

TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÖĞRETMENLİĞİNİN ROLLERİ ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

BİNGÖL ÖRNEĞİ

TUBA ERCAN



**TÜRKİYE’DE İLKOKUL ÖĞRETMENLİĞİNİN
ROLLERİ ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA
BİNGÖL ÖRNEĞİ**

Tuba ERCAN

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Nisan 2024

ISBN: 978-625-396-254-8

Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -

ERCAN, Tuba

TÜRKİYE'DE İLKOKUL ÖĞRETMENLİĞİNİN
ROLLERİ ÜZERİNE SOSYOLOJİK BİR ARAŞTIRMA
BİNGÖL ÖRNEĞİ

Yayına Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları

Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.	Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1	Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/ Konya	Çağaloğlu/ İstanbul
(0332) 353 62 65 - 66	(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com

📞 / cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	9
GİRİŞ.....	11
Araştırmanın Problemi.....	14
Araştırmanın Amacı.....	15
Araştırmanın Önemi	19
Araştırmanın Temel ve Alt Soruları.....	21
KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE.....	25
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	25
Eğitim Hakkında Genel Bilgiler	25
<i>Eğitim kavramının tanımı</i>	<i>29</i>
<i>Eğitimin sosyal olma yönü ve sosyalleşme</i>	<i>32</i>
<i>Eğitim ve toplum ilişkisi.....</i>	<i>38</i>
<i>Sosyolojinin bir alt dalı olarak eğitim sosyolojisi</i>	<i>40</i>
Meslek ve Öğretmenlik Kavramının Sosyolojik Temelleri	43
<i>Meslek kavramı ve tanımı</i>	<i>43</i>
Öğretmenin tanımı.....	46
<i>Öğretmenlik mesleği ve ortaya çıkışı.....</i>	<i>47</i>
<i>Etkili bir öğretilerde bulunması gereken nitelikler</i>	<i>48</i>
<i>Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü özellikleri</i>	<i>49</i>
Türk Eğitim Tarihinde Öğretmen Yetiştirme	50
<i>İslamiyet'ten önce Türk eğitiminde öğretmenlik mesleği.....</i>	<i>50</i>
<i>Müslüman Türk devletlerinde öğretmenlik mesleği</i>	<i>51</i>
<i>Kuruluş'tan Tanzimat'a kadar Osmanlılarda öğretmenlik mesleği.....</i>	<i>52</i>
<i>Tanzimat'tan günümüze öğretmenlik mesleği</i>	<i>52</i>
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	54
Yapısal işlevselci yaklaşım	54
ARAŞTIRMANIN METODU	59
Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi	63
Verilerin geçerliği	65

Verilerin güvenilirliği	67
Etik konular	68
Katılımcılar	69
Analiz Süreci ve Raporlama.....	74
Temaların Oluşturulması ve Tanımı	76
Öğretmenin meslek tercihini yapmadan önceki sosyal ve ekonomik durumu.....	77
Öğretmenin öğretmenlik mesleğini tercih etmesine kaynaklık eden etmenler	77
Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşleri	78
Öğretmenlerin yapının devamı ve dönüşümü hakkındaki görüşleri ve bu konu hakkındaki tutumları.....	79
Bingöl ve Bingöl'de Eğitimin Durumu Hakkında Genel Bilgiler.....	80
Bingöl hakkında genel bilgiler.....	80
Bingöl'de eğitimin durumu hakkında genel bilgiler	82
Bingöl'deki ilköğretimler hakkında bilgiler.....	85

BULGULAR ve YORUM..... 91

Tanımlayıcı Bulgular	91
Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu ve mesleki pozisyonu.....	95
Öğretmenlerin doğdukları yer, okudukları üniversite, bitirdikleri enstitü/fakülte ve mesleki hizmet süreleri ...	95
Öğretmenlerin medeni durumu, çocuk sayısı, etnik kökenleri	96
Öğretmen ebeveynlerinin mesleği ve eğitim durumu, öğretmenlerin sahip olduğu kardeş sayısı ve evde kaçınıcı çocuk olduğu	97
Araştırmanın Amacına Yönelik Bulgular.....	102
Meslek tercihi yapmadan önceki öğretmenin mesleğe başlamadan önce sosyal ve ekonomik durumu.....	103
<i>Katılımcıların üniversiteye gitmeden önceki ekonomik durumları</i>	103
<i>Katılımcıların ailelerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve tavırları.....</i>	106
<i>Katılımcıların büyüdükları sosyal çevrenin eğitim durumu</i>	109
<i>Katılımcının sosyal çevresinde öğretmenliği mesleğini seçme durumu</i>	110
Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili bulgular.....	112
<i>Katılımcıların öğretmenlik mesleğini ilk düşündükleri zaman ile ilgili bulgular</i>	112
<i>Katılımcıların ilkokul öğretmeni olmaya karar verme nedenleri ve ilkokul öğretmenlerini sevmelerinin öğretmenlik mesleğini seçmeleri üzerindeki etkisi</i>	114
Öğretmenlik mesleği ile ilgili bulgular	116
<i>Katılımcıların 'Öğretmen mimdir?' sorusu hakkındaki görüşleri.....</i>	116
<i>Katılımcıların ilkokul öğretmenliği hakkındaki fikirleri</i>	118
<i>Katılımcıların çalışırken kendi ailelerine ayırdıkları zaman hakkındaki görüşleri</i>	120
<i>Öğretmenlerin kendilerini hangi ekonomik sınıfa ait hissettiklerine dair bulgular</i>	121
<i>Katılımcıların kazandıkları ücretin kendilerine sunduğu yaşam koşullarına dair görüşleri</i>	122
<i>Katılımcıların kendi çocuklarının öğretmen olmalarını isteme durumları ile ilgili bulgular</i>	124
<i>Katılımcıların öğretmenin çalışma statüsü hakkındaki görüşleri.....</i>	126

Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde kendisini etkisinde hissettiği faktörler hakkındaki görüşleri	128
Öğretmenin öğrenci hakkındaki görüşleri	130
Katılımcının öğrenciyi öncelikle ne için yetiştirdiğine dair görüşleri	130
Katılımcıların akıllı öğrenci hakkındaki görüşleri.....	131
Katılımcıların öğrenciye bilgi ve kültür aktarımı hakkındaki görüşleri	133
Katılımcıların sınıf içi disiplin hakkındaki görüşleri.....	134
Katılımcıların ailenin rolünü üstlenmek hakkındaki görüşleri	136
Katılımcıların bir öğrenciyi değiştirip/değiştiremeyeceklerine dair görüşleri.....	137
Katılımcıların çocuğun en çok hangi kademede değiştiği ve çocuğun toplumsal değerleri hangi kademede öğrendiğine dair görüşleri	140
Yapının devamı ve dönüşüm ile ilgili bulgular	141
Öğretmenin toplumsal değişim ve dönüşüme dair görüşleri	142
Katılımcıların toplumun hedeflediği birey tipini yetiştirmek hakkındaki görüşleri	145
Katılımcının öğrenciyi istediği gibi yetiştirebilme gücüne sahip olup/olmadığına dair görüşleri.....	146
Katılımcının yapının devamı hakkındaki görüşleriyle ilgili bulgular	148
Katılımcıların egemen düzeni dönüştürmeyle ilgili görüşleri.....	150
İlkokul öğretmenin rolleri hakkındaki bulgular	152
Katılımcıların ilkokul öğretmenin toplumdaki yeri hakkındaki görüşleri.....	152
Katılımcıların ilkokul öğretmenin topluma katkısı hakkındaki görüşleri	157
Katılımcıların toplumdaki olumsuzlukları öğretmenin giderebileceğine dair görüşleri.....	158
Öğretmenin müfredat ve özerklik hakkındaki görüşleri	159
Katılımcıların öğretmenin hali hazırdaki müfredatı uygulayan kişi olup/olmadığına dair görüşleri	161

SONUÇ ve ÖNERİLER..... 163

KAYNAKÇA 186

KISALTMALAR

ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
MHS	: Mesleki Hizmet Süresi
MÜD. YRD.	: Müdür Yardımcısı
SED	: Sosyo-Ekonomik Düzey
SES	: Sosyo-Ekonomik Statü
TBB	: Türk Tabipler Birliği
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
DG	: Derinlemesine Görüşme

ÖNSÖZ

İnsanlık tarihinde eğitim kadar eski olan ve günümüze kadar gelen bir faaliyet örneği yok gibidir. Eğitim faaliyeti insan içindir, insana dairdir. Durkheim, toplumsal hayatın birer koşul olarak gerektirdiği her türlü beceri ve doğuştan gelen yatkınlıkların dokularımızda somutlaşamayacak kadar karmaşık yapıda olduğunu ve bunun sonucu olarak da söz konusu becerilerin bir nesilden diğerine kalıtım yoluyla aktarılmadığını insan için aktarımı gerçekleştiren şeyin eğitim olduğunu belirtir. Eğitim ihtiyacı bir eğitmenin varlığını zorunlu kılarken eğitmen ve eğitilenin toplum içindeki etkileşimi sosyolojinin ilgi alanına girecek birçok konuyu barındırır. Dünyada ve ülkemizde her geçen gün öğretmenlerin bir itibar kaybı yaşadığı fikri yaygınlaşmakta ve bu konu sosyal bilimlerin ilgisini çekmektedir. Ülkemizde de öğretmenlik konusunda çok şey söylenmiştir. Bu konu hakkında söylenenler daha çok öğretmenlik mesleğinin işlevleri ve öğrenci üzerine etkisinedir. Öğretmenlik mesleğini kimlerin niçin seçtiği, öğretmen olanların ailevi ve sosyal yaşantıları, uygulanan politikaların öğretmenin itibarı üzerine etkisinin topluma ne şekilde yansıtıldığıyla ilgili eser kısıtlı düzeydedir. Elinizdeki bu eser bahsi geçen konuların eksikliğine bilimsel bir bakış açısı getirmek ve konu ile ilgili sorunlara cevap bulmak amacıyla oluşturulmuştur.

Bireyin yaşamının ilk yıllarında ailesinden sonra karşılaştığı meslek olan ilkökul öğretmenliğinin saygınlığının ne durumda ve düzeyde olduğu varsa itibar kaybı bunun nedenlerine inmek ve sorunlara çözüm önerisi getirmek eserin oluşmasına kaynaklık eden temel amaçtan biridir. Bu çalışmanın konusunu da özellikle hemen hemen her çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı ve çocuk üzerinde ciddi tesirlere sahip olduğu düşünülen ilkökul öğretmenlerinin rolleri oluşturmaktadır. Kitabın ana olgusunu 'Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin kendilerine, kendi mesleki rollerine ve meslektaşlarının mesleki rollerine 'bakış açıları' dır. Bu kapsamda ana olguyu keşfetmenin ve anlamının yolları aranmış ve 'Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin kendilerine, kendi mesleki rollerine ve meslektaşlarının mesleki rollerine bakış açı-

larını tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine göre hazırlanan bu çalışmanın saha verileri Bingöl merkez özel ve devlet ilkokullarında, farklı kamu kurumlarında çalışan ve emekli olan ilkokul öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan tema analizleri sonucunda edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin doğup büyüdüğü sosyal çevrede öğretmene önemli roller biçilmiş ve hâlihazırda öğretmenlik yapan ilkokul öğretmenlerinin de bu rolleri devam ettirdiği gözlemlenmiştir. Katılımcıların tamamı öğretmenliğin saygınlığının bittiği yönünde kanaat getirmiş bunu da maaşa ve devletin öğretmenlerle ilgili yaptığı yanlış uygulamalara bağlamıştır. Araştırma kapsamında öğretmenin saygınlığının bitme nedeninin tarihsel süreç içinde değişime uğradığı ve Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmene verilen vatandaş yaratma görevinin kendisinden alınmış olmasıyla ilişkili olduğu tespitine varılmıştır.

Elinizdeki çalışma, Doktorada hazırlamış olduğum çalışmanın kısaltılmış halidir. Bu eser eğitimle münasebetim sonucunda oluşan bireysel deneyimlerime ve içinde bulunduğum bilimsel ortamlarda ortaya çıkan bilgilere dayanmaktadır. Bu eserin konusunun seçiminde ve yazılmasında özel anlamı olan Ufuk ÖZCAN hocama teşekkür ediyorum. Yine çok değerli eleştirilerini ve desteklerini sunan hocalarım Nurgün OKTİK ve Berfin VARIŞLI hocalarıma teşekkürlerimi borç bilirim, onlar olmasaydı bu kitap bu halini almayacaktı. Beni yetiştiren ve bu günlere gelmemde büyük emekleri olan anne-babama ve kim olmam gerektiği konusunda bana yol gösteren kardeşlerime teşekkür ediyorum. Kıymetli eşime ve biricik kızım İklil Buse'ye en kalbi sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyor bu eserin akademik çalışmalara, eğitim camiasına ve ilkokul öğretmenlerine yararlı olmasını ümit ediyorum.

GİRİŞ

Sosyolojik araştırmalarda ele alınacak sorunsalın ve konunun net bir şekilde tespit edilmesi aynı zamanda çalışmanın kapsam, sınır, amaç ve değişkenlerinin belirlenmesi açısından temel bir gerekliliktir. Bunun yanı sıra araştırmacının seçeceği konunun daha önce çalışılıp çalışılmadığı, herhangi bir sosyal problemi içerip içermediği, alanına yapacağı katkı, hâlihazırda yapılmış olan çalışmalardan farklı olması ve özgünlüğü gibi kıstaslar son derece önemlidir. Çünkü bu hususlar dikkate alınarak yapılacak her araştırma ele alınan her konu sosyoloji literatürüne katkısı az olsa dahi alana yeni açılımlar getirecektir.

Her araştırmanın bir konusu vardır. Bu konu ya araştırmacının kendi gözlem, düşünce ve birikimlerinden kaynaklanır ya da pratik bir gereksinim sonucu araştırmacıya dışarıdan verilir. Birinci durumda araştırma, bilimsel amaçla yapılırken ikinci durumda daha çok kamu, özel kurum ve kuruluşlarca problem varsayılan hususlara çözüm bulmak amacı ile yaptırılır (Aziz, 2013: 35). Hemen hemen her çalışmada araştırmacının önceden edindiği, düşünce ve gözlem birikimlerinin araştırmaya katkısı önemlidir. Bu çalışmanın konu seçimi araştırmacının ilgi ve deneyimleri dikkate alınarak seçilmiştir.

Eğitim ile ilgili bir sorunsalı ele almak özel bir durumdur çünkü bu konu hakkında çalışma yapan kişi de diğer insanlar gibi bir eğitim sürecinden geçmiştir. Modernleşme süreci ile birlikte ülkelerin okullaşma oranı yükselmektedir. Türkiye’de de modernleşme süreci ile birlikte okullaşma oranı artmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretimde okullaşma oranı yüzde 12 iken, günümüzdeki verilere göre Türkiye’de okullaşma oranı yüzde 97'lere varmıştır (Taner ve Başal, 2009: 147-148). Eğitimin çoğu ülkede zorunlu olduğu çağımız Türkiye’inde örgün eğitim yapan toplam okul sayısının 70 bin 383, örgün eğitim alan toplam öğrenci sayısının 19 milyon 155 bin 571 ve örgün eğitim öğretmen sayısının 1 milyon 139 bin 673'leri (www.meb.gov.tr) bulduğu eğitim alanının sosyolojik bir değere sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Kaldı ki eğitimden kaynaklı problemlerin topluma, toplumdaki

problemlerinde eğitime yansımaması söz konusu değildir. Her bir ögesi ile sürekli gündemde olan yaygın halkın dilinde bile toplumdaki keşmekeşliğin, bozulmuşluğun, düzensizliklerin, değersizliklerin kaynağının eğitim olduğunun söylenildiği düşünülünce bilimsel bir üslupla bu alana dair bir sorunun alana ilişkin akademisyenlerce çalışılması büyük önem arz etmektedir.

Çalışmanın temel kavramı olan eğitim en genel tanımıyla bireyde istendik yönde davranış oluşturma sürecidir. Durkheim (2016: 54) *“tarihin belli bir anındaki bir toplumun sağlamı olduğu bedensel, ahlaki ve entelektüel eğitimin, gözle görülür olarak sosyolojinin uzmanlık alanı içinde olduğunu”* söyler. Çocuğun doğumundan itibaren ona bakmakla yükümlü olan ebeveynler toplumun kültürel değer ve normlarını çocuğa öğretirler. Toplumun kültürel değer ve normlarını öğrenen çocuk toplumun onayladığı davranışları sergiler. Toplumun onaylamadığı davranışları sergileyen çocuk ise toplum nezdinde dışlanır. Durkheim bu hususta çocuklarımızı istediğimiz gibi yetiştirebileceğimize inanmak saçmadır. Uymamız gereken görenekler vardır ve eğer bizler onlara ciddi şekilde karşı gelirsek, bu görenekler öçlerini çocuklarımızdan çıkarmaktadırlar. Yetişkin olduklarında, bu çocuklar, uyum içerisinde olmadıkları çağdaşları ile birlikte yaşayacak yetkinliğe sahip olmazlar. Ya hükümünü yitirmiş ya da zamanından önce ortaya çıkmış fikirlere göre yetiştirilmiş olanlar, her şekilde zamanlarının insanı olmaz ve sonuç olarak da, normal hayat koşullarının içerisinde yer almazlar ifadesini kullanmıştır.

Eğitimin toplumdaki mevcut yapının devamını sağlayan bir kurum olduğunu söyleyen Talcott Parsons'ta, işlevsel açıdan okullardaki sınıf, toplumsallaştırma kurumudur. Aktörler ise öğretmenler ve öğrencilerdir. Okul içindeki bu iki grubun aralarındaki etkileşim sonucunda toplumun istediği bireylerin varlığı öğretmenlerce devam ettirilmektedir. Parsons ayrıca, *“eğitimsel kurumlar ve diğer toplumsal kurumlar arasında işlevsel bağlar üzerinde ısrarla durur”* (Tezcan, 2013: 21-22). Bu ısrar eğitim kurumu ile diğer kurumlar arasındaki işlevsel bağların da sosyolojik bağlamda doğrudan ilişkisini göstermektedir. Eğer eğitim kurumunun diğer kurumlarla ilişkisi olmasaydı bu sosyoloji açısından dolaylı bir ilişki olurdu. Fakat bahsettiğimiz kurumlar arasındaki bu doğrudan ilişki konumuzun sosyolojik yönünün göstergesidir.

Sosyoloji alanında iki güçlü ismin eğitim hakkında görüşlerinden sonra eğitim kavramının tanımında geçen bir hususu belirtmekte fayda var: En kısa hali ile eğitim, bireylerde istendik yönde davranış oluşturma sürecidir. İstendik olmanın hangi yönlerden istendik olduğu hususundaki sorunsalı tartışmadan önce toplumsal yapıyı oluşturan kurumları anlamamızı sağla-

yan küresel, ulusal ve yerel olma düzeylerini de ele almak gerekir. Küresel bağlamda evrensel insan hakları bildirgesini referans aldığımızda, bildirgede geçen 30 maddenin tümünde ‘istenilen insan tipinin eğitim ve öğretim yoluyla sağlanacağını’ belirtilir. Ulusal anlamda her ülke kendi tarihiyle yoğrulmuş kültürel öğelerin ve mirasın aktarımını sağlar. Yerelde ise ulusa ait özgünlüklerin yarattığı farklılıkların tespiti, devamı ve ulusa aykırı ise toplumun dönüşümü söz konusudur.

Geleneksel eğitim tanımlamalarındaki ‘istendik olma vurgusu’ günümüzde ciddi bir sorgulama geçirmektedir. Kimin neyi, niçin istediği sorusunu cevapsız bırakan bu tanımdan hareketle on yıllarca eğitim ve öğretmenlerin, çeşitli tezlerin, görüşlerin, ideolojilerin, doktrinlerin meşrulaştırılması ve topluma empoze edilmesinin aracı olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Eğitimin tanımı böyle yapılırken tabii olarak zımnen de olsa öğrenci daha başta, düzeltilmesi gereken çeşitli yanlışların öznesi, öğretmen de bu yanlışları düzeltmek üzere devlet tarafından resen görevlendirilen ve yetkilendirilen kişi olarak kabul edilmiş sayılır (Özpolat, 2010: 166).

Öğretmenlik mesleğinin birçok işlevi vardır. Bu çalışma Türkiye’de ilkokulda öğretmenlik yapan kişilerin mesleki (çalışma kapsamında belirlenen) işlevlerini merkeze almakta ve ayrıca bu işlevlerin öğretmenlerce nasıl değerlendirildiğine odaklanarak bu işlevleri eğitim sosyolojisi kapsamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma eğitim sosyolojisi kapsamında öğretmenlik mesleğinin sadece tarihsel anlatımını yapan bir çalışma değildir. Teorik ve pratik yönleriyle öğretmenlikle ilgili düşünceleri bütün derinlikleriyle sosyolojik bir bakış açısı ile anlatma gayreti içinde olmakla birlikte, yeri geldiğinde konu ile ilgili tarihe de vurgusu olan bir çalışmadır.

Bu çalışma öğretmenlerin kendi deneyimlerini bulundukları bağlam (mekan, zaman, algı vs.) içerisinde sosyolojik bakış ile ele alması açısından önem arz etmektedir. Eğitim sosyolojisi kitapları içerisinde ‘eğitim ve öğretmenlik’ kavramlarından bahsedilme oranı bağlam açısından zengin değildir. Bir araştırmanın yapılmasının en önemli nedenlerinden biri literatürdeki var olan bilgi birikimine katkıda bulunmasıdır. Bu çalışma eğitim sosyolojisi alanındaki literatüre, öğretmenlerin kendilerini nasıl değerlendirdiklerini kendi ağızlarından anlatan, veri sunması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma eğitim sosyolojisi ile ilgilenenlere ve öğretmenlerin toplumsal yapı içerisindeki konumlandırılışları hakkında bilgi sahibi olmak isteyenlere katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın; eğitim sosyolojisi alanında çalışma yapan sosyolog ve eğitimcilere, eğitim sistemi sorunları üzerinde kafa yoran ilgili kurumlara katkısının olması ümit edilmektedir.

Araştırmanın Problemi

Her bireyin hayatında karşılaştığı güçlükler vardır ve aşılması gereken her güçlük bir problemidir, sosyoloji bu bireysel deneyimlerin ötesinde toplumsal olgu ve olaylara bilimsel bir perspektif ile ele alır. Neuman (2006: 32) *“toplumsal araştırmalar insanlar içindir, insanlar hakkındadır ve insanlar tarafından yürütülür”* der. Dolayısıyla insanların karşılaştıkları sorunlar toplumsal araştırmaların konusudur.

Toplumsal aktörler içinde yer aldıkları kurumla ilişki halindedir. Toplumsal aktörlerin genel toplumsal sistem içinde yer alan kurumlarla ilişkisi sosyolojinin önemli araştırma konuları içinde yer alır. Araştırmacının toplumda yaşanan çok sayıda sorunlar arasından herhangi bir soruna odaklanmasında çeşitli motivasyonlar etkilidir. Araştırmacının araştırma nesnesiyle bağ kurarken mümkün olabildiği kadar öznel/kişisel aidiyet ve bağlılık duygularından arınmış olması beklenir. Karasar'ın (2017: 54) ifadesiyle *“problemin araştırmacıya çarpması”* gerekir. Araştırmacı belli bir probleme odaklanırken daha önce araştırılmış bir konuya yönelip o konu hakkında yapılan önceki çalışmalardan yararlanabilir fakat her akademik araştırmanın kendi konusuna özgün bir yaklaşım getirmesi ve alana katkıda bulunması önemlidir.

Aile bireyleri, çocuğu belli bir yaştan itibaren kendilerinin denetimi dışındaki bir kuruma, yani okula teslim ederler. Dolayısıyla çocuklar günün hatırı sayılır bir zaman aralığında okulda bulunurlar. Okulların en temel öğeleri; okulun fiziksel varlığı, öğretmen, öğrenci ve müfredat olarak sıralanabilir.

Okul ya da eğitim, çocuğun, toplumun ortak değerlerini benimsemesinin yanı sıra, yeni yaşamsal beceriler edinmesi ve farklı sosyal ve kültürel alt-yapılara sahip insanlarla iletişim kurmayı öğrenmesi için yeni alanlar sunmaktadır. Eğitim, ayrıca, insanların sosyal yapı içerisinde kabul görme ve saygınlık kazanmalarına katkıda bulunan bir kriter olmanın yanında, toplumsal statü kazanılmasında, 'modern' veya 'endüstrileşmiş' toplumlarda çok önemli bir yere sahiptir (Apple, 2014: 11).

Dünyada ve ülkemizde mesleklerin oluşumu ile ilgili tarihsel boyut incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin aslında farklı formatlarda insanlığın var oluşundan bu yana var olduğunu söylemek mümkündür. Bu iddiayı temeli- ni anne ve babanın ilk öğretmen olduğu varsayımına dayanarak temellendirmek daha doğru olacaktır.

“Birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleği dönemin sosyal, ekonomik ve siyasi konjonktürünün etkisi altında biçimlenir. Bu nedenle her dönemin kendine özgü bir öğretmen tipolojisi mevcuttur” (Yıldız, 2014: 13). Ayrıca, eğitim

her toplumda politika ve ideolojinin uygulama alanı bulduğu kurum olarak görülür. Bazı politika ve ideolojiler eğitim kurumları aracılığıyla toplumu dönüştürmeyi hedeflerken, toplumsal, siyasi ve sosyokültürel değişimi de bu yolla gerçekleştirmeyi işlevsel bulurlar. Toplumu yönetenler kendi ideoloji ve anlayışları doğrultusunda eğitim kurumuna yeni işlev ve değerler yükleyerek eğitim sistemini yeniden kurgulamaktadırlar. *“Bu kurgulayışta en önemli ölçütlerden birisi de nitelikli öğretmen yetiştirmedir”* (Yıldız, 2014: 58).

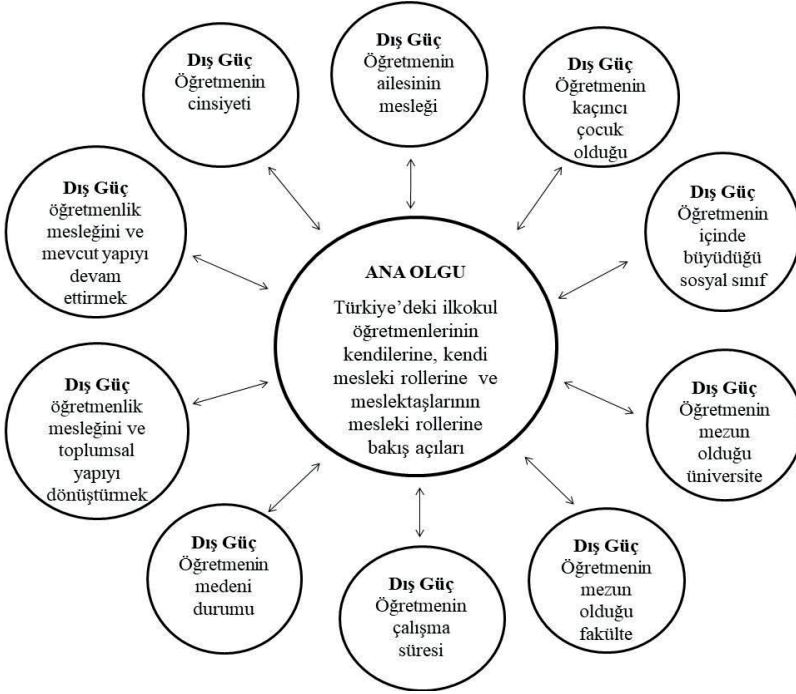
Nitelikli öğretmen olmanın yanında öğretmenin toplumda hangi ihtiyacı yerine getirdikleri, neyin bir parçası oldukları neye iştirak ettikleri, nasıl bir birlik oldukları ve nerede yönetici oldukları önemlidir. Bu hususta; Durkheim’a göre *“öğretmenin işi laik, rasyonel ve ahlaki bir eğitim vermektir”* (Durkheim, 2016: 21). *“Althusser’e göre öğretmenler ve eğitim sistemi, role egemen değerler ve düşünceler sistemini oluşturup bireylere yüklemek olan ‘devletin ideolojik aygıtlarının’ bir parçasıdır”* (Yıldız, 2014: 180). Freire *“öğretmenleri ezme ilişkilerine karşı mücadelede kolektif çabanın bir parçası olarak ele almıştır”* (Çınkır, 2017: 229). *“Counts öğretmenleri bir öncü birlik olarak görmektedir, Du Bois ve Wootson onları ırkçılık ve emperyalizme karşı mücadelede birer iştirakçi olarak”* görmüştür (Çınkır, 2017: 229). Gramsci’ye göre ise *“eğitmen okul ve eğitim kurumunda çalışan bir yöneticidir. Eğitiminin toplumdaki yönetici konumu üzerindeki eleştirel bilincinin farkına varması için öğretmenin de eğitilmesi gerektiğini ve eğitimci ile toplumsal çevre arasında olduğu gibi eğitimci ile öğrenci arasında da karşılıklı etkileşim”* olmalıdır (Aka, 2009: 331).

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki rollerini kendilerinin bakış açılarıyla belirterek kendi rolleri hakkında neler düşündüklerini ve toplum nezdinde nasıl bir role sahip olduklarını toplumun gözünden keşfetmek ve anlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi; ‘Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algılar ve yorumlar? Öğretmenlerin algı ve yorumlamalarına etki eden veya katkı sunan dış etkenler nelerdir?’ şeklinde formüle edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

“Nitel araştırmada hem amaç ifadesinin hem de araştırma sorularının merkezi bir bileşeni ana olgudur. Ana olgu, nitel araştırmada keşfedilen bir kavram veya bir süreçtir.” (Creswell, 2017: 174). Şekil 2’de ana olguyu derinlemesine anlamak için ana olguyu şekillendiren ve ana olgu tarafından şekillenen (dış güçleri) dolaylı etkenleri anlamak gerekliliği şema şeklinde verilmiştir.

Bu çalışmanın ana olgusu ‘Türkiye’deki ilkökul öğretmenlerinin kendilerine, kendi mesleki rollerine ve meslektaşlarının mesleki rollerine ‘bakış açıları’dır. Bu kapsamda çalışmanın amacı da ‘Türkiye’deki ilkökul öğretmenlerinin kendilerine, kendi mesleki rollerine ve meslektaşlarının mesleki rollerine ‘bakış açıları’nı tespit etmektir. Araştırma kapsamında nicel araştırmadaki gibi neden-sonuç ilişkisi mantığına başvurmak yerine ana olguyu keşfetmenin ve anlamının yolları aranmıştır. Bu nedenle ana olguya şekil veren ve ana olgunun da etkilediği çok sayıda dış güç (etken, yani bağımlı değişkenler) göz önünde bulundurulmuştur. Bu dış güçler şekil 2’de yer alan ana olgunun etrafında başlıklarla verilmiştir. Bu bağlamda ana olguyu derinlemesine anlamak için çalışma süresince görüşme formunda yer alan sorulardan hareketle ana olgu ile diğer dış güçler (dış etkenler) arasındaki ilişki anlaşılmaya çalışılmıştır.



Şekil 1: Çalışmanın Ana Olgusu ve Temaları

Kaynak: Creswell’in (2017:174) “Eğitim Araştırmaları” adlı eserinden uyarlanmıştır.

Creswell (2017a: 150), nitel bir araştırmada amaç teriminin “araştırmanın genel yönelimini veya odağını ortaya koyan ifade” olduğunu belirtir. Ona göre nitel araştırmada amaç cümlesi çalışmanın hedeflerini ortaya koyar ve bir araştırma önerisi veya çalışmanın amacını veya ana fikrini ifade eder (2017b: 124). Bu nitel araştırmanın temel amacı Bingöl örnekleminde ha-

rekette Türkiye’de ilkökulda öğretmenlik yapan kişilerin mesleki işlevlerini, yani çalışma kapsamında belirlenen öğretmenlerin rollerini merkeze alarak bu işlevlerin öğretmenlerce nasıl algılandığını anlamaya çalışmaktır.

Aşağıda verilen tabloda araştırmacının temel amaçları, çalışmada ele alınacak kavram veya nedenler ve görüşmede amaca ilişkin kullanılan sorular yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmacının Temel Amaçları, Çalışmada Ele Alınacak Kavram veya Nedenler ve Görüşmede Amaca İlişkin Kullanılan Sorular

Araştırmanın Temel Amaçları	Çalışmada Ele Alınacak Kavram veya Nedenler	Görüşmede Amaca İlişkin Sorulan Sorular
1.Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algıladıklarını, toplum nezdinde nasıl bir rol ile konumlandırıldıklarını kendi ifadelerinden anlamak ve açıklamak	İçinde bulunduğu toplumda ilk defa öğretmenlik mesleği hakkında edindiği deneyimlerin mesleki bakış açısına etkisi, mesleği tercihte ilk kimi rol model aldığı, kendisinin hangi yönleri ile rol model olduğu, mesleki rolleri ve toplumun mesleğine biçtiği roller ele alınmıştır.	Öğretmenliği ilk ne zaman ve neden düşündünüz, bu mesleği tercih etmenize neden olan bir kişi veya olay var mı? Öğretmen kimdir?, öğretmenin toplumsal rolü nedir?, öğrencileriniz sizin hangi özelliklerinizi örnek alıyor ve uyguluyor?
2. Araştırmada konu olan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin mesleği tercih etme, mesleği sürdürme, mesleğe bağlılık, meslek için/veya mesleğe zaman harcama durumlarını ve mesleği tercih etmede ailenin sosyo-ekonomik konumunun etkisini tespit etmek.	Her bir soru ve soruya verilen cevaplar ayrı ayrı değerlendirilecektir. Bu bölümde cinsiyet farklılıkları, kişinin doğduğu yerin bakış açısına etkisi, okunulan üniversitenin verdiği eğitimin kalitesi, mesleki yıpranmışlık, sosyal sınıf, sınıf atlama gibi durumlara etkisine değinilecektir.	Öğretmenlerin cinsiyeti, yaş, doğum yeri, okuduğu üniversite ve fakültenin adı, mesleki hizmet süresi, medeni durumu, ebeveynlerinin mesleği ve eğitim durumu, kardeş sayısı ve kardeşlerin eğitim durumu ve katılımcının evde kaçınıcı çocuk olduğu sorularına yer verilmiştir.
3. Mesleği tercih etmeden önceki sosyal yaşantının mesleğe yansımalarını tespit etmek	Öğretmenin yetiştiği sosyal çevrenin tespiti, ailenin geçimlerinin nasıl sağladıklarına dair detayların tespiti, büyüdüğü yerin eğitim durumu ve öğretmenlik mesleğini tercih etme durumlarının tespit edilmeye çalışılmıştır.	Nasıl bir çevrede büyüdükları, ailenin ekonomik durumunu tespit edecek sorular, ailenin öğretmenlik mesleğine bakış açısının nasıl olduğu, içinde büyüdüğü yerin öğretmenliğe bakış açısının nasıl olduğu ve bu bakış açısının öğretmeni nasıl etkilediği, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeni hakkında oluşturulmuş sorulara yer verilmiştir.

4. Öğretmenlerin Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini anlamak	Öğretmenlere 'Rol model' olan kişiler varsa onların tespiti	Öğretmenlik mesleğini ilk defa ne zaman düşündüğü, mesleği seçmesinde etkili olan bir olayın olup olmadığı, aile ve akrabalarından öğretmenlik mesleğini yapanların olup olmadığı, öğretmenlik mesleğini icra ederken kimi rol model aldığı sorularına yer verilmiştir.
5. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını tespit etmek, anlamak, nedenlerini açıklamak	Kendi öğretmenliğini ve meslektaşlarının öğretmenliğini değerlendirmesi, öğretmenin çocuğun gelişimine katkısı ve bu konu hakkında öz değerlendirme yapması, hakkındaki görüşleri, meslekteki yaşamışlığın mesleki performansa yansımaları, mesleği devam ettirip ettirmeme arzusu.	Öğretmen kimdir, bir öğretmende olması/olmaması gereken özellikler nelerdir, bir çocuk en çok hangi öğretim kademesinde değişir, mesleğe ilk girdiğiniz dönemdeki fikirlerinizle şu anki fikirleriniz arasında fark var mı, başka bir meslekte çalışıp/çalışmak isteyip/istemediği sorularına yer verilmiştir.
6. Öğretmenin meslekte kendisini nasıl konumlandığını tespit etmek, anlamak, açıklamak	Hâlihazırdaki yapının devamcısı olduğunu düşünüp düşünmediği, toplumsal değişimde dönüşümü sağlayıp sağlamadığı, mesleğine verdiği anlamlar	Öğretmenin mesleğinin hali hazırdaki toplumsal yapının devamını sağladığını düşünüp/düşünmediği Öğretmenin mesleğinin hali hazırdaki toplumsal yapıyı dönüştürebileceğini düşünüp/düşünmediği Bir öğretmenin gözünden öğretmenin toplumdaki yeri, katkısı ve etkisi nedir?, Müfredat hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Sorularına yer verilmiştir.

Bu araştırma kapsamında belirlenen amaçları şu şekilde sıralamak mümkündür. Bu araştırmanın birinci amacı öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algıladıklarını, toplum nezdinde nasıl bir rol ile konumlandırıldıklarını kendi ifadelerinden anlamak ve açıklamaktır.

Araştırmanın ikinci amacı araştırmaya konu olan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin mesleği tercih etme, mesleği sürdürme, mesleğe bağlılık, mesleğe karşı zaman harcama, mesleği tercih etmede ailenin katkısı ve ailenin ekonomik durumunun belirtilen durumlara etkisini tespit etmektir.

Üçüncü amaç ise katılımcıların mesleği tercih etmeden önceki sosyal yaşantılarının mesleğe dair yansımalarını tespit etmektir. Bu vesile ile bireylerin mesleği tercih etmeden önceki yaşamlarının bu mesleği tercih etmeleri yönünde nasıl bir anlayış oluşturduğu anlaşılmaya çalışılacaktır.

Dördüncü olarak bireylerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini anlamak amaçlanmıştır. Bireylerin içinde bulundukları sosyal çevre mesleği nasıl tanımlamış, yine aynı çevre bu mesleği icra edenlere karşı nasıl bir tutum ve tavır sergilemiştir? Bu tutum ve tavırların katılımcının mesleği tercih etmesinde ne gibi etkileri olmuştur? Ayrıca katılımcı kimleri rol model almıştır? Rol model almanın bireyin yaşantısına ve mesleğine yansımaları nasıldır? Bu soruların cevapları dördüncü amacın cevaplarını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın beşinci amacı katılımcıların öğretmenlik mesleğine bakış açılarını tespit etmek, anlamak, nedenlerini açıklamaktır. Bundan hareketle katılımcıların kendi öğretmenliğini ve meslektaşlarının mesleki duruşunu veya performansını değerlendirmeleri görüşme formunda yer alan sorular vasıtasıyla elde edilmiştir.

Son olarak öğretmenin meslekte kendisini nasıl konumlandığını tespit etmek, anlamak, açıklamak amaçlanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin hem kendilerini hem de meslektaşlarını, öğretmenlik mesleğini, mevcut yapıyı devam ettirmek veya mevcut yapıyı dönüştürmek amaçlarından hangisini öncelikledikleri hakkındaki değerlendirmelere kaynaklık eden yaşantıları anlaşılma çalışılmıştır. Bu vesile ile eğitim için ülke çapında yapılan hazırlıkların en temel aktörü olan öğretmenin geldiği toplumsal katman, demografik özellikler ve yapmış olduğu mesleğin sosyal yapı içerisinde kendini konumlandırması açısından mevcut yapıyı sürdüren bir aktör olarak mı yoksa mevcut yapının değişmesinde etkili dönüştürücü bir aktör mü olduğunun cevabı aranmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de bir meslek grubunu temsil eden öğretmenlerin sosyal sınıf, yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi, bitirdiği bölüm ve/veya fakülte, ailesinin eğitim geçmişi ve öğretmenlik mesleğine bakış açıları gibi dış güçler (dolaylı etkenler) ile karşılıklı etkilenimi betimlenmiştir.

Özetle bu çalışma; öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini icra ederken kendilerini toplumsal yapı içerisinde konumlandırışlarını ve mesleki rollerini etkileyen faktörleri keşfetmeyi, tanımlamayı ve açıklamayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Dünyada nicelik olarak çok sayıda kişiyi ilgilendiren eğitim-öğretim kurumu birçok ülkenin gelişmişlik düzeyini belirlemektedir ve eğitim-öğretim yanlış uygulandığında olumsuz sonuçlarının tüm toplumu etkileyeceği bir kurumdur.

Eğitmen, öğretmen ve öğrencilerin sayısı tüm ülkelerde büyük bir insan grubunu oluşturmaktadır. Yine Türkiye gibi genç nüfus sayısı fazla ülkelerde daha çok öğrenci, dolayısıyla daha çok öğretmen, daha çok okul, daha çok idareci vardır ve tüm bunlar ülkenin değişime daha çok aday olma özelliğini taşımaktadır. Hemen hemen her ülkede eğitim sorunları giderilmeye çalışılmaktadır. Bu kadar kapsamlı bir konunun ve özellikle çocuğun ailesinden sonra karşılaştığı ilk meslek gruplarından biri olan ilkökul öğretmenliğinin sosyolojik bağlamda incelenmesi önemlidir. Ayrıca eğitim kurumu temel kurumlardan biridir. Bu temel kurum başka kurumları etkiler, başka kurumlardan da etkilenir. İyi eğitilmiş ebeveynlerin iyi bir birey yetiştirme ihtimalinin yüksek olması gibi, iyi bir öğretmenin elinden yetişen bireyler de iyi birer ebeveyn ve iyi birer vatandaş olacaktır. Eğitim vasıtasıyla topluma faydalı olacak bireyler yetiştirilir ve topluma iyi eğitilmiş bireylerin yetiştirildiği bir aile ortamı sunar. Aile bu döngünün devamını sağlamakta birincil öneme sahiptir.

Türkiye’de eğitim kurumlarının ne ölçüde çalıştığı ve topluma katkısı tartışılırken, tüm dünyada eğitim ile ilgili sorunların giderilmesi hususu ve daha iyi eğitim şartları farklı disiplinlerdeki araştırmalara konu olmaktadır. Eğitime ilginin artmasının nedenlerinden biri de artan genç nüfusa toplumların sahip olduğu kültürel mirası aktarmak ve daha iyi bir neslin yetiştireceği çocukların topluma katkıları olduğu söylenebilir. Zira daha iyi ve demokratik koşullarda eğitim alan insanların yetiştiği toplumlardaki bireylerin daha mutlu ve başarılı oldukları, daha iyi aile birliği kurdukları, insan haklarına daha duyarlı oldukları ve hatta suç teşkil edecek unsurlardan ve ortamlardan uzak durdukları bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur. Eğitim kurumlarında öğretmen ve öğrenci eğitimin iki temel unsurunu oluşturmaktadır ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür. Aileden sonra çocukların emanet edildiği yer olan okulda ilkökul öğretmeninin yeri çocuk için hep ayrı olmuştur. Gelişim psikolojisi uzmanları, çocuğun bilişsel gelişiminin daha doğmadan önce belirlenmeye başladığını, bireyin ileride sahip olacağı pek çok karakter özelliğinin de genler yoluyla belirlendiğini ifade etmektedir. İlk çocukluk aşamalarına eklenen başka bazı özellikler ile bireyin karakterinin önemli bir bölümü erken çocukluk dönemi olan 6-7 yaş civarında tamamlanmış olur. Bu ilk çocukluk döneminde okul öncesi ve ilkökul da önemli bir yer taşır, taklit ve model alma bu dönemin belirgin bir özelliğidir. Katılımcılara sorulan ve hepsinin istisnasız cevap verdiği ‘ilkökul öğretmeninizin adını hatırlıyor musunuz?’ sorusuna emekli olanlar dâhil, katılımcıların hepsi ‘hatırlıyorum’ cevabını vermişlerdir. Katılımcıların ço-

cuk yaşta olmalarına rağmen aradan geçen onca zamandan sonra ilkokul öğretmenlerinin ad ve soyadlarını hatırlamaları çok anlamlıdır. Katılımcıların ilkokul öğretmenlerinin ad ve soyadlarını hatırlamalarına ek olarak, bu mesleği icra ederken ilkokul öğretmenlerini rol model belirlemeleri de önemlidir.

Bu araştırma neslin gelişimine aileden sonra ikinci sırada katkıda bulunan öğretmenlerin kendilerini toplum içerisinde nasıl konumlandıklarını, hangi rolleri üstlendiklerini, toplumun kendilerine hangi rolleri attığını ve öğretmenlerin kendilerine dair oluşturulan rollerin ne kadarını benimseyip ne kadarını reddettiklerini, kendi deneyimlerini bilimsel bir perspektifle gün yüzüne çıkarması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal değişim üzerindeki tesirlerinin yadsınamayacak kadar büyük olduğu gerçeğinden hareketle bu alanda yapılan bilimsel bir çalışmanın hem sosyoloji hem de eğitim bilimleri alanına katkı sunması ümit edilmektedir.

Araştırmanın Temel ve Alt Soruları

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin mesleki rollerini kendilerinin bakış açılarıyla belirterek kendi rolleri hakkında neler düşündüklerini ve toplum nezdinde nasıl bir rol üstlendiklerini keşfetmek ve anlamak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi; *'Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algılar ve yorumlarlar?'* şeklinde formüle edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınacak araştırma problemleri aşağıda sıralanmıştır. Bunlar:

- Araştırmada konu olan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin; mesleği tercih etme, mesleği sürdürme, mesleğe bağlılık, mesleğe karşı zaman harcama, mesleği tercih etme gibi durumlara etkisi nedir?
- Katılımcıların ilkokul öğretmeni olmasında etkili olan kişiler veya kaynak olan etmenler nelerdir?
- Araştırmada konu olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin yapının devamı ve dönüşümü hakkındaki görüşleri ve bu konu hakkındaki tutumları nelerdir?

Bu temel soruların yanı sıra, günümüzde ilköğretim öğretmenliği yapan kişilerin amacı, misyonu ve işleyişi, öğretmenlerin geçmiş yaşam öyküleri ve deneyimleri, karşılaştıkları engeller, milli eğitime yansıyan bakış açıları ve farklılıkları, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin toplumsal değişimi ve dönüşüme nasıl katkı sağladığı, müfredat önceliklerini nasıl belirledikleri, inandık-

ları değerlerin topluma yansımalarını sağlamak adına neler yaptıkları, bunu gerçekleştirmek için kimlerle iletişim halinde oldukları ve neye hizmet ettikleri ile ilgili sorular araştırmanın kapsamında yer almaktadır. Bu bağlamda görüşme sorularının ana hatlarını belirleyen alt soruların bazıları şunlardır:

- Katılımcının büyüdüğü yerin ve ailesinin ekonomik durumunun mesleği tercih etmesine etkisi nedir?
- Katılımcının öğretmen olmasında ailesinin yönlendirmeleri ve tutumlarının etkisi var mıdır?
- Katılımcının aile yapısının ve ailesinin ekonomik durumunun mesleği tercih etmesinde etkisi var mıdır?
- Öğrencinin değişiminde öğretmenin etkisi var mıdır?
- Katılımcıların öğretmenlik hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretmenin öğrenci yetiştirmedeki motivasyon kaynakları ve sistem hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Katılımcının ilkökul öğretmenini toplumsal yapının devamını sağlayıp/sağlamadığı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Katılımcının ilkökul öğretmenini toplumsal yapının dönüşümünü sağlayıp/sağlamadığı hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Araştırmada konu olan öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini nasıl ve ne şekilde konumlandırırlar?
- Öğretmenin toplumdaki görünüşü hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Toplumsal değişime öğretmenler nasıl ve ne şekilde katılmaktadır?
- Öğretmenler toplumsal değişimi gerçekleştirmek istediklerinde ne gibi sorunlarla karşılaşır?
- Öğretmenlerin toplumsal değişim ve dönüşüme duyarlı oldukları söylenebilir mi?
- Öğretmenler diğer meslekteki insanlarla eşit fırsatlara sahip midirler?
- Emekli, çalışan ve yeni işe başlayan öğretmenler arasında değişim ve dönüşüme bakış açıları arasında ne gibi farklılıklar vardır?
- Özel okulda çalışan ve devlet okulunda çalışan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme bakış açıları arasında ne gibi farklar vardır?

Sınırlılıklar

“Sınırlılıklar, araştırmada yapmak isteyip de yapılamayan, bazı nedenlerden dolayı vazgeçilmek zorunda kalınan durumlardır.” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013: 71). Çalışmanın bu bölümünde araştırmada karşılaşılan güçlüklerle yer verilmiştir.

Çalışma için yürütülen ilk tez izleme komitesinde pilot olarak uygulanan sekiz görüşmede araştırmacının ilerleyen aşamalarında karşılaşılan kısıtlılıklardan herhangi biri yaşanmamıştır. Karşılaşılan kısıtlılıklara sırası ile değinilmiştir. İlk sekiz görüşmeden sonra literatür okumaları yapılmış ve tekrar sahaya dönme amaçlanmıştır. İlk saha görüşmesinden sonra yapılan tüm görüşmeler dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada karşılaşılan bir diğer güçlüğü ise Patton’un ödünleşim kavramıyla açıklamak uygun görülmüştür.

Ödünleşim (trade-off) bir şeyi elde edebilmek için başka bir şeyden vazgeçmeyi gerektiren durumdur. Amaçlar, stratejiler ve ödünleşimler-bu temalar birlikte yol almaktadır. Desen, stratejiler ve ödünleşimlerle ilgili bir tartışma, mükemmel bir araştırma deseninin var olmadığı gerçeğinden doğmaktadır. Her zaman için ödünleşimlerden söz edilir. Sınırlı kaynaklar, sınırlı zaman ve insanın sosyal gerçekliğin karmaşık doğasını kavrama becerisinin sınırlılığı da bu ödünleşimlere neden olur (Patton, 2018: 223).

Creswell (2017b: 5), araştırmacıların bir çalışmayı planlarken çalışmalarına taşıdıkları kendi felsefi dünya görüşleri ile ilgili varsayımları, bu dünya görüşü ile ilgili araştırma desenini ve benimsedikleri yaklaşımı uygulamaya dönüştürülecek özel yöntem ve işlem basamakları üzerinde düşünmeye sevk etmektedir. Bu çalışmanın metot bölümünü kurgularken bilindik yöntemlerle hareket edilmiş, araştırma derinleştikçe literatürde aynı kavramlara yabancı kaynaklarda farklı isimlerin verildiği çeviri eserlerde ise bir fikir birliği sağlanmadığı gözlemlenmiştir. Hangi kavramı hangi başlık altında vermek gerektiği fikri farklı kaynakların ortak söylemleri üzerinden oluşmuştur. Yöntem bölümüyle ilgili itidalli bir üslubun sergilenmesi adına yerli-yabancı birçok eser incelenmiştir.

Araştırmada karşılaşılan bir diğer güçlük araştırmacının değer yüklü olduğu varsayımından hareketle hazırlanmıştır. Araştırmada araştırmacının eğitim sürecinden geçen hem de eğitim kurumlarında çalışan biri olarak kendini konumlandırmak hususunda çelişkiler yaşamış olmasıdır. Araştırmacı araştırmacının tamamen dışında kalmak ile araştırmaya dâhil olmak ikilemi arasında kalmış ve bu hususa nitel araştırma desenlerinde önerilen yaklaşımlar çerçevesinde hareket etmiştir. Araştırmacı alanı tanıyan, alanda olup bitenlere hâkim olan ve katılımcılarla yakın bir iletişim kuran kişidir.

Araştırmacının başından sonuna her şeyi yazan, ilgili literatürü okuyan, sahada zaman geçiren biri olarak araştırmacının araştırma hakkındaki gözlemlerinin ve yorumlarının araştırma sonucunu belirleyen önemli bir etken olduğu iddia edilebilir. *“Nitel araştırmada araştırmacıya verilen bu esneklik araştırmacının, araştırmadaki rolünü açık bir biçimde belirlemesi ve açıklaması gereği-*

ni ortaya çıkarmaktadır” (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2007: 85). Ayrıca Creswell (2020: 21) aksiyolojik varsayımın değerlerinin rolü nedir sorusuna verdiği cevapla araştırmacının ve araştırmının değer yüklü olduğunu ve ön yargıların mevcut olduğunu kabul ettiğini belirtir. Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmacının olarak sahip olduğum değerlerden kısaca bahsedilmiştir.

Araştırmada karşılaşılan bir diğer kısıtlılık da katılımcıların ses kaydı vermek istememesidir. Yanlış bir şey söylersem işten atılırım diyen bazı ilkokul öğretmenleri ile karşılaşmıştır. Hatta görüşme yapan bir okul müdür yardımcısı okula tekrar gittiğimde *“ben çok şey anlattım, ayvayı yedim”* şeklinde espri yapıp arkadaşlarına *“benim gibi her şeyi anlatmayın”* diye bir söylemde bulunmuştur.

Çalışmanın bu bölümüne kadar olan kısmında özetle araştırmının problemine, amacına, önemine, araştırmının temel ve alt sorularına ve araştırmının sınırlılıklarına değinilmiştir. Çalışmanın geriye kalan kısımları ise şu şekildedir:

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmının kavramsal ve kuramsal çerçevesi yer almaktadır. Kavramsal ve kuramsal çerçevenin birinci kısmında eğitim hakkında genel bilgilere; ikinci kısmında Meslek ve öğretmenlik kavramının sosyolojik temellerine değinilmiştir. Üçüncü kısmında Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme hakkında bilgi verilmiş son olarak çalışmanın kuramsal yönü ele alınmıştır. İkinci bölümde araştırmının metoduna yer verilmiştir. Bu bölümde, araştırmının temel ve alt sorularına, veri toplama ve değerlendirme tekniklerine, araştırmaya konu olan ve katkı sunan katılımcılar hakkında toplanan verilere, araştırmının analiz sürecine ve raporlanması hakkındaki bilgilere, araştırmının temalarının oluşturulmasına ve tanıtımına araştırmının temalara ve bu temaların tanımına yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm ise araştırmının bulguları doğrultusunda hazırlanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin toplumsal rolleri üzerine yürütülen bu saha araştırması sonucunda elde edilen bulgular dört tema üzerine inşa edilmiştir. Araştırmının metot bölümünde ‘Temaların Oluşturulması ve Tanımı’ başlığında araştırmının kapsamında oluşan dört temaya detaylı bir şekilde yer verilmiştir. İlk olarak araştırmının tanımlayıcı bulguları analiz edilmiş daha sonra araştırmının amacına yönelik dört tema değerlendirilmiştir. Bu temalardan ilki öğretmenin öğretmenlik mesleğini tercih etmeden önceki yaşantısına ait sosyo-ekonomik düzeyini ele almaktadır. İkincisi, öğretmenin öğretmenlik mesleğini tercih etmesine kaynaklık eden etmenleri, üçüncüsü, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşleri ve son olarak öğretmenlerin yapının devamı ve dönüşümü hakkındaki görüşleri ve bu konu hakkındaki tutumları’dır. Tezin son bölümünde ise araştırmının sonucuna ve araştırmanın önerilerine yer verilmiştir.

KAVRAMSAL ve KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışma ile ilgili kavram ve kuramlara yer verilmiştir. Kavramsal tanımlamalar araştırma konusunun şekillenmesi, ilgilenilen çalışmanın ana hatlarının daha belirgin olması, özel ve genel tanımları kapsaması, kavramların yerli ve evrensel olanla ilişkisinin belirtilmesi, kültürle ilişkilendirildiğinde yerel olanın belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmaya konu olan kavramların açık seçik bir şekilde belirlenmesi ve çalışmanın metodu ile kavramlar arasındaki bağın belirginleştirilmesi için tarihsel bağlamlara da yer verilmiştir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Hakkında Genel Bilgiler

Tüm canlıların ortak özellikleri vardır. Bu ortak özellikler; hücresel yapıya sahip olma, beslenme, solunum, boşaltım, hareket, uyarılara tepki verme, adaptasyon (uyum), organizasyon, üreme, büyüme, gelişme, metabolizma, homeostazi (iç denge) ve entropidir (fiziki-biyolojik yıpranma ve ölüm). Canlıların bu ortak özellikleri arasında eğitim yoktur. Durkheim (2016: 56), annesi tarafından yetiştirilen yavru kuşun, uçmayı ya da yuvayı nasıl yapacağını kısa sürede öğrenirken, kendi bireysel deneyimiyle keşfedebileceği neredeyse hiçbir şeyi ebeveynlerinden öğrenmediğini belirtir. Ona göre bu durum hayvanların ya toplumsal koşullar altında yaşamamalarından ya da her bireyin doğuştan sahip olduğu, oluşumlarını tamamlamış içgüdüsel mekanizmalar kanalıyla işleyen toplumlar olmalarından kaynaklanmaktadır. Buna karşın, toplumsal hayatın birer koşul olarak gerektirdiği her türlü beceri, her nasılsa, doğuştan gelen yatkınlıklar şeklinde dokularımızda somutlaşamayacak kadar karmaşık yapıdadır. Bunun sonucu olarak da, söz konusu beceriler, bir nesilden diğerine kalıtım yoluyla aktarılmamaktadır. Dolayısıyla bu aktarımı gerçekleştiren eğitimidir.

Eğitim tabiatla, sosyal müesseselerde ve diğer insanlarda görülür, fakat kasıtlı, istendik yönde davranış değiştirme faaliyeti sadece insanlarda görü-

lür. İnsana has bu özellik elbette insanoğlunun ayrıca ilgisini çeker. Bu ilgi ile eğitimin kendisi, yöntemi ve felsefesi insanların inceleme alanına girmiştir. Eğitim bir yandan kendisini de konu alan bilimsel anlayışın gelişmesine kaynaklık ederken vesile olduğu bu anlayış ile tekrar inceleme konusu olmuştur. Yani eğitim kendisi vasıtasıyla kendisini ve diğer bilgi türlerini/disiplinleri içeren bir kavramdır.

Bireyler eğitim vasıtasıyla içinde bulunduğu zaman ve mekânın ihtiyaçlarına göre bilgilendirilmektedir ve birey bu bilgilendirme sürecinde çeşitli yollarla içinde bulunduğu toplumsal koşulların seviyesine ulaştırılmaya çalışılır. Durkheim (2013: 21) toplumsal dünyanın gerçekliklerini dışsal dünyanın gerçekliklerinin içinde eritirken bizim amacımız, varoluşun yüksek formlarını, onun aşağı formlarına indirgemek değil, tam tersine alt düzeydeki varoluş formlarının gerçeklik derecesinin yukarıdaki varoluş formlarına eşit olduğunu ifade etmiştir. Toplumsal olanın ve toplumda ortak bir bilgi düzeyine sahip olmanın eğitimle ilişkilendirilecek boyutu budur. Eğitimin toplumca bilindik tanımındaki amacından öte daha önemli amacı bireylerin kendisini tanımasıdır. Durkheim, ayrıca bireyin kendi bilgisine sahip olmadan toplumsal olanı anlamakta yaşayacağımız güçlüğü şöyle ifade eder: *“Kendimize ait duyguların ve davranışların tam bir bilgisine erişemediğimiz bir durumda kolektif eylemleri doğuran daha karmaşık düzeydeki nedenleri açıkça sezme yetisine nasıl sahip olabiliriz?”* (Durkheim, 2013: 24). Burada ilk akla gelen ‘kendisini tanımayan insanlar kolektif eylemleri doğuran daha karmaşık düzeylerdeki nedenleri açıkça sezme yetisine nasıl sahip olabilir’ sorusudur. Dolayısıyla eğitim öncelikle bireyin kendisi hakkında bilgi sahibi olma sürecidir. Bunu çevresinde bulunan ilk bakıcılar yardımıyla gerçekleştirir. İnsanların yaşı ilerledikçe iletişime girdiği ilk bakıcılarının dışında da bilgilenmeye devam eder. Eğitim toplumun kasıtlı olarak bünyesine katılan her bireyi kendi koşul ve imkânlarına göre bilgilendirme sürecidir. Bu bilgilendirme sürecinde her birey aynı şarta sahip olsa dahi bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar nedeniyle bile her bireydeki bilgi düzeyi farklılık arz eder. Bu farklılığa yaşanan çevre, bireylerin sahip olduğu/olmadığı maddi imkânlar, din, sınıf, cinsiyet, etnisite vb. durumlar da kaynaklık etmektedir.

Tabiat ve hakikat konusunda kavramlar, sınıfsal veya sınıfsal olmayan çıkarlar, dinsel inanç ve benzerleri, bir kişinin veya grubun eğitimin doğası ve işlevleri konusundaki görüşlerini toplumsal yaşamın öteki alanlarından bir derece daha fazla etkiler. Eğitimin farklı tanımları mevcuttur. Bu farklılıklar eğitimin yöntemi ve içeriği üzerindeki farklı düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Bu tür durumlarda en genel içerikli tanım en kullanışlı tanım olmaktadır (Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, 1990: 421).

Eğitim kavramı Sosyal Bilimler Ansiklopedisi’nde (1990: 420) en genel anlamda gençlerin ya da çocukların yetiştirilmesi, zihni ve ahlaki eğitimi; akli meleke ve niteliklerin özellikle de okul benzeri kurumlarda sistematik bir öğretim yardımıyla geliştirilmesini ifade eder. Anlam biraz daha genişletilirse, yetişkin yaşta edinilen eğitim ve öğrenimi de kapsar. Bu anlamda çalışmada inceleme odağı olan ilkokul öğretmenlerinin mezun olduktan sonraki yaşamları için de eğitimlerinden ve öğrenimlerinden bahsetmek mümkündür. Yetişkin yaştaki öğrenme de öğretmenlerin toplumsal dönüşümü sağlayıp/sağlamama hakkındaki görüşleri ile birlikte mesleki tutum ve tavırları ise ilgi odağımızdır. Durkheim’ında (2016: 15) ifade ettiği gibi eğitim, eğitim biliminin nesnesidir. O bununla, eğitim biliminin eğitimle aynı amaca yönelik iş gördüğünü değil, aksine, eğitimi irdelediği ölçüde eğitimin amaçlarını var sayıyor olacağını söyler. Kurtkan Bilgiseven (1992: 14), eğitimi bütün mefhumlar için olduğu gibi eğitim mefhumu için de ‘geniş’ manada olmak üzere farklı şümul derecelerine sahip farklı tarifler ileri sürüldüğünü belirtir ve geniş manada eğitimi ‘tabiatın, sosyal müesseselerin ve diğer insanların bizim zekâmız veya irademiz üzerinde icra etmeye muktedir oldukları tesirlerden’ ibarettir şeklinde tanımlar ve ‘eğitimi dar manada tarif etmekle güdülmesi gereken gayenin insanlardan eğitim müesseseleri yardımı ile gelen vasıtasız tesirleri, çevre unsurlarının tesirlerinden ayırt ederek ele almak’ olduğunu belirtir. Böyle bir durumda, çevre unsurları soyutlanarak ele alınan bir tanımlamanın çalışmamız açısından eksik kalacağını da belirtmekte fayda vardır. Çünkü birey içinde bulunduğu toplumdan, doğup büyüdüğü çevreden bağımsız olmadığı gibi, aldığı eğitim ve eğitim aldığı müesseseler de çevreden bağımsız değildir. Karşılıklı bir etkilenme durumu söz konusudur. Eğitim tabiatı, sosyal müesseselerde ve diğer insanlarda görülür ve evrensel bir sosyal olgudur. Sosyal müesseselerde gerçekleşen eğitimin, kendisine has ve kendinden kaynaklı özellikleri vardır. Eğitim sadece belli bir etnik sınıfın, ırkın değil, aynı zamanda yeryüzünün bütün coğrafyasında basit ve gelişmiş tezahürleri olan bir kavramdır.

Adaptasyon tüm canlıların ortak özelliğidir. Bir canlı ya içinde bulunduğu koşullara uyar ya koşulları kendisine göre düzenler. Her ikisini de yapamaz ise bulunduğu ortamı terk eder. Yalnız diğer canlılardan farklı olarak insan içinde bulunduğu çevrenin kendisine sunduğu imkânlar yeterli olsa dahi bir müddet sonra elinde bulunan ile yetinmez ve çevrenin kendisine sunduğu imkânları değiştirmek ve hatta ıslah etmek üzere hareket eder. Bu insanlığın ilk gününden bugüne devam eden bir süreçtir. İnsan bulunduğu ortamı kendisinden önceki nesillerin kendisine bıraktığı mirasa yenilikler

katarak nesline bırakacağı sosyal mirası zenginleştirir. Bunu yaparken de bulunduğu doğal ve sosyal çevresini değiştirmiş bir dereceye kadar da ıslahta bulunmuştur. Bu insan yaşamındaki dinamizm ve değişimin de devamını sağlar.

Bu devamlı değişme ve dinamizm içinde akıp gitme durumunu ilkel ve modern toplumlardan örnek vererek göstermek mümkündür. Mesela “ilkel toplumlarda eğitim, daha ziyade toplum kültürünü ferde yerleştirmekte görevlidir ve henüz örgütlenmiş değildir. Bazı ayinler ve geçiş dönemleri dışında çocuk, toplum içinde yaşayarak toplumu tanır. Yani ilkel toplumlarda eğitim sadece bir sosyalleşme sürecidir. Gelişmiş toplumlarda ise eğitim, toplum kültürünü tanıtmakla beraber, toplumun ihtiyacı olan her türlü insan gücünü yetiştirmek görevini üzerine almış ve çok çeşitli şekillerde örgütlenmiştir. Bugün gelişmiş toplumlarda çeşitli alanlarda bilgi ve maharet vermek üzere çok çeşitli okullar çıkmıştır. Okullar çocuğa geçerli olan toplumsal kuralları tanıttığı gibi onu ekonomik hayatta başarıya götürecektir bir meslek de verir (Altay, 1972: 5). Çınkır (2014: 11), okul ya da eğitimin, çocuğun, toplumun ortak değerlerini benimsemesinin yanı sıra, yeni yaşamsal beceriler edinmesi, farklı sosyal ve kültürel altyapılara sahip insanlarla iletişim kurmayı öğrenmesi için yeni alanlar sunmakta olduğunu ve eğitimin, ayrıca, insanların sosyal yapı içerisinde kabul görme ve saygınlık kazanmalarına katkıda bulunan bir kıstas olmanın yanında, toplumsal statü kazanılmasında, ‘modern’ veya ‘endüstrileşmiş’ toplumlarda çok önemli bir yere sahip” olduğunu söyler. Modern toplumlarda “eğitim, toplumun ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel yapısı ile yakından ilgilidir. Eğitim toplumun özelliklerine göre örgütlenir. Ancak bu eğitsel örgütler kurulduktan sonra ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal hayata yön verme ve uygulamada arzu edilen hedeflere ulaşma, eğitim ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir” (Altay, 1972: 5). İlkel ve modern toplumlardaki eğitim örneklerinin yanında klasik eğitim ve modern eğitim kavramlarından bahsetmekte fayda vardır. Altay (1972: 2), klasik eğitimin, mikro eğitim konularını, yani birey ve okul düzeyindeki eğitim olaylarını ruhsal açıdan ele aldığını, sadece çocukluk aşamasına önem verdiğini belirtir.

Ona göre modern eğitim bu sınırları aşmış, insanın sadece okula değil, onun yaşantısı boyunca sürekli olarak eğitim anlayışını benimsemiştir. Makro eğitim, eğitim olayını birey ve okul düzeyinin üstünde inceleyerek eğitim olayını ekonomik, toplumsal ve siyasal yönleriyle devlet düzeyinde veya daha üst düzeyde ya da eğitimin belli bir kesimi açısından incelenme-

sini gerektirir. Aslında her zamanın ve mekânın kendine has bir eğitim tipi vardır. Eğitimin karakteristikleri, dine, siyasi organizasyona, ilmi inkişafın derecesine ve endüstrinin durumuna bağlıdır. Bu unsurlardan her birinin tesiri zamana ve mekâna göre kuvvetli veya daha zayıf olabilmektedir (Kurtkan Bilgiseven 1992: 15). Modern zamanlarda eğitim kurumsallaşmış, belli bir sistem oluşturmuştur. Bu sistemin kendi bünyesinde alt sistemleri ve kendi teşkilatlanmaları vardır. Çok sayıda öğrenciye eğitim vermekle birlikte, onlara eğitim veren öğretmenler ve idareciler mevcuttur. Haliyle bu kadar büyük bir sistemin kendi iç dinamikleri, toplumla ilişkisi, sorunlara ürettiği çözümler ve neden olduğu sorunlar sosyolojinin bir problem alanına dönüşmüştür.

Eğitim kavramının tanımı

Eğitim kavramı hakkında yukarıda verilen genel ifadelerden sonra eğitimin kelime olarak anlamı, etimolojik tanımı, farklı sözlüklerde bulunan anlamları, eğitimin amaç yönünden ele alınması, eğitimin temel işlevleri, eğitimin rolü, eğitimin toplumsal hedef ve fonksiyonlarına değinilecektir. “Kelime olarak ‘eğitim’ bir eşyanın, varlığın, üzerinde uğraşarak, ona istenilen ve amaca uygun olan yönü ve şekli vermek demektir” (Öztabağ, 1968: 11). Bu kadar geniş bir özelliğe sahip olan eğitim kavramının etimolojik olarak tahlilinin yapılmasında fayda vardır. Sevan Nişanyan, “Orhun Yazıtları’nda eğitimin ‘ol yolkıg alıp igittim’ [o atı (sürüsünü?) alıp besledim] şeklinde geçtiğini belirterek ‘hayvan veya köle beslemek, yetiştirmek’ anlamına geldiğini söyler. Daha sonra, 1936 yılında Cumhuriyet gazetesinde karşımıza semantik bir değişime maruz kalarak ‘(...) terbiye etmek’ anlamında” kullanılır (www.nisanyansozluk.com). Ziya Selçuk ise kelimenin ilk kez 1935 yılında Türkçeden Osmanlıcaya Cep Kılavuzu’nda ‘terbiye’ etmek anlamında kullanıldığını belirtmektedir.

“Türkçede eğitim; maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi sözcüklere karşılık olarak kullanılıp eğmek kökünden gelmektedir. Bu kökün anlamına baktığımızda öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek gibi anlamları içinde barındırdığını görmekteyiz (Eraslan, 2018: 211). Diyanet İslam Ansiklopedisi’nin ‘talim ve terbiye’ maddesinde “İslam kültüründe genellikle öğretimin karşılığı olarak ‘talim’, eğitimin karşılığı olarak ise ‘terbiye’ kullanıldığı belirtilmektedir. “Ayrıca öğrenim için tahsil ve daha çok eğitimi ifade etmek üzere tedris, te’dib, tehzib, siyaset, tezkiye, irşad gibi kelimelere yer verilmektedir. Sözlükte “bir şeyi gerçek yönüyle kavramak, bir nesnenin şekli zihinde oluşmak,

nesneyi gerçek haliyle bilmek” anlamındaki ilm kökünden türeyen ta’lîm “birine bilgi öğretmek, ders okutmak” demektir (Râgıb el-İsfahânî, el-Müfredât, “alm” md.). Bilgi öğretme işini yapana muallim, bilgi öğrenene müteallim denir. “Korumak, ıslah etmek, gözetmek, yükseltmek anlamındaki rabv kökünden türeyen terbiye kelimesine “*çocuğu veya ekini besleyip büyütme, geliştirmek*” mânası verilir (Fîrûzâbâdî, el-Ğâmûsü’l-muĥîţ, “rbv” md.). Râgıb el-İsfahânî, terbiyeyi “bir şeyi en mükemmel derecesine ulaşıncaya kadar adım adım inşa etmek” şeklinde tanımlar (el-Müfredât, “rbv” md.). Beyzâvî ise “bir şeyi derece derece geliştirerek kemaline ulaştırmak” diye açıklayarak bunun bütün canlılar için söz konusu olduğunu söyler (Envârü’t-tenzîl, I, 7).” (Diyanet İslam Ansiklopedisi: 2010: 515).

Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü eğitimi “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlamaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). TDK’nın ele aldığı bu tanımlamada okul ortamında gerçekleşen eğitime vurgu yapılmaktadır. Aslında “*pratikte eğitim sosyolojisinin en çok ilgilendiği konu okul eğitimi, özellikle modern sanayi toplumlarının toplu eğitim sistemleridir.*” (Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, 1990: 420).

Celkan (1989: 8-9), eğitim kavramının hem bilimsel hem de aktüel yanı ile oldukça ilgi çekici olduğunu belirtir. Ona göre eğitim, temel bir sosyal kurum olduğu kadar aynı zamanda eğitim kurumlarında uygulanan bir teknik, öğretim faaliyetlerinin tümü, tahsil, terbiye, yetiştirme ve yetiştirme gibi manaları ihtiva eder. Ona göre eğitim denilince akla gelen ilk şey insandır.

İnsanın olduğu her yerde insanın kendisinin bir başka şeye tesir etmesinden ve bir başka şeyin tesiri altında kalmasından bahsetmek mümkündür. Moore da (2015: 205) eğitimi olgun nesillerin sosyal hayatın henüz hazır olmayan nesiller üzerinde bıraktığı etkidir şeklinde ifade eder. Ona göre eğitimin hedefi, çocukta belirli ölçülerdeki fiziki, entelektüel ve moral durumu; hem bir bütün olarak politik toplumun hem de çocuğun özellikle yöneldiği çevrenin talep ettiği bir moral durumu harekete geçirmek ve geliştirmektir şeklinde tanımlar.

Her disiplinin kendi alanlarına ait bir kavramı veya başka bir alandaki kavramı kendi disiplini çerçevesinde tanımlaması mümkündür. Altay’ın da (1972: 1) ifade ettiği gibi her disiplinin kendine has eğitim tanımı da mevcuttur. Aynı disiplinler içerisinde dahi farklı yönlerde ağırlık verilen ya da farklı yönlerde dikkat çeken eğitim tanımlarından bahsetmek mümkündür. Eğitim

sahaları farklı düşünürler tarafından, değişik zamanlarda farklı biçimlerde tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Ancak eğitim hakkında herkesin birleşebileceği kesin ve kuşkulardan uzak bir tanım vermek mümkün değildir (Yılman, 1978: 9). Eğitimcilerin de eğitim anlayışlarında farklılıklar vardır. Bunu eğitimcilerin eğitim tanımlamalarında görmek mümkündür.

Bir kavramın tanımında o kavram için ‘nedir?’ ve ‘ne değildir?’ sorularının cevabı kavramın sınırlarını belirlemek açısından önemlidir. Aynı durum eğitim kavramı için de geçerlidir. Eğitim nedir? Veya eğitim ne değildir? Soruları eğitimin tanımının sınırlarını çizmek açısından önemlidir. Eğitim sosyolojisi ile ilgilenen bazı yazarların eğitim nedir? Sorusuna verdikleri cevaplar çeşitlilik arz etmektedir: “*eğitim bir hayat fonksiyonudur*” (Akyüz, 1991: 107), “*insanın ahenkli bir şekilde gelişmesidir*” (Altay, 1972: 1), “*davranışlara yön veren bir kurallar bütünüdür*” (Ergun, 2005: 26), “*her an uygulanan genel bir eylemdir*” (Durkheim, 2016: 77), “*bir sosyalleşme olayıdır*” (Altay, 1972: 5). Eğitim çocukta ahlaki bir karakter sağlayan unsurdur, yeni kuşaklara planlı bir şekilde etki yapmaktadır, devleti geliştirmeyi hedefleyen toplumsal bir kişilik yaratır, yeni nesle yetişkin kuşakların uyguladığı bir faaliyettir.

Eğitimin amaç yönüyle ele alındığında mahiyetinin daha iyi anlaşılacağını söyleyen Celkan (1989: 10-11) çok genel bir sınıflama ile eğitimi kasıtlı (intentionnel) ve işlevsel (fonctionnel) olmak üzere ikiye ayırır. Ona göre okullarda yaptırdığımız eğitim kasıtlıdır. Belli bir program, plan ve amaç dâhilinde yaptırılır, pratik değeri azdır. Oysa fonksiyonel eğitim, çocuğun ailede, okulda, her türlü toplumsal gruplarda yaşayan, yürürlükte ve uygulamada olan değer yargılarını, kuralları, yaptırımları bizzat yaşayarak, yeri ve zamanı geldikçe anında öğrenmesi demektir. Tabi ki ikincisi, pratik değeri daha fazla olan ve eğitim sosyolojisinin asıl faaliyet alanını oluşturan bir eğitimidir.

Peki eğitimin rolü nedir? İnce (2019: 66-68) bunu dört maddede belirtir. Bunlardan ilki yeni bilgiler üretmek, ikincisi üretilen yeni bilgileri umuma yaymak, üçüncüsü yeni değerler geliştirmek, dördüncüsü ise topluma yardımcı olmaktır. Ona göre eğitimin temel işlevleri; ferdi geliştirme işlevi, toplumu kalkındırma işlevi, kültürel mirası aktarma işlevidir. Eğitimin temel işlevi bireyden başlayarak toplumu kalkındırmak ve sonra kültürel mirasın aktarımını sağlamak gibi özelden genele doğru bir yelpaze sergiler.

Eğitimin toplumsal fonksiyonları ise açık ve gizli olarak ikiye ayrılır (Topçuoğlu, Tezcan ve Göğüş, 1971: 6). Açık işlevden bazıları kültürün aktarılması, yenilikçi ve değişimi sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Gizli fonksiyonu ise tanıdık sağlamak, eş seçmek ve statü kazanmaktır.

Eğitimin toplumsal görevlerini Altay (1972: 7-9) dört maddede belirtir. Bunlardan ilki toplumun kültür mirasının birikimi ve aktarılması, ikincisi yenilikler sağlayacak ve değişmeyi sağlayacak elemanlar yetiştirmek, üçüncüsü eğitimin siyasal alanda görevi ve son olarak eğitimin seçme görevidir.

Eğitimin iki çeşidi vardır. Bunlardan biri örgün eğitim, diğeri ise yaygın eğitimidir. Çocuğun belirli bir plan içinde öğretmen ve yetişkinlerin kontrolü altında yetiştğini, bu şekilde belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere, belirli bir örgüt kurarak programlı ve sistemli bir şekilde yapılan eğitime örgün eğitim şeklinde tanımlar. Yaygın eğitimin ise sadece belirli eğitim kurumları ile olmayacağını, ferdin doğup büyüdüğü toplumsal ve doğal çevresinin çeşitli şekilde ferdi etkileyerek eğittiğini belirtir.

Eğitimin sosyal olma yönü ve sosyalleşme

Eğitim bir sosyalleşme süreci olduğu kadar aynı zamanda bir sosyallik alanıdır. Çünkü eğitim her ne kadar bireyde gerçekleşse de bilginin aktarımının eğitimciler tarafından gerçekleştirilmesi ve bilgi aktarımının yapıldığı bireyin belirli bir toplumda yaşadığı gerçeği bu iddiayı desteklemektedir. Yılman (1978: 8), eğitimin sosyal olduğunu, çünkü eğitimin bir etkileşim işi olarak, bir topluluk içinde gerçekleşebildiğini, ayrıca eğitimin, birden fazla insanın aralarındaki sosyal ilişkilerden doğan bir duruma karşılık geldiğini ve tek bir insan için eğitimin bir anlamı olmadığı gibi, eğitimden de söz edilemeyeceğinden bahseder. Öztürk de (1970: 15), eğitimin sosyal bir olgu olduğuna dikkat çekerek, eğitimin bir toplum içinde olup bittiğini, toplum olmazsa eğitimin olmayacağını belirterek çocuğu ‘insan’ yapan ve onu sosyalleştiren şeyin toplum olduğunu belirtir.

İnsan önce bir birey olarak mı var olur, yoksa toplumun içinde mi birey olur sorusuna cevap arayan birçok düşünür olmuştur. Ergun (2005: 56-57), insan ya da çocuk önce toplumsaldır gerçeğinin 1950’lerde Batı’da ünlü bir polemige konu olduğunu, batılı iki ünlü psikolog, Fransız Henri Wallon ve İsviçreli Jean Piaget’in birbirini suçladıktan sonra, bu konuda aralarında bir yaklaşma olduğunu ve anlaştıklarını belirtir. Anlaşma sonucu Wallon ve Piaget’e göre, çocuk önce toplumsaldır; çocuk duygusal ayırt etmekle başlayarak, ayırt etmelerle bireyselleşir fikrini benimsediklerini belirtir. Yine Durkheim’in (2016: 14), ‘Eğitim ve Sosyoloji’ adlı eserinin önsözünü yazan Paul Fauconnet, Durkheim’a göre toplumsallaşma esnasında bireyselleşmenin de mümkün olduğu sonucuna varabiliriz der.

Eğitimden söz edilmesinin önemli yanı özellikle bilgi aktarımını sağlayan bir başkasının varlığının zorunlu olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal olan eğitimin sosyolojik yönleri ise “kültürün yeni kuşaklara aktarılması, toplumun bütün fertlerine yayılması ve yenilenmesi sürecini ifade eder. Eğitim, her şeyden önce bir ‘sosyalleşme’ olayıdır” (Altay, 1972: 5). Birey toplumsallaşma/sosyalleşme süreci sonunda toplum içerisinde nasıl davranması gerektiğini öğrenir. Toplumsallaşma, birçok kaynakta rol beklentilerini öğrenmek olarak tanımlanmaktadır. Bir bakıcıya muhtaç olan birey ilk öğrendiği bilgileri ilk bakıcısı tarafından alır ve hayatının ilerleyen dönemlerinde varlığını devam ettirebilmek adına süreci çoğunlukla uyum sağlayarak geçirir. Ergün (1997: 64), sosyalleşmenin, bireyler ile sosyal sistemler arasındaki uyumsuzlukları azalttığını ve sosyalleşmenin hem toplumların dinamikliğini gösterdiğini hem de pek çok fikrin aşırı taraflarını törpülenerek bir ortak noktada toplum bütünlüğü içinde görünmesini ve kaynaşmasını sağladığını söylemektedir. Gerçekten de sosyalleşme her kültürün kendi gibi olan yeni nesiller yetiştirmesini sağlayan bir olgudur. Bu olgu toplumların kendi varlıklarını devam ettirmeleri açısından önemlidir. Tabi sosyalleşme sürecinde bireyin fiziksel çevresi ve zihinsel yapısının gelişmesi ve genişlemesi önemlidir. Çocuk önce aile bireyleri ile olan sosyal çevresi ile daha sonra arkadaş-okul-arkadaş şeklinde genişleyen birçok sosyal alanla karşı karşıya kalır. Sosyal alanı fazla olan toplumlarda çocuk çatışmalı bir dönemden geçer. Ailenin çocuğa sosyalleşme vasıtasıyla verdikleri bilgi ve değer aktarımı ile diğer sosyal alanların verdiği bilgi ve değer çatışabilir. Özetle “*sosyalleşmenin muhteva, amaç ve metotları toplumların gelişmişlik durumlarına, üretim tarzlarına, iş bölümü anlayışlarına, sosyal yapılarına, politik ve sosyal sistemlerine göre değişmektedir*” (Ergün, 1997: 55). Sosyalleşme işini sağlayan kurumlar bireyin sosyalleşme sürecinde neler öğrenebileceklerini, neleri öğrenmesi gerektiğini ve değişimlere karşı nasıl uyum sağlayabileceğini tespit eder böylece sosyalleşme devam eder.

Eğitimin sosyal olması hususunda buraya kadar belirtilenlerin dışında sosyalleşme kavramına ve eğitimle ilişkisine değinmekte fayda vardır. Türkçede Türk Dil Kurumu’nun tanımlamasında ise ‘toplumsallaşma’ olarak tercüme edilen ‘socialization’ kelimesi, sözlükte “bireyin kişilik kazanarak belli bir toplumsal çevreye hazırlanması, toplumla bütünleşmesi süreci, sosyalleşme” olarak kullanılmaktadır (www.tdk.gov.tr). Genel olarak toplumsallaşma, bireyin içinde yer aldığı grubun normlarını, değerlerini, tutumlarını ve karakteristik dilini edinmesi yönündeki etkileşim sürecine gönderme yapar. Bu kültürel öğelerin kazanılması sırasında kişilik oluşur. Özetleyecek

olursak toplumsallaşmanın iki amacı vardır. Bunlardan biri toplumların devamlılığını sağlaması, diğeri ise toplum içinde yaşayan bireylerin kişiliklerinin oluşturmastır.

“Toplumsallaşma kavramını sosyal bilimler literatürüne katan ilk düşünür hiç şüphesiz Durkheim’dır. Ona göre, sosyalleşme projesinde içten gelen, çok güçlü bir farklılaşma olayı söz konusudur. İçten gelen bu farklılaşma aracılığıyla insan ferdiyetçi, tabii bir varlık olma durumundan (mekanik tabiat çevresinden) çıkarak, sosyal (diyalog kuran) bir varlık durumuna geçmektedir” (König’ten akt. Akyüz, 1991: 210).

Durkheim (2016: 54-55), eğitimi, genç neslin yönetsel bir toplumsallaşması olarak değerlendirir. O, her birimizin soyutlama hariç, birbirlerinden ayrılmayacak iki varlığın olduğunu söyler. Bunlardan birinin, sadece kendimizle ve kişisel hayatımızla ilgili olan tüm ruhsal durumlardan oluştuğunu (bireysel varlık), diğerrinin ise kendi içimizde açık ettiğimiz fikirler, duygular ve alışkanlıklar sistemi olduğunu belirtir. Bunun, bizim olmaya ama üyesi olduğumuz farklı grup ya da grupların benliği olduğunu ekler. Bunlara dini inançları, ahlaki inanç ve pratikleri, ulusal ya da mesleki gelenekleri, her türlü kolektif fikirleri örnek olarak verir ve eğitimin amacını da, her birimizin içinde bu ikinci varlığı inşa etmek olduğunu belirtir.

Moore, (2015: 208-209), habitus’un pedagojiyle formasyonunu, Durkheim’in kendisine özgü ben ve ben ile sosyal olan arasındaki ilişki modeline göre anlaşılması gerektiğini ve burada sosyal ben ile kişisel ben arasında yapılan ayırımın ikiz/dubleks ben modelini oluşturduğunu belirtir. Ona göre bu model basit/yalın olmaktan uzak, iç hayatımız çifte çekim merkezini çağrıştıran bir şeye sahiptir. Bir yanda bireyliğimiz ve çok daha özelde bireyliğimizin dayandığı bedenimiz; diğerr yanda bizde kendimiz dışındaki şeyleri ifade eden her şey. O, Durkheim’ın toplumu şeyleştirmesinin ve şeyleşmiş, deterministik bir kişilik modeli üretmesinin bir paradoks olduğunu, ‘sosyal’ın hem ‘dışımızdan’ hem de ‘içimizden’ geldiğini belirtir.

Birey büyür ve gelişir. Büyüme belli bir döneme kadar gerçekleşirken gelişim ömür boyu devam eder, bireyin içinde büyüdüğü toplum da zamanla değişir ve gelişir. Sürekli hareket halinde olan böylesi bir durumda çocuğu sınırları çizilmiş bir eğitim anlayışı ile büyötmek nerede ise imkânsızdır. Durkheim (2016: 48), bu hususta çocuklarımızı istediğimiz gibi yetiştirebileceğimize inanmak saçmadır. Uymamız gereken görenekler vardır ve eğer bizler onlara ciddi şekilde karşı gelirsek, bu görenekler öçlerini çocuklarımızdan çıkarmaktadır. Yetişkin olduklarında, bu çocuklar, uyum içerisinde

olmadıkları çağdaşları ile birlikte yaşayacak yetkinliğe sahip olmazlar. Ya hükmünü yitirmiş ya da zamanından önce ortaya çıkmış fikirlere göre yetiştirilmiş olanlar, her şekilde zamanlarının insanı olmaz ve sonuç olarak da, normal hayat koşullarının içerisinde yer almazlar der. Gerçekten de bir çocuğa verilecek eğitimin temelinde evrensel olma ve zamana uyma durumu dikkate alınmalıdır. Aksi takdirde toplumda zamanının insanları olmayan bireyler yetişecektir. Durkheim’a (2016: 52-53) göre eğitim insan doğası, farklı kabiliyetlerin ayrı ayrı önemi, hak ve yükümlülükler, toplum, birey, ilerleme, bilim, sanat vb. üzerine milli ruhumuzun tam da temeli olan düşünceler bütünü inşa etmiştir ve bütün eğitimler... bu düşünceler bütünü bilincilerde sabitleme amacındadır. Bu hususta Counts (1935: 13-14), insanın özgür doğduğu yanılığsından bahseder. O aslında insanın çaresiz doğduğunu ve kültür aracılığıyla ırksal ve bireysel olarak özgürlüğe kavuştuğunu söyler. O, bir ülkenin yerlisi olmayı doğmak için ödenmesi gereken bir bedel olarak telaffuz eder. Counts, nispeten çağdışı ve sınırlı olsa da, bireyin bir kültür gövdesi üzerinde yetiştirilerek özgürleştirildiğini ve bireyin yaşam döngüsünde birçok seçim yaptığını ve bu seçimleri bireyin bir zorunluluktan yaptığını, bu seçimlerin en belirleyici olan tarafının da daima bir grup tarafından oluşturulduğunu belirtir. Bu durumun detaylandırmaya gerek kalmayacak kadar aşikâr olduğunu belirtir. Yine bu hususta Durkheim (2016: 55), yeni doğmuş bir çocuk, dünyaya kendi birey doğasından başka bir şeyle gelmemektedir. Dolayısıyla, her yeni nesille birlikte toplum kendisini, yeniden inşa etmesi gerekecek neredeyse boş bir levha (tabula rasa) ile yüz yüze bulmaktadır. Toplumun, bu yeni doğan bencil ve asosyal varlığa, onu olabildiğince hızlı bir şekilde ahlaki ve toplumsal hayata yöneltecek yeni bir varlık eklemesi gerekmektedir. İşte eğitimin ortaya koyduğu eser budur ve onun heybetli önemini bu eserinde görürsünüz. Eğitim, bireysel canlıyı, ortaya çıkmaları istenilen gizil güçleri görünür kılmakta yetinmeyip insanın içinde yeni bir varlık yaratmaktadır.

Sosyalleşme ve eğitim, sadece sıkı akrabalıkları olan iki kavram değildir. Her ikisi de zamanla gelişme seyri gösterirler ve çoğunlukla birbirlerini tamamlarlar. Akyüz (1991: 228), “eğitimi, sosyalleşme olayının yarattığı genel ilişkiler içerisinde özel bir faaliyet biçimi olarak tarif etmenin mümkün olduğunu ve eğitimin bu haliyle, sosyalleşmeye oranla daha şuurlu ve sistemli bir faaliyet çeşidi olarak gözüktüğünü” söyler. Buradan hareketle ona göre aslında belirtmek istenen hususun, örgün ve yaygın eğitimin vurgulaması olduğunu, her iki eğitim şeklinin arasındaki farkın eğitimle sosyalleşme arasındaki farkı da ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Sosyoloji açısından ise

eğitim, sosyalleşmenin sistemleştirilmiş ve kurumsallaşmış halidir. Eğitimin ‘bireylerde istendik yönde davranış oluşturma süreci’ şeklindeki tanımı da zaten bu anlama göndermede bulunur. *“Sosyal kurumlar, pek çok sosyal problemlerin çözüm yeridir; mesela okullar toplumların eğitim problemini çözmek için çeşitli şekillerde yarattıkları kurumlardır. Sosyal olaylar amaca yöneliktir; bu nedenle onların bağlantıları nedensel değil, fonksiyonel olarak yorumlanmalıdır”* (Ergün, 1997: 65).

Bireylerin toplumsallaşması iki şekilde gerçekleşir. Bunlardan ilki ‘birincil toplumsallaşma’dır, ikincisi ise ‘ikincil toplumsallaşma’dır. Birincil toplumsallaşma aile içinde gerçekleşir, çünkü bireyin sosyalleşmesinde en önemli kurum ailedir. Sağlıklı bir ailede büyüyen çocuğun sosyalleşmesi için en müsait ortam ailesinin oluşturduğu ortamdır. Genel olarak sosyalleşme bireyin üyesi olduğu toplumun etkileşim süreçlerine gönderme yapar. Kişilik de topluma ait etkileşim süreçlerinin edinilmesi sürecinde oluşur ve şekillenir. Sosyalleşme bireyin gelişimi ve kültürel aktarımın sağlanması gibi iki önemli özelliğe sahiptir. Birey çevresi ile iletişim halinde iken hem öğrenir hem de öğrendiklerini gelecek nesillere aktaracak kişi haline dönüşür. Kültürün gelecek nesillere aktarımı ilk ailede gerçekleşir. TDK’ya (2006) göre *“aile, evlilik ve kan bağına dayanan, karı koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkileri oluşturduğu toplum içindeki en küçük birliktir”*. Yalnız ailenin kültür düzeyi, alışkanlıkları, eğitim seviyesi, yaşadığı sosyal çevre ve sosyal konumu çocuğun sosyalleşmesi üzerinde önemlidir ve belirleyici etkilere sahiptir. Aile bir taraftan biyolojik üreme ile neslin devamını sağlarken, diğer taraftan da toplumsal düzenin korunmasında ve toplumsal yeniden üretimde belirleyici bir rol oynar. Aile farklı türleri ile sermayenin yoğunlaşmasında ve kuşaklar arasındaki dolaşımın sağlanmasında büyük öneme sahiptir; bunu aktarım sayesinde gerçekleştirir. İkincil toplumsallaşma, çocuğun aile ortamından ayrılması ile başlar, aile dışında gerçekleşir. Günümüzde daha kreş seviyesindeki çocukların aileden sonra karşılaştıkları ilk kurum okuldur, ebeveyn dışında uzun süreli muhatap oldukları kişi de öğretmendir. Okul *“ailenin yaygın, düzensiz ve örgütsüz eğitimine karşıt bir eğitim uygular. Okul eğitimi düzenli, sistemli, planlı ve örgütlü bir eğitimidir”* (Öztürk, 1970: 15). *“Okul bütün toplumlarda ailenin yanında sosyalleşmeyi sağlayan kurumlar arasında pedagojik beklentilere cevap veren tipik bir teşkilattır”* (Akyüz, 1991: 225).

Çocuk, sosyalleşmesi sürecinde ilk olarak ailede ebeveynleriyle, daha sonra okulda öğretmenleri ile iletişime girer. Bu iki mekânda çocuğun muhatap olduğu bireyler çocuğun toplumsallaşmasında önemli etkilere sahiptir-

ler. Özetle çocuğun toplumsallaşmasında ilk mekân aile ve okullar, ilk karşılaştığı kişiler de önce çocuğun ebeveynleri daha sonra ise öğretmenleridir. Toplumsallaşma ile kişiye toplumdaki hâkim değer yargıları ve davranış kalıpları verilir. Çocuk doğduğu andan itibaren ilk önce duygusal bağın, yani ilk sosyal davranışın sergilendiği aile (anne) ile iletişim kurar. Bebek kendi benliğini evvela bakıcısının algısıyla görmeye başlar. Daha sonra çocuk okula gider ve aile üyelerinin dışından bir rolü üstlenen kişiyle tanışır. Bu rol de öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmene aittir. Bu mesleği küçük yaşta yapmaya karar veren birçok katılımcının neden öğretmen oldunuz sorusuna vermiş oldukları cevap çocuğun ilk muhatap olduğu meslek olan öğretmenliğin çocuğa rol model olmasındandır.

Okul, eğitimin gerçekleştiği somut mekândır. Eğitimin ne zaman ve nerede başladığına dair tarihte belli bir başlangıç olmamasına karşın okulların bilinen bir tarihi vardır. Elbette ki ilk insanların eğitim faaliyetlerinin aile içinde yaşanarak verildiği varsayımında bulunmak mümkündür. Ergün (1997: 50), okulun, öğrencilere sadece müfredat programındaki bilgileri aktarmak, oradaki amaçlar doğrultusunda bazı becerileri, alışkanlık ve davranış kalıpları kazandırmakla sosyalleştirme görevini yapamayacağını; okulun, adeta aile ortamı ile büyük sosyal kurumlar arasında bir geçiş toplumu olduğunu belirtir. O, çocukların, okulda kazandıkları birçok bilgi ve becerilerin yanı sıra aile fertlerinden başka yabancı çocukları, büyükleri ve yöneticileri de tanıdıklarını, farklı davranış şekilleri, farklı alışkanlıklar, gelenekler, değerlendirmeye teknikleri ile karşılaştıklarını söyler.

Modern toplumlarda çocuğun eğitimi, annenin çalışması ile çocuk bakımını üstlenecek kurumlardan olan okulların oluşmasını zorunlu kılmıştır. Kendini bulunduğu zamana adapte etmeyen ya da gerekli imkâna sahip olmayan bakıcıların bilgi ve deneyimleri modern zamanın yeniliklerine yeterli gelmemektedir. Bu anlamda okullar hem çocuğun bakımını üstlenmekte, hem topluma ait değerleri aktarmakta, hem de ailenin yetemediği bilgiyi çocuğa aktarmaktadır.

Eğitim, yetişkin nesillerin toplumsal yaşam için daha olgunlaşmamış kişiler üzerinde uyguladığı etkidir. Eğitimin amacı, bir bütün olarak politik toplumun ve çocuğun bilhassa yazgılı olduğu özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği birtakım fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içinde harekete geçirmek ve geliştirmektir. Kısacası, eğitim, genç neslin(...) toplumsallaşmasıdır” (Durkheim, 2016a: 54).

Eğitim ve toplum ilişkisi

Eğitim bir toplumun varlığını devam ettirebilmesinin en önemli aracıdır. Eğitim vasıtasıyla yetiştirilen bireyin mensup olduğu topluma karşı sorumlulukları vardır. Her birey bu sorumlulukları bilinçli bir düzeyde gerçekleştirmez. Ama her birey farkında olsun ya da olmasın bir şekilde kendisinden öncekilerin mirasını kendisinden sonra gelecek olanlara aktarır. Bu bağlamda eğitimin en önemli özelliklerinden birisi onun toplumsal olmasıdır. Toplumlar olmadan eğitimin varlığından bahsedilemeyeceği gibi eğitim olmadan toplumun varlığını sürdürmesi de güçtür. Bu karşılıklı ilişki sonucunda her iki taraf da varlığını sürdürmek için birbirine ihtiyaç duyar.

“Eğitimin sosyolojik olarak farklı tanımları yapılırsa da öne çıkan temel özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden ilki eğitimde eğiten-eğitilen ayrımının olmasıdır. İkincisi, planlı ve bir amaca yönelik olmasıdır. Üçüncüsü, eğitimin toplumsal bir süreç olduğudur. Dördüncüsü ise, davranış değişikliğini içermesidir” (Ünsal ve Korkmaz, 2018: 36). Bu özelliklerden ilkinin Mialeret’in (1999: 320) yapmış olduğu eğitim tanımında görmek mümkündür. O, eğitimi, biri/birilerinin birine/birilerine uyguladığı eylemdir şeklinde tanımlar. Tarihsel süreç içerisinde insan ilişkilerinin doğası gereği birileri birilerine sürekli bir şeyler öğretmeye, uygulamalar yaptırmaya çalışmıştır. Bu karşılıklı ilişki düzeni birinin diğerine olan ihtiyacının da göstergesidir. İkinci olarak eğitimin planlı ve bir amaca yönelik olması hususu genel anlamda eğitim sürecinin sosyalleşme yönüne işaret etse de sosyalleşmenin eğitimle ilgili olan önemli yönü kasıtlı, bilinçli ve planlı olmasıdır. Üçüncü özellik, eğitimin toplumsal bir süreç olduğudur. Eğitim içinde bulunduğu toplumun koşullarına göre şekillenir. Okulların açılmadığı dönemlerde geleneksel ihtiyaçları gideren eğitim artan nüfus ve modernleşmenin etkileri ile toplumun ihtiyacı olan piyasaya birey yetiştirme eğilimine girmiştir. Özellikle her ülkenin kendi ihtiyaçlarına göre kurguladığı eğitim programları hazırlanırken hedeflerin belirlenmesine yön veren önemli kaynak o toplumun ihtiyaçlarıdır. Saymış olduğumuz son özellik ise eğitimin bireyde meydana getirdiği davranış değişikliğidir. Eğitim faaliyetinde asıl amaç bireyde istendik yönde bir davranış değişikliği yaratmasıdır. Ne var ki bu sonuca her zaman, her koşulda ulaşılamaz. Olumsuz sonuçlara neden olan durumlar ayrı bir çalışma konusu olarak incelenmesi gereken önemli bir husustur.

Topçuoğlu (1971: 12) bir toplumdaki yapı, sistem veya düzeni meydana getiren elementlerin işlenmesi, bunların birbirine bağlanması ve doğurdukları çeşitli problemlerin çözümünü eğitime bağlar, ayrıca bunların birer toplumsal değer olarak genç insanlara aşılmasının ‘eğitimin önemli bir fonk-

siyonu’ olduğunu belirtir. *“Eğitim, toplumsal bir şeydir; bu da demektir ki, eğitim çocuğu, genel olarak toplumla değil de, belli bir toplulukla temas haline sokmaktadır”* (Durkheim, 2016: 11). Akyüz de (1991: 12) ifade ettiği gibi bir eğitim olayının meydana gelebilmesi için, mutlaka bir sosyal atmosfer ve zemine, toplumunda varlığını sürdürebilmesi için mutlaka bir eğitim faaliyetine ihtiyacı olduğunu belirtir.

Eğitim-toplum ilişkisine değinen “Counts’a göre eğitimin anlamı; tüm büyük kurumlarda olduğu gibi, bir kültürün, belli bir coğrafyada ve belli bir tarihsel dönemde yaşayan toplumun özelliklerinin açıklanmasıdır” (akt. Gutek, 2006: 7). Eğitimin, belli bir coğrafyada belli bir tarihsel dönemde yaşayan toplumların özelliklerinin açıklanmasında büyük etkisi vardır. Hem eğitim vasıtası ile aktarıcıların eğitimi doğru bir şekilde gerçekleşmiş olur, hem de yine eğitim vasıtasıyla sonraki nesillere aktarım daha kolay gerçekleşir. “Evrensel yasalar değil, sosyal ve ekonomik olarak egemenlerle olan ilişkiler ve kurumların bu ilişkiler ile olan bağlantısı, kurumların şu anda ne yaptığı ve gelecekte ne yapması gerektiğinin anlaşılmasında kilit bir role sahiptir (Apple, 2017: 80). Burada aktarımın doğru yöntemlerle ve kalıcı bir şekilde aktarımı söz konusudur. Eğitimle bağı zayıf olan toplumların geçmiş ile sıkı bir bağı olamayacağı için kültürel aktarımda miras olduğu gibi aktarılamaz.

Tan (1981: 561) Durkheim’ın bahsetmiş olduğu eğitimin içeriğinin zamana ve topluma göre değiştiğini, bu yönüyle eğitimin toplumsal bir olgu olduğunu ve belli bir amaca yöneldiğini belirtir. Ayrıca o, eğitimin öncül amacının ve işlevinin bireysel yetenek ve potansiyelin toplumun gereksinimleri doğrultusunda gelişmesi gerektiğini söyler.

Küçük ve daha sonra büyük gruplar halinde yaşayan insanların bulunduğu toplum kendisi için bir insan ideali oluşturur. ‘Eğitimin odağı olan’ da işte bu idealdir. Her bir toplum için eğitim, ‘toplumun, çocukların kalbinde kendi varoluşu için temel koşulları hazırladığı bir araçtır.’ Bu nedenle de, ‘her tür millet, kendisi için uygun, tıpkı siyasi ve dini örgütlenmelerinde olduğu gibi onu tanımlamaya hizmet edebilecek, kendisine özgü bir eğitime sahiptir. Eğitim, yetişkin nesillerin toplumsal yaşam için daha olgunlaşmamış kişiler üzerinde uyguladığı eylemdir (Durkheim, 2016: 8).

Aynı şekilde toplumun devamlılığını sağlayan bütün toplumsal normların öğrenilmesi, benimsenmesi ve gerektiği bağlamlarda davranış olarak ortaya konması doğrudan eğitimle ilgilidir” (Eraslan, 2018: 162). *“Özetle, bireyi ve bireyin menfaatlerini tek ve asıl amacı olarak görmek şöyle dursun, eğitim, her şeyden evvel, toplumun tam da kendi var oluş koşullarını daima yeniden yaratmak için kullandığı bir araçtır”* (Durkheim, 2016: 115).

Özetleyecek olursak eğitim bir toplumun varlığını devam ettirmesi için önemli bir araçtır. Toplumdaki yapı, sistem ve düzeni meydana getiren unsurların birbirine bağlanması da eğitimle ilişkilidir. Ayrıca toplumda meydana gelen sorunlar yine eğitim vasıtasıyla çözülür. Eğitim vasıtasıyla topluma ait örüntüler, ilişkiler gelecek nesillere aktarılır. Öyle ki eğitim aracılığıyla bir coğrafya üzerinde bulunan toplumların kültürel özellikleri açıklanır, nesiller bu vesile ile kendi geçmişine sahip çıkma imkânı bulur.

Sosyolojinin bir alt dalı olarak eğitim sosyolojisi

Eğitim ve toplum arasında çeşitli şekillerde meydana gelen ilişkiler eğitim sosyolojisinin konularını oluşturur. Eğitim sosyolojisinin konusunu en genel anlamda etkileyen- etkilenen ve etkilenenin tekrar etkilediği ve bu üçünün arasında sıkı ilişkilerin ve ayrılmaz bağların olduğu eğitim ve toplumun kesiştiği yer ya da bu üçünün arakesitinde bulunan kümedeki konuları oluşturur. Sosyolojik olduğu kadar felsefi bir kavram olan eğitim, bilgi aşıl原因 ve bilgiyi yönlendiren ideolojiler, müfredat programları ve pedagojik teknikler ile kişiliklerin ve kültürlerin toplumsal bakımdan yeniden üretilmesini sağlar. Pratikte ise eğitim sosyolojisinin en çok ilgilendiği konu okul eğitimi, özellikle modern sanayi toplumlarının toplu eğitim sistemleridir (Marshall, 1999: 174).

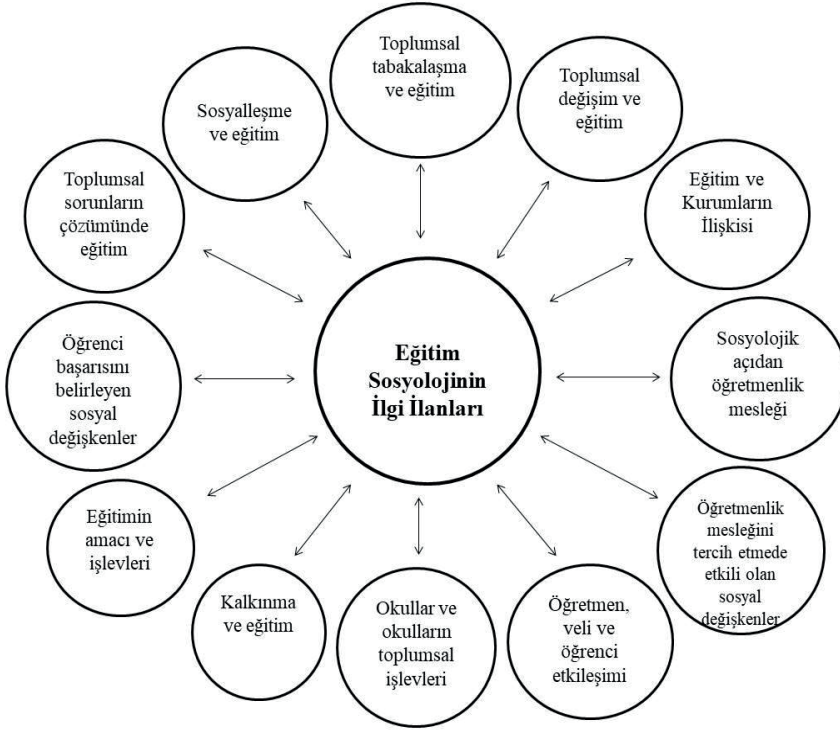
Eğitim sosyolojisinin konu alanını mikro ve makro olacak şekilde geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Eraslan (2018: 264), eğitim sosyolojisinin; sosyolojinin ilke ve kuram öğretileri ışığında eğitim-toplum, toplum-eğitim ilişkilerini makro ve mikro bağlamda ele alan ve eğitsel sorunların toplumsala etkisini araştıran bir bilim dalı olduğunu belirtir. Ona göre eğitim sosyolojisi toplumun ve eğitim bilimlerinin gelişim ve değişim süreçlerinden etkilenir. Eğitimin değişen içeriği, toplumun eğitime yüklediği anlam ve beklentilerin değişmesi, toplumsal değişim ve tabakalaşma sürecinin eğitime olan etkisi ile üretilecek kültürün yapısal özelliklerinden idealize edilmiş insan tipolojisine kadar birçok farklılaşma, eğitim sosyolojisinin hem teorisine hem de pratiğine etki etmektedir. Bu özelliği ile eğitim sosyolojisi dinamik yapıda canlı ve dirik bir bilim dalı olarak makro ve mikro alanlarda bilgi üreten bir disiplindir. Mikro boyutta daha dar kapsamda bireylerin eğitim ve eğitimden etkilenme durumları spesifik boyutta incelenirken, makro boyutta eğitimin etkilediği geniş bir kitleden ve etkisinin daha kapsamlı olduğundan bahsetmek mümkündür. Doğan (2018: 11) eğitim sosyolojisinin makro boyutta eğitim sistemini, eğitimsel olayları, kültürel ve toplumsal olayların eğitimsel

neden ve sonuçlarını; mikro boyutta ise okulu, okulun iç ve dış toplumsal etkileşim biçimlerini, sınıfı ve okulun varlık nedeni olan eğitim ve öğretim olaylarını (sistem, program, öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli, toplumsal edimleri ve açılımlarını incelediğini belirtir. Ünsal ve Korkmaz (2018: 41) eğitimle toplum arasındaki ilişkinin kurulabildiği her eğitsel konu ve olgunun eğitim sosyolojisinin inceleme alanına girdiğini belirtir. Altay (1972: 5) ise eğitim sosyolojisinin, eğitimi hem bir sosyalleşme olayı, hem de toplumun ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel hayatına göre kurulmuş ve bunlara yön veren bir örgüt olarak ele alıp incelediğini belirtir.

Eğitim sosyolojisinin uğraştığı alanın sınırlarını çizmek, onun alanını teşkil eden öncelikleri tanımakla mümkündür. Eğitim sosyolojisinin inceleme alanına giren konu başlıklarının genişliği eğitim sosyolojisini diğer bilim dalları/alanlar ile zorunlu bir ilişki oluşturmaktadır. Bu alanlar başta felsefe, psikoloji, sosyoloji, tarih olmak üzere hukuk, siyaset, coğrafya, antropoloji, ekonomi, kültür ve istatistiktir. Eğitim sosyolojisi bu bilim dalları/alanları ile doğrudan ve dolaylı bir şekilde ilişki halindedir.

Eğitim sosyolojisi çalışanlar bilgi, bilgi ve ideoloji, müfredat programları ve öğretme tekniklerinin bireyler ve toplumlar tarafından nasıl görüldüğü ve kullanıldığı üzerine çalışırlar. Aynı zamanda eşitlik, demokrasi, siyaset, ekonomi, kültür ve eğitim ilişkisi ve eğitim sisteminin toplumsal yapıya ve değişmeye etkisi eğitim sosyolojisinin önemli konularıdır. Ayrıca eşitsizlikler, yoksulluk ve tabakalaşma ile globalleşmeyle birlikte eğitimin nasıl dönüşüme uğradığı da eğitim sosyolojisinin alanlarından birisidir (Oktik, 2020: 9).

Aşağıda Şekil 5’te eğitim sosyolojisi merkeze alınarak çevresine de eğitim sosyolojisi ile ilgili alanlar yerleştirilmiştir. Bu ilgi alanları bireysel anlamda öğrenci başarısından ve bunu etkileyen sosyal değişkenlerden başlayan, bireyin sosyalleşmesine, tabakalaşmaya, toplumda meydana gelen değişimlere, öğretmen-öğrenci-veli etkileşimine, eğitimin diğer kurumlarla ilişkisine ve özellikle çalışma kapsamında ele alınan öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan sosyal değişkenlere kadar uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır.



Şekil 2: Eğitim Sosyolojisi ve İlgili Alanları

Kaynak: (Ed. Ünsal ve Çetin, 2018: 41) Eğitim Sosyolojisi adlı eserden uyarlanmıştır.

Aslan (2018: 230) eğitim sosyolojisinin toplum ile eğitim arasındaki ilişkilerin ortaya konmasını amaçladığını, bu amacı gerçekleştirmek içinde sosyolojik metot ve teknikler kullandığını belirtir. O, eğitim sosyolojisinin eğitim ile din, aile, ekonomi vb. kurumlar arasındaki ilişkileri ele aldığını ve eğitim sistemleri ve okullar ile birlikte toplumsal yapı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalıştığını belirtir. Eğitimin amacı, zaman ve toplumsal koşullara bağlı olarak değişmektedir. Buna geleneksel ve modern toplumlar üzerinden örnek vermek mümkündür. Geleneksel toplumda eğitim vasıtasıyla bireyin topluma uyumu sağlanırken; endüstri toplumunda eğitim vasıtasıyla bireye ekonomi kurumunun ihtiyaç duyduğu beceri ve nitelikler kazandırmak olmuştur. Akyüz (1991: 9), eğitim sosyolojisinden beklenen en önemli görevlerden birisinin de, toplumun eğitim ve okulla ilgili problemlerine pratik çözümler getirmek olduğunu belirtir.

Meslek ve Öğretmenlik Kavramının Sosyolojik Temelleri

Bu bölümde meslek kavramına ve sosyoloji ile ilişkisine değinilerek öğretmenlik mesleğinden ve bu mesleğin özelliklerinden bahsedilecektir.

Meslek kavramı ve tanımı

İnsanlar kendilerinin kim olduğunu bir başkasına tanıtırken genellikle hangi mesleği icra ettiklerini de söyler ya da bir başkasını tanımaya çalışırken ne iş yaptığını sorarlar. Çünkü bu sorunun cevabı bireyi sosyolojik, ekonomik, kültürel ve bilişsel olarak konumlandırır. Bu tutum genellikle yaptığımız mesleğin doğasına dair olanın yaşamımıza yansımaları ile ilgilidir. İnsanların mensup oldukları ve icra ettikleri mesleğe dair tanımlar, meslek çerçevesinde bireye verilen yasal haklar veya meslek ile ilgili değişiklikler ya da düzenlemeler kişiyi ve yaşantısını ve meslek çerçevesinde oluşturduğu yaşam algısını şekillendirir ve davranışlarını da etkiler. Öğretmenlik mesleğinin kendi iç dinamiklerinden bahsetmeden önce meslek kavramının ne anlama geldiğini ve sosyolojideki yerini kısaca belirtmekte fayda vardır. Meslek kavramının TDK’daki tanımı “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” şeklindedir. Öğretmenlik de tanımda yer aldığı gibi belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı hizmeti içeren ve karşılığında para kazanmak için yapılan kuralları belli bir iştir. Meslek tanımında dikkat çeken ve meslek tanımının sosyolojik mahiyette anlaşılması için emek piyasası, mesleki ayırım ve mesleki sınıflandırma kavramlarının da açıklanmasında fayda vardır. Çalışmanın sınırlarını aşmamak adına bu kavramlara yeri geldiğinde değinilecektir.

Marshall (1999: 491) mesleği emek piyasalarının büyümesinin bir sonucu olarak ev eksenli işlerden ayrılan iktisadi bir rol olarak tanımlar. Ona göre mesleki roller, bir sanayi kuruluşunun, resmi bir dairenin ya da sosyo-ekonomik yapının içindeki daha geniş bir iktisadi iş bölümünün bir parçasını oluşturur. Öğretmenlik mesleği özellikle iktisadi bir role karşılık geldiğinden beri tartışmasız her bireyin gerekli ve önemli gördüğü mesleklerin başında gelmektedir. Özellikle zamanın ihtiyaçlarına uygun bireylerin yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç sacayağı olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Özellikle öğrencinin eğitilmesinde aktif rol alan ve öğretim programının da uygulayıcısı olan öğretmendir. “Bir emek piyasasında, insan emeği yasal olarak bir sözleşmeye bağlanması gere-

ken koşullarla alınıp satılan bir meta haline getirilir. Biçimsel açıdan özgür olan emeğin alınıp satılması geniş kapsamlı bir pratik olarak kapitalizmde gelişmiştir, fakat reel sosyalizm gibi alternatif sanayileşme yolları da, tam anlamıyla özgür bir emek piyasasına sahip olmamakla birlikte, ücretli bir işi gereklilik durumuna getirmiştir” (Marshall, 1999: 185). Burada sosyolojik bağlamda ve konu ile ilgili olan husus emek piyasası kuramının öğretmenlerin piyasaya tahsis edilmesini belirleyen kültürel, kurumsal ve yapısal faktörleri, piyasa süreçlerinin eksikliklerini, farklı piyasalarda yürürlükte olan ödül sistemlerini ve piyasadaki güç ilişkilerinin niteliğini saptamak olacaktır. Dünyada eğitim sistemi büyük bir problem alanı oluşturmakta ve çeşitli tartışmalara konu olmaktadır. Her ülkenin kendi tarihsel, kültürel, kurumsal ve yapısal özellikleri çerçevesinde eğitim sistemi de birtakım özgül sorunlar içermektedir. Sosyolojik bağlamda araştırma kapsamında bu farklılıklar ve alana katkı göz önünde bulundurularak Türkiye’de öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki problemler ve meslekteki rolde etkili olan dinamiklerin ve sorunların tespiti önemlidir. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra KPSS ile karşılaşmaları tahsis edilmeleri açısından ilk engeldir. Eğitim sisteminin devletin yürüttüğü ve bir de devletin verdiği yetkiler dâhilinde yürütülen özel okullaşma durumu öğretmenlerin yararına değil zararınadır. Devlette atanamayan öğretmenler özel sektörde ucuza çalıştırılmaktadır. Devlette ve özelde çalışan öğretmenlerle yaptığımız görüşmelerde emek piyasası bağlamında öğretmenlerin davranışlarını etkileyen tüm motivasyonların farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu konu çalışmanın bulgular bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Erden (2017: 154-160) meslekleşme koşullarını “tanımlanmış bir alanda hizmet vermek, uzmanlık bilgisi-örgün eğitimden geçmek, mesleki kültüre sahip olmak, giriş denetiminden geçmek (belge veya diploma gibi), meslek ahlakına sahip olmak, meslek kuruluşunun olması, toplumca meslek olarak tanınmak” şeklinde sıralamıştır. Öğretmenlik mesleği Erden’in belirttiği meslekleşme koşullarını taşımaktadır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili özellikle meslek başlığı altında tartışılan konulardan biri öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığı ya da öğretmenliğin bir teknisyenlik olup olmadığıdır. İnal, ‘öğretmen ‘Öğretmen ve İktidar’ adlı çalışmasında öğretmenlere bu soruyu yönelterek öğretmenlerin gözünde bu mesleği nasıl algıladıklarını sormuştur.

Aynı eserden hareketle araştırmada katılımcılara “Öğretmene şu niteliklerden hangisini öncelikle uygun görürsünüz? (Aydın, entelektüel, pratisyen, profesyonel, teknisyen, vasıflı eleman, beyaz yakalı, işçi, vasıfsız ça-

lışan)” sorusu yöneltmiş ve katılımcılardan birçoğu aydın ve profesyonel cevabını vermiştir. Burada öğretmenlerin yaptıkları işin sahip oldukları mesleki tanımlamalardan haberdar oldukları sonucuna varılabilir.

Cirhinlioğlu (1996: 7-24), sosyolojinin bir alt dalı olan meslekler sosyolojisinin profesyonelleşmeyle birlikte ortaya çıkan sorunları kendine konu edindiğini, artık profesyonel mesleklerin çağımızı şekillendirdiğini ve toplumsal hiyerarşinin en üst kesimlerini artık profesyonellerin işgal ettiğini belirterek özellikle sanayileşmiş ülkelerde doktorlar, hukukçular, mühendisler ve öğretmenlerin mesleksi örgütlenmelerini tamamladıklarını söyler. O, bu tür grupların siyasal, ekonomik ve kültürel etkinliklere, geçtiğimiz yüzyıla göre çok daha aktif biçimde katıldıklarını belirtir. O, ayrıca toplumsal yaşam içinde sağlık sorunlarının doktorlarca, hukuk sorunlarının hukukçularca, eğitim sorunlarının da eğitimcilerce çözülmekte olduğunu; halkın bu tür sorunların çözümünde bilimin dışındaki kaynaklara çok nadir başvurduğunu belirtir. Öğretmenlik mesleği profesyonel meslekleşme koşullarını taşımaktadır, fakat ülkelerin mevcut politikaları ve uygulamalarda yaptıkları hatalardan ötürü mesleği icra etme ve meslek sahiplerinin toplum nezdindeki yeri ve öğretmenlerin mesleği anlayış tarzı ve tavrı ülkeden ülkeye farklılık arz etmektedir. Özpolat (2010: 161), çağımızın etkili bütün toplumsal değişme dinamikleri(nin) öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasını gerektirdiğini, sanayi toplumu modelinin mesleki standartlaşmayı öne çıkarmasına bağlı olarak son yüzyılda öğretmenlik mesleğinde de bir profesyonelleşme süreci başlamış olmasına rağmen daha çok bilgi öğretiminin yöntem ve stratejileri boyutunda şekillenmiş olup bilgi toplumu ve demokratik toplumların beklentilerini karşılamakta yeterli gelmediğini belirtir.

Sosyolojide meslekler yazarlarca genel iki kuramsal perspektif üzerinden ele alınmıştır. Bunlardan ilki işlevselci önermeleri kuramlarının çıkış noktası yapanlar, diğeri ise işlevselci kuramları eleştiren neo-marksist kuramlardır. Cirhinlioğlu (1996: 24) mesleklerin işlevsel yorumlarını, profesyonellerin toplumsal uyumu artıran, genelin çıkarını koruyan çağdaş gruplaşmalar olarak özetler. Profesyonellerin özerk kuruluşlar olduğunu ve güvenilirliklerini koruyabilmek için özerk kalmak zorunda kaldıklarını söyler. Neo-marksistler ise, profesyonellerin üst ya da burjuva sınıfının elinde bir oyuncak olarak görüldüğünü ve profesyonellerin ister istemez, devletin onayladığı düzene hizmet etmek zorunda kaldıklarını belirtir.

Öğretmenin tanımı

Bilinçli bir şekilde bildiğini bir başkasına aktarma insana özgü bir eylemdir. Gordon (2007: 1) öğretme işinin evrensel bir uğraş olduğunu belirtir. Çocuk doğduğu andan itibaren bakıcısı tarafından hayata dair eğitilir. Bu eğitim faaliyetleri öğrenme ile gerçekleşir. Öğrenen bir bireyin varlığı öğretene birinin varlığını ya da tam tersi ifade edecek olursak öğretene birinin varlığı öğrenen birini zorunlu kılar. Ebeveynler çocuğun bakımının yanında ilk eğitici rolünü de üstlenirler. Bu doğal döngü tarihin akışı ve değişimlere paralel olarak kendini başka bir kurumda, yani okullarda devam ettirmiştir. Ebeveynleri dışında çocuk okulda ilk defa bir meslek ile meşgul olan bireyleri tanır. Bu meslek öğretmenliktir. Öğretmenlik anlam olarak “Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime” (sozluk.gov.tr) anlamlarına gelmektedir. Çelikten ve Şanal (2005: 207-237) öğretmenin bir öğrenme aracı olduğunu, öğretmenin sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekili olduğunu belirtir. Ayrıca öğretmenin güvenilir kişi ve yedek veli, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcı olduğunu söyleyerek bunların öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgeler olduğunu söyler. Çelikten ve Şanal’ın öğretmen tanımında, orta sınıfın savunucusu ve vekili rolünü öğretmene vermelerini, kişilik özelliği olarak güvenilir olması ve yedek veli pozisyonunu öğretmene atfetmelerini toplumsal beklentinin öğretmenlik kavramının tanımına bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde birçok öğretmen anne ve babalık duygusunu (bekar olanlar ve evli olup henüz çocuk sahibi olmayanlar dahil) öğrencilerde yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Erden’e göre (2017: 23), öğretmen formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir. Ona göre toplumda herkes birer öğretme davranışı gösterebilir, ancak öğretmen olmak için formal eğitim vermek gerekir ve bu nedenle öğretmen olmak öğretici veya öğretene olmaktan oldukça farklıdır. Öğretene düzenlediği yaşantılar gelişigüzelken öğretmen belli bir program çerçevesinde planlı eğitim etkinlikleri düzenleyerek, programlar doğrultusunda öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirendir. Öğretmen eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmen olmadan bu sistemin işlemesi mümkün değildir. Öğretmenlerin okulda pek çok görevi vardır ve bunlar yönetmeliklerle belirlenmiştir. Öğretmenlerin yönetmeliklere göre kendilerine verilen dersleri okutarak öğretim işlerinde, eğitim işlerinde ve yönetim işlerinde görevleri vardır.

Öğretmenlik mesleği ve ortaya çıkışı

Eğitim faaliyeti insanlıkla beraber vardır. Her ev bir eğitim yuvası, her ebeveyn de birer eğitimcidir. Ev, çocuğa içinde yaşadığı toplumun kural- larını öğreten bir eğitim yuvasıdır. Bu eğitim tarzının belli bir yöntemi ol- mamakla birlikte plansız ve programsız yürütülmüştür. Zamanla eğitim ailelerin yükümlülüğünden çıkmış ve yeni ihtiyaçları giderecek uzmanların yetiştirilmesi ihtiyacı planlı ve programlı bir eğitimi zorunlu kılmıştır. Tabi bu süreç öğrenme ve öğretme konusunda uzmanlaşmış insanların görev yap- masını gündeme getirmiş, örgün eğitimle okullar kurulmuş ve burada görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi de gündeme gelmiştir. Çelikkaya (1999: 5) öğretmenlik mesleğinin kendiliğinden bir zaruret olarak ortaya çıktığı- nı, insanlık tarihinde ilk ve en eski mesleğin öğretmenlik olduğunu belirtir. Öğretmenlik, çok eskilere tarihlere geri gitmesine karşın, bir meslek olarak ‘modern okul’ un doğuşuyla başlamıştır. Akyüz (1991: 267) meslek eğitiminin esasını ilköğretimin ilk kademesinde aramak gerektiğini belirtir. Ona göre okulun birçok fonksiyonu vardır ve bunlardan biri de okulun mesleki fonk- siyonudur. Bilindiği üzere her seviyede eğitim kademesi, çeşitli türden bil- gileri belli esaslara göre belirler. Her kademedeki meslekler ile ilgili eğilimler taşıyan unsurlar da vardır. Eğitimin ilk yıllarında mesleklerle ilgili bilgiler basit şekilde verilirken ilerleyen yıllarda meslek ile ilgili verilen bu bilgiler zenginleşerek devam eder. Akyüz meslek ile ilgili verilen bu bilgilerin yalnız- ca çocukları belli bir alana yönlendirmekle kalmadığını, aynı zamanda belli bir meslek için zemin teşkil eden kabiliyetlerin ortaya çıkmasına ve işlenme- sine de aracı olduğunu belirtir.

“Eğitimin bir bilim dalı olarak kurumsallaşması, çocuğun eğitimiyle ilgilene- cek özel uzmanlık ve beceriye sahip insanların yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır... Günümüzde statü ve saygınlığı ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte, öğret- menlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren mesleklerin başında gelmektedir” (Eskicumalı, 2005: 10). Akpınar ve Aydın (2007: 144), Türkiye’de 1963 yılına kadar MEB tarafından öğretmen istihdamında mesleki bir formasyon ve sı- nav zorunluluğu gözetilmediğini belirtmiştir. Bu durumun oluşmasında is- tihdam için gerekli niteliklerin ortaya konmamasının ve çoğunlukla ihtiyaç çerçevesinde yeterli öğretmen yetiştirilmemesinin etkisi olduğu görülmek- tedir. Mesleğe girişte sınav uygulamalarına 1985 yılında başlanmış, ancak 1992 ve 1999 yılları arasında sınav yapılmamıştır. 2002 yılı itibarıyla öğret- men adayları KPSS sınavına girmişlerdir. Bu sınavın içeriği genel kültür, ge- nel yetenek ve eğitim bilimlerinden oluşmuştur ve çoktan seçmeli bir sınav

şeklinde gerçekleşmiştir. Tabi burada sınavı kazanan öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olup olmadıkları ve öğrenciye ne derece faydalı olduklarının tespitinin bir sınavla ölçülemeyeceği hala eleştiri konusudur.

Etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikler

Bir öğretmenin etkili olmasının arka planında neler vardır? Her öğretmen etkili bir öğretmen midir? Etkili olmak için öğretmene düşen nedir? Etkili bir öğretmen olmak kazanılan bir özellik midir ve son olarak etkili öğretmen kimdir sorularının kültürel anlamda birçok farklı cevap içermesi söz konusudur. Evrensel mahiyette bu sorulara verilen en kapsamlı cevap öğrenme sürecinde öğrenciye bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini öğreten ve çocuğun hayatında beklenen bir standart yakalamasını sağlayacak yaşantılar veya şemalar oluşturan öğretmen etkili öğretmendir. Erden (2017: 148-154), etkili öğretmeni, uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan öğretmen olarak tanımlar. Ona göre öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmesi sırasında iki temel niteliği önem taşır. “Bunlar kişisel nitelikler ve mesleki niteliklerdir. Kişisel nitelikler: hoşgörölü ve sabırlı olma; açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma, sevecen, anlayışlı ve esprili olma, yüksek başarı beklentisi, cesaretlendirici ve destekleyici olma. Mesleki nitelikler ise genel kültür, konu alanı bilgisi ve mesleki beceri ve yeterliliktir.” Eskicumalı (2005: 14) bu iki özelliği öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri başlığı altında belirtmiştir. Ona göre kişisel özellikte öğretmenlik bir sevgi mesleğidir ve bu meslek için bireyin iyi iletişim yeteneklerine sahip olması gerekir. Mesleki özellikte ise genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyonla ilgili yeterlilikleri belirtmiştir.

Tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmen de bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri şunlardır: Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olmak, öğrencilerin beklenti ve gereksinmelerini dikkate almak, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilmek, eğitimde bireysel farklılıkları dikkate almak, yenilik ve gelişmelere açık, kendini sürekli yenileyebilmek, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilmek, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemek, araştırmacı bir yapıya sahip olmak, yüksek başarı beklentisi (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 207-237).

Baştürk ve Ayaş (2012: 272-309), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, bir öğretmenin mesleki niteliğinin; genel kültür bilgisi, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile becerilerine bağlanmış oldu-

ğunu ve kişilik özellikleri ne kadar iyi olursa olsun bir öğretmenin kanunda belirtilen bu özelliklere sahip olmadığı sürece etkili bir öğretmen olmasının mümkün olmayacağını belirtir.

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü özellikleri

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendisine has özellikleri vardır. “Birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenliğin de mesleki ve mesleğin toplumsal konumu dönemin sosyal, ekonomik ve siyasi konjonktürünün etkisi altında biçimlenir. Bu nedenle her dönem, kendine özgü bir öğretmen tipolojisini öne çıkarır” (Yıldız, 2014: 13). Çalışmada farklı yaşlarda öğretmenlerle görüşülmüş olup katılımcıların her birinin mesleki deneyimi ve yaşı itibarıyla her dönemin gerçekten de kendisine has bir öğretmen tipolojisi oluşturduğu gözlemlenmiştir. Özellikle emekli öğretmenler sisteme daha uyumlu ve sistemi savunan öğretmen tipolojisi çizerken; mesleğe yeni atanmış öğretmenlerin sistemi eleştirme, sistemin eksiklerini giderme ve kendi başlarına mesleği iyi hale getirme gibi davranışlar sergiledikleri kendilerince anlatılmıştır.

Erden (2017: 160-163), öğretmenlik mesleğinin kendisine has özelliklerini şöyle sıralar. Bunlar; öğretmenlik tüm ülkelerde en yaygın olarak görülen mesleklerden biridir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı devlet memurudur. Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir. Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çok yüksek değildir. Mesleği değiştiren ve terk edenlerin sayısı fazladır. Öğretmenlik mesleğini genellikle kadınlar tercih etmektedir.

Her geçen gün artan nüfus ile eğitilmesi gereken çocuk ve genç sayısı artar; bu da eğitim veren öğretmen sayısının artışı zorunlu kılar. Devlet eliyle yürütülen eğitim faaliyetleri öğretmenleri devletin bünyesinde çalışan bireyler haline getirmiştir. İş hayatına daha çabuk atılmak, devlet güvencesine girmek, tatilin fazla olması, alt gelir grubu için daha gerçekleştirilebilir bir hedef olması ve öğretmenliğin alt gruptan insanların da aşına olduğu bir meslek grubu olması gibi nedenler alt sınıftan gelen bireylerin tercihini bu meslekten yana kullanmasının nedenlerinden bazılarıdır. Toplumsal statünün belirleyici faktörlerinden biri de ekonomik gelirdir. Ülkemizde ve birçok farklı ülkede diğer meslek gruplarına göre öğretmen maaşı düşüktür. Araştırma kapsamında kendisiyle görüşülen katılımcılar saygınlığın azalmasını ve artmasını ekonomik nedenlere dayandırarak açıklamışlardır. Katılımcılara yö-

neltelen ‘başka bir mesleği icra etmek ister misiniz?’ sorusuna itibar kaybı ve ekonomik nedenlerden ötürü farklı meslek grubunda çalışmak istedikleri cevabını vermişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin genellikle kadınlar tarafından seçilmesinin önemli nedenlerinden birisi sevgi, şefkat ve merhamet kavramlarının annelik duygusuyla örtüştüğü ve öğretmen olan birinin bu duygulara sahip olması gerektiği fikridir. Katılımcılara yöneltilen sorularda kadın katılımcıların annelik duygusuyla hareket ettikleri verdikleri cevaplarla tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik yaz tatillerinin fazla olması ve yarım gün gibi çalışma durumu kadının evde annelik vazifesini rahatlıkla yaparken aynı zamanda ev ekonomisine katkı sunması açısından kadınlarca tercih edilen bir meslektir. Yine aileler kız çocuklarını bu nedenlerden ötürü mesleğe daha çocuk yaşta yönlendirmeye başlamışlardır.

Türk Eğitim Tarihinde Öğretmen Yetiştirme

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi; İslamiyet’ten önce Türk eğitiminde öğretmenlik, Müslüman Türk devletlerinde öğretmenlik, Osmanlının kuruluşundan Tanzimat’a kadar öğretmenlik ve Tanzimat’tan günümüze öğretmenlik mesleği başlıkları altında ele alınmıştır.

İslamiyet’ten önce Türk eğitiminde öğretmenlik mesleği

Bu dönemde Türk toplumlarında, şaman, kam, ozan denen kişiler vardı. Bunlar kâhin, saz şairi, kâtip, öğretmen, danışman olarak işlev görüyorlardı. Temel işlevlerinden biri genellikle çaldıkları kopuz eşliğinde eski Türk destanlarını, atasözlerini vs. okumak ve toplumsal değerleri canlı tutup nesilden nesile aktarmak idi. (Akyüz, 2012: 31). İslamiyet öncesi Türk toplumunun önceliği; güvenlik, güçlü devlet ve kültürel varlığın devamı olduğundan öğretmenlik rolünü üstlenen bu kişiler değerlerin sonraki nesillere aktarılması noktasında önemli bir işlevi yerine getirmişlerdir.

Öğretmenlik işlevini yerine getiren bu aktörlerin önemi, toplum tarafından benimsenen özlü sözlere yansımıştır. Öğretmenin önemine dair Akyüz Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1993’e adlı eserinde X. Yüzyılda geçen Uygur atasözlerinden birkaçına yer vermiştir. Bunlar;

“- Alim olsan alem senin olur.

- Bileği güçlü olan bir kişiyi yener, bilimi güçlü bin kişiyi yener.

- Çocuğunu Öğretmene ver, ondan alıp saraya ver atasözleridir”. (akt. Akyüz, 2012: 32).

Bu sözler bilgiye dayalı gücün üstünlük sağladığını ortaya koymaktadır. Söz konusu bilgiye dayalı gücü Özkan (2008: 6), Hun Devletini kastederek şu şekilde ifade eder: “Bu devlet Türklerin tümünü aynı bayrak altında topladığı gibi, Çin, Moğol, Tunguz vs. pek çok kavmi bünyesinde bulunduruyor ve sınırları 22 milyon km²’ye ulaşıyordu. Böylesine çok geniş bir alanda çok çeşitli toplulukları bünyesinde barındıran devletin idaresi herhalde, bu mükemmel devlet anlayışını ortaya çıkaran bir o kadar güçlü eğitim olmasıyla mümkün olsa gerektir.”.

İslamiyet öncesi Türk toplumlarında başarılı bir askeri yönetim olması iyi bir savaş eğitiminin verildiğini, alfabenin ve yazılı kaynaklar bulunması bunları öğreten aktaran kayıt altına alan meslek eğitimin olmasını da sonuç olarak belirtmek gerekir.

Müslüman Türk devletlerinde öğretmenlik mesleği

İlk Müslüman Türk Devletlerinde yeni inancın getirdiği sosyo-kültürel değişim her alanı etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemiştir. Bu zamana kadar geleneklere göre verilen eğitim zenginleşerek farklı kültürel birikimin eğitim vasıtaları ile aktarılmaya başlanmıştır.

“Türklerin İslamiyet’e geçişleri ile beraber kendilerine sufi, şeyh, ata, bab, baba, derviş(...) denen kişiler türemeye başladı. Bunlar her tarafta İslamiyet’i yaymak için usanmadan çabalıyordu” (Akyüz, 2012: 32). Bilgiyi aktaran ve din eğitimi veren bu kişiler kendi dönemlerinde öğretmenlik rolünü üstlenmişlerdir. Nitekim bu aktörler medreseler açıldıktan çok sonraları bile toplumda etkili olmaya devam etmişlerdir. Türk toplumlarında ilk kez ‘medrese’ denen öğretim kurumları ve ‘müderris’ denen medrese öğretmenleri ortaya çıkmıştır. Selçuklularda kurulan Bağdat Nizamiye medreseleri ve ötekiler devletin resmi ideolojisini yapan kurumlar olarak görülmüştür (Akyüz, 2012: 33).

“Türk toplumunda ilk kez, medrese denen planlı düzenli, güçlü bir örgün eğitim ve öğretim kurumu olan okul ortaya çıkmış, kısa sürede ülkenin her tarafına yayılmıştır.” (Özkan, 2008: 20).

Karahanlı’lar ile çağdaş olan Abbasiler örnek alınarak açılan medreseler düzenli eğitim veren bütçesi belli, yani alimlerin maaşları, öğrencilerin harçlıkları vs. tüm giderlerin kayıt altına alındığı formel bir yapıdadır. Devlet kontrolünde olan bu yapılar hem yeni dinin yayılmasını hem öğretilmesini hem de ihtiyaç duyulan öğretmen ihtiyacının karşılanması gibi yükseköğrenim işlevini de yerine getirmiştir. Anadolu’da farklı inançlara karşı halkın eğitilmesi görevini üstlenen medreseler din bilgileri verme, dini yayma ve dini savunma işlevini yerine getiren eğitimciler yetiştirmişlerdir.

Kuruluş'tan Tanzimat'a kadar Osmanlılarda öğretmenlik mesleği

Osmanlı İmparatorluğunda: “Alt düzeydeki medreseleri bitirenler, sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapabiliyorlardı ve bunlara ‘muallim’ deniliyordu. Üst düzey medreseleri bitirenler ise medrese öğretmeni oluyordu, bunlara da ‘müderris’ deniyordu” (Erden, 2017: 169). Dini eğitim ağırlıklı yapıda olan eğitim kurumları ve bu kurumlardaki öğretmenler aynı zamanda din görevlisi gibi görülmektedir. Konuyla ilgili literatür taramasında Tanzimat dönemine kadar; Fatih Sultan Mehmed döneminde yapılan eğitim alanındaki yeniliklerin dışında öğretmenlik mesleğine yönelik düzenlemelerin yapıldığı saptanmamıştır. *“Fatih Sultan Mehmed, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde, sıbyan mektebi muallimi olacaklar için genel medrese programlarından farklı bir program uygulanmasını sağlamıştı. Bu programın en önemli yanı, Adab-ı Mubahese ve Usul-i Tedris derslerini ihtiva etmesine karşılık, diğer medrese programlarında yer alan Fıkıh derslerine yer vermemesi idi.”* (Öztürk, 1996: 1) Bu yaklaşım, öğretmenlik mesleği açısından ilköğretim öğretmenlerinde farklı bir eğitim anlayışı gerektiğini ön gören önemli bir aşamadır.

Tanzimat'tan günümüze öğretmenlik mesleği

Akyüz'e göre, Tanzimat dönemi, eğitimde ve başka alanlarda etkilerini bu güne kadar sürdüren bir dönem olarak önem arz etmektedir. Bu dönem, yenileşme hareketlerinin zorunlu bir değişimi beraberinde getirdiği bir başlangıç olarak değerlendirilmektedir. Ancak Duman'ın belirttiği gibi Tanzimat dönemi Osmanlı aydınları, her ne kadar medrese dışında modern tarzda yeni okullar açılması gerektiğine inanmışlar ve bazı yeni okullar açmışlarsa da, bunların çoğu, ileri görüşlü bazı devlet adamlarının özel çabaları ile olmuş, eğitimdeki reform hareketleri belli bir plana bağlanarak tam bir devlet politikası haline gelmemiştir (Duman, 1991: 15). “Bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren okullar açılması anlamında ilk adım *“Mekatib-i Umumiye Nezaretinin başına birkaç kez getirilen, sonra bir kaç kez Maarif nazırlığı yapan Kemal Efendinin öncülüğü ile ilk kez bir öğretmen okulu Darülmualimin İstanbul Fatih'te açıldı* (Akyüz, 1993: 154).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin öğretmenlik mesleği açısından hükümlerini şöyle sıralayabiliriz.

- *“İstanbul'da Darülmualimin (erkek öğretmen) ve Darülmualimat (kız öğretmen) okulu açılması,*
- *Öğretim bilgi ve yöntemleri geliştirilecek, öğretmenlerin bilgi ve görgüleri arttırılacaktır.*

- Öğrencilerin okulu ve öğretmeni sevmeleri önlemleri alınacaktır.” (Sakaoğlu, 2018: 134).

Tanzimat ve sonraki yıllarda Osmanlı medreselerindeki veya mekteplerindeki eğitimin dini boyutu ile pozitif bilimler dengelenmeye çalışılmış, bu yöndeki daha çok merkezi (İstanbul) olan müdahaleler taşra için eş zamanlı olamamıştır. Ancak halkın eğitilmesi amacıyla hem okul sayısı hem de öğretmen yetiştiren okulların sayısı arttırılmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra yeni kurulan devletin ideallerine uygun bireyler yetiştirmek amaçlayan bir eğitim anlayışı ve bu doğrultuda amaca yönelen öğretmenlerin yetiştirilmesi uygarlık için en önemli unsur olarak görülmüştür. “Atatürk’ün ve Mustafa Necati Bey’in (Milli Eğitim Bakanı) düşledikleri öğretmen, yalnız okulda ders vermekle yetinmeyen, müsamereler, konferanslar, oyunlar, kurslar tertipleyen, halkı Cumhuriyet ülküsüne ısındıracak ideal bir tiptir.” (Sakaoğlu, 2018: 134).

Atatürk döneminde Türk eğitim sistemini incelemek ve modernleşmesi için yapılması gerekenler üzerine çalışmak amacıyla ülkemize gelen John Dewey (Eğitim Bilimci) öğretmene *mektebin kalbi ifadesini* kullanmıştır. Bu dönemde yeterli sayıda okul ve öğretmen olmadığı gerçeğinden yola çıkarak, öğretmen yetiştirecek yeterlilikte nitelikli eğitim kadroları olmayan okulların kapatılması ile öğretmen yetiştiren okulların eğitim süresinin uzatılması yönündeki alınan kararlar haricinde okul ve öğretmen sayısı arttırılmaya çalışılmıştır.

Yine “Atatürk Devri’nin önde gelen eğitimcilerinden biri olan Sadreddin Celal Antel de, tıpkı Dewey gibi, eğitim inkılaplarının başarıya ulaşmasının, nicelik ve nitelik bakımından yeterli öğretmen yetiştirilmesine bağlı olduğunu belirterek, bu konuda başlıca iki tedbir öneriyordu. Bunların ilki eski eğitim sistemi için dahi liyakat ve dirayetleri kafi olmayan mevcut öğretmenlerin, hizmet-içi eğitim yoluyla genel ve mesleki eğitimlerini tamamlamak; ikincisi ise az zamanda yeni eğitim ve teşkilatlarını başarı ile uygulayabilecek, çok miktarda öğretmen yetiştirmekti.” (Öztürk, 1996: 67).

Sadreddin Celal’ e göre, öğretmen adaylarının zengin bir genel kültür edinecek şekilde yetiştirilmesi, meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri bakımından çok önemliydi. Çünkü genel kültür, insanlara yaptıkları işlere hâkim olma imkânı veriyordu. Onun sayesinde öğretmen, bütün muhitlerde, sabit kural pedagoji kural ve ilkelerin, gelenek ve göreneklerin esiri olmaktan kurtulabilir; sahip olduğu bilgi, idrak ve ferdi girişim bilinci sayesinde yaratıcı hale gelebilirdi (Öztürk, 1996: 67).

Cumhuriyetin ilk zamanlarında şehir ve kırsal için ayrı ayrı öğretmen yetiştirme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bunun başlıca sebebi köyde görev yapmak istenmemesi ya da öğretmenlerin çalışmak istediği halde köye uyum sağlayamaması gösterilebilir. Bu dönemde nüfusun büyük çoğunluğu köylerde olduğundan köylünün eğitimi önemli idi. Bu düşünce zamanla köy enstitülerinin kurulmasına kadar geçen süreci şekillendirmiştir.

İnönü iktidarı, Demokrat Parti dönemi ve sonraki dönemlerde Türkiye’de eğitim sisteminin belirli bir yapıya oturtulamamasını ideolojik sebeplere bağlamak mümkündür. Zira hâkim iktidarlarca eğitim sistemi, ideolojilerinin yeniden üretimini sağlamak için varlık mücadelesi arenası olarak görülmüştür. Bu mücadele içinde yer alan öğretmenin bu karmaşadan etkilenmemesi mümkün değildir.

Mesleki açıdan dönemin öğretmenlerin sorunlarını değerlendiren Akyüz öğretmenlerin sorunlarını üç başlıkta toplamıştır. Bunlar; öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu, hukuki statülerinin güçlendirilmesi sorunu ve öğretmenlerin ekonomik sorunlarıdır.

Eğitim tarihi için yazılan her eser hangi tarihsel dönemi kapsarsa kapsasın öğretmenin önemine atıfta bulunur. Ülkenin sosyo-politik, ekonomik şartlarından etkilenen eğitim sistemi hangi ölçüde öğretmen yeterliliğine katkıda bulunabilirse o derece başarılı olabilir. Bu yeterlilikten kasıt nitelik ve niceliktir. Yani yeterli sayıda nitelikli öğretmenin varlığı diğer şartların yetersizliğine rağmen iyi bir eğitim için vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yapısal işlevselci yaklaşım

Yapısal-işlevselci düşüncenin kaynağı Talcott Parsons’ın eserleridir (Slattey, 2007: 376). Daha önceki çalışmalarında eylem analiz düzeyini merkeze alan çalışmalar yapan Parsons, toplumsal ilişkilerin özünde olan **rol beklentilerini** tanımladığı The Social System’la (Toplumsal Sistem, 1951) artık eylem planında olmaktan çok etkileşim planında yer alır. Ancak **iki analiz düzeyinin** birbirini tamamlar nitelikte olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Ortak ama indirgemeci bir görüşün aksine ‘eylem’ ile ‘sistem’ (etkileşim) arasında kökten bir karşıtlık yoktur (Chazel, 2011: 586) ve onun geliştirdiği yaklaşımın merkezinde sistem kuramının yer aldığı (Wallace ve Wolf, 2015: 55) kabul edilmektedir.

Parsons, “Tüm toplumları, oldukça farklı alt sistemlerden oluşan, hepsi karşılıklı ilişki ve bağımlılık içindeki bağımsız ve kendine yeten sistemler olarak görür” (Slattery, 2007: 376). Ona göre her toplumsal sistem, UABG şemasıyla açıklanan şu dört işlevsel sorunu çözmek zorundadır:

1. Uyum (fiziksel çevreye): Bir sistemin, dışsal durumun mecburiyetleriyle başa çıkması gerekir.
2. Amaca (hedefe) ulaşma: Bir sistemin öncelikli amaçlarını tanımlaması ve elde etmesi gerekir.
3. Bütünleşme (sistemin birimleri arasında): Bir sistemin kendisini oluşturan parçaları arasındaki ilişkiyi düzenlemesi gerekir.
4. Gizlilik (kalıp korunması, kültürel modelleri yani örüntüyü sürdürme): Bir sistemin hem bireylerin güdülerini hem de bu güdülerini yaratan ve devam ettiren kalıpları tedarik etmesi, sürdürmesi ve yenilemesi gerekir (Ritzer, 2011: 242; Chazel, 2011, 586).

Parsons’a göre toplumlarda bütünleşme süreci “sosyalleşme, sosyal kontrol ve rollerin gereği gibi oynanmasıyla sağlanır” (Slattery, 2007: 377). Parsons’un toplumların nasıl yapılandığını ve uyumlu bir hâlde bulunduğunu açıklayan genel eylem kuramı, dört sistem içermektedir: Kültürel sistem, toplumsal sistem, kişilik sistemi ve bir sistem olarak davranışsal organizma.

Kültürel sistemin temel çözümleme birimi anlam veya simgesel sistemdir. Bu düzeyde değerler üzerinde durulur.

Toplumsal sistemde temel birim rol etkileşimidir. Parsons toplumsal sistemi şöyle tanımlamıştır:

Bir toplumsal sistem, en azında fiziksel ya da çevresel özelliği olan bir durum içinde birbirleri ile etkileşen belli sayıda münferit aktörlerden oluşur: bu aktörler ‘**en yüksek derecede tatmin olma**’ eğilimi ile güdülenmiş olup, kültürel olarak yapılanmış olan ve paylaşılan simgeler sistemi tarafından tanımlanmış esaslara göre, içinde bulundukları durumla ve birbirleri ile etkileşirler (Parsons, 1951: 5’den aktaran Wallace ve Wolf, 2015: 56).

Kişilik sisteminin temel birimi yapıp eden aktör (birey, insan, şahıs)dür. “Antropolojide ve sosyolojide, eylemde bulunan kişiden çoğu zaman bir aktör (ya da fail) olarak söz edilir. Bu terim aynı zamanda kolektif aktörleri de içerir ve bu nedenle ‘şahıs’, ‘birey’ gibi kelimelerden daha kapsamlıdır” (Eriksen, 2009: 74). “Her aktör hedeflerine ulaşmak için aktif olarak çalışır. Aktör hedeflerine ulaşmak için aksiyonlarında sınırlamalar getiren özel durumları dikkate almak zorundadır. Bu durumlar sosyal ve sosyal olmayan nesnelerden oluşmuştur. Sosyal

nesneler aksiyonun içinde yer alan diğer aktörlerdir” (Parsons ve Smelser, 1956’dan aktaran Baltacı, 2019: 6).

Parsons kişilik sisteminde “Yukarıdaki toplumsal sistem tanımında ağırlık verdiği ‘tatmin olma güdüsü’ gibi bireysel gereksinimler, güdüler ve tavır alışlar üzerinde odaklanır” (Wallace ve Wolf, 2015: 57).

“Kişilik sistemi sadece kültürel sistem tarafından değil toplumsal sistem tarafından da denetlenir. Bu, Parsons’ın kişilik sistemine bir derece bağımsızlık tanımadığı anlamına gelmez. Ona göre, insanların hayat deneyimlerinin eşsizliği sebebiyle kendine has özellikleri vardır. Zayıf olsa da, kişilik sistemi Parsons’ın kuramında önemsiz değildir, fakat kuramın içinde ikincil veya bağımlı bir konumdur:

“Benim görüşüm, kişiliğin yapısının temel içeriği, toplumsallaşma aracılığıyla toplumsal sistemden ve kültürden türetildiği halde, kişilik, onun kendi organizmasıyla ilişkisi aracılığıyla ve kendi yaşam deneyiminin eşsizliği aracılığıyla bağımsız bir sistem haline gelir; kişilik sırf bir epifenomen (başka fenomenlere bağlı) değildir” (Parsons, 1970: 82’den aktaran Ritzer, 2011: 248; Ritzer ve Stepnisky, 2015: 73). Hatta Parsons’ın eylem kuramı, tek bir kişi veya bir topluluk olabilen bir rol oyuncusu ya da ‘aktör’ ile başlar. Parsons, aktörü, kültürü, kültür sisteminde tanımladığı gibi arzu edilen bir amaç veya sonuca varmak üzere enerji sarf etmek için güdülenmiş olarak kabul eder (Wallace ve Wolf, 2015: 57). Ancak, yine de, Parsons’ın eserinde ortaya çıkan izlenim edilgen bir kişilik sistemidir (Ritzer, 2011: 249).

Davranışsal organizmada temel birim biyolojik anlamda insandır. (Wallace ve Wolf, 2015: 55-57). Parsons aksiyon kuramında organizmanın fizyolojik işlemleriyle ilgilenmez. Bunun yerine aktörün etkileşim süreçlerinin örgütlenmesi ile ilgilenmektedir (Baltacı, 2019: 6). Aksiyon birimleri içinde organizma sosyal bir birimdir. Sosyal olmayan aksiyon birimleri kültürel ve fiziksel nesnelerdir. (Habermas, 2003’den aktaran Baltacı, 2019: 6).

Aktörün, “Aksiyonu ya da sosyal davranışı sadece kendisi ile ilgili değildir. Sosyal davranışlar örgütlenmiş bir biçimde karşılıklı ilişkili olmayı gerektirir. Bu nedenle, örgütlenmiş sosyal davranışların bütünü bir aksiyon sistemi olarak dikkate alınır. Parsons (1954) bu aksiyon sisteminin yapısal alt-sistemlere ve işlevsel zorunluluklara sahip olduğunu ileri sürmektedir. Tablo 1’de sosyal aksiyonun alt sistemleri, bunlara denk gelen işlevsel zorunluluklar ve kurumsal göstergeler görülmektedir” (Baltacı, 2019: 6).

Tablo 2: Sosyal Aksiyonun Öğeleri

Alt Sistemler	İşlevsel Zorunluluklar	Kurumsal Göstergeler
1. Organizma	Uyum/uyuma	Ekonomi
2. Kişilik Sistemi	Hedefe Ulaşma	Politika
3. Sosyal Sistem	Bütünleşme	Topluluk ve Kültürel Öğeler
4. Kültürel Sistem	Örüntü Sürdürme	Akrabalık

Bu çalışma, Talcott Parsons'ın geliştirdiği yapısal-işlevselci yaklaşımda yer alan sistem kuramını temel almıştır. Çalışmada, bu yaklaşımda ileri sürülen dört sistemden biri olan kişilik sistemine odaklanmıştır. Bu yolla, eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin işlevleriyle ilgili değerlendirmeleri kişili sistemi bağlamında tartışılmaktadır.

ARAŞTIRMANIN METODU

Creswell (2017b: 2-8), “Araştırmanın, bir konuyu veya sorunu anlayabilmek için bilgi toplama ve analiz etmede kullanılan ve bir dizi mantıksal adımdan oluşan bir süreç olduğunu belirtir. Ona göre, araştırma genel olarak üç adımdan oluşmaktadır. Bunlar; ortaya bir soru koymak, bir soruya cevap bulmak için veri toplamak ve söz konusu soruya cevap oluşturmaktır. Yine ona göre, araştırma üç nedenden ötürü önemlidir. İlki; araştırma bilgi birikimine katkıda bulunur. Bu eğitimcilerin sorunlarla ilgili var olan bilgi birikimine katkı sağlayacak araştırmalar yapmaları demektir. İkinci önemi; araştırmanın uygulamayı geliştirmesidir. Bu yönüyle araştırma, alandaki eğitimcilere işlerinde hayata geçirmek üzere göz önünde bulundurabilecekleri yeni fikirler önerir. Araştırma sonuçlarıyla donanan öğretmen ve diğer eğitimciler, daha etkili uzmanlar haline gelirler. Üçüncü önemi ise; araştırmaların karar mercilerine bilgi sağlamasıdır.” Neuman (2014: 2-3) ise, “toplumsal araştırmanın, araştırmacıların toplumsal dünya hakkında bilimsel temelli bilgi üretmek için sistematik olarak uyguladığı yöntem ve yöntem-bilimlerin bir toplamı olduğunu ve toplumsal araştırmanın en basit şekli ile sorulara yanıt bulmaya giden yol” olduğunu belirtir.

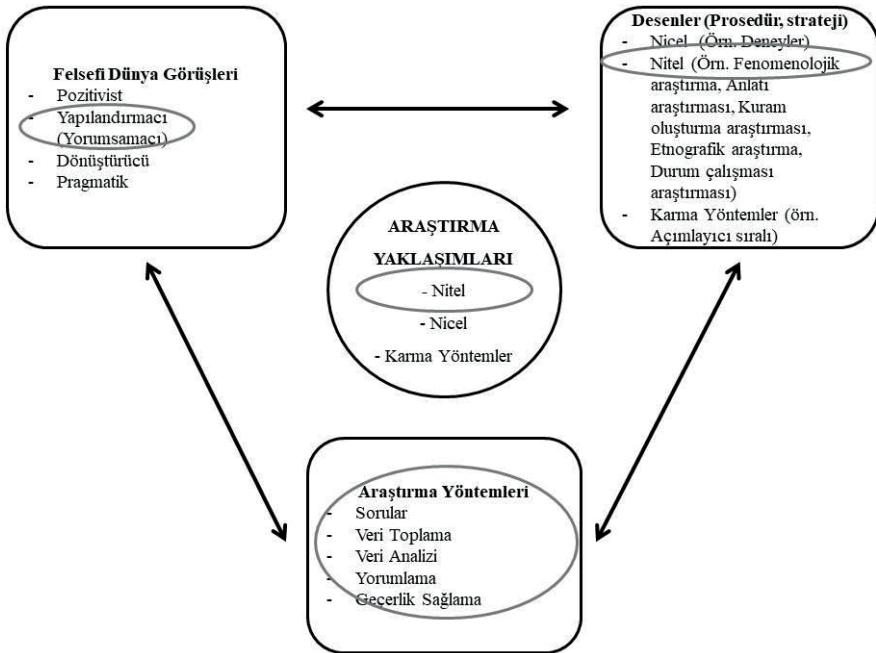
Patton (2018: 214), beş tür araştırma olduğunu söyler. Bunlar; temel araştırma, uygulamalı araştırma, sonuca yönelik değerlendirme araştırması, biçimlendirici değerlendirme ve eylem araştırmasıdır. Bu çalışma bu beş tür araştırmadan temel araştırma türüne girmektedir. Eğitimin toplumsal kurumlar arasında temel bir kurum olması ve diğer kurumlar ile karşılıklı etkileşim içerisinde bulunması, alanla ilgili literatürün zenginliği, araştırmanın nasıl yapılacağı hususunda derin bir literatür çalışmasını zorunlu kılmıştır. Eğitim, neslin kalitesini belirleyen temel bir kurumdur. Dolayısıyla yeni nesle, nelerin öğretilmesi gerektiği hususu, tüm toplumların geçmişten günümüze beşeri ve toplumsal sorunları arasındadır. Ayrıca eğitimcilerin eğitim verme koşulları ülkelerin tarihsel seyrinde farklılık arz ettiği gibi her ülkenin eğitim pratiklerinde de farklı yansımalar sebep olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, eğitimin en önemli temellerini atan ilköğretmenlerinin kendilerine hangi rolleri biçtiklerini, toplumun öğretmenlere hangi rolleri yakıştırdığını, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen düşüncelerini hangi anlam örüntüleriyle oluşturduklarını tespit etmek ve

yorumlamaktır. Böylece, öğretmenlerin kendilerini hangi koşul ve şartlarda nasıl bir öğretmene dönüştürdüklerini anlamak ve toplumdaki bu mesleği icra edenlerin öğrencilerini neye dönüştürdüklerini veya dönüştürmeye çalıştıkları anlaşılmaya çalışılacaktır.

Bu çalışma 2019-2022 yılında Bingöl merkezinde ilköğretmenliği yapan ve ilköğretmenliği yapmış olan katılımcılar ile sınırlıdır. Örneklem grubuna dâhil olan katılımcılar araştırma evrenini temsil edecek düzeyde oranlanarak seçilmiştir. Bu hususa araştırmanın örnekleme bölümünde detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Temel araştırmalar, yöntemsel açıdan üçe ayrılır. Bunlar; nicel araştırma, nitel araştırma ve karma araştırma yaklaşımlarıdır. Burada önemli olan bu üç tür araştırma yaklaşımının araştırma çerçevesi içinde bileşenlerinin netleştirilmesidir. Creswell (2017: 5), “bir araştırma yaklaşımının farklı yöntem ve işlem basamaklarının yanı sıra felsefi varsayımlar içermesinin her bir tanımında yer alan iki önemli bileşen olduğunu belirtir. Ona göre ana hatlarıyla bir araştırma yaklaşımı, felsefenin, araştırma deseninin ve özel yöntemlerin kesişimini içeren ‘araştırmayı yürütme planı ya da önerisi’dir. Bu üç bileşenin etkileşimini açıklamak için kullanılabilecek yapı, Creswell’in oluşturduğu araştırma çerçevesinden uyarlanan şekil-2’deki gibidir. Yani çalışmanın bu üç bileşenden hangileri ile oluşturulduğu ilgili kavramları elips içine alınarak şekil-2 üzerinden anlamak mümkündür.



Şekil 3: Araştırma Çerçevesi

Kaynak: Creswell'in (2020: 21) Nitel araştırma yöntemleri kitabından uyarlanmıştır

Creswell (2017: 5), özetle araştırmacıların bir çalışmayı planlarken çalışmalarına taşıdıkları kendi felsefi dünya görüşleri ile ilgili varsayımları, bu dünya görüşü ile ilgili araştırma desenini ve benimsedikleri yaklaşımı uygulamaya dönüştürülecek özel yöntem ve işlem basamakları üzerinde düşünmeye sevk etmektedir. Yukarıda şekil-2’de elips içine dâhil edilenler, araştırmadaki felsefi dünya görüşünü, araştırmada kullanılan deseni ve araştırma yöntemini ifade eden ‘araştırma yaklaşımını’ oluşturmaktadır.

Bu anlatılanlardan hareketle sırası ile önce araştırmacının felsefi dünya görüşüne ve bu görüşe dayanak olan gerekçelere; sonra araştırmacının yaklaşımına; daha sonra araştırmacının desenine değinilecektir. Araştırmacının yöntemi ise çalışmanın yöntem bölümünde detaylandırılmıştır.

Bu çalışmada önerilen felsefi dünya görüşü ‘yapılandırmacı dünya görüşü’dür. Çoğu kaynakta bu kavram ‘sosyal yapılandırmacılık’ şeklinde de geçer (Creswell, 2020; Creswell, 2017a; Creswell, 2017b). Creswell (2017a: 8), “yapılandırmacılığın ya da sosyal yapılandırmacılığın çoğu kez yorumculukla birleştirilen bir bakış açısı olduğunu ve genel anlamda nitel araştırmaya yönelik bir yaklaşım tarzı olarak görüldüğünü” belirtir.

Sosyal yapılandırmacılıkta bireyler, içinde yaşadıkları ve çalıştıkları dünyayı anlamaya çalışırlar. Deneyimlerinden sübjektif anlamlar geliştirirler belirli kategori ile veya fikirle sınırlandırmayan aksine, ona karmaşık bir bakış açısı kazandıran çeşitlilikte ve çokluktur. Bu sebeple araştırmacının amacı, mümkün olduğunca katılımcıların olaylara bakış açısına dayanır. Genellikle bu sübjektif anlamlar, sosyal ve tarihsel içeriklidir. Diğer bir ifadeyle bu anlamlar, basitçe bireylerde yer etmiş değildir, başkalarıyla olan etkileşim ile ve bireylerin hayatlarını düzenleyen tarihi ve kültürel normlarla şekillenmektedir. Bir teori ile başlamaktan ziyade, bir teori veya anlam modellerini üretirler veya tümevarımsal olarak geliştirirler. Uygulama açısından sorular kapsamlı ve genel olur (Creswell, 2020: 24-25; Creswell, 2017a: 8).

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin doğup büyüdüğü sosyal çevre; katılımcıların kendi ailelerinin mesleki tercihlerini etkileyip etkilemediği; çalıştıkları ortamların mesleki bakış açlarına etkisi; kişisel ve mesleki deneyimlerinin mesleki rollerine yansımaları; insanların katılımcıların mesleki rolleri hakkında ne düşündükleri katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen cevaplardan anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırmacının amacı, mümkün olduğunca katılımcıların bakış açısına dayanmaktadır. Katılımcıların deneyimleri sosyal ve tarih içeriklidir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde her bir öğretmenin bu mesleği tercih etmesinin sosyal bir içe-

riği ve tarihsel bir arka planı vardır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde, öğretmenlik mesleğine dair rollerinde ve toplumun onlara biçtiği rollere katılımcıların verdikleri anlam örüntüleri sosyal ve tarihsel içerikleri ile araştırmanın bulgularının yorumlanması başlıklı bölümünde detaylı bir şekilde verilmiştir.

Bu çalışmada ‘felsefi dünya görüşü’ yukarıda açıklanan gerekçeler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Seçilen konunun yanında araştırmacının uygulayacağı metot da araştırmacının ilgisi ve deneyimleriyle örtüşürse daha iyi sonuçlar elde edileceği ümit edilmektedir. Araştırma kapsamında konu ile ilgili literatür taranıp farklı kaynaklardan hem fikir sağlanmış ve çalışmanın ana odağı olan öğretmenlerin rollerine değinilmiştir.

Bu araştırmanın metodu nitel’dir. “Bu çalışmada araştırma konusunun belirlenmesinden sonra literatür taraması yapılarak, saha için pilot görüşmeler uygulanmıştır. Pilot görüşmelerden sonra, sahada elde edilen veriler ışığında sorular tekrar genişletilmiş ve literatür taraması bu doğrultuda netleşmiştir. Görüşmelerden elde edilen kayıtlar görüşme akabinde metne geçirilmiş, görüşmeye dair notlar alınmış, ayrıca çalışmayla ilgili analiz ve yorumlar yapılmıştır.

“Nitel araştırmalarda araştırmacılar *“insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışırlar”* (Merriam, 2013: 5). Bu çalışmanın temel amacında belirttiğimiz üzere, öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algıladıklarını, toplum nezdinde nasıl bir rol ile konumlandırıldıklarını kendi ifadelerinden anlama ve açıklama çabası Merriam’ın ifadesini destekler niteliktedir.

“Araştırmacılar, yorumlamalarını şekillendiren kendi özgeçmişlerini betimleyerek ‘araştırmadaki konumlarını tanımlarlar’. Böylece yaptıkları yorumlamaların kendilerinin bireysel, kültürel ve tarihsel deneyimlerinden nasıl etkilendiğini ortaya koyarlar. Sonuç olarak, kendi deneyimleri ve özgeçmişleri tarafından şekillenen yorumlamalarda bulunurlar. Bu sebeple araştırmacıların amacı, başkalarının dünyayı nasıl anlamlandırıdığını anlamak ve yorumlamaktır. Nitel araştırmaya ‘yorumlayıcı’ araştırma denilmesinin sebebi de budur.” (Creswell, 2020: 24-25). Creswell (2017a: 3-5), “araştırma yaklaşımının seçimini, ele alınan konunun ya da araştırma probleminin doğasına, araştırmacıların kişisel deneyimine ve çalışmanın hedef kitlesine göre oluşturulduğunu” belirtir. “Araştırma süreci; araştırmacıların beraberlerinde getirdikleri özgeçmişlerini, kendileri ve başkaları hakkında düşüncelerini, et-

nik ve politik konulara bakış açılarını dikkate aldıkları” bir aşama ile başlar. (Cresweel, 2020: 16). Neuman da (2014: 24), “nitel araştırmacıların, toplumsal-tarihsel bağlamda konumlandırılmış olarak kendileri hakkındaki düşünceleri ve bir öz değerlendirmeye” başladığını söyleyerek Cresweel’in ifadesini destekler. Bu durum, *“son derece öz-bilinçli bir biçimde toplumsal benliğin kabul edilmesi ya da araştırmacının toplumdaki konumunun kabulüdür.”* (Neuman, 2014: 24). Bu bakış açılarından hareketle; araştırmacı olarak özgeçmişimin, kendim ve başkaları hakkındaki düşüncelerimin, danışmanımın konu hakkındaki öneri ve tavsiyelerinin bu konuyu seçmemde etkili olduğu sonucuna varabiliriz. Akademik unvan almadan önce özel eğitim kurumlarının farklı birimlerinde çalışmış olmanın vermiş olduğu tecrübenin, saha ile ilgili bakış açımı zenginleştirdiği kanısındayım. Özel eğitim kurumlarında lisans mezunlarına ders verirken öğretmen adaylarının beklentilerine ve kaygılarına şahit olmak, her alanda okuyan ve mezun olan öğrenci profiline göre rehberlik yapma imkânının olması, emekli ve yeni mezun öğretmenlerin birlikte görev yaptığı bir ortamı solumam beni bu araştırma aşamasına getiren en önemli etmenlerdir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Nitel veri toplama sürecinde birbiriyle ilişkili beş adım bulunmaktadır. Bu adımların doğrusal yaklaşımlar olarak görülmemesi gerekir, fakat çoğunlukla süreç içinde bir adım diğerini takip eder. (bkz. Creswell, 2017). Bu çalışmada veri toplama sürecinde birbiriyle ilişkili beş adım aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir.

İlk adımda; katılımcılar ve çalışmanın yürütüleceği mekân belirlenmiştir. Araştırmadaki katılımcılar ilköğretim öğretmenleridir ve çalışmanın uygulanacağı mekân ise Bingöl merkezde bulunan merkez ilçe ilkokulları olarak seçilmiştir. İkinci adımda; Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Üçüncü adımda katılımcılara ve araştırma mekânına erişim sağlamıştır. Dördüncü adımda, çalışma kapsamında hazırlanan görüşme soruları ve ne tür bilgilerin araştırma sorularımıza en iyi şekilde yanıt vereceği üzerine düşünülmüş, pilot uygulamalar yapıldıktan sonra görüşme formunun son hali Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı Etik Kuruluna verilmiş ve etik kurul kararı olumlu yönde tarafımıza cevap vermiştir. Son adımda ise ortaya çıkabilecek olası etik sorunlara özel bir dikkat gösterilerek veri toplama süreci başarıyla yönetilmiştir.

“Nitel araştırmalarda ana olgumuzu en iyi şekilde anlamamıza yardımcı olacak kişileri ve araştırma mekânlarını amaçlı örnekleme yoluyla tanımlarız” (Creswell, 2017: 265). Araştırmanın metot başlığında belirtildiğı üzere araştırma başında katılımcılar ‘amaçlı örnekleme’ ile seçilmiş, daha sonra başka bir örnekleme çeşidi olan ‘maksimal durum örnekleme’ne geçilmiştir. Katılımcılara ise kartopu örnekleme metodu ile ulaşılmıştır. Çalışmanın ana olgusunda ilköğretmenleri vardır. Nitel araştırma, mekânından katılımı gerektirir. Bu durum dikkate alınarak yaşadığımız ilde araştırma yapmanın daha uygun olduğı kanaatine varılmıştır.

Bu çalışmada hazırlanan görüşme formundaki sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış olup pilot uygulamalardan sonra net bir çerçeveye ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara yeri geldikçe konuyu detaylandırmaları için bağlama göre farklı sorular da sorulmuştur. Katılımcılara görüşmelerden önce görüşmenin ses kayıt cihazı ile kaydedileceğı hususunda bilgi verilmiş ve kendilerinden izin alınmıştır. Katılımcıların çoğı ile çalıştıkları okullarda görüşülmüştür. Bazı katılımcılar ile kendilerinin uygun gördüğü mekânlarda görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama tekniğı olarak derinlemesine görüşme tekniğı kullanılmıştır. Bu görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların isimleri saklı kalmış ve her birine (DG1, DG2 gibi) bir görüşme kodu verilmiştir. Araştırmada, EK-1’deki görüşme formu kullanılmıştır. İlgili izinler EK-2’de yer almaktadır.

Araştırmada, görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin değerlendirilmesinde MAXQDA nitel içerik analiz tekniğı kullanılmıştır. MAXQDA ile her biri yaklaşık bir buçuk saat süren görüşmelerin tamamı çözümlendikten sonra literatürden elde edilen konuya ilişkin bilgiler ve kavramlar ışığında belirli kodlar üretilmiştir. Kodlarla ilgili açıklamalar memolar altında listelenmiştir. Tüm çözümlerler üzerinde bu işlemler yapıldıktan sonra temalar oluşturulmuştur. Bu temalar araştırmanın amaçları ve soruları çerçevesinde gruplandırılmıştır. Verilerin, araştırmanın temel amaçları ve soruları doğrultusunda kategorilendirilmesi ile araştırmanın bulguları ortaya konmuştur. Tahlinin son aşamasında ise çalışmanın bulguları daha önceki yapılan araştırmaların bulguları ile birlikte verilmiş, böylece görüşmelerden ortaya çıkan sonuçları destekleyen alıntılara da yer verilmiştir.

Verilerin geçerliği

Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacıların, araştırdığı konuda yanlış bir şekilde veri toplaması, verileri kodlaması ve yorumlaması anlamını taşımaktadır. Geçerlilik iç geçerlilik ve dış geçerlilik şeklinde ikiye ayrılır. “İç geçerlilik (inanırlık), araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uyumadığı sorunsalıyla ilgilidir” (Merriam, 2013: 203). Bu kapsamda çalışmanın iç geçerliğine dair ilişkilendirmeler aşağıdaki şekildedir.

Sahada vakit geçirme: Araştırmaya katılan katılımcılardan aktif çalışanların tümü ile okullarda görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmanın saha verilerinin toplanmasına 2019 tarihinde başlanmış ve 2021 tarihine kadar devam etmiştir. Özetle; aynı veri kaynağından birden fazla veri toplanılmıştır. Görüşmeler ilerledikçe öğretmenler arasında Bingöl’de ilkökul öğretmenleri üzerine bir çalışma yapıldığı öğretmenlerin kendi aralarında konuştuğu bir mesele olmuş ve katılımcı öğretmenler birbirlerini katılımcı olarak önermişlerdir.

Derinlemesine görüşmeler: Nitel araştırmalarda en önemli noktalardan bir tanesi de bilginin nasıl elde edildiğidir. Çalışma kapsamında derinlemesine görüşmelerde veriler olabildiğince uzun odaklı görüşmelerle elde edilmiştir. Katılımcılara kendileri ve deneyimleri hakkında rahatça konuşabilmeleri adına sağlıklı bir iletişim kurulmuş, samimi bir ortam sağlanmıştır. Her bir görüşmecinin sorulara verdikleri cevaplarda beden dilleri dikkatlice gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak katılımcılarla yaptığım görüşmelerde onları dinlemekten vazgeçip not tutmaya başladığımda kaygılandıkları ve görüşme akışının aksadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenden ötürü mümkün olduğunca görüşme notları katılımcılardan ayrılıp ayrı bir yerde not edilmiştir. Katılımcıları rahatsız edecek her türlü davranıştan sakınılmış, sohbet edilerek aileleri hakkında konuşulmuş, benzer deneyimleri karşılıklı olarak paylaşarak güven ortamı sağlanmıştır. Araştırmacı olarak onları çok dikkatli dinlemiş olmam katılımcıların güvenini sağlamıştır. Katılımcılar kendi hayat hikâyelerini, çocukluklarını, deneyimlerini rahatlıkla ifade ettikten sonra çalışma hakkında görüşmenin başında bilgilendirildikleri için diğer sorulara geçişler kolay olmuş, tedirginlik yaşamamışlardır. İki katılımcının dışında kalan tüm katılımcılar görüşlerini rahatlıkla ifade etmişlerdir. İki katılımcıdan biri eşinin işini söylememiştir. Diğerisi ise eşinin işyerinde yaşadığı siyasi sıkıntılardan bahsetmiş ve siyasi görüş ayrılığından ötürü (eşi söyledi) ses kaydına izin vermemiş, soruları kısa ve tekrara düşecek şekilde cevaplamıştır.

Üçgenleme/çeşitleme: Doğruluğu artırmak için bir şeye çoklu bakış açısı ile değerlendirmektir (Neuman, 2014: 166). Birden fazla verinin, veri analiz

stratejisinin ya da araştırmacının çalışma içerisine alınarak çalışmanın farklı bakış açıları ile değerlendirilmesidir. Dört farklı şekilde gerçekleşir. Bunlar; Veri kaynaklı üçgenleme, araştırmacı üçgenleme, teori üçgenleme ve yöntem üçgenleme. Veri kaynaklı üçgenlemede araştırma ile ilgili çalışmalar incelenmiş olup, derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı üçgenlemede danışmanının *ve* tez izleme komitesindeki hocaların görüşleri etkili olmuştur. Ayrıca alanda bilimsel çalışma yapmış olan hocalar ile iletişime geçilmiş, görüş ve önerileri değerlendirilmiş, eleştirileri dikkate alınmıştır. Teori üçgenlemede iki kuramın bakış açısı ile bulgular analiz edilmiş olup ilişkileri ve sahadaki yansımaları anlatılmıştır. Bu araştırma nitel araştırmaların genelinde kullanılan tek desen yönteminden ziyade birden fazla desen kullanılarak anlatılmıştır.

Uzman incelemesi: Yöntem hakkında bilgi sahibi ve konuya hakim kişilerden çalışma boyunca görüşler alınmasıdır. Bu konu ile ilgili bilgiler araştırmacı üçgenlemesinde açıklanmıştır. Uzman incelemesinde kodlama aşamasında kodlanan belgelerle ilgili olarak başka bir uzmanın da belgeyi kodlaması ve aradaki farklılıkların ortaya çıkarılması istenir. Bu çalışmada başka bir uzmandan belgeyi kodlaması istenmiştir. İki kodlama arasındaki fark % 75'ten büyük çıkmıştır.

Katılımcı teyidi: Araştırmacının elde ettiği bulguların veya kodlama yaptığı belgelerin katılımcı tarafından teyidini alması geçerlilik açısından önemlidir. Bu çalışma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler teşhir edildikten sonra kendilerine gösterilmiştir. Onayları alındıktan sonra da kodlamaya geçilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği ile ilgili ilişkilendirmelerden sonra dış geçerlikten bahsetmekte de fayda vardır. Dış geçerlilikte nitel araştırmanın doğası gereği asıl amaç çalışılan konudur ve genelleme yapılmamasıdır. Dış geçerlilik örneklem üzerinden konuşulur. Örneklem ile ilgili detaylı bilgilere araştırmanın metot bölümünde ve katılımcılar başlığında yer verilmiştir. Yine özetleyecek olursak nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan örneklemelerden amaçlı örnekleme, maksimum çeşit örnekleme ve kartopu örnekleme bu çalışmada sırası ile kullanılmıştır. Dış geçerlilikte örneklemin yeterli miktarda olup olmadığı, örnek çeşitlenmesinin yapıp yapılmadığı, araştırma bulgularının farklı küteller içinde benzer olup olmadığı ve araştırma bulgularının ne kadar kapsamlı olduğu sorularına cevap aranır. Bu çalışmada katılımcılara sorulan soruların cevabı belli bir doygunluğa ulaşıncaya kadar tekrar edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında belirlenen katılımcı profilini mak-

simum düzeyde çeşitlendirmek adına; yeni çalışan, mesleği yirmi yıl kadar icra eden, emekliye yakın olan, emekli olan, sınıf öğretmeni olup müdür ve müdür yardımcısı olan, ilkokul öğretmeni olup özel okullarda çalışan veya farklı kamu kurumlarında çalışan olmak üzere maksimum çeşit örneklemesi yapılmıştır.

Dış geçerlilik kapsamında dış geçerliği güçlü hale getiren ayrıntılı betimleme de yapılmıştır. Katılımcıların her birinin ağzından çıkan her bir ifade olduğu gibi aktarılmıştır. Hatta jest ve mimikleri takip edilmiş, metnin ilgili bölümlerine hemen iliştilmiştir ve katılımcının ağzından çıkan her şeye sadık kalınmıştır. Çünkü metni okuyan kişilere ayrıntılı betimleme ile verilerin elde edildiği ortamı zihinlerinde canlandırmaları istenmiştir.

Verilerin güvenirliği

“Araştırmının güvenirliği, onların tasarım ve uygulamasında gösterilen özen ve dikkatle yakından ilişkilidir. Güvenirlik yapılan araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir.” (Merriam, 2013: 199-211). Güvenirlik araştırma sorularının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Bir nitel araştırmada nicel araştırmadaki gibi aynı koşullar altında farklı gruplara yöneltilen aynı sorulara aynı cevapların verilmesi beklenmez. Bu nedenle nitel bir çalışmanın tekrarlanması aynı sonuçları ortaya çıkarmayabilir. Ancak, bu herhangi bir çalışmanın değerini düşürmez çünkü aynı veriler hakkında sayısız yorumlar yapılabilir. Burada nitel araştırmalar için daha önemli olan asıl soru ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur. *“Dolayısıyla nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar elde edilip edilmeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır.”* (Merriam, 2013: 212). Nicel araştırmalarda nitel araştırmalardan farklı olarak güvenirlik yerine tutarlılık ve teyit etme ilkesi söz konusudur. Geçerlilik ilkesinde olduğu gibi güvenirliğin de iç ve dış olmak üzere iki çeşidi vardır. İç güvenirlikte çalışmanın tutarlılığı test edilir. Bu bağlamda araştırma sorularının net ve kapsayıcı olup olmadığına ve araştırmanın iş akışının araştırma soruları ile tutarlı olup olmadığına bakılır. Çalışmanın iş akışı EK-2’de yer almaktadır. Bu çalışmanın soruları araştırma ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve oluşturulan soruların ilk katılımcılardan edinilen deneyimlere göre şekillenmiştir. Daha sonra uzman görüşü alınmış ve tekrar düzenlenerek katılımcılara sorulmuştur. Sorular iş akışına uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

İç güvenirlikte araştırmacının rolü önemlidir. Bu çalışmanın metot bölümünde araştırmacının rolü hakkındaki bilgilere yer verilmiştir. Araştırma

sonuçları verilerle uyum içindedir. Verilerin kodlanması araştırmacının dışında başka bir uzman ile kodlanmış ve kodlama oranları karşılaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacı olarak kodlama yaptıktan sonra 15 gün beklenilmiş 15 gün sonunda tekrar kodlama yapıp ilki ile karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasında çok az farklılık çıkmıştır.

Dış güvenilirlikte araştırmacının izlediği yöntem ve süreçler konusunda kayıtların ayrıntılı ve açık bir biçimde tanımlanmış olması gerekir. Araştırmacı bireysel varsayımlarının, önyargılarının ve yönelimlerinin farkında mıdır? Ham veriler başkalarının incelenmesi için uygun bir biçimde saklanmış mıdır? Bu sorulara olumlu cevap veriliyorsa dış geçerlilik sağlanmıştır. Bu soruların her biri çalışma kapsamında dikkate alınmış ve titizlikle takip edilmiştir.

Etik konular

Bu bölümde araştırma kapsamında dikkat edilen etik hususlara, katılımcılara ait bilgilerin gizliliğine ve araştırmada kullanılan bilgi onam formuna değinilecektir. *“Bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır. Bir çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması bir ölçüde o çalışmanın inanırlığına bağlıdır. Bu da, çalışmanın mümkün olduğu kadar etik bir biçimde tasarlanıp gerçekleştirilmesinde araştırmacının güvenilir olmasını ifade eder”* (Merriam, 2013: 220-226).

Tablo 3: Geçerlik ve Güvenirliğin Geliştirilmesi İçin Çalışma Kapsamında Uygulanan Stratejiler

Strateji	Stratejinin Uygulanması
Üçgenleme	Bu çalışmada dört farklı şekilde de uygulanmıştır. Bunlar; 1. Veri kaynaklı üçgenlemede araştırma ile ilgili çalışmalar incelenmiş olup, derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. 2. Araştırmacı üçgenlemede danışmanımın ve tez izleme komitesindeki hocaların görüşleri etkili olmuştur. Ayrıca alanda bilimsel çalışma yapmış olan hocalar ile iletişime geçilmiş, görüş ve önerileri değerlendirilmiş, eleştirileri dikkate alınmıştır. 3. Teori üçgenlemede iki kuramın bakış açısı ile bulgular analiz edilmiş olup ilişkileri ve sahadaki yansımaları anlatılmıştır. Bu araştırma nitel araştırmaların genelinde kullanılan tek desen yönteminden ziyade birden fazla desen kullanılarak anlatılmıştır. 4. Yöntem üçgenleme: Araştırmada gözlem ve görüşme yapılmıştır. her bir görüşmeye bir moderatör ve bir gözlemci katılarak verilerin kaybına neden olacak durumlar ez aza indirgenmeye çalışılmıştır.
Katılımcı Doğrulaması	Her bir görüşmenin teşhir edilmiş metinleri görüşmecilere iletilmiş ve görüşmeciler tarafından teyit ettirilmiştir.
Veri Toplama Aşamasına Uygun ve Yeterli Katılım	Görüşmeciler önce amaçlı sonra da maksimal örnekleme göre seçilmiştir. Maksimal örneklemede sorulara verilen cevaplar tekrar edinceye kadar (doygunluğa erişinceye kadar) görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacının Konumu ve Yansıtıcılık	Araştırmacı olmadan önce eğitim alanında çeşitli kurumlarda ve eğitimin çeşitli kademelerinde çalışmış olmak eğitimle ilgili bir çalışma yapmanın doğru bir karar olduğunun göstermiştir. Görüşmeler sonunda her katılımcının mesleği seçme ve deneyimleme konusunda ayrı zorluklarla karşılaştıklarına şahit olunmuştur. İnsan ile uğraşmanın hem çok zor hem de çok kıymetli bir durum olduğu hususunu her biri ifade etmiştir. Eğitim alanında deneyimleri olan bir araştırmacı olarak katılımcıların karşılaştıkları güçlükleri bir kez daha yerinden deneyimlemiş oldum. Bazı öğretmenleri eleştirirken bazılarına da hayran kaldım.
Uzman İncelemesi/Değerlendirmesi	Araştırmada elde edilen bulgular başka bir araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlar arasında büyük bir fark çıkmamıştır.
Denetleme Tekniği	Denetleme tekniği olarak uzman incelemesi yapılmıştır. Ayrıca metne dönüştürülmüş her bir görüşme katılımcılar tarafından incelenmiştir.
Zengin, Yoğun Tanımlama	Katılımcılarla yapılan uzun süreli görüşmeler detaylı veri elde etmemize ve ne olup bittiğine dair bütüncül bir bakış açısı sağlamamıza neden oldu. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmelerde notlar tutuldu ve her bir görüşmecinin sorular karşısında gösterdiği tepkiler yazıldı. Her bir görüşmeden sonra araştırmacının görüşme hakkındaki kanaatleri not edildi. Bu hususlar zengin veri oluşmasına kaynak oldu.
Azami Çeşitlilik	Katılımcılar ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinden ise aktif çalışan, idareci olan, özel okulda çalışan ve emekli olan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Verilerin gizliliğini belirtmek ve katılımcı ve araştırmacı arasındaki güven ortamını sağlamak için her bir katılımcıya Millî Eğitimden, Valilikten, Üniversitenin Etik Kurulundan alınmış olan izin belgeleri gösterilmiştir. Bazı katılımcılar gerek yok deyip bakma gereği duymamışken bazıları da belgeleri incelemiştir. Her bir katılımcıya çalışmanın; adı, yapılma nedeni, konusu ve amacı bilgi onam formunda yer alan şekilde açıklanmıştır. Ayrıca kendileri hakkında verdikleri kişisel bilgilerin saklı kalacağı, çalışmanın etik açısından böyle gerçekleştiği, her birine kod verileceği bilgisi verilmiştir. Bu çalışmada tüm katılımcılara ‘Derinlemesine Görüşme’ kelimelerinin ilk harflerinden oluşan DG (katılımcı görüşme sayısı) (DG-1, DG-22, DG-45) şeklinde kodlar verilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan bilgilendirilmiş onam formu Maltepe üniversitesinin hazırlamış olduğu bilgi onam formu şablonunda verilenlere göre uyarlanmıştır. Her katılımcıya biri kendilerinde biri de çalışmacıda kalacak şekilde iki nüsha hazırlanmıştır. Tüm evrakla çalışma kapsamında muhafaza edilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışma için yapılan örnekleme türleri üç şekilde gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki veri toplamadan önce, diğer ikisi ise veri toplamaya başladıktan sonradır. Veri toplamadan önce amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Daha sonra ise maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Creswell ve Merriam (2017b: 268; 2013: 77) bu örnekleme türünü “araştırmacının bazı özellik-

lere ve niteliklere (örn. farklı yaş gruplarına) göre farklılaşan birey veya durumları örneklem grubuna dâhil ettiği bir amaçlı örnekleme stratejisi” olarak tanımlar. Örnekleme seçiminde kullanılan üçüncü tür örnekleme ‘veri toplamaya başladıktan sonra’ seçilen örnekleme türü olan kartopu örnekleme türüdür. Kartopu örnekleme yöntemi her bir katılımcıdan aldığımız yeni bir katılımcı ismi ile gerçekleşmiştir. Bu tür sayesinde görüşülen emekli ilköğretim öğretmenlerinin referans olduğu diğer emekli öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Aynı teknik sınıf öğretmenliği okumuş, fakat başka meslekte çalışanlar için de uygulanmıştır. Özel okullarda çalışan ilköğretim öğretmenlerine, çocukları özel okula giden tanıdık kişilerin referans olması ile ulaşılmıştır. Görüştüğümüz özel ilköğretim öğretmenleri de arkadaşları ile görüşme yapmamızı sağlamıştır. Maksimum çeşitleme örneğini çalışma bazında gösteren bilgiler tablo-2’de yer almaktadır.

Tablo 4: Araştırmada Uygulanmış Olan Maksimum Çeşitleme Örneğini Gösteren Tablo

Görüşme yapılması hedeflenen kişilerin yaş aralığı	Görüşme yapılması hedeflenen kadın görüşmedi	Görüşme yapılması hedeflenen erkek görüşmedi	Görüşme yapılması hedeflenen özel okulda çalışan kadın görüşmedi	Görüşme yapılması hedeflenen özel okulda çalışan erkek görüşmedi	Görüşme yapılması hedeflenen farklı çalışan kadın görüşmedi	Görüşme yapılması hedeflenen farklı kurumlarda çalışan erkek görüşmedi	Görüşme yapılması hedeflenen emekli kadın-erkek görüşmedi
23-32	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Kadın çalışan	Erkek çalışan	
33-42	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Kadın çalışan	Erkek çalışan	
43-52	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Kadın çalışan	Erkek çalışan	
52 ve üzeri	Kadın çalışan	Erkek çalışan	Erkek çalışan	Erkek çalışan	Erkek çalışan	Erkek çalışan	Kadın emekli Erkek emekli

Yukarıdaki tabloda farklı yaş gruplarına ait çalışan, emekli, özel okulda çalışıyor olmak, farklı kurumlarda çalışıyor olmak ve emekli olmak şartları vardır. Ayrıca araştırmada kaç katılımcıya ulaşıldığını gösteren bilgiler de tablo-3’teki gibidir.

Tablo 5: Görüşme Yapılan Kişi Sayısının Yaşa ve Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Tablo

Görüşme yapılması hedeflenen kişilerin yaş aralığı	Görüşme yapılması hedeflenen kadın görüşmeci sayısı	Görüşme yapılması hedeflenen erkek görüşmeci sayısı
23-32	8	7
33-42	7 (-1)	11
43-52	2 (-1)	2
52 ve üzeri	6	7

Bingöl merkez ilçede bulunan ilkokul sayısı 75’dir. Bu 75 okulda 333 kadın öğretmen ve 276 erkek öğretmen bulunmaktadır. Görüşme yapılacak öğretmen ve okul seçiminde okulun şehir merkezinde olması ve okuldaki öğretmen sayısının fazla olması şeklinde iki ölçüt dikkate alınmış ve bu iki ölçüte öncelik verilmiştir.

Çalışmada uygulanan örneklemenin büyüklüğü bir nitel araştırmadan diğerine farklılık gösterir. Bu çalışmada tablo-2’de yer verdiğimiz sınıflamalardan her birinde yeterli doyuma ulaşıncaya kadar katılımcılar ile görüşmelere devam edilmiştir.

Genel katılımcılara dair bilgiler tablo-3’te yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde pilot uygulamaya katılan katılımcılar hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Ulaştığımız ilk katılımcıya, üniversitede dersine girdiğim bir öğrenci vasıtasıyla ulaşılmıştır. İlk katılımcı ilkokul öğretmeni olup aynı zamanda hukuk fakültesi okuduğunu belirtmiştir. Çalıştığı ilkokulda müdür olarak görev yaptığını ve hukuk fakültesini bitirdiğinde ilkokul öğretmenliğini bırakacağını belirtmiştir. Gerekçe olarak, ülke olarak içinde bulunduğumuz koşullarda öğretmenlere değer verilmediğini ve tek başına çalıştığı için yeterli maaş alamadığını belirtti. Bu, çalışma açısından önemli bir veridir. Ayrıca okulda idareci olduğu için okul adına yapmak istediği değişikliklerde İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün sürekli yapmaya çalıştığı yenilikler karşısında mukavemet gösterdiğini, ciddiye alınmadığını, bunun da kendisini üzdüğünü ve değersiz hissettirdiğini belirtti. Hukuk fakültesini okuduktan sonra açmak istediği bürosunda daha özerk olacağını ve bunu düşünmenin bile şimdiden kendisini çok mutlu ettiğini söyledi.

İlk görüşmeden sonra sorular tekrar gözden geçirilerek eksik sorular çıkarıldı ve bazı eklemeler yapıldı. Bundan sonraki diğer görüşmeler için bir ay kadar ara verildi. Verilen arada literatür okunmaya devam edildi. Okunan literatürün diğer görüşmelerin daha rahat yapılmasında etkili olduğu gözlemlendi.

İkinci, üçüncü ve dördüncü katılımcılara ablası İngilizce öğretmeni olan bir öğrencim vasıtasıyla ulaşıldı. İngilizce öğretmeni abla görüşme yapabil-

memiz için üç öğretmen ile randevu ayarladı. Üç görüşme ard arda gerçekleşti. Görüşmelerin ard arda yapılmasının olumsuz tarafları deneyimlendi. Görüşmeler ortalama bir saat sürdü ve tüm dikkatleri dinlediğiniz kişiye vermenin yorucu olduğu ve akabinde not almak için zamana ihtiyaç duyulduğu tespit edildi. Bu görüşmelerden elde edilen deneyimden hareketle yapılan görüşmeler ard arda gerçekleştirilmemiştir. İlk öğretmenimiz heyecanlıydı ve değişimin olabileceği yönünde bilgiler verdi. İkinci katılımcımız yeni mezun bir kadın öğretmendi. Bu katılımcımız, aile ve merhamet kavramları üzerinde durdu. Üçüncü erkek katılımcı sistemin içinde eriyip gittiğini, mesleki motivasyonunun sonlarına geldiğini ve mesleği icra etmekte motivasyon açısından zorlandığını belirtti. Kendisine sorduğumuzda sistem ile aynı fikirde olmadığını ve fakat öğrenciler adına olumlu şeyler yapsa da sürekli engellendiğini ve tek başına çalıştığı için ekonomik anlamda zorluklar çektiğini belirtti.

Çalışan mezun ve orta yaş grubundan sonra emeklilerin konu hakkında neler düşündüğünü öğrenmek için bir emekli öğretmene ulaşıldı. Bu katılımcıya Bingöl'de bir sivil toplum kuruluşuna başkanlık eden bir okul müdürü vasıtasıyla ulaşıldı. Görüşme katılımcıların belirlediği biri kırtasiyede gerçekleşti. Katılımcımız 40 yıllık bir mesleki tecrübeye sahipti. İki yıllık Bingöl Eğitim Enstitüsü'nü bitirir bitirmez öğretmenliğe başladığını ve o zamanki toplumsal koşullardan ötürü öğretmenlik mesleği ile ilgili çok az eğitim aldığını belirtmiştir. Mesleği icra ederken köy halkı ile sürekli iletişim halinde olduğunu, hemen hemen her alanda birbirlerine yardımcı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca toplum düzenini devam ettiren idealist öğretmenlerin de bu düzenin devam etmesinde ciddi katkıları olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın başında gerçekleştirdiğimiz görüşmelere dair kısa bilgi verilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan tüm katılımcıların sayısı ve özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 6: Araştırmadaki katılımcılarının sayısını ve özelliklerini gösteren tablo

Sıra	Cinsiyet	Yaş	Bitirdiği Fakülte	Mesleki Hizmet Süresi	Medeni Durumu	Çocuk Sayısı	Babanın Mesleği ve Eğitim Durumu	Annenin Mesleği ve Eğitim Durumu	Kardeş Sayısı ve evde kaçına çocuk	Kardeşlerin Eğitim Durumu
1	E	37	E.F	16	Evli	2	Memur	Hemşire	4	Fakülte
2	E	33	E.F.	7	Evli	-	Memur	Ev hanımı	4	Fakülte
3	E	41	E.F	18	Evli	2	Emekli	Ev hanımı	3	Fakülte
4	K	29	E.F.	6	Evli	1	Serbest M.	Ev Hanımı	4- İlk çocuk	Hepsi Fakülte
5	E	65	-	40	Evli	6	Çiftçi	Ev Hanımı	7-6. çocuk	Biri hariç ilkokul
6	E	42	E.F.	20	Evli	1	Çiftçi	Ev Hanımı	8- İlk Çocuk	1Öğrt1Fizyoterapist
7	E	33	E.F.	2	Bekar	-	Lise M. Emekli	Ev Hanımı	6- 3. Çocuk	3 ünv.2 lise 1 ort.
8	E	29	E.F.	1,5	Bekar	-	Bekçi	Ev Hanımı	11-10. Çocuk	İlk ve orta ünv sadece kendisi
9	K	34	E.F.	12	Evli	1	Bir devlet kurumunda müdür	Ev Hanımı Vefat	5- ilk çocuk	Biri fen lisesine devam ediyor diğerleri fakülte m.
10	E	44	E.F.	16	Evli	2	Aşçı	Ev hanımı	5- ilk çocuk	Mühendis- Programcı- lise-ilkokul
11	E	51	E.F	29	Evli	2	Çiftçi	Ev hanımı	9- 2	Orta okul ve lis
12	K	32	E.F	12	Evli	2	Öğretmen	Ev hanımı	3- son çocuk	Veteriner -biyolog
13	E	36	E.F.	10	Evli	1	Serbest M.	Ev hanımı	7-son çocuk	İlk okul ve okuryazar
14	E	31	E.F.	7	Evli	2	Çiftçi	Ev hanımı	4-3	Öğretmen-mühendis
15	K	36	E.F.	15	Evli	-			5-3	Lise-ünv-Sağlıkçı
16	E	33	E.F	9	Evli	1	Emekli	Ev hanımı	5- son çocuk	Doktor- öğretmen- ev hanımı
17	E	61	E.E	41	Evli	3	İşçi	Ev hanımı	9	
18	E	34	E.F.	13	Bekar	-	Memur	Ev hanımı	6-5	Üniversite - lise
19	E	26	E.F	1,5	Bekar	-	İşçi	Ev hanımı	4-1	Üniversite-lise
20	K	25	E.F	3	Bekar	-	Serbest meslek	Ev hanımı	5-3	Lise-ilkokul
21	E	62	E.E	41	Evli	2	Çiftçi	Ev hanımı	11-4	Üniversite-lise-ilkokul
22	K	42	F.E.F	21	Evli	4	Emekli	Ev hanımı	5-son çocuk	Lise- ortaokul-ilkokul
23	E	34	E.F.	10	Evli	2	Emekli	Ev hanımı	6-son çocuk	Lise- ilkokul
24	K	41	E.F.	20	Bekar	-	Tesisatçı	Ev hanımı	3-1	Üniversite-lise
25	E	41	E.F	14	Bekar	-	Serbest Meslek	Ev hanımı	7- son çocuk	İlkokul
26	E	54	E.F	25	Evli	1	Çiftçi	Ev hanımı	6-2	Üniversite-ilkokul
27	E	38	E.F	15	Evli	2	Memur	Ev hanımı	4-..	Üniversite
28	E	38	E.F.	15	Evli	3	İşçi	Ev hanımı	4-2	Ortaokul
29	K	38	E.F.	17	Evli	2	Bankacı	Ev hanımı	3-2	Üniversite-lise

30	K	31	E.F.	10	Evli	1	Astsubay	Ev hanımı	4-3	Üniversite
31	E	36	E.F.	14	Evli	2	Çiftçi	Ev Hanımı	11-9	Lise-Yüksekokul
32	K	31	E.F.	7	Evli	1	Esnaf	Ev hanımı	3-2	Üniversite-lise
33	K	58	E.F.	29,6 ay	Evli	2		Ev hanımı	5-3	Üniversite
34	E	25	E.F.	2	Bekar	-	Memur	Ev hanımı	5-4	Üniversite-ilkokul
35	K	29	E.F.	5	Bekar	-	İşçi	Ev hanımı	4-1	Üniversite –lise
36	K	36	E.F.	12	Evli	2	MEB	Ev hanımı	3-2	Üniversite
37	E	27	E.F.	5	Evli	2	Şoför	Ev hanımı	4-2	Üniversite-lise
38	K	46	İ.İ.B.F	23	Evli	2	Memur	Ev hanımı	5-2	Üniversite
39	K	31	E.F.	8	Bekar	-	Serbest Mes.	Ev hanımı	4-1	Üniversite
40	K	65		29	Evli	2	Memur	Ev hanımı	7-2	Lise
41	K	64		29,8 ay	Evli	3	Öğretmen	Ev hanımı	5-1	Üniversite-ilkokul
42	K	53	E.F.	31,9 ay	Evli	2	Sağlık Memuru	Ev hanımı	7-6	Üniversite-lise
43	K	29	E.F.	8	Evli	1	Esnaf	Ev hanımı	5-1	Üniversite-lise
44	K	63	E.E	38	Evli	2	Memur	Ev hanımı	4-3	Üniversite
45	E	65		29,9 ay	Evli	3	Çiftçi	Ev hanımı	6-3	Ortaokul-ilkokul
46	E	62	E.E	37,10 ay	Evli	5	İnşaatçı	Ev hanımı	5-3	Ortaokul- ilkokul
47	E	65		40	Evli	5	Müteahhit	Ev hanımı	4-1	Üniversite – okur yazar
48	K	54	E.F	22,11 ay	Evli	2	Demirci	Ev hanımı	4-1	Üniversite-İlkokul- lise
49	E	30	E.F	6	Bekar	-	Sınıf Öğretmeni	Ev Hanımı	5-4	Lise-Ön lisans
50	E	25	E.F.	3	Bekar	-	Şoför	Ev Hanımı	6-3	Lise/Lisans- Ön Lisans

Yukarıdaki tabloda sırasıyla katılımcı sayısı, katılımcıların cinsiyeti, yaşları, nereli oldukları, bitirdikleri enstitü ve fakülteler, okudukları fakülte, mezun oldukları yıl, kaç yıldır mesleği icra ettikleri, medeni durumları, evli iseler çocuk sayıları, etnik kökenleri, baba ve annelerinin meslekleri, kardeş sayıları ve evde kaçınıcı çocuk oldukları ve son olarak kardeşlerin eğitim durumları da yer almaktadır.

Analiz Süreci ve Raporlama

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın analiz süreci ve raporlanmasına yer verilmiştir. Araştırma sahasında 50 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Ses kaydına izin vermeyen bir görüşmeci olmuştur. Araştırma sahasında yapılan görüşmelerin tamamının bitmesi beklenmeden hemen deşifre edilmiştir. Her bir görüşmeden sonra görüşme hakkındaki izlenimler hem moderatör tarafından hem de gözlemci tarafından not edilmiştir. Katılımcılar eğitimli

oldukları için konuşmalarında anlaşılmayan herhangi bir içerik oluşmamıştır. Katılımcıların nerdeyse hepsi görüşmede anlatmak konusunda istekli davranmıştır. Görüşmeler yoğun ve uzun geçmiştir. Böylesi uzun içerikli ses kayıtlarının deşifre edilerek metne aktarılması yaklaşık bir yıl sürmüş ve yoğun bir emek gerektiren bir süreç olmuştur. Ses kayıtları deşifre edildikten sonra başka bir kişi tarafından kontrol edilmiş ve her bir görüşme metni ilgili katılımcıya teyit ettirilmiştir. Metinlerin deşifresinde karşılaşılan güçlük görüşmelerin kırk dakika ve bir buçuk saat aralığında sürmüş olmasıdır. Her bir görüşme akabinde edinilen izlenimler ve tutulan günlükler dâhil toplam 50 görüşmeden 1168 sayfa metin elde edilmiştir.

Ses kayıtlarının deşifre edilmesi bittikten sonra her bir katılımcıya ait özellikler katılımcının adı belirtilmeden verilmiştir. Örnek '(DG-1, DG-5 gibi)' şeklindedir.

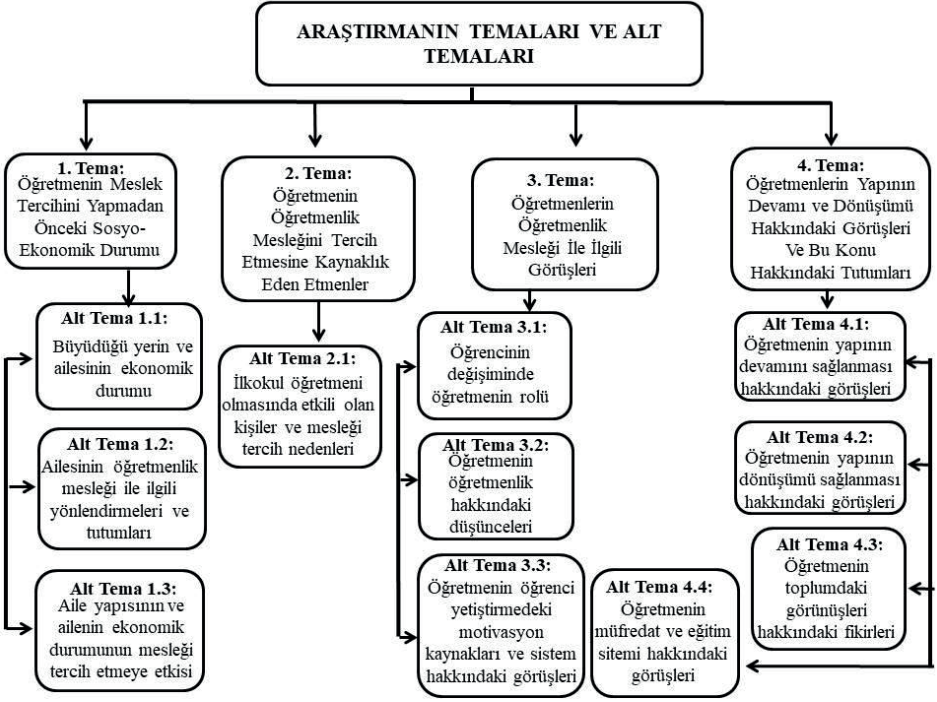
Verilerin analizi Maxqda programı kullanılarak yapılmış bu süreçte ilgili programdan eğitim alınmıştır. Bu konu ile ilgili bilgiler araştırmanın 'veri toplama ve değerlendirme teknikleri' bölümünde detaylıca verilmiştir.

Araştırma sahasında elde edilen veriler çalışmanın amacına uygun şekilde açık ve kapalı kodlama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın analizi yapılırken ilk olarak açık kodlama yapılmıştır. Açık kodlamada araştırmacı katılımcılarla yaptığı görüşmelerden en doygun geçtiğini düşündüğü görüşmelerden hareket ederek çalışır. Bu çalışmada da en doygun gerçekleştiği düşünülen görüşmelerden yola çıkılmıştır. Bu görüşmeler tekrar edilerek okunmuş, kimi zaman satır satır, kimi zaman cümle cümle kimi zamanda paragraf paragraf incelenmiş ve ilgili ana fikirden hareketle kodlanmıştır. Başlangıçta temalar veya kategoriler belli olmadığı açık kodlamanın araştırmacıya sağladığı esnek kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın yedi-sekiz görüşmesi açık kodlama şeklinde yapıldıktan sonra, kodların benzeştiği görülmüş ve ortaya çıkan benzer kategorilerden hareket ederek araştırmanın temaları, alt temaları belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra kalan görüşmeler seçici kodlama yöntemiyle yapılmıştır. Strauss ve Corbin, (1998: 143-144) seçici kodlamayı bir entegrasyon ve inceltme/damıtma süreci olarak değerlendirir. Entegrasyon kavramı ile bütün analiz boyunca devam eden araştırmacı ve veri arasındaki etkileşim kastedilmektedir. İnceltme kavramı ise araştırmacının kategorilerinin kodlama yaptıkça daha somut hal alması sürecidir. Açık kodlama sonucunda elde edilmiş kategoriler seçici kodlama ile daha somut hale gelmiş ve son halini almıştır. Kodlamaların her ikisinde de kodlamaya teknik bir iş gözüyle bakılmamış her bir cümlenin doğasına ve anlamına dikkat edilmiştir.

Temaların Oluşturulması ve Tanımı

Çalışmanın bu başlığında araştırma kapsamında oluşan/oluşturulan temalara yer verilmiştir. Çalışma kapsamında bir insanı öğretmen olmaya iten motivasyonların neler olacağı dikkate alınmış, mesleği icra ederken hangi motivasyonların etkili olduğu düşünülmüş, bir öğretmenin kendilik değerinin mesleğe neler katacağı, bir öğretmenin kişisel deneyimleri ve tercihlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu, siyasi görüşü ile mesleğe bakış açısı arasındaki ilişki ve öğretmenin bulunduğu koşulları değiştirmeye olan inancına kaynaklık eden durumlar araştırma kapsamında merak edilen hususlar olmuştur. Bu kıstaslar dikkate alınarak bir öğretmenin mesleği tercih etmesinde etkili olabilecek etmenler ve çocukluk deneyimleri çalışmanın dördüncü bölümü olan araştırmanın bulguları ve yorum kısmında yer alan tanımlayıcı bulgular başlığında ele alınmıştır. Bu başlıkta öğretmene ait özellikler yer almaktadır. Katılımcılara başlangıçta önce kendisi hakkında daha sonra kendisini kuşatan çevresi hakkında sorular yöneltilmiştir.

Yine araştırmanın bulguları ve yorum başlığında ikinci ana alt başlığı oluşturan çalışmanın amacına yönelik bulgularda dört temaya değinilmiştir. Bu temalar; 1. Öğretmenin Meslek Tercihini Yapmadan Önceki Sosyal ve Ekonomik Durumu, 2. Öğretmenin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmesine Kaynaklık Eden Etmenler, 3. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Görüşleri, 4. Öğretmenlerin Yapının Devamı ve Dönüşümü Hakkındaki Görüşleri ve Bu Konu Hakkındaki Tutumları. Bu nitel araştırmada temalar araştırmanın amacına göre (ana olgunun) olgunun kronolojik evreleri üzerinden inşa edilmiştir (Yüksel-Kaptanoğlu, 2018). Çalışmanın temaları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir. Çalışmanın ana olgusu birinci bölümde yer alan araştırmanın kapsamı başlığı altında verilmiştir. Ana olgu ve ana olguyu etkileyen her bir dış güç çalışma kapsamında yukarıda verilen temalara ayrılmıştır. Daha detaylı incelemek için şekil-6'daki araştırmanın temaları ve alt temalarında bakmak yeterli olacaktır.



Şekil 5: Araştırmanın Temaları ve Alt Temaları

Araştırmanın dördüncü bölümü olan araştırmanın bulguları ve yorum bölümünde araştırmacıya ait temel bilgiler araştırmanın tanımlayıcı bulgularında belirtilecektir. Şekil-6’da ki temalar ise araştırmanın amacına yönelik bulgular bölümünde verilecektir.

Öğretmenin meslek tercihini yapmadan önceki sosyal ve ekonomik durumu

Bu temada öğretmenin öğretmenlik mesleğini tercih etmeden önceki sosyo-ekonomik yaşamı ele alınmıştır. Öğretmenin ailesiyle birlikte yaşadığı dönemde ailesinin ekonomik durumu, yaşadığı yerin ekonomik koşulların öğretmenin öğretmenlik mesleğini tercih etmesinde etkisi katılımcıların verdiği cevaba göre değerlendirilmiştir.

Öğretmenin öğretmenlik mesleğini tercih etmesine kaynaklık eden etmenler

Bu temada öğretmenin öğretmen olmaya karar vermesinde etkili olan etmenler ele alınmıştır. Bir mesleği tercih etme durumu sıklıkla çocukluk yıllarında belirlenir. Özellikle çocukluk yıllarında sosyal çevrenin mesleğe bakış açısı mesleği tercih etmede belirleyici bir faktör olmaktadır. Bu temada

katılımcıların ilköğretmeni olmaya nasıl karar verdikleri, aile ve akrabalarından ilköğretmeni olan ve katılımcının bu kararı vermesinde etkileri incelenmiştir. *‘Kendi çocuklarının da öğretmen olmasını ister misiniz?’* Sorusuna verilen cevaplarda öğretmenlerin mesleğe karşı tutumları ve memnuniyetleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplara neden sorusu sorularak bu tercihin altında yatan neden aranmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşleri

Bu temada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu tema altında üç alt başlık bulunmaktadır. Bunlar; 1. Öğrencinin değişiminde öğretmenin rolü, 2. Öğretmenin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri, 3. Öğretmenin öğrenci yetiştirmedeki motivasyon kaynakları ele alınmıştır.

1. Öğrencinin değişiminde öğretmenin rolü; öğretmenin öğrenciyi değiştirmeye yönelik neler yaptığı ve bunda öğretmenin etkili olup olmadığı, bir öğrencinin en çok hangi kademedeki değişimine dair deneyimleri ele alınmıştır.
2. Öğretmenin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri; katılımcıların öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Yaş, cinsiyet ve çalışılan kurumlara göre cevapların farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.
3. Öğretmenin öğrenci yetiştirmedeki motivasyon kaynakları; bu tema katılımcıların mesleği devam etme süreçlerinde hangi kaynakların mesleki doyum sağladığını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcılara ‘öğrenciyi ne için yetiştirirsiniz (kamu yararına mı?/ piyasanın talep ettiği iş gücü için mi)?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar öğretmenin yetiştirdiği öğrenciyi toplumsal dönüşüm için mi yoksa mevcut düzenin talep ettiği ihtiyaçları gidermeye mi çalıştığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılara bu başlık altında ‘Öğrencileri kurallara uymadıkları ya da yaramazlık yaptıkları durumlarda sorunları nasıl çözersiniz?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruyla öğrenilmek istenen öğretmenlerin sistem karşısında problemi nasıl çözdüklerini tespit etmeye yöneliktir.

Öğretmenlerin yapının devamı ve dönüşümü hakkındaki görüşleri ve bu konu hakkındaki tutumları

Bu başlıkta çalışmanın da başlamasına kaynaklık eden, çalışmada özellikle öğretmenlerin hangi rolü üstlendikleri sorusuna doğrudan soruların sorulduğu ve cevapların alındığı temadan oluşmaktadır. Bu tema dört alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmenin yapının devamını sağlaması hakkındaki görüşleri; bu temada öğretmene yapının devamını sağladığını düşünüp düşünmediğini öğrenmek için sorular sorulmuştur. Bu alt başlıkta öğretmene ‘ilkokul öğretmeni çocuğun bakımında ailenin rolünü üstlenmiş midir?, Sizce ilköğretim öğretmenleri olmasa idi aileden sonra çocuk bakımını hangi kurum ve kimler üstlenmeliydi?, Toplumun hali hazırdaki varlığının devamını sağlayan meslek sizce hangisidir?, Mesleğinizin hali hazırdaki toplum düzeninin devamını sağladığını düşünüyor musunuz?, Öğretmen içinde yaşadığı toplumun hedeflediği ‘birey tipini’ yetiştirebilir mi? Nasıl?’ şeklinde sorular sorulmuştur.

2. Öğretmenin yapının dönüşümü hakkındaki görüşleri; öğretmene yapının dönüşümünü sağlayan kişinin öğretmen olduğunu düşünüp düşünmediğini öğrenmek için sorular sorulmuştur. Bu alt başlıkta öğretmene ‘Öğretmen yetiştirilmesi hedeflenen ideal insan tipinin doğru olmadığını düşünüp öğrenciyi kendi kurguladığı şekilde yetiştirebilir mi? Hali hazırdaki eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipinden bahseder misiniz? Mesleğinizin hali hazırdaki egemen düzeni dönüştürebileceğini düşünüyor musunuz? Öğretmenliğinizin öğretmenliğin mesleki yapısını değiştirebileceğini düşünüyor musunuz? Yapmak istediğiniz değişim için bir güce sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Toplumu dönüştürme fikri olumlu/olumsuz açıdan mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiliyor?’ şeklinde sorular sorulmuştur.

3. Öğretmenin toplumdaki görünüşleri hakkındaki görüşleri; bu alt başlıkta öğretmenin kendisinin toplum nezdinde nasıl görüldüğü hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için ‘Sizce bir öğretmenin toplumdaki yeri, saygınlığı ve rolü nedir? Sizce bir öğretmenin topluma katkısı ve katkısı nasıl olur? Öğretmen olarak toplumdaki rolünüzü, yerinizi, katkınızı ve etkinizi anlatır mısınız? Sizce toplumdaki değişimin olumsuz sonuçlarını öğretmen giderebilir mi? Şeklinde sorular sorulmuştur.

4. Öğretmenin müfredat ve eğitim sistemi hakkındaki görüşleri; bu alt temada öğretmenin müfredat ve eğitim sistemi hakkındaki görüşlerine

yer verilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere yöneltilen sorular şu şekildedir. ‘Öğretmen hali hazırdaki müfredatı uygulayan kişi midir? Müfredatı birebir mi yoksa yorumlayarak mı uyguluyorsunuz? Müfredatı birebir uygulamak zorunda mısınız? Müfredatı uygulamada özerk misiniz? Özerkseniz ne kadar özerksiniz? Derslerde okutulan ders kitaplarının içeriklerini eğitim-öğretim bakımından yeterli, yerinde ve doğru buluyor musunuz? Milli eğitim bakanlığının hazırladığı müfredatın olumlu/olumsuz özelliklerinden bahsedebilir misiniz?

Bingöl ve Bingöl’de Eğitimin Durumu Hakkında Genel Bilgiler

Araştırmanın nerede gerçekleştirildiği ve kimlerin araştırmaya dâhil edildiği kararı araştırmada kullanılan yöntemin önemli parçalarıdır. Çünkü nitel araştırmalarda belli bir mekânda yaşayan insanların araştırmanın sorusuyla ilgili deneyimleri ve görüşleri mekânsal bağlamdan ayrı düşünülemez. Bu tespitten hareketle Bingöl’de, nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanan çalışmanın bu bölümünde Bingöl ve Bingöl’deki eğitimin genel durumu hakkında bazı bilgiler verilmektedir.

Bingöl hakkında genel bilgiler

Türkiye’nin Doğu Anadolu Bölgesi’nin Yukarı Fırat bölümünde yer alan Bingöl’ün eski bölgesel adı, Tevrat ve İncil’de temiz su ya da cennet suyu anlamına gelen Çapakçur’dur. Bingöl ve çevresi Asurlar tarafından Nairi ülkesi olarak adlandırılmıştır (Tektaş, 2014: 347). Bu yerleşim birimi tarih boyunca başka isimler de almıştır. Bu isimler sırasıyla şunlardır: Ming-köl, Cebel-i Cur, Çapakçur, Sirmanç, Çevlik/Çoluk, Bingöl (Kaya, 2011: 232).

Bingöl ovasının kuzeybatısında, Sağyer deresinin ovaya açıldığı kesimde kurulan (Soylu, 2003) Bingöl’ün tarihi M.Ö. 2000’lere kadar dayanır (Alay, 2006: 13-16). Bölgedeki ilk insan topluluklarının görülme tarihini M.Ö. 1300’lü yıllar olarak ileri süren araştırmacılar da vardır (Tektaş, 2014: 347).

Bingöl, Müslüman coğrafyanın bir parçası haline gelinceye kadar, tarihi boyunca Urartu, Pers, Makedon, Selevkos, Roma, Sasani ve Bizans imparatorluklarının hâkimiyet sahası içinde kalmıştır (Tektaş, 2014: 347). Müslümanlardan önce, zaman zaman Doğu Roma’nın bazen de Sasanilerin egemenliğinde içerisinde kalan Bingöl ve çevresi, son olarak Sasanilerin egemenliğindeyken “Sasanilerin Müslümanlara boyun eğerek tarih sahnesinden

çekilmesiyle, içinde Bingöl’ünde bulunduğu Yukarı Fırat Havzası, el-Cezire bölgesi ile birlikte, İslam dinini kabul etmiş ve Müslüman coğrafyanın bir parçası haline gelmiştir” (Söylemez ve Demir, 2014: 14; Acar, 2007: 19-27).

Zengin tarihi geçmişine rağmen Bingöl, daha çok Erzurum, Diyarbakır, Bitlis, Elazığ gibi dönemin merkezi şehirlerine bağlı olarak yönetildiği için bu şehirler kadar gelişmemiş ve 1936 yılına kadar il statüsüne kavuşamamıştır.

Tarih boyunca çeşitli medeniyetlerin egemenliğinde kalan Bingöl, daha önce ‘Çevlik’ ya da halk dilinde ‘Çolig’ adıyla Palu ilçesine bağlı bir bucakken 1872 yılında Çapakçur (su veya dere (bkz. Umar, 1993: 186)) adıyla ilçe; 1936 yılında da yine aynı isimle il haline gelmiştir. 1945’e kadar bu isimle anılan il 1945’ten sonra Bingöl adını almıştır. (Alay, 2006: 13-16). Bingöl’de; merkez ilçe dâhil Adaklı, Genç, Karlıova, Kiğı, Solhan, Yayladere ve Yedisu olmak üzere 8 ilçe ile 11 belediye, 325 köy, 749 mezra vardır. (www.bingol.gov.tr).

TÜİK (2020) verilerine göre 2020’de Bingöl’ün nüfusu 281.768 kişidir. Bunların 183. 613’ü il ve ilçe merkezinde 98.155’i ise belde ve köylerde yaşamaktadır. “Bu yıl aralığında Bingöl’ün aldığı göç sayısı 9.497, verdiği göç sayısı ise 10.633’tür. Bu verilere göre net göç oranı -1.136, net göç hızı ise -4,0’dır.” (TÜİK, 2020). Bu verilere göre Bingöl, aldığından daha çok göç veren illerden biridir. Türkiye’de göçe etki eden faktörler arasında sayılan işsizlik, eğitim ve sağlık sorunları, yaşam koşullarının zorluğu, terör gibi faktörler Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki pek çok il gibi Bingöl’ün de göç vermesinde etkili olmaktadır.

Bingöl, Doğu Anadolu Bölgesinin Yukarı Fırat bölümünde ve bu bölümünde doğuya doğru uzanan en uç kısmında bulunmaktadır. Bu coğrafi konumu nedeniyle, bulunduğu bölgenin karasal iklim özelliklerini yansıtmaktadır. “Bingöl’ün arazi varlığının % 52’si mera ve çayır, % 32’si orman arazisinden oluşmaktadır. Bu sebeple hayvancılık sektörü açısından Bingöl’ün oldukça iyi bir potansiyeli olduğu bilinmektedir.” (fka.gov.tr). Bu potansiyelin değerlendirilmesi amacıyla SÜTAŞ’ın kurduğu ve 2020 yılında üretime başlayan tesislerin 8000 aileye gelir sağlaması hedeflenmektedir.

Bingöl’de hayvancılık, şehir ekonomisinde önemli bir yere sahip olan en önemli geçim kaynağıdır. Bu ilde hayvancılık yapanlar kümes hayvanı yetiştiriciliğinden, arıcılıktan, canlı hayvan satışından ve başta süt ürünleri olmak üzere hayvansal ürünlerden önemli bir gelir elde etmektedirler. Hayvancılığın yanında ceviz, kitle ve çiriş gibi tarımsal ürünler, Genç ilçeğinde demir, Karlıova ilçesinde ise linyit yatakları ve faal nüfusun % 3’nün

çalıştığı imalat ve inşaat sektörleri kentin ekonomisinde etkisi olan gelir kaynaklarıdır (www.bingol.gov.tr).

Bingöl'ün kaderini belirleyen temel faktörlerden biri de bulunduğu yerden kuzey-doğu güney-batı yönünde uzanan bariz fay hatlarının geçmesidir. Bu fay hatları nedeniyle "1934 Çapakçur Depremi, 1935 ve 1937 Kığı Depremleri, 1938 Bingöl ve Genç Depremleri, 1940 Sancak Depremi, 1949 Karlıova Depremi, 1966 Varto depremi, 1968 Kığı-Karakoçan Depremi, 1971 ve 2003 Bingöl Depremleri, 2005 Karlıova, 2013 Açıkgüney-Kığı ve 2020 Karlıova-Kaynarıpınar Depremleri olmuştur." (Apuhan, 2020: 79). Bu depremler, Bingöl'ü başta sosyal ve ekonomik olmak üzere bütün yönleriyle etkilemiştir. Özellikle 1971 ve 2003 depremleri diğerlerine kıyasla daha yıkıcı olmuştur. Bu iki depremin neden olduğu hasarlar şehrin hafızasında yer etmiştir.

Bingöl'ün toplumsal yapısı yukarıda verilen özelliklerinin süreç içerisinde meydana gelen etkileşimleriyle şekillenmiştir. Bu yapının yaşadığı değişimi ve mevcut durumunu belirleyen en önemli faktörlerin başında ise coğrafi konumu gelmektedir. "Bingöl şehri bulunduğu konum itibarıyla doğal yolların kavşağında yer almaktadır. Bingöl, Erzurum, Ağrı, Doğubeyazıt, Gürbulak Sınır Kapısı üzerinden İran'a; Muş üzerinden Bitlis, Baykan, Tatvan'a; Genç üzerinden Diyarbakır'a; Elazığ, Malatya, Kayseri üzerinden Ankara ve İstanbul'a uzanan yolların kavşağındadır." (Soylu, 2003). Her biri diğerlerinden farklı yapısal özelliklere sahip olan bu illerin kavşağında yer alan Bingöl, bölgenin ortalamasını yansıtmaktadır. Bu özelliği ile Bingöl eğitim alanında yapılan sosyolojik bir çalışma için uygun bir toplumsal yapıya sahip bir ildir.

Bingöl'de eğitimin durumu hakkında genel bilgiler

Yukarıda bu çalışmanın araştırma alanı olan Bingöl hakkında bazı genel bilgiler verildi. Bu kısımda ise, eğitimin durumu ve düzeyinin bir ilin kültürel seviyesini gösteren en önemli göstergelerden biri olduğu tespitinden hareketle Bingöl'de eğitimin durumu hakkında bazı bilgiler verilmektedir. *"Eğitim düzeyinin belirlenebilmesi için, özellikle eğitim ve öğretim faaliyetlerinin odaklaştığı kurumların geçmişteki ve güümüzdeki durumunun ortaya konulması büyük önem taşımaktadır"* (Soylu, 2003: 81).

Bingöl ili için 2015'te hazırlanan beş yıllık strateji geliştirme planında Bingöl'ün eğitim tarihi hakkında şu bilgiler verilmektedir:

Cumhuriyetin ilanından önce Bingöl’de eğitim, geleneksel İslami kurumlaşmanın en belirgin okulu olan medreseler aracılığıyla yürütülmekteydi. Medreselerdeki eğitim-öğretimde dini ilimler modern ilimlere göre daha ağırlıklı olarak okutulurdu. Medreseler sadece şehir ve kasaba merkezlerinde bulunmaz, köylerde daha yaygın olarak bulunurlardı. İlde açılan ilk Sıbyan (kaynaklarda Sübyan, Sibyan şeklinde de geçmektedir.) mektebi 1872 yılında, o zaman Erzurum iline bağlı ilçe olan, Kiğı’da açılmış, 1886 yılında Mekteb-i Rüştîye olarak ilkokula bağlı bir ortaokul durumunda eğitime devam etmiştir. Rüştîye mektebi ve ilkokul I. Dünya Savaşı sırasında (1915) kapanmıştır. Cumhuriyet devrinde 1920 yılında ilkokul ve 1949 yılında ortaokul yeniden açılmıştır. İl merkezinde ilk açılan okul 1908 yılında üç yıllık eğitim verecek şekilde açılan Sarayıçi Sıbyan mektebidir. 1953 yılında ulusal basında yer alan Bingöl’de maarif konulu makalede ilimizde hizmet veren 77 adet ilk mektep olduğunu ve bu mekteplerde 2637 erkek ve 1345 kız, Merkez ve Kiğı ilçesinde toplam 2 adet orta mektebin bulunduğunu ve 85 erkek ve 15 kız öğrencinin eğitimlerini sürdürdüğünü belirtilmektedir. 2003 depreminden sonra ildeki birçok okul binası yeniden yapılmış, derslik sayıları artırılarak modern okullar yaptırılmıştır. 2014 yılı itibari ile ilde 410 adedi okul olmak üzere Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı 423 okul/kurum da 60.510 öğrenciye 3.369 öğretmen ile hizmet verilmektedir (Ocak, 2015: 7).

Bingöl’de eğitimin düzeyini yükselten en önemli gelişmelerden biri 1983 yılında Fırat Üniversitesi bünyesinde Bingöl Meslek Yüksek Okulu’nun kurulmasıdır. 1987 yılına kadar Fırat Üniversitesi Mühendislik Fakültesinde eğitim veren yüksekokul, bu tarihten itibaren Bingöl’deki kendi binasına taşınmıştır. 2007 yılında kurulan Bingöl üniversitesinin yıllık faaliyet raporlarından elde edilen verilere göre 2010 yılında 290 akademik personel ve 135 personel istihdam eden Bingöl üniversitesi 2022 yılında akademik personel sayısını 710 8 Fakültesi 5 enstitüsü 8 Meslek Yüksek Okulu ve toplam 710 öğretim üyesi ve 16976 öğrencisiyle Bingöl’e her yönden katkı sunan Bingöl Üniversitesi kurulmuştur (www.bingol.edu.tr).

Bir ilin eğitim durumu ve eğitim düzeyini ortaya koyan göstergelerden biri de o ildeki okuma-yazma bilme oranıdır. Bingöl’de okuma-yazma bilen/bilmeyen kişilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımını aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 7: Bingöl'de okuma-yazma bilen/bilmeyen kişilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımını gösteren tablo

Yaş aralığı ve cinsiyet	Cinsiyet	Okuma-yazma bilen sayısı	Okuma-yazma bilmeyen sayısı
6-13 Yaş	E	19541	-
6-13 Yaş	K	18837	1
14-17 Yaş	E	9412	-
14-17 Yaş	K	9151	-
18-21 Yaş	E	11131	11
18-21 Yaş	K	10685	37
22- 24 Yaş	E	7917	22
22-24 Yaş	K	7679	55
25-29 Yaş	E	13835	28
25-29 Yaş	K	12368	199
30-34 Yaş	E	11814	68
30-34 Yaş	K	10780	282
35-39 Yaş	E	10441	63
35-39 Yaş	K	9723	293
40-44 Yaş	E	8285	66
40-44 Yaş	K	7974	301
45-49 Yaş	E	7909	78
45-49 Yaş	K	7400	491
50-54 Yaş	E	5949	69
50-54 Yaş	K	4796	619
55-59 Yaş	E	5340	114
55-59 Yaş	K	4365	979
60-64 Yaş	E	4048	194
60-64 Yaş	K	2984	1345
65 ve üstü	E	6770	1722
65 VE ÜSTÜ	K	3867	6744

Kaynak: TÜİK 2019 Ulusal Eğitim İstatistikleri Veri Tabanından alınmıştır.

Tablo incelendiğinde her yaş aralığında okuma yazma bilmeyen kadınların sayısının erkeklerin sayısından yüksek olduğu görülecektir. Bununla birlikte her iki cinsiyette de yaş küçüldükçe okuma yazma bilmeyenlerin oranının azalmakta, ancak yirmili yaşlarda olup okuma yazma bilmeyen kadınların ve erkeklerin olması dikkatleri çekmektedir.

Bingöl’deki ilköğretimler hakkında bilgiler

Bingöl’deki eğitim durumu hakkındaki bilgileri Osmanlı dönemi ve Tanzimat’tan günümüze diye iki şekilde almak uygun görülmüştür. Tarih boyunca birçok uygarlığa ev sahipliği yapan Anadolu’da, eğitim de devletlerin vazgeçilmez unsurlardan birisi olmuştur. Bu coğrafyada kurulan devletler, kültürel yapıları, tarihsel değerleri ve idealleri doğrultusunda eğitime de gereken önemi vermiştir. Eğitim ve öğretim bütün bu devletlerin tarihsel birikimlerinde oldukça etkili olmuştur.

Bingöl ve dolaylarında da M.Ö. 2000’li yıllardan günümüze kadar bölgede etkin olan devletler eğitimle ilgili olarak çeşitli etkinlikler yapmıştır. Devletler kendi kültürel değerleriyle paralel olarak çeşitli okullar, medreseler, külliyeler ve yüksekokullar açmıştır. Ancak çok eski dönemlerden kalan bu tür eğitim binalarına Bingöl’de rastlanılmamaktadır. Bölgede özellikle İslamiyet öncesi döneme ait eğitim anlayışını yansıtan bir eğitim yapısı veya kalıntısı mevcut değildir. İslamiyet’in bölgede yayılmasından sonra yöre de az da olsa çeşitli medreseler, dini yapılar ve külliyeler inşa edilmiştir. Bunlardan büyük bir kısmı günümüze ulaşmamışsa da onların varlıkları ile ilgili bilgileri tarihsel gerçeklerden ve yazılı kaynaklardan anlamak mümkündür (Alay, 2006: 69).

Ertan (2009: 129-143), Eğitimin, Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan Tanzimat’a kadar olan klasik dönemlerinde, toplumsal başarıyı tayin eden unsur olduğunu, Osmanlı Devleti’nin siyasi ve askeri başarılarındaki iniş çıkışlarda eğitim ve kültür hayatındaki dalgalanmalar arasında yakın bir ilişki olduğunu ve eğitim ve kültür hayatındaki başarı ile siyasi, iktisadi, idari ve sosyal alanlardaki başarı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirtir. Ayrıca Bingöl ve civarında bulunan ilköğretim mekteplerinin durum değerlendirmesini yapmadan önce Osmanlı Devleti’nin ilköğretim uygulamalarındaki yapıyı bilmekte fayda olduğunu belirtir. Bu çalışmada Osmanlı’daki eğitim faaliyetlerinden ziyade Bingöl’deki ilkokul seviyesindeki okullardan kısaca bahsedilecektir.

Sibyan mektepleri, aynı zamanda Mahalle Mektebi ve Taş Mektebi olarak da adlandırılmışlardır. Bu mektepler, Osmanlı’da ilk olarak fatih Sultan Mehmet döneminde, cami ve medreselerin yanına açılan ve 5 ile 10 arasındaki çocukların devam ettiği okullardır. Bu okullarda çocuklara okuma-yazma, temel dini bilgiler ve basit matematiksel işlemler öğretilmekteydi (Çağlayan, 2009: 175, Cihan 2007: 33).

Sıbyan mektebine giden çocukların yaş aralığını 4-7 yaş grubu kız-erkek çocuklarının bazen ayrı bazen de aynı bina ve odada eğitim gördükleri bir kurum şeklinde tanımlar. 4- 7 yaş grubundaki kız ve erkek çocuklarının bazen ayrı bazen de aynı bina ve oda ortamında eğitim görüldüğü kurumlar olan sıbyan mekteplerinde dersler genellikle yerdeki sergi üzerine diz çökecek veya bağdaş kurularak yapıyordu.

“Bingöl ve civarında ilköğretim eğitimini değerlendirirken, bu yörenin şimdiki coğrafi ve idari yapısından kısmi farklılıklar gösterdiği bilinmektedir. Mesela, bugünkü Bingöl, yani Çapakçur ve Genç ilçelerinin son dönemde Bitlis’e bağlı olduğu bilinmektedir. Bingöl de Genç sancağına bağlı bir kazadır.” (Ertan, 2009: 133).

1310/1892 tarihli Salnameye göre genç ilçesinde bir Rüşdiye Mektebi ve bir de İbtidaiye Mektebi bulunmaktadır. 1317/1899 tarihli salname kayıtlarında Genç merkezi, Oğnot, Valeyir ve Mizak nahiyelerinde Hamidiyye İbtidaiye mektepleri, yani ilkokul mesabesindeki mekteplerin olduğu bilinmektedir. *“Hamidiyeler Sultan Abdulhamit döneminde eğitim ve öğretim alanında yapılan reform sonucunda kurulmuş okullardı. Bu okullar nahiyelere kadar yapılmış okullardı”* (Demircan, 2007: 76).

Ertan (2009: 133), Başbakanlık Osmanlı Arşivinde (BTO) Çapakçur’da bulunan İbtidaiye Mektebi ve Rüştiye Mektebinin dışında, Genç sancağında bir Mekteb-i İbtidaiye ve bir Mekteb-i Rüştiye, Genç sancağına bağlı, Valeyir nahiyesinde bir Hamidiyye İbtidai Mektebi, Erduşın karyesinde bir Mekteb-i İbtidai, Mazak nahiyesinde bir Mekteb-i İbtidai, Misk nahiyesinde Hamidiyye İbtidai Mektebi, Karlıova’da bir Rüştiye Mektebi ile ilgili çok sayıda arşiv belgelerinin olduğunu, bu belgelerin genellikle mevcut okulların öğretmen tayinleri, imtihan takvimleri ve okulların ihtiyaçlarını belirten yazışmaları ortaya koyduğunu belirtir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte geleneksel eğitim anlayışından yeni ve modern eğitim anlayışına geçilir. Bu eğitim anlayışının en önemli özelliği de geniş halk kesimlerine eşit koşullarda çağa uygun bir eğitim götürmek olduğu için ilde okulların sayısı artmaya başlar.

İlde az sayıda bulunan okullar yeniden öğretime açılır. Bingöl ve Kığı’da okullar açılmaya başlanır. Çapakçur’daki ilkokul 1925 yılında tekrar kapanmışsa da 1931 yılından itibaren üç sınıflı, 1936’dan itibaren ise beş sınıflı bir ilkokul olarak Saray içi ilkokulu yeniden faaliyete geçer. Çapakçur merkezinde (Aşağı Çarşı) bulunan bu okul 1971 Bingöl depreminde yıkılınca şimdiki yeri olan Kültür Mahallesi’nde yine aynı adla 6 derslikli bir okul olarak öğretime başlar. Yine 1928’de Genç ve Solhan ilçe merkezlerinde, 1935 yılında ise Karlıova ilçe merkezinde birer ilkokul açılır. Ancak Bingöl’deki

okullaşma ve okur-yazarlık oranında ciddi gelişmeler Bingöl’ün il olmaya hak kazandığı tarih olan 1936’lı yıllardan sonra görülür (Alay, 2006: 72).

1939-1940 öğretim yılında Bingöl’de 5 şehir ve 8 köy ilkokulunda 24 öğretmen ve 943 öğrenci bulunduğu görülür. 1960 yılına kadar çok ağır seyreden bu gelişme bu tarihten sonra hızlanır. Özellikle birinci ve ikinci plan dönemlerinde 222 sayılı kanunun da yürürlüğe girmesiyle okullaşma oranı süratle yükselir. 1972-1973 öğretim yılında ilkokul sayısının 731’e; öğrenci sayısının ise 23.650’ye yükseldiği görülür (Alay, 2006: 72).

“2002’de 19 ilköğretim okulu vardır” (Soylu, 2003: 200). Aşağıdaki tabloda 2020’de Bingöl merkez ve mahallerinde bulunan ilkokullar ve bu ilkokullarda eğitim veren kadın erkek sayısı verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımını Gösteren Tablo

Sıra No	Görev Yeri	Kadın	Erkek	Toplam	S.No	Görev Yeri	Kadın	Erkek	Toplam
1	75.Yıl İlkokulu	14	14	28	39	İçpınar İlkokulu	1		1
2	Ağaçeli 100.Yıl İlkokulu	3		3	40	İMKB Ekinyolu İlkokulu	4	4	8
3	Akbudak İlkokulu		1	1	41	İMKB Fatih İlkokulu	7	8	15
4	Alatepe İlkokulu	2	2	4	42	İMKB Gözeler Haraba İlkokulu	2	2	4
5	Alibirköyü İlkokulu		1	1	43	İMKB Kaleönü İlkokulu	11	12	23
6	Ankara Büyükşehir Belediyesi İlkokulu	16	20	36	44	İMKB Mustafa Kemal Paşa İlkokulu	24	15	39
7	Arıcılar İlkokulu	1	1	2	45	İMKB Sarayıcı İlkokulu	25	17	42
8	Aşağı Yenibaşlar İlkokulu	3	4	7	46	İMKB Sanççek İlkokulu	3	5	8
9	Aşağı Yumaklı İlkokulu		1	1	47	İncesu İlkokulu	1	1	2
10	Atatürk İlkokulu	20	11	31	48	Karapınar İlkokulu	1		1
11	Bingöl İşitme Engelliler İlkokulu	1		1	49	Kardeşler İlkokulu	1		1
12	Bingöl Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe	14	5	19	50	Kazım Karabekir İlkokulu	6	3	9
13	Büyükbaşköy İlkokulu	1		1	51	Kumgeçit İlkokulu		2	2
14	Büyütekören İlkokulu	1	1	2	52	Kurudere Tugay İlkokulu	1	2	3
15	Cumhuriyet İlkokulu	17	10	27	53	Kuşkondu İlkokulu	1		1
16	Çavuşlar İlkokulu	2	1	3	54	Küçükbaşköy İlkokulu	1		1
17	Çavuşlar Yeni Yerleşim İlkokulu	2	6	8	55	Milli Egemenlik İlkokulu	3	1	4
18	Çeltiksuyu Sabah Gazetesi İlkokulu	3	2	5	56	Milli Eğitim Vakfı Öğretmen Serkan Akyaz İlkokulu	14	13	27
19	Çevrimpınar İlkokulu	1	1	2	57	Mimar Sinan İlkokulu	16	11	27
20	Çobantaşı İlkokulu	1	2	3	58	Murat İlkokulu	4	6	10
21	Çukurca Yeni Yerleşim İlkokulu	1	3	4	59	Ormanardı İlkokulu		1	1
22	Dikme İlkokulu	3		3	60	Sancak İlkokulu	3	1	4
23	Direkli İlkokulu		2	2	61	Sudüğünü İlkokulu	2	2	4
24	Ekinyolu Köprübaşı İlkokulu	1	1	2	62	Sütgölü İlkokulu		1	1

25	Elmalı İlkokulu	3	2	5	63	Şaban İlkokulu	3		3
26	Emtağ İlkokulu	2	3	5	64	Şehit Mustafa Gündoğdu İlkokulu	11	12	23
27	Erdemli İlkokulu	1	1	2	65	Şekerpancarı İlkokulu	1	4	5
28	Garip İlkokulu	1	1	2	66	Topalan İlkokulu		1	1
29	Gazi İlkokulu	15	7	22	67	Vali Kurtuluş Şişmantürk İlkokulu	11	4	15
30	Gökçekanat İlkokulu	1	1	2	68	Yamaç İlkokulu	5		5
31	Göltepesi Yeni Yerleşim İlk.	3	2	5	69	Yavuz Selim İlkokulu	1	4	5
32	Gözer İlkokulu	5	4	9	70	Yazgülü İlkokulu		1	1
33	Güveçli İlkokulu	1	3	4	71	Yelesen İlkokulu	1	2	3
34	Ilıcalar İlkokulu	2	3	5	72	Yeniköy İlkokulu	3	1	4
35	Ilıcalar Kamışlı İlkokulu	2	3	5	73	Yeşilova İlkokulu	2		2
36	Ilıcalar Uzunlere İlkokulu	1	3	4	74	Yeşilyurt İlkokulu	2	6	8
37	İbni Sina İlkokulu	2	3	5	75	Yukarı Ağaçeli İlkokulu		1	1
38	İçmeler Mehmet Akif İnan İlk.	16	8	24	76	Hürriyet Koleji ve Doğa Koleji	4	5	9

Tablodan da anlaşılacağı üzere Bingöl merkez ve mahallelerinde bulunan ilkokullardaki öğretmen sayıları 10'dan fazladır. Diğer ilkokullarda bulunan öğretmen sayısı 10'dan azdır. Bu veriler dikkate alınarak merkez ve mahallelerde bulunan okullardaki öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. İlde bulunan iki özel okulda ilkokul öğrencilerine yönelik eğitim verilmektedir. Bu özel okullardan birinde 8, diğerinde ise 4 ilkokul öğretmeni çalıştırılmaktadır. Toplamda 12 öğretmenden 4'ü ile görüşme yapılmıştır. 4 öğretmenden 2'si kadın 2'si erkek öğretmendir.

Aşağıdaki tabloda Bingöl'de bulunan okulların mahallelere göre dağılımı verilmiştir. Bu okullar yukarıda belirtilen Öğretmenlerin okullara göre dağılımını gösteren tablo 8'deki öğretmen sayısı en fazla olan okullardır. Bingöl'de her mahalleye bir okul düşmektedir.

Tablo 9: Bingöl’de Bulunan İlkokulların Mahallelere Göre Dağılımları

Mahallenin Adı	Bulunduğu Okulların Adları
Bahçelievler	Atatürk İlkokulu
Düzağaç	Mustafa Kemal Paşa İlkokulu
İnönü	Ankara Büyükşehir Belediyesi İlkokulu
Kaleönü	Kaleönü İlkokulu
Karşıyaka	75. yıl İlkokulu
Kültür	Sarayıcı İlkokulu
Mirzan	Vali Güner Orbay İlkokulu, Yavuz Selim İlkokulu
Saray	Vali Kurtuluş Şişmantürk İlkokulu
UyduKent	Şehit Mustafa Gündoğdu İlkokulu
Yenimahalle	Murat İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu
Yenişehir	100. yıl İlkokulu
Yeşilyurt	Fatih İlkokulu
Şehit Mustafa Gündoğdu	Şehit Mustafa Gündoğdu İlkokulu

Kaynak: Hasbi soylunun eserinden esinlenmiştir, (2003: 191).

Katılımcılardan 40’ı aktif çalışan ilkokul öğretmenidir. Bu öğretmenler il merkezinde sayısı 10’un üzerinde olan ilkokullarda çalışan öğretmenlerinin %13,5’üne tekabül etmektedir. Bu öğretmenlerin Bingöl merkezde çalışan ilkokulları temsil ettiği düşünülmektedir. Katılımcılardan 10 tanesi de Bingöl’de ilkokul öğretmenliği yapan ve emekli olan 5 kadın 5 erkek ilkokul öğretmenidir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın kendine has özelliklerini ortaya çıkaracak bulgular yer almaktadır. Araştırmaya yönelik bulgular iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki 'araştırmaya yönelik tanımlayıcı bulgular', ikincisi de 'araştırmanın amacına yönelik bulgular'dır. Bu bölümde, araştırmayla ilgi tanımlayıcı bulgular ve araştırmanın amacına yönelik bulgular ele alınacaktır.

Tanımlayıcı Bulgular

Tanımlayıcı bulgular araştırma için hazırlanan görüşme formunda bulunan sosyo- demografik sorulara verilen cevapların yorumlanmasından oluşmaktadır. Elde edilen veriler dört başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklardan ilki öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu ve mesleki pozisyonu hakkında, ikincisi öğretmenlerin doğdukları yer, okudukları üniversite, bitirdikleri enstitü/fakülte ve mesleki hizmet süreleri hakkında, üçüncüsü öğretmenlerin medeni durumu, çocuk sayısı, etnik kökenleri hakkında ve son olarak dördüncüsü ise öğretmen ebeveynlerinin mesleği ve eğitim durumu, öğretmenlerin sahip olduğu kardeş sayısı ve evde kaçınıcı çocuk olduğu hakkında bilgi vermektedir.

"Toplumun çekirdeğini oluşturan ve toplumdan topluma farklı yapısal özellikler gösteren aile, sosyal bilimlerce, olmasa idi toplumun işlevini nasıl sürdüreceğini sorguladıkları, temel bir sosyal örgütlenmedir" (Oktik, 2018: 1-29). Bu örgütlenme belli bir yapıya sahiptir ve belli bazı fonksiyonları vardır. Akyüz (1991: 234) ailenin belli fonksiyonlara sahip olduğu için yapılaşmış olmadığını aksine belli bir yapıya sahip olduğu içim fonksiyonlar geliştirdiğini belirtir... Ona göre aile onu meydana getiren unsur ve faktörlerin statü ve rollerini belli bir düzen içerisinde yapılaşmasını ifade eder. Ailenin kadim bir geçmişi vardır. Bu süreçte kendine has bir yapıyla bireyi hayatı boyunca en fazla kuşatan bir kurum haline gelmiştir. Bu kurum diğer kurumlar gibi zamanla toplumda meydana gelen değişimden elbette ki nasibini almıştır.

Ailede meydana gelen değişimin nedenleri ve bu nedenlerin ortaya çıkardığı sorunların uzmanlarca tespit edilmesi önemlidir. Bugünkü aile yapısı elbette ki daha önceki aile yapılanmalarından farklıdır ve bu konuda birçok kişinin hem fikir olduğu söylenebilir.

Günümüzde ailenin bitmiş olduğuna dair karamsar bakış açıları olsa da bir aileden bahsediyor olmamız ailenin varlığının en açık göstergelerinden biridir.

Aileyi insanlığın ilk zamanlarından itibaren dünyanın her yerinde rastlanan beşerî ilişki örüntüsü olarak tanımlar. O, gerek kültürler arasında gerekse tarih içinde değişik dönemlerde ailenin hacmi, işlevi ve yapısı itibarıyla değiştiğini belirtir. Bu örüntü sanayileşmenin üretim biçimleriyle beraber bütün toplumsal ilişkileri toptan değiştirmesiyle değişimden nasibini almış ve köklü değişimleri yaşamıştır” Aktay (2014: 181-188).

Özellikle aile geleneksel toplumdan modern topluma geçişte en ciddi değişimi yaşamıştır.

Sanayi toplumunda geleneksel aile yapılanmasından modern aile yapılanmasına geçişte kadın ve erkek rolleri arasında ciddi bir değişimin olduğunu ve çiftler arasında eşitliğin arttığını veya eşitliğin artık daha çok söz konusu olduğunu görüyoruz. Ailenin hali hazırda süregelen yapısında ciddi değişimler olmuş ve adaptasyon sürecinde uyum sorunları yaşanmış ama daha sonra işlevini devam ettiren özellikler, yeni olana uyum sağlayarak varlığını devam ettirmiştir. Bu durum ailenin dengesini bozmamış bilakis bulunduğu koşullara adapte olmasını sağlamıştır.

Dengesini bozulmamış bir aile düzeninin, insanların meydana getirdiği ortak hayatın en içten gelen duygularla ördüğü bir yuva olduğunu, insanların burada doğduğunu, geliştiğini ve burada belli formlar kazandığını belirtir. Ona göre aile içerisinde işlenen ve yaratılan çeşitli değerler, aile fertleri aracılığıyla toplumun diğer kesimlerine iletildiği için bir kültürel etkileşimin meydana gelmesi de söz konusudur. Böylece normal bir aile hayatı üretici ve yetiştirici olma yanında, sosyo-kültürel ve ekonomik fonksiyonların da icra edildiği, merkezi bir program konusuna geçmektedir (Akyüz 1991: 239).

Merkezi bir program konusu olan aile içinde bulunduğu toplumun küçük bir yansımasıdır ve bu yansımanın yapısına ve aile bireylerinin birbirleriyle olan ilişkisine bakarak da toplum hakkında bilgi edinmek mümkündür. Aileyi incelediğimizde kadın-erkek arasındaki ilişki, yaşlılara ve çocuklara yönelik gösterilen ilgi veya ilgisizlik, ailenin geçinme biçimi gibi birçok konu hakkında bilgi sahibi oluruz. Mesela her çocuk için bir ailenin içinde büyü-

mek onun için en sağlıklı olanıdır. Çocuk ailede kadın ve erkek rollerini öğrenir ve anne-babasının tutumlarına göre bir davranış kalıbı oluşturup dünyası bu davranış kalıplarına göre şekillenir. Erkek çocuk çoğunlukla babayı kız çocuk da anneyi rol model alır. Her iki cinsten evlilik tercihlerini karşı cins olan anne-babasına göre şekillendirir. Böylece kendisine has özellikleri olan bir aile kendi döngüsünü oluşturur. Bu döngü içinde bulunduğu toplumun izin ve yasaklarına göre biçimlenir. Bu döngü toplumun sosyo-kültürel mirasını nesillere aktarmaya sağlar. Yine ailesinden hayatta kalma becerileri edinen kız ve erkek çocuk genellikle hayatına bu en bildiği yoldan devam etmeyi tercih eder. İnsanların davranış kalıplarını büyümüş oldukları toplumun sosyo- kültürel ve ekonomik fonksiyonlarından bağımsız düşünmek güçtür. Çünkü onlar her ikisini ailede gözlemler, gözlemlediklerini kendi hayatına transfer eder, transfer ettiklerini uygulamaya geçirir ve öğrendikleri doğru veya yanlış olsa da zamanla yitip gitmesin, varlığını devam ettirsin diye de nesillere aktarmak için çaba sarf eder. Bu insanoğlunun var olma mücadelesinin en bilindik örneğidir. Her kültür kendine has özellikleri muhafaza etmek adına çeşitli eylemler geliştirmiştir. Ritüeller günlük hayata sirayet etmiş ve önemli gün ve bayramlarda da uygulanarak nesle önemi vurgulanmıştır.

Bourdieu (2005: 130), ailenin adsal bir kurgudan üyeleri arasında yoğun sevgi bağları bulunan gerçek bir gruba nasıl dönüştüğünü anlamak için, sevmeye zorunluluğunu sevmeye yatkınlığına dönüştürmeye ve ailenin üyelerinden her birini, fedakârlıklar, cömertlikler ve dayanışmalar (aynı zamanda gündelik yaşamın sayısız olağan mübadele ilişkileri, birbirine yardım etme, hizmet verme, ziyaretler, ilgiler, incelikler, vb. ya da çoğu zaman bir araya gelen ailenin bütünleşmesini kutsayan fotoğraflarla ölümsüzleşen aile toplantılarının olağandışı ilişkileri) üreten bir “aile ruhu” ile donatmaya yönelik tüm sembolik ve pratik çalışmayı dikkate almak gerektiğini vurgular.

Bu çalışmada katılımcıların her birinin Bourdieu’nun bahsetmiş olduğu aile ruhunu donatmaya yönelik sembolik ve pratiklerin (onları öğretmen olmaya iten dış güçlerin neler olduğu, mesleki bakış açılarına ve hatta ailenin sahip olduğu özelliklerin ve yaşadıkları kültürün toplumsal değişim ve dönüşüm hakkındaki fikirlerine) ne gibi etkilerde bulunduğu dikkate alınmaya çalışılmıştır. Bourdieu’nun işaret ettiği aile ruhunu ortaya çıkaran şeylerin yokluğunda aileyi nasıl ruhsuz ve sadece bir addan ibaret olduğunu görebiliriz. Çocuğunun bakımı için gerekli özveriye göstermeyen ebeveynler, zorluklar karşısında bir diğerinden adım bekleyip herhangi eylemde bulunmayan aile bireyleri, özel günlerde birbirine gitmeyen, her hatasında birbirini kıran,

birbirilerine karşı tahammülsüz olan vb. bireylerin aile ruhunu taşıması oldukça güçtür. Böyle bir ortamda büyüyen bir çocuğun ileride seçeceği mesleğin, özellikle çocukların eğitimini içeren öğretmenlik mesleğini nasıl ve ne şekilde yürüteceği bir merak konusudur.

Oktik'in (2018:1-29), editörlüğünü yaptığı "*Aileyi anlamak disiplinler arası yaklaşım*" adlı eserin giriş bölümünde yaptığı aile tanımında aileyi aile bireylerinin birbirlerine gösterdikleri fedakârlık üzerinden tanımlar. Oktik'e göre aile;

Birlikte sevindiğimiz, birlikte üzüldüğümüz, özlediğimiz, uğruna ölümleri göze aldığımız, mutluluğumuz, mutsuzluğumuz, ekmeğimizin yarısından vaz geçtiğimiz bir sosyal örgütlenmedir. Onun ifadesiyle aile için üretir, zengin olur ya da aileyi doyurmak ve ailenin ihtiyacını karşılamak için her türlü yorgunluk ve işi göze alırız. Aile için katlanırız, kızarız, şikâyet ederiz ama aileye laf söyletmeyiz. Hatırına her şeyden vaz geçeriz, şiddet görür, mutsuz olur ama sürdürürüz (Oktik 2018:1-29).

Öğretmen olma sürecinde aileleri tarafından fedakâr tutum ve tavırlarla büyütülen öğretmenlerin bu mesleği icra ederken öğrencilerine karşı göstermiş oldukları tutum ve tavırlar, toplum hakkındaki görüşleri gibi durumlara ne gibi etki gösterdiği burada katılımcıların verdikleri bilgi ışığında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara nasıl bir ekonomik ortamda büyüdükleri, öğretmen olma sürecinde kimlerin kendisine katkı sunduğu, ailede kaç kardeş oldukları ve kendileri öğretmen olurken kimlerin ne gibi fedakârlıkta bulunduğu gibi sorular sorularak ev ekonomisi, ebeveyn meslek ve eğitim durumu, kardeş sayısı ve katılımcının kaçınıcı kardeş olduğu ve kardeşlerin eğitim seviyeleri gibi değişkenler ele alınıp yorumlanmıştır.

Benton (2016:160), eylemleri 'anlamanın' her zaman onları ait oldukları kültürün pratikleri içinde işlerlikte olan kriterlere göre konumlandırmayı, sınıflandırmayı, tanımlamayı gerektirdiğini bu yüzden, neyin 'doğru' veya 'yanlış' olduğu ve yapılan eylemin ne olduğu konusunda nihaî kararları sadece söz konusu toplumsal pratik içinde yer alanların verebileceğini belirtir. Çalışmanın bu bölümünde öğretmen olma sürecinin başından sonuna kadar katılımcılara aileleri tarafından ne gibi fedakârlıkların gösterildiği katılımcıların kendi belirttikleri ifadelerle yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu yorumlama aşamasında içinde yaşadığımız coğrafyanın kültür pratiklerini işlerlikte olan kriterlere göre konumlandırmaya, sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışılmıştır. Çalışmayı yürüten kişi olmanın dışında söz konusu toplumsal pratik içinde yer alarak eğitimci vasfı ile bilimsel bakış açısının gerektirdiği doğru ya da yanlış aramanın ötesinde, olanı olduğu gibi ele alan bilimsel bakış açısı ile yorumlamaya gayret edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu ve mesleki pozisyonu

Araştırmada görüşülen öğretmenlerin en küçüğü 25 en büyüğü ise 65 yaşındadır. 23-32 yaş aralığında 8 kadın, 7 erkek öğretmenle görüşme yapılmıştır. 33-42 yaş aralığında 7 kadın, 11 erkek öğretmenle, 43-52 yaş aralığında 2 kadın 2 erkek öğretmenle, 52 yaş üzerinde ise 6 kadın 7 erkek öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu katılımcılardan 13 ü bekar 37’si ise evlidir. Evli öğretmenlerin sahip oldukları en az çocuk sayısı 1 en fazla 6’dır.

Öğretmenlerin 8’i okullarda müdür ve müdür yardımcısı kadrosunda çalışmaktadır. Çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin çalıştıkları okullarda müdür veya müdür yardımcısı kadrosunda çalışan kadın öğretmen mevcut değildir.

Görüşmeye katılan emekli öğretmenlerin 5’i kadın, 5’i erkektir. Ayrıca farklı kurumlarda çalışan fakat bir dönem ilkokul öğretmenliği yapmış 5 kişiyle görüşme yapılmıştır. Bunlardan 2’si akademisyen, 3’ü Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nda çalışmaktadır.

Öğretmenlerin doğdukları yer, okudukları üniversite, bitirdikleri enstitü/fakülte ve mesleki hizmet süreleri

Katılımcıların doğdukları illere göre dağılımı şöyledir: Tunceli 1, Diyarbakır 1, Zonguldak 1, İstanbul 1, Adana 1, Nevşehir 1, Muş 1, Tekirdağ 1, Gaziantep 1, Erzurum 1, Adıyaman 1, Denizli 1, Ankara 2, Elazığ 3, Malatya 3 ve Bingöl 30. Araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların yarısından fazlası doğup büyüdüğü şehirde (Bingöl) öğretmenlik yapmaktadır. 3 katılımcı farklı şehirde doğup büyümesine rağmen eşleri Bingöllü olduğu için hayatlarının geri kalanını Bingöl’de yaşayarak geçirmeyi düşünmektedir. Bingöllü olmayan öğretmenler de tayin haklarını kendi doğup büyüdükleri şehri seçerek kullanacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcı ilkokul öğretmenlerinin genellikle doğdukları şehirde çalışmayı tercih ettiklerini görülmektedir.

Katılımcıların 4’ü Bingöl Eğitim Enstitüsü, 3’ü Bingöl Öğretmen Okulu, 1’i Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü, 1’i Ankara Eğitim Enstitüsü, 1’i Balıkesir Öğretmen Okulu, 1’i Denizli Meslek Yüksek Okulu mezunudur. Kalan öğretmenlerden 1’i Fen-Edebiyat Fakültesi kimya bölümü mezunudur (Daha sonra sınıf öğretmeni olarak atanmıştır). Bir katılımcı yabancı diller fakültesinden mezundur (Bu katılımcı da formasyon alarak sınıf öğretmeni olmuştur.). Kalan 38 katılımcı eğitim fakültesi mezunudur.

Katılımcıların mezun oldukları yıl aralığı 1975-2017’dir. Yine katılımcıların mesleki hizmet süresi en az 1,5 yıl en fazla 41 yıldır.

Emekli yaşına gelen kadın katılımcıların hemen emekli olduğu erkeklerin ise sahip oldukları çalışma haklarını sonuna kadar kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum görüşme yapılan emekli kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki hizmet süresi arasında ciddi bir fark oluşturmaktadır. Kadın ve erkek katılımcılara bu durumun nedeni sorulduğunda kadın katılımcılar mesleklerini icra ettikleri dönemde ev işlerinden de sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenliğinin zorlukları ve evde anne olmak katılımcılarınca kadını yıpratıcı bir durumdur ve emekliye ayrılmak için bir nedendir. Yine kadın katılımcılar torunlarına bakmak için emekli vakti gelince emekliye ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, kadın ilkököl öğretmenlerinin ailede üstlendikleri sorumluluklardan dolayı daha erken emekli olduklarını göstermektedir. Emekli erkek katılımcılar ise emekliye ayrıldıktan sonra tüm vakitlerini evde geçirmek istemediklerini, emekli olurlarsa maaşlarının düşeceğini ve ekonomik anlamda zorlanacaklarını, herhangi bir başka bir işi çalışırken de yapabildiklerini, mesleği çok sevdiklerini, sahip oldukları çalışma haklarını sonuna kadar kullanmak istediklerini, çocuklardan ayrılmanın zor olduğu gibi cevaplar alınmıştır.

Öğretmenlerin medeni durumu, çocuk sayısı, etnik kökenleri

Katılımcıların 12'si bekar diğerleri evlidir. Evli 18 öğretmenin 2, 8 öğretmenin 1, 4 öğretmenin 3, 1 öğretmenin 4, 2 öğretmenin 5 (emekli), 1 öğretmenin (emekli) 6 çocuğu vardır. Katılımcıların bazıları varsa borçları onu ödedikten ve ailelerine gerekli desteği sağladıktan sonra evlilik için girişimde bulunduklarını ve evlendiklerini belirtmişlerdir.

Bizim ekonomik koşulumuz ben atanana kadar iyi değildi babam hep asgari ücret alıyordu. Öyle yaşadık. Çalışmaya başladıktan sonra ben destek oldum aileme. Hala da oluyorum. Hatırlıyorum çocukken annem de arada çalışıyordu ama. Hep ev hanımı değildi yani ben lisedeyken falan çalıştığı oluyordu. Dershaneye falan da o şekilde gönderdiler beni o zaman yani (DG -5).

Katılımcıların çekirdek aile yapısına sahiptir. Bu durum çocuk bakımı sorununu beraberinde getirmiştir. Geleneksel aile yapısında çocuk bakımı diğer aile büyüklerince üstlenilirken modern aile yapılanmasında çocuk bakımı sadece ebeveyne düşmektedir. Katılımcılar torunlarına bakmak isteyen annelerinin farklı şehirde oturdukları için bakım yapamadıklarını dile getirmektedir. Bir kadın katılımcı iki çocuğuna bakacak kimse olmadığından mesleki motivasyonunun olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Aslında motivasyonumu çok fazla bozan bir şey yok. Belki de şuanda çocuklarının olması, onları bırakacak kimsenin olmaması hani çalışmaya zorunlu olma bir de ilkokul öğretmenliğinin gerçekten daha zor olduğunu düşünüyorum. Hani şimdi bekârken sıkıntı yok tamamen işe verebiliyorsunuz kendinizi. Bir sorumluluğunuz yok, bir şey yok. Anne baba zaten size yardımcı oluyor. Ama evlendikten sonra böyle 6 saat üst üste derse girmek, çocuklar olduktan sonra birazcık daha zorlanıyorsunuz. Tamam, annem bana en büyük yardımcı ama annem de 60 yaşında. Annemin de artık yaşı gereği çok fazla. Ama yine de yardımcı olmaya çalışıyor, yani daha doğrusu benim babam rahatsız şuanda ondan dolayı. Çocuklara bakamıyor (DG-12).

Öğretmen ebeveynlerinin mesleği ve eğitim durumu, öğretmenlerin sahip olduğu kardeş sayısı ve evde kaçınıcı çocuk olduğu

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin sahip olduğu aile yapısının öğretmenlik mesleğine etkisi ele alınmıştır. Bu kapsamda ailenin geleneksel-modern hali, ailenin ekonomik durumu ve ihtiyaçlarını karşılama biçimleri, ailede kaç çocuğun yetiştirildiği ve öğretmenlik mesleğini tercih eden çocuğun evde kaçınıcı çocuk olduğu kriterleri ele alınmıştır.

Tüm toplumlarda olduğu gibi sanayi devriminden sonra gerçekleşen büyük değişim ve dönüşümle aile yapısında da ciddi bir değişim olmuştur. Geleneksel aile profilinden çıkıp çekirdek aileye evrilen ailede kadın erkek ilişkisi, yaşlı bakımı, çocuk bakımı, evin ekonomik örgütlenmesi de değişmiştir. Bu değişim Türkiye’de de kendisini göstermiş özellikle 1950’li yıllardan sonra Türkiye’ye yapılan Marshall yardımlarından sonra tarım faaliyetleri traktörlerle yapılmış ve kırdan yaşayan birçok insan işsiz kalınca kente doğru göç etmiştir. Yaşanan göç ile aile yapılanması da gelenekselden moderne doğru değişmiştir. Türkiye’nin her bölgesinde aynı zamanda aynı değişim ivmesi gerçekleştirmemiş mevcut coğrafi ve siyasi özelliklere göre değişim kendisini zamanla göstermiştir. Bingöl’de yaşayan aileler görünürde modern aile gibi olsa da aile ilişkileri geleneksel gibi devam etmektedir. Aynı bir eve yerleşen çocuklar ve yaşlı bakımından sorumlu evin erkek çocuğunun eşi ve çocukları diğer akrabaların toplandığı merkez üssü olmuştur. Katılımcılar bu yaşam biçimini görüşmelerde anlatmışlardır. Aile birliğinin devamını sağlaması açısından bu birliktelik çok önemlidir. Hemen hemen her ailede bu tür fedakârlık yapması beklenen evlat ve eşi-çocukları bulunmaktadır.

Genç daha çok tarım kendi köyüyle, köyde olanlar köyüyle, tarım, hayvancılıkla uğraşıyor. Babam memur olduğu için haliyle ekonomik olarak çok sıkıntı yaşamadık ama 5 çocukla sıkıntılı. Tabi ki zorunlu olarak ve şunu da

belirteyim diğerkonuya geçmeden dedemlere de bakan kişibabam olduğı için. 5 çocuk ve ara ara hani böyle tamamıyla onlara yetişemese bile onlara destek olmaya çalışıyordu. Ama temel ihtiyaçlarımızı giderebiliyorduk (DG-15).

Geleneksel aile yapılanmasındaki ekonomik örgütlenme ile modern aile yapısındaki örgütlenme arasında birbirine zıt yönde bir ilişki söz konusudur. Bingöl'de geleneksel aile yapılanmasının hakim olduğı yerlerde hayvancılık yapılmıştır. Son zamanlarda hayvancılık da nerdeyse bitmek üzeredir. Özellikle Bingöl'de aileler yurt dışında kalan akrabalarından destek almaktadır. Ebeveynler çocuklarını okutarak katılımcıların deyimiyle hayatlarını kurtarmaları yönünde çaba sarf etmektedirler.

Çocuğı etkileyen faktörlerden biri ebeveynlerin mesleğı diğeri ise eğitim seviyeleridir. Mesleğın çalışana sunduğı sosyal imkânlar bireyi ve ailesini etkiler. Çocuk ilk olarak anne babasının mesleğinden haberdar olur. Akademisyen olmadan önce öğretmen olarak edindiğim mesleki deneyimimde öğrencilerin meslek tercihlerini sıklıkla ebeveynlerinin mesleklerini esas alarak yaptıklarını tecrübe etme imkânım oldu. Alt gelir düzeyine sahip ailelerin akademik anlamda başarılı çocukları da toplumda prestijli olan meslekleri tercih etmektedirler. Katılımcılar açısından da aynı durum söz konusudur. Çalışmada, öğretmen olmaya karar veren katılımcıların ebeveynlerinin mesleğinin katılımcılar üzerinde ne gibi etkisi vardır? sorusuna cevap aranmış ve onlara ebeveynlerinin meslekleri sorulmuştur. Soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplardan bazı örneklerle aşağıda yer almaktadır.

“Bingöl'ün şatlarında zaten memuriyetten başka çokta yönelebileceğımız açıkçası bir alan yoktu. Memur çocuğı olduğumuz için zaten bizde otomatikman böyle bir seçim yaptık.” (DG-1).

Yine ebeveynin eğitim durumu çocuğın gelişiminde önemli bir yer tutar. Ebeveynin bakış açısıyla beslenen çocuk zamanla kendini onları da aşacak seviyede geliştirir. Eğitimli ebeveynlerin çocuk bakımında nasıl bir yol almaları gerektiğini bildikleri varsayılır ve çocuğı daha demokratik davranmaları beklenir. Sınır konusunda tüm inisiyatifi çocuğı bırakmaz, çocuğın fikrini alır ve uygulayıcı olarak kendileri adım atarlar. Geleneksel aile koşullarında büyüyen, eğitim seviyesi düşük ebeveynlerin de sıklıkla hâkim kültürün kendilerine yansıttığı davranış kalıplarına göre hareket ettiğı, çoğunlukla bu davranış kalıplarını sorgulamadıkları ve kalıpları uyguladıkları varsayılır. Açıklanmamış her davranış (davranış nedeni açıklanmamış olan) çocukta büyük etki yaratır ve yine açıklanmadan nesle aktarılır.

Bizim anne baba ilkokul mezunu olduğu için bir de köy okulunda okumuşlardı Bingöl merkezde. Hani çok eğitimle alakalı değiller. Tabi liseyi bitirselerdi öğretmen olurlardı o dönemde. Babam 60 küsur annem de 60’a yakın. O zamanlar kimse çocuğunu okutmazmış zaten. Bizimkiler okumuşlar. Babamın zaten 2 yaşındayken annesi vefat etti. O da baya sıkıntılar yaşadı. Yine ona rağmen okudu tabi. Ekonomik zorluklara rağmen ilkokul da olsa bitirdi. Yani ailemle ekonomik anlamda bir sıkıntı yaşamadık ama eğitim anlamında hani çok destek alamadık. İlkokul mezunu oldukları için sadece okumamızı istiyorlardı. Okumamız gündemlerindeydi, ekonomik destek de her şey vardı. Siz okuyun gerekirse ceketimizi satarız klasik cümlesi. Yani siz yeter ki okuyun biz her türlü imkanı size sunmaya hazırız derlerdi. Onların bize desteği ekonomik boyut da oldu, motivasyon boyutunda da oldu (DG-6).

Annemi ben anneden başlayayım annemi yani sabah kahvaltı yapmadan, kahvaltısız bizi okula göndermiyordu. Çağırdığı zaman kahvaltı hazır, kıssa soba yanmış. Önlüğümüz, ayakkabımız, pantolonumuz tertemiz. Herhalde okumamanın şeyi. Annem ilkokul okumamış yani eğitim hayatı yok yani sabah erkenden kalkıp hayvanlara bakmış. Hayvanları sağmış bizim de kahvaltımız hazır. Yani okula gönderirken kapıya kadar gelip yolcu ediyordu. Geldiğimiz zaman karşılıyordu, ne yaptınız, nasıl ettiniz, nasıl geçti? Baba dışarıda çalıştığı için pek o kadar değil de, dede ilgileniyordu eğitim şeyimizle. Yani okulu sorgulayan, okula gelip giden. Toplantılara gelip giden dedemdi. Ataerkil ailede, geniş ailede dede daha söz sahibi, babanın o kadar sahibi yok. Annenin vardı ama babanın söz sahibi olması daha azdı. Babanın da tabi yani ailede söz sahibi dede olduğu için en son söz baba da söz söyleyemiyor, dede söylüyor geniş ailede (DG-14).

Katılımcılara babanızın mesleği nedir? Sorusu sorulmuş ve katılımcılar bu soruya babalarının mesleğini şu şekilde belirtmiştir. 6 katılımcının babası emekli memur, 9 katılımcının babası serbest meslek, 9 katılımcının babası çiftçi, 2 katılımcının babası emekli, 10 katılımcının babası memur, 7 katılımcının babası işçi, 1 katılımcının babası kalorifer tesisatçısı, 1 katılımcının babası bankacı, 1 katılımcının babası astsubay, 1 katılımcının babası işçi emeklisi, 2 katılımcının babası şofördür. 1 katılımcı ise babasının mesleğinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcılara annenizin mesleği nedir sorusuna katılımcıların 49’u ev hanımı, 1’i emekli hemşire şeklinde cevap vermiştir.

Babasının mesleğini sorduğumuz katılımcılardan, babası devlet memuru olanlar, ekonomik durumlarını orta olarak dile getirmiştir. Bazıları yaşadıkları döneme göre daha iyi koşullarda yaşadıklarını da belirtmiştir. Burada dikkati çeken önemli husus katılımcıların ekonomik düzeylerini yine içinde yaşadıkları sosyal çevreye göre belirtmiş olmalarıdır. Her öğretmen babaları-

nın düzenli maaş almalarının önemli olduğunu, ailelerinin ayın sonunu kestirebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar açısından ekonomik iyi olma hali yaşamsal ihtiyaçları giderebilecek düzeyde olma halidir. Eğer bir başkasına muhtaç değilseler ekonomik anlamda iyidirler.

“Ekonomik durumumuz iyiydi tabi canım. Şimdi annem de çalıştığı için bir problem yoktu yani o anlamda. Ekonomik sıkıntı yaşamadık yani.” (DG-1).

“Benim babam memurdu bir sıkıntı yaşamadık açıkçası ama çevremizde genelde işçi kesimi dediğimiz kamu işçisi olmayan sağda solda günü birlik çalışan insanlar ağırlıktaydı Solhan’da.” (DG-2).

“Bingöl merkezde yaşadık. Karşıyaka mahallesinde. Babam memurdu, memur çocuğuyduk. Orta halli bir aileydik.” (DG-9).

“İhtiyaçlarımızı karşılayabildiğimiz, ara ara isteklerimize de yer verebildiğimiz; orta düzey diyebileceğimiz bir ekonomik koşulda yaşadık.” (DG-30).

“Ekonomik durumumuz gayet iyiydi, zaten lojmanda yaşıyorduk. O zamanki şartlar çok daha kolaydı evladım. Babacığım da gayet iyiydi durumu maddi olarak. Herhangi bir sıkıntı yaşamadık yani çocukluğumuzda.” (DG-40).

Yani hocam öyle bir ekonomik olarak çok büyük bir sıkıntı yaşamadık. Hep yani şöyle söyleyeyim size evimiz hep okula yakındı. Tek maaş, 5 çocukla valla o zaman sıkıntı yaşamıyorduk ama şimdi sıkıntı yaşarlar diyorum. Yani tabi valla o zamanın şartlarına göre şöyle söyleyeyim ekonomik olarak sıkıntı yaşamıyorduk. İstedığimizi alıyordu babam sağ olsun (DG-49).

Bu çalışma kapsamında görüşülen öğretmenlerin, babalarının eğitim durumları hakkında verdikleri bilgiler şöyledir: 11’i okur-yazar değil, 19’u ilkokul, 6’sı ortaokul, 8’i lise, 2’si enstitü, 4’ü Üniversite mezunudur. Katılımcıların annelerinin mesleği ve eğitim düzeyi bize taşrada kadın olmak hakkında bilgi vermektedir. Katılımcıların 27’sinin annesi okuryazar değil, 21’i ilkokul mezunu, 1’i ortaokul mezunu, 1’i ise lise mezunudur. Görüldüğü üzere görüşmeye katılan katılımcıların anne eğitim düzeyi katılımcıların babalarının eğitim seviyesine göre düşüktür. Katılımcılar arasında 1985 öncesi, 1985- 2000 yılları arasında ve 2000’den sonra çalışmaya başlayan katılımcılar vardır. Bu üç grupta da anne eğitim düzeyinin farklılaşmaması ilk olarak taşrada yaşam ile ilgilidir. Taşrada kadınlar okullara gönderilmemiştir.

Bourdieu (2009: 154) eve dair güç ilişkilerinde eşlerin konumu ve aile otoritesinin hiçbir zaman getirmiş oldukları maddi ve simgesel sermayeden (doğası dönemlere ve toplumlara göre değişebilir) bağımsız olmadığını dile getirir. Aile içerisinde statüyü ve rol dengesini belli sosyo- kültürel ekonomik ve ahlaki kaideler bağlanması, ailenin yapısını meydana getirir. Aileyi top-

lum tarafından statü be rollere örölü bir sosyo-kültürel yapı olarak tanımlayabiliriz (Akyüz, 1991: 234). Bu geleneksel aile modelinde sosyo kültürel yapı bireylerden fedakârlık beklemektedir. Kadın ailenin varlık göstermesinde fedakârlık yapan en önemli kişidir.

Fedakârlıkta bulunan ve fedakârlık yapması beklenen aile bireyleri içinde bulundukları aile çemberinin dışında bir hayat düşünmekte güçlük çekerler. Ekonomik anlamda zor koşullarda evlat büyüten, okumayan annenin evde kendisini ikinci plana atarak bazen de kendini yok sayarak evliliğini yürüttüğü, çocuklarına baktığı kendi akrabaları ve eşinin akrabaları ile ilişkilerini devam ettirdiği bir gerçektir. Bu fedakârlıkları yapan anne çocuğunu okutarak kendi yaşadığı sıkıntıları çocuğunun yaşamayacağını düşünür. Anne ve babasının yaşadığı sıkıntıları görerek büyüyen çocukta ailesine yardım edebilmenin okumakla olacağını bildiğinden en kısa zamanda çalışabileceği bir mesleğe yönelir. Orta yaş katılımcılar okudukları dönemde sınıf öğretmenliği yazan kişinin rahatlıkla atandığını ve kendi deyimleriyle garantili bir meslek olduğunu belirtmişlerdir.

Yok, yani o anki bilinçaltımızda hep bu yerleşmiş biz okuyalım, hangi meslek olursa olsun. Tabi ki de hani para kazanabileceğimiz, atanabileceğimiz bir meslek olsun düşüncesiyle. Ailemizi bulduğumuz bu durumdan kurtarmak zihniyetindeydik, yani öyle babam bu mesleği yapın, şu mesleği yapın falan öyle hiçbir zorlamada bulunmadılar. Biz kendi isteğimizle yeter ki bir mesleğimiz olsun ailemize destek olalım. Hep bu mantıkla yürüdük ben ve diğer kardeşlerim. Yoksa hiçbir şekilde bize öğretmen ol veya başka bir meslekte kendini geliştir ya da gerçekleştir demediler (DG-4).

Ekonomik koşullar açıkçası çok iyi değildi bizim evimiz topraktı mesela kalabalık olduğu için ablalarımız biz doğduğunuz zaman evlenmişti yani sekiz- dokuz çocuk aynı evden 2 + 1 toprak evde kalıyorduk 5-6 kardeş Bir yatağın altına girdiğimizi çok iyi biliyorum hatta ben altı-yedi sınıfa gidene kadar berberde traş olmadım hep leğenin içersinde annem saçımızın keşiyordu. Bu şekilde makasla Traş oluyordum ekonomik olarak çok varlık görmedik kendim ayakkabı boyacılığın yapıyordum küçük yaşta fırında, pastanede çalışıyordum. Ben ilkokul üçüncü sınıftan itibaren kendi paramı kendim kazandım. Babamda inşaatta işçi olarak çalışıyordu asgari ücret o zaman 300-400 liraydı. Asgari ücretle tekte geçim sağlanamıyordubize bakımında genelde babam Samsun’da çalışmak Zorundaydı abim de hamallık yapıyordu, un taşıyordu, kum taşıyordu, çimento taşıyordu bu şekilde(...) (DG-8).

Yani ailemle ekonomik anlamda bir sıkıntı yaşamadık ama eğitim anlamında hani çok destek alamadık. İlkokul mezunu oldukları için sadece okuma-

mızı istiyorlardı. Okumamız sürekli gündemlerindeydi, ekonomik destek de her şey vardı. Siz okuyun gerekirse ceketimizi satarsınız klasik cümleleri. Siz yeter ki okuyun biz her türlü imkânı size sunmaya hazırız dediler hep (DG-10).

“Valla işte hepimiz bir anda girdik zaten üniversiteye, öğretim hayatına bir anda başladık, bir anda mezun olduk. Ama tabi birbirimize destek olduk o anlamda. Daha doğrusu babamıza çok destek olduk.” (DG-41).

Kardeşlerim arasında ben biraz okuyarak sıyrıldım. Biraz da şartlar öyle gerektirdi. Bir kaçıştı aslında benimkisi. Bir de dedim ya eğitimde örnekler çok önemli. Kendi yaşlıtlarımın eğitim seviyeleri yükseldikçe ister istemez siz de o dalgaya kapılıyorsunuz. Benim süreçte benim dönemimdeki yaş grupları bu konuda hepimiz bir yerlerdeyiz yani. Benden küçük kardeşlerime destek oldum. Daha iyi yerlerde olabilirlerdi. Maalesef sanki onlarda o gayreti göremedim. O biraz beni üzdü açıkçası. Ben çok destek oldum onlara. Demek ki böyle oldu (DG-31).

Evli öğretmenlerin çocuk sayısına baktığımızda en az 1, çoğunlukla 2, en fazla 6 (1 kişi- emekli) olduğunu görüyoruz. 37 evli çiftin 8’i 1 çocuğa, 19’u 2 çocuğa, 4’ü 3 çocuğa, 1’i 4 çocuğa, 2’si 5 çocuğa (emekli her ikisi), 1’i de 1 çocuğa (emekli) sahiptir. Katılımcıların çocuk sayısının az olmasını geleneksel aileden modern aile yapısına geçişle alakalı olduğunu söyleyebiliriz. Yine çocuk bakımında bir başkasından destek alamayan katılımcılar için çocuk bakımı ayrı bir sorundur. Katılımcılar açısından ekonomik imkânlar doğrultusunda iki çocuktan fazla çocuk sahibi olmak demek artan her çocuğun yaşam standartlarının düşmesi demektir. Katılımcıların kardeş sayısı 3 kardeşi olan 5 kişi, 4 kardeşi olan 14 kişi, 5 kardeşi olan 14 kişi, 6 kardeşi olan 6 kişi, 7 kardeşi olan 4 kişi,

8 kardeşi olan 2 kişi, 9 kardeşi olan 2 kişi, 11 kardeşi olan 3 kişidir. Katılımcıların kendi kardeş sayıları en az 3 en fazla 11’dir.

Araştırmanın Amacına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde dört alt başlık yer almaktadır. Öncelikle katılımcının bu mesleği tercih etmeden önceki sosyal yaşantısı merak edilmiş sonra katılımcının öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiği sorusuna cevap aranmış daha sonra katılımcıların bu meslek hakkındaki görüşlerine son olarak da katılımcıların mesleki açıdan toplumun devamı ve dönüşümü hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ve bu kapsamda ele alınan bulgular ‘Meslek Tercihi Yapmadan Önceki Sosyal ve Ekonomik

Durum’, ikincisi ‘Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Durumu İle İlgili Bulgular’, üçüncüsü ‘Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Bulgular’ ve son olarak ise ‘Yapının Devamı ve Dönüşümü İle İlgili Bulgular’dır.

Meslek tercihi yapmadan önceki öğretmenin mesleğe başlamadan önce sosyal ve ekonomik durumu

Katılımcılara öğretmenlik mesleğini seçmeden önceki ekonomik sermayelerini öğrenmek için öğretmen olmadan önce hangi ekonomik koşullarda yaşadınız şeklinde soru yöneltilmiştir. Bu sorudan beklenen katılımcıların ekonomik sermayelerinin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde ne gibi etkileri olduğu yönündeki deneyimlerini paylaşmalarıdır.

Bourdieu (2005), aileleri, kendi toplumsal varlığını, tüm güçleri ve ayrıcalıklarıyla sürdürme eğilimini harekete geçirdiği birleşik gövde olarak tanımlar. Bu eğilim, yeniden üretim stratejilerinin, yeni doğurganlık stratejileri, evlilik stratejileri, veraset stratejileri, ekonomik stratejiler ve son olarak da eğitim stratejilerinin kökenini oluşturur. Ailelerin kültürel sermayesi ne kadar önemliyse ve kültürel sermayelerinin hacmi, ekonomik sermayelerinininkine oranla ne kadar büyükse, okul eğitimine o kadar çok yatırım yaparlar (Bourdieu, 2005: 36).

Katılımcılardan bir grubu ekonomik anlamda sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Bir grup katılımcı çok sıkıntı yaşadıklarını bir grupta geçinmekte güçlük çekmediklerini belirtip bunu bir sorun olarak görmemişlerdir. Katılımcılardan biri hariç her birinin annesi ev hanımıdır.

Katılımcıların üniversiteye gitmeden önceki ekonomik durumları

Katılımcılara öğretmen olmadan önce hangi ekonomik koşullarda yaşadıklarını öğrenmek için ‘Üniversiteye gidene kadar hangi ekonomik koşullarda yaşadınız?’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar değişiklik göstermiş olup ekonomik anlamda iyi, orta ve kötü durumda olmak üzere üç grupta yoğunlaşan cevaplar verilmiştir.

Tarım ve hayvancılığın yaygın olduğu Bingöl’de katılımcıların ebeveynleri arasında geçimini tarım ve hayvancılıkla sağlayanlar vardır. Babası memur olan katılımcılarda dâhil olmak üzere farklı ekonomik düzeydeki katılımcılar arasında yaygın görülen özellik kardeş sayılarının fazla olmasıdır. Kardeş sayısının fazla olması ailelerin geçim yapmasını zorlaştırmış ve her bir katılımcının ekonomik anlamda yaşam deneyimlerini olumsuz anlamda

etkilemiştir. Katılımcıların sahip olduğu kardeş sayısı en az 3 en fazla 11'dir. Katılımcıların kardeş sayı ortalaması 5,32'dir. Evin sahip olduğu ekonomik gelir hanede yaşayan kişi sayısına bölündükçe bireylerin yaşam standardı düşmektedir. DG6 gibi katılımcıların birçoğu için eğitim almak hayatları için kritik bir öneme sahiptir. Okula giderek ve bu sayede üniversite okuyarak bulundukları sosyal çevreden çıkış imkânı bulabileceklerdir.

"Yani geçinme nasıl, çok zor şartlar altında okuduk yani öyle diyelim. Hem evin maddi durumu olsun hem de okul durumları olsun zor zamanlar geçirdik diyebilirim. Çünkü babam kışın hiç çalışmıyordu bizde dört öğrenci hepimizde aynı dönemin öğrencileriydik." (DG-4).

Ben gerçekten ekonomik olarak çok ağır şartlarda büyüdüm. Babam şeker hastasıydı ee o zaman da düzenli ilaç kullanımı, imkânlar çok fazla yoktu. Diyebilirim ki ben lise üçten itibaren evin ekonomisi dâhil bana kaldı. Hem çalışıp hem okumak zorunda kaldım. Hatta şu kadar söyleyeyim ben üniversite

2. sınıftayken babam vefat etti, 97 yılıydı 1997 de bütün işler fiili olarak bana kaldı. Hem çalışıp hem okumak zorunda kaldım. Dolayısıyla benden küçük iki tane bacımız okuyamadı. Çiftçilik yaptım. Pancar, fasulye, buğday ekimi çok yaptım. Çok rahat şartlarda okumadık onu söyleyeyim ama çalışarak tabi daha fazla gayret sarf ederek diğer çocukları da işe katarak, onların okumasına yardımcı oldum. Yani en azından bizde bölgede özellikle hayatta kırılma noktası okuldur bizde. Yani okula giden bir fark yapar. Tabiri caizse sınıf atlayabilir. Bir fark yaratabilir. Yani öbür türlü çalışma zoruyla pek ekonomik olarak bir şey yapamazdık zaten. Ama okuyarak bir fark yarattığımızı düşünüyorum. Hala öyle yani! (DG-6).

Katılımcılardan birçoğu meslek seçiminde aldıkları puan nedeniyle tercih ettiklerinde açıkta kalmayacakları ve hemen mesleğe başlayacakları öğretmenlik mesleğini tercih etmişlerdir.

Katılımcıların babalarının çalıştığı mesleklerdeki farklılık gelir düzeylerine de yansımıştır. Burada dikkat çeken husus evine düzenli maaş giren memur ailesi ile standart bir geliri olmayan aileler arasındaki ekonomik farkın, yani gelir düzeyi normal olması beklenen ile gelir düzeyi düşük olması beklenenler arasındaki farkın büyük olmasıdır. Katılımcıların ailelerinden memur olmayıp memurdan daha iyi bir yaşam standardına sahip ticaretle veya hayvancılıkla uğraşanlar mevcuttur. Özetle katılımcıların baba mesleği ne olursa olsun gelir düzeyleri değişkenlik gösterebilmektedir yani çiftçi olan ailenin imkânlarının çok iyi olması veya memur olduğu halde geçim yapmakta zorlandığını ifade eden katılımcılar ya da bu durumun tam tersini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

Büyüdüğümüz yerde, genelde bende zaten memur çocuğu olduğum için çok fazla iş olanağı yok. Tarım, hayvancılık olsun veya işte bir fabrikasyon işi yok yani. Bingöl’ün şatlarında zaten memuriyetten başka çok da yönelebileceğimiz açıkçası bir alan yoktu. Memur çocuğu olduğumuz için zaten bizde otomatikman böyle bir seçim yaptık. Annem de çalıştığı için bir problem yoktu yani ekonomik anlamda. Ekonomik sıkıntı yaşamadık yani (DG-1).

“Yani şöyle şu an ki gibi bir şeyimiz yoktu eskiden nasıldı? Sobalı bir ev de kalyorduk babam gerçi burada değildi yurtdışındaydı 1995 yılında emekli oldu geldi. Sobalı bir evde yaşıyorduk. Babam ülkeye dönünce ekonomik durumumuz iyi oldu.” (DG-3).

“Bingöl merkezde büyüdüm. Ekonomik anlamda iyi bir ailenin çocuğuyduk. Ekonomi temelli bir meslek seçmedik.” (DG-7).

Yok! Ekonomik olarak bir sıkıntı yaşamadık. Hani mesleğin verdiği zorluklar vardı. Halen de var. Hayvancılık biraz zor ama herhangi bir sıkıntı yaşamadık. Ekonomik durumumuza iyi de diyebiliriz. Hani dediğim gibi çocukluğumda o dönemde dahi hatırlıyorum, 300-400 küçükbaş hayvanımız vardı o dönemde iyiydi yani hissetmedik öyle diyeyim (DG-14).

“Gayet iyi bir ekonomik düzeyimiz vardı, istediğim her şeyi alabilecek durumdaydık. Babam taşeron olarak çalışıyordu inşaatlarda. Ekonomik durumumuz gayet iyiydi. Çocukken her şeye sahiptim. Ortaya yakın aynen, bir şeye ihtiyacımız yoktu yani.” (DG- 24).

Genç katılımcılar ile orta yaşlı ve emekli olan katılımcıların babalarının eğitim düzeyi ve meslekleri karşılaştırıldığında meslek edinme şartlarının zaman içinde değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örnek olarak yaşlı katılımcılarını ilkökul mezunu olan babalarının memur olmaları gibi.

“Ya çok sıkıntı böyle hayal meyal tabi böyle sıkıntı yaşadığımız durumlar vardı ama genelde halka göre daha iyiydik.” (DG-12).

“Babam memur olduğu için haliyle ekonomik olarak çok sıkıntı yaşamadık ama 5 çocukla sıkıntılı.” (DG-15).

“Yani memur çocuğuydum, iyiydi yani çevremize göre, bulunduğumuz çevreye göre orta seviyede idi (DG-29).

“İhtiyaçlarımızı karşılayabildiğimiz, ara ara isteklerimize de yer verebildiğimiz; orta düzey diyebileceğimiz bir ekonomik koşulda yaşadık. Alım gücümüzün arttığını hatırlıyorum. Ekonomik durumumuz orta düzeyde olduğunu söyleyebilirim.” (DG-30).

“Bizim ekonomik koşullarımız genelde hep iyi oldu. Dedemden kalma Bingöl’de baya arsa vardı.” (DG-33).

"Bizim yani o döneme göre orta düzeydeydik." (DG-38).

"Gayet iyiydi, zaten lojmanda yaşıyorduk. O zamanki şartlar çok daha kolaydı evladım." (DG-40).

"Valla babamızın bir maaşıyla 5 kardeş okuduk. Orta halli bir aileydik." (DG-41).

Katılımcıların ailelerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve tavırları

Aile bir toplumun çekirdeğini oluşturmaktadır. Aile bireyin kim olacağına dair en büyük şekillendirme etkisine sahip bir kurumdur. Bu kurum içinde bireyler için ilk sosyalleşme gerçekleşir ve toplum içinde yaşamaya dair tüm izin ve yasaklar bu kurumda öğrenilir. Bakıcının herhangi bir şeye olan ilgisi, herhangi bir olay ve duruma karşı tavrı çocuğa sirayet eder. Çocuk kendisi için rol model olan bakıcının her türlü davranışını örnek alarak kendisi için yeni bir dünya kurma eğilimindedir. Çocuk için bakıcının bir mesleğe karşı tutum ve davranışı çocuğun mesleği tercih etmesinde ne kadar etkilidir sorusundan hareketle katılımcılara 'Ailenizin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tavrı ve Tutumları nasıldır' sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar dört grupta toplanmıştır.

Ailenin eğitim düzeyi arttıkça okumaya veya iş sahibi olunacak iyi mesleklere çocuklarını yönlendirme eğilimi artmaktadır.

Aileler, kendi toplumsal varlığını, tüm güçleri ve ayrıcalıklarıyla sürdürme eğilimini harekete geçirdiği birleşik gövdelerdir. Bu eğilim, yeniden üretim stratejilerinin, yeni doğurganlık stratejileri, evlilik stratejileri, veraset stratejileri, ekonomik stratejiler ve son olarak da eğitim stratejilerinin kökenini oluşturur. Ailelerin kültürel sermayesi ne kadar önemliyse ve kültürel sermayelerinin hacmi, ekonomik sermayelerinkine oranla ne kadar büyükse, okul eğitimine o kadar çok yatırım yaparlar. (Bourdieu, 2005: 36).

Buradan da anlaşılacağı üzere kültürel sermayenin hacmi bireylerin okul eğitimine yapılan yatırımla doğru orantılıdır. Yine ekonomik sermayesi olan bireylerin sıklıkla çocuklarını okumaya yönelik bir yatırım yapmadıkları, onları mevcut ekonomik sermayenin devam ettirici olarak gördükleri de söylenebilir.

Zaten babam çok kitap okuyan bir insan! Bizi de küçük yaştan beri hep bu yönde kanallandırmeye çalıştı. Hem eğitim kurumlarına olsun o dönemde mahallede olan eğitim dini eğitim kurumları olsun hep bu yönde bizi o çevrede tutmaya çalışan bir kişilikti. Artı sürekli bize öğretici olarak bize bazı şeyleri gerçekten de anlatan, öğretme gayreti içerisinde olan bir kişilikti. Haliyle bu ailemize de yansımış oldu yani (DG-2).

“Şimdi ailemde öğretmen olduğu için ailem de bu yönde bir farkındalık vardı. Amcalarımda bu mesleği yaptığı için öğretmenliğe büyük bir saygıları vardı. Bundan dolayı tabi bizim öğretmen olmamızı istediler.” (DG-7).

Zaten o yüzden öğretmenliği seçtim hani babam öğretmen olduğu için şuan sorsanız pişman mısınız? (Gülüyor) Hani o zaman çok isteyerek babam benim çok büyük bir rol modeldi. Anlatamam size hani ben babam gibi olacağım, onun gibi öğretmen olacağım diyerek zaten öğretmenliği seçtim (DG-12).

“Benim babam öğretmen haliyle ben Türkçe öğretmenliği istiyordum.” (DG-15).

Katılımcıların ekonomik düzeyi düşük olan aileleri okutabildikleri çocuklarını, boşta kalmayarak, bir an önce gelir elde edebilecekleri mesleklere (Ne olursa olsun) yönlendirmişlerdir. Eğitimli ailelere sahip olan katılımcıların ebeveynleri ise çocuklarını yani katılımcıları meslek seçmek konusunda yönlendirmişler, motivasyon sağlamışlar ve destek olmuşlardır. Eğitimsiz ebeveyne sahip olan katılımcıların aileleri çocuklarının bir an önce işe başlamasını ve ekonomik anlamda geçimini sağlamasını istemişlerdir.

Yok! Yani o anki bilinçaltımızda hep bu yerleşmiş biz okuyalım, hangi meslek olursa olsun. Tabi ki de hani para kazanabileceğimiz, atanabileceğimiz bir meslek olsun düşüncesiyle. Ailemizi bulduğumuz bu durumdan kurtarmak zihniyetindeydik, yani öyle babam bu mesleği yapın, şu mesleği yapın falan öyle hiçbir zorlamada bulunmadılar. Biz kendi isteğimizle yeter ki bir mesleğimiz olsun ailemize destek olalım. Hep bu mantıkla yürüdük ben ve diğer kardeşlerim. Yoksa hiçbir şekilde bize öğretmen ol veya başka bir meslekte kendini geliştir ya da gerçekleştir demediler (DG-4).

Ailem şeyden dolayı o KPSS’ye gireceğimiz dönemlerde öğretmen atamaları çok fazlaydı. Diğer mesleklerle alakalı KPSS’de çok fazla alım olmadığı için üniversiteye gireceğimiz dönemlerde. Yani ailem şey istedi en azından işe girersin herhangi bir sıkıntı yaşamazsın garanti olsun diye öğretmenlik de yaz falan demişlerdi. Öyle bir durum vardı yani onlar öğretmen olmamı istiyorlardı (DG-23).

Kadın katılımcıların aileleri öğretmenlik mesleğini kadına yakışan bir meslek olarak görmektedir. Burada ailelerin asıl kaygısının kız çocuklarının güvenli bir ortamda görev yapması temennisi bulunmaktadır. Katılımcıların doğup büyüdükları sosyal çevrede hala kadının bir başkası tarafından korunması gerektiği düşüncesinin de bir yansımasıdır bu temenni. Çalışan kadın mesai bitiminden sonra evin bakımından ve çocukların ihtiyaçlarını gidermekten sorumlu kişi olarak algılanmaktadır. Kızlarının hem evde hemde iş yerinde çalışarak uzun bir mesai yaşamasını istemeyen anneleri çocuklarının öğretmenlik yaparak daha az yorulacaklarını düşünmüştür.

"Babam tavsiye ederdi. Ama baskı amaçlı değil. Bayan için ideal meslek diye söylerdi. Zaten liseyi de öğretmen lisesinde okudum. Amacım da o yöndeydi." (DG-9).

Tabi hatırlıyorum yani annem hep öğretmen olmamı isterdi ama ben öğretmen olmak istemezdim. (telefon kesiliyor) Kısmetmiş şimdi öğretmenliği çok sevdim, devam ediyorum. Onlar çok mutlu oluyorlardı o zaman kız çocuğu öğretmenlik en iyisi üç ay tatili var ve güvenli diyorlardı. Ben gazeteci olmak istiyordum ama (DG-44).

"Onlar istiyorlardı benim öğretmem olmamı. Şöyle bir şey Denizli'de Eğitim Meslek Yüksek Okulu her yönden avantajlıydı. Yakınlarda olmam iyiydi." (DG-48).

Katılımcıların büyüdüğü ortamda, yaşadıkları sosyal çevrede öğretmenin statüsü yüksek ise aileleri rol model olarak çocuklarına öğretmenliği teşvik etmişlerdir. Katılımcıların aileleri öğretmene gösterilen saygıyı deneyimlemeleri sonucunda kendi çocuklarının da aynı saygıya layık bireyler olmalarını istemişlerdir. Bu beklenti doğal bir beklentidir. Ayrıca ebeveynler kendilerine gösterilmesini arzu ettikleri ve göremedikleri birçok beklentiye çocuk üzerinden deneyimleyerek tatmin olabilmektedir. Zira bazı katılımcılar kendileri öğretmen olduğu için ailelerinin de bu durumdan gurur duyduklarını belirtmişlerdir.

"Tabi tabi yani öğretmenlik tabi ki bizim ailemizde de yani bizim toplumumuzda çok değerli, mukaddes bir meslek." (DG-27).

"Çok saygı duydukları bir meslekti öğretmenlik. Babam öğretmenlerin eli öpülür derdi hep. Mesai saatleriyle sınırlandırılmayan, bir yaşama bakış açısı olarak yorumlardı. Babam da öğretmen olmak istediğini dile getirirdi." (DG-30).

"O çok severdi babam. Derdi bir harf öğretilen kırk yıl köle olmuş Hz. Ali sen güzel şeyler öğret evladım falan derdi. Gerçekten çok faydalı olduğumu zannediyorum." (DG-40).

Valla öğretmenlere böyle okumuş insanlara karşı ilgileri çoktur. Çok saygı duyuyorlardı, o zaman Evet, öğretmenleri çok seviyorlardı. Biz mesela ilkokuldayken öğretmenleri davet edip getiriyorduk. Horoz kesiyorduk, oğlak, gıdık kesiyorduk. Ziyafet çektiriyorlardı, öğretmenleri çok seviyorlardı yani. Aynen her akşam biri davet ediyordu öğretmenleri yani. O dönem öğretmenlere çok saygı vardı, hürmet vardı. Öğretmenleri çok seviyorlardı. Öğretmenleri, köy imamlarını onları köylüler çok seviyorlardı yani. Evet köy imamları da öyleydi. Öğretmeni çağırdığı zaman köy imamlarını da çağırıyorlardı. Beraber güzelce yemekleri yapıyorlardı. Biz mesela okula gittiğimiz zaman öğretmene yumurta götürüyorduk, yağ götürüyorduk, süt, yoğurt bu tür şeyleri götürüyorduk öğretmenlerimize (DG-45).

Katılımcıların büyüdüğü sosyal çevrenin eğitim durumu

Kişinin sosyal çevresi, sahip olduğu maddi ve manevi çevre yani büyüdüğü ortamın sahip olduğu her imkân veya imkânsızlık nasıl bir birey olacağına dair ipuçları verir. Birey ilk sosyalleşmesini ailede aldıktan sonra okul ve daha sonra kendi kurduğu sosyal ilişki ağıyla mevcut toplumsal norm ve değerden haberdar olur, yeniliklerden bu vesileyle haberdar olma şansı artar. Bireylerin içinde büyüdüğü sosyal çevrenin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkisi nedir? Sorusu bu söylenenlerin ne düzeyde etkisi olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Buradan hareketle katılımcılara ‘Büyüdüğünüz sosyal çevrenin eğitim durumu hakkında bilgi verebilir misiniz?’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar üç grupta kümelenebilir.

Sosyal çevresinde okuma-yazma oranının yüksek olan katılımcılar için çoğunlukla önlerinde rol model olabilen bireylerin olduğu tespit edilmiştir.

Solhan Lisesi diyelim ki o dönemde kaç kişi olduğunu şöyle bir tahminde bulunursam 100 öğrenciden sadece okul birincileri üniversiteyi kazanmaktaydı. Sonrasında da belki 3-5 kişi ekleyebiliriz buna. Yani her sene 5-6 kişinin kazandığını söyleyebilir. 100 kişiden 5-6 kişi. Çok az bir rakam. Bunun dışında tabi sonradan insanlar dershaneye giderek bu yönde rakamı biraz daha yukarı çekseler de ama genel olarak bu rakamın çok az olduğunu ve bir 10 kişiyi geçebileceğini düşünüyorum (DG-2).

Çok çok çok! Biliyorsun o zaman hani üniversiteler pek yoktu. Hep öğretmen okullarıydı. Hani genelde hep öğretmen okullarına gittik. Arkadaşlarımız, yüzlerce arkadaşımız hep öğretmendi. Ki o zamanın kalitesi de çok farklıydı. Bilemiyorum yavrucuğum eğitim öğretim de sıfıra düşüyor yavaş yavaş. (DG- 40).

Sosyal çevresinde okuma yazma oranının düşük olduğu katılımcılar gerek kendi gerekse aile fedakârlıkları ile içinde bulundukları ortamdan okuyarak çoğunluktan ayrılmışlardır.

Bizim zamanımızda fazla okuma yoktu.1995’den sonra okuma oranı arttı. Bulunduğum çevrede mahallede herkes üniversite sınavına hazırlandı. Bir kişinin kazanması diğerlerinin de kazanmasına teşvik oldu. Hatırlıyorum Muhammed Bozdağ. O da şu an öğretmen, O kazandı sonra abim kazandı, onun arkadaşı kazandı amcamın oğlu kazandı böyle birbirlerini tetiklediler. Ben mesela dershaneye başladığımda arkadaşım sanayide çalışıyordu daha doğrusu ben hazırlanmaya başlayınca o da hazırlanmak istedi. Ben kazandıktan sonra o da dershaneye yazıldı. Meslek lisesi mezunu olduğu için puanı kırıldı. Dershaneyi bıraktı. Onun kurbanı oldu. O benden çok iyi yapıyordu ama kazanamadı. (DG-3).

"Benden sonra ilk önce ben yalnızdım. Uzun süre on seneden fazla ben yalnızdım. Ondan sonra şuanda doktoru da var, hâkimi de var, savcısı da var, öğretmeni var." (DG-5).

"Yani benim girdiğim yıl, benden sonraki süreçte de benim çevremde üniversite okuyan kişi sayısı az. Yani benim mahallede ve sülalede zaten ilkim. Daha sonradan benden sonra gelen oldu ama mahallede toptasan belki 3-4 genç ancak üniversite okumuştur. (DG-24)

"Kültür mahallesi eğitim oranı düşüktü. Üniversiteye giden nadir insan vardı." (DG-28)

"Hani 3 kişiden biri ya okuduk ya okumadık. 3 arkadaşımızdan biri tek okuyabildi." (DG- 34).

"Düşüktü yani ilk okuyanlar hatta ben diyebilirim benden önce birkaç tane okumuş onlar da yaş olarak bizden epey büyükler. Biz başlattık böyle bir bayrak taşıma yarışını." (DG- 37).

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre yaşadıkları sosyal çevrenin sosyo-ekonomik koşullarına göre okuma oranları arasında ilişki vardır. Katılımcıların ve katılımcıların yakın çevresindeki insanların sıklıkla karşılaştıkları meslek grubu öğretmenlerdir. Bir doktoru hasta olunca, hâkimi herhangi bir davaya karışınca görür insanlar. Bu örnekleri bireylerin farklı mesleklerle karşılaşma sıklığının az olması açısından birçok meslek grubu için verebiliriz. Fakat öğretmeni çocuğu olan her ebeveyn hatta onların yakın akrabaları çok rahat bir şekilde görebilmektedir. Aileler öğretmenlere rahatlıkla ulaşabilmekte ve onu gözlemlene imkânı bulmaktadırlar. Ayrıca çocuklarına eğitim veren bu insanlar toplum tarafından saygı görmektedir. Bu nedenle birçok kişi çocuğuna öğretmeni rol model olarak göstermektedir. Bu durum ailelerin çocuklarını öğretmen olmaları yönünde teşvike yol açmıştır.

"Okuma oranı o zaman zaten benim ilk öğretmenim benim köyümde büyümüş bir gençti. Geliyordu okula yeni başlamıştı zaten öğretmenliğe. Zaten ilk öğrencileri galiba bizdik. O bize ilk eğitimi, bu mesleği sevdiren insanlardan biri de oydu" (DG-13).

Katılımcının sosyal çevresinde öğretmenliği mesleğini seçme durumu

Sosyal çevre kişinin meslek seçiminde etkileyici role sahip midir? Sorusuna cevap aramak adına katılımcılara sosyal çevrelerinde *'öğretmenlik mesleğini tercih eden var mı?* Sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyu sorarak katılımcıların sosyal çevrelerinde öğretmenlik mesleği yapan bireylerin katılımcılar üzerinde ne gibi etkisi var tespit edilmeye çalışılmıştır.

Katılımcılara yöneltilen bu sorudan sosyal çevrenin öğretmenliği seçme konusunda belirleyici rolünün ön plana çıktığı görülmüştür. Katılımcılar ya kendilerinden önce rol model aldıkları öğretmenlerden bahsetmiş ya da kendilerinin öğretmen olmalarından sonra gelenlerin öğretmenliği tercih etmelerinde etkili olduklarını aktarmışlardır. Bu katılımcılar da kendilerinden sonra gelenler için birer rol model olmuştur.

“Bizden önce üniversiteye gidenler daha çok ya üniversiteye giderlerdi ya da TIP’a giderlerdi. Yani daha çok öğretmenlik vardı. Öğretmenlik garantiydi ve çevrede öğretmen olan çok kişi vardı. Bir rol model oldu onlar için. Ondan dolayı öğretmenlik cezbedici bir meslekti” (DG-7).

Zaten genelde öğretmenlik tercih ediyordu tercih edilmesinin sebebi hem sevmekten olabilir hem de ilk başta herkes ekonomik olarak düşündüğü için öğretmenliğe yöneliyordu. Kendim mesela sınıf öğretmenliği kazandığım sene 2007’de kazandım biz 3 araba kendi özel arabayla Kars’ta okuyorduk. Orada okuyan çok fazlaydı Bingöl genç ve Solhan’dan 3 araba doldurup gidiyorduk yani okuma oranı yüksekti. Genelde de yarısından çoğunluğu da öğretmenlik okuyordu. Öğretmenlik sevilen bir meslekti. (DG-8).

“Kardeşim var, arkadaşım var, onun kardeşi var. Ben ilkim, onlar benden sonraki gruplar. İlk bayrağı ben burçlara diktim, onlar taşıyorlar.” (DG-37).

“Benden sonra fazlasıyla tercih eden oldu çünkü bildiğim bir alan. Yönlendirmem de o yönde oldu.” (DG-39).

“Valla öğretmenlik mesleğini seçen şimdi son yıllarda okuyan insan, öğretmen de çok.” (DG-46).

Katılımcıların az bir kısmı çevresinden etkilenemediklerini ya da bu anlamda çevresini etkilemediklerini belirtmişlerdir.

Benim okuduğum dönemde öğretmenlik mesleğini seçen çok az kişi vardı, çünkü birçoğu zaten köyden geliyorlardı. Özellikle lise döneminde okula geldikleri zaman bazen gelme imkânları olmuyordu veya yurttan kalıyorlardı, pansiyonlarda falan birçoğu hani daha çok kendi köylerinde ticaret yapabilmek amacıyla, kendi köylerine, kendi ailelerine destek olmak amacıyla başka bölümlere gittiler. Öğretmenlik mesleğini seçen çok fazla kişi yoktu. (DG-4).

“Öğretmenlik mesleği çok yoktu.” (DG-9).

“Yoktu, ilk bendim diyebilirim.” (DG-32).

“Azdı azdı öğretmen de azdı zaten yerli öğretmen bulmak da zordu.” (DG-28).

“Çok yaygın değildi.” (DG-30).

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili bulgular

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ile ilgili bulgulara katılımcıların ilk defa öğretmenlik mesleğini ne zaman düşündükleri ve katılımcıların ilkökul öğretmenliği olmaya karar verme nedenleriyle ilgili bulgular yer almaktadır.

Katılımcıların öğretmenliği seçme nedenleri üst başlıkta açıklandığı gibi rol model-statü, iş garantisi şeklinde iki madde altında toplanmıştır. Aşağıdaki bulgulara da yine benzer bulguların olduğu gözlemlenmiştir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini ilk düşündükleri zaman ile ilgili bulgular

Katılımcılara ‘Öğretmenlik mesleğini ilk defa ne zaman düşündünüz?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar üç grupta kümelendirilmiştir. İlk olarak katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde rol modellerin etkisi ve mesleğin toplumsal statüsünün etkisi ele alınmıştır.

“İlkokulda ismini de vermek isterim yani Ben ondan çok etkileniyordum. Öğretmenimin davranışları, bize olan ilgisi alakası benim çok dikkatimi çekiyordu. Ve ne yaparsa yapsın hiçbir öğrenci ona karşı olumsuz bir şey düşünemiyordu yani, o açıdan bende diyordum ki herhalde öğretmenlik çok iyi bir şeydir. Yani herkes ne yaparsa yapsın kimse bir şey demiyordu.” (DG4).

“Babam küçük yaşta beri yani dediğim gibi rol model oldu.” (DG-12).

“İlk defa ilkökulda düşünmüştüm.” (DG-20).

“İlkokul öğretmenimden esinlendim. Onu gözlemlemiştim ve ta o zamanlar ilkökul öğretmenliği olmaya karar verdim. Çünkü gözlerinin içi gülüyordu. Çocuklara karşı çok merhametli idi.” (DG-26).

“İlkokul öğretmenim çok etkili oldu. Olay onun bize karşı yaklaşımıydı başka bir şey değil. Mesleğini sevmesiydi, bizde mesleğini sevdik.” (DG-28).

“Valla işte ilkökulu bitirdikten sonra öğretmenimi çok sevdiğim için zaten öğretmenimiz diyordu işte ne olmak istersiniz? Hep öğretmen olmak isteriz derdik. İşte ilkökuldan sonra kafaya koyduk, öğretmen olacağız.” (DG-45).

Katılımcıların bir kısmı işlerini garantiye almak ve açıkta kalmamak adına öğretmenlik mesleğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Burada katılımcıların bir an önce kendi geçimlerini sağlayacak ve ailelerine destek olacak sürekli gelir getiren memur olma durumu önemlidir. Alt ve orta gelirli ailelerin düzenli maaş alması ve sigortasının düzenli yatması kişiye ve ailesine hem

psikolojik olarak hem de ekonomik olarak ciddi bir destek sağlamaktadır. Çocuğu memur olan aileler sıklıkla takdir edilir çocuklarına gıpta ile bakılır. Öğretmen olan katılımcıların öğretmen olunca bekledikleri saygınlığın bir kısmında bu beklentiler yatmaktadır.

“Şöyle söyleyeyim öğretmenlik toplum içerisinde daha benimsenmiş bir meslek olması. Bunun yanında üniversiteler arasında sayısal anlamda elde edilebilecek bir pozisyonda olması bir de günün ekonomik kaygıları nedeniyle bu üç nedenden dolayı tercih ettiğimi söyleyebilirim.” (DG-2).

“Şey dedim ya dershanede hazırlanırken birkaç yer düşünüyorduk da en kötü ihtimal diyordum bir de sınıf öğretmeni garanti diye bir şey vardı öyle.” (DG-3).

Katılımcıların bir grubu sahip oldukları ilgi ve yetenek doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yönelmişlerdir. Meslek tercihinde en önemli husus bireylerin yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yerleşmiş olmalarıdır. Yapılan birçok araştırmada kendisine uyumlu, sevdiği işleri yapan bireylerin yaşam doyumu oranı daha yüksek çıkmaktadır. İlk defa ailesinden sonra öğretmenleriyle vaktinin çoğunu geçiren ilkökul öğrencileri için mesleğini seven ve sahiplenen bir öğretmene karşılaşmak büyük bir talihtir. Öğretmenlik mesleğini çalışmadan da anlaşılabacağı üzere bir an önce mesleğe başlayıp geçimini sağlamak üzere bu mesleği seçenlerin olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlik mesleğini ilgi ve yeteneğine göre seçen katılımcıların mesleği icra ettikleri süreç boyunca daha mutlu oldukları ve iyi ki bu mesleği seçtim dedikleri gözlemlenmiştir. Türkiye’de birçok meslek grubunun okul ve dersane rehberliğinden aldıkları hizmetlerde öğrencilerin bir an önce mesleğe başlayabilecekleri KPSS engeline takılmayacakları veya düşük puanla bile alım yapılacak alanlara yöneltildiği bir gerçektir. Öğrencilerin yetenek ve ilgilerini gözlemleme fırsatı veya öğrencisinin ilgisine merakı olmayan rehber öğretmenleri öğrencinin bir ömür hayatını etkileyecek kararlar almaları yönünde hareket etmektedir. Katılımcıların bazılarında bu soru da yöneltilmiş dersane hocalarının yönlendirmeleri üzerine tercih yaptıklarını belirtmiştir.

Ben öğretmenlik mesleğini aslında lise 3’ten itibaren düşünüyordum. Yani bu konuda hani dediniz ya farkındalık, aslında ben biraz da hani kendi yeteneklerimi, kendimi tanıyorum öyle söyleyeyim. Neler başarabilirim, yapabilir miyim bu anlamda da öğretmenlik bana uygun bir meslek olduğunu düşündüm. Zaten üniversiteye de o şekilde hazırlandım. Gittik çok şükür atama da nasip oldu (DG-37).

Kendimle ilgili internet üzerinde hangi mesleğe uygunsunuz diye bir şey vardı, anket vardı. Hiç öğretmenliği düşünmüyordum işin aslında. Öğreticilik yönüm çok fazla, nereden biliyorum? Kardeşlerimin dersleriyle

sürekli hemhal olduğum için o kadar çok ders anlatıyordum ki onlara onun farkındaydım, çok iyi kavradıkları için. Bir ankete katılmışımdı, orada sizin için en uygun mesleğin öğretmen olduğu sonucu çıkmıştı. Ne kadar güvenilir bir anket bilmiyorum ama ilk o anda düşündüm (DG-39).

Çocukluktan beri hep kalem alır elime bir şeyler yapardım. Babacığım derdi evladım sen öğretmen ol oldu mu? Tamam diyordum, ben öğretmen olacağım. Hani böyle sopayı alıp masalara vururdum susun falan filan sanki çocukları susturuyorum, bir şeyler söylüyorum. Öyle yani içimde bir heves vardı öğretmenliğe dair. Rabbim de nasip etti oldu (DG-40).

“Öğretmenlik mesleğini lisedeyken düşündüm çünkü lise hayatı boyunca da üniversiteyi bitirinceye kadar da okulu çok severdim. Okumayı da, kitapları da, okuldaki arkadaşlarımı da yani okul gibi bir ortamdan uzak kalmak hiç istemedim. Devam etsin istedim okul hayatı.” (DG-43).

“Çocukluğumda hep bunu düşünürdüm. Bu hep olan bir şeydi sanki hayatımda.” (DG- 48).

Katılımcıların ilkökul öğretmeni olmaya karar verme nedenleri ve ilkökul öğretmenlerini sevmelerinin öğretmenlik mesleğini seçmeleri üzerindeki etkisi

Katılımcıların öğretmenliği seçme nedenleri bir üst başlıkta açıklandığı gibi rol-model- statü, iş garantisi (Açıktaki kalmamak), katılımcıların ilgi ve yeteneğine göre üç başlıkta altında değerlendirilmiştir. ‘İlkokul öğretmeni olmaya karar verme nedeniniz nedir?’ sorusuna katılımcılar ilkökul öğretmenlerini sevdikleri için ilkökul öğretmenini rol model olarak almaları ve puan-atama kriterleri etkili oldu şeklinde cevap vermişlerdir.

Rol Model olmak: Bir bebek daha yeni doğduğu zaman annesi veya ilk bakıcısından hareketle dünyayı anlar algılamaya başlar. Hatta bebekte bilinçli davranışlar yoktur ve alt beyinle anlar çevresinde olup biteni. Bilim dünyasının bu yeni katkısı sosyoloji literatüründe de merak edilen bir konu olmuştur. Özellikle bireyin kim olmaya karar verme aşamasında bir başkasının önemi büyüktür. Birey önce ailesinden daha sonra yakın çevresinden edindiği deneyimler ve gözlemlerle kim olacağına dair tercihlerde bulunur. Bu tercihlerin bazıları bilinçli bazıları da bilinçsizce gerçekleşir. Her bireyde farklı oranlarda olsa da, hayatına dokunmuş kişilerle özdeşim kurmak bir eğilim vardır. Öğrencilik döneminde öğretmeni ile özdeşim kuran katılımcıların bir kısmı öğretmeni gibi olmak için öğretmen olmayı ya da öğretmeni gibi bir öğretmen olmamayı tercih ederek bu mesleğe yönelmişlerdir.

“Hani nedir genel olarak bildiğimiz meslekler vardı yani en yakın gelen işte öğretmenimizden dolayı da o meslekti. Şuan da mesela ben kendi öğrencilerime bakıyorum çoğu öğretmen olmak istiyor.” (DG-4).

“O da babam ilkokul öğretmeni olduğu için (gülüşmeler) Yani hani nasıl diyeyim ben babama aşık bir insanım öyle diyeyim. Dediğim gibi tamamen babam yani benim rol modelim.” (DG-12).

“İlkokul öğretmenimin etkisi olabilir çünkü çok güzel bir öğretmendi yani tatlı sert ama çok donanımlı ve ciddi efor harcayan bir öğretmendi. Disiplinli ama şeydi yani öğretirdi dövme falan yoktu bizim öğretmenimizde. Ama ceza verirdi, kuralları vardı, konuları öğretirdi. Geri dönüş alırdı, takip yapardı.” (DG-24).

“İlkokuldaki bayandı sınıf öğretmenim yani o öğretmenin tutumu beni işte ilkokuldan beri ben derim işte öğretmen olabilirim, öğretmen olmalıyım, yeni bir şey öğretmeliyim. Tabi ortaokul, lisede de aynı durum devam etti zaten üniversiteye girince ilk tercihim yani şeydi öğretmenlik.” (DG-26).

Puan ve Atama Koşulları: İlkokul öğretmenliği lisans düzeyinde eşit ağırlık alanında yer almaktadır. Eşit ağırlık alanı sözel ve sayısalda daha kısıtlı bölümlere sahiptir. Eşit ağırlık alanından sınava hazırlanan bir öğrenci sırasıyla iyi üniversitelerin işletmeleri, hukuk fakültesi, psikoloji, psikolojik rehberlik ve danışmanlık ve sınıf öğretmenliği var. Yani bu alanda sınava girecek öğrenci bu tercihler arasından birini yapmak durumundadır. Yüksek puan alamayan öğrenci içinde bulunduğu ekonomik koşulların da katkısıyla açıkta kalmayacağı bir bölümü tercih etmek durumunda kalmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplarda bunu destekleyen türdedir.

“Eşit ağırlık mezunuydum. Eşit ağırlıkta tercih edebileceğim tek bölümdü sınıf öğretmenliği. Mecburen tabi sınıf öğretmenliği.” (DG-1).

“Zaten sınıf öğretmenliği seçip kazandığımızda başka bir alternatifimiz yoktu.” (DG-3).

“Öğretmenlik açıkça çok tercih sebepim değildi açıkçası tercih etmemin sebebi de gerçekçi olmak gerekirse puana göre idi.” (DG-8).

“Puanım ona yetti.” (DG-9).

“Ya ilkokul öyle aslında ilk başta aklımda olmayan bir şeydi. Ama tercihler arasında ilkokulu da tercih ettik, sınıf öğretmenliği. Dediğim gibi ekonomik şartlar da biraz aslında atama kolaylığı olması dolayısıyla sınıf öğretmenliği seçmiştim.” (DG-25).

“İlkokul öğretmenliği aslında öğretmenlik aklımda vardı ama ilkokul yoktu. İlkokul olduğu zaman tabi atama şartları, mesleğe biran önce başlama durumunu

göz önünde bulundurduk. Bu anlamda sınıf öğretmenliği o zamanlar çok revaçtaydı. Halen de öyle gerçi bizim için belirleyici olmuştu yani.” (DG-37).

Bu cevaplardan hareketle katılımcıların ilkökul öğretmeni olmaya karar verme nedenlerinin asıl sebebi puan ve atama koşullarıdır.

Katılımcılara ilk öğretmenlerinin etkisini bulmak adına ‘İlkokul öğretmeninizin adını hatırlıyor musunuz?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların hemen hemen tamamı ilkökul öğretmenlerinin ismini hatırlamış ve yukarıdaki başlıkta belirtilen katılımcılardan bir kısmı (DG-4).12, 24, 26, 45) onlardan çok etkilendiği için onlar gibi ilkökul öğretmeni olmaya karar vermişlerdir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili bulgular

Katılımcıların ‘Öğretmen mimdir?’ sorusu hakkındaki görüşleri

Katılımcılara öğretmenlik mesleği ile ilgili ilk olarak ‘Katılımcılara ‘Sizce Öğretmen Kimdir?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bazıları sorunun zor olduğunu belirtmiştir. Bazıları bu sorunun cevabını vermenin çok zor olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların öğretmen kimdir? Sorusuna karşı göstermiş oldukları bu cevaplar aslında öğretmenliğe yükledikleri anlamla ilişkilendirmek mümkündür. Büyüdükleri çevrede öğretmene atfedilen duygu ve davranış kalıpları ve sonra mesleği icra ederken toplumun onlara biçtiği anlamın ötesinde mesleği deneyimlemeleri de mesleğin aslında mesleğin zorluğunu ve önemini onlara deneyimletmiştir.

Katılımcıların birçoğu öğretmen kimdir? Sorusuna öğretmen ‘her şeydir’ şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre her şeyden kast ettikleri anne-baba, çocuk, arkadaş vs. şeklindedir. Diğer mesleklerle kıyaslandığında insanın en yakın çevresindeki bireylere kıyaslanan tek meslek öğretmenliktir demek mümkündür. Diğer mesleklerde benzer yakıştırma görmek mümkünse de öğretmenlik mesleğine her toplumda ayrı bir anlam atfedilmiş ve önemsenmiştir.

“Vallahi her şeydir (Gülerek söyledi). Annedir, babadır, çocuktur arkadaşdır. Yani her şeydir bana göre öyle.” (DG-3).

“Bence öğretmen, hani bunu çok samimiyetimle, duygularımı çok net bir şekilde ifade etmek istiyorum. Bence öğretmen annedir.” (DG-4).

“Öğretmen kimdir???:)) Vallahi öğretmen her şeydir, kesinlikle.” (DG-9).

“Öğretmen annedir, öğretmen babadır. Öğretmenliği ben en son okuryazar olarak görüyorum. Kesinlikle önce bir çocuğu sevmekle başlıyor. Anne nasıl çocuğu seviyorsa, öpüyorsa, kokluyorsa ben onu diyorum. Öncelikle öğretmen annedir, babadır, kardeşir, aşktır.” (DG-22).

“Bence öğretmen anne babadır.” (DG-31).

“Bence öğretmen annedir, babadır. Teyzedir, nenedir, haladır. Bazen abidir, bazen kardeşdir, bazen çocuktur. Sevgidir, hoşgörüdür. Bunların hepsini sıralayabiliriz.” (DG- 33).

“Bence öğretmen şunu diyeceğim her şeydir. Diyeceksiniz ki her şeyin içinde her şey vardır. Öğretmen yeri geldiğinde anne olabilmeli, yeri geldiğinde baba olmalı, yeri geldiğinde arkadaş olmalı, yeri geldiğinde dost olmalı yani her şey olabilmeli.” (DG-34).

“Öğretmen annedir, babadır. Öğrencinin her şeyidir yani. Toplumda sevilen, sayılan, toplum tarafından değer verilen bir kişidir öğretmen yani.” (DG-45).

“Ya valla öğretmen anadır, babadır öğretmen her şeydir yani ne bileyim yani öğretmenlik mesleği çok kutsal bir meslektir.” (DG-46).

Katılımcıların bir kısmı öğretmen kimdir? Sorusuna öğretmen ‘Topluma yön veren, Bireylere Yol Gösteren, Toplumu Aydınlatan ve Şekillendiren, Toplumu Değiştiren, Rehber’ şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu kavramların her biri aynı anlamı içerdiği için hepsini bir başlıkta vermenin uygun olduğu düşünülmüştür. Burada katılımcılar açısından toplumda meydana gelecek olan bir değişimi gerçekleştirecek olan kişilerin öğretmen olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bence öğretmen kimdir? Olması gerekenimi yoksa olanı mı söyleyeyim? Bence öğretmen bir devlet memurudur, olan budur yani bir işi vardır yapıyordur.

Olması gereken de aslında topluma yön vermesi şekillendirmesi gereken kişidir. Olması gereken tabi bu! Ama günümüzde böyle bir şey yok ne yazık ki (DG-1).

“Sevecen, güler yüzlü, diyaloga açık çevreyi aydınlatan çevreyle haşır neşir olan. Topluma yardımcı olan, öyle bir şey yani!” (DG-5).

“Klasik çok şeyler var derler ya hani öğretmen yanar etrafına ışık verir ama kendisine ışığı yoktur. Öğretmen bence biraz öyledir. Kendini ihmal eder ama etrafındaki insanlara her türlü katkıyı sağlamaya çalışır. Yani her türlü katkıyı sağlamaya çalışır.”(DG-10).

“Rehber, onun dışında bir tanımı yok bana göre.” (DG-17).

“Öğretmen yol gösterendir. Öğretmen rehberlik edebilendir.” (DG-18).

“Öğretmen yol göstericidir. Bence rol model alınacak insandır. Öğretmen aslında şöyle söyleyeyim bir öğretmen isterse her şeyi başarabilir. En iyi insanı da öğretmen çıkarabilir, en kötüsünü de öğretmen yapabilir onu da söyleyeyim yani” (DG-20).

“Öğretmen liderdir. Örnek kişidir. İletişime açık olan kişidir. İyi bir gözlemcidir. Hoşgörülü kişidir.” (DG-26).

“Öğretmen mi? Rol modelidir. Topluma yol gösteren, ıstık olan kişidir.” (DG-28).

“Öğretmen hani mum gibidir derler ya kendinden veren, öğreten, seven koruyan kişidir. Bilmiyorum böyle.” (DG-35).

“Öğretmen mi? Öğretmen bir mumdur işte. Her yana değil mi? (gülüşmeler) Öğretmen yol göstericidir, annedir, babadır. Her şeydir yani öğretmen.” (DG-41).

“Aaaaay! (Düşündü) Öğretmen süreci birlikte yaşayıp, hissedip, koklayıp öğren-cisiyle bir olup onu yönlendirip onun başarıya ulaşmasını sağlayandır.” (DG-42).

(Güldü) Öğretmen kimdir? Şeyin bir sözü var, sen dedikçe aklıma geliyor tabi. 40 yılın birikimidir çok şükür. Zaten Hz. Muhammed canım feda ben diyorum bir öğretmen olarak, bir muallim olarak dünyaya geldi. İskender'in güzel bir sözü var burada. Tanrı diyor beni yeryüzüne indirdi, öğretmenim ise beni yeryüzünden yukarı kaldırdı. Aynen bunu unutmuyorum. Öğretmenin toplumdaki yeri budur (DG-47).

Katılımcıların ilkökul öğretmenliği hakkındaki fikirleri

Katılımcılara ‘İlkokul öğretmenliği hakkındaki fikirleriniz nelerdir?’ sorusu yöneltiştir. Katılımcıların birçoğu ilkökul öğretmenini çocuğu aileden sonra topluma katılımını sağlayan bir köprü olarak görmektedir. Katılımcıların bir kısmının verdiği cevap ise ilkökul öğretmenin çocuğun aldığı eğitim temelini atan ilk kişi olarak nitelendirmektedir.

İlkokul öğretmeni köprü görevini üstlenir şeklinde cevap veren katılımcılar aşağıdaki gibidir.

Bu meslek olmasaydı eğitimde olmazdı bence çünkü çocukları baştan itibaren hani zaten eğiten sınıf öğretmenleridir. Ana sınıfı ile başlıyor. Zaten ailede başlayıp bu şekilde devam ediyor. Yani sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerinin olması kaçınılmaz yani çünkü gerçekten öğrenciyi öğrenci yapıp insan olarak yetiştiren ilk insanlar yani öyle diyeyim (DG-4).

Şöyle söyleyeyim genel olarak insanlara öğretmenlerini sorduğunuzda hiçbirini hatırlamasalar bile ilkökul öğretmenini unutmazlar. İlkokul öğretmeni illa ki hatırlanır. Çünkü çocukların kalbine dokunan aslında ilkökul öğretmenidir. Küçük yaş grubu bir de ilk evden çıkıyorsun anne babanın dışında, anne baba gibi davranan öğretmen ilkökul öğretmeni. Bunu bize lise öğretmenimiz de yapmıştı bize, hayatımdan bir sürü öğretmen geçmiştir ama ilkökul öğretmenimi unutmam! (DG-20).

“İlkokul öğretmeni anne kucığından koşup sana gelen çocuğu hayatla iç içe sokmak, onu hayata bağlamak, en güzel şeyleri öğretmektir bence.” (DG-40).

“Valla ilkokul öğretmeni deyince zaten çocuğun anne, babadan sonraki tanıdığı ilk kişidir bence. Yani çocuğun o arada annesidir, babasıdır, her şeyidir. Onu kucaklayandır, sevip sarmalayandır yani öğretmen.” (DG-41).

Katılımcılar ilkokul öğretmenin çocuğun ailesinden sonra en fazla gördüğü kişi olduğunu, çocukların anne ve baba şefkatini okulda öğretmenden aldığını, çocuğun içinde bulunduğu topluma hazırlanmasında öğretmene büyük görevler düştüğünü belirtmiştir. Katılımcılara göre öğretmen ailenin eksiklerini tamamlayan ve çocuğu içinde bulunduğu toplum gereklerini yapmaya hazır bir birey haline getirmekten sorumlu kişidir. Çocuğun akademik bilgisinin de ilk temellerinin atıldığı ilkokulda sağlam bir eğitim almış her bir çocuk eğitim hayatlarının ilerleyen aşamalarında atılan bu temel sayesinde ilerleme ve kendilerini geliştirme fırsatı bulur. Özetle ilkokul öğretmeni çocuğu ailesinden alıp topluma hazırlayan ve akademik bilgiyi sağlam bir şekilde çocuğa veren ve diğer kademelere hazırlayan kişidir. İlkokul öğretmenin çocuğun eğitiminde temeli atan kişi olduğu için önemli diyen katılımcıların cevapları aşağıdaki şekildedir.

Toparlarsak eğer ilkokul öğretmenliği şimdi eğitimin temeli olduğu için önemli bir kademe. Çocuk orada okul kültürünü öğreniyor, oturup kalkmayı öğreniyor. Yaşama adapte olmayı öğreniyor. Önemli bir dönem, işte bu dönem içerisinde ailenin de desteği çok fazla gerekiyor bu arada. Öğretmenlik de ilkokulda diğerlerine göre biraz daha zor. Çünkü çocuk hiçbir şey bilmiyor bomboş geliyor. Aile bir şey vermemişse bomboş geliyor. Siz onu şekillendirmeye çalışıyorsunuz, bir şey vermeye çalışıyorsunuz. Tuvalet bile götürüyorsunuz işte şöyle oturacaksın böyle yapacaksın, şöyle yapacaksın. Onu bile yaptığımız oldu. Tabi önce teorik olarak anlatıyorsunuz. Anlamayanlar varsa pratik olarak da gidip gösterebiliyorsunuz. Bu kadar detayına kadar indiğimiz bir yer olduğu için yani önemli bir dönem (DG-10).

“Benim için ilkokul her şeyden önemli. Hocam ilkokulda öğretmen ne verdiyse onun meyvesini ortaokulda da alıyorlar, lisede de alıyorlar, üniversitede. Sağlam bir temel olmayınca diğerleri olmaz ki!” (DG-19).

“Bir defa az önce de dediğimiz gibi temel oluşturuyor çocukta. Hem öğretim temeli oluşturuyor hem eğitim temeli oluşturuyor. O temel üzerine çocuk ilerliyor. Kesinlikle emaneti sağlam teslim etmek zorundasın.” (DG-24).

Bence tüm insanların eğitim hayatına dokunduğu, en etkili olduğu yıllar ilkokul dönemi. Şuan herhangi bir insanı 40-50 yaşında olsun öğretmenin adını sorduğunuzda size ilkokul öğretmenin adını söyler. Diğer öğretmenlerini hatırlamaz büyük ihtimalle. Bu yüzden hani önemini buradan da anlayabiliriz. Hayatımıza dokunduğu yıllar, bizi en çok etkileyen yıllar ilkokulda ve ilkokul öğretmenimiz olur (DG-50).

Katılımcıların çalışırken kendi ailelerine ayırdıkları zaman hakkındaki görüşleri

Katılımcılara mesleklerini icra ederken kendi ailelerini ihmal edip etmediklerini öğrenmek adına ‘Öğretmenlik mesleğini icra ederken kendi ailenizi ihmal etiniz mi?’ sorusu sorulmuştur. İhmal ettiğini söyleyen katılımcıların cevapları aşağıdaki şekildedir.

İster istemez ihmal edebiliyorsun çünkü bir yere odaklanıyorsun, diğer yerleri gözden kaçırabiliyorsun, ihmal edebiliyorsun ama ciddi bir ihmal olmuyor. İş yoğunluğu tüm mesleklerde olduğu gibi sınıf öğretmenliğinin de bir iş yoğunluğu var. Mental anlamda ciddi anlamda yoruluyorsun, yıpranıyorsun. Eve geldiğinde hiç ses duymak istemiyorsun (Gülüyor) (DG-7). Yani evet, evlatlarım mesela yeri geliyor buradan gergin yorgun bir şekilde eve gidiyorum oyun istiyorlar yapamıyorum. Etkinlik istiyorlar yapamıyorum veya evde yapmam gereken işler var onları bırakıp çocuklarla ilgilenemiyorum. Tabi ki çalışmanın sadece öğretmenlik mesleği de değil çalışmanın verdiği dezavantajlar var (DG-9).

“Kızlarım hala söyler benim onları ihmal ettiğimi, öğrencilere çok düşkün olduğumu (DG-17).

“Özel sektörde biraz oldu. Çünkü burada tam gün bir eğitim.” (DG-20).

“İnanın ihmal ettik. Yani ihmal ettik inanın başkalarını demeyelim tabi öğrencilerime görevim o yan!” (DG-21).

“İhmal durumu var evet çünkü ben biraz işkolik gibi bir şey var bende diyebilirim. Yani kendime çok saygı duyduğum için işimi çok iyi yapmaya çalışıyorum.” (DG-18).

“(Güldü... Kendince bir hayıflanarak) Eşim çocukları çok önemsiyorsun bizleri önemsemiyorsun diyor çoğu zaman. Öğretmenlik sadece sınıfta olan bir şey değil tabi.” (DG-26).

Oldu. Tabi yoğunluktan dolayı, yorgunluktan dolayı özellikle de öğretmenlik yaparken ailemi ihmal ettiğim oluyordu. Mesaiden sonra eve gittiğimde yorgunlukla uzanıp, hiçbir şekilde çocuklarla uğraşmadığım anlar oluyordu. Aynen, eşim sabırlıdır o konuda. Veya eğitim için elimden geleni yapıp kendi çocuğumun ödevini unuttuğum oluyordu onu söyleyeyim (DG-28).

“Ailemi ihmal ettiğim zamanlar oldu tabi.” (DG-31).

Yeri geliyor veli akşam telefonu, bazen yemek masasından kalkıp da cevap verebiliyorsunuz. Evet hatta bazen yeter artık daha gel diyor eşim hani yemeğe bari. Yemeğini ye ondan sonra. Ama bazen öyle bir şey oluyor ki o anda çözmeniz gerekiyor bazen! (DG-36).

Ailemi bazen oluyor tabi. Neticede biz sabah 7,30’da evden çıkıyoruz. Özellikle idarecilik yaptığım dönemler eve bile gece saat 12’de gidiyordum

boya (...) Bazen bana hep der yani okulla uğraştığın kadar keşke evle de uğraşsaydın. Okulun işleri peşinde koştuğumdan! İhmal ettiğimiz dönemler oluyordu tabi (DG-37).

“Evet kolej, okul yoğun. Annem bu konuda hep şikâyet ediyor. Sen niye bu kadar geç geliyorsun?” (DG-49).

Katılımcılar ilkökul öğretmenliğinin çok küçük yaşta ve eğitimsel açıdan hiçbir bilgiye sahip olmayan çocukların okula alışması, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanıma süreci, ebeveynlerden ayrı kalmaya alışmak gibi nedenlerden ötürü çok yoğun geçtiğini belirtmektedirler. Katılımcılar bu yoğun olma sürecinin devam ettiğini her yıl yeni kazanımlarla öğrenciye katkıda bulunmaya çalıştıklarını belirttiler. Müdür ve müdür yardımcılığı yapan ilkökul öğretmenleriyle özel okulda çalışan ilkökul öğretmenleri ailelerine vakit ayırmak konusunda sıkıntılar yaşadıklarını belirttiler. İdareci olanlar tüm gün okulda oldukları ve idari sorumlulukları olduğu için özel okulda çalışanların da çalıştıkları kurumda mesai şeklinde çalışma veya boş vakitleri idare tarafından doldurulduğu için ailelerine ve hatta çoğu zaman kendilerine vakit ayıramamaktan şikayetçiler.

Öğretmenlerin kendilerini hangi ekonomik sınıfa ait hissettiklerine dair bulgular

Katılımcıların kendilerini ekonomik anlamda hangi sınıfa ait olduklarını tespit etmek adına kendilerine ‘Kendinizi hangi sınıfa daha yakın hissediyorsunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar alt ve orta sınıfta olduklarına dair cevaplar vermiştir. Kendisini alt sınıfa ait hissedenler:

“Hani ben alt olarak görüyorum. Sebebine gelirsek hiçbir meslek grubu bakın hiçbir meslek grubu kendi kazandığını kendi mesleğiyle paylaşan bir sistemi yoktur.” (DG-34).

“Alt sınıfa dâhil ediyorum. Zaten açlık sınırının bir üstündeyiz şeye baktığımızda da evet.” (DG-35).

Orta sınıfa dâhil olduğunu düşünen katılımcı grubunun cevapları:

“Valla ortaya daha yakın sanki (DG-27).

“Orta sınıf diyebilirim hocam (DG-30).

“Orta sınıf diyebiliriz yani bu biraz çita çok yüksek. Türkiye’de zenginler çok zengin, fakirler çok fakir olduğu için. (DG-32).

“Valla benim için öyle bir sınıfsal ayırım değil ama orta sınıf olarak görebilirim.” (DG-33).

“Orta sınıf yani!” (DG-37).

"Biz orta sınıfız hocam." (DG-38).

"Orta sınıf Olmadım, düşünmedim de." (DG-41).

"Ekonomik anlamda valla üst sınıftım da şimdi orta sınıf oldum. Yani önce üst sınıftım şimdi orta sınıf olduk hayat pahalılığından." (DG-44).

"Valla kendimi orta sınıf hissediyorum." (DG-45).

Vallahi ben normal yani biz orta sınıftayız. Şimdi bizden daha kötü durumda olan insanlar da var çok. Orta sınıfız." (DG-46).

"Orta, gerçi orta direk falan kalmadı ortasıdır. Kalmadı maalesef onu da bitirdiler." (DG-47).

"Valla altla, orta sınıf arasında bir yerde de alt sınıf diyemem ama (Gülüyor)" (DG-50).

Katılımcıların kazandıkları ücretin kendilerine sunduğu yaşam koşullarına dair görüşleri

Katılımcılara mesleklerinden elde ettikleri kazançla geçinip geçinmediklerini öğrenmek için 'Meslekten edinilen kazancın sunduğu yaşam koşullarından bahseder misiniz?' şeklinde soru sorulmuştur. Bireyler aldıkları maaş ve maaşın onlara sunduğu yaşam koşullarının kendilerinin toplum nezdindeki saygınlığını etkilediğini vurgulamaktadır. Bu sorunun cevabını öğretmenlerin rolleri ile ilgili başlıgın ilk sorusunda görmek mümkündür.

Katılımcılardan on ikisi maaşım yetiyor, otuzu da maaşım yetmiyor şeklinde cevap vermiştir. Maaşının yettiğini belirten bazı katılımcılar büyük harcamalar yapmadıklarını, çocuklarının yaşlarının küçük olduğundan ötürü eğitim masraflarının düşük olduğunu, bazıları Bingöl gibi küçük bir şehirde yaşamının ekonomik anlamda avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Maaşım yetiyor diyen katılımcıların çoğu maaşlarının yettiğini fakat sahip oldukları maddi varlıkların fedakârlık yaparak, fazla harcamadan sakınarak ve borçlanarak olduğunu belirtmişlerdir.

Maaşım yetiyor diyen katılımcı grubunun bazılarının verdiği cevap aşağıdaki şekildedir.

Bingöl şartlarında aslında yetiyor. Yani problem değil de ama çok da tatminkâr değil diyeyim yani. Ya bir öğretmen sürekli işte ya nasıl arabaya alayım, nasıl ev alayım diye uğraşırsa zaten eğitimle hiçbir şekilde uğraşamayacaktır yani. Ya çünkü gelecek kaygımız var. Ee ne olacak, ha tamam biz şimdi geçiniyoruz da mesela iki tane çocuk birden üniversiteye gittiği zaman nasıl olacak şimdi? Bir buçuk ona bir buçuk ona zaten bütün maaşı

onlara göndereceksin. Çünkü kaygılıyız yani öğretmenler olarak (DG-1).

Bir birikimimiz olmadı fakat kimseye de muhtaç olmadık. Zaman zaman özellikle öğretmenliğimin ilk yıllarında ekonomik sıkıntıyı çok fazla çektik. Köyde yaşıyorduk, kira yoktu belki elektrik yoktu şu yoktu bu yoktu fakat yine de çok zor geçiniyorduk. 3 tane çocuk var bir de yani. Şu anda daha iyi Allah’a şükür böyle! (DG-17).

“Standart (Gülüşmeler). Eşim çalışmasaydı ne evim olurdu, ne arabam olurdu. Yani anca... (Gülüyor)” (DG-16).

“Yok! Ben hiç öyle bir şeyim olmadı. Ya elhamdülillah şuan yetiyor. Şuan hani yetmiyor desek şey yapmış oluruz. Bazen şey de oluyor. Ya ben mutlaka iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Benim açımdan yetiyor benim şuan öğrencim yok.” (DG-23).

“Yetti, gayet iyiydi. Çok güzeldi (DG-40).

Maaşım yetmiyor, dikkat ederek geçiniyorum diyen katılımcı grubu:

“Şey hani memur hayatı dediğimiz ne ayağınızı uzatabiliyorsunuz ne çekebiliyorsunuz. Standart gidebiliyorsunuz, yani planlamada bir açık verdiğinizde toparlamıyorsunuz.” (DG3).

“Valla kazanç yok. Sıkıntı tabi ilk yıllarda oluyor. Çocuklar biraz büyüdüğü zaman oluyor. Mesela eşim çalışmıyor. Çok şükür sıkıntıya girmedim.” (DG-5).

“Kesinlikle hayır. Hiçbir öğretmeni tatmin ettiğini düşünmüyorum (Gülüyor).”(DG-7).

“Ben biraz iktisat eden biri olduğum için iktisat ettiğim için bazı şeyleri karşılayabiliyorum tabi. Ama tek başına yeterli değil.” (DG-10).

“Açıkcası maaşım çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Hani bunu herkes biliyor zaten. Ama yine Elhamdülillah yani hiç yoktan iyidir.” (DG-12).

“Yeterli değil kesinlikle öğretmenlerin hak ettiği maaşı aldığını düşünmüyorum.”(DG- 15).

Bize yetmiyordu, iyi bir yaşam da sunmuyordu. Yetmiyordu yani o dönem için. Ben babamdan harçlık alıyordum (Gülüşmeler)” (DG-24).

“İlk başladığımda iyiydi. 1995’te de iyiydi. 1999’da bir düşüş oldu. Beş sene öncesinde yine iyiydi. Bu yıl yine yetmiyor. Aslında ekonomiye bağlı inişler çıkışlar oluyor. Dalgalanmanın sebebi tamamen ekonomi.” (DG-26).

“Şöyle söyleyeyim ben aileme de yardımcı olduğum için sadece yaşıyorum öyle söyleyeyim yani. Onun dışında hiç rahat edemiyorum.” (DG-35).

“İki çocuğum var, eşim çalışmıyor. Kirada oturmuyorum ona rağmen yetmiyor.” (DG- 37).

"Tek maaş, 3 çocuk (Güldü.) Yani tabi ben zor şartlar altında çalıştım yine de iyi kötü geçindik, bir ev aldık." (DG-45).

"Bence pek yetmiyor. Devlete göre daha az özeldeki maaşlar. Hani ben devletteki maaşı da tek maaşla geçinen aileler için yeterli bulmuyorum. Özelde hayli hayli yetersiz" (DG- 50).

Katılımcıların kendi çocuklarının öğretmen olmalarını isteme durumları ile ilgili bulgular

Katılımcıların mesleğe bakış açılarını kendi çocuklarının bu mesleği seçmeleri durumunda ne düşündüklerini anlamak adına kendilerine 'Kendi Çocuklarınızın da Öğretmen Olmasını İster misiniz?' sorusu yöneltmiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar kendi çocuklarının öğretmen olmasını isteyenler, öğretmen olmasın diyenler ve meslek tercihinin çocuğa bırakanlar olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Kendi çocuğumun öğretmen olmasını isterim diyen katılımcılardan bazıları işin içine girince mesleğin ne kadar önemli olduğunu anlamış ve çocuklarının da böyle güzel ve anlamlı bir mesleği yapmasını istemiştir. Bazı katılımcılar kız çocuklarının daha rahat edeceğini düşünerek öğretmenliğe yönlendirmişlerdir ve öğretmen olanların da şimdi rahat olduğunu belirtmişlerdir.

Hiçbir sakınca görmüyorum öğretmen olmasında. Aksine öğretmen olması için gerekli şeyde de bulunabilirim. Eğer kendi yetenekleri buna müsaitse kendini bu yönde geliştirmesini isterim. Elbette ki hocam en azından kendisinin bile o mesleği seçmesi, öğretmenlik mesleğinin topluma kattığı o yararı bir ferdin bile öğretmenlik mesleğini seçerek gerçekleştirmesi bile çok büyük anlama gelmekte ve topluma olabildiğince fayda sağlamakta (DG-2).

"Çocuğumun öğretmen olmasını isterim. Çünkü (Gülüştüler) gerçekten insan öğretmen olunca, yani olayları çok farklı bakıyor, ben kendimden biliyorum" (DG-4).

Ben istiyorum şimdi benim genelde yani iki erkek, dört kız var. Şimdi bakıyordum mesela çocuklarım için yani evlenecekler çoluk çocuk sahibi olacaklar. Onlar için en uygun okul öncesi veya sınıf öğretmenliği yani bunları tercih ettim. Hatta yani benim bir kızım baba sen bana sebep oldun diyor. Ya kızım bak rahatsın örneğin bak çoluk çocuğun var (DG-5).

"İsterim öğretmenlik güzel bi şey. Bilakis bence bayanların daha güzel yapabildiği bir meslek! Hani bu erkekler yapamaz demiyorum ama şefkat, merhamet duyguları bayanlarda erkeklere oranla daha fazla." (DG-6).

"Bir kızım öğretmen. Öğretmen olduğu için memnun, öğretmenlik kötü bir meslek değil, bayanlar için daha iyi bir meslek hatta." (DG-21).

"İsterim. Aynı benim gibi çocuklarla zaman geçirsinler." (DG-28).

“Valla çok istedim. Bir kızım oldu mesela. Bu diğerlerine de öğretmen olun, okuyun demiştim. İşte kader demek ki bu kadar olabildi.” (DG-45).

Çocuğumun öğretmen olmasını istemem şeklinde cevap veren katılımcılar arasında mesleğin zor olduğu, mesleğin statüsünün eskisi gibi olmadığı, ekonomik açıdan tatmin sağlamadığını belirtmişlerdir. Yine bazı katılımcılar çocuklarının kendilerinden daha iyi konumda olmalarını istedikleri için öğretmen olmalarını istemediğini belirtmiştir. Özel okulda çalışan katılımcılarda kendi çalışma koşullarını ve günümüzdeki öğretmenlerin toplumdaki değerini eskisi gibi olmadığını belirterek çocuklarının öğretmen olmasını istemediklerini ifade etmişlerdir.

“Yok, istemiyorum. Yani hem maddi hem toplumsal statü olarak şuanda istemediğim bir konumda olduğu için.” (DG1).

“Yok! İstemem (Çok net söyledi). Çok zor bir meslek ekonomik açıdan da istemem.” (DG- 3).

“Yok, bilgilendiririm ama yönlendirmem” (DG-7).

“Yani şu koşullarda öğretmen olmasını kesinlikle istemiyorum çünkü öğretmenlik mesleği şuan hak ettiği değeri gördüğünü hiç söyleyemem.” (DG-8).

“Öğretmenlere sorarsan çocuklarının öğretmen olmalarını istemezler. Çünkü gerçekten zahmetli ve zor, sıkıntılı bir görev! Sonuçta insanla ilgileniyorsunuz, insanın geleceğiyle, eğitimiyle ilgileniyorsunuz. Zor bir meslek! Çok da tavsiye etmem.” (DG-10).

“İstemem şundan ötürü istemem, şuan ki aslında günümüz şartlarında... Şu şekilde söyleyeyim tamam ben hani ilkokul öğretmeniyim memnunum fakat hayat şartları maalesef ki hani Türkiye’de yaşıyoruz, atanmak bir dert. Atanamıyoruz işte onun haricinde özel sektörün çilesi çok fazla.” (DG-20).

“Yani aslında statü olarak öğretmenler çok yıpranıyor hakikaten istemem şu durumda. İlerde bu meslek tabi kanundur farklı şekillerle toplum gözünde birazcık ta itibar kazandırılırsa isterim.” (DG-37).

“(Düşündü) Hayır! E onlar biraz daha akademik çıtaı yükseltsin istiyorum. Onların daha iyi olmasını istiyorum. Her nesil biraz daha iyi kullansın ki insanlık ilerlesin.” (DG- 48).

“Öğretmen olacaksa ilkokul öğretmeni olmasını isterim ama mevcut sistemde öğretmen olmasını pek ister miydim bilmiyorum. Yani şuan öğretmenin itibarı, saygısı pek kalmadı gibi. Geçim derdi yaşıyor öğretmen.” (DG-50).

Onların tercihinin bırakırım şeklinde cevap veren katılımcılar çocukları için demokratik bir ebeveyn tavrı sergilemişlerdir.

"Ya onların tercihine bırakırım. Kesinlikle insan sevmeyi bir şeyi yapamıyor." (DG-15).

"Yani kendileri isterlerse tabi ki isterim ama hani benim hep annelerin, babaların daha yüksek hayalleri vardır ya çocukları için. Hani mutlu olacakları meslekleri yapsınlar." (DG-29).

"Yani onun tercihine bırakırım şöyle eğer yatkınlığı varsa tabi ki yapmasını isterim." (DG-32).

"Biz çocuklarımıza kesinlikle siz hangi mesleği seçerseniz biz sadece yanınızda olacağız dedik. Hiçbir yönlendirmemiz olmadı." (DG-12).

"Kendi çocuğumun yine kendisine bırakıyorum açıkçası. Hiç karışmayacağım yani söylemişim daha önceden okumasını ve bir meslek sahibi olmasını istiyorum okuyarak, tahsil yoluyla. Ama kendi seçtiği bir meslek! Yani bu konuda karışmayı düşünmüyorum." (DG-43).

Katılımcıların öğretmenlerin çalışma statüsü hakkındaki görüşleri

Katılımcılara 'Sizce öğretmenin resmi sıfatı nedir veya ne olmalıdır?' sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı öğretmenin çalışma statüsünün memur ve işçi olarak tanımlarken bir kısım da işçi veya memur statüsünde gösterilmeyeceğini belirtmişlerdir. İşçi- memur diyen katılımcı grubu:

"Yani tabi memur hepimiz tabi ki devletin memuruyuz. Memur olmasında bir beis görmüyorum ama bir mesleki kanun olması gerekiyor. Çünkü öğretmen memurdan farklı iş ve işlevleri var. Sonuç olarak memur olsun. Çünkü memur emir alan kişidir." (DG-27).

"Emekçi diyeli yani ben aklıma o geldi." (DG-29).

"Memur." (DG-30).

"Öğretmene emekçidir." (DG-32).

"Bence memurdur." (DG-35).

"O da bir kamu çalışanıdır evladım yani böyle büyüklük yapmayalım değil mi? Büyük olan Rabbimdir. Memur olur bence." (DG-44).

İşçi memur statüsünde gösterilmeyeceğini belirterek farklı bir yerde konumlandırmışlardır.

Öğretmen memur değildir. Bakın ben öğretmeni memur olarak görmüyorum. Öğretmeni işçi olarak da görmüyorum. Yani öğretmenin toplumdaki duruşu geçmişte neydi ben size yine bir örnek vereyim mesela köydeyken böyle bir olaya katıldım. Köyde bir kavga çıkmıştı. Kanaat önderi. Kavga

çıkıyordu, barıştırmak için öğretmeni götürmüşler, beni götürmüşler. Aracı olmuştum. Kesinlikle. Aynen öğretmen her yerde kanaat önderidir. (DG-28).

“Biz memur değiliz. Gerçekten biz memur değiliz yani sabah kalkıp daireye gidiyoruz demeyiz biz (DG-31).

“Valla bence diğerleri bana kalırsa biraz daha özgür tanımlamak lazım. Öğretmeni bunlardan farklı memur değil de, özgür rahat çalışan insan şeklinde tanımlanmasından yanayım.” (DG-33).

“Sizde biliyorsunuz ki öğretmenlik ben bir meslek olarak görmüyorum. Ben kutsal bir şey gibi görüyorum.” (DG-34).

“Ya öğretmen öğretmendir ya. Biz kalkıp da işe gidiyoruz demiyoruz, biz okula gidiyoruz. Biz 7 yaşında okula başladıysak bir 7 yaşından beri okula gidiyoruz diyoruz. İşe gidiyoruz demiyoruz.” (DG-36).

“Ben hiç takılmıyorum öyle şeylere hocam. Öğretmen olmak yeterli, öğretmeniz. Öğretmen öğretmendir.” (DG-38).

“Bu durumda onu hangi sınıfa koyabiliriz ki? Çok özel bir yeri var. Biz ona ne memur diyebiliriz, ne işçi diyebiliriz. Ama her şeyi barındırıyor, içinde her şeyi barındırıyor.” (DG-42).

“Memur olamaz zaten öğretmenlik yani. Öğretmenlik bir meslek olacak ayrı bir sıfatı olacak. Nasıl bir doktor hekimse, öğretmen de öğretmen yani. Yani memuru 657’ye tabi tutmayacaksın.” (DG-46).

Kesinlikle sıfatı diyorum ya eğitimci olmalı. Şimdi biz bunu sürekli toplantıda dile getiriyoruz. Ben diyorum bir yere gittiğimde göğsümü gere gere diyorum ki ben öğretmenim. Ha sıfatı eğitimci, öğretmen olan başka devlet memur değildir. Şu değil bu değil evet bu da işte aynen eğitimci olmalı sıfatı. Öğretmenlik tabi o da güzel bir söz. Başka bir şey buna yakıştırılmamalı (DG-47).

“Bence öğretmen, öğretendir yani. Diğerlerine dahil edemiyorum.” (DG-48).

“Belediyeler bünyesinde çalışması lazım öğretmenin. Toplumla ilgili olduğu için ciddi söylüyorum bu konuda. Öğretmenlerin belediye kurumlarına bağlı olması lazım! Maaşımızı belediye başkanı versin.” (DG-49).

“Kesinlikle ben öğretmenin memur veya işçi statüsünde olmaması gerektiğini düşünüyorum. Gerekirse hani şuan yoksa bile bir öğretmen, öğretmendir. Farklı bir statüye koyulmasını doğru bulmuyorum.” (DG-50).

Öğretmenlerin bir kısmı kendisini işçi memur olarak görmek istemiyor. Kendisini devletin denetimi altında hissetmek istemiyor olabilirler bu da onlara hareket alanı sunuyor.

Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde kendisini etkisinde hissettiği faktörler hakkındaki görüşleri

Katılımcılara 'Eğitim öğretim sürecinde kendinizi en çok hangi faktörün etkisinde hissediyorsunuz' sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların bazıları kendilerini 'Milli Eğitim, Müfettiş, Kanun, Yönetmelik, Genelge ve Yönerge'lerin etkisinde hissettiğini belirtmiştir. Bu katılımcıların soruya verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Kesinlikle kanuna çok dikkat ederim. Yani çünkü ben uzmanların, bizi yönetenlerin kâğıt üstünde bize idealize bir tablo çizdiğine inanıyorum. Çünkü uzmanlar, ben her zaman söylüyorum ders kitaplarımız var bir de dışarıda yardımcı kaynaklar var. Yardımcı kaynaklar biraz içeriği basit gibi görünüyor. Herkesin ilgisini celb eder. Ben biraz karşıyım onu söyleyeyim. Ama bizim mevzuatımız da ve bakanlığımızın bize ulaştırdıkları da çok ciddi uzman ellerden geliyor onu söyleyeyim. Ben açıkçası ilk başta bakanlığın emir ve talimatlarına uymak taraftarıyım. Çünkü oradaki bir kural yüz merhaleden geçiyor (DG-27).

"Yönergeler diyelim. Müfettiş bilmem ne değil. Yönergelerin etkisinde daha çok kalırım. Mesleğimi daha iyi yapmak için sürekli yönergelere bakarım." (DG-28).

Şimdi dediğim gibi başta, mesleğe ilk başladığınız zaman ister istemez belli yönergeleri takip etmek zorundasınız çünkü işi bilmiyorsunuz. Bence esnek olmalı çünkü çocukların anlama düzeyleri, çocukların mesela buradaki çocukla İstanbul'daki çocuğun yapısı bir değil. O yüzden eğitimde bazı durumlar esnetilmeli. Öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmalı derken şöyle size verilen bir taslak var, yıl içinde uygulamanız gereken bir planlama var. Mesela atıyorum planlamada bölme işlemine 5 saat ayrılmış ama sen bunu 7 saat yapabilmelisin. Çünkü senin sınıfın anlama düzeyi, yani bölgedeki çocukların anlama düzeyi eksik olabilir. Ya da bunu 4 saate düşürebilirsin. Tabi muhatap olduğumuz, bağlı olduğumuz kurumlara da bağlıyız sonuçta. Hani onları yapmak zorundayız (DG-31).

"Yani şöyle düşünün şuan meslekte olan her öğretmen öğrenci bazında düşünüyor, veli bazında düşünüyor. Müfettiş gelirse benim hayatım son bulur. Müdür bana bunu söylerse bana soruşturma açarsa böyle olur. Yani hepsi etken öğretmen şuan için herhangi bir özgürlüğü yok." (DG-34).

Hepsinin toplamı. Yani milli eğitimin mesela bizden beklediği bir şey var yani bir yol haritası var. Müdürün bizden beklediği bir yol haritası var. Velinin bizden beklediği, bizim kendimizden beklediğimiz. Hepsinin bir sentezini biz oluşturup tabi ki... Tabi ki öncelikle bakan beyin söyledikleri bugün yol haritamızı çizen onlar. Onların bizden beklentisi en büyük yol haritamız yani (DG-37).

“Ya ben işin aslında MEB’in. Hani ben resmiyete çok takılan bir insanım. MEB’in baskısı altında hissediyorum. Diğerlerinin çünkü söyledikleri çok beni ırgalamıyor (DG-39).

“Milli eğitimin. Çünkü yapacağımız her hata orayı etkileyecektir. Göreve de son verirlerdi evladım.” (DG-40).

“Demokles’in kılıcı gibi tepemizdeydiler tabiri caizse.” (DG-41). “Milli eğitimin yönergeleri, onların yıllık planları(…)” (DG-43). “Valla milli eğitim.” (DG-45).

“Valla benim için müfettiş, ben daha müfettişlere hep böyle ansızın yakalanıyordum. Biz kendi işimize bakıyorduk. Geldiklerinde diyordum keşke sene başında gelip bir rehberlik yapaydınız. Sene sonunda geliyor zaman geçmiş. Şimdi gelseniz ne faydası var?” (DG46).

“Tabi ki milli eğitim. Diğerleri de etkilidir fakat MEB’in çizdiği yönde ilerledik.” (DG- 48).

Katılımcıların bir kısmı kendisini ‘Toplumun etkisi ve baskısı altında hissetmektedir. Bu katılımcıların cevabı aşağıda yer almaktadır.

“Milli eğitim, öğrenci hani idare zaten milli eğitimin gereklerini yapıyor o yüzden ona bir şey diyemeyeceğim. Ve toplum diyebiliriz hani o yaşadığımız toplumda ne gerekiyorsa o şekilde ilerleyebiliyoruz yani çevre.” (DG-29).

Valla beni en çok çalıştığım çevre etkiliyordu. Yani milli eğitim, müfettişler falan beni etkilemiyordu. Ben onların çok da sağlıklı iş yaptıklarına inanan biri değilim. Müfettişler yılda bir gelirlerdi işte bir ders ya da iki ders dinler gider karar verirlerdi, bu yanlış. Ama ben, veli, çevre, kendi şartlarım, kendim, öğrencilerim o anlamda kendim (DG-33).

Katılımcılardan bazıları da kendilerini ‘Öğrenci ve Veli’nin etkisinde hissetmektedir.

“Ben öğrencileri önemsiyorum en çok bunlar arasında.” (DG-35).

“Soruyu tam anlamadım. İdarecilerin ve velilerin bana karşı tavrı beni çok etkiler.” (DG- 32).

“Veliler.” (DG-49).

“Öğretmeni motive eden her zaman önce öğrenci olmuştur. Ama tabi ki iş arkadaşları, öğretmen arkadaşları, zümre arkadaşları ve idare de bunda çok etkilidir. Tabi ki veli, aileler de öyle ama öncelikli olarak öğrenci.” (DG-50).

Katılımcılardan bir kısmı da eğitim öğretim sürecinde kendilerini herhangi bir faktörün etkisi altında hissetmediklerini belirtmiştir.

“Hiçbiri, vicdanım.” (DG-30).

"Ben valla hiç kimsenin etkisinde hissetmiyorum hocam gerçekten." (DG-38).

Valla bir şey diyeyim mi hiç birinden de etkilenmedim. Öyle diyeyim çünkü kendime güveniyordum, çalışıyordum, yani dört elle sarılıyordum. Hiçbiri beni engellemedi. Çünkü müdür desen müdür bütün gittiğim okullarda eşim dedi ki seni Türk filmlerindeki gibi gönderdiler. Hani böyle törenle gönderdiler inan ki. Bütün okullarda böyle aylık ödüllendirmem var, teşekkürlerim var, takdirlerim var. Yani onun için milli eğitimden diyemem. Müdürlerim de böyle saygıyla andılar. Hala da öyle ediyorlar. E velilerimle de zaten karşılıklı diyalog içindeyim bir aile gibiyiz (DG-44).

Katılımcıların tamamına yakını; Milli Eğitim Kurumunu kanun ve yönetmeliklerinin kendilerine baskı yarattığını ve uyması gereken eğitim sistemine uygun hareket etme durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Kamuda çalışan öğretmen daha çok sistemin beklentilerini karşılamak için uyum göstermek zorunda iken özel sektörde öğretmen bunun yanı sıra kendilerini velilerin ve öğrencilerin taleplerine cevap vermek zorunda hissetmektedir.

Öğretmenin öğrenci hakkındaki görüşleri

Katılımcının öğrenciyi öncelikle ne için yetiştirdiğine dair görüşleri

Katılımcılara 'Öğrenciyi öncelikle ne için yetiştirirsiniz? (Kamu yararı mı? Yoksa özel saikler (piyasanın talep ettiği iş gücü) için mi?' şeklinde soru sorulmuştur. Katılımcıların çoğu öğrencilerini topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmek istediklerini belirterek öğrencilerin topluma uyum sağlamaları noktasında mevcut yapının devamı anlamına gelen bir tutum sergilemişlerdir.

Toplum veya yapının yararını gözeten ve çocuğu da bu amaçla yetiştiren katılımcıların cevapları aşağıdaki yer almaktadır.

"Ben piyasanın yok. Ahlaki yönden daha çok ona önem veririm bir de toplumuna, ailesine, vatana faydalı birey olması için (telefon görüşmesi yapıyor.)." (DG-28).

"Kamu yararına, hayırlı çocuklar olmalarını çok önemsedim." (DG-30).

"Kamu yararına, insani anlamda toplum yararına, kamu yararı diyelim ona." (DG-33).

"Yok! Kamu yararına hani devlete, millete yararlı insanlar olsunlar." (DG-35).

Topluma faydalı insanlar yetiştirdiysem ne mutlu bize. Toplum bozulmuş Çünkü hayat permeperişan oldu. Görüyorum şimdi öğrenci öğretmenin yanında sigara içiyor, saygısızlık yapıyor. Öğretmenini döven öğrenciler görüyoruz. Ama her şey maddiyat mıdır evladım? Değildir, hayır. Bilemem yok hayır. Ben hiçbir anlam veremedim, hiçbir anlam veremiyorum bu dev-

re. Allah bu devirde beni daha fazla koymasın. Çünkü ben çok korkarım böyle şeylerden. Kul hakkı almak, kulu incitmek, saygısızlık yapmak, Allah korusun evladım (DG-40).

“Kesinlikle kamu yararı! Zaten ondan olmasa hani sadece sınav odaklı çocuk yetiştirirdik.” (DG-43).

“Kamu yararına. Öğrenciler okusun, toplum aydınlansın, aydın bir toplum olsun, kardeşçe bir arada yaşasınlar, ayırım olmasın. Mesela okuyan insanlar daha aydın daha iyi anlaşılır toplumdur. Biraya geldiği zaman din, dil, ırk ayrımı yapmazlar. Herkes kendi şeyinde yani, onun için yani.” (DG-45).

“Valla bence tabi kamu yararı, insanlık yararı diyoruz ya her zaman ön planda olmalı.” (DG-47).

“Öncelikle kendi yararlarına sonra da aile ve toplum yararına yetiştiririm.” (DG-48).

Yetiştirdikleri öğrencilerin iyi bir insan (birey) olmalarını isteyen katılımcılar öğrencinin bireysel yararını ön plana çıkarmışlardır. Kendi kendine yetebilen, öz güveni yerinde her çocuğun zaten çevresindekilere ve topluma yarar getireceğini de eklemişlerdir.

“Valla ne kamu, ne de özel. Hani ikisine de yönelik de çocukları yetiştirmem. Benim çocukları yetiştirme biçimim şey insancıl anlamda. Şimdi hümanist bir insan insanları sever. İnsanları seven bir insan elinden geleni de yapar. Bencil de olmaz.” (DG-34).

“Yani ilk önce insan olmayı, adaletli olmayı yani eşitlik demiyorum, adaletli olmayı ilk önce ben öğretmeye çalışıyorum çocuklara.” (DG-36).

“Ben iyi bir insan olmaları derdindeyim. Asla kamuda iş bulsunlar, özelde iş bulsunlar derdinde değilim.” (DG-39).

“Ben aslında ne kamu ne kendi! Yani öncelikle birey kendisi için var olabilmeli. Etik değerleri olmalı, evrensel değerlere sahip olmalı, evrensel. Bir insan olarak öncelikle kendisi var olmazsa çevresi zaten var olamaz. Yani sonuçta nihai hedef bir dünya insanı olsun isterim.” (DG-42).

“Hayır, hayır yok. İyi bir insan olsunlar, gelecekleri parlak olsun, ayaklarının üzerinde dursunlar.” (DG-44).

Katılımcıların akıllı öğrenci hakkındaki görüşleri

Katılımcıların ideal öğrenci hakkındaki fikirlerini öğrenmek adına katılımcılara ‘Sizce akıllı/ideal öğrenci kimdir?’ sorusu sorulmuştur. Bu soru ile öğretmenin toplumda olmasını arzu ettiği veya kurguladığı insan tipini öğ-

renmek mümkündür. Burada katılımcılardan bir kısmı ideal öğrenciyi kendisinden beklenen şeyi yapan kişi olarak tanımlamıştır. Bazı katılımcılar ise kendisini ifade eden ve potansiyeli olan öğrenciye ideal öğrenci demiştir.

Katılımcıların ideal öğrenciye verdikleri cevaplarda kendisinden beklenileni karşılayan, kurallara uyan, bir başkasına ve çevreye zarar vermeyen, kendisinden talep edileni anlayan ve karşılayan, sorumluluğunu bilen, saygılı olan kişidir. Bu cevaptan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin mevcut düzene adapte olan, toplumsal uyumu bozmayan, öğrencileri akıllı öğrenci kategorisine yerleştirerek diğerlerinin de akıllı olan gibi davranmaları yönünde bir yönelim göstermişlerdir. Burada akıllı olmakla çocuk bulunduğu çevreden onay alır ve kabul görür. Akıllı öğrencinin yaptıklarını yapmayan her öğrenci ise kendisinden beklenileni gerçekleştirmediği için çevresinden ve toplumdan onay almaz.

Akıllı öğrenci kesinlikle bilgili öğrenci değildir. Akıllı öğrenci arkadaşlarıyla iyi geçinen, akıllı öğrenci ortamına göre liderlik vasfı olan yani liderlik ortamına göre her konuda mesela futbolda... Tabi tabi sonra efendime söyleyeyim en önemlisi bana göre tamam mı verilen kurallara uyan. Yani bu kurallar derken keyfi kurallar değil mesela ders zamanında ders, oyun zamanında oyun. Her şey zamanında yapabildir öyle söyleyeyim (DG-27).

"Kurallara uygun çerçevede kendini ifade edebilen çocuk demiştim." (DG-30).

"Akıllı ideal öğrenci arkadaşlarını seven, öğretmenini seven, dersini seven, insanları seven bana göre tanımı budur." (DG-33).

"Zekâsal olarak değil ama görgü ve ahlak kuralları olarak kesinlikle bir öğrenciden benim için odur yani. Görgü ve ahlak kurallarını almalı." (DG-37).

"İdeal öğrenci verilenleri zamanında yapan, büyüklerine saygı gösteren, arkadaşlarıyla kardeş gibi geçinen, terbiyeli çocuklardır diyorum ben. Bilemiyorum an necim." (DG-40).

Katılımcılar, kendisini ifade edebilen, potansiyeli olan öğrencinin akıllı öğrenci olduğunu belirtmişlerdir.

"Yok, yok akıllı öğrenci benim nazarımda doğuştan zeki öğrenci yoktur onu söyleyeyim. Ben tamamıyla eğitimin profesyonel... Akıllı öğrenci değil de derse katılım sağlayabilen, kendisini rahat ifade edebilen, araştıran, soru soran, iyi gözlem yapabilen öğrenciler benim için başarılı öğrencilerdir." (DG-28).

İdeal öğrenci şöyle topluma baktığın zaman çalışkan, efendi, eli yüzü düğün, temiz şöyle baktığın zaman evet bu bir öğrenci, bir paket olarak öğrenci baktığımız zaman ideal anlamda bu değil diyorsunuz. Bence ideal öğrenci değil de ideal insan bence başkalarına zarar vermeyecek yapıda yetiştirilmiş, vicdanlı insan iyi bir insan (DG-32).

“İdeal öğrenci şeydir demeyeceğim sessiz olan değildir. İdeal öğrenci kendisini rahatlıkla ifade edebilen, özgüvenli olan haksızlığa karşı istediğini söyleyebilen kişidir öyle söyleyeyim.” (DG-35).

“Okula okul olduğu için gelmeyen, bir şeyler öğrenmeye gelen, meraklı. İrdeleyici yani öyle öğrenci tipleri en ideal öğrenci odur bence.” (DG-41).

İdeal öğrenci önce kim değildir oradan başlasam, oradan başlamak istiyorum. Böyle hani düğmelerini ilikleyen, öğretmen her sözünü dinleyen, mükemmel ödevler yapan öğrenci değildir bence. Yani kendi içerisindeki cevheri keşfedebilen öğrencidir. Hani bunu gösteremese bile onu fark edip sonradan ortaya çıkarabilen öğrencidir bence. Kendine güvenen, kendini geliştirebilen öğrencidir. Diğerlerinden bir adım önde başlamış olmasına rağmen iki-üç adım öne geçebilen öğrencidir. Bence budur (DG-43).

Katılımcıların öğrenciye bilgi ve kültür aktarımı hakkındaki görüşleri

Katılımcılara ‘Öğrencilere bilgi (ders) mi öğretmek yoksa kültür öğretmek mi zor?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile öğrencide yaşatılması arzu edilen değişimin kültür öğretmekle olduğu bunun da katılımcılar tarafından zor olduğu söylenmiştir.

Bilgi aktarımı daha zor diyen katılımcı grubunun belirttiği görüşler aşağıdaki şekildedir.

“Bilgi öğretmek daha zor! Çocuğa kültürünü öğretebilirsin. Ama model sensin. İçeri baban gelir, ayağa kalkarsın, çocuk görür bunu öğrenir. Ama bilgiyi aşılarırsın, çocuk yarın unuttur. O yüzden kültür yaşam tarzıdır. Bilgi geçiştir (DG-31).

Katılımcılar aileden gelen yanlış öğretilmiş davranış kalıplarının düzeltilmesinin zor olduğunu bazı davranışların düzeltilmesinin mümkün olmadığını belirtmişlerdir (DG44). Katılımcıların verdiği cevaplarda öğretmenin pozisyonu (çalışan, özel sektör, emekli) fark etmeksizin çoğunluğu kültürün öğretilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir.

“Kültür. Bilgi hiçbir şekilde, Daha kolay derken bilgi daha kolaydır. Bilgi çocuğa çok rahat verilebilecek bir şeydir.” (DG-28).

Kültür öğretmek zor kesinlikle. Bir harfe bir hafta yani engelli çocuklarla da çalıştığımız zamanlar da oldu, bir ay öğrettiğimiz zamanlarda oldu öğreniyorlar. Ama bir kültürü öğretmek çok farklı bir şey. Bunu da yaparak, yaşayarak öğretebiliriz. O problemin ya da o kültürün içerisinde bırakarak çocuğu (DG- 32).

“Kültür öğretmek şeyden zor olabilir ailede tamamlanması lazım. Evet! Ve daha önceden belki o şekilde gelmemiş ya da burada bir şey öğrenip evde tersini görüyorsa falan kültür olabilir evet” (DG-35).

“Ya kültür öğretmek daha zor tabi ki davranış kazandırmak diyelim” (DG-38).

Kültür verirken zorlanıyordum. Çünkü annecim kültür olmadıktan sonra sen istediğin kadar okut. Tahsil cehaleti alır, eşeklik haşa senden baki kalır. Tamam mı? Vallahi bak atalarımız boşuna dememiş tahsil cehaleti alır, eşeklik bakidir. Eğer biz insan değilsek, istediğimiz kadar okuyalım. Aynı hataları devam ettirir bu devire kadar bak böyle geldik işte. Bilemiyorum evladım, siz daha iyi biliyorsunuz, daha güzel şeyler bilirsiniz (DG-40).

“Vallahi kültür öğretmek zor! Bilgi kolay, kültür öğretmek zor!” (DG-45).

“Önce kültür, sonra eğitim. Bence bilgi kültürden daha kolaydır.” (DG-47).

“Kültür vermek zor, bilgi vermek kolay hocam! Tabi ki hocam ikisi de maharet istiyor.” (DG-49).

“Ya bilgi bir şekilde oluyor, kültür daha zor bence. Özellikle ailenin kültürü veya yaşadığımız coğrafyanın kültürüyle çelişiyorsa çok çok zor.” (DG-50).

Katılımcıların sınıf içi disiplin hakkındaki görüşleri

Katılımcıların düzeni nasıl sağlanacağı hakkındaki fikirlerini öğrenmek için sınıf içindeki düzen anlayışlarını ilgilendiren bir soru sorulmuştur. Katılımcılara ‘Öğrencileri kurallara uymadıkları ya da yaramazlık yaptıklarında ne yaparsınız?’ sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevap günlük hayattaki tutum ve davranışlarını hakkında bilgi verir niteliktedir. Katılımcılardan bir kısmı sınıf içi disiplini baskıcı, kuralcı bir yaklaşımla sağladıklarını söylerken bir kısmı da sınıf içi demokratik bir şekilde öğrenciyle iletişim kurarak sağladıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf içi disiplinde demokratik tavır sergileyen katılımcılar öncelikle öğrencilerle birlikte kuralların neler olduğunu anlatmış ve daha sonra kuralları birlikte belirleme yoluna gitmişlerdir. Öğretmenlerin kurallar neden vardır sorusuna herkesin istediği gibi hareket ettiği bir sınıfta kimse kimseyi anlamayacak ve biz ders işleyemeyeceğiz şeklinde bir açıklama getirdikleri gözlemlenmiştir. Toplum içinde meydana gelen kurallar aileler aracılığıyla izah edilsin veya edilmesin bulundukları çevreye uyumu gözetken bir tavır sergilemektedir. Kuralların açıklanması bireylerde itaat eğilimini artırmaktadır.

Tamamıyla sınıf kültürüyle alakalı bir şey! İlk etapta, ilkokula başlarken uyum sürecinde ben bunu önemserdim. Uyum sürecinde bir çocuğun sınıfta nasıl davranması gerektiğini, koridorda nasıl davranması gerektiğini, okul ortamında, ev ortamında nasıl davranması gerektiğini ayrıntılı bir şekilde söyledim, ta WC’sine kadar. Ondandır sonra iki ay süreyle de sağlam bir gözlem yaptım. Kendi yapmadığım bir şeyi öğrenciden istemezdim.

Kendi yapmadığım hiçbir şey örneğin derse zamanında gelin derken kendim de derse zamanında giderdim. Öğrenciler çünkü gözlemliyor öğretmeni. Söz almak istediğimde yeri gelir başkası konuşurken ondan söz hakkı isterdim öyle konuşturdum (DG-28).

“Öğrencilerle kuralları belirliyoruz.” (DG-39).

Kurallar bizi korumak için var. Kurallar neden konmuş, insanlar daha kaliteli yaşasın, korunsun, kaza bela olmasın, zarar görmesin diye kurallar var. Bizim iyiliğimiz için konulmuş. İşte şu kural şu yüzden var, bu kural bu yüzden var.

Sebepleriyle verdiği zaman zaten çocuk o kurala uymaya dikkat ediyor (DG- 42).

Ya sorunları ilk etapta güzel bir dille konuşuyoruz. İkinci etapta kurallarla uyan çocukları ödüllendiriyoruz. Ayın öğrencisi seçiyoruz. Onun dışında güzel küçük şeyler oluyor hediyeler veriyoruz ya da her güzel davranışa bir yıldız veriyoruz. On yıldız toplayınca o bir hediye dönüşüyor (DG-43).

Hocam bizim şimdi bir davranış tablomuz var. Orada mesela neler yapmaması gerektiğini ondan mesela bir tanesini boyuyoruz. 5 tane boyadığında işte yıldızları siliniyor. Tabi ki davranışları işte, bunu yaparsan, bunu yaparsan böyle olur. Tabi kuralları da kendileri belirliyor hocam, ben belirlemiyorum. Nasıl davranmamız gerektiğini sınıf içerisinde öğrenciler kendileri karar veriyor. Kendi kurallarını kendileri oluşturuyor. Sonra onlara uymayanları kendileri yine bazı anlaşmalarımız oluyor. Ondan sonra boyama oluyor. Eğer olumsuz 5 şey olursa olumlu olan 10 yıldız siliniyor (DG-49).

Katılımcılardan sınıf içindeki disiplini sağlamak konusunda demokratik olan, iletişime önem veren yaklaşımda çocuk ile öğretmen bireysel anlamda sorunu ele almakta öğretmenin çocuğun dilinden anlayarak sorunu çözmeye yönelik uzlaşımçı tavrı söz konusudur. Bu tür davranışlarla karşılaşan çocukların aynı hatayı tekrar etmedikleri yönünde cevaplar alınmıştır. Çocuk öğretmeni tarafından önemsendiğini anlayıp öğretmeni kaybetmemek adına kurallara uyma davranışı göstermektedir. Burada daha çok bireysel etkileşim vardır ve öğretmenin iletişimci ve uzlaşımçı tavrı önemlidir.

Genelde konuşmaya çalışıyorum ama sınıfın içerisinde elimden geldiğince çocukları bireysel yargılamam hiçbir zaman hani genel olarak konuşurum bir sorun varsa yapan çocuk değil de sınıfa bakın işte böyle davranmamız gerekiyor. Genelde anlıyorlar hani çok büyük sıkıntı yaşamıyorum çocuklarda o anlamda. Zaman zaman kızdığım da oluyor tabi ki (DG-29).

Sorunları nasıl çözüyorum? Bir kere sorun varsa bir kere görmezden gelmek lazım. Çünkü aynı davranışı tekrar yapma olasılığı var. Diğer türlü dikkatini dağıtmaya çalışıyorum eğer problem büyükse farklı bir. Eğer problem

çözülmiyorsa konuşmayı tercih ediyorum bireysel olarak. Toplum içerisinde değil de bireysel olarak. Eğer gerçekten hepsi hepsini etkileyecek bir problem varsa da yalan değil kızıyorum. Bu davranış kötü diyorum, doğrusunu söylemeye çalışıyorum. Sert bir tavırla! (DG-32).

Katılımcıların ailenin rolünü üstlenmek hakkındaki görüşleri

Anaokulundan eğitim aldıktan sonra giden ilkokula başlayan öğrenciler yeterli düzeyde hazır bulunuşluğa sahip olduğu için okula uyum ve kurallara uyma konusunda sıklıkla güçlük yaşamazlar. Katılımcılara ‘İlkokul öğretmenini çocuğun bakımında ailenin rolünü üstlenmiş midir?’ sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen öğretmen kimdir? Sorusuna katılımcıların çoğu ilkokul öğretmenini anne, baba, kardeş vs. şeklinde öğretmen için her şeydir cevabını vermişlerdir. Bu başlıkta da öğretmen için her şey’dir cevabını veren katılımcılar öğretmenin okulda ailenin rolünü üstlendiğini ifade etmişlerdir. Bunun nedenleri arasında okula gelen çocukların küçük ve hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması çocuğun destek almadan birçok ihtiyacını gidermekte güçlük çekmesi gibi nedenler bulunmaktadır. Burada aile ne kadar çocukla ilgilenmişse okulda öğretmene bu konuda daha az destek verme durumu oluşmaktadır. Bütün öğretmenler benzer cevabı vermişlerdir. Bir farklılık yoktur.

“Kesinlikle üstlenmiştir, üstlenmesi de gerekiyordur. İlkokulda zaten siz lisedeki öğretmenlik gibi yapamazsınız. Lisede ders biter, zil çalar öğretmen arkasını döner gider. İlkokul öyle değildir, onu yapamaz.” (DG-27).

“Üstlenmiştir hani kişisel bakımından bahsediliyor değil mi? Tabi ki evet, bütün sınıf öğretmenleri o sorumluluğu alır üzerine. Gördüğü olumsuz şeyleri düzeltmek için uğraşır.” (DG-29).

Tabi bazı şartlarda üstlenir. Şimdi bazı öğrencilerimiz geliyor anne, baba çok da bilinç seviyeleri yüksek olmadığı için... Aynı zamanda ben onlara annelik babalık! Şehirde de yaşadık biz sadece köy okulu değil. Köyde de yaşadık, şehirde de yaşadık. Dedim ya anne, baba, teyze, hala neyse bazen o rolleri de üstlendik, yaptık (DG-33).

“Hepsini üstleniyoruz. Nasıl? Mesela çocuk geliyor üstü kirli götürüyorsun lavaboda temizliyorsun. Ya da kişisel beceri şeylerini gösteriyorsun.” (DG-34).

“Üstlenmiştir. Ailenin yaptığı ben nasıl anlatabayım size ya beslenmesinden tutun... WC’sine kadar. Kendim yaptığım için biliyorum bunu.” (DG-41).

“Evet, kesinlikle.” (DG-43).

Valla ailenin evet rolünü üstlenmiştir çünkü şimdi ki biliyorsunuz süreçte anne baba çalışıyor aile. Genelde çalışan anne olduğu için sevgiden yoksun oluyorlar. Çünkü birincisi sevgiyi sizde arıyorlar. Onların bir başını okşadığın, sevdiğin zaman çocuk çok mutlu oluyor, ilgi. Evet! Yani sevgi ve ilgi. (DG-44).

“Yani kendi çocuklarımız değil mi”? (DG-47).

“Yani çocuk teneffüste suya girmiş ne yapacaksın? Orada annelik ve babalık işin içine giriyor.” (DG-48).

“Özel okulda üstlenir. Burada üstleniyoruz. Hocam mesela biz yemekleri beraber yiyoruz öğrencilerle, ellerini yıkaması gerektiğini. Sonra lavabo ihtiyacını nasıl karşılayacağıyla ilgili, onlarla ilgili aylık bir video izletiyorum.” (DG-49).

“Tabi ki üstlenmiştir hatta özellikle doğuda daha hani bilinçsiz aileler veya daha alt seviyedeki aileler çocuklarına bazı temel becerileri sağlayamıyor. Bunu da ilkökul öğretmenleri sağlıyor yine.” (DG-50).

Katılımcılardan bazıları ilkökul öğretmenin ailenin rolünü üstlenmediğini belirtmişlerdir. Ebeveynleri tarafından gerekli eğitimi alan çocukların veya anaokuluna giden çocukların buna ihtiyaç duymadığını belirtmişlerdir. Yine son zamanlarda medyada gündeme gelen olumsuz durumlardan ötürü çocukla fiziksel temasa geçmek hususunda imtina ettiklerini ve bundan çekindiğini belirten, çocuğun kişisel alanı olduğu için kendisi de bir başkasının da çocuğa dokunmasını uygun bulmayan katılımcılar bulunmaktadır.

“(Düşünüyor...) Yok çok değil. Çok değil çünkü gelen öğrenci biraz eğitim almış, belli bir bakım seviyesinde çok özür dilerim ama tuvaletini yapabilen, ellerini yıkayabilen, belli bir seviyede çocuklar oluyor. Çok istisnai durumlar haricinde yok bakımını üstlenmiyoruz, üstlenmez yani.” (DG-24).

“Bazı kolejlerde evet ama öğretmenin sınır koymasıyla ilgili bir durum. Ben öğrencinin çamaşırını değiştiremem birinci sınıf öğretmeni olarak. Bir başka arkadaşımın değiştirmesini de istemem. Üst kısmının da değiştirilmesini istemem. O alan annesine babasına mahremdir ve ona aittir. Bunu yapmazsam kötü bir öğretmen gözüyle bakılsa bile bunu yapmamam gerekir.” (DG-32).

Katılımcıların bir öğrenciyi değiştirip/değiştiremeyeceklerine dair görüşleri

Değişimle ilgili en bilindik ve değişmeyen tek ifade değişimin dışında hiçbir şeyin değişmeyeceğidir. İnsan içinde bulunduğu toplumdan etkilenir ve içinde bulunduğu toplumu etkiler. Birey yapı içerisinde mevcut düzenin kendisine verdiği şeyleri itirazsız kabul eden bir varlık mıdır yoksa bulun-

duğu toplumu değiştirebilecek gücü var mıdır sorusu sosyolojinin en çok ilgilendiği konulardan biridir ve kuramsal bakış bu iki söylem üzerinde kendisini temellendirir. Eğitim sistemi içerisinde öğrenciyi kimler neden değiştirir sorusunu öğrenciden sorumlu ilkökul öğretmeninin bizzat kendi dünya görüşüyle ele almak ve verdikleri cevap ile olanı değerlendirmek önemlidir. Bu başlıkta ele alınmak istenilen mesele katılımcıların öğrencileri değiştirmek gibi bir niyetleri varsa bunu motive eden kaynaklar nelerdir eğer değiştirmek gibi bir amacı yoksa neden bunu istemiyordur onu dile getirmektir. Katılımcılara ‘Sizce bir öğretmenin öğrenciyi değiştirebilir mi?’ şeklinde soru yöneltilmiştir. Bu soru ile öğretmenin öğrenciye hangi şart ve koşullarda değiştirdiği veya varsa gücü bunun nasıl yaptığını öğrenmek için sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplarda öğretmenin kendisine bir rol model özelliği biçtiği görülmüştür.

“Evet. Bence değişebilir. Mesela benim ilk görev yaptığım yerde bunu ben birebir yaşadım ve o öğrencilerimle şuan bile görüştüğümde bakıyorum yani bakıyorum ilkokulda anlattığım şeyleri aynı kabul etmiş ve aynı şekilde devam etmiş.” (DG-3).

Kesinlikle değiştirir. Bir öğretmen bir öğrenci için rol modeldir. Altını çiziyorum net. Anne babadan daha önemlidir ilkokulda. Nasıl yaşarsan öğrenci de öyle yaşar. Ne yaparsan öğrenci de onu yapar. Nasıl bir espri yaparsan öğrenci öyle bir espri yapar. Sağlıklı, gerçekten vatana, millete faydalı olan aklı başında, dinç bir nesil için kesinlikle öğretmen çok önemli (DG-7).

Değiştirir hocam valla hocam önce kendisi örnek olacak ki onu örnek olarak alsın. Kendisi düzgün olacak ki her şeyiyle. Örnek hocam bize her zaman bunu söylerdi. Öğretmen öğrenciye örnek olsun ki öğrenci de onu örnek alsın. Bu çok geçerli bir şey! (DG-11).

“Tabi ki değiştirir yani hani ona karşı davranışlarıyla, onu önemsemesiyle değiştirir. Yani bir çocuk önemsendiğini hissederse bence çok şey değişir. Çocuk önemsendiğini anlıyor çok güzel anlıyorlar hem de. Yani işlerine gelirse çok güzel anlıyorlar.” (DG-12).

“Değiştirir tabi, öğretmen kesinlikle değiştirir. Kesinlikle çünkü yine şunu belirtiyim kendi sınıflarımızda görüyoruz bir sınıfa girerken bunlar kurayla belirlenmiş öğrenciler bazen velinin isteğini alıyoruz ama genellikle kuradır. Bir sınıftaki profille diğer sınıftaki profil arasındaki farkı çok rahat görebiliyoruz.” (DG-14).

“Çocuğun hayatını kurtara da bilir, mahvede de bilir.” (DG-20).

“Değiştirebilir. Değiştirmek sadece olumlu anlamda değil. Olumlu ve olumsuz anlamda da değiştirebilir.” (DG-23).

Çok rolü var çünkü öğretmen öğrencinin idolü. Anne babadan daha çok öğretmenin sözü dinler öğrenci. Öğretmen çocukla daha fazla iletişim kurar,

daha çok önemser. Anne babayı daha az önemser çocuk hele ilköğretimde daha fazla bu, daha yaygın. O yüzden öğretmen öğrenci için çok önemli bir faktör (DG-24).

“Tabi rol model, rol model olarak kabul ediyor. Bundan dolayı da evet öğretmenin öğrenciyi değiştirmesi gibi öyle bir durum söz konusu!” (DG-25).

“Öğretmen öğrenciyi değiştirir.” (DG-26).

“Tabi ki vardır.” (DG-29).

“Olmaz olur mu? Mutlaka vardır yani öğretmen öğrenciye olumlu yaklaştığı zaman çocuğun davranışlarında olumlu değişim olur. Olumsuz yaklaştığı zaman olumsuz değişim olur.” (DG-33).

“Var hani öğretmen bir nevi şey gibidir bir heykeltıraş gibidir söyleyebiliriz. Hani ona yön veren hani onu güzelleştiren ne bileyim hani ona şekil veren, biçim veren bir şeydir.” (DG-34).

Kesinlikle olduğunu düşünüyorum.” (DG-35).

“Çok fazla vardır hem de çok fazla vardır.” (DG-39).

“Tabi ki çok etkili olduğunu düşünüyorum ama okul sınırları içerisinde bu etkinin sürdüğünü düşünüyorum. Hani eve kadar, çevresine kadar dışarı taşıyan var mıdır bilmiyorum açıkçası.” (DG-43).

“Tabi ki var. Rol modeli öğretmeni zaten!” (DG-44).

“Mutlaka. En birinci sırada tabi öğretmenin rolüdür. Öğrenci biliyorsunuz evde, okulu görmeden rol model olarak annesi, babası belki abisi varsa abisi, büyük abisi. Ondan sonra öğretmendir ve okula gelince öğretmen hepsinin önüne geçiyor.” (DG-47).

“Tabi ki var. O zaman niçin biz uğraşıyoruz? Bizim başarımız bizim çocuklarımızın daha iyi olması.” (DG-48).

Tabi ki öğretmenin direkt etkisi vardır. Özellikle hani bütün öğretmenler kutsaldır deriz ama ilkokul öğretmenin bunda etkisi çok çok daha fazladır. Özellikle çocuklar okula başladığında aileden daha çok öğretmene önem verir. Öğretmenin dediklerini dikkate alır ve bunu hayatına prensip olarak almaya başlar (DG-50).

Katılımcılardan bazıları da öğrencinin girdiği kurumda süreçten etkilenip bir şekilde değişeceğini fakat bu değişimin yönünü tayin etmekte çok etkili olmadığını ve hatta öğretmenin öğrenciyi talep ettiği değişimi görmeme olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Eğitimin içerisinde bir çocuğa yaklaştığınız zaman bir çocuğun okuyacağını söylediğinizde bir bakmışsınız ki o çocuk o söylediğiniz hedefe gitmediğini

aksine farklı bir noktaya gelebildiğini de görebiliyorsunuz. Tabi ki de çok fazla unsur var yani insanın eğitim hayatını etkileyen birçok unsur var. Biz üzerimize düşen görevi yapmaya çalışıyoruz. Ama gerisini hani tutsanız bile her gün bir çanta da çocuğu okula getirip götürseniz bile o çocuğu istediğiniz hedeflediğiniz yerde görmeme olasılığınız her zaman var (DG-2).

Bir diğer katılımcı ise öğrenciyi neden değiştiriyoruz sorusunu sorarak eğitimin nihai hedefinin bireyleri eğitime ve meslek sahibi yapmak olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciyi değiştirmemesi lazım niye değiştiriyor ki? Niye değiştirsin yani. Bizim görevimizin özelliği yani eğitmek. Yani hataları varsa, olumsuzlukları azaltmak. Sosyalleşme süreci yani toplumsallaşma süreci orada görev ve sorumluluklarını ona hissettirmek. Okumasını sağlamak, bir meslek sahibi olmasını sağlamak! (DG-21).

Katılımcıların çocuğun en çok hangi kademedede değiştiği ve çocuğun toplumsal değerleri hangi kademedede öğrendiğine dair görüşleri

Bir çocuğun gelişim özellikleri ve hangi çocuğun hangi yaşta neler yapıp yapmayacağı ve hangi yaşta gelişim basamaklarının ne kadarına sahip olabileceği gibi özelliklerin tamamı gelişim psikolojisinin konularıdır. Eğitim ile ilgili her birey bu alan hakkında bilgi sahibi olursa çocukluğun hangi gelişim basamağında olduğunu bilir ve ona göre davranır.

Katılımcıların çocuğun en çok hangi kademedede değiştiği sorusuna lisans döneminde eğitim alan katılımcılar daha çok gelişim psikolojisine dayanan eğitimlerine göre cevap vermişlerdir. Yine bir çocuk en çok hangi eğitim kademesinde değişir sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar ise bizzat deneyimledikleri ve şahit oldukları örnekler üzerinden verilmiştir. Katılımcılara ‘bir çocuğun en çok hangi eğitim kademesinde değiştiği’ ve ‘bir çocuğun en çok hangi eğitim kademesinde değiştiği? sorulmuştur. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloya dönüştürülmüştür.

Tablo-12: Katılımcıların Bir Çocuğun Hangi Dönemde Toplumsal Değerleri Öğrendiği ve Hangi Eğitim Kademesinde Değiştirdiği Sorusuna Verdikleri Cevapları Gösteren Tablo

Bir çocuğun toplumsal değerleri öğrendiği dönem	K.Ş.	Bir çocuğun en çok hangi eğitim kademesinde değiştiği	K.Ş.
Aile	10	Aile	3
Anaokulu	3	Anaokulu	3
İlkokul	18	İlkokul	19
İlkokul-Ortaokul	2	Ortaokul	14
Ortaokul	7	Lise	6
Ortaokul-Lise	3	Ergenlik	3
Her Kademe	6	Kişiyi göre değişir	3

Tablodan da görüldüğü üzere katılımcıların 18’i bir çocuğun toplumsal değerleri öğrendiği dönemin ilkokul olduğunu belirtmiştir. İlkokuldan sonra aile diyen katılımcı sayısı 10’dur. Yine çocuğun toplumsal değerleri öğrendiği dönem olarak ortaokul cevabını veren katılımcı sayısı 7’dir. Gelişim bir süreçtir ve insanın döllendiği günden ölene kadar sürecek olan bir süreci kapsar. Bir insan sürekli değişir fakat kişiliğini oluşturan temel ahlaki değerlerin temelleri çocukluk döneminde atılır. Erken yaşta öğrenme kapasitesi fazla ve değişime açık olan çocuğun değerleri öğrenme oranı da bu dönemlerde yüksek olacaktır. Katılımcıları aile ve ilkokul dışında diğer eğitim kademelerini dâhil etmeleri de bundan kaynaklanmaktadır.

Yine bir çocuğun en çok hangi kademede değiştiği sorusuna katılımcıların vermiş olduğu cevapta en çok değişimin gerçekleştiği döneme 19 kişi ilkokul şeklinde cevap vermiştir. İlkokulu 14 kişi ile ortaokul takip etmiştir. Her iki dönemde çocuğun gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. İlkokulda aile ile birlikte öğretmen daha sonra da çocuğun sosyal çevresi ve okuldaki branş dersi öğretmenlerinin çocuğun değişimine katkısı büyüktür. İlkokulda ailesinin verdikleri dışında hiçbir şey bilmeyen çocuğa ilkokul öğretmenleri eğitim ve öğretim açısından temel atarlar. Ortaokulda ise erenlik döneminde olan ve ergenliğe geçiş yapan çocuklar için ailesinden ziyade arkadaş ve öğretmen (dış faktörler) daha etkileyicidir.

Yapının devamı ve dönüşüm ile ilgili bulgular

Bulguların analiz edilip yorumlandığı bu bölümde çalışmaya katılım gösteren ilkokul öğretmenlerinin toplumsal yapının devamı ve toplumda meydana gelen değişimlerde ne gibi etkileri olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara bu kapsamda ‘hali hazırdaki eğitim sisteminin hedeflediği insan tipi’ni nasıl olduğu sorulmuş, öğretmenin değişim sürecindeki etkileri

hakkında bilgi alınabilecek sorular yöneltmiş, mesleklerinin hâlihazırdaki toplumun devamını sağlayan bir meslek mi yoksa toplumda değişim ve dönüşümü sağlayan meslek mi olduğu kendilerine sorulmuştur. Ayrıca katılımcılara yapmak istedikleri değişim karşısında bunu gerçekleştiremedikleri takdirde mesleki motivasyonlarının ne yönde değiştiği de sorulmuştur.

Öğretmenin toplumsal değişim ve dönüşüme dair görüşleri

Katılımcılara, öğrenciyi yetiştirirken kendi düşünceleri ile eğitim sisteminin hedeflediği insan tipi arasındaki farkı görmek adına ‘Hali hazırdaki eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipinden bahseder misiniz?’ şeklinde bir soru yöneltmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar arasında;

Topluma yararlı insan tipinin hedeflendiği daha çok sisteme uyan tek tip insan yetiştiği dönemin daha eskiden uygulandığını belirten katılımcılar bulunmaktadır.

“Sistemin beklentisi o kazanımlara sahip öğrenciyi yetiştirebilmek. İşte Türkçedeki, matematikteki, hayat bilgisindeki kazanımlara sahip çocukları yetiştirebilmek... İşte vatana dair duyguları ondan sonra insan hakları bunların hepsi hayat bilgisi kazanımdır hocam.” (DG-30).

Onu zaten milli eğitimin, ilköğretimin amaçları var zaten yazıyor bu. Yani yazdığına bakarsan dediğim gibi Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda, tekrar söylüyorum ezberim tam iyi değildir. Yani her bireyi vatan, millete, kendisine hayırlı bunlar yazıyor mu bilmiyorum işte bu şekilde, kendi yetenek, ilgi ve istidatları doğrultusunda bir birey olarak kamuya yararlı bir hale getirmek. Aslında tabi yani milli eğitimin amacı, hedefi bu! Ama kamuya yararlı olabilmek için, kamuda görev alabilmesi için daha doğrusu toplumda görev alabilmesi için onun ilgi, istek ve istidatları doğrultusunda istihdam alanları yaratması gerekiyor. O da olmuyor. Yani bunu yapacak olanlar hükümetler. Tabi ki şimdi hükümetler değişiyor. Bugün a partisi geliyor, yarın partisi geliyor. Herkes kendi ideolojileri doğrultusunda istedikleri gibi o yapamadı kökten söyleyim. Sil baştan yeniden milli eğitim o kadar çok sıfırdan, sıfırdan denedi ki son 10 yılda. Yaptı bozdu, yaptı bozdu. Yani hangi hükümet gelirse gelsin devlet olarak bir milli eğitim sisteminin olması gerekiyor. Yani hükümetlere göre değişmeyen. İnşallah tabi hükümetlerin kendi ideallerine, ideolojilerine ben yaptım demeden biz olabilme, devlet olabilme adına hükümetin üstünde devlet yönetiyorsun. Sen devlete geçici geliyorsun, görev alıp geliyorsun, belli bir süreliğine geliyorsun. Esas olan devletin devamlılığıdır. Bu bir milli eğitimin belirli bir değişmez milli eğitimin olmaması ne kadar acı bir şey. O zaman millet nasıl oluşturacaksın sen? Vatandaş nasıl oluşturacaksın? (DG42).

Yani bunu bir türlü değiştiremedik maalesef. Daha böyle tek tip insan! Gerçi şuan kıyafette bir düzenleme var ama bu bile formasal sistem, saç, şüyü buyu yani. Ve daha sonradan şuan değişimler var. Çok çok öncesini düşünüyorum, kendi ilkokul dönemimi düşünüyorum, ilkokul hayatımı düşünüyorum yani daha tekdüze insan yetiştirme çabaları vardı. Daha hani değerler değil de biraz daha işin abc’si, matematiği, çarpması, bölmesi daha böyle kuramsal şeyler. Daha dış hayatta çok işe yaramayacak ya da işe yarayacağını düşünsek bile akılda kalmayacak şeyler açıkçası öğretiliyordu. Şimdi biraz daha yaparak yaşayarak katıldı olayın içine. Biraz daha hani bunların etkisi olduğu için açıkçası daha bir iyileşmeye gidiyor diyebilirim ama tam anlamıyla değil. Yani geçen seneleri, kendi okul hayatımı düşününce daha iyileşmiş diyebilirim. Ama daha yolu var bence (DG-43).

“Ya sistem bizden işte okuyan, çalışan, terbiyeli, devletine, milletine, ailesine sevgi, saygı gösteren bir öğrenci istiyordu yani. Toplumuna yararlı olan, çevresine yararlı olan! Öyle yani! (DG-45).

Valla eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipi ilk yıllarda gerçekten iyiydi. Toplum yararına diyoruz ya insanlık adına öyle biz program buydu, öyle yetiştirmeye çalışıyorduk. Zaten eğitimin ana temel amacı da budur. Bence kendini bilen bir öğretmenin düsturu da bu olmalı. Eğitim sistemi olarak program ne olursa olsun diyor ya hoca bildiğini okur. Öğretmen olan öğretmen o toplumun yaşadığı çevrenin, ailesinin kısacası çevre diyorum. Onun yararına bir insan yetiştirmeli benim görüşüm oydu tabi (DG-47).

“Devlet düzenine bağlı bireyler yetiştirmek işte. Devlet sistemine hizmet eden, kamu faydasına hizmet eden insan (DG-49).

Düşünen, sorgulayan çok yönlü bir sistemin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipini yakalayamadığı yönünde eleştirel bakan katılımcı grubu da bulunmaktadır. Bu eleştirilerden bazıları sistemin hedeflediği insan tipinin kâğıt üzerinde kalması yönünde. Bu konuda DG-27, DG-48 ve DG-50’nin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Yani hâlihazırdaki demin kâğıt üstünde idealize edilmiş, bakanlıktan güzel talimatlar, güzel yönergeler, mevzuatlarımız çok güzel. Emin olun hepsi teknik, bilime dayalı. Ben açıkçası kâğıt üstünde çok iyi olduğunu düşünüyorum ama bunu tabi uygulayacak olan bizleriz. Yani ben açıkçası medyada konuşulanları bilmiyorum, bazen takip ediyorum. Kesinlikle şuan bizim mevzuatımız insan haklarına dönük, evrensel insan haklarına dönük. Normları kesinlikle içeriyor. Hiçbir ayrımı gözetmeksizin bunu yapıyor. Ki kâğıt üstünde açalım hepimiz bu zahirdir. Açıp bunu kendiniz de bakabilirsiniz. Milli eğitim temel kanununda vardır. İlköğretim öğretim ve eğitim 222 sayılı kanunda vardır. Hepsinde din, dil, ırk, mezhep ayrımı gözetmek-

sizin denir. Yani bunu dedikten sonra buna uyacak kişiler bizleriz. Sonuç olarak tabi ki manevi demin değerler eğitiminden bahsettim. Son dönemlerde bu da çok önemsendi. Çok da değerli buluyorum. Birazcık daha bu işin özeline inmesinden yanayım (DG-27).

“Çelişkili durumlar görüyorum ama çağın gereklerine, içinde bulunduğumuz zaman dilimine uygun insanlar yetiştirmek hedefleniyor bence.” (DG-48).

“Yani bizden istenen sorgulayan, araştıran, sorumluluğunu bilen öğrenciler yetiştirmek. Gerçekte olan ise biz yine müfredatı yetiştirmekle, kazanımları kazandırmak gibi şeylerle uğraşıyoruz ama bunlar hani öğrencinin kendini gerçekleştirebileceği şeylerle yetmiyor.” (DG-50).

Düşünen, sorgulayan çok yönlü bir sistemin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipini yakalayamadığı yönünde eleştirel bakan katılımcı grubu içerisinde bir kısım katılımcı da öğrencilerin sınava yönelik yetiştirilmesinden kaynaklandığını belirtmektedir.

“Yani gerçekçi olmak gerekirse çok böyle insan yetiştirmeye yönelik değil de biraz sınava yetiştirme kaygımız var yani. Çocukları sınava yetiştiriyoruz.” (DG-31).

Dediğim gibi kendini ifade eden, özgüvenli, araştırmayı bilen, öğrenmeyi bilen, iletişim becerileri iyi olan. Milli eğitim bizden aslında bakarsanız bunları istiyor gibi ama sınavlar evet bunları çok istemediğini gösteriyor. Ama sorgulayan istiyor milli eğitimde bence. Eskisi gibi değil mesela sorular eskisi gibi kapalı değil daha böyle düşündüren, sorgulatan şekilde olduğunu düşünüyorum (DG- 35).

Yani şuanda hâlihazırdaki sistemin yetiştirmeye çalıştığı tek tip insan. Nasıl robot gibi sanki okul şuan ki sistemi söylüyorum öğrenciyi atıyorsun tek tip çıkıyorlar. Diyorum ya bütün öğretmenler akademik başarı bekliyorlar. Bütün şuan ki sistem herkes matematikte iyi olmayı bekliyor. Niye? Çocuk farklı alanlarda da iyi olabilir. Şuan ki sistem bence tek tip öğrenci yetiştirmeyi amaçlıyor. (3. kişi konuşuyor) Ziya hocanın dediği gibi mesela geçen bir konuşmasını dinledim hemen onu aktarayım. Diyor ki benim öğretmenim o iş bende dedi hani 1. sınıflar. O iş bende dediyse tamamdır öğretmenim dedim. Öğretmene bakış açısını değiştirmeye çalışıyor. Bu zamanla olacak bir şey belki ama şuan ki müfredata yapılanlar bu yönde bence.” (DG-39).

“Ezberci, ezberci maalesef ezberci bir toplum yetişiyoruz. Zaten yani kurumlar da da ben pek başarı görmüyorum çocuklarda, gençlerde, yetişkinlerde.” (DG-44).

Katılımcıların toplumun hedeflediği birey tipini yetiştirmek hakkındaki görüşleri

Katılımcılara ‘Öğretmen içinde yaşadığı toplumun hedeflediği ‘birey tipini’ yetiştirebilir mi?’ şeklinde soru sorulmuştur.

Toplumun hedeflediği insan tipini yetiştirebileceğine inanan katılımcılar çoğunlukta olmakla beraber/ tek başına öğretmenin yeterli olmayacağını öğretmenin yanı sıra aile ve müfredatı’nda buna uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir.

“Yani bu bence mümkün değil ama olursa öğretmenler aracılığıyla olur. Gerçekten adetleri, gelenekleri geliştirmek, değiştirmek çok zor!” (DG-16).

Yani bunu öğretmen yapabilir mi? Ben onu öğretmenin tek başına yapabileceğini düşünmüyorum çünkü eğitimin belirleyeni kim önce bunu sorgulamamız lazım. Şimdi eğitim dediğiniz şey ne önce bunu da konuşmamız lazım. Her eğitimin, her ülkenin belirlemiş olduğu eğitimin bir felsefesi vardır. Ve eğitim böyle hani objektif olması lazım falan diyorlar ya bu bence dünyanın en büyük yalanı. Yani her eğitimin bir felsefesi varsa bu felsefeyi belirleyen de bir ideoloji mutlaka ama mutlaka vardır. Bugün Türkiye için bunu düşünürsek Türkiye’de eğitimin en temel belirleyeni nedir, Kemalist ideolojidir (DG-23).

“Yani ben kendi adıma içinde yaşadığım toplumdan ziyade doğru normlar var. Doğru normlar üzerine istendik davranışları edinmesini sağlamak amaçlı yönlendirmeye yapıyordum.” (DG-24).

“Evet yetiştirebilir.” (DG-26).

“Kesinlikle yetiştirebilir. Böyle bir motivasyonu varsa hedefine de ulaşır.” (DG-27).

Toplumun belirlediği birey tipini yetiştirmesi için yasaların buna destek olması gerekir. Yasalarla beraber giderse toplumun istekleri yani kısacası hani ne diyorduk biz ona halka giden seçimlere ne diyorduk biz ona. (referandum) Neyse halka sorulsa ona göre bir yol çizilse seçenek verilse, bu şekilde mi, bu şekilde mi istiyorsunuz? Bir de yerelde kültürler hakikaten farklı. Tek eğitim sistemiyle olacak bir şey değil (DG-28).

Toplumun hedeflediği birey tipini öğretmenler aracılığıyla yetiştirebiliriz. Bunu yapabiliriz mutlaka faydası var hani öğretmenin etkisi oluyor mutlaka. Ama tek başına öğretmen yeterli değil. Yani aile tabi ki en başta. Çevre, öğretmen hepsi, arkadaşları, çocukların arkadaş çevresi de gerekiyor (DG-29).

“Toplumun istediği insan tipini yetiştirmek için ailenin desteği gerekli, çevrenin desteği gerekli. Yani eğitim 2-3 aylık bir süreç. Ve okul hayatı. Yani arkadaş grubu, mahalle grubu. Bunlar çok önemli etkenler.” (DG-31).

“Öğretmene imkân verilirse yetiştirir. Ve kendi öğretmenin de kendisini yetiştirmesi, eğitilmiş olması gerekiyor şimdi.” (DG-32).

“Öyle bir şey mümkün değil. Öğretmen şeydir yani sadece aracıdır, kılavuzdur, rehberdir. Yani öğretmenin yapabileceği şey çocuğu, tabi eğitimde üçayak diyoruz. Aile, okul, çevre. Öğretmen tek başına o anlamda yetersizdir.” (DG-33).

Yani tabi ki bu yüzde yüz diyemem ya. Şimdi mesela sistemin bizden istedikleriyle bizim verdiklerimiz arasında bir şeyler olur. Yani bizim muhatap kitlemiz öğrencidir. Bizim muhatap olduğumuz bakanlıktır. Bakanlık böyle bir şey yapacaksa onu biz öğrenciye vereceğiz. O ne kadar alabilir? Alan da var, almayan da, yetişen de var. Bireysel farklılıklardan dolayı yüzde yüz mümkün olmaz yani.” (DG-37).

“Tabi ki sahip ama yani tabi ki sahip değil. Sahip olması gerekiyor. O gücü de maalesef tam biz alamıyoruz. Sahip olması gerekiyor kelimesi daha doğru. Çok istiyoruz ama yeterli değiliz bu konuda. Bazen resmi şeylere takılabiliyoruz.” (DG-39).

“Şuanda mı? Evet.” (DG-41).

“Tabi ki yetiştirebilir bence ama gerekli şartlar sağlanırsa, gerekli düzen sağlanırsa, gerekli yetkiler verilirse bu mümkün olabilir.” (DG-43).

“Valla öğretmene imkân devlet sahip çıkacak, onları verecek. Yani öğretmen milli eğitim, eğitim çok önemlidir. Tek başına olmaz, devlet destek verecek.” (DG-46).

“Büyük ihtimalle yetiştirebilir, katkısı olur. Tabi bu sadece öğretmenle olmamalı.” (DG- 47).

“Kendine hizmet değil hocam özgür düşünsün, en iyisi neyse onu yapsın. Birilerinin sınırlandırmasıyla yapmasın bazı şeyleri. Yani öğrenci bu güce sahiptir. Biz öğrenciyi sınırlandırıyoruz, biz engelliyoruz hocam. Biz burada engelleyen faktörüz. Müfredatımız var belirli, biz bunun dışına çıkamıyoruz.” (DG-49).

Katılımcının öğrenciyi istediği gibi yetiştirebilme gücüne sahip olup/olmadığına dair görüşleri

Katılımcılara ‘Öğretmen yetiştirilmesi hedeflenen ideal insan tipinin doğru bulmayıp kendi istediği gibi yetiştirebilir mi?’ şeklinde soru sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı bu güce sahip olduğunu belirtirken bir kısmı da bu konuda o güce sahip olmadığını belirtmiştir. Yine tablo 12’de katılımcıların bir çocuğa toplumsal değerleri öğretilen eğitim kademesinin ilköğretim olduğu ve bir çocuğun en çok hangi kademedeki eğitime katıldığına dair de 19 katılımcı ilköğretim olduğunu belirtmişti. Tablo 12’de katılımcıların sorulara verdikleri cevap aslında bir değişim olacaksa bunun ilköğretimde olacağı gerçeğidir. Bu başlıkta öğretmene öğrenciyi yetiştirmek konusunda özerk bir alanın tanınip

tanınmadığıdır. Katılımcı kendisini bu eylemi yapmaya muktedir görüyor mu? Görüyorsa neden görmüyorsa neden soruları katılımcıların cevaplarında görülmektedir. Toplumun hedeflediği birey tipini yetiştirebileceğini düşünenler:

“Tabi ki yapsa yapabilir. Yani birçok yönde etkileyebilir çocuğu sınıfın içerisinde öğretmen (DG-29).

Öğretmen çok iyi şekillendirir çocuğu. Bugün ben bir tane öğrencime bir sözümle doğru bildiği bir şeyi yanlış çünkü şöyle bir şey var bunu kedi-miz bizzat yaşıyoruz. Hayır! Annesi doğru bir şey söylüyor, hayır öğretmen böyle dedi diye bunu kabullenip o şekilde giden çocuklarımız var. Hayır diyor öğretmen böyle demedi böyle dedi diyor. Senin dediğin yanlış diyor anne babasına karşı geliyor. Öğretmenin çocuğun gözündeki değerini ölçemeyiz. Bilmiyoruz çünkü (DG- 32).

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrenciyi istediği gibi yetiştirebilmek hususunda müfredatın, toplumun, ailenin engel olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılar arasında buna gerekçe olarak kuralların toplumda bir bütünlük sağladığı ve herkesin kafasına göre hareket ederlerse karmaşanın çıkacağı, eğitim sisteminin buna müsaade etmediğini öğretmenin sistemin dışında böyle bir vazifeye bürünmesini sistemin kabul etmeyeceğini, ailenin ve toplumun da engel olduğunu belirtmişlerdir.

Bunu ben doğru bulmuyorum. Bununla alakalı biz demin dedik ya hani ülkemiz, tabi tabi devlet tüzel bir kişiliktir. Tüzel kişilik derken şunu kastediyor zaten her şey yazılı olarak belli değil. Yani ben derenin ortasındaiken kural değiştirmem. Şöyle böyle bir öğretmen kendi kafasına göre öğrenci yetiştiremez. İmam kendi kafasına göre bir şey söyleyemez. Yani her şey bir kurala bağlı! Yani aslında tüzel kişilikten kasıt bir konsorsiyum var zaten. Bu da demokrasi diyoruz zaten, seçimler yapılıyor, anayasa yapılıyor, şu oluyor, bu oluyor. Ha beğenilir beğenilmezsin hani belki takdir ettiğimiz tevecüh buyurduğumuz belki şey hayatta değilse bunun yaygınlaşması için tamam mı siyaset yapılabilir, başka şey yapılabilir ama sonuç olarak kesinlikle bence hiçbir öğretmenin, hiçbir memurun daha doğrusu devletin gönderdiği talimatların dışında bir şey yapmamasından yanayım çünkü bunu ben şeye benzetiyorum. Teşbihte hata olmasın, Allah-u Teâlâ’nın bir gönderdiği kitap var, peygamber var. Biz onlara uymayalım kendi kafamıza, vicdanımıza göre yaşayalım. O zaman 6 milyar din olur anlatabiliyor muyum? Tevhit denilen olay biter. Tabi adam var mesela bazen konuşuyoruz. Emekli olmuş işte diyor ki dayak olsa iyidir mesela. Adam inanmış buna. Tabi tabi şey olsa devlet bunun önünü açsa çocukları belki dövecek de anlatabiliyor muyum? Ama yani tabi ki her gün söylüyorum (Bekleyen bir veliyle konuşuyor.) (DG-27).

Yok, öyle bir gücü yok. Öyle bir gücün önünde de birçok engel var. Örnek veriyorum bu engel ilk etapta veliden başlar. İl milli eğitim müdürlüğü, bakanlık derken bu silsile devam ediyor. Hiçbir şekilde mücadele edip kendi istediği tip bir öğrenci modeli oluşturamaz. Hem diğer taraftan... Fark etmiyor, sistem buna müsaade etmiyor. Sistemin müsaade ettiği gömleğin dışında bir gömleğe öğretmen bürünemez (DG-28).

Yani bence çok da fazla dışına çıkmadan çünkü hani bilemezsiniz kimin ne düşünüp, ne yapacağını. Esnek olabilir ama çok çok da bambaşka biraz riskli olabilir. İyi örnekleri olur tabi ki iyi olanları hani ben demiyorum tek çeşit olmasına gerek yok ama dediğim gibi tehlikeli olabilir. Esnek olur ama kesinlikle, olması lazım. Ama o kişinin beklentisine de bağlı. O kişinin beklentisi bize uyuyor mu ya da dediğim gibi şeye uyuyor mu atıyorum milli eğitime uyuyor mu ya da topluma uyuyor mu bilemeyiz (DG-35).

"Belli bir yere kadar. Aile çünkü bir yerde daha hayır diyor. Ailenin izin verdiği ölçüde." (DG-36).

"Yani onları daha çok değersel yönden, daha çok kişisel yönden öyle müdahalelerim olur. Hani iyi insan tipi yetiştirmeye çalışırım ama vermek istedikleri şöyle diyeyim yıllık planda müfredatta olan ders konularını veririm. Yani ne istiyorlarsa müfredatta, yıllık planda olanı veririm." (DG-43).

Yok, yok benim örtüştü. Milli eğitim zaten onlar da önceden öyleydi. Milli eğitim çok güzeldi önceden. Yani öğretmen gibi öğretmen çocuk yetişiyordu. Öğretmene karışmıyordu. Plan, program dâhilinde ne varsa onu veriyorduk. Yani istediğiniz müfredatta uyuyorduk. O da çok güzeldi. Öğretmene değer veriliyordu. Öğretmenin sözüne saygı duyuluyordu. Yani yaptığı hiç değilse takdir ediliyordu. Esnettiğim yerler oluyordu canım şimdi pek şey yapamayacağım da mesela oluyordu tabi (DG-44).

"Bu ülke içerisinde, şuan ki bu düzenle kesinlikle yapamaz bunu. Etiketlenir, dışlanır, bir yere gelemmez hiçbir şekilde. Şuan ki sistemde biliyorsunuz hocam herkes kendisi gibi bireyler istiyorlar. Onlar gibi düşünmediğinizde çok çabuk yok olabiliyorsunuz hocam." (DG-49).

Katılımcının yapının devamı hakkındaki görüşleriyle ilgili bulgular

Katılımcılara öğretmenin mevcut yapıyı devam ettirip ettirmediklerini öğrenmek için 'Mesleğinizin hali hazırdaki toplum düzeninin devamını sağladığını düşünüyor musunuz?' sorusu sorulmuştur. Bir grup katılımcı mesleğinin hâlihazırda toplumsal yapının devamını sağladıklarını düşünmektedir.

Elbette ki Çünkü okullar toplumsal yapıyı sağlayan en önemli merkezlerden biridir diyebiliriz. En önemli kültür aktarımının en önemli yerler arasında olduğunu söyleyebiliriz. Kültürü geliştirme adına çok önemli silah

olduğunu söyleyebiliriz. Bu yönde okullar istedik yönde toplumun gelişmesi adına katkılar sağlayabilir. Sağladığını da düşünüyoruz (DG-2).

Evet, kesinlikle düşünüyorum. Çünkü gerçekten toplumsal yapının devamını sağlayan bireylerdir. Bu bireylerin bir eğitim sürecinden geçmesi gerekir. Çevremize baktığımızda sağlıklı bir eğitim sürecinden gelmeyen bireyin toplumsal yapının içindeki rolleri çok daha farklı, çok daha dezavantajlı gruplara sahip olabiliyorlar bu bireyler. Ama sağlıklı bir eğitimden geçen bireylerin toplumla entegrasyonu çok iyi, sağlık anlamında çok iyiler. Hatta topluma ciddi anlamda katkıları olan insanlar. Sağlıktan kastım şu; mental anlamda sağlıklı, fiziksel anlamda sağlıklı tabi hastalıklardan bahsetmiyorum. En azından toplumsal yapıyla ilgili entegrasyon süreçleri çok daha iyi. Bundan geçmeyen bireylere bakıyorsun büyük bir kısmı dezavantajlı gruplar içinde yer alıyor. Yani uyuşturucudan tut, çete gruplarından tut farklı şeylere kadar hepsinin içinde yer alabiliyorlar. Ama sağlıklı bir eğitimden geçen bireylerin bu gruplar içinde yer almadığını görebiliyoruz. Var mı örnekleri? İstisnalar vardır ama genel anlamda ben böyle düşünüyorum (DG-7).

Çok önemli, toplumu şekillendirmede bence öğretmenlik çok önemli bir meslek çünkü bir hırsız da öğretmenin elinden geçiyor, bir cumhurbaşkanı da öğretmenin elinden geçiyor. Hakikaten sağlam zeminli eğitim alarak toplumu güzel yönlendirebilir bir öğretmen. Bence öğretmen çok güçlü o yönden ama tabi bilinçli olması lazım öğretmenin (DG-24).

“Evet, düşünüyorum. Toplumun değişmesi fikri öğretmenden bekleniyor zaten. Bir toplum değişecekse onu bir toplumda öğretmen yapabilir diye bir beklenti var zaten. Çünkü öğretmen araştırıyor, soruyor, sorguluyor, kendini geliştiriyor.” (DG-26).

Düşünüyorum hatta ilk sırada olduğunu düşünüyorum. Toplumda insanların genel anlamda gözlemlediği sadece öğrencilerin değil, ebeveynlerin, ondan sonra diğer meslek gruplarının tamamının öğretmenden beklentileri diğer insanlardan beklentilerinin çok üstünde. Yani bana göre hala da rol model olarak görüyorlar öğretmenleri. Topluma şekil veren, toplumun refahını, eğitimini her şeyini yükselten kişiler olarak görüyorlar (DG-28).

“Devamını sağlıyor.” (DG-29).

“Yani kesinlikle düşünüyorum. Toplumsal düzeni yani sağlıyor.” (DG-43).

“Evet öğretmendir tabi ki!” (DG-44).

Katılımcılarda bir kısmı toplumsal yapıyı değiştirmek istediği halde engel ile karşılaştıklarını belirtmiştir.

Yok, öğretmenler konuşmanın en başında da söylediğim gibi şuanda mevcut ne varsa onu devam ettiriyorlar sadece onu ben aktarıcı olarak düşü-

nüyorum ben öğretmenleri. Çünkü öğretmenler kendi başlarına bir karar alıp uygulayamıyorlar. Engel olan şey ne dersiniz! Müfredat, milli eğitim bakanlığı derim. İdareciler de var tabi. Bizde kesinlikle eleştirel düşünceye açık eğitim kurumları da yok buna hazır bir toplumda yok zaten (DG-1).

“Sanmıyorum. Yok. Çünkü öğretmenin artık belli bir rolü yani ben öyle düşünüyorum. Toplum zaten öğretmeni pasifleştirmiş, yani yönetim de aynı şekilde yani devlet de bunu yapmış, pasifleşmiş artık öğretmen. Söz hakkımızın olmadığını düşünüyorum.” (DG-3).

“Ya şöyle bir şey mesela öğretmen gerçekten öğrencilere topluma bir şeyler kazandırmaya çalışıyor ama bazen sistem bunun önüne geçebiliyor.” (DG-4).

“Tabii ki! Öğretmenlik mesleği bizim farkında olduğumuz kadar toplumda bu farkındalık da olsa o değeri verse inanın şu an çok farklı yerlerde olabilirdik. Hem veli hem öğrenci hem bakanlık hem ülke bazında değeri anlaşılması gereken bir meslek”. (DG-9).

“Asla değil, polistir bekçidir bilmem şudur budur. Ama öğretmen değildir. Yani öğretmenliği son yıllarda bitirdiler. Toplumdaki saygınlığı bitti. Ondan sonra ezdiler. Bana göre mahvetteler bilmiyorum. Hocam son 20 yıldır böyle diyebiliriz.” (DG-17).

Katılımcıların egemen düzeni dönüştürmeyle ilgili görüşleri

Katılımcılara ‘Mesleğinizin hali hazırdaki Egemen düzeni dönüştürebileceğini düşünüyor musunuz?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan egemen düzeni dönüştüreceğine dair evet şeklinde cevap verenler aşağıdaki gibidir.

Bir öğretmen toplumu dönüştürebilir ama bizim toplumumuzu dönüştüremez. Normalde dönüştürebilmesi gerekir. Özellikle sistemle uyumlu bir öğretmen zaten hiçbir şeyi düzeltemez veya değiştiremez, dönüştüremez. Biz de nasıl bir yönetim var merkezden bir yönetim var Ankara bir şey gönderir biz hepimiz bunu harfiyen papağanların tekrar ediyormuş gibi tekrar ediyoruz. Ama hiçbir şekilde uygulanabilirliği yok. İnisiyatif şu şekilde alabiliriz okulun fiziki yapısı ile ilgili evet inisiyatif alıp bir takım değişiklikler yapabiliriz. Ama onun dışında müfredatın dışına çıkamıyoruz (DG1).

“Öğretmenler yapar, şimdi bakın bizim topluma yön veren öğretmenlerdir.” (DG-5).

Şimdi şöyle; eğitimde gerçekten belli bir felsefe eğitim sistemini oluşturduğu için bireyler, öğretmenler o bireyleri o toplumsal felsefeyle yani eğitimde olan felsefeyle o bireylerin dönüşmesi çok daha kolaydır. O felsefe bağlamında bireyler gerçekten o yapıyı değiştirebilir. Ama o felsefe bağlamında. Yani bu eğitimle ciddi anlamda değiştirilebilir. Hukuk, adalet, bir ortam istiyorsan eğitim felsefesiyle, teorikte olan felsefeye göre çok rahat değiş-

tirebilirsin o bireyleri. Çünkü niye? Bireylerin kimlikleri çok taze zihinleri çok taze istediğiniz gibi değiştirebilir ve yeni bir kimlik kazandırabilirsiniz (DG-7).

“Öğretmenliğin, evet aaaa şeyi çok yüksek, görevi bu konuda öğretmenlere düşen iş çok fazla olur. Çünkü senden başlıyor. O yüzden e öğretmene destek olması lazım. her şey öğretmene de bırakılmaz. Öğretmenin önüne de set çekersek bunu da yapamayız yani.” (DG-9).

Aslında iyi bir teşvikle iyi bir destekle olur. Kimler yardımcı olabilir dersek siyasi iktidar tabi bunun başka şeyi yok yani. Siyasi iktidar yani ben burada içimdekini serbest dökemediğim anda ben bu toplumu değiştirebilirim. En azından değiştirmeye teşebbüs edebilirim. En azından kendi çevrenizden başlayarak ama yok. Öğretmenler Konuşamıyorlar ki (DG-17).

Ben eğitimin çok güçlü bir enstrüman olduğunu düşünürüm. Aydınlanmış toplumlarda bence eğitimin çok büyük rolü vardır. Ben bizim toplumumuzda da bunun olabileceğini düşünürüm. Tabi uygun ortamlarda ve eğitime bakış açısının her zaman en doğru olduğu ortamlarda bu olabilir. Gerek birtakım siyaseten yapılan baskılar olabilir ya bunların, eğitimin gerçekten her şeyin üzerinde olduğunu düşünürüm. Bunların herhangi bir politikaya kurban edilmemesini düşünüyorum. (DG-18).

Hayır, hocam bu devirde öğretmen tek başına değiştiremez. Öğretmenin yanında bir medya gücünün olması lazım! Tek başına dönüştüremez de. Öğretmenin yanında bir medya gücünün olması lazım diye düşünüyorum. Çünkü şu an medya olmadan hiçbir şey gerçekleşemez diye düşünüyorum hocam çünkü sosyal medya olsun, televizyon olsun her şey medya etrafında dönüyor. Başka kim yardımcı olabilir diye soruyorsunuz. Hocam milli eğitim sistemi zaten kim milli eğitim bakanı oluyor yeni bir sistem meydana getiriyor. O gidince tekrar bir milli eğitim bakanı gelir o yeni bir sistem olur. Öyle bir şey olamıyor maalesef bizim ülkemizde (DG-19).

“Egemen düzeni dönüştüreceğini düşünüyorum ama bunu öğretmen tek başına yapamaz.” (DG-23).

“Evet, çok etkili!” (DG-24).

Hocam şu zamanda çok zor! Dönüştüremez bence (Gülüşmeler). Yani bunu dönüştürmenin tek bir yolu var. Yani ben yine bunu söylüyorum ve benim kendi yaptığım bir şeydir. Okul ilk açıldığında en az 2-3 tane veli toplantısı yaparım ve istediklerimi söylerim. Dolayısıyla değişen veliler oluyor, değişmeyen veliler de oluyor. Kendi bildiklerini yapan da oluyor. Yani eğer biz veliyi değiştirebilirsek veli yapısını, düşüncesini değiştirebilirsek o zaman dönüştürebiliriz. Tabi bunun içerisine idare, eğitim sistemi, devlet... Hepsi giriyor. Devlet bana yetki verecek bazı konularda bana yetki verecek, il milli eğitim müdürleri yetki verecek, destek olacak. Rehber öğretmenimiz destek

olacak. Günümüzde yaşayan veli tipleriyle ilgili bilgilendirme, fotoğraf ya da bunların yaşadıklarıyla alakalı zorlukları anlatabilecek velileri getirip bu velilere örnek olması açısından onların düşüncelerini almamız gerekiyor. Tabi ki yani veliler arasında bir koordinasyon olur, bir bilgi akışı olduğu zaman dolayısıyla öğretmen daha özverili oluyor çünkü benim kendi düşüncem şudur öğrencilerime de söylerim. Siz bana soru sormazsanız ben kendimi geliştirmem. Aynı sabit kalırım. Gelirim, konuların hepsini burada var. Ama siz bana getirip farklı soru tipi sormazsanız ben de otururum sadece soruları çözerim, dersimi anlatır çıkar giderim derim. Dolayısıyla geliyor yani! (DG25).

"Bir değişim olaksa öğretmen burada tek başına yeterli değildir. Diğer faktörler de vardır." (DG-26).

"Kesinlikle inanmıyorum ben buna. Ama tabi ki öğretmenleri bu dönüşümü yapmak için... Merkezden, bahsettiğim şekilde olması gerekiyor." (DG-27).

"Bir dönüşümü sağlayacak olanlar zaten öğretmenlerdir, başkası değil." (DG-28).

"Tek başına yeterli gelmez ama mutlaka etkisi olabilir." (DG-29).

"Bu sadece öğretmenle ilgili değil bunun bir defa hükümet politikası olması lazım. Öğretmenin tek başına öyle bir şey yapma gücü yok. Onun önünün açılması lazım. Tabi siyasi desteğin olması lazım bir defa hükümetin olması, gücün olması lazım, güçsüz oluyor." (DG-33).

"Öğretmene büyük pay düşer tabi çocuk yetiştirecek. Öğretmenler vardır başka kimler vardır?(Düşündü) Öğretmenlere başka aile destek olmalı. Çocuğu olan aileler öğretmenden başka onlar olmalı. Devlet olmalı öğretmeni önde tutmalı." (DG-44).

"Daha çok eğitim politikalarıyla ilgili. İşin içinde aile olmadan eksik kalır." (DG-48).

"Bunu öğretmenler eliyle yapabiliriz ama yapamıyoruz. Yani mevcut düzen bize engel oluyor işte yine öğretmenin çok tekrarladım bunu öğretmenin itibarı. Ya bence korkuyorlar özellikle devlete atama durumu olanlar, devlete atanmak isteyen öğretmenler şuan her şeyden korkuyorlar. Özellikle şuan memursa (...)" (DG-50).

İlkokul öğretmenin rolleri hakkındaki bulgular

Katılımcıların ilkökul öğretmenin toplumdaki yeri hakkındaki görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin kendilerini toplumda nasıl bir yerde konumlandıklarını öğrenmek için yaşam tarzı olgusundan faydalanılmıştır. İnsanlar kendilerinden bahsederken yaşam tarzlarından bahsederler. Zira yaşam tarzı kavramı, bireylerin tüm eylemlerini kapsayan ve bu eylemlerin onların zihni-

yetlerini yansıttığı bir ölçüttür. Bu ölçüt toplumsal sınıfların ve birbirine benzer statüleri paylaşan bireylerin gelir durumlarını, eğitim düzeylerini, aile yapılarını, tüketim eğilimlerini ve hatta boş zaman etkinliklerini belirlenmesini sağlamaktadır. Yaşam tarzı kavramından hareketle öğretmenlerin ve ilkokul öğretmenlerinin de diğer meslek grubundaki bireyler gibi kendine has bir yaşam tarzı vardır denilebilir. Özellikle öğretmenliğin toplum tarafından kıymetli bir meslek olarak dile getirilmesi ve öğretmenlere gösterilen muamele öğretmenlerin mesleği tercih etmelerinde etkili olmuştur. Katılımcılara ilkokul öğretmenin rolü hakkında bilgi elde etmek için ‘*Öğretmenin toplumdaki yeri nedir?*’ sorusu sorulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmede öğretmenlerin kendilerine belirli roller biçtiği ve toplumun da onlara belirli roller atfettiği gözlemlenmiştir. Rol Modeldir diyen katılımcı grubu:

“Bence öğretmen inandığı gibi yaşaması gereken bir birey olmalı. Çünkü rol modeldir kendi öğrencileri için.” (DG-7).

“Bütün toplumun hepsinde değil ama bir kısmı için dediğim gibi öğretmen bir model olabilir.” (DG-14).

“Kesinlikle rol model olur.” (DG-18).

“Öğretmen liderdir. Sözü dinlenen kişidir. Örnek kişidir.” (DG-26).

Öğretmenin çok fazla rolü var. Öğretmenin rolü bir kere her şeyden önce anne olarak görüyor çocuk seni. Yani bir anne nasıl suyun şişesinin kapağını açamayınca annesinden ister yardım. Çocuk çaresizlikten okulda annesi yok, babası yok bırakmış gitmiş. Ve sadece muhtaç olarak seni görüyor. Sana geliyor ilk. Bu çok değerli bir şey (DG-32).

“Toplumun işte dediğim gibi şekillendiren. Rol model, en doğru kelime evet rol model, gerçekten rol modeldir.” (DG-39).

“Valla güzel örnek olduğu zaman öğretmenlik o kadar yüce bir meslektir ki yani cahili bile yetiştirir. Yani nasıl diyeyim insani davranışı yanlış olan insanları da yetiştirir. Çünkü örnektir, gerek davranışıyla gerek yaşantısıyla.” (DG-44).

Her toplumun kendisine has ayırt edici özellikleri vardır ve sıklıkla bu ayırt edici özellikler kültür kavramıyla ele alınır. Doğuda yaşam tarzının da kendine has özellikleri vardır. Bu özelliklerden bir tanesi de eğitime ve öğretmene duyulan saygıdır. Emekli katılımcıların birçoğu yaşadıkları köylerde birçok konuda kendilerine danışıldığını, velilerin kendilerine evin en güzel yiyeceklerini götürdüğünü belirtmişlerdir. Doğuda daha saygındır diyen katılımcı grubunun cevapları:

Kendim adına saygınlığının olduğunu söyleyebilirim tabii çok yüksek bir şekilde değil. Ama bizim potansiyel bir saygınlık kat sayımız var. Mesela

oturduğum bina bir şey lazım olunca beni arıyorlar. Hesap kitap işinde hoca diyorlar. Angarya bir iş olunca hocam siz uzak durun diyorlar. Biz yaparız, hallederiz diyorlar. Var yani şimdi açıkçası ha bu da sizin elinizde olan bir şey. Siz de bu mesleğe karşı bir takım sorumluluklarınızı yerinize getirdiyseniz elbette ki bunun karşılığını bir şekilde alıyorsunuz ama tam tersi uç örnekler de var yani. Her iş ve olayda olduğu gibi onları da konuşmaya gerek yok. Zaman zaman konuşuyoruz yok diyorlar işte hocam bir öğretmen vardı böyle yaptı. Bir insan vardı böyle yaptı. Onlar her yerde var olan şeyler. Bir velim mesela veli seminerleri veriyoruz. Buradan kalktık mesela Karlıova'ya gittik. Orada yeni atanmış öğretmenler sürekli hocam ne yaparsak yapalım bir veli var böyle yapıyor, bir veli var efendim şöyle. Yani çok aşırı örnekler olumsuz yönde verdiklerini gördük. Ama bunlar hayatın her safhasında olan şeyler. Bunların genellemeye olan etkileri çok az. Yani bunu bu şekilde söyleyebilirim (DG-2).

"Günümüzde hocam köy okullarında baya önem veriliyor öğretmene. Baş üstünde tutuyorlar ama bu merkeze doğru gelince büyükşehirler doğru gelince öğretmen yok sayılıyor, fazla önem verilmiyor. Bu kadar." (DG-19).

"Toplumdaki saygınlığımız iyi. İnsanlar bir düğün merasiminde bile bizlere dikkat kesiliyor. İçinden çıkamadıkları konularda bize danışıyorlar." (DG-26).

Yaşam tarzını belirleyen önemli ölçütlerden bir tanesi de ekonomik gelirdir. Ekonomik gelirin belirleyicilerinden biri de bireyin sahip olduğu meslektir. İnsanın topluma uyum sağlamasında sahip olduğu meslek önemli bir yere sahiptir. Meslek bireylere toplumsal statü ve saygınlık kazandırır. Elbette ki bireyler mesleklerinden elde ettikleri gelirle çeşitli ihtiyaçlarını karşılar ve kendilerini toplumsal yapı içinde konumlandırırlar. Konumlandırımlarıyla beraber meslekleri onlara belli bir sosyal çevre oluşturmalarına kaynaklık eder. Meslek bireylere maddi veya maddi olmayan bir üretimde bulunmasını sağlar. Ekonomik anlamda gelirlerinin kendilerine iyi bir yaşam sunmadığını belirten katılımcılar aynı zamanda toplumun da kendisi hakkındaki saygınlığı ekonomik gelir üzerinden değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Saygınlığı ekonomik güce bağlayan katılımcı grubu:

Bence bir öğretmen ciddi şekilde bana göre bir doktordan, bir işte diğer mesleklerden, herkesten çok daha önde, önemli, değerli bence. Çünkü öğretmen olmadan onlar olmuyor. Ne olursa olsun önce bir öğretmene ihtiyacınız var. Aileden sonra gelecek ve sizin hayatınıza ciddi dokunuşlar yapacak, ciddi olumlu veya olumsuz öğretmenden öğretmene değişiyor bu yapışacak(?) kişi öğretmen. O yüzden çok çok önemli. Ben olsam var ya tüm samimiyetle söylüyorum Cumhurbaşkanı olsam ya da üst düzey yetkili birisi olsam... Öğretmenlik mesleğinin maaşını ciddi oranda artırırım ve

mutlaka böyle örgütlenmelerini sağlarım. Çok samimi olarak söylüyorum çünkü çok kıymetli bir şey. Hocam herkes öğretmen olamaz, evet mezun olur, evet atanır, evet sınıfa girer doğru bir dönem hatta su ürünleri mezunları, veterinerlik mezunları, ziraat fakültesi mezunları bile öğretmen oldular maalesef ne yazık ki. Ama herkes gerçekten toplumu değiştirecek öğretmen olamaz yani (DG-24).

Bu biraz da toplumdan topluma değişir diye düşünüyorum bence. Çünkü gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin rolüyle bizim gibi gelişmekte olan ya da geri kalmış ülkelerin öğretmenlerinin rolü arasında çok büyük farklılıklar var. Bu da başta dediğiniz gibi biraz da bu ülkede öğretmene verilen değerle ilgili yani. Siyasi çevrelerce verilen değerle ilgili bir şeydir. Gücün verdiği değerle ilgili bir şeydir bir defa. Ben en başta öğretmenin ekonomik koşullarının çok iyi düzeltilmesinden yanayım. Öğretmenin kendini geliştirme imkânı olur. Kitap okur, araştırır, inceler, gezer, dünyayı dolaşır. Bizim öğretmenimiz yaz tatilinde denize gidemeyen öğretmenlerimiz var (DG-33).

Türkiye’de özelleşme sürecinde eğitim alanı da nasibini almıştır. Özellikle dershaneler, özel okullar bu hususta kendi aralarında ciddi bir rekabet içindedir. Bu rekabette az öğretmenle daha çok kazanç sağlamak isteyen özel okul sahipleri öğretmenlere verdikleri maaşın hakkını almak adına öğretmenleri yoğun bir şekilde çalıştırmaktadırlar. Ekonomik anlamda kaygı yaşayan ve üniversite mezunu gençlerin fazlalığı sektörde düşük maaşa ve sıkı çalışma koşullarına neden olmaktadır. Kendisi olmazsa bir başkasının kendisinin yerine rahatlıkla alınacağını düşünen öğretmenler devletin bir güvence olduğunu düşünmektedir. Özellikle hakların ve çalışma koşullarının daha belirgin olduğu devlet okullarında çalışmak onlar için arzu edilen bir durumdur. Özel okulda çalışan katılımcının ‘devletteki doyum istiyor özeldeki güvence’ sözü de bu durumu destekler niteliktedir. Devletteki mesleki doyum istiyor özeldeki güvence istiyor diyen katılımcı grubu:

Yoktur hocam şuan bizim toplumumuzda yeri ve saygınlığı kalmamış. Yani şu an kendi velilerimizce değer gördüğümüze inanıyorum. Özel okuldaki veliler biraz daha bu konuda bilinçliler gerçekten. Yani mesela biz evlerine gittiğimizde mesela doktor, savcı, neyse kalkıp bize hizmet ediyorlar. Bize karşı çok kibarlar, bu konuda memnunum. Diyorlar özel okulda çalışıyor-sun nedir boş diyor. Gel diyor devlete atan diyor. Onlara da cevap vermiyoruz. Dinliyoruz diyoruz ki valla doğru söylüyorsun. Devlette çalışmak daha iyi herkes için. Devletteki de var arkadaşlarımız diyorlar biz istifa edelim gelelim buraya özel okula. Şimdi onlar da mesleki açıdan doyum istiyorlar. Bizim tabi böyle benim şuan Allah’a şükür aldığımız maaşla devlet olarak hemen aynıyız, daha da iyiyiz diyebilirim. Ama şöyle bir şey söyleyeyim hocam, mesleki doyum var ya burada var hocam, devlette bilmiyorum. Veli, öğrenci, sosyal, fiziki şartlar önemli (DG-49).

Öğretmenliğin eski saygınlığının kalmadığını söyleyen katılımcı sayısı çoğunluktadır. Katılımcılar eski ile şu anki yaşam koşullarını kıyasladıklarında arada ciddi bir farkın olduğunu belirtmektedir. Eski saygınlığı kalmadı diyen katılımcı grubu:

Basit bir memur olarak görüyorum. Yani eski ile değerlendiğim şey bazen zoruma gidiyor o kadar çok şey yaptık o kadar çocuklarla uğraşıyoruz, zoruma gidiyor ama artık doğal karşılıyorum. Bide toplumu buna yönlendiren şey devlet yönetimi yani senin bakanın çıkıp senin arkanda durmuyorsa seni yerden yere vuruyorsa bu olmuyor (DG-3).

Bir öğretmen toplumda hani bir köyde eskiden derler ya doğal üye seçilirken bir imamın, bir öğretmenin ya da bir rol model olarak görülen herkesin kahramanı olan öğretmen bugün bu yerinin olmadığını çok böyle saygın bir meslek olmadığını düşünüyorum. Sadece ilkokul öğretmeni değil genel olarak öğretmenliğin hak ettiği saygınlığı ya da yeri aldığını düşünmüyorum diyebilirim (DG-8).

Yani şuanda ki toplumda öğretmen öğrencileri emanet edecekleri işte biraz evden çıksınlar, biz rahat edelim dedikleri. Onunla ilgili evet, onlarla çok ilgilenmeyen ama ters bir şey olduğu zamanda öğretmenin başına toplanan insanlar kitlesi var şuanda. Öğretmenin toplumda çok fazla yeri bence saygınlık da yok. Değer de yok maalesef (DG-24).

“Olması gereken mi yoksa reel durumdan mı bahsediyorsunuz? Ben açıkçası çok hoşnut değilim. Lafla güzel bir seviyedeyiz.” (DG-27).

“Yani eskiye baktığım zaman gerçekten öğretmenlerin yeri çok değerliydi, çok daha saygındı. Şimdi o kadar saygın görmüyorum öğretmenlik mesleğini. Hani bizim zamanımızdaki değeri yok. Bizim öğrenci olduğumuz zamandaki değeri yok öğretmenin.” (DG-29).

“Bence yok. Çok az yani yok demeyeyim çok az olduğunu düşünüyorum hani eskiden öğretmenler çok daha kıymetliymiş duyduğumuza göre” (DG-35).

“Olması gerektiği gibi değil öncelikle onu belirteyim. Bizim çocukluğumuzda çok daha iyiydi. Şuan hiç yok neredeyse.” (DG-37).

Valla şimdi ki dönemde biraz zordur. Hiç kimse takmaz. Eskiden öyle değildi, eskiden öğretmen geldi mi herkes ayağa kalkıyordu, önünü ilikliyordu. Ne bileyim yani bir saygı vardı. Şimdi kimse öğrenci bile takmıyor. Hep maddi yönden, ekonomik yönden dolayı takmıyorlar. Yani bir lise mezunu bir başka meslek grubu bakıyordunuz öğretmen de 4 yıllık üniversite mezunu aynı maaşı alıyor. Adam niye taksın? (DG-46).

Katılımcıların ilkokul öğretmenin topluma katkısı hakkındaki görüşleri

Katılımcılara ‘Sizce bir öğretmenin toplumdaki katkısı nedir?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı öğretmenin mesleğini iyi yaparak, kendisini geliştirerek, yeniliklere açık olarak, rol model olarak, iyi bir nesil yetiştirerek, iyi bir örnek olarak, çocukları değiştirerek katkısı olduğunu belirtmiştir.

Topluma katkı sunmak istiyorsa öğretmen kendi işinin hakkını vermeli. Bir öğretmene göre yaptığı iş o an için en önemli iş olarak algılanmalıdır. Yani hayatın her safhasında böyleyken öğretmenlik açısından daha ön plana çıkmaktadır bana göre. Onun için karşısındaki öğrenciye en önemli insanlar. O an en önemli zaman olmalı ki etkili bir şekilde öğretmenlik mesleğini gerçekleştirebilsin. Çünkü mesleğe vermiş olduğu değer biraz da bununla ilgili (DG-2).

“İyi bir nesil yetiştirerek bir katkıda bulunabilir. İyi bir nesil zaten toplumu yetiştiriyor. Toplumu oluşturan bizden sonraki nesillerdir.” (DG-7).

“Birincisi yaşayışıyla olmalıdır. Ondan sonra konuşmasıyla, oturuşuyla, kalkışıyla o şekilde kendine toplumda yer edinebilir. Kendisine değer vermeyen öğretmen zaten çevresinden de bir değer bekleyemez.” (DG-13).

“Toplumu yönlendirebilecek bir donanuma sahip olması lazım diye düşünüyorum.” (DG- 23).

“Kesinlikle her bir öğretmenin bir öğrenciyi kurtarmasının bile ciddi şekilde toplumu değiştireceğini düşünüyorum. Bir öğretmen bir öğrenciyi değiştirsin yeter.” (DG-24).

“Çok olumlu katkıları olabilir eğer işinde, mesleğinde yetisebildiyse hem velilerin çocuklarla karşılaştıkları sorun çözebilme becerilerinde onları yönlendirebilme, hem öğretisel anlamda yönlendirebilmede ben çok faydalı olabileceğini düşünüyorum. Rol model olması gerekir hocam. Bizim işimiz rol model olmak.” (DG-30).

“Çocuklarıyla olur, yetiştirdiği çocuklarla olur.” (DG-36).

“Valla öğretmen isterse çok güzel katkısı olur.” (DG-38).

“Katkısı rol model olarak, yol gösteren olarak. Aslında aynı şeyler sorularınız genelde.” (DG-39).

“Herkes işini iyi yapacak hocam. Herkes işini iyi yaptı mı bu toplumda hiçbir problem kalmaz. Öğretmen de derse girdiğinde verilmesi gereken ne varsa ahlaki, davranış, akademik onu en iyi şekilde vermesi gerekir.” (DG-49).

Katılımcıların toplumdaki olumsuzlukları öğretmenin giderebileceğine dair görüşleri

Katılımcılara ‘Sizce toplumdaki değişimin olumsuz sonuçlarını öğretmen giderebilir mi?’ şeklinde soru sorulmuştur. Toplumdaki olumsuzlukları giderebilir diyen katılımcı grubu öğretmenin öğrenciye verdiği olumlu deneyimlerin etkili olduğunu, aydın rolünü üstlenen öğretmenin etkili olduğunu, bireysel anlamda her bir öğrenciye ulaşma imkânları olduğu için onlarda etki yaratabildiklerini ve böylece olumsuzlukları giderebileceklerini belirtmişlerdir.

“Öğretmenin iyi düşünmesi bile orda yaşayacağı olumlu motivasyon bile toplumun kötüye gidişini önleyebilir. Bu şekilde de yazabiliriz. Öğretmenin sadece iyi düşünmesi, iyi motivasyon, iyi sinerji yayması bile emin olun bir çok insanı etkileyebilecek ölçekte olduğunu düşünüyorum.” (DG-2).

“Giderebilir. Dediğim gibi eğitimle. İşte çocuk hani temelden, ağaç yaşken eğilir hesabı. O da büyüyünce veli olacak çünkü en önemli şey bu zaten bence hani.” (DG-35).

“Tabi ki. Mesela esrar içen bir öğrenci düşünün tamamen engellemeyebilirim ama yönlendirmelerimle neden olmasın ki. Ben rehber öğretmenlerine burada çok iş düştüğünü düşünüyorum. Aileyi bilinçlendirerek, bu konuda zararlarını, elinden tutup bir yerlere götürerek, sağlık kuruluşu olabilir, başka şeyler olabilir.” (DG-39).

“Tabi hani bunu becerecek kişi yine öğretmendir. Daha doğrusu eğitimci insanlar olur.” (DG-50).

Toplumdaki olumsuz sonuçları öğretmen giderebilir fakat tek başına yapamaz diyen katılımcı grubunun cevapları.

İşte uyarıcı sayısı çok fazla! Yani bunu medya mı dersiniz çevre mi dersiniz yaşam koşulları mı dersiniz, yani bunu çoğaltabiliriz. Bence eğitimle olması gerekir. Biraz önce ideal olarak söylediğimiz de eğitim olarak olmalı ama bence şuan da eğitim bu uyarıcılar arasında gerilerde, biraz zayıf kalıyor gibi geliyor bana. (DG-6).

Kısmen, şimdi öğretmenin kontrolünde olan şeyleri öğretmen değiştirebilir. Olmayan şeyleri nasıl değiştirsin ki? Birey ilkokul da öğretmenin ürünüdür ben buna inanıyorum liseden sonra artık çevrenin, toplumun ürünü oluyor. Sınırlar çok fazla geliyor teknolojinin ürünü oluyor, arkadaş gruplarının ürünü oluyor. Tabi aile ve öğretmen bu konuda önemli ama ilkokul, öğretmen ürünü (DG-7).

“İşte öğretmene değer verilirse, öğretmenin sözü dinlenirse, öğretmen de buna layıkla, layık biriye ki layık olmayan birçok kişiler de var. Layıkla bence toplumu değiştirebilir.” (DG10).

“Ya bu öğretmenin tek başına yapabileceği bir şey değil.” (DG-13).

Yani başlar bir yerden. Yani yüzde yüz değil de, yüzde yüz olması için kendilerinin de devreye girmesi lazım. Yani şimdi öğretmen olunca kendisini güvende hissedecek. Bir şeyi değiştirmeye kalktığında tamam mı işte bir yerde tıkanmayacak. Bir siyasetçi bana yapma demeyecek. Bir polis veyahut bana hesap sormayacak. Değil mi? Aile son yıllarda elini taşın altına koymaya başladı. Önceden hiç hiç ilgilenmiyordu (DG-17).

“Burada giderebileceği yani sorumluluk yüklenmiştir ama gerekli bir şekilde yetkisi yoktur” (DG-18).

“Bunu dediğim gibi devlet olarak bazı şeyleri değiştirirsek olur. Bunu yaparsak da dediğim gibi önce devlet büyüklerimiz, medyamız yani yukarıdaki sacayağından başlayıp hepsinin aynı düşüncede, aynı fikirde olması gerekiyor ki değiştirebilelim.” (DG-25).

“Evet ama tek başına değil.” (DG-26).

“Tabi ki hocam her şey eğitimle başlar. Gücümüz yetmez ama öğretmenden geçer” (DG- 49).

Öğretmenin müfredat ve özerklik hakkındaki görüşleri

Katılımcılara ‘Derslerde Okutulan müfredat için ne düşünüyorsunuz?’ sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdiği cevaplar arasında müfredatın uygulanabilirliğini eleştirenler, müfredatın gereğinden ağır olduğunu düşünenler ve müfredatın belirlediği kitapların ve kaynakların yetersiz olduğunu düşünenler şeklinde cevaplar gelmiştir.

Müfredatın uygulanabilirliğini eleştiren katılımcı grubu müfredatın her öğrenciye hitap etmediğini, çok fazla detay içerdiğini ve yetiştirmekte zorluk çektiklerini, gereksiz konuların olduğunu, kazanımların öğrencilerin seviyesine göre olmadığını, aşırı etkinlikler içerdiğini ve karmaşık olduğunu belirtmiştir.

Ya şöyle mesela müfredattan bahsedeyim öncelikle. Mesela müfredata göre hareket etmeye çalışıyorsun ama bakıyorsun ki öğrencilerin hepsi aynı seviyede değil. Yani ne yapmak zorundasın, işte elemek zorundasın. Bir kısmıyla belli bir zaman diliminde ilgileniyorsun ya da derste falan ilgileniyorsun. Ama müfredat sana öyle bir şey vermiş ki plan program vermiş ki sanki hepsi aynı anda öğrenecekmiş gibi oluyor. Öyle de bir şey mümkün değil. Çünkü başarı düzeyleri çok düşük olanlar var. Çocuklara yeterli gelmiyor (DG-4).

Milli eğitim öyle bir şey ki hocam dört mevsim gibi şekilden şekle girer. Yani bahara alışmadan bir bakıyorsunuz yazdasınız. Yazı yaşamadan bir

bakıyorsunuz sonbahardasınız. Sonbaharda bir bakıyorsunuz kışın ortasındasınız. Öyle ki bir metot çıkarıyor diyorsunuz ki bu öğrenciyi siz ona uydurmaya çalışınca haydi bakayım sil baştan farklı (DG-11).

"Zamanımız yetmiyor mesela biz ders olarak yetiştiremiyoruz bunları. Yani etkinliğe şey zaman ayırdığımız zaman diğeri geriden gidiyor çünkü sınıftaki çocukların hepsi aynı seviyede değil." (DG-15).

"Son yıllarda biraz daha sadeleştirildi. Ama hala sadelik konusunda yeterli değil. Hala karışık olduğunu düşünüyorum ben." (DG-16).

"Ben müfredatı yetiştirme kaygısından çok mustaribim. Motive olamıyorum kesinlikle çünkü hani bu müfredat her yerde aynı şekilde uygulanacak şekilde değil." (DG-50).

Müfredatın gereğinden ağır olduğunu düşünenler ise müfredatın öğrencinin yaşı ve öğrenme kapasitesinin üstünde konular ve detay içerdiğini, sınavla yönelik olduğunu, birçok farklı alanda gereğinden fazla bilgi içerdiğini ve yoğun olduğunu belirtmişlerdir.

"Ya müfredat şöyle, bence çok fazla gereksiz şey var." (DG-1).

"Eskiden çok ağırdı, hala da ilkokul öğrencisine bu kadar ağır bilgi yüklemenin bir mantığı yok bence." (DG-6).

"Müfredat ağır bence! Müfredat ağırdır çünkü ben şöyle düşünüyorum bir insan bir koltuğunun altında bir karpuz taşıyabilir, iki tane taşıyabilir. Ama biz çocuklara 8-10 tane karpuz taşıtıyoruz" (DG-10).

"Bazen müfredat yoğun oluyor. Mesela bazen saatleri yetiştiremiyoruz yani. Yani Türkçede problem olmuyor genelde. Biraz matematik problem oluyor." (DG-31).

"(Güldü...) Müfredat hakkında net konuşayım bazı dayatmaların olduğunu düşünüyorum. Bizi zorlayan şeyler olduğunu düşünüyorum. Ve müfredatın aslında çocuklara çok fazla yük olduğunu düşünüyorum." (DG-39).

Müfredatın belirlediği kitapların ve kaynakların yetersiz olduğunu düşünenler kitapların içeriğinin öğrenci seviyesine göre uygun olmadığını belirtmişlerdir.

"Dersi hiç anlatmıyorum. Hocam yetersiz. Ders kitapları zaten hiç kullanmıyoruz." (DG- 17).

"Biz özel okullar olarak Z yayınları diye yani farklı bir yayınları kullanıyoruz." (DG-20).

"Hazin durumda maalesef! Bizim dönemde hocam derslerdeki müfredatlar çok daha iyiydi ve biz ek kitaplar kullanabiliyorduk. Yasak da değildi. Şu anda maalesef ek kitap kullanımı, ek kitap falan aldırma her şey yasak." (DG-24).

“Ders kitapları çocukların yaş seviyesine hazırlanmıyor. Niye hani milli eğitim yıllardır bunda bu kadar ısrarcı bilmiyorum. Onlar hazırlıyorlar ama içerik kesinlikle kullanılabilecek seviyede değil. Neden buna bir önlem almıyor milli eğitim hiç anlamıyorum.” (DG-29).

Katılımcıların öğretmenin hali hazırdaki müfredatı uygulayan kişi olup/olmadığına dair görüşleri

Katılımcılara ‘Öğretmen hali hazırdaki müfredatı uygulayan kişi midir? Sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı müfredata uyma zorunluluğundan bahsediyor bu kapsamda öğretmeni müfredatı uygulayan kişi değil de uygulamak zorunda kalan kişi olarak konumlandırıyor.

“Ee tabi ki uygulayan kişidir. Sonuçta öğretmen kendi idarecisine hesap veriyor. Kendi idarecisi bir üst amiri ilçe milli eğitimine veya il milli eğitim müdürü veya şube müdürüne hesap veriyor. Maarif müfettişlerine sonuçta hesap veriyor. Herkes o yüzden müfredatı uygulamak zorundalar yani.” (DG-1).

“Genelde bağlı olarak kalıyor. Tabi dışına da esneklikle çıkabiliyoruz. Ama genelde bağlı oradaki kazanım neyse, planları neyse onları uygulamaya çalışıyoruz.” (DG-10).

“Yalnız başına değil tabii ki de müfredatı uygulaması gerekir. Çünkü öğretmenlerin yasal da birtakım sorumlulukları vardır.” (DG-18).

“Şuan ki sisteme göre uygulayan kişidir.” (DG-19).

“Şu anda öyle! Şu anda birebir uygulamak zorunda ben yorumluyordum. Ben test kitaplarıyla çocukları sınava hazırlayacak şekilde ders işliyordum.” (DG-18).

“Yani uygulamaya çalışan kişidir öyle diyelim çünkü uygulama şeyimiz var. Müfredatla alakalı sıkıntılarımız olduğu için bazı şeyleri yapamayabiliyoruz (DG-25).

Tabi, onun dışına çıkamam zaten. Bire bir uygulamak derken var olan konu adı altında kazanım neyse onu vermek zorunda. Yorumlayabilir sadece. O kazanımı yerine getirmek zorunda. Örnek veriyorum bir çocuk markete gittiğinde paraları tanıma konusu varsa orada ne diyor kazanımda paraları tanır diyor. Öğretmen, çocuğa orada 50 liranın, 100 liranın, 10 liranın. Tabi o yöntem öğretmene kalmış bir şey ama amaç genel bir şey (DG-28).

“Mecburen uyguluyorsunuz ki mecburen uyguluyorsunuz. Birebir uygulamıyorsun müfredatın bilinmesi gereken şeyleri zaten veriyorsunuz. Atıyorum saatlerin okunuşunu vermek zorundasınız. Müfredat bize bunu diyor ama sizin nasıl vereceğinize karışmıyor ki. O yüzden sınıf içi benim nasıl verdiğime bağlı.” (DG-36).

"Yok müfredatı uyguluyorduk harfiyen, hiç aksatmadan. Çünkü gayet iyiydi bizim zamanımızda. Şimdi bilemiyorum tabi gidemiyorum hiç arkadaşlarıma." (DG-40).

Tabi ki, tabi ki bizim işimiz o. Biz devletin bir yerde dedik ya beyaz yakalı devlet memuru 657'ye tabisiniz. Bir plan yapıyorsunuz, yıllık plan yapıyorsunuz siz. Yıllık planı müfredata göre yapıyorsunuz. Ve onu zaman çizelgesini, planlamasını siz yapıyorsunuz ve işliyorsunuz bütün konuları zaman çerçevesi içerisinde işlemek durumundasınız (DG-42).

"Uygulamak zorundadır yoksa öğretmen başarılı olamaz, öğrenci başarılı olmaz. Müfredat çok önemli yani! Onu öğretmen de bir öğrenci gibi onları araştırıp soruşturacak, yazacak, çizecek. Ona göre öğrenciye ne yapması gerekiyor, ne verecek bunu öncede planlaması lazım yani!" (DG-45)

"Aynen kesinlikle müfredatı uygulayan kişidir" (DG-49).

Katılımcıların bir kısmı ise müfredata uymayı yetersiz olarak görüyor, öğretmeni müfredata katkıda bulunan veya kendi müfredatını uygulayan kişi olarak konumlandırıyor.

"Tabii ki. Ben müfredatı da uyguladım yani. Ders kitaplarım var, öğretmen kitaplarımız yok artık mesela. Ders kitapları var sadece Nasıl istediğin sana kalmış. Ama ben ne verildiyse kendi attıklarım dışında onları da muhakkak işlemek isterim müfredattan bilgisi olsun çocuğun." (DG-9).

"Öğretmen müfredatı uygulamayan kişidir. Hiçbir öğretmen demesin ben bu müfredatı uyguluyorum, yok. (gülüşmeler) O yok hocam öyle bir şey yok." (DG-11).

Evet! Yani uygulayan biziz tabi ki ama dediğim gibi bizde bitiyor. Müfredat şey değil yani şunu diyeyim müfredatı eleştirmek istemiyorum onu müfredatın bir parçası da biziz aslında. Müfredat diyorum bunu deyince içinde öğretmen var, ders var, hepsi içinde olduğu için biz onu yönlendiriyoruz (DG-14).

(Düşündü) Üzerine katarak uygulayan kişidir sadece müfredat yetişsin diye hani eğitimi o şekilde ilerletmez bence. Hani çocuk mesela milli eğitim bir hafta verdi bir konu için, çocuk bunu iki haftada alıyorsa o yerleştirmeyi o çocuğun düzeyine aslında biraz bireysel farklılık var bildiğiniz üzere (DG-20).

"Yok hocam dediğim gibi müfredat çok bizde artık eskisi gibi elimizde önümüzde şunu şunu yap demiyor. Öğretmen onu fazlasıyla geliştiren kişidir" (DG-38).

"Yani ben uygulamayı düşünmüyorum. Öyle bir artık endişem yok. Ben olabilince, elimden geldiğince yaparım. Sınıf düzeyine göre, kendi birikimime göre veya işte sınıftaki ortama göre elimden geldiği kadar ilerlemeye çalışırım" (DG-50)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim, yaşam süreci boyunca istedik yönde davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir. Gençlerin ya da çocukların yetiştirilmesi zihni ve ahlaki eğitimi, akli meleke ve niteliklerin özellikle de okul benzeri kurumlarda sistematik bir öğretim yardımıyla geliştirilmesini ifade eder. Eğitimin kökeni çok eskiye dayanır. Nerede ve kimler tarafından nasıl başladığına dair kesin bilgiler olmamakla birlikte insanların yaşamlarını devam ettirmek, elde ettikleri bilgi birikimini bir sonraki nesle aktarmak gibi amaçlar içermektedir. Eğitim başlı başına toplumsaldır. Eğitimde eğiten, eğitilen ve bu ikisinin birlikte olduğu sosyal bir mekân ve beraberinde getirdiği diğer aktörler vardır ve her biri birbiri ile bütünleşik, ayrılmaz bir yapıya sahiptir. Birey içinde bulunduğu toplumdan, doğup büyüdüğü çevreden bağımsız olmadığı gibi bireyin aldığı eğitim ve eğitim aldığı müesseseler de çevreden bağımsız değildir. Dolayısıyla eğitim ile ilgili tanımlamalarda çevre unsurundan soyutlanarak ele alınan tanımlamalar eksik kalacaktır çünkü eğitim tabiatı, toplumun içinde gerçekleşir, kendisine has özellikleri vardır.

Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir gerçeğinden hareketle eğitimin ilk çıktığı zamandan bu yana değişmediğini düşünmek elbette ki doğru olmayacaktır. Geçmişten günümüze değişik formlarda cereyan eden eğitim toplumsal değişimden nasibini almıştır. Eğitim açısından gerçekleşen değişim sürecine ilkel ve modern toplumlardan örnek vermek mümkündür. Mesela ilkel toplumlarda henüz örgütlenmemiş olan eğitim toplum kültürünü bireye aktarmakla gerçekleşir. Çocuk içinde bulunduğu toplumun özelliklerini bizzat deneyimleyerek öğrenir. Özetle ilkel toplumlarda eğitim sadece bir sosyalleşme sürecidir. Gelişmiş toplumlarda ise eğitim çok çeşitli şekillerde örgütlenmekle kalmayıp toplumun ihtiyacı olan her türlü insan gücünü hazırlayan bir kurum olmuştur. Modern eğitimde çocuk hem sosyalleşir hem toplum kültürünü öğrenir. Modern toplumlarda eğitim toplumun ihtiyaçlarına göre örgütlenmek ve içinde bulunduğu topluma yön vermek gibi özelliğe sahiptir. Modern zamanlarda eğitim kurumsallaşmış, belli bir

sistem oluşturmıştır. Bu sistemin kendi bünyesinde alt sistemleri ve kendi teşkilatlanmaları vardır. Çok sayıda öğrenciye eğitim vermekle birlikte, onlara eğitim veren öğretmenler ve idareciler mevcuttur. Haliyle bu kadar büyük bir sistemin kendi iç dinamikleri, toplumla ilişkisi, sorunlara ürettiği çözümler ve neden olduğu sorunlar sosyolojinin bir problem alanına dönüşmüştür.

Toplumu inşa edici bir göreve sahip eğitim toplumdaki diğer kurumlar gibi birçok olay ve olguyu etkilerken aynı zamanda birçok olay ve olgudan etkilenmektedir. Zamanla değişimden nasibini alan eğitim çeşitli faktörlerin etkisinde kalarak değişip gelişirken mevcut düzenin ihtiyaçlarını giderecek bir forma dönüşmektedir. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlik mesleğinin değişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Ülkelerin tarihinde belli bazı geçiş dönemleri vardır. Türk tarihindeki geçiş dönemlerinde toplumsal inşa ve inkılap hareketleri gerçekleşmiş veya tam tersi inşa ve inkılap dönemlerinde geçişler yaşanmıştır. Bu geçiş süreçlerinde eğitim gibi toplumsal dinamikler farklı zamanlarda farklı roller üstlenmiştir. Mesela geleneksel anlayışın pratiklerinin yaşandığı tarım toplumlarında öğretmene geleneği koruma ve var olanı devam ettirmek ve nesle aktarmak gibi görev verilirken, değişimin başladığı geçiş dönemlerinde öğretmenlerden eski olanı tartışmaları, yeni değerleri benimsemeleri ve ve aktarmaları istenmiştir. Endüstrileşmiş toplumlarda ise öğretmenlere yeni ilkelerin öğretilmesi için başvurulur. Burada dikkatleri üzerine toplaması gereken mesele zamana göre eğitim ve öğretmene verilen ilginin dönemin zihniyetine göre değiştiğidir.

Birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleği de dönemin mevcut sorunlarından etkilenir ve hatta dönemin ekonomik, sosyal ve siyasi konjonktürünün etkisi altında şekillenir. Tarihsel anlamda yapılan incelemelerde görülmüştür ki her dönem kendisine has bir öğretmen tipolojisi oluşturmıştır. Oluşturulan tipolojinin yanında mevcut politika ve ideolojiler öğretmenlik mesleğini bir uygulama alanı olarak görmüştür. Dönemin bazı politika ve ideolojileri eğitim kurumları vasıtasıyla toplumu dönüştürmeyi hedefler ve toplumsal, siyasi, sosyokültürel değişimi de bu yolla dönüştürmek onlar için işlevsel bir durumdur. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de toplumu yönetenler kendi ideoloji ve anlayışları doğrultusunda eğitim kurumuna yeni işlev ve değerler yükleyerek eğitim sistemini yeniden kurulamıştır. Elbette ki bu kurguda en önemli hedef nitelikli bir öğretmen yetiştirmektir. Bu durumda yeni toplum idealini en kısa ve garanti bir şekilde oluşturacak kişiler öğretmenlerdir. Bu ideal, öğretmenin mesleki statüsünü

artırmış aynı zamanda öğretmene devlet ve toplum tarafından büyük roller biçilmiştir. Ayrıca, nitelikli bir öğretmen olmanın yanında öğretmenin toplumda hangi ihtiyacı yerine getirdiği, neyin bir parçası olduğu, neye iştirak ettiği, nasıl birlik olduğu ve çalıştığı kurumda nasıl idareci olduğu da önemlidir. Özellikle genelde eğitim ve özelde öğretmenler, egemen değerler ve düşünceler sistemini oluşturup bunu bireylere yüklemek görevini üstlenen devletin ideolojik aygıtının bir parçası mıdır? Kendilerine yönelik ezici eylem ve politikalara karşı mücadelede kolektif bir çabanın bir elemanı mıdır? Bulunduğu toplumda toplumsal etkilemede öncü bir birlik midir? Irkçılık ve emperyalizme karşı mücadelede birer iştirakçi midir? Veya sadece okul ve eğitim kurumlarında çalışan bir yönetici midir? Bu soruların her biri literatürde çeşitli yönleriyle ele alınıp tartışılmıştır. Bu çalışmada bu sorular ve benzerleri ile yola çıkılmış, sonuç olarak ‘ilkokul öğretmenlerin mesleki rolleri üzerine’ odaklanılmış, ilkokul öğretmenlerinin mesleki rollerini kendi bakış açılarıyla belirtmeleri ve kendi rolleri hakkında neler düşündüklerini, toplum nezdinde nasıl bir role sahip olduklarını toplumun gözünden keşfetmeyi ve anlamayı amaçlanmış ve bu problem ekseninde çalışma tamamlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi; ‘Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algılar ve yorumlar? Öğretmenlerin algı ve yorumlamalarına etki eden veya katkı sunan dış etkenler nelerdir?’ şeklinde formüle edilmiştir.

Araştırma kapsamında hazırlanan probleme katılımcıların verdiği cevaplarda, özellikle öğretmen rollerinin Türkiye eğitim tarihinin yirminci yüzyıldan sonraki gelişim süreciyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim modern ve endüstrileşmiş toplumlarda bireyin statü kazanmasında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde gelişmiş toplumlarda birçok alanda bilgi ve maharet vermek üzere çok çeşitli okullar çıkmıştır. Okullar çocuklara geçerli olan toplumsal kuralların öğretildiği yer olmakla birlikte ona ekonomik anlamda bir meslek veren aracı kuruluşlardır. Cumhuriyetin eğitime yaklaşımı yirminci yüzyıl Batı toplumlarına egemen olan işlevselci eğitim amacını yansıtmaktadır. Bu bağlamda okullar yetişkin rollerin gerçekleşmesi ve bilinçli bir seçmen kitlesi yetiştirmede en etkili araç olarak görülmüştür. Bu anlayışta geleceğin Türkiye’sini eğitim vasıtasıyla öğretmenler yetiştirecektir ve eğitim sistemleri ile tüm toplumsal taleplerin gerçekleştiği bir aracı kurum konumuna gelmiştir. Türkiye eğitim alanında toplumsal değişimleri içeren kuramsal değerlendirmelere köy enstitüleri gibi hamlelerle yaklaşmış, yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra ise yeniden yapılandırmacı teorilere uymaya başlamıştır.

Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz veriler genellemez ve tekrarlanamaz niteliktedir. Bu çalışma Türkiye’de ilkokul öğretmenliği yapan kişilerin çalışma kapsamında belirlenen mesleki işlevlerini merkeze almış ve ayrıca bu işlevlerin öğretmenlerce nasıl algılandığına odaklanarak değerlendirilmiştir. Toplum içinde oynadığı rolün öğretmenlere nasıl bir statü kazandırdığı ve toplumun öğretmenlik mesleğine ve statüsüne dair kanaatlerinin öğretmenlerin ne şekilde yansıdığı bu çalışmanın ana konusudur. Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin doğup büyüdüğü sosyal çevre; katılımcıların kendi ailelerinin mesleki tercihlerini etkileyip etkilemediği; çalıştıkları ortamların mesleki bakış açılarına etkisi; kişisel ve mesleki deneyimlerinin mesleki rollerine yansımaları; insanların katılımcıların mesleki rolleri hakkında ne düşündükleri katılımcılara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen cevaplardan anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma mümkün olduğunca katılımcıların bakış açısına dayanmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin benzer yaş grubuna eğitim vermesi, ilkokula giden öğrencilerin ilk karşılaştığı ve düzenli bir şekilde gördüğü meslek grubu olmaları, aynı sistemin bir parçası olmaları ve yine benzer kurallara tabi tutulmaları, aynı müfredata tabi olmaları gibi durumlardan ötürü bu çalışmanın özelde ilkokul öğretmenlerine genelde öğretmenlik mesleğine bazı konularda ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ana olgusu ‘Türkiye’deki ilkokul öğretmenlerinin kendilerine, kendi mesleki rollerine ve meslektaşlarının mesleki rollerine bakış açıları’dır. Bu kapsamda çalışmanın amacı da ‘Türkiye’deki ilkokul öğretmenlerinin kendilerine, kendi mesleki rollerine ve meslektaşlarının mesleki rollerine bakış açılarını tespit etmektir. Araştırma kapsamında ana olguyu keşfetmenin ve anlamının yolları aranmıştır. Bu nedenle ana olguya şekil veren ve ana olgunun da etkilediği çok sayıda dış güç göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma alanı olarak Bingöl kent merkezi seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme ise Bingöl merkezde özel ve devlet okullarında ilkokul öğretmenliği yapan kişilerdir. Emekli olan kadın ve erkek katılımcılar ve ayrıca ilkokullarda idari görevde çalışan müdür ve müdür yardımcılar da araştırmanın örnekleme içindedir. Ayrıca ilkokul öğretmeni olup farklı devlet kurumlarında çalışan katılımcılar da görüşme yapılan kişiler arasındadır. Araştırmanın başında katılımcılar ‘amaçlı örneklem’ ile seçilmiş, daha sonra başka bir örnekleme çeşidi olan ‘maksimal durum örnekleme’ne geçilmiştir. Katılımcılara ise kartopu örneklem metodu ile ulaşılmıştır ve veriler doyumluğa ulaşıncaya (elli katılımcı ile) araştırma tamamlanmıştır. Araştırmanın saha verilerinin

toplandığı zamanın covid-19 dönemine denk gelmiş olması saha çalışmasını kısmen sınırlandırmıştır. Salgın dönemine denk gelen görüşmelerde öğretmenlerin okulda olduğu dönemler takip edilmiş yine kabul eden katılımcıların sınıflarında, evlerinde ya da onların belirlediği mekânlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerden alınan izinle her bir görüşme ses kaydına alınmış ve metne dökülmüştür.

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme uzun bir tarihi olduğunu araştırmamızın kavramsal çerçevesinde belirtmiştik. Türkiye’de öğretmen meselesi ilk defa batılı tarzda öğretimin girişi ile ortaya çıkmıştır. İlk öğretmen okulu Darül Mallimin 1868’den sonra öğretmen okulları çoğalmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulüyle eğitim tamamen devlet kontrolüne geçmiştir. Okuma yazma seferberliğinde ilkokul öğretmenleri yetiştirme fikri daha önemli hale gelmiş ve köy enstitüleri kurulmuştur. Öğretmen yetiştirme konusunda böylesi uzun bir tarihe sahip olan Türk toplumunda köy enstitüleri gibi orijinal ve nitelikli bir uygulamanın ortaya çıkmış olması elbette ki şaşırtıcı olmayacaktır. Türkiye’de köy enstitüleri vasıtasıyla ideal bir öğretmen tipolojisi oluşturulmuş ve ülke bu tipolojiye emanet edilmiştir. Hem halk hem de öğretmen canla başla toplum idealinin oluşması için çalışmış bu süreçte öğretmen baş tacı edilmiştir. Fakat aradan geçen zamanla öğretmenler değişimden nasiplerini almış ve kendilerine verilen saygınlığı yitirmiştir.

Türk inkılabı sonrasında öğretmene verilen rol dikkat çekmektedir. İnkılabın önderi olan Mustafa Kemal’in öğretmenlere çok önem vermiş ve bunu “Yeni kuşak, en büyük cumhuriyetçilik dersini bu günkü öğretmenler topluluğundan ve onların yetiştirecekleri öğretmenlerden alacaktır” sözü ve nice başka sözleriyle de dile getirmiştir. Mustafa Kemal sözleri öğretmenlerin statü ve itibarlarına, halk ile nasıl bir münasebette bulunacağına, öğrenciyi hangi amaçlarla yetiştirileceğine yöneliktir. 1920’li ve 1930’lu yıllarda öğretmenlerin rolünün yeni kurulan devletin aktif ve katılımcı yurttaş yetiştirmek yönünde değişmiştir. Bu hususta öğretmenden kendisine verilen müfredatın dışına çıkmaması, inkılabın ilkelerine bağlı kalması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin değişimi gerçekleştirecek kişilerin kendileri olduğunu düşündükleri fakat bunu tek başlarına yapamayacaklarını özellikle devlet gibi büyük bir mekanizmanın desteği olmadan herhangi bir adım atamayacakları sonucuna ulaşılmıştır. Yine Türkiye’deki değişim sürecinde öğretmen eliyle birçok değişime öncülük edilmiş mevcut müfredatlar üzerinde dönemin ihtiyaçlarına göre değişiklikler yapılmıştır. Vatandaş

yaratma kapsamında özellikle müfredatlar aktif rol almıştır. “Cumhuriyet döneminin ilk yıllarının müfredat programları millidir. 1924 yılında heyet-i ilmiye tarafından Cumhuriyet tarihinin ilk müfredat programı hazırlanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun yürürlüğe girmesinden sonra ilk, orta ve lise düzeylerinde bir takım yenilikler yapılmıştır.” (Cicioğlu, 1985: 94). İlkokulların 6 yıllık eğitimden 5 yıla inmesinin söz konusu olması da bu dönemde gerçekleşmiştir. “Bu yasanın kabulüyle eğitimde her kademedeki öğrencilere milli bir kültür verme, kuşakları farklı akımların, görüşlerin, maksatlı yetiştirme ve koşullandırma emellerinden uzak tutma hedefi belirlenmiştir. Bu amaca da ancak tüm okulların Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmasıyla ulaşılabileceği düşünülmüştür” (Sakaoğlu, 2003: 169). Görüldüğü üzere eğitimin içeriği cumhuriyet tarihinin ilk yıllarından başlanarak planlı bir şekilde başka kişi ve kurumlara bırakılmaksızın devletin himayesine girmiştir. Nasıl bir insan ideali bekleniyorsa ona göre bir müfredat içeriği oluşturmakta devletin görevidir. Burada öğretmene düşen devletin kendisine verdiği bu ideali öğrenci yetiştirerek hayata geçirmektir. Müfredat programının günümüz koşullarında aşırı detay içerikli olduğu, öğrencilerin piyasanın talep ettiği talepleri karşılayan bir müfredatla karşı karşıya kaldığı, uygulamaya dönük ders içeriğinin geçmişle kıyaslandığında neredeyse tamamıyla kalktığı söylenebilir. Şöyle ki katılımcılar arasında emekli olanların aldığı dersler ve müfredat ile kendilerinin öğrencilere verdiği dersler ve müfredat içeriği arasında ciddi farklar olduğu tespit edilmiştir. Geçmişte bir vatandaş yaratmaya yönelik müfredat içeriği günümüzde evrensel değerler üzerine inşa edilmiş ve piyasanın taleplerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir.

Piyasanın talep ettiği insan tipiyle devlet yönetiminin arzu ettiği insan yetiştirme durumu arasında farklar vardır. Şöyle ki piyasa, toplumda saygınlığı olan ve ekonomik anlamda iyi gelir getiren mesleğe insanı yönlendirir. Buna göre de meslek elamanı yetiştirecek ortama zemin hazırlar. Mevcut yönetim sisteminin talep ettiği insan da mevcut yapıyı ve işleyişi devam ettiren kişilerdir. Bunu da öğretmen aracılığıyla yapmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerde neredeyse bütün katılımcılar öğretmenlik mesleğinin saygınlığının bittiğini söylemiştir. Neden öğretmenin saygınlığı bitti sorusuna da öğretmenin aldığı maaşı ve öğretmenler ile ilgili son uygulamaları örnek vermişlerdir. Çalışma açısından dikkat edilecek husus öğretmen saygınlığının öğretmenin aldığı maaşla ilgili olmayışıdır. Son dönem olarak Cumhuriyet tarihini örnek verecek olursak o dönemden bu yana zor koşullarda yaşayan, öğretmenlik maaşıyla geçimini sağlayamayan öğretmenlerin saygınlık ile il-

gili herhangi bir problem yaşamadığıdır. Araştırma kapsamında bu sonuca emekli kadın ve erkek öğretmenlerin sorumuza verdiği cevaplardan ulaşılmıştır. Kendi öğretmenlerini ve öğretmenlik deneyimlerini anlatan katılımcı emekli öğretmenler ekonomik anlamda sıkıntı yaşadıkları dönemde bile toplum tarafından saygı gördüklerini anlatmıştır. Emekli katılımcıların bir kısmı köyün imamının ve öğretmenin itibarının yüksek olduğunu, köy ile ilgili alınan kararlarda kendilerinin de görüşlerinin mutlaka alındığını, birçok anlaşmazlıkta kendilerine danışıldığını belirtmiştir. Bunun en önemli nedeni de öğretmenlerin kırsalın modernleştirilmesinde, ulus devletinin inşasında ve vatandaş yetiştirmede adeta Ankara tarafında görevlendirilen birer temsilci gibi davranmış olması yatmaktadır. Burada öğretmen mevcut politikaların kendisine verdiği yetkiye dayanarak mevcut düzenin koruyucusu olan insan yetiştirme görevini üstlenmiş olması vardır. İnsan yetiştirme görevinde topluma ve aileye yansıyan öğretmenin de bu konu da tek yetkili sayıldığını gösteren öğrenciyi öğretmene teslim ederken velilerin ‘eti senin kemiği benim’ ifadesi de, öğretmenin öğrenci yetiştirmede, sahada en yetkili kişi olduğunun göstergesidir. Öğretmenin mesleki saygınlığının azalmasının başladığı ve mesleki deformasyona uğradığı dönem Neoliberal politikaların uygulandığı dönemdir. Bu süreçten sonra öğretmenin vatandaş yaratma görevi elinden alınmış ve öğretmene piyasanın talep ettiği insan yetiştirme görevi verilmiştir. Böylece öğretmen iyi bir meslek sahibi olacak çocuğun yetişmesine katkı sunan, sadece aracı bir kişi olmuş, bu ideal gerçekleşmediğinde veya bir aksilik çıktığında veli tarafından eleştiriye maruz kalan kişi haline dönüşmüştür.

Kuramsal bakış açısından araştırmacının konu ile münasebeti, araştırdığı konuyla içli- dışlı olması, araştırmaya dair yaşanmışlığı bakış açısını zenginleştirecek deneyimlerdir. Belli kuramsal bakış açılarına vakıf olunmasına rağmen sahadan elde edilen bulguların hali hazırdaki kuramsal bakış açıları ile ne kadar örtüştüğü hususu sosyolojik açıdan önemlidir. Bu çalışmada başlangıçta herhangi bir kuramsal bakış açısına gönderme yapılmamış ve belli bir kuramsal bakış açısı ile de yola çıkılmamıştır. Sosyal bilimlerde bir olgu ya da olayın sadece tek bir kurama indirgenerek açıklanması söz konusu olabilmektedir. Çalışmanın ilerlemesi sonucunda da yapısal işlevsel kuramla ilişkisi ortaya çıkmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin, tüm sistemin işleyişine nasıl katkıda bulunduklarını açıklamak ve rol beklentilerini nasıl yerine getirdiklerini belirtmek için işlevselci paradigmaya yer verilmiştir. İşlevselci paradigmaya göre kurumların kendi içindeki en küçük birimler rol adını alır ve tıpkı insan bedenindeki hücreler gibi bu roller de tüm sistemin çalışması-

na katkı sunar. Ayrıca bu paradigmaya göre insanlar toplumsallaşma süreci sırasında kültürel norm ve değerleri, 'içselleştirdikleri' için rol beklentilerini yerine getirirler.

Bu çalışma ile yapısal anlamda eğitim ve toplum arasındaki ilişki eğitimin önemli bir aktörü olan öğretmenlerin mesleki rolleri üzerinden betimlenmiştir. Toplum eğitime ne yapması gerektiğini nasıl söylemiş (açık veya gizli), bu söylem öğretmenler tarafından ve toplumun diğer üyeleri nasıl algılanmış, ayrıca kendisine atfedilen genelde eğitim özelde ilkökul öğretmeni için anahtar özellikler nelerdir? Sorularına cevap verilmiştir.

Sosyal teoriyle ilgili yapısal işlevselciliğin toplum tanımlaması ve bu tanımlama çerçeveleri içinde, ilgilendikleri ilişki ve süreç türlerini açıklama biçimiyle çalışmanın sonuçlarının uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Özelde, eğitimle bağlantılı olarak yapısal teorinin iş görme yönü şu şekilde gerçekleşmiştir:

-Eğitimin bazı açıklamaları süreç içinde üretilmiştir. Kavramsal çerçevede üzerinde uzunca durduğumuz tanımlamaların ve tasvirlerin aslında eğitim sistemini, yapısını ve süreçlerini belirli bir düzeyde betimlemeye yaramıştır.

-Genel sosyal düzen eğitim sistemini şekillendirmiş (eğitim sistemimizin temelleri atılmış), eğitim sistemi sosyal sisteme ait önemli öğeleri devam ettirmiş (eğitim sistemi sosyal sisteme ait öğeleri öğretmen vasıtasıyla nesle aktarmış), süreç içinde değişime olan refleksivitesini kolaylaştırmış (sistemin işleyişini kolaylaştıracak her değişiklik sonuçta kabul görecektir şekilde öğrencilere aktarılmış) aynı zamanda radikal değişimleri de harekete geçirme potansiyeli taşımıştır (Moore, 2015: 69-70).

Öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi esas alınarak, önce, öğretmenlerin profilleri çıkarılmış, sonra öğretmenlerin meslekleri ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki etkisi hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle öğretmenlerin kendilerini ve meslektaşlarının rollerini nasıl algıladıkları, toplum nezdinde nasıl bir rol ile konumlandırıldıkları kendi ifadeleriyle saptanmış ve açıklanmıştır.

'Türkiye'de ilkökul öğretmenliğinin rolleri üzerine sosyolojik bir araştırma: Bingöl örneği' adlı bu tez çalışması daha önce de dört ana temadan oluşmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Katılımcıların öğretmen olmadan önceki sosyo-ekonomik deneyimlerinin öğretmenlik mesleğini seçmesi üzerinde etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya konu olan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin ve ekonomik durumlarının mesleği tercih etmemelerine, mesleği sürdürmelerine, mesleğe bağlılıklarına ve mesleğe zaman ayırmalarına etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların her biri geniş aileye sahiptir. Anadolu’nun taşra kesimlerinde hane halkının sayısının fazla olduğu istatistiki bilgilerle de sabittir. Kalabalık aileden katılımcıların kardeşlerinin tamamı eğitim alamamıştır. Özellikle büyük ablalar anneye büyük abiler de babaya destek olmuştur. Küçük kardeşler eğitim alsın diye evin büyük abla ve abileri eğitim almak konusunda fedakârlık göstermişlerdir. Ekonomik seviyesi normalin altında olan bireylerin bu mesleği işsiz kalmamak adına tercih ettikleri ve öğretmenlik mesleğini iş garantili bir meslek olarak gördükleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak ailenin yapısı ile öğretmenlik mesleğini tercih etme arasında yukarıda sayılan nedenlerden ötürü ilişki vardır.

Ailenin eğitim düzeyi arttıkça okumaya veya iş sahibi olunacak iyi mesleklere çocuklarını yönlendirme eğilimi artmaktadır. Ekonomik sermayesi olan bireylerin sıklıkla çocuklarını okumaya yönelik bir yatırım yapmadıkları, onları mevcut ekonomik sermayenin devam ettirici olarak gördükleri de söylenebilir. Katılımcıların ekonomik düzeyi düşük olan aileleri okutabildikleri çocuklarını, boşa kalmayarak, bir an önce gelir elde edebilecekleri mesleklere (Ne olursa olsun!) yönlendirmişlerdir. Eğitimli ailelere sahip olan katılımcıların ebeveynleri ise çocuklarını yani katılımcıları meslek seçmek konusunda yönlendirmişler, motivasyon sağlamışlar ve destek olmuşlardır. Eğitimsiz ebeveyne sahip olan katılımcıların aileleri çocuklarının bir an önce işe başlamasını ve ekonomik anlamda geçimini sağlamasını istemiştir. Katılımcıların büyüdüğü ortamda, yaşadıkları sosyal çevrede öğretmenin statüsü ile ailelerin rol model olarak çocuklarına öğretmenliği teşvik etmişleri arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Kadın katılımcıların aileleri öğretmenlik mesleğini kadına yakışan bir meslek olarak görmektedir. Kızlarının hem evde hem de iş yerinde çalışarak uzun bir mesai yaşamasını istemeyen anneleri çocuklarının öğretmenlik yaparak daha az yorulacaklarını düşünmüştür. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğini tercih etmede toplumsal cinsiyet bağlamında farklılık gözlemlenmiştir. Katılımcıların büyüdüğü ortamda, yaşadıkları sosyal çevrede öğretmenin statüsü yüksek ise aileleri rol model olarak çocuklarına öğretmenliği teşvik etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin kimleri rol model olarak aldıkları ve rol model almanın öğretmenlik mesleğine etkileri incelenmiş ve bunun sonucunda katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde rol modellerin etkisi ve mesleğin sağladığı statüsünün etkisi olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyüdüğü ortamda, yaşadıkları sosyal çevrede öğretmenin statüsü yüksek ise aileleri rol model olarak çocuklarına öğretmenliği teşvik etmiştir. Sosyal çevresinde okuma-yazma oranı yüksek olan katılımcılar için çoğunlukla önlerinde rol model olabilen bireylerin olduğu tespit edilmiştir. Sosyal çevrenin öğretmenliği seçme konusunda belirleyici rolünün ön plana çıktığı görülmüştür.

Sosyal çevresinde okuma-yazma oranı yüksek olan katılımcılar için çoğunlukla önlerinde rol model olabilen bireylerin olduğu tespit edilmiştir. Sosyal çevresinde okuma yazma oranının düşük olduğu katılımcılar gerek kendi gerekse aile fedakârlıkları ile içinde bulundukları ortamdaki okuyarak çoğunluktan sıyrılmışlardır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan katılımcılar içinde bulundukları yaşam standardını yükseltebilmenin tek yolunun öğretmen olmaktan geçtiğini belirtmiştir. Bunun önemli nedenlerinden biri de devlet garantisi olan ve en kolay şekilde ulaşılabilir olan mesleğin öğretmenlik olmasıdır. Katılımcıların çevresinde kendilerine yapılan yönlendirmeler de bu yönde olmuştur. Katılımcıların büyüdüğü yerler ve ailelerinin ekonomik durumları hakkında elde edilen bulgulara katılımcıların neredeyse tamamı ülke ekonomisi şartlarıncı alt ve orta gelir düzeyinde bulunan çevreden ve aileden gelmişlerdir. Katılımcılar ailelerinin sahip olduğu imkânsızlıkları aşabilmenin tek yolunun eğitimle gerçekleşebileceğine inandıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcılardan birçoğu meslek seçiminde aldıkları puan nedeniyle tercih ettiklerinde açıkta kalmayacakları ve hemen mesleğe başlayacakları öğretmenlik mesleğini tercih etmişlerdir. Böylece ekonomik seviyesi düşük ailelerine bir an önce yardım edebilecek, ekonomik sıkıntılarına devlet gibi bir mekanizma ile garanti altına alacaklardır.

Katılımcıların verdikleri cevaplara göre yaşadıkları sosyal çevrenin sosyo-ekonomik koşullarına göre okuma oranları arasında ilişki vardır. Sosyal çevrenin öğretmenliği seçme konusunda belirleyici rolünün ön plana çıktığı görülmüştür. Katılımcılar ya kendilerinden önce rol model aldıkları öğretmenlerden bahsetmiş ya da kendilerinin öğretmen olmalarından sonra gelenlerin öğretmenliği tercih etmelerinde etkili olduklarını aktarmışlardır. Bu

katılımcılar da kendilerinden sonra gelenler için birer rol model olmuştur. Bunun en önemli nedeni insanın toplumsal bir varlık olması ve içinde inançlarının, değerlerinin, tercihlerini de bulunduğu ortamdan bağımsız olmaya çağıdır. İlk ve ikincil sosyalleşmede birey çevresinde bulunan bireylerin ne-redeyse bir ortalaması niteliğindedir.

Görüşülen öğretmenlerin içinde bulundukları sosyal çevrenin, öğretmenlik mesleğini nasıl tanımladığı, yine aynı çevrenin bu mesleği icra edenlere karşı nasıl bir tutum ve tavır sergilediği ve bu tutum ve tavırların katılımcının mesleği tercih etmesinde ve sürdürmesinde ne gibi etkilerinin olduğu incelenmeye çalışılmış bunun sonucunda Katılımcıların bir kısmı öğretmen kimdir? Sorusuna öğretmen her şeydir şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin bir kısmı da öğretmen için, topluma yön veren, bireylere yol gösteren, toplumu aydınlatan ve şekillendiren, toplumu değiştiren, rehber’ gibi özellikleri uygun görmüştür. Katılımcılar ilkokul öğretmenini çocuğun aldığı eğitimin temelini atan ilk kişi olarak nitelendirmektedir. Katılımcılara “İlkokul öğretmenliği hakkındaki fikirleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların birçoğu ilkokul öğretmenini çocuğu aileden sonra topluma katılımını sağlayan bir köprü olarak görmektedir. Katılımcıların öğretmene atfettiği her şey kavramının Türkiye tarihinde önemli bir yeri vardır. Köy enstitülerinde ve daha sonra da köy okullarında çalışan öğretmen köyde ihtiyaç duyulan birçok şeyin cevabını veren, uzlaşmayı sağlayan, bireyleri yönlendiren, tutum ve davranışlarıyla çocuklara örnek olan ve halkın parmakla gösterdiği kişidir. Dolayısıyla katılımcıların öğretmene, topluma yön veren, bireylere yol gösteren, toplumu aydınlatan ve şekillendiren, toplumu değiştiren, rehber’ gibi özelliklerin tesadüfi bir yakıştırma olmadığı bir gerçektir.

Katılımcılar ilkokul öğretmenini çocuğun sosyalleşmesini gerçekleştiren ikinci kişi ve çocuğun eğitim temelini atan ilk kişi olarak tanımlamıştır. Aileden sonra ilk karşılaşılan ve çocukla en çok ilgilenen ve bundan da sorumlu olan kişi öğretmen olduğu için öğretmenin çocuğun sosyalleşmesinde çok önemli bir yeri vardır.

Yine çalışma kapsamında bir çocuğu yetiştirmenin ne kadar kıymetli bir iş olduğunu düşünen bir öğretmen ile aynı mesleği mecbur kaldığı için yapan bir öğretmenin motivasyonları aynı olmayacağı düşünülmüştür fakat tersi yönünde bir sonuçla karşılaşmıştır. Bir çocuğun gelişiminde çok önemli olan, Durkheim’ın da özellikle önemine vurgu yaptığı, ilkokuldaki eğitimde, çocuklara eğitim veren öğretmenin bu mesleği severek seçmesi

ile pragmatik kaygılarla seçmesi arasındaki (mesleği uygulamada her ikisi arasındaki) farkların olmadığı tespit edilmiştir. Yine ekonomik anlamda alt düzeydeki bireylerin bu mesleği tercih etme nedenleri arasında içinde büyüdükları sosyal çevrenin etkisinin olduğu tespit edilmiş bu durumun mesleki yaşantılarına etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Kalabalık ailede büyüyen, ailesinin kendisiyle ilgilenmeye pek fırsatı olmadan yetişkin olan öğretmenler çocukken kendilerinin mahrum kaldığı duyguları öğrenciye empatik bir bakışla yaklaşmakta ve onlara kendi deyimleriyle kendi evlatları gibi davranmaktadırlar. Buradan yaşanmışlığın mesleki pratiğe etkisi olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve aldıkları idari göreve göre ailelerine ayırdıkları zaman arasında farklılık vardır. Katılımcıların tamamı ilköğretim öğretmenliğinin yorucu olduğunu ve öğretmenin özen göstermesi gereken bir meslek olduğu konusunda hem fikirdirler. Özel sektörde çalışanlar devlet kurumunda çalışanlara göre fazla mesai yapmakta fakat ücret olarak bu fazla mesainin karşılığını alamamaktadır. Özel sektörde çalışanların yoğunluktan kendilerine dahi zaman ayırmakta güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Yine okul idarecileri de tüm gün okulda olmaktan ve okulun tüm sorunlarıyla ilgilenmekten zamanlarının kalmadığını belirtmiştir. Kamu kurumlarında okul idareciliğiyle özel okulda öğretmen olmanın mesleki performansı aynı derece gibi görünmektedir. Özel sektörde çalışanların mesleki motivasyonlarının altında gelecek yıl acaba anlaşma yaparlar mı? Ya da gelecek yıla anlaşma yapacakları kadar iyi olmalıyım kaygısı yatmaktadır. İdari görevde çalışan okul müdürlerinin de tüm gün okulda kalmaları ve okulların kalabalık olması, öğrenci, veli ve öğretmenle ilgileniyor olmaları onların günlük performanslarını zorlayacak niteliktedir. Okul idarecilerinin sayısı artırılarak bu iş yoğunluğu kişilerce paylaşılabilir. Özel sektörde çalışan öğretmenler içinde özel üniversitelerde çalışan personellere getirilen uygulama yapılabilir. Böylece öğretmen maaşları aynı düzeyde olur ve öğretmen kendini güvende hissederek çalışır.

Katılımcılar kendilerini ekonomik anlamda alt ve orta sınıfa ait hissettikleri tespit edilmiştir. Türkiye şartlarında aileler mesleki anlamda belli alanlara yönelmiştir. Sayısal alanında okuyan bir çocuk için TIP Fakültesi, Eşit Ağırlık okuyan bir çocuk için hukuk fakültesi, sözel bölüm okuyan bir çocuk için de zihinsel engelliler, Türkçe veya anaokulu öğretmenliği en tercih edilen meslekler arasındadır. Bunun nedeni de bu mesleklerin ekonomik getirisinin büyük olması ve çocuğa gelecek vaat etmesidir. Bu mesleklerin günümüz

toplumunda saygınlığı fazladır. Sağlık alanında problem yaşayan biri ekonomik durumu ne olursa olsun tedavi olmak zorundadır ve bunun için tüm şartları zorlar. Hasta olan birey iyileşince kendisini tedavi eden kişiye saygı duyar. Bu şifa dağıtıcılığı ve insana yararlı olma durumu toplum nezdinde mesleki bir saygınlık da getirmektedir. Sağlık alanında mevcut politikaların doktorları desteklemesi bu mesleğe toplum tarafından saygı duyulması arasında da ilişki vardır.

Katılımcılar aldıkları ücret ile toplumun kendilerine duydukları saygı arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların saygınlığı aldıkları maaşla ilgilendirmeleri durumu söz konusudur. Emekli öğretmenler neden böyle oldu bizde anlamadık fakat ekonominin ve uygulanan politikaların etkisi olabilir derken çalışan öğretmenlerin çoğunluğu bu sorunu ekonomik durumla ilişkilendirmişlerdir. çalışma kapsamında elde edilen literatür bilgilerinden hareketle öğretmenin saygınlığının aldığı maaşla ilişkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Emekli öğretmenler daha düşük maaş aldıkları dönemde de saygın olduklarını son yirmi yılda saygınlık açısından kayıp yaşadıklarını belirtmiştir. Bu süreci tarihsel anlamda ele aldığımızda cumhuriyetin ilk yıllarında mevcut düzenin savunucusu olacak ve sistemi devam ettirecek öğretmene devlet tarafından verilen yetki ve öğretmeni önemsemesiyle ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen milli eğitim bakanlığına bağlı ve kendisinden talep edileni (ideal vatandaş yaratma) gerçekleştirecek, cumhuriyetin savunucu aktörleridir. Öğretmenler, o yıllardan Neoliberal döneme kadar kendilerinden beklenen ve idealize edilmiş mesleği icra etmiştir. Neoliberal dönemle birlikte özel sektörde çalışan ve kendisinden cumhuriyetin talep ettiği vatandaş yaratma idealinin dışında piyasanın talep ettiği birey yetiştiren kişi olmaya dönük mesleki bir görev kayması yaşanmıştır. Kendisine teslim edilen (eti senin kemiği benim) çocuğa insiyatif kullanma hakkı veren bu dönem yerine çocuğu zamanın ihtiyaçlarına göre alması gereken alt yapıyı (bilgi) veren kişi haline dönüşmüştür öğretmen.

Öğretmenlerin itibar kaybı hakkında malumat vermeyişleri ve bunu ekonomi ile bağdaştırmaları da araştırma açısından dikkat çeken bir husustur. İçinde bulunduğumuz dönemin ekonomik seviyesi ve toplumun öğretmenlerden beklediği şey görünürde itibar kaybının ekonomik kaynaklı olduğunu göstermiştir. Yine bu durum yani öğretmenlerin mevcut rejimin devam ettirici aktörü olması çalışmanın kuramıyla örtüşmektedir. Öğretmen toplumunun işleyişini sağlayan, gerekli bilgileri aktaran, gerekirse değişime de ayak uyduran kişidir. Yapısal işlevselci teorinin özelde eğitim açısından yansıma-

sı da tam da bu duruma karşılık gelmektedir. Bu durum yapısal anlamda eğitim ve toplum arasındaki ilişkinin eğitimin önemli bir aktörü olan öğretmenlerin mesleki rolleri betimler niteliktedir. Cumhuriyetten bu yana toplum eğitim sistemine ne yapması gerektiğini mevcut politikalar ve müfredat ile açık veya gizli bir şekilde söylemiştir. Bu söylem öğretmenler tarafından ve toplumun diğer üyeleri neoliberal uygulamalara kadar öğretmene duyulan saygı ile tezahür etmiştir. Neoliberal uygulamalar ile birlikte toplumda meydana gelen değişimler öğretmenlik mesleğine ve itibarına da yansımış mevcut politikalar ve müfredatta ona göre şekil almıştır. Zamanla öğretmenin itibarı ve saygınlığı üzerinde kayıplar oluşmuştur. Toplumda yaşanan ve eğitimde meydana gelen yanlış uygulamalar da bu kaybın artmasında etkili olmuştur. Öğretmenlerin eskiden sahip olduğu saygınlığa güzel bir örnek köy kanunudur. “Köy Kanunu madde 23’te ‘Köyün imamı ile muallimi veya başmuallimi ihtiyar meclisinin her zaman azasıdırılar” (www.mevzuat.gov.tr)’. Hem imam hem öğretmen ihtiyar meclisinin daimi üyesi olarak kendilerine danışılan, fikri alınan ve köydeki herkesin saygı gösterdiği kişilerdir. Günümüzde öğretmen kendi okulunda dahi toplantılarda söz hakkı verilen, talep ettiklerini dile getirebilen fakat talep ettiklerinin karşılığını bulamayan kişidir. Bu durumda öğretmende meslekte motivasyon kaybına neden olmaktadır. Sözü dinlenmeyen zaten toplum tarafından da gerekli saygıyı görmeyen öğretmen derslere girip çıkarak gününü tamamlamaktadır. Bu durumda mesleki anlamda tatmin yaşamayan öğrenci yetiştirmesine neden olmaktadır.

Mesleğin zor olması, saygınlığının eskisi gibi olmaması ve ekonomik bireye iyi bir yaşam sunmadığını düşünen katılımcılar çocuklarının öğretmen olmasını istememiştir. Öğretmenler çocukların öğretmen olmasını istesin veya istemesin meslek tercihinde kendi çocuklarına demokratik bir tutum sergilemiş meslek tercihinin çocuklarının tercihinin bırakmıştır. Eğitimcilerin bu bakış açısına sahip olmaları günümüz toplumsal yapısının bireylerden talep ettiği bir davranış biçimidir. İnsan merkezli ve insana önem veren eğitim, değerlerin sıklıkla gündemde olduğu bu dönemde günümüzün bireylerden beklediği davranış biçiminin öğretmenlerce davranışa döküldüğünün bir göstergesidir. Yine eğitimle demokrasi arasındaki yaygın kanaat bireylerin eğitim seviyesi yükseldikçe demokrasinin daha da artacağıdır. Günümüzün egemen paradigmalardan biri olan demokrasi toplumsal değişimin yönünü ve niteliğini etkilediği gibi eğitimin önemli unsurlarından biridir. Bu iki kavram arasındaki yakın ilişkinin küçük bir tezahürü de eğitilmiş ebeve-

nlerin kendi çocuklarına ve yetiştirdikleri öğrencilere gösterdikleri hoşgörü, saygı, eşit şekilde davranmaktır.

Öğretmenlerin kendileri ile ilgili resmi sıfatları konusunda birlik sağlanmadığı gözlemlenmiştir. Kendisini memur olarak görenlerin sistemle bütün olduğu memur olarak görmeyenlerin ise devlet denetiminden uzak olma istekleri onlara daha esnek hareket alanı sunmaktadır. Öğretmenlerin kendileri ile ilgili resmi bir sıfat belirleyememelerinin nedeni tarihte bulmak mümkündür. Ülkenin içindeki siyasi yapılanma, hâkim ideolojiler, devleti yöneten iktidarların değişmesi gibi nedenler ülke istikrarı konusunda bir karışıklığa neden olurken eğitim alanına da yansımış bulunmaktadır. Ülke meselelerinden bazen eğitimle ilgili sorunlara çözüm dahi getirilememiştir.

Katılımcıların tamamına yakını Milli Eğitim Kurumunun kanun ve yönetmeliklerinin kendilerine baskı yarattığını ve eğitim sistemine uygun hareket etme durumunda olduklarını belirtmiştir. Kamuda çalışan öğretmen daha çok sistemin beklentilerini karşılamak için uyum göstermek zorunda iken özel sektörde öğretmen bunun yanı sıra kendilerini velilerin ve öğrencilerin taleplerine cevap vermek zorunda hissetmektedir. Katılımcılara kendilerini etkisinde hissettikleri sorulmuş cevaplar baskı uygulandığı şeklinde alınmıştır. İdeal toplum yaratma arzusunda olan devlet mekanizması öğretmenlerle önceleri işbirlikçi iken şimdi öğretmenler tarafında baskısı hissedilen bir mekanizma olarak görülmektedir.

Katılımcıların çoğu öğrencilerini topluma yararlı bireyler olarak yetiştirmek istediklerini belirterek öğrencilerin topluma uyum sağlamaları noktasında mevcut yapının devamı anlamına gelen bir tutum sergilemiştir. Bu inanç ulus devletin oluşmasıyla birlikte bir vatandaş yaratma idealiyle alakalıdır. Yapısal anlamda toplum yararını gözeten ve mevcut işleyişe katkı sunan öğretmenlerin yetiştirdiği çocuklar da elbette ki aynı amaç doğrultusunda hareket edecektir.

Günümüz değişim dinamikleri, birey-devlet ilişkisini geleneksel olan-
dan dikkate geçecek biçimde farklılaştırmıştır. Şöyle ki geçmişten günümüze ilk defa devletten bireye doğru bir güç kayması yaşanmıştır. Devlete ait birçok görev ve fonksiyon daralırken sivil toplum gücünün arttığı bir gerçektir. Çağımız insanı merkeze alan bir yaklaşım sergiler bu yaklaşımdan hareketle eğitim sisteminin aktif ve demokratik vatandaşlık ile demokratik devlet ilişkisinin içerdiği dengenin sağlanması önemlidir. Ne var ki henüz eğitimin birçok bileşeni bu değişimi kaldıracak düzeyde erişememiştir.

Öğretmenler mevcut düzene adapte olan, toplumsal uyumu bozmayan öğrencileri akıllı öğrenci kategorisine yerleştirmiştir. Akıllı olmak ve uyum birlikte anılmaktadır. Akıllı olmak ve uyum yeni toplumsal inşada öğretmenler eliyle yetiştirilecek vatandaştan talep edilen özelliklerdir. Böylece sistem devam edecek vatandaş topluma ve ülkesine yararlı bir birey olmasa da sorun teşkil etmeyecektir.

Katılımcıların verdiği cevaba göre öğrenciye kültür aktarımının daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültür aktarımı tek seferde birkaç yıla sığdırılarak öğretilmeyecek kadar karmaşık ve zordur. Kültür aktarımını kolay hale getiren asli unsur geçmişten günümüze devam etmiş olması ve yaygın bir şekilde kabul edilmiş olmasıdır. Modernleşmeyle birlikte bireysel ideolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte bireyin menfaati toplumun menfaatinin üstünde yer almıştır. Okullarda kültür aktarımından ziyade talep edilen şey piyasaya uygun bireylerin yetiştirilmesine öncelik verilmesidir. Velilerin öğretmenlerden beklentisi, öğretmenlerinde öğrencilerin diğer öğrencilerden geri kalmasın diye düşündükleri bu yönde bir eğitimidir.

Katılımcıların sınıf içinde öğrenciye gösterdikleri disiplin anlayışı günlük hayattaki tutum ve davranışlarını hakkında bilgi verir niteliktedir. Katılımcılardan bir kısmı sınıf içi disiplini baskıcı, kuralcı bir yaklaşımla sağladıklarını söylerken bir kısmı da sınıf içi disiplini demokratik bir şekilde öğrenciyle iletişim kurarak sağladıklarını belirtmiştir. Sınıf içi disiplinde baskıcı, kuralcı bir yaklaşım sergileyen katılımcılar öncelikle öğrencilerle birlikte kuralların neler olduğunu anlatmış ve daha sonra kuralları birlikte belirlemek yoluna gitmiştir. Sonuç olarak kuralların açıklanması öğrencilerde itaat eğilimini artırmaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bilgiye göre ilkökul öğretmenin okulda çocuk için ailenin rolünü üstlendiği sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni çocuğun yaşının küçük olması ve bakıcıların çocuğa yükledikleri sorumluluk duygusudur. Çocukların yaşı çok küçük olduğu için birinci sınıfta bir desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Anaokuluna giden öğrencilerin ilkökul öğretmeninden destek almak konusunda daha az yardım aldığı sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, çocuğun değişiminde kendilerinin bir rol model olduğunu belirtmiştir. Öğrenciyi değiştirme Cumhuriyetle birlikte inkılabın hedefleri arasındadır. Değişim fikrinin mevcut düzenden bağımsız olamaz. Öğretmenlerin kendilerine biçtiği, öğrenciye rol model olma görevi, bu düşüncenin öğretmenlere yansımasıdır.

Katılımcılardan alınan cevaplara göre çocuğun ilkokulda değiştiği hakkında fikir birliği sağladıkları görülmüştür. Bunun insan gelişimiyle ilgisi vardır. Çocuğun somut işlemler döneminde ebeveyn ve bakıcısının sözlerinden çok arkadaş (akran) sözü dinlediği yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Yine bu dönemde öğretmen çocuk için dinlenilmesi gereken aile dışında bir bireydir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrenciyi istediği gibi yetiştirebilmek hususunda müfredatın, toplumun, ailenin engel olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılar arasında buna gerekçe olarak kuralların toplumda bir bütünlük sağladığı ve herkesin kafasına göre hareket etmesi sonucu karmaşanın çıkacağı, eğitim sisteminin buna müsaade etmediğini, öğretmenin de sistemin dışında böyle bir vazifeye bürünmesini sistemin kabul etmeyeceğini, ailenin ve toplumun da engel olduğunu belirtmiştir. Burada öğretmen Türk inkılabının öğretmenden talep ettiği davranışa uygun davranmaktadır. İnkılap ile öğretmen toplumu inşa edecek kişidir. Öğretmenden beklenen de kendisinden talep edileni sisteme uygun bir şekilde uygulamasıdır. Bugün hala bu zihniyetin özellikle öğretmenler üzerinde devam ettiğini söylemek mümkündür.

Bir grup katılımcı mesleğinin hâlihazırda toplumsal yapının devamını sağladıklarını düşünmekle birlikte engellerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Öğretmen egemen düzeni dönüştürebilir şeklinde verilen cevapların eğitimin dönüştürme özelliğiyle ilgili bir durum olduğu sonucuna varılmıştır. Yani eğitim dönüştürür, eğitimlerde bunu yapacak kişilerdir. Bu dönüşümü gerçekleştirecek olan öğretmenin bunu tek başına yapamayacağı mutlaka devlet gibi gücün kendilerinin yanında olması gerektiği şeklinde bir sonuç oluşmuştur. Özetle öğretmenler dönüşümü kendilerinin yapacağına inanmakla birlikte bunu tek başlarına yapamayacaklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kendilerine belirli roller biçtiği ve toplumun da onlara belirli roller attığı gözlemlenmiştir. Özellikle meslek bireyler bir statü kazandırır. Bireyler sahip oldukları rollere göre davranış sergiler. Türkiye’de öğretmenlere biçilen roller ve kendisinden beklenileni gerçekleştirmesi hususu inkılabın ön gördüğü gibi devam etse de öğretmen için yürürlüğe giren uygulamalar öğretmenden talep edilen vatandaş yaratma edimini elinden almış bu da öğretmene duyulan saygının zamanla azalmasına neden olmuştur. Öğretmenliğin eski saygınlığının kalmadığını söyleyen katılımcı sayısı çoğunluktadır. Katılımcılar eski ile şu anki yaşam koşullarını kıyasladıkla-

rında arada ciddi bir farkın olduğunu belirtmektedir. Bu durum tespitimizi doğrulamaktadır.

Her toplumun kendisine has ayırt edici özellikleri vardır ve sıklıkla bu ayırt edici özellikler kültür kavramıyla ele alınır. Doğuda yaşam tarzının da kendine has özellikleri vardır. Bu özelliklerden bir tanesi de eğitime ve öğretmene duyulan saygıdır. Emekli katılımcıların birçoğu yaşadıkları köylerde birçok konuda kendilerine danışıldığını, velilerin kendilerine evin en güzel yiyeceklerini götürdüğünü belirtmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı öğretmenin mesleğini iyi yaparak, kendisini geliştirerek, yeniliklere açık olarak, rol model olarak, iyi bir nesil yetiştirerek, iyi örnek olarak, çocukları değiştirerek topluma katkısı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların verdiği cevaplar arasında müfredatın uygulanabilirliğini eleştirenler, müfredatın gereğinden ağır olduğunu düşünenler ve müfredatın belirlediği kitapların ve kaynakların yetersiz olduğunu düşünenler şeklinde cevaplar gelmiştir. Müfredatın uygulanabilirliğini eleştiren katılımcı grubu müfredatın her öğrenciye hitap etmediğini, çok fazla detay içerdiğini ve yetiştirmekte zorluk çektiklerini, gereksiz konuların olduğunu, kazanımların öğrencilerin seviyesine göre olmadığını, aşırı etkinlikler içerdiğini ve karmaşık olduğunu belirtmiştir.

Müfredatın belirlediği kitapların ve kaynakların yetersiz olduğunu düşünenler kitapların içeriğinin öğrenci seviyesine göre uygun olmadığını belirtmiştir. Bunun nedenleri arasında eğitim sisteminden faydalanan birey sayısının çokluğu söylenebilir. Mekanizmanın büyüklüğü sistem içinde aksamlara neden olmaktadır. Alanda uzman olmayan kişilerin çalışması sonucu bu kişilerin sisteme katkı sunmak bir tarafa mevcut sorunların görülmesine de engel teşkil etmektedir. Yine müfredat ile ilgili kendisine danışılan öğretmenlerin görüşleri uygulamada kullanılmamıştır.

Katılımcıların bir kısmı müfredata uyma zorunluluğundan bahsediyor bu kapsamda öğretmeni müfredatı uygulayan kişi değil de uygulamak zorunda kalan kişi olarak konumlandırmaktadır. Katılımcıların bir kısmı ise müfredata uymayı yetersiz olarak görüyor, öğretmeni müfredata katkıda bulunan veya kendi müfredatını uygulayan kişi olarak konumlandırmaktadır.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğiyle ilgili görüşlerine yer verilmiş sonuç olarak; Öğrencinin değişiminde öğretmenin rolünün önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencinin değişimini etkileyen en önemli etmen çocuğu hazır bulunuşluk düzeyidir şeklinde bir sonuç çıkmıştır. Öğretmenler çocu-

ğün değişiminde okul ve öğretmenin etkili olduğunu belirtmekle birlikte ailenin birincil öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum bize birincil sosyalizasyonun önemini eğitimde de etkili olduğunu bakıcısı tarafından ihmal edilmeyen ve çocuk için gerekenin yapıldığı durumlarda eğitim hayatının da daha etkili ve kaliteli olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğiyle ilgili görüşlerinde; yaş, cinsiyet ve çalışılan kurumlara ve emekli olma durumuna göre farklılık arz etmektedir. Yaşlı ve emekli olan öğretmenlerin sistemin savunucusu olduğu inkılabın talep ettiği öğretmen tipinin beklediği davranışları sergiledikleri gözlemlenmiştir. Genç öğretmenlerin sistemi eleştirdiği ve saygınlık konusunda ve öğretmene mevcut politikaların saygınlığını yitirdiği konusunda beyanda bulunmuşlardır. Kadın ve erkek öğretmen olmak arasında da toplumsal cinsiyetin etkisi gözlemlenmiştir. Kadın olmak şefkat ve merhameti, evindeki çocuğa daha iyi bakabilmesi için esnek saatlerinin olduğu bir mesleği tercih etmesi ve güvenlik açısından daha güvenli olması bilgi gerekçelerle tercih edildiği ve mesleğe bakış açısının da bunlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Özel ve kamu kuruluşlarına göre farklılıkta özellikle özel okullarda çalışan öğretmenlerin piyasanın talep ettiği insan yetiştirmek konusunda kendilerinden çalıştıkları kurumların ve ailelerin beklentisi olduğu sonucuna varılmıştır. Devlet kurumlarında çalışan öğretmenler ise kendilerini bağlayan sorumlu oldukları asli öğelerin sorumlu oldukları eğitim sistemi ve vicdanları olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak katılımcıların öğretmenlik mesleğine bakış açılarında yaş, cinsiyet ve çalışılan kurumlara ve emekli olma durumuna göre farklılıklar vardır.

Öğretmenlerin mesleği devam etme süreçlerinde hangi kaynakların mesleki doyum sağladığını tespit etmek amacıyla katılımcılara ‘öğrenciyi ne için yetiştirirsiniz (kamu yararına mı?/ piyasanın talep ettiği iş gücü için mi?)’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar öğretmenin yetiştirdiği öğrenciyi toplumsal dönüşüm için mi yoksa mevcut düzenin talep ettiği ihtiyaçları gidermeye mi çalıştığı anlaşılmaya çalışılmış, sonuç olarak öğretmenlerin öğrenciyi kamu yararına eğitmek istedikleri fakat günümüz ülke koşullarında sadece bunun öğrenci ve veli için yeterli olmayacağını, bu hususta katılımcıların da öğrencileri için kaygı duydukları tespit edilmiştir. Katılımcılar öğrenciyi kamu yararına yetiştirmek isterken piyasanın talep ettiği öğrenci profiline yönelik eğitimler verdikleri tespit edilmiştir. Buradan anlaşılabacağı üzere öğretmen mevcut eğitim faaliyetleri içinde çelişkili durumlar yaşamaktadır. Bu çelişkinin elbette ki giderileceği yer dönemin yöneticileri elinden olacaktır.

Katılımcılara ‘Öğrencileri kurallara uymadıkları ya da yaramazlık yaptıkları durumlarda sorunları nasıl çözersiniz?’ sorusu sorulmuştur. Bu soruyla öğrenilmek istenen öğretmenlerin sistem karşısında problemi nasıl çözdüklerini tespit etmeye yöneliktir. Kurallara uyanları takdir eden bu tip öğrencileri idealize eden öğretmenin daha çok sistemle bütünleştiğini söylemek mümkündür. Öğrencinin özerk olduğunu, yaramazlığı sorgulayan, öğrenciye hareket alanı veren, söz hakkı sunan öğretmen ise değişim ve dönüşüme daha müsait bir öğretmen profili çizmektedir.

‘İlkokul öğretmeni çocuğun bakımında ailenin rolünü üstlenmiş midir? Sizce ilköğretim öğretmenleri olmasa idi aileden sonra çocuk bakımını hangi kurum ve kimler üstlenmeliydi? Toplumun hali hazırdaki varlığının devamını sağlayan meslek sizce hangisidir?, Mesleğinizin hali hazırdaki toplum düzeninin devamını sağladığını düşünüyor musunuz? Öğretmen içinde yaşadığı toplumun hedeflediği ‘birey tipini’ yetiştirebilir mi?’ şeklinde katılımcılara yöneltilen sorulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenler toplumda bir değişim olacaksa bunun öğretmenler aracılığıyla olacağına dair inançları çok nettir. Toplumdaki değişime güçlerinin yetmeyeceği, bunun yanında destek almadıkları takdirde bunun imkânsız olacağı sonucuna varılmıştır.

Bir ülkedeki eğitim kurumları kendi yapısı içerisinde gayet iyi işleyen bir organizasyona sahiptir. Öğretmen, öğrenci, idareci ve diğer çalışanları ile (kantin işletmeni, servis şoförü gibi) ciddi bir insan potansiyeli vardır. Böylesi büyük bir sistem içinde elbette ki aksaklıklar olacaktır. Bu sistemin omurgasını öğretmenler oluşturmaktadır. Çünkü öğretmenler hem birebir öğrenci ile muhatap hem de idareci ile muhataptır. İki tarafın ihtiyacı olan ne varsa yerinde tespit edebilme ve çözebilme kabiliyetine sahiptir öğretmen. Böylesi durumda öğretmeni dinlememek öğretmeni sistemden dışlamaktır. Sistemin en büyük parçasını sistemin dışında bırakmak sistemin ilerleyen bir zamanda sorunla karşılaşmasına neden olacaktır. Katılımcılar yıl içinde yapılan çeşitli toplantılara katılım sağladıklarını, kendilerinden fikirler alındığını fakat sonra hiçbir şekilde dikkate alınmadıklarını belirtmiştir. Bu durumda kendileri hakkında ne düşündüklerini sorusuna önemsiz biriymiş gibi hissettiklerini ve dinlenmemiş olmanın verdiği motivasyon kaybından bahsetmişlerdir.

Toplumsal koşulların bir ürünü olan eğitim yine toplumsal ihtiyaçlara cevap verebildiği ölçüde olumlu işlev yüklenebilir. Günümüz eğitimi ve müfredat içeriği öğrenciyi daha çok sınav endeksli şekilde yetiştirmekte bu

yönüyle toplumsal ihtiyaçları giderecek meslek elemanı yetiştirmek yerine okulu bitirdiğinde daha iyi yaşam koşulları elde edebilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bu hususta rahatsız oldukları öğrencilerin bir yarış atı gibi sınava endeksli bir çalışma içinde olduklarının üzüntü verici bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenler toplumsal ihtiyaçlara çözüm üretemedikleri bunun da toplumsal saygınlıklarının eskisi gibi olmadığını ve sözlerinin dinlenmediğiyle ilişkilendirmişlerdir. Eğitim sisteminin beklediği hedefler ile pratikteki deneyimler birbiriyle örtüşmemektedir. Öğretmenler öğrencilerine sistemin talep ettiği öğrenci yetiştirme planında öğrencinin geri kalacağı kaygısıyla sınava endeksli çalışmalar yaptıklarını da söylemiştir. Buradan anlaşılabileceği üzere sistemin talep ettiği ile hayatta beklenen arasında bir uyumun olmadığıdır. Eğitim yapısı itibarıyla ihtiyaçlara göre şekil alabilen bir yapıya sahipken günümüz eğitiminde bu ihtiyacın sistem tarafından karşılanmadığı gözlemlenmiştir.

Sonuç; bir sosyal kurum olarak eğitim ve bir meslek olarak öğretmenlik toplumsal değişme sürecinin görülenin aksine aktif unsurları olduğu dikkate alındığında her ikisinin de birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan olduğu söylenebilir. Öğretmenler mesleki anlamda toplumsal değişimin nesnesi iken, eğitim alanında aktif olmasıyla da öznedir. Öğretmenler geçmişten günümüze doğru ve güvenilir bilgiyi aktaran kişiler olarak yeryüzünün en kıymetli görevini ifa etmekte insan yetiştirme misyonunu üstlenen ve peygamberlikle eş değer görülmüştür. Geçmişten günümüze bu mesleğin rolü ve statüsü üzerinde etkili olan bazı faktörler vardır. Tarihsel süreçte gelişen ulus devlet olgusu ulusal bilincin gelişmesini sağlamak ve ulus yaratmak amacıyla eğitimden faydalanmıştır. Eğitimin bu yönüyle öğretmenler yeni düzeni toplumla tanıştıracak ve halka anlatacak kişiler olmuştur. Toplumsal değişme dinamikleri eğitimin amacı ve içeriğinde farklılaşmalar oluşturmuş bu farklılaşmalar sonucunda doğal olarak öğretmenlik mesleği ve bu mesleği icra eden öğretmenlerin rol ve uygulamalarında değişimler olmuştur. Eğitime düşen roller bağlamında öğretmenlerin dünden bugüne saygınlıkları ve itibarları arasında değişimler olmuştur. Bu durumun nedeni tarihsel bağlamın dışında değerlendirildiği için öğretmenlerce anlaşılmamıştır. Öğretmenlerin zamanla kaybettikleri saygınlıklarının kaynağını doğru bir tarihsel okumayla mümkündür. Öğretmenlere geçmişte verilen ulus devletin yeni bir vatandaş yaratma misyonlarının ellerinden alınması ile saygınlıkları-

nın azaldığına bu saygınlığın tekrar kazanılması için öğretmenlere vatandaş yaratma misyonunun tekrar verilmesi gerekmektedir. Muhafazakâr anlamda öğretmenlere verilen, olanı devam ettirme misyonunun zamanla işlevini kaybettiği, bu işlev kaybının sistem içinde işleyişin aksamalara neden olduğu, öğretmenlerin rol, statü ve saygınlıklarına yansıdığı görülmektedir. İtibar kaybı yaşayan öğretmenler icra ettikleri mesleğin sağladığı içsel motivasyonu kaybetmiş toplum nezdinde kaybolan itibarlarını nasıl kazanacakları konusunda kafa karışıklığı yaşamıştır.

Bu bağlamda ve öneri niteliği olmak üzere;

- Öğretmenlik yapacak bireylerin üniversiteye girmeden önce öğretmenlik yapacak yeterliliğe ve donanımına, her şeyden önce ilgisine dikkat edilmelidir.
- Öğretmenlerin atama sayısının önceden belirlenmesi,
- Üniversitelerde ilkokul öğretmenlerine verilen derslerin revize edilmesi, okulda öğrenciye yaramayacak konuların ders programından kaldırılması,
- Staja üniversitede eğitimin ilk yıllarında başlanması ve stajın dört yıla dağıtılarak sürekli olması,
- Üniversite sonunda KPSS gibi bir sınav ölçütünün olması, mülakatların kaldırılması,
- Ataması yapılan yeni öğretmenin okula uyum sürecini sağlayacak bir programın olması,
- Okul müdürlerinin öğretmenleri dinlemesi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi,
- Okul müdürlerinin öğretmenlerin öğrenciye katkı sunacağı etkinliklere engel olmaması ve bunu yük gibi görmemesi,
- Köylerdeki okullara yeterli düzeyde öğretmen gönderiminin sağlanması ve sınıf birleştirmenin (farklı sınıf seviyesindeki çocukların aynı sınıfta eğitim alması) kaldırılması, öğretmene hem okul idareciliği hem müstahdemlik gibi görevleri tek başına yaptırılmaması,
- Öğretmenlere meslekleri hakkında görüş bildirecekleri ve görüşlerinin dikkate alınacağı bir platformun düzenlenmesi,
- Sorunların çözümünde öğretmenlerin de çözüme dâhil edilmesi ve görüşlerinin dikkate alınması,

- Öğretmenlerin müfredat hakkındaki eleştirilerinin ortak yanlarına bakılması ve gereksiz içeriklerin müfredattan çıkarılması, ihtiyaç olanların eklenmesi,
- Eğitim anlayışının sınav endeksli olmaktan çok çocuğun tüm yönleriyle sağlıklı gelişimini sağlayacak okul ortamının hazırlanması,
- Öğretmenlerin eski saygınlıklarının kazanılmasını sağlayacak politikalar geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin toplum nezdinde rencide edecek uygulamaların kaldırılması,
- Öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi,
- Öğretmene eski saygınlığını vererek vatandaş oluşturma görevinin öğretmene tekrar verilmesi,
- Öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin bu mesleği bilinçli bir şekilde tercih etmelerini sağlayacak imkân ve olanakların hazırlanması.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2007). Bingöl ve çevresinde islam dininin yayılışı. I: *Bingöl Sempozyumu, Bingöl tarih ve kültür araştırmaları dergisi yayınları*, 19-27.
- Aka, A. (2009, Haziran 21). Antonio Gramsci ve "Hegemonik Okul". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 329-338.
- Akbaş, C. (2018). Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi, (Yayın no: 529389) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Akpınar, B., ve Aydın, K. (2007). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(144).
- Aktay, Y. (2014). M. Aydın (Dü.) içinde, *Modern Dünyada Ailenin Dönüşümü ve muhtemel geleceği üzerine mülahazalar ve geleneğe Dayalı Problemler* (s. 181-188). Ankara: Açılım Kitap.
- Akyüz, H. (1991). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları .
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de öğretmenlerin* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi. Alay, O. (2006). *Kültür dünyamızda Bingöl*. Elazığ: Üniversite Kitapevi.
- Altay, E. (1972). *Eğitim sosyolojisi dersleri*. Ankara: Milli Kütüphane. Altay, O. (2006). *Kültür dünyamızda Bingöl*. Elazığ: Üniversite Kitapevi.
- Apple, M. W. (2017). *Eğitim toplumu değiştirebilir mi?* (Ş. Çınkır, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Apple, M. (2014). Yıldız, A. (2014). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava haÖğretmenliğin dönüşümü: İdealist Öğretmenden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene . A. Yıldız içinde, *Öğretmenliğin Dönüşümü* (s. 13). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Armağan, M. (1990). Fenomenoloji. *Sosyal bilimler ansiklopedisi* (Cilt 2, s. 32). içinde İstanbul: Risale Basın Yayın.
- Arslan, M. (2018). *Meslek Etiği ve Öğretmenlik Meslek Etiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayın no: 512858)[Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Antalya: Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Aslan, G. (2018). Türkiye’de Sosyoloji ve Eğitim Sosyolojisinin Doğuşu. L. Eraslan içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 227-260). Ankara: Maya Akademi.
- Ayas, S. B. (2012). Öğrtmenlik Mesleği. I. K. Elma içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 272-309). Ankara: PegemA.
- Aziz, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri* . İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bacakoğlu, G. (2018). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kimliklerini Geliştirmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Değerlendirilmesi*. (Yayın no: 530841)[Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi (Gözlem, Görüşme, Odak Grup, Sözlü Tarih, İçerik Analizi, Söylem Analizi)*. Isparta: Fakülte Kitapevi.
- Baltacı, A. (2019). *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Basal, H., ve Derman Taner, M. (tarih yok). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de ilköğretimde ve ilköğretime öğretmen yetiştirmede niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Education Sciences*, 4, 139-154. 10 15, 2022 tarihinde Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19829/212479> adresinden alındı
- Baştürk, S., ve Ayas, C. (2012). Öğretmenlik meleği. K. Kiroğlu, ve C. Elma içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 272-329). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Benton, T. (2016). *Sosyolojinin Felsefi Kökenleri*. (Ü. Tatlıcan, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (A. Arı, Çev.) Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bourdieu, P. (2005a). *Pratik Nedenler*. (H. U. Tanrıöver, Çev.) İstanbul: Hil Yayınevi.
- Bourdieu, P. (2014). *Sosyolog ve Tarihçi*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Büyük Öztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye’de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: velilerin ilk ve orta okullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*(34), 247- 266.
- Celkan, H. Y. (1989). *Eğitim sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.
- Chazei, F. (2011). *Sosyolojik Düşünce Sözlüğü*. (M. Borlandi, Dü., ve B. Arıbaş, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Cihan, A. (2007). *Osmanlı’da Eğitim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cirhinlioğlu, Z. (1996). *Meslekler ve Sosyoloji*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Counts, G. S. (1935). *Dare the School Build a New Social Order?* New York: The Day Company.

- Cresweel, J. W. (2017b). *Araştırma Deseni*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Cresweel, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2017a). *Eğitim Araştırmaları*. (H. Ekşi, Çev.) İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Çağlayan, E. (2009). *Osmanlı'nın son döneminde Kığı'da Eğitim*. Arşiv vesikalarına göre Bingöl kologyum: Bingö Belediyesi Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005/2). Öğretmenlik Mesleği Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları*(19), 207-237.
- Çetin, E. (2009). Türkiye'de Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi. S. Ünsal , ve A. Çetin (Dü). içinde Ankara: Nobel Yayınları.
- Çinkır, Ş. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Birbirlerini Etkileme Taktiklerinin Örgütsel Adalet İle İlişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50-64.
- Demircan, A. (2007). Müzakereler. I. *Bingöll Sempozyumu* (s. 51-53). Bingöl: Bingöl Belediyesi Kültür Yayınları.
- Derman Taner, M., ve Basal, H. (2009). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de ilköğretimde ve ilköğretime öğretmen yetiştirilmede niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Education Sciences*, 4, 139-154. 10 15, 2022 tarihinde Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19829/212479> adresinden alındı
- Dikici, E. (2020). Sosyolojik açıdan eğitim kurumu ve işlevleri. E. Dikici, M. C. Demir, ve Z. Sevim Adıgüzel içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 7-28). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Diyanet İslam Ansiklopedisi. (2022, Aralık 5). *Terbiye*. Türkiye DiyanetVakfı İslam Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/arama/?q=terbiye&p=m> adresinden alındı
- Doğan, İ. (2018). *Eğitim Sosyolojisi Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, Ö. (2018). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı, (Yayın no: 523806) [Yayınlanmış Doktora Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Orta Öğretime Öğretmen Yataştırma (Tarihi Gelişim)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Durkheim, E. (2013). *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*. (C. Saraçoğlu, Çev.) İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Durkheim, E. (2016a). *Eğitim ve Sosyoloji*. (P. Ergenekon, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2016b). *Ahlak Eğitimi*. (O. Adanır, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Eraslan, L. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Erden, M. (2017). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergun, D. (2005). *Sosyoloji ve Eğitim*. İstanbul: İmge Yayınları.

- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi* (4. Baskı b.). Ankara: Ocak Yayınları.
- Eriksen, T. H. (2009). *Küçük Yerler Derin Mevzular*. (F. Adsay, Çev.) İstanbul: Avesta Yayınları.
- Ertan, M. (2009). 18.ve 19. Yüzyılda Bingöl’de İlköğretim Mekteplerinin Eğitim Sosyolojisi Açısından Değerlendirilmesi. *Arşiv Vesikalarına Göre Bingöl Kologyumu* (s. 129-145). Bingöl: Bingöl Belediyesi Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2005). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden, ve Y. Özden (Dü.) içinde, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fırat Kalkınma Ajansı. (2022). *fka.gov.tr*. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü 12.10.2022 tarihinde <https://fka.gov.tr/bingol-tanitim> adresinden alındı
- François, C. (2011). *Sosyoloji Düşünce Sözlüğü*. (M. B. vd., Dü.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gordon, T. (2007). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Görgülü, D. (2020). Türkiye’de Sosyolojinin ve Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi. R. Küçükali içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 81-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gutek, G. L. (2019). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hozum , T., Feride, Ş., Gök, E., Yurttaş Kumlu, G., Şahin, D., Yanış, H., . . . Hacıoğlu, Y. (2016). Sosyal Bilimler Alanlarında Hazırlanan Tezler için Raporlaştırma Önerileri: Bir Tez Nasıl Yazılmalıdır? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*(36), 489- 521.
- İnal, K. (2019). *Öğretmen ve İktidar*. Ankara: Töz Yayıncılık. İnce, A. (2019). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Bir Yayıncılık.
- Kara, K. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayın no: 303591) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, F., ve Özkul, M. (2021). Yaşam Tarzı Göstergesi Olarak Meslekler. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*(2), 37-63.
- Kaya, M. (2009). *Cumhuriyet arşiv vesikaları ışığında Bingöl*. Bingöl: Bingöl Belediyesi Yayınları.
- Kurtkan Bilgiseven, A. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Filiz Kitapevi.
- Maileret, G. (1999, Ocak). Eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1).
- Marshall, G. (199). Eğitim Sosyolojisi. *Sosyoloji Sözlüğü* (O. Akınbay, ve D. Kömürcü, Çev., s. 174). içinde Bilim ve Sanat.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırmada Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, F. Koçak Canbaz, M. Öz, E. Karadağ, D. Yılmaz, H. Özen, . . . S. Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mevzuat İnternet Sitesi, (2023, 02 2). mevzuat.gov.tr: 12.02.2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.442.pdf> adresinden alındı
- Moore, R. (2015). *Eğitim ve Toplum*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Mutlu, A. (2018). *Öğretmenlik meslek etiği ile öz yeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no: 505814) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*. (E. Akkaş, Dü., ve Ö. Akkaya, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Nişanyan, S. (2011, 06 17). *Nişanyan Sözlük*. Aralık 25, 2022 tarihinde Nişanyan Sözlük: 23. 09. 2023 <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%20adresinden%20indirildi> adresinden alındı
- Oktik, N. (2018). Aile ve toplum: Sosyolojik yaklaşımlar. N. Oktik, H. Ünal Reşitoğlu, N. Oktik, ve H. Reşitoğlu (Dü) içinde, *Aileyi Anlamak Disiplinler Arası Bir Yaklaşım* (s. 1). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oktik, N. (2020). Sosyolojide temel kavramlar. N. Oktik, M. Tuncer, ve B. Varışlı içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 1-13). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Omurtak, G. (2020). Türkiye’de Eğitim Sosyolojisinin Gelişimi. N. Oktik, M. Tuncer, ve B. Varışlı içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 1-13). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ormrod, J. (2016). *Öğrenme Psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkan, S. (2008). *Türk Eğitim Tarihi* (2. Baskı b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özpolat, A. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri* (Yayın No: 125144) [Yayımlanmış Doktora Tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özpolat, V. (2010, Aralık). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(29), 149-172.
- Öztabağ, L. (1968). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztürk, H. (1970). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Memleket Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Porta, D. D., ve Keating, M. (2019). *Sosyal bilimlerde yaklaşımlar ve metodolojiler*. (S. Gürses, Çev.) İstanbul: Küre Yayınları.

- Reissman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousands Oaks: CA: Sage.
- Ritzer, G. (2011). *Sosyoloji kuramları*. (H. Hülür, Çev.) Ankara: De Ki Yayınları.
- Ritzer, G., ve Stepanisky, J. (tarih yok). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları ve Klasik Kökleri*. (I. E. Howison, Çev.) Ankara: De Ki Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye Eğitim Tarihi 11- 20. Yüzyıllar*. İstanbul: Alfa.
- Slattery, M. (2007). *Sosyolojide Temel Fikirler*. (Ü. Tatlıcan, ve G. Demiriz, Çev.) Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. (1990). Eğitim. M. Armağan içinde, *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* (s. 420). İstanbul: Nesil Matbacılık Yayıncılık.
- Soylu, H. (2003). *Şehir Coğrafyası Açısından Bir Araştırma Bingöl*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Söylemez, M., ve Demir, A. (2014). *1550 Tahrirli Defterine Göre Çapakçur Livası Nüfus ve İskan*. Bingöl: Bingöl Belediyesi Kültür Yayınları.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). *Strauss, Ans Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (Second Edition)*. London: Sage Publications.
- T.C. Bingöl Üniveristesi (2022, 10 25). *T.C. Bingöl Üniveristesi Web Sayfası*. 09.06.2022 tarihinde <http://www.bingol.gov.tr/tarihcesi>: <http://www.bingol.gov.tr/tarihcesi> adresinden alındı
- T.C. Bingöl Üniveristesi. (2022, 10 15). “Tarihçe” 05.08.2022 tarihinde <http://www.bingol.gov.tr/tarihcesi>. <http://www.bingol.gov.tr/tarihcesi> adresinden alındı
- T.C. Bingöl Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü . (2015-2019). *T.C. Bingöl Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Planı*. 21.02.2021 tarihinde https://bingol.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/02083822_bnglmemstratejkplani20152019.pdf adresinden alındı
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2022, 8 9). 2021-2022 Örgün Eğitim İstatistikler 21.02.2023 [meb.gov.tr](https://www.meb.gov.tr). <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr> adresinden alındı
- Tan, M. (1981a). Toplumsal değişim ve eğitim: Kadın bakış açısından. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Tan, M. (1981b). Eğitim sosyolojisine değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Eğitim sosyolojisine değişik yaklaşımlar: İşlevselci Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2).
- Tektaş, Ş. (2008). Bingöl ilinin tarihteki yeri, tarihsel gelişimi, coğrafi yapısı ve ekonomisi II. Bingöl Sempozyumu. II. *Bingöl Sempozyumu* (s. 347-350). Bingöl: Bingöl Belediyesi Kültür Yayınları.

- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi. Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kurumlarda Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçuoğlu, H., Tezcan, M., Göğüş, M., Akyüz, Y., ve Sandıkçioğlu, İ. (1971). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Sevinç Matbası .
- Türk Dil Kurumu. (2022, Mart 12). “Aile” ve “Eğitim” Tanımı. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu*. “Türk Dil Kurumu”: <https://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı
- Türkiye İstatistik Kurumu . 2017 Yaygın Eğitim Araştırması Faaliyetleri, (2018, 11 28). tuik.gov.tr. 13.04.2022 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yaygin-Egitim-Faaliyetleri-Arastirmasi-2017-27599> adresinden alındı
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü* (Yayın no:473559) [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Ünal, K. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Yordayıcı Değerler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde Bir Araştırma*, (Yayın No: 488720) [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden alındı
- Ünsal, S., ve Korkmaz, F. (2018). Eğitim ve Sosyoloji İlişkisi. S. Ünsal , ve A. Çetin içinde, *Eğitim Sosyolojisi* (s. 35-58). Ankara: Nobel Yayınları.
- Wallace, R., ve Wolf, A. (2015). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları Klasik Geleneğin Genişletilmesi*. (L. Elburuz, ve M. Ayas, Çev.) Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Yıldırım , A., ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2014). *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Yılman, M. (1978). *Çağdaş Eğitim Sosyolojisi*. İzmir: Eğitim Enstitüleri.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması*. (İ. Günbayı, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel Kaptanoğlu, İ. (2018). Niteliksel verilerin bilgisayarlı ve bilgisayarsız analizi ders notları. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü.