



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Epa
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

TEMMUZ / JULY 2014

CİLT / VOLUME 3

SAYI / ISSUE 1

- **Zehra Nur Ersözlü, Fazilet Özge Maviş, Ömer Özel, Agah Emre Kürşadoğlu**
Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Alanla İlgili Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri
- **Evin Erden, Adnan Öztürk, Alev Çelik**
Müzik Öğretmenlerinin Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Müzik Alanındaki Gelişmelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Aydın İli Örneği
- **Ayhan Ural**
Seçkinici Eğitimi Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçiş Dayalı Kademelendirme
- **Ayşe Dönmez**
Kitap İncelemesi: Örgütler ve Yapıları



EPA

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

CİLT / VOLUME: 3 SAYI / ISSUE: 1
TEMMUZ / JULY 2014

ISSN 2148-7901

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

Sahibi

Üniversite Adına
Prof. Dr. Hasan GÖNEN [Rektör]

İdari Sorumlu

Necmettin BAŞKUT

Editör

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Dergi Sekretaryası

Arş. Gör. Ayşe DÖNMEZ
Arş. Gör. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU
Arş. Gör. Mikail YALÇIN
Arş. Gör. Derya YILMAZ

İletişim

epadergi@ogu.edu.tr
www.epadergi.com

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Fakültesi Binası)
Eğitimde Politika Analizi Dergisi Editörlüğü
26480 Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR

Telefon: +90 (222) 0-222-239 48 67

Faks: +90 (222) 0-222-239 48 67

Eğitimde Politika Analizi Dergisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki kez Temmuz ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yer alan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
HAKEM KURULU

Abdulkadir Öztürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Ekinci - Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç - Düzce Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıöğen - Pamukkale Üniversitesi
Adnan Boyacı - Anadolu Üniversitesi
Ahmet Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alexandru Crisan - Center for Education, Bucharest, Romania
Ali Balcı - Ankara Üniversitesi
Ali Eryılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ali Murat Sünbül - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ali Taş - Kırıkkale Üniversitesi
Ali Yıldırım - Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Asım Arı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Asiye Berber - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayhan Aydın - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aytaç Kurtuluş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bahaddin Acat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bojan Maricik - Youth Educational Forum, Skopje, Macedonia
Burcu Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Burhanettin Dönmez - İnönü Üniversitesi
C. Murat Kandemir - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cansu Filik İşçen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cavide Demirci - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cemil Yücel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Deniz Korkmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin Arslanargun - Düzce Üniversitesi
Engin Karadağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ercan Yılmaz - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergin Erginer - Nevşehir Üniversitesi
Esra Dereli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Esra Eren - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Feridun Sezgin - Gazi Üniversitesi
Filiz Ertürk - Viyana Üniversitesi
Halil Ekşi - Marmara Üniversitesi
Halil Işık - Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halis Adnan Arslantaş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hasan Şimşek - Bahçeşehir Üniversitesi
Hilmi Demiral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hüseyin Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Şentürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İrfan Erdoğan - İstanbul Üniversitesi

İrfan Süral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Acun - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Jennifer De Boer - Vanderbilt University
John M. Braxton - Vanderbilt University
Joseph Murphy - Vanderbilt University
Kadir Beycioğlu - Dokuz Eylül Üniversitesi
Kasım Karakütük - Ankara Üniversitesi
Kamile Demir - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kürşat Yenilmez - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
M. Zafer Balbağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Macid A. Melekoğlu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mehmet Ali Öztürk - Bahçeşehir Üniversitesi
Mehmet Durdu Karslı - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Melih Turğut - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mizrap Polat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mustafa Baloğlu - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mustafa Ergün - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mustafa Sever - Ankara Üniversitesi
Nathaniel J. Bray - Alabama University
Neslihan Bay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Özabacı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nuri Baloğlu - Ahi Evran Üniversitesi
Osman Çekiç - Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Özden Tezel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pasi Sahlberg - Centre for International Mobility and Cooperation, Helsinki, Finland
Pavel Zgaga - University of Ljubljana, Slovenia
Phillip Hallinger - Hong Kong Institute of Education
Pınar Anapa - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pınar Girmen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Robert L. Crowson - Vanderbilt University
Sedat Yüksel - Uludağ Üniversitesi
Selahattin Turan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
S. Kıranlı Güngör - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Servet Özdemir - Gazi Üniversitesi
Sjur Bergan - Council of Europe
Stephen P. Heyneman - Vanderbilt University
Şengül S. Anagün - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şule Erçetin - Hacettepe Üniversitesi
Ümit Çelen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Vehbi Çelik - Mevlana Üniversitesi
Yasemin Karaman Kepenekçi - Ankara Üniversitesi
Yüksel Kavak - Hacettepe Üniversitesi
Zühal Çubukçu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yeni sayımızla merhaba,

Türkiye’de eğitim politikasıyla ilgili olarak yayınlanan tek dergi olan Eğitimde Politika Analizi Dergisi bu sayısında üç makale, üçüncü yılında karşınızda. Dergimizde, her sayıda olduğu gibi bir de kitap tanımı bulunuyor. Makale, derleme, eleştiri ve kitap tanıtımı konusundaki yayınlarınızı bekliyoruz.

Ersözlü ve meslektaşları tarafından sunulan, *Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Alanla İlgili Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri* başlıklı çalışmadır. Bu çalışmada yazarlar, zorunlu okullaşma sürecini 12 yıla çıkaran ve eğitim kademelerinde değişiklik yapan düzenleme sonrası branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni atandıkları alanlardaki istekli olma düzeyleri, amaçları, tatmin olma düzeyleri ve yaşadıkları sorunları ele almakta ve bunlara yönelik olarak öneriler sunmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. On sorudan oluşan bir görüşme formu yardımıyla, Tokat il merkezinde görev yapan 20 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Formun oluşturulmasında görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış ve birden fazla araştırmacı kategorileştirmeler yapmıştır. Öğretmenler öncelik olarak tayin hakkı elde etme, norm kadro fazlası durumuna düşmeme, prestij ve ders yükünden kurtulma gibi farklı nedenlerden branş değişikliğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Karşılaştıkları sorunlar, alan bilgisinde zayıf olmaları, derslerde disiplinle ilgili sorunlar yaşamaları, yeni karşılaştıkları ergenliğe adım atmış çocuklar sorunlar yaşamaları olarak sıralanmaktadır. Araştırmacılar bu öğretmenlere alan bilgisini artırmaya yönelik hizmet-içi eğitimler, deneyimli öğretmenler tarafından rehberlik edilmesi ve son olarak; kendi alanlarına geri dönebilme olanağı verilmesi gibi öneriler getirmektedirler.

Erden ve meslektaşları tarafından hazırlanan *Müzik Öğretmenlerinin Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Müzik Alanındaki Gelişmelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Aydın İli Örneği* başlıklı çalışma Cumhuriyetin ilk yıllarındaki müzik eğitime ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bir kesit sunmaktadır. Çalışma o dönemde yapılan çalışmaların günümüze yansımalarını ele almaktadır. Çalışmanın verileri, Aydın ilindeki 20 müzik öğretmeniyle görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veri toplama formunun oluşturulmasında, uzman görüşüne başvurulmuş, iki ayrı kodlayıcı tarafından kodlanmış ve karşılaştırılmıştır. Çalışmanın temel bulgusu, öğretmenlerin o dönemde yapılan Halkevleri ve Köy Enstitüleri’ndeki çalışmalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Diğer yandan öğretmenler, Osmanlı’da saray müziğinin olduğu, Cumhuriyetle birlikte Türk müziğinin batılılaşmasının başladığını, halka yayıldığını ifade etmişlerdir. Ancak, bu durumun sürdürülemediğini ifade etmişlerdir.

Yazarlar, üniversitelerde verilen müzik tarihi dersinin öğretmen adaylarına daha detaylı bilgi sağlayacak şekilde düzenlenmesini önermektedirler.

Ural tarafından kaleme alınan *Seçkinici Eğitimi Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçişe Dayalı Kademelendirme* başlıklı çalışmada eğitim sistemindeki kademelendirme ve kademeler arası geçişlerin koşula bağlı olmasına yönelik bir eleştiri niteliğindedir.

Dönmez'in kaleme aldığı, Mintzberg'in *Örgütler ve yapıları* başlıklı çeviri kitap, kitap özetleri bölümünde yer almaktadır.

Yeni çalışmalarla karşınıza çıkmak ümidiyle....

Prof. Dr. Ahmet Aypay

Editör

İÇİNDEKİLER

Makaleler

- Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Alanla İlgili Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri
Zehra Nur Ersözlü, Fazilet Özge Maviş, Ömer Özel, Agah Emre Kürşadoğlu 8-23
- Müzik Öğretmenlerinin Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Müzik Alanındaki Gelişmelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Aydın İli Örneği
Evin Erden, Adnan Öztürk, Alev Çelik 24-44
- Seçkinici Eğitimi Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçişe Dayalı Kademelendirme
Ayhan Ural 45-56

Kitap İncelemesi

- Örgütler ve Yapıları
Ayşe Dönmez 57-58



Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Alanla İlgili Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri¹

Compliance Problems and Proposed Solutions of Teachers related to their new fields After Changing Their Professional Fields

Zehra Nur Ersözölü², Fazilet Özge Maviş³, Ömer Özel⁴, Agah Emre Kürşadoğlu⁵

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; 4+4+4 sistemiyle alan değişikliği yapmış olan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alana yönelik isteklilikleri, alan değişikliği yapmaktaki amaçları, tatmin durumları ve farklı alanlarda yaşadıkları sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak yapılandırılmıştır. Öğretmenlere 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış formlar dağıtılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat ili merkezinde sınıf öğretmenliği yaparken alan değiştirerek farklı alanlara geçmiş olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Soruların güvenilirliği için uzman görüşüne başvurulmuş, geçerlik için ise kategorileştirme işlemi birden fazla araştırmacı tarafından yapılmıştır. Tayinlerde öncelikli olabilmek, norm kadro fazlası olmama, prestij sağlama, ders yükünden kurtulma gibi nedenlerle öğretmenler alan değişikliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Alan bilgisinde yetersizlik, disiplin ve sınıf yönetimi sorunları, ergenlik çağındaki öğrencilere uyum sağlayamama, okul yönetimlerindeki işleyiş farklılıkları yaşanan temel sorunlar arasında yer almıştır. Alan bilgilerini artırmaya yönelik seminer, hizmet içi eğitimlerin verilmesi, tecrübeli alan öğretmenlerinin rehberliği, önceki alana dönebilme fırsatının tanınması öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Alan Değişikliği, Sınıf Öğretmenliği, Uyum Sorunları

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the aim of the teachers who change their professional field, their willingness, satisfaction level after the change, address the problems they encounter with and develop solutions towards these problems. Qualitative research method is constructed in the study. As a data collection tool, 10 semi-structured questions are used. The sample of the study is 20 teachers who change their professional field from primary school teacher to other fields. They are all in the center of province of Tokat. Experts opinions have been consulted for reliability of the questions and for validity, categorization process has been conducted by multiple researchers. Teachers change their professional fields for the reasons like getting advantage in appointment, gaining more prestige, avoiding the work load primary school teacher encounter with and so on. Lack of knowledge in the area, discipline and classroom management problems, difficulty in adapting to teenage students and administrative differences are among the main problems. Seminars to increase the knowledge, in-service training, guidance of

¹ Bu makale 5-7 Eylül 2013 tarihinde yapılmış olan '22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay'ında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, nurersozlu@gmail.com

³ Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e166791@gmail.com

⁴ Yalınayazı İlkokulu, Yalınayazı Kasabası Zile/Tokat. kayra_60@hotmail.com

⁵ Çayırtepe Ortaokulu, Yakutiye/Erzurum. agah_emre@hotmail.com

experienced teachers and providing the opportunity to return to previous professional field are among recommendations.

Keywords: *Professional field change, primary school teachers, compliance problems*

Her ne kadar teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimin, öğretmen olmadan da yapılabileceği düşünölmeye başlansa da eğitim sisteminin ayrılmaz parçalarından birinin öğretmen olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmen, öğrenci için sadece bilgi aktaran, öğretimini sağlayan değil onun kişilik yapısının oturmasına, toplumla kaynaşmasına ve birey olduğunun farkına varmasına yardım eden bir rehberdir. Öğretmen, öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, beklenti ve gereksinimlerini dikkate alma, sevecen, anlayışlı, esprili olma, sabırlı davranma gibi kişisel özelliklerin yanı sıra genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi gibi mesleki bilgilere de sahip olmalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Öğretmenlik mesleği, aslında birçok kesimin yanlış değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan; bilgi aktarıcı ya da öğretim işini icra eden profesyonel görevli tanımlarından çok daha öte bir anlam ve değere sahiptir. Yukarıda belirtilen misyonlara ek olarak hatta çok daha elzem sayılabilecek bazı misyonlar sıralanacak olursa ilk sırayı iyi bir karakter örneği teşkil ederek, model olması gereken öğrenci kitlesine gerçek anlamda faydalı bir rehberlik yapabilmesi alır.

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirebilmelerini sağlayacak en büyük etken öğretmenliği sevmeye, saygı duyma ve benimseme özelliklerini kapsayan tutumlarıdır (Baykara-Pehlivan, 2008). Öğretmenlerin kendi mesleklerini sevmeleri, mesleklerine saygı duymaları ve benimseyebilmeleri mesleki tatminlerinin ve öz-yeterliklerinin olmasına bağlıdır. Bir öğretmenin mesleği benimseyemediği ve meslekte kendini yeterli hissedemedikleri durumda ne kadar bilgiye sahip olursa olsun öğrenciye faydalı olabilmesi zorlaşacaktır. Çünkü bu durumda öğrenciye yönelik davranışları da değişecektir. Ayrıca öğretmenin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden nitelikli olması eğitim sisteminin kendisinden beklenen başarıyı göstermesi için gereklidir (Varış, 1976). Bu da öğretmenin yalnızca bilgiyi aktaran olmadığını, duygusal bağlanmanın da öğretmenlik mesleği için gerekli bir öge olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamak için meslek öncesi hazırlık iyi yapılmalı, daha sonra ise hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin meslek hakkında hem alan ve meslek bilgisine sahip olmalarına hem de mesleğin benimsenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bilindiği gibi 2012 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı kararına göre ‘mezun olduğu alan dışında başka bir alana atanmış olan, öğrenimleri birden fazla alana kaynak teşkil eden ve görev yaptığı alan dışında başka bir alanda yükseköğrenim bitiren öğretmenlerin alan değişikliği yapmalarına izin verilmiştir’ (Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu, 2012). Alan değişiklikleri özellikle 4+4+4 sistemiyle birlikte norm kadro fazlası olan öğretmenler için büyük bir fırsat olmuştur. Sınıf öğretmenliği alanından İngilizce, matematik, Türkçe, fen ve teknoloji gibi birçok bransa geçen öğretmenlerimiz bulunmaktadır. Bu değişimin öğretmenlerimize sağladığı faydaların yanı sıra bazı problemlere de sebep olduğu görölmektedir.

Eğitim aldığı branşına ek olarak sınıf öğretmenlerinin önüne sürülen yan alan seçimi bu öğretmenlerimizin mesleğe geçişlerinden sonra onlar için ek bir fırsat gibi görünebilmekte fakat hem kendileri hem de öğrencileri için bazı sorunları doğuran bir sebep olmaktan çok da uzak durmamaktadır.

Üniversite yıllarında, yan alanlarıyla ilgili zaten yeterince uzmanlaştırılmamalarının yanı sıra meslek hayatlarında da alanlarından farklı tecrübeler kazanarak, sonrasında bambaşka bir disiplinin eğitimcisi olarak iş başı yapmaları; dersin içeriğini uygun yöntemlerle ifade edememekten, birikimden yoksun ve yararlı öğretmen olamamaktan duyulan rahatsızlıklara kadar birçok olası problemin ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular bu sorunların daha somut bir şekilde ifade edilmesine yardımcı olmuştur. Daha önce alan değişikliği yapmış olan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda çoğu öğretmen, alanlarında yapmış olduğu değişikliği olumlu bir gelişme olarak ifade etmesine karşın ortaöğretim kurumlarında daha resmi bir ortamın olduğunu, öğretmenler arası iletişim kopukluklarını ve bunun neticesinde daha resmi bir okul idarecisiyle karşılaştıklarını da belirtmekten kaçınmamışlardır (Çepni, Cerrah ve Bacanak, 2002). Karşılaştıkları gayri samimi çalışma ortamı ve daha belirgin bir şekilde kendini gösteren hiyerarşi, ilköğretim okullarındaki alışlagelen samimi ortama duyulan özlemi hissettirmiş ve bu çatışmanın yarattığı oryantasyon problemi mesleklerini icra ederken olumsuz bir uyarana dönüşmüştür (Beyhan, 1997).

Bu çalışmanın amacı; branş değişikliği yapmış olan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alana yönelik isteklilikleri, alan değişikliği yapmaktaki amaçları, tatmin durumları ve farklı branşlarda yaşadıkları sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmada, bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

- Branş değişikliği yapılan alan ile ilgili öğretmenlerin istekleri ve önceden yaptıkları çalışmalar nelerdir?
- Alan değişimi yapmaktaki amaç nedir?
- Öğretmenin alan değişikliğinden sonraki tatmin durumu nedir?
- Yeni alanla ilgili karşılaştıkları problemler nelerdir?
- Yaşanılan problemlere yönelik çözüm önerileri nelerdir?
-

YÖNTEM

Alan değişikliği fırsatından yararlanmış olan öğretmenlerin farklı branşlarda yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri sunulması amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorular yoluyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek çeşitli kategoriler altında özetlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Tokat il merkezinde görev yapmakta olan ve yan alanına yönelik alan değişikliği yapmış 20 öğretmen oluşturmaktadır. Alan değişikliği yapmış olan öğretmenler amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt

örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme biçiminde örneklem belirlenen ölçütü karşılayan birimlerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Son yapılan yenilikte sınıf öğretmenliğinden diğer alanlara geçiş yoğun olarak gerçekleştirildiği için yalnızca sınıf öğretmenliğinden diğer farklı alanlara geçmiş olan öğretmenlerin seçilmiş olması ölçüt olarak belirlemiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinden geçtikleri alanlar Tablo 1’de gösterilen şekildedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Sınıf Öğretmenliğinden Geçiş Yaptıkları Branşlar

Öğretmenlerin geçmiş oldukları alanlar	n	%
İngilizce	3	15
Matematik	3	15
Türkçe	3	15
Edebiyat	2	10
Beden Eğitimi	4	20
Tarih	2	10
Teknoloji ve Tasarım	3	15
TOPLAM	20	100

Öğretmenlerin geçtikleri alanların farklı seçilmiş olması bir diğer ölçüt olarak belirlenmiştir. Geçilen alanların farklı olarak seçilmesinin sebebi farklı alanlarla ilgili problemlerin yansıtılmasının sağlanmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Formda 10 soru bulunmaktadır ve bu sorular öğretmenlerin yan alanı seçmekteki istek durumu, daha önce bu alanla ilgili çalışmalarının olup olmadığı, alan değişikliğinin ardından yaşadıkları kaygılar, mesleki tatmin ve öz-yeterlilik durumları, yaşadıkları problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini içermektedir. Yarı yapılandırılmış soruların güvenilirliği için 2 program geliştirme, 1 psikolojik danışman ve 1 Türk dili uzmanının görüşlerine başvurulmuş, geçerlik için ise kategorileştirme işlemi 2 kişi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacılardan biri öğretmenlerin verdikleri iki cevabı ‘yan alan seçimindeki gönüllülük ve yan alanla ilgili görev alma durumu’ kategorisinin altına koyarken diğer araştırmacı aynı cevapları ‘alan değişikliği yapılmasındaki amaç’ kategorisinin altına yerleştirmiştir. Benzer şekilde araştırmacılardan birinin ‘sınıf öğretmenliğine geri dönme isteği’ kategorisine koyduğu bir cevap diğer araştırmacı tarafından ‘alan değişikliği sonrası öz-yeterlilik durumu’ kategorisine yerleştirilmiştir. Bu durumda 3 görüş ayrılığı bulunmaktadır. Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) formülüne göre (güvenirlik katsayısı= $\frac{\text{katılma}}{\text{katılma}+\text{katılmama}}$) yapılmıştır. Buradaki katılma sayısı 20 öğretmenin 10 soruya verdikleri tüm cevaplar olarak, katılmama oranı da araştırmacıların sorulara verilen cevapları kategoriler altına yerleştirirken karşılaştıkları görüş ayrılıklarının sayısı olarak formüle yerleştirilmiştir. Buna göre bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı $17/(17+3)=0.85$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Sorulara verilmiş olan cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek araştırmacılar tarafından ortak olarak belirlenen ‘yan alan seçimindeki gönüllülük ve yan alanla ilgili görev alma durumu’, ‘alan değişikliği yapılmasındaki amaç’, ‘sınıf öğretmenliğine geri dönme isteği’, ‘alan değişikliği sonrası öz-yeterlik durumu’, ‘öğretmenlerin yaşadıkları temel problemler’ ve ‘yaşanan problemlere yönelik öneriler’ kategorileri altında toplanmıştır. Daha sonra katılımcıların verdikleri cevapların hangi kategori altında yer alabileceğine yönelik içerik analizi yapılarak kategorilere düşen cevap sayıları sayısal olarak ifade edilmiştir. Sayısallaştırmalardan yararlanarak öğretmenlerin düşünceleri yüzdeler halinde ifade edilebilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin isimleri alınmadığı için her bir öğretmen için ayrı numaralandırma yapılmış ve verdikleri cevaplardan yapılan alıntılar bu numaralar belirtilerek gösterilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda kategoriler Tablo.2’de gösterilmiş ve başlıklar halinde sunulmuştur.

Tablo. 2

Belirlenen kategoriler

Kategoriler
Yan Alan Seçimindeki Gönüllülük Durumu
Yan Alanla İlgili Görev Alma Durumu
Alan Değişikliği Yapılmasındaki Amaç
Sınıf Öğretmenliğine Geri Dönme İsteği
Yaşanılan Temel Problemler
Yaşanan Problemlere Yönelik Öneriler

Yan Alan Seçimindeki Gönüllülük Durumu

Öğretmenlerin 14 tanesi üniversitede yan alanını kendi seçimine göre yaptığını belirtirken 2 öğretmen öncelikle bu alanda eğitim gördüğünü daha sonra formasyon dersleri alarak sınıf öğretmenliğine geçiş yaptığını belirtmiştir. ‘Üniversitede yan alan seçimini kendi tercihinize göre mi yaptınız?’ sorusuna ‘Hayır’ yanıtını veren 4 öğretmeni ise bunun nedenini yan alan sayısının kısıtlı olmasına bağlamıştır.

‘Hayır, kendi tercihim değildi. Çünkü üniversite yönetimince sadece Türk Dili ve Sosyal Bilgiler yan alanı açılmıştı.’ (Ö3, 1-2)

Yan Alanla İlgili Görev Alma Durumu

‘Yan alanınızla ilgili daha önce hiç görev aldınız mı?’ sorusuna öğretmenlerin yanıtı genellikle ‘Hayır’ ($f=7$) olmuştur. Görev almış olan öğretmenlerin 2’si beden eğitimi alanında

olup okuldaki spor faaliyetlerini yürüttüklerini belirtirken 1 öğretmen Türkçe alanında olup çalıştığı okulda Türkçe öğretmeni bulunmadığı için bu derslere girdiğini belirtmiştir.

Alan Değişikliği Yapılmasındaki Amaç

Öğretmenlerin alanlarındaki değiştirmelerinde çeşitli amaçları olduğu görülmektedir. Bu amaçlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Norm Sıkıntısı: Bilindiği gibi 4+4+4 sistemi hemen hemen her okuldan en az 1 sınıf öğretmenin norm kadrosu fazlası olması sorununu ortaya çıkarmıştır. Elbette ki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ($f=14$) bu sıkıntıyı gidermek amacıyla alanlarını değiştirmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

‘Çalıştığım alanda norm kadro konusunda ileride sıkıntı yaşamamak için alan değişikliği isteğinde bulundum.’ (Ö3,10-12)

‘Norm fazlası probleminden kurtulmak...’ (Ö19, 4)

4+4+4 Sisteminde Yaşanan Belirsizlik: 2 öğretmen, sıkıntının norm kadro fazlalığından olduğunu belirtmeseler de 4+4+4 sisteminin getirdiği belirsizliği neden olarak göstermişlerdir.

‘4+4+4 sisteminden dolayı ortaya çıkan boşluk’ (Ö11, 4-5)

‘4+4+4 12 yıllık öğretim sistemiyle birlikte ortaya çıkan belirsizlik’ (Ö12, 8).

Tayin Durumu: Öğretmelerin yarısı ($f=10$) alan değişikliği yapmadıkları sürece tayin durumunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle köy ve kasabalarda eğitim veren öğretmenlerin merkez illere geçiş yapabilmek için tek yol olarak branş değişikliğini gördükleri ortaya çıkmıştır.

‘Yıllarca köyde birleştirilmiş sınıf okuttum. Köyden çıkabilmenin yolu branşımı değiştirmek oldu.’ (Ö1, 3-4)

‘...3. sebep için de sınıf öğretmenliğinin il dışı tayinlerinin imkansız olması.’ (Ö6, 7-8)

Branşın Avantajları: Öğretmenlerin 5’i tayin durumuna ek olarak branşın farklı avantajlarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; branş öğretmenliğinin daha rahat ve kolay olması, idareci olarak atanabilme durumunun ortaokullarda daha kolay olması, ders saatinin daha az olması ve ileriki yaşlarda bunun daha avantaj sağlayacağının düşünülmesidir.

‘İleriki yaşlarda sınıf öğretmenliğinin oldukça zor gelmeye başlayacağını tahmin ettiğimden. Ayrıca idareci olarak atanabilmek amacıyla ortaokulların ilkokullardan daha avantajlı olduğunu düşündüğümden.’ (Ö9, 6-10)

'Emeklilik yaşının fazlalığı ve bundan dolayı ileriki yıllarda az derse girme isteğim.' (Ö17, 3)

İlgi Alanı ve Fayda: 5 öğretmen, yan alanlarının ilgi alanına girmesi nedeniyle alan değişikliği yapmak istediğini belirtmiştir. Bunlardan ikisi yan alan değil kendi mezuniyet alanından pedagojik formasyonla sınıf öğretmenliğine geçen öğretmenlerdir. 2 öğretmen ise ilgi duyduğu için alan değişikliği yapmak istediğini belirtmiştir.

'İlgi duyduğum bir alana geçmek' (Ö8, 4)

'Bu alanda başarılı olacağıma inandığım ve daha faydalı olacağımı düşündüğüm için' (Ö10, 4-5).

Öğretmenlerin alan değişikliği yapmalarındaki amaçlar ve frekansları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo. 3

Alan Değişikliği Amaçları

Alan değişikliği yapılmasındaki amaç	n	%
Norm sıkıntısı	14	70
Tayin durumu	10	50
Branşın avantajları	5	25
İlgi alanı ve fayda	5	25

Sınıf Öğretmenliğine Geri Dönme İsteği

Öğretmenlere daha önce alan değişikliği fırsatı daha öncesinden değerlendirmek isteyip istemeyecekleri ve fırsat verilse sınıf öğretmenliğine dönme istekleri sorularak yaptıkları alan değişiminden memnuniyetleri konusunda bilgi alınmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin 8'i yeniden sınıf öğretmenliğine geçmek isterken 12'si bunu yapmak istemediklerini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenliğine geçmek isteyenler nedenleri; sınıf öğretmenliğine olan sevgi, büyük yaş grubuyla ilgilenmenin zorluğu, alana olan özlem, geçilen alanda yetersiz hissetme ve kendi alanında daha başarılı olduğunu fark etme şeklinde sıralamışlardır.

'İsterim. Beden eğitimi öğretmenliğini lisede yapıyorum. Ben gençlerin spora karşı ilgili olacaklarını düşündüğüm için liseyi seçtim. Fakat gördüm ki özellikle çalıştığım lisede öğrencilerin dersleriyle bile ilgili olmadıklarını görünce sınıf öğretmenliğinin daha zevkli olduğunu anladım.' (Ö6, 10-14)

'Kararsızım ama kendi alanımda daha verimli olacağımdan geçmeyi düşünürüm.' (Ö11, 9-10)

'Evet. Çünkü yıllarca alışık olduğum sınıf öğretmenliğini bir anda bırakmak, yeni bir branza geçmek ister istemez insan bocalıyor, zorlanıyor.' (Ö12, 12-14)

'Norm problemi çözülürse evet dönmek isterim. İnsan kendini emek verdiği branza tabii ki daha başarılı hissediyor.' (Ö18, 7-8)

'Evet isterdim. Çünkü kendi branşımı seviyorum. 15 yıl sonra alan değiştirmek gerçekten bir çılgınlık. Kendi mesleğimi özledim. Daha renkli ve daha canlı bir branştı.' (Ö20, 7-9)

Alan değişikliğinden memnun olan öğretmenlerin gerekçeleri ise branş öğretmenliğinin avantajları, prestiji, alanı sevme ve daha başarılı hissetme, rahatlık, sınıf öğretmenliğinin yoruculuğu şeklinde sıralanmıştır.

'11 yıl köy okullarında genelde birleştirilmiş sınıflarda zor ulaşım ve barınma şartlarında çalıştım. O dönemde rahmetli kaynanam 'Oğlum, birkaç yıl daha okusaydın da ortaokul öğretmeni olsaydın.' derdi. Halk arasında branş öğretmenliği sınıf öğretmenliğinden daha prestijli kabul edilir. (Benim için yanlış bir düşünce)' (Ö3, 14-19)

'Kesinlikle dönmek istemem. Çünkü atandığım branş beni mutlu etmiyor ve mesleki anlamda tatmin etmiyordu.' (Ö15,5-6).

'Değiştirmem. Şu an hem daha rahatım hem de öğrencilere böylede faydalı olduğuma inanıyorum.' (Ö19,7-8)

Tablo. 4

Sınıf öğretmenliğine dönme isteği

	n	%
Evet	8	40
Hayır	12	60
Toplam	20	100

Yaşanılan Temel Problemler

Alan değişikliği yapmış olan öğretmenlere yaşadıkları temel problemlerin neler olabileceği hakkında sorular yöneltilmiştir. Yaşanan problemler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

Öğretmenlerin Kaygı Durumu: Öğretmenlerin 9'u alan bilgisi, iletişim, disiplin, sınıf yönetimi, derse hâkimiyet, yeni programa uyum gibi konularda kaygılarının olduğunu belirtmişlerdir. 6 öğretmen başlangıçta kaygılarını olduğunu ancak zamanla bu konularda kendilerini geliştirerek bu kaygılardan kurtulduklarını belirtirken 5 öğretmen herhangi bir kaygısının olmadığını ifade etmiştir.

'Var. Az sayıda derse girmeme rağmen 5-6. sınıflarda olmasa da 7 ve 8. sınıf konularında kaygılarım var.' (Ö3,29-31)

'Tabii ki var. Beden eğitimi beceri dersi. Artık top oynayan, koşan, zıplayan öğrenciler yerine internete giren, büyüğüne karşı saygısını kaybetmiş, küçüğünü ezen bir gençlikle karşılaştığım için alanımda başarılı olamayacağım kaygısını taşıyorum.' (Ö6,16-20)

'Liselerde disiplin, sınıf yönetimi, derse hakimiyet konularında kaygılarım var. İlkokulda tamamen farklı durumlar.' (Ö7, 19-20)

'Evet var. Gereken hazırlıkları yapıyorum fakat yine de öğrenciler için yeterli olup olamayacağım kaygısını güdüyorum. Başarılı bir sınıf öğretmeniydim. Başarısız bir matematik öğretmeni olmaktan korkuyorum. Başarısızlığa tahammül edebilir miyim bunu bilemiyorum.' (Ö20, 10-13)

Alan Bilgisi Eksikliği: Alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin 7'si üniversitede gördükleri yan alan derslerinin eğitim-öğretim faaliyetleri açısından yeterli olmadığını, yan alan derslerinin çoğunu unuttuklarını belirtmişler, bu yüzden alan bilgisinde eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

'Bazı dilbilgisi konularında yetersizim.' (Ö3, 45)

'Bu alanda en büyük problem farklı sorularla karşılaşınca konuya hakim olamamak. Yeni olduğum için henüz tüm konular ve ayrıntıları kavrayamadım. Umarım zamanla kolaylaşır.' (Ö20,19-21)

İletişim Problemi: Öğretmenlerin 5 tanesi sınıf öğretmenliğinde kurdukları iletişimin ortaokul veya lise seviyesinden farklı olduğunu belirtmiştir. Bunda öğrencilerin yaş ve seviyelerinin farklı olması, öğretmenin öğrencileri yeterince tanıyacak zamanı bulaması, öğrenci sayısındaki fazlalık ve her derse farklı branş öğretmenin girmesi etkili olmaktadır.

'...Büyük çoğunlukla iletişim konusunda sıkıntı oldu. Çünkü yıllardır muhatabımız küçük öğrencilerdi. Artı öğrenci sayısı sınıfta çalışırken sınıf mevcudu kadarken şimdi bütün öğrencileri tanımak zorunluluğu oluştu.' (Ö2, 18-21)

'Öğrenciye ulaşamama problemi' (Ö4, 16)

Yöntem/Teknik Bilgisi: 4 öğretmen, alanlarıyla ilgili daha fazla yöntem ve teknik bilgisine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

'Yöntem ve teknikler konusunda da yeterli olduğumu tam olarak düşünmüyorum.' (Ö8,15-16)

'...Eğitim yöntem ve tekniklerinin günümüz yöntem ve tekniklerinin gerisinde kalmasından dolayı...' (Ö12,28-29)

Sınıf Yönetimi ve Disiplin: Öğretmenlerin 4'ü sınıf yönetimi ve disiplin konusunda çeşitli problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

'Sınıf yönetimi, iletişim ve motivasyon problemleri yaşadım. (Ö3,48)

'... Liseler gördüğüm kadarıyla disiplin açısından bir hayli zayıf. ' (Ö4,17)

Ayrıca öğretmenler, ilkököl öğrencilerini daha rahat derse motive edebilmelerine rağmen ortaokul ve lise seviyesi alan öğretmenliğinde motive edebilme sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir (f=4)

'Öğrencilerde isteksizlik, motivasyon eksikliği var. ' (Ö1,17)

'Sınıf yönetimi, öğrencilerin derse motive edilmesi. ' (Ö7,27)

Değişen Programa Uyum: 2 öğretmen, alan değişikliğiyle birlikte eğitim programlarının da değiştiğinden ve bu programa uyum sağlamak güçlük çektikleri bazı zamanlar olduğundan bahsetmişlerdir.

'Program ve işleyişi farklı idi. Ama kurstan sonra programın ana hatlarını anladık. ' (Ö11, 17-18)

'Üniversiteden mezun olduğumuz sürede değişen müfredat programları. ' (Ö12, 22)

Öğretmenler belirtilen bu problemlerin yanı sıra pratik eksikliklerinin bulunduğundan, idareci ve diğer öğretmenlerinin öğretmenlere bakış açısının farklı olduğundan, ilkököl ve liselerde çok büyük işleyiş farklılıklarının olduğundan ve bazen otorite sağlamakta güçlük çektiklerinden de bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin yaşadıkları temel problemler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Yaşanılan temel problemler

Yaşanılan problemler	n	%
Alan bilgisi eksikliği	7	35
İletişim problemi	5	25
Öğrencilerde motivasyon eksiklikler	4	20
Yöntem/teknik bilgisi	4	20
Sınıf yönetimi ve disiplin	4	20
Değişen programa uyum	2	10

Yaşanan Problemlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlere yaşadıkları problemlere yönelik herhangi bir çözüm önerileri olup olmadığı sorulduğunda aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

Kendi Alanına Dönmek İsteyenlere Yeniden Fırsat Verilmeli: Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ($f=14$) isteyen öğretmenlerin kendi alanları olan sınıf öğretmenliğine geri dönmesi yolunun açılmasının uygun olacağını ifade etmiştir. Öğretmenler, yaptıkları değişime uyum sağlayamadıklarında geri dönüşün olmamasını büyük bir sorun olarak görmektedirler.

‘Dönmek isteyen dönerse her şey çözülür. Ama şu var döneceksen şuralara gideceksin diyerek ulaşım imkanı olmayan, çok sıkıntılı yerleri sunarlarsa isteyen yine dönemez. Evime gidip gelebileceğim uygunlukta bir yer olursa kesinlikle dönmek isterim. (Ö1,25-28)

‘Aslında alan değişikliği Milli eğitim sisteminin sınıf öğretmenliğindeki norm sorununu kısa vadede çözmesi için yapılmış bir çözümdü. Ama kesinlikle doğru bulmuyorum. Özellikle sınıf öğretmenliğinden ana ders branşlarına geçen kıdemli sınıf öğretmenlerinin öğrenci ihtiyaçlarına yetebileceğini düşünmüyorum. Alan değiştirip pişman olan, öğrencilere verimli olamayacağını düşünen çok öğretmen var. Öncelikle geri dönmek isteyenlere bu hak verilmeli ve devam eden öğretmenlerin yeterliliğinin artırılması yönünde çalışmalar yapılması gerekir.’ (Ö18,19-24)

Hizmet içi Eğitim/Seminer: Öğretmenlerin 9’u alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması için uzun süreli ve uygulamalı seminer, kurs ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

‘Bir-iki yıl içerisinde yapılan kurslar ve seminerlerle problem çözümlenebilir.’ (Ö8, 22)

‘Üniversitede eğitimini alıp yan branş olarak branşa geçenlere de güncel bilgi, beceri, yöntem ve tekniklerle müfredata uygun bir eğitim verilmeli’ (Ö12, 35-37)

İşbirliği: 4 öğretmen, alan değişikliğinden sonra yaşadıkları zorlukları aşmak için diğer branş öğretmenleri ve idarecilerden yardım aldıklarını ve bunun yararını gördüklerini belirterek idareci, rehberlik birimi, branş öğretmenleri ve alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin koordineli olarak çalışması gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

‘Şube ve zümre öğretmenleri, okul idaresi, okul rehber öğretmeni hep birlikte koordineli bir şekilde çalışabilir.’ (Ö7,28-29)

‘...bununla ilgili idarecilerin ve alan öğretmenlerinin alan değişikliği yapan arkadaşlara bilgi vermeleri.’ (Ö15,16-17)

Bireysel Çalışma: Öğretmenlerin 4'ü, başarı için bireysel çalışma ve kendini geliştirmenin dışarıdan gelen eğitim veya seminerlere göre daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

'Alan değişikliği yapan herkes sonuçta öğretmen ve bu işi profesyonelce yapan insanlar. Sadece geçtiği alana ilgili olarak kendilerini biraz daha yetiştirdikleri zaman bu konu ile ilgili bir problem olacağını düşünmüyorum.' (Ö9, 45-49)

'Her şey öğretmenin kendinde bitiyor. Kendilerini geliştirmeleri lazım.' (Ö11, 13)

Bu öneriler haricinde okullarda disiplin konusuna ağırlık verilmesi, sevilen mesleğin yapılabilmesi için fırsatlar tanınması, doğru iletişim, sınıf yönetimi konularında bilgilendirilmelerin yapılması, öğretmenlerin yardımcı kaynak ve internet kullanımıyla eksikliklerini gidermesi gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sunulan öneriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Yaşanan problemlere yönelik öneriler

Öneriler	n	%
Alana dönme fırsatı	14	70
Hizmet içi eğitim/seminer	9	45
İşbirliği	4	20
Bireysel çalışma	4	20

TARTIŞMA VE SONUÇ

Alan değişikliği yapmış olan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili yaşamış oldukları sıkıntıları yansıtmak amacıyla yapılmış olan bu araştırma sonuçları itibarıyla sadece alan değişikliğinde bulunmuş öğretmenlerin değil genel olarak diğer öğretmenlerin de yaşadıkları bazı sorunları yansıttığı düşünülmektedir. 'Yan alan seçimindeki gönüllülük' konusunda öğretmenlerimizin birçoğu alanını isteyerek seçtiklerini belirtmişlerdir. Ancak birkaç öğretmenimiz alanını gönüllü olarak seçmediğini bunun nedeninin ise seçilmesi önerilen alanların kısıtlı olmasına bağlamıştır. Ülkemizin durumu göz önüne alındığında bu problemin yalnızca üniversitede yan alan seçiminde yaşanmadığı da açıkça görülmektedir. Öğrenciler lise çağından itibaren kısıtlı alanlar arasında seçim yapmak zorunda bırakılmaktadır. İş bulma kaygısıyla ilgi alanı olmamasına rağmen dönemin popüler alanlarını seçmek zorunda kalan birçok birey bulunmaktadır. Üniversite eğitimi, kişinin gelecekteki iş ve mesleğinin temel belirleyici olması nedeniyle öğrencilere daha fazla seçim yapabilecekleri bir ortam sağlanmadığı sürece kaygıların artması kaçınılmaz olacaktır (Dursun ve Aytac, 2012).

Öğretmenlerimizin 17'sinin öğretim hayatları boyunca daha önce yan alanlarıyla ilgili herhangi bir görev almadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliğinden geçiş yapmış olan iki

beden eğitimi öğretmeni okuldaki spor faaliyetlerini yürüttüklerini belirtirken yine sınıf öğretmenliğinden geçiş yapmış olan bir Türkçe öğretmeni, öğretmen açığı nedeniyle Türkçe derslerini yürüttüğünü belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerimizin yan alanlarıyla ilgili herhangi bir tecrübelerinin olmadığını göstermektedir.

Alan değişikliği yapmaktaki amaç sorgulandığında ‘her derece ve türdeki eğitim kurumlarında belli ölçütler esas alınarak, olması gereken yönetici ve öğretmen sayısının belirlenmesi’ anlamına gelen norm kadro konusu gündeme gelmektedir (Uygun, 2012, s.79). Öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğu ‘norm kadro fazlası’ durumuna düşerek istemediği bir yere atanma kaygısı nedeniyle alanlarında değişiklik yapmayı uygun görmüşlerdir. Ancak daha önce yapılan çalışmalarda öğretmenlerin rahatsız oldukları sorunların en düşük frekanslı olanları arasında ‘norm kadro sorunları’ bulunmaktadır (Demir ve Arı, 2013). Demir ve Arı’nın (2013) yapmış oldukları çalışma norm kadro sıkıntısı yönüyle bu araştırmanın bulgularını desteklememektedir. Bunun nedeni yapılmış olan araştırmanın yalnızca alan değişikliği yapan öğretmenlerle değil bütün öğretmenleri kapsayacak şekilde yapılmış olması olabilir. Öğretmenlerin alan değişikliğindeki amaçlarından bir diğeri ise ‘tayin durumu’ olarak belirtilmiştir. Merkez okullara atamaların sınıf öğretmenleri için zor olması öğretmenleri alan değişikliğine iten sebeplerden biri olmuştur. Bunun dışında alan öğretmenliğinin ders saati, daha esnek ve az olması, idareci olarak atanabilme durumunun ortaokullarda ilkökula göre daha kolay olması gibi avantajları da öğretmenlerin alanlara yönelmesindeki amaçlar arasındadır. Çok az sayıda öğretmen alan değişikliği sonrasında öğrencilere daha faydalı olacaklarını düşünerek değişim yaptıklarını belirtmişlerdir. Amaçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin yaşadıkları problemleri çözmeye yönelik alan değişikliğine başvurdukları açıkça görülmektedir.

Fırsat verildiği takdirde öğretmenlerin yeniden sınıf öğretmenliğine geçme isteyip istemeyecekleri sorusuna 8 öğretmen ‘geçmek isterim’ şeklinde yanıt verirken 12 öğretmen ‘hayır istemem’ şeklinde soruyu yanıtlamışlardır. Eski alanı olan sınıf öğretmenliğine geçmek isteyenler sebeplerini sınıf öğretmenliğine duyulan sevgi, büyük yaş grubuyla ilgilenmenin zorluğu, alana karşı duyulan özlem, geçilen alanda yetersiz hissetme ve kendi alanında daha başarılı olduğunu fark etme şeklinde sıralamışlardır. Özellikle büyük yaş gruplarıyla olan iletişim problemleri üzerinde durulması gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim seviyesinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları ile lise seviyesinde karşılaşılanlar farklılık göstermektedir. Özellikle ergenlik dönemi öğrencilerin farklı davranışlar sergilemelerine neden olduğu için öğretmen-öğrenci iletişimi de farklı bir boyut kazanmaktadır (Siyez, 2009). Bu nedenle öğretmenler öğrencileriyle doğru iletişim kurabilmenin yolları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Yaptığı alan değişikliğinden memnun olan ve yeniden sınıf öğretmenliğine dönmek istemeyen öğretmenlerin gerekçeleri ise branş öğretmenliğinin avantajları, prestiji, alanı sevmek, geçilen alanda daha başarılı hissetme ve sınıf öğretmenliğine göre daha rahat olmaları olarak belirtilmiştir. Yapılan birçok araştırma da sınıf öğretmenliğinin branş öğretmenliğinden farklı olarak çözüm bekleyen birçok sorununun olduğunu gözler önüne sermektedir (Barlı, Bilgili, Çelik ve Bayrakçeken, 2005; Boyraz, 2007; Karakuş, 2002; Özpınar ve Sarpkaya, 2010; Yapıcı ve Yapıcı, 2003).

Öğretmenler, yaşadıkları temel problemleri sırasıyla alan bilgisi eksikliği, iletişim problemi, öğrencilerde motivasyon eksikliği, yöntem/teknik bilgisi, sınıf yönetimi, disiplin ve değişen programa uyum sağlama olarak belirtmişlerdir. Bu problemlerin yanı sıra öğretmenlerin uygulama eksikliklerinin bulunmasından dolayı idareci ve diğer öğretmenlerin alan değişikliği yapmış olan öğretmenlere bakış açısının farklı olmasından, ilkokul ve liselerde işleyiş farklılıkları olduğu için, buna uyum sağlamada geçiş yapan öğretmenlerin sıkıntılar yaşamasından ve son olarak da büyük yaştaki öğrencilerde otorite sağlamakta güçlük çekilmesinden bahsetmişlerdir.

Yaşanan problemlere yönelik öğretmenlerin önerileri sorulduğunda ‘kendi alanına dönmek isteyenlere yeniden fırsat verilmesi’ konusu gündeme gelmektedir. Öğretmenler alanlarına geri dönmek istediklerinde engel olunmaması gerektiğini düşünmekte fakat geri dönüşler olduğunda ulaşımı zor olan, farklı yerlere değil kendi okullarına dönmek istemektedirler. Öğretmenlerin bireysel çalışmalarının gelişim için kaçınılmaz bir öge olduğunu belirten öğretmenler ise alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin yardımı dışarıda aramamaları gerektiğini, bireysel çalışmalarıyla başarılı olabileceklerini düşünmektedirler. Hizmet içi eğitim ve seminerlerin faydalı olacağını düşünen öğretmenlerimizin sayısı da oldukça fazladır ($f=9$). Öğretmen yetiştirmede hizmet içi eğitimin önemine vurgu yapan birçok araştırma bulunmaktadır (Işık, Çiltas ve Baş, 2010; İzci ve Kara, 2010; Uçar ve İpek, 2006; Yılmaz ve Kocasaraç, 2010). Aynı şekilde alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim ve seminerlerin verilmesinin gerekliliği açıkça görülmektedir. Şube ve zümre öğretmenleri, okul idaresi, okul rehber öğretmeni ve alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin bulunacağı komisyonların kurulup öğretmenlerin birbirleri ile dayanışma ve iş birliği içerisinde çalışmasının sağlanması da bir diğer öneri olarak ifade etmişlerdir.

Belirtilen önerilere ek olarak öğretmenler, okullarda disiplin konusuna ağırlık verilmesi, sevilen mesleğin yapılabilmesi için fırsatlar tanınması, doğru iletişim ve sınıf yönetimi konularında bilgilendirilmelerin yapılması ve öğretmenlerin yardımcı kaynak ve internet kullanımıyla eksikliklerini gidermesi şeklinde önerilerde de bulunmuşlardır.

Öğretmenlerimizin önerileri doğrultusunda 4+4+4 sistemiyle alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği açıkça görülmektedir. Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitim ve seminerlerle alan bilgisi ve yöntem/teknik hakkında bilgilendirilmeli, alan değişikliği sonrasında uyum problemi yaşayan öğretmenlerin tekrar sınıf öğretmenliğine geçebilmeleri için fırsat verilmeli, Milli Eğitim Bakanlığınca okullarda idareci, alan öğretmenleri, rehber öğretmeni ve alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin koordineli çalışmaları sağlanmalı ve ayrıca yeterli kitap ve kaynak öğretmenler için temin edilmelidir. 4+4+4 sistemi ardından yapılan alan değişikliği ve alan değişikliği yapan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları farklı boyutlarıyla yansıtan çeşitli araştırmaların da yapılmasında fayda görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Baykara-Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Beyhan, N. (1997, Nisan). *Sınıf öğretmenliğinin meslekleşme sorunları*. Eğitim Sempozyumu Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler. D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi, İzmir. 149-155.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S., Cerrah, L. ve Bacanak, A. (2002). *Sınıf öğretmenliği yapan fen öğretmenlerinin branş öğretmenliğine dönüş nedenleri ve döndüklerinde karşılaştıkları sorunlar*. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınları, 281-283.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 32(1), 107-126.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin işgücü piyasasına yönelik beklentileri ve iş deneyimleri ile umutsuzluk ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 373-388.
- Işık, A., Çıltas, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- İzci, E. ve Kara, A. (2010). Fransa'da eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 161-168.
- Karakuş, M. (2002, Ekim). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.

Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.

Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194),72-90.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2012 Yılı İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu, Ankara.

http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/20090523_2012_ilici_alan_degisikligi_kilavuzu.pdf

Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3, 4-9.

Yılmaz, H. ve Kocasaraç, H. (2010). Hizmetiçi öğretmen eğitiminde yeni bir yaklaşım: Yenilikçi öğretmen programı ve değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 51-64.

Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınevi.



Müzik Öğretmenlerinin Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Müzik Alanındaki Gelişmelere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi: Aydın İli Örneği

The Discussion of Music Teachers' Views on Reforms in Music Field During Early Turkish Republic: Sample of Aydın

Evin Erden¹, Adnan Öztürk², Alev Çelik³

ÖZET

Araştırmanın amacı Aydın ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin; Cumhuriyet'in ilk yıllarında müzik alanındaki gelişmelere, bu gelişmelerin günümüz müzik eğitimine ve kültür hayatına yansımalarına yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Genç Cumhuriyet Türk sanatını tüm zorlu koşullara rağmen kendi öz yapısını koruyarak evrensel düzeye taşınmaya çalışmıştır. Bu dönemde atılan adımlar, kültürel miras ve kültürel ilerleme adına önemli adımlar olarak görülmektedir. Araştırmanın verilerinden hareketle, çalışmanın; müzik öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak, bu gelişmelerin günümüz eğitim sisteminin içindeki konumu ve ilerlemesinin bugün ne düzeyde devam ettiği noktasında ışık tutması açısından önemli bir soruya yanıt aradığı düşünülmektedir. Çalışma, nitel araştırma deseninde yapılandırılmış ve veri toplama tekniği olarak da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmeler, 2012-2013 eğitim- öğretim yılında Aydın ilinde bulunan çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda eğitim veren 20 gönüllü müzik öğretmeni ile yapılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlemesi ise betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet'in ilk yıllarında müzik alanındaki gelişmelere özellikle de bu dönemde kurulan Halkevleri ve Köy Enstitülerinde yapılan müzik çalışmalarına yönelik yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durum, söz konusu kurumlara ilişkin bilgilerin müzik tarihi kitaplarında yer almaması ile açıklanabilir. Tüm bunların yanı sıra bu dönem yapılan yeniliklerin Atatürk'ün kişilik özelliklerinden kaynaklandığı ve bu dönemden sonra geriye gidiş olduğu da müzik öğretmenleri tarafından özellikle vurgulanan bir sonuçtur. Müzik kültürü ve müzik eğitiminin gelişmesinde devlet politikalarının önemi de yadsınamaz bir gerçekliktir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Cumhuriyet Dönemi, Müzik ve Çağdaşlaşma, Halkevleri

ABSTRACT

The aim of the study is to evaluate the opinions of music teachers about the developments performed in music field in republic period and also their ideas related with the reflections of these developments on the music education and cultural life of today. Young Republic tried to carry the Turkish art to universal level by preserving its structure despite all difficult conditions. The studies performed in that period are assumed as important steps in terms of cultural development. From the point of view of research data it is considered that the study seeks answer to an important question, the position of innovations made in music field in republic period in today's education system and the up-to-date situations of these innovations. The study was configured in qualitative research pattern and as data collection technique, semi-configured individual interview technique was used. The interviews were performed in 2012-2013 academic year with 20 volunteer music teachers giving education in Aydın city schools of various socio-economical levels. The resolution of interview data was performed by descriptive analysis. It can be comment that music teachers do not have detailed info related with republic period music developments and that they assumed the reason for this as insufficient education in universities related with

¹ Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

² Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı

³ Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

this subject. In the interviews almost no info could be gathered related with music studies performed in public houses and village institutes. At the end of examinations it was understood that these institutions having important contribution related with music take very negligible place in the music history books. Besides another emphasized conclusion is that the developments in that period were addressed to personality properties of Atatürk and that a decline occurred after his era. The importance of government policies in development of music culture and music education is an undeniable reality.

Key words: musical education, republic period, music and modernization, public houses

Sanat, toplumların simgesi haline gelen ve bir toplumun dünyadaki varlığını ispat eden en önemli oluşumdur. Güzel sanatların önemli dallarından biri olan müzik, duygu ve düşüncelerin sesle anlatılması olarak tanımlanabilir. Montesquieu'ya göre *“bir ulusun müzikteki eğilimine önem verilmezse, o ulusu ilerletmek olanaksızdır”* (Turan, 2000). Kişilerin, toplumun ve devleti yöneten unsurların sanata bakışı ulusu ilerletmek ve kültürel mirasın geleceğe taşınması açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle Cumhuriyet dönemi kültür devriminin incelenmesi, bu devrimin müzik alanında yarattığı dönüşümler açısından önemini hala korumaktadır.

Türk müziğinin tarihi İslamiyet öncesi kurulan Türk devletlerine kadar uzanmaktadır. Ancak konumuz açısından kısaca Osmanlı Devleti'nde müziğin durumuna bakıldıktan sonra Cumhuriyet dönemi üzerinde durulacaktır. Turan'a göre (2000) Monarşiye dayalı yönetimlerde, sanatı ve sanatçıyı destekleyen en büyük gücün saray olması doğaldır. Türkler'de de sanatın öteki dallarında olduğu gibi müziğin de saray çevresince tutulduğu oranda geliştiği saptanmaktadır. Osmanlı toplumundaki müziği tanımlarken saray müziği merkeze oturmaktadır. Osmanlı sarayında ve konaklarda yaşanan bu müzik türüne divan müziği denmektedir (Akkol, 2008).

Divan müziğinin yanı sıra Osmanlı Devleti'nde savaşlarda ve çeşitli törenlerde çalınan mehter (askeri) müziği de dikkat çekmektedir (Budak, 2006; 68). Bu müzik askeri bir müzik olduğu kadar tören ve gösterilerde de kullanılmış, halka ve dolayısıyla yabancılara da açık alanlarda icra edildiğinden en erken dönemlerinden itibaren dikkatleri üzerine çekebilmiştir. Mehter müziği batı müziğini de etkilemiş, özellikle batı ordularında kurulan askeri bandolara da örnek olmuştur (<http://meluncanmelami.blogspot.com/2013/05/baslangectan-cumhuriyete-kadar-turk.html>). Saray müziği ve askeri müziğin yanı sıra halk arasında ve kırsal kesimde halk müziğinin, tekke ve tarikatlarda da tasavvuf müziğinin yaygın olduğu görülmektedir.

Osmanlı'da saray müziğinin Batı müziğinden etkilenmesi ve saray müziği anlayışının ve yapısının bazı değişikliklere uğramaya başlaması 17. yüzyılın ortalarında görülmeye başlamıştır. Bu dönemde Venedik'ten bir opera grubu getirtilerek Osmanlı sarayında ilk opera sahnelenmiştir (Akkol, 2008). XVII. ve XVIII. yy. da Avrupa'nın ilgisini çekerek etkileri klasik bestecilerin eserlerine yeni bir renk ve anlatım ögesi olarak giren Mehter, Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasıyla yerini bandoya bırakmıştır. Tanzimat'la birlikte batı düşüncesine yönelik gelişmeler ve çokseslilik alanındaki çalışmalar başlamıştır. Ülkemizde batı tekniğinin uygulandığı ilk kurum Giuseppe Donizetti'nin kurduğu Saray Bandosu'dur. Daha sonra Muzika-i Hümayun adındaki bu topluluğun bünyesine bir *“Saray Orkestrası”* ve bir *“Fasıl Heyeti”*

eklenmiştir. Ders olarak müzik, ilk defa 1870 yılında İstanbul Muallim Mektebi'nde okutulmaya başlanmıştır (Sağır, 2003). Müzikte, Tanzimatla başlayan batı düşüncesine yönelik gelişmeler ve çokseslilik alanındaki çalışmalar ancak Cumhuriyet döneminde akademik bir temele oturtulabilmiştir (Selanik, 1996:156).

Osmanlı Devleti'nde birçok alanda olduğu gibi, müzik alanında da batılılaşma çalışmaları daha çok devleti içinde bulunduğu kötü durumdan kurtarmak adına yapılmış ve tam olarak bir kurumsallaşma sağlanamamıştır. Alpagut'a göre (2013); Osmanlı imparatorluğu'nda, “Batılı” kurumların geniş anlamda “öykünme” yoluyla ele alınması, bunların toplumun saraya yakın belirli kesimlerinde dar veya geniş anlamda kabul görmesi, buna karşın toplumun diğer kesimleri arasında ise, kurumsallaşmaya ilişkin bağlantıların kurulmasında önemli kopuklukların oluşması kaçınılmaz bir durumdur.

Türk sanatı ile ilgili esaslı ve etkili hamleler Atatürk ve O'nun önderliği ile kurulan Cumhuriyet tarafından gerçekleştirilebilmiştir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yeni Türk Devleti'ne modern devlet örgütleri kazandırılırken, Türk sanatının çağdaş anlamda gelişmesi ve ilerlemesi için yeni bir anlayış benimsenmiş ve bu konuda devlet ile millet ortak hedefler doğrultusunda bütünleşmiştir (Evcin, 2011).

Nitekim bu dönemde Türk müzik kültürü, ulusal öz yapısını koruyarak, Batılılaşmanın düşünsel yönü doğrultusunda çağdaşlaşma ve evrenselleşme (çokseslileşme) sürecine girmiştir. Atatürk'le birlikte ya da onun düşündüğü biçimiyle çağdaş-ulusal-evrensel (çoksesli) boyutlu bir kimlik temeline oturtulan Türk müziğinin, birbirlerini bütünleyen bu üç temel vazgeçilmez ölçütün ve Atatürk dinamizminin ve (kültür-müzik) düşüncesinin yapılanması altında geleceği belirlenmiştir (Budak, 2006). Atatürk Cumhuriyeti kurarken, Cumhuriyet'in kimliğini oluşturabilmek, laik bir ulus oluşturmak için ulusal kültürün açığa çıkartılması ve geliştirilmesi gereğinin bilincindeydi. Atatürk'ün kültüre ne denli önem verdiğini yaptığı tanımlamada görmekteyiz. O, insanı “*kültür taşıyan varlık*” olarak görmektedir. Bu anlayışla müzik, kültürün bir değişme temeli, bir yenilik stratejisi olmuştur. 1920'li yıllarda büyük piyanist Wilhelm Kempf'in yokluklar içerisinde Ankara'da verdiği konserden sonra Atatürk'ün “*Ben bu müziği, çağdaş müziği Türkiye'ye getireceğim, çünkü bütün devrimlerin temelinde müzik zevki, müzik anlayışı yatar*” sözleri dikkat çekmektedir (Sağır, 2003).

Atatürk'ün Batı musikisine yönelişi özgün değerleri içinde barındıran, ancak Batı'da yüzyıllardır işlenegelmiş çoksesli musiki çalışmalarından ve tecrübelerinden de istifade etmeyi amaçlayan bir yöneliştir. Bu yüzden, Batı musikisine kucak açmak ve bu musikiyi öğrenmek Türk musikisinden uzaklaşmak anlamına gelmemektedir. Atatürk, hem Türk hem de Batı musikisini yüksek medeniyetlerin ürünü olarak telakki etmiştir. Bunun için çağdaş musikiye giden yolun geleneksel Türk musikisinden geçmesi gerektiğine inanmıştır. Esas mesele Türk musikisinin Batı'da saygıyla dinlenecek bir şekle sokulmasıdır. Bunun için millî, ince duyguları, düşünceleri anlatan deyişleri, söyleyişleri toplamak ve onları en son musiki kurallarına göre işlemek gerektiğine, Türk musikisinin ancak bu şekilde gelişip, evrensel musiki içinde yer bulabileceğinedeğinmiştir. Netice itibarıyla Atatürk'e göre Türk milleti için gerekli olan musiki tarzının, özünü halk musikisinden alan çok sesli bir musiki olduğunu açıkça söyleyebiliriz (Evcin, 2011). Bu noktada görmekteyiz ki, Türk sanatının kendi kimliğini

koruyarak evrensel bir boyuta ulaşması yolunda adımlar atılmış, Cumhuriyetin ilk yıllarında devletin her anlamda yeniden örgütlenmesi aşamasında Türk sanatı ihmal edilmemiş ve çağdaş anlamda gelişmesi için bir sürü yeni kurum kurularak atılımlar yapılmıştır.

Atatürk'ün çağdaş musiki yolundaki ilk çalışması, Sultan II. Mahmut döneminde (1808-1839) teşkil edilen Muzıka-yı Hümayûn'un Saray Orkestrası'nı 1924'te İstanbul'dan Ankara'ya getirterek, "*Riyâset-i Cumhur Musiki Hey'eti*" adıyla bugünkü *Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası*"nı kurdurmak olmuştur. Söz konusu tarihten itibaren bazı gençler musiki eğitimi almak üzere Avrupa'ya gönderilmişlerdir. Bu faaliyetleri çağdaş musikiyi yurda sokmak amacıyla Ankara'da "*Musiki Muallim Mektebi*"nin açılışı takip etmiştir. Bu okulda hem Türk musikisi hem de Batı musikisi eğitimi yapılmıştır (Evcin, 2011). Musiki Muallim Mektebi besteci ve yorumcusuyla genç müzikçileri Ankara'ya çekmeye başlamış ve 1936'da kurulacak olan Ankara Devlet Konservatuvarı'nın ilk tohumlarını atmıştır. Okulun 1925 tarihli yönetmeliğinde amacı "*bütün ortaokul ve liselere, öğretmen okullarına Musiki öğretmeni yetiştirmek*" şeklinde belirtilmiştir. Ancak uygulamada daha ziyade orkestraya eleman yetiştirdiği görülmüştür (Şahin, Duman, 2008). Musiki Muallim Mektebi, 1936 yılında Ankara Devlet Konservatuvarı'nın açılması ile birlikte bir süre aynı binada eğitimlerini sürdürmüşler, Gazi Terbiye Enstitüsü'nün kurulmasıyla bu enstitünün müzik bölümü olarak nakledilmiştir. Bugün bu kurum Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü adı altında kendi amacına uygun olarak eğitim-öğretim görevini başarı ile sürdürmektedir (Akkol, 2008).

Diğer yandan Türkiye'de çok sesli müziğin tanıtımı ve yaygınlaştırılmasında en etkili araç "*radio*" olmuştur. 1926 yılında kurulan İstanbul Radyosu'nda programlar genelde canlı yayın olarak yapılır, bazen plaktan da müzik yayınlanırdı. 1938 yılında açılan yeni Ankara Radyosu ise yurdun her köşesinden dinlenebildiği gibi, müzik programlarının zenginliği ile de ilgi uyandırmıştır (Say, 2006:102). Bunun yanında bu dönemde ülkemize davet edilen başta Alman besteci Paul Hindemith olmak üzere gelen batılı bilim adamları müziğin akademik anlamda bir temele oturması boyutunda ve batı müziğinin uygulama alanının oluşturulmasında önemli rol oynamışlardır.

Bu ilk adımlar atılırken İstanbul'daki Darüelhan da yeniden düzenlenerek 1926 yılında Belediye Konservatuvarı haline getirilmiştir (Turan, 2000). Öte yandan 6 Mayıs 1936'da kabul edilen bir yasa ile Ankara Konservatuvarı kurulmuştur. Avrupa'da öğrenim görmüş Türk gençlerinin Ankara ve İstanbul Konservatuvarlarında görev almaları, çok sesli müziğin yaygınlık kazanmasında ve yeni elemanların yetişmesinde etkili olmuştur (Turan, 2000).

Müzik yazarımız ve eğitimcimiz Halil Bedii Yönetken'in yakıştırdığı bir ad olan "*Türk Beşleri*", Avrupa ülkelerinde eğitim görmüş ve günümüz müzik yaşamını deyim yerindeyse "*sıfırdan başlatmış*" uluslararası düzeyde bestecilerdir: Cemal Reşit Rey (1904 – 1985), Hasan Ferid Anlar (1906 – 1978), Ulvi Cemal Erkin (1906 – 1972), Ahmet Adnan Saygun (1907 – 1991), Necil Kazım Akses (1908 – 1999). Türk Beşleri'nin her üyesi, başlangıçta "ulusalcı" bir kavrayıştan yola çıkmış, yerel müziğimizin renklerinden yararlanmışlardır. Bu bir ortak yöndür. Ancak sonraları, geleneksel müziklerimizden yararlanma özelliği giderek azalmış, bestecilerimizin her biri ulusalüstü kendi özgün duyuş ve düşüncelerini geliştirmişlerdir. Opera

alanındaki ilk çalışmalar ise, 1934'de Adnan Saygun'un Taşbebek ve Necil Kazım Akses'in Bayönder adlı yapıtlarının sahnelenmesiyle başlamıştır (Say, 2006).

Atatürk, "Bizim hakiki musikimiz" dediği halk müziğimizin derlenmesine ve kompozitörler tarafından işlenmesine de büyük önem vermiş, daha 1924 yılında halk müziği derlemelerini başlatmıştır. İstanbul Konservatuarı'nın 1924'teki halk müziği derleme anketinden sonra Milli Eğitim Bakanlığı Kültür Müdürlüğü, Seyfettin-Sezai (Asaf) kardeşleri, Batı Anadolu'ya derleme yapmaya göndermiş, derlenen türküler, Yurdumuzun nağmeleri adı altında yayınlanmıştır(1925). İstanbul Konservatuarı 1926-1929 yılları arasında Anadolu'ya dört derleme gezisi düzenlemiş, bu gezilerde derlenen türküler Halk Türküleri adı altında 15 defter halinde yayınlanmıştır. 1929'daki dördüncü gezide derlenen bazı halk oyunlarımız filme de alınmıştır. Devlet ödeneğiyle yapılan dört derleme gezisine başta Konservatuar Müdürü Yusuf Ziya (Demircioğlu), Rauf Yekta, Dürri Turan ve Ekrem Besim Bey, Muhittin Sadık (Sadak), Mahmut Ragıp (Gazimihal), Ferruh (Arsunar), Abdülkadir (İnan) beyler de katılmışlardır. İstanbul Konservatuarı'na devlet ödeneği alınmaksızın Halk Bilgisi Derneği uzmanlarının katılımıyla 1932 yılında beşinci derleme gezisi de düzenlenmiştir. Atatürk döneminde, 1937-1938 yıllarında iki büyük derleme gezisi daha yapılmıştır (Budak, 2006).

Öte yandan 1923'de kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Aydınlanma Felsefesinin ve Fransız Devrimi'nin ilkelerinden yola çıkmıştır ve geliştirdiği kültür ve eğitim politikaları doğal olarak "ulusalci"dır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eğitsel reformlar, 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlar. Bu yasayla laik eğitim ve öğretimin ilkeleri bütünselliğe kavuşturulmuş, ders planları buna göre hazırlanmıştır. "Müzik dersi" müfredat programlarında yer almıştır (Say, 2006). Bunun sonucu cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim alanında önemli çalışmalar yapılması zorunlu bir hal almıştır. Öğretmenler cumhuriyetin ilk dönemlerinde çok önemli bir rol üstlenmişti, bu dönemde ülkenin en kalabalık aydın grubunu öğretmenler oluşturuyordu. Öğretmenler Türk İnkılâbının toplumsal tabanda benimsetilmesinde, "İnkılâbın misyonerliği" görevini yapmışlardır. Diğer taraftan eğitim ve kültür alanında yapılan köklü inkılâplarla "Cumhuriyet İdeolojisini" halka benimsetmeye ve geliştirmeye çalışılmış. Bu bağlamda; Türk Ocakları, Millet Mektepleri, Halkodaları, Halkevleri, Köy Enstitüleri, Muallim birlikleri, spor kulüpleri, eğitim ve kültür alanında etkinlikte bulunan dernekler, köylüye yönelik yapılan kültürel çalışmalarla bunun içinde müzik alanında da önemli katkılar sağlamışlardır. Türkiye Cumhuriyeti, 1923-50 yılları arasında eğitim ve kültür alanlarında gösterdiği başarıyla "Eğitim ve Kültür Devleti" olma yolunda büyük başarı sağlamıştır (Ulusoy, Demirtaş 2009).

Halkevleri, Atatürk reformlarının laiklik ve cumhuriyetçilik fikirlerinin ülke sathına yayılmasında önemli bir merkez zinciri durumunda olmuştur. Türkiye'nin büyük şehirlerinde Halkevi, köylerinde ise Halk Odası adı altında faaliyet gösteren bu merkezlerde, güzel sanatlar, spor, müzik, edebiyat, tarih, köycülük ve folklor alanlarını da içine alan geniş kapsamlı halk eğitici çalışmalar yapılmıştır. Halkevlerinin dikkati çeken en önemli özelliği, oluşturulmaya çalışılan çağdaş müzik ekolünün Türkiye çapında yaygınlaştırılmasında etken durumda olmalarıdır (Ulusoy, Demirtaş 2009). Örneğin 1933 yılında 373, 1934 yılında 402, 1935 yılında 776, 1940 yılında ise 879 konser verilmiş, 1935 yılında 137.048, 1940 yılında da 243.532

kişinin bu konserlere geldiği görülmüştür. Ayrıca 1940 yılına kadar 162 eve radyo gönderilmiş ve bunun toplu kullanılması amaçlanmıştır (Zeyrek, 2006). Bunun dışında müzik eğitimiyle ilgili kurumlardan biri de, 1939 yılında “Musiki Gedikli Erbaş Hazırlama Ortaokulu” adıyla eğitime başlayan Askeri Mızık Okuludur. Amacı, askeri bandoların eleman gereksinimini karşılamak olan kurumda, Güler Onan, Muammer Sun, Ünal Uğursal, Recep Kınay gibi müzik sanatçı ve kuramcıları yetişmiştir (Şahin, Duman, 2008).

Tüm bu gelişmelerden yola çıkılarak günümüzde de önemini koruyan müzik alanındaki köklü kurumların Cumhuriyet döneminde kurulduğunu görmekteyiz. Bugün bu atılımların ne düzeyde korunduğu ve ileriye taşındığı ayrı bir tartışma konusudur. Budak’a göre (2006) yeni kurulacak olanlarla, Türkiye genelinde 18 tane klasik Türk müziği koro ve (mehter) topluluğu, 9 tane de Türk halk müziği koro ve topluluğuna ulaşılabilecektir. Toplumsal gelişimin önemli göstergelerinden, ölçütlerinden olan çoksesli koro ve topluluk sayısı ise tümünden azdır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından başlanarak Atatürk’le birlikte sürdürülen bu yenilikçi, ilerici ve dinamik atılımlar, Atatürk’ün, uzağı yakın gören ayrıcalığının da etkisiyle, Türkiye halkının yararına sosyal, kültürel ve ekonomik alanda “az zamanda çok işler” yapıldığının ama özellikle 1946’dan sonra bir arpa boyu yol bile alınamadığının ya da yolun farklı yönlere götürüldüğünün ve Atatürk’ün “Bizim hakiki musikimiz Anadolu halkında işitilebilir.” sözünden; ayrıca Türk çağdaş müziğinin oluşturulmasında “ehemmiyet ve kıymet” verilmesi istenen halk müziğinden ve çokseslilikten; dolayısıyla, Atatürk’ün (kültür-müzik) devrimi düşüncesinden ne yazık ki uzaklaşıldığının somut-sayısal (bilimsel) göstergeleridir.

Genç Cumhuriyetin inşasını üstlendiği, tüm zorlu koşullara rağmen Türk sanatını kendi öz yapısını koruyarak evrensel düzeye taşınmaya çalışıldığı bu dönemin toplumun kültürel mirası ve kültürel ilerlemesi adına önemli adımlar olarak görülmektedir. Tüm bu verilerden hareketle, çalışmanın; müzik öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak, bu gelişmelerin günümüz eğitim sistemini içindeki konumu ve ilerlemelerin bugün ne düzeyde devam ettiği noktasında ışık tutması açısından önemli bir soruya yanıt aradığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Aydın ilinde görev yapan Müzik Öğretmenlerinin; Cumhuriyet döneminde (1923-1950) müzik alanında yapılan gelişmelere, bu gelişmelerin günümüz müzik eğitimine ve kültür hayatına yansımalarına yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet döneminde müzik alanındaki gelişmelere yönelik algısı nedir?
2. Müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan gelişmelerin günümüze yansımaları konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Müzik Öğretmenleri Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan yeniliklerin eğitime yansımalarını geçmiş-bugün-gelecek bağlamında nasıl değerlendirmektedir?

Cumhuriyet'in kuruluşu ile birlikte modernleşme süreci hızlanmıştır. Modernleşmeye ve toplumsal değişime yönelik gelişim sürecinde müzik eğitiminin önemli bir yer tuttuğu açıkça görülmektedir. Ülkedeki müzik eğitiminin niteliği sosyal yapıyı ve kültürel gelişimin en önemli göstergelerinden birisidir. Bu bağlamda Cumhuriyet'in ilk yılları müzik alanındaki gelişmelerin ve atılan adımların Müzik öğretmenleri tarafından bilinmesi, bu geleneğin devamlılığı açısından önemli görülmektedir. Araştırma, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte farklı ve yeni bir içerik kazanan müzik eğitime yönelik müzik öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya koyulması bakımından önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Aydın ilinde çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerde eğitim veren 20 gönüllü müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada belirlenen ölçüt, çalışmaya katılacak müzik öğretmenlerinin farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görev yapmakta olmalarına ve mesleki deneyimlerinin birbirinden mümkün olduğunca farklılık göstermesine dikkat edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş yapılan görüşme sonucunda Aydın ilindeki okullar sosyo-ekonomik düzeylerine göre 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Puanlanan okullar içerisinde sosyo-ekonomik düzeyler ve katılımcı öğretmenlerin cinsiyetleri eşit olacak şekilde belirlenmiştir ve katılımcı müzik öğretmenleri bu ölçütlere göre seçilmiştir.

Aydın ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan gönüllü 20 (9'u kadın ve 11'i erkek) müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev süreleri 1 ila 34 yıl arasında değişmekte olup, homojen bir dağılım göstermektedir. Katılımcıların araştırmaya yönelik demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26-30 yıl	31-35 yıl	Toplam
Kadın	4	3	1	1	-	-	-	9
Erkek	3	2	4	-	1	-	1	11
Toplam	7	5	5	1	1	-	1	20

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması yapıldıktan sonra, tarih ve sosyal bilgiler öğretimi alanlarında ve eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmış ve soruların görüşmeye uygunluğu tartışılmıştır. Son biçimini alan görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler için önceden izin ve randevu alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika arasında sürmüştür. Verilerin çözümlenmesinde öğretmenlerin ses kayıtları kelime kelime bir metin haline getirilmiş; Microsoft Word ortamında 149 sayfalık bir ham veri dokümanı oluşturulmuştur. Verilerin kodlanmasına başlamadan önce her bir görüşme metni satır satır okunmuş öğretmenlerin görüşlerine dair bütüncül bir bakış açısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu kâğıtlarda yazan metinler belirlenen kategorilere göre cümle bazında kodlanmış, kodlar sayılarak kategorilerin frekansı ortaya konmuştur. Dış geçerliliği sağlamak için araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Mevcut çalışmada öğretmen yanıtlarına ait doğrudan alıntılar tırnak içerisinde ve hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği iki kodlayıcı ile elde edilmiştir. Görüş birliği/ (görüş birliği+görüş ayrılığı) yöntemi ile güvenilirlik katsayımız $24 / (24+8) = 0.87$ olarak bulunmuştur. Kısaca elde edilen bulgular, sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, betimlemeler düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada üç tema belirlenmiş olup bu temalar ve temalara ilişkin sorular sırasıyla aşağıdaki gibidir:

1. Tema: Müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet döneminde müzik alanındaki gelişmelere yönelik algısı nedir?

- Cumhuriyetin ilanı ile birlikte müzik alanında yapılan yeniliklere örnekler verebilir misiniz?
- Cumhuriyet'in ilanından sonra müzikle ilgili nasıl bir toplum yaratılmaya çalışılmıştır? Sizce neler değişmiştir?
- Halkevlerinin müzik alanında yaptığı çalışmaları nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Köy enstitülerinde yapılan müzik eğitimi konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Cumhuriyet öncesi müziğin durumu konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Cumhuriyetle birlikte neler değişti?

2. Tema: Müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan gelişmelerin günümüze yansımaları konusundaki görüşleri nelerdir?

- Bu dönem yeniliklerinin kültürel anlamda yansımaları nelerdir?
- Bu dönem yeniliklerinin günümüze yansımaları nelerdir?

-Bu gelişmelerin günümüz müzik eğitimine yansımaları olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Tema: Müzik Öğretmenleri Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan yeniliklerin eğitime yansımalarını geçmiş-bugün-gelecek bağlamında nasıl değerlendirmektedir?

-Türkiye’de müzik eğitimini nasıl buluyorsunuz?

-Konu ile ilgili üniversitede ya da sonrasında okuduğunuz bir ek kaynak oldu mu?

- Bu gelişmelerin günümüz müzik eğitimine yansımaları olduğunu düşünüyor musunuz?

-Üniversite eğitimi süresince Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan yeniliklere yönelik bir eğitim aldınız mı?

BULGULAR

Görüşme formunda yer alan temalardan birincisi olan müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet’in ilk yıllarında müzik alanındaki gelişmelere yönelik algılarına ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Tema 1: Müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet döneminde müzik alanındaki gelişmelere yönelik algısı nedir?

Tablo 2.

Cumhuriyet öncesi müziğin durumu

Tema	Kodlar	f
Cumhuriyet öncesi müziğin durumu	<i>Türk Sanat Müziği denen saray müziği var (f:15), halk arasında yaygın değildi (f:11), halk arasında yaygındı (f:5), saray müziği ve halk müziği olarak iki tür müzik vardı (f:4), kültürümüzü yansıtmıyordu (f:3), yeterli değildi (f:3), iyiydi (f:3), Mızık-a-i Hümayun vardı (f:2), yok gibiydi (f:2), zengin müziği ve fakir müziği diye bir ayrım vardı (f:2), daha iyiydi (f:1), mehter müziği dünyaya yayılmış (f:1), Enderun’da müzik eğitimi vardı (f:1), önemliydi (f:1), evrensel boyutlu değilmiş (f:1), müzik dini işlerde kullanılmış (f:1), kulaktan duyma yapıldı (f:1), bilgim yok (f:1), tekdüze, makamsal, zevksiz, gelişmemiş (f:1), bizim kültürümüzü yansıtmayan bir müzik (f:1), enstrümantal, dinlendirici (f:1)</i>	61

Tablo 2’de görüldüğü gibi 1. Tema doğrultusunda öğretmenlere Cumhuriyet öncesi müziğin durumu sorulmuştur. Öğretmenlerin en çok “*saray müziği (f:15)*” yanıtını verdiği görülmüştür. Bunu “*var (f:15)*”, “*halk arasında yaygın değildi (f:11)*”, “*halk arasında yaygındı (f:5)*”, “*saray müziği ve halk müziği olarak iki tür müzik vardı (f:4)*”, “*kültürümüzü yansıtmıyordu (f:3)*”, “*yeterli değildi (f:3)*”, “*iyiydi (f:3)*”, “*Mızık-a-iHümayun vardı (f:2)*”,

“ yok gibiydi” (f:2), “zengin müziği ve fakir müziği diye bir ayrım vardı” (f:2) yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen 3: Şimdi Osmanlı müziğine baktığımız zaman Itri'ler, Dede Efendiler almışlar bu süreci yürütmüş belli başlı konuma getirmişler. Şimdi Osmanlı müziği tamamen saray müziği idi. Saray müziği denmesinin en büyük nedenlerinden biri saraydan dışarı çıkamıyordu. Merkezi otoriteyle yönetilmiş bir müzik anlayışımız vardı. Halka zaten inemiyordu

Öğretmen 6: Cumhuriyet öncesi müziğin durumu genelde padişahların ya da kralların o dönemde yaşayan insanların sadece saray müziği olarak kullandıklarını görüyoruz.

Tablo 3.

Cumhuriyet sonrası değişiklikler

Tema	Kodlar	f
Cumhuriyet sonrası değişiklikler	Bakış açıları değişti (f:2), yaşam tarzı (f:1), operaya, konsere gidilmeye başlandı (f:1), batıya, klasik müziğe yönelme oldu (f:1), müzik halka yayıldı (f:1), günah olgusu ortadan kalktı (f:1), çok şey (f:1), müziğimizin alt yapısı zenginleşti (f:1), bilmiyorum (f:1)	10

Tablo 3’de görüldüğü gibi 1. Tema doğrultusunda öğretmenlere Cumhuriyet sonrası ne gibi değişiklikler olduğu sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en çok “bakış açıları değişti (f:2)” cevabını verdikleri görülmüştür. Bunu “yaşam tarzı” (f:1), “operaya, konsere gidilmeye başlandı” (f:1), “batıya, klasik müziğe yönelme oldu” (f:1), “müzik halka yayıldı” (f:1), “günah olgusu ortadan kalktı” (f:1), “çok şey” (f:1), “müziğimizin alt yapısı zenginleşti” (f:1), “bilmiyorum” (f:1) yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen 16: O dönemde insanların yaşam tarzlarını bile etkilemiştir bence o dönem yenilikleri. Herkes bi kere değer veriyordu önem veriyordu, bir farklılık vardı. İnsanların bir operaya gidelim, müzikale gidelim veya bir konsere gidelim, bu güzel birşeydi. Şimdi konser için insan toplayamıyorsun.

Öğretmen 19: Müzikle insanların bakış açısının değiştiğini düşünüyorum daha çok.

Tablo 4.

Cumhuriyetin ilanı ile müzik alanında yapılan yenilikler

Tema	Kodlar	f
Cumhuriyetin ilanı ile müzik alanında yapılan yenilikler	<i>Atatürk önderliğinde yeniliklerin yapılması (f:14), Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının kurulması (f:12), Musiki Muallim Mektebinin açılması (f:11), konservatuarların açılması (f:11), Türk Beşlerinin eğitim için yurtdışına yollanması (f:10), Yurtdışına öğrencilerin yollanması (f:8), şu an müzik eğitiminin geriye gittiğinin düşünülmesi (f:8);, Askeriye’de müzik eğitimi veren kurumların açılması (f:8), geleneksel müziği koruyarak evrensel düzeye getirme çalışmaları (f:6), Ahmet Adnan Saygun’un çalışmaları (f:4), Çoksesli müzik çalışmaları (f:4), Gazi Üniversitesi Müzik bölümünün açılması (f:4), Mustafa Sarısözen başta olmak üzere köy köy gezilip derlemelerin yapılması (f:4), Köy enstitülerinin açılması (f:3), Yurtdışından gelen sanatçıların çalışmaları (f:3), Batı çalgıları eğitiminin başlaması (f:2), Halkevlerinin açılması (f:2), Sanata değer verildiğinin düşünülmesi (f:2), Konserlerin yapılması (f:2), Aklıma gelmiyor (f:2), Müzik derslerinin zorunlu hale gelmesi (f:1), Necil Kazım Akses’in eserleri (f:1), Yeniliklerin halka inmediğinin, geniş kitlelere yayılmadığının düşünülmesi (f:1), müzik okullarının temelinin atılması (f:1), köy okullarından müzik okullarına öğrencilerin toplanması (f:1), çeşitli illerde konser salonlarının açılması (f:1), TRT repertuarı oluşturulması (f:1), Güzel sanatlar müdürlüğünün kurulması (f:1), milli musiki ve temsil kanununun çıkarılması (f:1), Herkes müzik aleti çalmalı algısı olması (f:1), zor koşullarda müziğe önem verilmesi (f:1)</i>	131

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğretmenlere birinci tema doğrultusunda Cumhuriyetin ilanı ile birlikte müzik alanında yapılan yenilikler sorulmuştur. Öğretmenler yeniliklerin en çok “Atatürk önderliğinde”(f:14) yapıldığına değinmişlerdir. Bundan sonra “Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrasının kurulması” (f:12), “Musiki Muallim Mektebinin açılması” (f:11), “konservatuarların açılması” (f:11), “Türk Beşlerinin eğitim için yurtdışına yollanması” (f:10), “Yurtdışına öğrencilerin yollanması” (f:8), “şu an müzik eğitiminin geriye gittiğinin düşünülmesi” (f:8), “Askeriye’de müzik eğitimi veren kurumların açılması” (f:8), “kendi müziğimizi koruyarak evrensel düzeye getirme çalışmaları” (f:6) kodlarının öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmen 12: Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Gazi Mustafa Kemal’in muasır medeniyetler seviyesinin ilk basamağı sanattır. Kendisi de bunu birçok defa vurgulamıştır. Gazi Mustafa Kemal’in gerek mecliste 1 Kasım’da yaptığı görüşmede

gerekse İzmir Öğretmen Okulunda yaptığı yine konuşmada bunu defaatle vurgulamıştır. Biz eğer bunu yaparsak önce kültürümüzü yayarak bu işi yapacağız. Bunu defalarca gazi söylemiştir. Tabi bu doğrultuda kendisi sadece bir müzik hayranı olarak gerçekten müzik adına büyük çalışmalara imza atmıştır.

Öğretmen 15: Müzikte yapılan yenilikler direk Atatürk'ün direktifleri ile bağlantılıdır. Çünkü Atatürk; müziği seve, müzik konusunda kendini geliştirmiş, büyük bir devlet adamıydı.

Tablo 5.

Cumhuriyet'in ilanından sonra müzikle ilgili yaratılmaya çalışılan toplum

Tema	Kodlar	f
Nasıl bir toplum yaratılmaya çalışıldı	Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmış (f:12), kendi müziğini koruyarak evrensel boyuta taşıyan (f:5), Sanatsever (f:5), kültürlü (f:3), Kendi müziğini bilen(f:2), Rahat (f:2), bilinçli (f:2), Evrensel müziği bilen(f:2), müziğin bilimsel yöntemlerle öğretilmesi (f:1), farklı (f:1), kaliteli (f:1), aydın(f:1), ilerici (f:1), mutlu(f:1), eğitim yönünden güçlü (f:1), kendinden emin(f:1), kendi müziğini yurt dışına duyuran (f:1) , kültürlü (f:1), demokrat(f:1), üretken(f:1), sosyal (f:1)	46

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmenlere birinci tema doğrultusunda Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte nasıl bir toplum yaratılmaya çalışıldığı sorulmuştur. Öğretmenler çoğunlukla “müziğini bilen” (f:2), “rahat” (f:2), “bilinçli” (f:2), “Evrensel müziği bilen” (f:2)yanıtlarını vermişlerdir. Bunu “müziğin bilimsel yöntemlerle öğretilmesi” (f:1), “farklı” (f:1), “kaliteli” (f:1), “aydın” (f:1), “ilerici” (f:1), “mutlu” (f:1), “eğitim yönünden güçlü” (f:1), “kendinden emin” (f:1), “kendi müziğini yurt dışına duyuran” (f:1) , “kültürlü” (f:1), “demokrat” (f:1), “üretken” (f:1), “sosyal” (f:1)yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen 6:Tabii ki en başta demokrat daha sonra sosyal daha sonra aktif halde üretmeye hazır insanlar yetiştirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen 17: Aydın toplum yaratılmaya çalışılmıştır. İlerici bir toplum yaratılmaya çalışılmıştır. Sanatsız toplum biliyorsunuz devamlı geri kalmaya mahkûmdur. Atatürk sanata verdiği önemle Türkiye'yi ileriye götürmeyi hedeflemiştir ve başarmıştır. O zamanki insanlarımız müzisyenlerimiz, şöyle bir şey söyleyim: “ Türk Beşleri, Adnan Saygun, Cemal Reşit Rey dünya kadar besteleri var şimdi niye o kadar fazla beste yok? Beste yapan besteci yok şu anda. Var mı? Yok. Demek ki onlar çok iyi yetişmiş. Şimdi daha zayıf, daha kötü durumdayız.”

Tablo 6.

Halkevlerinin müzik alanında yaptığı çalışmalar

Tema	Kodlar	f
Halkevlerinin müzik alanında yaptığı çalışmalar	<i>Bilgim yok (f:12), çok güzel bir uygulamaydı (f: 5), *Halk Eğitim Merkezlerini yetersiz buluyorum (f:5), sanatsal etkinlikler, tiyatrolarla toplumu etkileyen(f:2), şimdikinden daha kaliteli çalışmalardı (f:1)</i>	25

Tablo 6’da görüldüğü gibi 1. Tema doğrultusunda öğretmenlere halkevlerinin müzik alanında yaptığı çalışmalar sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin an çok “*bilgim yok*”(f:12) kodunu kullandıkları görülmüştür. Bunu “*çok güzel bir uygulamaydı*”(f:5), “**Halk Eğitim Merkezlerini yetersiz buluyorum*”(f:5), “*sanatsal etkinlikler, tiyatrolarla toplumu etkileyen*” (f:2), “*şimdikinden daha kaliteli çalışmalardı*” (f:1) yanıtları izlemiştir.

*“*Halk Eğitim Merkezlerini yetersiz buluyorum.*” şeklinde yanıt veren öğretmenlerin ise iki farklı kurum olan Halkevleri ile Halk Eğitim Merkezlerini karıştırdıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen 3: *Halkevleri müthiş bir uygulamaydı. Millet mektepleri, halkevleri, köy endüstrileri kültürün yayılmasında, Atatürk ilke ve inkılâplarının çağdaşlığa hala konuşturulmasında ve devam ettirilmesinde. Çok iyiydi maalesef ve köylünün çağdaşlığının adına şu anda yapamadığımız bu kadar çağdaş ve milenyum çağı dediğimiz çağı yakalamışken o zamanlarda halk evlerinde yakalanan çağdaşlık gerçekten bu zamanda yok. O zaman ki kültür, sanat ve etkinliklerinin hiçbirisi maalesef Türkiye’nin hiçbir yerinde uygulanmıyor.*

Öğretmen 9: *Muhakkak olumlu gelişmeler olmuştur; ama tam olarak bilgi sahibi değilim.*

Tablo 7.

Köy enstitülerinde verilen müzik eğitimi

Tema	Kodlar	f
Köy enstitülerinde verilen müzik eğitimi	<i>Çok iyiydi (f:7), herkes mandolin çalıyordu (f: 7), tanıdıklarımın duyduğum (f: 5), donanımlı öğretmen yetişiyordu(f:5), günümüzde de devam etmesi gerekirdi (f:5), Atatürk sayesinde (f:3), çağdaşlık yakalandı (f:1), her öğretmenin enstrüman çalması güzel ama müzik dersine girmemeli (f:1), sanatçı, çiftçi aynı zamanda da eğitimci yetiştiren kurumlardı(f:1)</i>	35

Tablo 7’de görüldüğü gibi 1. Tema doğrultusunda öğretmenlere köy enstitülerinde verilen müzik eğitimi sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en çok “Çok iyiydi” (f:7) ve “herkes mandolin çalıyordu” (f: 7) kodlarını kullandığı görülmüştür. Bunu , “tanıdıklarımın duyduğum” (f: 5), “donanımlı öğretmen yetişiyordu” (f:5), “günümüzde de devam etmesi gerekirdi” (f:5), “Atatürk sayesinde” (f:3), “çağdaşlık yakalandı” (f:1), “her öğretmenin enstrüman çalması güzel ama müzik dersine girmemeli” (f:1), “sanatçı, çiftçi aynı zamanda da eğitimci yetiştiren kurumlardı”(f:1) cevapları izlemektedir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen 20: Köy Enstitüleri örneğin, müzik eğitimi alanında çok ciddi kurumlardı. Sadece müzik değil insan yetiştirme alanında çok önemli kurumlardı. Yani toprağı, havayı, bunların hepsini insanlar orada yaşıyordu. Sanatı, edebiyatı yaşıyordu. Yüzeysel değil o bilgiyi dayanışmayı alıyordu. Çünkü buranın mezunu öğretmenlerle de ilk yılımda çalışma fırsatı yakaladım. Çok tecrübeli, hayat dolu, her konuda konuşabileceğim insanlar, onlara çok saygı duyuyorum.

Öğretmen 18: Köy Enstitüleri tabi ki mükemmel kurumlardı. Sevgiyle kurulmuş, o dönem Türkiye’nin ihtiyacı olan insan tipini yetiştirmeye yönelik, çünkü öğretmensiniz, Türkiye henüz o çok kötü günlerden, yokluk günlerinden çıkmış, ne yapacaksınız? Sağlıkçı olacaksınız, iğnesini pansumanını yapacaksınız, hayvanlar hakkında bilginiz olacak, iyileştirebileceksiniz, bitkiler herhangi bir zarar olduğu zaman bir botanikçi gibi ilacını vs.ni verebileceksiniz, tarımı toprağı tanıyacaksınız, inşaatçılığı bileceksiniz. Soba yakmayı, onarımı bileceksiniz. Aynı zamanda sanatı yapacaksınız aynı zamanda eğitimci olacaksınız.

Tema 2: Müzik öğretmenlerinin Cumhuriyet döneminde müzik alanında yapılan gelişmelerin günümüze yansımaları konusundaki görüşleri nelerdir?

Tablo 8.

Bu dönem yeniliklerinin kültürel anlamda yansımaları

Tema	Kodlar	f
Yeniliklerin kültürel yansımaları	<i>Kendi müziğimizin günümüze taşınması (f:4), sanatla içiçe bir toplum (f:4), müzik farkındalığı, zevki (f:3), konserler (f:3), farklı müzik türleri geldi (f:3), bilmiyorum (f:2), biraraya getirmesi (f:2), kurum ve kuruluşlar açıldı (f:2) , Müzik anlamında üst seviyeye ulaşma (f:2), şu anda bir yansıması yok, bitti (f:1), Halkevlerinde yeni şeyler öğretme ve öğrenme fırsatı (f:1), yaşam tarzı değişmiş (f:1), müzik dinleme tarzı değişmiş (f:1), Dans kültürü oluşmuş (f:1), mekanlarda müzik dinleme kültürü (f:1), Batı müziğinin yansıması (f:1), kıyafet tarzı değişti (f:1), 40’lı, 50’li, 60’lı,70’li yılların güzelliği (f:1), toplumu Yurtdışına çıkan öğrencilerin öğrendiklerini ülkeye getirmesi (f:1), halka yansıması olmadı (f:1), Diğer kültürleri tanıma (f:1)</i>	37

Tablo 8'de görüldüğü gibi 2. Tema doğrultusunda öğretmenlere yeniliklerin kültürel yansımaları sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en çok “*Kendi müziğimizin günümüze taşınması*” (f:4), “*sanatla iç içe bir toplum*” (f:4) yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bunu “*müzik farkındalığı, zevki*” (f:3), “*konserler*” (f:3), “*farklı müzik türleri geldi*” (f:3), “*bilmiyorum*” (f:2), “*biraraya getirmesi*” (f:2), “*kurum ve kuruluşlar açıldı*” (f:2), “*Müzik anlamında üst seviyeye ulaşma*” (f:2), “*şu anda bir yansıması yok, bitti*” (f:1), “*Halkevlerinde yeni şeyler öğretme ve öğrenme fırsatı*” (f:1), “*yaşam tarzı değişmiş*” (f:1), “*müzik dinleme tarzı değişmiş*” (f:1), “*Dans kültürü oluşmuş*” (f:1) yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen8: Kültürel anlamda hiçbir yansıması yoktur şu anda, günümüzde. Cumhuriyet döneminde yapılan yeniliklerin bir etkisini göremiyoruz, hepsi söndürülmüştür, bitirilmiş durumda.

Öğretmen10: Batı müziğinin bir, kültürel olarak, yaşam tarzımıza bile, müzik dinleme tarzımıza bile yansıyan şeyler var. En başta dans kültürü bile mesela hiç olmayan bir dans kültürüne ulaşıldı ne bileyim yemek müziği, normalde sadece halk müziğinde, tamamen halkın acılarını, aşkını yansıtan bir müzik kültüründen, modern, dinlenebilir, yemek müziği, danslar, sahne müziği, konserler, ne bileyim bu tip dönüşleri oldu diye düşünüyorum.

Tablo 9.

Bu dönem yeniliklerinin günümüze yansımaları

Tema	Kodlar	f
Yeniliklerin günümüze yansımaları	<i>Farklı müzik türlerinin ortaya çıkması (f:3), Orkestraların yaygınlaşması (f:3), Günümüzde tam kavranamadı (f:3), müzik okullarının çoğalması (f:2), Müziğin geniş kitlelere yayılması (f:2), şehrimize yılda 3-4 tiyatro geliyor (f:1), Müzik bölümlerinde batı eğitimi veriliyor (f:1), Çağdaş Türk Müziği (f:1), Batıdaki müzisyenlerle iletişime geçmemiz (f:1), müziğimizi batıya duyurmamız (f:1), Türk halk ve sanat müziklerinin gelişmesi (f:1), çokseslilik ile tanışma (f:1), O dönem bestecilerinin bestelerinin hala süregelmesi (f:1), Bir bayanın şarkı söylemesi (f:1)</i>	22

Tablo 9'da görüldüğü gibi 2. Tema doğrultusunda öğretmenlere Cumhuriyet dönemi yeniliklerinin günümüze yansımaları sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en çok “*Farklı müzik türlerinin ortaya çıkması (f:3)*”, “*Orkestraların yaygınlaşması (f:3)*”, “*Günümüzde tam kavranamadı (f:3)*” yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bunu “*müzik okullarının çoğalması (f:2)*”, “*Müziğin geniş kitlelere yayılması (f:2)*” yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen1: Adım adım tabi ki, nesil nesil insanlar bu eğitimi alarak bura, yani ondan önceki cumhuriyetten önceki Osmanlı döneminde kalkıp da bir bayanın müzik söylemesi, şarkı söylemesi durumu yoktu.

Öğretmen18: Yok malesef günümüze yansıması. Özellikle çocuklarımızın durumu çok acı. Çocuklarımız çok bireyselleşti.

Tablo 10.

Bu gelişmelerin günümüz müzik eğitimine yansımaları

Tema	Kodlar	f
Cumhuriyet dönemi gelişmelerinin günümüz müzik eğitimine yansıması	<i>Yansımaları vardır (f:15), güzel yansımaları var ama yeterli değil (f: 7), Türk müziği ve batı müziği sentezlendi (f:4), çağdaş uygulamalarla çağdaş müzik öğretmenleri ve sanatçılar yetişmeye başladı (f:4), başlangıç oldu, halen devam ediyor (f:3), Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası (f:3), klasik müziğin Türkiye’de de yapılabilmesi (f:3), halkın müzik hakkında daha çok bilgisi oldu (f:3), çağdaş çocuk şarkıları, kanonlar öğretiliyor (f:2), yansımaları yoktur (f:1), Atatürk’ün sanata verdiği önem öğreniliyor (f:1), kötü uygulamalar oldu (f:1), sadece batı müziği yapan, entellektüel kesime hitap eden müzik yapılması (f:1), çok sesli müziğin Türk müziği enstrümanlarıyla yapılabilmesi (f:1), çalgı tekniği ve nota bilgisi gelişti (f:1), köylere giden orkestralar (f:1)</i>	50

Tablo 10’da görüldüğü gibi 2. Tema doğrultusunda öğretmenlere Cumhuriyet dönemi gelişmelerinin müzik eğitimine yansıması sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en çok “yansımaları vardır” (f:5) yanıtını verdikleri görülmüştür. Bunu sırasıyla “güzel yansımaları var ama yeterli değil (f: 7)”, “Türk müziği ve batı müziği sentezlendi” (f:4), “çağdaş uygulamalarla çağdaş müzik öğretmenleri ve sanatçılar yetişmeye başladı” (f:4), “başlangıç oldu, halen devam ediyor” (f:3) yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen11: Evet, yansımalar var ama tam istenildiği gibi, yani açıkçası benim istediğim gibi veya birçok arkadaşımın duyduğuma göre istediği gibi değil, ama tabi ki de güzel gelişmeler var. Her geçen gün ilerleyen, gelişen bir eğitim sistemimiz var.

Öğretmen13: Yansımaları elbette var, yani biz şuanda müzik eğitimimizde çağdaş bir müzik eğitimi veriyoruz çocuklara.

Tablo 11.

Köy enstitüleri ve Halkevleri süreci devam etmesi durumunda günümüzdeki farklılıklar

Tema	Kodlar	f
Köy Enstitüleri ve Halkevleri süreci devam etseydi bunun yansımaları ne olurdu	<i>Daha gelişmiş toplum (f:10)</i> <i>Halk arasında müzik yaygınlaştırdı (f:7)</i> <i>Eğitim düzeyi daha yüksek (f:4)</i> <i>Olumlu yansırdı (f:3)</i> <i>Daha kaliteli öğretmenler (f:3)</i> <i>Köylümüz esaretten kurtulurdu (f:1)</i> <i>Köy kahvelerinde kütüphane olurdu (f:1)</i> <i>Köylüler opera ve batı müziğini bilirdi (f:1)</i> <i>İnsanlar daha etkin olurdu (f:1)</i>	31

Tablo 11’de görüldüğü gibi 2. Tema doğrultusunda öğretmenlere Köy enstitüleri ve Halkevleri süreci devam etseydi bunun yansımalarının ne olacağı sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin en çok “*daha gelişmiş bir toplum*” (f:10) cevabını verdikleri görülmüştür. Bunu “*halk arasında müzik yaygınlaştırdı*” (f:7), “*eğitim düzeyi daha yüksek olurdu*” (f:4), “*olumlu yansırdı*”(f:3), “*kaliteli öğretmenler olurdu*” (f:3) yanıtları izlemiştir. Aşağıda öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan örnekler yer almaktadır.

Öğretmen 7: *Halk daha bilinçli olurdu. Bilinçli oldukça çocuğuna da çevresine de faydası olacaktır. Daha yaygın olurdu diye düşünüyorum ben.*

Öğretmen 3: *Bir kere köylümüz bu konuda esaretten kurtulurdu. Daha çağdaş olurdu. Her şeyden önce kahvelerimizde köylerde kütüphane olurdu ve insan daha bilinçli olurdu bugün sanata bakış açımız daha farklı olurdu. Şu anda köylünün yadırgadığı operayı veya Türk batı müziğini köylü daha yakından tanıyor olurdu. Tarlada çalışan Hasan ağadan üniversitede ki profesörümüz Mehmet Bey’e kadar herkes bu işin içinde bu süreci temsil eden nitelikte olurdu.*

SONUÇ

Çalışmada, Cumhuriyet’in ilk yıllarında müzik alanındaki yeniliklere yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri alınarak, yapılan yeniliklerin müzik adına ülkemizde yarattığı değişim, gerek eğitim gerekse toplum hayatındaki yansımalar ve günümüzdeki gelinen nokta açısından tahlil edilmeye çalışılmıştır. Sorulan sorular çerçevesinde konu ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada müzik öğretmenlerine müzik alanında geçmiş-bugün-gelecek bağlamında sorular yöneltilmiştir. Verilerinin analizinden elde edilen sonuçlara dayalı olarak, Cumhuriyet öncesi dönem sorulduğunda saray müziğinin ön plana çıktığı, sanatın halkla ait bir olgu

olmadığı yanıtı ağır basmıştır. Cumhuriyet sonrasında ise müzik alanında yaşanan köklü değişimin nedeni çoğunlukla Atatürk'ün kişiliğine bağlanmıştır. Müzik öğretmenleri Atatürk'ün önderliğinde yapılan bu yeniliklerin günümüzde yansımaları olduğunu fakat bu konuda bir geriye gidiş olduğunu vurgulamışlardır. Savaştan yeni çıkmış bir ulusun o dönemde sanata ve sanatçıya bir bütçe ayırması, yurt dışına eğitilmek üzere öğrenci gönderilmesi ve bu alanda yeni kurumlar kurulması önemli atılımlardır. Genel olarak toplumun geniş kesimlerine yayılmaya çalışılan bu kültür hareketinin geçmişten günümüze tarihsel süreçleriyle değerlendirilmesi ve bu bilincin eğitim yoluyla gelecek kuşaklara taşınmasının önemini hala koruduğu görülmektedir. Uçan'ın (2005) da belirttiği gibi; Türkiye'de Cumhuriyet'in ilk altmış yılında, başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, devletin müzik eğitime verdiği önem; müzik eğitimiyle ilgili olarak yapılan yasal, tüzüksel, yönetmeliksel ve programsal düzenlemeler, bu alanda kurulan kurum ve kuruluşlar yapılan etkinlikler, geliştirilen maddi olanaklar, izlenen yaklaşımlar, uygulanan programlar, yetiştirilen insan gücü ve sonunda bireylerin ve giderek Türk toplumunun davranışlarında meydana getirilen değişiklikler büyük boyutlara ulaşmaktadır. Örgün eğitim düzeni dışındaki kurum ve kuruluşlarla halkın bu alanda harcadığı çaba, sağladığı katkı ve gösterdiği başarılar küçümsenmeyecek derecede büyüktür.

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin Cumhuriyet dönemi yeniliklerine dair örnekler verebildikleri ancak konuya yönelik olarak derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmaktadır. Müzikte Türk Beşleri olarak bilinen ünlü sanatçılarımızı isim olarak neredeyse tamamının bildiği ancak çalışmalarını ve katkıları ile ilgili pek fazla fikirleri olmadıkları da ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Öğretmenler bu durumun nedenini üniversitede bir dönem gördükleri Müzik Tarihi dersinde konuya kısaca yer verilmesine, bunun dışındaki derslerde yer verilmemesine ve genellikle zaman sıkıntısı nedeni ile müzik tarihi dersinde dahi konuya hiç değinilmemesine bağlamaktadırlar. Bu konulara yönelik bilgi eksikliğinin nedeninin Müzik Tarihi ders kitaplarında konuya yönelik yeterli bilgi bulunmaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin konuya ilişkin bilinçlilik düzeylerinin yükseltilmesi için üniversitelerde konunun daha ayrıntılı ve öncelikli işlenmesi gerektiği açıktır. Çalışma bulgularından alınan sonuçlara göre müzik öğretmenlerinin büyük bir bölümünün bu çalışmalardan haberdar olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler Halkevleri ile günümüzde faaliyetlerini devam ettiren halkeğitim merkezlerini karıştırmışlardır. Aynı şekilde müzikle ilgili eğitim veren önemli kurumlardan biri olan köy enstitülerine yönelik yorumlamalarda, bu okullarda eğitim alan tanıdıkları olan öğretmenlerin konuya yönelik açıklamalarda bulunabilmesi de dikkat çekmektedir. Köy Enstitülerinden bir öğrenci mandolin

ve yöresel üç halkoyunu bilmeden mezun olamamaktadır. Buradan mezun olan bir öğretmen küçük yaştaki çocuklara müzik anlamında temel oluşturabilecek niteliktedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü müzik eğitiminin geç yaşta müzik öğretmenleri tarafından başladığına yönelik tespitlerde bulunmuşlardır. Dolayısıyla köy enstitülerinin öğrencilerde küçük yaşlarda müzik algısı oluşturma adına önemi büyüktür. Bunu Köy Enstitüsü Müdürü Şerif Tekben şöyle dile getirmiştir: *“Okulların noksan tarafları onarılıyor, köye kaldırımlar yapılıyor. Halk türküleri mandolin sesleri, halaylar ve zeybek oyunları köylüleri çok sarıyor. Sonraki senelerde mandolinli öğretmen istemek için enstitüye kadar gelmişlerdir”* (Aydın, 2013). Tüm bunlardan hareketle müzikle ilgili önemli çalışmalar yapan halkevleri ve köy enstitülerinin ders kitaplarında yer almasının, müzik öğretmenliği bölümü okuyan öğrencilerin, yakın tarihimizde müzik alanındaki önemli gelişmelere yönelik bilinçlilik düzeyinin artırılması bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan Cumhuriyet döneminde ülkemizde önemli bir dönüşüm yaşanmış ve tüm sanat dallarında olduğu gibi müzik alanında da önemli kurum ve kuruluşlar oluşturulmuş ve devlet politikaları doğrultusunda sanata ve sanatçıya önemli yatırımlar yapılmıştır. Günümüzde müzik sanatında ülkemizi modern, çağdaş devletler düzeyine taşımak adına bu dönem yeniliklerinin kavranması ve sanatın bir toplum için önemi üzerinde durulması bir gerekliliktir. Bu açıdan araştırma bulgularından hareketle müzik öğretmenleri müziğin daha sağlıklı boyutta işlenmesi, öğrencilerde sanata yönelik farkındalık ve bilinç oluşturulması açısından eğitim politikalarının değişmesi ve bu derslerin toplumda değerli ve saygın bir boyuta taşınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin müzik algısında en önemli etkenin aile olduğunu belirtmiş olsalar da, sanat derslerine olan algıda toplumun sanata olan bakışı açısından eğitim politikalarının önemi yadsınamaz boyuttadır.

Tüm bunlara ek olarak müziğin toplumun değişim ve dönüşüm dönemlerindeki rolünü de unutmamak gerekmektedir. Tarihsel süreç içerisinde müzik bütün rejimlerde başta olan iktidarlar tarafından çeşitli şekillerde kullanılmıştır. Nitekim Türkiye’de de bu durumun gerçekleştiği yadsınamaz. Türk toplumunda yaşanan acıların, olayların, savaşların müzik yoluyla ifadesi oldukça yaygın bir durumdur. Bununla birlikte 27 Mayıs ihtilali öncesinde DP’nin sıkıyönetim ilan ettiği illerde öğrencilerin hep bir ağızdan Gazi Osman Paşa’nın kahramanlığı için yazılan Plevne Marşı’nı değiştirerek “Olur mu, Böyle olur mu?/Kardeş Kardeşi Vurur mu?/ Kahrolası diktatörler/Bu dünya size kalır mı?” şeklinde hep bir ağızdan söyledikleri bilinmektedir (Bengi, 2013). Çanakkale savaşı için yazılan Çanakkale türküsü, hey Onbeşli Türküsü de halkın savaş dönemindeki acılarının ifadesine örnek olarak verilebilir.

Bunlardan yola çıkarak müziğin devlet katında da halk arasında da etkin bir ifade aracı olduğu görülmektedir. Türkiye'nin yakın tarihine baktığımızda "Türkiyem" şarkısının bizzat Kenan Evren'in isteği üzerine yazıldığı, şarkıyı o dönem seslendiren Müşerref Akay tarafından açıklamıştır. Bu şarkının o dönemde mahkûmlara özellikle dinletildiği de belirtilmiştir (Akay, 2013).

Sonuç olarak, toplumların ilerlemelerinde, üretken, barışçıl ve kültürlü bireylerin yetiştirilmelerinde sanatın dolayısı ile müzik alanının önemli olduğu görülmektedir. İlerlemiş toplumlara bakıldığında sanatsal açıdan geliştikleri, eğitim politikalarında sanat derslerine önem verdikleri, sanatın değerli olduğu algısının devlet-toplum-aile açısından bir bütünlük oluşturularak sağlandığı görülmektedir. Ülkemizde müzik eğitimi anlamında sorunlar olduğu açıktır. Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan sanat alanında evrensel boyutlu atılımların üniversite ve diğer eğitim basamaklarında yeterli derecede vurgulanması, toplumda müzik eğitimin itibarlı bir hale getirilmesi, müzik derslerinin daha erken yaşta başlayarak eğitim sistemi içindeki yerinin artırılması ülkemizde toplumsal ve evrensel düzeyde ilerlemenin önünü açacak, bu atılımların devamını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akay, M. (2010). Bana O Şarkıyı 7 Paşa Yazdırdı. 30.08.2013 tarihinde <http://magazin.bugun.com.tr/o-sarkiyi-bana-7-pasa-yazdirdi-haberi/117506> adresinden erişildi.
- Akkol, M., L. (2008). *Türkiye'deki modernleşme sürecinde müzik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alaner, A. B. (2000). *Tarihsel süreçte müzik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yayınları.
- Alpagut, U. (2013). Cumhuriyet'in ilk yıllarında müzik eğitiminin yaygınlaştırılması. *Milli Folklor Dergisi*, 25(97), 210-230.
- Altuner, H. (2007). "Türkiye'de sanat tarihi ve Cumhuriyetten günümüze sanat tarihi eğitimi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 156-167.
- Aydın, B., M. (2013). *Köy enstitüleri ve toplum kalkınması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bengi, D. (2013). Müzikli İhtilal: Osman Paşa Marşı ve 27 Mayıs. 25.05.2013 tarihinde <http://www.bianet.org/biamag/siyaset/146896-muzikli-ihtilal-osman-pasa-marsi-ve-27-mayis> adresinden alınmıştır.

- Budak, O., A. (2006). *Türk müziğinin kökeni-gelişimi*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Demirtaş, B., ve Ulusoy, K. (2009). Cumhuriyetin ilk yıllarında iki önemli kültür politikası: halkevleri ve millet mektepleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1190-1208.
- Evcin, E. (2011). Atatürk'ün güzel sanatlara ve sanatçılara bakışı. *Atatürk Yolu Dergisi*, 47, 521-555.
- Sağır, T. (2003). Cumhuriyet dönemi müzik politikaları. *Ata Dergisi*, 11, 135-137
- Say, A. (2006). *Müzik tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Selanik, C. (1996). *Müzik sanatının tarihsel serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Şerafettin, T. (2000). *Türk kültür tarihi, Türk kültüründen Türkiye kültürüne ve evrenselliğe*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık
- Zeyrek, Ş. (2006). *Türkiye'de halkevleri ve halkodaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.



Seçkinici Eğitimi Meşrulaştırmak: Eğitimi Koşullu Geçişe Dayalı Kademelendirme¹

Legitimizing Elitist Education: Stratification of Education Based On Conditional Transition

Ayhan Ural²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkiye eğitim sistemindeki eğitimin kademelendirilmesi ve bu kademeler arasındaki geçişlerin koşula dayandırılması uygulamaları üzerine bir çözümleme yapabilmektir. Betimsel nitelik taşıyan çalışmada, eğitim sisteminde uygulanan kademelendirme ve kademeler arası koşullu geçiş uygulamasının dayanakları ilgili alanyazın ile uluslararası -İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları-ve ulusal hukuk -Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ve ilgili diğer yasal düzenlemeler-metinlerine dayalı olarak çözümlenerek eğitim hakkı ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir. Çalışmada, devletin benimsediği seçkinici eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak gerçekleştirdiği eğitimde kademeler arası koşullu geçişteki kolaycı adalet arayışının yok ettiği eşitlikçi kamusal eğitimin inşası üzerine öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eşitlikçi Eğitim, Eğitim Hakkı, Eğitimde Kademelendirme, Kademeler Arası Geçiş.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the practice of tracking and stratification in schooling and the condition based transitions between the school's levels in Turkish educational system. In this study, which has descriptive characteristics, foundations of tracking and stratification in schooling and condition based transitions between the school's levels analyzed based on related literature and some international and national legislations and declarations (e.g., the Universal Declaration of Human Rights, the United Nation Convention on the Right of the Child, The European Convention on Human Rights, The UNESCO Convention Against Discrimination in Education, the European Court of Human Rights' decisions, the Constitution of the Republic of Turkey and related legislations) and the mentioned practices are associated to the context of the right of education and equal opportunities. The study proposes some suggestions on rebuilding an egalitarian public education system that has been eliminated by the simplified pursuit of justice on the condition based transitions between the school's levels resulted from the state adopted elitist educational system in Turkey.

Key words: equality in education, the right of education, stratification in education, condition based transition, conditional access in education.

¹ Bu çalışma, Gazi Üniversitesi ve Atatürk Araştırma Merkezi tarafından 16-18 Ocak 2014 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresinde sunulan bildiriden üretilmiştir.

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, urala@gazi.edu.tr

Etkin bir yaşam sürdürmenin önemli bir aracı olarak kabul edilen eğitim, tarih boyunca farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır. Örneğin Antik Çağ düşünürlerinden Platon (1971) eğitimi ruhsal bir yükseliş olarak tanımlarken, Aristoteles (2008) bir tamamlanma süreci, Cicero (2012) ise insanlaşma olarak tanımlamışlardır. Onsekizinci yüzyıl düşünürlerinden Rousseau (2009) tarafından insanı doğaya ve doğasına hazırlamak şeklinde ifade edilen eğitim, Durkheim (1961) tarafından ise yetişmiş nesiller tarafından henüz sosyal hayat için olgun hale gelmemiş bulunan nesiller üzerinde yapılan her çeşit etki olarak tanımlamıştır. Önemli bir eleştirel eğitimci olarak bilinen Freire (2013) ise eğitimi, özgürleşme pratiği olarak tanımlamaktadır.

Eğitim kavramı üzerine yapılan bu kısa açıklamalardan da anlaşılacağı gibi eğitim bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimini ve uyumunu destekleyen, onu kültürleyerek sosyalleştiren bir süreç olarak değerlendirilebilir. Alanyazında genel kabul görmüş eğitim tanımlarından biri, Ertürk (1972) tarafından yapılan “eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” şeklindeki tanımdır.

Eğitim kavramına ilişkin özetlenerek sunulan yukarıdaki tanımlamalar, eğitimin bireysel ve toplumsal yaşam açısından önemini ortaya koymaya yeterlidir. Eğitime yüklenen bu önem, insanlık tarihinin farklı dönemlerinde farklı algılamalarla birlikte uygulamalara da farklı şekillerde yansımıştır. Özellikle Sanayi Devrimi’ne kadar geçen sürede toplumun bütün kesimleri için herhangi bir öğretim programına dayandırılmış örgütlü bir eğitim görme veya alma olanağı doğmamıştır. Bu döneme kadar gerçekleşen eğitim etkinlikleri, genellikle arz etmeyen, daha çok egemenlerin gereksinimleriyle sınırlı tutulmuştur. Osmanlı Devletince 1824 tarihinde uygulamaya konulan, ilköğretimin sadece İstanbul için zorunlu hale getirilmesi (Akyüz, 1999), bu duruma bir örnek olarak gösterilebilir.

Düzenli bir okullaşma sürecinin temellerini atan Luther, Almanya’daki okul sistemini bir düzene koymaya çalışmış ve çocuklara okuma yazma öğretme işinde düzenli okullaşma üzerinde durmuştur (Cubberley 2004:323). Düzenli okullaşmaya ilişkin girişilen bu çaba Comenius (1967), Locke (2004), Rousseau (2009) ve diğerleri tarafından desteklenerek sürdürülmüştür.

Zorunlu temel eğitim, Birleşmiş Milletlerce 1948 yılında kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin (UN, 2013) 26. maddesinde; *...herkesin, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef alan ve ...en azından temel safhalarında parasız olan eğitim hakkına sahip olduğu* düşüncesine bağlı olarak evrensellik kazanmıştır. 1960 yılında kabul edilen Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme (UNESCO, 2013) ile *...herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakma ve herhangi bir kişi ya da grubu düşük düzeyli bir eğitimle sınırlama* olarak tanımlanan ayrımcılık yasaklanmıştır. 1989 yılında kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (UNICEF, 2013b) ile taraf devletler, *...çocuğun eğitim hakkını kabul ettiklerini ve bu hakkı fırsat eşitliği temeli üzerinde gerçekleştirmeyi taahhüt etmişlerdir*. Ancak genel olarak bütün toplumlar için evrensel barışın sağlanması, düşük olan okuma yazma oranlarını yükseltilmesi, çocuk istismarının -çocuk işçiliği- önlenmesi ve ortak yurttaşlık

bilincinin geliştirilmesi gibi ortak işlevlere sahip olan ve temel bir insan hakkı olgusuna dayandırılan zorunlu eğitim anlayışı, farklı sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere sahip toplumlarda farklı şekilde gelişme göstermiştir.

Yirminci yüzyılla birlikte temel bir insan hakkı olarak kabul edilerek uluslararası antlaşmalarla güvence altına alınmaya çalışılan eğitim, kitlesel bir nitelik kazanmıştır. Böylece sanayi devrimiyle birlikte yaygınlaşma eğilimi gösteren genel okul uygulaması, kamusal bir hizmet alanı olarak devletlerin temel görevleri arasında yerini almıştır. Sosyal devlet anlayışının gereği eğitimin kamusal bir hizmet olarak eşitlikçi bir anlayışla sunulmasının hedeflendiği genel okul uygulaması, toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri giderme aracı olarak da görülmeye başlanmıştır. Ancak eğitimin sosyal hareketlilik sağlayarak bu işlevi yerine getireceğine yönelik görüşlerin yanında, toplumsal sınıflar arasındaki mevcut eşitsizlikleri derinleştireceği iddiaları da ortaya konulmuştur. Özellikle eleştirel eğitim çevresince eğitim ve okulun egemenlerce ele geçirilmesinin olası sonuçları ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin okul, Foucault (2013) tarafından iktidarın denetim aracı olarak görülürken, Althusser (2006) tarafından da iktidarın ideolojik aygıtı olarak tanımlanmıştır. Spring (1997)'in Ferrer ve Illich'ten aktardığı şekliyle okul, iktidarın fahişesi olarak betimlenmiş ve Freire (2013) tarafından da eğiten eğitilen hiyerarşisi yarattığı gerekçesiyle eleştirilmiştir.

Seçkin sözcüğü sözlük karşılığı olarak, bir toplumda saygın ve etkin mevkilerde bulunan ve toplumun eğitim, ekonomi, siyaset, askeriye, din, sanat vb. alanlarıyla ilgili etkinliklerin denetimini elinde tutan -kişi veya grup-, elit (TDK, 2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Pareto (2005) ise seçkin kavramını en güçlü, en enerjik ve kötülük kadar iyiliğe de yeteneği olan şeklinde ifade ederek, sözleri ters anlam kullanarak kuvvetlendirme -oxymoron- yolunu tercih etmiştir. Bir öğreti olarak kabul edilen seçkincilik ise halk yığmalarının her türlü yaratıcı etkinlikten ve kendini yönetecek güçten, yetenekten yoksun olduğunu, seçkinlere gereksinimi bulunduğu düşüncesine dayandırılmaktadır. Genel olarak bakıldığında daha çok siyaset bilimiyle ilgili olan seçkincilik kavramının kökeni, toplumları seçkinlerin yönetmeleri gerektiği görüşü ile Platon (1971)'a kadar dayandırılmaktadır. Mills (1956) bir toplumdaki iktidar yapısı içindeki en etkili ve güçlü elit grupları, siyasi elitler, askeri elitler ve ekonomik elitler şeklinde gruplandırarak bunların koalisyon yapmalarından doğan duruma da iktidar seçkinleri adını vermektedir. Bu koalisyonun kurulmasındaki temel bağlardan birinin eğitim alanındaki fırsat eşitsizlikleri olduğu (Miliband 1969) ileri sürülmektedir. Bu düşünce, eğitim düzeyi ile siyasal katılım niteliği arasındaki ilişkiyi inceleyen Eroğlu (1999)'nun saptamalarıyla da doğrulanmaktadır. Pareto (2005)'ya göre ise toplumdaki en başarılıları seçkinler oluşturmaktadır ve çatışma Marksizm'de öne çıkarılan sınıf çatışmaları yerine seçkin azınlıkla seçkin olmayan çoğunluk arasındadır. Yönetici sınıf kavramlaştırmasıyla öne çıkan Mosca (1939) da azınlığın çoğunluğu yönetebilmesinin nedeninin azınlığın örgütlü olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bottomore (1990) tarafından, hanedan seçkinleri, orta sınıf, devrimci aydınlar, sömürge yöneticileri ve ulusçu önderler şeklindeki yapılan sınıflandırma, seçkinler konusunun karmaşıklığını ortaya koymaya yetmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkiye eğitim sisteminde uygulanmakta olan eğitimin kademelendirilmesi ve bu kademeler arasındaki geçişlerin koşula dayandırılması üzerine bir çözümleme yapabilmektir.

YÖNTEM

Betimsel nitelik taşıyan çalışmada, eğitim sisteminde uygulanan kademelendirme ve kademeler arası koşullu geçiş uygulamasının dayanakları, ilgili alanyazın ile uluslararası *-İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşme ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararı-*ve ulusal hukuk *-Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları ve ilgili diğer yasal düzenlemeler-*metinlerine dayalı olarak çözümlenerek eğitim hakkı ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.

TARTIŞMA

Sosyal devlet ilkesini benimsemiş olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti temel bir insan hakkı olan eğitim hakkını, imza koyduğu uluslararası sözleşmeler ile iç hukuktaki düzenlemelerle yasal güvence altına almıştır. Eğitim hakkı Anayasanın 42. maddesinde, kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamayacağı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu (TBMM, 2013) şeklinde düzenlenmiştir. Eğitim hakkının kullanımına ilişkin ayrıntıların yer verildiği Temel Eğitim Yasası'nda (MEB, 2013) ise eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin tanımlanmasıyla eşitlikçi bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Türkiye'de ağırlıklı bir bölümü kamusal hizmet olarak üretilen ve sunulan eğitim, kademelendirilmiş bir şekilde sunulmaktadır.

Eğitimi kademelendirmenin temel gerekçesi, bireye kapitalist yaşam biçimince üretilen statülere uygun yeterlikler kazandırabilmektir. Kapitalist ideolojinin yarattığı işbölümü anlayışı ekonominin gereksinim duyduğu çalışma alanlarını da içermektedir. Eğitimin bireyi yaşama hazırlama işlevi, kapitalist yaşam biçiminin seçenekleriyle sınırlı tutularak her düzeydeki okul, çalışma -iş- yaşamının gerektirdiği biçim ve içerikte yapılandırılmıştır. Bu uygulamanın doğal sonucu olarak da okullar kademelendirilerek kademeler arasındaki geçişler koşula bağlanmıştır.

Coombs ve Ahmed (1974)'e göre yapılandırılmış eğitim; oldukça kurumsallaşmış, kronolojik olarak kademelendirilmiş, hiyerarşik olarak yapılandırılmış ilkokuldan üniversiteye kadar olan eğitim sistemidir. Birleşmiş Milletlerce, eğitim istatistiklerinin ve karşılaştırılabilir göstergelerin toplanması, derlenmesi ve bunların gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde sunumu için uygun bir araç olarak tasarlanan eğitim seviyesi ve alanlarına göre eğitim programlarının sınıflandırılmasında uluslararası karşılaştırılabilirliği sağlamayı amaçlayan gelişmiş bir tanımlar seti ile kriterleri (ISCED, 2013) geliştirilmiştir. Bu kriterlerin kullanılmasıyla eğitim sistemleri için yapılan sınıflandırma aşağıdaki gibidir:

Okul Öncesi Eğitim,
Temel Eğitimin İlk Aşaması,
Temel Eğitimin İkinci Aşaması,
İleri Ortaöğretim,
Ortaöğretim Sonrası Üniversite Derecesinde Olmayan Eğitim,
Yükseköğretim İlk Aşaması -Bir İleri Derecede Araştırma Niteliğine Doğrudan Ulaştırmayan Eğitim-,
Yükseköğretim İkinci Aşaması -Bir İleri Derecede Araştırma Niteliği Kazandıran Eğitim-.

Bu sınıflandırmadan da anlaşılacağı gibi eğitim sistemleri Churchman (1968) tarafından yapılan sistem tanımlamasına uygun olarak, belli bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalışan ve birbirlerini etkileyen parçalardan oluşan bir bütündür. Eğitim sisteminde yer alan her düzeydeki okullar ise sistemin bütünlüğü içerisinde belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi ya da amaçların eyleme dönüştürülmesini sağlayan sistemin en kritik ve en etkili alt sistemleridir(Bursalıoğlu 1999). Bu niteliklerinden dolayı Başaran (1996), okulları eğitim sisteminin temel sistemleri olarak tanımlamaktadır.

Türkiye’deki örgün eğitim sistemi, okulöncesi kademesi, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan ilköğretim kademesi, ortaöğretim kademesi ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır(MEB 2012). Bu kademelendirmenin yükseköğretim kademesine kadar olan kısmında genel olarak benimsenen ölçüt çoğunlukla Piaget (1952) tarafından ortaya konulan çocuğun bilişsel gelişim dönemleridir. Çocuğun bilişsel gelişim dönemlerinin esas alındığı eğitimi kademelendirme, kademeler arası geçiş koşula bağlanmadığı sürece, masum bir uygulama olarak kabul edilebilir. Ancak Türkiye eğitim sisteminde özellikle ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte kullanılan kademeler arası geçişi koşula bağlama uygulaması, temel insan haklarına aykırı bir uygulama olarak uzun yıllardan beri varlığını korumaktadır. Eşitsiz ve ayrımcı bir uygulama olarak meşrulaşan bu durum sürdürülerek bireyin eğitim hakkını kullanmasını ortadan kaldıran bir uygulamaya dönüştürülmüştür. Türkiye eğitim sisteminde özellikle temel eğitim alt sisteminin kademelendirilmesinde öğrencilerin bilişsel gelişim farklılıkları (Tebliğler Dergisi 2013) esas alınmıştır. Buradaki en önemli dayanak ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasındaki farklılardır. Oysa eğitimde bireysel farklılıkları doğal kabul etmek çağdaş ve demokratik eğitimin temel ilkelerinin (Bilgen 1994) başında yer almaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas alarak yapılandırılan bir temel eğitim sürecinde öğrencinin bütünsel gelişiminin esas alındığı öğretim programı, çağ nüfusunun ortak, eşit, genel ve sürekli bir eğitim almasına olanak sağlamaktadır. Bütüncül bir temel eğitim sürecinde öğrencilerin farklı ilgileri aynı program içinde seçmeli dersler ve ders dışı -okul içi- etkinliklerle desteklenebilir. Çağdaş bir temel eğitim sürecinde kullanılan öğretim programı, öğrenciler arasındaki barış, dayanışma, işbirliği ve paylaşma gibi toplumsallaştırıcı duyguları destekleyerek gereksiz bir yarışma ortamı yaratmaktan uzak olmalıdır. Ural (2004) tarafından, bireyselleşmeyi yok ettiği gibi toplumsallaşmanın da önemli bir engeli olarak betimlenen yarışmacı eğitim anlayışı -bireyin farklılık, yeterlik ve olanaklarını kullanarak kendini ifade edebilmesini gerçekleştirmeyi açık bir hedef olarak ortaya koyarak bireyi diğerlerinin

yetersizliklerinden yararlanarak öne çıkartmayı örtülü bir amaç olarak benimsenmesi- eğitimin kademelendirilmesiyle desteklenen bir anlayışa dönüşmektedir. Öğrenci, kademelendirilmiş eğitim sistemi içerisinde etkinliklerini sürekli bir öne geçme duygusuyla örgütlemeye yöneltmiştir. Eğitim sisteminde yarışma olgusunun yüceltilmesi, sınavlarda artış, akademik başarıyı önceleyen bir anlayış, bireyin tek yönlü değerlendirilmesi anlayışı, benlik gelişimini engellenmesi, toplumsal soyutlanma, yoksun bırakılma, özgeci davranıştan uzaklaşma, özgürlüklerin kısıtlanması ve çocuk gönencini tehdit gibi sonuçları da beraberinde getirecektir (Ural, 2006; Ural, 2012a). Freire (2013) tarafından *bankacı eğitim modeli* olarak ifade edilen bu yönelimle, öğrenciler kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar kapsamlı bir şekilde kabul ederlerse, dünyayı nasılsa öyle benimsemeye, kendilerinde yığılma malzeme halinde biriktirilen kısmi bir gerçeklik görüşünü kabule o kadar yatkın olacaklar ve kendilerine yüklenen yığılma malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa, dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak eleştirel bilinçleri o kadar güdük bırakılacaktır. Türkiye’de kademelendirilmiş eğitim sistemi içinde koşullu geçişe maruz bırakılan sınav ve yarışma sarmalındaki çocukluk (Ural, 2013), her düzeydeki egemenin kullanımına uygun hale getirilen bir eğitim anlayışıyla -mario eğitim modeli (Ural, 2011)- engelsiz sömürülecek bir varlığa -metaya- dönüştürülmektedir.

Türkiye eğitim sistemindeki okullar, öğrenci kabul koşullarını görünürde öğrencilerin akademik başarı ölçütüne göre gerçekleştiriyor olsa da sınıflamanın toplumsal sınıf değişkenine göre yapıldığı açık bir gerçekliktir. Özellikle son dönemlerde yapılan uluslararası düzeydeki öğrenci başarılarının değerlendirilmesi çalışmalarında (OECD, 2013) öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının başarıları üzerinde önemli bir belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, kademeler arası geçişin koşula bağlanmış olduğu kademelendirilmiş okulların toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri yeniden ürettiği savını somutlayan önemli bir göstergedir. Lewis (1959) tarafından işaret edilen yoksulluk kültürü, kademeler arasındaki geçişin koşula bağlandığı okullarla yeniden üretilen bir döngüye dönüşebilmektedir. Ayrımcı ve eşitsiz eğitimden beslenen bu döngünün derinleştirdiği yoksulluk, giderek artan ölçülerde küreselleştirici süreçlerin ve bu süreçlerin dinamiğini oluşturan neoliberal politikalardan da beslenerek (Özbudun, 2002) alt toplumsal sınıflar için yaşamsal bir tehdit olarak süreklilik arz eder. Türkiye eğitim sistemindeki ayrılmış okullarda farklı toplumsallaşma ve özneleşme süreçlerinin gerçekleşmesi biçiminde kendini gösteren ayrışma ve ayrıştırıcı süreçler, mezunların sonraki eğitim kurumlarına, işe ve yerleşim yerlerine dağılımlarıyla yeniden üretilmektedir (Ünal ve diğerleri, 2010).

Kademelendirilerek kademeler arası geçişin koşula bağlandığı eğitim sisteminin ürettiği yarışma olgusu, Lewincki ve diğerleri (1999)’nin de belirttiği gibi bireyi atılganlığın - girişimciliğin- yüksek, işbirliği yapmanın düşük olduğu bir duygu ve davranış sarmalı olarak betimlenen rakip tarzına yönelmektedir. Yarışı kazanmayı önceleyen böyle bir eğitim sistemi hızla ve tehlikeli bir şekilde, soru sordurmayan, merak ettirmeyen, eğlendirmeyen, düşündürmeyen, sorgulatmayan, öznel yargılara olanak sağlamayıp nesnel yargılara hapseden, sürekli yanıt vermeye yönelimli bir eğitim sistemine evrilir. Bu tehlikeli dönüşümün en somut örneği Türkiye eğitim sisteminin -1980-2014 yılları arası dönemde özellikle de 2002’den günümüze- temel eğitim alt sistemine yapılan bilimsel müdahalelerdir. Yarışma duygusunun

bu denli yükseltildiği bir temel eğitim sürecinden geçerek eleştirel düşünme yeterliği kazanamayan birey -çocuk- temellendirilmemiş savlar ve önyargılarla hareket edeceğinden yetişkinlik döneminde de kendisini üretme ve eğitim hakkı ihlallerine karşı koymada başarılı olamamaktadır.

Türkiye’de eğitimin kademelendirilerek kademeler arası geçişin koşula bağlanması, kamusal eğitimi kusurlu kamusal eğitime (Ural 2012b) dönüştürmüştür. Kusurlu kamusal eğitim, eğitimi eşitsiz ve ayrımcılık içeren niteliğiyle seçkinici eğitime dönüştürmektedir.

SONUÇ

21. yüzyılda, 19. ve 20. yüzyılın koşullarına uygun olarak doğan ve yaşam alanı bulan bir temel eğitim anlayışını devam ettirmek oldukça önemli insan hakkı ihlalleri yaratmaktadır. Zorunlu temel eğitimin 12 yıl ve üzerine çıkarılmasının yaygın olarak benimsendiği 21. yüzyılda, eğitimi kademelere ayırmanın da herhangi bir anlamı ve savunulur yanı kalmamıştır. Eğitim hakkının güvence altına alındığı bir dönemde artık hiçbir gerekçe, bireyin eğitim sistemi dışında bırakılmasının ve/veya ayrımcı bir eğitime de tabi tutulmasının dayanağı olarak ileri sürülemez.

Okulları kademelendirerek kademeler arasındaki geçişleri koşula bağlayarak meşrulaştırmak, okul yöneticilerini sınıfları kademelendirmeye, öğretmenleri de sınıf içindeki öğrencileri kademelendirmeye yöneltecek mesajlara dönüşebilmektedir. Kapıcı çocukları sınıfı (Radikal 2012) ve Roman öğrenciler ayrı sınıfa (Hürriyet, 2013) şeklindeki iddiaların ulusal basında yer bulması bu endişeyi güçlendirmektedir.

Her toplumda bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamak amacıyla örgütlenen eğitim sistemleri bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Böylece sistemi bir bütün olarak oluşturan parçalar, örgütün amacını gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar ve birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Bu etkileşim, sistemin önemli bir özelliğidir ve sistemi bir *parçalar yığını* (Sarıaslan, 1984) olmaktan kurtarır.

Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi’nin (Dutertre, 2007), *...devlet, yetki alanındaki herkese belli bir zamanda mevcut olan eğitim kurumlarına erişim hakkı vermelidir* şeklindeki kararı ile Konya İl İnsan Hakları Komisyonunun, *öğrenciyi nota göre sınıflamanın insan hakları ihlali sayılması* (Zaman, 2007) kararı, her düzeydeki eğitim hakkının ihlalinde konunun yargı sürecine taşınabilmesi için önemli evrensel ve ulusal hukuki dayanak olarak kullanılabilir. Ayrımcı, eleyici, yarışmacı ve seçkinici eğitim anlayışına dayalı olarak eğitim hakları elinden alınan bütün öğrencilerin evrensel sesi olarak tanımlanabilecek Barbiana Öğrencilerinden Mektup (1975) adlı eserdeki öğrenci mektuplarından aşağıya alıntılanan ifadelerin, eşitlikçi bir kamusal temel eğitimin üretilmesi için son çağrı olması umulur.

Sevgili Öğretmenim.

Her halde beni hatırlamazsınız.

Sınıfta bıraktığınız öğrencilerin sayısı o kadar çok ki.

Oysa ben sizi, meslektaşlarınızı, eğitim diye adlandırdığınız bu işi ve sınıfta bıraktığınız bütün çocukları defalarca düşündüm.

Bizleri tarlalara, fabrikalara sürüyor sonra da unutup gidiyorsunuz.

Neoliberalizm ve neomuhafazarlığın bütün kuşatıcı etkilerine rağmen eşitlikçi kamusal eğitimi kurarak, eğitimdeki mevcut, eşitsiz ve ayrımcı uygulamaların önüne geçilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki eşitlikçi kamusal temel eğitimi yeniden kurabilmek, kapitalist değerler sistemiyle bağdaşmayan (Buğra, 2009) bir nitelik gösterdiği için oldukça zor bir süreçtir. Bu zorlu süreç başarıyla gerçekleştirildiğinde eğitimin işlevi bireyi *yaşama* hazırlama adı altında işe hazırlamaktan bireyin özgürlük ve özgünlüğün geliştirilmesine dönüşerek onu kendi yaşamını kapitalist yaşam biçiminden bağımsız olarak üretebilme yeterliğine ulaştırır.

Erişimi kısıtlanmamış, öğretim programı bilimsel, ortamı bütün gereksinimleri karşılayabilen ve işleyişi uygun yeterliklere sahip işgörenlerce yapılabilecek *iyi temel eğitim* (Ural, 2009) anlayışına dayalı yapılandırılan bütüncül okul; bireyi, Fromm (2003)'un yeni insanın özellikleri olarak belirttiği *olabilmek* için *sahip olmak* kökenli tüm davranış biçimlerinden vazgeçirmeye hazırlanılan yer olmalıdır.

İvedi olarak Türkiye eğitim sisteminde egemen olan okulların kademelendirilmesi ve kademeler arası geçişin koşula bağlanması uygulamalarına son verilmelidir. Uygulamaya konulan ayrımcı ve eşitsiz eğitim politikalarının ürettiği seçkinlerce gerçekleştirilen eğitimde kademeler arası koşullu geçişteki kolaycı adalet arayışı tartışmaları eşitlikçi kamusal eğitimin inşasını geciktirmekten başka bir işe yaramamaktadır. Daha çok seçkinlerce -sömürge yöneticilerince (Bottomore, 1990)- yürütülen bu içi boş yapay tartışmaların, eğitim hakkının ya tamamen ellerinden alınarak ya da niteliği düşük okul kademelerine kabul edilerek bedelin ödetildiği alt toplumsal sınıfların eşitlikçi kamusal eğitim umutlarıyla hiçbir ilişkisi yoktur.

Türkiye'de yaşamsal bir soruna dönüştürülen eğitimi kademelendirerek kademeler arası geçişi koşula bağlama konusunda tüm tarafların özellikle de eğitim bilimci, politika üretici ve uygulayıcıların ortak sorumluluğunda olan çözüm üretme süreci, La Fontaine (2007)'in Öğretmen ile Çocuk adlı masalındaki mesaja -Sen Nehri'nin kıyısında güle oynaya koşarken suya düşen çocuğu kurtarma girişimiyle azarlamaya başlayan öğretmene yönelik söylediği *...be mübarek adam, önce kurtar çocuğu sonra çekersin söylevini-* kulak vermayeyle başlatılabilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev.: A. Timurtekin). Ankara: İthaki Yayınları
- Aristoteles. (2008) *Eğitim üzerine*. (Haz.: J. Burnet, Çev.: A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Milani, D. L. (2012). *Barbiana öğrencilerinden mektup*. [Sobrieta Felice]. (Çev. S. Karaca ve B. Özen). İstanbul: Kaldıraç Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bilgen, H. N. (1994). *Çağdaş ve demokratik eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bottomore, T. (1990). *Seçkinler ve toplum*. (Çev.: Erol Mutlu). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Buğra, A. (2008). *Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye’de sosyal politika*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Churchman, W. C. (1968). *The systems approach*. New York: Dell Publishing Company.
- Cicero, M. T. (2012). *Stoacıların paradoksları*. (Çev.: C. Ü. Keyinci ve S. G. Kalaycıoğulları). Ankara: İmge Kitabevi.
- Comenius, J. A. (1964). *Büyük didaktika*. (Çev.: H. A. Aytuna). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Coombs, P. .H., ve Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi*. (Çev.: E. Noyan). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Durheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe.
- Dutertre, G. (2007). *Avrupa insan hakları mahkemesi kararlarından örnekler*. Ankara: Avrupa Konseyi Yayınları
- Eroğlu, C. (1999). *Devlet yönetimine katılma hakkı*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ertürk, S. H. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Faucault, M. (2013). *Hapishanenin doğuşu*. (Çev.: M. A. Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi.

- Friere, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev.: D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fromm, E. (2003). *Sahip olmak ya da olmak*. İstanbul: Arıtan Yayınları.
- Hürriyet (2013). *Roman çocuklar tek sınıfta iddiasına yalanlama*. [Hürriyet Gazetesi]. 26 Eylül. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24795395.asp> Erişim: 28 Kasım 2013.
- ISCED (2013). International standard classification of education. www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx Erişim: 12 Aralık.
- La Fontaine, J. D. (2007). *Masallar*. (Çev.: S. Eyüboğlu. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Lewicki, R. J. ve diğerleri. (1999). *Negotiation*. San Francisco: Irwin McGraw-Hill.
- Lewis, O. (1959). *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. USA: Basic Books Inc.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine düşünceler*. (Çev.: H. Zengin). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- MEB (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun*. Milli Eğitim Bakanlığı. Kanun No.6287. Kabul Tarihi: 30.03.2012
- MEB (2013). *Temel eğitim yasası*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> Erişim: 25 Kasım.
- Miliband, R. (1969). *The state in capitalist society*. London: Quartet Books.
- Mosca, G. (1939). *The ruling class*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- OECD (2013). *Programme for international student assessment*. www.oecd.org/pisa/ Erişim: 30 Aralık.
- Özbudun, Sibel. (2002). “Küresel bir yoksulluk kültürü mü?”. Yoksulluk, Şiddet ve İnsan Hakları. (Editör: Y. Özdek). TODAİE Yayın No: 311. s.53-69. Ankara.
- Pareto, V. (2005). *Seçkinlerin yükselişi ve düşüşü*. (Çev.: M. Z. Doğan). İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Piaget, J. (1952). *Origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Platon (1971). *Devlet*. (Çev.: S. Eyüboğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Radikal (2012). *Kapıcı çocukları ayrı sınıfa gönderildi mi?* [Radikal Gazetesi]. 28 Eylül. www.radikal.com.tr/egitim/kapici_cocuklari_ayri_sinifa_gonderildi_mi-1101999 Erişim: 28 Kasım 2013.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile - ya da eğitim üzerine*. (Çev.: Y. Avunç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Sariaslan, H. (1984). Sistem analizinin temelleri. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 39(1).51-63.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*. (Çev.: A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- TBMM (2013). *Anayasa*. Türkiye Büyük Millet Meclisi. www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm Erişim: 29 Aralık.
- TDK (2013). *Sözlük*. Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr Erişim: 28 Kasım.
- Tebliğler Dergisi (2013). *İlköğretimde yöneltme yönergesi*. Eylül. Sayı:2552.
- UN (2013). *İnsan hakları evrensel bildirgesi*. www.un.org/en/documents/udhr/ Erişim: 21 Kasım.
- UNESCO (2013). *Eğitimde ayrımcılığa karşı uluslararası sözleşme*. www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF Erişim: 22 Kasım.
- UNICEF (2013). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html Erişim: 14 Kasım.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Üniversite ve Toplum*. 4(1).
- Ural, A. (2006). *Hafif ağır denenceler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2009). Good Elementary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1249-1254.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli. *Eleştirel Pedagoji*. 13.
- Ural, A. (2012a). *Bir ikilem: Eğitimde rekabet*. içinde 2.Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı. 10-14 Temmuz. Atina.
- Ural, A. (2012b). Kusurlu kamusal eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 23
- Ural, Ayhan. (2013). *Yarışma ve sınav sarmalındaki çocukluk*. Ulusal Eğitim Felsefesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi. 21-22 Kasım. Ankara.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güncör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). Eğitimde Toplumsal Ayrışma. 30.05.2013 tarihinde

<http://egitim.hurriyet.com.tr/haberler/30.07.2010/egitimde-toplumsal-ayrisma-artiyor.aspx> adresinden erişilmiştir.

Zaman (2007). *Öğrenciyi hotuna göre 'sınıf'landırmak insan hakları ihlali bayıldı*. [Zaman Gazetesi]. http://www.zaman.com.tr/gundem_ogrenciyi-notuna-gore-siniflandirmak-insan-haklari-ihlali-sayildi_604875.html Erişim: 31 Aralık 2013.

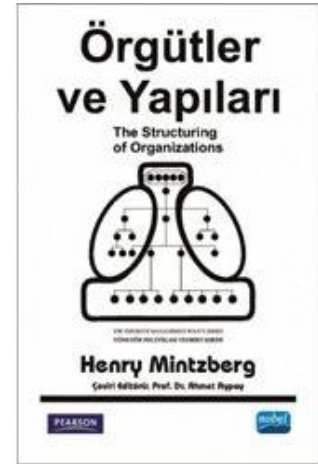


KİTAP İNCELEMESİ

Örgütler ve Yapıları

Ayşe Dönmez¹

Yazar: Henry Mintzberg
Çeviri Editörü: Ahmet Aypay
Yayınevi: Nobel Akademik Yayıncılık
Basım Yılı: 2014
Sayfa Sayısı: 479
ISBN: 978-605-133-803-3



Örgütler ve Yapıları [The Structuring of Organizations] isimli kitap Henry Mintzberg tarafından yazılmış olup ilk baskısını 1979 yılında yapmıştır. 2014 yılında ise Prof. Dr. Ahmet Aypay editörlüğünde Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkiye'de yönetim ve organizasyon, işletme, kamu yönetimi, eğitim yönetimi, işletme gibi alanlarda özellikle lisansüstü eğitim gören öğrenciler için alanın temel kaynaklarından birisinin Türkçe'ye çevrilmesi önem arz etmektedir. Henry Mintzberg'in yönetim, strateji oluşturma ve organizasyon şekilleri üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Mintzberg Harvard İşletme Dergisi [Harvard Business Review] tarafından seçilen 50 yönetim piri arasında gösterilmekte olup, kırk beş yıllık önemli bir birikime sahip yönetim ve strateji uzmanıdır. Klasik ve en önemli eserleri arasında Yönetici Görevinin Doğası [The Nature of Managerial Work, 1973 ve 1983], Örgütlerin Yapılanması [The Structuring of Organizations, 1979], Beşli Yapı: Etkili Örgütlerin Tasarlanması [Structure in Fives: Designing Effective Organizations, 1995], Örgütlerde ve Çevresinde Güç [Power in and around Organizations, 1983], Stratejik Planlamanın Yükselişi ve Çöküşü [The Rise and Fall of Strategic Planning, 1994], Strateji Safari [Strategy Safari, 1998], Stratejinin İntikamı [Strategy Bites Back, 2005], Yönetimde Mintzberg [Mintzberg on Management, 1989]

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

sayılabilir. Yönetim ve strateji alanında 150'nin üstünde makalesi, onbeş kitabı ve SSCI onbinlerce atfı bulunmaktadır.

Kitap; dört kısım ve yirmiiki bölümden oluşmaktadır. Birinci kısım “Örgüt Nasıl İşler”, ikinci kısım “Tasarım Parametreleri”, üçüncü kısım “Durumsallık Faktörleri” ve dördüncü kısım “Yapısal Düzenlemeler”dir. Bu kitap örgütlerin nasıl çalıştığını (yapılanmaları, koordinasyon mekanizmaları, iletişim ve akış sistemleri), örgütlerin tasarlarırken kullanılan parametreleri (işte uzmanlaşma, davranışın biçimlenmesi, eğitim ve doktrinleme, birimlerin oluşturulması, birim büyüklüğü, planlama ve kontrol sistemleri, yatay ve dikey karar verme mekanizmaları), durumsal faktörleri (yaş ve büyüklük, teknik sistem, çevre ve güç) ve yapısal biçimleri (basit yapı, makina bürokrasisi, profesyonel bürokrasi, bölümlenmiş biçim, esnek yapı ve sonuç beşgeni) detaylı bir biçimde açıklanmakta ve örneklendirilmektedir.

Mintzberg'in bu çalışması, yönetim ve örgüt yapısının incelendiği nerdeyse her kitapta referans edilmektedir. Örgütler kendilerini nasıl yapılandırır? sorusuyla yola çıkan Mintzberg kendisini, yapılan çalışmaları sentezleyerek birçok parçası kayıp olan bir bulmacayı çözmeye çalışan biri olarak tanımlamaktadır. Örgütler ve Yapıları okuması ve anlaşılması daha doğrusu özümsemesi çok kolay bir eser olmayıp, kitabın okunmasıyla ilgili okuyucunun bilgi birikimine göre önsözde yazarın tavsiyeleri bulunmaktadır. Kitap çeviri bir eser olduğu için dilsel olarak cümle yapılarında bazı sıkıntılar olmakla beraber çeviri kitaplarda kavramsal yapıları kurmanın zorluğu da göz ardı edilmemelidir. Kitabın içerisinde çok sayıda şekil kullanılmıştır, şekillerle ilgili ayrıntılı açıklamalar verilmekle beraber bu açıklamalar okuyucunun kurgulanan yapıyı daha iyi anlamasına da yardımcı olmaktadır. Mintzberg'in alana en önemli katkılarından biri yapıyla ilgili teorisini şekle aktarabilmesidir. Ayrıca bölüm içlerinde şirket, fabrika ve kamu kurumlarından konuyla ilgili çok sayıda örnek yer almaktadır. Verilen örnekler de okuyucunun konuyu idrak etmesine yardımcı olmaktadır. Kitap; Yönetim-organizasyon, işletme literatürünün kült eserleri arasındadır. Bu kitap Eğitim Yönetimi, İşletme, Kamu Yönetimi, Yönetim ve Organizasyon, Endüstri Mühendisliği, Sağlık Yönetimi gibi tüm diğer yönetim ve örgütleri anlamaya çalışan bilim dallarındaki akademisyen ve öğrencilerin yararlanabileceği bir başucu kitabı olarak nitelendirilebilir.

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

[JOURNAL OF POLICY ANALYSIS IN EDUCATION]

Yazarlara Bilgi

Eğitimde Politika Analizi dergisine gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayınlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, en az iki hakemin görüşüne sunulur. İki hakem tarafından değerlendirilen makalelerde hakemler arasında görüş ayrılığı olduğunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Makale ikiden fazla hakeme gönderilmiş ise, çoğunluğun görüşü esas alınır. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için hakemlerin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar, tablolar ve şekiller dâhil bir makale toplamda 6000 - 8000 kelime arasında olmalıdır. Yazarlar her sayfada sayfa numaralarını belirtmelidirler. Araştırma dili Türkçe veya İngilizcedir. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 120-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 120-150 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama aracı/ları, verilerin çözümlemesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

- Her alıntı bir kaynağa, her kaynak metnin içerisinde bir alıntılanmaya sahip olmalıdır. Yazım stili için yazarlar APA 6 (Publication Manual of the American Psychological Association) yazım stilini kullanmalıdırlar. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının **editor.epa@gmail.com** e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitimde Politika Analizi dergisi, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

