

**Abdurrahman ŞAHİN**

University of Pamukkale, TURKEY

Contact : asahin@pau.edu.tr

**Hulusi ÇOKADAR**

University of Pamukkale, TURKEY

**Teaching Process, Authority, and Democratization:  
Teachers' Behavior against the Pitfall of Authoritarian,  
Laissez-Faire, and Indifferent Approaches****Introduction**

Teachers are concerned with effective teaching in their classrooms, and there are times they employ some techniques to this end. One influential factor promoting the quality of teaching, for classroom practitioners, is to shape their use of authority and act of teaching around robust theories. However, it is not always an easy task for them to regulate their teaching according to the current theoretical frames in the ever-changing atmosphere of a classroom. Technique oriented approaches focusing the attention more on techniques than understanding lead practitioners to adhere to top-down approaches. Normalized antidemocratic values infiltrating into the school culture further reshape teachers' use of authority. Therefore, there are times teachers find themselves demonstrating teaching acts inclined towards obsolete theories, justified beliefs, or cultural myths.

There are three inherent factors misleading classroom practitioners' authority. Those include theoretical vulnerability of their teaching acts, infiltration of behaviorist discourses into their practices, as well as the force of crystallized myths upon their act of teaching. Such contaminating factors, in particular, lure practitioners into the pitfalls of *authoritarianism* that, in the long run, silences students or of *laissez-faire* and *indifferent* approaches that eventually undermine the process of democratization by inviting teacher authoritarianism to the forefront. This study aims to clarify what are meant by four different authority (*authoritarian*, *authoritative*, *laissez-faire*, and *indifferent*) and to analyze the way novice teachers fall into the alluring pitfalls of *authoritarian*, *laissez-faire*, and *indifferent* approaches.

**Teacher Authority and Pitfalls**

For novice teachers, authoritarianism is one of the most striking and appealing pitfall, by which, they assume, an orderly teaching could easily be maintained. *Authoritarian* teaching is mainly characterized by such features as firm limits and control on students, frequent use of reward and punishment, boring and routine activities, dominance of lecturing, absence of teaching methods beyond lecturing, rigorous demand for obedience, placement of desks in straight rows, and overall little contributions to student motivation, achievement, and independence. Teachers embrace some of those features because behaviorist theories in the past promoted them as "techniques" in teaching. Those techniques underlie a philosophy that perceives students mere "object." While overcrowded classrooms invite teacher talk—a powerful tool of authoritarianism—to the forefront, settled authoritarian culture in school settings further reshape novice teachers' perception of teaching and

thus perpetuate teacher authoritarianism. Even if students, at times, resist to authoritarian modes of teaching practices, masses start to accept and normalize it, which then makes authoritarianism a common culture to all. In this way, authoritarianism starts working in a hegemonic way—in hidden, invisible, or normalized forms. Even in democratic classrooms where student projects and portfolio studies are common, students might feel forced to tell what the teacher expects them to tell. Then authoritarianism in student-centered classrooms where students undertake active roles emerges more in covert forms than overt. To challenge authoritarian mode of practice, however, a teacher needs to be authoritative.

*Authoritative* teaching, on the contrary, is characterized by limits and control yet accompanied by politeness and encouragement of independence, strong verbal interaction, rigorous critical debate, opportunity to learn and practice, warm and nurturing attitude toward students, genuine affection, active participation, the use of alternative teaching methods, and overall strong contributions to student motivation, achievement, and independence. As opposed to authoritarian teaching, which demands rigorous control, authoritative teaching requires students to take the responsibilities of their own learning. In this view, freedom is so important but does not mean much if not linked to responsibility. The authoritative figure further knows that democratic teaching is dialogical in nature. Therefore, s/he firmly renounces top-down delivery of facts and promotes participation as a core value. Not only does s/he talk to students but also s/he effectively listens to them. An authoritative figure also knows that abandoning authoritarianism or promoting participation does not alone lead to democratization and that immense disempowerment and resistance stemming from people's years of living in a markedly authoritarian society must be challenged. By crumbling authoritarian heritage internalized by society, the authoritative figure fulfills democratic transformation of the society without falling into the pitfall of *laissez-faire* approach.

Though excessive permissiveness appears, at times, to be attractive to practitioners, it might lead to the pitfall of *laissez-faire* approach. The typical characteristics of *laissez-faire* teaching are few demands on students, excessive care for students' emotional well-being and thus grounding the classroom decisions on students' feelings rather than academic concerns, lack of clear boundaries, and overall the evaporation of teacher authority and the growth of a chaos in the classroom. Such an approach assumes that freedom alone will engender democratic environment and will lead students to find what is right on their own. This approach, however, does not perceive freedom in connection with responsibility. Therefore, it leads to an immense chaos in the classroom, which could then be coped with by an authoritarian teacher act.

The last tempting pitfall misleading teachers' act of teaching is *indifferent* approach. It is basically defined by few demands on students, lack of teacher involvement and preparation, absence of genuine dialogue, absence of special projects, chaos in the classroom, and overall by little motivation, self-control, achievement, and teacher authority. Though it is not a preferred approach for most teachers, it is appealing to them if justified. When teachers fall into such pitfall, they then do not feel responsibility toward what occurs in the classroom, which fade students' right to flourish.

### Implications and Conclusion

Taking from the literature, this study proposes that teachers need to change their philosophy of teaching misleading their authority. By being better acknowledged of overt and covert forms of authoritarianism, they might face the misconceptions dominating the field of teaching. For those who want to democratize their teaching, a crucial message is that democratization could not be achieved merely by promoting freedom in the classroom. In order to foster student responsibility, the incorporation of alternative teaching methods beyond lecturing is also a necessity. The final point is that students shaped by the authoritarian culture of schooling and society exhibit challenging resistance when they are introduced to democratic teaching. The democratic authority must face and crumble this resistance in order to democratize the teaching process. Through theoretically scrutinizing, defining, explaining, and exemplifying teachers' *authoritarian*, *authoritative*, *laissez-faire*, and *indifferent* approaches, this study presents a detailed itinerary for future teachers regarding their roles and responsibilities of using their authority.

## Öğretim Süreci, Otorite ve Demokratikleşme: Otoriterlik, İzin Vericilik ve İlgisizlik Tuzakları Karşısında Öğretmen Davranışları

### ÖZET

Öğretim sürecinin verimliliğini olumlu yönde etkileyen etmenlerden biri de, yeni kuramsal temellere dayalı öğretmen davranışlarıdır. Bu sebeple, öğretmenlerin otoritelerini yeni kuramlar çerçevesinde kullanmaları esastır. Öğretmen davranışlarının kuramsal çerçeveden taşması, davranışçı kuramsal söylemlerin egemenliği altında kalması ve bağlamsal kalıp yargılara yenik düşmesi halinde öğretmenler, ya öğrenciyi itaatkârlaştırıran *otoriterlik*, ya da öğrencilerde demokratik eğilimleri körelten ve uzun dönemde otoriter yapıyı pekiştiren *izin vericilik* veya *ilgisizlik* tuzaklarına sürüklenmektedirler. Bu çalışma, öğretim sürecinde öğretmen otoritesinin aldığı dört farklı şekli (*otoriter*, *demokratik-otoriter*, *izin verici* ve *ilgisiz*) kuramsal çerçevede incelemek, tanımlamak, açıklamak ve örneklendirerek, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kendi otoritelerini biçimlendirme sorumluluklarıyla ilgili bir yol haritası sunmaktadır.

### Giriş

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren, endüstrileşmiş batı toplumlarında iş dünyasının gereksinim duyduğu rutin işleri büyük bir ustalıkla yapabilecek ve kitlesel üretimde etkin rol alacak işçilerin yetiştirilmesinde kullanılan bilimsel yönetim, sistem yönetimi ve davranışçı kuramlar eğitimciler tarafından öğrenme/öğretme sürecinde de yaygın bir şekilde uygulanır. Öğrenme/öğretme ortamını şekillendiren bu anlayışlar, o dönemde egemen olan pozitivist felsefenin etkisiyle otoriter bir yapıya kayar. Çağdaş pedagoglar, öğretim sürecinde güvenli bir ortam sağlanmasını (Leistyna, 1999), patronca bir tutum içine girmeden öğrencilerin aktif tutulmasını (Glasser, 1999a), farklı düşüncelerle yeni sentezlere ulaşılmasını (Brooks & Brooks, 1993), öğrencilerin farklı boyutlarda (bilişsel, duyuşsal ve devinişsel) eşzamanlı olarak gelişmesini (Brooks & Brooks, 1993; Shor, 1992) ve öğrencilerin içten motive edilmesini (Charles, 1996; Glasser, 1999a) önemserler. Bu değişimi göz ardı eden eski öğretim anlayışları, Jones ve Vesilind'in (1995) dediği gibi öğretim sürecinde öğrencilerin "kontrol" edilmesine odaklanırlar. Öğretim süreci, çevresel etmenlerin de etkisiyle (örneğin, aşırı kalabalık sınıflar, öğretmen merkezli veya amfi tipi sınıflar, sunuş yolunun yaygın kullanımı, üst düzey bilişsel ve duyuşsal gelişimi ölçmeyen standart testlerin yarattığı kaygılar, sosyal çevrenin beklentileri, vs.), öğrencileri sessizlik ve tüketim kültürüne hazırlayan bir araca dönüşmeye başlar.

İlköğretim, orta öğretim veya yüksek öğretimde bir dersin işlenişi gözlenseydi, birçok öğrencinin pasif dinleyici olarak sıraları doldurduğu, aktif ve bilgi paylaşan öğretmenin bilgi

aktarımı yapabilmek için sıkıcı konuşmasını karatahtayı da kullanarak monotonluktan kurtarmaya çalıştığı, genellikle ön sıralardaki birkaç “gözde” öğrencinin ara sıra derse katıldığı, diğer öğrencilerin ise sık sık esnedikleri ve çoğu kez de kalabalık sınıfların getirmiş olduğu problemlerden dolayı etkileşim ve işbirliğinin imkânsızlaştığı bir manzarayla karşılaşılırdı. Freire'nin (1970) yıllar öncesinde ilginç bir benzetmeyle öğretmenin öğrencilere bilgi yatırımı yaptığı “bankacı eğitim anlayışı” şeklinde ifade ettiği bu olumsuz durumu, Glasser (1999a) de okulu bir işyerine benzeterek tanımlar:

Orta öğrenimde, gelişigüzel seçilen bir okulun zorunlu bir dersindeki öğrencileri, yol onarım işçileri olarak düşünün. İşçiler, sınıftaki öğrenciler kadar çalışıyor olsalardı, en azından yarısı yan gelip yatıyor, keyif yapıyor, sigara içiyor, sohbet ediyor ve işi başkalarının yapmasından tümüyle memnun görünüyor olurlardı. Çalışanların da, ancak birkaçı sıkı çalışıyor ve büyük olasılıkla hiçbiri kaliteli iş çıkaramıyor olurdu. (s. 3)

Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etme sorumluluğunu öğrenip, sınıftaki öğrenme ortamına katkıda bulunan “öznel” haline geçmelerini, pek az ilgi çekmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde otorite kullanma eylemleri dört başlıkta toplanır: *otoriter* (authoritarian), *demokratik-otoriter* (authoritative), *izin verici* (laissez-faire) ve *ilgisiz* (indifferent) (CAFS, 1996). Herhangi bir öğretmen ne salt anlamda bu tiplerden birine aittir, ne de bu tiplerin hepsini aynı anda yansıtır. Öğretim sürecinin, öğretim ortamının, öğretmen ve öğretmen deneyimi ile toplumun etkileşimi içinde, farklı davranışlar olarak karmaşık bir yapıda ve bazen de eşzamanlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu durumda öğretmen davranışları, bir tarafı otoriter diğer tarafı ise demokratik-otoriter, izin verici ve ilgisiz tiplere doğru uzayan iki kutuplu bir yapı göstermektedir. Bunlardan ilki olan ve kendi uygulamalarını demokratikleştirmeye çalışan öğretmenin karşısında bir tuzak gibi duran otoriter yaklaşım, öğretmen otoritesinin barındırdığı gücün çağdaş eğitim kuramlarına zıt bir şekilde kullanılmasıyla ortaya çıkar.

### Otoriterlik Tuzağı ve Otoriter Bir Figür Olarak Öğretmen

Birçok öğrenci otoriter öğretmeni, “Bu öğretmeni aslında hiç sevmem! O gerçekten çok katı bir öğretmen ve öğrencilerine fırsat eşitliği tanımıyor. Aslında bu, her ne kadar onun kişisel tercihi olsa da, yaptığı doğru ve dürüstçe değil” diye tanımlar (CAFS, 1996). Öğretmen otoritesi, katılımcı ve çoğulcu demokrasinin sınıf ortamında uygulanmasında önemli bir gereklilik olsa da, bireysel, toplumsal, kültürel, inançsal ve ideolojik kalıp-yargılarla birleştiğinde altındakileri “şeyleştirmeye” başlar. Farkında olmadan bir tuzağın içine düşen otoriter öğretmen, patronca davranır, emreder, güç kullanır, işbirliği yapmak yerine işbirliği ister, altındakilerin ne yapması gerektiğini söyler, fikirler

empoze eder, egemenlik kurar, eleştirir, hataları bulur, cezalandırır, bütün kuralları ve cezaları belirler (Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1982). Mahiroğlu ve Buluç'un (2003) üniversite eğitimine başlayan öğrenciler üzerinde yaptığı bir çalışma, otoriter eğilimin en katı biçimi olan fiziksel ceza kullanımının, ortaöğretim kurumlarında halen yaygın olarak kullanıldığını açıkça ortaya koyar. Otoriter davranış bazen de küçük düşürme, alay etme ve etiketleme gibi fiziksel cezaya göre nispeten yumuşatılmış biçimlerde de kullanılır ki, Gordon (1996) bunu "geleneksel güç dili" olarak ifade eder. Bunun doğal sonucu olarak öğrencilerde derse ve/veya okula karşı bir soğukluk ve yabancılaşma ortaya çıkar (Nieto, 1992). Bu tip uygulamalarda, öğrenci davranışlarının biçimlendirilmesi ve bunu başarabilmek için özne öğretmen tarafından "ödül" ve "ceza"nın etkin kullanımı söz konusudur. Bunu Veysel Sönmez'in (1987) Anadolu'nun bir lisesinde öğretmen iken, otoriter yaklaşımın tuzağına nasıl düştüğünü samimiyetle anlatan şu manidar hikâyeciîli çok iyi açıklar:

Liseye gelince ilk iki üç hafta diğer öğretmen ve yöneticileri gözledim....Bana göre en başarılı öğretmen okul müdürüydü. Öğrenciler onu görünce el pençe divan duruyorlar, sesini duyunca dut yemiş bülbül kesiliyorlardı. Okul tiril tiril titriyordu. Bir gün yanına gittim. "Ağabey, bu saygı ve otoriteyi nasıl sağladın? Bana anlatır mısın?" dedim. Güldü; sonra: "Ben bir sınıfa ilk kez giriyorsam, o sınıfın en iri yarı olan, kabadayı kesilen öğrencisinin bir pundunu bulur, onu bir güzel döverim....Aynısını ben de uyguladım. Kısa zamanda acımasız, otoriter bir öğretmen olarak tanındım. Değil benim öğrencilerim, diğer okulların, hatta ilkokul öğrencileri bile beni görünce oyunu bırakıp kaçmaya, yollarını değiştirmeye, önlerini ilikleyip selam vermeye başladılar. (s. 128-29)

Otoriter yaklaşımın işe koşulması sonucunda, öğretmen öğrencilerin yakın dönemdeki tepkilerine bakarak kendi yanlış ve kuramdan kopuk amacına ulaştığını düşünebilir. Ancak, bu durum, demokratik öğretmenler için bir tutku olan bağımsızlık duygusu geliştirme yerine öğrencilerde sessizlik kültürünü (Freire, 1970) egemen kılar veya onları uygun koşullar oluştuğunda otoriteye karşı direnç göstermeye iter (Giroux, 1983; Glasser, 1999a; Nieto, 1992). Eğitimi kenara atan bu güç savaşı içinde, öğretmen daha çok baskı uygulama eğilimine girerken öğrenci de daha çok direnmeyi önceliğe alır. Sönmez'in (1987) paylaştığı hikâyeciîlin sonucu ortaya çıkan direnci göstermektedir.

Öğrencilerimi çok seviyordum; ama bunu hiç belli etmiyordum.... Öğrencilerimin de beni sevdiklerini sanıyordum; çünkü her zaman selam veriyorlar, önümde eğiliyorlar, önlerini ilikliyorlar, yol değiştiriyorlar, karşı gelmiyorlardı. O yıl lise bitirme sınavlarını yapmıştık. Öğrencilerimden üç kişi mezun oldu. Bu üç öğrencimin beni çok sevdiğini sanıyordum; fakat yanıltılmışım. Onları bir gün caddede gördüm. Önleri açıktı. Elleri ceplerindeydi. İkisinin ağzında sigara vardı. Bana baktılar, ben de onlara... Ne önlerini iliklediler, ne de sigaralarını attılar. Gözümün içine baka baka yanımdan geçip gittiler. (s. 129)

Öğrenci, kendi açısından uygun zamanlarda aykırı davranışlar sergileyerek ve otoriter öğretmenin yasaklarını delerek bu güç savaşını devam ettirir. Ancak, baskıcı yaklaşımlar zamanla normalleşir ve içselleştirilir. Örneğin, Saban'ın (2003) büyük bir üniversitenin Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı bir araştırmada erkek katılımcıların yüzde 12'sinin ilköğretimde fiziksel ceza uygulamasını bile onayladıkları anlaşılmaktadır. Uygulamada ise, sınıf içi olumsuz davranışlar karşısında öğretmenlerin otoriter eğilimlerini artırdıkları ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri tarafından ifade edilmiştir (Lewis, 2001). Normalleşen otoriter yaklaşım bazı durumlarda öğretmen tarafından belli özürler vasıtasıyla uygulamaya konurken, bazı durumlarda da otoriter yaklaşımın bir ürünü olan "bastırılmış bilinç" (Freire, 1970) tarafından öğretmenden talep edilir. Bu çalışmanın yazarlarından Abdurrahman Şahin'in şu ilginç yaşantısı, bu talebin nasıl yapıldığına iyi bir örnektir.

Anadolu'nun güzide bir köyüne öğretmen olarak atanmıştım. Daha öğretmenliğimin ilk yılında, sevgi kültürüne dayalı bir iletişim geliştirmeye çalışıyordum. O gün hep birlikte dışarıda top oynuyorduk. Okulda üç çocuğu bulunan Halim amca memnuniyetsiz bir yüz ifadesi ile, "Sen ne biçim hocasin! Hoca dediğin çoluk çocukla top mu oynar?" diye konuşmaya başladı. "Sen şimdiden böyle olursan bu çocuklar üç gün sonra tepene çıkarlar. Biz öğrenciyken öğretmenimizi gördüğümüz zaman elimiz ayağımız titrerdi." diyerek bana nasıl bir öğretmen olmam gerektiği konusunda nasihatler vermeye başladı. Hatta "bu yaramaz çocuklarla baş etmenin ancak sopa ile mümkün olacağı" yargısını da dile getirdi.

Yönetilen birey, kendi güçsüzlüğüne inanıp otoritenin onun için yaptırımlar koymasını; yönetici de yönettiği kişilerin düşük statülerini kabullendiğinde otoriter yaklaşım amacına ulaşır. Böylece her iki tarafta, otoriter eğilimler kültürleşir ve ortak değer haline gelir. Öğretmenler, yöneticiler ve öğretmen adayları arasında zaman zaman duyulan, "Demokrasi bizim toplumsal yapımıza aykırıdır.", "Bizim toplumumuz henüz demokrasi ile yönetilecek kadar olgunlaşmadı.", "Demokrasi bizim öğrencilere ters." veya "Demokrasi bizim öğrencilere yaramaz." gibi ifadeler, otoriter eğilimlerin kristalleşmesine ve ortak değer haline dönüşmesine ilginç birer örnekler.

Otoriter yapının ortak değer haline dönüşmesinden sonra, otoriter yaklaşım açık formlarla değil, "örtük" ve "hegemonik" yollarla sunulur ve korunur. Endüstri devrimi sonrası yaygınlaşan eğitim anlayışı ile, öğrencilerin aktarılan bilgiyi alan ve bu bilgilerin doğrultusunda standartları önceden belirlenmiş davranışları göstermeleri gerektiği kabul edilir (Bowles & Gintis, 1976; Şahin & Yıldırım, 1999). Bu bağlamın bir sonucu olan standartlaşma ve standartları uygulama eğilimi, otoriter yaklaşımın talep ettiği öğretmen aktifliği ve öğrenci sessizliğini yerleştirir. Öğretmeni bilginin kaynağı, eğitimi bilgi aktarma süreci ve öğrenciyi de istedik davranışlar sergileyen bireyler olarak tanımlayan geleneksel eğitim ortamlarında, öğretmen bilgi bağışlarken öğrenciler de pasif-alıcı

konuma indirgenir. Bu da eğitim ortamının “nesne”lerinde düşük benlik saygısı oluşturmanın yanında, onları uzun dönemde tüketim kültürüne hazırlayan otoriter yapıyı pekiştirir. Freire'ye (1998) göre,

Eğer öğretmenler otoriter ise, o zaman onlar daima diyalogun başlatıcısı ve öğrenciler de onların yarattığı söyleme konu olan kişilerdir. Bu tipteki öğretmenler, öğrenciler ile, öğrenciler için ve öğrenciler hakkında konuşurlarken tepeden inmece bir yaklaşımla söylediklerinin doğruluğundan emin olarak konuşurlar. Ve hatta bu tarzdaki öğretmenler öğrencilerle konuşurken, söylediklerinin ve kendi bilgilerinin önemini vurgularcasına, sanki öğrencilere iyilik yapıyormuş gibi bir hava da estirirler. (s. 64)

Böylece halktan toplanan vergilerle ücreti ödenen öğretmen, otoritesini öğrencileri güçlendirmek, özneleştirmek ve anlamak yerine onları kontrol etmek, egemenliği altına almak ve etiketlemek için kullanır. Hatta öğrencilerin aktif olarak araştırma, inceleme ve sunu yaptıkları öğrenci-merkezli sınıflarda öğretmen geleneksel sınıflara göre daha büyük bir otorite figürüne dönüştüğünün farkına bile varmaz (Hinchey, 1998). Demokratik öğretim ortamlarında yaygın olarak ballıvurulan kitap incelemesi, araştırma, proje veya kişisel dosya oluşturma gibi ürünlerin sınıfa sunulması esnasında, öğrenciler aynı zamanda öğretmenin duymak istediğini söylemek zorunda olduklarını hissederler ki, bu da Gore (1993) tarafından öğrenci merkezli sınıfın gizli otoriterliği olarak adlandırılır. Böylece öğretmen otoritesinin barındırdığı “güç”, öğrencilerin sadece bir dinleyici olarak sıraları doldurduğu sınıf ortamına göre farklı, fakat daha örtük bir yapıda ortaya çıkar. Bu durum, ders kitabının ve öğretmenin doğrularını “kesinlik” ilkesine (Glasser, 1999b) göre öğrencilere kazandırırken aslında bir gizli müfredat olan ve otoriter eğitimcinin ısrarla talep ettiği itaat kültürünü sessizce öğretir. Ve itaat eden ile edilen arasında bir bölünme de oluşturur ki, bu çizginin kırılması, ancak, öğretmenin demokratik-otorite olması ile gerçekleşir.

### Tuzaklar Karşısında Demokratik-Otoriter Öğretmen

Birçok öğrenci demokratik-otoriter öğretmeni, “Bu öğretmeni gerçekten severim. Aslında o, hem dürüst hem de öğrencinin her zaman mükemmel olamayacağını anlayan birisi. Aşağılanmadan veya sıkılmadan konuşabileceğin bir öğretmen” diye tanımlar (CAFS, 1996). Demokratik-otoriter öğretmen ne kuralsız bir ortam yaratır, ne de kendini otoriter bir yapıya büründürür; öğretim sürecini yapılandırırken öğrencilerin katılımını da sağlayarak, etkili rehberlik ve liderlik vasıtasıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları için fırsatlar yaratarak onları içten güdüleme yoluna gider (Charles, 1996; Shor, 1992). Demokratik-otoriter öğretmen, demokratik ortamın gereği olan kuralları uygularken, öncelikle bu kuralları kendisi benimser; sonra da bu kurallar vasıtasıyla öğrencilerde sorumluluk ve bağımsızlık duygularının gelişimini teşvik eder. Demokratik ortamı zedeleyen öğrenci davranışlarıyla mücadele ederken, öğrencilerin gururunu incitmeye özen

gösterir. Çünkü demokratik-otoriter öğretmenin temel amacı, kendine güvenen ve kendini kontrol etme sorumluluğu taşıyan bireyler yetiştirmek ve böylece başarıya ulaşmaktır.

Başarıya ulaşmak amacıyla, Dewey'in (1963) de dikkat çektiği gibi, öğrencilerin ders esnasında yapacakları çalışmaların yönünü ortaya koyan temel amaçların belirlenmesinde aktif katılımları son derece önemlidir. Bu bakış açısı eyleme geçirildiğinde; öğretmen egemenliği, öğrenci pasifliği, bilgi transferi ve sorgulamayı ret gibi eğilimler yıkılarak öğrencilerde kemikleşmiş olan "eğitimin öğrenci üzerine yapılan bir eylem olduğu" inancı kırılır (Shor, 1992). Öğretmen, Glasser'in (1999a) de ifadesiyle, kendi hedefinin mümkün olan en az kuralla öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunmak olduğunu gösterir. Bu arada, otoriter yaklaşımın tuzağına düşmeden "özgürlük" kavramının istediğini yapmak olmadığını, "özgürlük" ve "sorumluluk" kavramlarının birlikte ele alınması gerektiğini ısrarla vurgular ve uygular. Bunu yine Sönmez'in (1987) kaleme aldığı aşağıdaki hikâyecik açıkça tanımlamaktadır:

İlkokul beşinci sınıftaydım. Yeni bir öğretmenim oldu. Deneyimli bir öğretmen olduğunu ilk derslerde anladım. Yazılı, ödev, gezi ve gözlem günlerini, dersin nasıl işleneceğini, sınıfın temizlenmesini, nöbet işlerini, devam ve devamsızlık durumlarını, kol başkanlarını v.b. baştan birlikte belirledik. Kurallar koyduk. Bu kurallardan biri de derse geç kalan sınıfa girecek, özür dileyip yerine oturacak, ders bittikten sonra bir dakika içinde neden geç kaldığını açıklayacaktı. İki hafta içinde derse geç gelen kimse kalmadı...Bir gün öğretmenimiz gelmedi. On dakika geçti hala yoktu. Nöbetçi arkadaşı ve iki kişiyi Başöğretmene gönderdik. Biraz sonra Başöğretmen, öğretmenimiz ve arkadaşlarımız, sınıfın kapısını çalıp, içeri girdiler. Başöğretmen: --"Öğretmeniniz bugün derse üç dakika geç kaldığı için bana geldi. Eşini doktora götürdüğünden dolayı, zamanında gelememiş. Bana, "eğer siz ve öğrencilerim izin verirse derse girebilir miyim" diye başvurdu. Ben kendisine izin veriyorum. Sizler izin veriyor musunuz?" dedi. Tüm sınıf susmuştu....Şaşırmıştık. Hepimiz birden ayağa kalktık. "Kabul ediyoruz" diye yürekten bağurdık....Ayrıca ilk kez "ben de insanım, benim de bir değerim var. Ben de söz sahibiyim bu okulda" demeye ve sorumluluklarımı duymaya başladım. (s. 125-26)

Sönmez'in de paylaştığı bu anlamlı hikâyecikte olduğu gibi, öğretmenin tutum ve davranışlarının demokratik olabilmesi için, yarattıkları söylem ve uygulamaları arasındaki farkı en alt düzeye indirmeleri ve ortaya çıkardıkları diyalogun tadına öğrencilerle birlikte ulaşmaları gerekir. Bu heyecanı sürekli yaşayabilmek için okulların, bir iyilik olarak değil fakat sorumluluk olarak, "ötekini" dinlemeyi ve saygı duymayı; hoşgörülü olmayı; çoğunluğun kararlarına saygı duyarken azınlığın da farklı düşünme ve hemfikir olmama hakkını korumayı; sorgulama, eleştirme ve tartışmaya isteklilik gibi demokratik eğilimleri benimseyerek hayata geçirmeleri gereklidir (Başar, 2003; Freire, 1998). Okulların, tüm bireylerin katılımcı demokrasiyi teori-uygulama döngüsüyle (praxis) öğrendikleri yerler olduğu birçok çağdaş pedagoğ tarafından da (Dewey, 1944; Gadotti, 1996; Giroux, 1988, 1996; Leistyna, 1999; McLaren, 1995) ifade edilir. Öğrenme, eylemi yapan tarafından kazanıldığından;



demokratik-otoriter öğretmen, demokratik yaşamı geliştirmek amacıyla sadece öğrencilerin sınıf içi kararlarına katılımında ısrar etmekle kalmaz, öğrenme etkinliklerinde de öğrencilerin dinleyici nesne konumundan kurtulmaları için çabalar. Bu çetin çabayı nasıl yürüttüğünü Shor (1992) kendi tarzıyla aşağıdaki şekliyle dile getirir:

O gün B-321 no'lu dersliğin açık kapısına yaklaştığımda hiç bir ses duyamayınca inancım biraz sarsılmıştı....Bir adım daha atıp kapı boşluğundan içeri baktığımda, yirmi dört öğrencinin ölüm sessizliği içinde iki sıra halindeki sandalyelerde oturmakta olduklarını gördüm....Kapıdan içeri girince bütün gözler bana çevrilmişti....Çantamı masanın üzerine koydum ve, "Merhaba! İngilizce I dersine hoş geldiniz. Benim adım Ira Shor. Niye sandalyeleri birbirimizle daha iyi iletişim kurmamızı sağlayacak olan daire şekline getirmiyoruz?" dedim. Kimse yerinden kımlıdamadı. Yoksa fikrimden vazgeçmeli miydim? Bir kez daha cesaretimi toplayarak tekrar sınıf düzenini değiştirmelerini istedim, ama nafile. Kalbimin derinliğinde kendi kendime bu mesleği değiştirmenin zamanı olup olmadığını sordum....Oradaki boş bir sandalyeye uzandım ve sandalyeyi uygun yöne çevirdim; sonra yakındaki bir öğrencinin yanında durarak mimiklerimle öğrencinin hareketlenmesini istedim. İstemeye istemeye, yerinden hareket eden öğrencilerin oluşturduğu bozuk şekil, daireden çok bir amibe benzemekteydi. (s. 1-2)

Demokratik-otoriter öğretmen, Shor'un (1992) ifade ettiği gibi, bilgi aktarımının ve ezberci beceri tekrarının öğrencilere fazla yararı olmadığını; bilgi ve beceri kazanımının problem tanımlayıcı veya işbirlikçi öğretim gibi öğrenciyi pasif dinlemenin ötesinde davranışlara zorlayan alternatif yaklaşımlarla anlamlı bir şekilde elde edilebileceğini bilir. Eğer sınıfta alınan önemli kararlara, müfredatın yapılandırılmasına ve öğrenme etkinliklerine öğrencilerin özneler olarak katılımı sağlanmazsa, öğrenciler sonraki hayatlarında "otoriterlik" ve "itaatkârlık" uçlarında kendilerini bulurlar (Ergün & Duman, 2003; Freire, 1970, 1980; Shor, 1992). İtaatkârlık ise, otoriter anlayışların ısrarla talep ettikleri bir durumdur.

Öğrencilerin itaatkârlık veya otoriterlik uçlarına kaymamaları için, öğretmenler demokrasiyi tatlı söylemlerle tanımlamak yerine uygulamalarla hayata geçirmek zorundadırlar. Freire'ye (1998) göre, öğretmenlerin "öğrencilere konuşmak" yerine "öğrencilerle konuştuğu" ve öğrencileri "etkin dinlediği" okullarda, öğrenciler de etkin dinleme kültürü geliştirirler; otoriter öğretmenlerin asla kabul etmeyecekleri "öğrencileri duymak" vasıtasıyla ki, demokratik-otoriter öğretmen kendisini öğrenciler tarafından işitilmeye de hazırlar. Bu etkileşimli süreçle "öğretmen-öğrenciler" ve "öğrenci-öğretmenler" (Freire, 1970) kazandıkları bu yeni kimlikle, çevrelerindeki dünyanın kendileri tarafından yeniden şekillendirilmesi için harekete geçerler (Solorzano, 1997).

Öğretmen ve öğrencilerde demokratik eğilimleri artıran etmenler çeşitlidir. Son zamanlarda oluşturmacı pedagoji, otoriter eğilimleri ve pozitivist dünya görüşünü körükleyen davranışçı kuramlar karşısında güç kazandı. Oluşturmacı ve post-pozitivist bakış açıları bilginin bağlamsal (ortam içinde anlam kazanması), karmaşık, birbirine bağlı, öznel boyutlarını da ele alır; böylece

eğitimin amacı ezberden çok anlamlandırmak olarak karşımıza çıkar (Kincheloe, Slattery, & Steinberg, 2000). Bu yeni bakış açısına göre bilimsel düşüncede kuşkuculuk, kesinlik ilkesinin yanında öncelik kazanır. Kuşkuculuğun ön plana çıkarılması ise, araştırma, inceleme, sorgulama gibi üst düzey düşünce becerilerine öncelik verirken ezberciliği ve bilgi aktarımını geri plana iter. Standartlaştırma, kesinlik, etkililik, ezber ve aynen tekrar gibi değerlerin egemenliğinin kırılması farklı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar ki, bu da demokratik ortam için bir “olmazsa olmaz”dır. Böylece, demokratik-otoriter öğretmen bu ilkelerin hayata geçirilmesinde ısrarlı ve kendi otoritesini de bu amaçla otoriter yaklaşımın tuzağına düşmeden kullanırken, tamamen izin verici ve ilgisiz öğretmen görünümüne de bürünmez.

### İzin Vericilik Tuzağı ve Öğretmen

Birçok öğrenci izin verici öğretmeni, “İyi bir öğretmen! Dönem boyunca dersinde ciddi olmayı gerektiren bir durum yok. Fakat bazen sınıf kontrolden çıkıyor ve biz de hiç bir şey öğrenemiyoruz” diye tanımlar (CAFS, 1996). Otoriter ve demokratik-otoriter öğretmene zıt olarak, izin verici öğretmen demokratik değerlerin uygulanması ve benimsenmesi için çaba göstermez. Hem öğrencileri hem de öğretmenleri kuşatan belli “sınırlar” ve “sorumluluklar” olduğunu (Shor, 1992) unutan izin verici öğretmenler, öğrencilere gerekli materyalleri ve ödevleri vermelerine rağmen, öğrencilerin sorumlulukları yerine getirip getirmediğini ya da bir gayret gösterip göstermediklerini kontrol etmezler; öğrencilerin sorumsuzca tepkilerini ve hareketlerini hoş görürler ve bu davranışlara dönüt vermezler (Dreikurs, Grunwald, & Pepper, 1982; Frischer & Larsson, 2000; Hesapçioğlu, 1994). Öğrencilerin duygularını zedelememek için aşırı gayret gösterirlerken, öğretim sürecini olumsuz etkileyen öğrenci isteklerine “Hayır!” diyememe zaafları vardır. Bir öğrenci sınıfta yersiz bir davranış gösterdiğinde, izin verici öğretmen bu öğrenciye yeterince ilgi göstermediğini, fakat bu öğrencinin sonunda doğru olanı keşfedeceğini düşünür. Çoğu kez öğrencilerle ilgili kararları verirken, öğrencilerin duygularını ön plana alır. Demokratik değerleri ve sorumluluk duygusunu geliştirmek yerine, öğrencilerin keşfetmesini bekleyen izin verici öğretmen için, bozulan öğrenme ortamının iyileştirilmesi de gittikçe artan ölçüde güçleşir. Durum böyle olunca, öğretmenler demokratik bir çalışma ortamı yaratamadan, Samuel öğretmen gibi izin vericilik tuzağına düşerler:

Bayan Samuel sınıfa girer ve sınıf içinde yerlerini almamış olan öğrencilere şöyle yapmaktan bir gülümser. Sonra masasına geçerek: “Arkadaşınızı ziyaret ederseniz bunu sessizce yapın. Şimdi gruplarınıza geçin ve bugün çalışacağımız aktiviteleri seçin” der. Bu arada, kulakları sağır etme derecesinde bir gürültü sınıfta hüküm sürerken, Bayan Samuel de bu durumdan bir rahatsızlık duymamaktadır. Ona göre, öğrencilerin içinde var olan iyi, sonunda egemen olacaktır...Öğrencileri değerlendirmede ve onlara dönüt vermede ciddi problemler yaşayan Samuel öğretmen, öğrenci velileri ile bir araya geldiğinde öğrencileri ne kadar çok sevdiğini ve onlara yardım için her şeyi yapabileceğini ifade eder. (Charles, 1996, s. 88-89)

İzin verici davranış, öğrencilerin “özgürlük” ile “sorumluluk” kavramları arasındaki ilişkiyi kavramalarına ve onların özenetim geliştirmelerine fazla katkıda bulunmaz. Başlangıçta özgürlük için olumlu görünen izin vericilik, sınıf ortamındaki gürültü ve kargaşayı baş edilemez boyutlara doğru tırmandırır ve Freire'nin (1998) de ifadesiyle, uzun dönemde öğretmeni otoriter yaklaşıma sürükleyerek otoriter yapıyı pekiştirir. İzin vericilik, Freire'ye (1998) göre, otoriter kişilerin rüyası olan itaatkâr insan yetiştirmeyi ve itaat kültürünü reddettiği kadar, kendilerini özgürleştirmek gibi demokratik idealler için çabalayan demokratik bireyin yetişmesini ve demokratik ortamı da reddeder. İzin verici yaklaşımın bir sonucu olan bozuk demokratik ortamın iletilelimle düzeltilmesi de epey güçleşir. Çünkü bu esnada, birçok öğrenci “özgürlük” konusunda temelsiz ve yanlış yargılar üretmişlerdir. Bunu düzeltmeye çalışan birçok öğretmenin, sonradan otoriterlik tuzağına düşmesi kaçınılmaz bir sonudur. Ancak bazı öğretmenler de, oluşan temelsiz yargıları düzeltmektense, gittikçe derinleşen sorunları tamamen göz ardı ederek ilgisiz öğretmen rolüne bürünürler.

### İlgisizlik Tuzağı ve Öğretmen

Birçok öğrenci ilgisiz öğretmeni, “Bu öğretmen sınıfta kontrolü sağlayamıyor, ve onun sınıfında pek bir şeyler öğrendiğimiz de söylenemez. Hemen hemen hiç ödev vermediği gibi, dersine kitap götürmeye bile gerek yok!” diye tanımlar (CAFS, 1996). İlgisiz öğretmen tipi, genellikle sınıfta varlığı hissedilmeyen biri olmakla beraber, sorunlu öğrenciler için de nadiren kararları/kuralları uygular veya çözüm önerileri getirir. Bu bağlamda, ders hazırlığının çaba harcamaya değmeyeceği kanısında olan bu tip öğretmene göre, gezi veya projeler de zaman tüketici ve yararsızdır. Zaman öldürmeyi tercih eden bu öğretmen, aynı ders araçlarını yıllarca kullanmakta da bir sakınca görmez (CAFS, 1996). Sınıfta ne olup bittiği konusunda sorumluluk hissetmeyen bu tip öğretmeni bu çalışmanın yazarlarından Abdurrahman Şahin'in gerçek hayat hikâyesi betimlemektedir:

Fen Bilgisi öğretmenimiz Hamdi Bey yine kısa bir ders iledikten sonra, öğrencilere bireysel olarak çalışmalarını söyleyerek sınıfı kendi haline bırakmıştı. Bunu fırsat bilen bazı öğrenciler, hemen eğlenceli meşguliyetler bulmuşlardı kendilerine. Rasim, örneğin, eline geçirdiği bir çakı ile sıranın üzerine oyma bir köpek resmi yapıyordu. Bu arada kürsüsünden inerek sınıfta bir ileri bir geri dolaşmaya başlayan Hamdi Bey, Rasim'in oyma resmini gördü, yaklaştı ve dikkatlice resme baktı, “Ne güzel bir sanat eseri!” dercesine kafa salladı, hafifçe bir tebessüm ederek sınıfta dolaşmaya devam etti.

Bu eğitim fakiri ortamda, öğrenciler nadiren gerçek bir etkilelim içine girerler. Böylece, Freire'nin (1998) deyişle, sınıf ortamındaki kuralsızlığın içinde öğrencilerin öğrenme hakkı ve bireysel gelişme özgürlüğü kaybolur. İlgisiz öğretmen davranışını besleyen etmenler de aslında çeşitli ve karmaşıktır. Bunlardan bazıları öğretmene ait kişisel niteliklerden kaynaklanabileceği gibi, bazıları

da aile, öğrenci, toplum ve okul yönetimindeki mevcut değerler/problemler tarafından beslenir. Özellikle, kırsal kesimlerde alt sosyoekonomik katmandaki velilerin çocuklarıyla ilgili beklentilerinin düşük olması ve bunun öğretmene, “Kızım okulu bitirsin, hemen evlendireceğim.” veya “Oğlum okulu bir bitirse, bana çok yardımcı olacak.” gibi okulu “ayak bağı” olarak gören ifadelerle dile getirilmesi, öğretmenin öğretim sürecini kısırlaştıran “ilgisizlik” tuzağına düşmesine yol açabilir.

Demokratik-otoriter öğretmen kendi sorumluluğunu taşıyan, önemli kararları verebilen ve üst düzey becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlarken; diğer yaklaşımlar bireyde uzun dönemde sorumsuzluk, zayıf özgüven ve otoriteye bağımlılık gibi demokratik ortamın reddettiği nitelikler oluşturur. Kendi pedagojik uygulamalarını, sınıf ortamını, öğrencileri ve içinde yaşadığı toplumu demokratikleştirme amacı taşıyan öğretmenler için anahtar roldeki bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

### Değişim için Anahtar Öneriler

1. Öğrenmenin “dinlemek” veya “not tutmak” gibi davranışlar yerine; konuşmak, yazmak, düşünmek, ilişkilendirmek, çözmek, yeniden ifade etmek, yorumlamak, yapmak, birleştirmek, çözümlenmek, göstermek, anlatmak, tartışmak, çelişkileri bulmak, doğruluğunu test etmek, kanıtlamak, uyarlamak gibi davranışlar sonucunda gerçekleştirileni unutulmamalıdır. Öğretmen, sınıf ortamında mümkün olduğunca az sunu yapmalı, çok soru sormalı ve öğrencileri dinleme ve not tutmanın ötesinde davranışlar göstermeye özendirmelidir. Kısacası, sınıf ortamında öğrenci çok iş yapmalıdır. Öğretmen, anlatmanın öğretmek ve dinlemenin de öğrenmek olmadığı (Salisbury-Glennon & Stevens, 1999; Freire, 1970; Shor, 1992; Yılmaz, 2003) gerçeğine göre davranarak öğrencilerin önündeki dirence yol açan boş alanı daraltmalıdır.
2. Demokratik öğretimin standart öğretim ortamları, öğretim yöntemleri, öğretmenler, öğrenciler, içerik, ders kitapları, öğretim materyalleri ve ölçme/değerlendirme yaklaşımları ile mümkün olamayacağı benimsenmelidir. Katılım ve çeşitliliğin demokratik öğretimin zemini olduğu tanınmalı ve hayata geçirilmelidir. Katılım denildiğinde sadece derse katılmak ve fikrini açıklama değil, farklı nitelikler taşıyan bireylerin kendilerini ilgilendiren eğitim/öğretim sürecindeki önemli kararları birlikte almaları anlaşılmalıdır. Çeşitlilik ise, öğretim sürecinin bir parçası olan her tür kültür, düşünce, yöntem, teknik, kaynak ve materyal zenginliği olarak anlaşılmalıdır.
3. Öğretmen, okulun yapımı ve çalışanlarının ücretinin halktan toplanan vergilerle ödendiğini hatırdan çıkarmadan, hizmet etmekle yükümlü olduğunu unutmamalıdır. Freire'nin (1970)

ifadesiyle, öğretmen olmak “ezenler sınıfı”na bir geçiş değil; “ezen-ezilen” ilişkisini devam ettiren otoriter yapının demokratikleştirilmesi için bir fırsat olarak algılanmalıdır.

4. Öğretmen otoritesi; öğretim sürecinde bir dizi “teknikleri” işe koşan bir aygıt olarak algılanmamalıdır. Aksine demokratik otorite; öğrencilerin kararlara katılımı, olumsuz öğrenci davranışlarının sebepleri, sınıf yerleşim düzeni, sınıftaki öğrenci sayısı, kullanılan öğretim yöntem/teknikleri, bireysel farklılıklar, materyal zenginliği, temele alınan eğitim felsefesi, ölçme/değerlendirme yaklaşımları ve bilgiyi nitelendirme tarzı gibi demokratik ortamı şekillendiren çoklu etmenleri aynı anda gözetmelidir.
5. Otoriter eğilimler, pedagojik anlamda açık ve hegemonik yaklaşımlar olarak iki ayrı şekilde karşımıza çıkmaktadır. William Glasser’in (1999a) patronca yönetimin yaygın olduğu tezi; Eğitim-Sen’in yedi bölgede 30 ildeki 711 okulda yaptırdığı araştırmada, okulların yüzde 40’ında dayak olduğunun, öğretmenlerin yüzde 30’unun sopyayla dolaştığının, okulların yüzde 20’sinde ise saç kesme cezasının uygulandığının (Aktaş, 2005) bulunmasıyla geçerliliğini koruduğunu göstermektedir. Bu despotça yaklaşımlar terk edilmelidir. İkinci tür otoriter eğilim ise, öğrenciyi pasif-alıcı konumuna indirgeyen ve öğretmenin veya ders kitabının doğrularını tekrar etmeye (Cuban, 1990) zorlayan örtük otoriterliktir. Öğretmen, çoğunlukla fark edilmeyen ve demokratik yaklaşım gibi görünen örtük otoriterlik konusunda daha duyarlı olmalıdır. Demokratik sınıf ortamlarının “tek doğrulu” eğitimden öte, bilimsel kuşkuculuğu öğreterek (Kincheloe, Slattery, & Steinberg, 2000) eleştirel bakış açısı kazandırdığı hesaba katılmalıdır.
6. Sınıf ortamlarının veya öğretmen davranışlarının demokratikleştirilmesi, sadece otoriter yaklaşımları terk etmek ve özgürlükçü olmakla mümkün değildir. Öğretmen, demokratik idealler için demokratik-otorite olmak zorundadır. Demokratik ortamı devam ettirebilmek için öğrencilerin “özgür” ve aynı zamanda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşımaları gerekir. Çünkü birlikte yaşamak, diğerlerine karşı belli sorumlulukları zorunlu kılarken, bireylerin kendilerine karşı da sorumlu olduklarını öğretir. Öğretmen ise otoritesini bu amaçla, patronca bir tavır içine girmeksizin ve izin verici/ilgisiz bir tavır içine de düşmeden kullanmalıdır.
7. Öğretim sürecinde sorunlara yol açan “sunuş” ve “anlatı” merkezli öğretim strateji ve yöntemlerinin kullanımı azaltılarak, öğrenciyi aktif kılan yöntemlerin egemen kılınması

gerekmektedir. Bireyde ötekini dinleme, anlama, kendi düşüncelerini ifade edebilme, uzlaşabilme ve iletişim kurabilme gibi temel becerileri teğvik eden yöntemlere öncelik verilmelidir. Öğrencilerde demokratik eğilimlerin yerleşebilmesi için; öğretmen, sürekli ayakta duran, sınıfı kontrol eden, doğruları ve/veya yanlışları onaylayan bir otorite figürü olmaktan uzak durmalıdır.

8. Öğretmenin sınıfta otoriter davranış sergilemesi, öğrencilerde haklı nedenlerle bir direnç oluşturduğu gibi, demokratik uygulamaların yaygınlaşması da öğrencilerde bir tepki oluşturur. Bunun nedeni, öğrencilerin kendi yaşantıları sonucu eğitim/öğretim ve öğretmen/öğrenci rolleri ile ilgili kalıp değerleri içselleştirmeleridir ki, Bahruth ve Steiner (1998) haklı olarak dirençli ortamda demokratik öğretimi “akıntıya ters gitmek” şeklinde nitelendirir. Kalıp değerleri içselleştiren öğrenciler, öğretmenin sürekli ders anlatmasını ve öğrencilere neyi nasıl yapacaklarını söylemelerini beklerler. Bu öğrenciler, sınıf ortamında düşüncelerini, sanki sınıfta öğretmenden başka kimse yokmuşçasına, öğretmene hitaben (“Öğretmenim...” ile başlayan cümleler kurarak) dile getirdiklerinde, uygun yönlendirmelerle öğrencilerin otoriteye bağımlılığı kırılmalı ve daha çok birbirleriyle etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır.

### Son Söz

Öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları; öğretim ortamının, öğrencilerin ve sonuç olarak içinde yaşanılan toplumun demokratikleşmesinde merkezi bir role sahiptir. Öğretim sürecini biçimlendiren öğretmen otoritesinin dört farklı şekli yukarıda açıklanmış, örneklendirilmiş ve öğretmenlere kendi rolleri ile ilgili öneriler sunulmuştur. *Otoriter, izin verici ve ilgisiz* öğretmen davranışları her ne kadar belli kalıp inançlar yardımıyla mantığa uydurularak işe koşulsuz da, öğrencilerin çok yönlü gelişimini ve demokratik değerler kazanmalarını engelleyen uygulamalar içerir. Davranışçı kuramlarla da beslenen otoriter yaklaşımın açık veya örtük formlardaki uygulanışı farklı biçimlerde öğrenci direnci (öğrenci sessizliği dahil) ile karşılandığı için, kısa dönemde öğretim süreci için olumlu görünse de uzun dönemde aşırı uçlarda bireyler ortaya çıkararak toplumun geleceğini de tehlikeye atar. Kısaca, tuzağa düşen otoriter öğretmen ürettiği kavgacı bireyler ile içinde yaşadığı toplumun dokusunu zayıflatır. Benzer şekilde, demokratik amaçlara hizmet ettiği düşünülen izin verici veya ilgisiz yaklaşımlar da, uzun dönemde öğretmeni otoriter yaklaşımlara sürüklediği için, benzer sonuçlar doğurur. Ancak, kendi yaklaşımını demokratikleştirmek isteyen öğretmeni bekleyen temel tehlike, bunu kendi otoriter eğilimlerini terk etmekte başaracağı yanılığının tuzağına

düşmesidir. Çünkü birçok öğrencinin öğrenilmiş sessizliklerini sürdürerek öğretmenin sürekli ders anlatmasını beklemeleri veya önceki öğrenmelerinden kaynaklanan kendi rolleriyle ilgili antidemokratik eğilimlerini sürdürmek istemeleri, gözlenen yaygın bir durumdur. Otoriter ortamlarda karşılıklı iletişim, katılım, işbirliği, öz denetim gibi değerlerden yoksun yetişen bireylerin (öğrenciler ve veliler), Shor'un (1992) da vurguladığı gibi, öğretmenin geleneksel rolünden uzaklaştığı sınıf ortamlarında dersin ciddiyetinden şüphe duymaları ve gerçek eğitim alamadıklarını düşünmeleri, öğretmenlerin önündeki demokratikleşme çabasının ne denli çetin olduğunu/olacağını göstermektedir. Öğretmenin sürekli otorite figürü olduğu ortamlarda yetişen bireylerin, bilgiyi kendi araştırmaları ve çalışmaları ile kazanmak yerine öğretmenin aktarmasını beklemeleri gayet doğal ve öğrenilmiş bir davranıştır. Ancak, bu bireylerin, kendi hayatlarındaki ve çevrelerindeki olumsuzlukları dönüştürme güçlerinin olmadığını içselleştirmeleri ve çözümü çoğu kez otoriteden (anne, baba, öğretmen, büyükler, yönetici, devlet, vs.) beklemeleri, demokratik-otoriter öğretmenin asla kabul etmeyeceği bir sonuçtur. O zaman öğretmen, demokratik değerleri sınıfla tanıştıırken aynı zamanda öğrencileri kendi gelişim ve öğrenmelerini kontrol eden öznelere iten bir "demokratik-otorite" olarak kalır; öğrencilerin de gelecekte otoriteye bağımlı nesnelere olmaktan kurtulmalarını önceliğe alır. Böylece, Freire'nin (1970) ifadesiyle işbirliği içindeki öğrenciler ve öğretmenler tepeden bahsedilmeyen özgürlüğü birlikte fethederek ona ulaşırlar: öğrenci kendi rolleriyle ilgili kalıp değerleri kırarak ve öğretmen ise toplumda "iyi" öğretmen/öğrenciye ilişkin yerleşik kalıpları dönüştürerek. Demokratik değerlerle donanan bu özne bireyler, sadece sınıf ortamında değil hayatlarının her aşamasında otoriterlik, izin vericilik ve ilgisizlik tuzaklarına karşı duyarlı olarak, içinde yaşadıkları toplumda da demokratik değerlerin yerleşmesine öncülük ederler.

#### KAYNAKLAR

- Aktaş, U. (2005, 4 Ocak). Eğitimci hâlâ dayaktan yana. *Radikal Gazetesi*. [Gazete, on-line]. 4 Ocak 2005: "http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno =139312"
- Bahruth, R. E., & Steiner, S. F. (1998). Upstream in the mainstream: Pedagogy against the current. R. Chávez Chávez, & J. O'Donnell. (Ed.), *Speaking the unpleasant: The politics of (non)engagement in the multicultural education terrain* (ss. 127-47). Albany, NY. State University of New York Press.
- Başar, H. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- CAFS (Center for Adolescent and Family Studies). (1996). Teacher Talk: What is your classroom management profile? [On-line] Ulaşılabilir: <http://education.indiana.edu/cas/tt/vli2/what.html>
- Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Cuban, L. (1990). Reforming: Again, again, and again. *Educational Researcher*, 19, 1, 3-13.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. Macmillan Company.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan Company.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, E. (1982). *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Ergün, M., & Duman, T. (2003). Kritik durumlarda öğretmen davranışları. [On-line] Ulaşılabilir: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ertayipl.htm>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum Publishing Corporation.
- Freire, P. (1980). *Education for critical consciousness*. New York, NY: The Continuum Publishing Corporation.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Colorado: Westview Press
- Frischer, J., & Larsson, K. (2000). Laissez-Faire in research education—an inquiry into a Swedish doctoral program. *Higher Education Policy*, 13, 131-155.
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of Praxis: A dialectical philosophy of education*. Albany, NY: State University of New York.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive cultures: Race, violence, and youth*. New York: NY: Routledge.
- Glasser, W. (1999a). *Okulda kaliteli eğitim*. (Çev. U. Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1999b). *Başarısızlığın olmadığı okul*. (Çev. K. Teksöz) İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (1996). *E.Ö.E. Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev.: E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayınları.
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta.
- Hinchey, P. (1998). *Finding freedom in the classroom: A practical introduction to critical theory*. New York: Peter Lang



- Jones, M. G., & Vesilind, E. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*, 11, 313-330.
- Kincheloe, J. L., Slattery, P., & Steinberg, S. R. (2000). *Contextualizing teaching: Introduction to education and educational foundations*. New York: Longman.
- Leistyna, P. (1999). *Presence of mind: Education and the politics of deception*. Boulder, CO: Westview Press.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Mahiroğlu, A., & Buluç, B. (2003). Ortaöğretim kurumlarında fiziksel ceza uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1, 1, 81-93.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. New York, NY: Routledge.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. NY: Longman.
- Saban, A. (2003) A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-848.
- Salisbury-Glennon, J. D., & Stevens, R. J. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. *Teaching and Teacher Education*, 15, 741-752.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago press.
- Solorzano, D. G. (1997). Teaching and social change: Reflections on a Freirean approach in a college classroom. A. Darder, D. R. Torres, & H. Gutierrez. (Eds.), *Latinos and education: A critical reader* (pp. 351-361). New York, NY: Routledge.
- Sönmez, V. (1987). *Sevgi eğitimi*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2003). *Öğretmenim lütfen bu kitabı okur musun!* Konya: Çizgi Kitap evi.

