

## Meslek Lisesi Öğrencilerinin Etiketlenme Deneyimleri:Fenomenolojik Bir Araştırma

Seniye Fulya KABAR\*  
Şükrü ADA\*\*

**Öz:** Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin okul ortamında maruz kaldıkları etiketlenme deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları nitel bir perspektifle derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik desende tasarlanan çalışma, Bursa ilindeki bir meslek lisesinde öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ilkesi doğrultusunda seçilen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve elde edilen veriler tematik analiz tekniği ile titizlikle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilere yönelik etiketlemelerin; akademik performans düşüklüğü, sosyoekonomik yetersizlikler, fiziksel görünüm ve toplumsal cinsiyet normlarından sapma gibi çeşitli farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Söz konusu etiketleme sürecinin, öğrencilerin benlik algısını zedelediği, akranları ile sosyal ilişkilerini zayıflattığı ve akademik motivasyonlarını önemli ölçüde olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin bu etiketlenme baskısına karşı aktif direnç geliştirdiği ve çeşitli psikososyal baş etme stratejileri kullandığı da görülmüştür. Sonuç olarak, meslek lisesi öğrencilerinin hem okullarının kurumsal damgası hem de bireysel etiketlenmeler nedeniyle "çifte etiketlenme" olarak adlandırılabilir katmanlı bir baskı yaşadığı anlaşılmıştır. Bu çalışma, okullardaki dışlayıcı pratiklerin öğrencilerin öznel deneyimleri üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, daha kapsayıcı, demokratik eşitlikçi eğitim politikalarının geliştirilmesine kurumsal ve pratik katkılar sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Etiketleme, fenomenoloji, meslek lisesi, öğrenci deneyimi, sosyal dışlanma.

## The Labeling Experiences of Vocational High School Students:A Phenomenological Research

**Abstract:** This study aims to explore, from a qualitative perspective, the labeling experiences of vocational high school students within the school environment and the meanings they attribute to these experiences. Designed in a phenomenological framework, the research as conducted with students enrolled in a vocational high school in Bursa, selected through purposive sampling based on the principle of maximum variation. Data were collected via semi-structured interviews and analyzed rigorously using thematic analysis. Findings reveal that labeling directed at students stems from diverse factors such as low academic performance, socioeconomic disadvantages, physical appearance, and deviations from gender norms. The labeling process as found to undermine students' self-perceptions, weaken their social relationships with peers, and significantly diminish their academic motivation. Nevertheless, some students actively resisted labeling pressures and employed various psychosocial coping strategies. Ultimately, vocational high school students were shown to experience a layered form of pressure, described as "double labeling", arising both from the institutional stigma of their schools and from individual labeling. By highlighting the impact of exclusionary practices on students' subjective experiences, this study contributes to the development of more inclusive and democratically equitable educational policies at both institutional and practical levels.

**Keywords:** Labeling, phenomenology, vocational high school, student experience, social exclusion.

\*Doktora öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir-Türkiye, ORCID:0000-0003-0206-562, e-posta:[senyefulya@gmail.com](mailto:senyefulya@gmail.com)

\*\*Prof.Dr.Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa-Türkiye, ORCID:0000-0003-3329-9494, e-posta:[sukruada@uludag.edu.tr](mailto:sukruada@uludag.edu.tr)

## Giriş

Eğitim kurumları yalnızca bilginin aktarıldığı mekânlar değil; genç bireylerin kimliklerini inşa ettiği, toplumsal hiyerarşilerin yeniden üretildiği ve makro düzeydeki eşitsizliklerin mikro etkileşimler aracılığıyla somutlaştığı sosyal alanlardır. Türkiye’de lise türleri arasındaki ayrışma, yalnızca pedagojik bir farklılaşmayı değil; aynı zamanda sınıfsal ve statü temelli bir tabakalaşmayı da temsil etmektedir. Özellikle meslek liseleri tarihsel olarak akademik başarısı düşük öğrencilerin yönlendirildiği “ikinci tercih” kurumlar olarak konumlandırılmış ve bu durum söz konusu okul türüne yönelik yapısal bir kurumsal damga üretmiştir (Özoğlu, 2020).

Bu çalışma, meslek liselerinin kurumsal statüsüne atfedilen toplumsal damga ile okul içi akran etiketlemelerinin keşişiminde oluşan “çifte etiketlenme” sürecini kuramsal olarak görünür kılmayı amaçlamaktadır. Çifte etiketlenme, öğrencinin bir yandan okul türüne atfedilen kolektif düşük statüyle, diğer yandan bireysel özelliklerine yöneltilen gündelik etiketleme pratikleriyle eş zamanlı olarak konumlandırılması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, meslek lisesi öğrencilerinin maruz kaldığı kurumsal dışlanmanın okul içindeki mikro etkileşimlerle nasıl birleştiğini ve öğrencinin yaşam dünyasında nasıl birikimli bir stigmatizasyon süreci yarattığını anlamaktır.

Etiketleme süreci, bireylerin yalnızca başkaları tarafından nasıl görüldüğünü değil; kendilik algılarını ve eğitimsel geleceklerini de şekillendiren güçlü bir sosyal kontrol mekanizmasıdır. Bu yaklaşımın kuramsal temeli, sapkının davranışın özünden değil, toplumsal tepkilerden doğduğunu savunan Etiketleme Teorisine dayanmaktadır (Becker, 1963). Erving Goffman (1963), bu süreci “damga” kavramıyla derinleştirerek, bireyin normdan sapan bir özelliği nedeniyle itibarsızlaştırıldığını ve bu damganın bireyin diğer tüm niteliklerini gölgeleyebildiğini ortaya koymuştur. Eğitim bağlamında bu mekanizma, Cooley’nin (1902) “ayna benlik” kavramıyla açıklanabilir; bireyler kendilerine yöneltilen sosyal yansımalar üzerinden benliklerini kurmaktadır. Davranışsal düzeyde ise bu süreç, Rosenthal ve Jacobson’un (1968) “kendini gerçekleştiren kehanet” etkisiyle, öğrencinin kendisine atfedilen beklentilere uygun performans sergilemesine yol açabilmektedir.

Bununla birlikte alanyazındaki çalışmalar etiketleme olgusunu çoğunlukla bireysel farklılıklar ve özel gereksinim kategorileri üzerinden incelemiştir. Özel gereksinimli (Sowards, 2015) ya da üstün yetenekli öğrenciler (Mach, 2013) bağlamında yürütülen araştırmalar, etiketlemenin bireysel düzeydeki psikososyal etkilerine odaklanmıştır. Türkiye’deki çalışmalar ise genellikle öğretmen perspektifine (Polat ve Hıçyılmaz, 2017) ya da okul türlerine atfedilen genel damgalara (Ulusoy, 2006) yönelmiştir. Ancak mevcut literatür, okul türüne dayalı kurumsal statü rejimleri ile akran etkileşimlerinde ortaya çıkan gündelik etiketleme pratiklerini birlikte ele almamakta; bu iki düzeyin keşişiminde oluşan deneysel yoğunluğu yeterince irdelememektedir.

Dolayısıyla literatürde etiketleme çoğunlukla ya bireysel özellikler üzerinden ya da makro düzeydeki okul türü damgaları üzerinden analiz edilmiş; ancak bu iki düzeyin öğrencinin öznel deneyiminde nasıl birleştiği kuramsal olarak sınırlı biçimde ele alınmıştır. Bu çalışma, tam da bu keşişim alanını görünür kılmayı hedeflemektedir. Meslek liselerinin sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı grupların yoğunlaştığı alanlar olması (Özoğlu, 2020), etiketleme sürecini yalnızca bireysel bir dışlanma değil; aynı zamanda sınıfsal ve kurumsal bir konumlandırma pratiğine dönüştürmektedir. Bu nedenle araştırma, etiketlemeyi bireysel özelliklerden ziyade statü dağılımı ve güç ilişkileri bağlamında yeniden düşünmeyi önermektedir.

Bu kuramsal ve ampirik tartışmalar ışığında, etiketlemenin yalnızca bireysel özelliklerden değil; akran hiyerarşileri ve okul türüne dayalı statü konumlanışlarından beslendiği varsayımından hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul ortamında etiketlemenin temelini oluşturan bireysel ve sosyal özellikler nelerdir?
2. Etiketleme süreci, öğrenciler tarafından hangi dışlayıcı söylemler ve pratikler üzerinden deneyimlenmektedir?
3. Öğrencilerin anlatılarına göre etiketlemenin altında yatan akran dinamikleri ve hiyerarşik ilişkiler nasıl şekillenmektedir?
4. Etiketlenme deneyimi; öğrencilerin benlik algılarını, sosyal ilişkilerini ve akademik yaşamlarını nasıl yapılandırmaktadır?
5. Meslek lisesi bağlamı, öğrencilerin maruz kaldığı çifte etiketlenme sürecini nasıl özgün ve birikimli kılmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, meslek lisesi öğrencilerinin okul ortamında yaşadıkları etiketlenme deneyimlerinin özünü ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik

desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini kendi perspektiflerinden anlamaya odaklanan bir desendir (Creswell, 2013). Bu desen, etiketleme gibi sosyal bir olgunun bireyler tarafından nasıl yaşandığını, bu deneyimlere hangi öznel anlamların yüklendiğini ve deneyimin temel yapısını ortaya çıkarmayı amaçladığı için araştırmanın doğasına en uygun yaklaşım olarak belirlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların öznel yaşantılarını ve bu yaşantılara dair algılarını olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen betimsel fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda derinlemesine veri sağlamayı hedefleyen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme bir arada kullanılmıştır. Temel ölçüt, katılımcıların bir meslek lisesinde öğrenim görüyor olması ve okul ortamında etiketlenme olgusunu doğrudan deneyimlemiş olmalarıdır. Örneklemin kendi içinde barındırdığı farklı bakış açılarını yansıtabilmek amacıyla, farklı sınıf düzeyleri, bölümler ve cinsiyetlerden öğrencilerin katılımına özen gösterilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Mudanya ilçesinde bulunan bir meslek lisesinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 15 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Bölüm
Ö.1	Erkek	10	Çocuk Gelişimi
Ö.2	Kız	11	Bilişim Teknolojileri
Ö.3	Kız	11	Bilişim Teknolojileri
Ö.4	Erkek	11	Halkla İlişkiler
Ö.5	Kız	10	Çocuk Gelişimi
Ö.6	Erkek	10	Elektrik Elektronik Teknolojisi
Ö.7	Kız	10	Çocuk Gelişimi
Ö.8	Kız	10	Halkla İlişkiler
Ö.9	Kız	10	Çocuk Gelişimi
Ö.10	Kız	11	Çocuk Gelişimi
Ö.11	Kız	11	Çocuk Gelişimi
Ö.12	Kız	10	Halkla İlişkiler
Ö.13	Erkek	10	Elektrik Elektronik Teknolojisi
Ö.14	Erkek	11	Elektrik Elektronik Teknolojisi
Ö.15	Erkek	11	Halkla İlişkiler

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışma grubu 9’u kız ve 6’sı erkek olmak üzere toplam 15 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar, hem 10. ve 11. sınıf düzeylerinden seçilmiş olup Çocuk Gelişimi, Bilişim Teknolojileri, Halkla İlişkiler ve Elektrik Elektronik Teknolojisi gibi farklı mesleki alanlarda öğrenim görmektedirler. Bu dağılım, etiketlenme deneyimlerinin sadece genel okul kültüründe değil, aynı zamanda branş dinamikleri ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında nasıl farklılaşabildiğini analiz etme olanağı sağlamaktadır.

### Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin etiketlenme deneyimlerini derinlemesine anlamak amacıyla, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin tercih edilmesinin temel gerekçesi, araştırmacıya önceden belirlenmiş sorularla görüşmenin ana çerçevesini koruma olanağı tanırken, aynı zamanda katılımcıların deneyimlerini kendi ifadeleriyle zengin ve derinlemesine açıklamalarına olanak tanıyan esnekliği sağlamasıdır. Bu teknik doğrultusunda, ilgili alanyazın ve çalışmanın amaçları temel alınarak iki bölümden oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, eğitim yönetimi alanında üç uzmanın değerlendirmesine başvurulmuş ve alınan geri bildirimler ışığında forma nihai hali verilmiştir. Formun ilk bölümü katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, sınıf, bölüm) belirlemeye yönelik sorulardan oluşurken; ikinci bölüm, öğrencilerin etiketlenme deneyimlerini ve bu deneyimlerin sosyal ve akademik yaşamlarına yansımalarını irdeleyen yedi adet açık uçlu soruyu içermektedir. Görüşmeler sırasında, katılımcıların anlatılarını derinleştirmek ve deneyimlerinin özüne inebilmek için “Bu durumu biraz daha açabilir misiniz?” gibi sondaj sorularından da yararlanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, Eylül ve Ekim ayları içerisinde yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın etik ilkelerine bağlılığın bir gereği olarak, veri toplama sürecine

başlanmadan önce tüm katılımcı öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş onam formları aracılığıyla yazılı izin alınmış ve yalnızca gönüllülük esasıyla katılımı onaylayan öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak ve böylece verilerin geçerliğini artırmak amacıyla, öğrencilerin talepleri de dikkate alınarak okul kütüphanesi gibi mahremiyetin korunduğu, sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ortalama 30 ila 45 dakika arasında süren her görüşme, veri kaybını önlemek ve analizin güvenilirliğini sağlamak üzere, katılımcıların sözel onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin işlenmesi ve raporlaştırılması aşamasında, katılımcı gizliliğini temin etmek amacıyla her bir öğrenciye rumuz atanmıştır. Bu doğrultuda, veri setinde ve bulguların sunumunda öğrencilerin gerçek isimleri yerine "Ö1, Ö2, Ö3..." gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, Braun ve Clarke'ın (2006) altı aşamalı yaklaşımını temel alan tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, veriler içindeki ortak ve önemli temaları belirlemek, analiz etmek ve raporlamak için sistematik bir çerçeve sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Analiz sürecinin ilk aşamasında, ses kayıtları yazıya dökülerek oluşturulan transkriptler, verinin bütünlüğüne hâkim olmak ve derinlemesine bir anlayış geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından defalarca okunmuştur. Bu aşamanın ardından metinler satır satır incelenerek, başlangıç kodları atanmıştır. Birbiriyle ilişkili kodlar gruplandırılarak potansiyel alt temalar ve ana temalar oluşturulmuş; bu tematik harita, veri setinin tamamıyla tutarlılığını sağlamak amacıyla rafine edilmiştir.

Bu araştırmada tematik analiz adımları, betimsel fenomenolojik bir bakış açısıyla yürütülmüştür. Analiz süreci boyunca araştırmacı, katılımcıların deneyimlerine dair ön kabullerini askıya alarak doğrudan veriye odaklanmış; tematik analizi yalnızca verileri sınıflandırmak için değil, etiketlenme olgusunun öğrencilerin yaşam dünyasındaki (öznel anlamlarını ve bu deneyimin temel yapısını (özünü) ortaya çıkarmak için bir yöntem olarak kullanmıştır. Böylece ulaşılan temalar, olgunun dışsal görünümünün ötesinde, katılımcıların bu deneyimi nasıl yaşadıklarını ve anlamlandırdıklarını betimlemeyi amaçlamıştır.

#### **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda bulguların inandırıcılığını ve tutarlılığını sağlamak kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla çeşitli stratejiler izlenmiştir (Patton, 2014). İlk olarak, uzman incelemesi yoluyla, görüşme formu, kodlama süreci ve oluşturulan temaların tutarlılığı, alanında deneyimli bir akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Bu, analizin teorik ve metodolojik sağlamlığını güvence altına almıştır. İkinci olarak, katılımcı teyidi stratejisi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan ana temalar ve yorumlar, katılımcılarla paylaşılarak, bulguların kendi deneyimlerini doğru bir şekilde yansıtmadığına dair geri bildirimleri alınmıştır. Son olarak, ayrıntılı betimleme ilkesi benimsenmiştir. Araştırma süreci, çalışma grubunun özellikleri ve analiz adımları bu bölümde şeffaf bir şekilde açıklanmış; bulgular bölümünde ise temalar, katılımcıların ifadelerinden zengin ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu yaklaşım, okuyucunun araştırmanın sonuçlarına nasıl ulaşıldığına dair denetim izini takip etmesine olanak tanımaktadır.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Mudanya ilçesinde bulunan bir meslek lisesinde yürütülmüştür. Okul bünyesinde farklı mesleki alanlar bulunmakla birlikte, çalışma grubu etiketlenme olgusunu doğrudan deneyimlemiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmış öğrencilerle sınırlıdır. Dolayısıyla okulda yer alan tüm bölümlerin ve öğrenci profillerinin temsili söz konusu değildir. Fenomenolojik araştırma deseninin doğası gereği amaç, genellenabilir sonuçlara ulaşmak değil; belirli bir bağlamda yaşanan deneyimin özünü derinlemesine anlamaktır. Bu nedenle bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okul bağlamıyla sınırlı olup, farklı okul türleri veya bölümler için doğrudan genellenemez. Bununla birlikte elde edilen bulguların benzer bağlamlara analitik genelleme yoluyla katkı sunabileceği düşünülmektedir.

#### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, okul ortamındaki etiketleme olgusunu üç ana tema etrafında ele almaktadır: (1) etiketleme pratiklerinin biçimleri ve içerikleri, (2) bu etiketlemelerin altında yatan gerekçeler ve (3) etiketlemenin öğrencilerin okul yaşamına olan yansımaları. Katılımcıların deneyimlerinin özgünlüğünü korumak amacıyla, görüşmelerden elde edilen alıntılar, anlatım biçimlerine müdahale edilmeden doğrudan aktarılmıştır.

#### **Etiketleme Deneyimlerinin Biçimleri ve İçerikleri**

Katılımcılara "Okulda/sınıfta arkadaşlarınız size veya başkalarına ne gibi isimler/lakaplar takıyor, sizi nasıl tanımlıyorlar?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, okul ortamında yaygın olarak kullanılan etiketlerin türlerini ve içeriklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular, ana temalar altında sınıflandırılarak Tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 2.**  
*Öğrenciler Arasında Yaygın Olan Etiketler ve Tanımlamalar*

Tema	Alt Tema	Kullanılan Etiketler
Toplumsal Cinsiyet Normları	Cinsiyet Rollerine Aykırı Davranışlar	Norm dışı cinsiyet performansı ve görünümüne dayalı nitelermeler
	Ahlaki damgalama	İffet, namus ve romantik ilişki temelli itibarsızlaştırma
Fiziksel Görünüm ve Beden	Bedensel farklılıkların alaycı kodlanması	Kilo, ten rengi, fiziksel özellikler üzerinden aşağılayıcı söylemler
	Giyim ve stilin ahlaki kategorizasyonu	Kıyafet tercihleri üzerinden inanç, statü ve ahlak atıfları
Sosyo-Kültürel ve Kimlik Temelli Etiketleme	Bölgesel ve etnik stereotipleştirme	Köken ve aidiyet üzerinden genelleyci yargılar
	Mekânsal ve sınıfsal kategorizasyon	Mahalle, aile yapısı ve ekonomik statü üzerinden damgalama
Statü, Performans ve Hiyerarşi	Akademik performansın sabitlenmesi	Başarılı ya da başarısız kimliğin kalıcılığı
	Yaşa ve kıdeme dayalı hiyerarşik konumlandırma	Sınıf düzeyi ve doğum yılı üzerinden güç ilişkisi üretimi
Bilişsel ve Davranışsal Nitelikler Üzerinden Etiketleme	Bilişsel kapasitesinin aşağılanması	Zihinsel yeterlilik ve nörolojik farklılıkların hakaret unsuru haline gelmesi
	Kişilik özelliklerinin problemlenmesi	Sessizlik, mesafe, doğurganlık gibi özelliklerin olumsuz kodlanması

Tablo 2’de özetlendiği gibi, meslek lisesi öğrencilerinin maruz kaldığı etiketlenmenin oldukça yaygın ve çok boyutlu olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları, bu etiketleme biçimlerinin; toplumsal cinsiyet normları, fiziksel görünüm ve beden, etnik ve sosyo-kültürel kimlik, statü ve performans ile bilişsel ve davranışsal nitelikler üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu temalar, aşağıda katılımcıların anlatıları üzerinden, toplumsal hassasiyetler ve akademik etik ilkeleri gözetilerek; argo veya ayrıştırıcı ifadelerin bizzat kullanımından ziyade, bu ifadelerin yarattığı sosyo-psikolojik etkiler ve temsil ettikleri kategoriler bağlamında detaylı bir biçimde çözümlenmektedir.

Etiketlemenin en yoğun yaşandığı alanlardan biri, öğrencilerin fiziksel özellikleri ve bedensel algıları üzerinedir. Katılımcı anlatımları; bedensel niteliklerin veya giyim tercihlerinin, akranlar tarafından sürekli bir sosyal denetim ve yargılama nesnesi haline getirildiğini ortaya koymaktadır. Konuşma farklılıkları veya gözlük kullanımı gibi işlevsel ve estetik nitelikler, Ö.2, konuşma bozukluğu veya gözlük kullanımı gibi durumların akran grubu içinde hızla “*dış görünüşe yönelik alaycı sıfatlara*” dönüştüğünü ifade etmiştir. Ö.11 ise benzer şekilde beden ölçüleri üzerinden geliştirilen “*kaba ve aşağılayıcı hitapların*” yaygınlığına dikkat çekmiştir. Bu sürecin kişisel ve acımasız bir saldırıya dönüştüğünü Ö.10 şu sözlerle ortaya koymaktadır: “*Bana fiziksel özelliklerimden dolayı yapıyor. Zayıf olduğum ve ten rengim esmer olduğu için (ten rengini hedef alan dışlayıcı bir benzetme) ile hitap ediyorlar.. Bir de “Otoban Ankara’ya mı bağlanıyorsun?” diyorlar. Bunun sebebi de saçlarımı ortadan ayırıp atkuyruğu yapıyorum, alnım da geniş olduğu için.*” Ö.12 ise ten rengine dayalı etiketlenmenin çift yönlü işlediğini “*Ben esmer olduğum için bana esmersin diye laf ediliyor. Açık tenli olanlara ise albino gibi sözler söyleniyor*” diyerek normun dışındaki her tonun birer ötekileştirme aracına dönüştüğünü vurgulamıştır.

Beden, akran denetimi ve toplumsal cinsiyet normlarının kesişiminde konumlanan başlıca müdahale alanlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcı anlatıları, özellikle, ergenlik döneminde bedensel gelişim unsurlarının toplumsal cinsiyet temelli değerlendirme ve aşağılanmaya maruz kaldığını göstermektedir. Ö.3, kız öğrencilerinin bedenlerine yönelik kamusal alanda dile getirilen denetleyici söylemleri şu sözlerle ifade etmiştir: “*Kızların bir tarafında kılın çıkması... Erkeklerin bunu herkesin içinde... Jilet verelim, oralarını buranı al dedikleri muhabbetler var.*” Bu tür ifadeler, bedensel özellikleri bir uygunsuzluk kategorisine yerleştirerek kadın bedeninin kamusal olarak düzenlenmesi ve kontrol edilmesine yönelik sembolik bir baskı mekanizması olarak işlemektedir. Benzer şekilde fiziksel görünümüne ilişkin “*pırasa*” veya “*patlıcan*” gibi nesneleştirilen lakapların kullanılması, bireyin öznel deneyimini zedeleyerek utanç ve sosyal dışlanma riskini artırmaktadır. Bulgular, bedenin yalnızca biyolojik bir gerçeklik değil; akran kültürü içinde normatif sınırların çizildiği bir toplumsal anlam alanı olduğunu doğrulamaktadır.

Giyim tarzı ve dış görünüş tercihleri, okul ortamında bireyin ahlak kimliğine yönelik birer damgalanma aracına dönüşebilmektedir. Ö.5, alternatif giyim tarzının benimseyen bir öğrencinin, akranları tarafından hızla inanç sistemleri üzerinden suçlayıcı bir etikete maruz kaldığını “*Hemen şey demeye başladılar: Bu satanist mi? gibi*” sözleriyle

aktarmıştır. Ö.10 ise belirli kıyafet tercihlerinin giyim tercihlerinin (tayt, crob vb.) nasıl toplumsal cinsiyet temelli ağır bir ahlaki damgaya dönüştüğünü, bu giysileri tercih edenlerin “cinsiyetçi ve aşağılayıcı sıfatla” tanımlandığını ifade ederek durumun boyutlarını somutlaştırmıştır. Benzer şekilde, Ö.6, kıyafetlerinin fiziksel durumu nedeniyle akranları tarafından sosyo-ekonomik yoksunluk üzerinden bir küçümsemeye maruz kaldığını ve kendisine “evsiz” yakıştırması yapıldığını belirtmiştir. Bu bulgular giyim tarzının yalnızca kişisel bir tercih değil; öğrencilerin iffet, inanç ve ekonomik statü eksenlerinde yargılandığı bir denetim alanı olduğunu göstermektedir.

Bedenin ötesinde, toplumsal cinsiyet normlarının denetlenmesi de etiketleme için elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Geleneksel cinsiyet rollerine aykırı davranış sergileyen öğrenciler, akranları tarafından sert ve cinsiyetçi sıfatlarla baskı altın alınmaktadır. Ö.3, bu durumu; geleneksel rollerin dışına çıkan kız öğrencilerin maskülen yakıştırmalarla, norm dışı görülen erkek öğrencilerin ise “cinsel kimlik ve yönelim üzerinden geliştirilen aşağılayıcı sıfatlar” ile yaftalanması şeklinde örneklendirmiştir. Ö.12, bu denetim mekanizmasının yaygınlığını şu sözlerle detaylandırmıştır: “Örneğin, bir erkek öğrenciye kız gibi davranıyorsun dendiğinde bu hemen bir problem hâline geliyor... Erkek öğrenciler küpe taktıklarında kız gibi deniyor. Özellikle erkekler, diğer erkekleri bu şekilde eleştiriyorlar.” Bu sürecin, özellikle sosyal ilişkiler bağlamında ağır cinsiyetçi söylemlerin sıradanlaşmasına yol açtığı görülmektedir. Ö.1 etiketlenme dilinin sertliğine dikkat çekerek; öğrencilerin arkadaş ilişkileri veya romantik geçmişleri üzerinden “iffet odağına yerleşen ağır hareketler” ile karşılaştığını belirtmiştir. Ö.10 ise bu tür aşağılayıcı kelimelerin, özellikle karşı cinsle sosyal iletişim kuran kız öğrencilere yönelik birer “sosyal ceza” ve “itibarsızlaştırma aracı” olarak kullanıldığını vurgulamıştır.

Araştırmanın dikkate değer bulgularından biri, sosyo-kültürel aidiyetin ve bölgesel kimliğin öğrenciler arasında bir dışlama mekanizması olarak kullanılabilmesidir. Ö.13, bölgesel kökenine dayalı kalıp yargıların kişisel kimliğinin önüne geçtiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Benim yaşadığım en belirgin etiketleme aslında memleketimle ilgiliydi hocam. Memleketimi söylediğim anda insanların tavırları değişiyor. Biriyle tartıştığımızda hemen kökenime yönelik sözler söyleniyordu.” Bu ifade, bireysel özelliklerin bölgesel stereotiplerin gölgesinde kaldığını ve özellikle çatışma anlarında kökene dayalı genellemelerin bir saldırı aracına dönüştüğünü göstermektedir. Benzer biçimde Ö.12 de okul ortamında etnik ve kültürel farklılıkların öğrenciler arasında bir ötekileştirme zemini oluşturabildiğini şu şekilde dile getirmiştir: “Okulda farklı kökenden gelen öğrenciler var. Bazen bu durum hemen etiketlenmeye neden olabiliyor; insanlar birbirini geldiği yer üzerinden tanımlıyor.” Bu bulgular, sosyo-kültürel kimliğin yalnızca bir aidiyet unsuru değil; akran etkileşimlerinde sınır çizici ve hiyerarşi kurucu bir kategori olarak işlev görebildiğini ortaya koymaktadır.

Okul ortamındaki sosyal hiyerarşi, statü ve performans ve sosyo-ekonomik arka plan üzerinden de çeşitli etiketlemelere zemin hazırlamaktadır. Genel kabulün aksine, olumlu bir nitelik olarak görülen akademik başarı dahi, akran grupları içerisinde bazen bir sosyal dışlanma aracına dönüşebilmektedir. Başarının akran hiyerarşisinde yarattığı rahatsızlık, başarılı öğrencinin karakterine yönelik olumsuz yakıştırmalarla sonuçlanabilmektedir. Ö.3, okul birincisi olan bir arkadaşının başarısı nedeniyle maruz kaldığı bu durumu, “...başarısı nedeniyle ona egoist şeklinde deniliyor” sözleriyle dile getirmiştir. Bu bulgu, akademik performansın sadece bir başarı göstergesi değil, aynı zamanda grup içi dengeleri sarsan ve etiketleme yoluyla dengelenmeye çalışılan bir farklılık olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, akademik başarısızlık en yaygın ve kalıcı etiketlerden biridir. Ö.14, bu deneyimi; “Hocam ben genelde okulda tembel diye anılıyorum. Bir kere söylendi mi bir daha üstünden atamıyorsun” sözleriyle aktararak bu tür tanımlamaların bireyin üzerine yapışan sabit bir kimliğe dönüştüğünü vurgulamıştır. Ö.12 ise bu etiketlerin “sorunsuz” ve “hedefsiz” gibi ifadelerle çeşitlendiğini belirtmiştir. Sosyo-ekonomik durum ve aile yapısı da önemli birer etiketleme kaynağıdır. Ö.4, ikamet edilen bölge üzerinden geliştirilen “yerel ve ekonomik statüyü küçümseyen ifadeler” maruz kaldığını belirtirken; Ö.12, bu durumun öğrencilerin ailevi geçmişlerine ve yetiştirilme tarzlarına kadar uzandığını ifade etmiştir. Akranların, bireyin sosyal sermayesini ve aile eğitimini hedef alan bu yargılayıcı tutumunu Ö.12 “Ailesi yok ya da ailesinden bir şey görmemiş gibi ifadeler kullanılıyor” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca, yaşa dayalı hiyerarşide okul ortamında işleyen temel etiketlenme biçimidir. Üst sınıfların, okula yeni başlayanları doğum yılları üzerinden kategorize ederek dışlaması, okul içi güç ilişkilerinin dilsel düzeyde nasıl yeniden üretildiğini göstermektedir. Bu süreci örneklendiren Ö.10, üst sınıfların yeni gelen öğrencileri “2011’liler geldi” şeklinde yaftalayarak küçümstediklerini ifade etmiştir.

Son olarak, öğrencilerin bilişsel ve davranışsal nitelikleri de akran grupları içerisinde sıklıkla hedef alınmaktadır. Katılımcılar, bireyin zihinsel kapasitesini küçümseyen ve günlük dilde sıradanlaşan “bilişsel yetersizlik atıflı” ifadelerin yaygınlığını belirtmiştir. Ö.7 ve Ö.8, bu tür söylemlerin yanı sıra özel gereksinim durumlarının ve bedensel farklılıkların birer aşağılama sıfatı olarak normalleştiğini vurgulamıştır. Özellikle nörolojik farklılıkların (otizm vb.), Ö.9’un ifadesiyle “birbirlerine sinirlendikleri zaman” başvuru birer hareket unsuruna dönüştürülmesi, etiketleme sürecinin etik sınırları aşan boyutunu göstermektedir. Öğrencilerin davranışsal özellikleri ve kişilik yapıları da benzer şekilde yaygın bir etiketleme alanıdır. Ö.6, bir arkadaşının mesafeli tavırları nedeniyle “gaddar” olarak nitelendirildiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde, sessiz ve kendi halinde olmanın da akranlar tarafından olumsuz anlamlandırılabilirdiği görülmektedir. Ö.15 bu durumu, “Hemen soğuk, havalı, kendini beğenmiş gibi şeyler söylüyorlar” sözleriyle aktarırken; Ö.14 ise “Ben çok sessiz biriyim, çok konuşmadığım için de bazıları umursamaz, ilgisiz diyor” ifadeleriyle deneyimini

paylaşmıştır. Bununla birlikte, kimi etiketlerin bireyin karakteriyle özdeşleştirilerek hem olumlu hem de olumsuz anlamlarda kullanabildiği dikkat çekmektedir. Ö.12, kendisine yöneltilen bu tür nitelermeleri “*memnuniyetsiz, dobrasin, açık sözlüsün, güçlü ve kavgacı*” olarak sıralamıştır. Öte yandan, etiketlemenin yalnızca kişilik özellikleriyle sınırlı kalmadığı; zaman zaman “*Arçelik çamaşır makinesi*” ve “*Tofaş sileceği*” gibi esprili görünen ancak bireyi nesneleştiren ifadelerin kullanıldığını da Ö.6 dile getirmiştir. Bu örnekler, okul ortamında kullanılan dilin yalnızca gündelik bir iletişim aracı olmadığını; aynı zamanda kişileri tanımlayan, sınırlandıran ve zaman zaman dışlayıcı işlev görebilen bir anlamlandırma pratiği olduğunu göstermektedir.

### Etiketleme Deneyimlerinin Gerekçeleri

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen “Hangi durum ya da olaylar bu betimlemelere neden olmaktadır?” sorusu, okul ortamında yapılan etiketlenmelerin ardında yatan çeşitli sosyal, kültürel ve bireysel faktörleri ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular, etiketlemenin rastgele bir eylem olmadığını; aksine toplumsal normların denetlenmesi, akran grubu içindeki güç hiyerarşileri ve kişisel çatışmalar gibi belirli işlevlere hizmet ettiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, dört ana tema altında Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.**

#### Etiketleme Deneyimlerinin Gerekçeleri

Tema	Kod
Toplumsal Normlardan ve Kalıplardan Sapma	Hegemonik cinsiyet normlarının ihlali ve performatif denetim
	Beden ve görünüm üzerinden normatif sapma kodlaması
Akran Grubu Dinamikleri ve Hiyerarşisi	Kültürel ve bölgesel kimliğin stereotipleşirilmesi
	Sosyal savunmasızlığın hedefleştirilmesi
	Sembolik üstünlük üretimi ve hiyerarşik konumlandırma
	Aidiyet baskısı ve dışlanma tehdidi üzerinden norm denetimi
Bireysel Farklılıkların ve Statülerin Hedeflenmesi	Akademik performansın etkileyici kategorileştirilmesi
	Davranışsal ve iletişimsel farklılıkların problemleştirilmesi
	Sosyoekonomik ve ailevi sermayenin ayırım üretici işlevi
Stratejik ve Çatışmacı Etiketleme	Husumetin söylemsel meşrulaştırılması
	Çatışma üretimi ve statü mücadelesine yönelik stratejik etiketleme

Tablo 3’te görüldüğü üzere etiketlenme deneyimleri dört temel tema altında toplanmaktadır: toplumsal normlardan ve kalıplardan sapma, akran grubu dinamikleri ve hiyerarşisi, bireysel farklılıkların ve statülerin hedef alınması ile stratejik ve çatışmacı etiketleme. Bu temalar, okul ortamındaki etiketlemenin tesadüfi ya da bireysel düzeyde açıklanabilecek bir pratik olmadığını; aksine belirli toplumsal, kültürel ve ilişkisel dinamikler içinde üretildiğini göstermektedir.

Katılımcı anlatıları, etiketlemenin hem normatif beklentilerin ihlali verilen bir tepki hem de akran grupları içerisinde güç tesis etme ve hiyerarşi kurma aracı olarak işlediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bireysel özellikler ve statü farklılıkları, kimi zaman bilinçli biçimde çatışma üretme ve üstünlük sağlama stratejisine dönüşebilmektedir. Aşağıda bu temalar, katılımcıların doğrudan ifadeleri üzerinden ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Etiketlemenin en temel gerekçelerinden biri, bireyin akran grubunun veya toplumun benimsediği normatif beklentilerden sapmasıdır. Bu sapmalar, en belirgin olarak toplumsal cinsiyet rolleri ve fiziksel görünüm ve kültürel aidiyet alanlarında ortaya çıkmaktadır. Bu durumun temelinde, Ö.12’nin belirttiği gibi, “*Erkek mavidir, kız pembedir gibi düşünceler hâlâ toplumda yer ettiği için, bu kalıpların dışına çıkan biri hemen eleştiriliyor*” şeklindeki katı toplumsal şemalar yatmaktadır. Toplumsal cinsiyet performansının akran grupları tarafından nasıl denetlendiği Ö.3’ün anlatımıyla somutlaşmaktadır. Katılımcı, geleneksel rollerin dışına çıkan kız öğrencilerin maskülen nitelermelerle, norm dışı görülen erkek öğrencilerin ise “*cinsel kimlik ve yönelim üzerinden geliştirilen aşağılayıcı sıfatlar*” ile etiketlendiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, heteronormatif ilişki kalıplarının ve toplumsal beklentilerin dışına çıkan öğrencilerinde hedef alındığını Ö.4, karşı cinsle yoğun iletişim kuran bireylerin “*iffet ve namus odağına yerleşen ağır hakaretler*” ile karşılaştığını belirterek dile getirmiştir. Fiziksel görünüm ve giyim tarzı da normatif denetimin merkezinde yer almaktadır. Normlara uymayan fiziksel özellikler veya stil tercihleri, sıklıkla ahlaki yargılarla birleştirilerek dışlayıcı bir damgaya dönüştürülmektedir. Ö.2, dış görünüşü ve fiziksel nitelikleri nedeniyle maruz kaldığı süreci “*Kekeme, dört göz, sonra tipsiz gibi şeyler*” üzerinden özetlerken, Ö.5 ise alternatif bir giyim tarzının (gotik) akranları tarafından hızla “*inanç sistemleri üzerinden suçlayıcı bir niteleme*” ile yargılandığını aktarmıştır. Ö. 10 ise giyim tercihlerinin “*cinsiyetçi birer ahlaki damgaya*” dönüştüğünü vurgulamıştır. Ayrıca, bölgesel ve etnik kimliğe dayalı toplumsal önyargılar da

etiketlenmenin önemli bir gerekçesi olarak ortaya çıkmaktadır. Ö.12 okul ortamında *“farklı kökenlere” sahip olmanın doğrudan bir etiketlenme nedeni olabildiğini belirtirken*; Ö.13’te bölgesel aidiyetinin akranları tarafından doğrudan *“kavgacı”* olma gibi önyargılı bir genelleme ile ilişkilendirildiğini, bu durumun bireysel kimliğin önüne geçen bir engel yarattığını ifade etmiştir.

Söz konusu toplumsal normlar, soyut birer kural olmaktan ziyade, akran grubu dinamikleri aracılığıyla aktif olarak yeniden üretilmekte ve denetlenmektedir. Bulgular; etiketlenmenin sadece bireysel bir tepki olmadığını, aynı zamanda grup içi hiyerarşiyi kurma, aidiyeti pekiştirme ve dışlama yoluyla sosyal sınırları belirleme aracı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Ö.1, bu sürecin kolektif doğasını; *“Öğrenciler birbirlerine yakıştırmaları arkadaş gruplarının baskısı doğrultusunda”* gerçekleştirdiklerini belirterek özetlemiştir. Akran grubu dinamikleri içerisinde etiketleme, çoğu zaman sosyal hiyerarşilerin kurulması ve sürdürülmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bulgular, özellikle sosyal olarak daha savunmasız algılanan öğrencilerin daha kolay hedef hâline geldiğini göstermektedir. Ö.7’nin *“Kimsesi olmayan, yalnız ya da çok arkadaşı olmayan, saf olan öğrencilere daha çok yapılmaktadır”* ifadesi ve Ö.11’in *“en çok küçük gördüğümüz öğrencilere yapılıyor”* sözleri, etiketlenmenin rastlantısal değil; güç dengesinin zayıf olduğu yönlerde doğru işlediğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Ö.12, *“Okulda etiketleme en çok kendini savunamayan, sosyal olarak daha geri planda kalan veya yetersiz görülen öğrencilere yapılıyor”* diyerek bu hiyerarşik örüntüyü açıkça tanımlamaktadır. Etiketlemeyi gerçekleştirenlerin konumuna ilişkin anlatılar ise güç ilişkilerinin belirleyici rolünü göstermektedir. Ö.10’un *“yaşı büyük olan küçük öğrencilere, güçlü olanlar... arkası sağlam olanlar”* ifadesi, etiketlenmenin yalnızca sözlü bir pratik değil, aynı zamanda sembolik bir üstünlük kurma mekanizması olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, okul bağlamında mikro düzeyde bir güç dağılımının varlığına işaret etmektedir. Grup aidiyeti baskısı da bu süreci besleyen önemli bir dinamik olarak ortaya çıkmaktadır. Ö.6’nin *“Arkadaş grubumda bu tür söylemler yaygındı; ben de onlara ayak uydurarak benzer bir dil kullanıyordum”* sözleri, öğrencilerin dışlanma korkusuyla etiketleme pratiklerine aktif biçimde katılabildiğini göstermektedir. Ö.12’nin *“herkes bir gruptayken, yalnız hareket eden biri hemen hedef hâline geliyor”* ifadesi ise grubun dışında kalmanın başlı başına bir risk faktörü olduğunu ortaya koymaktadır.

Grup normlarından sapma olgusu; yalnızca davranış ve dış görünüşle sınırlı kalmayıp; akademik başarı, iletişimsel nitelikler ve ailevi statü gibi bireysel farklılıklar üzerinden de etiketlemeye zemin hazırlamaktadır. Akademik performansın akran hiyerarşisindeki etkisi, Ö.3’ün başarısıyla öne çıkan öğrencilerin *“egoist”* olarak nitelendirildiğine dair anlatısıyla belirginleşmektedir. Öte yandan akademik başarısızlık veya ilgisizlik, Ö.14’ün belirttiği gibi bireyin üzerine hızla yapışan ve üstünden atılması güç olan bir *“tembel”* etiketiyle sonuçlanabilmektedir. İletişimsel ve davranışsal farklılıklar da birer sosyal dışlanma gerekçesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö.2, *“iletişim becerilerinde veya sosyal girişkenlikte zorluk yaşayan öğrencilerin akran grupları tarafından dışlandığını”* ifade ederken; Ö.15, sessiz ve içe dönük bir mizaç sergilemenin akranları tarafından *“soğuk ve havalı”* gibi negatif anlam yüklenen sıfatlarla etiketlendiğini aktarmıştır. Sosyo-ekonomik ve ailevi arka plan da etiketlenmenin bir diğer önemli kaynağıdır. Ö.4, ikamet edilen mahalle üzerinden geliştirilen *“sosyo-ekonomik statüyü küçümseyen mekânsal nitelermeler”* ile karşılaşıldığını belirtirken; Ö.12 ise öğrencilerin aile yapısı ve yetiştirilme tarzlarına yönelik *“sosyal sermayeyi ve aile eğitimini hedef alan yargılayıcı ifadelerin”* kullanıldığını eklemiştir. Bu bulgular, etiketlenmenin bireyin sadece kendi eylemleriyle değil, kontrolü dışında olan sosyal ve ailevi koşullarıyla da doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Son olarak, araştırma bulguları etiketleme olgusunun bazen altta yatan bir husumeti meşrulaştırmak veya bir çatışmayı başlatmak amacıyla stratejik bir araç olarak kullanılabilirliğini de göstermektedir. Etiketleme sürecinin nesnel kriterlerden ziyade, öznel duygular ve kişisel algılar üzerinden şekillendiğini Ö.10 şu sözlerle ifade etmiştir: *“Kişiye göre değişiklik gösteriyor. Sevdiğimiz insan ise iyi özellikleri ile sevmediğimiz bir insan ise kötü özelliklerini kullanırız.”* Etiketlemenin bir çatışma başlatma veya karşı tarafı sosyal olarak zayıflatma aracı olarak nasıl işlev gördüğüne dair en net ifade ise Ö.9’dan gelmiştir: *“Sevmediğimiz ya da bir sebepten dolayı sinir olduğumuz kişilere kavgaya çıkarmak için laf atıyoruz.”* Ö.12’de öğrencilerin etiketlemeyi *“öfkelerini yansıtmak için veya kendilerini üstün hissetmek için”* birer araç olarak kullandıklarını belirterek bu çatışmacı boyutu vurgulamıştır. Bu durum; etiketlenmenin sadece toplumsal normların denetlenmesiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda akranlar arası güç mücadeleleri, duygusal deşarj ve sosyal statü arayışla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

#### **Etiketlenmenin Okul Yaşamına Yansımaları**

Araştırmada, *“Etiketlenmek okul yaşamında senin için hangi sonuçlara yol açtı?”*, *“Sosyal ilişkilerin, akademik başarıların ya da özgüvenin nasıl etkilendi?”*, *“Etiketlenmek, okulda dışlanma ya da zorbalık yaşamayı sağladı mı?”* ve *“Etiketlenme deneyimi okul yaşantını nasıl şekillendirdi?”* gibi sorular aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen bulgular, aşağıda Tablo 4’te temalar halinde özetlenmiştir.

**Tablo 4.**

*Etiketlemenin Okul Yaşamına Yansımaları*

Tema	Kod
------	-----

Psikolojik Sonuçlar: Zedelenen Benlik Algısı	Özgüven kaybı, stres, içe kapanma
	Etiketi içselleştirilmesi ve öz- algıda değişim
	Kendini savunma ve ispat etme çabası
	Başta çıkma ve alışma süreci
Sosyal Sonuçlar: Dışlanma ve İzolasyon	Bireysel direnç ve psikolojik bağımsızlık geliştirme
	Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması ve güven kaybı
	Akran gruplarından sosyal yalıtım ve yalnızlaşma
Davranışsal Sonuçlar: Zorbalığa Dönüşüm	Sosyal sermayenin zayıflaması ve aidiyet duygusunun aşınması
	Sözel şiddet ve küfürlü dilin normalleşmesi
	Alay etme ve kolektif dışlama pratikleri
	Korku ikliminin oluşması ve etiketin mekansal genişlemesi
Akademik Sonuçlar: Sınıf İçi Süreçler	Etiketin kolektif dilde meşrulaştırılması (“moda olması”)
	Akademik motivasyon kaybı ve performansta dalgalanmaları
	Akademik risk almaktan kaçınma ve çekingenlik
	Pozitif etiketlerin performans beklentisine etkisi

Tablo 4’te görüldüğü gibi, okul ortamında deneyimlenen etiketleme olgusunun, öğrencilerin yaşam dünyalarında çok boyutlu ve birbiriyle ilişkili yansımalar bulunduğunu göstermektedir. Bu yansımalar; öncelikle bireyin benlik algısını ve psikolojik iyi oluşunu hedef alan içsel süreçlerle başlamakta, ardından akran ilişkilerine sirayet ederek sosyal dışlanma ve zorbalık pratiklerine evrilmekte; nihayetinde ise öğrencinin akademik yaşamını ve eğitimsel motivasyonunu doğrudan etkileyen bir kapsama ulaşmaktadır. Aşağıda, tabloda yapılandırılan bu ana temalar, katılımcıların öznel deneyimlerinden aktarılan doğrudan alıntılar eşliğinde derinlemesine çözümlenmektedir.

Etiketlemenin en doğrudan ve sarsıcı etkisi, öğrencilerin psikolojik iyi oluşları ve benlik algıları üzerinde görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, özellikle olumsuz etiketlere maruz kalmanın özgüven kaybına, strese ve sosyal izolasyona yol açtığını ifade etmiştir. Ö.2, yaşadığı deneyim sonrası girdiği ruh halini, *“Bir ara kimseyle konuşmak istemiyordum. İnsan içine çıkmak zor geliyordu, sanki herkes benimle dalga geçecekmiş gibi hissediyordum”* sözleriyle betimlerken; Ö.10 ise etiketlenmenin *“öğrencinin içine kapanmasına neden”* olduğunu belirtmiştir. Bu içe kapanma sürecini Ö.13, *“Zamanla bu durum beni içe kapanık biri haline getirdi... İnsan kendini sürekli savunma hâlinde hissediyor”* diyerek kişisel bir yıpranma olarak tanımlamıştır. Sürecin en belirleyici ve riskli aşaması, bireyin kendisine dayatılan dışsal nitelermeleri zamanla kendi gerçeği olarak kabullenmesidir. Bu durum, toplumsal yargıların öğrencinin benlik kurgusuna nüfuz ederek kimlik inşasını yeniden şekillendirmesine yol açmaktadır. Ö.14, başlangıçta tepkisiz kaldığı bu sürecin zamanla nasıl bir kabullenişe dönüştüğünü, *“Başta gülüp geçiyordum ama insan bir süre sonra gerçekten öyleymiş gibi hissetmeye başlıyor”* sözleriyle ifade etmiştir. Ö.15’te *“Bir süre sonra ‘belki gerçekten öyleyimdir diye düşünüyorsun’* diyerek bu psikolojik etkiyi doğrulamıştır. Benzer şekilde Ö.1, yaşadığı özgüven kaybının doğrudan akademik hayatına da yansındığını, *“İlk dönem gerçekten düşüktü notlarım. Kendime güvenim kalmamıştı”* diyerek dile getirmiştir.

Öte yandan öğrenciler, maruz kaldıkları bu olumsuz psikolojik baskıya karşı çeşitli başta çıkma stratejileri ve direnç mekanizmaları geliştirmektedir. Ö.3, yaşanan bu sürece dair geliştirdikleri duygusal adaptasyonu; *“İlk başta çok üzülüyordum ama zamanla alıştım, artık eskisi kadar etkilenmiyorum”* sözleriyle ifade ederek, zamanla duruma karşı bir tür psikolojik bağımsızlık kazandığını ortaya koymuştur. Bazı durumlarda ise güçlü bir öz bilinç seviyesine sahip olmanın etiketlenmenin yıkıcı etkilerini hafiflettiği görülmektedir. Ö.12, *“Bu durum özgüvenimi çok etkilemedi, çünkü kendimi tanıyorum”* diyerek, bireysel direncin mümkün olduğunu vurgulamış; ancak bu direnç kapasitesinin her öğrenci için aynı düzeyde geçerli olmadığını da altını çizmiştir.

Etiketlemenin psikolojik etkileri, yalnızca bireyin iç dünyasında kalmamakta; öğrencilerin sosyal etkileşim ağlarını doğrudan dönüştüren bir dışlanma mekanizmasına dönüşmektedir. Katılımcı anlatıları, etiketlenmenin akran ilişkilerinde güven kaybı, mesafe koyma ve grup dışına itme biçiminde somutlaştığını göstermektedir. Ö.12’nin *“Bu durum arkadaşlık ilişkilerimizi de etkiliyor. Bazen bu etiketlemeler yüzünden tartışmalar çıkıyor ve arkadaşlıklar bozulabiliyor”* sözleri, etiketlenmenin sosyal bağları zayıflatan bir çatışma üretme kapasitesine işaret etmektedir. Özellikle farklı olarak damgalanan öğrencilerin grup içinden sistematik biçimde dışlandığı görülmektedir. Ö.2’nin *“Konuşmayı çok beceremeyen biri vardı... onu kimse yanına almak istemezdi. Kilolu olanlara hemen lakap takıyorlardı, sonra o kişiler hep yalnız kalıyordu”* ifadesi, etiketlenmenin sosyal yalıtımı pekiştiren bir kolektif davranışa dönüştüğünü göstermektedir. Bu süreçte yalnızlaşma, bireysel bir tercih değil; grup tarafından üretilen bir sonuç hâline gelmektedir. Etiketlemenin etkisi yalnızca geniş akran çevresiyle sınırlı kalmamakta, yakın arkadaşlık ilişkilerini de aşındırmaktadır. Ö.1’in dedikodular nedeniyle *“bazı erkek arkadaşlarım bile uzak durdu”* ifadesi ve Ö.2’nin *“Eskiden çok samimi olduğum biri bile... Bana mesafe koydu”* sözleri, damganın bireyin sosyal kimliğini yeniden tanımlayarak en yakın ilişkilerde dahi mesafe

üretebildiğini göstermektedir. Bu durum, etiketlemenin bireyin sosyal sermayesini zayıflatan ve aidiyet duygusunu aşındıran bir mekanizma olarak işlediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı anlatıları, etiketlemenin yalnızca pasif bir dışlama pratiği olarak kalmadığını; zamanla kolektif biçimde sürdürülen ve sistematikleşen bir zorbalık sürecine dönüştüğünü göstermektedir. Okul ortamında gündelik dilin sertleşmesi ve küfürlü iletişimin normalleşmesi, bu dönüşümü besleyen önemli bir zemin oluşturmaktadır. Ö.4'ün *“Kurulan her iki cümleden biri küfür içeriyor”* ve Ö.11'in *“Okul içerisinde öğrenciler birbirlerine küfürle birlikte iletişim kuruyorlar”* ifadeleri, saldırgan dil kullanımının olağanlaştırıldığını ortaya koymaktadır. Bu atmosfer içerisinde etiketleme, bireyin benlik algısını hedef alan sürekli ve kişiselleşmiş saldırılara dönüşebilmektedir. Ö.4'ün *“Bir gün saçımı farklı taradım, biri ne bu halin kız gibi olmuşsun dedi. Her gün bir şey buluyorlardı”* sözleri, zorbalığın süreklilik ve tekrar üzerinden işlediğini göstermektedir. Benzer biçimde Ö.2'nin *“Saçları çok kötü olmuş diyorlar... Yanında olmayalım diyorlar”* ifadesi, fiziksel görünümün kolektif biçimde alay ve dışlama aracı hâline geldiğini ortaya koymaktadır. Bu sürecin mağdur üzerindeki en belirgin yansıması korku duygusudur. Ö.10'un *“Zorbalanan kişide korku duygusu yaşanmasına neden olur”* ifadesi, etiketlemenin psikolojik güvenliği zedeleyen bir tehdit ortamı ürettiğini göstermektedir. Dahası zorbalığın bireysel bir eylemden ziyade grup dinamikleri üzerinden sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Ö.2'nin *“Biri bir şey söyledikten sonra herkes aynı şeyi tekrar ederdi. Sanki moda olurdu, ben de o sözle anılırdım”* anlatısı, etiketlerin kolektif tekrar yoluyla pekiştirildiğini ve bireyin kimliğinin bu tekrar üzerinden sabitlendiğini düşündürmektedir. Süreç yalnızca okul sınırlarıyla da sınırlı kalmamaktadır. Ö.1'in *“Burada söylediler, yurttan da konuşuluyor... Hâlâ da konuşuluyor”* sözleri, etiketlemenin mekânsal olarak genişlediğini ve bireyin sosyal yaşamının farklı alanlarına yayılarak süreklilik kazandığını göstermektedir. Bu durum, etiketlemenin geçici bir söylem değil, bireyin sosyal kimliğini kalıcı biçimde yeniden tanımlayan bir süreç olarak işlediğine işaret etmektedir.

Etiketlemenin ürettiği psikolojik ve sosyal baskı, öğrencilerin temel sorumluluk alanı olan akademik yaşamlarına da yansımaktadır. Özgüveni zedelenen ve sosyal olarak dışlanan öğrencilerde derslere yönelik ilgi ve motivasyonun zayıfladığı görülmektedir. Ö.1'in *“Birinci dönem ders notlarım düştü. İkinci dönemden sonra toparladım”* ifadesi, etiketlemenin akademik performans üzerinde dönemsel dalgalanmalara yol açabildiğini göstermektedir. Ö.14'ün *“tembel”* etiketi nedeniyle hem *“motivasyon kaybı hem de kendini ispat etme isteği”* yaşadığını belirtmesi ise etiketlemenin tek yönlü bir etki üretmediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, etiketlerin bazı öğrencilerde içselleştirilerek performans düşüşüne neden olabildiğini; bazı durumlarda ise tersine bir tepki geliştirerek başarı motivasyonunu tetikleyebildiğini düşündürmektedir. Etiketlenme deneyimi, sınıf içi katılım ve akademik öz yeterlik algısı üzerinde de belirleyici olmaktadır. Ö.2'nin *“Ben bir şey sormaya çekiniyorum. Yanlış derler, gülerler diye içime atıyorum hep”* sözleri, öğrencinin akademik risk almaktan kaçındığını ve sınıf içi görünürlüğü bilinçli biçimde azalttığını göstermektedir. Benzer biçimde Ö.10'un içe kapanmanın *“derse katılımı da etkilediğini”* belirtmesi, etiketlemenin öğrenme sürecini pasifleştiren bir mekanizma olarak işlediğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, etiketlemenin her durumda olumsuz sonuç üretmediği de görülmektedir. Ö.4'ün *“çalışkan”* olarak etiketlenmesinin kendisinde *“daha çok çalışmam geldi”* şeklinde bir motivasyon yarattığını ifade etmesi, olumlu etiketlerin performans beklentisini yükseltebildiğini göstermektedir. Ancak bu durum dahi öğrencinin akademik kimliğinin dışsal bir tanımlama üzerinden şekillendiğini ortaya koymaktadır. Tüm bu anlatılar, etiketlemenin öğrencinin benlik algısından akademik performansına uzanan geniş bir etki alanı yaratarak eğitim sürecini çok katmanlı biçimde yeniden yapılandırdığını ortaya koymaktadır.

### Tartışma

Bu fenomenolojik araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin bakış açısından okul ortamında deneyimledikleri etiketlenme süreçlerini derinlemesine inceleyerek, bu olgunun öğrencilerin kimlik gelişimi, sosyal ilişkileri ve akademik yaşamları üzerindeki çok boyutlu etkilerini ortaya koymaktadır. Öğrenci anlatıları, etiketlemenin yalnızca bir sınıflandırma ya da tanımlama biçimi olmadığını; toplumsal normların, güç ilişkilerinin ve kimlik inşasının iç içe geçtiği karmaşık bir sosyal mekanizma olduğunu göstermektedir. Okulun görünmeyen sosyal dinamikleri, akran ilişkileri, öğretmen tutumları ve kurumsal yapı, etiketleme süreçleriyle doğrudan etkileşim içindedir. Bu bağlamda etiketleme, bireyler arası bir yargı pratiğinden öte, normatif sınırların sürekli olarak yeniden üretildiği bir sosyal düzenleme aracı olarak işlemektedir.

Öğrencilerin deneyimlerinin merkezinde “farklı” olarak algılanma olgusu yer almaktadır. Cinsiyet rollerine aykırı davranışlar, sıra dışı fiziksel görünüm, etnik köken veya sosyoekonomik farklılıklar, Erving Goffman'ın (1963) “damga” kavramıyla uyumlu biçimde bireyleri normatif sınırların dışına iten bir süreci başlatmaktadır. Ancak bu bağlamda damga, yalnızca bireyin “kusurlu” görülmesi değil; normatif sınırların yeniden çizilmesi ve kabul edilebilir kimlik kategorilerinin tanımlanması süreci olarak işlemektedir. Önder'in (2019) “baskın statü” kavramıyla paralellik gösteren bu durum, öğrencilerin “tembel”, “sessiz” ya da “doğulu” gibi tekil etiketlerle tanımlanmasının çoklu kimlik boyutlarını görünmez kıldığını ortaya koymaktadır. Böylece birey, kendi kimliğinin karmaşıklığından arındırılarak daraltılmış bir sosyal kategoriye indirgenmektedir.

Katılımcıların dile getirdiği özgüven kaybı, içe kapanma ve sosyal çekilme gibi tepkiler, Charles Cooley'nin (1902) "ayna benlik" kavramını doğrular niteliktedir. Öğrenciler kendilerini, çevrelerinden aldıkları geri bildirimler üzerinden tanımlamakta ve bu durum benlik algılarını dönüştürmektedir. Bu süreç, Gecas ve Schwalbe'nin (1983) "yalıtım hipotezi" ile de örtüşmektedir. Bununla birlikte tüm öğrencilerin etiketlenmeye aynı biçimde tepki vermediği görülmektedir. Harding ve Dietrich (1995) ile Crocker ve Major'un (1989) vurguladığı üzere, damgalanmış bireyler olumsuz değerlendirmeleri dışsal faktörlere atfederek benlik saygılarını koruyabilmektedir. Bu bulgu, damga literatüründe sıklıkla vurgulanan edilgen mağduriyet anlatısını kısmen sorgulamakta; etiketlenen bireylerin her zaman pasif konumda kalmadığını göstermektedir. Dolayısıyla etiketleme her bireyde aynı sonucu doğurmamakta; bazı öğrenciler bu süreci içselleştirirken, bazıları yeniden anlamlandırarak öznel direnç stratejileri geliştirebilmektedir.

Okul ortamındaki sosyal dinamikler ayrıca Rosenthal ve Jacobson'un (1968) "kendini gerçekleştiren kehanet" kavramı ile ilişkilendirilebilir. Öğretmen ve akran beklentilerinin düşük tutulması, öğrencilerin akademik performanslarını dolaylı biçimde şekillendirmektedir. Bu durum, damganın bireyin öz algısı ile kurumsal beklenti sistemi arasında köprü kuran bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Böylece etiketleme yalnızca kişiler arası bir değerlendirme değil; akademik başarı, motivasyon ve öz yeterlik üzerinde belirleyici bir psikososyal mekanizma hâline gelmektedir.

Bu çalışmanın özgün katkısı, meslek lisesi öğrencilerinin deneyimlerinde görünür hâle gelen "çifte etiketlenme" sürecinin kavramsallaştırılmasıdır. Türkiye bağlamında meslek liseleri tarihsel olarak düşük akademik başarıyla ilişkilendirilen bir okul türü olarak konumlandırılmaktadır (Özoğlu, 2020; Ulusoy, 2006). Bu kurumsal damga, öğrencilerin daha okula adım attıkları andan itibaren belirli bir toplumsal kategoriye yerleştirilmesine yol açmaktadır. Ancak bulgular, etiketlenmenin yalnızca okul türüne atfedilen dışsal bir algıdan ibaret olmadığını; okul içi akran ilişkileri aracılığıyla yeniden üretildiğini göstermektedir. Kurumsal damga, öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha kolay problemleştirilmesine zemin hazırlamakta; akran düzeyindeki etiketleme ise bu damgayı gündelik etkileşimlerde pekiştirmektedir. Böylece öğrenci hem kolektif bir kategoriye hem de bireysel özellikleri üzerinden eş zamanlı stigmatizasyona maruz kalmaktadır. Bu durum birikimli bir damgalanma süreci üretmekte ve damganın içselleştirilmesini hızlandırmaktadır. Bu çerçevede etiketleme, norm üretimi, statü dağılımı ve kimlik inşasının keşişiminde işleyen çok katmanlı bir güç mekanizması olarak kavranmalıdır.

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, meslek lisesi öğrencilerinin etiketlenme deneyimlerinin bireysel, sosyal ve kurumsal düzeylerde eş zamanlı olarak işleyen çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Etiketleme, öğrencilerin benlik algısını, sosyal konumlanışını ve akademik öz yeterlik algısını dönüştüren; zamanla zorbalığa evrilebilen ve kurumsal beklenti sistemleriyle etkileşime giren güçlü bir sosyal mekanizma olarak işlemektedir. Çifte etiketlenme modeli, kurumsal damga ile akran temelli etiketlenmenin keşişimsel doğasını görünür kılarak, meslek lisesi öğrencilerinin maruz kaldığı birikimli stigmatizasyon sürecini açıklamaya katkı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, damga literatürüne bağlamsal ve kuramsal bir genişleme sağlamaktadır.

Sonuç olarak etiketleme, okul bağlamında yalnızca kişiler arası bir iletişim sorunu değil; norm üretimi, statü dağılımı ve kimlik inşası süreçlerinin keşişiminde işleyen çok katmanlı bir güç mekanizmasıdır. Bu mekanizma, öğrencilerin yalnızca mevcut okul deneyimlerini değil, geleceğe ilişkin beklenti ufuklarını, mesleki yönelimlerini ve kendilerine atfettikleri değer algısını da biçimlendirmektedir. Dolayısıyla etiketleme, bireysel düzeyde bir öznel kırılma meselesi olmanın ötesinde, eğitim sisteminin eşitsizlik üretme ve yeniden üretme biçimleriyle doğrudan bağlantılı yapısal bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışma, etiketlenmenin okul içi gündelik etkileşimlerden başlayarak kurumsal statü rejimlerine kadar uzanan sürekliliğini görünür kılarak, eğitim kurumlarının nötr yapılar olmadığını; aksine anlam, değer ve hiyerarşi üreten sosyal alanlar olduğu yönündeki tartışmalara ampirik bir katkı sunmaktadır.

Etiketlemenin bireysel, sosyal ve kurumsal düzeylerde işleyen çok katmanlı yapısı dikkate alındığında, okul ortamlarında bu olgunun olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

1. Meslek liselerinin toplumsal düzeyde taşıdığı "ikinci tercih okulu" imajının dönüştürülmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ve yerel eğitim otoriteleri tarafından mesleki eğitimin kamuoyundaki temsilini güçlendirecek bütüncül ve stratejik iletişim politikaları geliştirilmelidir. Bu kapsamda medya temsilleri, sektör iş birlikleri, mezun başarı hikâyeleri ve istihdam verileri aracılığıyla mesleki eğitimin kamusal algısı yeniden yapılandırılmalı; mesleki yeterlilik ve üretim kapasitesi prestij boyutuyla görünür kılan kurumsal damganın yeniden çerçevelenmesi sağlanmalıdır. Böylece okul türüne atfedilen düşük statünün öğrenciler üzerinde yarattığı yapısal baskının azaltılması mümkün olacaktır.
2. Okul düzeyinde akran zorbalığı ve etiketlemeye karşı onarıcı adalet yaklaşımını temel alan yazılı politika belgeleri oluşturulmalı; bu belgeler disiplin temelli yaptırımların ötesinde kapsayıcı bir okul iklimi inşasını hedeflemelidir. Politika metinlerinde özellikle normatif dışlama, mikro-damgalama ve gündelik dilde yeniden

üretilen sembolik şiddet biçimlerine yönelik açık tanımlar ve müdahale protokolleri yer almalıdır. Böylece etiketleme yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, okul kültüründe üretilen yapısal bir pratik olarak ele alınabilecektir.

3. Okullarda düzenli aralıklarla anonim okul iklimi anketleri ve sosyal haritalama çalışmaları yürütülerek öğrencilerin etiketlenme algısı, aidiyet düzeyi ve sosyal hiyerarşi örüntüleri izlenmeli; elde edilen veriler yalnızca raporlama amacıyla değil, normatif dışlama pratiklerini dönüştürmeye yönelik stratejik planlama süreçlerine entegre edilmelidir.
4. Öğretmenler ve okul personeli için etiketlemenin psikososyal sonuçları, örtük önyargılar ve beklenti etkileri konusunda sürdürülebilir mesleki gelişim programları uygulanmalı; bu programlar tek seferlik seminerler yerine reflektif öğrenme toplulukları biçiminde yapılandırılmalıdır. Böylece öğretmenlerin farkında olmadan yeniden üretebildiği düşük beklenti ve stereotip temelli etiketleme pratiklerinin dönüşümü hedeflenmelidir.
5. Rehberlik servisleri bünyesinde etiketlenme deneyimi yaşayan öğrenciler için akran arabuluculuğu, grup danışmanlığı ve güvenli alan uygulamaları güçlendirilmeli; öğrencilerin geliştirdiği aktif direnç ve baş etme stratejileri sistematik biçimde desteklenmelidir. Bu destek mekanizmaları, öğrencileri edilgen mağduriyet konumunda tutmak yerine özneleşme süreçlerini ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirecek biçimde tasarlanmalıdır. Böylece etiketleme karşısında bireysel kırılabilirlik yerine kolektif dayanışma ve güçlenme pratikleri teşvik edilebilir.
6. Aile katılımı yalnızca akademik performans odaklı bir çerçevede ele alınmamalı; etiketlemenin benlik algısı, kimlik gelişimi ve çocuk ruh sağlığı üzerindeki uzun vadeli etkilerini kapsayacak biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda ailelere yönelik farkındalık çalışmaları, normatif beklentilerin ve örtük önyargıların çocuk üzerindeki yansımalarını görünür kılacak içeriklerle desteklenmelidir.
7. Sınıf içi sosyal hiyerarşileri ve kemikleşmiş gruplaşmaları kırmak amacıyla sabit oturma düzenleri yerine periyodik yer değiştirmeye dayalı dinamik sınıf modelleri uygulanmalı; öğrenciler arası etkileşim sistematik biçimde çeşitlendirilmelidir. Bu uygulamalar, akran temelli damgalamanın beslediği sabit güç kümelenmelerini zayıflatmaya yönelik bilinçli pedagojik müdahaleler olarak tasarlanmalıdır.
8. Atölye ve sınıf içi çalışmalar akademik başarı, ilgi alanı ve sosyoekonomik arka plan bakımından heterojen gruplarla yürütülmeli; değerlendirme süreçlerinde bireysel performansın yanı sıra kolektif üretim ve iş birliği becerileri görünür kılınmalıdır. Böylece öğrencilerin birbirini sabit etiketler üzerinden değil, üretim süreçlerindeki katkıları üzerinden tanıması teşvik edilebilir.
9. Çifte etiketlenme modelinin farklı okul türlerinde nicel, karma ve boylamsal tasarımlarla sınanması; ayrıca öğretmen, yönetici ve aile perspektiflerini içeren çok paydaşlı çalışmalarla sürecin uzun vadeli etkilerinin analiz edilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chandrasegaran, J., & Padmakumari, P. (2018). The role of self-fulfilling prophecies in the field of education: Teacher-student perceptions. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 12(1), 8–18. <https://doi.org/10.26634/jpsy.12.1.14639>
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608–630. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.608>
- Galán, C. A., Poteat, V. P., & Espelage, D. L. (2021). Exploration of experiences and perpetration of identity-based bullying among adolescents by race/ethnicity and other marginalized identities. *Journal of Adolescence*, 90, 88–101. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.002>
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77–88. <https://doi.org/10.2307/3033844>
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Harding, T., & Dietrich, D. (1995). Self-protective attributions in stigmatized individuals. *Modern Psychological Studies*, 3(2), 36–43. <https://scholar.utc.edu/mps/vol3/iss2/6/>
- Huggins, M. (2016). Stigma is the origin of bullying. *Journal of Catholic Education*, 19(3), 166–196. <https://doi.org/10.15365/joce.1903092016>
- Mach, E. (2013). Causes and consequences of labelling gifted pupils at selected elementary schools. *The New Educational Review*, 31(1), 185–204.
- Önder, M. S. (2019). Yanlış etiketlenme bağlamında Suriyeli sığınmacılar. *Turkish Studies - Social Sciences*, 14(6), 3311–3323. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.37046>
- Özoğlu, M. (2020). Türkiye'de farklı lise türlerinin algılanması: Ayrışma ve sınıflaşma üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 201–220. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9005>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Polat, S., & Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 47–66. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s3m>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02323311>
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462–480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Sowards, A. K. (2015). Labelling: Student self-esteem and the stigma of a label (Master's thesis, Marshall University). <https://mds.marshall.edu/etd/976>
- Takmak, H., & Demirkasımoğlu, N. (2022). Uzaktan eğitimde etiketlemeye ilişkin nitel bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 62–88. <https://doi.org/10.51460/baebd.981076>
- Ulusoy, D. (2006). Gençlerin sapmış davranışlara yönelmelerinde etiketlenmenin etkisi: Lise son sınıf gençliği örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 21–31. <https://izlik.org/JA27SC62ZK>

## Extended Abstract

Educational institutions are not merely spaces where knowledge is transmitted; they are complex social arenas where young individuals construct their identities, social hierarchies are reproduced, and macro-level inequalities are embodied through micro-interactions. In the Turkish education system, the differentiation between high school types represents not only a pedagogical divergence but also a stratification based on class and social status. Vocational high schools, in particular, have historically been positioned as “second-choice” institutions for students with lower academic achievement, a situation that has produced a structural “institutional stigma” (Özoğlu, 2020).

This study aims to theoretically illuminate the process of “double labeling,” which emerges at the intersection of the societal stigma attached to the institutional status of vocational high schools and the everyday peer labeling within the school. Double labeling refers to a student being simultaneously positioned by the collective low status of their school type and the individual labels directed at their personal characteristics. Within this framework, the primary problem of this research is to understand how the institutional exclusion faced by vocational high school students merges with micro-level interactions and creates a process of cumulative stigmatization in the students’ life-worlds.

The theoretical foundation of this process lies in Labeling Theory, which posits that deviance arises from societal reactions rather than the essence of the behavior itself (Becker, 1963). Erving Goffman (1963) deepened this approach with the concept of “stigma,” explaining how a single attribute can overshadow all other personal qualities. In educational settings, this mechanism is further clarified by Cooley’s (1902) “looking-glass self” theory, suggesting that students perceive social labels as reflections and construct their self-concept accordingly. Behaviorally, this leads to the “self-fulfilling prophecy” effect (Rosenthal & Jacobson, 1968), where students may eventually exhibit performance levels consistent with the low expectations attributed to them.

While international literature extensively examines labeling in the context of special needs (Sowards, 2015), Turkish studies have predominantly focused on teacher perspectives (Polat & Hiçyılmaz, 2017) or general institutional stigmas (Ulusoy, 2006). However, the existing literature fails to sufficiently address the intersectional experience of institutional status regimes and daily peer labeling. This study aims to fill this gap by exploring how students perceive and cope with these layered pressures through a phenomenological lens.

In light of these discussions, this research seeks to answer the following questions:

1. Which individual and social characteristics form the basis of labeling in the school environment?
2. Through which exclusionary discourses and practices do students experience the labeling process?
3. How are the underlying peer dynamics and hierarchical relationships of labeling shaped according to student narratives?
4. How does the labeling experience structure students’ self-perception, social relationships, and academic lives?
5. How does the vocational high school context render the ‘double labeling’ process unique and cumulative?

### Method

This study adopted a descriptive phenomenological approach, a qualitative research design, to understand the labeling experiences of vocational high school students. Phenomenology is appropriate for this study because it focuses on uncovering the essence of individuals’ lived experiences from their own perspectives, revealing the subjective meanings of labeling within their life-world.

To form the study group, purposive sampling strategies, including criterion sampling and maximum variation sampling, were combined. The primary criterion for participation was being enrolled in a vocational high school and having directly experienced labeling. Diversity was ensured by including students from different grade levels, departments, and genders. The study group consisted of 15 voluntary students (9 female and 6 male) attending a vocational high school in Bursa during the 2025–2026 academic year. While the school houses various departments such as Fashion Design and Accounting, the study focused on students in Child Development, IT, Public Relations, and Electric-Electronics who met the inclusion criteria.

Data were collected using semi-structured interviews, which allowed the researcher to maintain the main framework of the interview while providing participants with the flexibility to describe their experiences in depth and in their own words. The interviews, averaging 30–45 minutes, were conducted in a quiet environment to ensure privacy.

Data analysis was conducted by integrating Braun and Clarke's (2006) six-step thematic analysis with the principles of descriptive phenomenology. During the analysis, the researcher employed epoché by suspending pre-conceived notions to focus purely on the data. Thematic analysis was utilized not merely as a classification tool but as a means to reach the structural essence of labeling and its psychological meaning for the students. To enhance credibility, strategies such as expert review, participant verification, and thick description were employed. Ethical approval for the study was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of XXX University.

### Results and Discussion

The findings of this phenomenological research reveal that the labeling experienced by vocational high school students is not merely a descriptive practice but a complex social mechanism where societal norms, power dynamics, and identity construction intersect. Student narratives indicate that labeling functions as a tool for social regulation where normative boundaries are constantly reproduced through peer relations, teacher attitudes, and institutional structures. At the core of the students' experiences lies the phenomenon of being perceived as "different." Whether through deviation from gender roles, unusual physical appearance, or socio-economic background, these differences trigger a process of marginalization consistent with Goffman's (1963) concept of stigma. However, stigma here functions not just as a mark of a "flaw" but as a process of redrawing the lines of social acceptability. Parallel to Önder's (2019) concept of "dominant status," singular labels like "lazy" or "from the East" overshadow students' multidimensional identities, reducing the individual to a narrow social category based on generalizations rather than personal attributes.

Psychologically, the loss of self-confidence, social withdrawal, and internal distress reported by participants confirm Charles Horton Cooley's (1902) "looking-glass self" theory. Students tend to define themselves through the negative feedback received from their environment, which fundamentally alters their self-perception. This process aligns with the "insulation hypothesis" (Gecas & Schwalbe, 1983). Nevertheless, an original finding of this study is that not all students respond to labeling passively. As highlighted by Harding and Dietrich (1995) and Crocker and Major (1989), some students preserve their self-esteem by attributing negative evaluations to external factors. The emergence of "active resistance" strategies, exemplified by the assertion "I know myself," challenges the narrative of passive victimhood and demonstrates that individuals can re-signify their experiences through subjective agency.

Furthermore, the social dynamics within the school environment are closely linked to the "self-fulfilling prophecy" (Rosenthal & Jacobson, 1968). The findings suggest that low expectations from teachers and peers indirectly shape students' academic performance, acting as a psychosocial bridge between the individual's self-concept and the institutional expectation system. The most significant theoretical contribution of this study is the conceptualization of the "double labeling" process. In the Turkish context, vocational high schools are historically positioned as institutions for students with low academic achievement (Özoğlu, 2020; Ulusoy, 2006). This study demonstrates that students face a cumulative stigmatization where the institutional stigma of the school type intersects with individual peer-based labeling.

In conclusion, labeling is a multi-layered power mechanism that shapes not only the current school experience but also students' future horizons and self-worth. It must be evaluated as a structural phenomenon linked to the reproduction of inequalities within the education system. Based on these findings, the study proposes a comprehensive framework to mitigate its psychosocial impacts. Primarily, systemic transformation is required to reframe the "second-choice" perception of vocational high schools through strategic national communication policies. At the school level, it is recommended to adopt restorative justice protocols and utilize social mapping tools to monitor and transform exclusionary patterns.

For professional and communal development, the study suggests establishing sustainable reflective learning communities for teachers to address implicit biases and restructuring family engagement programs to focus on identity development rather than mere academic performance. To empower students, guidance services should foster active resistance and agency instead of reinforcing passive victimhood. Furthermore, the study advocates for inclusive pedagogical designs, such as periodic seating rotations and heterogeneous cooperative learning groups, to prioritize students' contribution over fixed labels. Finally, it is recommended that the "double labeling" model be tested through longitudinal and multi-stakeholder research designs across diverse educational contexts.