

Türkiye’de Öğretmenlik Alanı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi**A Review of Graduate Theses on the Field of Teaching in Turkey****Önder KÖSE,
Mehmet UĞRAŞ**KMÜ Sosyoloji
Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi,
Karaman/Türkiyekose.onder@hotmail.comORCID: 0000-
0002-4117-9786Dr., KMÜ
Sosyoloji
Anabilim dalı
Öğretim Üyesi,
Karaman/Türkiyeugras_0@hotmail.com, ORCID:
0000-0002-6667-
189XSorumlu Yazar:
Dr. Öğretim Üyesi
Mehmet UĞRAŞ,
Karamanoğlu
Mehmetbey
Üniversitesi**Makalenin
referans
gösterilmesi:**Köse Ö., Uğraş M.
(2025). Türkiye’de
Öğretmenlik Alanı
ile İlgili Yapılan
Lisansüstü
Tezlerin
İncelenmesi,
SCAR, 4(2), 44-53.DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18105706>**Makale geliş Tarihi:**
25.10.2025**Makale Kabul Tarihi:**
23.12.2025**Özet**

Bu çalışma, öğretmenlik mesleğini Pierre Bourdieu’nun alan, habitus, sermaye ve strateji kavramlarıyla sosyolojik bir alan olarak analiz eden kuramsal bir derlemidir. Türkiye’deki güncel lisansüstü tezler temel alınarak, öğretmenliğin yalnızca pedagojik değil, güç ilişkileri ve kimlik müzakereleriyle örülü karmaşık bir sosyal alan olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de öğretmenlik mesleğini ve kimliğini farklı bağlamlarda inceleyen güncel lisansüstü tezlerin amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilerek, Pierre Bourdieu’nün alan, habitus, sermaye ve strateji kavramları temelinde kuramsal derleme modeliyle analiz edildiği nitel bir araştırmadır. Bulgular, meslekteki mücadelelerin kurumsal habitus farklılıkları ve hizmet içi sembolik şiddet deneyimlerinden kaynaklandığını göstermekte; kimliğin ve mesleki doyumun mekânsal faktörlere göre değiştiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin meslek imajına dair algılarının dış paydaşlardan daha düşük olduğu ve bu durumun iç gerçeklikle dış imaj arasında kopukluk yarattığı ifade edilmektedir. Son olarak, etkileşimsel dinamiklerin bütüncül analiz edilmemesi literatürde temel bir eksiklik olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Alanı, Sosyolojik Alan, Habitus, Sembolik Sermaye,**Abstract**

This study is a theoretical review that analyzes the teaching profession as a sociological field, utilizing Pierre Bourdieu's core concepts of field, habitus, capital, and strategy. Drawing upon current postgraduate theses in Turkey, the research emphasizes that teaching is not merely a pedagogical activity, but a complex social field interwoven with power relations and identity negotiations. This study employs a qualitative theoretical review model, analyzing current postgraduate theses on the teaching profession in Turkey that were selected through purposeful sampling, and interpreting them within Pierre Bourdieu’s framework of field, habitus, capital, and strategy. The findings indicate that the struggles within the profession originate from differences in institutional habitus during pre-service education and experiences of symbolic violence in the in-service period. Attention is also drawn to how identity and professional satisfaction are modified by spatial factors. Furthermore, it is highlighted that teachers' perceptions of their professional image are significantly lower than those of external stakeholders, such as parents, leading to a disconnect between the internal reality and the external image of the profession. Finally, the lack of holistic analysis regarding the interactional dynamics among key actors (teacher, parent, student, administrator) is identified as a fundamental deficiency in the current literature.

Keywords: Teaching Field, Sociological Field, Habitus, Symbolic Capital,

GİRİŞ

Eğitim, genellikle yetişkin bireylerin kendi deneyim ve birikimlerini henüz yetişkin olmamış kuşaklara sistemli biçimde aktardığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, eğitimin insan yaşamındaki temel işlevlerinden biri olduğu söylenebilir; zira insan, sahip olduğu özellikler sayesinde tecrübelerini kendisinden sonraki nesillere aktarabilme kapasitesine sahiptir. İnsanoğlunun medeniyet kurucu rolü geçmişte edinilen deneyimlerin gelecek kuşaklara aktarılması yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir. Bu aktarım sürecinin en önemli araçlarından biri ise kuşkusuz eğitimidir. Eğitimin bu özelliği, onu hem sosyal bilimlerin genelinde hem de sosyoloji disiplininde önemli bir inceleme nesnesi hâline getirmektedir. Bununla birlikte, eğitim kavramına ilişkin tanımların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu çeşitlilik, eğitim süreçlerinin tarihsel dönemlere, mekânsal koşullara ve politik yapılara bağlı olarak farklılaşmasından kaynaklanmaktadır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin temel yürütücüsü olan öğretmenler, eğitim sistemlerinin en önemli öğelerinden biridir. Öğretmen; Resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimse” olarak tanımlanabilir (Duman, 1991). Öğretmen, değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde öğretme öğrenim ortamını etkili bir şekilde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve anne babalara kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte genel kültüre sahip, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda kurumsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre meslek: “Bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır. Meslekler hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli bir yere sahiptir. Meslek bireyin toplumsal iş bölümünde üstleneceği rolü ve rolün toplumdaki önemine bağlı olarak statüsünü, sosyal sınıfını elde edeceği kazancı, gizli güçlerini geliştirme olanağını, yeteneklerini kullanabildiği ölçüde elde edeceği psikolojik doyumu ve yaşam kalitesini belirleyen bireyin ya yaşamına damga vuracak hayati bir etkinlik alanıdır (Gündüz, 2005:30).

Öğretmenlik, bir toplumun geleceğini şekillendiren en kritik mesleklerden biri olmasının yanı sıra, kendine özgü dinamikleri, kurumsal yapısı ve faileri arasındaki ilişkilerle karmaşık bir sosyolojik alandır. Geleneksel yaklaşımlar, genellikle öğretmenlik mesleğini sadece pedagojik yeterlilikler ve sınıf içi uygulamalar üzerinden ele almıştır. Ancak, öğretmenlerin mesleki yaşamları, sadece bireysel yeterliliklerle değil, içinde bulundukları kurumsal ve toplumsal bağlamla ile yakından ilişkilidir. Öğretmenler, kariyer evreleri boyunca bu alanın kurallarına uyum sağlamak, meslektaşları ve diğer aktörler karşısında kendilerini konumlandırmak ve mesleki beklentilerine ulaşmak için sürekli olarak stratejiler geliştirmektedir (Bourdieu, 1990).

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal yönü mesleğin icrasında karmaşık ilişkileri beraberinde getirmektedir. Bu ilişkilerin analizi öğretmenlik mesleğinin toplumsal inşasında önemli bir analiz çerçevesi sunmaktadır. Bu bakımdan Fransız sosyolog Pierre Bourdieu’nun kuramsal çerçevesi, öğretmenliğin karmaşık ilişkilerinin ve toplumsal dinamiklerinin analizinde kullanışlı bir uygulama alanı açmaktadır.

Bir Alan Olarak Öğretmenlik Mesleği

Bourdieu sosyolojisinin merkezinde bulunan alan (champ), kendine özgü kuralları, ilişkileri, hiyerarşileri ve geçerli sermaye türlerini ele geçirmek için rekabet edilen bir mücadele mekânı olarak tanımlanır. Bir alan, o alana katılımı sağlayan belirli kuralların ve inançların (*doxa*) benimsendiği özerk bir alt evrendir. Bourdieu’ye (2010) göre, sosyal alanları kavramsallaştırmak ilişkisel bir düşünme biçimidir. Sosyal dünyanın gerçekliği, yalnızca öznel arası bağlantılar veya

aktörler arasındaki etkileşimlerden değil, bireysel iradelerden ve bilinçlerden bağımsız olarak var olan objektif ilişkilerden oluşur. Bu objektif ilişkiler, sosyal dünyayı oluşturan temel yapı taşlarıdır ve içindeki bireylerin subjektif deneyimlerini ve algılarını aşar. İlişkisel bir perspektif benimseyerek Bourdieu, sosyal dünyanın bu objektif ilişkiler tarafından yapılandırıldığını, sosyal aktörlere sunulan olanakları ve fırsatları şekillendirdiğini ve kısıtladığını vurgular. Sosyal dünyanın bu ilişkisel anlayışı, Bourdieu'nun sosyolojik çerçevesinin temel bir ilkesidir. Alan, kendi belirlenimlerini içine girenlere dayatan bir güç alanıdır. Alana giren aktörler güç mücadeleleri verir ve konumlarını korumak veya değiştirmek için stratejiler kullanırlar. Habitus kavramının "yapılanmış" ve "yapılandırıcı" yönleri, Bourdieu'nun alan kavramında kendini göstermeye başlar. Örneğin bilim insanı olmak isteyen birisi o alandaki bilimsel sermayeyi edinmek ve o bilimsel çevrenin habitusunu kendisi için çıkış noktası kabul etmek zorundadır, yani bu alanın kurallarına bağlı kalmak zorundadır. Bir sosyal alandaki baskın gruplar, ayrıcalıklı konumlarını korumak ve sürdürmek ister. Bu alandaki sermayenin tanımlanması, yozlaşması ve üretim süreçlerini bozabilecek herhangi bir potansiyel değişimi aktif olarak izler ve direnir (Bourdieu & Wacquant, 1992).

Öğretmenlik mesleği, toplumsal yapının belirleyici kurumsal bileşenleri olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve okullar gibi merkezi kurumlar aracılığıyla şekillenen, oldukça karmaşık ve çok katmanlı bir sosyolojik alan olarak değerlendirilebilir. Bu alanın özgünlüğü, yalnızca kurumsal yapılanmasında değil, aynı zamanda meşruiyet üretim mekanizmalarında ve içsel hiyerarşik düzeninde de kendini göstermektedir. Söz konusu alanda failler olarak konumlanan öğretmenler, alanın işleyişini ve sınırlarını tayin eden normatif kurallar bütününe (nomos) uyum sağlamak zorundadırlar. Bu kurallar, yalnızca mesleki pratiklerin biçimlenmesini değil, aynı zamanda faillerin alandaki konumlarının ve hareket imkânlarının belirlenmesini de doğrudan etkiler.

Alan içindeki konumlanma süreçleri, doğrudan faillerin sahip oldukları ve biriktirdikleri sermaye türleri (ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik) ile ilişkilidir. Öğretmenlik alanına girişin ön koşulu, üniversite diploması gibi kurumsallaşmış kültürel sermaye biçimlerinin varlığına bağlıdır; bu durum alanın giriş bariyerlerini ve meşruiyet mekanizmalarını oluşturur. Ayrıca, mesleki kıdem, uzmanlık belgeleri ve sertifikalar gibi meşruiyet kaynakları, öğretmenlerin alandaki statülerini tayin eden birer sembolik sermaye unsuruna dönüşmektedir. Böylece, öğretmenlik alanı; merkezi otoritelerce belirlenen politikalar, atama ve yükselme kriterleri ile sürekli yeniden üretilen bir normatif çerçeveye sahiptir.

Bu sosyolojik alan içerisinde yürütülen mücadeleler, yalnızca maddi kaynakların (ekonomik sermaye) yeniden dağıtımına yönelik değildir. Asıl rekabet, hangi sermaye biçimlerinin meşru ve değerli kabul edileceği, dolayısıyla alanın normatif düzeninin ve sembolik sınırlarının nasıl çizileceği üzerine odaklanmaktadır. Bourdieu'nun (1990) belirttiği üzere, sembolik güç alan içindeki meşruiyet ve tanınma süreçlerinin temel belirleyicisidir. Öğretmenlik mesleğinde “iyi öğretmen” olmanın tanımı, pedagojik yeterlilik, öğrencilerin akademik başarısı, mesleki kıdem, idari görevlerin üstlenilmesi ya da velilerle kurulan nitelikli ilişkiler gibi çoklu sermaye türlerinin bileşiminden oluşur ve bu tanım, alandaki güç ilişkilerine paralel olarak sürekli yeniden müzakere edilir.

Mesleki Algının Yapılanması: Pedalojik Habitus

Alan kavramını tamamlayan ve faillerin eylemlerini anlamlandıran temel yapı habitustur. Habitus, bireylerin geçmiş toplumsal ve mesleki deneyimlerinin bir sonucu olarak içselleştirdikleri, düşünme, algılama ve eyleme biçimlerini şekillendiren, kalıcı ve aktarılabilir eğilimler sistemi olarak tanımlanır (Bourdieu, 2013). Habitus ne katı bir determinizm ne de saf bireysel iradedir;

bireyin eylemlerini yapılandıran (geçmiş deneyimler) ve aynı zamanda toplumsal yapıyı yeniden yapılandıran (pratik eylemler) bir araçtır. Bu bağlamda habitus, toplumsal ve mesleki alanların sürekliliğini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu alanlarda meydana gelen değişimlere de uyum sağlama kapasitesine sahiptir. Habitus sayesinde bireyler, toplumsal yapının sınırları içinde hareket ederken, aynı zamanda bu yapının yeniden üretimine veya dönüşümüne katkıda bulunabilirler.

Pierre Bourdieu'nün sosyolojisinde habitus, bireyin toplumsal konumuna uygun davranışlar sergilemesini sağlayan, içselleştirilmiş eğilimler sistemidir. Habitus, bireysel eylemleri şekillendiren ve bu eylemler aracılığıyla sürekli yeniden üretilen dinamik bir yapıdır. Birey, habitusu sayesinde toplumsal beklentilere bilinçsizce uyum sağlar; bu süreçte hem mevcut toplumsal sınıflama sistemine dâhil olur hem de kendi eylemleriyle bu sistemi yeniden üretir. Habitus durağan değildir; birey farklı toplumsal alanlara girdikçe değişime ve uyuma açıktır. Ayrıca, benzer toplumsal konuma sahip bireyler arasında ortak davranış kalıpları oluşurken, farklı sosyal sınıflar arasında belirgin habitus farklılıkları gözlemlenir. Bu durum, Bourdieu tarafından sınıfsal habitus olarak adlandırılır (Swartz, 2011).

Pedagojik habitus, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde edindikleri bilişsel, davranışsal ve bedensel pedagojik uygulamaların içselleştirilmiş ve süreklilik arz eden bir toplamı olarak tanımlanabilir. Bu yapı, öğretmenlerin eğitim ortamında sergiledikleri tepkilerin otomatik reflekslerden ziyade, geçmiş deneyimlerinin ve sosyal alanların bilinçdışı etkilerinin bir sonucu olduğunu ifade eder. Eğitim alanından gelen sosyal ve kültürel mesajlar, öğretmenlerin pedagojik habituslarını biçimlendirerek onları belli öğretmenlik pratiklerine yönlendirir; öğretmenler, kendi eğitim ve mesleki gelişim süreçlerinden edindikleri bilgi ve becerilerle bu habitusu bilinçsizce şekillendirirler. Böylece, sınıf içi uygulamalarda geçmiş deneyimlerin yeniden üretimi ve eğitim sisteminde hâkim olan inançların içselleştirilmesi gerçekleşir. Mesleki habitus, öğretmenin pedagojik yaklaşımlarını, eğitimdeki paydaşlarla ilişkilerini, mesleki görev algısını ve etik duruşunu belirleyen içselleştirilmiş şemaları kapsar; karar alma süreçlerinden sınıf içi uygulamalara, disiplin anlayışından meslek etiğine kadar pek çok boyutta etkisini gösterir. Habitus, öğretmenin sahip olduğu sermaye türleri ve alandaki güç ilişkileriyle etkileşim içinde, öğretmeni belirli stratejilere yönlendirirken, karşılaşılan yapısal engellerin algılanış biçimini ve bu engellere karşı geliştirilen çözümleri de şekillendirir. Sonuç olarak, pedagojik habitus, öğretmenlerin bireysel ve kolektif pratiklerine yön veren ve mesleki etik ilkelerin içselleştirilmesinde merkezi bir rol üstlenen temel bir kavramdır.

Sembolik Sermaye ve Statü İlişkileri

Eğitim kurumları, yalnızca bilginin aktarıldığı mekanlar olmanın ötesinde, karmaşık sosyal etkileşimlerin, statü mücadelelerinin ve güç ilişkilerinin yer aldığı dinamik alanlar olarak değerlendirilmelidir. Pierre Bourdieu'nun sermaye ve alan teorileri çerçevesinde, öğretmenler arasındaki ilişkiler, yalnızca bireysel yeterliliklerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sahip olunan sembolik sermaye ve bu sermayenin dönüştürdüğü güç ilişkileriyle de belirlenir. Öğretmenler arasındaki sembolik sermaye birikimini ve bu birikimin pedagojik alandaki güç dinamiklerini sosyolojik bir perspektiften incelemek öğretmenlik alanının incelenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Pierre Bourdieu'nun teorik çerçevesinde sembolik sermaye, bireylerin veya grupların sosyo-kültürel alanda tanınma, prestij, saygınlık ve otorite elde etmelerini sağlayan önemli bir kaynak olarak öne çıkar. Bu sermaye türü, toplumsal normlar ve değerler bağlamında meşruiyet kazanır ve bireyin veya grubun toplumsal hiyerarşideki yerini belirleyen temel unsurlardan biri hâline gelir. Örneğin, akademik dünyada bir bilim insanının sahip olduğu prestij, yayımlanan makaleler, aldığı ödüller ve ulusal/uluslararası konferanslarda yaptığı sunumlar, o kişinin akademik camiadaki sembolik sermayesini artırır. Bu tür sembolik sermaye, bilim insanının yeni projelerde yer almasını

kolaylaştırır, araştırma fonlarına erişimini hızlandırır ve akademik toplulukta sözünün daha çok dinlenmesini sağlar. Benzer şekilde, bir sanatçının eserlerinin prestijli galerilerde sergilenmesi veya önemli sanat ödülleri kazanması, onun sanat dünyasındaki sembolik sermayesini yükseltir; böylece yeni fırsatlara ve geniş kitlelere ulaşma imkânı elde eder (Bourdieu, 1986).

Eğitim alanında sembolik sermaye, öğretmenlerin okul topluluğu içerisindeki etki gücünü, karar alma süreçlerindeki konumunu ve meslektaş etkileşimlerindeki rolünü belirleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Disiplinler arası projelerde liderlik üstlenen veya yenilikçi öğretim yaklaşımlarını uygulayan öğretmenler, meslektaşları arasında rol model statüsü kazanmakta ve bu konum, yalnızca mesleki yeterlilikle değil, aynı zamanda etik değerler ve toplumsal normlarla uyumlu bir şekilde değerlendirilerek sembolik sermayelerini artırmaktadır. Sembolik sermaye, bireysel çabaların ötesinde, sosyal bağlamda diğer sermaye türleriyle etkileşim halindedir ve bireylerin kaynaklara erişimini kolaylaştırmakta ve etki alanını genişletmektedir. Ayrıca, toplumsal sorunlara duyarlılık ve çözüm üretme kapasitesi, sembolik sermayeyi pekiştiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır; nitekim bir öğretmenin sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde yürüttüğü projeler hem mesleki hem toplumsal düzeyde takdir edilmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenler arasında sembolik sermaye farklılaşmaları; kıdem, alan uzmanlığı, pedagojik beceriler, güçlü sosyal ilişkiler ve etik ilkelere bağlılık gibi unsurlardan kaynaklanmakta olup, bu unsurlar öğretmenlerin okul içindeki statülerine, meslektaşlarıyla olan etkileşimlerine ve karar alma süreçlerindeki etkinliklerine doğrudan yansımaktadır. Yüksek sembolik sermayeye sahip öğretmenler, ders programı belirleme, müfredat geliştirme ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi gibi süreçlerde daha fazla söz sahibi olabilmekte; fikirleri ve önerileri daha fazla itibar görmekte ve meslektaşları arasında referans noktası haline gelmektedirler. Bu durum, okul yönetimi ile öğretmen arasındaki ilişkilerde de pazarlık gücünü artırmakta ve okulun genel atmosferi ile öğretmenlerin motivasyonuna olumlu katkı sunmaktadır. Sembolik sermaye ayrıca öğretmenlerin materyal, eğitim ve projelere erişiminde öncelik sağlayarak, mesleki gelişim motivasyonunu ve iş birliğini artırabilmektedir. Bununla birlikte, sembolik sermaye arayışı öğretmenler arasında hem sağlıklı bir rekabete hem de iş birliğine zemin hazırlayabilmekte; paylaşılan değerler ve güven ortamında iş birliği güçlenirken, statü mücadelelerinin ön planda olduğu ortamlarda rekabet baskın hale gelebilmektedir. Özellikle velilerle kurulan ilişkilerde, öğretmenin sahip olduğu sembolik sermaye yalnızca akademik ve pedagojik yetkinliklerle sınırlı kalmayıp, iletişim becerileri, empati, etik duruş ve toplumsal katılım gibi unsurların da etkisiyle şekillenmekte; veliler nezdinde kazanılan prestij ve güven, öğretmenin topluluk içindeki otoritesini ve etkinliğini artırmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, öğretmenlik mesleğini sosyolojik bir "alan" olarak çözümlemeyi hedefleyen, nitel araştırma desenlerinden kuramsal derleme modelinde tasarlanmıştır. Kuramsal derleme, belirli bir konudaki literatürü, belirli bir teorik çerçeve ışığında sentezleyerek, yorumlayarak ve eleştirerek yeni bir bakış açısı sunmayı amaçlar (Balcı, 2010). Bu araştırma özelinde, Pierre Bourdieu'nün temel sosyolojik kavramları olan alan, habitus, sermaye ve strateji teorik bir mercek olarak kullanılmış; öğretmenlik mesleğinin içsel dinamikleri, aktörler arasındaki güç ilişkileri ve mesleki pratiklerin altında yatan yapılar bu kavramsal çerçeve üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma, mevcut ampirik bulguları bir araya getirerek öğretmenlik alanının sosyolojik bir inşasını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu çalışma bir literatür taraması olduğundan, bir çalışma grubu yerine veri kaynakları belirlenmiştir. Araştırmanın temel veri kaynaklarını, Türkiye'de öğretmenlik mesleğini ve kimliğini farklı bağlamlarda inceleyen güncel lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu kaynaklar, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Seçimdeki temel kriter, çalışmaların öğretmenlik alanını sosyolojik ve derinlemesine bir bakış açısıyla ele alması ve araştırmanın teorik çerçevesiyle uyumlu bulgular sunmasıdır. Bu bağlamda Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez veri tabanından öğretmenlikle ilgili olarak 3381 adet çalışmaya rastlanmış, bunlardan 53 adet tez çalışması

seçilmiştir. Belirlenen bu çalışmalardan da teorik çerçeveye doğrudan ilişkili olduğu düşünülen Kandemir (2023), Konal Memiş (2023), Kılıç (2022), Baş Doğan (2025) ve Çalışkan (2024)'ın çalışmaları incelenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin seçimi, araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Pierre Bourdieu'nun alan, habitus, sermaye ve strateji kavramlarıyla yakından ilişkilidir. Tezlerin belirlenmesinde, öğretmenlik mesleğini salt pedagojik bir faaliyet olarak değil; aynı zamanda çok katmanlı güç ilişkilerinin, statü mücadelelerinin ve sembolik sermaye farklılaşmalarının ön plana çıktığı dinamik bir sosyal alan olarak ele alma yeterlikleri ön planda tutulmuştur. Seçilen çalışmalar, Bourdieu'nun sosyolojik yaklaşımıyla bütünleşik şekilde; mesleki kimlik inşası, habitus çatışmaları, alanın özgül dinamikleri ve sermaye türlerinin aktarımı gibi temel kavramlara odaklanarak, öğretmenlik olgusunun yalnızca bireysel değil, yapısal ve toplumsal yönlerini de kapsamlı biçimde analiz etmektedir. Çalışmalardaki bakış açıları, yalnızca mevcut ampirik bulguların derinlemesine yorumlanmasına katkı sunmakla kalmamış aynı zamanda öğretmenlik alanındaki pratiklerin nasıl üretildiğine ve işlediğine ilişkin sonuçları sahadan elde edilen verilerle ortaya koymaya çalışmıştır.

Kandemir (2023)'ün yaptığı çalışma Pierre Bourdieu'nun temel sosyolojik kavramları olan habitus, alan (field), sermaye (capital) ve doxa aracılığıyla üç farklı devlet üniversitesindeki İngilizce Öğretmenliği (ELT) programlarında yer alan öğretmen adaylarının kimlik gelişim süreçlerini incelemektedir. Araştırma bulguları, hizmet öncesi öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerinin, Bourdieu'nun teorik çerçevesiyle ele alındığında, kurumsal yapıların ve programların kendine özgü dinamikleriyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Merkezi eğitim politikalarının homojen çıktılar oluşturma iddiasına rağmen, her bir üniversitenin kendine has kurumsal habitusu ve alandaki konumu, adayların kimlik inşasında belirleyici rol oynamaktadır. Çalışmada, kurumsal habitusun öğretmen adaylarının kimlik inşasında merkezi bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Kurumun tarihsel birikimi, akademik kadrosunun değerleri, eğitim felsefesi ve hâkim öğretmen yetiştirme politikaları, kurumsal habitusu oluşturan temel unsurlardır. Öğretmen adaylarının, üniversitede edindikleri teorik bilgi ile uygulama alanı olan Milli Eğitim Bakanlığı okullarındaki pratik gerçeklikler arasında zaman zaman habitus çatışmaları yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca, örnekleme yer alan bir üniversitede kurumsal habitusun öğretmenlikten ziyade araştırmacı kimliğini ön plana çıkarması, mesleğin sembolik sermayesinin öğrenciler nezdinde değer kaybetmesine ve mesleki yönelimlerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmen adayları ve eğitimcilerinin sahip oldukları kültürel ve sembolik sermaye türleri (akademik unvan, yabancı dil yeterliliği, mezun olunan okulun prestiji, alan dışı deneyimler gibi) alandaki konumlarını ve kimlik gelişimlerini doğrudan etkilemektedir. Merkezi eğitim politikaları ve program değişiklikleri ise, öğretmenlik mesleğinin sembolik ve ekonomik sermayesini doğrudan etkileyerek adayların kariyer beklentileri ve mesleki motivasyonları üzerinde belirleyici olmaktadır. İngilizce Öğretmenliği alanı; öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gibi çeşitli aktörlerin, pozisyon, itibar ve program içeriği için sürekli mücadele ettiği bir alan olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen eğitimcileri, kurumsal habitus ve merkezi politikaların etkisiyle müdahale güçlerinin sınırlı olduğunu hissederken, öğretmen adayları ise kurumsal ve uygulama alanı beklentileri arasında denge kurarak mesleki kimliklerini aktif biçimde müzakere etmektedirler. Kimlik inşası, habitus, sermaye ve alan arasındaki dinamik etkileşimin süregelen bir ürünü olarak değerlendirilmektedir.

Konal Memiş (2023) öğretmenlik mesleği ve alanını, Pierre Bourdieu'nun sosyolojik kuramındaki temel kavramlar olan sembolik şiddet, alan, sermaye ve habitus dinamikleriyle yeniden kavramsallaştırılmıştır. Çalışmanın odak noktası, öğretmenlik alanının dört temel dinamik

üzerinden analiz edilmesidir. İlk olarak, okulun bir alan olarak ele alınması ve bu alandaki dikey hiyerarşi yapısının incelenmesi öne çıkmaktadır. Eğitim alanının, sembolik şiddetin yeniden üretildiği ayrıcalıklı bir alan olduğu vurgulanırken, okul örgütlenmesinin ve öğretmenlik mesleğinin hiyerarşik güç ilişkileriyle şekillendiği belirtilmektedir. Bulgular, okul içindeki dikey hiyerarşinin, yöneticilerle öğretmenler arasındaki otorite mücadelesini ve bu bağlamda sembolik şiddetin görünürlüğünü artırdığını göstermektedir. Ayrıca, bu şiddetin sadece yöneticilerden değil, devlet, meslektaşlar ve veliler gibi çeşitli aktörlerden kaynaklanabileceği ortaya konmuştur. İkinci olarak, sermaye ve hakimiyet dinamiği kapsamında, öğretmenlik alanında aktörler arasında farklı miktarlarda sembolik sermaye bulunduğu ve bu eşitsizliğin güç ilişkilerini belirlediği tespit edilmiştir. Özellikle proje okullarında, yöneticilerin sahip olduğu yüksek sembolik sermaye, onların okulda daha ayrıcalıklı bir konuma sahip olmalarını sağlamakta ve uyguladıkları sembolik şiddetin kapsamını genişletmektedir. Üçüncü olarak, habitus ve doxa dinamiği çerçevesinde, öğretmenlerin hiyerarşik yapıya karşı geliştirdikleri tutumların ve bu yapıyı içselleştirme biçimlerinin, sembolik şiddetin normalleşmesine yol açtığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin, alandaki güç ilişkilerini habituslarına dahil ederek, uygulanan baskıyı olağan bir durum olarak kabul ettikleri ortaya konmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin sembolik şiddete karşı geliştirdikleri başlıca tepkinin boyun eğme olduğu, ancak bazı durumlarda direniş ya da tepkisizlik de gösterebildikleri ifade edilmiştir. Dördüncü dinamik olarak, proje okullarının güvencesizlik ortamı öne çıkmaktadır. Proje okullarında başarıya yönelik baskının, veli ve medya gibi dış aktörlerin de etkisiyle hem yöneticiler hem de öğretmenler üzerinde sembolik şiddetin artmasına neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yöneticilere tanınan öğretmen seçme ve görev süresini yenilememe yetkisi, öğretmenlerde iş güvencesizliği duygusunu pekiştirmekte ve bu durum, mesleğin sembolik şiddet algısını derinleştirmektedir.

Kılıç (2022) ise öğretmenlik mesleğini kırsal bağlamda mekân ve sosyal çevre ekseninde, dönüştürücü ve yoğun bir deneyim alanı olarak ele almaktadır. Fenomenolojik yaklaşım doğrultusunda, öğretmenlerin köy okullarındaki öznel deneyimleri analiz edilmiş ve öğretmenlik alanı dört temel dinamik üzerinden yapılandırılmıştır: mekânın belirleyiciliği (izolasyon ve kaynak yetersizliği), sosyal rolün genişlemesi (toplumsal liderlik ve rehberlik), veli ve öğrenciyle kurulan yoğun ilişkiler (samimiyet ve mesleki sınırlar), mesleki doyum ile zorlukların birlikteliği (dönüştürücü etki ve karşılaşılan güçlükler). Çalışma, köyde öğretmenliğin; mesleki yalnızlık, fiziki yetersizlikler ve toplumsal rol genişlemesi gibi zorlukları barındırmasına karşın, yüksek düzeyde mesleki ve duygusal tatmin sağlayan, mekâna özgü ve toplumsal dönüşüme katkı sunan bir alan olarak kavramsallaştırılmasını ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenliği özellikle sosyal çevreyle şekillenen, karşılıklı etkileşimlere dayanarak üretildiği vurgulanmıştır. Bölgenin sosyal dinamikleri ve kurulan ilişkiler öğretmenlik alanının oluşumunu etkileyen önemli değişkenler olarak göze çarpmaktadır.

Baş Doğan (2025) öğretmen kimliğinin oluşumu ve farklı kariyer evrelerinde yeniden yapılandırılmasını, çoklu örnek olaylar üzerinden incelemektedir. Çalışmada, öğretmenlik mesleği; kişisel geçmiş, mesleki deneyimler ve örgütsel etkileşimlerin etkisiyle, kariyer boyunca sürekli değişen, çok katmanlı ve dinamik bir profesyonel kimlik inşa alanı olarak ele alınmıştır. Çalışmada üç temel dinamik öne çıkmaktadır: Birincisi, öğretmen kimliğinin kariyer sürecinde çeşitli faktörlerce şekillenen dinamik ve çok katmanlı bir yapı arz etmesi; ikincisi, öğretmenlikte kariyer evrelerine göre rollerin, beklentilerin ve profesyonel gelişim odaklarının farklılaşması; üçüncüsü ise, öğretmen kimliğinin örgütsel ve sosyal bağlamda, paydaşlarla kurulan ilişkiler ve profesyonel ağlar yoluyla sürekli olarak yeniden inşa edilmesidir. Çalışmaya göre öğretmenlik mesleği; erken yaş deneyimlerinden başlayarak, kariyerin her aşamasında yönetsel destek, meslektaş iş birliği ve öğrenci/veli ilişkileri ile beslenen, karmaşık ve yaşam boyu süren bir kimlik yolculuğu olarak analiz edilmiştir. Bu çalışma da öğretmenlik alanının dinamik yapısını ortaya koymuş ve alandaki ilişkilerin öğretmenliği şekillendirmesinde önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Çalışkan (2024) ise öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli bağlamında öğretmenlik imajını analiz eden nicel bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğinin genel imajına ilişkin algının incelenen tüm paydaşlar (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) arasında orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Ancak, bu paydaş gruplarının algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. En yüksek imaj algısına sahip grup veliler olurken, velilerin öğretmenlik mesleğine dair algıları; yönetici, öğretmen ve öğrenci gruplarının algılarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Buna karşılık, öğretmenlerin kendi mesleklerine yönelik imaj algısı, dört grup arasında en düşük ortalamaya sahiptir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde de benzer farklılıklar göze çarpmaktadır: İletişim becerileri boyutunda veli grubunun algısı en yüksek, öğrenci grubunun algısı ise en düşük olarak tespit edilmiştir; öğrencilerin bu konudaki algısı, öğretmenlerin algısından da anlamlı şekilde daha düşüktür. Sosyal boyut açısından da en yüksek algı yine veli grubunda bulunurken, en düşük algı öğretmenlere aittir ve öğretmenlerin sosyal boyuta dair algısı, öğrencilerden dahi anlamlı biçimde daha düşüktür. Kişisel imaj boyutunda ise veli grubunun algısı, öğretmen ve öğrenci gruplarının algılarından anlamlı şekilde yüksektir. Sonuç olarak, araştırma öğretmenlerin, toplumun gözündeki mesleki imajlarının düşük olduğuna inandıklarını, oysa dış paydaşlar olan velilerin bu algısının daha olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada incelenen araştırmalar (Kandemir, 2023; Konal Memiş, 2023; Kılıç, 2022; Baş Doğan, 2025; Çalışkan, 2024), öğretmenlik mesleğinin, yalnızca pedagojik bir uygulama alanı olmanın çok ötesinde, güç ilişkileri, kimlik müzakereleri, bağlamsal dinamikler ve algısal farklılıklarla örülmüş karmaşık bir sosyal alan olduğunu göstermektedir. Bu sentez, mesleğin hem yapısal kısıtlamalarını hem de bireysel boyutlarını ortaya koymaktadır.

Bourdieu'cu bir mercekten alana bakan Kandemir (2023) ve Konal Memiş (2023), öğretmenlik sahasının bir "mücadele alanı" olduğunu ortaya koymaktadır. Kandemir, bu mücadelenin kökenlerini meslek öncesi eğitime, yani üniversitelerin "kurumsal habituslarının" adayların eğilimlerini şekillendirmesine kadar götürmektedir. Adayların üniversitede edindikleri bu eğilimler ile Milli Eğitim Bakanlığı okullarındaki pratik sahanın gerçekleri arasındaki uyumsuzluk, mesleğe girişteki temel gerilimi oluşturmaktadır. Konal Memiş (2023) ise bu mücadele alanını, hizmet içindeki öğretmenlerin deneyimledikleri "sembolik şiddet" kavramıyla derinleştirmektedir. Okulun hiyerarşik yapısı, çeşitli aktörlerin baskıları ve artan mesleki güvencesizlik, alanı bir tahakküm ilişkileri ağına dönüştürmektedir.

Buna karşılık, Baş Doğan (2025) ve Kılıç (2022) tarafından yürütülen çalışmalar, bu yapısal kısıtlamalar karşısında öğretmenin "failliğini" (agency) ve kimliğin dinamik doğasını vurgulayarak tartışmaya bireysel bir boyut katmaktadır. Baş Doğan, kimliğin kariyer evreleri boyunca statik kalmayıp sürekli yeniden müzakere edildiğini gösterirken; Kılıç, "mekân" faktörünün (örneğin, bir köy okulunda görev yapmanın) mesleki izolasyon gibi zorluklara rağmen, öğretmene toplumsal liderlik gibi yeni roller yükleyerek mesleki doyumu nasıl dönüştürebileceğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, Çalışkan'ın (2024) nicel bulguları, bu alandaki gerilimi farklı bir boyuta taşıyarak mesleğin "algısal çatışmasını" gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerin kendi mesleklerine yönelik imaj algılarının, veliler gibi dış paydaşların mesleğe atfettiği değerden anlamlı derecede düşük olması, mesleğin "iç gerçekliği" ile "dışarıdaki idealize edilmiş imajı" arasında derin bir kopuşa işaret etmektedir. Bu durum, Konal Memiş'in (2023) tanımladığı sembolik şiddetin ve mesleki sermayenin değersizleşmesinin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bourdieu'nun teorik çerçevesi, öğretmenlik alanının işleyişini ve bu alandaki üretim mekanizmalarını anlamada temel bir referans noktası olarak öne çıkmaktadır. Özellikle habitus, alan, sermaye ve doxa gibi kavramlar, öğretmenlik mesleğinin kendine özgü yapısının ve bu yapının güç ilişkileriyle şekillenerek sürekli yeniden üretildiği sürecin derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımaktadır. İnal (2012)'nin de altını çizdiği gibi, eğitim alanı yalnızca pedagojik bilgi aktarımından ibaret olmayıp, aynı zamanda farklı sınıfsal habitusların ve kültürel sermaye biçimlerinin karşı karşıya geldiği politik bir çatışma ortamıdır. Öğretmenlik ise, yalnızca bireysel mesleki uygulamaların değil; kurumsal, toplumsal ve kültürel etkenlerin bir arada şekillendirdiği, çok katmanlı ve sürekli dönüşen bir mücadele alanı olarak öne çıkmaktadır.

Mevcut literatürde karşılaşılan en temel eksikliklerden biri, öğretmenlik alanını oluşturan başlıca aktörlerin—öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici—etkileşimsel dinamiklerinin bütüncül bir biçimde analiz edilmemiş olmasıdır. Çoğu çalışma, bu aktörleri izole biçimde ele almakta; örneğin yalnızca öğretmenlerin mesleki kimliklerini ya da sadece velilerin mesleğe dair algılarını incelemektedir. Türkiye'de öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, Ünal (2005) ve Öztürk (2012) gibi araştırmacıların öğretmenliği daha çok öğretmenin perspektifinden ele aldıkları görülmektedir. Oysa öğretmenlik alanı, söz konusu aktörlerin sürekli etkileşimiyle inşa edilen ve bu etkileşimlerden doğan özgül alan dinamikleriyle şekillenen bir yapıdır. Literatürde, aktörlerin bir aradalığını ve bu bir aradalığın ortaya çıkardığı özgün dinamikleri irdeleyen, nitel ve derinlemesine çalışmalara olan ihtiyaç açıkça hissedilmektedir. Buna ek olarak, metodolojik açıdan da önemli sınırlılıklar göze çarpmaktadır. Özellikle, yalnızca velilerin öğretmenlik mesleğine dair değerlendirmelerine ya da yalnızca öğretmenlerin kendi deneyimlerine odaklanan araştırmalar, alanın çok boyutlu yapısını ve aktörler arası algı farklılıklarını yeterince açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, aynı okul, benzer toplumsal çevre veya eşdeğer bağlamsal koşullar altında, birden fazla aktör grubunun (örneğin öğretmen ve veli) mesleğe dair algı ve deneyimlerinin karşılaştırmalı ve etkileşimsel biçimde incelendiği kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Sadece nicel yöntemlerle elde edilen bulgular ya da yalnızca bir aktör grubunun deneyimlerine dayanan fenomenolojik araştırmalar, öğretmenlik mesleğinin çok katmanlı imajını ve algısal ayrışmalarını bütüncül olarak ortaya koyamamaktadır.

Ayrıca, incelenen çalışmaların bağlamsal odakları genellikle proje okulları, köy okulları veya üniversiteler gibi spesifik ortamlara yönelmiş olup, öğretmenlik deneyiminin normunu temsil eden büyükşehirlerdeki standart devlet okullarının dinamikleri yeterince aydınlatılamamıştır. Oysa bu tip okullar, öğretmenlerin çoğunluğunun görev yaptığı, yüksek öğrenci yoğunluğuna sahip ve mesleki pratiklerin standartlaştığı ortamlardır. Dolayısıyla, bu bağlamlarda ortaya çıkan sıradan güç mücadeleleri, habitus çatışmaları ve aktörler arası etkileşimlerin, Bourdieu'cu bir alan analiziyle ele alınması, öğretmenlik mesleğinin içsel gerçekliğinin ve toplumsal imajı arasındaki uçurumun nedenlerini anlamada büyük önem taşımaktadır. Buyruk (2014), öğretmen emeğinin dönüşümünü incelerken, standart okul yapılarındaki denetim mekanizmalarının ve veli baskısının öğretmen özerkliğini nasıl daralttığını tartışmışlardır; ancak bu tartışmaların Türkiye'deki devlet okulu pratiğinde öğretmen-veli-yönetici üçgeninde nasıl somutlaştığına dair ampirik veri ihtiyacı sürmektedir.

Sonuç olarak, ele alınan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenlik mesleği, üniversite yıllarından başlayıp kariyerin sonuna dek uzanan hem yapısal kısıtlamalar hem de bireysel faillikler tarafından şekillendirilen karmaşık bir kimlik ve mücadele alanıdır. Bu alanın çözümlenmesinde ve işleyişinin ortaya çıkarılmasında Bourdieu'nun teorik çerçevesi, çok boyutlu ve bütüncül bir değerlendirme imkânı sunmaktadır. Ancak, mevcut araştırmaların önemli bir bölümü, öğretmenlik alanını etkileyen başlıca aktörlerin dinamiklerini ayrı ayrı ele almakta ve bu aktörlerin etkileşimsel

boyutunu ihmal etmektedir. Gelecekteki araştırmaların, öğretmen, veli, öğrenci ve yönetici aktörlerinin etkileşimini ve bu etkileşimin mesleğin üretim, işleyiş ve algı süreçlerine etkisini bütüncül ve nitel bir yaklaşımla incelemesi, öğretmenlik alanının daha kapsamlı bir biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Baş Doğan, Ş. (2025). *Öğretmen kimliği oluşumu ve farklı kariyer evrelerinde öğretmen kimliğinin yeniden yapılandırılması: Öğretmen anlatıları üzerine çoklu örnek olay araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2013). *Sınıfsal habitus*. (A. Koyuncu, Çev.). Heretik Yayıncılık.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

Buyruk, H. (2014). *Öğretmen emeğinin dönüşümü: Neoliberal eğitim reformları ve öğretmenler*. Siyasal Kitabevi.

Çalışkan, S. (2024). *Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli değerlendirmelerine göre öğretmenlik mesleği imajı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

İnal, K. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kandemir, A. (2023). *Landscaping pre-service English language teachers' identity development: A Bourdieuan perspective* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıç, M. F. (2022). *Köyde öğretmen olmak: Fenomenolojik bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Konal Memiş, T. (2023). *Okullarda sembolik şiddet olgusunun çözümlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, M. (2012). *Türkiye'de öğretmen kimliği ve eylemi*. Ankara: Tan Kitabevi.

Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* (E. Ersaydı, Çev.). İletişim Yayınları.

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde değişim. *Toplum ve Bilim*, 103, 115-140.