



Teacher Identity and Symbolic Boundaries: A Case Study of a Private School

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.04.2024	10.22.2024	11.25.2024

Nihan Soycan¹

Middle East Technical University

Duygun Göktürk²

Middle East Technical University

Abstract

This study examines professional identity experiences of teachers working in a private high school in Ankara and the role of symbolic boundaries in teacher identity. The research questions inquire teachers' evaluation and experiences of "professional identity," the role of symbolic boundaries in professional identity, and how institutional and macro-level policies shape professional identity. The theoretical framework of the study is based on Richard Jenkins' conceptualization of social identity, as well as symbolic boundaries. Qualitative single instrumental case study method was used. Findings obtained through semi-structured interviews with 11 participants indicate that private school teacher identity is shaped at three levels: 1) Experiences of systematic devaluation and technicianization (Individual Level): Teachers feel devalued and technicianized due to working conditions, exam-focused education, insecurity, and impoverishment. 2) Experiences of symbolic boundaries and discrimination (Interactional Level): Discrimination based on expertise and management, relationships with parents and students are areas where symbolic boundaries and discrimination are experienced. 3) Redefining boundaries and coping with discrimination (Structural Level): Socialization strategies, attributing values to professional identity, discourse on professional development, criticism of teacher education, comparison with public school teachers, and embracing the pandemic process can be identified as coping strategies for teachers.

Keywords: teacher identity, teacher roles, private school, symbolic boundaries, COVID-19.

Citation: Soycan, N., & Göktürk, D. (2024). Teacher Identity and Symbolic Boundaries: A Case Study of a Private School. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1201-1243. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1478315>

¹*Corresponding Author:* Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, E-mail: nsoycan@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3812-6026>

²Assoc. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: dgokturk@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0184-6326>

Teacher identity is a concept that becomes evident in the interactions between social actors and social structure, as well as teachers' ties with their professional roles (Beijaard et al., 2014). Teachers create their professional identities through justifying, restructuring or invalidating their standards of judgement, professional beliefs and goals (Reeves, 2018). Beside the meanings attached to individual experiences, teacher identity reflects the structure of educational system and cultural features of the society (Olsen, 2008). To what extent teachers can practice their idealized professional identities depends on which dimensions of these identities the ideology surrounding education finds legitimate (Sachs, 2001). Being able to practice idealized identities enables teachers to realize their goals, get involved in policy making, transform education and get powerful in the schools by making them agents (Beauchamp & Thomas, 2009; Tao & Gao, 2017). However, if this identity cannot be constructed, teachers may develop negative attitudes to their profession with feelings of passiveness and consider themselves as technicians meeting the demands of authorities (Ball, 2003). For these reasons, it is important to understand teacher identity for teachers to be empowered in schools and help them develop professionally.

Teacher identity research focus on the categorization of teachers such as technicians and activists (Reeves, 2018; Sachs, 2001) and the effects of mainstream ideologies on teacher roles (Buchanan, 2015; Mockler, 2011; Stoten, 2013). In Türkiye, it is underlined that neoliberal policies have technicianized teachers (Sayılan, 2006; Yıldız et al., 2013). Buyruk (2015), who has studied the historical transformation of teacher labor, discusses that teachers' roles as raising citizens has been continuing since the early Republican era to date; however, especially when it comes to 2000s their basic function has been transformed to raising cheap labor, they have been deskilled, and they have lost their control over their labor. Durmaz (2014) evaluates teachers to have been precarized and proletarianized by losing their previous social prestige due to the spread of marketized education and teachers' losing their control over their labor. These research which categorize teachers according to their class positions and agencies help us understand the effects of educational policies on teaching profession. However, the need to enlighten teachers' individual stories, boundaries within their relations to other actors in the school, their problems about experiencing professional identities and their coping strategies with related boundaries continue.

To focus on the aspect of teacher identity that evolves in social interactions, we shape this research based on two theoretical approaches: The first is the conception by Richard Jenkins (2016) that individual, interactional and structural layers of social identity are simultaneously constructed. The individual layer of social identity is the self-evaluations that are rooted in the early phases of life (gender, kinship, etc.). Because it is realized and applied in the early phases of socialization, it is resistant to change. The interactive layer is the reflection of individual identity perceptions in social interactions, their evaluation, identification, approval or rejection within these relations. People's self-perceptions and their images presented in socializations are

products of internal-external dialectics. Because identity which is negotiated between the subject and the object involves mechanisms like adoption, collectivization, exclusion and opposition uniting groups, people mark their identities in their socializations with reference to the centrality of power. Thus, the politicized structural layer is formed. These three levels define identity as a process, and they can transform each other. In this way social identity is described in the fluidity between daily social interactions and abstract structure of society (Jenkins, 2016). The second approach is the concept of symbolic boundaries that mark inclusion and exclusion to a group with similarities and differences (Lamont et al., 2015). While boundaries that are cognitively processed based on schematic information patterns about social categories (Massey, 2007) form social groups in the micro level, on the macro level they differentiate these from other social groups (Lamont et al., 2015). For these reasons, they are an important source for inequality, and mechanisms like education which transmit cultural processes may make inequalities durable by strengthening the differences between groups (Bourdieu & Passeron, 1977). In the case of a mismatch between practiced and idealized forms of a social identity, the practiced forms encounter stigmatization, disturbance and social exclusion for their being negatively evaluated (Goffman, 2020). However, these negative experiences may be met with resistance by the holders of social identity. Individuals preserve their social prestige by forming coping mechanisms (destigmatization) (Turgut, 2021; Turgut & Çelik, 2021).

Reevaluating teacher identity with symbolic boundaries may contribute to understanding teaching which has been more and more fragmented in Türkiye since 2000s. Although the main research conducted about teacher identity in Türkiye (e.g. Buyruk, 2015; Durmaz, 2014) focus on public schools, teachers have legally been categorized under private schools, course/tutoring centers, contracted, part-time, candidate, expert, headteachers, faculty graduates, pedagogical formation graduates. Therefore, to be able to discuss a whole of teacher identity in Türkiye, research about those groups' teaching experiences is needed. The shaping of employment and labor processes in public schools with private sector logic because of current economy policies (Güvercin, 2014) lead us to think the structural basis of public and private sector teacher identities share similarities. Still, private schools differ from public schools in their organization, flow of work and culture (Akdoğan, 1995). For instance, teachers in dershanes (private cram schools) call themselves as "dershaneci" (course center trader) (Durmaz, 2014). During the transformation of dershanes into basic high schools, these private high schools are observed to continue with dershanes' education practices and that teacher roles are shaped with focuses on central exam preparations (Yıldırım-Taştı, 2019). Also, private schools are important employment areas where 195,063 out of 1,201,138 teachers work in Türkiye, a country with high rates of teacher unemployment problems (Ministry of National Education [MoNE], 2023). So, this research discusses the meaning and experiences of professional identity for private school teachers. Another important issue is, when compared to the scenes of impoverished teachers since 2019 (e.g. Göksedef, 2019; Atakan, 2021) fewer scenes

of private school teachers using their legal rights collectively reflect in media. This situation leads us to suspect the existence of micro-social divisions in schools. This research, apart from factors affecting professional identity in a private school, investigates which symbolic boundaries teachers use while defining their professional identity in the school they work for. In this way, it is aimed to examine the role of symbolic boundaries as well as institutional/governmental structure and policies in private school teacher identity. In conclusion, this research has the potential to initiate a detailed discussion over private schools by focusing on private school teacher identity, while looking for answers to these research questions: 1. What does professional identity mean to teachers in private schools? 2. How do private school teachers experience their professional identity? 2a. What are the factors involved in the formation of professional identity in private schools? 2b. What kinds of boundaries do teachers use to define their professional identity within the context of the school they work for? 3. What is the role of symbolic boundaries in teacher identity? 4. How do institutional and governmental structures and policies affect the professional identity of private school teachers?

Method

This study is designed as a single instrumental case study which is a qualitative research method enabling a detailed investigation of the micro-level working dynamics of a private school (Merriam & Tisdell, 2016). The theoretical framework of this study composes of Richard Jenkins's (2016) conceptualization of social identity that examines its construction process in individual (experiences of systematic depreciation and technicianization in this research), interactional (experiences of symbolic boundaries and discrimination in this research) and structural (redrawing boundaries and coping with discrimination in this research) layers of social identity (Jenkins, 2016), in addition to the concept of symbolic boundaries (Lamont et al., 2015).

Research Model

Qualitative studies use purposeful sampling that centralizes fitness of a unit of analysis to research questions, without a need for generalization (Patton, 1980). In case studies, first the case fitting the questions and then the information sources in the case are chosen with two-tier sampling (Merriam & Tisdell, 2016). Thus, as a first step to sampling process, the private school that this study takes place was chosen. Taking into consideration the existent body of literature about private schools in Türkiye, the main criteria for determining the research setting were having the features of private schools, experiencing dershane and basic high school transformation process which was determinant in the recent history of private schools, and servicing during the COVID-19 pandemic distance education.

The study took place in a private high school in Çankaya, Ankara. The school which advertised its success in central examinations on its external walls, some rooms are spared for question answer sessions and archiving the school brand's central exam

publications. Instead of a teachers' room that is open for all teachers' use, there are subject based committee rooms. Teachers in the school work full time on weekdays. They are expected to work extra hours on some evening for etude studies by taking turns. They work half a day on Saturdays. This school served previously as a dersshane branch. The dersshane was closed to serve as a basic high school, and the school where this study took place was founded in 2016. There are both Science and Anatolian High Schools in this building. Some teachers have experienced in other branches and levels including the dersshane and basic high school. The school is famous for its central examination success and discipline. It experienced distance and hybrid education during the COVID-19 pandemic. It exemplifies apartment schools which are popular nowadays. Apartment schools is a concept that has taken root in the Turkish education system during the transformation of dersshanes into basic high schools. When dersshanes, which previously served in apartment buildings or on the floors of office blocks transformed into basic high schools, school education has started to take place also in these buildings. The aspects of these buildings transforming school education has been discussed in the literature with its heavier focus on preparations to central examinations (e.g., Şeker et al., 2015; Yıldırım Taştı, 2019).

Participants

A within-case sampling to define information sources and a maximum variation sampling to represent diverse points of view were used (Miles & Huberman, 1994; Merriam & Tisdell, 2016). Our criteria for variation were education level, subject, experience and other duties than teaching. The number of teachers in the school is 50. The distribution of teachers into subjects of expertise are 4 Turkish Language and Literature, 9 Math, 6 Physics, 4 Chemistry, 6 Biology, 6 Social Science, 5 Foreign Languages, 4 Arts and Sports, 4 Psychological Counseling and Guidance (PCG). The number of teachers participating in this study is 11. Because there were more female teachers than males, sex was not included among the criteria. 3 male and 8 female participants took place in this study. Most teachers in this school were aged 35 and below. So, years of work experience in this school was preferred to be a criterion instead of age. Participant descriptions are shown in Table 1. Anonymous names are used to hide participants' identities. As Lincoln and Guba (1985) suggests, the sampling was finalized when saturation to answer research questions was reached and more information resources were not needed. Participants took place in this study after signing an informed consent form.

Table 1
Participant Descriptions

Participant	Sex	Age	Education	Years in teaching	Years in this school	Role and other experiences
Fatma	Female	44	BA (PF+EF)	7	2	French teacher. Part time teaching in public schools.
Süreyya	Female	44	MSc.	19	11	English teacher. Foreign Languages Committee Head
Aysel	Female	35	BA + PF	11	2	Physics Teacher. Private school in the rural.
Derya	Female	35	MSc (in place of PF)	9	2	Chemistry teacher. Dershane.
Suat	Male	40	BA	16	13	Biology teacher
Mehmet	Male	32	MSc	10	6	Geography teacher. KPSS preparation course.
Zeynep	Female	22	BA	1	1	PCG
Ayşe	Female	27	BA	6	6	Turkish Languages and Literature Teacher
Sevim	Female	42	BA+ PF	20	14	Maths teacher. Former assistant to school head
Gülden	Female	47	BA	15	6	Visual arts teacher. Part-time teaching in public schools. Adult Education Center.
Adam	Male	56	PhD	20	1	Part-time Physics teacher (IGCSE). Middle Eastern. Academician.

Note. PF: Pedagogical Formation, EF: Education Faculty diploma, PCG: Psychological Counseling and Guidance, IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

Data Collection Tools

By taking into consideration the relevant literature to understand participants' experiences and the meanings they attach to those experiences, the data of this study was obtained through semi-structured interviews (Rubin ve Rubin, 2012). After taking expert views, a pilot study with 5 teacher participants from this school was conducted to have a final evaluation for the content and quality of interview questions suitable

for research questions (Castillo-Montoya, 2016). Participant descriptions for the pilot study is as follows: P1: PCG, female, 2 years of expertise. P2: Chemistry, female, 6 years of expertise, 3 years in this school. P3: Information Technology, male, 3 years of expertise. P4: Biology, female, 4 years of expertise, 2 years in this school. P5: Math, male, 2 years of expertise, 1 year in this school. In the last version of interview protocol there were three parts as personal information (11 questions), relationship to teaching profession (4 questions), creation of symbolic boundaries (23 questions) that examined boundaries in institutional, interactional and structural aspects. Interview questions aimed to understand teacher views about socio-economic background, individual ties to teaching profession, experiences and observations about pedagogical formation and education faculties, professional expectations, comparisons of work experiences, contract processes, evaluations of school administration, comparisons of private and public schools, perceptions of professional teaching, evaluations of other teachers in the school, socializations in and outside the school, experiences of subject of expertise, relationships with students, the school's and the society's perception of teaching, and experiences during COVID-19 pandemic. Because interactions with parents took place in the times and about the topics predefined by the school administration, they were not asked in the interviews.

Generating the research questions and collecting the data for this study took place between June 2021 and May 2023. This research process is shown in Figure 1 below. Data collection ended in November 2023. Because this process was inclusive of COVID-19 distance education period, there were also questions about COVID-19. All interviews were conducted by the first author. Each participant was given an informed consent form and interviews took place between the researcher and the interviewee in a suitable place. Only the arts teacher Gülden and Physics teacher Adam preferred to participate on Zoom online platform. The shortest interview took 33 and the longest took 93 minutes. Interviews are 646 minutes, and their transcriptions are 180 pages in total. Accordance of transcripts with audio recordings was peer checked by a teacher working in another school. Then, 6 participants member checked the transcripts. Although their transcripts were shared with other participants, they did not comment. Also, the first author took a researcher's journal during the study, including the details of the field study to create field notes.

Ethical Committee Approval

This research has been approved by the Middle East Technical University Human Research Ethics Committee with the protocol code 0385-ODTUIAEK-2022.

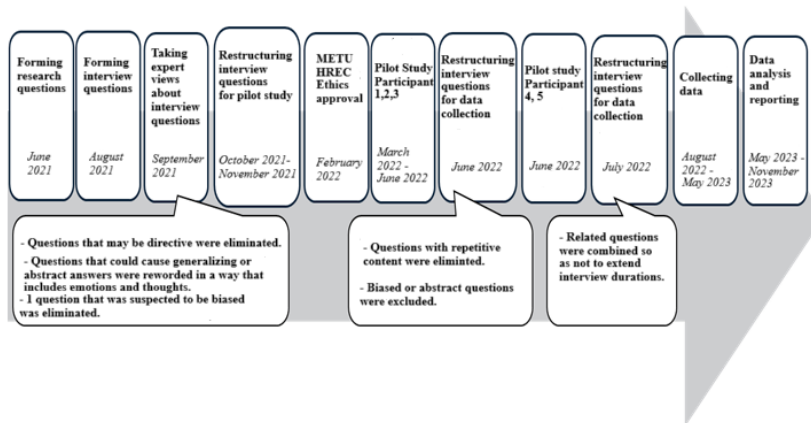
Data Analysis

For a data analysis of this study, thematic analysis that enables data interpretation with a focus on key concepts about research questions was used. Thematic analysis is a method of qualitative data analysis that is used for examining, classifying and analyzing patterns in the data by approaching research questions from different aspects, spinning the relationship between theory and data by making active choices,

providing flexibility while determining the unique contribution the data can make. Theory-based (deductive) thematic analysis which helps examine the compatibility of data with literature and a simultaneous data-based (inductive) thematic analysis which helps explore the nature of newer research areas were conducted to look for explicit and implicit meanings (Braun & Clarke, 2006). Steps of thematic analysis are shown in Figure 2. For the theory-based thematic analysis, social identity and symbolic boundaries literature was taken into consideration. Transcriptions of audio recordings were examined with the computer-based qualitative analysis software MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021). Thematic analysis map is shown in detail on Figure 2 under “Findings” in this article.

Figure 1

Research process



Validity, Reliability and Limitations

Validity and reliability in qualitative research rely on a multiplication of methods. Within the scope of this research, validity and reliability criteria suggested by Lincoln and Guba (1985) for qualitative studies were used (Guba, 1981; Shenton, 2004; Nowell et al., 2017). Out of these criteria, credibility is used in preference to internal validity, transferability is used in preference to external validity/generalizability, dependability is used in preference to reliability, and lastly conformability is used in preference to objectivity.

The first author who collected the data has been an English teacher in private schools and course centers for the last 8 years, 5 of which is in the school where this study took place. Because she is a part of the group with whom we conducted this research, she has the role of a participant researcher (Adler & Adler, 1994). Participant researcher role provided convenience in generating research questions, sampling, creating a suitable research setting, interpreting what the participants' expressions

meant correctly and being familiar with changes in the research setting that could affect the data (Becker & Geer, 1957).

During the development of data collection tools, we consulted the views of 9 educational sciences experts from 6 universities (peer debriefing) and a teacher working in the school where we collected the data (peer scrutiny). Interview questions were put into their final form in terms of content and quality by taking expert views and with a pilot study with 5 teachers from this school. However, we could have also encountered duality problems in researcher, teacher and participant researcher positions (Unluer, 2012). For instance, the researcher could have been a part of power relations within the school as a teacher. The cultural repertoire of the researcher could have caused missing some aspects mentioned by the participants (DiMaggio, 2014). For the data interpretation to take place with a collaboration of participants and researcher based on the narratives chosen by participants, the participants were asked to explain their thoughts as if they were talking to a stranger. Participants were asked to approve the interpretation of narratives from time to time (member checking) (Denzin, 2001) and they were asked to detail some topics previously mentioned with further questions (iterative questioning). Additionally, the first author collecting data used a reflective journal that was divided into three parts (teacher experience, methodology, research experience) as suggested by Lincoln and Guba (1985). The second researcher and a qualitative research expert were informed about hesitations (researcher objectivation). In addition to the individual and methodological logs on the diary, the transcripts formed the audit trail for this research (Greene, 2014). This technique also enabled researcher's self-reflexivity (Bourdieu & Wacquant, 1992). The six phase trustworthiness technique suggested by Nowell and others (2017) was followed to achieve trustworthiness for this research. These are: Phase 1: Familiarization with data, Phase 2: Generation of initial codes, Phase 3: Search of themes, Phase 4: Reviewing themes, Phase 5: Defining and naming themes, Phase 6: Reporting. During the research, we consulted to researcher triangulation. Audit trail was formed with journal and notes. Expert views were taken to form the theme map on Figure 2 under "Findings" in this article. In the last phase, the views of the second author and two experts from Educational Sciences field were taken to achieve transferability. Then, analytical reasoning was reported in detail.

In terms of limitations for this research, we could mention risk factors about researchers' participant role, conducting the research only in one private school and the need for multiple/comparative samples.

Results

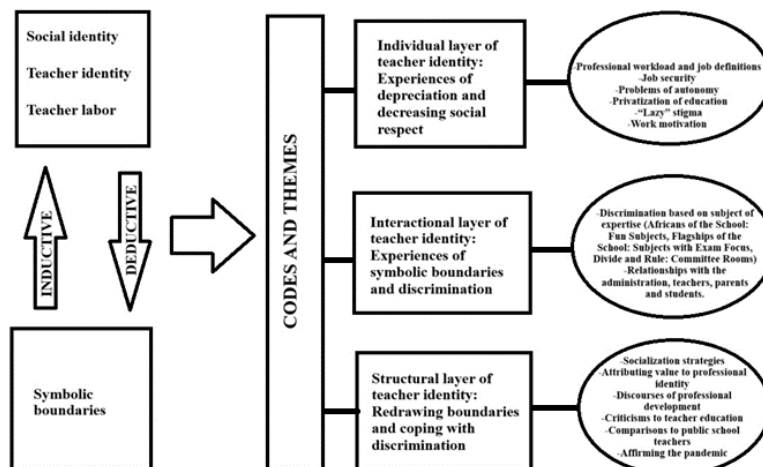
To understand social inequality mechanisms, Cecilia L. Ridgeway (2014) in her article "Why status matters for inequality" puts into question how status-based inequalities based on differences of respect and reputation next to the resource and power distribution structures and social inequalities. In this respect, while access to and acquisition of social resources and power are considered to be more important, the problem of status differences is perceived to be a micro level process organizing

on the individual level. Ridgeway (2014) emphasizes that status is determinant in the production of structural inequalities. The crucial point here is the inroads made by inequalities in becoming durable inequality. If we are to formulize this process: With the shaping of access to social resources and power based on categorical forms (race, gender, class, etc.), categorical forms are equipped with privileged statuses. The organization of statuses around certain categorical forms and their regular and similar matching reinforce perceptions of social differences. Once status beliefs are formed with lifestyles based on race, class and gender, categorical differences stiffen also as status differences. Later, status difference make their case as differences that are independent of structural differences that match with their predecessor categorical differences, thus starting to hide structural inequalities (Tilly, 1998; Ridgeway, 2014). For example, let us think that teaching professional group has privileged access to social resources and power when compared to other professions. This access causes the teaching profession to meet status difference and privilege over other professions. Once this professional status is formed for teaching, each inference about teaching is made specially and specifically for this profession. The privilege this profession has for accessing power and resources fades away. Social status discussions are shaped through teacher identity processes, and they are multicausal within the framework of teacher identity. In other words, it has organic ties with identity, status ownership and power relationships (Ridgeway, 2014; Lamont et al., 2015).

This study opens teacher identity to discussion with a single instrumental case study conducted in a private school in Ankara. The research findings gathered through a thematic analysis (as shown in Figure 2) of interviews show that teacher identity is formed in three layers: a. Experiences of systematic depreciation and technicianization (Individual layer), b. Experiences of symbolic boundaries and discrimination (Interactional layer), c. Redrawing boundaries and coping with discrimination (Structural layer).

Figure 2

Themes map



Experiences of Systematic Depreciation and Technicianization (Individual Layer)

Teachers' experiences of systematic depreciation and technicianization cluster around structural problems and decreasing social respect towards the profession. These problems can be evaluated in terms of teachers' professional workload and job definitions, job security, problems of autonomy, privatization of education, "lazy" stigma and work motivation. Interviews conducted during this study summarize teachers' individual experiences and quotes from some interviews are provided below:

...I was a teacher but what the administration imposed on me was that they appointed me to selling school uniforms each year for three or four months. I was aware that I fell back, I fell back from my students, I could not do my own job. (Gülden) [teachers' workload and job definition, problems about autonomy]

Pandemic period, when it was turned into online classes... Something like this happened in pandemic time, the thing that we call working hours disappeared. We were working 24/7. The institution also allowed this. I remember for example that in the evening teacher X [PCG coordinator] calls me, can you do an etude with the student, she asks. Why would I do an etude with the student at 9 o'clock in the evening? (Ayşe) [teachers' workload and job definitions, problems about autonomy]

...they all train students for the exam. There is a mass of teachers here who aim for such exam success... (Fatma) [teachers' workload and job definitions, problems of autonomy]

(parents during COVID-19) They got into expectations like nannies, caretakers... Teachers, as an example, spent most of their working hours at school. They conducted online classes at school within certain hours. Now that the teacher is coming to school, she shall take and tutor my student. It can't be done, we can't do it, we can't make it and so, they had a high demand like another way is impossible with this kid, and you will do it... (Sevim) [teachers' workload and job definitions, problems about autonomy]

In everyone's mind there is either doing something else or how to get extra money, should I do private tutoring, can I work in another institution, they consider it with this logic. As I said, it is definitely because of economic conditions. (Fatma) [teacher wages, work motivation]

Educational system in private sector has changed a lot. Now, we are going through a time when the student is pampered, the parents are pampered so a good teacher is only in her field, it doesn't have anything to do with his stance, knowledge or experience. In a private school, the student must be pleased with the teacher. (Derya) [problems about autonomy, privatization of education]

(Problems about education, discipline and roles at school) I attribute them to the closing of private course centers and the fact that everyone in the sector started to become a school. Schools were doing the schooling and private course centers were doing the course centering. Course centerers became schoolers and they couldn't, we couldn't. This is how much of schoolers we could become. (Sevim) [privatization of education]

When I decided to choose the profession, there was a reputation of being a teacher, but now everyone is defaming, without knowing anything. There are already appointment problems, besides, I'm not delving deeper into it right now. When you look at social media like this, the teacher is always considered something like, "you rest for three months anyway". (Ayşe) [problems about autonomy, privatization of education, "lazy" stigma]

Our founder is a teacher, but after the establishment of institutions, the private sector starts to think with the logic of trade after a point, no matter what anyone says. It approaches the teacher as a commodity in the conducted trade. All private schools are like this. Teacher is a piece. If you use quality pieces, you will produce a good machine. If you use a second-hand machine, the machine will not work properly, resulting product will not be good. When the product is not good, the institution will eventually stutter. This is the general business logic. A piece is very good, it gets used a lot, it gets old, they replace it with a new piece, this is the case in the private sector. We must face our own realities. It is not too possible to react against it. Even if you try to react, what you can do is another matter. (Suat) [job security, problems of autonomy, privatization of education]

The neoliberal ideology that characterizes the most effective bettering of human welfare with respect to free market, free trade and strengthened private property rights defends the argument of freeing the individual's individual skills in line with entrepreneurship in this manner. The state's role is to provide and protect the institutional framework to dynamize this process (Harvey, 2007). The reflection of this situation to educational system is the opening of private educational institutions and privatization of education. On the other hand, Harvey (2007) argues that neoliberal process does not restrict itself to institutional frameworks and power balances explained in this formulation, and he orders the other elements of this process which he defines as "creative destruction" as follows: social division of labor and social relationships, welfare conditions, technological input, manners of lifestyle and thought, biological reproduction, dependence to land and emotional habits. This framework also describes a process that includes a standardization to marketize all human behavior. A centralized focus of the quotes above is that they include various forms of standardization mentioned by Harvey (2007). In this study, changes in teachers' workload and job definitions, the fact that teacher wages are the reasons to look for an additional job, the work conditions' articulation with job insecurities, erosion of autonomy in professional area occur to be the standardized processes

experienced by teachers. In other words, the commodification of information and education, next to the performance and productivity modes as an extension of the transformation created by neoliberal ideology in educational area also creates flexibilization of labor (like the flexibilization of work conditions and duration), production to meet demands (like the demands of examination system) and the individuals' alienation to their creative energy. In conclusion, this situation that we confront as a professional pathology form causes teachers to continuously include themselves in an professional identity in which they do not feel secure in terms of social and cultural coordinates on the social level and is exposed to structural violence such as unemployment and insecurity, locating teaching profession in precarization, that is to say, labor insecurity (Vatansever & Yalçın, 2015; Dağ, 2020).

Experiences of Symbolic Boundaries and Discrimination (Interactional Layer)

Symbolic boundaries have an important role in the organization and the deepening of social inequalities. While the concept of symbolic boundaries unites some individuals, groups and things around shared emotions, they have the role to exclude other individuals/groups/things (Lamont, et al. 2001). Symbolic boundaries literature opens the creation of boundaries to discussion in areas like culture, identity, social moral structures, social groups, status politics and religious belonging. This study focuses on the active role of symbolic boundaries in the construction process of teacher identity and its experience. The sub-themes under this theme is as follows: Discrimination based on subject of expertise (Africans of the School: Fun Subjects, Flagships of the School: Subjects with Exam Focus, Divide and Rule: Committee Rooms), relationships with the administration, teachers, parents and students. The quotes below exemplify how teachers experience symbolic boundaries within the scope of professional identity:

Mathematician is always the flagship. You are in a place with a course center root. You know, we also have an incredible subconscious that we raise children with a subconscious that the country can't get rid of in an interesting way. So, my boss is also incredibly enthusiastic about this. When you say mathematician, the world stops. In my institution, we are kings. We have a very prominent position in the sector as well. But this affects the child's point of view too much, there is such a situation in the country, that is, if the child has a math exam, he takes it more seriously. The mother says she will talk to the mathematician when she comes to the meeting first. If he does the math, he will do all of them, it's a wrong perception, but there is such a perception in this country. (Sevim) [Flagships of the School: Subjects with Exam Focus]

... it's as if quantitative subjects are valued more in the institution. It is as if quantitative subjects are given such a value and importance. We can understand this from the salary difference or something. I don't know everyone's salary very well, but I'm pretty sure a physicist gets more than I do, or a mathematician. (Ayşe) [Flagships of the School: Subjects with Exam Focus]

I'm being treated third class. I feel like the African of the school... in this institution, there is mathematics, there are quantitative subjects and English, and there are social sciences subjects. Mathematics is the most valuable. Then comes other quantitative subjects and English. Then the social sciences... Because they (school administration) consider it like this: I can't find English. I can't find a Physics teacher. I can't find a mathematician. If the teacher I have is good, I'll keep them. (Mehmet) [Africans of the School: Fun Subjects]

... I think that committee rooms should be canceled in all institutions. I'm just sitting with mathematicians; you're just sitting with English teachers. Maybe you will learn a lot from me about teaching, maybe I will learn from you. We are teaching in the same class. ... Committeeism begins, we turn into enemy troops after a while. It turns out that mathematicians did something like this, they were allowed, but we were not. It happens. Why don't these English teachers stay for extra hours? One says from there, we are assigned a lot of floor duties why aren't you assigned? Committee by committee. They divide us, divide and rule. (Sevim) [Divide and Rule: Committee Rooms]

I guarantee you, there is pressure created by the administration in the private sector about teacher gatherings inside or outside the institution... All school heads before the current one: "You can't upload this picture on Instagram, don't do it." I will upload it, none of your business. ... "You will set an example." For what reason? That's my private space, that's my private life... (Sevim) [Teacher relationships, relationships with administration]

I think that their (the administration) communication with the teachers is very weak. They are trying to run a school from only one room and on WhatsApp... The fact that the meeting is held only to constantly scold the teacher has bored me incredibly... For example, we are never thanked. However, when there is a situation that is thought to be missing at some point about us, a meeting is held... (Ayşe) [Relationships with the administration]

students in the second and third years, that is, who have the potential to renew their registration next year, should not be upset. ... This is actually a pressure felt. ... they say, "my teacher, you wrote 80 points for the performance, let's do it 85." ... After all, you are in the private sector, unfortunately there is such a thing as customer satisfaction in quotation marks. This is so contrary to education, but this is how it is. (Sevim) [Relationships with students, teachers and administration]

Ara sınıftaki yani önümüzdeki sene kayıt yenileme potansiyeli olan öğrencilerin üzülmemiş olması gerekiyor...Bu hissettirilen bir baskıdır bu aslında... hocam performansla 80 yazmışsın 85 mi yapsak derler... Sonuçta özel sektörde sin, turnak içinde müşteri memnuniyeti diye bir şey var ne yazık ki. Bu da eğitime çok ters de böyle işte. (Sevim) [Öğrenci, Veli ve Yönetim ile olan ilişkiler]

While teachers experience their professional identity with the prediction of symbolic boundaries produced in the micro level, on the macro level they reproduce preexisting inequalities. For example, symbolic boundaries and status differences based on subjects of expertise accumulate with macro level inequalities created by centralized examinations in Turkish educational system, evolving into the “flagships of the school” to make use of the privileged positions created by inequalities. On the other side, the “Africans of the school” in this inequality position themselves as “substitutable” in the school and status ownership/non-ownership based on subject discipline intertwine with precarity. At the same time, the existence of teacher statuses based on disciplines are encountered through having “bargaining power” in wage policies. The relationships teachers have with their colleagues, parents and students are shaped with the creation of certain attitudes and behaviors by the administration. The “need for not upsetting” students and parents causes mobilization of auto-control and censure mechanisms by themselves in the eyes of teachers to meet satisfaction.

Redrawing Boundaries and Coping with Discrimination (Structural Layer)

The existence of symbolic boundaries also poses a reason for the existence of coping mechanisms with boundaries. These strategies can be considered as strategies that are used to transform and decrease the effects of discriminative practices caused by symbolic boundaries. Among the coping strategies are objecting, remaining unresponsive, neglecting, avoiding, trivializing, preventing conflict, working hard and the like (Lamont & Mizrachi, 2013; Turgut & Çelik, 2021). We can mention the socialization strategies, attributing value to professional identity, discourses of professional development, criticisms to teacher education, comparisons to public school teachers and affirming the pandemic among the strategies in this study. Quotes below exemplify strategies used by teachers to cope with symbolic boundaries:

... teaching is sometimes the profession of being able to burn with a fire for a person, let those who can burn do this job. Those who work for money should be directed to different jobs where they will earn money in the future. Let special people do the teaching. Not everyone should be a teacher. In short, this would be my reaction. (Suat) [Attributing values to professional identity]

We are not doing a standard job, we are standing, we are breathing, we are constantly in motion, you know there is a confab as the teacher has a lot of off days, no, we have too few... The wear rate of this body, of this sound and what we are experiencing psychologically are so heavy. And our attrition rate is high. (Sevim) [Attributing values to professional identity]

My ideal is to be able to convey information such as teachers, sisters and friends with children. The closer they are to you, the more they become ambitious in class. (Aysel) [Socialization strategies, Attributing values to professional identity]

I attended a meeting recently. My eyes were wide open, frankly, our classes are so intense, they said how can I do this much work, I attend classes for 12 hours a week, and I couldn't understand. If you divided 12 hours into 5 days, they would have attended the lessons for 2 hours a day, let's say 3 hours. If a teacher cannot teach 3 hours a day, I think he should not choose teaching. The main factor for a child of those who choose to be a teacher is guaranteed money, I will be assigned to the school, I will be comfortable with 3 months of vacation. With conferences and seminars, they have no much holidays. (Suat) [Attributing values to professional identity, Comparisons to public school teachers]

In my opinion, not everyone should go to the education faculty and get a teaching certificate, this is a very special situation. If it's not in you, don't do it. A man who teaches only to earn money will destroy a generation. I am against it. (Suat) [Attributing values to professional identity, criticisms to evaluating teacher education process]

The formation did not contribute anything to me, I took the formation as distant education, at X University. They were building campuses at that time; I think they needed the money. (Mehmet) [Criticisms to teacher education]

Yes, I received such feedback in my parent meetings. There were many parents who said "we are experiencing such difficulties at home, may God give you patience, you are spending time with 20 students in the class." Because I think every parent confronted their child. ... In other words, the family does not have much communication with the child, so they are not aware of it. When we talk to the parents, we see that the child's situation at home and at school is very different because they do not really know their children. In this process, for example, they faced that situation a little bit. (Ayşe) [Attributing values to the profession, Affirming the pandemic]

Out of the coping mechanisms that surfaced during the interviews, attributing values to the profession show itself as: moral satisfaction related to the content and conditions of the work, the feelings of power provided by creating future generations, feelings of power given by being the extension of family, the illusion of "productivity" and "diligence" in public-private school contrast, discourses of "being born to be a teacher", "being ready to burn" as means of persuading the self that "suffering" is the core of the work and the nuances of teacher education. Affirming the COVID-19 process, on the other hand, occurs through positive acceptance of the "childcare" role as the family's appreciation of teachers and contribution of distance education to professional development.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The aim of this study which focuses on teachers working in a private school in Ankara is to investigate how teacher identity is experienced in a private school and the role of symbolic boundaries in private schools. Grounding on previous discussions

about teacher labor in public schools, it was also aimed to enlighten the unique aspects of private school teaching, in addition to the interactions between inner-school dynamics and the society's structural factors.

The individual layer of teacher identity is their making sense of who they are in social interactions and structures where they define others and renew these definitions continuously (Jenkins, 2016). Status as an important element of identity provides prestige and cultural privilege to individuals while differentiating groups hierarchically (Turner, 1987). When considered from a professional perspective, status is related to a work's gaining social prestige (professional self-confidence, wages, power, social respect towards the profession, etc.) after being evaluated as an area of expertise (Heargraves, 2009). The findings of this research showed that teaching in a private school navigate under the conditions of precarity and poverty, with heavy workload including those exceeding the job definition. The equalization of professional practices restricted by the demands of "customer" parents and students to preparing students for centralized examinations ends up in teachers' losing their autonomy. Teachers who feel stigmatized as "lazy" when they want their employee rights to be improved to the level of high-performance demand lose their professional motivation. The transformation of teaching into a profession that is experienced with systematic depreciation and technicianization combines with "profitability", "performativity" and "flexibility" brought along neoliberal approaches in teacher employment (Buyruk, 2015) squeezes teachers in a vicious circle where they reenter the private school market with their gradually decreasing labor. Similarly, the educational system basis formed with centralized assessment and evaluation inosculate the loss of professional autonomy in private schools. At this point, what is different from public schools is that private schools' constant dependence on market conditions makes loss of autonomy and flexible work a violent norm, and that teachers are divided into smaller groups with symbolic boundaries based on competition. In this way the individual layer of teacher identity combines with interactional and structural layers in a private school.

The factor dissolving the professional identity in a private school is symbolic boundaries which is a mechanism enabling group organizations around similarities while excluding differences in inner-school interactions (Lamont et al., 2015). This study revealed that symbolic boundaries in a private school are formed based on subjects of expertise and these distinctions generate micro societies with their consolidation as a result of their split within the physical structure of the school. Symbolic boundaries show that while subjects with exam focus are positioned hierarchically advantageous in terms of status and resource access, others are reduced to be "fun" classes as an expression of lack of quality. Subjects of expertise that are traditionally perceived in a hierarchical way (Bleazby, 2015) combine with the organization of educational system with centralized examinations focus to make teachers of subjects that are important in exams benefit from inner-school privileges and push others to be more vulnerable to precarity, making also depreciation chronic for these groups. It also stiffens the fragmented, independent, flexible labor equation

through the modern cellular school structure (Lortie, 1975). Marketized roles taken under privatized education system release audit culture navigating with neoliberalism's accountability in private schools (Apple, 2005). Thus, symbolic boundaries which restrict teachers' behavioral autonomy in inner-school relationships, make inequality based on nepotism a major element in school culture and dissolve the collectivity of teacher identity in a private school are created.

When discriminatory symbolic boundaries are practiced for a long time in social interactions, they turn into permanent social boundaries differing an identity from others (Lamont et al., 2014). An important element of this is coping mechanisms that serve decrease the effects of symbolic boundaries and to protect/increase social status (Lamont & Mizrahi, 2013). What makes private school teaching unique is the coping strategies they use in the cases of their non-compliance with depreciation and discrimination. As an example, discriminatory school culture exacerbated with restricted sources of job security does not only make teachers a component of a deprived social class. It directs private school teachers to form "secure" socialization strategies in inner school relationships as a coping mechanism with precarity. The precarious life experience organized with future uncertainty resulting from employment problems makes the struggle to survive a basic qualifier of teaching (Dağ, 2020). The COVID-19 pandemic that threatened teachers with increasing workload, transforming professional roles, loss of income and employment is again described as a process that was "benefited from" based on this precarization with its aspect of providing professional development. Discourses like teaching is a profession that requires extraordinary individual talents with the potential to substitute professional development and teacher education, or that teaching must be conducted by people who are ready to weather out its aspects causing suffering by renouncing the already limited financial rewards when needed are other definitive elements of private school teacher identity. "The actual teaching" is defined with this discourse redirecting the "lazy" stigma to public school teachers who have a higher status, more favorable work conditions and a more secure job without suffering the difficulties like private school teachers do; the already gained rights are demanded indirectly; and the requirement of being the "winner" of the competition to access limited resources in commodified education area is highlighted. Those discourses that are products of the struggle to establish status mark the social symptoms of production relationships in education precarizing mental labor as much as physical labor (Vatansever & Yalçın, 2015). The professional identity boundaries of private school teachers are redrawn with these coping mechanisms in a circle of depreciation.

In conclusion, teacher identity in a private school is shaped through depreciation, discrimination and coping strategies with these problems. The fact that teachers define their professional identity within the borders of status loss and inequalities rather than educational processes is closely related to employment and inspection problems brought with marketized education. Therefore, it is needed to provide teachers job security and wages with public resources, increase inspections in private schools, prevent teacher unemployment as a factor that devalues teacher labor by lowering the

number of students in teacher education programs. Because this research aimed to examine teaching experience in a private school in detail, a single instrumental case study was conducted. However, private school teaching can be discussed in a broader sense by multiplying sampling and methods. Examining teacher categories in public and private sector may help comprehend teaching profession as a whole in Türkiye.



Öğretmen Kimliği ve Sembolik Sınırlar: Bir Özel Okul İncelemesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.05.2024	22.10.2024	25.11.2024

Nihan Soycan¹

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Duygun Göktürk²

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, Ankara'da özel bir lisede çalışan öğretmenlerin mesleki kimlik deneyimlerine odaklanarak öğretmen kimliğinde özel okullar ve sembolik sınırların rolünü incelemektedir. Araştırmanın soruları öğretmenlerin "mesleki kimlik" değerlendirme ve deneyimleri, sembolik sınırların mesleki kimlikteki rolü ve kurumsal ve makro düzey politikaların mesleki kimliği nasıl şekillendirdiği üzerinedir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi Richard Jenkins'in toplumsal kimlik kavramsallaştırması ve sembolik sınırlar oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden tekli araçsal durum araştırması kullanılmıştır. 11 katılımcıyla yarı yapılandırılmış mülakatlarla elde edilen bulgulara göre özel okul öğretmen kimliği üç düzeyde şekillenmektedir: 1) Sistematik değersizleşme ve teknisyenleşme deneyimleri (Bireysel Boyut): Öğretmenler çalışma koşulları, sınav odaklı eğitim, güvencesizlik, yoksullaşma nedenleriyle değersizleşmiş ve teknisyenleşmiş hissetmektedir. 2) Sembolik sınırlar ve ayrımcılık deneyimleri (İlişkisel Boyut): Uzmanlık alanına dayalı ayrımcılık ve yönetim, öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile ilişkiler sembolik sınırların ve ayrımcılığın deneyimlendiği alanlardır. 3) Sınırları yeniden belirleme ve ayrımcılık ile başa çıkma (Yapısal Boyut): Sosyalleşme stratejileri, profesyonel kimliğe değer atfı, profesyonel gelişim söylemleri, öğretmen eğitimine eleştirelilik, kamu öğretmenleri ile kıyaslama ve pandemi sürecini olumlama öğretmenlerin başa çıkma stratejileri olarak belirtilebilir.

Anahtar sözcükler: öğretmen kimliği, öğretmen rolleri, özel okul, sembolik sınırlar, COVID-19.

¹*Sorumlu Yazar:* Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, E-mail: nsoycan@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3812-6026>

²Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-mail: dgokturk@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0184-6326>

Öğretmen kimliği toplumsal aktörlerin toplumsal yapıyla etkileşimleri ve öğretmenlerin mesleki rolleriyle bağlarında belirginleşen bir kavramdır (Beijaard, ve diğ., 2014). Öğretmenler değer yargılarını, profesyonel inanç ve amaçlarını meşrulaştırmak, yeniden yapılandırmak ya da geçersizleştirmek suretiyle mesleki kimliklerini oluştururlar (Reeves, 2018). Öğretmen kimliği bireysel deneyimlere yüklenen anlamların yanında eğitim sisteminin yapısı ve toplumun kültürel özelliklerini yansıtır (Olsen, 2008). Öğretmenlerin idealleştirdikleri mesleki kimliklerini ne ölçüde uygulayabilecekleri eğitimi çevreleyen ideolojinin bu kimliklerin hangi boyutlarını meşru bulduğuna bağlıdır (Sachs, 2001). İdealleştirilmiş kimliklerin uygulanabilmesi öğretmenleri failleştirerek amaçlarını gerçekleştirmelerini, politika yapımına dahil olmalarını, eğitimi dönüştürmelerini ve okulda güçlenmelerini sağlar (Beauchamp ve Thomas, 2009; Tao ve Gao, 2017). Ancak bu kimlik yapılandırılmazsa öğretmenler edilgenlik duygularıyla mesleklerine olumsuz yaklaşabilir, kendilerini otoritelerin taleplerini gerçekleştiren teknisyenler olarak değerlendirebilirler (Ball, 2003). Bu nedenlerle öğretmenlerin okul içerisinde güçlenip mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için öğretmen kimliğini anlamak önemlidir.

Öğretmen kimliği araştırmaları öğretmenlerin teknisyen veya aktivist gibi kategorilere ayrılmasına (Reeves, 2018; Sachs, 2001) ve ana akım ideolojilerin öğretmen rollerine etkilerine (Buchanan, 2015; Mockler, 2011; Stoten, 2013) odaklanmaktadır. Türkiye’de ise neoliberal politikaların öğretmenleri teknisyenleştirdiği irdelenir (Sayılan, 2006; Yıldız, ve diğ., 2013). Öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümünü inceleyen Buyruk (2015), erken Cumhuriyet döneminden günümüze öğretmenlerin vatandaş yetiştirme rollerinin sürdüğünü ancak özellikle 2000’li yıllara gelindiğinde temel işlevlerinin ucuz iş gücü yetiştirmeye dönüştüğünü, vasıfsızlaştıklarını ve emekleri üzerindeki kontrollerini yitirdiklerini belirtir. Durmaz (2014) ise eğitimde piyasalaşmanın yaygınlaşması ve öğretmenlerin emekleri üzerindeki kontrollerini yitirmeleri sebebiyle eskiden sahip oldukları toplumsal saygınlığı kaybederek güvencesizleştiklerini ve proleterleştiklerini değerlendirir. Öğretmenleri sınıfsal konumları ve faillikleri açısından kategorilendiren bu araştırmalar eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğine etkisini anlamamızı sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin bireysel öyküleri, okul içerisindeki aktörlerle iletişimlerdeki sınırlar, mesleki kimliği deneyimleme sorunları ve buna ilişkin sınırlar ile başa çıkma stratejilerini aydınlatma ihtiyacı sürmektedir.

Öğretmen kimliğinin sosyal etkileşimlerde evrimleşen yönüne odaklanabilmek amacıyla, bu araştırmayı iki kuramsal yaklaşım üzerinde inşa ediyoruz: Birincisi, Richard Jenkins’in (2016) toplumsal kimliğin bireysel, etkileşimsel ve yapısal boyutlarının eş zamanlı inşa olduğu anlayışıdır. Toplumsal kimliğin bireysel boyutu, yaşamın erken dönemlerinde kök bulan kendilik değerlendirmesidir (cinsiyet, akrabalık vb.). Sosyalleşmenin ilk aşamalarında fark edilmeye ve uygulanmaya başladığından değişime dirençlidir. Etkileşimsel boyut, bireysel kimlik algısının sosyal etkileşimlere yansımaları, bu ilişkiler içinde değerlendirilmesi, tespit edilmesi, onaylanması ya da reddedilmesidir. Kişilerin kendilik algıları ile sosyalliklere

sundukları imaj içsel-dışsal diyalektiğin bir ürünüdür. Özne ve nesne arasında müzakere edilen kimlik benimsenme, kolektifleşme, dışlanma, karşı koyuş gibi grubu birleştiren mekanizmaları içerdiğinden kişiler sosyalliklerinde kimliklerini iktidarın merkezine referansla işaretlerler. Böylece kimliğin siyasallaşmış yapısal boyutu oluşur. Bu üç boyut, kimliği bir süreç olarak tarifler ve birbirini dönüştürebilir. Böylece toplumsal kimlik kişilerin kendilik bilinçleri, gündelik sosyal etkileşimler ve toplumun soyut yapılanması arasındaki akışkanlıkta tarif edilir (Jenkins, 2016). İkinci yaklaşım ise, bir gruba dahil olma ve dışlanmayı benzerlik ve farklılıklar açısından işaretleyen sembolik sınırlar kavramıdır (Lamont, ve diğ., 2015). Toplumsal kategorilere dair şematik bilgi örüntülerine dayanarak bilişsel olarak işlenen sınırlar (Massey, 2007), toplumsal grupları mikro düzeyde oluştururken, makro düzeyde ise başka toplumsal gruplardan ayırıştırırlar (Lamont, ve diğ., 2015). Bu nedenle önemli bir eşitsizlik kaynağı olmalarının yanında, kültürel süreçleri aktaran eğitim gibi mekanizmalar gruplar arasındaki farklılıkları güçlendirerek eşitsizliklerin sürdürülmesine sebep olabilir (Bourdieu ve Passeron, 1977). Bir toplumsal kimliğin uygulanan ve idealleştirilmiş biçimleri arasında uyumsuzluk olduğunda, uygulanan kimlikler olumsuz değerlendirilerek damgalama (stigmatizasyon), rahatsız etme ve toplumsal dışlanmayla karşılaşır (Goffman, 2020). Ancak bu olumsuz deneyimler, sosyal kimliğin taşıyıcıları tarafından dirençle karşılanabilir. Kişiler başa çıkma stratejileri oluşturarak (destigmatizasyon) toplumsal prestijlerini korurlar (Turgut, 2021; Turgut ve Çelik, 2021).

Öğretmen kimliğini sembolik sınırlar ile yeniden değerlendirmek, Türkiye’de 2000’lerden bu yana giderek parçalanmış öğretmenliği anlamaya katkıda bulunabilir. Türkiye’de öğretmen kimliğine dair yapılan başlıca araştırmalar (örn. Buyruk, 2015; Durmaz, 2014) kamu okullarına odaklansa da öğretmenler özel okul, kurs/etüt merkezi, sözleşmeli, ücretli, aday, uzman, başöğretmen, fakülte mezunu, pedagojik formasyon eğitimi olarak yasalar yoluyla ayrılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de bütünlüklü bir öğretmen kimliğinden söz edebilmek için bu grupların öğretmenlik deneyimlerine ilişkin araştırmalar gereklidir. Güncel ekonomi politikaları sonucu kamu okullarında istihdam ve emek süreçlerinin özel sektör mantığıyla şekillenmesi (Güvercin, 2014), kamu ve özel okullar arasında öğretmen kimliğinin yapısal zemininin benzerlikler taşıyabileceğini düşündürmektedir. Yine de özel okullar yapı, işleyiş ve kültür açısından kamu okullarından farklıdır (Akdoğan, 1995). Örneğin, dersane öğretmenleri kendilerine öğretmenden ziyade “dershaneci” demektedir (Durmaz, 2014). Dershanelerin temel liselere dönüşüm sürecinde, bu özel liselerde dersanedeki eğitim pratiklerinin sürdüğü, öğretmenlerin rollerinin merkezi sınavlara hazırlık odaklı şekillenebildiği gözlemlenmiştir (Yıldırım-Taştı, 2019). Kaldı ki özel okullar atama sorunlarının yüksek olduğu Türkiye’de 1,201,138 öğretmenden 195,063’ünün çalıştığı önemli bir istihdam alanıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu nedenlerle bu araştırma, mesleki kimliğin özel okul öğretmenleri için taşıdığı anlamı ve özel okul öğretmenlerinin mesleki kimlik deneyimlerini ele almaktadır. Diğer önemli nokta ise 2019 yılından bugüne yoksul öğretmen görüntülerine kıyasla (örn. Göksedef, 2019; Atakan, 2021) yasal haklarını birlikte

kullanan özel okul öğretmen görüntüleri kamuoyuna daha az yansımaktadır. Bu durum, okullarda mikro-sosyal ayrışmalar ihtimalini düşündürmektedir. Bu araştırma, bir özel okulda mesleki kimliğe etki eden faktörlerin yanında, çalıştıkları kurumda mesleki kimlikleri tanımlarken öğretmenlerin hangi sembolik sınırları kullandıklarını sorgulamaktadır. Bu yolla da sembolik sınırların ve kurumsal/yönetimsel yapı ve politikaların özel okul öğretmen kimliğindeki rolünü incelemeyi hedeflemektedir. Sonuç olarak, bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt ararken özel okul öğretmen kimliğine odaklanarak özel okullara ilişkin detaylı bir tartışma alanı açma potansiyeli taşımaktadır: 1. Mesleki kimlik özel okul öğretmenleri tarafından nasıl anlamlandırılır? 2. Özel okul öğretmenleri mesleki kimliklerini nasıl deneyimlemektedirler? 2a. Bir özel okulda öğretmen kimliğine etki eden faktörler nelerdir? 2b. Özel okul öğretmenleri mesleki kimliklerini tanımlarken çalıştıkları okul bağlamında hangi sembolik sınırlara başvururlar? 3. Öğretmen kimliğinde sembolik sınırların rolü nedir? 4. Kurumsal ve toplumsal/siyasal yapılar ve politikalar bir özel okulda öğretmen kimliğini nasıl etkiler?

Yöntem

Araştırma Ankara'da bir özel okulun mikro işleyiş dinamiklerine ilişkin derinlikli bir incelemeyi mümkün kılan nitel araştırma yöntemlerinden tekli vaka çalışması (single instrumental case study) olarak tasarlandı (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmanın kuramsal çerçevesini Richard Jenkins'in (2016) toplumsal kimliğin oluşum sürecini bireysel (araştırmada sistematik değersizleşme ve teknisyenleşme deneyimleri), ilişkisel (araştırmada sembolik sınırlar ve ayrımcılık deneyimleri) ve yapısal (araştırmada sınırları yeniden belirleme ve ayrımcılık ile başa çıkma) boyutlarıyla inceleyen toplumsal kimlik kavramsallaştırması (Jenkins, 2016) ile sembolik sınırlar kavramı (Lamont, ve diğ., 2015) oluşturmuştur.

Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar bir analiz ünitesini genelleme ihtiyacı olmadan araştırma sorularına uygunluğu merkeze alan amaçsal örneklem (purposeful sampling) yöntemini kullanır (Patton, 1980). Vaka araştırmalarında ise önce sorulara uygun vaka, daha sonra vakanın içindeki bilgi kaynakları iki katmanlı örnekleme yoluyla seçilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu nedenle örneklem belirleme sürecinin ilk aşamasında, araştırmanın gerçekleşeceği özel okul belirlendi. Türkiye'de özel okullara dair mevcut alanyazın dikkate alınarak özel okul niteliklerini taşıyan bir okul olması, özel okulların yakın tarihteki gelişiminde belirleyici olan dersane ve temel lise dönüşümünü deneyimlenmiş olması ve okulun COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde işler olması bu araştırma ortamının belirlenmesinde temel kriterlerdendi.

Araştırma, Ankara Çankaya'da bir özel lisede gerçekleşti. Duvarlarında merkezi sınav başarısının sergilendiği büyük bir bez reklama yer verilen okulda bazı odalar soru çözümlerine ve okulun markasına ait sınava hazırlık yayınlarının depolanmasına ayrılmıştır. Bütün öğretmenlerin kullanımına açık bir öğretmenler odası yerine zümre (brans) odaları mevcuttur. Okulda öğretmenler hafta içi tam gün çalışırlar.

Öğretmenlerden bazı akşamlarda etüt çalışmaları için dönüşümlü olarak ek mesai yapmaları beklenir. Cumartesi günleri öğretmenler yarım gün çalışırlar. Bu okul daha önce bir dersane şubesinde eğitim vermiştir. Dershane kapatılıp temel lise olarak işlev görmüş, araştırmanın gerçekleştiği okul 2016'da açılmıştır. Bu okulda hem Fen hem de Anadolu lisesi yer almaktadır. Bazı öğretmenler kapatılan dershane ve temel lise de dahil olmak üzere diğer şube ve kademelerde de deneyimlidirler. Okul, sınavlara hazırlık başarısı ve disiplinle tanınır. COVID-19 döneminde uzaktan ve hibrit eğitim deneyimi vardır. Günümüzde sıkça gördüğümüz apartman okullarını örneklemektedir. Apartman okul, Türkiye eğitim sistemine dershanelerin temel liselere dönüşümü sürecinde yerleşen bir kavramdır. Daha önce apartman binaları veya iş hanı katları gibi mekanlarda hizmet veren dershaneler temel liselere dönüştüğünde okul eğitimi de bu gibi binalarda gerçekleşmeye başlamıştır. Bu binaların okul eğitimini değiştiren yönleri daha önce alanyazında ele alınmış, apartman okullarda daha çok merkezi sınavlara hazırlık odaklı eğitim verildiği tartışılmıştır (örn. Şeker ve diğ., 2015; Yıldırım Taştı, 2019).

Katılımcılar

Bilgi kaynaklarının belirlenmesi için vaka içi örnekleme yöntemi ve çeşitli bakış açılarının temsil edilebilmesi için de maksimum çeşitlilik örnekleme kullanıldı (Miles ve Huberman, 1994; Merriam ve Tisdell, 2016). Çeşitlilik kriterlerimiz eğitim durumu, branş, deneyim ve öğretmenlik dışındaki ek görevlerdi. Okulda toplam öğretmen sayısı 50'dir. Öğretmenlerin uzmanlık alanı dağılımı 4 Türk Dili ve Edebiyatı, 9 Matematik, 6 Fizik, 4 Kimya, 6 Biyoloji, 6 Sosyal Bilgiler, 5 Yabancı Diller, 4 Sanat ve Spor, 4 PDR'dir. Bu araştırmaya katılan öğretmen sayısı 11'dir. Kadın öğretmenler sayıca erkeklere göre fazla olduğundan cinsiyet kriterlere dahil edilmedi. Bu çalışmada 3 erkek ve 8 kadın katılımcı yer aldı. Okuldaki öğretmenlerin çoğu 35 ve altı yaşlardı. Bu nedenle kriter olarak yaş yerine okulda çalışma yılı deneyimi tercih edildi. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Katılımcı kimliklerini gizlemek için anonim isimler kullanılmıştır. Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği gibi, araştırma sorularına yanıt üretebilecek doygunluğa ulaşıp yeni bilgi kaynaklarına gerek duyulmadığında örnekleme sonlandırıldı. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katılım formunu imzalayarak dahil oldular.

Tablo 1*Katılımcı Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslekte yıl	Okulda yıl	Pozisyon ve ek deneyim
Fatma	Kadın	44	Lisans (PF+EF)	7	2	Fransızca öğretmeni. Kamuda ücretli öğretmenlik.
Süreyya	Kadın	44	Yüksek Lisans	19	11	İngilizce öğretmeni, Yabancı Diller zümre başkanı
Aysel	Kadın	35	Lisans + PF	11	2	Fizik öğretmeni. Taşrada özel okul.
Derya	Kadın	35	Yüksek Lisans (PF yerine)	9	2	Kimya öğretmeni. Dershane.
Suat	Erkek	40	Lisans	16	13	Biyoloji öğretmeni
Mehmet	Erkek	32	Yüksek Lisans	10	6	Coğrafya öğretmeni. KPSS hazırlık kursu.
Zeynep	Kadın	22	Lisans	1	1	PDR uzmanı
Ayşe	Kadın	27	Lisans	6	6	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni
Sevim	Kadın	42	Lisans+ PF	20	14	Matematik öğretmeni. Eski müdür yardımcısı
Güliden	Kadın	47	Lisans	15	6	Görsel Sanatlar öğretmeni. Kamuda ücretli öğretmen. Halk Eğitim Merkezi. Yarı zamanlı
Adam	Erkek	56	Doktora	20	1	Fizik öğretmeni (IGCSE). Ortadoğulu. Akademisyen.

Not. PF: Pedagojik Formasyon, EF: Eğitim Fakültesi diploması, PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri katılımcıların deneyimleriyle bu deneyimlere atfettikleri anlamları kavramak için ilgili alanyazın da dikkate alınarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edildi (Rubin ve Rubin, 2012). Araştırma sorularına uygun

görüşme soruları uzman görüşleri alınarak içerik ve nitelik açısından son değerlendirmenin yapılabilmesi için bu okuldan 5 öğretmen ile pilot çalışma uygulandı (Castillo-Montoya, 2016). Pilot çalışma katılımcılarının profili şu şekildedir: P1: PDR, kadın, 2 yıl deneyimli. P2: Kimya, kadın, 3 yılı bu okulda toplam 6 yıl deneyimli. P3: Bilişim ve Teknoloji, erkek, 3 yıl deneyimli. P4: Biyoloji, kadın, 2'si bu okulda toplam 4 yıl deneyimli. P5: Matematik, erkek, 1'i bu okulda 2 yıl deneyimli. Görüşme protokolünün son halinde kişisel bilgiler (11 soru), öğretmenlik mesleğiyle kurulan ilişkiye dair bilgiler (4 soru) ve sembolik sınırların oluşumunu (23 soru) kurumsal, ilişkisel ve yapısal bağlamlarda inceleyen soruların olduğu üç bölüm yer aldı. Görüşme soruları sosyo-ekonomik geçmiş, öğretmenlik mesleği ile bireysel olarak kurulan bağlar, pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi deneyim ve gözlemleri, mesleki beklentiler, iş deneyimlerinin karşılaştırılması, sözleşme süreçleri, okul yönetiminin değerlendirilmesi, özel ve kamu okulu karşılaştırması, profesyonel öğretmenlik algısı, okuldaki diğer öğretmenlere dair değerlendirmeler, okul içi ve dışında sosyalleşme pratikleri, branş deneyimleri, öğrencilerle ilişkiler, okulun ve toplumun öğretmenlik algısı ve COVID-19 deneyimleriyle ilgili öğretmen görüşlerini anlamayı hedefledi. Velilerle ilişkiler okul yönetiminin belirlediği zaman ve konularda gerçekleştiğinden görüşme sorularında yer almadı.

Bu çalışmanın araştırma sorularının oluşturulması ve verilerin toplanması süreçleri Haziran 2021 ile Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleşti. Araştırma sürecinin ilerleyişi aşağıda Şekil 1 üzerinde belirtilmiştir. Verilerin raporlanması Kasım 2023'te sonlanmıştır. Bu dönem COVID-19 uzaktan eğitim sürecini kapsadığından COVID-19 ile ilgili sorular da yer aldı. Görüşmelerin tamamı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılara gönüllü katılım formu sunuldu ve görüşmeler uygun bir mekân belirleyerek, araştırmacı-görüşmeci arasında gerçekleşti. Sadece Resim öğretmeni Gülden ve Fizik öğretmeni Adam görüşmelere Zoom adlı uygulamayla katılmayı tercih etti. En kısa mülakat 33 en uzun 93 dakika sürdü. Görüşmeler toplamda 646 dakika, ses dökümleri ise 180 sayfadır. Ses dökümlerinin ses kayıtlarıyla uyumu başka bir okulda çalışan bir öğretmen tarafından kontrol edildi (peer check). Sonra katılımcıların 6'sı ile katılımcı doğrulaması (member check) sağlandı. Diğer katılımcılarla ses dökümleri paylaşılsa da katılımcılar yorum yapmamışlardır. Ayrıca saha notu oluşturmak amacıyla birinci yazar araştırma süresince saha çalışmasının detaylarını içeren bir araştırmacı günlüğü tuttu.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 0385-ODTÜİAEK-2022 protokol koduyla onaylanmıştır.

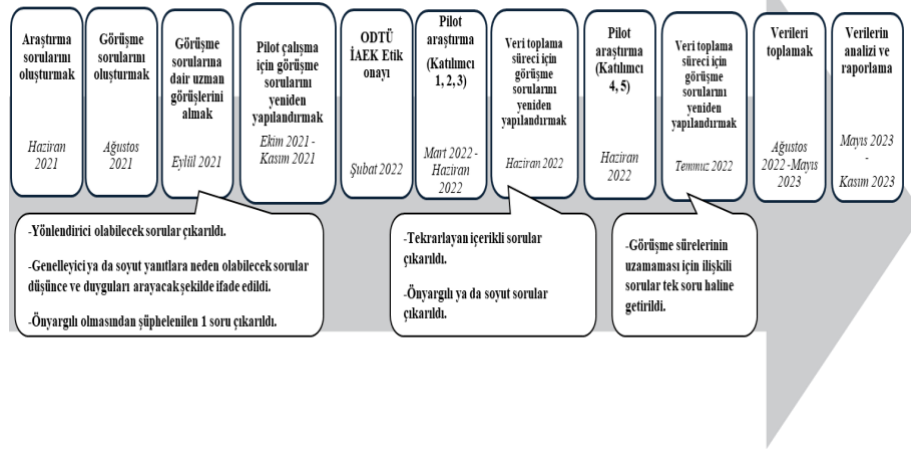
Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin analizinde araştırma sorularıyla ilgili anahtar kavramlara odaklanarak verilerin yorumlanmasını sağlayan tematik analiz yöntemi kullanıldı. Tematik analiz araştırma sorularını çeşitli açılardan ele alarak verilerdeki örüntüleri inceleme, sınıflandırma ve analiz etmeye yarayan, teoriyle veriler

arasındaki ilişkiyi aktif seçimler yaparak ören, verilerin sağlayabileceği özgün katkıyı tespit ederken esneklik sağlayan nitel analiz yöntemidir. Veri analizinde verilerin alanyazınla uyumluluğunu incelemeye yarayan teori temelli (tümdengelimsel) ve eş zamanlı olarak da yeni araştırma alanlarının kendi doğasını serbestçe keşfetmeyi sağlayan veri temelli (tümevarımsal) tematik analiz gerçekleştirilerek verilerde açık ve örtük anlamlar arandı (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizin aşamalarına Şekil 2’de yer verilmiştir. Teorik temelli analizde toplumsal kimlik ve sembolik sınırlar alanyazını dikkate alınmıştır. Ses dökümlerinin deşifresi MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) isimli bilgisayar tabanlı nitel veri analizi uygulamasında incelendi. Tematik analiz haritası bu makalenin “Bulgular” bölümünde yer alan Şekil 2’de detaylı olarak belirtilmiştir.

Şekil 1

Araştırma süreci zaman çizelgesi



Geçerlik ve Güvenirlilik ile Araştırmanın Sınırlılıkları

Nitel araştırmalarda geçerlik (validity) ve güvenilirliğin (reliability) belirlenmesi çoklu yöntemlere dayanmaktadır. Bu araştırma kapsamında Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kriterlerine başvuruldu (Guba, 1981; Shenton, 2004; Nowell ve diğ.,2017). Bu kriterlerden inanılabilirlik (credibility) iç geçerliğin (in preference to internal validity), aktarılabirlik (transferability) dış geçerliğin (in preference to external validity/generalisability), dayanıklılık (dependability) güvenirliliğin (in preference to reliability) ve son olarak doğrulanabilirlik (conformability) nesnelliliğin (in preference to objectivity) belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Verileri toplayan birinci araştırmacı 5’i araştırmanın gerçekleştiği okulda olmak üzere toplam 8 yıldır özel okul ve özel kurs merkezlerinde İngilizce öğretmendir. Araştırmanın yürütüldüğü grubun bir parçası olması nedeniyle katılımcı araştırmacı

rolündedir (Adler ve Adler, 1994). Katılımcı araştırmacı rolü araştırma sorularının oluşturulması, örneklemin belirlenmesi, uygun araştırma ortamının yaratılması, katılımcıların ifadelerinin ne anlama geldiğini doğru yorumlama ve araştırmanın gerçekleştiği ortamdaki verileri etkileyebilecek değişikliklere aşına olma kolaylığını sağlamıştır (Becker ve Geer, 1957).

Veri toplama aracının geliştirilmesinde 6 üniversiteden 9 eğitim bilimleri uzmanının (peer debriefing) ve verilerin toplandığı okulda çalışan bir öğretmenin (peer scrutiny) uzman görüşleri alındı. Görüşme sorularına toplam 5 katılımcının yer aldığı pilot çalışma ile son hali verildi. Ancak katılımcı araştırmacı, öğretmen ve araştırmacı rollerinde ikilik sorunu ile karşılaşılabilirdi (Unluer, 2012). Örneğin araştırmacı, bir öğretmen olarak okul içi güç ilişkilerinin bir parçası olabilirdi. Araştırmacının kültürel repertuarı, katılımcının ifade ettiği kimi unsurları gözden kaçırmaya neden olabilirdi (DiMaggio, 2014). Verileri anlamlandırmanın katılımcının seçtiği anlatılar üzerinden katılımcı ve araştırmacının iş birliğiyle gerçekleşebilmesi için tanımadıkları biriyle konuşuyormuş gibi fikirlerini açıklamaları istendi. Zaman zaman ifade edilenin doğru yorumlandığına dair katılımcının onayı alındı (member-checking) (Denzin, 2001) ve katılımcının daha önce gündeme getirdiği bazı konuların ek sorular yardımıyla detaylandırılması sağlandı (iterative questioning). Ek olarak veri toplayan birinci yazar Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği gibi üç kısma ayırdığı (öğretmen deneyimi, metodoloji, araştırma deneyimi) yansıtıcı saha günlüğünü kullandı. Tereddütlerle ilgili ikinci araştırmacı ve bir nitel araştırma yöntemleri uzmanı bilgilendirildi (researcher objectivation). Günlüğe yazılan bireysel ve metodolojik girdilerle ses dökümleri araştırmanın denetleme yolunu oluşturdu (Greene, 2014). Ayrıca bu yöntem araştırmacının öz-düşünümelliğini de sağladı (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Nowell ve diğerlerinin (2017) önerdiği altı aşamalı güvenilirlik yöntemi takip edildi. Bunlar: Aşama 1: Verilere aşinalık kazanmak, Aşama 2: İlk kodları belirlemek, Aşama 3: Tema aramak, Aşama 4: Temaları gözden geçirmek, Aşama 5: Temaları belirlemek ve adlandırmak, Aşama 6: Raporlama. Araştırma süresince araştırmacı üçlemesi (researcher triangulation) yöntemine başvuruldu. Günlük ve notlarla denetleme yolu (audit trail) oluşturuldu. Bu makalenin "Bulgular" bölümünde yer alan Şekil 2'deki tema haritasının oluşturulmasında uzman görüşlerine başvuruldu. Son aşamada ise şeffaflık sağlamak için ikinci yazarın ve eğitim bilimleri alanından iki uzmanın da görüşleri alınarak teorik, metodolojik ve analitik akıl yürütme detaylı bir biçimde raporlandı.

Bu araştırmanın sınırlılıkları bağlamında araştırmacının katılımcı rolü ile ilgili risk faktörleri, sadece bir özel okulda araştırmanın gerçekleşmesi ve çoklu/karşılaştırmalı örneklere ihtiyaç duyulması belirtilebilir.

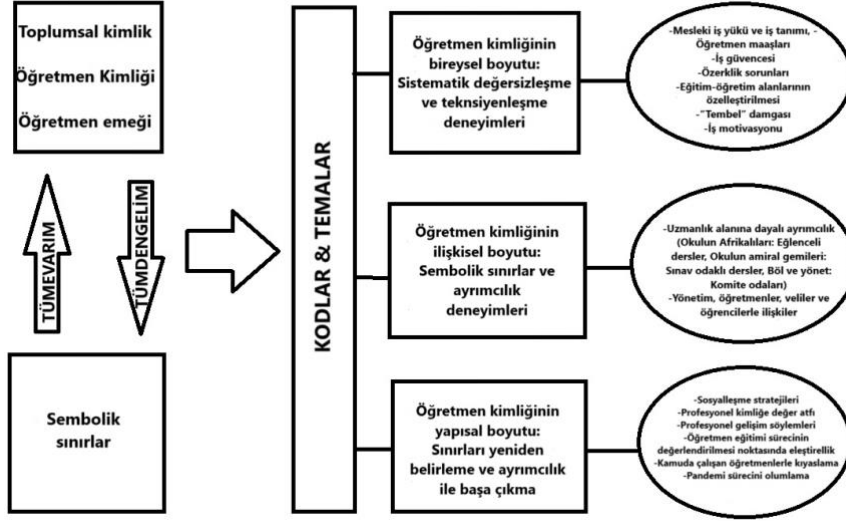
Bulgular

Cecilia L. Ridgeway (2014) “Neden Statü Eşitsizlik için Önemli” (Why status matters for inequality) adlı makalesinde toplumsal eşitsizliğin mekanizmalarını anlamak için kaynakların ve iktidarın dağıtımının yanında saygı ve itibar farklarına dayanan statü temelli eşitsizliklerin toplumsal eşitsizlikleri nasıl yapılandırdığını tartışmaya açmaktadır. Bu noktada toplumsal kaynaklara ve iktidara erişim ve edinim, eşitsizliklerin üretimi bakımından daha yapısal ve önemli görülürken statü farkları meselesi daha bireysel düzeyde organize olan mikro ölçekli bir işleyiş olarak algılanır. Ridgeway (2014) statünün yapısal eşitsizliklerin üretiminde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Burada kritik nokta eşitsizliğin dayanıklı eşitsizlik (durable inequality) haline gelmesi açısından kat ettiği yoldur. Bu işleyişi formüle edecek olursak: Kategorik formlar (ırk, toplumsal cinsiyet, sınıf gibi.) üzerinden toplumsal kaynaklara ve iktidara erişimin şekillenmesiyle kategorik formlar ayrıcalıklı statülerle donanırlar. Statülerin belirli kategorik formlar etrafındaki örgütlenmesi ve onlarla düzenli ve aynı şekillerde eşleşmesi toplumsal farklılık algılarını pekiştirmektedir. Statü inançları ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet temelli yaşam tarzlarıyla bir kez oluşturulduğunda kategorik farklılıklar statü farkları olarak da pekişmiş olur. Devamında ise statü farklılığı önceli olan kategorik farklılıklarla eşleşmiş yapısal bir farklılıktan bağımsız bir farklılık olarak kendini ortaya koyarak, yapısal eşitsizlikleri gizlemeye başlar (Tilly, 1998; Ridgeway, 2014). Örneğin, diğer meslek gruplarıyla kıyaslayarak öğretmenlik meslek grubunun toplumsal kaynaklara imtiyazlı erişimi ve iktidar sahipliği olduğunu düşünelim. Bu erişim, öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında statü farklılığı ve üstünlüğüne kavuşturur. Bir defa bu meslek statüsü öğretmenlik mesleği için oluştuğunda, öğretmenlik mesleğine dair her çıkarım bu meslek özelinde ve ona özgü olarak değerlendirilir. Mesleğin iktidara ve kaynaklara erişimi noktasındaki imtiyazı gözden kaybolur. Toplumsal statü tartışmaları öğretmen kimliği oluşumu süreçleriyle birlikte şekillenir ve öğretmen kimliği özelinde çoklu nedenlere dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle kimlik, statü sahipliği ve iktidar ilişkileriyle organik bir bağa sahiptir (Ridgeway, 2014; Lamont, ve diğ., 2015).

Bu çalışma öğretmen kimliğini Ankara’da yer alan bir özel okulda gerçekleştirilen tekli vaka çalışması üzerinden tartışmaya açmaktadır. Araştırmanın sonuçları, görüşmelerin tematik analizi (Şekil 2’deki gibi) neticesinde öğretmen kimliğinin 3 ana kategori altında şekillendiğini göstermektedir: a. Sistematik değersizleşme ve teknisyenleşme deneyimleri (Bireysel boyut), b. Sembolik sınırlar ve ayrımcılık deneyimleri (İlişkisel boyut), c. Sınırları yeniden belirleme ve ayrımcılıkla başa çıkma (Yapısal boyut).

Şekil 2

Tema haritası



Sistematik Değersizleşme ve Teknisyenleşme Deneyimleri (Bireysel Boyut)

Sistematik değersizleşme ve öğretmenlerin teknisyenleşme deneyimleri bu çalışmada yapısal sorunlar ve mesleğe yönelik azalan toplumsal saygı etrafında kümelenmektedir. Bu sorunlar öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, öğretmen maaşları, iş güvencesi, özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi, “tembel” damgası, iş motivasyonu bağlamlarında değerlendirilebilir. Çalışma süresince gerçekleştirilen görüşmeler belirtilen süreçlere ilişkin öğretmenlerin bireysel deneyimlerini özetlemektedir ve aşağıda bazı görüşmelerden alıntılara yer verilmiştir:

...öğretmendim ama idarenin bana dayattığı şeyse okul formaları, her yıl üç dört ay satışında beni görevlendiriyordu yani derslerim bir iki ay erteleniyordu sadece bu satış için ben görevlendiriliyordum. Ben farkındayım geri kalıyordum, öğrencilerimden geri kalıyordum, kendi mesleğimi yapamıyordum. (Gülden) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

Pandemi dönemi, işte online derse dönünce... Pandemi dönemi şöyle bir şey oldu, mesai dediğimiz olay ortadan kalktı. 7/24 mesaideydik zaten. Kurum da buna müsaade etti. Akşam şeyi hatırlıyorum mesela, rehberlik X hoca [rehberlik zümre başkanı] arıyor beni, akşam dokuzda diyor ki öğrenciyle etüt yapabilir misin? Ben niye akşamın dokuzunda öğrenciyle etüt yapayım ki? (Ayşe) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

...sınava yönelik çalıştırıyorlar öğrenciyi. Böyle sınav başarısı hedeflemiş bir öğretmen kitlesi var burada... (Fatma) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

(COVID-19 döneminde veliler) Daha çok dadı bakıcı falan gibi beklentilere girdiler... Öğretmenler örnek veriyorum mesailerinin bir kısmını okulda yapıyorlardı. Online derslerini okulda yapıyorlardı belli saatler içerisinde. Öğretmen nasılsa okula geliyor orada benim öğrencimi alsın teke tek çalıştırın. Olmuyor yapamıyoruz edemiyoruz diye çok yüksek bir şeyleri vardı hani biz bu çocukla başka türlü olmayacak ve siz bunu yapacaksınız. (Sevim) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

Herkesin kafasında ya başka bir şey yapmak var ya da ekstra nasıl para kazanabilirim, ders mi veririm, başka bir kurumda da çalışır mıyım mantığıyla bakıyorlar. Dediğim gibi kesinlikle ekonomik şartlardan kaynaklanıyor. (Fatma) [öğretmen maaşları, iş motivasyonu]

Eğitim sistemi özelde artık çok değişmiş. Şu anda öğrencinin pohpohlandığı, velinin pohpohlandığı bir süreçten geçiyoruz yani iyi bir öğretmen sadece alanında, duruşuyla, bilgisiyle deneyimiyle bunun hiçbir alakası yok. Öğrencinin öğretmenden memnun olması lazım özel okulda. (Derya) [özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi]

(Okuldaki eğitim, disiplin ve rollere dair sorunları) Dershanelerin kapatılıp sektörün herkesin okul olmaya başlamasına bağlıyorum. Okulculuğu okulcular yapıyordu, dershaneciliği dershaneciler yapıyordu. Dershaneciler okulcu oldu ve olamadı, olamadık yani. Bizden bu kadar okulcu çıktı. (Sevim) [eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi]

Ben mesleği tercih etmeye karar verdiğim zamanlar öğretmenliğin bir saygınlığı vardı, ama şimdi herkes dil uzatıyor durumda yani, hiçbir şey bilmeden etmeden. Zaten atanma problemleri var ayriyeten, şu an ona girmiyorum ama. İşte böyle sosyal medyaya baktığında öğretmen hep şey olarak değerlendiriliyor, üç ay yatıyorsunuz zaten falan. (Ayşe) [özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi, “tembel” damgası]

Kurucumuz bir öğretmen ama kurumlar kurulduktan sonra özel sektör kim ne derse desin bir noktadan sonra ticaret mantığıyla düşünmeye başlar. Öğretmeni yürütülen ticaretteki bir meta olarak düşünür. Bütün özel okullar böyledir. Bir parçadır öğretmen. Kaliteli parça kullanırsan iyi bir makine ortaya çıkarırsın. İkinci el bir makine kullanırsan makine düzgün çalışmaz, ortaya çıkan ürün iyi olmaz. Ürün iyi olmayınca kurum zaten tekler. Genel ticaret mantığı da zaten budur. Bir parça çok iyidir, çok kullanılır eskir, yerine yeni parça takarlar, özel sektörde durum budur. Kendi gerçeklerimizle yüzleşmeliyiz. Buna karşı tepki koymak da çok mümkün değil. Tepki koymaya çalışsan da ne yapabilirsin o da ayrı bir konu. (Suat) [iş güvencesi, özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi]

İnsan refahının en iyi şekilde artırılabilmesini serbest piyasa, serbest ticaret, güçlendirilmiş özel mülkiyet hakları üzerinden karakterize eden neoliberal ideoloji, bu çerçevede bireyin bireysel becerilerinin girişimcilik ilkesi doğrultusunda serbest bırakılması tezini de savunmaktadır. Devletin rolü ise bu işleyişi etkin kılacak kurumsal çerçeveleri tahsis etmek ve korumaktır (Harvey, 2007). Eğitim sistemi içerisinde bu durumun tezahürü özel eğitim kurumlarının açılması, eğitimin özelleştirilmesidir. Diğer yandan, Harvey (2007) neoliberal işleyişin bu formülasyonda belirtilen kurumsal çerçevelere ve güç dengelerine kendisini hapsedmediğini belirtir ve “yaratıcı yıkım” olarak tanımladığı bu sürecin diğer önemli bileşenlerini şu şekilde sıralar: toplumsal iş bölümü ve sosyal ilişkiler, refah koşulları, teknolojik girdiler, yaşam tarzı ve düşünce biçimleri, biyolojik üreme faaliyetleri, toprağa bağlılık ve duygusal alışkanlıklar. Bu çerçeve aynı zamanda tüm insan eylemlerinin marketleştirilmesi yönünde bir standardizasyonu da içeren işleyişi tasvir etmektedir. Yukarıda yer alan alıntıların merkezi bir odağı Harvey’in bahsettiği (2007) standartlaştırmanın farklı biçimlerini içermesidir. Öğretmenlerin mesleki iş yükü ve tanımındaki değişim, öğretmen maaşlarının ek bir iş arama gerekçesi olması, çalışma şartlarının iş güvensizliği ile eklemlenmesi, mesleki alanda özerkliğin aşınması süreçlerini öğretmenlerin deneyimlediği standartlaşmış süreçler olarak çalışmada ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle neoliberal ideolojinin eğitim alanında yarattığı dönüşümün uzantısı olarak ortaya çıkan bilgi ve eğitimin metalaşması, performans ve üretkenlik modları beraberinde emeğin esnekleşmesi (çalışma koşulları ve süresinin esnekleşmesi gibi), talebe yönelik (sınav sistemi talepleri gibi) üretimin gerçekleşmesi ve bireyin yaratıcı enerjisine yabancılaşması süreçlerini de yaratmaktadır. Sonuç olarak, mesleki bir patoloji formu olarak karşımıza çıkan bu durum öğretmenlerin kendisini sürekli olarak toplumsal düzlemde sınıfsal ve kültürel koordinatlar bakımından güvende hissetmediği, işsizlik ve güvencesizlik gibi yapısal bir şiddete tabi olduğu bir mesleki kimlik içerisine almakta ve öğretmenlik mesleğini prekarizasyon yani güvencesiz emek sürecinde konumlandırmaktadır (Vatansever ve Yalçın, 2015; Dağ, 2020).

Sembolik Sınırlar ve Ayrımcılık Deneyimleri (İlişkisel Boyut)

Sembolik sınırlar (symbolic boundaries) toplumsal eşitsizliklerin örgütlenmesinde ve derinleşmesinde belirleyici roller üstlenirler. Sembolik sınır kavramı bazı kişiler, gruplar ve şeyleri bir araya getirir, tanımlar ve benzer duygular etrafında birleştirirken diğer kişi/grup/şeyleri dışlama rolü üstlenir (Lamont, ve diğ., 2001). Sembolik sınırlar alanyazını sınırların oluşumunun kültür, kimlik, toplumsal ahlaki yapılar, toplumsal gruplar, statü politikaları ve dini aidiyetler alanlarındaki mevcudiyetini tartışmaya açmaktadır. Bu çalışma ise sembolik sınırların öğretmen kimliğinin inşası ve deneyimlenme süreçlerindeki etkin rolüne odaklanmaktadır. Bu tema altında ortaya çıkan alt temalar ise şu şekildedir: Uzmanlık alanına dayalı ayrımcılık (Okulun Afrikalıları: Eğlenceli dersler, Okulun amiral gemileri: Sınav odaklı dersler, Böl ve yönet: Komite odaları); yönetim, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle ilişkilerdir. Aşağıdaki alıntılar öğretmenlerin sembolik sınırları mesleki kimlik bağlamında nasıl deneyimlediklerini örneklendirmektedir:

Matematikçi her zaman için amiral gemi. Dershane kökiyle olan bir yerdesin... O yüzden patronum da inanılmaz bu konuda yüksektir. Matematikçi dedin mi dünya durur. Benim kurumumda kral biziz... Sektörde de çok fazla önde giden bir durum var. Ama bu çocuğun da bakış açısını çok fazla etkiliyor, ülkede öyle bir durum var, yani çocuk matematik sınavı varsa daha fazla ciddiye alıyor. Anne önce toplantıya geldi mi matematikçiyle konuşayım diyor. Matematiği yaparsa hepsini yapar, yanlış bir algı, ama var bu ülkede böyle bir algı. (Sevim) [Okulun amiral gemileri: Sınav odaklı dersler]

...Sayısal branşlara sanki daha böyle bir değer veriliyor, kıymet veriliyor. Mesela maaş farkından falan da bunu anlayabiliriz. Ben herkesin maaşına çok hâkim değilim ama bir fizikçinin benden daha çok aldığından eminim yani, ya da bir matematikçinin. (Ayşe) [Okulun amiral gemileri: Sınav odaklı dersler]

Üçüncü sınıf muamele görüyorum. Okulun Afrikalı gibi hissediyorum kendimi... Bu kurumda bir matematik var, bir sayısal branşlar ve İngilizce var, bir de sosyal bilimler dersleri var. En değerlisi matematik evet. Sonra diğer sayısal branşlar ve İngilizce geliyor. Ardından sosyal bilimler... Çünkü onlar (okul yönetimi) şöyle bakıyorlar, ben İngilizceci bulamam. Fizikçi bulamam. Matematikçi bulamam. Elimdeki öğretmen iyiyse bunu tutayım. (Mehmet) [Okulun Afrikalıları: Eğlenceli dersler]

...Bence bütün kurumlarda zümre odalarının iptal edilmesi lazım mesela. Ben sadece Matematikçilerle oturuyorum, sen sadece İngilizceciyle oturuyorsun. Belki sen benden öğretmenlik adına bir sürü şey öğrenirsin belki ben senden öğreneceğim. Aynı sınıfa giriyoruz... Zümrecilik başlıyor, düşman birliklere dönüyoruz bir yerden sonra... Matematikçiler böyle yapmış falan dönüyor, onlara izin verilmiş bize verilmemiş. Öyle oluyor. Bu İngilizceci neden akşam çıkışa kalmıyorlar? O oradan diyor ki bizim zümreye çok nöbet yazılmış size niye yazmıyorlar gibi gibi. Zümre zümre. Bölüyorlar bizi ya, böl yönet. (Sevim) [Böl ve yönet: Komite odaları]

...Kurum içinde veya dışında öğretmenlerin bir araya gelişiyle ilgili her zaman emin ol yönetim tarafından bir baskı oluşturuluyor özel sektörde... bu müdürden önceki bütün müdürlerimden Instagram'a şu fotoğrafı koyamazsın koyma. Koyarım sana ne? ... Sen örnek olacaksın. Sebep? Orası benim özel alanım...(Sevim) [Öğretmen ilişkileri, Okul yönetimi ile ilişkiler]

Okul yönetimi noktasında çok eksik kaldığını düşünüyorum, öğretmenlerle iletişimlerinin çok zayıf olduğunu düşünüyorum. Yalnızca bir odadan okul yönetmeye çalışıyorlar ve WhatsApp üzerinden...Sadece sürekli olarak öğretmeni azarlamaya yönelik toplantı yapılması beni inanılmaz sıkışık durumda... Mesela bize hiç teşekkür edilmiyor. Ancak biz işte bir noktada eksik olduğu düşünülen bir durum olduğunda işte bizle alakalı, toplantı yapıyor... (Ayşe) [Okul yönetimi ile ilişkiler]

Ara sınıftaki yani önümüzdeki sene kayıt yenileme potansiyeli olan öğrencilerin üzülmemiş olması gerekiyor...Bu hissettirilen bir baskıdır bu aslında... hocam performans 80 yazmışsın 85 mi yapsak derler... Sonuçta özel sektörsün, turnak içinde müşteri memnuniyeti diye bir şey var ne yazık ki. Bu da eğitime çok ters de böyle işte. (Sevim) [Öğrenci, Veli ve Yönetim ile olan ilişkiler]

Öğretmenler mesleki kimliklerini mikro düzeyde üretilen sembolik sınırların belirleyiciliğinde deneyimlerken, makro düzeyde var olan eşitsizliklerin yeniden üretimini de sağlamaktadırlar. Örneğin uzmanlık alanları üzerinden var olan sembolik sınırlar ve statü ayrımları, Türkiye eğitim sisteminin merkezi sınav sistemi uygulamaları üzerinden yarattığı makro düzeydeki eşitsizliklere de eklenerek “okulun amiral gemilerinin” eşitsizliklerin yarattığı imtiyazlı pozisyonlardan faydalanmalarına evrilmektedir. Diğer yandan “okulun Afrikalıları” bu eşitsizlikte okulda “ikame edilebilir” taraflar olarak kendilerini konumlandırmakta ve disiplinler alan üzerinden statü sahipliği/sahipsizliği iş güvencesizliği ile iç içe geçmektedir. Aynı zamanda okul içerisinde disiplinlere bağlı öğretmen statülerinin varlığı ücret politikalarında da “pazarlık gücü”ne sahiplik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşları ve veli ve öğrencilerle ilişkileri ise yönetim tarafından belirli tavır ve tutumların oluşturulması sonucu şekillenmektedir. Öğrenci ve velinin “üzülmemesinin gerekliliği”, öğretmen nezdinde memnuniyeti sağlama yönünde oto-kontrol ve sansür mekanizmalarını kendinde devreye sokmasına neden olmaktadır.

Sınırları Yeniden Belirleme ve Ayrımcılık ile Başa Çıkma (Yapısal Boyut)

Sembolik sınırların varlığı aynı zamanda sınırlar ile başa çıkma (coping mechanism) stratejilerinin varlığı için neden teşkil etmektedir. Bu stratejiler sembolik sınırların yol açtığı ayrımcılık uygulamalarını dönüştürmek ve etkisini aşındırmak için başvurulan stratejiler olarak değerlendirilebilir. Başa çıkma stratejileri arasında karşı çıkmak, tepkisiz kalmak, görmezden gelmek, kaçınmak, önemsizleştirmek, çatışmayı önlemek, çok çalışmak gibi stratejiler yer almaktadır (Lamont ve Mizrachi, 2013; Turgut ve Çelik, 2021). Bu çalışmada ise başa çıkma stratejileri arasında sosyalleşme stratejileri, profesyonel kimliğe değer atfı, profesyonel gelişim söylemleri, öğretmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi noktasında eleştirelilik, kamuda çalışan öğretmenlerle kıyaslama ve pandemi sürecini olumlama şeklinde belirtilebilir. Aşağıdaki alıntılarda öğretmenlerin sembolik sınırlara dair geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini örneklendirmektedir:

...öğretmenlik bazen bir kişi için bir ateşle yanabilmenin mesleği, bırakın bu işi yanabilecek olanlar yapsın. Para için uğraşanlar para kazanacakları daha farklı işlere ilerleyen zamanlarda yönlensinler. Öğretmenliği özel insanlar yapsın. Herkes öğretmenlik yapmasın. Özetle benim tepkim bu olur. (Suat) [Profesyonel kimliğe değer atfı]

Biz standart bir iş yapmıyoruz, biz ayaktayız nefesimizi harcıyoruz sürekli hareket halindeyiz, otomatikman hani öğretmenin izni çoktur diye bir geyik var ya, değil az...Bu vücudun bu sesin yıpranma payı, psikolojik olarak

yaşadığı şey o kadar yüksek ki. Ve yıpranma payımız cidden fazla bizim. (Sevim) [Profesyonel kimliğe değer atfı]

Benim idealim aslında çocuklarla hem öğretmen hem abla, hem arkadaş gibi bir bilgiyi aktarabilmek aslında. Sana ne kadar yakın olurlarsa o kadar derse sarılıyorlar.] (Aysel) [Sosyalleşme stratejileri, Profesyonel kimliğe değer atfı]

Yakın dönemde yapılan bir toplantıya katıldım. Gözlerim fal taşı gibi açıldı açıkçası, derslerimiz çok yoğun nasıl bu kadar işi yapabilirim haftada 12 saat derse giriyorum dediler ve anlam veremedim. 12 saati 5 güne bölmüş olsanız günde 2 saat hadi benden olsun 3 saat derse girmiş oluyorlar. Bir öğretmen günde 3 saat ders anlatamıyorsa bence öğretmenliği kesinlikle tercih etmesin. Ki öğretmenliği seçenlerin bir çocuğunun ana faktörü garanti para, okula atanırım rahat olurum 3 ay tatil ki artık konferanslarla seminerlerle çok da tatil yapılmıyor ama rutin bir iş sabit bir gelir hedefliyorlar. (Suat) [Profesyonel kimliğe değer atfı, Kamuda çalışan öğretmenler ile kıyaslama]

Bence herkes eğitim fakültesine gidip öğretmenlikle ilgili bir sertifika diploma almamalı, bu iş çok özel seçilmesi gereken bir durum. İçinde yoksa bu işi yapmasın. Öğretmenliği sadece para kazanmak için yapan bir adam bir neslin yok olmasına sebep olur. Ben buna karşıyım. (Suat) [Profesyonel kimliğe değer atfı, öğretmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi noktasında eleştirelilik]

Formasyonun bana kattığı hiçbir şey olmadı, uzaktan aldım ben formasyonu X Üniversitesi'nde. O dönem kampüs inşa ediyorlardı, paraya ihtiyaçları vardı diye düşünüyorum. (Mehmet) [Öğretmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi noktasında eleştirelilik]

Ya evet böyle veli görüşmelerimde falan bu tarz dönütler de aldım. Ya hocam biz evde böyle sıkıntılar yaşıyoruz, Allah size sabır versin, siz sınıfta 20 öğrenciyle hani vakit geçiriyorsunuz falan diyen velilerde çok oldu. Çünkü gerçekten her aslında anne baba bence çocuğuyla yüzleşti. ... Yani genelde ailenin çocukla çok bir iletişim yok, farkında değil yani. Zaten velilerle görüştüğümüzde aslında çocuğun evdeki haliyle okuldaki halini çok farklı olduğunu görüyoruz çünkü gerçekten tanımıyorlar aslında çocuklarını. Bu süreçte biraz o durumla yüzleşmiş oldular mesela. (Ayşe) [Profesyonel kimliğe değer atfı, Pandemi sürecini olumlama]

Görüşmelerde ortaya çıkan başa çıkma stratejilerinden profesyonel kimliğe değer atfı kendisini: yapılan işin içeriği ve koşullarıyla kurulan manevi tatmin, gelecek nesilleri yaratıyor olmanın sağladığı iktidar hissi, ailenin uzantısı olmanın verdiği iktidar hissi, kamu-özel okul karşıtlığında “üretkenlik” ve “çalışkanlık” yanılması, “çile çekmenin” yapılan işin özünde olduğuna kendini ikna etme yöntemi olarak “öğretmen olmak için doğmak”, “yanmaya hazır olmak” söylemi ve öğretmen

yetiştirilmenin incelikleri üzerinden ortaya koymaktadır. COVID-19 sürecini olumlama ise öğretmenin “çocuk bakımı” rolünü ailenin kendisini takdiri üzerinden olumlayan kabulü, profesyonel gelişiminde uzaktan eğitimin katkısı üzerinden gerçekleştirmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ankara’da bir özel okulda çalışan öğretmenlere odaklanan bu araştırmanın amacı öğretmen kimliğinin bir özel okulda nasıl deneyimlendiğini ve sembolik sınırların öğretmen kimliğindeki rolünü incelemektir. Daha önce kamu okullarında öğretmen emeğine dair tartışmalar temel alınarak, özel okullarda öğretmenliğin özgün yönlerini ve okul içi dinamiklerin toplumun yapısal unsurları ile etkileşimini de açığa çıkarabilmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlik meslek kimliğinin bireysel boyutu kişilerin başkalarını tanımladığı ve bu tanımları sürekli yeniledikleri toplumsal etkileşim ve yapılar içerisinde, kendiliklerini anlamlandırmalarıdır (Jenkins, 2016). Kimliğin önemli bir unsuru olan statü bireylere prestij ve kültürel imtiyaz sağlar; grupları hiyerarşik olarak ayırır (Turner, 1987). Mesleki açıdan bakıldığında statü, yapılan işin bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilerek mesleğin toplumsal prestij kazanması (mesleki özgüven, ücret, güç ve mesleğin toplumsal saygınlığı gibi) ile ilişkilidir (Heargraves, 2009). Bu araştırmanın bulguları ise özel okulda öğretmenliğin güvencesizlik ve yoksullaşma koşulları altında, meslek tanımı dışındaki işleri de kapsayan ağır iş yüküyle seyrettiğini gösterdi. Okul yönetimiyle “müşteri” konumundaki veli ve öğrencilerin taleplerinin baskısıyla sınırlanan mesleki pratiğin merkezi sınavlara öğrenci hazırlamakla eşitlenmesi öğretmenlerin özerkliğini kaybetmesi ile sonuçlanmaktadır. Yüksek performans talebine eşdeğer düzeyde özlük haklarının iyileştirilmesini istediklerinde kamuoyu tarafından “tembel” olmakla damgalandıklarını hisseden öğretmenler mesleki motivasyonlarını kaybetmektedirler. Öğretmenliğin sistematik değersizleşme ve teknisyenleşmeyle deneyimlenen bir meslek haline dönüşümü, öğretmen istihdamına neoliberal yaklaşımların getirdiği “kârlılık”, “performanslılık” ve “esneklik” kavramlarıyla birleşerek (Buyruk, 2015) öğretmenleri özel okul piyasasına giderek ucuzlayan emekleriyle yeniden girdikleri bir döngüye sokmaktadır. Benzer şekilde merkezi ölçme değerlendirme sisteminin oluşturduğu eğitim sistemi zemini, mesleki özerklik yitimini özel okulda süreklileştirmektedir. Bu noktada kamu okullarından farklı olan, özel okulların piyasa koşullarına daimî bağımlılığının özerklik yitimi ve esnek çalışmayı şiddetli bir norm haline getirmesi, öğretmenlerin rekabetçi zeminde sembolik sınırlarla daha küçük gruplara ayrılmasıdır. Öğretmen kimliğinin bireysel boyutu bu şekilde bir özel okulda etkileşimsel ve yapısal boyutlarıyla birleşir.

Bir özel okul içinde mesleki kimliği çözüdüren faktör okul içi etkileşimlerde özdeşlik çerçevesinde grup örgütlenmelerini sağlayarak farklılıkları dışlayan bir mekanizma olan sembolik sınırlardır (Lamont, ve diğ., 2015). Bu araştırma, özel okulda sembolik sınırların uzmanlık alanları üzerinde oluştuğunu, bu ayrımların okulun fiziksel yapısı içinde birbirlerinden ayrılmasıyla pekişerek mikro sosyallikler

yarattığını açığa çıkardı. Sembolik sınırlar sınav odaklı dersleri statü ve kaynak erişimi açısından hiyerarşik olarak avantajlı konumlarken, diğerlerini bir nitelik yoksunluğu ifadesi olan “eğlenceli” ders öğretmenine indirgediğini gösteriyor. Geleneksel olarak hiyerarşik algılanan uzmanlık alanları (Bleazby, 2015) eğitim sisteminin merkezi sınav odaklı örgütlenmesi ile birleşerek sınavlarda önem teşkil eden derslerin öğretmenlerini okul içi imtiyazlardan faydalanabilir kılarken diğerlerini güvencesizlik karşısında daha da kırılğanlaştırmakta; bu gruplar üzerinde değersizleşmeyi kronikleştirmektedir. Parçalara ayrılmış, birbirinden bağımsızlaşmış esnek işgücü denklemini modern hücrenel okul yapılanması üzerinden özel okul içinde pekiştirmektedir (Lortie, 1975). Özelleştirilmiş eğitim sistemi içerisinde küstlenilen marketize roller neoliberalizmin hesap verebilirlik ile seyreden denetim kültürünü özel okul içerisinde dolaşıma sokmaktadır (Apple, 2005). Böylece öğretmenlerin okul içi ilişkilerinde davranışsal özerkliklerini sınırlandıran, nepotizme bağlı eşitsizliği okul kültürünün başat bileşeni haline getiren, öğretmen kimliğinin kolektifliğini çözümdürücü sembolik sınırlar yaratılmış olur.

Ayrıştırıcı sembolik sınırlar sosyal etkileşimlerde uzun süreli uygulandığında kimliği diğerlerinden ayırıştırıcı kalıcı sosyal sınırlara dönüşür (Lamont, ve diğ., 2014). Bunun önemli bir bileşeni sembolik sınırların etkisini azaltıp toplumsal statüyü koruma/yükseltme işlevi gören başa çıkma mekanizmalarıdır (Lamont ve Mizrachi, 2013). Özel okul öğretmenliğini özgünleştiren de öğretmenlerin değersizleşme ve ayrımcılıklara dönük uyumsuzlukları ile bu başa çıkma stratejileridir. Örneğin, iş güvencesine dair sınırlı kaynakların şiddetlendirdiği ayrımcı okul kültürü sadece öğretmenleri yoksunlaştırılmış bir toplumsal sınıfın bileşeni kılmaz. Özel okul öğretmenini güvencesizlikle başa çıkma yöntemi olarak okul içi ilişkilerde “güvenli” sosyalleşme stratejileri kurmaya da yönlendirir. İstihdam sorunlarına dayalı gelecek belirsizliğiyle örgütlenen preker yaşam deneyimi, kendi varlığını sürdürülebilir kılma çabasını öğretmenliğin temel nitelleyenlerinden biri haline getirir (Dağ, 2020). Artan iş yükü, dönüşen profesyonel roller, gelir kaybı ve işsizlikle özel okul öğretmenini tehdit eden COVID-19 pandemisi yine de özel okul öğretmenin mesleki gelişimini sağlama yönüyle “avantajlı çıkılan” bir süreç olarak bu prekerleşme zemininde tariflenir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gelişim ve öğretmen eğitimini de ikame edebilecek üstün bireysel yetenek gerektiren bir iş olduğu, gerekirse zaten sınırlı olan maddi ödüllerden de vazgeçerek çileli yönlerine katlanmaya hazır kişilerce yapılması gerektiği söylemi özel okul öğretmen kimliğinin bir başka tanımlayıcı unsurudur. “Tembel” damgası, özel okul öğretmeni gibi zorluklara katlanmadan daha yüksek statüye, daha elverişli çalışma koşullarına ve daha güvenceli bir işe sahip olan kamu öğretmenine karşıt-yönlendirilerek “asıl öğretmenliğin ne olduğu” bu söylemle tanımlanmakta, hak edilmiş koşullar dolaylı yolla talep edilmekte, metalaşmış eğitim alanında sınırlı kaynaklara erişim rekabetinin “kazanani” olunması gerektiği öne çıkarılmaktadır. Statü kurma çabasının ürünü olan bu söylemler, fiziksel emek kadar zihinsel emeği de güvencesizleştiren üretim ilişkilerinin eğitim alanındaki sosyal semptomlarını işaretler (Vatansever ve Yalçın, 2015). Özel okul öğretmenliğinin

mesleki kimlik sınırları değersizleşme döngüsü içinde bu başa çıkma yöntemleri ile yeniden belirlenmiş olur.

Özetle, zel okulda ğretmen kimliği değersizleşme, teknisyenleşme, ayrımcılık ve bu olumsuzluklarla başa çıkma stratejileriyle şekillenmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini eğitsel süreçler yerine statü kaybı ve eğitsizlikler üzerinden tanımlamaları, piyasalaşmış eğitimin getirdiği istihdam ve denetim sorunları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin iş güvencesi ve ücretlerinin kamu kaynaklı olarak sağlanması, özel sektörde denetimlerin artırılması ve ğretmen yetiştiren programlardaki ęrenci sayıları azaltılarak ğretmen emeğini değersizleştiren bir faktör olan ğretmen işsizliğinin önlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma özel okulda öğretmenlik deneyimini derinlemesine incelemeyi hedeflediğinden tekli vaka araştırması uygulandı. Ancak rneklem ve yöntem çeşitliliğiyle özel okul ğretmenliği geniş erevde ele alınabilir. Öğretmenlik kategorilerini kamu ve özel sektörde incelemek, bugün Türkiye’deki öğretmenlik mesleğinin bütünlüklü kavranmasına yardımcı olacaktır.

References

- Adler, P. A. ve Adler, P. (1994). *Observational techniques*. N.K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research içinde* (pp. 377–392). Sage Publications.
- Akdoğan, A. (1995). *Özel Okullarda Eğitici Personel Seçimi [Selection of educating personnel in private schools]* (Tez No. 41968). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Apple, M. W. (2005). Education, markets and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29. <https://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x>
- Atakan, B. (2021, 26 Nisan). Salgın, özel okulları vurdu {Pandemic hit private schools}. *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/salgin-ozel-okullari-vurdu-6514546>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Becker, H. ve Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: A comparison. *Human Organization*, 16(3), 28-32.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671-689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. baskı). Sage Publications.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Buyruk, H. (2015). Öğretmen emeğinin dönüşümü. İletişim Yayınları.
- Castillo-Montoya, M.(2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>
- Dağ, N. (2020). Prekarizasyon bağlamında öğretmenlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4):365-379. <https://doi.org/10.34056/aujef.800680>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/14687941010010010>
- DiMaggio, P. (2014). Comment on Jerolmack and Khan,“talk is cheap” ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 232-235. <https://doi.org/10.1177/00491241145263>
- Durmaz, O. S., (2014). Türkiye’de öğretmen olmak: Emek süreci ve proleterleşme. Notabene Yayınları.
- Greene, M. J. (2014). On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research. *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1106>
- Goffman, E. (2014). Damga: Örselenmiş bir kimliğin idare edilişi üzerine notlar (Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S.N. Ağırnaslı, Çev.). Heretik Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1963).
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiry. *ECTJ Annual Review*, 29(2):75-91.
- Göksedef, E. (2019, 5 Aralık). Doğa Koleji'nde öğretmenler maaş alamadıkları için derslere girmiyor: 'İşsizlik maaşı alabilseler, kurumda kimse kalmaz' [Teachers at Doğa College do not attend classes because they cannot receive a salary: 'If they could receive unemployment benefits, there would be no one left at the institution']. *BBC News Türkçe*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-50659931>
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: ücretli öğretmenlik. A. Yıldız (Ed.), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü içinde* (ss. 139-178). Kalkedon Yayınları.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Jenkins, R. (2016). Bir kavramın anatomisi: Sosyal kimlik (G. Bostancı, Çev.). İletişim Yayınları (Orijinal eserin basım yılı 2008).
- Lincoln, Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lamont, M., Pendergrass, S., Pachucki, M. (2015). Symbolic Boundaries. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*, 23(2): 15341–15347.
- Lamont, M. ve Mizrahi, N. (2013). Responses to stigmatization in a comparative perspective. Routledge.
- Massey, D. S. (2007). *Categorically unequal: The American stratification system*. Russell Sage Foundation.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2. baskı). Jossey Bass Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/2023. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20222023/icerik/508>
- Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E., Moules, N.J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Research Methods*, 16:1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>
- Ridgeway, C.L. (2014). Why status matters for inequality. *American Sociological Review*, 79(1):1-16. <https://doi.org/10.1177/0003122413515997>
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. baskı). Thousand Oaks.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4: 44-51.

- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22:63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Stoten, D. W. (2013). Professionalism, identity and the self: the de-moralisation of teachers in English sixth form colleges. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 365-376. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847166>
- Şeker, F.S., Süngü, B. ve Çamlıyer, H. (2015). Apartman okullarda yetişecek yeni nesiller. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(4), 95-104. <https://doi.org/10.14486/IJSCS362>
- Tao, J. ve Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Tilly, C. (1998). *Durable inequality*. University of California Press.
- Turgut, S. (2021). *Kürt damgası: Etnik sınırlar ve başa çıkma stratejileri*. İletişim Yayınları.
- Turgut, S. ve Çelik, Ç. (2021). Kürt gençlerinin etnik sınırlar algısı ve damgayla başa çıkma stratejileri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(3): 98-134. <https://doi.org/10.18490/sosars.1014219>
- Turner, J. C. ve Reynolds, K. J. (1987). A self-categorization theory. P.A.M. van Lange, A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. SAGE Publishing.
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *Qualitative Report*, 17 (58), 1-14.
- Vatansever, A. ve Yalçın, M.G. (2015). “Ne ders olsa veririz” Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü. İletişim Yayınları.
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [bilgisayar yazılımı]. Berlin, Germany: VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Yıldırım Taştı, Ö. F. (2019). Temel liselerde okul sürecini anlamak: Bir çoklu durum çalışması [Understanding schooling process at basic high schools: a multiple-case study] (Tez No. 578638) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. ve Sarpkaya, D. (2013). Neoliberal bir çağda Mahmut Hoca’yı anımsamak: Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, 5(25): 5-18.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This research has been approved by the Middle East Technical University Human Research Ethics Committee with the protocol code 0385-ODTÜİAEK-2022.

Bu araştırma Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 0385-ODTÜİAEK-2022 protokol koduyla onaylanmıştır.

Proportion of Author's Contribution

The authors have equally contributed to the research.

Yazarlar bu çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Acknowledgement (if necessary)

We would like to thank Asst. Prof. Dr. Halil Buyruk and Asst. Prof. Dr. Pervin Oya Taneri for their support in developing this master's thesis. We also thank teacher Neslihan Avcı for her help in double-checking the transcripts. This research is supported with TÜBİTAK 2210A National MSc Scholarship.

Görüşleriyle bu yüksek lisans tez araştırmasını geliştiren jüri üyeleri Doç. Dr. Halil Buyruk ve Doç. Dr. Pervin Oya Taneri'ye, deşifrelerin kontrol edilmesine yardımcı olan öğretmen Neslihan Avcı'ya teşekkür ederiz. Bu araştırma TÜBİTAK 2210A Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile desteklenmiştir.