized everywhere (Sheridan, 2005: 137). In this way, Foucault proposes an ubiquitous resistance strategy against the omnipresent power (Işık, 2012: 112). Power needs information in order to dominate the subject. The way to reach information is through surveillance. The concept of surveillance, which is as old as human history, started to become rational when people recorded them in order to follow natural events while settling down. Today, surveillance has spread to every moment and area of human life. People participate in surveillance sometimes voluntarily and sometimes involuntarily through the technological tools they use. In schools, surveillance works with many stakeholders watching each other. Student-teacher-parent-manager and higher administrative units and many different items that can be taken into account observe each other in the school environment. With the new generation technologies, the supervision structure in schools has changed and has become widespread. According to Giroux (2014: 19-23), it is very important for educators to acknowledge that resistance is a multi-layered phenomenon that not only takes different and complex forms between students and teachers within school boundaries, but has an impact in different contexts and different political struggles. Teachers and students increasingly bear the burden of overcrowded classrooms, limited resources, and political decision-makers. Fighting around these issues requires collective forms of resistance rather than individual forms of resistance. However, the methods of resistance focused on this research; These are micro-resistance strategies that develop from the bottom up, mostly involving individual behaviors and are frequently applied in the school environment.

Whether teachers, who are important actors of educational organizations, have sufficient means of expression, their opinions about this, what kind of attitudes they develop against the problems they face or against the thoughts and practices they do not participate in, their understanding of freedom, and whether they feel pressure is not a subject that is discussed much. Explaining power and domination relations in educational organizations; Especially determining the thinking and behavior styles developed by teachers who are primarily affected by these relationship forms is an important dimension of organizational behavior and an important component of daily life practices of educational organizations. When the literature is examined, it is seen that the studies focus on organizational change and teachers' resistance to change. In this study, by focusing on the power relations of teachers working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education; It is aimed to determine the resistance strategies developed by the teachers against the situations they face as the subject of power by using the paradigms of Foucault and Scott.

The study was carried out with phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. In this research, the study group was determined with the purposeful sample; it consists of 21 teachers working at secondary and high school levels in public schools in the city center of Eskişehir. The data of the study was collected with a semi-structured interview form developed by the researchers and finalized with expert opinions. Expert opinion was consulted for reliability and validity. The data obtained in line with the case in which the study was conducted should be approved by additional methods such as expert approval, participant approval, colleague approval (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 256). In terms of the validity of the data, the consent of the participants was obtained after the coding process. In terms of

external validity, the study group was determined with purposeful sampling, with participants who could express their views on the research in detail. The compatibility of the research results with the theoretical structure has been confirmed by the researchers. Long-term interactions were made with the participants. External validity has been strengthened by including direct quotations. When the research results are evaluated in general; it is seen that teachers use especially infringements, fake conformity, acting, self-regulation, secret scenarios as individual resistance strategies. Based on these results; necessary arrangements should be made in order to create a more liberal environment in schools. Laws and regulations should be reviewed in order to ensure this environment. Teachers' unions should question the pressures and difficulties faced by teachers and pursue an effective policy on these issues. Teachers should review themselves on issues such as democracy and freedom of expression, and they should be provided with training that will enable them to think more liberally on this issue and result in a free school life for students. Uniform curriculum, centralized structure, central determination in the course and school time are perceived as a problem by teachers. Teachers' areas of initiative should be expanded on these issues and related processes. Space should be made available for alternative and transformative, developer applications. Teachers' professional burnout should be questioned and measures should be taken in this regard.