

Problem Definitions and Resistance Strategies of Teachers: A Sociological Analysis on Teachers' Narratives¹

Yasemin ESEN²

ABSTRACT: The purpose of this study is to consider problems and ways of resistance of teachers in the context of their own experiences, emotions, definitions, conceptualizations through their own narratives and interpret in a sociological framework. The particular and unique narratives of teachers are primary and crucial sources in terms of interpreting and understanding the teaching profession in a sociological perspective. This study that is supported by interpretative, feminist and critical pedagogies conceptually and theoretically, focus on teacher as an actor and aims at the voice of teacher. The research was designed according to the qualitative research model. The nine social studies teachers were interviewed and their narratives were analyzed under various categories. The narratives of teachers reveal that teaching profession is learned by informal ways after going into the profession. According to the teachers in the research group, their vocational education is insufficient. Although there are some problems, teachers seem to built up some particular micro strategies of resistance.

KeyWords: Social studies teachers, interpretive, feminist and critical theories, teachers' narratives

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of this study is to consider problems and ways of resistance of teachers in the context of their own experiences, emotions, definitions, conceptualizations through their own narratives and interpret in a sociological framework. The particular and unique narratives of teachers are primary and crucial sources in terms of interpreting and understanding the teaching profession in a sociological perspective.

Methods: A total sample of 9 social studies teachers (5 female and 4 male) was involved and this sample was made up of teachers from public and private schools in Ankara. Semi-structured interviews were recorded by audio tape and the data which collected by transcription of those records were analyzed by categories that formed in the direction of the research goals. The data were evaluated and interpreted by descriptive analysis methods. The researcher constituted some particular theme titles and analyzed the texts of narratives in this frame.

Results: The narratives of teachers reveal that teaching profession is learned by informal ways after going into the profession. According to the teachers in the research group, their vocational education is insufficient and nonfunctional because of its over-theoretical content. On the other hand, they face to various issues such as "marginalization, weariness, institutional restrictions, social/cultural impositions". Although these problems, teachers seem to built up some particular micro strategies of resistance.

Discussion and Conclusions: The narratives of teachers reveal that the teacher identity is a combination of every situation (positive or negative) and personal emotions that experienced by teacher in school culture. Consequently it should be given up the idea of considering teachers as a homogenous group and offering behavior prescriptions for them. Instead, the situations that they feel 'good' themselves should be addressed as a starting point and the "emotional geographies" of this crucial profession should be created.

¹ This study has been prepared from the Ph.D. dissertation titled "Teachers' Evaluations About Their Own Social/Professional Identities and Roles: A Research on Social Studies Teachers"

² Ph.D., Ankara University, Faculty of Educational Sciences, esenyasemin@hotmail.com

Öğretmenlerin Sorun Tanımlamaları ve Direnç Stratejileri: Öğretmen Anlatıları Üzerine Toplumbilimsel Bir Çözümleme³

Yasemin ESEN⁴

ÖZ. Bu makalenin amacı, öğretmenlerin meslek içindeki toplumsallaşma sürecinde yaşadıkları sorunları ve direnç biçimlerini, kendi deneyimleri, duyguları, tanımları, kavramsallaştırmaları bağlamında, yine kendi anlatıları (narrative) aracılığıyla ele almak ve toplumbilimsel bir çerçeve içinde yorumlamaktır. Öğretmenlerin tekil ve özgün anlatıları, öğretmenlik mesleğini toplumbilimsel bir çerçeveden yorumlamak ve anlamak açısından birincil ve önemli kaynaklardır. Kavramsal ve kuramsal olarak yorumcu, feminist ve eleştirel pedagojilere yaslanan bu çalışma, öğretmeni bir aktör olarak odağa almakta ve öğretmenin “sesini” merkeze çekmeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede, nitel araştırma modeline göre tasarlanan bu çalışmada, dokuz sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, çeşitli kategoriler altında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin anlatıları göstermektedir ki, öğretmenlik mesleği ancak mesleğin içine girdikten sonra informal yollarla öğrenilmektedir. Öğretmenler mesleğe ilişkin formal eğitimlerini genel olarak yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler, yaşadıkları birçok sorunlara karşın, bir takım mikro direnme noktaları da geliştirmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, yorumcu, feminist ve eleştirel kuramlar, öğretmenlerin anlatıları

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmenlik, hem bir meslek olarak hem de mesleğe yüklenen toplumsal rol ve sorumluluklar açısından, bilimsel çalışmalara ve araştırmalara fazla konu edilmemiştir (Tan, 1996). Bu temel sorun çerçevesinde, öğretmenlerle ilgili bilimsel araştırma ve tartışma geleneğinin ‘öğretmen nitelikleri’, ‘öğretmen davranışları’, ‘öğretmen yeterlilikleri’ gibi konu başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Oysa öğretmen olmak, geniş bir stratejiler ve teknikler repertuarına sahip olmaktan daha fazla bir şeydir (Hole, 1998).

Öğretmenlik, bir meslek olarak kendine özgü bir tarihe, kültüre ve evrime sahiptir. Bu kültürü oluşturan öğeler, (tarihsel olarak oluşmuş) paylaşılan değerler sistemi (toplumsal ve eğitimsel değerler), belirli bir hedefe yönelmiş pedagojik bir söylem ve bunlar bağlamında yürütülen derslik-içi pratiklerdir (Pepin, 2000). Öğretmenlik mesleğini, öğretmenlerin toplumsal kimliklerini, rollerini, değer sistemlerini inceleyebilmek ve öğretmenlerin düşünce süreçlerini açığa çıkarabilmek için öğretmeni araştırma sürecinin merkezine koymak gerekir. Öğretmenlerin kendi sesleri, ikinci el bilgiden çok daha önemli ve değerlidir. Bütüncül bir öğretmen araştırması, öğretmenin düşünce süreçlerini, öğretme deneyimlerini, kişisel inançlarını ve kuramlarını, yaşam ve kariyer öykülerini, çalışma ortamını, eğitimsel ve toplumsal bağlamı içermelidir (Nicholson, 1996). Öğretmenler, mesleki rollerini yerine getirirken, kendi kişisel inançlarından ve kuramlarından yola çıkarlar. Yine kendi yaşam tarihleri içinde anlamlı olan kişisel ve mesleki deneyimlerinden etkilenirler. Aynı zamanda, öğretmenlerin içinde yaşadıkları mesleki bağlam ve yaptıkları iş, öğretme biçimlerini/ilkelerini şekillendirir. Sınıf içindeki ve okuldaki etkinlikler de, geniş toplumun ve eğitim sisteminin etkisi altındadır. Bu etki özellikle tek merkezden yönetilen eğitim sistemlerinde daha yoğundur. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki etkinlikleri, kişisel inançları ve toplumsal bağlam birbiriyle ilişki içindedir.

Öğretme etkinliği, hem kuramsal, hem de kılışal (pratik) içermelere sahiptir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri, büyük ölçüde düşünce süreçlerinin etkisindedir. Düşünceleri ve eylemleri, öğretmenin konu alanı bilgisiyle de yakından ilişkilidir. Konu alanı bilgisi, pedagojik bilgi ve müfredat bilgisi,

³ Bu çalışma, yazarın “*Öğretmenlerin Toplumsal/Mesleki Kimliklerine ve Rollerine İlişkin Değerlendirmeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Üzerinde Yapılmış Bir Araştırma*” adlı doktora tezinden hazırlanmıştır

⁴ Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, esenyasemin@hotmail.com

formal süreçlerde kazanılır. Ancak kişisel pratik bilgi, deneyimden çıkarsanır ve formal olarak ifade edilmese de öğretme pratiği hakkında bilgi veren davranış ve değerlerin birçoğunun temelini oluşturur (Nicholson, 1996). Bütün bu bilgi yapıları, üst üste binmiş durumdadır ve etkileşim halindedir. Öğretmenlerin deneyimleri yoluyla edindikleri kişisel bilgileri, eğitsel uygulamaların gerçekleştiği toplumsal ve kültürel bir bağlam içinde gelişir.

A. Hargreaves, *Emotional Geographies of Teaching* (2001) adlı çalışmasında, öğretme ve öğrenme etkinliğinin yalnızca bilgi, kavrayış ve beceri ile değil, aynı zamanda duygularla da ilgili olduğunu belirtir. Özellikle de, duyguları, öğretmenliğin ayrılmaz bir parçası olarak ele alır. Öğretmenlerin kendi deneyimlerini anılatmalarına olanak veren araştırmalar, öğretmenlik kültürünü, öğretmenlerin kimliğini, norm ve değerlerini anlamak için önemli bir araç haline gelmiştir (Convery, 1999; Zembylas, 2003; McVee, 2004; Soreide, 2006).

Bu çalışma da, öğretmenlerin kurumsal yaşam alanları içinde yaşadıkları sorunları ve bunlara karşı geliştirdikleri direnme stratejilerini, kendi anlatıları aracılığıyla ele almaktadır. Öğretmenlerin tekil ve özgün anlatıları, öğretmenlik mesleğini toplumbilimsel bir çerçeveden yorumlamak ve anlamak açısından önemlidir. Kavramsal ve kuramsal olarak yorumcu, feminist ve eleştirel pedagojilere yaslanan bu çalışmada, öncelikle toplumbilimsel yaklaşımlarda öğretmenin ele almış biçimlerine kısaca değinmek gerekmektedir.

Ana-akım Toplumbilimsel Yaklaşımlarda Öğretmen

İşlevselci ve Çatışmacı Yaklaşımlar

Eğitim sosyolojisi disiplini içindeki farklı kuramsal yaklaşımlar, eğitim kurumunu ve bu kurumu oluşturan öğeleri açıklama biçimleri bağlamında, öğretmenliğe ilişkin de farklı ele alış biçimleri sunmaktadırlar. Öğretmenlik, bir bakıma, eğitim olgusunun hangi kuramsal çerçeve içinde ele alındığıyla ve nasıl anlamlandırıldığıyla doğrudan ilintilidir. Örneğin ana-akım eğitim sosyolojisi kuramları, çoğu zaman “okul” yerine “eğitim” sözcüğünü kullanmayı tercih ederler. Çünkü “eğitim”, içerdiği anlamlar bakımından daha geniş bir kavramdır; hem yapıyı hem süreci, hem bireyi hem de toplumu içine alır ve böylece bir “sistem”e gönderme yaparak, sistemi oluşturan “toplumsal yapı”yla bağ kurar. Çünkü eğitim toplumsal bir olgu ve toplumsal bir kurumdur. Bu önerme, bütün eğitim kuramcılarının birincil uzlaşma noktasıdır. Asıl sorun, “toplumsal” bir olgu ve kurum olan eğitimin, içinde yaşadığımız tarihsel/toplumsal ve kültürel dönemde ne tür işlevlere sahip olduğu konusunda ortaya çıkmaktadır. Acaba eğitim, var olan yapısı ve içeriğiyle demokratik ve eşitlikçi bir toplum düzenine ulaşmada temel araç mıdır? Yoksa toplumdaki egemen grupların ideolojisinin ve onun bilgi biçimlerinin yeniden üretimine hizmet eden bir “ideolojik aygıt” mıdır?

Bu iki soru eğitim sosyolojisi tarihinde birbiriyle çarpışan iki kuramsal yapıyı karakterize etmektedir: Kökleri Durkheim’a uzanan işlevselci yaklaşım ve kökleri Marx’a uzanan çatışmacı yaklaşım. Tarihsel süreç içinde bazı değişikliklere uğramış ve yeni açılımlar kazanmış olan her iki kuramsal yaklaşımın ortak noktaları, eğitimi geniş toplumla ilişkileri açısından ele almaları ve toplumsal yapı içindeki işlevleri ile tanımlanmış olmalarıdır.

İşlevselci/liberal yaklaşımlara göre eğitim en büyük eşitleyicidir. Yani eğitim, toplumun bütün kesimlerine bireysel gelişim, toplumsal hareketlilik ve politik/ekonomik güç ile ilgili eşit olanaklar sunar. İşlevselcilere göre eğitimin üç temel işlevi vardır: Öncelikle eğitim, sanayi için insan gücü kaynaklarını geliştirmenin aracıdır; ikinci olarak, karmaşık işler için en yetenekli bireyleri seçme işlevi görür ve son olarak toplumsal değerleri yeni kuşaklara aktararak, toplumsal düzenin sürdürülmesine katkıda bulunur. Böylece eğitim kurumları toplumun gereksindiği insan türünü yetiştirir (Hurn, 1985; Blackledge ve Hunt, 1989). İşlevselci yaklaşım, öğretmenliği bir “meslek” ya da “görev” olarak değil, bir iş olarak ele almış, toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinden soyutlamıştır (Gewirtz, 1996). İşlevselci/liberal yaklaşımlar, okul gerçekliğinin kendine özgü karmaşık yapısını ve sorunlu yanlarını görmezden gelirler. Çünkü onlara göre eğitimin temel işlevi toplumsal bütünlüğün ve statükonun korunması ve sürdürülmesi için gereken bilgi ve becerileri yeni kuşaklara aktarmaktır. Dolayısıyla öğretmen de, eğitim-öğretim etkinliği içinde yeni kuşakları toplumsallaştırmak için gereken bilgileri aktarmakla yükümlü bir aracı gibi ele alınır. İşlevselciler/liberaller toplumsallaşma

olgusunu nasıl sorunsuz bir süreç olarak ele alıyorsa, aynı şekilde öğretmenleri ve öğretmenliği de bu süreçle uyumlu bir unsur olarak görürler.

Ana-akım yaklaşımların ikinci kolu olan Çatışmacı yaklaşıma göre eğitimin temel amacı, mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla var olan düzenin desteklenmesidir (Hurn, 1985). Kapitalist sistem içinde okullar, mevcut üretim ilişkilerinin yeniden üretimini sağlayarak, eşitliksiz ve adaletsiz bir toplumsal yapının sürdürülmesini güvence altına alırlar. Bowles ve Gintis'e göre (1976), kapitalist toplumlardaki üretim etkinliğinin düzenlenmesine koşut olarak, eğitim dizgesi, eşitsizliğin yeniden üretim koşullarını iki şekilde yaratır: İlkin, öğrencileri, çalışma yaşamında kendilerinden beklenecek olan düşünme ve eylem alışkanlıklarıyla kuşatarak, bilinçlerini biçimlendirir. İkincisi, eğitim, eşitsizliği doğrudan yaratmasa bile, onu meşrulaştırarak, doğal ve kabul edilebilir hale getirir. Geleneksel çatışmacı yaklaşım, öğretmenleri bu eğitim sürecinde, kapitalist toplumsal ilişkileri yeniden üreten kapitalist devletin ajanları olarak tanımlar (Gewirtz, 1996) ve eğitime yükledikleri işlevler bağlamında, öğretmeni ve öğretmenliği de eğitim sürecinin tamamlayıcı parçaları olarak, toplumdaki egemen sınıfların kendi konumlarını meşrulaştırmak için kullandıkları bir yeniden üretim aracı olarak ele alır.

Özetle söylemek gerekirse, öğretmen-öğrenci ve yöneticilerin etkinliklerini belirleyen faktör, İşlevselcilere göre toplum ve toplumsal gereksinimler, Çatışmacılara göre de ekonomik sistem, sınıf çatışması ve ideolojidir (Blackledge ve Hunt, 1989). Bu tür bir çözümleme sonucunda da makro yaklaşımlara göre öğretmen, eğitimin temel işlevleri bağlamında ya toplumsal düzenin sürdürülmesinde ya da yeniden üretilmesinde belli bir rol üstlenmiştir. Eğitim sorunsuz bir süreç ve tarafsız bir "eşitleyici" yapılanma olarak ele alındığında, doğal olarak bütün bileşenleri de sorunsuz görülür. Aynı şekilde, eğitim yalnızca egemen ideolojileri yeniden üreten bir araç olarak değerlendirilirse, süreci oluşturan bütün unsurların da aynı amaca hizmet ettiğini söylemekten öteye geçmek mümkün olmaz. Oysa eğitim olgusu, ya da okul gerçekliği, yalnızca geniş toplumla olan ilişkileri ve toplumsal işlevleri çerçevesinde anlaşılacak kadar karmaşık ve çok boyutlu bir gerçekliktir.

Yorumcu Yaklaşımlar

Eğitimin içeriğinden çok, yapısı üzerinde yoğunlaşan ve toplum-eğitim arasındaki yapısal ilişkileri çözümlemeye odaklanan ana-akım yaklaşımlardan farklı olarak, derslik-içi kültürü ve etkileşimi odağa alan mikro ya da yorumlayıcı sosyolojilerin etkisi, özne olarak öğretmenin yakın gözleme alınmasına yardım etmiştir (Tezcan, 1993; Tan,1996). Bu yaklaşımlar, hem kuramsal hem de yöntemsel anlamda yeni bir bakış açısı sunmuş, ayrıca okulun diğer unsurlarına (öğretim programları, ders kitapları, okul bilgisi vb.) olduğu kadar, öğretmen(ler)in düşünce, eylem, etkileşim biçimlerine de yönelen farklı bir ilginin başlangıç noktasını oluşturmuştur.

Yorumcu yaklaşımlara göre, sıradan bir okul gününün bir ders saatinde öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı etkileşimler, herhangi bir tenefüs saatinde okul koridorlarında, bahçede ya da kantinde öğrencilerin birbirleriyle kurdukları diyaloglar, öğretmenler odasında olup bitenler, okulun kendine özgü iç dinamiklerini çözümlemeye ve anlamada/yorumlamada çok önemli ipuçları taşımaktadır. Okul bir toplumsal gerçeklik alanıdır ve bu gerçekliği oluşturan da eğitim süreci içindeki aktörlerin (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) gündelik eylemleri ve birbirleriyle girdikleri etkileşimlerdir. Toplumsal gerçekliğin dokusu, sıradan insanların etkileşimlerinden oluşur (Blackledge ve Hunt, 1989). Toplumdaki aktörlerin eylemleri, ilişkileri ve etkileşimleri, rastlantısal ve özgül nitelikler taşır, dolayısıyla biriciktir. Her gün yeniden kurulan bu yaşam gerçekliği içinde aktörler, eylem, ilişki ve etkileşim süreçlerine çeşitli anlamlar yüklerler. Bu toplumsal etkileşim içinde üretilen anlamlar, belirli değerlere gönderme yapar. Bir toplumbilimci, toplumsal yaşam gerçekliğini oluşturan bu süreçleri anlamaya ve yorumlamaya çalışmalıdır.

Okul da toplumsal aktörlerin eylemleri, ilişkileri ve etkileşimleriyle sürekli kurulup bozulan ve yeniden kurulan bir yaşam alanıdır. Dolayısıyla okulu ve eğitim süreçlerini anlayabilmek için, okul içi ve sınıf içi etkileşim süreçlerine odaklanmak ve öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ya da öğrenci-

öğrenci ilişkilerini incelemek gerekir. Bu yaklaşım içerisinde D. Hargreaves'in öğretmen tiplendirmesi ve öğretmenlerin durum tanımlamaları ve Nash'in öğretmenlerin öğrenci tiplendirmeleri üzerine yaptıkları çalışmalar, öğretmenleri bilimsel çalışmanın odağına çeken ve geleneksel araştırma geleneğinden hem yöntem hem de kuramsal çerçeve açısından farklılaşan çalışmalar olarak önemli örneklerdir (Murphy, 1979; Blackledge and Hunt, 1985; Ballantine, 1993).

Eleştirel ve Feminist Pedagojiler

Dar anlamıyla “yeni eğitim sosyolojisi” ya da “eleştirel eğitim kuramı” olarak tanımlanan Eleştirel Pedagoji, okulları hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal ve politik yapının bir parçası olarak ele alır. Bu anlamda, eğitimi ve okulu hem kendi tarihsel/kültürel bağlamları içinde hem de toplumu karakterize eden mevcut toplumsal ve politik yapının bir parçası olarak ele alan, böylece bir bakıma makro ve mikro yaklaşımların ortasında konumlanan Eleştirel Pedagoji (McLaren, 1989; Kanpol, 1999), öğretmenlerin, yaptıkları işi biçimlendiren nesnel koşullara, öznel ve bilinçli yanıtlar veren “**dönüştürücü entellektüeller**” (Aronowitz ve Giroux, 1991) olduğunu savunur ve öğretmenlerin kısmi özerkliği ile yapıyı etkileme gizilgücü üzerinde durur. Öğretmenlik çift kutuplu yapı/özne karşıtlığına indirgenemeyecek kadar karmaşıktır ve egemenliğin makro yapılarının bütün görünüşleriyle aynı anda (kapitalizm, direnç, ataerki) çok yönlü bir açıklamanın konusu olabilir (Gewirtz, 1996). Bu yönelimi geleneksel Marksizm'den ayıran en önemli nokta şudur: Öğretmenler, pasif ve kendileri farkında olmadan kümeleşmiş sistem ajanları değildirler. Tersine, devletin ve sistemin denetim stratejilerine direnen ve bu stratejileri “etkisizleştirme” gizilgücüne sahip olan aktif aktörlerdir (Gewirtz, 1996; Kanpol, 1999).

Pek çok ana-akım program geliştirme yaklaşımı, öğretmenlere politik olarak arındırılmış ve kültürel olarak da ‘sterilize’ edilmiş öğrenme programları sunar. Bu programlar, öğrencilerin gündelik yaşam deneyimlerinden de soyutlanmıştır. Öğretmenlik mesleği de giderek teknik ve didaktik yeteneklere vurgu yapılarak tanımlanmış, dolayısıyla öğretimin pedagojik boyutu görmezden gelinmiştir (Biesta ve Miedema, 2002). Mekanistik bir bilişsel tarza göre yapılanan teknokratik bakış açısı ve beraberinde biçimlendirilen program teknolojileri, öğretmenleri karar verme süreçlerinden dışlayarak onları değersizleştirmekte ve becerisizleştirmektedir (Kanpol, 1998). Bununla baş etmeyi sağlayacak şey, öğrencilerin kendi problemlerini ve ihtiyaçlarını başlangıç noktası olarak alan, yani bir taraftan, öğrenci deneyimine dayanan ve öğretmenleri bu deneyimleri biçimlendiren egemen bilgi biçimlerini çözümlenmeye yönlendiren, diğer yandan da öğrencilere kendi öznel deneyimlerini ve başka bilgi biçimlerini sorgulamayı sağlayan bir pedagojiyi benimsemektir.

Öğretmenlik konusundaki toplumbilimsel araştırma geleneğine yöneltilen en önemli eleştirilerden bir kısmı, kadın bakış açısından gelmiştir (Tan, 1996). Farklı kuramsal yaklaşımlardan beslenseler de, ortak bir vurguya sahip olan feminist pedagoji(ler), öğretmenlik meselesine diğer kuramsal yaklaşımlardan daha farklı bir yönelim sergilemiş ve toplumsal cinsiyet ilişkilerini dikkat odağına çekerek, öğretmenlik mesleğinin ataerki yapısını ve mesleğin çoğunluğunu oluşturan kadınların deneyimlerini/seslerini araştırma ve tartışma gündemine getirmiştir.

Tarihsel olarak bakıldığında 1960'ların kadın hareketinin, Dewey'in ilerlemeci eğitim anlayışının ve Freire'in özgürleştirici eğitim felsefesinin öncülleri doğrultusunda biçimlenen feminist pedagoji, geleneksel yaklaşımlara önemli bir meydan okuma olarak değerlendirilir. Temel amaç, toplumsal zemindeki ve eğitim sürecindeki cinsiyetçi ve eşitsiz ilişkilerin ortaya çıkarılması ve bunlara karşı eleştirel bir perspektifle dönüştürücü tavır alınmasıdır. Okulların öğrencileri özgürleştirici ve güçlendirici olanaklar taşıyan yerler olduğuna ilişkin iddianın pedagojik çerçevesini çizen feminist eğitim kuramı, çeşitli eğitsel kavramları (bilgi, öğretme, öğrenme vb.) yeniden tanımlayarak, farklı bir toplumsallaşma sürecinin de öncüllerini ortaya koymaktadır. Örneğin, geleneksel pedagojilerde hiyerarşik ve yarışmacı bir süreç olan öğrenme, feminist pedagojilere göre öğrencileri kesin sonuçlar yerine karmaşık yorumlara götürmeyi hedefleyen bir işbirliği süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçte öğretmen üstün nesnel bilgisini aktaran bir otorite olmaktan çıkıp, paylaşılan ve öğrenen bir rol modeli niteliği kazanır (Bignell, 1996). Bu çerçevede sınıf, öğrencilerin yalnızca bir şeyler öğrendikleri bir mekân değildir; karşılaştıkları kuramları ve yorumları kendi yaşamlarının ayrıntılarıyla sınadıkları bir laboratuardır.

Açıklama modelleri bağlamında kimi kuramcılar tarafından yapısalcı ve post-yapısalcı olarak iki temel kategoriye ayrılan Feminist Pedagojiler (Tisdell, 1998), eğitim kurumunu ve eğitim sürecini çözümlerken, “bilginin toplumsal inşası”, “ses (voice)”, “otorite”, “konumsallık (positionality)” ve “farklılık” gibi ortak temalar üzerinden ilerler (Lather, 1984; Giroux, 1991; Weiler, 1991; Luke, 1996). Eleştirel ve feminist yaklaşımlar içerisinde, “ses” (*voice*) kavramını pedagojik açıklamanın odağına getiren Giroux’a göre “ses”, çok önemli bir pedagojik kavramdır çünkü bireylerin yorumladığı ve dile getirdiği kültürel gramere ve arka plan bilgiye gönderme yapar. Dolayısıyla deneyimi de içerir. Genel anlamda bireysel ses, kendi kültürel ve tarihsel özelliği içinde anlaşılması gereken bir kavramdır. Öğretmen ve öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıkları ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları, çok önemli bir pedagojik ilgidir. Çünkü eğitimcilerin sınıftaki anlamların nasıl üretildiğini, nasıl meşrulaştırıldığını ya da reddedildiğini anlamalarına yardım eder. Öğrenci ve öğretmen sesi, tarihsel olarak kurulmuş pratikler ve güç ilişkileri içerisinde, gerçekliği hem yönlendiren hem de biçimlendiren bir güçtür. Her bireysel ses, sahibinin özel kültürel tarihi ve deneyimleriyle biçimlenir. Öğrenci sesi, öğrencinin kendini toplumsal yaşamın aktif bir üyesi olarak tanımlayabilmesinde en önemli araçtır. Öğretmen sesi ise, öğretmenlerin, öğrencilerinin tarihini, kültürünü ve özelliklerini anlamada kullandıkları “değerleri”, “ideolojileri” ve “yapısal ilkeleri” yansıtır (Giroux, 1989).

Öğretmen sesi, öğretmenlerin yaşamlarının kamusal ve özel alanları içerisinde işleyen toplumsal ilişkileri açığa çıkartmak açısından da önemlidir (Giroux, 1989). Çünkü “öğretme” etkinliği daima belirli bir doğruluk algısıyla ya da baskın bir mantıkla ilişkili olarak ortaya çıkar. Öğretme eyleminin kendisi, öğrencileri ve öğretmenleri toplumsal ve kültürel özneler olarak üretme işlevini taşır (McLaren, 1997; Giroux, 1992). Öğretmenlerin kendi yaşamlarına-deneyimlerine, karmaşık tarihsel, kültürel ve politik biçimler aracılığıyla nasıl anlamlar verdiklerinin bir çözümlemesini yapmak, hem geniş çerçevede eğitimi, hem de egemen pedagojik söylemi anlamak açısından ele alınması gereken temel bir meseledir. Yani öğretmenlerin çeşitli pedagojik söylemler ve sınıf pratikleri ile nasıl konumlandığı, egemen pedagojik söylemler yoluyla öznelliklerinin nasıl kurulduğu ve meşrulaştırıldığı açığa çıkarılmalıdır. Öğretmenler kendi kimlik oluşumları sürecini anlamalı, politik ve ekonomik yapıların kendi yaşam dünyalarını nasıl ‘sömürgeleştirdiğini’ görebilmelidirler (McLaren, 1997; Giroux, 1992).

Öğretmen ‘Sesi’ne Odaklanan Araştırmalardan Örnekler

Öğretmenliği ve öğretmenleri çeşitli açılardan sorunsallaştıran ve araştırma gündemine getiren çeşitli bilimsel çalışmaların -farklı kuramsal çerçevelere dayansalar da- ortak ilgileri, öğretmenlerin kendi seslerinden kendi yaşam gerçekliklerini ifade etmelerine olanak vermeleri, yani öğretmen sesini bilimsel araştırmanın odağına çekmeleridir. Bu çerçevede, temel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlarındaki değişmeyi ve öğretmenlerin bakış açılarının, kültürlerinin, davranışlarının ve sorumluluk anlayışlarının, ulusal eğitim politikalarını etkileme ve bu politikalarından etkilenme biçimleri (Osborn, McNess ve Broadfoot, 2000); öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki toplumsal cinsiyet ve ırk/etnik köken açısından yaşadıkları hiyerarşiler ve bu hiyerarşik yapı içerisinde yaşanan öğretmenlik deneyimlerinin, öğretmenlerin kişisel, toplumsal ve politik kimliklerinin oluşumundaki etkisi (Dillabough, 2000); mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin benlik algıları, öğretim-öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri ve ilk öğretmenlik deneyimleri (Assunçao, 2000); öğretmenlerin mesleki kimliklerinin oluşum süreci (Lopes, 2000; Woods ve Jeffrey, 2002); yerleşik öğretmen mitini destekleyen ve bu miti yapı-bozuma uğratan öğretmen anlatılarının, toplumsal ve tarihsel bağlam içerisinde çözümlenmesi (Syrajala *et al.*, 2000); öğretmenlerin, mesleki kimliklerini farklı yerel ve ulusal bağlamlar içinde tanımlama biçimleri ve bu kimliklerin ulusal eğitim politikalarından etkilenme şekilleri (Biott ve Moeller, 2000; Holt-Reynolds, 2000); öğretmenlerin meslek içinde yaşadıkları toplumsallaşma deneyimleri (Gratch, 2000); öğretmenlerin kendi meslek rollerine ilişkin tanımları (Pepin, 2000) araştırılmıştır. Söz konusu araştırmalar, öğretmenlerin yaşam öykülerine ve deneyimlerine odaklanarak, bunları kültürel ve tarihsel bağlam içinde çözümlemeye yönelmiş; görüşme, günlükler, yazılı öyküler ve grup tartışmaları gibi araştırma tekniklerini kullanmışlardır. Örneğin Pepin (2000), İngiltere, Fransa ve Almanya’da mesleğe yeni başlamış 12 matematik öğretmeniyle etnografik bir çalışma yapmış ve bu farklı kültürel ve eğitsel ortamlarda

çalışan öğretmenler arasındaki farklılıkları ve ortaklıkları çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler, üniversite eğitimleri süresince yeterli derecede öğretmenlik pratiği kazanamadıklarını, kendilerini mesleğe hazır hissetmediklerini, sınıf yönetimi ve sorunlu öğrencilerle baş etme konularında güçlük çektiklerini, çalıştıkları okuldaki danışmanlarından destek göremediklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, üç farklı ülkede görev yapan öğretmenlerin, mesleği seçme nedenlerinin de birbirine benzer olduğu belirlenmiş, konu alanına duyulan ilgi ve öğretmenliğin insanlarla etkileşime dayalı bir iş olması, öğretmenlerin seçimini yönlendiren iki temel etmen olarak ortaya çıkmıştır.

Tirri ve arkadaşlarının çalışması (1999), öğretmenlerin meslek kimliğini sorgulamayı amaçlamıştır. Bu çerçevede yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin, yaptıkları işi, kendi ahlaksal yapılarıyla ilintili biçimde tanımladıkları, meslek kimlikleriyle toplumsal kimliklerini birbirinden ayırmadıkları, mesleğe ilişkin bütün bilgilerini sınıf içi pratikler ve meslektaşlarıyla kurdukları ilişkilerden öğrendikleri anlaşılmaktadır. Butroyd'un (2003), öğretmenlik rolünün ahlaksal doğasını çözümlenmeye yönelik ve öğretmenlerin eğitsel değerlerini inceleyen çalışması, öğretmenlerin paylaşılan bir değerler sistemi içinde yaşadıklarını, temel olarak öğrenci davranışlarına odaklandıklarını, gelecekle ilgili bir vizyonlarının olmadığını belirtmektedir.

Özellikle Kıta Avrupa'sında nitel araştırma yaklaşımının benimsenmeye başlanmasıyla birlikte, öğretmenlerle ilgili araştırma geleneğinde yeni kazanımlar elde edilmiştir. Türkiye'de genel anlamda eğitim araştırmalarına bakıldığında, öğretmenlerle ilgili çok sayıda bilimsel çalışma olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmalar çoğunlukla öğretmen yetiştirme, öğretmen sorunları, öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumları gibi ölçülebilir ve sayısallaştırılabilir konulara yoğunlaşmışlar ve yerleşik bilimsel araştırma geleneği içindeki yöntembilimsel ilkeleri temel almışlardır. Türkiye'de öğretmenlerle ilgili alan-yazın, yöntembilimsel açıdan farklılık göstermemekle birlikte, doğrudan doğruya öğretmenin kendisini ve öğretmenlik mesleğini ele alan Öğretmen Profili Araştırması, bu konuda yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biridir. Gök ve Okçabol (1998) tarafından yapılan bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunun bu mesleği isteyerek/severek tercih ettikleri görülmektedir. Ancak öğretmenler, bu mesleğin toplumda kabul görmediğini de belirtmektedirler. Eğitim sistemine ilişkin olarak da, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmadığını, ders kitaplarının niteliksiz olduğunu, eğitim sisteminin demokratik olmadığını, ders programlarının gerekli bilgileri içermediğini ve okulun öğrencileri yaşama hazırlamadığını belirtmişlerdir (Gök ve Okçabol, 1998).

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla Karakuş (2002) tarafından yapılmış olan çalışmada, Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 45 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin, öğrenci seviyelerinin farklılığı, öğrencilerin ders konularına karşı ilgisizliği, programın öğrencileri ezberle yönlendirmesi, ailenin ilgisizliği, okula ve öğrenmeye karşı geliştirilen olumsuz tutum ve davranışlar, araç-gereç yetersizliği, ders konularıyla gerçek hayat arasında yeterince bağlantı kurulamaması, davranış bozuklukları, işlenecek konuların planlanmasında öğrencilerin hiçbir katkısının olmaması ve öğrencilerin ön bilgilerinin yetersizliği olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin davranış yönetim stratejilerini incelemeyi amaçlayan diğer bir çalışma da, Türnüklü (2000) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, sınıf disiplinini sağlamak için kullandıkları stratejiler incelenmiş ve kültürler arası bir karşılaştırma yapılmıştır. 12 Türk ve 8 İngiliz öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Araştırmaya katılan İngiliz öğretmenlerin tamamı, sınıf yönetimine bilinçli olarak ve belirli bir sınıf yönetim bilgisiyle yaklaşmaktadır. Buna karşın, Türk öğretmenler, deneyimlerinin sonucunda elde ettikleri iç görü sonucunda, sınıf yönetimi bilinci ve bilgisi kazanmaktadır.

Amaç ve Yöntem

Bu makalede sunulan bulgular ve analizler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi toplumsal/mesleki kimliklerini ve rollerini, kendi deneyimleri, tanımları, kavramsallaştırmaları ve anlatıları bağlamında

ele almayı amaçlayan daha geniş bir araştırmanın⁵ küçük bir parçasıdır. Nitel araştırma modeline göre tasarlanmış olan bu çalışmaya, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri⁶ katılmıştır. Öğretmenlik rol/kimlik deneyimlerinde farklılık/çeşitlilik yaratacağı düşünüldüğünden, cinsiyet, kıdem, görev yapılan okulun statüsü (devlet/özel) açısından farklı özelliklere sahip toplam dokuz öğretmenle, yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öznelerden ses kayıt cihazı kullanma ve bu kayıtları yazılı-basılı bir kaynaktan kullanma konularında izin alınmıştır. Bu çerçevede yapılan görüşmeler, önceden hazırlanmış görüşme formu doğrultusunda ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra bu kayıtlar yazılı hale dönüştürülmüştür. Araştırmada, “betimsel çözümleme” tekniği uygulanmış, verilerin toplanması tamamlandıktan sonra, görüşme metinleri, araştırmacı tarafından çeşitli tema başlıkları çerçevesinde düzenlenerek çözümlenmiştir. Araştırmanın dört ana teması, öğretmenlerin, mesleğe bakış açıları, meslek rollerini gerçekleştirme biçimleri, öğrencilerle ilişkileri, sorunları ve açılım noktaları olarak belirlenmiştir. Bu yazıda, yalnızca son tema çerçevesindeki bulgular yorumlanacaktır.

Bu makalenin amacı, öğretmenlerin meslek içindeki toplumsallaşma sürecinde yaşadıkları sorunları, kendi deneyimleri, duyguları, tanımları, kavramsallaştırmaları bağlamında, yine kendi anlatıları (narrative) aracılığıyla ele almak ve toplumbilimsel bir çerçeve içinde yorumlamaktır. Kavramsal ve kuramsal olarak yorumcu, feminist ve eleştirel pedagojilere yaslanan bu çalışma, öğretmeni bir aktör olarak odağa almakta ve öğretmenin “sesini” merkeze çekmeyi hedeflemektedir.

BULGULAR ve YORUM

Öğretmenlerin Sorun Tanımlamaları ve Açılım Noktaları

Bu bölümde, araştırma grubunda yer alan öznelerin, meslekte geçirdikleri süre içinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunları tanımlama biçimleri ve sorunlar karşısında geliştirdikleri direnç biçimleri çeşitli alt başlıklar halinde ele alınacaktır ve yorumlanacaktır.

Genç ve Deneyimsiz Olmak

Lortie'nin (2002) klasikleşmiş çalışmasında belirttiği gibi, öğretmenlerin çoğu yüksek öğrenim kurumlarında yetiştirilirler; ancak göreve başladıkları okullarda informal olarak meslektaşları, okuldaki kurallar ve rol yapıları tarafından yeniden eğitilirler. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen genellikle meslek rolünü gerçekleştirirken kendisine yardımcı olacak deneyim ve eğitimden yoksundur. Bu duruma ek olarak genç olmak, öğrencilerin yaşına yakın olmak da, deneyimsiz öğretmeni sınıf içi rolleri bağlamında daha zor bir duruma sokar.

Araştırma grubundaki kadın öznelerin ilk yıl deneyimleri ve yaşadıkları sorunlar arasında, hem genç ve bekâr olmak, hem de evli ve çocuk sahibi olmak bağlamında dile getirilmiştir. Örneğin, bir şehir merkezinde göreve başlamış olan Burcu Yılmaz, mesleğe başladığı günleri anılatırken, öğrencilerle arasındaki yaş farkının azlığına değinmiş ve bunun ilk gün heyecanını ve stresini daha da arttırdığını anlatmıştır:

“Bir özel okulda, lise son sınıfla başladım, çocuklarla aramızda 3-3,5 yaş fark vardı...1979 doğumlu öğrencim olduğumu hatırlıyorum[...] Yoklamayı aldım, ama ellerimin titremesinden yazamıyorum, o kadar heyecanlıydım... Zordu...” (Burcu Yılmaz)

Anadolu'nun küçük bir kasabasına tayin edilen Sevgi Güler, tutucu bir sosyal çevrede, genç ve yalnız bir kadın olmanın kendisine yaşattığı endişelerden söz etmiş, çareyi bir ailenin yanına sığınmakta bulunduğunu anlatmıştır. Mesleğe başladığında evli ve iki çocuk annesi olan Nimet Özenç ise, tayin

⁵ Söz konusu araştırmanın özgün hali için bkz. Esen, Y. (2004). *Öğretmenlerin Toplumsal/Mesleki Kimliklerine ve Rollerine İlişkin Değerlendirmeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Üzerine Yapılmış Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

⁶ Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili tanıtıcı bilgiler Ek'te sunulmuştur. Ayrıca bulgular yorumlanırken, etik nedenlerden dolayı, öğretmenlerin gerçek isimleri yerine rumuz kullanılmıştır.

olduğu köy okuluna giderken, ayrılmak zorunda kaldığı çocuğunu hatırlamış ve bu anıların oldukça ağır duygusal içermeleri nedeniyle ilk yıl deneyimlerinden söz etmek istememiştir.

Öğretmenlerin anlatılarından da anlaşıldığı gibi “genç ve deneyimsiz” olmak, hem karşılaştığı öğrenciler hem de meslektaşları ve okul yöneticileri açısından, yeni öğretmen için dezavantajlı bir durumdur. Öğretmenler, mesleğe başladıkları ilk günlere ilişkin anılaşmalarında, göreve başladıkları okullardaki ‘deneyimli’ öğretmenler tarafından genellikle ‘çocuk’ olarak görüldüklerini ve fazla desteklenmediklerini belirtmişlerdir.

“...yaşımın genç olması itibariyle tecrübesiz, biraz avam olacak ama, çömez gözüyle bakılması benim bu okulda yaşamış olduğum en büyük sıkıntıydı...” (Mehmet Yaman)

“...çok yaşlı, tecrübeli öğretmenlerde bir hayal kırıklığı [...] hissedebiliyorsunuz... “çocuk geldi” diye bakıyorlar... Küçümseme vardı, “Bu yeni mezun, bu ne bilir ki?” gibi bir anlayış vardı...” (Tuğrul Özkan)

Ancak genç ve deneyimsiz olarak tanımlanmak, aynı zamanda ‘acemi’ öğretmenin okul içinde üstleneceği görev ve sorumluluklar bağlamında ele alındığında, beklenin tersine bir durum yaratmaktadır. Öznelerin meslekteki ‘ilk yıl’ deneyimlerine ilişkin anlatılarında, deneyimsiz olmalarına rağmen, okulun en ‘zor’ sınıflarının sorumluluğunun kendilerine verildiği ve yine okulda deneyimli öğretmenlerin yapmak istemediği ‘angarya’ diye tanımlanan işlerde görevlendirildikleri anlaşılmaktadır.

“...daha ilk senemde 18 saat derse giriyordum [...] bunların içerisinde gerçekten felaket diyebileceğimiz sınıflar da vardı... Kolejlerin yapısını üç aşağı beş yukarı tahmin edebilirsiniz, öğrenci profilini. İlk senemde o tip öğrencilerle de karşı karşıya geldim[...]zümremdeki en genç elemandım, o yüzden bütün angaryaları ben yapardım[...]Genelde kademli öğretmenlerin gözü daha az çalışacakları, ama daha fazla para kazanacakları işlerdedir...” (Orhun Kıray)

Deneyimli Öğretmenlerin Etkisi

Diğer bir sorun, mesleğe yeni başlayan ‘genç’ öğretmenlerin, deneyimli öğretmenler tarafından yönlendirilmesi bağlamında ortaya çıkmaktadır. Yeni öğretmenlerin çalıştıkları kurum içinde yaşadıkları toplumsallaşma sürecinde ‘deneyimli’ öğretmenler, genç öğretmenler için ‘model’ olurlar, özellikle öğrencileri denetlemenin ve katı kurallar yoluyla cezalandırmanın gerekliliği konusundaki baskıları aracılığıyla, yeni ve ‘deneyimsiz’ öğretmeni yönlendirmeye çalışırlar (Lortie, 2002; Sadker ve Sadker, 1997). Bu etki ve baskı, zaman içinde, yeni öğretmenin kendi ‘tarzını’ bulmasıyla sona erer. Meslektaşları ve yöneticiler tarafından eleştirilmemek için, sınıf disiplinini ve düzenini sağladığını kanıtlama çabasına giren yeni öğretmen, özellikle herkesin katıldığı ortamlarda (toplantılar, törenler vb.), öğrencilerin düzenini ve disiplinini sağlamak için özel bir çaba gösterir, çoğu zaman öğrencilerine her zamankinden daha resmi ve sert davranır (Lortie, 2002; Holt-Reynolds, 2000). Kimi zaman da sınıftaki tutumlarını, ilk günlerdeki tutumlarının tam tersi yönde değiştirmeye çalışır. Bu çerçevede yaşadığı bocalamayı anlatan bir özne, ancak bir yılın sonunda kendi tarzını bulabildiğini dile getirmiştir:

“...mesleğe ilk başladığınız zaman haliyle okuldaki öğretmenleri kendinize model olarak alıyorsunuz. Fakat benim okulda model almış olduğum insanlar bana yakın insanlar değildi[...]Ben öğrenciyle birebir ilişkilerin çok daha kuvvetli olması gerektiğini düşünen bir insanım, fakat ilk okulumda öğretmen arkadaşlarımdan bana söylediği şey “[öğrenciye] değer vermeyeceksin... bunlara yüz verdiğin bunlarla sıkı fıkı olduğun zaman iyi niyetin suistimal edilir”... o dönemin acemiliğinde biz de bu mantığı yürütmeye çalıştık ama bir sene geçtikten sonra baktım ki bu mantık çok yanlış.. ne öğretmene ne öğrenciye verimliliği olmuyor, artık kendi doğrularımızı oluşturduk bir yıl sonra...” (Mehmet Yaman)

Bir başka özne mesleğinin ilk yıllarında, kendisine yol göstermeye çalışan deneyimli bir öğretmenin önerilerini dinlemekten kaynaklanan olumsuz deneyimler ve bocalamalar yaşadığını, iki uç nokta

arasında, yani ‘çok yumuşak olmak’ ve ‘çok sert olmak’ arasında bir orta yol bulmakta güçlük çektiğini, bu süreçte psikolojik olarak yıprandığını anlatmaktadır.

“[...]yaklaşık 40 senelik bir coğrafya öğretmeni... Onun söylediği bir şey vardı; “ilk 2-3 ay filan dişini gösterme” demişti. Yani “dişini gösterme” derken, gülümseme manasında. “Bırak seni biraz sert tanısınlar, yavaş yavaş ipin ucunu bırakmaya başla.” Ama ben ilk senemde onu dinlememiş ve gereğinden çok fazla öğrencilerle laubali olunca bu sefer de ciddiye alınmamıştım; yani bu sefer bazı şeyleri oturtmak zorunda kalsam da oturtmamıştım, o zaman zaten sertlik de işe yaramamıştı, hatta haddinden fazla sertlik. Bu benim ruh halime yansımıştı, bu sefer de kendi sinir sistemimle oynamaya başlamıştım, o da bana zarar vermeye başlamıştı. Ertesi sene bazı şeyler yerine oturmuştu, ilk sene yaptığın hataları tekrar yapmıyorsun. Aslında bu bir süreç, her sene biraz daha kendini yeniliyorsun. Örneğin “önümüzdeki sene şunu da yapabilirim” ya da “şunu yapmayayım” diye kendi akıl defterinize yazıyorsunuz, hatta benim normal bir defterim vardır, ona yazıyorum.” (Orhun Kıray)

Uygulamaya Geçirilemeyen Kuramlar

Öğretmenlerin meslek içinde yaşadıkları diğer bir sorun, üniversite eğitimleri boyunca öğrendikleri kuramsal bilgileri, sınıf deneyimi çerçevesinde uygulamaya geçirememeleridir. Öznelerin birçoğu, özellikle mesleğe başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları sorunları anlatırken, üniversite eğitimleri boyunca öğrendikleri bilgileri, pratiğe geçiremediklerini ve öğretmenlik deneyimi kazandıran derslerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bir özel okulda mesleğe başlayan Orhun Kıray’ın anlatışında, yeni öğretmenler için düzenlenen ‘oryantasyon eğitimi’nin ve ‘stajyer öğretmen geliştirme programları’nın yalnızca kuramsal bilgiler verdiğini, kendisinin bu bilgileri sınıf gerçekliği içinde uygulayamadığını belirtmektedir. Bu anlamda, meslektaşlarından ve deneyimli öğretmenlerden öğrendiklerinin kendisine daha büyük katkı sağladığını anlatmaktadır:

“...oryantasyon eğitiminden sonra yaklaşık bir yıl süreyle stajyer öğretmen geliştirme programına girdim. Orada [...] eğitim bilimleri anlamında [...] teorik anlamda bize çok fazla şey anlattılar...ama bunu bir türlü pratiğe dökme imkânım kesinlikle olmadı ...bana herhalde bir senelik o stajyerlik eğitim sürecinin en büyük katkısı o profesör olan hocaların verdiklerinden daha ziyade kendi arkadaşlarımdan edindiğim ve kendi edindiğim tecrübe oldu... zümremi yaş ortalaması bayağı fazlaydı...Bana gerçekleri anlattılar, yani teori anlatmadılar, neyle karşılaşacağımı onlar söylemişlerdi.” (Orhun Kıray)

Hizmet-içi eğitimler ve özel okullarda uygulanan ‘oryantasyon eğitimleri’ ve ‘stajyer öğretmen yetiştirme programları’nın da yalnızca kuramsal bilgi verdiğini belirten Kıray, ‘uygulama bilgisi’ni ancak süreç içinde öğrenciler aracılığıyla ve meslektaşlar arasındaki dayanışmayla kazandığını belirtmiştir. Bu anlamda öğretmenlik mesleğini ‘öğrenme’ sürecinin koşullarını ve deneyim zeminini hazırlayan, kimi zaman öğrenciler, kimi zaman da kurumun sağladığı çeşitli olanaklardır.

“Sadece ansiklopedik bilgiler öğreniyoruz. Nasıl öğretmenlik yapılır bunu bize öğrenciler öğretiyor, biz onlardan öğreniyoruz. Bir ay staj yapıyoruz, ama sınıf ortamını öğrenmemize yetmiyor... Her yıl, her çalışan öğrenci, her tembel öğrenci size bir şeyler katıyor, onlarla öğreniyorsunuz. Onlarla büyüyüyorsunuz, pişiyorsunuz artık.” (Nermin Alkaya)

“Bana verilen bilgilere yüzde yüz güveniyorum, akademik olarak, bilgi olarak son derece yerinde, doğru ve Türkiye koşullarında güzel bir eğitim almışım; fakat yöntem, teknikler konusunda yetersizmiş, benim ufkumu açmamış. Ben ufkumu ve ders anlatış stilimi tamamen, çalıştığım kurumlarda kazandım, öğrendim.” (Burcu Yılmaz)

Gratch da (2000) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin toplumsallaşma deneyimlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, iki öğretmenin öykülerini çözümlemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin ilk yıl deneyimlerinde, özellikle sınıf disiplini sağlamak, öğrencileri öğrenmeye güdülemek, öğrenci gereksinimlerini anlayabilmek ve bunlar doğrultusunda davranabilmek konularında sorunlar yaşamakta olduklarını görmüştür. Pepin’in (2000) araştırmasına katılan öğretmenler de benzer sorunları vurgulamışlar, öğretmenliğe başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları en önemli sorunun, kuramsal bilgilerle, uygulama arasındaki kopukluk olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, kendilerini hazır hissetmeden mesleğe başladıklarını, okuldaki rehber öğretmenlerinden destek alamadıklarını, kendi üniversite eğitimlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Kıyaslaştırılma, Bıkkınlık, Ödüllendirilmeme/Takdir Edilmeme

Öznelerin sorun olarak dile getirdikleri diğer bir nokta, kurumsal olarak ‘takdir edilmemek’ ve ‘ödüllendirilmemek’tir. Görev yaptıkları kurumda, kendilerini diğer meslektaşlarından farklı olarak değerlendiren, geleneksel kalıpların dışında bir öğretmen olduğuna inanan ve diğerlerinden daha fazla emek ve çaba harcadığını belirten öznelere, bu niteliklerinin ne okul yönetimi ne de diğer meslektaşları tarafından önemsenmediğini dile getirmişlerdir. Önemsenmemenin ve ‘görülmemenin’ dışında, zaman zaman da eleştiriliyor olmaları, bu öğretmenlerde hayal kırıklığına ve umutsuzluğa neden olabilmektedir.

Siyasi kimlik, eğitime ve öğrencilere bakış açısı bağlamında, çoğunluğun değerlerinden farklı bir değer ve inanç sistemine sahip olmak, bir öğretmenin kurumsal yalnızlığının ve kıyaslılığının nedenleri olabilmektedir. Bir sendikaya üye olması dolayısıyla ve öğrencilere yaklaşım biçiminin diğer öğretmenlerden farklı olması nedeniyle, meslektaşları tarafından dışlandığını anlatan bir özne, kendi direnme biçimini ‘kabullenme’ ve ‘öğrencilere yönelme’ olarak belirlemiştir.

“...enerjinizi alıyor bir defa, idareye uğraşmaktan ya da kendi öğretmen arkadaşlarınızın[...].düşünceleri...onlara uymuyorsun...sana cephe alıyorlar bu yıpratıcı bir şey... Fazla duyarlı olduğumu düşünüyorum... İyi bir şey yaptığımızda da insanlar eleştiriyor, o da tabii insanın isteğini kırıyor... Kişisel sorunları olduğu için benimle[...].benden uzak duruyorlar...” (Gülten Okay)

Bu tür bir yapıda varlığını sürdürebilmenin yollarından birinin, bu dışlanmayı ve kıyaslaşmayı kabul etmek, kurum içindeki toplumsal ilişkilerini en aza indirmek ve tavırlarda/davranışlarda daha da ‘keskinleşmek’, diğerinin ise öğrencilere yönelmek olabileceği anlaşılmaktadır. Mesleki doyumu kurumsal çerçevede elde edemeyen bu öğretmenlerin, öğrencilere yöneldiği ve onlardan gelen geribildirimler yoluyla kendilerini olumladıkları anlaşılmaktadır. Bu öğretmenler, sınıf-içinde veya dışında öğrencilerle geliştirmiş oldukları ilişkiler bağlamında, kendi meslek rollerini gerçekleştirirken, aslında kurum içindeki yalnızlıklarını da gidermektedirler. Kimi zaman sınıfı, kimi zaman da ‘bir tek öğrenciyi kazanmak’ amacı, bu öğretmenler için kurumsal doyumsuzluğa karşı oluşturdukları mikro-direnme biçimlerini oluşturmaktadır. Pepin’in (2000) araştırmasına katılan öğretmenler de, benzer bir biçimde kendileri için en önemli ve anlamlı ‘ödü’ün, öğrencilerinin kendilerini anlaması ve onlarla ‘anlamlı’ ve ‘yakın’ ilişkiler kurabilmek olduğunu belirtmektedirler.

Bazı öğretmenler, geleneksel kalıpların dışında, farklı bir eğitim-öğretim çerçevesini uygulamaya çalıştıklarını, bunun için çok emek harcadıklarını, ancak bu emeğin ne okul yönetimi ne de meslektaşları tarafından takdir edilmediğini ifade etmektedirler.

“...zaman zaman hep şunu söyledim: “Sana ne, artık yeter... Müfredat neyi söylüyorsa, sen onu ver, onun ötesine karışma, bak herkes böyle yapıyor” Çünkü bunun ötesi yok, takdir edilmiyorsunuz, mükâfatlandırılmıyorsunuz, onore edilmiyorsunuz; aksine bir de, sizin gibi insanlar azınlıkta kaldığı için, hem kıskanılıyorsunuz, hem de sürekli eleştiriliyorsunuz.” (Nimet Özenç)

“...camianın en büyük zaafı diyelim bu çarkın içerisine girdiğiniz zaman sizdeki birçok meziyetler de, idealistlikler de kaybolup gidiyor... işte benim gelecek adına en büyük endişem o... acaba bu idealler, bu performans hep böyle devam edecek mi? Yoksa biz de zamanla çarkın içerisine girip kaybolup gidecek miyiz? Çünkü öyle bir şey ki zamanla siz de takdir edilmek istiyorsunuz... Bu da çok insancıl bir şey diye düşünüyorum... Fakat takdir edilme hiç olmuyor, ne öğretmen arkadaşlardan ne idareci arkadaşlardan...” (Mehmet Yaman)

Takdir edilme ve ödüllendirilme gereksinimlerinin karşılanmaması, öğretmenlerde bir tür ‘iç hesaplaşma’ya neden olabilmekte, zaman içerisinde ‘sıradan bir öğretmen’e dönüşme kaygısı yaşanabilmektedir. Eğitim-öğretim etkinlikleri çerçevesinde, öğrencilere vermeyi ya da kazandırmayı hedeflediği bazı bilgi ve değerlerin, onlar tarafından ‘istenmediği’ni ve ‘önemsenmediği’ni görmek de, öğretmenin kendisini ‘başarısız’ kabul etmesine neden olabilmektedir:

“...bıkkınlık yapıyor... Ben elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum. Çocuklar artık zamanla bazı şeyleri ya istemiyor, ya önemsemiyor... Çocuklara bir şeyler vermeye çalışıyorum, onlar artık istemiyorlar, çok yüzeysel geçmek istiyorlar... Sorumluluk duyguları yok, o beni çok üzüyor... Diyorum

ki artık, ben başarısızım ... Bu üzücü oluyor ve bıkkınlık oluyor “neden olmuyor acaba?” diye.”
(Nermin Alkaya)

Kadın/Erkek Olmak

Geleneksel yapıda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadın rolüne uygun görülmesi, bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla, kadın olmak, öznelere biri için öğretmenliği seçme nedenleri arasında yer almaktadır.

“...üniversite formlarını doldururken annem dedi ki: “Bir tane de öğretmenlik yaz kızım, bayanlar en iyi onu yapar” (Nermin Alkaya)

Kadın öznelere bazıları, öğretmenlik deneyimleri içerisinde, ‘kadın’ olmaktan dolayı yaşadıkları zorlukları ve erkek öğretmenlerle yaşadıkları çatışmaları dile getirmişlerdir. Kadın öznelere anlatılarında, eğitim sisteminde kadın öğretmen olmaktan kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, 1970’li yıllarda, yalnız ve genç bir kadın olarak Doğu Anadolu’nun küçük bir kasabasında yaşadığı deneyimleri anlatan Sevgi Güler’in öyküsü, Türk Edebiyatının ünlü *Çalığışu* romanını çağırıştırılmaktadır. Sevgi Güler, mesleğe başladığı ilk yıllarda tayin olduğu küçük kasabada, yalnız bir ‘genç kız’ olmanın kendisini nasıl olumsuz etkilediğini ve çareyi bir ailenin yanına taşınmakta bulunduğunu anlatılmaktadır:

“...çok küçük bir kasabada göreve başladım. Tabii küçük kasabaya alışmak, oranın zorluklarıyla nasıl baş edeceğimi düşünmek beni gerçekten çok endişelendirmişti. 21 yaşında, bekâr olarak. Çalıştığım okulda tek bayan öğretmendir, diğerleri hep erkekti. Tabii herkesin ilgisini çekiyordum. Öğrencilerin, öğretmenlerin, gelen memurların, yerli halkın ilgisini çekiyordum... Genç kız olmanın [...] tek başıma kalmanın endişesini bir süre yaşadım... Korktuğum için bir ailenin yanına geçmek zorunda kaldım. 10-12 kişilik bir ailenin yanında kaldım iki sene ve onlar bana çok sahip çıktılar. Fakat çok gelirleri olmadığı için biraz yiyecek, yemek sorunu çıkıyordu; süt içerek onu gidermeye çalışıyordum.” (Sevgi Güler)

Diğer taraftan, Gülten Okay, 1980’lerin sonunda, terör eylemlerinin en yoğun olduğu dönemde atandığı Hakkâri’de yaşadığı korkuların ve siyasi baskıların nedenini, hem ‘genç ve yalnız’ bir kadın olmaya, hem de ‘Türkiye’nin Batısından gelmiş’ olmaya bağlamaktadır:

“babamla birlikte gittik, yürütürüz yolda ve [...]erkekler laf atıyorlar [...] sen farklı bir şeymişsin gibi bakıyorlar, ürkmüştüm yani.. Ankara gibi Balıkesir gibi bir ortam değildi, çünkü [...]kimlik kaygısı vardı onlarda Kürt olduklarından dolayı [...] zaten batıdan gelenlere karşı bir ön yargıları var. Ve batıdan gelen insanları değerlendirirken bir tek ölçütleri var bizi anlıyor mu anlamıyorlar mı yani bize sempatiyle yaklaşıyorlar mı, yaklaşmıyorlar mı.” (Gülten Okay)

Aynı özne, Ankara’da görev yaptığı bir okulda, müdür yardımcılığı görevini bırakmasındaki temel neden olarak, erkek meslektaşlarından gördüğü tepkileri dile getirmiş ve yönetim kadrolarındaki kadınların eğitim sistemi içinde yaşadıkları sorunları kendi deneyimleri çerçevesinde anlaştırmıştır:

“Hiç sorunum olmayan insanların bana tavır aldığını kulis yaptıklarını falan gördüm. Sekiz ay yaptım... Dayanamadım insanların o baskısına. İkinci sınıf vatandaşsınız ya kadın olduğunuz için... Erkekleri yönetmek bizim ne haddimize! Zaman zaman konuşurken yaptıkları bir espriyile bunu hissediyorsunuz. Söyledikleri bir cümleyle ya da bakışından ya da bir araya gelip konuşmalarından. Başa çıkamadığım için de bıraktım... Yapamadım.” (Gülten Okay)

İlköğretim okullarındaki kadın öğretmen sayısının fazlalığına ilişkin olarak, yalnızca bir kadın öznenin bu durumdan rahatsız olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Bir özel okulda görev yapan Burcu Yılmaz, çocukların psikolojik gelişimi için erkek öğretmenlerle de karşılaşmaları gerektiğini belirterek, öğretmenliğin kadınlıkla bağdaştırılmasının çocuklardaki kalıpyargıların pekiştirilmesine neden olabileceğini ifade etmiştir. Yılmaz, ilköğretim okullarında erkek öğretmenlerin ‘yok’luğunu, hem kendi çalışma ortamı, hem de erkek öğrencilerin toplumsallaşma sürecinde ‘rol modeli’ bulamayışları açısından değerlendirirken, bu durumdan duyduğu rahatsızlığı şöyle ifade etmektedir:

“Çalışma arkadaşlarım olarak da, erkek arkadaşlarımın sayısının çok daha fazla olmasını isterim. Bu çalışma ortamına da bir sağlık getiriyor beraberinde. Bir tek cinsiyete bağlı kalmak hoş değil. Çocukların da karşısına, öğretmen denildiği zaman, yalnızca kadın görmeleri hoş değil. Kadınlıkla

öğretmenliği bu kadar bağdaştırmaları hoş değil. Keşke daha çok erkek öğretmen arkadaşımız olsa ve çocuklar keşke öğretmen kimliği altında daha çok erkek hocayla da karşılaşsalar. Bence, gelişimleri için çok kıymetli. Model alma açısından...” (Burcu Yılmaz)

Yılmaz bu durumu aynı zamanda kendi çalışma ortamı açısından da ‘sağlıksız’ olarak nitelendirirken, erkek öğretmenlerin özel okullarda çalışmaya istekli olmamalarını, ek işler yapabilecekleri özgürlüğe sahip oldukları devlet okullarını tercih etmelerine ya da daha fazla gelir elde edebilecekleri ‘dershane’ öğretmenliğine yönelmelerine bağlamaktadır. Kadın öğretmenlerin bütün branşlarda sayıca çok yoğun olduğu bir özel okulda görev yapan Orhun Kıray da, yukarıdaki alıntıyı destekler biçimde, ‘erkek öğretmen’ olmaya ilişkin deneyimlerini anlatmaktadır:

“Şimdi ben altıncı sınıflara derse girmeye başladım, beni gördü öğrenciler, bir şok yaşadılar; çünkü ilk kez bir erkek öğretmenle karşı karşıya kalmışlar ve onlar da nasıl davranacaklarını filan bilemediler... Erkek öğrenciler özellikle gelip bana sürekli olarak soru soruyorlar, “hangi takımı tutuyorsunuz” filan. Mesela kravat bağlamayı öğrettim onlara... Böyle erkek öğrencilerin de birtakım ihtiyaçları vardır, o yaşta çocukların futbol hastalığı filan vardır; bu muhabbeti bayan öğretmenlerle yapamazlar.” (Orhun Kıray)

Araştırma sürecinde, erkek sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşmakta çeşitli güçlükler yaşanmıştır. Çünkü okulun statüsüne bağlı olmaksızın, ilköğretim okullarının genel yapısı içerisinde, branş öğretmenleri arasında toplumsal cinsiyet temelinde bir hiyerarşi vardır. Dolayısıyla, aynı konu alanı eğitimi almış kadın ve erkek öğretmenler, sorumluluklarını aldıkları sınıfların derecesine göre ayrılmaktadırlar. Kadın öğretmenler ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin, erkek öğretmenlerse ortaöğretimdeki öğrencilerin ders sorumluluğunu yüklenmektedirler. Öğretmenlik bir kadın mesleği olarak tanımlanmasına rağmen, daha yukarı eğitim kademelerinde erkeklerle eşit katılım gerçekleşmemektedir (Tan, 2000). Bu ayrışma, kadın öğretmenlerin özellikle tercih edildiği özel okullarda daha da belirgindir. Çünkü üst gelir gruplarına mensup, yüksek statülü erkeklerle evli olan, daha deneyimli veya daha iyi eğitim görmüş kadın öğretmenler, özel okullara “vitrin oluşturmaktadır” (Tan, 1996).

Okullarda erkek öğretmenlerin varlığı, hem erkek öğrencilere rol model olması ve ‘öğretmenlik kadın mesleğidir’ klişesinin kırılması, hem de meslektaşlar arası daha sağlıklı iletişim/etkileşim ortamları oluşması bağlamında oldukça önemlidir. Erkek öğretmenleri okul kültürü içinde ve okuldaki gündelik yaşam bağlamında değerlendiren Nimet Özenç, erkek öğretmenlerin sahip oldukları beceriler bağlamında ve okulun gereksinimlerini karşılamada görev aldıkları oranda ‘değerli’ görüldüklerini belirtmektedir. Özenç, kadınların yoğun olduğu okullarda, erkek öğretmenlerle ilgili gözlemlerini şöyle ifade etmektedir:

“Örneğin bir okulda erkek öğretmenlerin eli tamire, şuna buna yatkınsa, okulda bu anlamda ihtiyaç varsa, o öğretmen biraz daha el üstünde tutulur...çok ilginçtir, erkekler biraz daha kendini ezik hissediyor, bazı okullarda zaman zaman azınlıkta kalıyor. Geldiğim okulda, 5 tane erkek öğretmen vardı, ilkokul ve ortaokul da dahil buna. Dolayısıyla 25-30 kadının arasında kendilerini baskı altında hissediyorlar. Yani kadınların bulunduğu bir yere bir erkek öğretmen girdiği an, kendini kötü hissediyor, “acaba yanlış bir zamanda mı geldim, yanlış bir konunun ortasında mı geldim” düşüncesiyle, ortada böyle ters bir baskı var” (Nimet Özenç)

Eğitimin kadın yoğun bir sektör oluşu, erkek öğretmenleri bazı açılardan yalnızlaştıran ya da kıyısallaştıran bir etmen olabilmektedir. Okul içi gündelik yaşam pratikleri içinde ortaya çıkan bu yalnızlaşma durumunu saptayabilmek için, öğretmenlerin iletişimlerinin gerçekleştiği ‘öğretmenler odası’, etnografik çalışmaların yapılabileceği önemli ve değerli bir mekândır. Ayrıca toplumsal algılama içerisinde de görece düşük statülü ve düşük ücretli bir iş olan öğretmenliğin erkekler açısından taşıdığı anlam, bu çerçevede ayrıca araştırılması gereken önemli bir konudur. Bu araştırmaya katılan dört erkek öğretmen de, görüşmeler sırasında erkek olmalarından kaynaklanan bir sorun dile getirmemişlerdir. Ancak, “dershane öğretmenliğine geçmek, lisansüstü çalışmaya yönelmek, okuldan arta kalan zamanlarda ticaretle uğraşmak, meslek değiştirmeyi düşünmek” gibi ifadeleri değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin mesleki konumlarından ve toplumsal statülerinden, kadınlar kadar memnun olmadıkları anlaşılmaktadır.

Özgürlük/Özerklik ve Kurumsal Kısıtlamalar

Öğretmenlerin özgürlüğü ve özerkliği bağlamında ele alındığında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin genellikle ve görece olarak daha ‘özgür’ bir çalışma ortamlarının olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri, devlet okullarında, aynı konu alanında çalışan öğretmenlerden oluşan zümrelerin, etkin bir biçimde çalışmıyor olmasıdır. Özneler, meslektaşların birbirini denetlemesine olanak verecek bir mekanizmanın yokluğunu, kendi özgürlükleri ve özerklikleri için olumlu bir nokta olarak görmekteyiz. Diğer tarafta, özel okullardaki zümre etkinliklerinin kurumsal hedefler çerçevesinde belirlendiği ve bütün öğretmenlerin bu anlamda denetlendiği görülmektedir. Örneğin sosyal bilgiler zümresindeki bütün öğretmenlerin, konu içeriği, yöntem-teknikler, süre ve sınavlar açısından standart bir yol izlemek durumunda olmaları, öğretmenlerin özgürlüklerini kısıtlayan bir neden gibi görülebilir. Ancak özel okullarda çalışan özneler, bu denetleme mekanizmasının işleyiş biçiminden yakınmamakta, hatta bunun kendilerine başka bir tür özgürlük tanıdığına da inanmaktadırlar. Çünkü her öğretmen, bağlı olduğu zümre içinde alınan kararlarda etkin ve belirleyici bir rol oynamakta, bireysel taleplerini yönetim kademesine ulaştırabilmekte ve çoğunlukla olumlu yanıtlar alabilmektedir. Dolayısıyla, meslektaş ve ‘branştaş’ dayanışması, bir bakıma özgürlük yaratan bir unsur olmaktadır. Bir özel okulda görev yapan Burcu Yılmaz da, kurum içinde öğretmenlerin özgürlüğünün/ özerkliğinin çerçevesinin, zümrelerde belirlendiğini ve bu durumun kurumsal hedeflerle gerekçelendirildiğini belirtmektedir:

“Onun sınırını bizler yine kendimiz zümrelerimizde belirliyoruz, aldığımız kararlar doğrultusunda özgürüz. Aldığımız kararları gerçekleştirmek, her sınıfta eşit biçimde işlemek, incelemek durumundayız, yani bir sınıfta çözülen bir soru, aynı şekilde diğer sınıfta da çözülmeli. Aynı yöntem, tekniklerle sınıfta ders işlenmeli, aynı ders planı takip edilmeli. O yüzden branş arkadaşlarımla olan iletişimi son derece önemli. Okulun beklentileri var ve bu beklentileri gerçekleştirmek, için birtakım kararlar alıp bunları uygulamanız gerekiyor. Bütün bunlar bağlayıcı kriterler olarak size geri dönüyor.” (Burcu Yılmaz)

Bir başka özel okulda görev yapan Orhun Kıray’ın sözleri de, yukarıdaki alıntıyı desteklemektedir ancak ‘müfredatı yetiştirme’ kaygısını vurgulamaktadır:

“Mesela şu anlamda özgür hissetmem: Konuları yetiştirme anlamında filan, o konuda özgür hissetmem; ama bu sene nasıl ders işleyeceğim konusunda, öğrencilerle ilişkilerim konusunda özgür hissedirim, çünkü ben tek coğrafya öğretmeniyim. Her ne kadar müfredat sıkıntım olsa da, yine de istediğim şekilde dersleri işliyorum, istediğim konuya kadar geliyorum ve bu bana daha büyük bir mutluluk ve özgürlük katıyor.” (Orhun Kıray)

Bu yapı içersinde özel okulların prestiji, LGS ve ÖSS gibi standart sınavlar sonucunda elde edilen başarıyla doğru orantılıdır. Öğrenci velilerinin özel okul seçimlerindeki en önemli ölçütün, bu tür sınavlardaki başarı olduğunu belirten Orhun Kıray, özel okullara çok büyük miktarlarda ücret ödeyen ailelerin, karşılığında doğal olarak ‘başarı’ beklediğini ve bu bağlamda ‘müşteri’lere hizmet sunmak durumunda olan özel okulların da öğretmenlerinin de bu kurumsal amaçlara uymak durumunda olduklarını belirtmektedir. Gewirtz’in (1996) yaptığı çalışmada, araştırma grubundaki öğretmenler, İngiliz eğitim sisteminin sınav merkezli bir öğretim yaklaşımına göre biçimlendirilmiş olmasından dolayı duydukları rahatsızlığı ifade etmekte ve bu nedenle, istemeden de olsa, daha geleneksel bir eğitim yaklaşımına, yani araçsal ve faydacı bir öğretim anlayışına uygun davranmak durumunda kaldıklarını belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öznelerin çalıştıkları kurumlarda karşı karşıya oldukları en önemli sorunlardan biri, öğretmenin etkinliklerinin sınırının okul yönetimi tarafından belirleniyor olmasıdır. Bu durum genellikle ‘yasa ve yönetmelik’ler çerçevesinde gerekçelendirilmekte, sonuç olarak da öğretmenin özgürlüğünü kısıtlayan ve bazı etkinlikleri yapmasına engel olan bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır:

“En büyük sorun [...] idarecilerin tutumları... Ben dersin verimli geçmesi adına bir şey yapmak istiyorsam, idarecinin benim elimden tutması lazım, benim önümü açması lazım, her türlü imkanı her türlü olanağı bana yaratması lazım... Ben bunu yapmak istediğim zaman, “ hocam bu probleminiz şuna aykırı, buna aykırı, olmaz!” deyip de benim önümü tıkıyorsa, ben ne kadar verimli olabilirim ki.” (Mehmet Yaman)

Kendini hiçbir denetleme mekanizmasının baskısı altında hissetmediğini, bu anlamda tamamen ‘özgür’ olduğunu belirten bir özne, sınıfı kendi ‘alanı’ olduğunu ve bu alanda ‘kendi kuralları’nın geçerli olduğunu belirterek, öğretmen özerkliğini vurgulamaktadır:

“...hissediyorum evet. Hem bireysel ilişkilerimde hem de sınıf ilişkilerinde bu tamamen benim kişisel özelliğimle ilgili bir şey diye düşünüyorum[...].Jidareyi tanımıyorum mesela müfettişleri de[...] Tanımıyorum derken yani onlar [...] beni denetleyemez diye düşünüyorum. Sicilimi kötü versin benim hiç önemli değil. Benim alanıma giriyorsun yani ve burada benim kurallarım geçerlidir...” (Gülten Okay)

Özgürlüğün sınırları, devlete ve öğrencilere ilişkin ‘sorumluluklar’ çerçevesinde de belirlenebilmektedir.

“Sınıfta nasıl ders işleyeceğim, nasıl ders anlatacağım konusunda ben sadece öğrenciye karşı sorumluyum, başkasına karşı sorumlu değilim. Çünkü benim orada amacım en iyi şekilde öğretmek öğrencilere. Bizim devlete karşı olan sorumluluğumuz var, öğrencilere karşı olan sorumluluklarımız var.” (Nermin Alkaya)

Toplumsal Yüklemeler: “Kutsallık” Miti

Araştırmanın özneleriyle yapılan görüşmeler boyunca, öğretmenlik mesleğine ilişkin anlatıların hiç birinde ‘kutsallık’ ifadesine ve yan anlamlarına rastlanmamıştır. Tersine öğretmenlerin kendi mesleklerinin toplum tarafından algılanma biçimlerine yönelik olarak eleştirel bir bakış açısı geliştirdikleri görülmektedir. Görüşmeler sırasında yalnızca iki erkek özne, öğretmenlik mesleğinin toplumsal bağlamdaki konumuna ilişkin olarak sundukları anlatılarında, mesleğin saygınlığının azaldığını, öğretmenlerin eskisi gibi önemsenmediğini belirtmişlerdir.

“...eskiden bir öğretmen deyince hani bir saygı duyulurdu... ayrı bir yeri vardı öğretmenlerin halkın gözünde. Ben artık onu çok fazla hissetmiyorum” (Orhun Kıray)

Tarihsel ve toplumsal bağlamda, Türkiye’de Cumhuriyetin ilanını izleyen ilk yıllarda Mustafa Kemal Atatürk’ün, İsmet İnönü’nün ve Milli Eğitim Bakanlarının hemen hemen bütün konuşmalarında, öğretmenlerden ve eğitim kurumlarından ısrarla istenen şey “Cumhuriyet nesli”ni yetiştirmekti. Bu doğrultuda öğretmenlere düşen görev, “...Türkçülük ve teceddütperverlik umdeleri yanında, cumhuriyetçilik umdesini en derin tabakalara kadar yaymak”tı (Ünder, 1998; s.220). Cumhuriyetçi kuşakları yetiştirme görevi, Atatürk’ün Muallimler Birliği üyelerine açıkladığı gibi, öğretmenlerin göreviydi. Bu dönemin ‘dönüştürücü entelektüelleri’ olarak öğretmenlerin temel görev ve sorumluluk alanı, gerek yetişkinlere gerekse çocuklara genel eğitimin yanında siyasi eğitim vermek, yeni rejimin ve devrimlerin kökleşmesini sağlamaktı (Güven, 2010). Cumhuriyet döneminin modernleşme projesinde öğretmenlerin üstlendiği bu etkin rollere gönderme yapan bir özne, artık öğretmenlerin Cumhuriyet dönemindeki ‘devrimci ruh’u kaybettiklerini, öğretmenlik mesleğinin bugün yalnızca bir ‘iş’ olarak görüldüğünü, sonuç olarak ‘değersizleştğini’ belirtmektedir:

“[...]bu kimlik dejenere edilmiş [...] öğretmenin sadece adı var kimliği kaybolmuş [...] Cumhuriyet döneminde öğretmenin kimliği çok önemliydi, Türkiye’nin en ücra köşesine gittiğiniz zaman bir öğretmen vardı ve öğretmenlerin donanımı da bu anlamda çok fazlaydı[...]bu bölgede toplumsal hareketliliği başlatan öğretmendi, fakat sistem içerisinde artık öğretmenler öyle bir yetiştiriliyor ki o devrimi sağlayacak, o hareketliliği başlatacak o yürek, o müteşebbis ruh maalesef öğretmenlerde yok, yani şöyle bakılıyor toplumlarda [...] hiçbir şey olamazsa öğretmen olsun nasıl olsa mezun olduğu zaman hemen işe giriyor...” (Mehmet Yaman)

Geniş toplumsal yapıda öğretmene yüklenen roller ve sorumluluklar konusunda eleştirel bir bakış açısını yansıtan bazı öznelere, öğretmenlerin içinde buldukları yaşam koşullarının olumsuzluğu ve mesleğin saygınlığının giderek yok olmasına rağmen, öğretmenlerden beklentilerin fazlalığına dikkat çekmişlerdir. Özellikle, ailelerin yapması gerekenlerin de öğretmenlerin sorumluluğuymuş gibi algılanması, öğretmenlerin omuzlarına gereğinden fazla yük yüklemek olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlere yüklenen rollerle ilgili, özellikle öğretmenin ‘örnek’ insan olması gerektiği yargısını kendi bakış açısından değerlendiren bir öğretmen, gereğinden fazla yük altında olduklarını ve bunun

aslında çok da gerçekçi bir çerçeveye oturmadığını, öğretmenlerin ‘insani’ özelliklerinin gözden kaçırıldığını ifade etmektedir:

“Öğretmene çok fazla yük yükleniyor; hem affedersiniz, adam yerine konulmuyor, itiliyor kakılıyor, yani itibarı beş para etmiyor toplumda, bir de sonra kalkıyorsunuz, her konuda onu suçluyorsunuz, “öğretmenler örnek alınıyor” diye[...]ben kendimden biliyorum, hiç bir öğretmenimi örnek almadım. Benim bildiğim, aile bireyleri örnek alınır[...] gereksiz, haksız eleştiriliyorz[...]öğretmen bunun altında eziliyor. Yani ben de hata yapabilirim, yapmalıyım[...]aileleri bırakmışız, ailenin yapacağı işi de almışız, bu kadar yük bana göre fazla. Başaramıyoruz.” (Nimet Özenç)

Öğretmenlikle ilgili bazı (ön)yargıların sorgulanması gerektiğini düşünen bir özne, meslekte geçirdiği süre içerisinde karşılaştığı öğretmenler ve yöneticilerle ilgili anılaşmalarını çerçevesinde, öğretmenlik mesleğinin ‘kutsal’ olarak nitelendirilmesinin yanlışlığına da dikkat çekmektedir:

“Davranış olarak[...]toplumsal bir alana gittiği zaman etkileyici olmasının sebebi kendi kişisel özelliklerinden değil, insanların ona yüklediği önemden. Hâlbuki yüklemeseler hiçbir farklılığı yok. Bütün öğretmenleri kutsal ve tartışmasız diye kabul etmek çok yanlış bir şey. Öğretmen de 70 milyonun içinden yetişmiş, es kaza üniversiteyi kazanmış, es kaza tayini çıkmış insanlar...” (Tuğrul Özkan)

Direnme Noktaları

Araştırmaya katılan öznelerin anlatılarında, yaşadıkları sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin olarak da benzer noktalar göze çarpmaktadır. Özellikle, kurum içinde okul yönetiminin ‘kısıtlayıcı’ tutumu ve meslektaşlarla kurulamayan yakınlık, öğretmenleri bir tür ‘yalnızlaşma’ sürecine itmekte, zamanla öğretmenler bu soyutlanmayı kabullenmekte ve mesleğin içinde kendilerine ait direnme noktaları yaratmaktadırlar.

Soyutla(n)mak ve Kıyaslaşmayı Kabullenmek

Çalıştığı kurumda, yapmak istediği etkinlikler bağlamında okul yönetimi tarafından engellendiğini düşünen bir özne, kendini yönetsel süreçlerden ve kısıtlamalardan ‘soyutlayarak’, bu soruna ilişkin kendi çözümünü üretmiş olduğunu anlatmaktadır.

“... eğer idareye teklif ettiğim zaman ret cevabını alacağım bir şey varsa hiç idareye sormadan ben bunu sınıfta kendim uyguluyorum, o noktada idareyi aşıyorum. Çünkü idareye sorsam biliyorum ki ret cevabı alacağım. Karışanım olmuyor tek başınayım...” (Mehmet Yaman)

‘Uzak durmak’ ve ‘görmezden gelmek’, ya da kıyaslaşmayı kabul etmek de, kimi zaman öğretmenlerin kurum içinde yaşadıkları sorunlarla baş etme yöntemi olabilmektedir. Özellikle ‘sendikali’ bir öğretmen olmaktan dolayı meslektaşları tarafından dışlandığını belirten bir özne, durumu kabullenerek, kurum içindeki ilişkilerini buna göre düzenlediğini dile getirmektedir.

“...bir süre sonra öğreniyor insan karışındaki insanı tanıdığı için ona göre davranıyorsun artık...sorun yaşamamaya başlıyorsun, uzak duruyorsun çünkü...yani çok fazla paylaşımım yok. Bazılarıyla hiç selamlaşmıyorum. Beni rahatsız ediyor...oradaki birçok insanın bakış açısını bildiğim için.” (Gülten Okay)

Gülten Okay’ın kurumsal olarak yaşadığı sorunlar ve hissettiği ‘yalnızlık’ duygusu, onu öğrencilerle daha yakın etkileşimler yaşamaya itmiş gibi görünmektedir.

“...çocuklara farklı bir şey kattığını görmek, onların bunu aldığını görmek ya da en azından erkek arkadaşıyla ilgili sorunlarını bile paylaştığını görmek insanı mutlu ediyor, yani yaşanan olumsuzluklar insanın enerjisini çok fazla götürürken bu da insana enerji katan bir şey, yani ayakta durmanı sağlayan bir şey” (Gülten Okay)

Doyumu Bireyselleştirmek

Öğretmenlerin meslek deneyimleri içinde yaşadıkları sorunlar karşısında zaman zaman umutsuzluğa kapıldıklarına ilişkin anlatılarında, söz konusu sorunlar karşısında kendilerine ait ‘mikro-direnme

ortamları' yaratarak, sınıftaki etkinliklerini ve hatta bazen tek bir öğrenciyi ön plana aldıkları anlaşılmaktadır.

"...yılginlıklarım oluyor, ama çabuk atlatıyorum. Ama ben onu birkaç saat içerisinde üzerimden atıyorum. Ben hayatı farkında olarak yaşamaktan yanayım. Benim başkalarından farklı kılan birtakım meziyetlerim varsa, ben öyle düşünüyorsam, bunu sürdürmem gerektiğini de düşünüyorum. Kim olursa olsun beni yıldırılmamalı[...]. Bezginlik olabilir, ama asla vazgeçilmemeli[...]. Umudumu kaybetmiyorum, kaybetmemeye çalışıyorum. Bir kişiyi bile olumlu yetiştirsem[...]. her sınıftan bir kişi çıksa ve ben yıllarca bu işi yapacağıma göre, yüzlerce insan demektir." (Nimet Özenç)

Sistemin içinde takdir edilmemek, öğretmeni öğrenciden alacağı duygusal dönütlere yöneltebilmektedir. Öğrencilerinden aldığı geri-bildirimler bağlamında motivasyon kazandığını anlatan bir başka özne, izlediği yolun 'doğru'luğunu öğrenciler üzerinden tanımlamaktadır.

"Bu tamamıyla sizin vicdanınıza kalmış olan bir şey işte bu anlamda beni hayatta tutan ve mesleki anlamda farklılığımı dinamik tutan tek şey öğrencideki dönüt[...]. Öğrencideki samimiyet[...]. Bunu gördüğümüz zaman, demek ki diyorum "ben doğru yoldayım, yaptıklarım doğru, devam et!" düşüncesi oluşuyor bende[...]. Ben eğer bir öğrenciyi kazanabilirsem ertesi yıl biz iki insan olacağız..." (Mehmet Yaman)

Sistemin genel yapısından ya da kurumsal yapıdan kaynaklanan çeşitli kısıtlamalar karşısında, öğretmenler, kendilerine özgü özgürlük ve özerklik alanları yaratabilmekte, eğitim sisteminden ve yönetsel kısıtlamalardan kaynaklanan engellemelerle baş edebilmekte, müfredatı ve ders kitaplarını kimi zaman görmezden gelebilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerle kurulan yakın ve birebir ilişkiler, öğretim işlevinin dışına çıkan ve öğrencinin okul dışı yaşamında farklılıklar yaratan girişimler, öğretmenlere kendilerini "iyi" hissettiren etmenlerdir.

SONUÇ ve ÇIKARIMLAR

Öznel tanımlardan ve deneyimlerden yola çıkarak bunları tarihsel/toplumsal ve kültürel bağlamda anlamlandırmaya çalışmak, kuramsal açıdan önemli içermelere sahiptir. Çünkü bu araştırma bir yandan "eğitim"i bir toplumsal kurum olarak geniş toplumsal yapı içinde eritme eğiliminde olan makro açıklama biçimlerinin görmezden geldiği "okul" gerçekliğinin öğelerinden birini, öğretmenleri inceleme odağına alarak mikro çözümleme denemesine kalkışmıştır. Diğer taraftan da, mikro çözümlemelere yöneltilen "tarihsel/ toplumsal ve kültürel bağlamdan kopuk betimlemeler" eleştirisi noktasında, öğretmen gerçeğini içinde bulunduğu bağlamla birlikte anlamayı amaçlamıştır. Dolayısıyla, "eski ve yeni eğitim sosyolojilerinin yöntem ve ilgilerinin birbirini tamamladığı" (Tan, 1993), 'geleneksel olmayan' kuramsal ve yöntemsel bir zemin üzerinde ilerlemeyi seçerek, alan-yazındaki tartışmalara kendi sınırları çerçevesinde katkı sağlamaya çalışmıştır. Öğretmenlerin düşünce süreçlerini açığa çıkartmak, hem içsel/zihinsel hem de dışsal etkileşim ve iletişim süreçlerindeki anlamı ve yorumu keşfetmektir. Bu keşif çabası, araştırmacıyı, birtakım epistemolojik, yöntembilimsel ve teknik meydan okumalarla karşı karşıya bırakır. Nitel araştırma yaklaşımına şüpheyle bakan bir gelenek içerisinde yetişmiş bir araştırmacı için, bu meydan okumanın tam da kendisi çok önemli bir katkı sağlamıştır.

Küçük bir grup üzerinde yapılan bu araştırmaya katılan öğretmenler, bir toplumsal grubun üyeleri olarak kendi deneyimlerini ve tarihlerini, kendi sesleri aracılığıyla yansıtmaya olanağı bulmuşlardır. Yapılan görüşmelerin sonunda, öğretmenlere, bu görüşmenin kendileri için ne ifade ettiği de sorulmuştur. Öğretmenler bu soruya verdikleri yanıtlarda, geçmişe dönük bir hatırlama ve meslekte geçirdikleri yıllara ilişkin bir sorgulama yaşadıklarını, bunun kendilerini hüzünlendirdiğini ama aynı zamanda da mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Sevgi Güler, Gülten Okay ve Gündüz Ergül gibi meslekte uzun yıllar geçirmiş olan özneler, kendilerini anlatabilmelerinden ve birilerinin onların deneyimlerini önemsemesinden dolayı mutlu olduklarını, görüşmenin kendilerinde 'terapi' etkisi yarattığını, ancak geçmiş anılarını hatırlamaları nedeniyle de hüzünlendiklerini ifade etmişlerdir. Daha genç olan öğretmenler ise, görüşme boyunca yeni kavramlar/terimler öğrendiklerini, kendi deneyimlerini anlamlandırdıklarını, geçmişten bugüne nasıl bir gelişme kaydetmiş olduklarını ve gelecekle ilgili planlar yapmaları gerektiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Convery'e (1999) göre, anılaşırma-anlatı

araştırmalarına katılan öznelere, araştırma sürecinde yaşadığı bu ortak duygulanımlar, her şeyden önce, öznenin kendi yaşamının önemini ve değerini fark etmesi için önemli bir açılım sağlayabilir. Bunun yanı sıra, özneye kendini yeniden keşfetme, yaşam deneyimlerini yeniden gözden geçirme ve yeni stratejiler aramaya yönelme anlamında, hem kişisel hem de mesleki kazanımlar da getirebilir. Ayrıca nitel araştırma yaklaşımının öznelere-arası etkileşime olanak sağlaması, hem görüşülen öznenin hem de görüşmecinin kendi kimliğini ve duygularını dolaysızca ortaya koyabilmesini, dolayısıyla sosyal bilimlerde egemen olan ‘soğuk araştırma iklimi’nden kaçınılabileceğini de beraberinde getirmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin anlatıları göstermektedir ki, öğretmen kimliği, onun okul kültürü içinde deneyimlediği olumlu/olumsuz her durumun ve kişisel duygularının bir bileşimidir. Dolayısıyla öğretmenleri türdeş bir grup olarak görmekten ve onlara davranış yönergeleri sunmaktan vazgeçilmeli, bunun yerine onların kendilerini “iyi” hissettikleri durumlar başlangıç noktası olarak alınarak, bu önemli mesleğin “duygusal coğrafyası” oluşturulmalıdır. Bunun için, öğretmen araştırmalarının kuramsal ve yöntemsel bağlamda çeşitlendirilmesi, özellikle okul içi ve derslik içi yaşam gerçekliğini belirlemeyi amaçlayan etnografik araştırmalara olanak sağlanması gerekmektedir.

Bu grubun deneyimlerini, duygularını, inançlarını, ideolojilerini, ilkelerini ve değerler sistemini incelemek, öğretmenlik mesleğinin kültürünü açığa çıkarabilmek açısından önemlidir. Farklı özelliklere sahip öğretmenlerle gerçekleştirilecek benzeri araştırmalarla, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin kendine özgü dinamiklerine ilişkin kimi önemli veriler sağlanabilir ve öğretmenlerle ilgili tartışmalara farklı ve gerçekçi boyutlar katılabilir. Öğretmenlerle ilgili alan-yazın ve araştırma geleneği, ne yazık ki henüz ‘öğretmen yeterlikleri’, ‘öğretmen nitelikleri’, ‘öğretmen tutumları’ gibi konuların dışına çıkamamıştır. Bu anlamda Türkiye’de sosyal bilimciler için, özellikle de eğitim sosyologları için hala çok zengin ve el değmemiş bir çalışma alanı mevcuttur.

KAYNAKÇA

- Aronowitz, S. & Giroux, H.A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Assunção, M. F. (2000). *Making sense of the first teaching experiences. a longitudinal study*. British Educational Research Association Annual Conference: Cardiff University.
- Ballantine, J.H. (1993). *The sociology of education: A systematic analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Biesta, G. J.J. ve Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 173-181.
- Bignell, K.C. (1996). Building feminist praxis out of feminist pedagogy: The importance of students’ perspectives. *Women’s Studies International Forum*, 19(3), 315-325.
- Biott, C. & Moeller, J. (2000). *Researching the Professional Life Histories of School Leaders: issues in co-construction - an overview*. British Educational Research Association Annual Conference’da sunulan bildiri. Cardiff University.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1989). *Sociological interpretations of education*. London: Routledge.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books, Inc.
- Buttroyd, R. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline? *Educational Review*, 49(3), 251-259.
- Convery, A. (1999). Listening to Teachers’ Stories: Are We Sitting Too Comfortably? *Qualitative Studies In Education*, 12(2), 131-146.
- Dillabough, J.A. (2000). *Women as ‘citizen workers’ in teacher education: critical interpretations of the narratives of female teacher educators and teachers*. British Educational Research Association Annual Conference: Cardiff University.
- Esen, Y. (2004). *Öğretmenlerin Toplumsal/Mesleki Kimliklerine ve Rollerine İlişkin Değerlendirmeleri: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Üzerine Yapılmış Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gewirtz, S. (1996). *Post-welfarism and the reconstruction of teachers’ work*. British Educational Research Association Annual Conference: Lancaster.
- Giroux, H.A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. In H.A. Giroux & P.L. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp.125-152). Albany: State University of New York.
- (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York & London: Routledge.
- (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Albany: State University of New York.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998). *Öğretmen profili araştırma raporu*. Eğitim-Sen: İstanbul.
- Gratch, A. (2000). Teacher voice, teacher education, teaching professionals. *The High School Journal*, 83(3), 43.

- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hole, S. (1998). Voices inside schools: Teacher as rain dancer. *Harvard Educational Review*, 68.
- Holt-Reynolds, D. (2000). What does the teacher do? Constructivist pedagogies and prospective teachers' beliefs about the role of a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 16, 21-32.
- Hurn, C.J. (1985). *The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education*. Massachusetts: Allyn & Bacon Inc.
- Kanpol, B. (1998). *Critical pedagogy for beginning teachers: The movement from despair to hope*. <http://www.lib.wmc.edu/pub/jcp/issueII-1/Kanpol.html>
- (1999). *Critical pedagogy: An introduction*. Westport: Bergin & Garvey.
- Karakuş, M. (2002). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi (23-26 Ekim 2002)*. Yakın Doğu Üniversitesi: K.K.T.C.
- Lather, P. (1984). Critical theory, curricular transformation and feminist mainstreaming. *Journal of Education*, 166 (1), 49-62.
- Lopes, A. (2000). *Shaping Professional Identities in Portuguese Primary School Teachers: some relevant conclusions of study based on the interpretative paradigm*. British Educational Research Association Annual Conference. Cardiff University.
- Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. (2nd Ed.). London: The University of Chicago.
- Luke, C. (1996). Feminist pedagogy theory: reflections on power and authority. *Educational Theory*, 46 (3), 283-302.
- McLaren, P.L. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York & London: Longman.
- (1997). *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. London & New York: Routledge.
- McVee, M.B. (2004). Narrative and the Exploration of Culture in Teachers' Discussions of Literacy, Identity, Self and Other. *Teacher and Teaching Education*, 20, 881-889.
- Murphy, R. (1979). *Sociological theories of education*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Nicholson, A.Y.W. (1996). *Can we reveal the inner world of teachers?* British Educational Research Association (BERA) Conference: Lancaster University.
- Osborn, M., McNess, E. ve Broadfoot, P. (2000). *Policy practice and teacher experience*. British Educational Research Association Annual Conference: Cardiff University.
- Pepin, B. (2000). *Cultures of Didactics: teachers' perceptions of their work and their role as teachers in England, France and Germany*. European Conference on Educational Research: Edinburgh.
- Sadker, M.P ve Sadker, D.M. (1997). *Teachers, schools and society*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative Construction of Teacher Identity: Positioning and Negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547.
- Syrjala, L., Merilainen, H. & Syrjala S.L. (2000). *Teacher narratives - coercion or emancipation?* British Educational Research Association Annual Conference: Cardiff University.
- Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: Yorumcu paradigma. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), s.79.
- (1996). Bir kadın mesleği: Öğretmenlik. N. Arat (Der.), *Kadın gerçeklikleri içinde* (s.37-68). İstanbul: Say.
- (2000). Eğitimde kadın-erkek eşitliği ve Türkiye gerçeği. *Kadın-erkek eşitliğine doğru bir yürüyüş: Eğitim, çalışma yaşamı ve siyaset içinde* (s.21-111). TÜSİAD: İstanbul.
- Tezcan, M.(1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. A.Ü. E.B.F.: Ankara.
- Tirri, K. ; Husu, J. ve Kansanen, P. (1999). The epistemological stance between the knower and the known. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 911.
- Tisdell, E. (1998). Poststructural feminist Pedagogies: The Possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 139-157.
- Türmüklü, A. (2000). İlkokul öğretmenlerinin davranış yönetim stratejilerinin görüşme yöntemi kullanılarak incelenmesi. *II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (10-12 Mayıs 2000)* içinde. (s. 574-580). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Ünder, H. (1998). *Kemalizm ışığında Atatürk döneminde (1923-1938) eğitsel değerler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61 (4), 449-474.
- Woods, P ve Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 231-238.

EK: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

Mehmet Yaman

Mehmet Yaman, 28 yaşındadır ve 5 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ankara doğumludur ve ilk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümü mezunudur. Öğretmenliğinin

ilk yıllarında, yine aynı bölümde yüksek lisansını tamamlamıştır. Kendisiyle görüşme yaptığımız ilköğretim okulundan önce, ilk atandığı yer olan Ankara'nın Nallıhan ilçesinde bir ilköğretim okulunda 3 yıl çalışmıştır. 2 yıldır Yenimahalle'de bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.

Gülten Okay

Gülten Okay, 38 yaşındadır ve 14 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Balıkesir doğumlu olan Gülten Okay, ilk, orta ve lise öğrenimini çeşitli illerde tamamlamıştır. Uludağ Üniversitesi Necati Bey Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünden mezundur. Meslek yaşamının ilk 3 yılını Hakkari'de, sonraki 2 yılını Ankara'nın Haymana ilçesinde tamamlamıştır. Yaklaşık 9 yıldır Yenimahalle'de bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görevini sürdürmektedir. Bekardır.

Galip Ergin

Galip Ergin, 49 yaşındadır ve 20 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ankara doğumludur ve ilk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Bölümünde ön lisans eğitimi alan Galip Ergin, daha sonra Açık Öğretim Fakültesinde lisans tamamlamıştır. İlk görev yeri olan Elazığ'da siyasi nedenlerden dolayı kısa bir süre çalıştıktan sonra, Ankara'nın Kızılcahamam ilçesine tayin olmuş, daha sonra öğretmenlikten ayrıлып ticaretle uğraşmaya başlamıştır. 15 yıldır Çankaya'da bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenliğin yanı sıra, kendine ait bir işyerine de sahip olan Galip Ergin, evli ve iki çocuk babasıdır.

Nermin Alkaya

35 yaşında olan Nermin Alkaya, 11 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ankara doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini, çeşitli illerde tamamlamış, daha sonra Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Bölümünden mezun olmuştur. Öğretmenlik yaşamı boyunca, Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan Nermin Alkaya, Altındağ'da bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Evli ve 3 çocuk annesidir.

Tuğrul Özkan

29 yaşında olan Tuğrul Özkan, 6 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Mersin doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Mersin/Tarsus'ta tamamladıktan sonra, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümünden mezun olmuştur. İlk görev yeri olan Ankara/Polatlı'da (Beylikköprü Köyü) 4 yıl görev yapmıştır. Son 2 yıldır Mamak'ta bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Evli ve 1 çocuk babasıdır.

Nimet Özenç

Nimet Özenç 39 yaşındadır ve 11 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. İstanbul doğumlu olan Özenç, ilk, orta ve lise öğrenimini İstanbul'da tamamlamış, 1988 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümünden mezun olmuştur. Bir süre bankacılık sektöründe görev yaptıktan sonra, öğretmenliğe başlamıştır. İlk görev yeri Konya/Kulu'da (Uzunkuyu Köyü) 1 yıl görev yaptıktan sonra, Ankara'ya tayin olmuş, çeşitli okullarda çalışmıştır. Son bir yıldır Çankaya'da bir ilköğretim okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk annesidir.

Sevgi Güler

Sevgi Güler 51 yaşındadır ve 30 yıllık öğretmendir. Artvin/Şavşat doğumlu olan Güler, tahsil hayatını farklı illerde tamamlamış, 1974 yılında İzmir/Buca Eğitim Enstitüsünden mezun olmuştur. Öğretmenliğe, ilk görev yeri Tunceli/Nazimiye'de başlamış, Anadolu'nun çeşitli illerinde tamamlamış ve 1999 yılında emekli olmuştur. 5 yıldır Ankara'da bir özel okulda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evlidir, 2 çocuk annesidir.

Orhun Kıray

Orhun Kıray, 28 yaşındadır ve 5 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ankara doğumlu olan Orhun Kıray, ilk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamladıktan sonra, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümünden mezun olmuştur. Lisans eğitiminin son döneminde bir özel okulda stajyer olarak göreve başlamış ve 4 yıl boyunca bu okulda çalışmıştır. Son 1 yıldır farklı bir özel okulda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve devlet okullarında çalışma deneyimi olmamıştır. Orhun Kıray bekarlıdır.

Burcu Yılmaz

29 yaşında olan Burcu Yılmaz, 8 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Ankara doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Ankara'da tamamlayan Burcu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Coğrafya Bölümü mezundur. Mezun olduktan sonra Ankara'da bir özel okulda göreve başlayan Burcu Yılmaz, aynı zamanda da Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Şehircilik Coğrafyası alanında yüksek lisans yapmıştır. 7 yıldır farklı bir özel okulda hem sosyal bilgiler öğretmeni hem de müdür yardımcısı olarak görev yapmakta olan Burcu Yılmaz'ın devlet okullarında çalışma deneyimi olmamıştır. Bekardır.