



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2011, Volume: 6, Number: 4, Article Number: 1C0468

EDUCATION SCIENCES

Received: September 2010

Accepted: October 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

Hülya Çermik

Birsen Doğan

Abdurrahman Şahin

Pamukkale University

hcermek@pau.edu.tr

Denizli-Turkey

**ÖĞRETMEN ADAYLARINDA İZ BIRAKAN ÖĞRETMENLERLE YAŞANILAN DENEYİMLERİN
MESLEK TERCİHLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

ÖZET

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretim uygulamaları, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkilidir. Bu betimsel çalışmada, öğretmen adaylarının ilköğretim kademesinde öğrenciyken kendi öğretmenleriyle olan deneyimlerinden iz bırakanları incelenerek meslek tercihi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmaya Pamukkale Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği programının son sınıfına kayıtlı 140 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, olumlu ve olumsuz deneyimleri açığa çıkarmayı amaçlayan iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi, frekans ve yüzde istatistikleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, etik ve yeterlilik/yetersizlik boyutlarındaki deneyimleri ortaya koyarken; olumsuz deneyimlerin etik boyutunda, olumlu deneyimlerin yeterlik boyutunda yoğunlaştığını göstermektedir. Etik boyuttaki sorunların giderilmesi, mesleğe yönelik imgeleri olumlu yönde etkileyebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Meslek Tercihi, İlköğretim, Öğretmen Yetiştirme, Deneyim

**AN INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' EXPERIENCES WITH THEIR
UNFORGOTTEN TEACHERS FROM A CAREER CHOICE PERSPECTIVE**

ABSTRACT

Teachers' personality and teaching practices play an important role for their students' decisions to choose teaching profession. This study aims to investigate and evaluate the unforgotten experiences of prospective teachers with their own elementary school teachers. Participants were 140 prospective teachers from the Primary School Teaching Program at Pamukkale University. The data were gathered by a questionnaire including open-ended questions aiming to reveal positive and negative experiences. The gathered data were analyzed by employing the techniques of content analysis, frequency, and percentage. Findings draw attention to the experiences in ethics and proficiency/deficiency categories and demonstrate that negative experiences often fall into ethics category while positive experiences were in proficiency category. Eliminating the ethical issues might influence the images toward teaching profession.

Keywords: Teaching Profession, Career Choice, Elementary Education, Teacher Education, Experience

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğini niçin tercih ettiklerine yönelik ilgi son yıllarda giderek artmaktadır. Yapılan çalışmalar, öğretmen yetiştirme programına gelen öğrencilerin meslek tercihlerinin birçok farklı gerekçeye dayalı olduğunu göstermektedir. Söz konusu çalışmalar (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Brown, 1992; Chuene, Lubben ve Newson, 1999; Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Papanastasiou ve Papanastasiou, 1998; Saban, 2003), öğretmenlik mesleğini seçenlerin tercihlerinde içsel, dışsal, özgeci ve çıkar gibi başlıca faktörlerinin önemli bir rol oynadığına dikkatleri çekmektedir. Bu çalışmaların bulguları incelendiğinde, öncelikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomik beklentilerin önemli bir yer tuttuğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının meslek tercihleri üzerinde anne, baba, akraba, öğretmen gibi başka insanların kısmi olarak etkili oldukları da görülmektedir. Bazı araştırmalar ise (Boz ve Boz, 2008; Çermik vd., 2010; Watt ve Richardson, 2008) öğretmen yetiştirme programına gelmeden önceki kişisel deneyimlerinde yer almış olan öğretmenlerin bazı tutum ve davranışlarının, öğretmen adaylarının meslek tercihleri üzerinde bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Bu da dikkatleri, öğretmenlerin bir model olarak, kişilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri üzerindeki rollerine çekmektedir.

Meslek tercihlerine ilişkin yürütülen bazı araştırmalar (Basow ve Howe, 1980; Johnston, McKeown ve McEwen, 1999; Karunanayake ve Nauta, 2004; Maylor, 2009); meslek tercihleri üzerinde rol modeli olan insanların, toplumun belli bir kesitine model olma konusundaki heyecanın ve bunların yanında toplumsal stereotiplerin etkili olduğuna ilişkin bulgular sunmaktadır. Bu tür çalışmalar genellikle toplumsal stereotiplerden dolayı bir gruba (cinsiyet, statü, ırk, etnik temel gibi) ait bireylerin belli bir mesleğe yönelmelerinin önemli olduğu durumlara ilişkin çalışmalardır. Bu durum kişinin, ait olduğu grubun mesleği tercih etmesine yönelik olarak bir rol modeli işlevi görmekte ya da kişi öyle olduğunu düşünmekte ve insanlar üzerinde psikolojik bir etki oluşturmaktadır. Örneğin, öğretmenliğin "kadın mesleği" olarak görüldüğü ve dolayısıyla daha çok kadınlar tarafından tercih edildiği düşünüldüğünde (Foster ve Newman, 2005; Johnston, McKeown ve McEwen, 1999; Saban, 2003; Smedley, 2007), alanda nadiren yer alan erkek öğretmenlerin erkek öğrencilere yönelik bir model olarak rollerinin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarında daha yaygın olarak göze çarpan bu cinsiyet dengesizliği, alan yazında "mesleğin kadınsılaşması" olarak ele alınan bir sorundur. Öğretmen yetiştirme programına katılan erkekler, kendilerini kadınlara özgü bir alana girmiş gibi algılamakta ve katıldıkları programda aidiyet duygusu geliştirmekte zorlanmaktadırlar (Johnston, McKeown ve McEwen, 1999; Mulholland ve Hansen, 2003; Parr, Gosse ve Allison, 2008). Sözü edilen durumlarda, davranış ve tutumlarıyla olumlu olan erkek öğretmenlerin sistem içinde yer alması, onların diğerleri tarafından model alınmasına ve stereotip inançların kırılmasına yol açabilir. Kuşkusuz öğretmenler, yetiştirdikleri öğrencilere davranış, tutum ve benzer birçok açıdan rol modeli oldukları gibi; gösterdikleri olumlu tutum ve davranışlarla da öğretmenlik mesleğini tercih eden pek çok kişinin mesleği tercih etmesinde önemli bir rol oynamaktadırlar.

Model, birlikte yaşanan ortamlarda çeşitli özellik ve davranışları diğerlerince örnek alınan kişidir. Öğrencilerde oluşan değişim, bir model olarak öğretmenlerin söyledikleri yoluyla değil, uygulamalar ve somutlaşan davranışlar üzerinden gerçekleşir (Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç, 2004). Dolayısıyla kendini işe verme, demokratik bir tutum sergileme, duygularına hâkim olma, dili etkili

kullanma, öğrencilerini dinleme, kendi yanlışlarını kabul etme ve özür dileme gibi öğretmenler tarafından sergilenen birçok davranış model alınırken, kişilerin mesleğe bakışı üzerinde de etki oluşturur. İşte bunun içindir ki, bazı kişiler öğretmenlerinin davranışlarından dolayı öğretmen olmayı arzu etmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin niçin tercih edildiğini inceleyen bazı çalışmalar (Çermik vd., 2010; Watt ve Richardson, 2008) adayların deneyimlerinde yer almış olan öğretmenlerin davranışlarının meslek tercihi açısından güçlü bir belirleyici olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak diğer bazı çalışmalar kişilerin ön deneyimlerinde yer alan öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğretmenlik mesleğine yönelmede merkezi bir rol üstlendiğine işaret etmektedir. Örneğin, Boz ve Boz (2008) ortaöğretim kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme sebeplerini inceledikleri çalışmalarında, en etkili faktör olarak kişilerin kendi öğretmenlerinden etkilendiklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenen ve toplum tarafından sevilen öğretmen modellerinin, öğrencilerin öğretmenliği seçmelerinde etkili olduklarını göstermektedir. Ancak bulgular, olumlu öğretmen davranışlarının yanında olumsuz öğretmen davranışlarının da, kişileri mevcut yapıyı olumluya dönüştürme arzusuyla öğretmenlik mesleğine kaydırdığına dikkatleri çekmektedir. Söz konusu çalışmanın bir katılımcısı, "Matematik öğretmenliğini en başta seçmemin nedeni ilkokula dayanmaktadır. İlkokulda hoca beni tahtaya kaldırmıştı ve bir küp sorusunu çözmemi istemişti. Ben bu soruyu maalesef çözemedim ve hoca tarafından tokatlandım. Bunun üzerine 'ben bu işi yapacağım, ben bunu başaracağım' diye hırs yaptım... Şu anda buradayım. Okula ek olarak dershanede çalışmaktayım ve ben de çocuklara matematik öğretmekteyim ama dayaksız ve tokatsız." diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Giriş bölümünde belirtilenlerden yola çıkılarak, sınıf öğretmenlerinin çok önemli bir konumda oldukları söylenebilir. Yapılan önceki araştırmalar, öğretmen adaylarının öğrencilik yıllarında karşılaştıkları öğretmen davranışlarının, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine yönelik olarak güçlü olmasa da önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Oysaki öğretmen adaylarının geçmişlerinde yer alan öğretmenlerle olumlu ve olumsuz deneyimlerini inceleyen araştırmalarda bir boşluk olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, ilköğretim sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlerle olan yaşantılarında onlarda iz bırakan olumlu ve olumsuz deneyimleri açığa çıkarmak ve bu deneyimlerini meslek tercihleri açısından değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür.

3. YÖNTEM (METHOD)

3.1. Araştırmanın Modeli (Research Design)

Bu araştırma, açık-uçlu sorular içeren bir anket yoluyla nitel verilerin toplandığı betimsel nitelikli bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, adından da kolaylıkla anlaşılacağı gibi, ele alınan konu ya da olguya ilişkin özellikleri betimlemek amacıyla yürütülür (Borg, Gall ve Gall, 1993). Bu tür çalışmalarda, nitel çalışmalarda olduğu gibi her zaman derinlemesine veriler elde etmek olanaklı değildir; ancak yine de, açık uçlu sorular yoluyla nitel veriler toplamak mümkündür (Babbie, 1992). Anket çalışmalarında nitel veri toplamanın temel amacı, nicel çalışma(lar)da ortaya çıkan bazı sonuçları daha derinlemesine incelemek ve bu sonuçları farklı bir bakış açısıyla ele almaktır (Kjeldsen ve Nielsen, 2000).

3.2. Katılımcılar (Participants)

Bu araştırmanın katılımcılarını, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programının son sınıfındaki öğretmen adayları oluşturmaktadır. Söz konusu programın bahsedilen sınıfında 174'ü kadın ve 212'si erkek olmak üzere toplam 386 aday öğretmen yer almaktadır. Bunların 223'ü birinci öğretim programına ve 163'ü ikinci öğretim programına devam etmektedirler. Bu aday öğretmenlerden 63 kadın ve 77 erkek olmak üzere toplam 140 gönüllü kişi araştırma kapsamına dâhil olarak deneyimlerini paylaşmışlardır. Gönüllü olan tüm öğretmen adayları araştırmaya katıldıkları için, herhangi bir örneklem seçimine gidilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı (Data Collection Instrument)

Veriler, öğretmen adaylarının ilköğretim yaşantılarında "öğretmen" denildiğinde kendilerinde iz bırakan bir olumlu ve bir olumsuz deneyimini yazılı olarak açıklamalarını isteyen bir form aracılığıyla toplanmıştır. Formda şu sorular yer almıştır: (1) İlköğretim yaşantınızda "öğretmen" dendiğinde sizde iz bırakan olumlu bir deneyiminizi açıklayınız. (2) İlköğretim yaşantınızda "öğretmen" dendiğinde sizde iz bırakan olumsuz bir deneyiminizi açıklayınız. Her katılımcıdan bir olumlu ve bir olumsuz deneyimini yazmaları ve bunlardan her birini kendilerine sunulan yarım sayfalık alana olabildiğince tarafsız ve etraflı biçimde açıklamaları istenmiştir. Bu tür soruların sağladığı verileri çözümlmek zor olsa da, katılımcıların gerçek duygu ve düşüncelerini ifade olanağı vermesi açısından önemlidir (Babbie, 1992).

3.4. Verilerin Toplanması (Data Collection)

Veriler, 2008-2009 Öğretim Yılı Bahar dönemi içinde toplanmıştır. Betimsel çalışmalarda veriler, katılımcıların ifadelerine dayalı olarak elde edilir. Ancak bu tür çalışmalarda, katılımcıların araştırmacının duymak istediği durumları ifade etme eğilimlerine karşı önlemler alınmazsa, verilerin geçerliği düşer (Borg vd., 1993). Dolayısıyla verilerin geçerliğini yükseltmek için katılımcılarla güvene dayalı bir iletişim kurulmuş, katılımcılar araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve sadece gönüllü olan kişilerin çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinden önce anket formuna isim yazılmaması gerektiği katılımcılara duyurulmuş; onlardan ilgili sorulara cevap yazarken gerçek deneyimlerini abartmadan nesnel bir şekilde yazmaları istenmiştir. Her ne olursa olsun, katılımcılara, kendi ifadelerinin, notlarını ve mezuniyetlerini etkilemeyeceği ve toplanan verilerin herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyeceği konularında güvence verilmiştir. Form katılımcılara araştırmacılar tarafından dağıtılmış, yaklaşık on günlük süre içinde kendilerine uygun zaman ve ortamlarda formu dolduran adaylar, doldurdıkları formları bireysel veya topluca araştırmacılara teslim etmişlerdir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi (Data Analysis)

Veri toplama süreci sonunda toplam 140 adet cevaplanmış anket formu elde edilmiştir. Katılımcıların öğretmenleriyle olan çarpıcı deneyimlerini yansıtan verilerin çözümleme ve yorumlanma süreci, aşağıda belirtilen dört temel aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada, tüm katılımcıların doldurarak teslim ettikleri anket formları 1'den başlayarak 140'a kadar numaralandırılarak incelenmiştir. Veri toplama sürecinde boş form teslim edilmemiş ve dolayısıyla yarısı olumlu ve yarısı olumsuz olmak üzere toplam 280 deneyim elde edilmiştir. İkinci aşamada, olumlu ve olumsuz deneyimler ayrı ayrı toplanan tüm anket verileri üzerinde, *içerik analizi* tekniği uygulanmıştır. İçerik

analizi, elde edilen veriler içinde tekrarlayan konu, kavram ve sorunların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması (Denzin ve Lincoln, 1998; Silverman, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla katılımcıların açıklamış olduğu deneyimler okunarak anlamlı bölümler işaretlenmiş, sayfa kenarlarına (*haksızlık, şiddet, ayrımcılık* gibi) kodlar yazılmıştır. Daha sonra, tekrar eden kodların, tümevarımcı yaklaşımla incelenmesiyle kategoriler oluşturulmuştur (Stake, 1995). Bu süreç sonucunda olumlu ve olumsuz deneyimler için bulgular kısmında belirtilen temalara ulaşılmıştır. İçerik analizi tekniği, farklı yer ve zamanlarda meydana gelmiş olan olay, olgu ve düşünceleri incelemek yoluyla belli eğilimleri saptamak için de uygundur (Babbie, 1992). Dolayısıyla elde edilen bulguların toplumsal anlamda belli eğilimleri gösterdiği söylenebilir. Üçüncü aşamada, güvenilirliğe yönelik bazı önlemler alınmıştır. Bu amaçla üçüncü araştırmacı kodlamaları ve temaları gözden geçirerek yapılan işlemlerin uygunluğunu incelenmiştir. Dördüncü aşamada ise ortaya çıkan kod ve temaları oluşturan çarpıcı deneyimler, bulguları desteklemek amacıyla okuyucuya sunulmuştur. Sunulan deneyimler, italik yazıyla yazılmış ve deneyimin alındığı anket numarası, deneyim ifadesinin sonunda parantez içinde verilmiştir. Bu tarz doğrudan alıntılar, katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerinin çarpıcı bir biçimde görülmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

4. BULGULAR (FINDINGS)

4.1. Katılımcıların Olumsuz Deneyimlerine Dayalı Bulgular (Findings Regarding Negative Experiences of Participants)

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların ilköğretim yaşantılarında "öğretmen" dendiğinde kendilerinde iz bırakan olumsuz deneyimleri, "etik" ve "yetersizlik" olmak üzere iki ana temadan oluşmaktadır. Katılımcıların ilköğretim yaşantılarında öğretmene ilişkin kendilerinde iz bırakan deneyimlerinden yola çıkılarak oluşturulan temaları daha iyi anlayabilmek için, temaları oluşturan alt temalar, frekans ve yüzde değerleri ile Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Olumsuz deneyimlere ilişkin temalar ve bu temaların frekans ve yüzde değerleri
(Table 1. Themes related to negative experiences and the frequency and percentage values of these themes)

Olumsuz Deneyimlere İlişkin Temalar	f	%
I. ETİK		
Fiziksel şiddet görme veya tanık olma	91	45.05
Haksızlığa uğrama	34	16.83
Duygusal şiddet görme	33	16.34
Ayrımcılığa maruz kalma	10	4.95
Yalancılığa tanık olma	5	2.48
Ara Toplam	173	85.65
II. YETERSİZLİK		
Mesleki becerilerdeki yetersizliğe uğrama	21	10.39
Kişisel özelliklerdeki yetersizliğe uğrama	8	3.96
Ara Toplam	29	14.35
Genel Toplam	202	100.00

Katılımcıların ilköğretim yaşantılarında "öğretmen" dendiğinde kendilerinde olumsuz iz bırakan deneyimlerine dayalı olarak, *etik* (%85.65) ve *yetersizlik* (%14.35) olmak üzere iki ana tema ortaya

çıkıştır. Birinci ana tema olan etik içerisinde toplam beş, ikinci ana tema olan yetersizlik içinde ise toplam iki alt tema yer almaktadır.

Etik ana teması altında yer alan birinci alt tema *fiziksel şiddet görme veya tanık olma* şeklinde ifade edilmiştir. Oluşturulan bu alt tema, katılımcıların ilköğretim yaşantılarında öğretmene ilişkin olumsuz olarak kendilerinde iz bırakan deneyimlerinde ya fiziksel şiddet görmeleri ya da fiziksel şiddet uygulanmasına tanıklık etmeleri ile ilgilidir. Kabaca fiziksel şiddet, öğrencinin bedenine değişik neden ve biçimlerde zarar verme, dayak veya fiziksel gücünü zorlayacak görev yükleme biçiminde ifade edilebilir. *Fiziksel şiddet görme* ile ilgili olarak katılımcılar bazen gördükleri fiziksel şiddete neden olan durumun anlamsızlığını düşünerek yaşadıkları ile ilgili öğretmeninden nefret ettiklerini ifade etmişlerdir. "Sınıf başkanı konuşanları tahtaya yazıyordu. İnsanız konuşmayacak mıyız? Öğretmen geldi ve tahtanın önünde dövdü beni. Ondan sonra o öğretmenden nefret ettim." (79). Katılımcılar bazen de yaşadıklarına anlam verememiş ancak bundan son derece olumsuz etkilendiklerini vurgulamışlardır. "Solaklığımı bastırmak için birinci sınıf öğretmenim elimi bağladı, kullandığımı gördüğünde ise vururdu. Bu bende ciddi olumsuz izler bıraktı. Çünkü çocuktum ve bana yapılan anlam veremiyordum. Şu anda sağ elimi kullanarak yazı yazıyorum." (98). Bazı katılımcılar da yaşadıkları olumsuzluklardan yola çıkarak nasıl bir öğretmen olmak istediklerini açık seçik ortaya koymuşlardır. "Öğrencilerin yanlış yapma gibi bir olasılığının olmadığını düşünen ve öğrencileri yanlış yaptığında ceza olarak onları döven bir ilkokul öğretmenim oldu. Birinci sınıfın sonunda okuma çalışması yaparken yanlış okuduğum, kekelediğim için yediğim tokatlar yüzünden okumaktan ve öğretmenlerden nefret eder hale geldim ve nefret ettiğim öğretmenlik mesleğini şimdi ben yapacağım ve biliyorum ki kendi öğretmenim gibi bir öğretmen değil, tam tersi bir öğretmen olacağım." (126).

Fiziksel şiddet görme veya tanık olma şeklinde belirlenen alt temaya kaynaklık eden deneyimlerden *fiziksel şiddete tanık olma* ile ilgili olanlar da oldukça çarpıcıdır. Katılımcılar ifadelerinde fiziksel şiddete tanık olmalarının kendilerini olumsuz olarak çok fazla etkilediğine de dikkat çekmişlerdir. Bir katılımcı, "Gözde isimli arkadaşım ilköğretim üçüncü sınıftayken sınıfa pinpon topu getirmişti. O pinpon topu ile sınıfın lambasını düşürüp kırdı. Bunun üzerine öğretmen tekme tokat Gözde'yi dövdü. Bu olay beni ciddi olarak çok etkiledi." (29) derken bir diğeri ise, "Ben dördüncü sınıftayken yan şubedeki öğretmen öğrencisini dövüyordu ve 'senden adam olmaz', diyordu. Eminim, bu beni çok etkilediği gibi dayak yiyen arkadaşları da etkilemiştir." (97) şeklinde deneyimini paylaşmıştır.

Etik teması altında yer alan ve ikinci alt tema olan *haksızlığa uğrama* ile ilgili olarak bir katılımcı, "İlkokulda öğretmen sınavdan sonra sınav sorularını tahtada çözenlere 5 veriyordu. Bir sorunun çözümünü arkadaşım ile beraber yaptım. İşlemin yarısını benim yapmama rağmen bana 0.5, diğer arkadaşına 4.5 verdi. Haksızlık yapmıştı. Bu da bana ilerde öğretmen olunca adil davranmam gerektiğini öğretti." (155) biçiminde deneyimini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı da, "İlkokul ikinci sınıftaydım. O gün öğretmenimiz kendi masasında kartonlarla bir şeyler kesiyordu. Birkaç öğrenci çevresine toplanmıştık. O gün yumurta yiyen birinin ağzı kokuyordu. Arkadaşlarım benim yemiş olduğumu iddia ettiler. Öğretmenimiz de beni hiç dinlemeden azarladı. Haksızlıktı bu. Oradan ayrıldım fakat artık o öğretmeni sevmiyordum." (44) diyerek yaşadığı haksızlığı dile getirmiştir.

İkinci alt tema olan *haksızlığa uğrama* ile ilgili olarak katılımcılar deneyimlerini paylaşırken önemli bir nokta dikkat çekicidir. Katılımcılar öğretmenleri tarafından haksızlığa

uğradıklarını ifade eden deneyimlerinde fiziksel şiddet gördüklerini belirtmekte ama fiziksel şiddete de haksız nedenlerle uğradıklarını düşünmektedirler. Bir katılımcı, "Ben çok başarılı ve uslu bir çocuktum: Her öğretmenin istediği ideal öğrencilerden. Fakat bir gün bizim sınıf yaramazlık sınırını aşınca öğretmenin de sabır taşı çatladı. Bütün sınıfı bir güzel tahtaya dizip hepimizin avuçlarına ince bir sopayla vurdu. Ben suçsuzdum ama kurunun yanında yaş da yanar hesabı araya kaynadım. Çok gücenmişim. Çok ağırıma da gitmişti. Elim acıdı deyip ağlamıştım ama elimin acısından değil, gururum kırıldığı için ağlamıştım." (22) derken bir diğeri ise, "Dördüncü sınıftayken öğretmenimizin anahtarı kaybolmuştu. Öğretmenimiz ısrarla kimin aldığını sordu. Kızmayacağını da söyledi. Ama kimseden cevap gelmedi. Öğretmen de en sonunda çok kızdı ve hepimizin tahtaya çıkmasını istedi. 'Herkes yazı yazdığı avucunu açsın.' dedi. Sırayla hepimizin avucuna vurdu. Yani hiç suçum yokken hak etmediğimiz bir ceza almıştık." (24) diyerek deneyim ve düşüncelerini ifade etmiştir. Ancak fiziksel şiddet görmeyi hak eden veya etmeyen öğrenciler gibi bir sınıflama yapmak mümkün değildir. Katılımcıların fiziksel şiddet görmüş olmalarına değil de, şiddete haksız yere uğradıklarına odaklanmış olmaları dikkat çekicidir.

Duygusal şiddete uğrama, etik teması altındaki üçüncü alt temadır. Duygusal şiddet, bireylerin küçümsenip aşağılanması, baskı altına alınması, hakarete uğrayarak onurlarının zedelenmesi, korku nedeni ile düşüncelerini ifade edememeleri, gereken sevgi ve saygıyı görmemeleri, her şeyin suçlusu olarak görülmeleri gibi durumları içermektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcı, "İlkokul öğretmenim oldukça otoriter bir kişiliğe sahipti, çok fazla korkuyorduk kendisinden. Sınıfta ders sırasında sağımıza, solumuza silgi, kalem vermek için bile dönemezdik. Öğretmenimiz başkasına bağırdığında bile biz yerimizden sıçardık korkuyla. Sesi okulun koridorlarında yankılanır ve dışarıdan duyulurdu." (10), sözleriyle yaşantısında korku kültürünün egemen olduğuna vurgu yapmıştır. Bir diğer katılımcı, "Sekizinci sınıfta matematik öğretmenimiz yapamayacağımız bir soruyu tahtaya yazdı. Sınıfı tek tek tahtaya kaldırıyordu. Herkes beş dakika tahtada hiçbir şey yapamadan bekleyip yerine oturuyordu. Tabi biz beklerken öğretmen ya gülüyor ya da bize sürekli kötü şeyler söylüyordu. Tahtada beklemek bana ölüm gibi geldi." (19) sözleriyle öğretmeni tarafından küçümsenip, hakarete uğradığını dolayısıyla duygusal şiddete maruz kaldığını ifade etmiştir.

Etik teması altında yer alan dördüncü alt tema, ayrımcılığa maruz kalma biçiminde ifade edilmiştir. Ayrımcılık bir toplulukta statü, cinsiyet, yaş, görünüm, inanç, etnik köken, dil, engel gibi nedenlerle bir gruba farklı davranılması, bazı bireylerin ise diğerlerine sağlanan belli haklardan yoksun bırakılmaları biçiminde ifade edilebilir (Nieto, 1996). Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcı, öğretmenin gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına farklı davrandığını şu sözlerle dile getirmektedir: "İlköğretim beşinci sınıftayken öğretmenimiz sınıf ortamında bazı öğrencilerle çok ilgileniyordu. Herkese eşit davranmıyordu. Biz başarılı olduğumuzda sıcak davranmıyor, başka öğrenciler başarılı olduğunda onları öve öve bitiremiyordu. Yüksek düzeyde gelire sahip öğrencilere davranışları çok farklıydı. Bu durum beni çok üzerdi." (13). Bir diğer katılımcı da ebeveynlerin mesleklerinin öğretmenler tarafından bazı öğrencilere ayırım yapılmasını beraberinde getirdiğini, "İlköğretim ikinci kademeyi okumak için ilçeye gidiyordum. Yedinci sınıfta iken Fen Bilgisi öğretmenimiz sınıfta ayırım yapıyordu. Sınıfta gürültü yaptığımız gerekçesiyle yanımda oturan arkadaşım beni azarlardı, sonra tahtaya kaldırdı ve benim ellerime cetvelle vurdu arkadaşım ise vurmadı.

Çünkü arkadaşımın annesi ve babası okuduğumuz okulda öğretmendi. Bu olay beni derinden etkilemişti. Benim o öğretmene olan kinim hala devam eder." (152), şeklindeki sözleriyle ifade etmektedir.

Yalancılığa tanık olma, etik teması altındaki beşinci alt temadır. Bu alt tema içerisinde öğretmenin yalancılığına tanık olmanın yanı sıra öğretmenin öğrenciyi yalana teşvik etmesi de ifade edilmektedir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcı, "İlkokul üçüncü sınıfta anneler günü haftasında öğretmenim anneme ne aldığımı sormuştu. Onun istediği gibi cevap veremedim diye bana tokat attı. Annem bu durum için müdürün yanına geldiğinde söylediklerini ve yaptıklarını inkâr etti. Ayrıca sınıfı da korkutarak yalancı şahitlik yapmalarını sağlamıştı." (21) diyerek deneyimini paylaşmıştır.

Katılımcıların ilköğretim yaşantılarında "öğretmen" dendiğinde kendilerinde olumsuz iz bırakan deneyimlerine dayalı olarak belirlenen ikinci ana tema olan yetersizlik altında yer alan birinci alt tema, mesleki becerilerdeki yetersizliğe uğrama, şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt tema öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ve uygulanması, sınıf yönetimi, öğrencilerini tanıma, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun çalışmalar organize etme, bireysel ayrılıkları dikkate alma, eğitim durumu değişkenlerini doğru ve etkili kullanma, alan bilgisi ve iletişim gibi konularda yetersiz olmalarını kapsamaktadır. Öğretmenini beşinci sınıf öğrencisi olarak on iki yaşındayken yetersiz gören bir katılımcı, "İlkokul beşinci sınıf öğretmenim çok bilgisizdi. Kitabın aynısını tahtaya yazıyordu. Ezberciydi. O yaşında bile öğretmenimin hiçbir şey bilmediğini anlıyordum. Bundan dolayı ona hiç güvenmiyordum." (16) demektedir. Öğretmenin zaman yönetimi konusundaki yetersizliği de, düşüncelerini "Bir ders boyunca tahtada sırtı öğrencilere dönük, kendi halinde bir soruyu çözmeye çalışan ve dersin sonuna kadar soruyu çözemeyen, bizim en verimli zamanlarımızı çalan öğretmenimi unutmuyorum." (36), sözleriyle dile getiren bir katılımcı tarafından ortaya konmuştur. Ayrıca sınıf yönetimi konusundaki yetersizlikler de sorun olmuş; bu yetersizliğin bedelini de öğrenciler ödemiştir. "Öğretmenimiz konuyu anlatırken sınıf gürültü yaptığında konuyu yarım bırakıp anlatmaz, sınavda ise bu konudan bizi sorumlu tutardı." (65). Bir katılımcının, "...derslerde çok canım sıkılır, sıkıntım teneffüslerde bile bitmek bilmezdi." (3) biçimindeki düşüncesi öğretmenin mesleki becerilerinin önemini kısa ancak özlü bir şekilde ifade etmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne almadan gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri, onların akademik benlik algısını etkilemekte, okula ve öğretmene karşı yaşamları boyunca olumsuz tutum takınmalarına yol açmaktadır. Buna yönelik olarak bir katılımcı, "...ben matematiği ilkokulda pek anlamazdım. Alistirmaları, problemleri hızlı çözezdim. Öğretmenimiz sınıfı dört gruba ayırıp iyi, orta, tembeller ve çalışkan kümesi yapardı. Biz matematik derslerinde çantayla otururduk. Bir problemi çözdüysek çalışkan, çözemediysek tembeller kümesine geçerdik. Kırk dakika boyunca çanta elimizde bir o sıraya bir bu sıraya giderdik." (49) şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Bir diğer katılımcı ise benzer olarak, "Öğretmenimiz sınıfımızda çalışkanlar ve tembeller kümesi yapardı. Ödev yapmayanları tembeller kümesine oturturdu. Bir defasında ben de ödevimi yapmadığım için o kümeye oturmuştum. Hem de bir hafta boyunca. Anneme bile söyleyememiştim. Çok utandığımı ve kimseye anlatamadığımı çok net hatırlıyorum." (50) demiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinin etkiliğini sağlayan niteliklerden birisi de dönüt-düzeltilmedir. Yaptıkları ile ilgili neyin eksik neyin iyi olduğu hakkında bir fikir sahibi olmayan öğrencinin öğrenmesinin tesadüflere bırakıldığı söylenebilir. Buna uygun olarak bir katılımcı, "Birinci sınıfta öğretmen bana tahtaya yazı yazdırdı. Ben bir yerde yanlış yazmışım. Öğretmen yanlış yazdığımı söyledi. Nereyi yanlış yazdığımı

sorduğumda 'Daha neyi yanlış yazdığını bilmiyor, ben mi söyleyeceğim senin nereyi yanlış yazdığını' diye çok kızdı." (69) şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Öğrencinin gelişimi bir bütündür. Zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel yönlerden sadece birine ağırlık verildiğinde öğrencinin gelişiminde sorunlar oluşabileceği gibi öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumları olumsuz yönde gelişebilecektir. Bu yönde bir katılımcı, "Öğretmenimiz, öğrencilerin çok sevdiği Beden Eğitimi, Müzik, Resim gibi derslerde diğer derslerin yetişmemiş konularını işlerdi." (8) diyerek bu konudaki sıkıntısını ifade etmektedir.

Yetersizlik ana teması altında yer alan ikinci alt tema kişisel özelliklerdeki yetersizliğe uğrama şeklindedir. Bu alt tema öğretmenin bencil, sinirli, güvenilmez, kibirli, ulaşılmaz, kaba olması ya da öğrenciye kötü örnek olacak davranışlarda bulunmasını ifade etmektedir. Alt temaya ilişkin örnek deneyimler incelendiğinde bir katılımcı, "Yedinci sınıftayken bir öğretmenim ona özel olarak anlattığım her şeyi veli toplantısında anneme anlatmış. Bir daha o öğretmenimle hiç konuşmadım." (15) şeklindeki deneyiminde öğretmene olan güvensizliğini dile getirirken, bir diğer katılımcı, "...bazen de öğretmenimiz sorumsuz davranıyor ve öğrencilerinin önünde sigara içiyordu." (37) diyerek öğretmenin kötü model olmasına değinmektedir. Bunun yanı sıra katılımcılar, "Sınıf öğretmenimiz çok soğuk ve sinirli birisi idi." (93), "Hazırlık sınıfındayken İngilizce dersi öğretmenim benim en olumsuz deneyimlerimin aktörüydü. Bencildi. Öğrenciyi dinlemeyen ve sürekli olumsuz eleştiren biriydi." (27) sözleriyle sinirli, bencil ve karamsar tutumların bıraktığı olumsuz izlere dikkatleri çekmektedirler.

4.2. Katılımcıların Olumlu Deneyimlerine Dayalı Bulgular (Findings Regarding Positive Experiences of Participants)

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcıların ilköğretim yaşantılarında "öğretmen" dendiğinde kendilerinde iz bırakan olumlu deneyimleri, "yeterlik" ve "etik" olmak üzere iki ana temadan oluşmaktadır. Katılımcıların ilköğretim yaşantılarında kendilerinde olumlu iz bırakan deneyimlerinden yola çıkılarak oluşturulan temaları daha etkili anlayabilmek için, temaları oluşturan alt temalar frekans ve yüzde değerleri ile Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Olumlu deneyimlere ilişkin temalar ve bu temaların frekans ve yüzde değerleri
(Table 2. Themes related to positive experiences and the frequency and percentage values of these themes)

Olumlu Deneyimlere İlişkin Temalar	f	%
I. YETERLİK		
Mesleki becerilere ilişkin yeterlik	44	29.93
Öğrenciyi tanıma, yönlendirme ve değer verme	38	25.85
Kişilik özelliklerine ilişkin yeterlik	34	23.13
Veli, toplum, çevre etkileşiminde yeterlik	14	9.53
Ara Toplam	130	88.44
II. ETİK		
Eşitliğe önem verme	7	4.76
Dürüst ve güvenilir olma	6	4.08
Hakları gözetme ve koruma	4	2.72
Ara Toplam	17	11.56
Genel Toplam	147	100.00

Katılımcıların ilköğretim yaşantılarında "öğretmen" dendiğinde kendilerinde iz bırakan olumlu deneyimlerine dayalı olarak oluşturulan birinci tema olan *yeterlik* (%88.44), kendi içerisinde dört farklı alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalardan birincisi *mesleki becerilere ilişkin yeterlik* olarak ifade edilmiştir. Sözü edilen alt tema öğretmenlerin uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi, sınıf yönetiminde becerikli olması, öğrencilerini tanıma ve gelişim özelliklerine uygun çalışmalar düzenleme, iletişim becerisine hâkim olma, eğitim durumu değişkenlerini doğru ve etkili kullanma gibi konuları kapsamaktadır. Bir katılımcı, "İlkokul dördüncü sınıfta öğretmenimiz bizi dolmuşa bindirmiş ve bir müzeye götürmüştü. Orada gezerek öğrenmiştik... Bugünkü öğretmenlik arzum da o günlerden kalmadır." (99) derken bir diğeri de, "İlköğretim ikinci kademedeki bir öğretmenim, o dönemde ve şimdi ideal bir öğretmendi. Kendisi klasik öğretmen çizgisinin dışındaydı. Bizim, sert yapıda, notu silah olarak kullanan, dersi ezber olarak gören diğer öğretmenlerimizin aksine bir yapıdaydı. Öğretmenimiz dersi oldukça zevkli bir şekilde işlerdi. Güler, eğlenirdik. Rol yapma, drama gibi teknikler kullanırdık. Ders bize çok ilgi çekici gelirdi." (121) diyerek, öğretmenin kullandığı farklı öğretim yöntemlerinin kendi üzerlerinde bıraktığı olumlu etkiyi ifade etmiştir. Başka bir katılımcı da öğretmenin sınıf yönetiminde sergilediği beceriye dayalı olarak, "İlkokul üçüncü sınıftaki öğretmenimiz ilk derse geldiği gün sınıfta büyük bir curcuna vardı. Normalde öğretmenleri kızan, bağırıp çağıran kişiler olarak görürdük. Ancak biz öğretmenin bağırmasını beklerken, öğretmenimiz sınıfın ortasına dikilerek hiçbir şey söylemeden sınıfı izledi. Sonra tüm sınıf sustu ve yerine oturdu." (107) şeklinde deneyimini paylaşmıştır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde bir diğer önemli nokta da eğitim durumları değişkenlerinin etkili bir şekilde kullanılmasıdır. Bir katılımcının, "İlkokul dördüncü sınıftayken sınıf öğretmenim bana 'Peri Kızı' isimli bir hikâye kitabı hediye etmişti. Çok mutlu olmuştum. O kitabı bana veriş, sarılışı hala gözümde canlanır. Keşke o kitabı saklayabilseydim" (11) şeklinde ifade ettiği deneyiminde ödüllendirmenin önemi ve kişinin yaşantısında bıraktığı derin izler görülmektedir.

Alt temalardan ikincisi *öğrenciyi tanıma, yönlendirme ve değer verme* şeklinde ifade edilmiştir. Buna yönelik deneyimler incelendiğinde, bir katılımcının "Beşinci sınıfta ilkokul öğretmenim beni yanına çağırdı 'Senin mutlaka okuman gerekiyor. Ne yap ne et, okula devam et. Sen çok zeki bir kızsın dedi.' Bana kendisinin de çok zor koşullarda okuduğunu hayatından kesitlerle anlattı" (69) ifadesinde ve benzer olarak bir diğer katılımcının, "İlköğretim üçüncü sınıfta yaptığımız bir ödev için çektiğim bir fotoğrafı sınıf öğretmenim çok beğenmişti. Aileme bu konuda yetenekli olduğumu söylemişti. Ailem üçüncü sınıftan beri fotoğraf alanında yaptığım çalışmalara ve maddi ihtiyaçlarıma hep destek olmuştur. Bugün fotoğraf alanımda başarılı olmamı, daha doğrusu fotoğrafa sanatsal olarak giriş yapmamı ilkokul öğretmenim sağlamıştır." (122) ifadesinde öğretmenin öğrencilerini tanıması, yeteneklerini görmesi ve bu doğrultuda yönlendirmesinin izleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin öğrencilerini tanıması, var olan sorunların çözümüne de kaynaklık etmektedir. Bir katılımcı bu durumu, "İlköğretim ikinci sınıfı Muğla'da okudum. O zamanlar çok çekingen, sınıfta varlığı ile yokluğu belli olmayan bir öğrenciydim. Öğretmenim bir soru sorduğunda doğru cevabı bildiğim halde, cevabı söylemek için bir girişimde bulunmazdım. Yanlış cevap verirsem öğretmenimin kızacağını zannedirdim. Öğretmenim beni kısa sürede tanıyıp sorunumu anladı. Beni, sınıfta konuşmak için fikirlerim doğru da yanlış da olsa açıklamam için teşvik etti. Onun

bana olumlu yaklaşımı sayesinde sorunumu çözdüm." (20) deneyimiyle ifade etmektedir.

Alt temalardan üçüncüsü kişilik özelliklerine ilişkin yeterlik şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt tema öğretmenlerin güler yüzlü, anlayışlı, sabırlı, sevecen, şefkatli, fedakâr, vicdanlı, sıcakkanlı, dost canlısı, çalışkan olması gibi özellikleri içermektedir. Bir katılımcı, "Ben doğuda büyüdüm. İlkokula kadar Türkçe bilmiyordum. Okula başladığım zaman, öğrendiği birkaç Kürtçe kelime ile elimi tutarak sınıfa götüren ve çocuğuna gösterdiği şefkati bize de gösteren İ. Ç. öğretmenimi hiç unutmayacağım. Önemli olanın öğretmen olmak değil, insan olmak olduğunu bize kocaman yüreği ile gösterdi." (125) şeklinde deneyimini paylaşırken bir diğer katılımcı, "İlköğretim altıncı sınıftaydım. Okulumuza yeni bir matematik öğretmeni gelmişti. Son derece sempatik, güler yüzlü, cana yakın genç bir bayandı. Üç yıl kadar okulumuzda görev yaptıktan sonra tayini Adana'ya çıktı. Çok üzülmüştük... Üzülmemizin en önemli sebebi de bana göre o kadar otoriter, sert öğretmenin içinde öğrencilere karşı son derece anlayışlı davranan bir kişi olmasıydı. Hayatım boyunca bu kadar iyi bir öğretmenle ne yazık ki bir daha hiç karşılaşmadım." (68) diyerek öğretmenin kişilik özelliklerindeki yeterliğe vurgu yapmaktadır.

Alt temalardan dördüncüsü veli, toplum ve çevre etkileşiminde yeterlik şeklinde belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak bir katılımcı, "Babam hastalandığında ben okula gitmemiştim. Okulda olmadığımı gören öğretmenim ders çıkışı evimize, okula neden gitmediğimi sormak için geldi. Babamın hasta olduğunu duyunca biraz oturdu. Sonra akşam eşi ve çocukları ile hasta ziyaretine bir daha geldi." (117) derken, benzer şekilde bir diğeri de, "İlkokul öğretmenim bir gün evimize kadar gelip bizimle oturmuştu. O sıralarda ailemin ekonomik durumu kötü olduğu için birçok yardımda bulunmuştu. Hatta altıncı sınıfa başladığımda okulu değiştirmek zorunda kaldım. İlkokul öğretmenim ilişkiyi koparmadı ve sürekli yardımda bulundu." (129) diyerek, öğretmenin velilerle olan etkileşiminin öğrencide bıraktığı olumlu izleri ifade etmişlerdir.

İkinci ana tema olan etik (%11.56) altında yer alan birinci alt tema eşitliğe önem verme şeklinde belirlenmiştir. Bu alt temaya ait olarak bir katılımcı, "...Herkes çok eşit davranıyor ve aynı oranda ilgi gösteriyordu." (87) derken, bir diğeri de, "İlkokul dördüncü sınıftaki öğretmenimin tüm öğrencilere eşit davranmasını unutamam." (140) demektedir. Dürüst ve güvenilir olma şeklinde belirlenen alt temaya ait olarak ise bir katılımcı, dürüstlük ve samimiyete yönelik olarak, "İlkokul öğretmenim aradan uzun yıllar geçmesine rağmen benim için halen iyi bir rol modelidir. Bizlere verdiği en iyi şey dürüstlük ve samimiyetti. Bunu da kendisi yaşayarak ve bizlere yaşatarak kazandırıyor." (101) demektedir. Üçüncü alt tema olan hakları gözetme ve korumaya ait olarak bir katılımcı, "Sanırım İş Eğitimi dersiydi. Sınıfta sessiz bir öğrenci olduğumdan, sınavda aldığım yüksek not sebebiyle, dersin öğretmeni kopya çektiğimden şüphelenmişti. Bunu anneme ve sınıf öğretmenime de söylemişti. Sınıf öğretmenimin beni savunması, koruyup kollaması benim için çok önemliydi." (120) derken, bir diğeri de "İlköğretim altıncı sınıftayken öğretmenlerimden birinin beni arkadaşşıma karşı savunması... Arkadaşım erkekti ve çok şımarıktı. Bana ve diğer kız arkadaşlarıma olumsuz davranışlarda bulunuyordu. Şikâyet ettiğimizde yalnızca sınıf öğretmenimiz bunu dikkate aldı ve arkadaşşı uyardı. Öğretmenimin beni sahiplenmesi çok hoşuma gitmişti." (44) şeklinde deneyimini paylaşmıştır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ (DISCUSSION AND CONCLUSION)

Elde edilen bulgular dikkatleri başlıca üç temel noktaya çekmektedir. İlk olarak, öğretmen adaylarında etik içerikli olumsuz deneyimlerin bıraktığı izler, meslek tercihinde birçok çalışmada da (Bastick, 2000; Boz ve Boz, 2008; Çermik vd., 2010; Papanastasiou ve Papanastasiou, 1998; Saban, 2003) ortaya çıkan özgeci sebeplerin ve bazı çalışmaların (Boz ve Boz, 2008; Çermik vd., 2010) bulgularında görülen "mevcut öğretmenlerin yerini alma" arzusunun arka planına ışık tutmaktadır. Bulgular öğretmenin söyledikleriyle değil yaptıklarıyla birçok açıdan model olduğu tezini (Kılıç vd., 2004) tekrar ortaya koymaktadır. Başta ayrımcılık konusuyla ilgili deneyimler olmak üzere olumsuz deneyimlerin duygusal içeriği dikkate alındığında ise öğretmenlik mesleğinin bir "duygu mesleği" olduğu savı daha anlamlı hale gelmektedir. Bununla birlikte meslek tercih sebepleri arasında önceki araştırmaların (örneğin, Çermik vd., 2010; Saban, 2003) gösterdiği birçok özgeci söylemlerin (mevcut öğretmenlerin yerini alma, gelenekçi öğretimi dönüştürme, çocukların hayatında bir fark yaratma, olumlu bir model olma isteği, toplumu dönüştürme arzusu vb.) haklı gerekçesi daha da belirgin olmaktadır. İkinci olarak, hatırlanan olumlu deneyimlerin sürpriz veya sıra dışı deneyimler olmadığı göze çarparken; öğrencide iz bırakan deneyimlerin aslında mesleğin gereklerini yerine getirmenin sonucunda oluştuğu görülmektedir. Bu da, başta Freire (1970) olmak üzere eleştirel pedagoğların ısrarla üzerinde durduğu "praksis" (teori ve uygulamanın ayrılmazlığı) kavramının önemini hatırlatmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının meslek tercih gerekçelerini inceleyen çoğu araştırmacının bulgularında, rol modeli olan öğretmenlerin hatırı sayılır bir etkisi olduğuna yönelik ipuçları yok denecek kadar azdır. Meslek tercihlerinde geçmiş deneyimlerde yer alan öğretmenlerin etkisine işaret eden birkaç çalışmanın (Çermik vd., 2010; Watt ve Richardson, 2008) bulguları da, bu etkinin kapsamlı olmadığına işaret etmektedir. İşte bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde belirlenen yeterliklerin uygulamada da yer alması, mesleğin saygınlığı açısından olduğu kadar, mesleği tercih açısından da önemli gelişmelere yol açabilir. Üçüncü olarak, olumlu ve olumsuz deneyimler arasında görünen simetri (olumsuz deneyimlerin daha çok etik, olumlu deneyimlerin yeterlik boyutunda yer alması) bulguların iç tutarlılığına dikkatleri kaydırmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin rollerini daha iyi oynamaları, bir taraftan mesleğe yönelik olumlu tutumları geliştirirken diğer taraftan öğretmenlik mesleğini tercih etme açısından birçok çalışmanın (Bastick, 2000; Çermik vd., 2010; Papanastasiou ve Papanastasiou, 1998; Saban, 2003) işaret ettiği dışsal faktörlerin etkisini de azaltabilir.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Babbie, E., (1992). *The practice of social research*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
2. Basow, S.A. and Howe, K.G., (1980). Role-Model influence: Effects of sex and sex-role attitude in college students. *Psychology of Women Quarterly*, 4(4), 558-572.
3. Bastick, T., (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
4. Borg, W.R., Gall, J.P., and Gall, M.D., (1993). *Applying educational research: A practical guide*. White Plains, NY: Longman.
5. Boz, Y. ve Boz, N., (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.

6. Brown, M.M., (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18(2), 185-195.
7. Chuene, K., Lubben, F., and Newson, G., (1999). The views of pre-service and novice teachers on mathematics teaching in South Africa related to their educational experience. *Educational Research*, 41, 23-34.
8. Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A., (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
9. Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
10. Foster, T. and Newman, E., (2005). Just a knock back? Identity bruising on their route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 341-358.
11. Freire, P., (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum Publishing Corporation.
12. Johnston, J., McKeown, E., and McEwen, A., (1999). Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
13. Karunanayake, D. and Nauta M.M., (2004). The relationship between race and students' identified career role models and perceived role model influence. *The Career Development Quarterly*, 52, 225-234.
14. Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. ve Genç, G., (2004). Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
15. Kjeldsen, J. and Nielsen, K., (2000). *The circumstances of women entrepreneurs*. The Danish Agency for Trade and Industry. 12. 10. 2010 tarihinde http://www.ebst.dk/publikationer/rapporter/women_entrepreneurs/ren.html adresinden alınmıştır.
16. Kyriacou, C. and Coulthard, M., (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
17. Maylor, U., (2009). 'They do not relate to Black people like us': Black teachers as role models for Black pupils. *Journal of Education Policy*, 24(1), 1-21.
18. Mulholland, J. and Hansen, P., (2003). Men who become primary school teachers: An early portrait. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(3), 213-224.
19. Nieto, S., (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. While Plains, NY: Longman.
20. Papanastasiou, C. and Papanastasiou, E., (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 35-45.
21. Parr, M., Gosse, D., and Allison, J., (2008). The professional journey of male primary teachers: Experiences and perceptions of entering into a "sacred female space". *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(6), 257-265.
22. Saban, A., (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
23. Silverman, D., (2000). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

24. Smedley, S., (2007). Learning to be a primary school teacher: reading one man's story. *Gender and Education*, 19(3), 369-385.
25. Stake, E.R., (1995). *The art of case study research*. Thousand Oak, CA: Sage.
26. Watt, H.M.G. and Richardson, P.W., (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
27. Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.