



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim
Fakültesi Dergisi/Gazi University
Journal of Gazi Educational
Faculty

GEFAD

ISSN: 1301-9058 GEFAD / GUJGEF 45(2): 623-648(2025)

Eğitimin Merkezinde Ama Dışında: Öğrenci Sesinin Eğitim Politikalarında Görünmezliği Üzerine Fenomenolojik Bir Analiz

At the Center of Education, Yet on the Outside: A Phenomenological Analysis of the Invisibility of Student Voice in Education Policy

Ayhan Aksakallı^{1*}

¹Bayburt Üniversitesi, Türkiye

e-mail: ayhanaksakalli@bayburt.edu.tr, ORCID ID : 0000-0001-6281-5828

Makale Bilgisi/Article Information

Makale Türü/Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/Received: 30.06.2025

Kabul Tarihi/Accepted: 19.08.2025

Yıl/Year: 2025 | Cilt-Volume: 45 | Sayı-Issue: 2 | Sayfa/Pages: 623-648

*Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Ayhan Aksakallı

Alıntılama/Cite as: Aksakallı, A. (2025). Eğitimin merkezinde ama dışında: Öğrenci sesinin eğitim politikalarında görünmezliği üzerine fenomenolojik bir analiz. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* [Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty], 45(2), 623-648.

Etik Kurul Beyanı: "Eğitimin Merkezinde Ama Dışında: Öğrenci Sesinin Eğitim Politikalarında Görünmezliği Üzerine Fenomenolojik Bir Analiz" başlıklı bu çalışma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur. 07.05.2025 tarihli, 150 sayılı ve 5. oturumda alınan karara göre, Bayburt Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğretim üyesi Doç. Dr. Ayhan Aksakallı tarafından sunulan araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğu, kurul üyelerinin oy birliğiyle kabul edilmiştir. Onay, 25.04.2025 tarihli ve E-47535748-900-274878 sayılı yazıya istinaden verilmiştir. Belge doğrulama kodu: BSUBZ2EAPP



GEFAD

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi
Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad>

Eğitimin Merkezinde Ama Dışında: Öğrenci Sesinin Eğitim Politikalarında Görünmezliği Üzerine Fenomenolojik Bir Analiz

ÖZ

Bu araştırma, eğitim politikalarında sıkça dile getirilen “öğrenci merkezilik” söyleminin, öğrencilerin günlük okul deneyimlerinde nasıl karşılık bulduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseni çerçevesinde, fenomenolojik yaklaşımla yapılandırılan çalışmada, Türkiye’nin bir ilinde yer alan üç farklı lise türünden (Anadolu, fen ve meslek lisesi) toplam 15 on ikinci sınıf öğrencisiyle yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve dört ana tema belirlenmiştir: “Sözümüzü Bize Bırakın”, “Bizimle İlgili Ama Bizsiz”, “Bize Değil, Bizim Üzerimize” ve “Sadece Başarılıysan Varsın”. Bulgular, öğrencilerin eğitim politikalarına yönelik süreçlerden sistemli biçimde dışlandığını; katılım, temsil ve değer atama mekanizmalarının büyük ölçüde sembolik düzeyde kaldığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları, öğrenci sesinin bastırılmasının yalnızca pedagojik düzeyde değil; aynı zamanda politik ve ideolojik yapılarla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin edilgen alıcılar değil, karar süreçlerinin etkin ve meşru özneleri olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Dışlanma, Eğitim politikaları, Katılım, Öğrenci sesi, Temsiliyet

ABSTRACT

This study aims to explore how the frequently emphasized discourse of “student-centeredness” in education policies is reflected in students’ actual school experiences. Designed within the framework of a qualitative research approach and structured through a phenomenological perspective, the study involved semi-structured in-depth interviews with 15 twelfth-grade students from three different types of high schools (Anatolian, science, and vocational) in a province of Turkey. The data were analyzed using thematic analysis, resulting in four main themes: “Let Us Speak for Ourselves,” “About Us but Without Us,” “Not for Us, But Over Us,” and “You Only Matter If You Succeed.” The findings indicate that students are systematically excluded from educational policy processes and that mechanisms of participation, representation, and value assignment remain largely symbolic. The study reveals that the silencing of student voices is not merely a pedagogical issue but also a political and ideological one. The results highlight the need for a participatory and inclusive restructuring of the education system and argue that students should be recognized not as passive recipients but as legitimate and active subjects in decision-making processes.

Keywords: Disengagement, Education policy, Participation, Representation, Student voice

GİRİŞ

Eğitim politikalarının merkezinde yer aldığı varsayılan öğrencilerin, gerçekte bu süreçlerde nasıl dışlandığı önemli bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir. Öğrenciler, eğitim sisteminin öznesi olmalarına rağmen, politika yapım süreçlerinde genellikle nesneleştirilmekte, onların deneyimleri, ihtiyaçları ve talepleri karar verici mekanizmalar tarafından yeterince dikkate alınmamaktadır (Fielding, 2004). Bu durum, eğitim politikalarının kapsayıcı, adil ve katılımcı bir yapıya kavuşmasının önünde önemli bir engel oluşturduğuna işaret etmektedir.

Son yıllarda, öğrenci katılımı ve “öğrenci sesi” kavramları, eğitim bilimleri literatüründe giderek daha görünür hale gelmiştir. Özellikle demokratik eğitim anlayışını savunan yaklaşımlar, öğrencilerin yalnızca eğitim alanında değil, aynı zamanda politik düzeyde de aktörler olarak konumlandırılması gerektiğini ileri sürmektedir (Lundy, 2007; Mitra, 2009). Ancak literatürdeki bu normatif vurgulara karşın, uygulamada öğrenci sesinin sistematik olarak bastırıldığı ve karar alma süreçlerinde simgesel düzeyin ötesine geçemediği pek çok araştırmada ortaya konmuştur (Cook-Sather, 2006; Rudd et al., 2006).

OECD’nin (2020) Türkiye Eğitim Politikası Görünümü raporuna göre, Türkiye’deki eğitim sistemi hâlen merkezî bir karaktere sahip olup, öğrenci katılımı büyük ölçüde müfredat temsiline indirgenmiş durumdadır. Öğrencilerin pedagojik pratiklerde söz sahibi olmaları ise oldukça sınırlıdır. Bu durum, öğrenci deneyimlerinin ve ihtiyaçlarının eğitimi şekillendiren politikaların dışında tutulduğuna dikkat çekmektedir (Fielding, 2001).

Oysa öğrenci deneyimleri, sadece bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda eğitimin yönünü belirleyen kolektif bir veri kaynağı olarak da değerlidir. Öğrencilerin okul içindeki deneyimleri, aidiyet hissini, öğrenme motivasyonunu ve eleştirel düşünme becerilerini doğrudan etkilemektedir (Holdsworth, 2000). Bu deneyimler, onların yalnızca eğitim performanslarını değil, aynı zamanda toplumsal hayata nasıl katıldıklarını da şekillendirmektedir. Bu bağlamda, öğrenci sesinin bastırılması hem pedagojik potansiyelin zayıfladığına işaret etmekte hem de demokratik yurttaşlık becerilerinin gelişimini sınırlayabilmektedir (Arnot & Reay, 2007).

Öğrenci sesinin eğitim politikalarında temsil edilmesi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda etik ve politik bir gereklilik olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair düşüncelerini, kaygılarını ve beklentilerini ifade edebilmeleri, eğitimin yeniden yapılandırılmasında dönüştürücü bir rol oynamaktadır (Robinson & Taylor, 2007). Bu durum, katılımcı demokrasi ilkeleriyle uyumlu bir eğitim modeli geliştirme açısından temel bir başlangıç noktasıdır. Nitekim Mitra (2009), öğrenci sesinin “karar verici olmayan katılım” biçiminden çıkarılarak, aktif politik temsil düzeyine taşınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğrenci sesinin eğitim politikalarındaki temsili, öğrencilerin kendi anlatıları üzerinden değerlendirmektir. Nitel bir yaklaşımla yapılandırılan bu araştırmada, öğrencilerin eğitim süreçlerindeki deneyimleri, karşılaştıkları dışlanma biçimleri ve temsiliyet algıları tematik olarak analiz edilmiştir. Bu analiz, öğrenci sesinin eğitim politikalarındaki konumunu ve bu konumun nasıl şekillendiğini anlamayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, öğrenci sesi, eğitimin yalnızca nesnesi değil; aynı zamanda öznesi olarak düşünülmelidir. Bu sesin bastırılması, eğitim politikalarının meşruiyetini ve etkinliğini zayıflatabilmektedir. Katılımcı, adil ve eşitlikçi bir eğitim sistemi ancak öğrencilerin deneyimlerini, ihtiyaçlarını ve eleştirilerini merkezine alan bir politik vizyonla mümkün olabilir (Biesta, 2010). Öğrencilerle birlikte düşünülmeyen reformların pedagojik açıdan dönüştürücü olma ihtimali sınırlı kalmaktadır.

KURAMSAL ARKA PLAN

Bu çalışmanın kuramsal altyapısı, öğrenci sesi literatürü (Mitra, 2018), katılım modelleri (Hart, 1992; Fielding, 2004), eleştirel pedagoji (Freire, 1970) ve yapısal ideoloji kuramları (Althusser, 1971) üzerinden inşa edilmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin eğitim politikalarıyla olan ilişkilerini yalnızca pedagojik düzeyde değil, aynı zamanda ideolojik, kültürel ve politik düzeylerde de anlamaya olanak sağlar. Öğrenci katılımı ve temsiline dair teorik tartışmalar, öğrencinin eğitim sistemindeki konumunun pasif bir alıcı mı yoksa aktif bir özne mi olduğu sorusuna verilen yanıtlarla yakından ilişkilidir (Fielding, 2012).

Öğrenci sesi yaklaşımı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri, okul deneyimleri ve eğitim politikaları hakkında görüş beyan etme haklarının tanınması gerektiğini savunur. Bu literatürde, öğrenciler yalnızca eğitim politikalarının alıcısı değil; aynı zamanda politika yapım süreçlerine katılması gereken özneleşmiş bireyler olarak tanımlanır. Cook-Sather (2006), öğrenci sesinin, eğitimi yalnızca öğrenciler için değil, öğrencilerle birlikte dönüştürme potansiyeli taşıdığını belirtir. Ancak öğrenci sesine dair bu dönüşümcü potansiyel, çoğu zaman yüzeysel uygulamalarla sınırlandırılmakta ve katılım biçimsel düzeyde tutulmaktadır. Fielding (2004), öğrencilerin eğitimle ilgili süreçlerde seslerinin duyulmasının yalnızca araçsal değil, aynı zamanda etik bir zorunluluk olduğunu vurgular. Bu tarihsel çerçeveyi güncelleyen yakın dönem çalışmalar, “öğrenci sesi”nin yalnızca duyulma değil, aynı zamanda karar süreçlerinde somut etki üretme kapasitesiyle ele alınması gerektiğini göstermektedir (Mitra & Serriere, 2022; Mannion, 2020).

Öğrenci sesinin duyulması kadar, bu sesin nasıl duyulduğu ve hangi düzeyde karar alma süreçlerine etki ettiği de önemlidir. Hart’ın (1992) “Katılım Merdiveni” modeli, öğrenci katılımının manipülasyondan karar alma süreçlerine ortaklığa kadar uzanan sekiz aşamalı bir ölçekle değerlendirilebileceğini öne sürer. Bu model, öğrencilerin yalnızca katılım gösteriyor olmalarının yeterli olmadığını; bu katılımın içeriksel ve politik boyut taşıması gerektiğini ortaya koyar. Hart’ın yaklaşımını detaylandıran Shier (2001), öğrencilerin seslerinin duyulmasının ötesine geçilerek, bu seslerin kurum tarafından tanınması, değerlendirilmesi ve karar mekanizmalarına dahil edilmesi gerekliliğine dikkat çeker. Türkiye gibi merkeziyetçi yapılarda ise bu katılım çoğunlukla ilk basamaklarda kalmakta, öğrencilerin karar alma süreçlerindeki yeri oldukça sınırlı olmaktadır (Fielding, 2001). Buna paralel olarak güncel literatürde, öğrencilerin katılımının “politikada meşru bir aktörlük” olarak konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Robinson & Taylor, 2023).

Öğrenci sesinin duyulması yalnızca katılımcı demokrasi açısından değil, aynı zamanda pedagojik özgürleşme bağlamında da değerlendirilmelidir. Bu noktada Paulo Freire’nin eleştirel pedagojisi önemli bir kuramsal dayanak sunar. Freire (1970), geleneksel eğitim anlayışının öğrencileri pasif bilgi alıcıları olarak gördüğünü ve bu nedenle onların sesini bastırdığını ifade eder. Ona göre, baskın eğitim modeli öğrenciyi “bankacı eğitim” metaforu üzerinden kurgularken, öğrencinin kendi deneyimlerini ifade etmesine olanak tanımaz. Freire’nin “sessizlik” kavramı burada belirleyici hale gelir. Sessizlik, öğrencinin konuşma becerisinin yokluğu değil; sistematik olarak konuşulmaması, başka bir deyişle, onun sesinin geçersiz kılınması anlamına gelir (Freire, 2005). Son yıllardaki tartışmalar, bu “sessizlik”in güncel politika bağlamlarında öğrencilerin görünmez kılınmasıyla nasıl yeniden üretildiğini de ortaya koymaktadır (Dunne & O’Brien, 2021).

Eleştirel pedagojinin temelinde, eğitim yoluyla öğrencinin sesini geri kazanması, bilinç geliştirmesi ve mevcut yapılarla diyalog kurabilmesi yer alır. Bu bağlamda, öğrenci sesi yalnızca pedagojik bir unsur değil, aynı zamanda politik bir varoluş biçimi olarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin yalnızca içeriklere değil, eğitimin nasıl, neden ve kim için yapıldığına dair süreçlere de müdahil olması gerekliliği, eleştirel pedagoji anlayışının temel tezlerinden biridir.

Bununla bağlantılı olarak, öğrenci sesinin bastırılması veya görünmezleştirilmesi yalnızca pedagojik bir sonuç değil, aynı zamanda ideolojik bir süreçtir. Louis Althusser’in (1971) “İdeolojik Devlet Aygıtları” kuramı, okulun yalnızca bilgi aktaran bir kurum değil, aynı zamanda mevcut ideolojiyi yeniden üreten yapısal bir aygıt olduğunu ileri sürer. Bu çerçevede okul, öğrenciyi yalnızca akademik bilgiyle donatmaz; onu aynı zamanda sistemin beklediği ideolojik ve kültürel biçimlere uygun bir özne olarak şekillendirir. Althusser’e göre, öğrenci sesinin bastırılması, bu ideolojik yeniden üretim sürecinin bir parçasıdır. Çünkü konuşan öğrenci, aynı zamanda sorgulayan ve karşı koyan öğrencidir. Bu da okulun düzenleyici, sessizleştirici işleviyle çelişir. Bu ideolojik yeniden üretim tartışması, çağdaş bağlamda öğrencinin performans odaklı bir özne olarak kurgulanmasına ilişkin eleştirilerle genişlemektedir (Te Riele & Gorur, 2020).

Bütün bu kuramsal yaklaşımlar bir arada değerlendirildiğinde, öğrenci sesi yalnızca eğitsel bir mesele değil; aynı zamanda katılım, özgürlük, temsil ve iktidar ilişkileriyle iç içe geçmiş çok katmanlı bir politik sorunsal olarak belirir. Lundy’nin (2007) önerdiği “Voice, Space, Audience, Influence” modeli bu bağlamda önemli bir tamamlayıcı çerçeve sunar. Öğrencilerin konuşabilmeleri için önce seslerinin tanınması (voice), bu sesi ifade edecekleri fiziksel ve yapısal alanın yaratılması (space), dinlenmeleri (audience) ve bu dinlemenin karar alma süreçlerine etkide bulunması (influence) gerekir. Ayrıca yakın dönem ampirik bulgular, Voice–Space–Audience–Influence

boyutlarının farklı sistemlerde nasıl daraltılıp genişletildiğine dair karşılaştırmalı kanıtlar sunmaktadır (Klemenčič, 2022).

Sonuç olarak, bu çalışmanın kuramsal arka planı; öğrenci sesini yalnızca içeriksel değil, yapısal ve ideolojik düzeyde de analiz etmeye olanak sağlayan çok katmanlı bir çerçeve üzerine kurulmuştur. Öğrenci katılımı, eğitimin demokratikleşmesi, pedagojik eşitlik ve temsilin niteliği arasındaki ilişkileri kavramsal olarak anlamlandırmak için bu kuramsal bütünlük elzemdir. Böylece öğrencilerin yalnızca eğitimin nesnesi değil, aynı zamanda öznesi olarak varlık kazanabildiği daha katılımcı ve adil bir eğitim politikası düşünmek mümkün hale gelir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, öğrencilerin eğitim politikalarındaki temsil deneyimlerini kendi anlatıları üzerinden anlamayı hedeflediği için nitel araştırma deseniyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin anlam dünyalarına ve deneyimlerine ulaşmada esneklik ve derinlik sağlayan bir yaklaşımdır ve araştırmacıya olgunun çok katmanlı yönlerini kavrama olanağı sunar (Merriam, 2009). Bu çalışma kapsamında tercih edilen fenomenolojik yaklaşım, öğrencilerin belirli bir yaşantıya dair öznel algılarını ve deneyimlerini merkeze alarak onların anlam yapılarını yorumlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 2013). Bu yönüyle, öğrencilerin eğitim politikalarıyla olan ilişkilerinde yaşadıkları katılım, dışlanma ve temsiliyet deneyimlerini anlamaya yönelik etkili bir kuramsal zemin sunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu, Türkiye'nin bir ilinde yer alan üç farklı lise türünden (Anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesi) seçilmiş toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu süreçte sosyo-kültürel çeşitlilikten ziyade, okul türlerinin sunduğu kurumsal çeşitlilik dikkate alınmıştır. Katılımcıların tamamı, 12. sınıfa devam eden öğrencilerdir. Bu tercih, öğrencilerin ortaöğretim sistemine dair bütüncül bir deneyime sahip olmaları ve eğitim politikalarına ilişkin daha derinlikli gözlem geliştirebilmeleri amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında yaş aralığı 17–18 olan öğrencilerle çalışılmış; 17 yaşından küçük katılımcılar için yazılı veli onamı alınmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmış; tüm süreç etik ilkelere uygun olarak bilgilendirme ve onam protokolleri doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışma grubuna ilişkin temel betimsel bilgiler Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1

Lise Öğrencisi Katılımcıların Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Okul Türü	Öğrenci Sayısı
K1	Kadın	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	6
K2	Erkek	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	
K3	Kadın	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	
K4	Erkek	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	
K5	Kadın	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	
K6	Erkek	12. Sınıf	Anadolu Lisesi	
K7	Kadın	12. Sınıf	Meslek Lisesi	5
K8	Erkek	12. Sınıf	Meslek Lisesi	
K9	Kadın	12. Sınıf	Meslek Lisesi	
K10	Erkek	12. Sınıf	Meslek Lisesi	
K11	Kadın	12. Sınıf	Meslek Lisesi	
K12	Erkek	12. Sınıf	Fen Lisesi	4
K13	Kadın	12. Sınıf	Fen Lisesi	
K14	Erkek	12. Sınıf	Fen Lisesi	
K15	Kadın	12. Sınıf	Fen Lisesi	

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, ilgili ildeki üç okulun yönetimiyle yapılan resmi izinlerin ardından gerçekleştirilmiştir. Uygun öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiş, 17 yaş altı katılımcılar için yazılı veli onamı alınmıştır. Görüşmeler, ders dışı saatlerde, okul ortamında belirlenen uygun bir alanda gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 45–60 dakika sürmüş, araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ses kaydına alınarak sözel olarak transkribe edilmiştir. Görüşme soruları, öğrenci deneyimlerinin serbestçe aktarımını kolaylaştıracak şekilde yarı yapılandırılmış biçimde hazırlanmıştır. Verilerin güvenli biçimde toplanması ve analiz sürecine aktarılması için tüm etik ilkeler titizlikle gözetilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler tercih edilmiştir. Görüşme formu toplamda 10 sorudan oluşmuş ve öğrencilerin deneyimlerini çok boyutlu biçimde ortaya çıkarmak amacıyla tematik başlıklar altında yapılandırılmıştır. Formun ilk bölümünde, *Eğitim ve Okul Deneyimi* başlığı altında öğrencilere okulun onların fikirlerine ne ölçüde değer verdiği ve hangi koşullarda söz hakkı bulabildikleri sorulmuştur. İkinci bölüm olan *Eğitim Politikaları ile İlişki* kısmında ise alınan kararların öğrenciler üzerindeki etkileri ve karar süreçlerine nasıl katkı sunabilecekleri sorgulanmıştır. Üçüncü olarak, *Temsiliyet ve Katılım* başlığı altında öğrenci temsilciliği ve öğrenci meclislerinin işlevselliği, bu yapıların gerçekten öğrencileri temsil edip etmediği tartışmaya açılmıştır. Dördüncü bölüm olan *Değer Görme ve Görünürlük* kapsamında öğrencilerden, okulda “değerli öğrenci” olarak kimlerin görüldüğü ve başarı ya da sessizlik gibi niteliklerin okul içi ilişkilerde nasıl etkiler yarattığına dair görüşleri alınmıştır. Son olarak, *Genel Değerlendirme ve Öneriler* başlığı altında öğrencilere, eğitimde seslerinin daha çok duyulabilmesi ve eğitim politikalarında kendilerine nasıl daha fazla yer verilebileceği konusunda önerileri sorulmuştur. Her görüşme yaklaşık 45–60 dakika sürmüş; öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri koşullar sağlanmıştır. Görüşmeler ses kaydıyla desteklenmiş, birebir transkripsiyon yapılmış ve elde edilen tüm veriler manuel olarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde, Braun ve Clarke’ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Önce transkriptler bütüncül biçimde okunmuş, ardından açık kodlama sürecine geçilmiştir. Kodlar arasında örüntüler tespit edilerek temalar oluşturulmuştur. Bu çalışmada alt temalar üretilmemiştir; çünkü kodlar, doğrudan anlamlı tematik kümeler oluşturacak şekilde yoğunlaşmış ve alt düzey ayrıştırmalara gerek duyulmamıştır. Temalar, doğrudan öğrencilerin ifadelerine dayalı olarak inşa edilmiş ve betimleyici bütünlük içinde sunulmuştur.

Kodlar ve temalar belirlendikten sonra, bu yapılar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla görselleştirme sürecine geçilmiştir. Kodlar arası bağlantılar, öğrencilerin ifadelerinde birden fazla kodun birlikte görülme sıklıkları ve temalar arası geçişlerin yoğunlukları dikkate alınarak ilişki haritalarına aktarılmıştır. Duygusal haritalar ise, kodların eşzamanlı olarak tetiklediği duygulanımlar üzerinden düzenlenmiştir. Bu görselleştirmeler, tematik çözümlemenin yalnızca betimleyici düzeyde değil, aynı zamanda yapısal ve duygulanımsal düzeyde nasıl örüntülenildiğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Tüm bu görselleştirme süreçleri, Lucidchart yazılımı aracılığıyla manuel olarak tasarlanmış ve analiz sürecinin görsel bir tamamlayıcısı olarak kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmamanın geçerlik ve güvenirliliği için çok yönlü önlemler alınmıştır. Elde edilen temalar ve seçili öğrenci alıntıları, katılımcılarla tekrar paylaşılmış ve yorumların doğruluğu kontrol edilmiştir (member checking). Ayrıca, kodlama süreci bağımsız bir meslektaş ile paylaşılmış; bu kişi tarafından yapılan değerlendirmeler, tematik tutarlılığı artırmaya katkı sağlamıştır. Bu uygulama, yorumlayıcı geçerlik sağlamak için nitel araştırmalarda önerilen yöntemlerden biridir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmacı yansıtıcı günlük tutmamış, ancak çalışmanın başlangıcında kişisel önyargılarını ve ön kabullerini yazılı olarak belirlemiş ve bu farkındalık analiz süreci boyunca korunmuştur.

BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen verilerin tematik analizi sonucunda, öğrencilerin eğitim politikalarındaki deneyimlerini ve temsil algılarını yansıtan dört ana tema belirlenmiştir. Bu temalar, öğrencilerin seslerini duyurma taleplerinden,

sistem tarafından nasıl dışlandıklarına, politik temsile yönelik eleştirilerinden başarı üzerinden kurulan değer ilişkilerine kadar uzanan bütünlüklü bir örüntü sunmaktadır. Temalar sırasıyla: (1) “Sözümüzü Bize Bırakın”: Katılım Talepleri, (2) “Bizimle İlgili Ama Bizsiz”: Dışlanma Hissi, (3) “Bize Değil, Bizim Üzerimize”: Politik Temsil Eleştirisi ve (4) “Sadece Başarılıysan Varsın”: Performansa Dayalı Görünürlük ve Değersizlik Algısı şeklinde yapılandırılmıştır. Her tema, öğrencilerin kendi sözleriyle desteklenmiş ve temsiliyet, katılım ve başarı gibi yapısal unsurların, öğrencilik deneyiminde nasıl yankı bulduğuna dair zengin betimlemeler sunmuştur. Aşağıda, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin analizinden elde edilen dört ana temaya ilişkin bulgular, her biri doğrudan katılımcı alıntılarıyla desteklenerek sırasıyla sunulmaktadır.

Tablo 2

“Sözümüzü Bize Bırakın” Temasına Ait Kodlar, Anlamlar ve Öğrenci Betimlemeleri

Tema	Kod	Temsil Ettiği Anlam	Frekans	Öğrenci Betimleme Örnekleri
Sözümüzü Bize Bırakın	Danışılmama	Öğrencilerin görüşlerinin sorulmaması	9	Bize neyin uygun olduğuna başkaları karar veriyor. Kimse ne düşündüğümüzü sormuyor. (K3)
	Görünmezlik	Politik süreçlerde öğrencilerin kendini yok sayılmış hissetmesi	7	Bir şey değişse bile bizim katkımızla olmadığımız biliyoruz. Yok gibiyiz. (K7)
	Dışlanma	Karar alma süreçlerine dahil edilmemek	6	Bazen okulda alınan kararlardan bizim sonradan haberimiz oluyor. Hiç sürece dahil edilmedik. (K1)
	Temsilsizlik	Öğrencilerin kendilerini temsil eden bir yapının bulunmaması	5	Bizim adımıza karar alınıyor ama bizi temsil eden kimse yok. (K5)
	Simgesellik	Katılımın sadece sembolik düzeyde gerçekleşmesi	4	Görüşümüz alınıyor gibi yapılıyor ama her şey önceden belirlenmiş oluyor. (K12)
	Yok-sayılma	Öğrenci fikirlerinin sistematik olarak dikkate alınmaması	5	Öneride bulunduğumda genellikle geçirtiliyor ya da dikkate alınmıyor. (K6)
	Tek-yönlülük	Kararların yukarıdan aşağıya empoze edilmesi	6	Kural konuluyor ve bize sadece uygulanması söyleniyor. Nedenini bile bilmiyoruz. (K9)
	Etkisizlik	Öğrencilerin sisteme etki edemeyeceklerine dair inanç	4	Ne söylesek de değişmeyeceğini düşündüğümüz için çoğu zaman sessiz kalıyoruz. (K13)

Tablo 2'ye göre, “Sözümüzü Bize Bırakın” teması altında öğrencilerin eğitim sistemindeki karar alma süreçlerinden dışlandıkları ve kendilerini temsil eden bir mekanizma görmedikleri anlaşılmaktadır. Görüşmelerde öğrenciler, yalnızca öğrenme süreçlerinde değil, aynı zamanda eğitimle ilgili kararların alınmasında da etkisiz ve görünmez olduklarını belirtmişlerdir. Sekiz ana kod, bu dışlanma deneyiminin farklı boyutlarını yansıtmaktadır.

Bu temanın en baskın kodu olan “Danışılmama”, öğrencilerin düşüncelerine sistematik olarak başvurulmadığını göstermektedir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Bize neyin uygun olduğuna başkaları karar veriyor. Kimse ne düşündüğümüzü sormuyor.*” (K3).

“Görünmezlik”, “Dışlanma” ve “Temsilsizlik” kodları da benzer bir biçimde öğrencilerin hem fiziksel hem de simgesel olarak sistemin dışında kaldıklarını göstermektedir. Örneğin bir öğrenci: “*Bir şey değişse bile bizim katılımı olmadığımızı biliyoruz. Yok gibiyiz.*” (K7) sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Bir başka öğrenci ise, “*Bizim adımıza karar alınıyor ama bizi temsil eden kimse yok.*” (K5) ifadesiyle temsil eksikliğine işaret etmiştir.

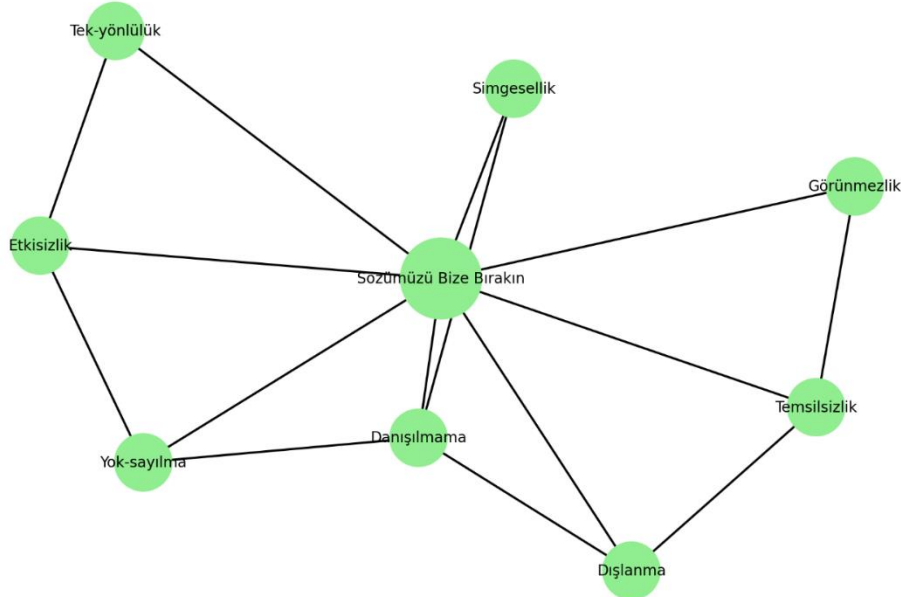
“Simgesellik” kodu altında ise öğrenciler, katılım süreçlerinin yüzeysel ve biçimsel kaldığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu durumu şöyle aktarmıştır: “*Görüşümüz alınıyor gibi yapılıyor ama her şey önceden belirlenmiş oluyor.*” (K12).

Öğrencilerin önerilerinin dikkate alınmaması (“Yok-sayılma”), yukarıdan aşağıya kararların empoze edilmesi (“Tek-yönlülük”) ve sisteme etki edemeyeceklerine dair inançları (“Etkisizlik”) ise katılımcıların ortak deneyimleri arasında öne çıkmıştır. Bir öğrenci bunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Ne söylesek de değişmeyeceğini düşündüğümüz için çoğu zaman sessiz kalıyoruz.*” (K13).

Tablo 2’de yer alan bulgular, öğrencilerin eğitim politikalarında karar süreçlerinden dışlandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, görüşlerinin dikkate alınmadığını ve kendilerini temsil eden bir mekanizmanın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Şekil 1, bu dışlanma deneyimine ilişkin kodların birbirleriyle kurduğu ilişkileri görselleştirmekte ve öğrencilerin benzer deneyimlerinin ortak bir yapı oluşturduğunu göstermektedir.

Şekil 1

Sözümüzü Bize Bırakın Temasına Ait Kodlar Arası İlişki Haritası



Şekil 1, “Sözümüzü Bize Bırakın” teması altında yer alan sekiz kodun temayla olan bağlantılarını ve kodlar arasındaki ilişkileri göstermektedir. Örneğin, “Danışılmama” ile “Yok-sayılma” arasındaki bağlantı, öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınmadığına dair ortak bir deneyimi yansıtmaktadır. Bu iki kodun “Dışlanma” ile ilişkisi ise katılımcıların karar süreçlerinde yer almadıklarını ortaya koymaktadır.

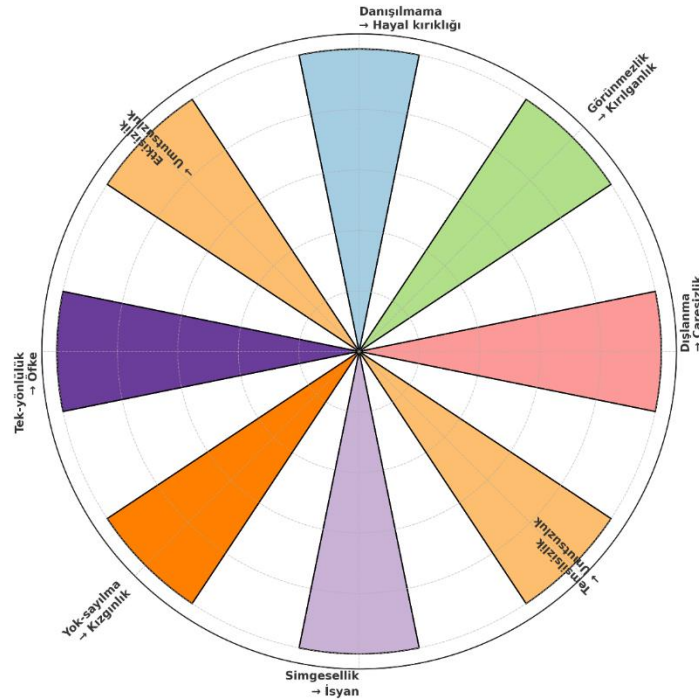
Benzer şekilde, “Temsilsizlik” ve “Görünmezlik” arasındaki bağlantı, öğrencilerin yalnızca karar mekanizmalarında yer almadıklarını değil, aynı zamanda kendilerini ifade edebilecekleri bir alanın bulunmadığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, fikirlerinin dile getirilmesinin ötesinde, varlığının bile tanınmadığını ortaya koymaktadır.

“Danışılmama” ile ilişkili olan “Simgesellik” kodu, katılım süreçlerinin yüzeysel kaldığını ve öğrencilerin görüşlerinin yalnızca biçimsel olarak alındığını betimlemektedir. Ayrıca, “Tek-yönlülük” ile “Etkisizlik” arasındaki bağlantı, kararların yukarıdan aşağıya iletildiğini ve öğrencilerin bu süreçte etkili olamadıklarını göstermektedir.

Kodlar arasındaki bu yapısal ilişkiler, öğrenci deneyimlerinin ortak örüntülerini görünür kılarken, Şekil 2, bu kodların arkasında yer alan duygusal boyutları ortaya koymaktadır.

Şekil 2

Birinci Temaya Ait Kodların Oluşturduğu Duygu Haritası



Şekil 2, “Sözümüzü Bize Bırakın” teması altında yer alan sekiz kodun duygulanımsal izdüşümünü bütüncül bir harita şeklinde sunmaktadır. Her bir kod, öğrencilerin ifade ettiği baskın bir duygu ile eşleştirilmiş; bu eşleştirmeler, dışlanmanın yalnızca yapısal değil, aynı zamanda psikolojik boyutlarını da gözler önüne sermiştir.

Özellikle “Çaresizlik”, “Hayal kırıklığı” ve “Umutsuzluk” gibi duyguların tekrar eden biçimde öne çıkması, öğrenci anlatılarının sadece yönetişimsel eksiklikleri değil, aynı zamanda duygusal tükenmişliği temsil ettiğini göstermektedir. Grafik, dışlanmanın duygusal izlerinin yalnızca bireysel değil, kolektif ve tematik olarak da yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Her kodun bir duyguyu temsil etmesi, aynı zamanda öğrencilerin bu deneyimleri yalnızca anlatmadığını, hissettiklerini ve taşıdıklarını göstermektedir.

Tablo 3*“Bizimle İlgili Ama Bizsiz” Temasına Ait Kodlar, Anlamlar ve Öğrenci Betimlemeleri*

Tema	Kod	Temsil Ettiği Anlam	Frekans	Öğrenci Betimleme Örnekleri
Bizimle ilgili ama bizsiz	Karar Dışılığı	Karar alma sürecinde öğrencinin tamamen dışarıda bırakılması	8	Kararlar zaten alınmış oluyor, biz sonradan öğreniyoruz. (K4)
	Yüzeysel Katılım	Katılım süreçlerinin biçimsel kalması, içeriksizleşmesi	5	Toplantıya çağırıyorlar ama konuşmadan dinleyip çıkıyoruz. (K2)
	Bilgi Erişimsizliği	Eğitim politikalarına dair bilgiye öğrenci düzeyinde ulaşamama	7	Eğitimle ilgili ne değişiyor, ne konuşuluyor, bilmiyoruz. (K6)
	Temsil Boşluğu	Öğrencileri temsil eden yapıların işlevsiz ya da yok olması	6	Öğrenci temsilcisi var ama sadece sembolik bir figür gibi. (K7)
	Süreç Bilinmezliği	Süreçlerin şeffaf yürütülmemesi, öğrencinin habersiz bırakılması	5	Sınav sisteminde değişiklik oluyor, ancak biz süreçten hiç haberdar olmuyoruz. (K10)
	Geri Bildirimsizlik	Öğrencinin görüş sunduğunda herhangi bir geri dönüş alamaması	5	Fikrimi söyledim ama hiçbir dönüş olmadı, dikkate alındığımı sanmıyorum. (K14)

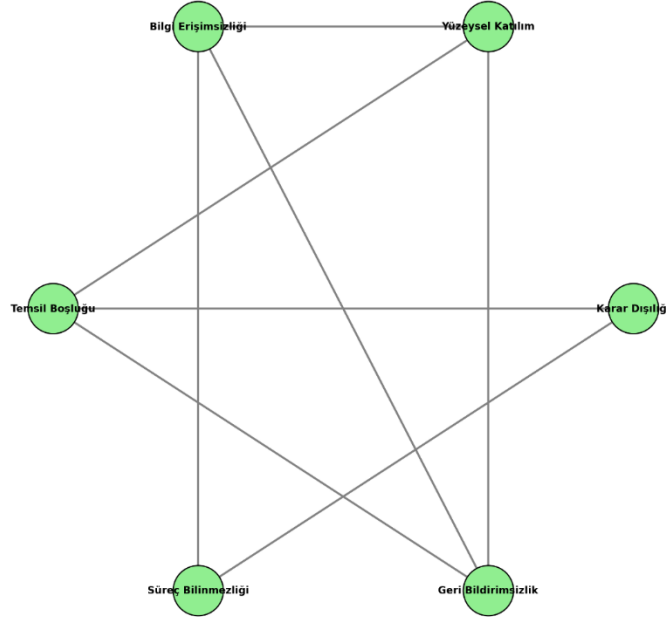
Tablo 3, öğrencilerin eğitimle ilgili politik, yönetsel ve karar alma süreçlerinden nasıl dışlandıklarını altı temel kod üzerinden ortaya koymaktadır. Kodların her biri, öğrencilerin deneyimlerinde tekrar eden bir dışlanma biçimini görünür kılmaktadır. En sık vurgulanan “Karar Dışılığı” kodu, öğrencilerin eğitim politikalarının belirlenmesinde yalnızca edilgen değil, tamamen süreç dışı bırakıldıklarını göstermektedir. Bu durum bir öğrencinin “*Kararlar zaten alınmış oluyor, biz sonradan öğreniyoruz.*” (K4) ifadesinde doğrudan görülmektedir. Benzer biçimde, “Bilgi Erişimsizliği” ve “Süreç Bilinmezliği” kodları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dair alınan kararların gerekçelerine ulaşamadıklarını ve şeffaflıktan uzak bir yapı içinde bulunduklarını göstermektedir. “*Eğitimle ilgili ne değişiyor ne konuşuluyor, bilmiyoruz.*” (K6) ifadesi bu görünürlüğü pekiştirmektedir.

Tabloda yer alan diğer kodlar da öğrencilerin katılım deneyimlerini biçimsel düzeyde tanımlamaktadır. “Temsil Boşluğu”, öğrenci temsilciliği gibi yapıların işlevsizliğini yansıtırken; “Yüzeysel Katılım” ve “Geri Bildirimsizlik” kodları, öğrencilerin görüş belirtme haklarının sistem içinde herhangi bir karşılık bulmadığını göstermektedir. Bir öğrencinin “*Toplantıya çağırıyorlar ama konuşmadan dinleyip çıkıyoruz.*” (K2) ifadesi, katılımın yalnızca yüzeysel olduğunu ortaya koyarken; “*Fikrimi söyledim ama hiçbir dönüş olmadı, dikkate alındığımı sanmıyorum.*” (K14) ifadesi ise sözün yankısız bırakıldığını vurgulamaktadır.

Tablo 3, bu yönüyle öğrencilerin eğitim sistemi içinde edilgen değil, sessizleştirilmiş birer özne olarak konumlandığını betimlemektedir. Kodların ortaya koyduğu bu yapısal örüntü, tekil deneyimlerden ziyade kolektif ve tematik bir dışlanma biçimini göstermektedir. Bu ilişkisel bütünlük Şekil 3’te kodların birbirleriyle kurduğu bağlar üzerinden görselleştirilmiştir.

Şekil 3

“Bizimle İlgili Ama Bizsiz” Temasına Ait Kodlar Arası İlişki Haritası

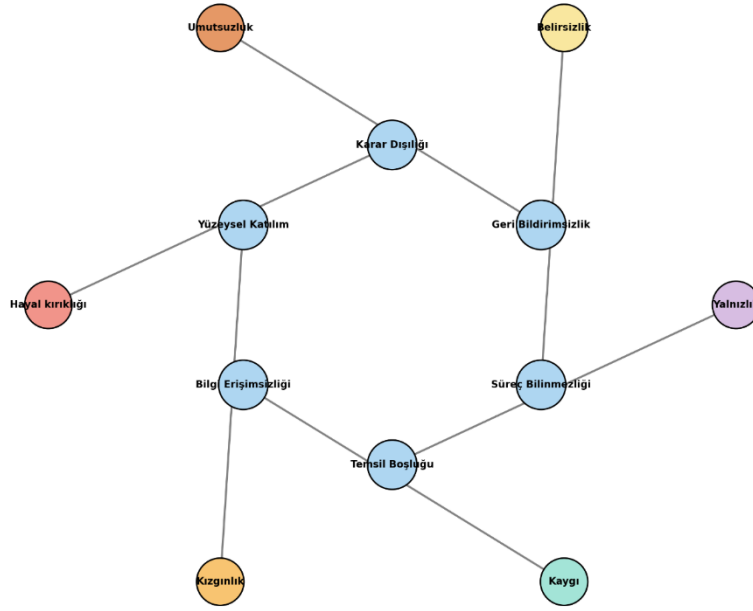


Şekil 3, “Bizimle İlgili Ama Bizsiz” teması altında elde edilen altı kodun yapısal ilişkilerini görselleştirmektedir. Haritada merkezî konumda yer alan “Karar Dışılığı” kodu, diğer kodlarla olan bağlantılarıyla birlikte dışlanma deneyiminin başlangıç noktasını temsil etmektedir. Bu kod, “Temsil Boşluğu” ve “Süreç Bilinmezliği” ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Böylece öğrencilerin yalnızca karar süreçlerine dâhil edilmediği değil, aynı zamanda süreçler hakkında bilgi sahibi olamadıkları da gösterilmektedir.

“Bilgi Erişimsizliği” kodu, haritada “Süreç Bilinmezliği” ile bağlantılı olarak yer almakta ve öğrencilerin eğitimsel süreçlerde şeffaflıktan uzak bırakıldığını göstermektedir. Bu kod aynı zamanda “Yüzeysel Katılım” ve “Geri Bildirimsizlik” ile de ilişkilendirilmiştir. Böylece öğrencilerin sürece katılımının sembolik düzeyde kaldığı ve görüşlerinin herhangi bir dönüş bulmadığı ortaya konmaktadır.

Grafikte sonlanma noktası olarak öne çıkan “Geri Bildirimsizlik”, diğer kodlarla kurduğu bağlantılar sayesinde, öğrencilerin sistemle kurmaya çalıştığı iletişimin kesintiye uğradığını göstermektedir. Bu yapı, dışlanmanın yalnızca tekil bir deneyim değil, birbirine bağlı ve ardışık kodlarla örülü bir süreç olduğunu görselleştirmektedir.

Şekil 3’te, kodlar arası yapısal ilişkiler incelendiğinde, dışlanmanın yalnızca tematik düzeyde değil; birbirini tetikleyen zincirleme bir mekanizmanın sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Şekil 4 ise, bu yapısal örüntülerin ardında yer alan duygulanımsal boyutu açığa çıkararak, öğrencilerin deneyimlerinin bilişsel süreçlerin ötesinde, duygusal bir zeminde de şekillendiğini göstermektedir.

Şekil 4.*İkinci Temaya Ait Kodların Oluşturduğu Duygu Haritası*

Şekil 4, “Bizimle İlgili Ama Bizziz” teması altında yer alan altı kodun her birine eşlik eden baskın duygusal durumları görselleştirmektedir. Haritada, “Karar Dışılığı” kodu hayal kırıklığı ile, “Temsil Boşluğu” yalnızlık ile ilişkilendirilmiştir. “Bilgi Erişimsizliği” ve “Süreç Bilinmezliği” kodları kaygı ve belirsizlik duygularıyla bağlantılı olarak sunulmaktadır. Son olarak, “Geri Bildirimsizlik” kodu umutsuzluk duygusu ile eşleştirilmiştir.

Bu görsel, öğrencilerin eğitim politikalarından dışlanma deneyimlerinin yalnızca yapısal boyutunu değil, aynı zamanda bu deneyimlere eşlik eden duygusal boyutları da ortaya koymaktadır. Her kod, belirli bir duygusal tepkiyle birlikte ele alınarak, dışlanmanın öğrenciler açısından taşıdığı duygusal yansımalar görünür kılınmıştır.

Tablo 4*“Bize Değil, Bizim Üzerimize” Temasına Ait Kodlar, Anlamlar ve Öğrenci Betimlemeleri*

Tema	Kod	Temsil Ettiği Anlam	Frekans	Öğrenci Betimleme Örneği
Bize değil, bizim üzerimize	Zorunlu Temsil	Öğrencilerin istemedikleri kişi ya da yapılar tarafından temsil edilmesi	6	Beni temsil eden kişiyle hiç konuşmadım, ne düşündüğümü bilemez ki. (K5)
	Dayatılmış Söylem	Öğrenci adına konuşulan söylemlerin yukarıdan belirlenmesi	5	Temsilciler bizim adımıza konuşuyor ama söyledikleri hep yöneticilerin cümleleri gibi. (K11)
	Yönlendirilen Katılım	Katılım sürecinin yönlendirici yapıların kontrolünde gerçekleşmesi	7	Toplantıda ne diyeceğimiz önceden belirleniyor gibi hissediyorum. (K9)
	Temsilde Hiyerarşi	Temsil süreçlerinde bazı öğrencilerin daha fazla söz hakkına sahip olması	4	Bazı öğrenciler her yerde söz alıyor, bizim gibi sessiz olanlar dışlanıyor. (K7)
	Yüzeysel Temsilcilik	Temsilcilerin öğrencileri gerçek anlamda yansıtmaması	5	Temsilci var ama sadece isim olarak, hiçbir zaman sınıfla iletişimi olmuyor. (K13)
	Seçimsiz Temsil	Temsilcilerin seçimle değil, atamayla belirlenmesi	6	Biz kimseyi seçmedik, bir anda biri temsilci oldu dediler. (K6)
	Tek Tip Öğrenci Profili	Temsil sisteminin farklılıkları dışlayarak idealize edilmiş bir öğrenci imajı yaratması	3	Farklı düşünenleri dikkate alan bir yapı yok, hep aynı tip insanlar konuşuyor. (K14)

Tablo 4, öğrencilerin eğitim sisteminde temsile dair eleştirilerini yansıtan yedi kodu göstermektedir. Bu kodlar, temsil mekanizmasının öğrenciler için büyük ölçüde işlevsiz ve biçimsel bir görünüm taşıdığını ortaya koymaktadır. En sık vurgulanan “Zorunlu Temsil” kodu, öğrencilerin kendilerini temsil eden kişilerle herhangi bir bağ kurmadığını göstermektedir: “Beni temsil eden kişiyle hiç konuşmadım, ne düşündüğümü bilemez ki.” (K5). Benzer şekilde “Dayatılmış Söylem”, temsilcilerin ifadelerinin bağımsız değil, yönetimin söylemleriyle örtüştüğünü ortaya koymaktadır: “Temsilciler bizim adımıza konuşuyor ama söyledikleri hep yöneticilerin cümleleri gibi.” (K11).

Bu temsil mekanizması yalnızca seçimle değil, söylemle de yönetilmektedir. “Dayatılmış Söylem” kodu altında toplanan görüşlerde öğrenciler, kendi adlarına yapılan açıklamaların, aslında okul yönetiminin düşüncelerinin bir yansıması olduğunu ifade etmektedir. *“Temsilciler bizim adımıza konuşuyor ama söyledikleri hep yöneticilerin cümleleri gibi.”* (K11) cümlesi, temsiliyetin bağımsız değil, gözetimli bir yapı içinde var olduğunu göstermektedir.

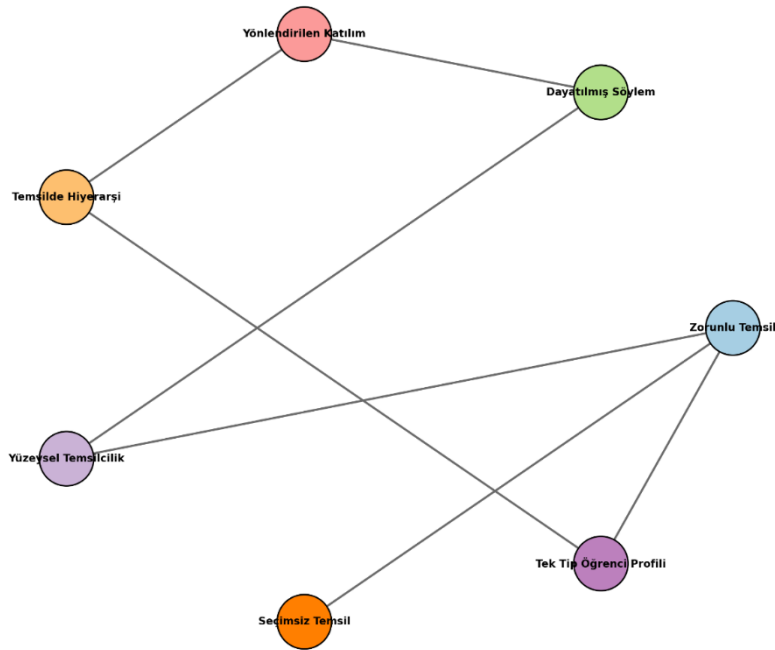
“Yönlendirilen Katılım” kodu altında öğrenciler, katılım süreçlerinin önceden yapılandırıldığını ifade etmiştir: *“Toplantıda ne diyeceğimiz önceden belirleniyor gibi hissediyorum.”* (K9). “Temsilde Hiyerarşi” ise söz hakkının adaletsiz dağılımına işaret etmektedir: *“Bazı öğrenciler her yerde söz alıyor, bizim gibi sessiz olanlar dışlanıyor.”* (K7).

“Yüzeysel Temsilcilik” ve “Seçimsiz Temsil” kodları, temsilcilerin öğrencilerle iletişimsiz ve sürecin keyfi biçimde işlediğini göstermektedir. Öğrenciler bu durumu *“Temsilci var ama sadece isim olarak, hiçbir zaman sınıfla iletişimi olmuyor.”* (K13) ve *“Biz kimseyi seçmedik, bir anda biri temsilci oldu dediler.”* (K6) sözleriyle aktarmıştır. Son olarak “Tek Tip Öğrenci Profili” kodu, temsiliyetin çoğulculuğu yansıtmadığını göstermektedir: *“Farklı düşünenleri dikkate alan bir yapı yok, hep aynı tip insanlar konuşuyor.”* (K14).

Tablo 4’te temsil yapılarının öğrenciler için ne denli işlevsiz, yönlendirilmiş ve tek biçimli hale geldiği örneklerle ortaya konmuştur. Şekil 5, bu tematik bulguların nasıl yapısal bir örüntü oluşturduğunu ve dışlayıcı temsiliyetin adım adım nasıl inşa edildiğini görselleştirmektedir.

Şekil 5

“Bize Değil, Bizim Üzerimize” Temasına Ait Kodlar Arası İlişki Haritası



Şekil 5, “Bize Değil, Bizim Üzerimize” teması altında toplanan yedi kodun yapısal ilişkilerini göstermektedir. Görselde kodlar, öğrencilerin temsil deneyimlerinin adım adım nasıl inşa edildiğini ortaya koyacak şekilde birbirine bağlanmıştır. İlk aşamada “Seçimsiz Temsil” kodu, öğrencilerin kendi iradeleri dışında bir temsilciye sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum doğrudan “Zorunlu Temsil” ile ilişkilendirilmekte ve öğrencilerin süreçte katılmaksızın temsil edildikleri bir başlangıç noktasını işaret etmektedir.

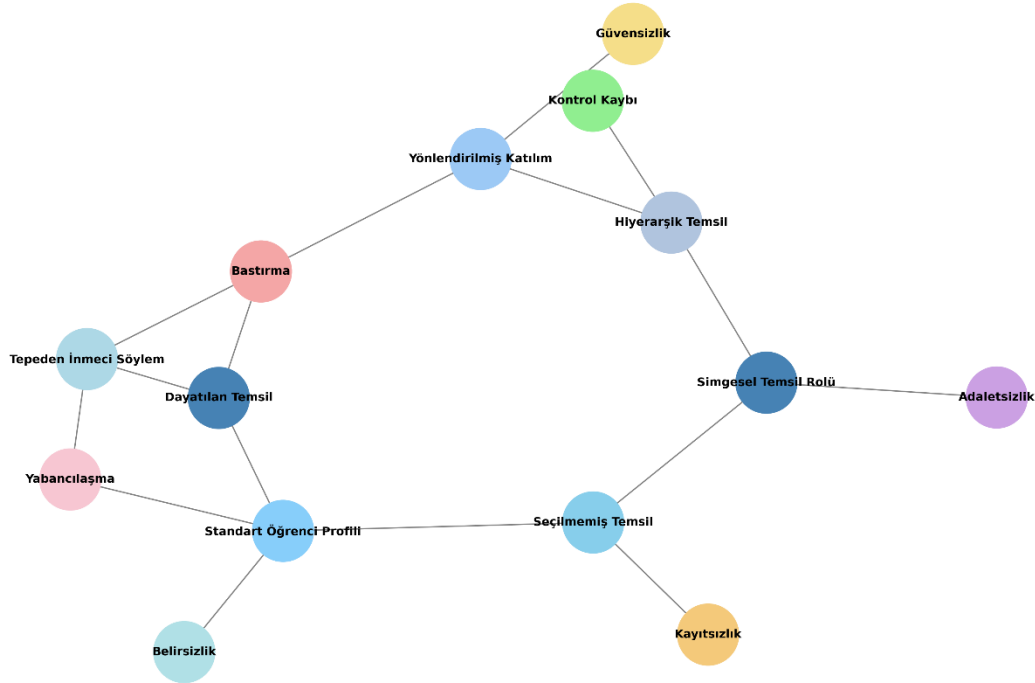
Ardından “Yüzeysel Temsilcilik” kodu, temsilcilerin öğrencilerle iletişim kurmadığını ve yalnızca sembolik düzeyde varlık gösterdiğini görselleştirmektedir. Bu boşluk, “Dayatılmış Söylem” aracılığıyla doldurulmakta, öğrencilerin sesinin yerini yöneticilerin dili almaktadır. Buna ek olarak “Yönlendirilen Katılım”, öğrencilerin toplantı ya da süreçlerde önceden belirlenmiş sınırlar içinde söz hakkı bulabildiğini göstermektedir.

Zincirin son aşamalarında “Temsilde Hiyerarşi” ve “Tek Tip Öğrenci Profili” kodları yer almaktadır. Bu iki kod, temsil yapılarının öğrenciler arasındaki eşitsizliği derinleştirdiğini ve farklılıkları dışlayarak tek bir öğrenci imgesini öne çıkardığını ortaya koymaktadır. Böylece görsel, temsiliyetin yalnızca biçimsel değil, aynı zamanda sistematik olarak hiyerarşik ve homojenleştirici biçimde işlediğini açıkça göstermektedir.

Şekil 5, öğrencilerin temsil edilme biçimlerinin hiyerarşik, yönlendirici ve dışlayıcı özellikler taşıyan bir sistem içerisinde şekillendiğini göstermektedir. Şekil 6 ise, bu yapının öğrencilerde ortaya çıkan duygulanımsal karşılıklarla nasıl ilişkilendiğini görselleştirmektedir.

Şekil 6

Üçüncü Temaya Ait Kodların Oluşturduğu Duygu Haritası



Şekil 6, “Bize Değil, Bizim Üzerimize” teması altında yer alan kodların, öğrencilerde yarattığı baskın duygulanımsal karşılıkları çok katmanlı bir yapı içerisinde göstermektedir. Harita, tekil kodlarla tekil duygular arasındaki basit eşleşmelerin ötesine geçerek, bir kodun birden fazla duygulanımsal tepkiyi tetiklediğini ve bu duyguların sistematik olarak birbirine eklemlendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, “Zorunlu Temsil” yabancılaşma ve bastırılmışlıkla; “Yönlendirilen Katılım” kontrol kaybı ve bastırılmışlıkla; “Tek Tip Öğrenci Profili” ise hem yabancılaşma hem de bastırılmışlıkla kesişmektedir.

Bu çoklu bağlantılar, temsil mekanizmalarının yalnızca öğrencilerin yapısal olarak dışlanmasıyla sınırlı kalmayıp, kimi durumlarda duygusal düzeyde de özneleşme kapasitelerini zorlayabildiğini düşündürmektedir. Öğrencilerin dile getirdiği yabancılaşma, bastırılmışlık ve kontrol kaybı gibi duygular, bireysel deneyimlerin ötesine geçen bir boyut sunarak temsil sisteminin olası ideolojik karakterine işaret etmektedir. Bu bağlamda Şekil 6, temsilin salt kurumsal bir form olmanın ötesinde, öğrencilerin duygu dünyaları üzerinde de etkiler üretebileceğini ve bu durumun kimi zaman sessiz rıza süreçleriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Tablo 5

“Sadece Başarılıysan Varsın” Temasına Ait Kodlar, Anlamlar ve Öğrenci Betimlemeleri

Tema	Kod	Temsil Ettiği Anlam	Frekans	Öğrenci Betimleme Örnekleri
Sadece Başarılıysan Varsın	Akademik Başarı Takıntısı	Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla tanımlanması	7	Sadece sınavı yüksek olanlar fark ediliyor, diğerleri görünmüyor. (K1)
	Görünürlük Üzerinden Değer Biçme	Görünür olanın değerli, sessiz ve geri planda olanın değersiz kabul edilmesi	6	Okulda ne kadar aktıfsen o kadar değerlisin, sessizsen yoksun. (K3)
	Not Merkezli İletişim	Öğretmen-öğrenci iletişiminin notlar üzerinden şekillenmesi	5	Öğretmen benimle sadece sınav sonuçları hakkında konuşuyor. (K8)
	Başarısızlığın Sessizleştirilmesi	Başarısız olan öğrencilerin konuşulmaması, dışlanması	5	Sınavda düşük alırsan herkes susuyor, seni yok sayıyorlar. (K10)
	Kıyas ve Yarışın Normalleştirilmesi	Öğrenciler arası sürekli kıyasın olağan ve kabul edilebilir hale gelmesi	4	Arkadaşlarım hep kıyaslanıyor, kimse kendisi gibi olamıyor. (K12)

Tablo 5’teki bulgular, eğitim ortamlarının öğrenciler açısından yalnızca bilgi üretim alanı değil, aynı zamanda değer atama ve görünürlük dağıtımını yapan bir yapı olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Katılımcılar, başarı odaklı değerlendirme sisteminin bireysel farklılıklarını görünmez kıldığını ve kendilerinin belirli normatif ölçütler üzerinden değerlendirildiğini ifade etmişlerdir.

İlk olarak, “Akademik Başarı Takıntısı” kodu, öğrencilerin yalnızca sınav sonuçlarıyla fark edildiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcıların ifadelerinde de açık biçimde dile getirilmektedir. Örneğin K1: “*Sadece sınavı yüksek olanlar fark ediliyor, diğerleri görünmüyor*” ifadesi, başarıyı merkeze alan sistemin geride kalanları sistematik biçimde silikleştirdiğini düşündürmektedir. Bu bulgu, eğitimde meritokrasi söyleminin eşitlik ve fırsat ilkeleriyle değil, ayırıştırma ve dışlama mekanizmalarıyla birlikte işlediğini gösteren araştırmalarla örtüşmektedir (Gillborn & Youdell, 2000; Reay, 2017).

Benzer şekilde, “Görünürlük Üzerinden Değer Biçme” kodu, öğrencilerin yalnızca sosyal ya da fiziksel olarak aktif olduklarında “değerli” görüldüklerini vurgulamaktadır. Bu eğilim, öğrencilerin ifadelerinde de açıkça ortaya çıkmaktadır. Nitekim K3’ün ifadesi “*Okulda ne kadar aktıfsen o kadar değerlisin, sessizsen yoksun*”, görünürlük ile değer arasındaki eşitsiz ilişkiyi gözler önüne sermektedir. Burada sessizlik, yalnızca konuşmama hali değil, aynı zamanda sistematik dışlanma ve görünmezleştirilmenin simgesidir. Bu durum, Apple’ın 2012’de vurguladığı gibi, modern eğitim sistemlerinde başarı ve görünürlük politikalarının ideolojik işlevini düşündürmektedir.

“Not Merkezli İletişim” kodu ise öğretmen-öğrenci ilişkisinin insani ya da pedagojik bağlamdan çok ölçme-değerlendirme ekseninde kurulduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin ifadelerinde de açık biçimde yansımaktadır. Nitekim K8, “*Öğretmen benimle sadece sınav sonuçları hakkında konuşuyor*” diyerek, öğrencinin bir birey olarak değil, puan olarak muhatap alındığını ortaya koymaktadır. Bu, Freire’nin 1970/2005’te “bankacı eğitim” metaforuyla açıkladığı, öğrenciyi yalnızca ölçülen ve doldurulan bir nesne olarak gören yaklaşımın güncel bir tezahürü olarak yorumlanabilir.

“Başarısızlığın Sessizleştirilmesi” kodunda öğrenciler, düşük not aldıklarında çevreleri tarafından dışlandıklarını, hatta görünmez kıldıklarını belirtmişlerdir. K10’un ifadesi: “Sınavda düşük alırsan herkes susuyor, seni yok sayıyorlar”, başarısızlığın yalnızca bireysel bir sonuç değil, aynı zamanda toplumsal dışlama gerekçesi haline geldiğini göstermektedir. Bu bulgu, başarısızlığın pedagojik bir öğrenme fırsatı değil, sistematik bir “sessizleştirme aracı” olarak işlediğini ortaya koymaktadır (Biesta, 2006).

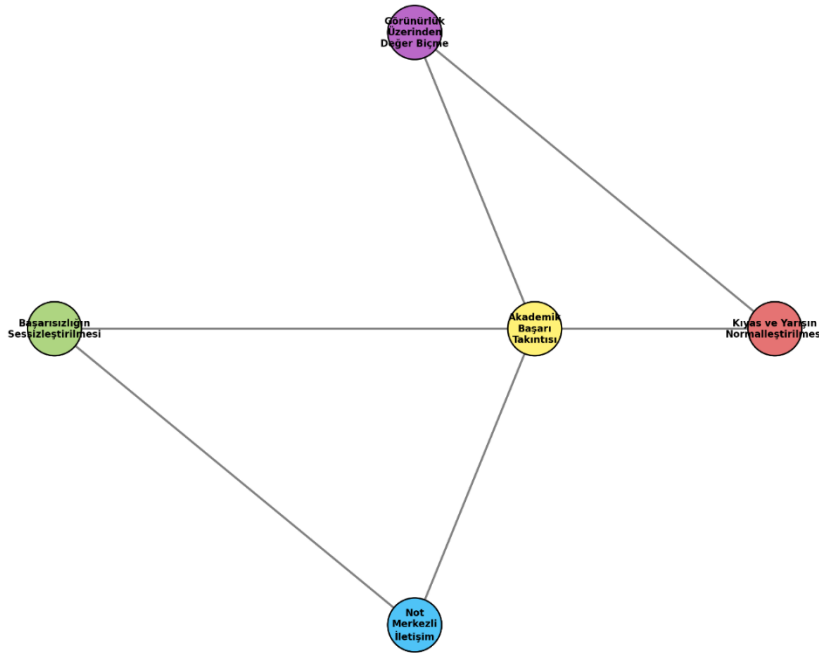
Son olarak, “Kıyas ve Yarışın Normalleştirilmesi” kodu, öğrencilerin sürekli olarak birbirleriyle karşılaştırıldıklarını ve bunun kaçınılmaz bir düzen olarak kabul ettirildiğini göstermektedir. Bu bulgu, katılımcıların ifadelerinde de açık biçimde görülmektedir. K12, “Arkadaşlarım hep kıyaslanıyor, kimse kendisi gibi olamıyor” sözleriyle, bireyselliğin değil rekabetin esas alındığı bir okul iklimine işaret etmektedir. Literatürde de vurgulandığı üzere, kıyas kültürü öğrencilerin özgün gelişim süreçlerini baskılamakta ve onları homojen bir başarı kalıbına yönlendirmektedir (Ball, 2003; Gillborn, 2010).

Genel olarak, Tablo 5’te ortaya çıkan bulgular, başarının yalnızca bir pedagojik çıktı değil; aynı zamanda öğrencileri kategorize eden, görünür kılan ya da sessizleştiren ideolojik bir ölçüt olarak işlediğini göstermektedir. “Başarılıysan varsın” anlayışı, pedagojik bir norm değil, toplumsal ayrıştırmayı meşrulaştıran bir ideolojik aygıt haline gelmiştir. Bu sonuç, Gillborn ve Youdell’in (2000) “başarıya dayalı görünürlük politikası” kavramı ile doğrudan örtüşmekte; modern eğitim sistemlerinde başarı kriterlerinin yalnızca öğrenmeyi değil, kimin değerli ve görünür, kimin ise sessiz ve görünmez kalacağını belirleyen stratejik araçlar olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5’da başarı merkezli değer atamanın öğrencilerin kimlik ve ilişki deneyimlerini nasıl etkilediği ele alınmışken, Şekil 7, bu kodlar arasında nasıl hiyerarşik ve nedensel bir yapı kurulduğunu görselleştirerek performans rejiminin içsel işleyişini açığa çıkarmaktadır.

Şekil 7

“Sadece Başarılıysan Varsın” Temasına Ait Kodlar Arası İlişki Haritası

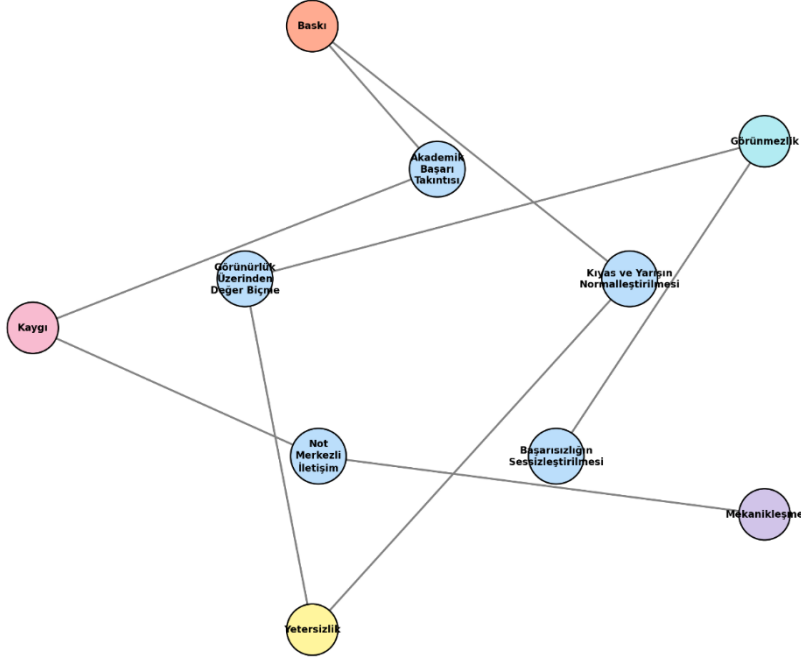


Şekil 7, “Sadece Başarılıysan Varsın” teması altında yer alan kodların yapısal olarak birbirini nasıl beslediğini göstermektedir. Grafiğin merkezindeki “Akademik Başarı Takıntısı”, “Not Merkezli İletişim” ve “Görünürlük Üzerinden Değer Bıçma” kodlarını tetiklemekte; bu durum öğrencilerin ölçme-değerlendirme odaklı ve görünürlük üzerinden değer kazandıkları bir ortamı işaret etmektedir. Ardından gelen “Kıyas ve Yarışın Normalleştirilmesi”, bireysel farklılıkların rekabet içinde bastırıldığını ortaya koymaktadır. Sürecin sonunda ise “Başarısızlığın Sessizleştirilmesi”, başarısız öğrencilerin görünmezleşmesine ve dışlanmasına yol açmaktadır.

Şekil 7, performans merkezli sistemin öğrencileri yönlendiren yapısal bütünlüğünü göstermektedir. Şekil 8 ise, bu yapının öğrencilerde ortaya çıkan duygulanımsal tepkilerle nasıl ilişkilendiğini ve bu tepkilerin içsel baskı mekanizmalarına dönüşme sürecini görselleştirmektedir.

Şekil 8

Dördüncü Temaya Ait Kodların Oluşturduğu Duygu Haritası

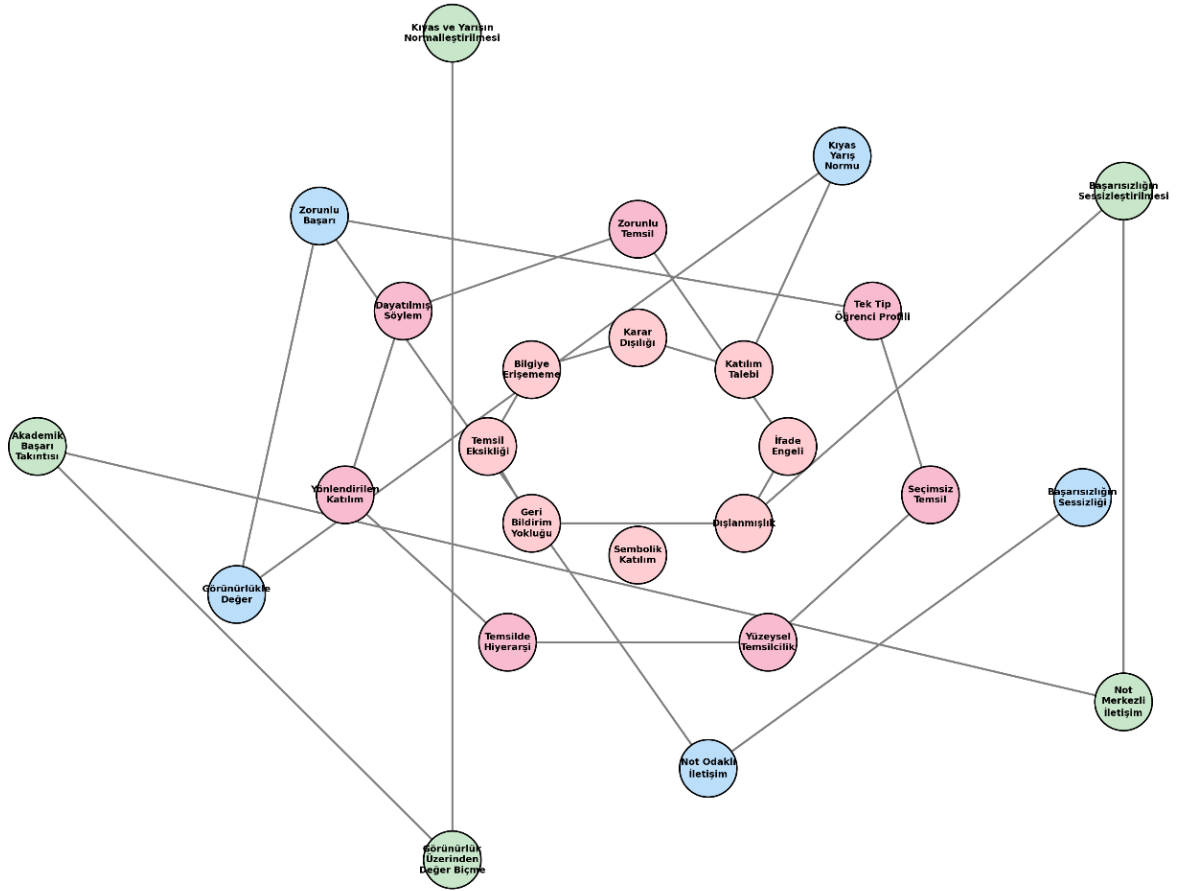


Şekil 8, başarı merkezli eğitim sisteminin öğrencilerde bıraktığı duygusal etkileri ortaya koymaktadır. Harita, her kodun yalnızca bilişsel bir anlam taşımadığını; aynı zamanda kaygı, baskı, yetersizlik ve görünmezlik gibi çoklu duygularla ilişkili olduğunu göstermektedir. Örneğin “Akademik Başarı Takıntısı”, öğrencilerde yalnızca kaygı değil, aynı zamanda sürekli yeterli olma baskısını da tetiklemektedir. Benzer şekilde “Görünürlik Üzerinden Değer Biçme”, yetersizlik ve görünmezlik duygularıyla ilişkilidir. Haritada duyguların birden fazla kodla bağlantılı olması, bu deneyimlerin birbirini besleyen bir yapı içinde üretildiğini göstermektedir.

Şekil 8’de sistemin öğrencilerde yarattığı duygulanımsal sonuçlar incelenmişken, Şekil 9 tüm kodları tematik katmanlar hâlinde bir araya getirerek, bu yapısal ve duygusal öğelerin nasıl karşılıklı olarak iç içe geçtiğini ve öğrenicilik deneyimini bütüncül biçimde nasıl inşa ettiğini göstermektedir.

Şekil 9

Dört Temaya Ait Kodların Tematik Katmanlarla Bütüncül Haritası



Şekil 9, dört temaya ait kodların yalnızca kendi içsel tutarlılıklarını değil, aynı zamanda temalar arası geçişkenliği de ortaya koymaktadır. Harita, öğrencilerin deneyimlerinin birbirinden kopuk değil, ardışık ve çok katmanlı bir süreç içinde şekillendiğini göstermektedir.

En dış halkada yer alan katılım talepleri, başlangıçta öğrencilerin kendi seslerini duyurma isteğini yansıtmaktadır. Ancak bu talepler, süreç içerisinde temsil boşlukları ve yönlendirilmiş yapılar aracılığıyla sınırlandırılmakta; ilerleyen aşamalarda ise başarıya endekslili ilişki biçimleri ile birleşerek kademeli bir bastırılma sürecine dönüşmektedir. Özellikle “İfade Engeli” ile başlayan sürecin “Zorunlu Temsil” koduna yönelmesi, öğrencilerin sesinin giderek daraltıldığını göstermektedir.

Ortadaki halkalarda öğrencilerin özne olarak değil, daha çok temsil edilen, ölçülen ve kıyaslanan konumlara yerleştirildiği görülmektedir. Bu süreç, farklı halkalarda ilerledikçe öğrencilerin deneyimlerinin daha da sınırlı hale geldiğini ve sonunda başarısızlığın sessizleştirilmesi ile katılımın görünmezleşmesi noktalarına ulaştığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak, Şekil 9 öğrencilik deneyiminin rastlantısal değil, önceden yapılandırılmış bir örüntü üzerinden ilerlediğini göstermektedir. Bu bütüncül model, öğrencilerin yalnızca eğitimsel süreçlerle değil, aynı zamanda temsil, kontrol ve dışlanma eksenleriyle de yeniden konumlandırıldığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, öğrenci sesinin eğitim politikalarındaki temsilini anlamak amacıyla yürütülmüş; nitel tematik analiz sonucunda elde edilen dört tema üzerinden öğrencilerin deneyimleri bütüncül bir biçimde ortaya konmuştur. Bulgular, eğitim sisteminin öğrencileri yalnızca katılım süreçlerinden değil, aynı zamanda duygusal, temsili ve değer atama mekanizmalarından da sistematik biçimde dışladığını göstermektedir. Bu durum, çağdaş eğitim politikalarında sıkça dile getirilen “öğrenci merkezlilik” söyleminin pratikte biçimsel bir sınır içerisinde kaldığını görünür kılmaktadır.

İlk tema olan “Sözümüzü Bize Bırakın”, öğrencilerin karar alma süreçlerinden dışlandıklarını ve bu dışlanmanın yalnızca idari değil, epistemik bir bastırma biçimi olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, Apple’ın (2012) “sessizleştirme” politikalarının, yalnızca içerik seçimiyle değil aynı zamanda kimlerin konuşabileceğine dair örtük iktidar söylemleriyle beslendiği yönündeki tespitleriyle örtüşmektedir. Katılımcıların fikir beyan etme haklarının değersizleştirildiğini belirtmeleri, eğitimde demokratik katılımın temsiliyetle sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca, güncel araştırmalar da eğitim kurumlarında öğrencilerin sesi sözde mevcuttur ama etkili yetkiye dönüşmedikçe bu temsil biçimsel kalmaya devam etmektedir (Holquist et al., 2023).

İkinci tema olan “Bizimle İlgili Ama Bizsiz”, öğrencilerin yönetsel süreçlerden bilinçli bir biçimde dışlandığını ve temsil yapılarının işlevsizliğini ortaya koymaktadır. Özellikle bilgiye erişim eksikliği ve süreç şeffaflığının olmayışı, Dewey’in (1916) eğitimi demokratik yaşantının bir pratiği olarak tanımlayan yaklaşımıyla doğrudan çelişmektedir. Katılımcıların kararların gerekçelerine erişememeleri, eğitimde eşitsizliğin yalnızca sonuçlarla değil süreçlere erişim fırsatlarıyla da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Fraser’in (2000) tanınma hakkına dair vurgusu bu bağlamda yalnızca sosyal değil, bilişsel bir yoksunluğun da yaşandığını göstermektedir.

Üçüncü tema olan “Bize Değil, Bizim Üzerimize”, öğrencilerin temsil edilme biçimlerine ilişkin eleştirilerini açığa çıkarmıştır. Katılımcılar, temsiliyetin kendi inisiyatifleriyle oluşmadığını, aksine yukarıdan belirlenmiş ve kontrol odaklı yapılar tarafından inşa edildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Rancière’in (1999) “temsiliyetin sessizleştirme potansiyeli” olarak adlandırdığı mekanizma ile örtüşmektedir. Öğrenciler adına konuşan kişilerin bile onların dilinden uzak olması, sistemin temsiliyet kavramını içeriksizleştirdiğini göstermektedir.

Dördüncü tema olan “Sadece Başarıysan Varsın”, öğrencilerin değerinin yalnızca akademik performans üzerinden belirlendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, eğitimde meritokrasinin adalet üretmekten ziyade dışlama aracına dönüşebildiğini göstermektedir. Reay’in (2017) vurguladığı üzere, başarıya endeksli kültür özellikle dezavantajlı öğrencilerde derinleşen bir değersizlik hissine yol açmaktadır. Katılımcıların başarısızlıklarının sessizlikle karşılanması, başarının ideolojik bir ayırıştırma aracına dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Buna karşılık, yeni çalışmalarda öğrenci katılımı sadece formel değil, eylemli ve yapılandırılmış bağlamlarda gerçekleşirse daha güçlü etki doğurduğu vurgulanmaktadır (Kirk, 2025) —bu da bulgularımızdaki “dışlanmanın içselleştirilmesi”ninkine alternatif bir yol sunmaktadır.

Bu dört tema birlikte değerlendirildiğinde, öğrenci deneyimlerinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda politik, duygusal ve ideolojik bir zeminde yapılandığı görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin okul deneyiminin katılım değil dışlanma üzerinden şekillendiğini göstermekte; bu durum Giroux’nun (2011) eleştirel pedagojik yaklaşımında vurguladığı “sessizleştirici” işlevle paralellik taşımaktadır. Öğrencilerin yalnızca konuşamayan değil, konuştuklarında da duyulmayan öznelerle dönüşmeleri, Althusser’in (1971) ideolojik aygıtlar kuramı bağlamında da açıklanabilir.

Bununla birlikte, elde edilen bulgular öğrencilerin bütünüyle edilgin bir konumda olmadıklarını göstermektedir. Katılımcıların ifadeleri, sistemin dışlayıcı yapısına rağmen farkındalık geliştirdiklerini ve alternatif bir eğitim tahayyülüne sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, hooks’un (1994) “direniş bilgisi” kavramsallaştırmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrenciler, sessizlik, ironi veya dolaylı yollarla sistemin boşluklarını görünür kılmakta ve böylelikle direnişin küçük ölçekli alanlarını üretmektedirler.

Araştırmanın sonuçları, politika yapıcılar ve eğitim uygulayıcıları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle, öğrenci temsiliyetinin yalnızca kurumsal yapılarla sınırlı kalmaması, bu yapıların işleyişine dair pedagojik vizyonla desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin yalnızca değerlendirme süreçlerine değil; karar alma,

planlama ve içerik belirleme süreçlerine de aktif biçimde dahil edilmeleri, katılımcı eğitimin işlerlik kazanması için zorunludur.

Son olarak, bu araştırma öğrenci sesinin pedagojik olduğu kadar politik bir mesele olduğunu da göstermektedir. Eğitimde sessizlik yalnızca iletişimsizlik değil, aynı zamanda iktidar tarafından üretilen bir düzendir. Özellikle güncel raporlar, öğrencilerin karşılaştıkları zihinsel sağlık sorunları ve temsil eksikliğinin acil reformlarla giderilmesi gerektiğini açıkça vurgulamaktadır (Victoria Student Representative Council, 2025). Bu nedenle eğitim politikalarının, içerik odaklı sınırlı bir bakıştan çıkarılarak yapısal dönüşümleri önceleyen bir perspektifle yeniden tasarlanması gerekmektedir. Aksi halde, öğrenci sesi duyulmadığı sürece eğitim, yalnızca bilgi aktaran değil aynı zamanda özne bastıran bir aygıt olmaya devam edecektir.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrenci sesinin bastırılmadığı, katılımın simgesel değil yapısal olarak güvence altına alındığı daha kapsayıcı bir eğitim politikası için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim politikalarının oluşturulma ve uygulanma süreçlerinde öğrenciler yalnızca danışılan değil, karar süreçlerine aktif katılan özneler olarak konumlandırılmalıdır.
- Öğrenci meclisleri, kurullar ve diğer temsil yapıları sembolik düzeyden çıkarılmalı; karar alma mekanizmalarıyla gerçek ve doğrudan bağlar kurulmalıdır.
- Okullarda, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebileceği güvenli ve kapsayıcı pedagojik ortamlar desteklenmeli, öğretmenler bu konuda gerekli donanımla güçlendirilmelidir.
- Başarı merkezli değer atama kültürü yerine, çok boyutlu gelişimi önceleyen ve farklı öğrenme biçimlerini tanıyan alternatif değerlendirme sistemleri geliştirilmelidir.
- Eğitim politikalarının yalnızca çıktıya değil, aynı zamanda öğrencilerin süreçteki deneyimlerine odaklanan, etik ve katılımcı bir bakış açısıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Teşekkür ve Açıklamalar

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Yazar, fen lisesi, Anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerine bu çalışmaya sağladıkları değerli katkılar için teşekkür eder. Etik kurul onayı gereği, okulların tam isimleri belirtilmemiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

KAYNAKLAR

- Althusser, L. (1971). *Ideology and ideological state apparatuses*. In L. Althusser (Ed.), *Lenin and Philosophy and Other Essays* (pp. 127–186). Monthly Review Press. <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (2nd ed.). Routledge. https://www.routledge.com/Education-and-Power/Apple/p/book/9780415913102?srsId=Afm-BOoryX93YXPGpLqddq4wVKCGBv9vehjcupr9bd4ta5wsST08MhZ-f&utm_source
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>

- Au, W. (2018). *A Marxist education: Learning to change the world*. Haymarket Books. <https://www.haymarket-books.org/books/1153-a-marxist-education>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers. <https://www.routledge.com/Beyond-Learning-Democratic-Education-for-a-Human-Future/Biesta/p/book/9781594512346?utm>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. <https://www.routledge.com/Good-Education-in-an-Age-of-Measurement-Ethics-Politics-Democracy/Biesta/p/book/9781594517914?utm>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book266033?utm>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf>
- Fielding, M. (2001). *Students as radical agents of change*. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2012). Student voice and the possibility of radical democratic education: Re-narrating forgotten histories, developing alternative futures. *International Journal of Inclusive Education*, 16(4), 355–368. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.539531>
- Fraser, N. (2000). *Rethinking recognition*. *New Left Review*, (3), 107–120. <https://newleftreview.org/issues/ii3/articles/nancy-fraser-rethinking-recognition?utm>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder. (Original work published in Portuguese in 1968). <https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire%2C%20Myra%20Bergman%20Ramos%2C%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed%2C%2030th%20Anniversary%20Edition%20%282000%2C%20Bloomsbury%20Academic%29.pdf?utm>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. <https://files.libcom.org/files/Paulo%20Freire%2C%20Myra%20Bergman%20Ramos%2C%20Donaldo%20Macedo%20-%20Pedagogy%20of%20the%20Oppressed%2C%2030th%20Anniversary%20Edition%20%282000%2C%20Bloomsbury%20Academic%29.pdf?utm>
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (Expanded ed.). Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429496974>
- Gillborn, D., & Youdell, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Open University Press. <https://research.birmingham.ac.uk/en/publications/rationing-education-policy-practice-reform-and-equity?utm>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/us/on-critical-pedagogy-9781350144989/?utm>

- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre. https://www.researchgate.net/publication/24139916_Children%27s_Participation_From-Tokenism_To_Citizenship
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *Prospects*, 30(3), 349–362. <https://doi.org/10.1007/BF02754086>
- Holquist, S. E., Wang, H., & Smith, T. (2023). *What is student voice, anyway? The intersection of student voice practices and shared leadership*. UCLA Transform Schools. <https://transformschoools.ucla.edu/wp-content/uploads/2025/07/Copy-of-holquist-et-al-2023-what-is-student-voice-anyway-the-intersection-of-student-voice-practices-and-shared-leadership.pdf>
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge. <https://www.routledge.com/Teaching-to-Transgress-Education-as-the-Practice-of-Freedom/hooks/p/book/9780415908085?utm>
- Kirk, D. (2025). Student voice, agency, and engagement in education: Emerging practices and challenges. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00721-4>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lundy, L. (2007). “Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass. <https://www.amazon.com/Qualitative-Research-Guide-Design-Implementation/dp/111900361X?utm>
- Mitra, D. (2018). *Student voice in school reform: Building youth–adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. SUNY Press. <https://doi.org/10.2307/jj.18254352>
- Mitra, D. L. (2009). Collaborating with students: Building youth–adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115(3), 407–436. <https://doi.org/10.1086/597493>
- Mitra, D., & Serriere, S. C. (2022). *Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth*. SUNY Press. https://books.google.com/books/about/Student_Voice_in_School_Reform.html?id=kwh-sE2OFpUC
- OECD. (2020). *Education policy outlook: Turkey*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- Rancière, J. (1999). *Disagreement: Politics and philosophy*. University of Minnesota Press. <https://www.upress.umn.edu/9780816628452/disagreement/>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press. <https://policy.bristoluniversitypress.co.uk/miseducation?utm>
- Robinson, C., & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools*, 10(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Rudd, T., Colligan, F., & Naik, R. (2006). *Learner voice*. Futurelab. https://www.researchgate.net/publication/32231461_Futurelab_Learner_voice_handbook
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Smyth, J., & Wrigley, T. (2020). *Living on the edge: Rethinking poverty, class and schooling*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1055780>
- Victoria Student Representative Council. (2025). *Victorian students say their voice is the key to fixing strained education system in new report*. Herald Sun. <https://www.heraldsun.com.au/victoria-education/victorian->

[students-say-their-voice-is-the-key-to-fixing-strained-education-system-in-new-report/news-story/bc0c3cbb039e64ac9d6f59f0d7acdca7](https://www.cbc.ca/news/education/students-say-their-voice-is-the-key-to-fixing-strained-education-system-in-new-report/news-story/bc0c3cbb039e64ac9d6f59f0d7acdca7)

SUMMARY

Purpose

This study investigates how the discourse of “student-centeredness,” frequently emphasized in educational policies, is actually experienced by students in their everyday school lives. While policy rhetoric often positions students at the heart of education, their voices and perspectives are routinely marginalized in decision-making processes. The fundamental question guiding this research is: *How are students’ voices represented, silenced, or distorted within the structures of educational policy and practice?* Specifically, the study examines the mechanisms through which students are excluded from participation, the symbolic nature of their representation, and the implications of performance-based valuation for their sense of agency. By exploring students’ lived experiences through a phenomenological lens, the study aims to reveal the gap between policy claims and classroom realities. The rationale is to highlight the political and pedagogical importance of recognizing students not as passive recipients but as legitimate actors in shaping education.

Originality / Value

This study makes an original contribution by examining the widely invoked concept of “student-centeredness” not from the perspective of policy documents or institutional rhetoric, but directly through students’ lived experiences and narratives. By applying a phenomenological approach, the research uncovers the structural and ideological mechanisms through which student voices are silenced, distorted, or rendered merely symbolic. Unlike studies that focus on formal structures of participation, this work highlights the emotional, political, and representational dimensions of exclusion, thereby broadening the scope of the student voice literature. The thematic analysis generates new insights into how performance-based valuation and tokenistic representation shape students’ sense of belonging and agency. The study’s value lies in reframing “student voice” as both a pedagogical and political issue, offering critical evidence for policymakers and educators seeking to move beyond symbolic inclusion toward genuinely participatory and democratic educational practices.

Design and Methodology

This study is an applied qualitative research that employs a phenomenological design to explore how the discourse of “student-centeredness” in educational policy is reflected in students’ actual school experiences. Phenomenology was chosen because it allows the researcher to focus on the subjective meanings that individuals ascribe to their experiences, offering deep insights into the ways students perceive exclusion, participation, and representation within the education system.

The study was conducted with a total of fifteen twelfth-grade students, drawn from three different types of high schools in a province of Turkey: one Anatolian high school, one science high school, and one vocational high school. These schools were selected to ensure institutional diversity rather than socio-cultural variation. Participants were identified through purposive sampling, targeting students who had already completed most of their secondary education and therefore possessed comprehensive experiences and reflections about school policies and practices. All students were between the ages of 17 and 18, and written parental consent was obtained for those under 18. Participation was voluntary and aligned with ethical standards.

Data were collected through semi-structured, in-depth interviews conducted in the school environment outside regular class hours. Each interview lasted approximately 45 to 60 minutes and was audio-recorded with participants’ permission. The interview protocol consisted of ten open-ended questions designed to elicit students’ perspectives on school decision-making, representation mechanisms, recognition, and performance-based valuation. The questions were flexible enough to allow participants to narrate their experiences freely while maintaining a focus on the study’s central themes.

The recorded interviews were transcribed verbatim and analyzed using Braun and Clarke’s (2006) six-step thematic analysis approach. Coding was carried out manually to identify recurring patterns, which were then clustered into four overarching themes. To enhance validity and reliability, member-checking was conducted by sharing

selected transcripts and preliminary findings with participants, and intercoder reliability was sought through consultation with a peer researcher.

This design allowed the study to capture not only the structural but also the emotional and ideological dimensions of students' experiences, thereby producing a multi layered understanding of how "student centered" policies are enacted or neglected in practice.

Findings

The thematic analysis of the interviews revealed four overarching themes that reflect how students experience inclusion and exclusion in educational policy processes.

The first theme, "*Let Us Speak for Ourselves*," highlighted students' demand for genuine participation in decision-making. Participants emphasized that their views were rarely solicited and, when expressed, were often dismissed or treated as symbolic. This created a pervasive sense of invisibility and disempowerment.

The second theme, "*About Us but Without Us*," captured students' feelings of exclusion from processes that directly affect them. Many reported that important decisions—such as curriculum changes or school policies—were made without their knowledge or involvement. Even when invited to meetings, students described their participation as superficial, with little opportunity for meaningful input or feedback.

The third theme, "*Not for Us, but Over Us*," pointed to structural issues in representation. Students criticized representative bodies such as student councils as largely ineffective and disconnected from the broader student body. They felt that representatives often echoed administrative discourses rather than students' authentic voices, resulting in a perception of imposed or hierarchical representation.

The final theme, "*You Only Matter If You Succeed*," exposed the dominance of performance-based valuation in schools. Students reported being recognized primarily for academic success or visible achievements, while those who struggled academically or remained less outspoken were rendered invisible. This performance-driven culture fostered feelings of worthlessness, exclusion, and pressure.

Collectively, these findings demonstrate that the discourse of student-centeredness in educational policy remains largely rhetorical. Students' narratives reveal systemic exclusion, tokenistic representation, and meritocratic valuation that undermine democratic participation. The results underscore the need for education systems to move beyond symbolic inclusion toward structures that recognize students as legitimate and active subjects in both pedagogical and policy domains.

Research Limitations

This study is limited by its small sample size of fifteen students drawn from three types of high schools in a single province of Turkey, which restricts the generalizability of the findings. The focus on twelfth-grade students, while providing depth, may not capture the perspectives of younger learners. Additionally, the reliance on self-reported data through interviews may reflect personal biases or selective memory. Finally, as a qualitative phenomenological study, the findings emphasize depth over breadth and should be interpreted within their specific cultural and institutional context.

Implications: Theoretical, Practical, and Social

Theoretically, this study extends the literature on student voice by demonstrating that exclusion operates not only at procedural levels but also through ideological and emotional mechanisms. It reframes "student-centeredness" as a political as well as pedagogical construct, encouraging future research to analyze how power and representation shape educational participation.

Practically, the findings call for schools and policymakers to move beyond tokenistic participation by creating structures that grant students genuine decision-making power. Student councils, feedback mechanisms, and participatory planning processes should be restructured to ensure they reflect authentic student perspectives rather than administrative discourses.

Socially, the study emphasizes the role of student voice in cultivating democratic citizenship. By silencing students, education risks producing compliant rather than critical individuals. Promoting genuine student participation can strengthen social equity, enhance trust in institutions, and contribute to building a more inclusive and democratic society.