UHBAB

Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi

International Peer-Reviewed Journal of Humanities and Academic Science

Temmuz / Ağustos / Eylül Yaz Dönemi Cilt: 3 Sayı: 9 Yıl: 2014

July / August / September Summer Session Vol: 3 Issue: 9 Year: 2014

ISSN: Print 2147-4168 Online 2147-5385

İÇİNDEKİLER

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ ***1-9***
Yüksel PİRGON

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ ***10-21***
Okan SARIGÖZ, Serdar ÖZDİNÇ

TÜRK HALK OYUNU BÖLÜMÜ MEZUNU MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ UYGULAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ ***22-37***
Tarkan YAZICI

ILKÖĞRETIM OKULLARINDA TÜRKİYE'NİN AVRUPA BIRLIĞI'NE UYUMUNA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA ***38-57***
Esen ALTUNAY, Yilmaz TONBUL

TONAL OLARAK KURULMUŞ PERYODİK VE APERYODİK TEMALARIN FORMAL FONKSİYONLARI ***58-74***
Gökçe ALTAY

DADA HAREKETİ İÇİNDE YER ALAN KADIN SANATÇILAR VE ESERLERİ ***75-83***
Pelin AVŞAR, Mehmet Yaşar TAŞÇI

KONAKLAMA İŞLETMELERİNDE CAM TAVAN SENDROMU KAVRAMSAL BİR DEĞERLENDİRME ***84-103***
Nuran AKŞİT AŞIK

KİŞİLİK MODELLERİ BOYUTLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: A TİPİ VE B TİPİ KİŞİLİK VE BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK MODELİ ***104-116***
Emrah ÖZSOY, Emre EROL, Abdulmenaf KORKUTATA, Mustafa ŞEKER

BAŞ EDİTÖR
Gülten HERGÜNER

BAŞ EDİTÖR YARDIMCILARI
Gökşen ARAS
Nur DİLBAZ ALACAHAN
Fatma TEZEL ŞAHİN
Adalet KANDIR

EDİTÖRLER
Nezahat GÜÇLÜ
Fatma Tezel ŞAHİN
Çetin YAMAN
Erdal ZORBA
Ayhan AYTAÇ
Murat ERCAN
Mutlu TÜRKMEN
Hülya Gülay OGELMAN
Serdar TOK
Işık BAYRAKTAR
Gökhan DELİCEOĞLU

ALAN EDİTÖRLERİ
Fatma Nalan TÜRKMEN
Fatih ÇATIKKAŞ
Ayhan HELVACI
Aylin ZEKİOĞLU
Sinem TUNA
Arzu ÖZYÜREK
Şükran Güzin ILICAK AYDINALP
Naim DENİZ
Serdar TOK
Birsen KOLDEMİR
Gülden ERTUĞRUL
Ramazan ERDEM
Serdar ERDURMAZ
Salih ÖZTÜRK
Neylan ZİYALAR
Havva YAMAN
Şakir BATMAZ
Nuray EKŞİ
Besim AKIN

DİL EDİTÖRÜ
Gökşen ARAS

İNGLİZCE DİL EDİTÖRÜ
Seçil BAL TAŞTAN

TEKNİK EDİTÖR
Burhan MADEN

SİSTEM EDİTÖRLERİ
Serdar TOK
Işık BAYRAKTAR
Fatih ÇATIKKAŞ

ÖLÇME DEĞERLENDİRME
Gökhan DELİCEOĞLU

ULUSLARARASI DANIŞMA KURULU
Johann KIRSTEN
Sennye MASIKE
Alvaro ANGUIX
Gautam SENGUPTA
Stephen L.VARGO
Hing KAI CHAN

YAYIN KURULU
Nalan AKDOĞAN
Gökşen ARAS
Gülten HERGÜNER
Fatma TEZEL ŞAHİN
Eva ŞARLAK
Nur DİLBAZ ALACAHAN
Nezahat GÜÇLÜ
Yener ÖZEN
Aylin ZEKİOĞLU
Serdar TOK
Arzu ÖZYÜREK
Hülya Gülay OGELMAN
Ali Serdar YÜCEL
Çetin YAMAN

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER

Dr. Gülten HERGÜNER
Baş Editör

Değerli bilim dostları;

Dergimizin bu sayısında (9) toplam 8 makaleye yer vermiş bulunmaktayız. Bu sayımızla birlikte dergimiz 2014 yılı içerisindeki toplam üç sayıyı tamamlamış bulunmaktadır. Sayı 10 da ise Ekim, Kasım ve Aralık aylarını içine alacak şekilde yayına alınacaktır. 2014 yılı sayılarını tamamlamış ve 2015 yılı içerisindeki sayılar için çalışmaları sıraya almaktayız. Dergimize gösterilen ilgi ve alakaya teşekkür ediyoruz. Bu sayımızda yine her türlü emek, gayret ve değerlendirmelerinden dolayı sayı hakemlerimize, okuyucu ve yazarlarımıza saygılar sunuyoruz. Bir sonraki sayımız Ekim, Kasım ve Aralık aylarını içine alacak şekilde yayına alınacaktır. Gelecek sayılarda görüşmek üzere herkese esenlikler ve sağlıklı günler diliyoruz. Sevgiyle kalın….

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF COMPLIANCE LEVELS OF SULEYMAN DEMİREL UNIVERSTY, FINE ART FACULTY, MUSIC DEPARTMENT STUDENTS

Yüksel PİRGON

Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü

Özet: Bu çalışmada, Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü'nde okumakta olan öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinde bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya toplam 31 öğrenci katılmıştır. Hacettepe Kişilik Envanteri'nden elde edilen veriler, ikili gruplarda t testi, üç ve daha fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anne eğitim durumu değişkenine göre, sosyal uyum düzeyinde anneleri ortaokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Genel uyum düzeyinde ise anneleri ilkokul ve lise mezunu olan öğrenciler arasında, ilkokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Baba eğitim durumu değişkenine göre, sosyal uyum düzeyinde babaları ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Uyum, Müzik Bölümü

Abstract: The purpose of this study was to examine whether there were differences studying at the Suleyman Demirel Universty, Fine Arts Faculty, Music Department students' in their personal, social and compliance levels in terms of gender, age, mother education level and father education level. 31 students have participated in research totally. Data was collected by the Hacettepe Personality Inventory and analyzed by using t-test and one-way analysis of varience (ANOVA). In the results of research that there hasn't been found differ significantly at students' personal, social and general compliance levels in terms of gender and age. There has been found differ significantly in favour of secondary school graduate at students' social compliance levels in terms of between mothers who graduated from secondary school and mothers who graduated from high school. There has been found differ significantly in favour of elementary school graduate at students' general compliance levels in terms of between mothers who graduated from elementary school and mothers who graduated from high school. There has been found differ significantly in favour of secondary school graduate at students' social compliance levels in terms of between fathers who graduated from secondary school and fathers who graduated from universty.

Key Words: Personal Compliance, Social Compliance, General Compliance, Music Department

1. GİRİŞ

Kişilik insanın tüm özelliklerini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır. Karakter, mizaç(huy), benlik ve kimlik gibi kavramlar da kişilikle ilgili olarak kullanılmaktadır. Karakter kişiliğin ahlaki yönünü betimlemek için kullanılır. Huy ve mizaç kişiliğin duygusal yönünü açıklayan bir kavramdır. Benlik bireyin kendisi ile ilgili algılamalarından ve değerlendirmelerinden oluşur. Kimlik ise zaman zaman benlik ve kişilik yerine de kullanılmaktadır ve birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü olarak ifade edilir(Kulaksızoğlu, 1999:106). Kişilik bireyin kendi açısından fizyolojik, zihinsel ve ruhsal özellikleri hakkında bilgisidir. O halde kişilik insanın kendisinde olup bitenleri değerlendirmesi ve kendisine tatmin ve çıkar sağlayacak bir duruma geçmeyi istemesidir(Eren, 2000:68).

Bireyler kişilik özellikleri çerçevesi içerisinde kendi bedeninde ve sosyal çevresinde meydana gelen değişimlere uyum sağlamaya ve alışmaya çalışır. Köknel'e (1993) göre, uyum, dış ve iç ortamdan kaynaklanan, doğal ve toplumsal koşulların neden olduğu değişikliğe alışma süreci ve bireyin kendi benliği ve çevresiyle dengeli ve etkili bir ilişki kurabilmesi, geliştirebilmesi ve sürdürebilmesidir.

Uyum, organizmayı çevre ile etkileşimi açısından ele alan biyolojik kökenli bir kavramıdır. Darwin'in evrim kavramının özünü oluşturan bu kavram, bir anlamda insanın doğal çevreye uymasını ifade eder ve doğal çevreye uymayan organizmalar canlılığını yitirir. Buna göre yaşamak bir uyum sürecidir. Psikolojik açıdan ele alındığında ise, her organizmanın çevre ile etkileşim yoluyla doyurulması gereken bir takım gereksinimleri olduğu düşünülürse, uyum süreci organizmanın bir gereksinmesinin doyurulması sırasında ortaya çıkan engellemelerin üstesinden gelme çabalarını kapsar(Bilal, G., 1984; Alpan, A., 1992; Kızıltan, G. 1984).

Bireylerin üniversite yaşantılarına denk gelen dönem ergenlikten yeni çıkıp, erişkinliğe adım atma sürecidir. Ne ergen ne de erişkin olarak değerlendirildikleri bu dönem, yeni bir sosyal çevreye girmiş olmalarının da verdiği etkiyle, uyum sorunlarının yaşandığı bir sürece dönüşebilir. Ailesinin yanından ayrılıp, farklı bir sosyal çevrede yaşamak zorunda kalan genç birey, o ana kadar kendisini meşgul etmeyen yeni sorumluluklarla baş etmek durumundadır. Tüm bunlar olurken arkadaş çevresi ve okuduğu kurumun da değişmiş olması genç birey için uyum sağlanmada sorun yaşayabileceği bir sürece dönüşebilir. "Üniversite yaşamı gençler için yeni bir başlangıç dönemidir. Üniversite yaşantısının akademik, kişisel ve sosyal açıdan getireceği değişiklikler ve bu değişikliklerle baş edebilme yeteneğini kazanmak bu sürecin rahat geçirilmesinde kolaylık sağlayacaktır. Üniversite yaşantısı bir geçiş dönemidir. Bu dönemde değişecek özellikleri fark etmek uyum sürecinin ilk adımıdır"(Erdoğan, S., Şanlı, H.S., Bekir, Ş.H., 2005:480).

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin psiko-sosyal uyum düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından uyum düzeylerinde bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

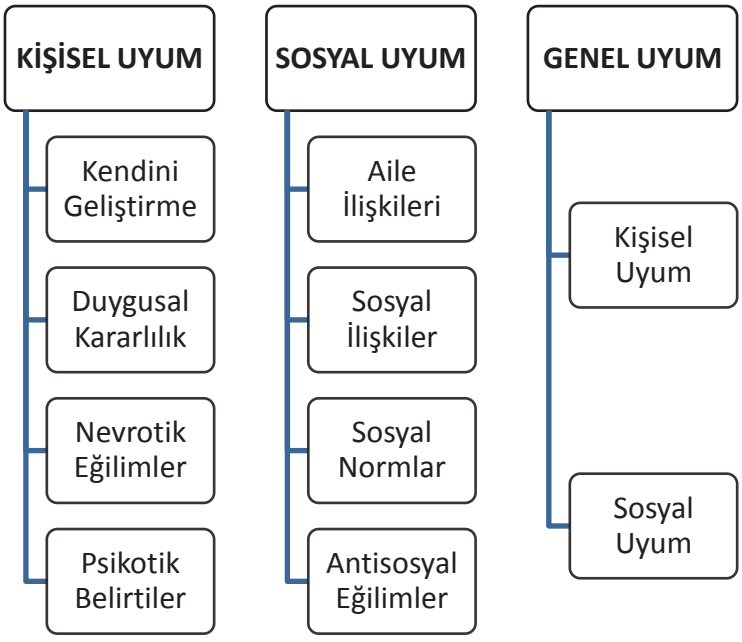
2. YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırmaya, Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü'nde öğrenim gören 39 öğrenci katılmış, bunlardan 8 öğrencinin envanteri geçerlik puanına erişemedikleri için çalışma dışı bırakılmıştır. Bu durumda araştırma grubu 21 kız, 10 erkek toplam 31 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden 26 tanesi 17-20, 5 tanesi ise 21-24 yaş grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerini belirlemek için Özgüven tarafından geliştirilen Hacettepe Kişilik Envanteri uygulanmıştır. Envanter dört "kişisel uyum" ve dört "sosyal uyum" olmak üzere toplam sekiz alt ölçekten oluşmuştur. Kişisel ve sosyal uyum puanlarının toplamı genel uyum puanını vermektedir. Envanter 8'i geçerlilik maddesi olmak üzere toplam 168 soru maddesinden oluşmuştur. Soru maddelerinin seçenekleri "evet" "hayır" şeklinde oluşturulmuş olup, her doğru madde 1 puan olacak şekilde değerlendirilir. Hacettepe Kişilik Envanteri'nin güvenirliğini belirlemek için Cronbach' Alpha katsayısı (0.84) hesaplanmıştır. Bu değer envanterin güvenilir olduğunu göstermektedir. Envanterde yer alan uyum düzeyleri, alt ölçekler açısından incelenebileceği gibi, üç boyut (kişisel, sosyal ve genel uyum) açısından da incelenebilir. Bu araştırmada kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyinde analizler yapılmıştır.



Şekil 1: Hacettepe Kişilik Envanteri Ölçek ve Alt Ölçekler Deseni

Bu envanterde, elde edilen ham puanları hiçbir işleme tabi tutmadan doğrudan yorumlamaya imkân veren bir sistem geliştirilmiştir. Bu sisteme göre çeşitli norm gruplarına ilişkin yüzdelik puanların kritik ve önemli değerleri verilmiştir. Bu amaçla yüzdelik puanların ortancalarının ham

puan karşılığı olan ortancaları %50 ve %75 ile uyumsuzluk işareti olarak puan dağılımında kritik bölgeyi oluşturan %25 yüzdelik verilmiştir. Puanları %25'lik dilimde olan öğrenciler "uyumsuz", %50'lik dilimde olanlar "uyumlu olabilecek", %75'lik puan diliminde olanlar ise "uyumlu" kabul edilmişlerdir.

Tablo 1: Hacettepe Kişilik Envanteri Norm Değerleri

YÜZDELİK NORMLAR	HKE TOPLAM PUANLARI		
	Kişisel Uyum (KU)	Sosyal Uyum (SU)	Genel Uyum (GU)
%75	43	52	95
%50	36	46	82
%25	30	40	70

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ölçmek **İçin** One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılımda oldukları görülmüş ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerini karşılaştırmada bağımsız t testi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerini karşılaştırmada ise çoklu grup olmaları açısından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Çoklu gruplarda farkın kaynağı Tukey testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 11.5 paket program kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

1. Cinsiyet Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal ve Genel Uyum Farklılıkları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal ve Genel Uyumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

UYUM	CİNSİYET	n	X	ss	t	p
Kişisel uyum	Kız	10	38,1	9,0	,303	,764
	Erkek	21	36,8	11,3		
Sosyal uyum	Kız	10	50,6	7,6	-2,04	,051
	Erkek	21	55,2	5,0		
Genel uyum	Kız	10	88,7	14,0	-,626	,536
	Erkek	21	92,1	14,4		

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öğrencilerin cinsiyetlerine göre kişisel, sosyal ve genel uyumlarında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, cinsiyetin kişisel, sosyal ve genel uyumu belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

2. Yaş Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal ve Genel Uyum Farklılıkları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal ve Genel Uyumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

UYUM	YAŞ	n	X	ss	t	p
Kişisel uyum	17-20 Yaş	26	36,0	10,8	-1,5	,143
	18-24 Yaş	5	43,6	5,7		
Sosyal uyum	17-20 Yaş	26	53,1	6,4	-1,3	,188
	18-24 Yaş	5	57,2	4,3		
Genel uyum	17-20 Yaş	26	89,1	14,5	-1,7	,093
	18-24 Yaş	5	100,8	6,1		

Tablo 3'de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaşlarına göre kişisel, sosyal ve genel uyumlarında herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, yaş faktörünün kişisel, sosyal ve genel uyumu belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

3. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal Ve Genel Uyum Farklılıkları

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal ve Genel Uyumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

UYUM	ANNE EĞİTİM DURUMU	n	X	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kişisel uyum	İlkokul	5	45,8	11,5	2,1	,121	-
	Ortaokul	5	38,6	8,7			
	Lise	14	33,0	10,2			
	Üniversite	7	38,5	8,9			
Sosyal uyum	İlkokul	5	56,6	7,3	3,0	**,044***	**Ortaokul**-Lise
	Ortaokul	5	59,6	4,3			
	Lise	14	51,4	5,5			
	Üniversite	7	52,2	5,7			
Genel uyum	İlkokul	5	102,4	16,1	2,9	**,049***	İlkokul-Lise
	Ortaokul	5	98,2	9,3			
	Lise	14	84,5	13,5			
	Üniversite	7	90,8	11,0			

***p<.05**

Tablo 4'de görüldüğü üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre kişisel uyum düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, anne eğitim durumunun kişisel uyumu belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal uyum düzeylerinde anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrenciler arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin, anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel uyum düzeylerinde ise, anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrenciler arasında, ilkokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin, anneleri lise mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal Ve Genel Uyum Farklılıkları

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kişisel, Sosyal ve Genel Uyumlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

UYUM	BABA EĞİTİM DURUMU	n	X	ss	f	p	Anlamlı Fark
Kişisel uyum	İlkokul	8	40,0	11,7	268	,848	-
	Ortaokul	2	37,0	5,6			
	Lise	15	35,7	10,4			
	Üniversite	6	37,5	11,6			
Sosyal uyum	İlkokul	8	57,0	3,6	3,923	**,019***	**Ortaokul**-Üniversite
	Ortaokul	2	62,0	2,1			
	Lise	15	52,5	6,2			
	Üniversite	6	49,6	5,9			
Genel uyum	İlkokul	8	97,0	13,8	1,057	,384	-
	Ortaokul	2	98,5	7,7			
	Lise	15	88,2	14,0			
	Üniversite	6	87,1	15,6			

***p<.05**

Tablo 5'de görüldüğü üzere, öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre kişisel ve genel uyum düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, baba eğitim durumunun kişisel ve genel uyumu belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal uyum düzeylerinde, babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin, babaları üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada, Süleyman Demirel Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü'nde eğitim almakta olan öğrencilerin cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinde bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Hacettepe kişilik envanterinde belirtilen kişisel, sosyal ve genel uyum kriterleri bazında çalışmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Cinsiyet ve yaş değişkeni açısından öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

- Anne eğitim durumu değişkenine göre sosyal uyum düzeylerinde, anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrenciler arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, anneleri lise mezunu olan öğrencilerin anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilere göre aile ilişkilerinde karışıklık ve uyumsuzluk yaşayabilecekleri sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Sosyal açıdan ‘‘uyumsuz’’ kabul edilen bu öğrencilerin Hacettepe kişilik envanterinde açıklanan kişilik kriterleri çerçevesinde, aile üyelerinin kendilerinden çok fazla şey bekledikleri, çok zorunlu durumlar dışında evde olmaktan kaçınabildikleri ve evden kaçma isteklerini sık sık ifade ettikleri, sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu öğrencilerin arkadaş ve yetişkin grupları içerisinde kendilerini mutlu ve rahat hissetmedikleri ve dışarıdan gelen sosyal uyarıcılara tepki göstermede isteksiz oldukları ya da hiç tepki göstermedikleri, zaman zaman antisosyal eğilimler içerisine de girebildikleri Hacettepe kişilik envanteri çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlardan bazılarıdır.

- Anne eğitim durumu değişkenine göre genel uyum düzeylerinde, anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrenciler arasında, ilkokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. 2. sonuç maddesinde, anneleri lise mezunu olan öğrenciler için açıklanan sosyal açıdan ‘‘uyumsuz’’ kişilik profiline ek olarak, genel uyum profillerinden de bahsetmek gerekmektedir. Bu öğrencilerin anneleri ilkokul mezunu olan öğrencilere göre kendine güvenme, kendi yeteneklerinin farkında olma, kendi kendine kararlar verebilme ve doğru bildiğini söyleyebilme kriterlerinde daha az yetkin oldukları sonuçlardan bir kısmıdır. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin, ilkokul mezunu olanlara göre daha gergin olma, kaygılı ve sıkıntılı durumlarda ise gözyaşlarını tutamama, karşılaştıkları yeni durumlarda korkak, çekingen ya da aşırı düzeyde atak ve kavgacı olma kriterlerinde daha az yetkin oldukları sonuçlardan bir kısmıdır. Yine bu öğrencilerin mükemmeliyetçi olma, eleştiriye açık olmama, alınganlık ve aşırı duygusallık gibi davranışları daha çok gösterebildikleri önemli sonuçlardan bazılarıdır. Ayrıca insanlardan uzaklaşma, dikkatini bir noktada toplama güçlüğü ve hayal kurma eğilimi gibi özellikler bu grupta daha çok gözlenebilmektedir.

- Baba eğitim durumu değişkenine göre sosyal uyum düzeylerinde, babaları ortaokul mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu olan öğrenciler arasında, ortaokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin ortaokul mezunu olan öğrencilere göre aile ilişkilerinde karışıklık ve uyumsuzluk yaşayabilecekleri sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Sosyal açıdan ‘‘uyumsuz’’ kabul edilen bu öğrencilerin Hacettepe kişilik envanterinde açıklanan kişilik kriterleri çerçevesinde, aile üyelerinin kendilerinden çok fazla şey bekledikleri, çok zorunlu durumlar dışında evde olmaktan kaçınabildikleri ve evden kaçma isteklerini sık sık ifade ettikleri, sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu öğrencilerin arkadaş ve yetişkin grupları içerisinde kendilerini mutlu ve rahat hissetmedikleri ve dışarıdan gelen sosyal uyarıcılara tepki göstermede isteksiz oldukları ya da hiç tepki göstermedikleri, zaman zaman antisosyal eğilimler içerisine de girebildikleri Hacettepe kişilik envanteri çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlardan bazılarıdır.

KAYNAKLAR

ALPAN, A., (1992). "Cumhuriyet Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinde Çevreye ve Üniversiteye Uyum Sorunları", Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas. 1-130

BİLAL, G., (1984). "Demokratik ve Otoriter Olarak Algılanan Anne-Baba Tutumlarının Çocukların Uyum Düzeylerine Etkisi", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara. 1-93

EREN, E., (2000). "Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi", Genişletilmiş 6. Baskı, Beta Basımevi, İstanbul. 642

ERDOĞAN, S., ŞANLI, H.S., BEKİR,* Ş.H., *(2005). "Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları", Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:13, No:2, 479-496

KIZILTAN, G., (1984). "Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

KÖKNEL, E., (1993). "İnsanı Anlamak", 4. Baskı, Altın Kitaplar, İstanbul. 414

KULAKSIZOĞLU, A., (1999)."Ergenlik Psikolojisi", Remzi Kitabevi, İstanbul. 236

ÖZGÜVEN, İ.E., ***(1992).*** "Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı", Odak Ofset, Ankara, VII+80

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

OPINIONS REGARDING THE EVALUATION OF TEACHERS OF BRAIN-BASED LEARNING

Okan SARIGÖZ[1], Serdar ÖZDİNÇ[2]

[1]Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[2]Hakkari Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO

Özet: Beyin Temelli Öğrenme; ayrıştırıcı düşünme, analiz etme, mantıklı ve bireysel düşünme, duyum, iletişim, duygu ve çevresel etken kavramlarını içine alan ve temelinde sinir sistemi ile beynin olduğu çağdaş öğrenme yöntemlerinden birisidir. Bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilerin, Beyin Temelli Öğrenme yöntemi hakkındaki görüşlerini bazı demografik değişkenler de göz önünde bulundurularak belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 öğretim yılında Hakkari Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinde okuyan 202 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden biri olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan, 25 maddeden oluşan 'Beyin Fırtınası Anketi'nin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılmış ve Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin, Beyin Temelli Öğrenme ile ilgili bazı temel bilgilere sahip oldukları ancak Beyin Temelli Öğrenmenin birçok temel özelliğini yaşamlarında kullanmadıkları, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında eleştirel düşünme bakımından cinsiyete bağlı olarak bir görüş farkının olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Beyin, Sinir Sistemi, Bellek, Genetik, Öğrenme Ortamı

Abstract: Brain-Based Learning; parser thinking, analyzing, logical thinking and individual, sensory, communication, emotional and environmental factors on the basis of the concepts of space and into the brain via the nervous system is one of modern learning methods. The purpose of this study, students in the Faculties of Education, Brain-Based Learning method, taking into account the demographic variables to determine their views on some of the work. Sample of the study on the 2012-2013 academic year, the University of Hakkari 202 teachers from studying in the Faculty of Education. In the study, which is one of the scanning methods, descriptive 'General Search Model' was used. Used in the study, consisting of 25 items, Brain Storming Survey work was completed and the validity and reliability of Cronbach's alpha internal reliability coefficient was calculated as 0,79. According to the results of the research students in the Faculty of Education, Brain-Based Learning some basic information about the main feature of their lives, but many do not use brain-based learning, critical thinking among students in terms of male and female students, depending on gender, as there is a difference of opinion conclusions.

Key Words: Brain, Nervous System, Memory, Genetics, Learning Environment

GİRİŞ

Beyin, kafatasının üst bölümünde iki yarım küre biçiminde, etrafı korteks denilen bir zarla çevrili, sinir kütlesinden oluşan, duyum ve bilinç merkezlerinin bulunduğu organdır (TDK, 2005: 255). Bu iki yarım küre birbiri ile iletişim halindedir. Madi (2006: 54)'ye göre beyindeki iki yarım küre arasındaki ilişkiyi en yoğun bölge olan corpus collosum (nasırsı cisim) sağlamaktadır. Bilgi bir yarım küreden diğer yarım küreye bu corpus collosum tarafından aktarılmaktadır. YBBE (1999: 38)'ne göre bilgi beyne girdiği zaman önce beyin sinirlerini uyarır. Sinirlerin başlıca görevi bilgiyi incelemek ve diğer sinirlere iletmektir. Sinirler, çekirdek, dentrit ve akson denilen dallanmalardan oluşmakta ve bir zar ile korunmaktadır. Sinirlerin içinde aminoasit zincirlerinden oluşmuş, kimyasal madde olan albümin vardır. Bu madde omurilik kılıfı tarafından sarılarak, sinirsel liften oluşan akson uzantısı ile diğer sinirlere iletilir. Başka hücrelere doğru dallanan akson uzantısı sinaps adı verilen bir düğmecik ile sona erer. Burada dentirinsi iğneler ile diğer sinirin dentritleri temasa geçerler ve böylece ilk sinire gelen bilgi diğer bir sinire geçmiş olur.

Yıldızlar (2012: 151)'a göre de insan beyni bir bütün olarak çalışmakta ve beyin işlevleri açısından sağ ve sol yarım küre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sol yarım küre daha çok matematik, dil, mantık, analiz, akılcı, gerçekçi, nesnel ve ayrıştırıcı düşünme gibi işlevlere, sağ yarım küre ise hayal kurma, renk, müzik, sevgi, duygusallık, sanatsal beceri ve doğallık gibi bireysel düşünme işlevlerine sahiptir. Gardner (2009: 8)'e göre zeka, bilgiyi işleme ile ilgili bir kapasitedir, çevreden duyu organlarının algıladığı birçok bilgi vardır. Bu bilgiler gözler, kulaklar, deri, dil ve burun gibi duyu organları ile alınmakta ve beyin bu bilgileri hızlı bir şekilde hafızaya işlemektedir.

Eğitimciler beynin nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl depoladığı ve hatırlamanın nasıl olduğu gibi kavramlar üzerindeki çalışmaları sonunda beyin ile öğrenme arasında önemli bir ilişki olduğunu anlamışlar ve beynin işlevsel yapısına bağlı olarak Beyin Temelli Öğrenme modelini geliştirmişlerdir. Caine & Caine (1995)'ye göre Beyin Temelli Öğrenme, gelişimsel ve sosyo-kültürel açıdan, insan beyninin yapısı ve fonksiyonları üzerine temellendirilmiş bütüncül bir yaklaşımdır. Köksal (2011: 213)'a göre Beyin Temelli Öğrenmede bireyler sadece çalıştıkları konu ile ilgili bağlantıları görmezler, aynı zamanda önceki bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirirler.

Duman (2011: 457)'a göre Beyin Temelli Öğrenmenin bireyin öğrenmesinde etkili olabilmesi veya etkisinin arttırılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı temel özellikler vardır. Bu özellikler, beynin çalışma ve öğretme sisteminin bilinmesi, Beyin Temelli Öğrenmenin amaç, koşul ve ilkeleri, öğrenme sürecindeki seçici dikkat ve düzenleyici dikkat, beynin biyolojik döngüsü, öncelik ve sonralık ilkesi, en etkili zaman süreci, çöküş zaman dilimleri ve bireysel özelliklere dikkat edilmelidir. Yıldızlar (2012: 152)'a göre de öğrenme ortamında mantıklı düşünme, analiz etme, sezgilere ve duygulara yer verilmesi beynin her iki yarım küresinin de daha etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Gardner (2006: 75)'a göre beyin vücutta, vücut da bir kültürün içinde bulunur. Beynin çeşitlilik gösteren kültürlerin içinde bulunması gelişimini arttırmakta, kişinin içinde

yaşamakta olduğu kültür ise beynin yapısını ve düzenini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Ülgen (2002)'e göre Beyin Temelli Öğrenme anlamlı öğrenme için beynin kurallarının kabul edilmesini ve öğretimin zihindeki bu kurallarla örgütlenmesini içermektedir. Yıldızlar (2012: 152)'a göre ise Beyin Temelli Öğrenmede öğrenme ortamının, öğretim etkinliklerinin, yöntemlerinin ve araçlarının beyni aktif hale getirerek anlamlı öğrenmesinde önemi büyüktür. Bu nedenle öğrenmenin etkili olabilmesi için öğretilecek konu uygun ortamda, öğrenene anlamlı bir şekilde ve anlayacağı biçimde verilmelidir.

Caine & Caine (2002: 29)'ye göre beynin gelişen bölümleri büyük ölçüde yaşamı sürdürmeye yönelik olarak çalışmaktadır. Beynin değişkenliği ise kalıtıma, genlere (genetik) ve çevresel etkenlere bağlıdır (Duman, 2009: 145; Akınoğlu, 2009: 154). Bu etkenlerden birincisi olan genlere, doğal süreçlerle müdahale edilemeyebilir. Ancak ikinci etken olan çevre, bireyler tarafından öğrenme ortamına uygun olarak düzenlenebilir. Caine & Caine (2002: 39)'ye göre de yaşantılar, beyni ve öğrenmeyi biçimlendir, yaşantılar zenginleştikçe birey tarafından beyin daha iyi kullanılmaya başlanır, böylelikle dış dünya ile iletişim kurmanın ve etkileşimin karmaşık yapısı da çözümlenebilir.

Politano & Paquin (2000)'e göre Beyin Temelli Öğrenmede öğrenmenin etkisini arttırabilmek için önerilen bazı hususlar vardır. Bu hususlar; teklik, değerlendirme, duygular, anlam, çoklu yol, beyin ve beden birlikteliği, bellek, beslenme, döngü-ritim ve korkularla baş etmedir. Tüm bu kavramlar beynin psikolojik, bedensel ve fizyolojik bütünlüğü ile ilgilidir. Ayrıca beynin, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili işleyişi üzerine yapılan bazı araştırmalar sonunda, araştırmacılar tarafından öğrenmenin etkili, başarılı ve anlamlı olabilmesi için Beyin Temelli Öğrenmeyle ilgili 12 temel ilke belirlenmiştir Caine & Caine, 1990; Caine & Caine, 1991; Caine & Caine, 1994; Politano & Paquin, 2000; Duman, 2004; Duman: 2009; Duman, 2011; Köksal, 2011; Akınoğlu, 2009: 155).

Bu ilkeler;

1. Beyin paralel işlemcidir: İnsan beyni bir defada birden çok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilir. Düşünce, duygular, hayal gücü, eğilimler, duyumsama ve imgeleme gibi farklı eğilimler aynı anda işleme sokulabilir (Caine & Caine 2002: 86; Duman 2011: 472; Demirel, Erdem, Koç ve diğ. 2002: 126).

2. *Öğrenme fizyoloji ile ilgilidir:* Beyin belirli bir düzene göre çalışan doğal, karmaşık ve fizyolojik bir organdır. Öğrenme, nefes alıp vermek kadar kolay ve doğal bir olay olup bu durumu engellemek ya da kolaylaştırmak olanaklara bağlı olarak mümkündür. Ornstein & Sobel (1997)'e göre psikolojik durum, baskı, korku, sağlık sorunları, zorlama, sıkıntı ve dengesiz beslenme gibi psikolojik veya biyolojik durumlar öğrenmeyi etkiler (Caine & Caine 2002: 86).

3. *Beyin kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır:* Öğrenmenin etkin olabilmesi için beynin zorlanması gerekir. Beyin sorulara veya uyarıcılara cevap verebilmek için bilinenlere ihtiyaç duyar ve bilinenlerle beraber bulduğu ipuçlarını da sınıflandırarak kaydeder. Ancak bu sürecin gerçekleşebilmesi için beynin uyarılması ve etkin olarak zorlanması gerekir (Demirel, Erdem, Koç ve diğ. 2002: 127).

4. ***Anlam yükleme ve anlamı araştırma örüntüleme yoluyla olur:*** Caine & Caine (1994)'ye göre anlam arayışı örüntüler yoluyla olur ve doğuştandır (Duman, 2011: 473). Örüntü, anlamların birbirleriyle ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenmede önceki bilgiler ile yeni edinilen bilgiler arasında bir ilişki kurulduğunda öğrenme daha anlamlı hale gelir. Caine & Caine (2002: 87)'e göre beyin kendisine ait örüntüleri oluştururken, bu örüntüleri anlamaya çalışır, özgün ve yaratıcı olanlara anlam verir. Beyin, örüntüleri algılamak için donatılmış bir yapıdadır. Bu nedenle anlamlı örüntüleri kabul ederken anlamsız örüntüleri de reddeder.

5. ***Duyguların örüntülemede önemli bir yeri vardır:*** Moral, duygu, düşünce ve tutumlar öğrenmede etkili bir yere sahiptir. Bilişsel ve duyuşsal davranışlar çoğunlukla sarmal bir yapı oluşturmaktadırlar. Demirel, Erdem, Koç ve diğ. (2002: 127)'ne göre duygular süreklidir ve bazı durumlarda duygular, yaşam deneyiminin etkisiyle uzun süre devam edebilmektedir ayrıca duyular, bellek için de çok önemlidir. Çünkü bilginin depolanmasında ve geri getirilmesinde kolaylık sağlar.

6. ***Beyin parça ve bütünleri eş zamanlı olarak ve aynı anda işler:*** Bir konu verilirken tümevarım ve tümdengelim yöntemleri aynı anda uygulanmalıdır. Yani konunun parçaları ve konunun bütünü karşılıklı olarak birbirine fayda sağlayacak şekilde ve aynı anda verilmelidir. Caine & Caine (2002: 88)'e göre beyinde bilginin organizasyonu için iki ayrı fakat eş zamanlı bir eğilim bulunmaktadır. Birisi bilgiyi parçalara ayırırken diğeri de bilgiyi bir bütün veya bütünün serisi olarak algılayıp değerlendirmektedir.

7. ***Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerir:*** Beyin öğrenmeyi bilinçli olarak yaptığı için öğrenme esnasında ortamın fiziksel koşulları bireyin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmelidir.

8. ***Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçlerden oluşur:*** Öğrenme bilinçli olabildiği gibi çevrenin etkisiyle farkına varmadan bilinçaltına yerleşen imgelerden, görsellerden, işaretlerden ve tanıklık ettiğimiz olaylardan etkilenerek bilinçsizce de olabilir.

9. ***İki tür bellek sistemi vardır:*** Bellek sistemi, *uzamsal (üç boyutlu) bellek sistemi* ve *ezberleyerek öğrenme için kullanılan sistemler* olmak üzere iki türdür. Uzamsal bellek sistemi, deneyimler sonucu tekrara gerek kalmadan kaydedilen bellek sistemidir. Ezbere dayalı öğrenme sistemi ise birbirleri ile ilgili olmayan konuların tekrar edilerek zihne depolanması ilkesine dayanan sistemdir.

10. ***Olgu ve beceriler uzamsal bellekte depolandığında daha iyi hatırlanır ve öğrenilir:*** Uzamsal bellek deneyimlere ve deneysel yöntemlere dayanır. Bu nedenle uzamsal bellekte yaşanmış ve gerçek olaylar depolanır. Yaşanmış olaylar daha kalıcı izli olduğundan unutulması çok uzun zaman alır unutkanlığı az olduğu için de daha çabuk hatırlanır.

11. ***Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır:*** Beyin uygun ortamlarda ödül, derece, teşekkür, takdir gibi uygun uyarıcılar ile uyarıldığında öğrenme artar. Korku, tehdit, ceza gibi olumsuz uyarıcılarla öğrenme yavaşlar. Caine & Caine (2002: 67)'ye göre birey, uzun süre bir deneyimi tehdit olarak algıladığında bireyin algı alanı daralır.

12. ***Her beyin tektir ve başkasına benzemez:*** Her bireyin yaşantısı, algısı, bilişsel ve duyuşsal alanı birbirinden farklıdır. Öğrenme beyin vasıtasıyla oluşup bilgi beyin vasıtasıyla depolandığından her bireyin öğrenmesi kendisine özgüdür. Bu nedenle her bireyin beyinsel gelişimi birbirinden farklıdır. Akınoğlu (2009: 154)'na göre her beyin parmak izi veya insan yüzü gibi benzersizdir.

Beyin Temelli Öğrenme modelinin 12 temel ilkesi incelendiğinde beyni ön plana çıkaran, geliştiren ve öğrenmeyi etkili hale getirmeye çalışan bir model karşımıza çıkmaktadır. Demirel (2012: 228)'e göre Beyin Temelli Öğrenmenin ilkeleri, bireyin öğrenme ile ilgili gerçek problemlerini çözerek, beynin gelişeceğini ileri sürmektedir. Teyfur (2009: 385)'a göre Beyin Temelli Öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri, işbirliği içinde öğrenmeleri, sosyal etkileşimleri ve motivasyonları artmaktadır. Öğrenme, ancak anlam araştırmaları ve örüntülerin yapılandırılması ile ilgili olarak beyin tarafından desteklendiğinde daha anlamlı olabilir. Bu tür deneyimler öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini içselleştirmelerini ve bireyselleştirmelerini sağlar.

YÖNTEM

Problem cümlesi

Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının Beyin Temelli Öğrenme Yöntemi hakkındaki bilgi, tutum ve düşünceleri hangi düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının Beyin Temelli Öğrenme hakkındaki bilgi, tutum ve düşüncelerini bazı demografik değişkenler de (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi) göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada, öğrencilerin görüş, tutum ve düşüncelerinden yararlanılarak, Beyin Temelli Öğrenme ile ilgili olarak çeşitli öneriler de getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin, eğitimcilerin, öğretmenlerin ve akademisyenlerin, Beyin Temelli Öğrenme sayesinde konuları daha etkili, anlamlı ve kalıcı öğrenecekleri düşünülmektedir. Ayrıca beynin yapısı ve işlevleri, öğrenme ortamının düzenlenmesi, mantıklı düşünme, ayrıştırıcı düşünme ve analiz etme gibi birçok kavramı da Beyin Temelli Öğrenme yöntemi sayesinde öğrenilerek, öğrenimde kullanılacağı sanılmaktadır. Araştırmanın Beyin Temelli Öğrenme yöntemi ile ilgili olarak tüm öğrenci, akademisyen, eğitimci ve öğretmenlere rehber olacağı düşünülmektedir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hakkari Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler, örneklemini ise Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesine bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Beyin Temelli Öğrenme yöntemi hakkındaki bilgi, tutum ve düşünceleri cinsiyet, bölüm türü ve sınıf düzeyi demografik değişkenleri de göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda

araştırmacı tarafından konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar taranmış ve Caine & Caine (2002)'nin *Beyin Temelli Öğrenme,* Duman (2009)'ın *Neden Beyin Temelli Öğrenme* ile Demirel ve diğ. (2002)'nin *Beyin Temelli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri* adlı çalışmalar da baz alınarak araştırmacı tarafından yeni bir *Beyin Temelli Öğrenme Anketi* geliştirilmiş ve ilgili anket araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan anket için önce bir alan araştırması yapılmış daha sonra Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilere konu ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuş ve bu sorulara verilen cevaplardan hareketle 32 maddelik taslak bir anket oluşturulmuştur. Gerekli analitik çalışmalardan sonra anketten 7 madde çıkarılarak 25 maddelik bir anket oluşturulmuş ve alanda uzman kabul edilen dört öğretim üyesinin de anketle ilgili görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak ilgili ankete son hali verilmiştir.

Araştırmada kullanılan Beyin Temelli Öğrenme Anketi'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları hesaplanmış ve 25 maddeden oluşan anketin Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı 0,79 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenlere bağlı olarak ankete verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket beşli likert türünde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 23 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket maddelerinin seçenek aralıkları ve genel değerlendirmesi hesaplanarak aşağıda gibi belirlenmiştir.

$$SA = \frac{EYD - EDD}{S} = \frac{5-1}{5} = 0,8$$

SA: Seçenek Aralığı

EYD: En Yüksek Değer

EDD: En Düşük Değer

SS: Seçenek Sayısı

1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum

1.81 - 2.60: Katılmıyorum

2.61 - 3.40: Kararsızım

3.41 - 4.20: Katılıyorum

4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Anket, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesindeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 202 öğrenciye uygulanmış ve demografik değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme ile ilgili bilgi, tutum ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan 'Genel Tarama Modeli' kullanılmıştır. Genel tarama modeli Karasar, (1994: 79)'a göre çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili demografik verilere, araştırmada kullanılan anketle ilgili elde edilen verilere ve bu verilere ilişkin istatistiksel bulgulara ve gözlemlere yer verilmiştir.

Tablo. 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Veriler

Bölüm	Öğrenci Sayısı		Sınıf Düzeyi		Cinsiyet			
	N	%	N	%	N	%	N	%
BÖTE Öğr.	53	26,24	1.Sınıf=25	47,17	Kız=10	40,00	Erk=15	60,00
			2.Sınıf=28	52,83	Kız= 11	39,29	Erk=17	60,71
İngilizce Öğr.	46	22,77	1.Sınıf=23	50,00	Kız=12	52,17	Erk=11	47,83
			2.Sınıf=23	50,00	Kız=13	56,52	Erk=10	43,48
Sınıf Öğr.	52	25,74	1.Sınıf=28	53,85	Kız=17	60,71	Erk=11	39,29
			2.Sınıf=24	46,15	Kız=12	50,00	Erk=12	50,00
Türkçe Öğr.	51	25,25	1.Sınıf=27	52,94	Kız=12	44,44	Erk=15	55,56
			2.Sınıf=24	47,06	Kız=11	45,83	Erk=13	54,17

Tablo 1'deki verilerden, araştırmaya katılan 202 öğrenciden, 53'ünün (% 26,24) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) bölümünde okuduğu, bu bölümde okuyan öğrencilerden 25'inin (% 47,17) 1. sınıfta ve bu öğrencilerin 10'unun (% 40,00) bayan, 15'inin (% 60,00) erkek olduğu, öğrencilerden 28'inin (% 52,83) 2. sınıfta okuduğu, bu öğrencilerden 11'inin (% 39,29) bayan ve 17'sinin (% 60,71) erkek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 202 öğrenciden, 46'sının (% 22,77) İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuduğu, bu bölümde okuyan öğrencilerden 23'ünün (% 50,00) 1. sınıfta ve bu öğrencilerin 12'sinin (% 52,17) bayan, 11'inin (% 47,83) erkek olduğu, öğrencilerden 23'ünün (% 50,00) 2. sınıfta okuduğu, bu öğrencilerden 13'ünün (% 56,52) bayan ve 10'unun (% 43,48) erkek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 202 öğrenciden, 52'sinin (% 25,74) Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuduğu, bu bölümde okuyan öğrencilerden 28'inin (% 53,85) 1. sınıfta ve bu öğrencilerin 17'sinin (% 60,71) bayan, 11'inin (% 39,29) erkek olduğu, öğrencilerden 24'ünün (% 46,15) 2. sınıfta okuduğu, bu öğrencilerden 12'sinin (% 44,44) bayan ve 15'inin (% 55,56) erkek olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırmaya katılan 202 öğrenciden, 51'inin (% 25,25) Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuduğu, bu Bölümde okuyan öğrencilerden 27'sinin (% 52,94) 1. sınıfta ve bu öğrencilerin 12'sinin (% 44,44) bayan, 15'inin (% 55,56) erkek olduğu, öğrencilerden 24'ünün (% 47,06) 2. sınıfta okuduğu, bu öğrencilerden 11'inin (% 45,83) bayan ve 13'ünün (% 54,17) erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo. 2 Öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri cevapların cinsiyete göre t- testi analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Bayan	98	90,63	10,53	200	,270	,79
Erkek	104	91,03	10,30			

p>0.05

Tablo 2'deki verilerden, araştırmaya katılan öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri cevaplardan, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Beyin Temelli Öğrenme hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı (p> ,05) -t testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir.

Tablo. 3 Öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri cevapların sınıf düzeyine göre t- testi analiz sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	T	p
1. Sınıf	103	91,73	10,28	200	1,246	,21
2. Sınıf	99	89,91	10,47			

p>0.05

Tablo 3'deki verilerden, araştırmaya katılan öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri yanıtlardan sınıf düzeyine göre, 1. sınıfta okuyan öğrenciler ile 2. sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı (p>,05) t- testi sonuçlarına bakılarak söylenebilir.

Tablo. 4 Öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri cevapların bölüm türüne göre Anova testi analiz sonuçları

Branş	N	$\overline{X}$	Ss	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
1)Böte	53	87,87	8,69	G.arası	1751,16	3	583,72	5,80	,001	2-1
2) İng	46	94,02	13,58	G.içi	19942,45	198	100,72			2-3
3)Sınıf	52	88,15	7,48	Toplam	21693,61	201				4-1
4)Türk	51	93,78	9,87							4-3

p<0.05

Tablo 4'deki verilerden Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerinin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri yanıtlardan bölüm türüne bağlı olarak; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği arasında İngilizce Öğretmenliği lehine istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği arasında da Türkçe Öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir [$F_{(5,80),}$ $p_{(,001)}$; p< ,05].

Tablo. 5 Araştırmaya katılan öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları

BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME ANKET MADDELERİ	$\overline{X}$	Beceri Düzeyi
1.İnsan beyni aynı anda birden çok işlem yapar.	4.33	Kes. Katılıy.
3.Bilişsel bilgi ile sosyo-kültürel bilgi etkileşim halindedir.	4.31	Kes. Katılıy.
22.Beyin ne kadar fazla kullanılırsa yaratıcılık da o kadar gelişir.	4.30	Kes. Katılıy.
24.Her beyin tektir ve birbirinden farklıdır.	4.29	Kes. Katılıy.
4.Beyin karmaşık ve fizyolojik bir organdır.	4.27	Kes. Katılıy.
6.Öğrenmeyi zorlaştırmak ya da kolaylaştırmak bireyin elindedir.	4.00	Katılıyorum
7.Beyin yeni uyarıcıları araştırırken bilinenlere ihtiyaç duyar.	3.95	Katılıyorum
14.Beyin bilgileri dikkatli ve bilinçli bir şekilde alarak kaydeder.	3.77	Katılıyorum
2.Duyuşsal davranışlar kendiliğinden işleme geçerler.	3.74	Katılıyorum
10.Görsel materyaller beynin konuya daha geniş açıyla bakmasını sağlar.	3.67	Katılıyorum
13.Sol beyin parça bilgileri sağ beyin bütün bilgileri organize eder.	3.62	Katılıyorum
16.Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçlerden oluşur.	3.54	Katılıyorum
5.Öğrenme fizyolojik özellikler ile ilişkilidir.	3.53	Katılıyorum
11.Beynin sağ tarafı ile sol tarafı arasında önemli farklar vardır.	3.52	Katılıyorum
15.Öğrenme için ortamın beynin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmesi gereklidir.	3.51	Katılıyorum
9.Beyin ön bilgiler ile yeni öğrenilen bilgileri sınıflandırır.	3.49	Katılıyorum
8.Beyin araştırdıklarını ve öğrendiklerini kaydeder.	3.45	Katılıyorum
17.Ezberleyerek öğrenme sistem olarak, olgu ve becerilerle ilgilenir.	3.43	Katılıyorum
12.Sağlıklı bir bireyde beynin iki tarafı birbiriyle etkileşim içerisindedir.	3.38	Kararsızım
20.Beyin hayatta kalma tepkisi nedeniyle hep kararlı ve uyanıktır.	3.34	Kararsızım
19.Başarı duyuların kullanımına ve bireyin yaşantısına göre değişir.	3.33	Kararsızım
25.Öğrenme beynin yapısına göre değişir.	3.08	Kararsızım
21.Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır.	3.01	Kararsızım
18.Beyin bilgiyi içerikte yer almasına dayalı olarak depolar.	3.00	Kararsızım
23.Temel duygular ve sistemler her bireyde aynıdır.	2.99	Kararsızım

Genel Aritmetik Ortalama: 3.63

Tablo 5'deki öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 1. maddenin *"İnsan beyni aynı anda birden çok işlem yapar."* ($\overline{X}$ =4.33), 3. maddenin *"Bilişsel bilgi ile sosyo-kültürel bilgi etkileşim halindedir."* ($\overline{X}$ =4.31), 22. maddenin *"Beyin ne kadar fazla kullanılırsa yaratıcılık da o kadar gelişir."* ($\overline{X}$ =4.30), 24. maddenin *"Her beyin tektir ve birbirinden farklıdır."* ($\overline{X}$ =4.29) ve 4. maddenin *"Beyin karmaşık ve fizyolojik bir organdır."* ($\overline{X}$ =4.27) anketteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Anket maddelerine verilen yanıtlardan hareketle, öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenmenin temel özelliklerinden bazıları ile beynin temel yapısı hakkında (beynin çalışması, algılaması, fikir yürütmesi, her beynin birbirinden farklı olması ve beynin karmaşıklığı ve fizyolojik yapısı) bilgi sahibi oldukları, maddelere verdikleri yanıtlardan hareketle söylenebilir.

Yine tablo 6'daki öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarından, 23. maddenin *"Temel duygular ve sistemler her bireyde aynıdır."* ($\overline{X}$ =2.99), 18. maddenin *"Beyin bilgiyi içerikte yer almasına dayalı olarak depolar."* ($\overline{X}$ =3.00), 21. maddenin *"Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır."* ($\overline{X}$ =3.01) ve 25. maddenin *"Öğrenme beynin yapısına göre değişir."* ($\overline{X}$ =3.08) anketteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu belirlenmiştir. Anketteki maddelere verilen yanıtlardan ve anketin genel aritmetik ortalamasından ($\overline{X}$ =3.63) hareketle, öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme ile ilgili olarak, beyin-duygular ve öğrenme arasındaki ilişki (beynin bilgiyi depolaması, öğrenmenin beyin ile ilişkisi, duygularla sistemlerin ilişkisi ve beynin yapısına göre değişebileceği) gibi beynin fizyolojik olmayan işlevleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerle yapılan söyleşilerden ve anket maddelerine verilen yanıtlardan öğrencilerin, bazı kavramlar hakkında önceden gelen ön bilgilerinin etkisiyle, fikir yürüterek veya tahminlerde bulunarak anket maddelerini yanıtladıkları belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç:

Bu araştırma Hakkari Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinde okuyan Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Beyin Temelli Öğrenme hakkındaki bilgi, tutum ve düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete bağlı olarak Beyin Temelli Öğrenme Anketine verdikleri yanıtların t-testi sonucunda, Beyin Temelli Öğrenme becerileri bakımından erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme hakkında benzer bilgi, tutum ve düşünceleri sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak Beyin Temelli Öğrenme Anketine verdikleri yanıtların analiz sonuçlarından 1. sınıfta okuyan öğrenciler ile 2. sınıfta okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 1. sınıfta okuyan öğrenciler ile 2. sınıfta okuyan öğrencilerin Beyin

Temelli Öğrenme becerileri bakımından benzer davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölüm türü değişkenine bağlı olarak Beyin Temelli Öğrenme anketine verdikleri yanıtların analiz sonuçlarından, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği arasında İngilizce Öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği arasında da Türkçe Öğretmenliği lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Beyin Temelli Öğrenme becerileri anketindeki maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelerin, *beynin fizyolojik yapısı, çalışma şekli, algılaması, birbirinden farkı ve fikir yürütmesi* ile ilgili maddeler olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise *beynin bilgiyi depolaması, öğrenme ile ilişkisi, ortama göre değişebileceği ve duyu/duygularla ilişkisi* gibi özellikler ile ilgili maddeler olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin, Beyin Temelli Öğrenme anketinin maddelerine verdikleri yanıtlarından hareketle anketin genel aritmetik ortalaması incelendiğinde genel değer olarak orta düzeyin biraz üzerinde *Katılıyorum'*a denk geldiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin, beynin yapısı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve Beyin Temelli Öğrenmenin temel özelliklerini istenilen düzeyde *(Kesinlikle Katılıyorum)* bilmediklerini bu nedenle de Beyin Temelli Öğrenme modelinin temel özelliklerini hayatlarında uygulayamadıklarını ortaya koymaktadır.

Öneriler:

Öğrencilerin beynin fizyolojik yapısını öğrenebilmeleri için, özellikle fen derslerinde beynin yapısı ile ilgili olarak dersler işlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin Beyin Temelli Öğrenme Modelinin temel özelliklerini, beynin öğrenmedeki etkisini ve beyne bağlı olarak etkili öğrenmenin yollarını istenilen seviyede öğrenebilmeleri için sınıflarda Beyin Temelli Öğrenme yöntemine uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

Öğrencilerin anlatılan konuları daha iyi anlayabilmeleri, öğrendiklerini özümseyebilmeleri ve bilgilerini kalıcı bir şekilde zihinlerinde depolayabilmeleri için öğrencilere, öğretmenler tarafından gerekirse uygulamalı olarak eğitsel etkinliklerle Beyin Temelli Öğrenme yönteminin temel özellikleri anlatılmalıdır. Ayrıca bu özellikler davranış haline dönüştürülene kadar da iyice pekiştirilmelidir.

İlköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerde öğretim programları hazırlanırken öğrencilere beyinlerini daha aktif ve etkili kullanabilmeleri için öğretim programlarına Beyin Temelli Öğrenme yöntemine dönük konular veya dersler eklenmeli, dersler bu modele göre işlenmeli ve Beyin Temelli Öğrenme becerileri derslerde öğrencilere uygulamalı olarak verilmelidir. Ayrıca mezun durumunda olan veya çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek Beyin Temelli Öğrenme yönteminin temel özellikleri anlatılmalı ve bu özelliklerin beceri haline dönüştürülmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKINOĞLU, O., (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri, (Ed. Şeref Tan), Ankara. Pegem Akademi Yayınları

CAINE, R.N., and CAINE, G., (2002). Beyin temelli öğrenme, (Çev. Gülten Ülgen), Ankara. Nobel Yayın Dağıtım

CAINE, R.N., and CAINE, G., (1995). Reinventing schools through brain-based learning, Educational Leadership, 52(7), 43-47

DEMİREL, Ö., ERDEM, E., KOÇ, F., KÖKSAL, N., ve ŞENDOĞDE, C., (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki yeri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 15, s. 123-136

DEMİREL, Ö., (2012). Eğitimde program geliştirme, Ankara. Pegem Akademi Yayınları

DUMAN, B., (2009). Neden beyin temelli öğrenme, Ankara. Pegem Akademi Yayınları

DUMAN, B., (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara. Anı Yayıncılık

GARDNER, H., (2006). Changing minds, the art and science of changing our own and other peoples minds, Boston. Harvard Business School Press

GARDNER, H., (2009). Çoklu zeka kuramı: yaratıcılık-gelecek için beş akıl, (Çev. Hasibe Kale ve Ramazan Sağ), Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur

KARASAR, N., (1994). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara, 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd

KÖKSAL, N., (2011). Eğitimde yeni yönelimler, (Ed. Özcan Demirel), Ankara. Pegem Akademi Yayınları

MADİ, B., (2006). Öğrenme beyinde başlar, İstanbul. Yaylacık Matbaası

POLITANO, C., and PAQUIN, J., (2000). Brain-based learning with class, Canada, Peguis Publishers

SOBEL, D., and ORNSTEIN, R., (1997). Good humor good health mind body, Health Newsletter. 6(1), 3-6

TDK, (2005). Türkçe sözlük, Ankara. Türk Dil Kurumu Yayınları

TEYFUR, M., (2009). Eğitim bilimine giriş, Ankara. Anı Yayıncılık

ÜLGEN, G., (2002). Beyin temelli öğrenme, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım

YBBE, (1999). Yaşam boyu beyin eğitimi, İstanbul. Boyut Yayıncılık

YILDIZLAR, M., (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara. Pegem Akademi Yayınları

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

TÜRK HALK OYUNU BÖLÜMÜ MEZUNU MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ UYGULAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ*

AN ASSESSMENT ON PROBLEMS THAT MUSIC TEACHERS GRADUATED FROM TURKISH FOLK DANCES DEPARTMENT ENCOUNTER DURING MUSIC LESSONS IN PRIMARY EDUCATION

Tarkan YAZICI

Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Ses Eğitimi Bölümü Öğretim Görevlisi

Özet: İlköğretim müzik dersi öğretim programı uygulamaları sırasında Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin, lisans sürecinde müzik öğretimine yönelik aldıkları eğitimin yeterli olmaması nedeniyle çeşitli zorluk ve sorunlarla yüz yüze geldikleri düşünülmektedir. Bu amaçla, Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi uygulamasında karşılaştıkları sorunların tespit edilerek öğretmenlerin görüş/düşüncelerine ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları; Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin mesleki sorunları ile ilgili yapılacak çalışmalara temel oluşturması ve gerçekleştirilecek düzenlemelere yardımcı olabilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma boyunca nitel araştırma modeli kullanılırken, araştırma yöntemi olarak görüşme (mülakat), araştırmada veri toplama aracı olarak da görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim/öğretim döneminde farklı illerde müzik öğretmenliği yapmakta olan 12 Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik öğretim programı uygulama düzeyine büyük ölçüde ulaşamadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretimi, Türk Halk Oyunu, Özyeterlik

Abstract: It is assumed that music teachers graduated from the department of Turkish Folk Dances encounter various challenges and problems during the application of music lesson curriculum in primary education because of the fact that their undergraduate education for music training is not sufficient. To this end, this study aims to determine problems that music teachers graduated from the department of Turkish Folk Dances encounter the application of music lesson curriculum in primary education and determine teachers' ideas and thoughts on this issue. Furthermore, research findings are of importance as it lays ground for further studies to be conducted on professional problems of music teachers graduated from the department of Turkish Folk Dances and will be a guide for further arrangements. Qualitative survey model was used in this research. Interviewing method was used as research method and interview form was used to collect data. The research group consisted of 12 music teachers who had graduated from the department of Turkish Folk Dances and were working in different provinces in 2013-2014 academic years. The data obtained from this research indicate that music teachers graduated from the department of Turkish Folk Dances could not achieve to apply music lesson curriculum in primary education.

Key Words: Music Training, Turkish Folk Dances, Self-sufficiency

(*) 30 Ekim-01 Kasım 2013, II. Uluslararası Halk Oyunları Kongresinde oral olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Müzik, belirli bir renge, dile, ırka, cinsiyete sahip olmadığı için, evrende var olan tüm kültürlerin ve dillerin anlaşabildiği tek yoldur. Müzik bir sanat olduğu kadar aynı zamanda da bir bilimdir.

"Müziğin evrenselliği; onun kıtalar arasında dolaşıp durmasından anlaşılabilir. Görünüşüne, diline, dinine, kültürüne bakarak bize çok yabancı olduğunu sandığımız insanların müziklerini dinlediğimizde, aslında onların da bizimle aynı duyguları paylaştığını anlarız" (Alpagut 1996: 66).

Tüm sanat dalları arasında, insanın varlığını ve duygularını doğrudan etkilediği için müziğin, eğitimde de önemli bir güce ve etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir. Müziği sadece bir eğlence olgusu olarak değil, sanatsal ve toplumsal işlevleri yönünden de ele almak gerekir. Müzik, toplumda sözlerin ötesine varan bir iletişim ve paylaşım aracı olmakla birlikte bireyleri ve dolayısıyla toplumları etkilemekte ve yönlendirmektedir.

İnsanlık için müzik eğitiminin ne kadar önem taşıdığı, eğitimciler kadar düşünürler tarafından da defalarca, önemle dile getirilmiştir. Platon (2005), "Devlet" adlı eserinde eğitimin temelinin müziğe dayandığını şöyle ifade etmiştir: "Gençler bir sağlık ülkesinde yaşıyormuş gibi her şeyden yarar görsünler, güzel yapıtlardan gözlerine veya kulaklarına değen her şey, dünyanın en güzel ülkesinden sağlık getiren bir rüzgar gibi, onları diriltsin, ta çocukluktan güzeli sevmeye, güzele benzemeye, güzelle uyum içinde yaşamaya doğru onları usulca götürsün. Bu nedenlerden dolayı müzikle eğitim en üstün eğitimdir, çünkü ritim ve uyum, ruhun ta içine girer ve onu uyumlu kılar" (aktaran Yazıcı 2009: 13).

Eğitsel müzik öğretimi; eğitim amacı ile yapılan müzik öğretimidir. İlköğretim okullarında yapılan müzik öğretimi bu kapsama girmektedir. Toplumun hemen her bireyinin ilköğretimden geçtiği düşünülürse; toplumun geleceğinin (iyi ya da kötü olarak) ilköğretimde hazırlandığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Müzik konusunda da bu böyledir. İlköğretim okulundan geçen her kişi müzik öğrenimi de almakta ve toplumun müzik geleceği (iyi ya da kötü olarak) bu okullarda hazırlanmaktadır. İlköğretim, toplumun ekonomik ve kültürel geleceğinin biçimlendirilmesinde, gereği gibi değerlendirilirse, en etkin araçtır. Dolayısıyla müziğin, bütün türleriyle hem toplumsal hem de kültürel açıdan önemi bulunmaktadır. Müziğin toplumsal ve kültürel önemi ile etkileme işlevi de ancak eğitsel müzik öğretimiyle ilköğretimde yönlendirilebilmektedir. Okulda edinilen değerler, iyi ve kötü yönleriyle, gitgide ailede ve toplumda da yaşanılır olmaya başlamaktadır. Bu müzik için de doğrudur. Öğrenciye okulda kazandırılacak müzikler, müzik anlayışı ve beğenisi, gitgide ailede ve toplumda da yerleşecek, bütün toplumun insanlarınca yaşanılır olacaktır. Bu bakımdan, eğitsel müzik öğretimi, bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir (Sun 1969: 196-197).

Çocuğun, evinde ailesi ile olan yaşantısının dışında, yaşamla etkileşime geçmeye başladığı ve kişiliğinin filizlenmeye başladığı en önemli dönem, ilköğretim dönemidir. Bu dönemde çocuğun ruhsal biçimlenişinde müziğin önemli etkileri bulunmaktadır. Sahip olduğu işlevleri sebebi ile eğitsel ve toplumsal yaşamda, müziğin gücünden gerektiği biçimde yararlanmak gerekmektedir.

İlköğretim çağındaki çocuk, müzik sayesinde birçok kişisel ve sosyal ihtiyacını karşılar. Duygularını tanımaya ve kontrol etmeye başlayarak kendisini daha iyi ifade edebilme olanağı bulur. Dinlediği, söylediği ya da çaldığı bir müzik eseri sayesinde rahatlayarak gevşemeyi ve duygularını kontrol etmeyi, boşaltmayı öğrenir. Belirli sesler ve ritimler eşliğinde, duygularını başkalarına iletmeyi öğrenir, var olan güvensizlik ve saldırganlık gibi olumsuz duygularını da azaltır. Bu sayede arkadaşları, ailesi, çevresi kısaca toplumla diyalog kurarak, sosyalleşmeye başlar.

Müzik öğretiminin genel amaçları, öğrencilerin;

- Kişilik/özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,
- Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine olanak sağlamak,
- Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Müzik yoluyla estetik yönlerini geliştirmek,
- Müziksel bilgilerini geliştirmek,
- Bireysel/toplu olarak şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
- Sevgi/sorumluluk duygularını geliştirmek,
- Zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Bireysel/toplumsal ilişkilerini geliştirmek,
- Yaratıcı problem çözme yeteneğini geliştirmek,
- Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmektir (www.programlar.meb.gov.tr).

Türk Milli Eğitimi (MEB 1971)'de okul müzik eğitiminin amaçlarını şöyle belirtmektedir:

- Kişilikleri oluşmuş,
- Toplumsal yaşayışın hazzını duymuş,
- Milli ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte, müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetişmesini sağlamaktır.

Müzik eğitiminin amacı, bireyi sanatçı yapmak değil, onu her alanda yaratıcılığa yöneltmektir. Çağdaş, yenilikçi, hümanist, müziği yaşantısına katabilen bir toplum oluşturabilmek; çağdaş ilköğretim müzik eğitim ve öğretimi ile mümkündür. Bu nedenle ilköğretim çağındaki çocuklara, doğru bir müzik eğitiminin verilmesi gerekmektedir (Yazıcı 2009: 24).

Müzik; ilköğretim çağı çocuğunun yaşamında vazgeçilemez bir öneme sahiptir. Müfredatın temel unsurlarından biri olan müzik eğitimine, en az diğer branş derslerin eğitimine verilen önem ve değer kadar eşit bir yaklaşım gösterilmelidir. Çünkü müzik, ilköğretimde sağlam bir eğitim temelinin yanı sıra önemli bir eğitim alanıdır. Günümüzde müzik eğitimi gereği gibi verilmeli, hak ettiği yere ulaşmalı ve bu dersin önemi göz ardı edilmemelidir.

Günümüzün gelişmiş ve çağdaş toplumlarında müzik eğitimi yaşamın bir parçası kabul edilerek, özellikle ilköğretimde önemli bir yere oturtulmuştur. Öyle ki; Fransa'da anaokullarında ifade ve beceri derslerine ağırlık verilerek, çocuğun ileride seçeceği mesleğin belirlenmesine temel olacak yönlendirmeler daha anaokullarından başlayarak planlanmıştır. İlkokullarda ise haftada on saatlik ana dil Fransızca'ya karşı, altı saat müzik dersi verilmektedir. İsveç, İngiltere, Japonya, Almanya, Romanya, Polonya, gibi ülkeler müzik eğitimini

anaokullarında başlayarak sistemli bir şekilde yürüten ülkelerdendir (Türkoğlu 1983: 36).

Say (2001: 20)'e göre; ilköğretim okullarımızda bazı durumlar dışında, müzik eğitimi pek sınırlı yapılmakla birlikte, onu almaya en uygun ve gerekli bir çağda çocuklara verilememekte, hiçbir zaman giderilemeyecek büyük bir fırsat gibi elden kaçmaktadır. Bugün müzik sorunu olarak en önemli iş, ilköğretim müzik eğitim ve öğretimini çözümlemektir.

Demirle (2000)'e göre; öğretmenler, eğitim sisteminin istenilen hedeflere ulaşılmasında büyük rol oynamaktadır. İstenilen hedeflere ulaşılabilmesi bakımından; öğrenci, ortam, eğitim programları ve öğretmen doğrudan etkili olan faktörlerdir (aktaran Çevik 2011: 146).

Bu nedenle müzik öğretmeninin, müzik öğretimi için gerekli olan müziksel bilgi/becerileri ile öğrendikleri teorik bilgileri uygulayabilme becerilerini kazanmaları ve bu konularda nitelikli olarak yetiştirilmeleri önem taşımaktadır.

Etkili bir müzik öğretmenliği eğitimi, öğrenim içeriklerinin temel öğretmen niteliklerini kazandıracak biçimde belirlenmesi ve uygulanmasına bağlıdır. Temel müzik öğretmeni yeterliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Müzik öğretmeni temel alan bilgisine sahip olmalıdır,
- Müzik öğretmeni müziksel davranış biçimleriyle aktif bir ilişki içinde olmalıdır,
- Müzik öğretmeni, mesleğinin en spesifik yanlarından birisi olan öğretme yeterliklerine sahip olmalıdır,
- Müzik öğretmeni, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel bilgi ve becerilerle donanmış olmalıdır.

Müzik öğretmeni adaylarının, temel alan bilgisi ve müziksel davranışlar kazanma, öğretmenlik mesleğine hazırlanma ve öğretim bilgisiyle donanabilmesi için Tablo 1'de sunulan derslerin eğitimini almış olmaları gerekmektedir (Kalyoncu 2005: 210-213).

Tablo 1. Müzik Öğretmenliği Temel Yeterlik Alanları ve Derslerin Bu Alanlara Göre Dağılımı

Müzik Alan Bilgisi Dersleri	**Müziksel Davranış Biçimlerine Yönelik Dersler**	Öğretim Bilgisi Dersleri	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri
Müzik Teorisi (İşitme Eğitimi)	Piyano	Gelişim ve Öğrenme	Öğretmenlik Mesleğine Giriş
Müzik Tarihi	Bireysel Çalgı Eğitimi	Sınıf Yönetimi	Okul Deneyimi I
Müzik Kültürü	Elektronik Org Eğitimi	Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	Rehberlik
Türk Halk Müziği	Okul Çalgıları	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	
Türk Sanat Müziği	Okul Bandosu	Özel Öğretim Yöntemleri	
Güncel/Popüler Müzik	Orkestra/Oda Müziği	Okul Deneyimi II	
	Orkestra/Oda Müziği ve Yönetimi	Öğretmenlik Uygulaması	
	Bireysel Ses Eğitimi		
	Toplu Ses Eğitimi		
	Koro		
	Koro ve Yönetimi		
	Eşlik/Korrepetisyon		
	Eğitim Müziği Besteleme		
	Oyun, Dans ve Müzik		

Ayrıca; müzik öğretmenlerinin;

"Kuramsal bilgiler boyutunda";

- İnsan ve müzik nedir,
- İnsan ve müzik ilişkisi,
- Günlük yaşamda insanın müziğe olan gereksinimi,
- Müziğin insan yaşamındaki yeri, önemi ve işlevlerinin neler olduğuna ilişkin yeterliklere,

"Ses ile ilgili boyutta";

- Ses üretme organları,
- Bireyde sesin oluşumu,
- Sesin doğru kullanımı,
- Ses kullanımında bireyin ses gelişim özellikleri ve ses sağlığı ile ilgili yeterliklere,

"Çalgı ile ilgili boyutta" ise;

- Bireylerin yeteneklerinin farkına varabilmelerinde,
- Kendilerini gerçekleştirebilmelerinde,

- Kendilerini ifade edebilmelerinde,
- Toplumsal ve ruhsal gelişimlerinde çalgı çalmaya ilişkin bilgi ve beceriler edinmelerinde,
- Öğrencilerin ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda ve fiziksel özelliklerine uygun çalgıya yönelmelerini sağlamaya ilişkin yeterliklere sahip olması beklenmektedir (MEB 2004).

Devlet Konservatuvarı Türk Halk Oyunu mezunu öğrencilerin, formasyon alarak müzik öğretmeni oldukları bir gerçektir. Şüphesiz, halk oyunları bir toplumun kültürünü yansıtan ve kültürünü yeni nesile aktaran en etkili araçtır. Bu nedenle kültürümüzü daha iyi tanımalarını sağlamak ve yaşatmak, ayrıca halk oyunlarını çocuklara sevdirmek için pek çok ülke okullarında etkili bir eğitim/öğretim aracı olarak kullanılmaktadır.

Tablo 2. Türk Halk Oyunu Bölümü Müzik Temel Yeterlik Alanları ve Derslerin Bu Alanlara Göre Dağılımı

Müzik Alan Bilgisi Dersleri	**Müziksel Davranış Biçimlerine Yönelik Dersler**	Öğretim Bilgisi Dersleri	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri
Temel Müzik Teorisi ve Solfeji I-II	Çalgı I-II-III-IV	-	-
Türk Müziği Solfej Nazariyatı I-II	-	-	-
Türk Halk Müziği Solfej Nazariyatı I-II	-	-	-
Ritim Bilgisi I-II	-	-	-

Ancak, halk oyunu mezunu müzik öğretmenlerinin konservatuvar eğitim/öğretim süreçlerinde YÖK'ün belirttiği yukarıdaki etkinlik uygulamaları kapsamındaki çoğu dersin eğitimini almamaları ve dolayısıyla müzik öğretmeninde bulunması gereken bazı alan yeterliklerine sahip olamamaları, gerek müzik eğitimi/öğretiminin gereği gibi uygulanması yönünde gerekse bu öğretmenlerin mesleki yaşamlarında problemlerle karşılaşmaları yönünde olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Oysa öğretmen, sorununu tanımlamak için, sorunun boyutuna, sınırına, nedenine, ivediliğine ilişkin yeterli bilgi toplamalıdır. İyi tanımlanamayan hastalığın iyileştirilebilmesi gibi, iyi tanımlanamayan sorun da çözülemez, üstelik yeni sorunlara yol açar (Başaran 2000: 89-90).

Bu olumsuzluklar ve sorunlar sonucunda, duygusal tükenme yaşayan bir öğretmen, kendisini yaptığı işe vermekte zorlanacak, gerginlik ve engellenme hissedebilecek, işe gitme konusunda isteksizlik yaşayabilecek ve kişisel başarısı azalacaktır (Kılıç ve Yazıcı 2012: 189). Bunun sonucunda ise; eğitimin kalitesi düşecek ve öğrenci, elde edeceği kazanımlar bakımından olumsuz yönde etkilenecektir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik

dersi uygulamasında karşılaştıkları sorunların tespit edilerek öğretmenlerin görüş/düşüncelerine ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları; Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin mesleki sorunları ile ilgili yapılacak çalışmalara temel oluşturması ve gerçekleştirilecek düzenlemelere yardımcı olabilmesi açısından önem taşımaktadır.

2. 1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi; "Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi uygulamasında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" şeklinde düzenlenmiştir.

2. 2. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekildedir:

- Lisans sürecinde eğitimi alınmayan, şu an ki öğretim uygulamalarında eksikliği hissedilen ders/dersler bulunmakta mıdır?
- Eksik ya da hatalı olduğu düşünülen mesleki bilgiler var ise mesleki yaşantıda bu sorun nasıl çözülmektedir?
- Öğretmenliğe başlandığında mesleki anlamda karşılaşılan en büyük problem nedir?
- İstiklal Marşı öğretimi ve yönetimi ile ilgili zorluk yaşanmakta mıdır?
- Koro oluşturmak, çalıştırmak ve yönetmek ile ilgili zorluk yaşanmakta mıdır?
- İlköğretim çağındaki çocuklar için şarkı seçimi hangi kriterlere göre gerçekleştirilmektedir?
- Çocuklara hangi çalgı öğretilmektedir?
- Derslerde beğeni (zevk) uygulaması gerçekleştirilmekte midir?
- Öğretmenlik uygulaması dersleri alınmamasının sıkıntıları yaşanmakta mıdır?
- Formasyon eğitimi sürecinde hangi öğretmenlik meslek derslerinin eğitimi alınmıştır?
- Görev süresince müzik ya da müzik eğitimi/öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim, seminer ya da çalıştaya katılımda bulunulmuş mudur?
- Bir şans olması durumunda meslek ya da branş değiştirilmek istenmekte midir?

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve veri analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel bir araştırmadır. İlköğretim müzik öğretiminde, Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların saptanabilmesi ve incelenebilmesi için araştırma türü olarak görüşme (mülakat) yöntemi seçilmiştir.

Nitel araştırma metodolojisinin araştırmalarda tercih edilmesinin temel sebepleri şunlardır:

- Üzerinde araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamları sistematik olarak inceleyebilmek için,
- Nitel yöntemlerle duygu, düşünce süreçleri ve hisleri daha iyi anlayabilme için,
- Bulgulardan elde edilebilecek kuramların gerçeği yansıtacağı için (Ekiz 2003: 25).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme (mülakat) metodu; insanların neyi ve neden

düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkaran bir veri toplama aracısıdır (Ekiz 2003: 61).

3. 2. Çalışma Grubu

Araştırma 2013-2014 eğitim/öğretim döneminde farklı illerde müzik öğretmenliği yapmakta olan 12 Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. **Öğretmenlerle "Öğretmen Görüşme (Mülakat) Formu" aracılığıyla görüşme yapılmıştır.** Araştırmaya katılanların 6'sı (%50,0) kadın, 6'sı (%50,0) erkektir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeninin Frekans ve Yüzdesi

	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	6	50,0
Erkek	6	50,0
Toplam	12	100,0

3. 3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların saptanabilmesi ve incelenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmen Görüşme (Mülakat) Formu" kullanılmıştır. Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme aracıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3. 4. Öğretmen Görüşleri Formu

Bu görüşme (mülakat) formu; daha önceden yapılmış tez çalışmaları, kitaplar, makaleler, sempozyum bildirileri ve yayınların incelenmesi sonucunda müzik öğretmenlerinin **öğretim** uygulamalarında karşılaştıkları sorunların saptanabilmesi ve incelenebilmesi amacıyla hazırlanmıştır. **Öğretmen görüşme (mülakat) formu**; 12 sorudan oluşmakta ve ilköğretim müzik öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili Türk Halk Oyunu bölümü mezunu müzik **öğretmenlerinin görüşlerine dayanmaktadır.**

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, tablolar halinde düzenlenmiş, tema/kodlar saptandıktan sayısal veriler tespit edilmiş ve yüzde hesaplamaları yapılarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Uygulamalarında Eksikliğini/Yetersizliğini Hissettikleri Ders/Derslerin Durumları Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çalgı dersi eksikliğinin/yetersizliğinin belirtilme durumu	11	91,67	1	8,33	12	100,0
Koro yönetimi dersi eksikliğinin belirtilme durumu	11	91,67	1	8,33	12	100,0
Müzik tarihi dersi eksikliğinin belirtilme durumu	10	83,33	2	16,67	12	100,0

Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin 11'inin (%91,67) lisans eğitimi sürecinde aldıkları "çalgı" dersini yetersiz buldukları; 11'inin (%91,67) "koro yönetimi"; 10'unun (%83,33) ise "müzik tarihi" derslerini almadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler;

"Lisans eğitiminde çalgı eğitimine ağırlık vermedik, öğrenmek için gayret sarf *etmedik, halk oyuncu olduğumuz için hocalarımız da bizi konservatuvarın diğer bölümündeki alan çalgı öğrencilerini zorladıkları gibi zorlamadılar. Bizim de işimize geldi öğrenciliğimizde… Keşke çalgı hakimiyetim olsa diye düşünüyorum. Bir de keşke koro yönetimi derslerimiz olsaydı"; "Müzik tarihi özellikle batı müziği tarihi derslerinin eksikliğini hissediyorum. Mesela dönemleri falan bilmiyorum. Çalgı eğitimi aldık ama yeterli gelmedi. Bir de koro çalıştırırken bazen neyi nasıl yaparız diye düşünüyorum"; "Çalgı eksikliği hissediyorum ayrıca koro yönetimi ve müzik tarihi derslerinin olmasını isterdim. Çünkü bunları derslerimizde çok kullanmamız gerekiyor ve kullanamıyoruz*"

Şeklinde derslerin eksikliği ya da yetersizliği nedeni ile ilgili meslek hayatlarındaki uygulamalarında karşılaştıkları sorunları vurgulamıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eksik/Hatalı Olduğunu Düşündükleri **Mesleki Bilgilerini Düzeltmek/ Tamamlamak İçin Kullandıkları Yöntemleri Belirtme Durumları Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı**

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eksik/hatalı mesleki bilgilere sahip olunduğunun belirtilme durumu	10	83,33	2	16,67	12	100,0
Kitap aracılığıyla çözüme ulaşmanın belirtilme durumu	7	58,33	5	41,67	12	100,0
Görsel materyal/internet aracılığıyla çözüme ulaşmanın belirtilme durumu	8	66,67	4	33,33	12	100,0
Bilen kişiler/müzik öğretmenleri aracılığıyla çözüme ulaşmanın belirtilme durumu	8	66,67	4	33,33	12	100,0
Sorun/sorunların ertelenmesinin belirtilme durumu	7	58,33	5	41,67	12	100,0

Tablo 5'e göre; öğretmenlerinin 10'u (%83,33) eksik/hatalı mesleki bilgilere sahip olduğunu; 7'si (%58,33) eksik ya da hatalı mesleki bilgilerini kitap; 8'i (%66,67) görsel materyal/internet; 8'i (%66,67) bilen kişiler/müzik öğretmenleri aracılığıyla çözüme ulaştırmayı denerken 7'si (%58,33) hiçbir biçimde sorunları çözmeye çalışmamaktadır. Ayrıca öğretmenler;

"Sorunları kimi zaman geçiştirdim. Kimi zaman kendime uyarlayarak çözdüm. Aslında özeleştiri yaparsak mesleğe başladıktan sonra kendimizi geliştirmek için çok çabaladığımız da söyleyemem. Mevcut bilgiler üzerinden etkinliklerimizi yapıyoruz. Öğretim programında verilmesi gerekli konulardan bilmediğim şeyler olduğunda onları anlatmıyorum onun yerine o derslerde türkü

*falan öğretiyorum. Bazen de bilmediğim şeyleri kitaplardan okuyarak önce ben öğreniyorum sonra öğrencilere anlatıyorum"; "Eksiklerim çok var tabi… Onları da bilenlerden soruyorum ya da o tarz bir konuya geldiğimde o konuyu işlemiyorum, yerine başka şeyler öğretiyorum, şarkı falan söyletiyorum"; "*İnternetten koro yönetimleri ile i*lgili videoları falan izliyorum"; "Görsel sunumlara bakıyorum, internetten yararlanıyorum. Kitaplardan okuyorum. Çok zorda kalırsam bilenlere soruyorum"*

Şeklinde eksik/hatalı olduğunu düşündükleri mesleki bilgilerini düzeltmeye/tamamlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 6. Öğretmenlerin Müzik Öğretmenliğine Başladıklarında Karşılaştıkları Problemleri Belirtme Durumları Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bir problemle karşılaşmanın belirtilme durumu	10	83,33	2	16,67	12	100,0
Öğretim yöntemlerine hakim olunmama sorununun belirtilme durumu	9	75,0	3	25,0	12	100,0
Koro oluşturamama sorununun belirtilme durumu	11	91,67	1	8,33	12	100,0
Çalgıya yeterince hakim olunmama sorununun belirtilme durumu	9	75,0	3	25,0	12	100,0
Dersi önemsiz görmenin belirtilme durumu	9	75,0	3	25,0	12	100,0
Mesleğini yapamıyor olmanın sıkıntısının yaşanmasının belirtilme durumu	10	83,33	2	16,67	12	100,0

Bu veriler; araştırmaya katılan öğretmenlerinin 10'unun (%83,33) müzik öğretmenliğine başladıklarında problemlerle karşılaştıklarını; 9'unun (%75) öğretim yöntemlerine hakim olmadıklarını; 11'inin (%91,67) koro oluşturamadığını; 9'unun (%75) çalgılarına yeterince hakim olmadığını ve müzik dersini önemsemediğini; 10'unun (%83,33) ise eğitimini aldıkları asıl mesleklerini yapamıyor olmalarından dolayı sıkıntı yaşadıklarını oraya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenler;

"Alanımı uygulayamıyor olmak beni çok sıktı. Müzik aleti çalamıyor olmak sorun oldu. 7 ve 8'lerin müfredatları çok ağır. Konuları bilmiyordum kendim oturup çalıştım, anladığım kadarıyla anlatmaya çalıştım. Aslında mesleğin uygulanmasında genel her konuda problem yaşadım"; "Neyi nasıl öğretebilirim konusunda yaşadım. Aslında biliyorsunuz ama nasıl anlatabilirim ve çocukların seviyesine nasıl getirebilirim diye düşünüyorsunuz"; "Koro oluşturmak konusunda sorun yaşadım. Öğretim teknikleri ile ilgili bilmediklerim oldu. Bir de programdaki konular özellikle 8. sınıf konuları zor geldi. Önce benim oturup çalışmam gerekti. O şekilde çözüm üretmeye çalıştım"

Şeklinde müzik öğretmenliği mesleğine ilk başladıkları zamanlarda karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktadırlar.

Tablo 7. Öğretmenlerin İstiklal Marşı Öğretimi ve Yönetimi İle İlgili Zorluk Yaşama Durumları Temasının Alt Temasına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sorun yaşanma durumu	7	58,33	5	41,67	12	100,0

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin 7'si (%58,33) İstiklal Marşı'nın öğretimi ve yönetimi ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca öğretmenler;

"Yönetmekte sorun yaşadım, el kullanmayı bilenlere sorup, öğrenmeye çalıştım. İlk zamanlar *yanlıştı hep, şimdi daha iyi galiba. Ayrıca öğretirken de sorunlar yaşıyorum. Öğretilmesi, nefes yerleri falan çok zormuş. Bunları da izleyerek öğrenmeye çalıştım çünkü bununla ilgili bir ders ya da ders içeriği görmemiştim. Çocuklara nasıl öğretsem diye düşündüğüm çok oluyor"; "Yaşamıyorum. Üniversitede bir hocamız bize bununla ilgili bir eğitim vermişti. Birde ben sürekli gözlem yapıyorum. O nedenle sorun yaşamadım"; "Evet, özellikle ilk zamanlarda yanlış yönetiyordum çünkü bilmiyordum. Sonra videolar izledim, bilenlere müzik öğretmenlerine sordum, çalıştırdılar,* öğrendim ama hala tam uygulayabi*ldiğimi söyleyemem"* şeklinde sorun ile ilgili görüşlerini dile getirmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Koro Oluşturmak/Çalıştırmak/Yönetmek İle İlgili Zorluk Yaşama Durumları Temasının Alt Temasına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sorun yaşanma durumu	6	50,0	6	50,0	12	100,0

Tablo 8; müzik öğretmenlerinin 6'sının (%50) koro oluşturmak, çalıştırmak ve yönetmek ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler;

*"Büyük problemlerimden birisi de bu aslında; koro yönetmeyi, hazırlamayı kurallarına göre bilmiyorum. Parça seçerken nelere dikkat edeceğimi de bilmiyorum, o nedenle çocukların sevdikleri şeyleri seçiyorum ama bunların hangileri uygun onu da bilmiyorum"; "Koro oluşturuyorum ama çok bilinçli değil. Bizden istenen şarkıları kulaktan öğretiyorum. Genelde bölgeye ait parçalar oluyor. Yönetme kısmını, el kısmını tamamen uydurarak y*önetiyorum zaten kimse anlamıyor*"; "Genelde halk müziği koroları hazırlıyoruz. Bizim de iyi bildiğimiz bir alan çünkü. O nedenle sorun yaşamıyorum. Bize derslerde nasıl öğrettilerse biz de aynı şekilde etkinliklerimizi yap*ıyoruz"

Şeklinde sorun ile ilgili görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin İlköğretim Çocukları İçin Şarkı Seçim Kriterleri Durumları Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kılavuz kitaplara göre şarkı öğretiminin yapılma durumu	9	75,0	3	25,0	12	100,0
Yöresel türküler ile şarkı öğretiminin yapılma durumu	12	100,0	0	0,0	12	100,0

Tablo 9' göre; öğretmenlerin 9'u (%75) ilköğretim çağındaki çocuklar için şarkı seçimini kılavuz kitaplardan seçmekte ve 12'si (%100) yöresel türküler öğretmektedir. Ayrıca; *"Kitaba göre gitmeye çalışıyorum, o parçaları sevmezlerse ya da parça zorsa sevdikleri türküleri öğretiyorum.* Çoğunlukla kulaktan öğretiyorum*"; "Kılavuz kitaptaki parçaları hiç işlemiyorum. Ben hep türkü öğretiyorum. Sadece belirli gün ve haftalarda o güne özel türkü ya da okul şarkısı öğretiyorum. Genelde yöresel türküleri öğretiyorum hem de bu* şekliyle öğrencile*rin de daha çok ilgisini çekiyor"; "Kitaplardaki parçaları veriyorum. O sıradan gidiyorum. Çocukların sevmedikleri bir şarkıya denk gelirsem de bir türkü öğretiyorum. Çocuklar da keyif alıyor. Kılavuz kitapta zaten yeterince parça var. Yol gösterici oluyor"; "Klavuz kitaptan takip ederek yapıyorum. Ama onun dışında çocuklar istediklerinde de onların istedikleri türküleri söyletiyorum,* çocuklar *…..zaten müzik dersi öğretmenim, şarkı söyleyelim…. diyorlar bende onlar ne isterlerse söyletiyorum"*

Şeklide öğretmen görüşleri belirtilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Müzik Derslerinde Çalgı Öğretimi Gerçekleştirme Durumları Temasının Alt Temasına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çalgı öğretiminin yapılma durumu	0	0,0	12	100,0	12	100,0

Tablo 10'da; araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının müzik derslerinde öğrencilere çalgı öğretmediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler;

"Çalgı öğretmiyorum. Ders süresi 40 dakik*a; öğretilemez diye düşünüyorum"; "Çalgı öğretmiyorum, ben flüt çalmayı biliyorum ama öğretmiyorum. Öğretemiyorum. Zaten öğrenciler de istemiyorlar"; "Öğretmiyorum. Blokflüt biliyorum biraz ama derslerde kullanmıyorum"; "Blokflüt çalabiliyorum ama derslerimde kullanmıyorum,* öğretmiyorum. Okul idaresi *de istemedi. Ben de öğretmedim"*

Şeklinde alt tema ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Müzik Derslerinde Zevk (Beğeni) Eğitimi Uygulaması Gerçekleştirme Durumları Temasının Alt Temasına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Beğeni eğitimi yapılma durumu	0	0,0	12	100,0	12	100,0

Tablo 11'de; araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının müzik derslerinde zevk (beğeni) eğitimine yer vermediği saptanmıştır. Öğretmenler tarafından;

"Hayır yapmıyorum. Sınıfların şartları uygun değil. Yapmak da aklıma gelmedi. Aslında içerikte bunun olduğunu da ilk kez duyuyorum. Aslında materyallerim var dinletebilirdim ama sınıflarımda elektrik kablosu fiş falan yoktu"; "Yapmıyorum. Genelde türküler dinletiyorum ama onun dışında bir tarz müzik dinletmiyorum"; "Yapmıyorum. Bazen benim de hoşuma giden şarkılar falan dinletiyorum ama bunu bilinçli bir şekilde bir programla ve sistemli yaptığım söylenemez zaten ben kendimde her alanın müziğiyle bilgili değilim. Örneğin klasik batı müziğini ben bilmiyorum. Onlardan örnekler vermiyorum"

Şeklinde görüşler ifade edilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Müzik Eğitimi/Öğretimi İle İlgili Herhangi Bir Hizmetiçi Eğitim, Seminer, Çalıştaya Katılma Durumları Temasının Alt Temasına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Katılım belirtilme durumu	0	0,0	12	100,0	12	100,0

Tablo 12; araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının müzik eğitimi/öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim, seminer ya da çalıştaya katılmadıklarını tespit etmektedir. Alt tema ile ilgili öğretmenler; *"Hayır katılmadım, zaten hiç duymadım. Okula gelen genel konularda eğitimler geliyor ama müzik ile ilgili bir seminer ya da eğitim duymadım"; "Hayır hiç olmadı, zaten ben görmedim ve bu yüzden de katılmadım"; "Hayır herhangi bir eğitim ya da* çalıştaya *katılmadım"* şeklinde görüşlerini iletmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Bir Şansları Olsa Mesleklerini/Branşlarını Değiştirmeyi İsteme Durumları Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı

Alt Temalar	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Meslek değiştirmenin istenme durumu	8	66,70	4	33,30	12	100,0
Branş değiştirmenin istenme durumu	4	33,30	8	66,70	12	100,0

Tablo 13'e göre; öğretmenlerin 8'i (%66,70) mesleklerini; 4'ü (%33,30) branşlarını değiştirmeyi istemektedir. Alt tema ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Mesleğimi. Sahne sanatları üzerine çalışmak isterdim. Halk danslarının halk oyunlarının sahnelenmesi için çalışmak isterdim"; "Öğretmenliği sevdiğimi söyleyebilirim ama keşke halkoyunları branşı olsa da orada çalışabilsem. Daha önceden bu branşta atanabiliyorduk. Sonradan bunu müzik branşı ile değiştirdiler. Önceden kendi alanımızı uyguluyorduk ve daha mutluyduk. Keşke gene aynı uygulama olsa"; "Mecburiyetten öğretmen olduk. Aslında keşke alanımızın öğretmenliğini yapabiliyor olsak. Ama seçme şansım olsa sahne sanatları üzerine çalışmak isterdim"; "Mesleğimi; kendi eğitimimde bir işte çalışmak isterdim."

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5. 1. Sonuçlar;

Bu araştırmada çalışma grubundan elde edilen veriler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin;

- %91,67'si lisans eğitimi sürecinde aldıkları çalgı dersini yetersiz bulmaktadır.
- %91,67'si lisans eğitimi sürecinde koro yönetimi dersini almamıştır.
- %83,33'ü lisans eğitimi sürecinde müzik tarihi dersini almamıştır.
- %83,33'ü eksik/hatalı mesleki bilgilere sahiptir.
- %58,33'ü eksik ya da hatalı mesleki bilgilerini kitap aracılığıyla çözüme ulaştırmaya çalıştırmaktadır.
- %66,67'si eksik ya da hatalı mesleki bilgilerini görsel materyal/internet aracılığıyla çözüme ulaştırmaya çalıştırmaktadır.
- %66,67'si eksik ya da hatalı mesleki bilgilerini bilen kişiler/müzik öğretmenleri aracılığıyla çözüme ulaştırmaya çalışmaktadır.
- %58,33'ü hiçbir biçimde eksik ya da hatalı mesleki bilgileri ile ilgili çözüm yolları aramamaktadır.
- %58,33'ü İstiklal Marşı'nın öğretimi ve yönetimi ile ilgili sorunlar yaşamaktadır.
- %50'si koro oluşturmak, çalıştırmak ve yönetmek ile ilgili sorunlar yaşamaktadır.
- %75'i ilköğretim çağındaki çocuklar için şarkıları kılavuz kitaplardan seçmektedir.
- %100'ü sadece yöresel türküler öğretmektedir.
- %100'ü müzik derslerinde öğrencilere çalgı öğretmemektedir.
- %100'ü müzik derslerinde zevk (beğeni) eğitimine yer vermemektedir.
- %100'ü müzik eğitimi/öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim, seminer ya da çalıştaya katılmamıştır.
- %66,70'si mesleğini değiştirmek istemektedir.
- %33,30'u branşını değiştirmek istemektedir.

5. 2. Öneriler;

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerin dikkate alınması önem kazanmaktadır:

- Müzik eğitim/öğretimi ile ilgili hizmetiçi eğitimi destekleyen çeşitli seminerlerin, çalıştayların, sempozyumların gerçekleştirilmesi ve bu sayede öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili iletişime geçmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, öğretimlerinde karşılaştıkları sorunların çözümü için aktif öğrenme yöntemlerinden yararlanmalıdır.
- Öğretmen, bireysel öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurabilmeli, farklı yöntem/teknikleri kullanabilmeli ve bunların pedagojik olarak basamaklandırıldığı bir öğretim programını uygulayabilmelidir. Bu amaçla öğretmenlere, eksikliklerin giderilmesi doğrultusunda eğitim verilmelidir.
- Öğretim programının amaçlarına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin ve diğer branş öğretmenlerinin öğretmenlere destekleyici yönde yaklaşımda bulunması önem içermektedir.
- Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin azalmaması, mesleklerine karşı tükenmişlik hissine kapılmamaları ve motivasyonlarının artırılması için öncelikle MEB tarafından öğretmenlerin katılabilecekleri "Hizmetiçi Eğitim Programları" açılmalıdır.
- Öğrencilerin/velilerin/okul müdürlerinin/diğer branş öğretmenlerinin/ toplumun, müzik derslerine yönelik bakış açılarını değiştirecek, müzik eğitimi/öğretiminin sahip olduğu işlevleri anlatacak cd/kitap gibi çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Okul yöneticilerinin/müfettişlerin/diğer branş öğretmenlerinin/velilerin, müzik/sanat derslerinin bir "eğlence dersi" olmadığı, öğrencilerin yaratıcılık ve estetik yönünü geliştirdiği, diğer derslerde de başarılı olmaları yönünde etkili bir ders olduğu konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- İlköğretim müzik öğretim programının uygulanabilirlik, anlaşılabilirlik yönleri açısından tekrar gözden geçirilerek görev başındaki öğretmenlerin de görüşleri ve düşünceleri doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir.
- Her ilköğretim okulunun donanımlı bir müzik dersliğine sahip olması gerekmektedir.
- Müzik derslerinin haftada en az 2 saate çıkarılması sağlanmalıdır.
- Müzik öğretmenliği lisans programlarında müzik öğretmeni adaylarına verilen eğitimin daha çok mesleki uygulama yönünde olması gerekmektedir.
- MEB Müzik İlköğretim Öğretmen Kılavuz Kitabının müzik öğretmenlerinin tam olarak yararlanabileceği biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Konservatuvarların Türk Halk Oyunu bölümleri son sınıf öğrencilerinin de müzik öğretmeni adayı olduğu göz önüne alındığında; müzik öğretmenliği temel yeterlik alanlarını kapsayan derslerin en azından seçmeli ders statüsünde lisans döneminde verilmesi gerekmektedir.
- Türk Halk Oyunu öğrencilerinin lisans süreçlerinde aldıkları çalgı derslerinin niteliği ve kapsamı artırılmalıdır.
- Öğretmenlere en çok sıkıntı yaşadıkları çalgı öğretimi, koro yönetimi, müzik tarihi ve zevk

(beğeni) eğitimi alanlarında hizmetiçi eğitimin sağlanması gerekmektedir.

- MEB; Türk Halk Oyunu mezunu öğretmen adaylarının kendi alan öğretimlerini de gerçekleştirebilecekleri, kendi alanlarında da öğretmenlik mesleğini uygulayabilecekleri ders/derslerin eğitim sisteminde yerini almasını sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

ALPAGUT, U., (1996). "Kim Kapattı Şu Müziği" Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara. 66

BAŞARAN, İ. E., (2000). "Eğitim Yönetimi: Nitelikli Okul" Feryal Matbaası, Ankara. 89-90

ÇEVİK, D. B., (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi **Özye**terlik Düzeylerinin İncelenmesi" Ahi Evran *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, (12): 145-168

EKİZ, D., (2003)."Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş" Anı Yayıncılık, Ankara. 25-61

KALYONCU, N., (2005). "Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Müzik Öğretmenliği Lisans Programının Revizyon Gerekçeleriyle Tutarlılığı" G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, (25): 207-220

KILIÇ, I. VE YAZICI, T., (2012). "Study of Job Satisfaction and Professional Exhaustion of Music Teachers in Fine Arts and Sport High Schools in Terms of Some Variables" e-Journal of New World Sciences Academy, (7): 182-198

MEB, (2004). "Müzik Öğretmenliği Alan Yeterlikleri Taslağı" Ankara

MEB, (06.09.2013). "Öğretim Programları" http://ogm.meb.gov.tr/programlar.asp (Erişim: 11.12.2013).

MEB, (14 Haziran 1973). "Mevzuat, İlköğretim ve Eğitim Kanunu" 14574

SAY, A., (2001). "Müzik Öğretimi" Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara. 20

SUN, M., (1969). "Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları" Kültür Yayınları, Ankara. 196-197

TÜRKOĞLU, A., (1983). "Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri: Karşılaştırmalı Bir Araştırma" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. 36

YAZICI, T., (2009). "İlköğretim Müzik Dersinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların, Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)" KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon. 1-102

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

ILKÖĞRETIM OKULLARINDA TÜRKİYE'NİN AVRUPA BIRLIĞI'NE UYUMUNA İLİŞKİN NİTEL BİR ARAŞTIRMA*

A QUALITATIVE STUDY ABOUT TURKEY'S INTEGRATION TO EUROPEAN UNION IN PRIMARY SCHOOLS

Esen ALTUNAY[1], Yilmaz TONBUL[2]

[1-2]Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) uyumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel yönteme göre desenlenen bu araştırmada, odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve yöneticilerin Avrupalılık-Avrupalı vatandaş tipi; konusunda en fazla vurguladığı noktalar yaşam seviyesinin yüksek olması ve mesleki yeterliliğe önem vermedir. Eğitim sisteminde AB'ye uyum konusunda ortaya çıkabilecek engeller olarak en fazla vurgulanan noktalar eğitim programı-müfredat ile ölçme-değerlendirme sistemidir. Katılımcıların görüşlerine göre, eğitim sisteminin AB'ye uyumunu geliştirmek için AB bilinci yaratılması, müfredat ve merkezi yönetim yapısının değişmesi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Avrupa Birliği'ne Uyum, Öğretmen ve Yöneticiler

Abstract: The aim of this qualitative methods was to examine primary school administrators and teachers' views about Turkey's integration to European Union (EU). The research was designed using qualitative models was used focus group interview technique. In order to select the working groups, purposive sampling method has been used. In this study, as data collection tools, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. Content analysis was used for the data analysis. According to research findings, the most emphasized aspects by teachers and administrators about Europeanness and European citizen type are having a high standard of living and paying attention to professional competence. The most emphatic points stated as the obstacles that may arise in the educational system related to the adaption to the EU are educational program-curriculum and assessment system for students. According to the participants, so as to improve the compliance of educational system with the EU it is essential that awareness of the EU be created and curriculum and centralized management structure be changed and also teachers' qualifications be improved.

Key Words: European Union, Integration To European Union, Teachers And Administrators

1. GİRİŞ

AB, kültürleri, dilleri, eğitim sistemleri ve vatandaşlarının düşünce tarzları birbirinden oldukça farklı olan birçok ülkeden oluşmaktadır (Çiçeksisoy 2008; Toksöz 2005). Avrupa halkları arasında sıkı bir birliğin temellerinin atılması, ekonomik ve sosyal ilerlemenin sağlanması, yaşam koşullarının iyileştirilmesi, uluslararası ticaret üzerindeki engellerin kaldırılması, deniz aşırı ülkelerle dayanışma içinde refahın geliştirilmesi (Soysal 2000; EU 1951; EU 1992) gibi amaçları gerçekleştirmeye çalışarak, bütünleşmiş bir birlik oluşturmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Birliğin programları, AB üye ülkeleri arasında işbirliğini geliştirerek Avrupalılık bilincinin, yenilikçilik ve girişimcilik anlayışının yerleşmesini desteklemek, Birlik politikalarının ve mevzuatının uygulanmasına ve Birliğin karşılaştığı sorunlara ortak çözümler yaratılmasına katkı sağlamak ve ortak bir yaşam kültürü oluşturmaya çalışmaktadır (Çiçeksisoy 2008). AB entegrasyonunda AB bilincinin oluşumu, diğer AB ülkeleri ile etkileşim ve sosyalleşme süreci önemli etkenler olarak görülmektedir. Bu amaçla kampanyalar ve çeşitli Avrupalılık sembolleri (bayrak, marş, pasaport, eğitim değişim programları, ortak para birimi ve vatandaşlık hakları,..) kullanılmaktadır (Jacobs ve Maier 1998).

AB'nin politikaları çerçevesinde, üyelik için başvuran birçok ülke arasında Türkiye de yer almaktadır. Türkiye'nin AB ile tam üyelik müzakereleri 2005'te başlamıştır. Üstel'e (2005) göre, AB üyeliğinin, Türkiye'de toplumsal yaşamın çevre, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik başta olmak üzere, birçok alanında iyileşmeler yaratacağı beklenmektedir. Bloom'a (1990) göre, siyasal bir örgüt/grup ile özdeşleşme, örgütün üyelerine sağladığı maddi ve manevi yararlara bağlıdır (Akt. Winston 1997). Örneğin, birey, devletin politikalarını tehdit olarak algıladığında, ona karşı olumsuz davranışlar göstermekte ve diğer sistemlerle/gruplarla özdeşleşmeler yaygınlaşabilmektedir (Bloom 1990: akt. Winston 1997). Bu bağlamda Avrupa Birliği'ne yeni üye olacak olan Türkiye'nin uyumunun gelişebilmesi açısından doğru ve önyargısız bir bilgi akışının gerçekleşmesi önem taşımaktadır. Berger'in (1966) diyalektik görüşüne göre, bilgi toplumu şekillendirir, toplum da bilgiyi üretir. Bu yaklaşım çerçevesinde birey, sosyalleşirken ve sosyalleştikten sonra da toplumu etkilemektedir. Bu bağlamda, ortak bir Avrupa anlayışı oluşturulması ve geniş kitlelerce benimsetilmesi amacıyla eğitim bir araç olarak görülmektedir. Öte yandan, farklı kültürler arasında cinsiyet rolleri, disiplin anlayışı, kendine güven gibi değerlerin farklılığı, aile ve okulda verilen değerlerin çatışmasına yol açabilmektedir. Farklı kültürler arasında bir bütünlüğe kendini ait hissetmeyen bireylerde, kişilik ve uyum sorunları yaşanabilmektedir (Temel ve Yazıcı 2003). Bu nedenle bireyin okul, çevre ve ailede kazandırılan değerlerinin örtüşmesi gerekmektedir. Toplumlar arasındaki kültürel mesafe ve farklılıklar, ortak yaşama kültürünün zenginleştirilmesi aracılığıyla giderilebilir (Bedirhan 2009). Ortak bir Avrupa ruhu yaratılabilmesi, Avrupa vatandaşını şekillendirebilen ve evrensel kültürü sunan eğitim programları ile gerçekleşebilir (Kastoryano 2009). Toplumların devamlılığı eğitim yolu ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle AB üyesi olduktan sonra, Türkiye'de gerçekleşecek köklü değişikliklerin eğitime duyulan talebin niteliğini değiştirmesi beklenmektedir (Erdoğan 2000).

AB'ye uyum süreci açısından, eğitim sisteminin gereksinimi olan bilgi birikiminin oluşturulması, paylaşılması ve bilimsel araştırmaların yapılması büyük önem taşımaktadır. AB bütünleşme sürecinde, AB ile ilgili araştırmalar incelendiğinde (EU 2007-2008; ATAUM 2010; Poyraz 2008; Gülcan 2003; Başbay ve Doğan 2004; Arslan 2007; Akpınar 2006; Doğan 2007; Balcıoğulları ve Ayçin 2009; Balkar ve Özgan 2010; Dinç 2009) eğitimde yapılan çalışmaların daha çok AB'ye ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye ve AB projelerinin (Erasmus, Comenius, vb.) kazanımlarına yönelik olduğu ve bu çalışmalarda da öğretmenlerin görüşlerine yeterince yer verilmediği görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye'de AB kültür müktesebatının, ulusal kültürle tanıştırılması ve kaynaştırılması işlevi, eğitim sisteminden beklenirken, eğitim sistemi ve eğitimciler siyasal, ekonomik, hukuksal değişim ve uyum politikalarının yanında toplumun, Avrupa kültür dünyasıyla kaynaşması açısından önem taşımaktadır).

Geleceğin AB üyesi bir Türkiye'de, halkın ve özellikle yeni nesillerin Avrupa vatandaşlığına hazırlanması, AB'ye uyumunun sağlanması ve bu yeni yapılanmanın ihtiyaçlarına ve değerlerine göre davranışlar kazanması gerekmektedir. Bu davranışları kazandırmak ise en başta eğitim kurumlarının görevidir. Bu nedenle toplumsal olarak hedeflenen birey tipinin ve Avrupa vatandaşının yetiştirilmesi, sosyal dönüşümün sağlanması ve AB'ne uyumun geliştirilmesi açısından, öğretmenler ve eğitim yöneticileri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin AB adaylık süreci devam ederken bu süreçte büyük görevler düşen eğitim sisteminde ve kurumlarında öğretmen ve yöneticilerin AB'ye uyum konusundaki görüşlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması nedeniyle, bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerin, alandaki önemli bir eksikliği tamamlamada katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1.Araştırmanın Amacı

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyumuna ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu kapsamda araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır;

1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Avrupalı vatandaş tipine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyumu konusundaki engellere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Avrupa Birliği'ne uyumunun gelişimi için eğitim sistemi için önerileri nelerdir?

2.YÖNTEM

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin Avrupa Birliği'ne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, nitel araştırma yöntemi ile ele alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili metropol ilçelerinde 2010-2011 öğretim yılında görev yapmakta olan 28 eğitimci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyetine göre dağılımı 12'si kadın, 16'sı erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Branşlara göre

dağılıma bakıldığında, 9'unun sınıf öğretmeni, 4'ünün türkçe öğretmeni, 4'ünün din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 5'inin yabancı dil öğretmeni, 3'ünün rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ve 1'nin fen ve teknoloji dersi öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş gruplarına bakıldığında, 20-30 yaş grubunda 3 öğretmenin, 30-40 yaş grubunda 10 öğretmenin, 40-50 yaş grubunda 13 öğretmenin ile 50 yaş ve üstü yaş grubunda ise 2 öğretmenin olduğu görülmektedir. Katılımcıların sendika seçimlerine göre dağılımlarına bakıldığında, 9'nun herhangi bir sendikaya üye olmadığı, 7'sinin Eğitimsen, 4'ünün Türk eğitimsen, 4'ünün Eğitimbir ve 4'nün Eğitim iş sendikalarına üye olduğu görülmektedir. Herbir odak grup görüşmesi 5-8 arasında değişen katılımcı sayısı ile gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve alan yazın taramalarından elde edilen bilgiler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda, yer alması gerektiği düşülen üç ana tema belirlenmiştir. Daha sonra, temaların içeriğinin derinlemesine tartışılmasında yararlı olacağına inanılan açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun, amaca ne derece hizmet ettiğini, anlaşılırlığını ve uygulanabilirliğini kontrol ettirmek amacıyla alan uzmanlarının[1] görüşlerine başvurulmuştur. Son olarak, üç öğretmen ile birlikte yapılan bir ön uygulamada herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür.

Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve yapılan görüşmelerin sürelerinin uzun tutulması ile iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik ise, ayrıntılı betimleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Tutarlık incelemesiyle iç güvenirlik, üç uzman tarafından gerçekleştirilen teyit incelemesi yoluyla da dış güvenirlik sağlanmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen kodlar ve oluşturulan temaların etkili bir biçimde organize edilip edilmediğinin incelenmesi için oluşturulan kodlar ve temalar üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, nitel araştırma konusunda Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucuna iki kodlayıcı arasındaki uyuşma oranı .95 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme formun elde edilen verilerin güvenirliği için, formlardan elde edilen tüm cevaplar katılımcı numarasıyla eşleştirilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlığını) artırmak için bulguların tamamı temalarına göre verilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra, yapılan kodlamalar için uzman (nitel araştırma yapan üç uzman) kanısına başvurularak tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacıların konumları, araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada

1 **** Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve ÖğretimiABD öğretim üyesi Prof. Dr. Müfit Köleksiz, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği ABD öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Yunus R. Zoraloğlu, Eğitm Yönetimi, Teftişi, ekonomisi ve Planlaması ABD öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Yılmaz Tonbul

karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama tekniği olarak odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan odak grup görüşmelerinde, ses kayıt cihazı ve not alma tekniği birlikte kullanılmıştır. Bir görüşme yaklaşık 60-90 dakika sürmüştür.

Odak grup görüşmesinin gerçekleştirilebilmesi için, araştırmacı tarafından okul yöneticilerinden izin istenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin uygun olduğu bir gün için randevu istenmiştir. Randevu tarihlerinde okullara gidilmiş, yuvarlak bir masanın etrafında tüm katılımcıların ve yönlendiricilerin oturabilecekleri bir toplantı odasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir Toplantıda, önceden hazırlanmış sorular her bir katılımcıya yönlendirici tarafından sırayla yönlendirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde önemli katılımcıların kendi görüşlerini özgürce ortaya koymaları amaçlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar verilerek betimsel analiz tekniği kullanılmış (Yıldırım ve Şimşek 2004) ve üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde verilerin analizi gerçekleştirilmiştir (Türnüklü 2000). Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay 2010).

Formlardan elde edilen veriler öncelikle Office 2007 programına aktarılarak birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturmuş, temalar (kategoriler) ortaya çıkarılarak içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Bu araştırmada veriler kodlanmadan önce, kuramsal desteğe dayalı olarak bir kod listesi çıkarılmıştır. Bu araştırmada daha önceden kuramlar desteğinde belirlenen kavramlara göre ve analizler sırasında ihtiyaç duyulan kriterlere göre kodlamalar yapılmıştır. Ardından, araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak ana temalar ortaya çıkarılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra, temalar ve kodlar halinde birbirleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Ana Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
1. Avrupalı vatandaş tipine ilişkin görüşler	Sosyo- Ekonomik Nitelikler
	Bireysel Nitelikler
2. AB'ye uyum konusundaki engellere ilişkin görüşler	Yönetimsel engeller
	Öğretimsel engeller
	Öğretmenlere bağlı engeller
	Sosyo-Kültürel Farklılıklar
3. AB'ye uyumun gelişimi için önerilere ilişkin görüşler	Bilinç yaratma
	Öğretim
	Yönetim
	Öğretmen

Tablo 1'de görüldüğü gibi, verilerin analizi sonucunda üç ana tema ortaya çıkmıştır. Birinci ana tema olan "Avrupalı vatandaş tipine ilişkin görüşler" başlığı altında "sosyo-ekonomik nitelikler ve bireysel nitelikler" şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. İkinci ana tema "Avrupa Birliği'ne uyum konusunda ortaya çıkabilecek engellere ilişkin görüşler" başlığı altında "yönetimsel engeller, öğretimsel engeller, öğretmenlere bağlı engeller ve sosyo-kültürel engeller" olarak dört kategori oluşturulmuştur. Üçüncü ana tema olan "Avrupa Birliği'ne uyumun gelişimi için eğitim sistemine yönelik önerilere ilişkin görüşler" başlığı altında ise "bilinç yaratma, öğretim, yönetim ve öğretmen" şeklinde dört kategori ortaya çıkmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre tüm katılımcılara birer numara verilmiş, aynı zamanda aynı okulda çalışan öğretmen ve yöneticilere (katılımcılar) bir harf verilerek, okullar görüşme grubuna göre 1A, 2A, 6B, 7B şeklinde kodlanmıştır. Bu bölümde görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplanmış ve bulgular sunulmuştur.

3.1. Avrupalı Vatandaş Tipine Ilişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru "Avrupalılık-Avrupalı vatandaş tipi nasıldır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'de verilen bulgulara göre, katılımcılar, Avrupalı vatandaş tipini bireysel nitelikler ve sosyo-ekonomik nitelikler olarak başlıca iki kategoride ve birçok tema ile tanımlamışlardır. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan noktalar, yaşam seviyesinin yüksekliği ve mesleki yeterliliğe önem vermedir.

Tablo 2. Avrupalı Vatandaş Tipine İlişkin Tema ve Kategoriler

Ana Temalar	Kategoriler	Alt temalar
AB Vatandaş tipi	Bireysel Nitelikler	Hümanist olma Etik değerlere önem verme Mesleki yeterliliğe önem verme Özgür birey olma Aktif vatandaş olma Yaşam kültürü geliştirme
	Sosyo- Ekonomik Nitelikler	Yaşam seviyesinin yüksekliği Mesleki saygınlığa erişme Kurumsallaşmış bir yapıda çalışma

Katılımcılar tarafından bireysel nitelikler konusunda vurgulanan görüşlerin bazıları şöyledir; Katılımcılardan biri (15C) Avrupalı hümanist vatandaş tipine yönelik

"K*arşısındakine insan olarak bakan kişi Avrupalıdır. Kişinin haklarına saygılı olması, kimliğini sorgulamamasıdır."*

şeklinde kendi düşüncesini belirtmiştir. Etik değerlere önem verme konusunda, bir katılımcının görüşü (5A),

"Değerler ve kuralları uygulayan, işini tam yapmaya çalışan, kuralları uygulamada duygusal davranmayan, görev bilinci oluşan bireylerdir."

Şeklindedir. Bu konuda bu görüşe benzer olarak, 28E tanımlı katılımcı da,

"kuralcı,… ab vatandaşlarının en sorumsuzu bile bizden daha duyarlı,…, kurallar kişiye göre esnemez, yanlışı onaylamaz, sosyal değerlere önem veriliyor."

Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Avrupalı vatandaş tipine ilişkin "mesleki yeterliliğe önem verme" konusunda on üç katılımcı (1A, 2A, 4A, 7B, 8B, 11B, 13C, 20D, 21D, 22D, 23D, 26E ve 27E) benzer doğrultuda görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"Alanına hakim, öğretim yöntem ve tekniklerini etkili uygulayan, yaparak yaşayarak öğrenen ve öğreten....." (1A),

"Teknoloji ile barışık. Derslerinde gerekli olan bütün öğretim tekniklerini kullanan ve kişisel gelişime önem veren öğretmenler…" (23D) ve

"Değişime açık olan, güncel yayınları, teknolojiyi takip eden öğretmenlerdir. " (22D) görüşleri bu konuda belirtilen görüşler arasındadır.

Sosyo-ekonomik nitelikler kategorisinde vurgulanan görüşlerin bazıları şöyledir; Yaşam seviyesinin yüksekliğine ilişkin olarak, bir katılımcı (*2A)*

"Öğretmenler *Avrupa'da toplumun en kaliteli kesiminden seçilir. Ekonomik anlamda çok refahlar, bu konuda kaygıları yok. Ek bir iş yapması gerekmiyor,…"*

Şeklinde görüşünü belirtirken, 7B tanımlı katılımcı

"Avrupa'da öğretmenler ekonomik olarak en yüksek ücret alan meslek gruplarından biri,…"

Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu görüşlere benzer şekilde diğer bazı katılımcılar benzer görüş belirtmişlerdir (4A, 8B, 11B, 18D, 20D, 21D, 23D). Avrupalı vatandaş tipine ilişkin "mesleki saygınlığa erişme" konusunda katılımcılardan bazıları

"…….. *Avrupalı öğretmenin görev tanımı belli… Her işi herkese yaptırmazlar. Özel eğitim vermek farklıdır, özel eğitime muhtaç çocukların korunması farklıdır."* (15C) ve

"AB'de öğretmenlerin kararlarına daha çok saygı duyuluyor. Meslek olarak öğretmenlik daha saygın olarak görülüyor…" (22D)

Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşleri, benzer doğrultuda görüşü olan 14C, 16C ve 21D numaralı katılımcılar da desteklemiştir.

3.2.Avrupa Birliği'ne Uyum Konusundaki Engellere Ilişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru "AB'ye uyum konusundaki engeller nelerdir?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3'te verilen bulgulara göre, katılımcılar, AB'ye uyum konusunda ortaya çıkabilecek engelleri yönetim, öğretim, sosyo-kültürel farklar ve öğretmen nitelikleri olarak başlıca dört kategoride ve birçok tema ile tanımlamışlardır. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan noktalar eğitim programı-müfredat yetersizliği ile ölçme- değerlendirme sistemidir.

Tablo 3. Avrupa Birliği'ne Uyum Konusundaki Engellere İlişkin Tema ve Kategoriler

Ana Temalar	Kategoriler	Alt temalar
Engeller	Yönetim	AB politikasının belirsizliği Rehberlik-danışmanlık sunamama Eğitim planlamasının yetersizliği Merkeziyetçi eğitim yönetimi Fırsat eşitsizlikleri Okulların alt yapıları Hukuk sistemi Ekonomik durum Denetim sistemi ve atama koşulları Eğitim felsefesi
	Öğretim	Müfredat yetersizliği Değer eğitiminin eksikliği Ölçme-değerlendirme sistemi
	Sosyo-Kültürel Farklar	Aile eğitiminin düşüklüğü Yaşam kültürü farklılığı
	Öğretmen	Öğretmenin niteliği ve yetiştirilmesi

AB'ye uyum açısından yönetim, katılımcılar tarafından engel olarak görülmüştür. Katılımcılardan bazıları (2A, 9B, 15C ve 27E), AB politikasının belirsizliğini engel olarak belirtmişlerdir. Buna örnek olarak iki katılımcının görüşü şöyledir:

"AB politikası tutarlı ve destekleyici değil. Gerek popüler kültür, gerekse medya olarak, devlet yöneticilerinin yönelimiyle AB'ye yöneliyoruz. Hükümetin AB ile anlaşamaması sonucunda hükümetin tavır koymasıyla bizde geri çekiliyoruz….." (22D) ve

"Türkiye'nin AB için belirli bir eğitim politikasının olmaması sorun yaratabilir. Siyasi grupların çekişmeleri nedeniyle net bir eğitim politikası hazırlanmak istenmiyor." (4A).

Eğitim felsefesi konusunda katılımcılardan bazıları (4A, 5A, 10B, 11B, 22D ve 23D) benzer görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan 5A'nın

"Eğitim felsefesinde sorun var. Birey … yok. Ne kadar öğrenci alınmış, ne kadar mezun edilmiş, yönetim için önemli olan o. Okullar diploma versin, çocuğu okulda tutsun isteniyor…." ve 10B'nin "*Türkiye'de okul…, meslek edinilebilmesi için bir araç, kültürel gelişim amacı yok. Sadece öğretim ve sınavlar önemseniyor, eğitim önemsenmiyor."*

görüşleri benzer doğrultuda bulunmuştur. Merkeziyetçi eğitim yönetimine ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"İlk sorun milli eğitimin Ankara'dan yönetilmesi olabilir…. *Yerinden yönetimin güçlendirilmesi gerekir. Okul müdürü ayrı olacak, baş öğretmen ayrı olacak. Okul müdürü idari, mali yapıyı yönetmeli, başöğretmen eğitim öğretimi yönetmeli….."* (15C),

"Zümre öğretmenler kurulu toplantıları yapılıyor, ancak hiçbir şube müdürü, bu kararları okumuyor.. Uygulama kararlarının,… okullarda alınması gerekli….. " (21D) ve

"Eğitimin yönetiminde merkeziyetçilikten kurtulmak, okulların problemlerini okulda çözmek gerekli. İzmir'in şartları ile Hakkari'nin şartları aynı değil…….. Sorunlardan üst yönetimin haberi olmuyor… Sistemin alt kısımlarında çalışanlar sesini duyuramıyor…." (22D).

Katılımcılardan 5A, 14C, 21D ve 28E'nin merkeziyetçi eğitim yönetimi konusundaki görüşleri bu görüşlerle benzerlik göstermektedir. Eğitim planlamasına ilişkin olarak bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

"*Eğitim politikası devlet politikası haline getirilene kadar sorunların yaşanmasına devam edilecektir. Her hükümet sadece kendi adamını yerleştiriyor, kendi politikalarını uyguluyor."* (21D) ve

"Eğitim sisteminde planlama düzgün yapılmıyor. Değişiklik yapılırken tam olarak araştırılmadan, planlanmadan, hazırlık yapılmadan yapılıyor….." (23D).

15C, 18D, 23D ve 25E tanımlı katılımcılar da bu görüşlerle benzer doğrultuda görüşler sunmuşlardır. Rehberlik-danışmanlık sunma etkinliklerine ilişkin sorun yaşanabileceğini (14C, 15C, 16C, 22D ve 27E) belirtirten bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

"Rehberlik servislerinde çalışan eleman sayısı öğrenci sayılarına göre yeterli olamıyor. 1700 öğrencinin olduğu bir okulda, iki rehber öğret-

menin bütün öğrencilerle ilgilenme imkanı yok. …….. (15C),

"Öğrencilerin meslek eğitimine yönlendirilmesinde engeller var. ….. Müzik alanında yetenekli olan bir öğrenciyi bu konuda yönlendiremiyorum…. Aileler yeteneğe göre yönlendirmeyi desteklemiyor." (16C).

Katılımcılardan bazıları (4A, 6B, 11B ve 12C) fırsat eşitsizlikleri açısından AB'ye uyumda sorun yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, bu görüşlerin bir kısmı şöyledir:

"Fırsat eşitsizliklerinin kaldırılması gerekir. Türkiye'nin her ilindeki öğrenciler öğretim yılı içerisinde ne öğrenirlerse öğrensinler aynı sınavlarla değerlendiriliyor. Ancak her sınıfta aynı ders verilmiyor." (11B),

"*AB'ye girildiği takdirde ekonomik olarak fırsat eşitsizlikleri sorunlar yaratabilir.* İnsanlar AB'ye girince ekonominin düzeleceğine inandıkları için AB'ye girmek istiyorlar." (12C).

AB'ye uyumda ortaya çıkabilecek engellere yönelik, okulların alt yapısı konusunda katılımcıların bazıları görüş (9B, 18D, 20D ve 27E) belirtmişlerdir. AB'ye uyumda ortaya çıkabilecek engellere yönelik, hukuk sistemi konusunda katılımcıların bazıları görüş (9B, 10B, 14C ve 22D) belirtmişlerdir. Bir katılımcının görüşü şöyledir:

"*Türkiye'ye özgürlükçü bir anayasa gereklidir. Çok kültürlülüğe uygun değil….* Şimdi çözmeye *çalıştığımız konular, bizim için çok yeni konular."* (9B).

Katılımcılardan bazıları (9B, 10B, 14C, 19D) ekonomik durum açısından AB'ye uyumda sorun yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, bu görüşlerden biri şöyledir:

"AB girildiğinde her şey değişecekmiş gibi algılanıyor. Halbuki Türkiye'nin doğusundaki insan AB'ye girdiğinde iyi olmayı bekleyecek, ama olamayacak. Ekonomik durum düzelmediği için göçe neden olabilecek. Yaşam standartlarının yükselmesini isteyecek, beklentilerinin karşılanması isteyecektir." (13C).

Katılımcılardan bazıları (14C, 21D ve 22D) denetim sistemi açısından AB'ye uyumda sorun yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

AB'ye uyum açısından, öğretim engelleri, katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılardan biri (13C) müfredat-eğitim programı engellerine ilişkin görüşünü

"*Başkasının sistemini alıp kendimize entegre etmek yerine, kendi yapımıza uygun bir eğitim sistemi üretmemiz gerekir. Hazır programda verilen 70 etkinliği uygulayamam, en az 30 kişilik sınıflarım var….. Köy enstitüleri gibi geleneği olan bir ülkeyiz…"*

Şeklinde belirtmiştir. Diğer katılımcılardan bazıları (2A, 3A, 8B, 12C, 13C, 19D, 27E) benzer doğrultuda görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar AB'ye uyum konusunda ölçme değerlendirme sistemini bir engel olarak vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri

"Ölçme değerlendirme sistemi nedeniyle sadece bazı dersler önemseniyor. Türkçe, tarih, matematik,… dışındaki derslerde bile bu dersler işleniyor. Sosyal ve kültürel etkinlikler önemsenmiyor….." (8B)

Şeklinde görüşünü belirtmiştir. 3A tanımlı katılımcı ise

"Bir çocuğa değerlere, sosyal hayata dair bir çok şey sunulabilecekken, sınav kaygılarından dolayı, yapılamıyor. Çocukların sosyal becerileri geliştirilmiyor. *Hiçbir derneğe, örgüte üye olamıyor. Hepimizin kafasında 'örgüt' denince farklı bir şeyler uyanıyor*."

Şeklinde görüşlerini sunmuştur. Katılımcılardan bazıları (14C, 20D, 23D ve 27E), bu görüşleri destekleyici görüşler sunmuşlardır. Değer eğitimi konusunda katılımcıların bazıları görüş (19D, 22D ve 28E) belirtmişlerdir:

"AB'de değer eğitimine daha çok önem veriliyor. Değer eğitimi bizde bir gereksinim olarak görülmüyor." (19D) ve

"Ulusal değerlerden uzaklaşmak sorun yaratabilir. Evrensel insan haklarının ve değerlerinin kullanımının artması için değer eğitimi gereklidir." (22D).

AB'ye uyumda, katılımcıların sosyo-kültürel farklılıkları engel olarak gören bazı görüşleri şöyledir; Yaşam kültürü konusunda bazı katılımcıların görüşleri (2A, 4A, 11B, 13C ve 24E) şöyledir:

"Demokrasi kültürünün benimsenmesi zaman alacak. Sistemin bütünün yönetiminde sorunlar yaşanabilir. Demokratik eğitim sisteminin uygulanmasında sorunlar yaşanacak. Öğretmen hazır değil, program uygun değil." (24E) ve

"Farklı kültürlere yeterince açık olmadığımızı düşünüyorum. Önyargılıyız. *Belli bir eğitim seviyesine ulaşanlar, kendi içimizdeki fikirlere açıklar ama eğitim seviyesi düşük kimselerin yabancı korkusu olduğunu düşünüyorum*." (2A).

AB'ye uyumda öğretmenin niteliği ve öğretmen yetiştirmeyi engel olarak gören katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

"Öğretmen yetiştirme sisteminde sorunlar var. ……. Hazırlanan programı kullanmada yetersizlikler var…. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme ve uygulama arasında işbirliği eksikliği var." (14C).

Diğer katılımcılardan bazılarının da (5A, 18D, 16C, 22D ve 24E) görüşleri bu görüşlere benzerlik göstermektedir.

3.4. Avrupa Birliği'ne Uyumun Gelişimi İçin Önerilere İlişkin Görüşler

Bu alt problem doğrultusunda görüşme formundaki soru "AB'ye uyumun gelişimi için eğitim sistemine yönelik önerileriniz nelerdir? şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'te verilen bulgulara göre, katılımcılar, AB'ye uyumun gelişimi için eğitim sistemine yönelik önerileri bilinç yaratma, yönetim, öğretim ve öğretmen olarak başlıca dört kategoride ve birçok tema ile tanımlamışlardır. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan noktalar AB bilinci yaratmanın gerekliliği, müfredat değişikliği, merkezi yönetim yapısının değişmesi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesidir.

Tablo 4. Avrupa Birliği'ne Uyumun Gelişimi İçin Önerilere İlişkin Tema ve Kategoriler

Ana Temalar	Kategoriler	Alt temalar
AB'ye Uyum İçin Öneriler	Bilinç yaratma	AB bilinci yaratmanın gerekliliği AB bilinci yaratma amacıyla yapılan çalışmaları yeterli görmeme AB bilinci yaratma yöntemleri Aile eğitim düzeyinin yükseltilmesi
	Öğretim	Müfredat değişikliği AB projeleri Öğrenci-öğretmen değişim programları ölçme-değerlendirme sistemi
	Yönetim	Merkezi yönetim yapısının değişmesi Milli eğitim politikası Okulların alt yapı olanakları Denetim sistemi Eğitim felsefesinin yeniden düzenlenmesi
	Öğretmen	Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi Hizmet içi eğitim

AB'ye uyumu geliştirmek için öneri olarak bilinç yaratma kategorisi katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. 1A, 2A, 4A, 5A, 6B, 8B, 9B, 10B, 11B, 12C, 18D, 20D, 21D, 22D, 28E tanımlı katılımcılar olmak üzere, 15 katılımcı AB'ye ilişkin bir bilinç yaratmanın gerekli olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"AB ülkelerindki eğitimin seviyesine gelebilmek için bir AB bilinci yaratılmalı." (1A),

"AB'nin nasıl bir kültür olduğu anlatılmalı. Okullarda araştırma konuları verilebilir." (8B) ve

"AB'ye uyumla ilgili ülkemizde neler değişiyor, pek farkında değiliz, bu yüzden bilinç yaratılması gerekir. ……" (10B).

Bu görüşlere ek olarak bazı katılımcılar (2A, 6B, 10B, 11B, 12C, 13C, 15C,21D ve 22D) bilinç yaratma amacıyla yapılan çalışmaları yeterli görmediklerini şu şekilde belirtmişlerdir:

"AB bilinci yaratma konusunda herhangi bir etkinlik yok." (12C) ve

"AB projelerinde… hiç kimseden şunları uygulamalıyız, bir şeyleri yenilemeliyiz dediğini duymadım. Bütçeye, fiziksel anlamda okula katkısı veya gezdikleri yerlerden bahsedilmiştir. Aslında projelerde etkileşimin, tanıtımın daha çok önemli olması gerekir." (21D).

Bu görüşlerden farklı olarak 18D tanımlı katılımcı

"AB bilinci yaratmanın zorunlu olduğunu düşünmüyorum. Bir hayranlığa gerek yok." ve "*Eğitim sisteminde AB bombardımanı var. Sokrates, Commenius, içi boşaltılmış bir şekilde AB işleyişi sürüyor.Öğrenci değişiminde niye gittiğini bilmiyor….."*

Şeklinde aksi yönde görüşlerini sunmuştur. Aile eğitim düzeyinin yükseltilmesi konusunda görüş belirten katılımcıların bazılarının (3A, 10B, 13C, 15C ve 24E) görüşleri şöyledir:

"AB sürecinde yaygın eğitime önem verilmesi gerekir. Toplumun, bir şeylerin, niçin yapıldığını bilmesi gerekir." (15C) ve

"AB ülkelerinde okulda velinin etkisi fazladır, … Bu yüzden hesap sorabilen, denetleyebilen veli tipinin geliştirilmesi gerekli." (24E).

Katılımcılardan bazıları (4A, 6B, 11B, 24E, 25E, 27E ve 28E), AB bilinci yaratma konusunda önerileri içeren görüşler belirtmişlerdir:

"Yaşamı sorgulayabilen, düşünen bireyler, öğrenciler yetiştirmek gerekli. Belki ilköğretim düzeyinde felsefeye giriş gibi soru sormayı öğretebilen dersler konulabilir. AB için ek düzenlemeler yapılabilir, bir ders olarak verilebilir." (6B),

"AB konusunda magazinel (Kokoreç,….) konulara takılıyoruz. Biraz yüzeyel bakıyoruz. Değer eğitiminin yapılması gereklidir. Hesap vermek, sorumlulukları bilmek, sahiplenme duygusu, belli bir disiplin içinde yaşamak, bunlar önemli…… (24E).

Katılımcıların bazıları AB'ye uyumu geliştirmek için öğretim konusunda öneriler sunmuşlardır. Katılımcılardan biri (1A) müfredat değişikliğini belirtirken

"AB ülkelerinin eğitim sistemleri incelenerek, müfredatta değişiklikler yapılabilir. Eğitim sisteminde, öğretim yöntemleri ve içerik açısından (dil laboratuarları, oturma düzeni, hoşgörü *eğitimi, …) değişiklikler olabilir."*

Şeklinde görüşünü sunmuştur. Eğitim programının değişmesine yönelik vurgu yapan iki katılımcının daha görüşleri şöyledir:

"Özel günler, başkentler, …. gibi bilgiler müfredatta yeterli değil. Okul bazında tanıtma etkinlikleri …… İnternet araştırmaları yapılabilir. *Çocuk oyunları, masallar, şarkılar,… öğrenilebilir……."* (3A) ve

"Milli ve dini bayramlar, derslerde tanıtılırken, AB için önemli olan günler tanıtılabilir. … ayrımcı ifadeler kullanılmamalıdır" (2A).

Bu konuda diğer katılımcılardan bazıları (6B, 10B, 16C, 20D, 27E ve 28E) benzer doğrultuda görüş belirtmişlerdir. Öğrenci-öğretmen değişimi programları konusundaki bazı katılımcıların (1A, 4A,14C ve 16C) görüşleri şöyledir:

"Devlet öğrenci değişimleri için daha çok esnek olabilir…..Öğrencilerin gidip-gelmeleri sıklaştırılabilir." (4A) ve *"Yabancı dilin daha iyi öğrenilmesi gerekir. Değişim programlarının uygulanması gerekir.* İçine kapalı bir toplumuz, gidip görmek yaşamak gerekir." (14C).

Katılımcılardan bazıları (1A, 3A, 5A, 8B ve 27E) AB'ye uyumun gelişimi açısından proje çalışmalarının yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, bu görüşlerin bazıları şöyledir:

"Milli eğitimde proje birimleri olmalı, …… bu alanda uzman olmalı ve bu birimlerden yardım alınabilmeli,." (5A) ve

"Her ilde daha ulaşılabilir, uzman AB proje yöneticileri olabilir. Okullarda bu konuda çalışacak kişileri yönlendirebilir. " (3A).Bazı katılımcılar (16C ve 18D) ise ölçme-değerlendirme sistemi konusunda görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcı

"… Gelişmiş ülkelerin normlarına sahip olmak için, eğitimde değişimi sağlamak gerekli, sınav sistemini kaldırmak gerekli." (18D)

Şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların bazıları AB'ye uyumu geliştirmek için yönetim konusunda öneriler sunmuşlardır. Merkezi yönetim yapısının değişimi konusunda katılımcıların bazılarının (6B, 9B, 10B, 14C, 22D, 24E, 25E ve 27E) önerileri şöyledir:

"Öğretmenlerin eğitim sisteminin uygulayıcısı olarak yapılandırılmasında sözünün geçmesi, yönetim kademelerinde bulunması gerekir." (10B) ve

"… Yerel bir örgütlenmenin geliştirilmesi gerekir." (27E).

Mili eğitim politikası uygulanması konusunda katılımcıların bazıları (4A, 5A, 6B, 9B, 10B, 19D ve 24E) eğitim sistemine yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerin bazıları şöyledir:

"Milli eğitim politikalarının yapılması gerekir. Ülkenin gereklerine yönelik, sorunlarına çözüm getiren programlar uygulanmalı, uyarlama programlar değil." (24E) ve

"AB bilinci oluşturulmaya çalışılırken, milli kültür zenginliğimiz korunarak yapılmalıdır. Almanya kendi özelliklerini yitirmeden sağlıyorsa bizde onun kadar sağlayabilmeliyiz." (4A).

Okulların alt yapı olanaklarının geliştirilmesi konusunda katılımcıların bazıları (5A, 16C, 24E, 25E ve 27E) görüşlerini belirtmişlerdir. Denetim sistemi konusunda bazı katılımcılar (15C ve 24E) görüş belirtmişlerdir. Bu konuda, bir katılımcının görüşü şöyledir:

"Türkiye'de yasalara uygun davranılmadığında gerekli cezalar verilmiyor … denetim mekanizmaları çok zayıf, daha iyi işlemesi gerekir." (15C).

AB'ye uyumun gelişimi açısından, eğitim felsefesinin yeniden düzenlenmesi konusunda görüş belirten katılımcıların bazılarının (12C, 13C, 15C, 22D, 24E ve 28E) görüşleri şöyledir:

"… Eğitim sisteminden öğretim bekleniyor. Eğitim felsefesinin değişmesi gerekir……" (12C),

"Eğitim felsefesi değişmeli. AB kültüründe…, toplum yaratılıyor, bizde bireyselleşmiş insan tipi yetiştiriliyor…. (22D) ve

"AB'de insana daha çok değer veriliyor. Eğitim çok önemli. Bizde ise insan ucuz….. Eğitim sisteminin hiçbir aşamasında bilimsel düşünceye önem verilmiyor,…. Ben, zihinsel engelliler sınıfında çok iyi el becerileri olan öğrenciler yetiştiriyorum, ancak sosyal devlet anlayışına göre onların istihdam edilmesi gerektiği halde boşta kalıyorlar, verilen eğitim ve emek boşuna harcanmamalı.." (24E).

Katılımcıların bazıları AB'ye uyumu geliştirmek için öğretmen kategorisinde öneriler sunmuşlardır. Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi konusundaki görüşlerin bazıları (6B, 9B, 14C, 16C, 23D, 25E, 27E ve 28E) şöyledir:

"Yetiştirilen öğretmen tipinin değişmesi gerekir. Özgür düşünen öğretmenler için pratik uygulama-

lara dayalı bir eğitim gerekir, merak duygularının körelmemesi için düşünmenin ve konuşmanın önündeki engellerin kaldırılması gerekir. Öğretmen kalitesinin artırılması, yaratıcılığının geliştirilmesi gerekir. Öğretmen yetiştirmede, ..., teori- pratik bir arada yürütülmeli, sosyal yönü geliştirilmeli, kişisel gelişim desteklenmeli,...." (28E),

"Program değişikliklerinde öğretmenler yetersiz olduklarını hissediyorlar. Kendilerince bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Üniversitede verilen eğitimin değiştirilmesi gerekli." (6B).

*H*izmet içi eğitimlerin verilmesi konusunda, katılımcıların bazıları (2A, 4A, 5A, 8B, 11B ve 24E) öneriler sunmuşlardır:

"Öğretmenler bilgi sahibi olursa, öğrencileri bilgilendirebilir. Öğretmenlerin AB konusunda seminerler alması, materyallerin paylaşılması, AB eğitim sistemine getireceği olumlu, olumsuz her şeyin sunulması bilincin oluşmasını sağlayabilir." (8B) ve

"Öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir. Bütün öğretmenler olmasa bile okullarda belirli sayıda öğretmen eğitimlere alınabilir. ...Zaman ve ortamı uygun olmayan, sıkıştırılmış programlardan oluşan hizmet içi eğitimler değil, pratik uygulamalardan oluşan, ...eğitimler olmalıdır." (11B).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, alt problemler rehberliğinde tartışılmış ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmıştır. Bu araştırma ile ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin, Avrupa Birliği'ne ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri Avrupalılık-Avrupalı vatandaş tipini tanımlayıcı kavramlar olarak en fazla *yaşam seviyesinin yüksek olması ve mesleki yeterliliğe* önem vermeyi vurgulamışlardır. Bir başka araştırmada, Dinç'e (2009) göre Avrupalı ve Avrupa vatandaşı kavramlarına atfedilen başlıca nitelikler; modernlik, maddi yönden rahat ve özgür olma, kişisel ve toplumsal ilişkilerinde rahatlık ve özgüven sahibi olma, kendisi ve başkalarının düşünce ve özgürlüklerine saygı gösterme, gelişmişlik düzeyi, ekonomik gelişmişlik düzeyidir. Akpınar'ın (2006) araştırmasına göre, AB denilince, öğrencilerin aklına gelen zenginlik-refah, daha iyi eğitim olanakları ve demokrasi-insan haklarıdır. Şen, Küçükkural, Arslan ve Arun'a (2005) göre, öğrencilerin Avrupalılık algısı; bilim ve teknolojide ileri olma, kentleşmenin daha düzgün olması, kadınların daha iyi durumda olması, insan hakları ve demokrasinin gelişmiş olması gibi olumlu kavramların yanında, ahlaki değerlerin düşüklüğü, aile ve akrabalık ilişkilerinin düşüklüğü, gibi olumsuz kavramlarla belirtilmektedir. Elde edilen bulgular, ilköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticilerinin Avrupalılık ve Avrupa vatandaşlığı hakkında bilincinin düşüklüğünü ve görüşlerinin sınırlılığını ve paralel olduğunu, aynı zamanda Türkiye'deki mevcut gündemin etkisinde şekillendiği ve eğitimleri sırasında edindikleri bilgilerle sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu görüşlerin bir kısmının AB ile etkileşime ve AB farkındalığına bağlı olduğu; ancak görüşlerin daha çok istenen ve özlenen niteliklerin göstergesi olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri, AB'ye uyum konusundaki engelleri olarak; en fazla eğitim *programı-müfredat ile ölçme ve değerlendirme*

sistemini vurgulamışlardır. Alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları, bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Balkar ve Özgan'a (2010) göre öğrenciler, Türkiye'nin üyeliği önündeki en büyük engelin ülke ekonomisinin iyi olmaması olduğunu düşünmektedirler. Dinç'e (2009) göre, katılımcılar, sorun olarak daha çok kültürel farklılıkların altını çizmektedirler. Gülcan'ın (2003) araştırmasına göre, katılımcılar Türk Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi bir yapısının, Bakanlık merkez örgütünün yapısının ve mevcut birim sayısının sorun olduğu, birimlerin işlevsel olmadığı görüşlerini savunmuşlardır. Şen, Küçükkural, Arslan ve Arun'nun (2005) araştırmalarına göre, katılımcıların önemli bir kısmı ekonomik sorunları, Türkiye'nin az gelişmiş bir ülke olması, Türkiye'nin yoksul bir ülke olması ve çok sayıda Türk vatandaşının Avrupa'ya göç edebilecek olması" seçeneklerini AB üyeliğini güçleştirecek ekonomik temelli etmenler olarak işaret etmektedirler. Doğan'ın (2007) araştırmasına göre, ilköğretim öğretmenlerine göre, ilköğretim öğrencileri AB'ye uyum sağlayacak düzeyde değildir. İlköğretim öğrencilerine göre derslerde AB ile ilgili fazla bilgi verilmemektedir. Alanyazındaki araştırma bulguları ve bu araştırmanın bulguları dikkate alındığında, AB ülkeleri ile Türkiye arasında hem toplumsal olarak hem de kurumsal olarak temel farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılıkların katılımcılar tarafından AB üyeliği uyum süreci açısından engel olarak belirtilmesi, Türkiye'de hem toplumsal yaşam hem de eğitim sistemi açısından sorunların yaşandığını ve çözüm beklediğini göstermektedir. İlköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticilerinin belirttiği bu sorunların, toplumsal yaşamın ve eğitim sisteminin niteliklerini düşürücü etkide olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, katılımcılar tarafından engel olarak belirtilen durumların, Türkiye'nin yıllardır süren AB üyeliği adaylık sürecini olumsuz etkileyeceği açıkça görülmektedir. Çünkü üyelik benzerliği ve uyumu gerektirmektedir.

İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin AB'ye uyumun gelişimi için eğitim sistemine yönelik önerileri olarak en fazla AB bilinci yaratmanın gerekliliği, müfredat değişikliği, merkezi yönetim yapısının değişmesi ve öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesini vurgulamışlardır. Bu araştırmanın bulguları ile alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları bu konuda benzerlik göstermektedir. Akpınar'a (2006) göre ilköğretim öğrencileri, öğretim programı ve ders kitaplarında AB'ye yeterince yer verilmediği için, ilköğretim öğrencileri, AB ile ilgili bilgileri, çoğunlukla televizyondan öğrenmektedir. Bir başka araştırmada, Şen, Küçükkural, Arslan ve Arun'na (2005) göre, katılımcılar AB'ye ilişkin bilgiye ulaşmak için "Radyo ve televizyonda ilgili programlar hazırlanmalı" seçeneğini ilk sırada, "bizzat yetkililer gelip anlatmalı" seçeneği ise ikinci sırada tercih etmektedir. Bir başka araştırmaya göre (Balcıoğulları ve Ayçin, 2009), öğrenciler okulda AB ile ilgili bilgi verilmediğini, AB ile ilgili konuların ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını hem kendilerinin hem de ebeveynlerinin AB ile ilgili bilgileri televizyondan ve gazetelerden edindiklerini ifade etmişlerdir. Doğan'ın (2007) araştırmasına göre ise, ilköğretim öğrencileri, AB ile ilgili ders olmasına sıcak bakmazken; ilköğretim öğretmenlerinin AB ile ilgili eğitim alma fikrini destekledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre müfredatlar AB'ye uyum sağlayacak niteliktedir. İlköğretim öğretmen ve öğrencilerinin AB'nin

temel değerlerini destekledikleri, öğrencilerin AB'de yaşama fikrine, AB'de eğitim almaya göre sıcak baktıkları, öğretmenlerin ise AB'de yaşama fikrine olumsuz baktıkları, ancak öğrencilerinin AB'de eğitim almalarını destekledikleri görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerine göre AB standartlarında eğitim-öğretim yapılabilmesi için, eğitim-öğretim AB standartlarına ulaştırılmalı, fizikî şartlar iyileştirilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı, öğretmenlerin niteliği yükseltilmeli ve aileler bilinçlendirilmelidir. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticileri, Türkiye'de AB bilinci yaratılması gerektiğini düşünmekte ve AB bilinci yaratma konusunda yapılanları yeterli görmemektedirler. Çünkü Türkiye'de eğitim sisteminde, AB bilinci yaratma amacıyla planlı çalışmalar yapılmamaktadır. Planlı olarak AB bilinci yaratma çalışmalarının yapılmamasının nedenleri olarak, Türkiye'nin AB üyeliğinin uzun yıllardır sürüncemede kalması, üst yönetimlerin bu konuda yeterince kararlı davranmaması ve Türkiye'nin AB politikalarının değişken olması, söylenebilir. Bu nedenlerle, ilköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşlerinin, AB ve Türkiye'nin adaylık süreci konusunda sağlıklı bilgilere ulaşılması ve Türkiye'nin AB'ye uyum sürecinin toplumsal ve kurumsal olarak planlanması gereksiniminin göstergesidir.

Sonuç olarak bu araştırma, ilköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticilerinin Avrupalılık ve Avrupa vatandaşlığı hakkında bilincinin düşüklüğünü ve görüşlerinin sınırlılığını ve paralel olduğunu, Türkiye'deki mevcut gündemin etkisinde şekillendiği ve eğitimleri sırasında edindikleri bilgilerle sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda AB üyeliği uyum süreci açısından, Türkiye'de hem toplumsal yaşam hem de eğitim sistemi açısından birçok engel olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticileri, Türkiye'de AB bilinci yaratılması gerektiğini düşünmekte ve AB bilinci yaratma konusunda yapılanları yeterli görmemektedirler.

İlköğretim okulu öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri AB bilincinin geliştirilmesi yönündedir. Bu nedenle, Türkiye'de AB bilincini geliştirmenin önemi ve yöntemleri hakkında başta okul yöneticileri olmak üzere tüm çalışanlar konferans, seminer, panel gibi bilimsel toplantı, etkinlikler ya da hizmet içi eğitimler aracılığıyla bilgilendirilebilir. Öğretmen ve eğitim yöneticileri, AB ülkelerindeki meslektaşları ile ortak projeler ve araştırmalar yürütmeleri konusunda yönlendirilebilirler. Üniversitelerde ve özellikle eğitim fakültelerinde, AB ülkeleri eğitim sistemlerini ele alan dersler ve konu hakkında bilinçlendirici toplantılara yer verilebilir. AB kültürü ile etkileşiminin artırılması için Avrupa dillerini konuşma becerileri geliştirilmelidir. Özellikle Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi gerekir. Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adayları, öğrenci değişim programlarına yönlendirilebilir. Avrupalılık boyutlarının eğitim sistemine dahil edilmesi önem taşımaktadır. AB sürecinin eğitim sistemi üzerinde nasıl bir değişim oluşturacağına ilişkin eğitimler, kitle iletişim araçları yardımıyla yapılabilir. Avrupalılığın oluşturulabilmesi amacıyla, milli kimlik zarar görmeden entegrasyonun sağlanabilir ve eğitim sisteminde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

AKPINAR, B., (2006). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştirmalar Dergisi*, *1 (1),* 8-26.

ARSLAN, A., (2007). Üniversite gençliği (öğretmen adayları) Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliğini istemiyor. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi. 13*, 1-19

ATAUM., (2010). *Kamuoyu ve Türk dış politikası anketi*. 12.04.2010 tarihinde http://www.ataum.ankara.edu.tr/d9.htm adresinden alınmıştır

BALCIOĞULLARI, A., & AYÇIN, A. A., (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Avrupa Birliği ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. 23-30 Mayıs. Uşak Üniversitesi. Uşak: Avrupa birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

BALKAR, B., ve ÖZGAN, H.***, (2010).*** İlköğretim okulu öğrencilerinin Avrupa Birliği'ne ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *29 (1)*, 37-52

BAŞBAY, A., DOĞAN, N., (2004). Avrupa Birliği üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*. *5 (2),* 35-52

BEDIRHAN, Y., (2009). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşayan Türk çocuklarının kültürel uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*. *16,* 1-7.

BERGER, P., (1966). Identity as a problem in the sociology of knowledge. *Journal Of Sociology, 7*, 105-15

ÇIÇEKÇISOY, Y.*, (2008). AB değişim programları, Türkiye'nin Avrupalılaşması, kültürel bütünleşme ve tam üyelik.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul

DINÇ, E., (2009). Öğretmen adaylarının Avrupa ve Avrupa vatandaşlığı hakkındaki görüşleri. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*. 23-30 Mayıs. Uşak Üniversitesi. Avrupa Uşak: Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

DOĞAN, Z., (2007). İlköğretim ikinci kademe öğrenci ve öğretmenlerinin Avrupa Birliği imajı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. Elazığ

EU. (1951). *Treaty of Paris*. 09.10.2011 tarihinde http://www.europarl.europa.eu/parliament/archive/static. adresinden alınmıştır

EU. (1992). *Treaty of Maastricht*. 09.10.2011 tarihinde www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf adresinden alınmıştır

EU. (2007). *Eurobarometer 68 Publıc Opınıon In The European Unıon*. This Survey Was Requested And Coordinated By The Directorate-General For Communication. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/index_en.htm adresinden 21.09.2011 tarihinde adresinden alınmıştır

EU. (2008). *Eurobarometer 69 Public Opinion In The European Union*. This survey was requested and coordinated by the Directorate General Communication. 21.01.2011 tarihinde http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb69/eb_69_first_en.pdf adresinden alınmıştır

ERDOĞAN, İ., (2000). Çağdaş eğitim sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık

GÜLCAN, M. G., (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı). Ankara

JACOBS, D., & MAIER, R., (1998). *European identity : construct, fact and fiction*. This paper has been published in: Gastelaars, M.and Ruijter A. (eds) A United Europe: The Quest for a Multifaceted Identity. Maastricht: Shaker, pp. 13-34 http://users.belgacom.net/jacobs/europa.pdf (Erişim: 12.01.2014)

KASTORYANO, R., (2009). *Multıculturalısm: an ıdentıty for europe?* Translated by Susan Emanuel. Posted at 09-10-21 by Association des Constructers Europens d Automobiles. http://cadalyst.digibooks.cn/wwf/cadalyst.digibooks.cn (Erişim: 10.01.2014)

MILES, M.B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California, USA: Sage Publications

POYRAZ, Z., (2008). *Türk toplumunun, Avrupa Birliği'ne üyeliği algılama düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo-Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı. Ankara

SOYSAL, İ., (2000). *Türkiye'nin uluslararası siyasi bağıtları*. II. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

ŞEN, M., KÜÇÜKKURAL***,Ö., ARSLAN, B. Z. & ARUN, Ö., (2005).*** *Türk gençliği konuşuyor: gençliğin, Türkiye'nin AB'ye katılım süreci ve AB üyeliği hakkında görüşleri*. Ufuklar ve Mozaik Programı. Türk Sosyal Bilimler Derneği

TEMEL, Z. F., & YAZICI, Z., (2003). İki dilli ve çok kültürlü ortamda yetişen çocuklar için anadilinin gerekliliği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*. TDK Yayınları. 622, 495-505. http://www.yuvamerkezi.com/ti/3593/3272/ (Erişim: 09.08.2013).

TOKSÖZ, F., (2008). *The European educational space and the construction of european identity.* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Avrupa Birliği Enstitüsü, AB Siyaseti ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı. İstanbul

TÜRNÜKLÜ, A., (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması, *Eğitim ve Bilim*, *26 (120),* 8-13

ÜNVER, G., BÜMEN, N. T., & BAŞBAY, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *155 (35),* 63-77

ÜSTEL, L., (2005). Öğretmenler İçin AB Kılavuzu, AB-Türkiye İşbirliği Derneği: Ankara

WINSTON, N., (1997). Experiencing the system: social integration in the European Union. In *European Union Studies Association (EUSA). Biennial Conference. 1997 (5th), May 29-June 1, 1997*, pages 30, Seattle, Washingtonhttp://aei.pitt.edu/2758/01/002538.pdf (Erişim: 01.09.2013

YILDIRIM, A., & ŞIMŞEK, H., (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yönte*mleri. Dördüncü baskı. Ankara. Seçkin Yayınları

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

TONAL OLARAK KURULMUŞ PERYODİK VE APERYODİK TEMALARIN FORMAL FONKSİYONLARI

FORMAL FUNCTIONS OF TONALLY DESIGNED PERIODIC AND APERIODIC THEMES

Gökçe ALTAY

Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Öğretim Görevlisi

Özet: Müzik teorisi kapsamında, "periyodik" ve "aperyodik" olarak kurulmuş tonal içerikli temaların, biçimsel (formal) fonksiyonlarını tanımlayabilecek bir terminolojinin saptanması konusunda, birçok tartışma olmuştur. İçerdikleri karşıtlıklar veya farklılaşmalar her ne olursa olsun, teorilerin çoğu, tonal olarak tasarlanan tema kuruluşlarının biçimsel fonksiyonunu "periyodik" veya "aperiyodik" olarak tanımlayan ortak bir bakış açısında, uyum sağlayabilirler. Bu makalede söz konusu edilen bu iki ana terminoloji, müzikal form ve analiz derslerinin metodolojisi üzerine daha etkin bir bakış açısı oluşturmak amacıyla incelenmiştir. Bu şekilde, geniş bir alanda, tonal olarak tasarlanmış pek çok tema, tonal uygulama dönemine ait olmak kaydıyla (±1650 – 1900) detaylı olarak analiz edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Formal Fonksiyonlar, Tonal, Periyodik Temalar, Aperyodik Temalar

Abstract: In the scope of music theory, there have been many arguments on the formal functions of tonally designed themes and their terminologies to cover their means. Regardless their oppositions or differentiations, many of these theories may seem to accommodate a common point of view, which determines the formal function of a tonally designed theme as "periodic" or "aperiodic". In this article, these aforementioned two main terminologies are investigated in order to create a more efficient perspective on the methodology of musical form and analysis courses. In this way, a wide array of tonally designed themes may be analysed thoroughly within the common practice era (±1650 – 1900).

Key Words: Formal Functions, Tonal, Periodic Themes, Aperiodic Themes

GİRİŞ

Bir müzik yapıtının formu, zamansal bir sanat olan müziğin içinde göreli bir "düzen algısı" sergiler. Form olgusu aynı zamanda farklı ses örüntüleri arasındaki ilişkileri içerir.

Genel olarak bakıldığında müzik kompozisyonları "ikili" (*binary*) ya da "üçlü" (*ternary*) ve "tekil" ya da "bileşik" (*compound*) şeklinde sınıflandırılabilirler. Tekil formlar "şarkı" (lied) formu gibi biçimsel olarak tamamlanmış ve tonal olarak kendine yetkin yapılardır. Bileşik formlar ise birden fazla tekil form içeren (örneğin "Süit"), döngüsel yapılardır.

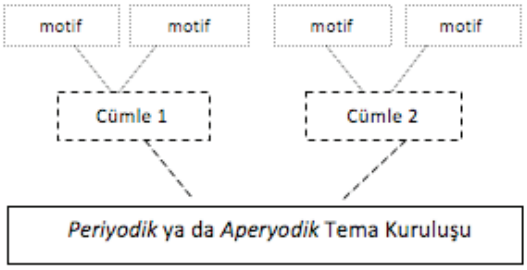
Çalgısal kompozisyonların içeriğinde yer alan tekil formlar, 16. ve 17. yüzyıllarda oldukça kısa olmakla birlikte (örneğin, Purcell ya da Couperin'in klavye süitlerinden bir bölüm), 19. yüzyıla doğru ve ilerleyen dönemlerde bu durumun değiştiğini, (örneğin, Beethoven sonatın ya da senfoninin bir bölümü), dolayısıyla eserin bölümlerinin uzadığını, genişlediğini görmekteyiz. Söz konusu değişimler, formun git gide daha fazla hacim kazanarak, büyük tasarımlar ve ustalıklı uygulamalar olarak algılanmasına neden olmuştur.

Bu çalışma, sözü geçen "tekil" formların temelini içerebilecek ve klasik döneme damgasını vuran periyodik ve aperyodik (periyodik olmayan) tema kuruluşlarını açıklamaktadır. Bir Klasik dönem kompozisyonu söz konusu olduğunda, tema kuruluşlarının sıkı bir şekilde düzenlendikleri, sıklıkla gözlemlenen bir durumdur. Klasik dönem öncesi ve sonrası tema kuruluşları ise daha serbest ya da düzensiz kuruluşlar içerebilmektedir. Örneğin Barok döneme baktığımızda, sıkı tematik kuruluşların henüz net olarak şekillenmediğini ya da, Romantik dönemde tematik kuruluşların genişlediğini ve daha serbest açılımlı bir oluşum izlediğini gözlemleyebileceğimiz, pek çok eser bulunur.

1. TEMEL YAPI UNSURLARI

Tüm bu genellemeler söz konusu olduğunda, biçim olgusunu başlangıç aşamasında bize en açık gösteren Klasik dönem kompozisyonlarıdır demek olasıdır. Zira gerek tekil, gerekse bileşik formların (örneğin bir *sonat* formunun), Klasik dönemde şekil aldıkları gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Klasik dönemde sıkı tema kuruluşları periyodik, aperyodik, karma ya da bileşik olabilir. Bunlardan periyodik ve aperyodik olan tema kuruluşları, (içeriğine bakmaksızın) temel olarak şu şekildedir:

Tablo 1: Temel Yapı Unsurları

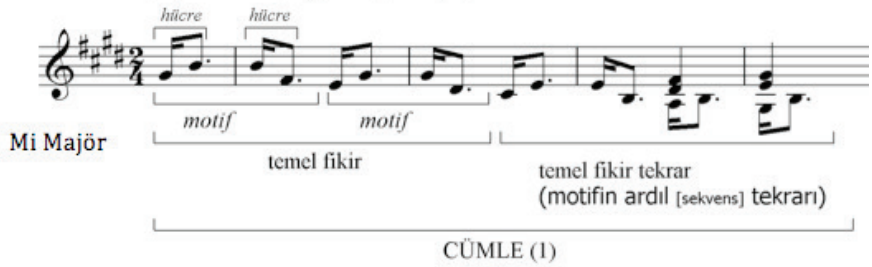


Temel fikir [t.f.], temanın sunulduğu bütünsel yapıdır. İçeriğinde motif ya da motif grupları yer alır. Temel fikir kendi başına küçük, ancak diğer fikirlerle gruplaşabilecek ve müzikal bir hareketi (jesti) ifade edebilecek kadar anlamlı bir temel yapı unsurudur. Klasik dönem kompozisyonlarında en tipik haliyle bu yapı iki ölçü sürer (*bkz.* Örnek1).

UHBAB
www.uhbabdergisi.com
Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi
Temmuz / Ağustos / Eylül Yaz Dönemi Cilt: 3 Sayı: 9 Yıl: 2014 Jel Kodu: Y-Z
July / August / September Summer Session Vol: 3 Issue: 9 Year: 2014
ID:135 K:267

Örnek1

Beethoven; Piyano Sonatı, Op. 109 (Mi Majör)



Yukarıda verilen örnek, elbette sabit bir yapı değildir. Zira her temel fikir, motif grupları ya da hücrelere bölünebilecek bir yapı da sergilemez. Ancak burada esas olan, bir motifin, temel fikri (yarı cümleyi) sergileyecek şekilde yapılandırılmasıdır. Aynı şekilde temel fikrin şu ya da bu şekilde tekrar edilmesi de şart değildir. İşte bu ve benzeri "iç tematik düzenlemelerdeki" farklılıklar, tema kuruluşlarını farklı terimlerle nitelememize neden olur.

2.PERİYOT

Bazı kaynaklarca Türkçemize "dönem" (Usmanbaş, 1974:17) olarak yerleşen periyot (Al. *Periode,* İng. *Period*), tonal müziğin bir unsuru olarak barok dönemde karşımıza çıkabilmekle beraber, aslen Klasik dönemde netlik kazanmış, temel bir tematik oluşumdur. Bu çalışmada söz konusu terimin "dönem" olarak kullanılmamasının nedeni ise, "periyot" sözcüğünün birebir çevirisinin "dönem" ya da "devir" olmasıyla beraber, (dilbilimsel) semantik olarak bu tanıma uymamasıdır.

Periyot, yapısı itibariyle "öncül" (Al. *Vordersatz,* İng. *Antecedent Phrase*) ve "soncul" (Al. *Nachsatz,* İng. *Consequent Phrase*) olarak anılan iki cümleyi içerir. Burada esas olan, her iki cümlenin de birer kadansla sonlandırılmasıdır. Yaygın olarak (özellikle Klasik dönemde) simetrik bir organizasyon içeren periyotlar, dördü "öncül", dördü ise "soncul" olmak üzere toplam sekiz ölçüden oluşurlar. Ancak bu durum her zaman geçerli değildir. İç tematik düzenlemeleri itibariyle, (örneğin) 5+5 şeklinde öne çıkan ya da kendi içerisinde genişleme (örneğin 4+4+2), daralma ve benzeri durumlar sergileyen asimetrik oluşumlara da rastlamak olasıdır.

Kadans oluşumlarının yanı sıra periyodik kuruluşları niteleyen bir diğer özellik ise az önce sözünü ettiğimiz "iç tematik düzenlemeyle" ilgilidir. Şöyle ki her periyodik kuruluşun "öncül" cümlesi, bir "temel fikir" ile başlar ve bir "karşıt fikir" ya da "karşılayan fikir" ile devam eder. Öncül" cümlesi "gelişimci" bir kadansla sonlanmalıdır. Bu kadans sıklıkla "yarım kadanstır".

Simetrik kuruluşlar göz önünde bulundurulduğunda her iki yapı da ikişer ölçü sürer. Periyodik yapılarda öncül cümleyi izleyen soncul cümle ise, kuruluşuna temel fikri tekrar ederek [t.f.t.] başlar. Yine iki ölçü sürmesi beklenen bu yapıyı "karşıt/karşılayan fikri" tekrar eden, ya da, yeni bir motif (fikir) içeren son iki ölçü izler. Bu motif tamamlayıcı bir kadansla (çoğunlukla "tam [otan-

tik]" kadans veya çok daha az görülen, "plagal kadansla") sonlanır. Buna göre sekiz ölçülük bir periyotun, aşağıda belirtildiği şekilde bir tablo sergilemesi sık görülür:

Tablo 2: PERİYOT

PERİYOT (Toplam 8 Ölçü)					
Öncül (cümle) (4 Ölçü)			Soncul (cümle) (4 Ölçü)		
Temel Fikir [**t.f.**]	*Karşıt/ Karşılayan Fikir* [**k.f**.]	(Gelişimci) **Kadans**	*Temel Fikir* (tekrar) [**t.f.t.**]	*Karşıt/ Karşılayan Fikir* (tekrar ya da yeni)	(Tamamlayıcı) **Kadans**

Tablo 2.1: Periyot Cümlelerinin Açılımı (Öncül)

ÖNCÜL (Toplam 4 Ölçü)		
2 Ölçü	2 Ölçü	
Temel Fikir [**t.f.**]	*Karşıt/Karşılayan Fikir* [**k.f**.]	(Gelişimci) **Kadans** **Bu cümle modülatif ise, Tam Kadans ile bitebilir.**

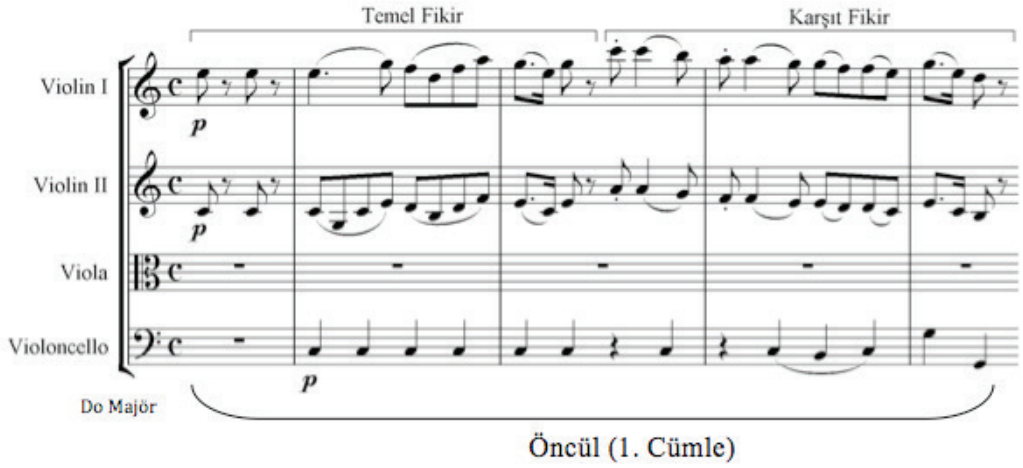
Tablo 2.2: Periyot Cümlelerinin Açılımı (Soncul)

SONCUL (Toplam 4 Ölçü)		
2 Ölçü	2 Ölçü	
Temel Fikir (Tekrar) [**t.f.t.**]	*Karşıt/Karşılayan Fikir* (tekrar) ya da Yeni bir fikir	(Tamamlayıcı) **Kadans**

UHBAB
www.uhbabdergisi.com
Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi
Temmuz / Ağustos / Eylül Yaz Dönemi Cilt: 3 Sayı: 9 Yıl: 2014 Jel Kodu: Y-Z
July / August / September Summer Session Vol: 3 Issue: 9 Year: 2014
ID:135 K:267

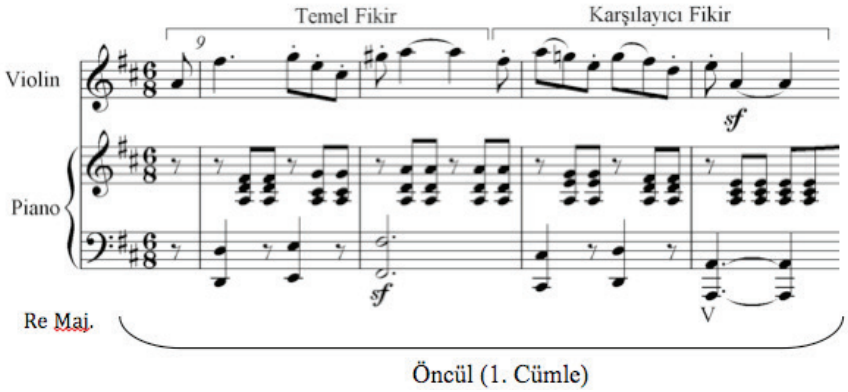
Karşıt ya da karşılayan fikir [k.f.] olarak görülen periyodik temel yapı unsurunun, simetrik periyotlarda, yine tipik olarak iki ölçü sürmesi beklenir. Ancak bu fikir, temel fikrin tekrarı olamaz. Buradaki "karşıt" nitelemesi, temel fikre zıtlık ifade eden bir hareketi (jesti) tanımlar. Bununla beraber "karşılayan" nitelemesi ise, temel fikre cevaben, onu tamamlayıcı olarak ortaya konan bir hareketi (jesti) ifade eder.

Örnek 2a. Mozart, *Küçük bir Gece Müziği* (*Romans*)



Aşağıdaki örnekte (2b) yer alan "karşılayıcı fikre" dikkat ediniz. Onuncu ölçünün sonunda karşılayıcı fikir yine eksik ölçüyle (Fa diyez) devam ediyor. Bununla birlikte tüm jest ve eşlik işlevi aynı şekilde yapılandırılmış.

Örnek 2b. Beethoven, *Keman – Piyano Sonatı*, Op. 12, No.1 (*Rondo*)



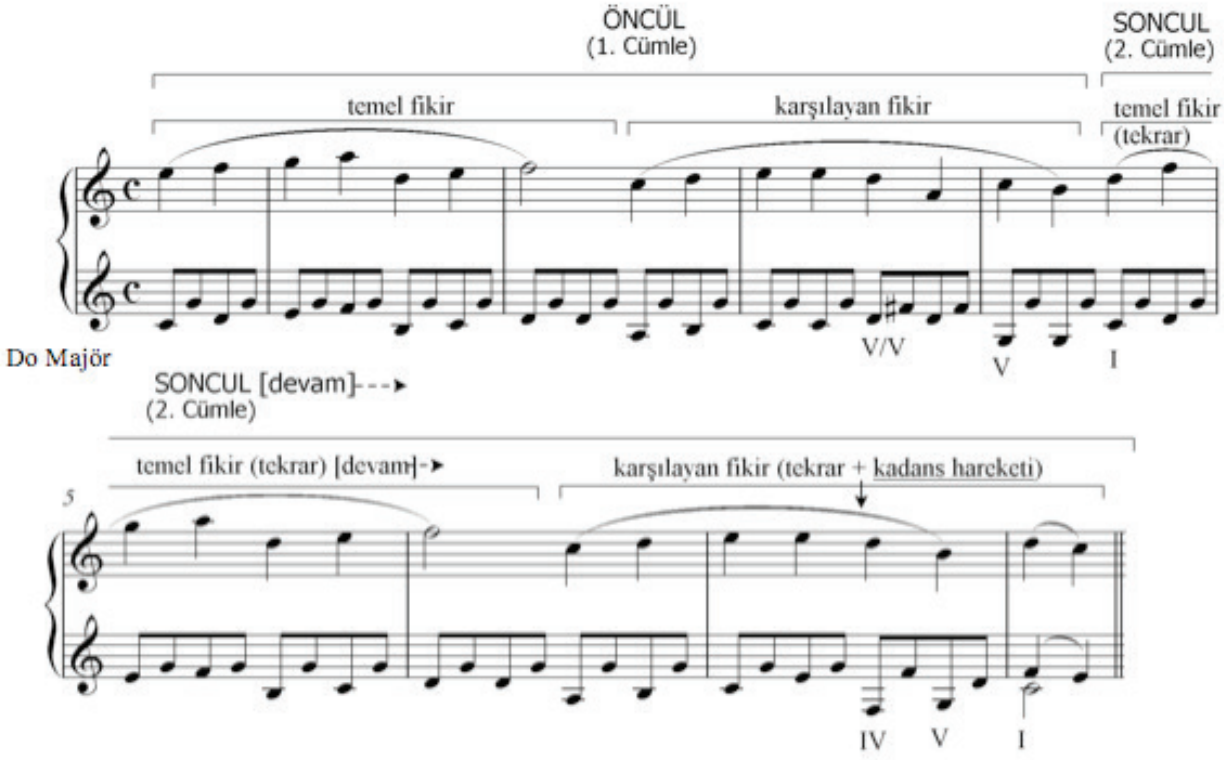
"Soncul Cümlede Temel Fikrin Tekrarı" konumundada dikkat edilmesi gereken nokta, cümlenin I^6 çevirimiyle başlamaması gerekliliğidir. Bunun nedeni, I^6 çevriminin potansiyel olarak kararsız olmasıdır. Zira Klasik dönem kompozisyonları söz konusu olduğunda, I^6'dan sonra doğal ola-

rak bir kadans beklentisi doğmaktadır (örneğin: $I^6 – IV – V^7 – I$) . Kadans söz konusu olmasa dahi, bu çevirim yine armonik ritmin şu veya bu şekilde hızlanması anlamına gelecektir ki bu da, periyodun simetrik ve/ya devingen olmayan yapısını bozacaktır.

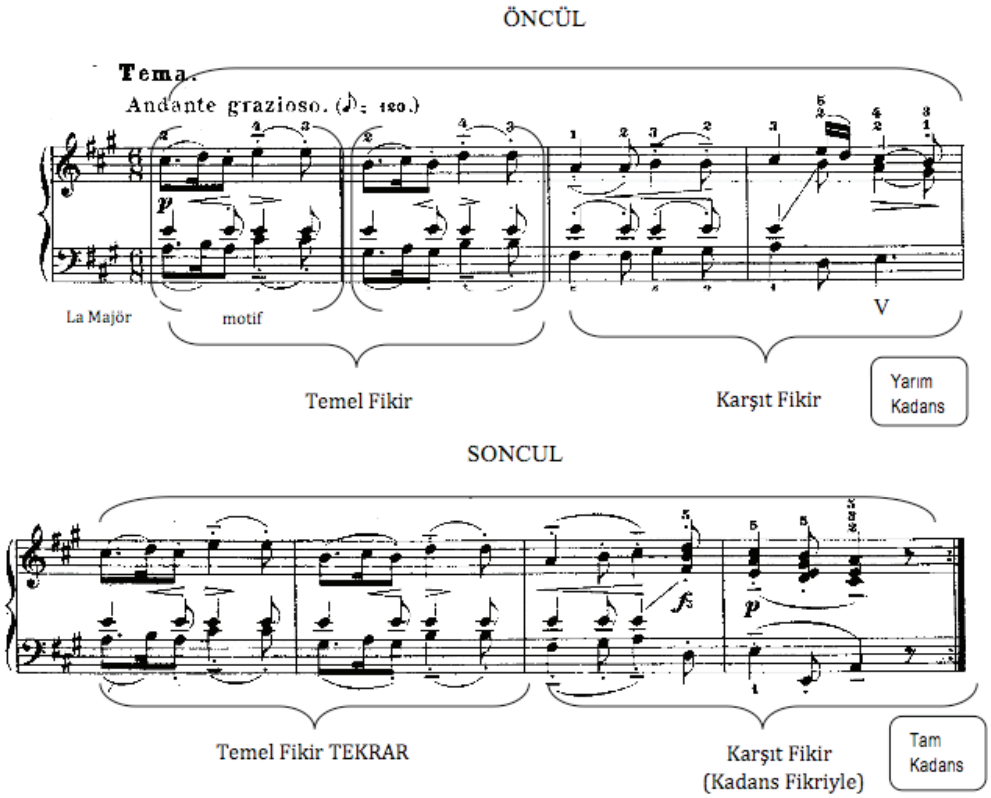
- I = Kararlılık/Durağanlık (*stability*)
- I^6 = (Potansiyel) Kararsızlık/Devingenlik (*instability*)

Periyot formunun, armonik kararlılık ve net kadans oluşumları sergilemesi beklenir. Biçimsel verimlilik anlamında ise motifin bütünlüğü, netliği ve olabildiğince simetrik gruplanması esastır (*bkz.* Örnek 3 ve 4).

Örnek 3. Schumann, *Gençlik Albümü* (*Küçük* Parça)



Örnek 4. Mozart, *Piyano Sonatı*, K.333 (La Majör)

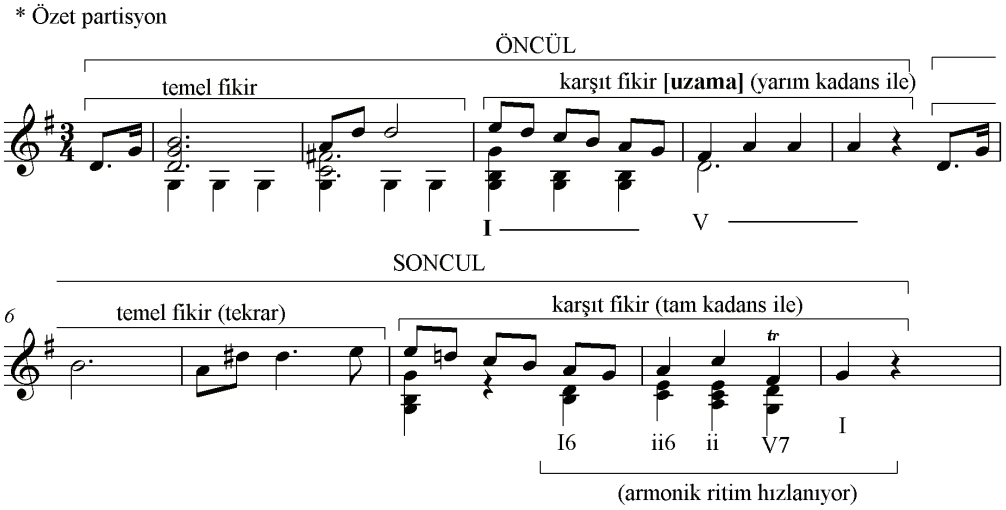


4.1. PERİYODİK TEMA KURULUŞLARINDA BİÇİMSEL SAPMALAR

Periyot formu temel özelliklerini bozmadan, bir takım değişikliklere gidebilir. Bunlar "uzama", "genişleme","(kesitler arası) eklemleme", "daralma/kısalma" şeklinde olabilir.

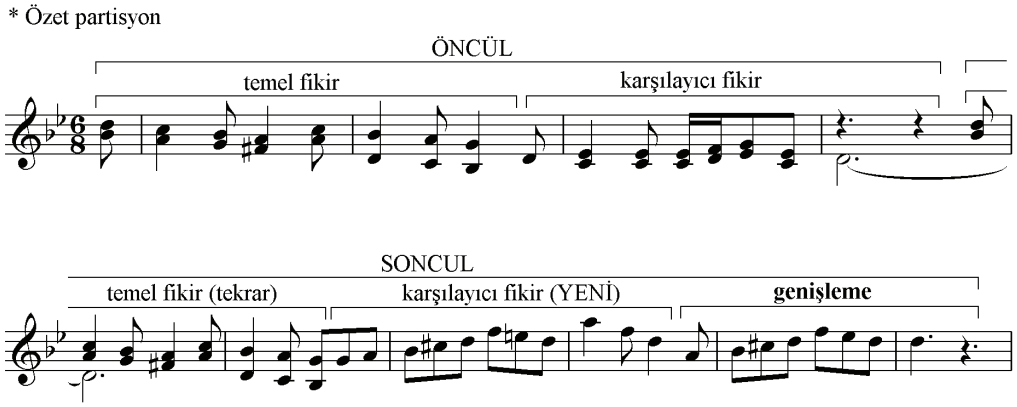
"Uzama" olarak tanımlanabilecek oluşum, öncül ya da soncul bir cümlenin işlevini tamamlaması beklenirken uzamasıdır. Sonuç olarak uzayan cümle, bir kadansla tamamlanır.

Örnek 5. Haydn, *Yaylı Dörtlü*, Op. 54, No. 1 – 3. Bölüm (Sol Majör)



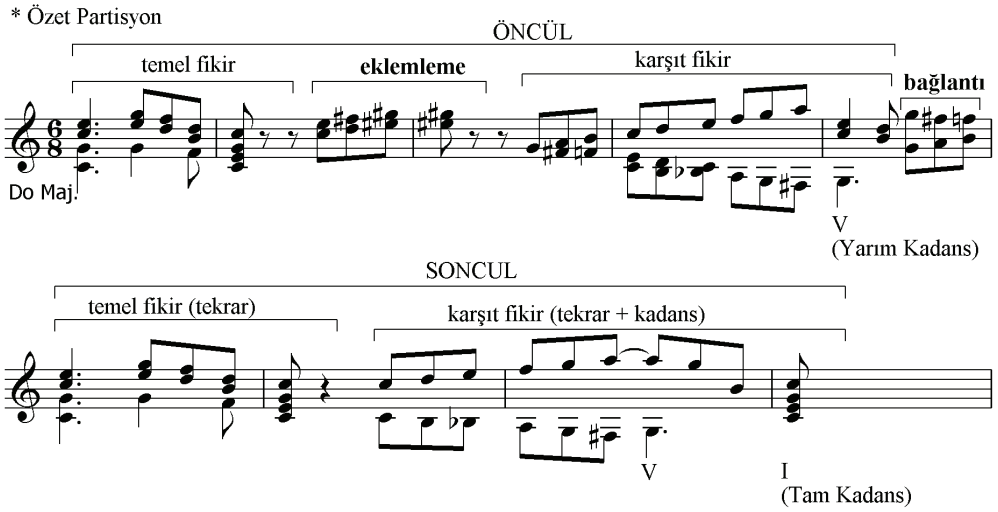
"Genişleme", cümle yapısında bir materyalin, kendinden önceki her hangi bir materyale bağlı kalacak biçimde genişlemesinden elde edilir. Bu, örnek olarak belirli bir armonik yapının geliştirilerek uzatılması ya da, bir motifin değiştirilerek ya da değiştirilmeden tekrarı şeklinde olabilir. Bu tür oluşumlar eklemlemelerin aksine bağımlı (daha önceden işlenmiş belirli bir materyale bağlı) oluşumlardır.

Örnek 6. Mendelssohn, *Sözsüz Şarkılar*, Op. 19b (*Venedik Gondol Şarkısı*)



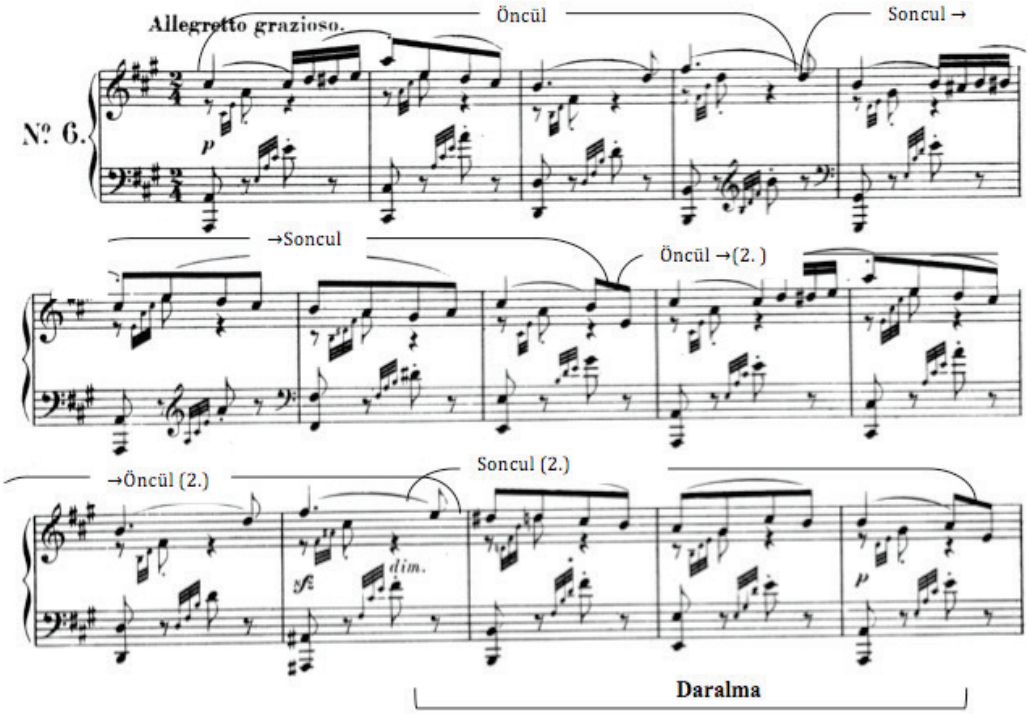
"Eklemleme" ise, küçük kesitler (temel fikir ve karşıt/karşılayıcı fikir) arası oluşan bağımsız eklentilerdir. Eğer bu türden bağımsız bir eklenti öncül ve soncul arasında (her iki kesitten de bağımsız bir şekilde) yer alıyorsa, bu bir "bağlantı"dır.

Örnek 7. Mozart, *Piyano Konçertosu*, K. 459 (Fa Majör) – 2. Bölüm



"Daralma" işlemi, öncül ya da soncul cümlede daha önce yer alan bir materyalin çıkarılmasıyla elde edilebilir ve dolayısıyla kısalma oluşur. Aşağıdaki örnekte iki adet periyot bulunmaktadır. Birincisi 1. ve 8. ölçüler arasında, ikincisi ise 9. ve 15. ölçüler arasında yer almaktadır. İkinci periyodun karşıt fikri, bir ölçü kısalmıştır.

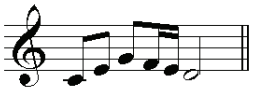
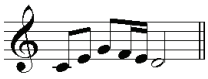
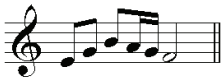
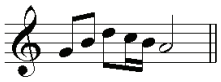
Örnek 8. Mendelssohn, *Sözsüz Şarkılar*, No.6



5.APERYODİK TEMA KURULUŞLARI

Diğer bir simetrik (tipik olarak sekiz ölçülük) tematik kuruluş türü ise "aperyodik" yapılardır. Schoenberg tarafından (1967) müzik teorisi terminolojisine *sentence* (Almanca *Satz*) olarak aktarılan tema kuruluşları, aperyodik bir yapıya işaret etmektedir. Aperyodik yapılar da, tıpkı periyotlar gibi belli başlı niteliklere sahip, sıkı tema kuruluşlarıdır.

Tablo 3: APERYODİK TEMA

APERİYODİK TEMA (Toplam 8 Ölçü)			
SUNUM (Cümlesi) (4 Ölçü)		DEVAM ya da KADANS (cümlesi) (4 Ölçü)	
Temel Fikir [t.f.] (2 Ölçü)	**Temel Fikrin TEKRARI** (2 Ölçü)	**Devam Fikri**	**Kadans**
	1) Tam tekrar  2) Seri etki (*sequence*)  3) Tonik – Dominant geri bildirimi  **t.f.** Dominant üzerinden	1)Parçalanma 2)Ayıklanma (likidasyon) 3) Armonik hızlanma 4) Seri etki (*sequence*) 5) Yeni materyal 6) Genişletilmiş Kadans İşlemi (G.K.İ.)	Bu kesit (armonik) kadans işleminin yanı sıra, ayrı bir "kadans fikri" de içerebilir.

Yukarıdaki tabloda da gözlemlediğimiz gibi aperyodik temalarda "temel fikrin tekrarlanması" [t.f.t.] şartı aranmaktadır. Bu şartı yerine getirmenin birçok yolu vardır. Temel fikir doğrudan aynen tekrarlanabilir ya da değişik yollardan tekrarlanabilir (*bkz.* Tablo 3). Bunlardan "Tonik – Dominant geri bildirimi" olarak anılan durum, temel fikrin önce tonik derecesi üzerinden sunulması, daha sonra tekrarının ise dominant üzerinden gerçekleştirilmesidir (Caplin, 1998:10). Bu durumun

tersi de söz konusu edilebilir (“Dominant – Tonik geri bildirimi”).

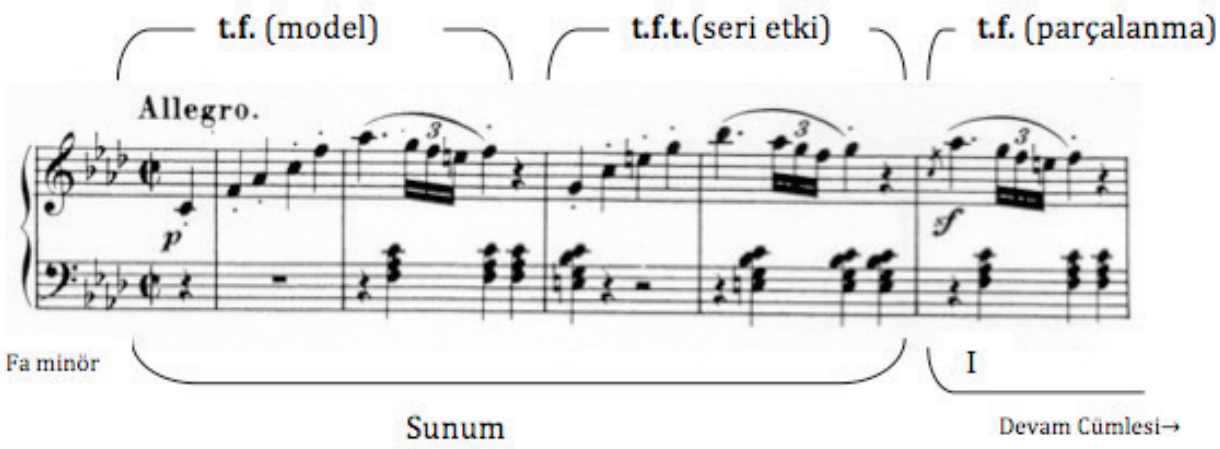
“Genişletilmiş Kadans İşlemi”nde (*bkz.* Tablo 3. Madde 6, G.K.İ.), ikinci cümleye başlayan oluşum, periyodun aksine I^6 ile doğrudan kadans işlemine girer (SD – D – T). Bu şekilde armonik ritimde potansiyel bir hızlanma oluşturulabilir (Caplin, 1998:20).

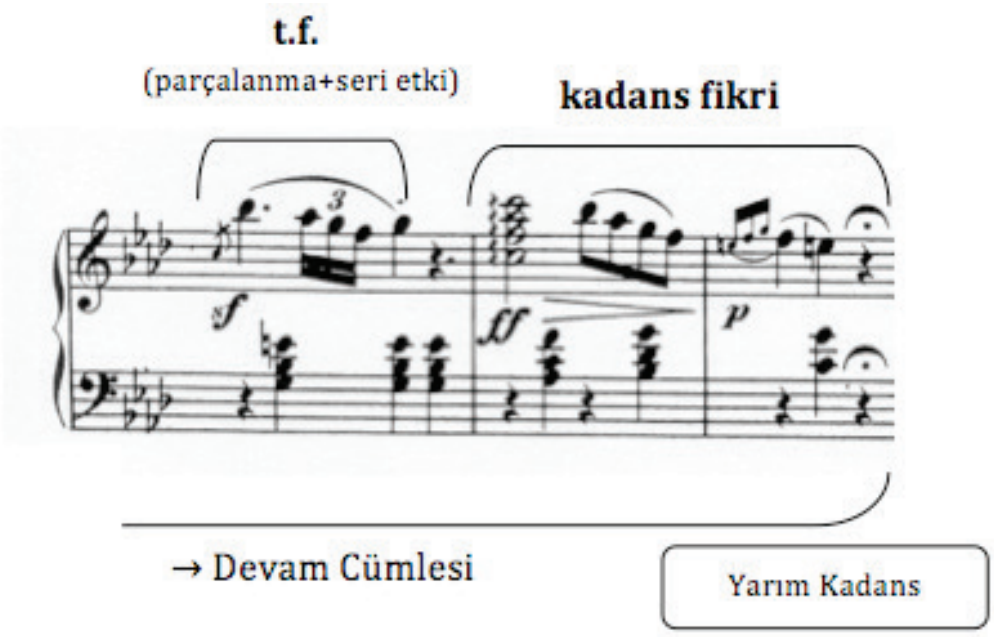
Aperyodik bir temanın son cümlesinde daima bir kadans bulunur. Ancak bu armonik işlemin, yeni bir fikir oluşturma şartı yoktur. Bununla birlikte söz konusu yerde “yeni” bir kapanış fikri de oluşturulabilir. İşte bu olası durum gerçekleştiğinde, “kadans fikri” olarak nitelendirilir.

Periyotların aksine aperyodik tema kuruluşları, ilk cümlenin sonunda kadans içermez. Ayrıca ilk cümledeki karşıt/karşılayıcı fikrin aksine, temel fikri tekrar ederek savunur. Aperyodik temanın ikinci cümlesi “devam cümlesi” olarak adlandırılır. Bu anlamda periyotlardan farklı olarak aperyodik tema kuruluşlarının bu “devam cümlesi”, pek çok çeşitlilik sergileyebildiklerinden, daha “esnek” yapılar olarak kabul görülürler. Devam cümlesi aşağıda belirtilen oluşumların bir, ya da birkaçını bünyesinde barındırabilir:

- **Parçalanma:** Tematik bir materyalin, örneğin “temel fikrin”, (daha) küçük parçalara bölünmesidir (*bkz.* Örnek 9). Bununla birlikte, söz konusu materyal daha önce kullanılmış bir materyal olmak zorunda değildir.

Örnek 9. Beethoven, *Piyano Sonatı*, Op. 2, No.1





- Ayıklanma: Schoenberg tarafından "likidasyon" olarak adlandırılan bu işlemde (sistematik olarak tematik bir materyalin karakteristik öğelerinin ayıklanması (yok edilmesi) ile oluşturulur (Schoenberg, 1967:102). Bu durumda (örneğin) bir ezginin ana hattı anlaşılabilmekle beraber, ezgiyi belirginleştiren karakteristik öğelerin saptanması, ayıklanma işleminden sonra mümkün olmaz.

- Model – Seri etki tekniği: Herhangi bir motifin model alınarak, seri etki (*sequence*) yoluyla tekrarlanmasıdır (*bkz.* Örnek 9).

- Armonik ritmin hızlanması: Bu her hangi bir armonik aktivitenin çeşitliliğinin artmasıyla oluşturulan bir durumdur. Yaygın olarak "genişletilmiş kadans işlemi" (G.K.İ.) başvurulan yöntemlerden biridir. Bunun yanı sıra yönelmeler, inici beşli zinciri *vb.* oluşumlar armonik ritmi hızlandıran işlemler arasında yer alır.Tıpkı periyotlar gibi aperyodik tema kuruluşları da kendi içlerinde "uzama", "genişleme" *vb.* şekillerde biçimsel sapmalar gösterebilir. Ancak bu tür durumlar, aperyodik tema kuruluşlarının temel yapılarını etkilemez.

6.KARMA TEMA KURULUŞLARI

İki farklı iç tematik düzenlemeyi, örneğin, periyodun öncül cümlesi ile, aperiyodik temanın devam cümlesi bir araya getirilerek, "karma" bir tema kuruluşu oluşturmak olasıdır (*bkz.* Örnek 10). Bunun karşıtı bir durum, yani sunum cümlesini, soncul cümlesinin takip etmesi de olasıdır (*bkz.* Örnek 11). Tablo 4'te görüldüğü üzere, karma tema kuruluşları, her iki türün de (periyodik ve aperyodik) belirli özelliklerini taşıyan modeller oluştururlar.

Tablo 4: Karma Tema Modelleri

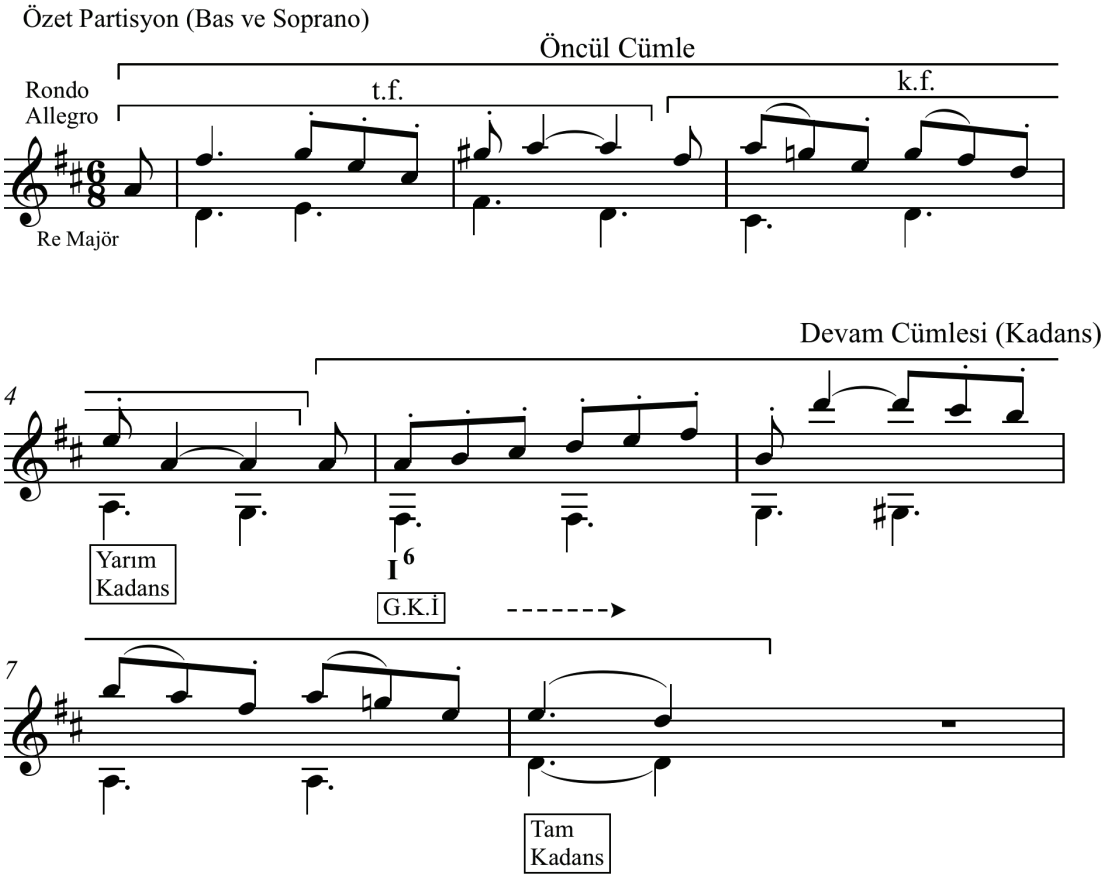
KARMA TEMA (8 Ölçü)

MODEL 1						
ÖNCÜL (4 Ölçü)			DEVAM (4 Ölçü)			
t.f.	k.f.	Kadans (Gelişimci – modülatif cümleler hariç)	Devam (parçalanma) >	>	>	Kadans (“kadans fikirli” olabilir)

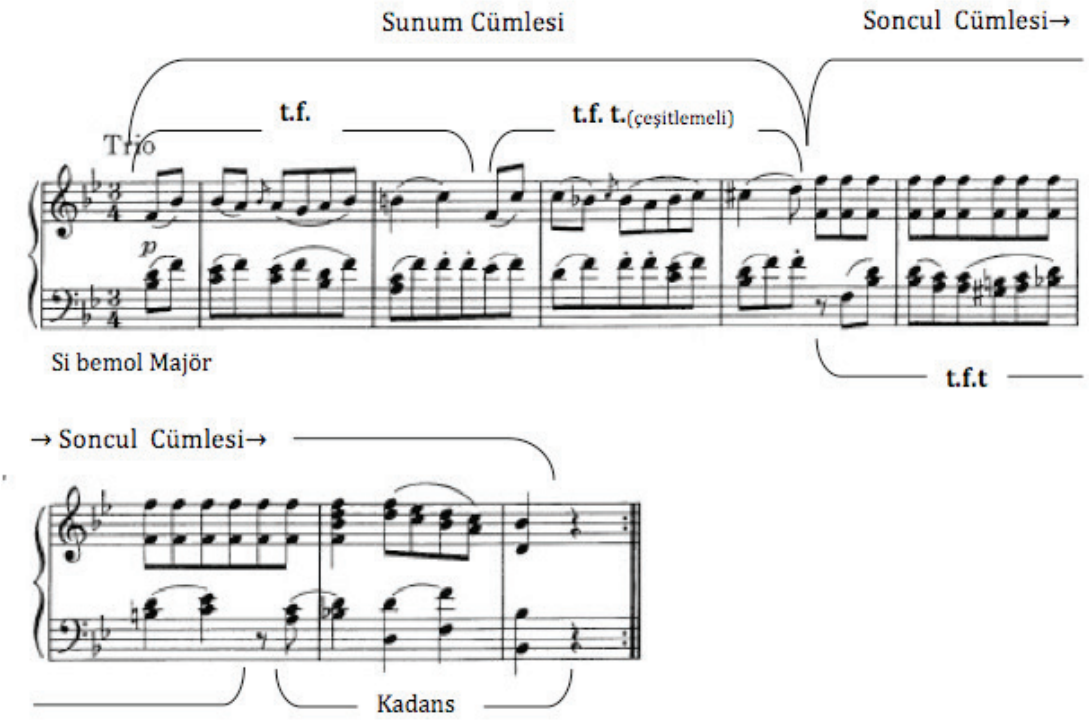
MODEL 2					
ZAYIF ÖNCÜL			SONCUL		
t.f.	k.f.	Kadans yok	t.f. (tekrar)	k.f. *Ya da* Yeni bir fikir	Kadans (Tamamlayıcı)

MODEL 3						
ZAYIF ÖNCÜL			DEVAM			
t.f.	k.f.	Kadans yok	Devam (parçalanma/ ayrılma *vb.* içerebilir)	>	>	Kadans (“kadans fikirli” olabilir)

Örnek 10. Beethoven; *Keman Sonatı,* Op.12, No.1 (*Finale*)

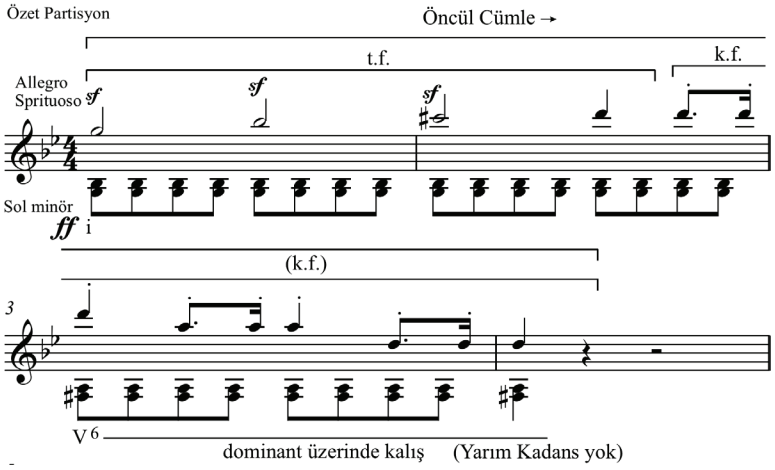


Örnek 11. Beethoven, *12 Menüet,* WoO7, nr.2



"Zayıf Öncül" [z.ö.] durumunda, iç tematik yapısı periyoda benzemekle birlikte (öncül = t.f. + k.f.), net bir (armonik) kadans oluşumu yerine, bir tür kapanış hissi (hareketi) yaratılmaktadır. Bu durum sıklıkla "dominant üzerinde kalış" ya da "dominantı uzatma" şeklinde karşımıza çıkar (*bkz.* Örnek 12).

Örnek 12. Haydn, *Senfoni* No. 83, 1. Bölüm



SONUÇ ve DEĞERLENDİRMELER

Müzik esasen zamansal bir sanat olduğundan, canlı performansta bir eserin detayını veya bir kısmını tekrar duymak dinleyici için o an itibariyle mümkün olmaz. Resim ya da edebiyatta ise durum farklıdır. Zira bunlar, zamandan bağımsız sanatlardır ve herhangi bir detay ya da bütün, belirsiz bir süreç içerisinde defalarca gözlemlenebilir.

Müziğin bir kompozisyon olarak algılanabilmesi için ise benzer bir durum, ezgi, ritim gibi belli başlı müzikal ögelerin tekrarlanmasıyla sağlanabilir. Ancak bu tekrarlar, bir düzen, bir bağlam içerisinde oluşturulmazsa, algılanması güçleşir ya da monotonlaşır. Bu nedenle, bir kompozisyonda farklı müzikal desenler oluşturulmalı, ancak bunlar da, birbiriyle ilişkilendirilebilecek bir bütün halinde organize edilmelidir. İşte bu bütünü sağlayan organizasyon, müzikal form (biçim) olarak adlandırılır. Bir müzik kompozisyonunu anlamak için, dinleyicinin formal (biçimsel) prensipler hakkında bilgili olması beklenmez. Ancak bestecinin eseri kurgulayabilmesi ve yorumcunun onu kavrayıp yansıtabilmesi için durum farklıdır. Belirli bir estetik anlayış ve mantık doğrultusunda, müziğin zaman içinde ilerleyen, tutarlı bir bütün olarak anlaşılması ve aktarılması müzisyenlere düşen bir görevdir. Form analizi, bu konuda müzisyene kolaylık sağlayabilir. Etkin bir form anlayışı ile, bir kompozisyonu eşsiz kılan yönleri tespit etmek çok daha kolaydır.

Form analizine başlarken, öncelikle fonksiyonel armonin iyi kavranması gereklidir. Zira tonal müzikteki cümle kuruluşları, belirli armonik yapılar, özellikle de kadans oluşumları tarafından etkilenirler. Tonal müzikte eksen (*tonik*), alt çeken (*subdominant*) ve çeken (*dominant*) uyguları olarak geçen bu foksiyonlar, amaca (kadansa) yönelik müzikal bir devinim sağlarlar.

Form analizi çalışmalarının Klasik dönem repertuvarı ağırlıklı olarak başlatılması, diğer dönemlere göre daha uygundur. Bunun nedeni, Klasik dönemde formların olgunlaşarak, netlik kazanmış olmalarıdır. Form analiz çalışmalarının temeli sayılabilecek sıkı kuruluşlu, tekil formlar, yine Klasik dönemde sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Tonal olarak kurulmuş periyodik ve aperyodik temalar, 20. yüzyıl müzik teorisinde çeşitli terminolojilerle tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu temaların biçimsel (formal) fonksiyonları üzerine, kendi içeriklerini tanımlayabilecek birçok analitik yorum yapılmıştır. İçerdikleri karşıtlıklar veya farklılaşmalar her ne olursa olsun, bu teorilerin çoğu, tonal olarak kurulmuş bu temaların biçimsel fonksiyonunu, periyodik veya aperiyodik olarak tanımlayan, ortak bir bakış açısında birleşebilir. Burada önemli olan, tonal bir temanın nasıl kurulduğunun anlaşılabilmesi ve kendi dönemlerine ait diğer temalarla karşılaştırıldığında, ortak bir biçimsel modele uyup uymadığının saptanmasıdır. Benzer şekilde, söz konusu eserin, kedisinden farklı bir döneme ait başka bir eserle karşılaştırılması da, müziğin evrimesel sürecinin kavranması açısından ayrıca önemlidir.

Burada amaç, belirli bir teoriyi ispatlamak için müziğin akışına aykırı formal bölünmeler saptamaya çalışmak değildir. Özellikle, en temel tematik kuruluşları gösteren periyodik ve aperiyodik yapılarda, öncelikle müzikalite gözetilmek şartıyla tespit edilmelidir.

KAYNAKÇA

BERRY, W., (1985). Form in Music, Prentice Hall: 2nd Edition, ss.1-15 or

CAPLIN, W. E., (1998). Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and Beethoven, Oxford University Press: ss. 9 – 12, 35 – 63

DARCY, W.,(Spring, 2000). Review of the book "Classical Form: A Theory of Formal Functions for the Instrumental Music of Haydn, Mozart, and *Beethoven* by William E. Caplin" http://www.jstor.org/stable/745 856, Erişim Tarihi: 5.11.2013

DUNSBY, J., (2009). "Form". Oxford University Press. http://www.oxfordmusiconline.com:80/subscriber/article/opr/t 114/e2624, Erişim Tarihi: 5.11.2013

KOSTKA, S., & PAYNE, D., (2008). Tonal Harmony, McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages: 6th Edition, ss. 147 – 161

LEICHTENTRITT, H., (1967). Musikalische Formenlehre, Siebente Auflage, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, ss. 2 – 14

ROSEN, C., (1988). Sonata Forms, W.W. Norton & Company: Revised Edition

STEIN, L., (1994). Anthology of Muiscal Forms, Suzuki Method International

SCHOENBERG, A., (1967). Fundamentals of Musical Composition, London: Faber & Faber, ss. 20 – 33, 102

USMANBAŞ, İ., (1974). Müzikte Türler ve Biçimler, Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi, ss. 3 – 5, 11, 13, 14, 17

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

DADA HAREKETİ İÇİNDE YER ALAN KADIN SANATÇILAR VE ESERLERİ

WOMEN ARTISTS AND THEIR HANDIWORKS BASED ON DADAISM MOVEMENT

Pelin AVŞAR[1], Mehmet Yaşar TAŞÇI[2]

1-2 Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü

Özet: Dada akımı I. Dünya Savaşı yıllarında başlamış, kültürel ve sanatsal anlayış farklılıklarıyla sanat tarihini en çok etkileyen akımlardan biri olmuştur. Savaşla sarsılan ve içinde korkuyla yaşanılan bir yüzyılda hissedilen gerilim, duygusal çöküntü ve psikolojik karmaşanın da etkisiyle daha güzel ve özgür bir dünya için sanatçılar, sıra dışı eserleri ve fikirleriyle tüm bu yıpratıcı koşullara başkaldırma çabası içerisine girmişlerdir. Foto montajlarıyla Hannah Höch, sembolik öğeleriyle Suzanne Duchamp, seramikleriyle Beatrice Wood, geometrik kompozisyonlarıyla Sophie Taeuber-Arp ve hümanist fikirleriyle Emmy Hennings gibi kadın sanatçılar "Dada Akımı" anlayışına yönelik eserler üretmişlerdir. Bu araştırmada I. Dünya Savaşını takip eden 1900'lü yıllarda klasik sanat ve sanat eseri anlayışında görülen fiziksel ve düşünsel değişimden yola çıkılarak, "Dada Akımı" kapsamında, kadın sanatçıların kendilerine özgü sanatsal duyarlılıklarıyla üretmiş oldukları eserler ele alınmış ve eserlerde kullanılan teknik, malzeme ve anlatım diline yönelik özelliklerin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma sonuçlarına göre; Dada hareketinin kendinden önceki sanat akımlarından en önemli farklılığı ortak bir biçem kaygısı taşınmaması, eserlerin üretilmesi sırasında estetik kaygılardan uzak durulması ve kuralsızlığın hâkim kılınmasının yanı sıra tüm sanatçıların temel kaygısının biçemden ziyade, bir tavır veya duruş sergilemek olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Dada Akımı, Dadaizm, Dadaist Kadın Sanatçılar

Abstract: Dadaism movement started during the First World War, with its cultural and artistic differences it became the most affective movement in art history. The artists, with the influence of emotional depression and psychological chaos felt in that century with fear and war, tried to rebel for a more beautiful and free world with their outstanding thoughts and works. The woman artists like Hannah Höch with her photo montage, Susanne Duchamp with her symbolical items, Beatrice Wood with her ceramics, Sophie Taeuber-Arp with her humanistic ideas, produced handiworks devoted to "Dada Movement". In this research, it is aimed to determine woman artists' handiworks and the similarities of the technique, material and expression style that they used in the concept of "Dada Movement" based on physical and ideational changes on classical art and handiworks in 1900s after the First World War. The research is a model of scanning. According to the results of the research, the most important differences of the Dada Movement from previous art movements are it's not having style anxiety, standing away from the esthetics anxiety during its production and its being ruleless as well as apart from style artists' manner and posture.

Key Words: Dada Movement, Dadaism, Dadaist Woman Artists

1. GİRİŞ

Birinci Dünya Savaşı sonunda insanlar büyük bir yıkım yaşamışlar ve içinde bulunulan ortamdaki politik istikrarsızlık ve ekonomik çöküntü gibi durumlardan oldukça etkilenmişlerdir. 20. Yüzyılın başı büyük geleneklerin temelden sarsıldığı, kalıplar yıkıldığı, büyük kültür birikimlerinin reddedildiği, savaşın etkisiyle bunalım içinde olan sanatçıların farklı arayışlar içerisine girdikleri ve birçok akımın oluşumuna sebep olacak geçmişle hesaplaşma yapılan bir dönemdir (İpşiroğlu ve İpşiroğlu, 2009: 16).

Birinci Dünya Savaşı'nın patlak verdiği dönemlerde insanların bir kısmı hayatta kalma endişesi bir kısmı da savaşa karşı düşüncelerle çeşitli ülkelere dağılmışlardır. En yakın yerin İsviçre olması sebebiyle kimileri Avrupa'nın bu tarafsız ülkesine sığınmış, Francis Picabia ve Marcel Duchamp gibi kimileri ise daha uzak bir yer olan Amerika'ya gitmeyi tercih etmişlerdir. Dolayısıyla ileriki zamanlarda sanat tarihinde "Dada" olarak anılacak olan anlayış, Zürih ve New York'ta eş zamanlı bir şekilde, böyle bir zemin üzerinde ortaya çıkmaya başlamıştır (Yılmaz, 2006: 99-100).

2. AMAÇ

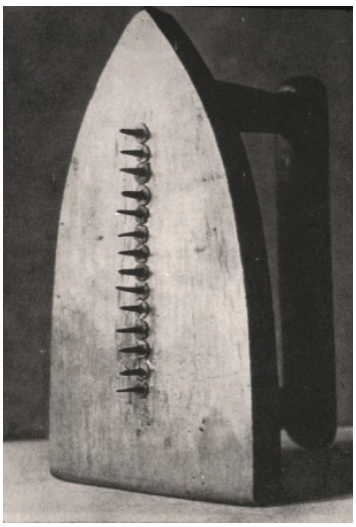
Bu araştırmada I. Dünya Savaşını takip eden 1900'lü yıllarda klasik sanat ve sanat eseri anlayışında görülen fiziksel ve düşünsel değişimden yola çıkılarak, "Dada Akımı" kapsamında, kadın sanatçıların kendilerine özgü sanatsal duyarlılıklarıyla üretmiş oldukları eserler ele alınmış ve eserlerde kullanılan teknik, malzeme ve anlatım diline yönelik özelliklerin saptanması amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelindedir. Niyazi Karasar'a göre (1999), tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada "Dada Akımı" dahilinde eserler üretmiş olan kadın sanatçıların eserleri incelenmiş ve özellikleri betimlenmiştir.

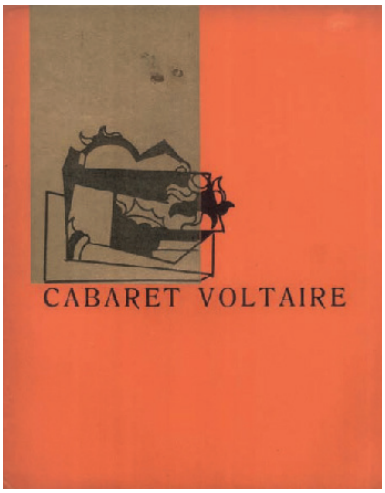
4. BULGULAR

Artistik ve edebi bir hareket olan "Dada", batılı kültürün her yönüne olduğu gibi, özellikle Birinci Dünya Savaşı esnasında ve sonrasındaki militarizme karşı nihilist bir protestoyu yansıtmaktadır. "Dada" terimi, Tristan Tzara tarafından herhangi bir anlamı olmasına dikkat edilmeksizin sözlükten tesadüfi olarak seçilmiş, 1916 yılında Tzara, Hugo Ball, Jean Arp ve Zürih'te yaşayan diğer entelektüeller tarafından yaratılmış, Man Ray, Marcel Duchamp, Fransic Picabia önderliğinde eşzamanlı olarak New York'ta gündeme gelmiş ve Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Almanya'ya yayılmıştır (Keser, 2005: 89).



Man RAY, Hediye, 1921.

1916 yılında İsviçre'de, Alman şair ve düşünür Hugo Ball'ın Birinci Dünya Savaşı'na muhalif bir ekibin bir araya gelebileceği bir yer yaratmak düşüncesiyle Zürih'te "Cabaret Voltaire" ismi ile açtığı gece kulübü veya sanat lokali arası bir mekânda Dada Akımı'nın başladığı kabul edilir. Öyle ki; zamanla sergilerin, şiir okuma gecelerin, alternatif konserlerin, performansların ve her türlü sanatsal eğlencenin gerçekleştirildiği bir yer haline gelen Cabaret Voltaire'in ziyaretçileri arasında Rumen şair Tristan Tzara, Rumen ressam Marcel Janco, Fransız asıllı Alman ressam Hans Arp gibi isimlerde yer almış ve hareketin öncülüğünü üstlenmişlerdir (Antmen, 2008: 121).



Hans Arp, Dadaist Çağrı Metinlerinin Bulunduğu Kitapçığın Kapak Tasarımı, Zürih, 1916.

Kültürel bir fenomen olarak gündeme gelen "Dada Akımı" nın felsefesi iki farklı yaklaşım üzerine kurulmuştur. Bunlardan ilki yıkıcı dürtü, ikincisi ise neşeli, sınırsız yaratıcılıktır. Bu tür bir anlayışla Dada sanatçıları sanatsal beceriye ilişkin geleneksel fikirlere karşı çıkarak resimsel estetiği ve sanat eserine verilen değeri daha az önemsedikleri için estetik olmayan, mantık dışı, kendisini yanlışlayan ve çöp niteliği taşıyan şeyleri bile sanat eseri olarak kabul etmişlerdir (Mcginity, 2012: 410). Var olan sanatsal düzenlerin reddedilmesi ve aklın hiçbir değerinin olmadığı inancıyla sanatı bile ortadan kaldırma düşüncesi Dada Akımı'nın ana karakteridir. Bu dönem güzel sanat ideallerinin aksine, karşı sanat duruşu özelliği ile önemli ölçüde dikkat çeker (Shiner, 2010: 338).

Jean Arp, Bıyık, 1925.

Başka bir bakış açısıyla Hakkı E. Giderer'e göre (2003), Duchamp'ın Mona Lisa'nın bir yeniden çoğaltımı üzerine çizdiği bıyık ve ünlü çeşmesinin yanı sıra Tatlin'in Letatlin'i gibi eserler de, bir anlamda genel olarak Dadaizm ile başlayan sanata yöneltilecek Avangard eleştirinin habercisi olmuştur (s.112). Fransız sanatçı Marcel Duchamp sadece, böyle insan yapısı bir objeyi alıp imzalayarak ün kazanmıştır (Gombrich, 2007: 601).

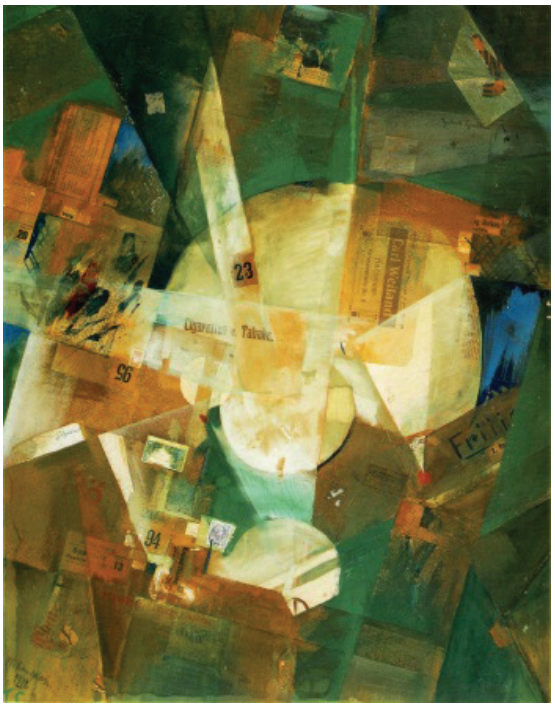
Marcel Duchamp, Çeşme, 1917.

Marcel Duchamp, Mona Lisa, 1919.

Dada Akımı yavaş yavaş yayıldıkça, daha keskin bir politik tutum almaya başlamıştır (Bell, 2009: 386). İnsanlar, savaşın getirdiği yıkımdan umutsuzluğa düşmüş ve savaş bütün saygın değerleri yok etmiştir. Stephen Farthing'e göre (2012), akımın belirleyicisi olan esas, sanatın Birinci Dünya Savaşı'na uzanan yolda oynadığı rol olmakla birlikte, Dada'yı böylesine dinamik kılan, temelde bu sanat karşıtı duruştur (s.411).

Max Ernst, Kadın-Yaşlı Adan ve Çiçek, 1923.

Yeni yüzyılın sanatı, nesneden ayrılarak Dadaizm ve Fütürizm'deki yarı teatral etkinliklere geçilmesine denk düşer. Daha eğlenceli ve ilgi çekici yapısıyla halkın günlük yaşamına girilir, estetik kaygılardan uzaklaşılır ve eserlerin müzelere girmesi gibi bir endişe söz konusu değildir (Kuspit, 2006: 139). Estetik, simetri, uyum, anlam gibi özelliklere değer verilmez. Geleneksel olan her türlü yapı ve malzeme reddedilir.



Kurt Schwitters, Merkezi Işıklı Resim, 1919.

Dada Akımı'na ait eserler üreten sanatçılar, savaşla sarsılan ve içinde korkuyla yaşanılan bir yüzyılda hissedilen gerilim, duygusal çöküntü ve psikolojik karmaşanın da etkisiyle daha güzel ve özgür bir dünya için sanatçılar, sıra dışı eserleri ve fikirleriyle savaşın beraberinde getirdiği yıpratıcı koşullara başkaldırma çabası içerisine girmişlerdir. Foto montajlarıyla Hannah Höch, sembolik öğeleriyle Suzanne Duchamp, seramikleriyle Beatrice Wood, geometrik kompozisyonlarıyla Sophie Taeuber-Arp ve hümanist fikirleriyle Emmy Hennings gibi kadın sanatçılar da "Dada Akımı" anlayışına yönelik eserler üreterek dikkat çeken kadın sanatçılar arasındalardır.

Hannah Höch tasarladığı eserlerde sıklıkla kolâj tekniğini kullanmıştır. Figürlerini seçerken moda ikonu kadın görsellerini tercih etmiş ve onlara burjuva kültürünün kıyafetlerini giydirmiştir. Eserlerinde kullandığı figürlerin gözlerindeki ifadeyi yakalamaya çalışır. (Elger, 2006: 42). Dökümantalist olarak ürettiği eserlerinin çoğu modern feminist propaganda niteliğindedir. Toplumda kadının rolü ve cinsiyet ilişkilerini konu alır. Geleneksel bir sanat anlayışıyla üretilmeyen eserleri genel olarak fotomontaj olarak nitelendirildiği gibi grafiksel öğeleri yoğun olarak barındırması ile de akıllarda kalmıştır. Bunların yanı sıra Höch'ün eserleri çağdaş kültür öğelerini eleştirel dildedir (Harrison, 1992: 321-322).

Hannah Höch, Züppe, 1919.

Sanatçının fotomontaj çalışmalarında kullandığı modern Alman kadınlarına ait görseller, saç şekilleri ve makyajlarıyla Afrika maskları ve heykellerini andıran yeni bir yüz kazanırlar. Bu ironinin özünde insanların birbirlerine benzerlikleri ve birbirlerinden farklılıkları vurgulanmak istenmiştir. Eserler folklorik öğeler taşımasının yanı sıra kültür farkı ve ırkçılığa karşı eleştiri niteliğindedir. Kültürel ayrımı hiçe sayılarak, modern Avrupalı kadın ile ilkel kabile maskesi aynı fotomontaj içerisine

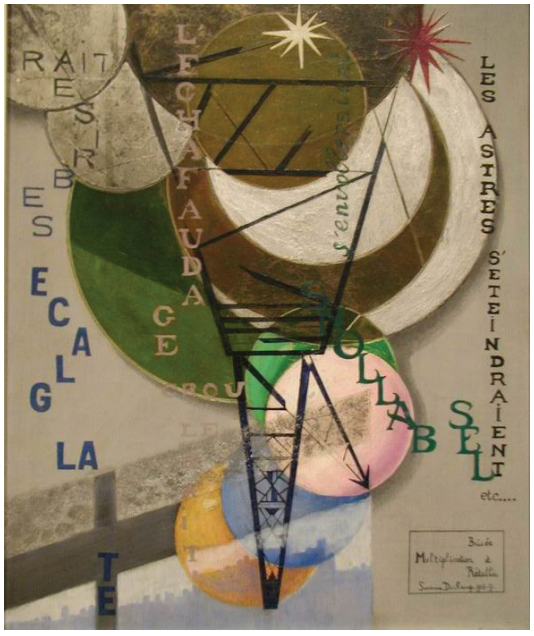
yerleştirilmiştir. Sanatçının kadın bedeni üzerindeki sorgulamaları, çağın yarattığı kimliksiz ve süslü kadın imgesine tepki olarak yorumlanabilir (Camfield, 1998: 334-352).

Hannah Höch, Gelin, 1933.

Suzanne Duchamp, ünlü sanatçı Marcel Duchamp'ın kız kardeşidir. Eserlerinde sembolik anlamları kullanmayı tercih etmiştir. Dada kapsamında yaptığı çalışmaları bir katalogda toplanmış ve "Tabu Dada" ismi ile yayınlanmıştır. (Dickerman, 2005: 468-469). Eserlerinde zengin zümreyi temsil eden zümrüt, gümüş gibi nesneleri betimlemiş ve bunları tipografi ile desteklemiştir. İleri dönem eserlerinde figüratif resim anlayışına geri dönüş gözlemlenir.

Suzanne Duchamp, Gizlilik, 1911.

William A.Camfield' a göre (1998), Dada tarihi boyunca marjinal bir çizgide varlığını sürdüren Suzanne Duchamp'ın eserlerinde estetik ve tarihsel semboller önemli bir yere sahiptir. Mekanik objeler gibi algılanan sembolleri vurgulayan objeler, aslında gündelik hayat ya da bireysel yaşam hakkında göstergeler taşır. Ağırlık ve çarklar erkeği temsil ederken, kadın yarım ay şeklindeki yuvarlaklarla görselleştirilmiştir. Bu semboller kadın erkek ilişkilerinden toplumsal rollere hatta cinselliğe kadar uzanır. Kişisel ve sosyal açıdan feminist bir duruş sergileyen sanatçının bazı eserlerinde kullandığı saat veya üç yaprak gibi objelerle ise hayatına dair ipuçları vermek istediği ve hayal ettiği yaşama duyduğu özlemi dile getirmeye çalıştığı da söylenebilir (s.83-89).



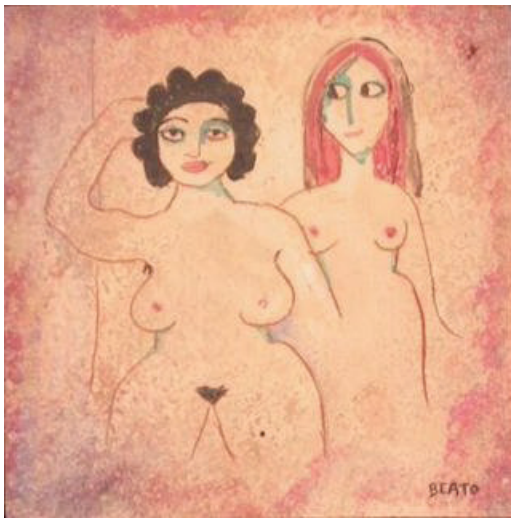
Suzanne Duchamp, Bozulan ve Restore Edilen İkileme, 1918-19.

Beatrice Wood'un eserleri arasında özellikle yaptığı taslak ve suluboya çalışmaları ilgi görmüş, ön plana çıkan ince figürleri dergilerde sıkça kulla-

nılmıştır. Tiyatro ile de ilgilenen sanatçı, seramik alanında ünlenmiştir (Dickerman, 2005: 489).

Günümüz sanatına yakın örneklerin görüldüğü yuvarlak ve yassı seramik formları, heykelsi nitelikte olup hem çağdaş hem de dekoratif görünür. Dadaist anlayışla ürettiği eserlerde bedenin farklı yorumlamalarıyla bir dizi hikâyeler anlatıldığı söylenebilir. Kadın, cinsellik ve erkeklerin kadınlara bakış açışı gibi konuları irdeleyen sanatçının eserlerindeki semboller özellikle kadın özgürlüğü kavramını vurgular (Camfield, 1998: 111).

Beatrice Wood, Levha üzerindeki Yedi Figür, 1948.



Beatrice Wood, İki Kadın, 1990.

Sophie Taeuber-Arp'ın eserleri öncelikli olarak soyut geometrik kompozisyonlar ve tekstil formları üzerinedir. Kestiği kâğıtları yatay ve dikey kompoze ederek tasarladığı kolajlara yönelmesi daha geç dönemlere rastlar. Soyut çalışmaları kolajları ve işlemeli tekstil çalışmalarıyla ilişkilidir. Zürih Dada hareketinin soyut sanatının gelişmesinde büyük rol oynamıştır. (Harrison ve Wood, 1992: 226).

Sophie Taeuber-Arp, Goblen Tasarım, 1917.

Sanatçının Dada hareketine katılan tek akademisyen olması dikkat çekicidir (Dickerman, 2005: 488). Aynı zamanda ünlü sanatçı Hans (Jean) Arp ile evli olan Sophie Taeuber-Arp'ın heykel çalışmalarına da rastlanmaktadır.

Sophie Taeuber-Arp, Dada Başı, 1920.

Emmy Hennings, Berlin Dada hareketi içerisinde tiyatro ve opera sanatçısı olarak ve sanatçılara modellik yapması ile tanınmaktadır. Dada hareketine büyük bir ivme kazandıran Dadaist sanatçı Hugo Ball'ın eşidir. Enis Batur'a göre (2009) performans, dans, şiir ve şarkıdan oluşan etkinliklerin yapıldığı dönemin en ünlü mekânlarından Cabaret Voltaire'de performansları ve şiirleri ile ilgi toplamıştır (s.321).

Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla daha politik bir hal alan mekân, Emmy Hennings ve arkadaşlarının, savaşı ve Zürih şehir polisini eleştiren gösterilerine sahne olmuştur (Bolliger, Magnaguagno ve Meyer, 1985: 21). Sanatçı yazmış olduğu hastalık, ölüm ve yalnızlık gibi konuları içeren şiirlerle, erotik edebiyata karşı çıkmış, kadın haklarını ve hümanizmi savunmuştur (Dickerman, 2005: 473-474).

Emmy Hennings'in Fotoğrafları.

5. SONUÇ

Dada hareketinin kendinden önceki sanat akımlarından en önemli farklılığı ortak bir biçem kaygısı taşınmaması, eserlerin üretilmesi sırasında estetik kaygılardan uzak durulması ve kuralsızlığın hâkim kılınmasının yanı sıra tüm sanatçıların temel kaygısının biçemden ziyade, bir tavır veya duruş sergilemek olmasıdır. Dönemin ve dönemden önceki sanat akımları içerisinde çok az veya hiç kadın sanatçı isminin yer almamasına karşın, Dada hareketi içerisinde kadın sanatçıların gerek plastik sanatlarda, gerek tiyatro, gerekse şiirde eserleriyle önemli rol oynadıkları ve "Dada Akımı"na özgü aykırı duruşları ve sıra dışı eserleri ile akımın şekillenip yayılmasına büyük katkıda bulundukları düşünülmektedir. 20. Yüzyılın en etkili akımlarından birisi olan "Dadaizm", bu yıllardan sonra "Modernizm" düşüncesinin bir parçası veya uzantısı olarak birçok akım ve anlayışa da öncülük ederek sanat tarihi üzerinde derin bir iz bırakmıştır.

KAYNAKÇA

ANTMEN, A., (2008). *20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar*. İstanbul: Sel

BATUR, E., (2009). *Modernizmin Serüveni*. İstanbul: Alkım

BOLLIGER, H. VE MAGNAGUAGNO, G., & MEYER, R., (1985). *Dada In Zurich***.** Zürih: Kunsthaus Zürich und Arche Verlag

CAMFIELD, W. A., (1998). *Woman In Dada***.** London: The MIT Press

DICKERMAN, L., (2005). *Dada*. New York: National Galery of Art Publishing Office

FARTHİNG, S., (2012). Sanatın Tüm Öyküsü. G. Aldoğan (Çev.). İstanbul. Hayalperest. (1. Baskı)

GİDERER, H. E., (2003). *Resmin Sonu.* İstanbul. Ütopya

GOMBRICH, E. H., (2007). *Sanatın* Öyküsü. E. Erduran (Çev.). İstanbul. Remzi. (5.Baskı)

HARRİSON, C., & WOOD, P., (1992). *Art in Theory 1900-2000 An Anthology of Changing* İdeas. USA: Blackwell

İPŞİROĞLU, N. & İPŞİROĞLU, M. (2009). *Sanatta Devrim***.** İstanbul. Hayalbaz

KARASAR, N., (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara. Nobel

KESER, N., (2005). *Sanat Sözlüğü***.** Ankara. Ütopya

KUSPIT, D., (2006). *Sanatın Sonu.* Y. Tezgiden (Çev.). İstanbul: Metis. (2. Baskı)

MCGINITY, L., (2012). Sanatın Tüm Öyküsü. Stephan Farthing (Ed.). Çin. Hayalperest

SHINER, L., (2010). *Sanatın İcadı***.** İ. Türkmen (Çev.). İstanbul. Ayrıntı. (2. Baskı)

YILMAZ, M., (2006). *Modernizimden Postmodernizme Sanat***.** İstanbul. Ütopya

İNTERNET KAYNAKLARI

- http://evvel.org/category/buluntu-efemeralar/page/12
- http://poulwebb.blogspot.com/2011/04/kurt-schwitters-collages.html
- http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=79326
- http://www.moma.org/collection/provenance/provenance_object.php?object_id=35454
- http://venetianred.net/2010/01/16/hannah-hoch-the-good-girl-with-big-scissors-part-i/
- http://www.beatricewood.com/biography_2.html
- http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A5777&page_number=1&template_id=1&sort_order=1
- http://www.anneliesdekort.nl/en-borduurwerk.html
- http://www.bijouliving.com/2011/11/style-inspiration-emmy-hennings.html

http://www.beatricewood.com/biography_2.html

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

KONAKLAMA İŞLETMELERİNDE CAM TAVAN SENDROMU KAVRAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

GLASS CEILING SYNDROME IN HOSPITALITY MANAGEMENTS A CONCEPTUAL EVALUATION

Nuran AKŞİT AŞIK

Balıkesir Üniversitesi

Özet: Günümüzde kadınlar iş hayatının tüm cephelerinde etkin olarak varlıklarını sürdürmektedirler. Ancak, kadınlar çalışma yaşamında sırf cinsiyetlerinden ve toplumun cinsiyetlerine yüklediği rol ve sorumluluklardan dolayı çeşitli tutum, davranış ve önyargılarla karşı karşıya kalmakta ve üst düzey yönetim kadrolarında yeterince yer alamamaktadırlar. Bu duruma yol açan pek çok neden olmakla birlikte, yapılan çalışmalarda kadınların ötesine geçemedikleri bir cam tavanın altında çalışmak zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Kadınların çalışma yaşamında üst yönetim kademelerine yükselmelerinde cinsiyetlerinden dolayı karşılarına çıkan her türlü görünmez engel "cam tavan" olarak adlandırılmaktadır. Cam tavan, yetenek ve başarıları göz ardı edilen kadın çalışanları, işletmede daha üst basamaklara çıkmaktan alıkoyan, görünmez ve kırılmaz bir engeldir. Cam tavan, diğer sektörlerde olduğu kadar konaklama işletmelerinde de oldukça önemli bir sorundur. Konaklama işletmelerinde görülen cam tavan engelleri, kadın çalışanların sağlayabilecekleri katkıları engellediği gibi, iş tatminsizliği ve işletmeye bağlılığın azalması, işi bırakma ve işe devamsızlık gibi işletmenin verimliliği doğrudan etkileyecek sorunlar da yaratmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada öncelikle kadınların üst yönetim pozisyonlarına ulaşmalarına engel olan ve cam tavan olarak nitelendirilen bireysel, örgütsel ve toplumsal faktörler teorik bir çerçeve altında incelenmiş ve çözüm önerileri ve stratejiler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Cam Tavan Sendromu, Görünmez Engeller, Konaklama İşletmeleri, Kadın Yöneticiler, Kariyer Engelleri

Abstract: However, women working in the life of society just because gender and gender roles and the responsibilities imposed on a variety of attitudes, behaviors, and face prejudice and they can not get enough space in the senior management team. Many reasons led to this situation but studies specified that women working under a glass ceiling unable to move beyond. Ascend to the upper management levels in the lives of working women because of gender does not appear in all sorts of barriers they encounter "glass ceiling" is called. Glass ceiling is an invisible and unbreakable barrier which restrains women workers from building a carrier in an enterprise with ignoring women skills and successes. Glass ceiling is a serious problem in hotel enterprises as well as in other sectors. Glass ceiling barriers in hotel enterprises blocks the advantages which women workers might make, and that also makes troubles which affects directly productivity of hotels such as making work dissatisfaction, work quiting, and work absence. From this point of view, in this study, 'glass ceiling" which prevent women reaching in top management positions has been described as individual, organizational and social factors were examined under a theoretical framework and and solutions and strategies are offered.

Key Words: Glass Ceiling Syndrome, Invisible Barriers, Hospitality Managements, Women Managers, Carrier Obstacles

1. GİRİŞ

Yüzyıllar boyunca kadın, evi ve özel yaşamıyla sınırlanmış, üretimden uzak kaldığı gibi ekonomik yönden de tamamen erkeğe bağımlı olmuştur. Ancak günümüzde tüm dünyada kadın işgücü bakımından hem dünya koşulları hem de işgücü piyasaları değişime uğramaktadır. Yaşanan bu değişimler, kadın işgücünün çalışma yaşamındaki kullanımını arttırmakla kalmamış, kadın emeği, işgücü piyasalarında kalıcı olma özelliği de kazanmıştır.

Kadının ailesi için ek gelir sağlama, kendi ayakları üzerinde durabildiğini ispat etme, iş tatmini ve bireysel tatmin elde etme isteği aktif iş yaşamına katılmasında etkili olmuştur (Barutçugil, 2002: 18). Ayrıca kadınların eğitim seviyesinin yükselmesi, kadının rolünün algılanmasındaki değişiklikler, kadına uygun iş kollarının çoğalması, erkeğin gelirinin yetersiz kalması, işgücüne katılımın kadınlar açısından ekonomik ve sosyal özgürlük olarak algılanması da çalışan kadın sayısını arttırmıştır (Akoğlan, 1996: 1–3).

Kadının çalışma yaşamına dahil olması ile birlikte, işgücü piyasasında işgücü arzı ve cinsiyet ilişkisi de ortaya çıkmaya başlamıştır. Kadınların düz bir statüden işe girmesi çok daha kolayken, özellikle yönetim kademelerinde görev almaları başarı grafiğinin en yüksek olduğu ülkelerde bile mümkün olamamıştır. Başka bir deyişle, iş dünyasında kadınların ağırlığı giderek artmasına rağmen üst düzey yönetici pozisyonlarında bulunan kadın sayısı istenilen düzeye ulaşamamıştır.

Otuz yılı aşkın bir süredir, kadının üst yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyen unsurlar konusunda pek çok araştırmacı çeşitli çalışmalar yapmıştır (Dalton ve Kesner, 1993: 3; Hearn ve Parkin, 1986: 43; Owen ve Todor, 1993: 13; Baxter ve Wright, 2000: 281). Yapılan araştırmalarda kadınların tepe yönetimine yükselmelerini engelleyen birçok neden tespit edilmiştir. Bu nedenlerden biri de özellikle yönetsel pozisyonlara yükselebilmek için gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olan kadınlar için dezavantaj oluşturan ve son yıllarda araştırmalara sıkça konu olan "cam tavan" adı verilen engellerdir (Zel, 1999; Powell ve Butterfield, 1994: 69; Mizrahi, 2010: 150).

Hizmetler sektörü içinde yer alan konaklama işletmelerinde konukların karşılanması, hizmet edilmesi ve rahat ettirilmesi toplumda yaygın olan görüş çerçevesinde, "kadın işi" olarak ele alındığı ve nitelik gerektirmediği için kadın istihdamı diğer sektörlere nazaran daha yüksektir. Ancak kadınların ağırlıklı olarak vasıfsız işçilik gerektiren alanlarda istihdam edildiği bilinmektedir. Büyük çoğunluğunu kadınların oluşturduğu yarı-zamanlı, sezonluk ve günlük işlerde çalışanların eğitim ve beceri düzeyleri düşüktür. Erkekler, kadınlara oranla daha niteliklidir. Yapılan iş, daha çok beceri gerektirdiğinde çalışanlar, tam-zamanlı, sürekli ve erkektir. Bu nedenle konaklama işletmelerinde çalışan kadın sayısı her geçen gün artmakla birlikte, üst düzey yönetici pozisyonuna getirilen kadın sayısı oldukça düşüktür.

Son yıllarda eğitimli ve donanımlı kadın işgücündeki artışa rağmen, konaklama işletmelerinde cam tavan engellerinin varlığı güçlü bir biçimde hissedilmektedir. Tepe yönetimine yükselme ile ilgili herhangi bir hukuki engelin olmaması ve erkek meslektaşları kadar iyi eğitim almış olmalarına rağmen kadınların halen üst kademelere gelemedikleri görülmektedir (Çelikten, 2004: 93).

Bu durum konaklama işletmelerinde, kadınların sadece kadın oldukları için tepe yöneticisi olmalarının engellendiği duygusunu uyandırmaktadır. Gerçekten de çok az sayıda kadın bu engelleri aşarak tepe yönetime ulaşabilmektedir (Aytaç, 1999: 27).

Türkiye'de yaşanan tüm gelişmelere rağmen değişmeyen kadın olma gerçeği ve algısı cam tavan engellerini tetiklemektedir. Fakat kadına uygulanan bu engeller kadınlar ve işgücü piyasası bakımından telafisi mümkün olmayan olumsuzluklara yol açabilir. Bu nedenle kadın işgücüne yoğun olarak gereksinim duyulan konaklama işletmelerinde, faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde yürümesi için kadınların bilgi, birikim, yetenek ve iş tecrübesinden verimli bir şekilde faydalanılması için cam tavan engellerinin kaldırılması ve kadınlara üst düzey yönetici pozisyonunda yer verilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmada, konaklama işletmelerinde yaşanan cam tavan engelleri, bunlara neden olan faktörler daha önce yapılmış araştırmalar ışığında ortaya konulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur.

2. CAM TAVAN (GLASS CEILING) KAVRAMI

Yönetici pozisyonunda çalışan kadınların, belirli bir aşamadan sonra yükselmelerini engelleyen faktörlerin toplamına cam tavan ya da cam tavan sendromu denir (Şiyve, 2004: 2). 1970'li yıllarda ABD'de ortaya atılan cam tavan kavramı, temeli örgütsel önyargı ve kalıplara dayanan, kadınların üst düzey yönetim pozisyonlarına gelmelerini güçleştiren yapay engeller olarak tanımlanmıştır (Kooskora ve Bekker, 2007: 7;Bihagen ve Ohls, 2006: 22; Lockwood, 2004, Wirth, 2001; Boone ve Kurtz, 1992: 10). Bir diğer ifade ile cam tavan, yetenek ve başarıları göz ardı edilen kadınları üst basamaklara çıkmaktan alıkoyan, görünmez ve kırılmaz bir engeldir (David vd., 2001: 656). Bu engellerin cam tavan olarak nitelendirilmesinin nedeni, karşılaşılan sorunların belirsiz olması ve tam olarak adlandırılamamasıdır (Uzun, 2005: 33).

Morrison ve arkadaşları (1987) cam tavanı şirketlerde kadınların belirli seviyelere yükselmelerinin önünde var olan şeffaf bariyerler olarak tanımlamışlardır. Yani belli bir kademeye kadar gelen kadınların, tepe yönetime terfilerinin engellenmesi suretiyle üst yönetim kadrolarından uzak tutulmaları cam tavan olarak nitelendirilir (Aydın vd., 2007: 313).

Cam tavan, bir kişinin cinsiyet veya ırk ayrımından ötürü örgütün alt kademelerinde tutulmasını açıklamaktadır (Hu ve Yun , 2008: 277). Cam tavanın alt kısmında yer alan kadınlar terfi alabilirken, cam tavanın üzerine geçmeleri mümkün olmamaktadır (Baxter ve Wright, 2000: 276). Bir başka deyişle cam tavan, kadınların ve azınlıkların işletme merdivenlerinde yukarı doğru ilerlemesini önleyen görünmez örgütsel ve algısal engellerdir (Weyer, 2006: 442). Tavan yükselmeyi engelleyen somut bir yapıyı, cam ise kişinin algısını işaret etmektedir.

Kadınların kariyerleri açısından cam tavan, özellikle evli ve çocuklu kadınların, iş yaşamında erkek meslektaşlarına nazaran daha az terfi ve ödül almasını anlatmak için kullanılmaktadır (Aytaç, 2001: 8). Çalışma yaşamında belli bir kariyer hedefi olan ve belirli bir noktaya kadar yükselen kadın, sadece "kadın" olduğu için keyfi olarak engellenmekte ve daha üstteki pozisyonlara ulaşamamaktadır (Neumann, 2006; Şiyve, 2004; *Capital*, 1997: 85). Ayrıca evli ve çocuklu kadınların iş yaşamında erkek meslektaşlarına

nazaran daha az terfi ve ödül alabilmesi de cam tavan olgusunu anlatmak için kullanılmaktadır (Weyer, 2006: 442).

Kadını üst yönetim kademelerinden uzak tutan engeller, onları alt yönetim kademelerinden uzak tutan engeller kadar güçlüdür. Kadınlar, zamanla bu adaletsizliği kabullenmiş ve daha düşük ücretlerle erkeklerle aynı işi yapmaya razı olmuştur. Ayrıca pek çok yasal ve politik kazanıma rağmen, kadınlar hala birçok engelle baş etmek zorundadır (Kanter, 1987: 14; Morrison vd., 1990). Harlan ve Weiss (1981) kadınların cam tavanla üst yönetim kademelerinden bilinçli olarak uzak tutulduğunu belirtmişlerdir. Cannings (1988) kuramsal olarak kadının erkekten daha zor kariyer ilerlettiğini, bunun eğitim ya da becerilerle ilgisi olmadığını, hatta bunun doğrudan "kadın" olarak doğmanın bir sonucu olduğunu belirtmiştir.

3. KADIN YÖNETİCİLERİN CAM TAVAN ALGISINA NEDEN OLAN TEMEL UNSURLAR

Kadınların iş hayatında daha aktif olması hem ekonomik hem de sosyal yönden büyük önem taşımaktadır. Dünya ve Türkiye nüfusunun yarısını kadınlar teşkil etmesine rağmen, tepe yönetimine yükselen kadın sayısının düşük olmasına birçok çalışmada dikkat çekilmiştir (Acar, 1998: 337;Aycan, 2001: 173; Corsun ve Costen, 2001: 18; Jackson, 2001: 30; Metz, 2005: 228; Tai ve Sims, 2005: 16).

Cam tavanla ilgili alan yazını incelendiğinde söz konusu algının oluşumunda etkili olan faktörlerin çoğunun kadınların yükselmesinin önündeki engellerin kadının yetenek eksikliğinden çok, basmakalıp yargılar, rol çatışması, işletme uygulamaları (işe alma, terfi ve ücretlendirmede ayrımcılık yapılması gibi), rehbere sahip olamama ve iletişim eksikliği gibi kariyer engellerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır (Aytaç, 2001; Bebekoğlu ve Wasti, 2002; Burgess, 2003; Cai ve Kleiner, 1999; Higgins vd., 2004; Jackson, 2001; Ng ve Pine, 2003; Weyer, 2006).

Cam tavan olarak nitelendirilen ve kadın yöneticilerin üst düzey yönetici kademelerine ulaşmasını engelleyen cinsiyet temelli faktörler bireysel, örgütsel ve toplumsal olmak üzere üç temel başlık altında toplanmaktadır.

3.1.BİREYSEL FAKTÖRLER

Cam tavan algısına neden olan bireysel faktörler, kadınların iş ve aile rollerinin gereğini yerine getirmek için çoklu rol üstlenmesi ve yükselmenin getireceği sorunları yaşamaktan kaçınmasını ifade eden bireysel tercih ve algıdan oluşmaktadır.

3.1.1. Çoklu Rol Üstlenme

Kadın yalnızca işyerinde çalışmamakta aynı zamanda ev işleri ve çocukların bakımını da yürütmektedir. Bu nedenle kadın hem ailede yapılması gereken işleri yapmak, hem de iş alanında başarılı olmak zorundadır. Simpson (1997) tarafından kadınlara yönelik "rol tuzaklarından" biri olarak tanımlanan "kadınların önceliğinin annelik ve iyi eş olması" gibi toplumsal inançlar, kadınların yönetici olma sürecini olumsuz etkilemektedir (Evetts, 2000; Rimmer ve Rimmer, 1997; Thompson, 2003).

Gerçekten de annelik ve iyi eş olma rollerinin yıllar boyu dayatıldığı kadınlar, kendini geliştirecek zaman bulamamakta, mesleğin sıradan etkileri dışına taşabilecek hizmet içi eğitim programlarına, konferanslara, araştırma geliştirme projelerine ya

da sendikal örgütlenme etkinliklerine katılamamaktadır. Ayrıca üst düzey yönetsel pozisyonlarda görev almak isteyen kadınlar, eşlerinden de yeteri kadar destek görememektedir. Türk toplumunda erkekler ev işleri ve çeşitli nedenlerden dolayı eşlerinin kendilerinden daha fazla evde bulunmalarını istemektedirler. Ayrıca kendilerinden daha fazla ücret alan, daha başarılı ve daha zeki eş istememektedirler (Çelikten, 2005). Bu nedenle, kadınlar işleri için ailelerini geri plana atarak üst düzey yöneticilik yapma konusunda yeteri kadar gönüllü olamamakta ve rol çatışması yaşamaktadırlar. Özellikle de annelik ile yöneticilik rolü çakıştığında, kadınlar çoğu zaman aile ve kariyer arasında bir seçim yapmak zorunda kalmaktadır (Güldal, 2006: 70).

3.1.2. Bireysel Tercih ve Algı

Bu konuda farklı bakış açıları ve görüşler mevcuttur. Ataerkil ailelerde büyüyen kadınlara hiçbir zaman öncelikle kendilerini düşünme ve özgüven desteği verilmemesi hatta erkek hegemonyasının aşılanması toplumda kadının pasif birey olarak yetişmesine neden olmuştur (Zarafullah, 2000). Pasif kişiliğe sahip kadınlar, yönetici olma konusunda kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri için yöneticilik görevini kendilerine uygun görmemektedir. Yönetici konumunda bulunan kadınların hep başkaları tarafından bu pozisyona itildiklerini, itilmeyi beklediklerini dile getirmeleri ve başkalarının (eşlerinin, erkek ve kadın öğretmenlerin, erkek yöneticilerin) onayını ya da desteğini dikkate almaları, kadınların kendilerine güvenmediklerinin göstergesidir.

Kadınlar başarılarının nedenleri konusunda olumsuz algılamaların olacağını ve sorgulanacaklarını düşündükleri için de başarılı olmaktan kaçınmaktadırlar (Karaca, 2007: 56). Hatta yönetici konumunda cinsel kimliklerini kaybedeceklerini düşünmekte ve erkek gibi kadın olarak anılmaktan korkmaktadırlar.

Kadınların kariyer hedeflerine ulaşmada isteksiz olduklarına dair bir görüş de mevcuttur. Bu görüşe göre kadınlar istekli olsalar dahi, bir engelle karşılaştıklarında kariyer hedeflerinden kolaylıkla vazgeçebilmektedir. Çünkü hem o konumun getireceği çatışmalar, polemikler ve hırsı göze alamamakta, hem de aile yaşamının zarar görebileceği endişesine kapılabilmektedirler.

3.2. ÖRGÜTSEL FAKTÖRLER

Örgütsel faktörler kadın yöneticilerin üst yönetim kademelerine yükselmesinde ciddi sorun teşkil etmektedir. Kadın yöneticilerin bireysel unsurlara müdahale etmesi zaman zaman mümkün olsa bile, örgütsel faktörleri değiştirme ve etkileme olanağı çok düşüktür. Kadınların üst yönetim kademelerine gelmesini engelleyen örgütsel faktörler aşağıda incelenecektir:

3.2.1. Örgüt Kültürü

Çalışma yaşamına kadınların erkeklere göre daha geç katılmaları, onların erkek egemen örgüt kültürü içinde kendilerine yer bulmalarını zorlaştırmıştır. Üst düzey yöneticilerin büyük bir kısmının erkek olması ve kadınsı değerlerden çok erkeksi değerlere bağlı olmaları nedeniyle yönetim kültürlerine erkeksi norm ve değerlerin hakim olduğu bilinmektedir. Bu erkeksi norm ve değerler cam tavanın ana ögesini oluşturmaktadır (Bilir Güler, 2005: 65).

Kadınlara daha az değer verilen örgüt kültürlerinde, bazı iş ve görevlere uygun görülmeyen kadın ça-

lışanların kendilerini kanıtlamaları zorlaşmaktadır. Tüm bu yaşananlar ise kadın yöneticilerin kariyer gelişimlerini engelleyen cam tavanın oluşumunu tetiklemektedir (Karaca, 2007: 59).

Bajdo ve Dickson (2001), iş yerinde cinsiyet ayrımı yapılmasında örgüt kültürünün yapısının çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmalarında, hiyerarşik otoritenin, otokratik liderlik tarzının ve yukarıdan aşağıya doğru iletişimin olduğu erkek odaklı örgüt kültürünün benimsenmesinin kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerinde önemli bir engel teşkil ettiği ileri sürülmektedir.

3.2.2. Örgüt İklimi

Örgütlerde destekleyici, yenilikçi ve bürokratik olmak üzere üç farklı örgüt iklimi bulunmaktadır. Destekleyici örgüt ikliminde; açık ilişkiler, dostluk, işbirliği, cesaretlendirme, sosyalleşme, kişisel özgürlük ve güven söz konusu iken; yenilikçi örgüt ikliminde, risk üstlenmek, sonuca odaklanmak, yaratıcılık, girişimciliği ve uyarıcılığı teşvik etmek ön plandadır. Bürokratik iklimde ise katı, hiyerarşik ve değişimi istemeyen bir yapı söz konusudur. Dolayısıyla kadınların, çalıştıkları örgütte hangi örgüt ikliminin var olduğu kariyer hedeflerine ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Destekleyici ve yenilikçi örgüt iklimi kadın yöneticilerin üst yönetim kademelerine yükselmelerine olanak tanırken, bürokratik iklimde erkeklerin üst yönetim kademelerinde bulunma oranı kadınlara göre çok daha yüksektir.

3.2.3. Mentor (Rehber) eksikliği

Mentor, kendisine göre daha deneyimsiz bir kişiye özel yaşamında, iş ve kariyeriyle ilgili tavsiyelerde bulunan ve rol model olan kişidir (Akdöl, 2009: 65). Mentor ve rol modelin kariyer gelişimi için pek çok faydası bulunmaktadır. Mentor her şeyden önce bir yol göstericidir, kişiye kariyer gelişiminde destek olmakta, gerekli kaynaklara ve fırsatlara ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Kadın yöneticiler arasında yapılan bir çalışmada, kadın yöneticilerin % 37'si mentora sahip olmanın kritik öneme sahip olduğunu belirtirken, % 44'ü bunun oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır (Akdöl, 2009: 65). Ancak kadın yönetici sayısının az olması, erkeklerin de bazı gerekçelerle (üst yönetim seviyelerindeki erkek egemenliğini sağlamak, dedikodulardan çekinmek vb) kadın çalışanlara mentorluk yapmak istememesi kadın çalışanların mentor bulmasını zorlaştırmaktadır.

3.2.4. Fırsat Eşitliğinin Olmaması

Çalışanların kendilerini geliştirebilecekleri işler, yönetim kademelerine yükselebilmek için gerekli deneyimi sağladığı gibi, motivasyon ve örgüte bağlılığı arttırmaya da yardımcı olmaktadır. Ancak genel olarak çalışanların kendini gösterebileceği işler ve eğitim olanakları daha çok erkek çalışanlara verilmektedir (Güldal, 2006: 68). Kadınlarla erkekler arasındaki bu fırsat eşitsizliği, kadınların kariyer olanakları bakımından cam tavan etkisi yaratmaktadır.

3.2.4. İletişim Ağlarına Katılamama

Örgütlerde kurulan iletişim ağları sayesinde çalışanlar yönetimin karar ve uygulamalarından haberdar olabilirler. Ancak örgütlerde erkekler arasında kurulan iletişim köprüsüne kadınlar dahil edilmemekte hatta bu iletişim ağının dışında bırakılmaktadır (Boydak, 2009: 17). Bu da kadınların örgüte ait bilgilerden bihaber olmasına yol açmaktadır. Kadının iletişim ağlarının dışına

itilmesi, üst kademelere gelmesinde önemli bir rol oynayan mentordan yardım alma olanaklarını da kısıtlamaktadır (Jerome ve Erickson, 2000: 8).

3.2.5. İş Hayatında Kadın Algısı

Bazı çalışmalar, belirli pozisyonlardaki kadın ve erkeklerin yetenek açısından aralarında fark olmadığını ortaya koysa da, fark olduğu konusunda bir algı süregelmektedir. Statü olarak erkek cinsiyeti daha üstün algılandığı için, yönetimde erkek davranışları da üstün olarak değerlendirilmektedir (Uzun, 2005: 36). Başarılı kadın ve erkek yöneticilerin çalışanlar tarafından da farklı algılandıkları tespit edilmiştir. Özellikle kadın yöneticiler başarılı olduklarında "şanslı" "işi kolay" veya "çok çabalamış" olarak algılanmaktadır. Başka bir ifade ile kadın yöneticilerin başarısının, kişisel birikim ve yeteneklerinden çok, dışsal nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa erkek yöneticilerin başarıları "yetenek" ve "zeka" gibi kişisel özelliklerle açıklanmaktadır (Durmuş, 2001: 77-78).

3.2.6. Erkek Yöneticiler Tarafından Konulan Engeller

Erkek yöneticiler tarafından konulan engellerin en önemlisi kadınlara yönelik önyargılardır. Çoğu negatif olan bu önyargılar kadınların verilen üst düzey işleri yapamayacağına dair görüşleri içerir. Kadınlar kişilik, kararlılık ve azim açısından yetersiz olarak değerlendirilirler (Örücü vd., 2007: 119). Yöneticiliğin erkek işi olarak görülmesi ve kadınların bu işi yapamayacakları düşüncesi, diğer taraftan yöneticilerin işlerinin bir gereği olarak yapmaları gereken iş seyahatleri ve iş yemekleri konusunda toplum tarafından yadırgayıcı bir tutum söz konusu olduğu ve dolayısıyla kadın yöneticilerin bu gibi noktalarda yetersiz kalacağı düşüncesi ile erkek çalışanlar kadın yöneticilerin emri altında çalışmak istememektedir.

Ataerkil toplum yapısında erkekler koruma (kollama) içgüdüsüyle hareket ederek kadınların önünde kariyer engeli teşkil etmektedirler. Koruma, kadının birtakım mazeretlerle (ailesi çok önemli, çok iş vermeyelim gibi) kollanması şeklinde olur (Sezen, 2008: 25). Fakat bu durumda kadına fazla iş vermeyerek, sorumluluklarını azaltarak, önemli projelerde görev vermeyerek, erkek yöneticiler kadın yöneticilerin üst yönetim tarafından fark edilmelerini önlemek suretiyle, bir bakıma kadın yöneticilerin daha üst kademelere çıkmasını engellemiş olmaktadırlar.

3.2.7. Kadın Yöneticiler Tarafından Konulan Engeller

Bu engellerden ilki, kadın yöneticilerin kendini referans alma yanılgısıdır. Bazı kadın yöneticiler yükselmek için sergiledikleri kendi çabalarını referans alma yanılgısına kapılırlar. Bu yöneticilerin bilinçaltında "ben bu noktaya nasıl geldiysem, herkes aynı şekilde gelebilir" düşüncesi vardır (Örücü vd., 207: 119). Bir diğer engel de literatürde kraliçe arı sendromu olarak anılan "kadın yöneticilerin zamanla iş ortamındaki davranışlarını değiştirerek erkek yöneticilerin davranış kalıplarına yaklaşması ve diğer kadın çalışanlara erkek yöneticilerinkine benzer tepkiler göstermesi" durumudur (Zel, 2002).

3.3. TOPLUMSAL FAKTÖRLER

Kadınların yaşadığı toplumda kendilerine uygun mesleklerin hangilerinin uygun olduğunu belirleyen cinsiyetçi mesleki ayırım ve kadına yönelik toplumsal önyargılar (Stereotipler) onların üst

düzey yönetim kademelerine ulaşmasında etkili olmakta ve çoğu zaman engel teşkil etmektedir.

3.3.1. Mesleki Ayırım

Toplumda bireylerin yerine getirmeleri gereken görevlerin cinsiyetler arasındaki dağılımını cinsiyet rolleri belirlemektedir. Bazı meslekler kadın işi olarak tanımlanırken bazıları ise erkek işi olarak nitelendirilmektedir (Durgun, 2002: 41). Bu tanımlamada meslekler cinsiyetlere göre yatay ve dikey olarak ayrıştırılmaktadır. Yatay mesleki ayırımda, mühendislik, yöneticilik, genel müdürlük gibi işler erkek işleri olarak sınıflandırılırken, hemşirelik, öğretmenlik, sekreterlik gibi işler kadın işi olarak kabul edilmektedir. Dikey mesleki ayrımda ise kadınlar insan kaynakları yönetimi, halkla ilişkiler ve pazarlama gibi üst yönetim kademeleri için ilerleme fırsatı olmayan ya da düşük olan pozisyonlarda çalıştırılmaktadır. Bu nedenle kadınlar mesleklerinde ilerleyebilmek için erkek rakiplerine göre daha çok çalışmak ya da istedikleri yönetim kademesine ulaşabilmek için daha uzun süre beklemek zorunda kalmaktadır (Karaca, 2007: 64-65).

3.3.2.Toplumsal Önyargılar

Yöneticilerde bulunması gereken vasıflar akılcılık, mantıklı düşünme, tarafsızlık olarak tanımlamış ve bu özellikler toplum tarafından, ‘‘erkeksi’’ olarak kabul edilmiştir (Cüceloğlu, 1999: 392). Örgütleri kuran, çalışma kurallarını belirleyenler erkek olduğundan, yönetim ve yöneticilikle ilgili normlar, değer ve yargılar da erkekler tarafından belirlenmiştir. Toplumun ve bireylerin, kadınların üst düzey pozisyonlarda yer alma konusunda sahip oldukları bu önyargılar ve toplumsal normlar, kadınların aleyhine bir durumun oluşmasına sebep olmuş ve kadınların üst yönetim kademelerine yükselmesini engellemişlerdir.

Toplumda yöneticiliğin ‘‘güçlü’’ olmayı gerektirdiği ve kadınların ‘‘zayıf’’ olduğu inancı hayli yaygındır. Bu durum attığı her adım erkekler tarafından kontrol edilen ve açık vermesi beklenen kadın yöneticiler için bir baskı unsuru haline gelmiştir. Öte yandan kadınların çalışma yaşamında erkekler kadar güvenilir olmadığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin sebebi kadınların evlendiklerinde ya da çocuk sahibi olduklarında işten ayrılacakları veya evdeki sorumluluklarından dolayı işe kendilerini tam olarak veremeyecekleri inancıdır. Ayrıca, toplumsal inanca göre, ev geçindirme görevinin erkeğin asli görevi olduğu, kadının çalışmasının ikincil öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Palaz, 2003: 93-94).

Birçok kadının yönetici olduğu kurumlarda ‘‘erkeksi’’ bir tutum sergilemesi de belirtilen durumlardan kaynaklanmaktadır (Simpson, 1997). Üst düzey yönetim pozisyonlarında beğenilme ve kabul edilme için erkeksi bir tavır takınmanın gerektirdiği inancında olan ve bu psikolojik baskı altında kalan kadınlar daha demokratik, esnek ve katılımcı bir liderlik modeli çizme çabası gösterirken, erkek egemen bir yönetim çevresinde kararsız, otoriter olamayan dolayısıyla da güvenilmeyen liderler olarak tanımlanmaktadırlar.

4. KONAKLAMA İŞLETMELERİNDE CAM TAVAN SENDROMU

İşgücü piyasalarında sayıca artmalarının yanı sıra kadınların tarım kesiminden sanayi ve hizmet sektörüne geçişleri, çalışma yaşamındaki gelişmişliğin en önemli göstergesi olarak kabul edilmektedir. Dünya standartlarında sektörlerin

iktisadi faaliyet kollarına göre ayırımı; tarım, sanayi, hizmetler sektörü olarak yapılmaktadır. Konaklama işletmeleri bu ayırımda, üretim özelliği ve yapısı gereği hizmetler sektörü içinde yer almaktadır.

Kadınların konaklama işletmelerindeki istihdamı, diğer hizmet sektörlerine nazaran daha iyi durumdadır. Sektör, yapısal olarak yönetim kademelerinde, kadınlara daha fazla fırsat vermesine rağmen, kadınların, vasıfsız işçilik gerektiren alanlarda ağırlıklı olarak istihdam edildiği görülmektedir. Sektörde taşeron uygulaması giderek yoğunlaşmakta ve düzensiz istihdam biçimlerinden olan mevsimlik işçi, stajyerlik gibi yöntemlere sıkça başvurulmaktadır.

Günümüzde, maaşlı işlerde çalışan kadın sayısı artmakla birlikte, çalıştıkları alanlar genellikle düşük ücretli, fazla yetenek ve bilgi gerektirmeyen ve çalışma koşulları çok iyi olmayan işlerdir. Konaklama işletmelerinde de benzer özellikler görülmektedir. Gerçekten, emek yoğun özellik gösteren konaklama işletmelerinin yarı- zamanlı, düşük maaşlı ve genellikle daha az yetenek gerektiren meslekleri gerektirmesi ve bu alanlarda çalışacak olan kadınların niteliklerini sınırlandırmaktadır. Öte yandan yüksek ücretli işlerin "erkek işi" olarak görülmesi nedeniyle kadınların bu işlerden uzak tutulması ve düşük gelirli, yarım zamanlı işlerde çalıştırılmaları kadınların ikinci plana itilmesine ve ekonomik bağımlılıklarına neden olmaktadır.

Konaklama işletmelerinde, kadınlar ağırlıklı olarak ön-büro ve kat hizmetlerinde istihdam edilmektedir. Özellikle kat hizmetleri, kadınların çalışması için uygun görülen alanlar arasında öne çıkmakta, kadınların bu departmanda, erkeklerden daha yetenekli ve tecrübeli oldukları düşünülmektedir. Konaklama işletmelerinde yapılan işlerin önemli bir bölümü kadın işi olarak kabul edildiğinden (yemek pişirme, karşılama, yatak yapımı, temizlik, servis yapmak vb.) çalışan işgücünün kadın olması tercih edilmektedir. Bu nedenle sektör, emek-yoğun olduğu kadar 'kadın-yoğun' bir iş alanı oluşturmaktadır. Ancak tipik 'cinsiyet piramidi' konaklama işletmelerinde de yaygındır. Yani kadınlar kariyer geliştirme fırsatı çok az olan, düşük seviyelerdeki işlerde yoğunlaşırken, erkekler yönetici pozisyonunda hakimiyet göstermektedir (Hemmati, 2000:18). Konaklama sektöründe kadınların genellikle alt ve orta kademe yönetici olarak çalışabildiklerini ancak üst düzey yönetim kademelerine düşük oranda yükselebildiklerine işaret eden pek çok çalışma mevcuttur (Lan ve Wang, 2001; Aydın vd., 2007).

2012'de Türkiye genelinde işgücüne katılım oranı % 50 olarak gerçekleşirken, bu oran erkeklerde %71, kadınlarda ise % 29,5 olmuştur. İstihdam edilen kadın nüfus oranı yüzde 26,3'te kalırken, erkek nüfus oranı yüzde 65'e çıkmıştır (TÜİK, 2012: 72-75). Türkiye'de sosyal hayatta olduğu gibi işgücüne katılımda da kadınlar, doğurganlık ve anne olma özelliklerinden dolayı hep erkeklerden sonra gelmektedir. İşgücüne katılım az olduğu gibi kadınlardaki işsizlik oranı da yüksek olup; erkeklerde işsizlik oranı %8,5 iken, kadınlarda % 10,8'e çıkmaktadır.

Dünyada ve ülkemizde kadın işgücünün yoğun olduğu konaklama sektöründe, çalışan kadın sayısı önemli ölçüde artmakla birlikte, çok az kadın yönetim kademelerine ulaşmayı başarabilmektedir (Garey, 1991: 25). Dünyada konaklama

sektöründe çalışan kadınların oranı %21'dir (http://www.oka.org.tr,2012: 17).

Türkiye'de konaklama sektörünü de kapsayan hizmetler sektöründe çalışan kadınların oranı % 46,9, erkeklerin oranı % 51,3'tür. Hizmetler sektöründe çalışanların yaklaşık % 25'i konaklama sektöründe çalışmaktadır. Konaklama işletmelerinde çalışan kadınların oranı yaklaşık % 20 iken erkeklerin oranı % 80'dir (TÜİK,2012). Ancak sektörün üst yönetim kademelerinde kadınlar % 10 oranında temsil edilmektedir. (www.turkiyeturizm.com) Kadınların üst düzey yönetim kademelerinde yeterince temsil edilmedikleri görülmektedir. Buna göre konaklama işletmelerinde kadınların tepe yönetimine yükselmelerini engelleyen cam tavanın varlığından söz etmek yanlış olmayacaktır.

Dünyada cam tavan konusunda değişik sektörlerde yapılan bazı çalışmalarda, kadınların yönetici pozisyonuna getirilmelerinde yaşadıkları güçlükler üzerinde durulmuştur. Jackson (2001: 30-41) orta kademe kadın yöneticilerin cam tavan algılamaları konusunda yaptığı araştırmada, kadınların örgütlerdeki kariyer engellerini, engelleri kaldırma konusundaki çabalarını ve kariyer gelişimlerinde kendilerine sunulan fırsatları incelemiştir. Mattis'in (2004: 154-163) çalışmasında ise, kadınların hangi nedenlerle çalıştıkları işletmeden ayrılıp kendi işletmelerini kurmayı tercih ettikleri araştırılmış, kadınların üçte birinin bu kararı almalarına neden olan en önemli faktörün, kariyer gelişimleri açısından yaşadıkları olumsuzluklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Konaklama işletmelerinde yönetici konumundaki kadınlarla yapılan bir çalışmada, kadınların kariyer gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen sorunlar üzerinde durulmuş ve sektörün yapısından kaynaklanan zorluklar nedeniyle, kadın yöneticilerin özellikle iş ve aile hayatlarını dengelemede problem yaşadıkları tespit edilmiştir (Mann, ve Seacord, 2003:39) Haftanın yedi günü, yirmi dört saat hizmet verme zorunluluğu nedeniyle, diğer sektörlere kıyasla konaklama sektöründe daha yoğun çalışma saatleri söz konusudur. Özellikle hafta sonlarında ve tatil dönemlerinde çalışmak durumunda kalınması, ailenin ve özel yaşamın bir ölçüde ihmal edilmesi anlamına geldiğinden, kadınların yönetici olarak zorlanabilecekleri önyargısını doğurmaktadır. Konaklama sektöründe, acenta ve tur operatörleriyle anlaşmalar yapmak, turizm fuarlarına katılmak gibi yöneticilerin yerine getirmesi gereken bazı zorunluluklar sık seyahat etmeyi gerektirmektedir. Bu faaliyetlere özellikle evli ve çocuklu kadın yöneticilerin ne ölçüde katlanabilecekleri tartışma konusu yapılmakta ve yükselme için bir engel teşkil etmektedir.

Brownell (1994), konaklama işletmesi genel müdürleri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, kişisel gelişim ve kariyer gelişiminde cinsiyet farklılıkları araştırmıştır. Bu araştırma sonucunda, kadın yöneticilerin kariyer engellerinden kurtulabilmesi için hırs, kararlılık, olumlu davranışlar sergileme, güçlü kişisel beceriler ve sıkı çalışma azminin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Brownell'in (1998) bir diğer çalışmasında ise konaklama işletmelerinde çalışma saatlerinin uzun olması, işin stresli ve yorucu olmasının, kadının iş ve özel yaşamını dengelemede zorladığı belirtilmiştir.

Konaklama sektöründe yapılmış bir diğer araştırma ise Kattara (2005) tarafından Mısır'da gerçekleştirilmiştir. Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışan kadın yönetici profilinin incelendiği

araştırmada, kadınların kat hizmetleri, pazarlama ve insan kaynakları gibi bölümlerde yönetici olarak yer alabildikleri ancak genel müdürlük, finans ve muhasebe müdürlüğü, yiyecek-içecek müdürlüğü gibi pozisyonlarda ise kendilerine daha az yer bulabildikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada konaklama işletmelerinde kadın yöneticilerin ilerlemesi konusunda olumsuz bir imajın var olduğu ortaya konmuştur.

Woods ve Viehland'in (2000) konaklama işletmelerinde yapmış oldukları araştırmaya göre ise, toplam yöneticilerin sadece % 13,9'unun kadınlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bulguları destekler sonuçlara ulaşan bir başka çalışma ise Singapur'da yapılmıştır. Li ve Leung'un (2001), Asya otellerinde çalışan kadın yöneticilerin profili ve kariyer engellerini inceledikleri araştırmada, Singapur'da yetmiş yedi otelde sadece iki kadının genel müdürlük pozisyonunda olduğu belirlenmiş ve kadınların orta kademe yönetim seviyelerinden daha üst yönetim kademelerine çıkmalarını engelleyen faktörlerin neler olduğu sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmada sonucunda elde edilen verilere göre söz konusu engeller, iş-aile dengesinin kurulmasında yaşanan zorluklar, örgüt içinde etkin olabilme sorunu ve ailenin desteğinin olmaması şeklinde gruplandırılmıştır.

Knutson ve Schmidgall'ın (1999) yılında Amerika'da yaptıkları araştırma sonucunda ise, kadınların konaklama işletmelerinde genel müdürlük seviyelerine ulaşabilmek için erkeklerden daha fazla çalışmak ve daha deneyimli olmak zorunda kalmaları, çalışma hayatında ve aile içerisinde meslekleri konusunda destek aramaları, birçok konuda kişisel fedakarlıkta bulunmaları gerektiği gibi konular ön plana çıkmıştır.

Konaklama işletmelerinde çalışan kadınların cam tavanla karşı karşıya olup olmadıklarını ve engellerin hangi nedenlerden kaynaklandığına yönelik Türkiye'de yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ege Bölgesi'nde Aydın vd. (2007) tarafından yapılmış olan bir araştırmanın sonuçlarına göre, konaklama işletmelerinde çalışmakta olan kadınların gerçektende cam tavan engelleri ile karşı karşıya oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan kadınlar iş-aile hayatı dengesi kurmakta çok zorlandıklarını ancak hem kendilerinin hem de ailelerinin kariyerlerinde ilerlemelerini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerine (erkeklere oranla) üst kademelere getirilmede yönetim tarafından eşit fırsatlar tanınmadığını ve cinsiyet ayrımcılığı yapıldığına inandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre kadınların bir cam tavan algısına sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Anafarta vd.'nin (2008) konaklama işletmelerinde çalışan yüzeli bir kadın yöneticiyle yaptıkları araştırmaya göre; üst kademelere yükselirken cam tavan algısı yaşamayan kadınların oranı % 15,2 olarak belirlenmiştir. Ayrıca evli ve çocuklu kadın yöneticilerin cam tavanı daha yoğun hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İzmir'de faaliyet gösteren dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanlara yönelik yapılan araştırmaya göre; kadın çalışanların annelik rolü ile örgütsel rollerinin çatıştığı ve bu rol çatışmasının işteki konumlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir (Toker, 2007: 103). Öte yandan İstanbul'daki beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışan orta ve üst düzey yöneti-

cilere yönelik yapılan çalışmada, kadınların üst yönetim kademelerinde yer alamamasının en önemli nedeni olarak kadın olmaları gösterilmiştir (Dalkıranoğlu ve Çetinel, 2008: 290). Üstelik bu araştırmada hem kadın hem erkek çalışanlar aynı cevabı vermişlerdir.

Emek yoğun olan ve mevsimlik faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde işgören maliyeti son derece yüksek olduğu için çalışanların iş yerinde kalıcı olması istenir. Özellikle yönetici pozisyonunda çalışanların kalıcı olması çok daha önemlidir. Bu bağlamda, erkekler iş hayatında kalıcı olarak görüldükleri için birçok sektörde olduğu gibi konaklama işletmelerinde de kadın adaylara oranla daha fazla tercih edilmekte, terfi ve eğitim olanaklarından daha fazla yararlandırılmaktadır (Olaş, 2006: 53). Kadının eşlik ve annelik rolü kadına geçici işgücü gözüyle bakılmasına neden olmakta ve işe almada veya terfi ettirmede kadını ikinci planda görülmektedir.

Konaklama işletmelerinin yoğun iş temposu, uzun ve düzensiz çalışma saatleri kadın yöneticinin çocuk sahibi olması önünde büyük bir engel teşkil edebilmektedir. Diğer taraftan kadının doğurganlığı da çalışma hayatında kendisine engel olmaktadır. Uzun süren hamilelik ve doğum süreci hem kadının işe devamına hem de üst düzey yönetici pozisyonuna gelmesine engel teşkil ettiği düşünülmektedir. İş hayatında başarılı olan veya olmaya çalışan eğitimli kadınlar bile yoğun olarak söz konusu duruma maruz kalmakta ve tepe yönetimine ulaşamamaktadırlar (Olaş, 2006: 53).

Sektörün yapısından kaynaklanan zorluklar da kadınlar için bir cam tavan oluşturmaktadır. Konaklama işletmelerinde, haftanın 7 günü ve 24 saat hizmet verme zorunluluğu nedeniyle yoğun çalışma saatleri söz konusudur. Özellikle hafta sonlarında ve tatil dönemlerinde çalışmak durumunda kalınması, ailenin ve özel yaşamın bir ölçüde ihmal edilmesi anlamına geldiğinden, kadınların bir yönetici olarak zorlanabilecekleri önyargısını doğurmaktadır(Mann ve Seacord 2003: 39).

Konaklama işletmelerinde, özellikle acenteler ve tur operatörleriyle anlaşmalar yapmak, çeşitli turizm fuarlarına katılmak gibi üst düzey yöneticiliğin gerektirdiği bazı zorunlulukların varlığı, coğrafi olarak çoğu zaman yer değiştirme gerekliliğine yol açabilmektedir. Bu nedenle üst düzey yönetsel pozisyonlarda yer almak isteyen kadın yöneticiler cam tavan engelleriyle karşılaşmakta, özellikle yüksek düzeyde sorumluluk gerektiren yönetsel pozisyonlarda yer alamamaktadır (Arıkan, 2003: 2).

Gelişmiş toplumlarda çocuk bakımı ve ev işlerinin yürütülmesi eşlerin ortak görevi olarak algılanırken, ülkemizde çocuk bakımı ve ev işlerinin yürütülmesinin kadınlara ait olduğu düşünülmektedir. Konaklama işletmelerinde çalışmak zorunda olan kadınların hem ev kadını olarak, hem anne olarak karşılaştığı sorunlar beraberinde, olumsuz iş koşullarını ve toplumsal baskıları da getirmektedir. Bu durum konaklama işletmelerinin ağır çalışma koşullarıyla birleştiğinde kadının çok yönlü sorumluluk ve sorunlar altında kalmasına yol açmakta ve güçlü bir cam tavan oluşturmaktadır (Kakıcı vd., 2007: 23).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz iş dünyasında, cam tavan etkisi en baskın problemlerden biridir ve çalışma yaşamında kadınların yükselmesini engellemektedir. Bu

engeller, kadınların, kadın ya da erkek yöneticileri ya da erkek iş arkadaşları tarafından yaratılmakta ve yetenekli kadınların gerçek potansiyellerine ulaşmalarını ve yüksek ücretli üst kademelere geçişlerini engellemektedir. Ayrıca, işletmeleri, başarısı ve üretkenliğini attırabilecek, yetenekli ve eğitimli kadınların yeteneklerinden yararlanmaktan mahrum bırakmaktadır.

Yönetici olmak her şeyden önce bununla ilgili gerekli donanıma sahip olmayı gerektirir. Bunun için çalışanların gerekli eğitim seminerlerine katılmaları ve kendilerini ispatlayabilecekleri işlerin verilmesi gerekmektedir. Kadın yöneticilere karşı işverenlerde var olan olumsuz bakış açısı kadınlara bu imkanların tanınmamasına neden olmaktadır. Kadınların evlenerek ya da çocuk doğurmak sureti ile işten ayrılabilecekleri ihtimali, onların yetiştirilmesi için gösterilen çabanın ve maliyetin boşa gideceği düşüncesi nedeniyle, kadın çalışanlar eğitim seminerlerine dahil edilmemekte ve kendilerini gösterebilecekleri işler verilmemekte, böylece yönetici pozisyona yükselme şansları daha başlangıçta ortadan kaldırılmaktadır. Erkeğin iş yaşamında gösterdiği başarı onun yeteneğine bağlanırken, kadının başarısı şans faktörüne bağlanmakta, erkeğin iş yaşamında gösterdiği başarısızlıklar ise şansızlık olarak değerlendirilirken, kadının başarısızlığı ise yeteneksizlikle açıklanmaktadır.

Kadın yöneticilerin rekabetten hoşlanmadıkları ve bunun yanında etraflarındaki insanların duygularını anlayıp onları istedikleri gibi yönlendirebildikleri düşüncesi yaygındır. Diğer taraftan, kadın yöneticilere karşı çalışanların da olumsuz bakış açıları söz konusudur. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların çoğunda çalışanların kadın yöneticilerin emri altında çalışmak istemedikleri görülmektedir. Tüm ataerkil toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de kadınların astı konumunda bulunmak ve onlardan emir almak, erkek çalışanlar için onur kırıcı olarak değerlendirilmektedir. Erkek çalışanların dışında kadın çalışanların da kadın yöneticiler yerine erkek yöneticilerle çalışmak istediği görülmektedir.

Emek-yoğun olduğu kadar, kadın yoğun bir sektör de olan konaklama işletmelerinde de, kadın yönetici sayısının, çalışan kadın sayısına oranla çok düşük olması, bu sektörde çalışan kadınların bir cam tavanla engellendikleri düşüncesini doğurmaktadır. Bu konuda yapılmış birçok araştırma da konaklama işletmelerinde çalışan kadınların gerçekten de bir cam tavanla engellendiklerini ortaya koymaktadır.

Tüm işletmelerde olduğu gibi konaklama işletmelerinde çalışan kadınlar da genel olarak; toplumsal önyargılar, ailevi sorumluluklar, cinsiyet ayrımcılığı, cinsel kalıp yargıları gibi kariyer engelleriyle sık sık karşı karşıya kalabilmektedir. Cam tavan kadınların kariyer engeli olarak en fazla rastladığı unsurlardan biridir. Özellikle emek yoğun olan ve "kadınımsı" işleri kapsayan hizmetler sunan konaklama sektörü göz önüne alındığında, çeşitli kariyer engellerinin oluşmasına neden olabilecek çalışma şartlarının varlığından bahsetmek mümkündür. Çünkü konaklama sektöründe hizmet, haftanın 7 gün ve 24 saati kesintisiz sürmektedir. Özellikle insanların tatil yaptığı, aileleriyle vakit geçirdikleri ve dinlendikleri dönemlerde (bayramlar, resmi tatiller, yaz sezonu vb.) konaklama işletmelerinde çalışmaların devam etmesi kadınların tepe yönetimine yükselmelerinde önemli sorunlar oluşturmaktadır.

Konaklama işletmelerinin yapısından kaynaklanan sorunlara bir de cinsiyet ayrımcılığı ve kadınlara yönelik olumsuz önyargılar eklenince bu işletmelerde çalışan kadınlar açısından kariyer basamaklarında yükselmek önemli bir sorun haline dönüşebilmektedir.

Konaklama işletmelerinde yapılan çalışmalar, kadın çalışanların çok fazla ailevi sorumluluk üstlendiği göstermektedir. Kadınların iş hayatındaki sorumluluklarına ilave olarak ailevi sorumluluklara da sahip olması kariyerleri açısından doğal bir engel teşkil etmektedir. Özellikle annelik rolünün yüklediği sorumluluk kadın üzerinde kariyerini erteleme, hatta kariyerine son verme eğilimine yol açabilmektedir. Bunun sonucunda da konaklama işletmelerinde erkeklere yükselme konusunda daha fazla olanak verilmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, konaklama işletmelerinde çalışan kadınlar cinsiyet ayrımcılığı nedeniyle yükselme olanaklarının sınırlandırıldığını düşünmekte ve cam tavan engellerinin varlığına işaret etmektedir. Gerçekten de kriz dönemlerinde ilk olarak kadınların işten çıkarılması ve ücretlerinin düşük olması ve üst düzey yönetici kademesindeki kadın sayısının azlığı cam tavan göstergesi olarak kabul edilebilir.

Konaklama işletmelerinin yoğun çalışma temposu içerisinde kadın çalışanlara yönelik cam tavan engelleri, işe devamsızlık ve işgücü devir oranının yükselmesine, verimlilik ve hizmet kalitesinin düşmesine ve maliyetlerin artmasına yol açmaktadır. Ayrıca sırf kadın olduğu için kendisine yönelik cm tavan engellerinin olduğunu düşünen kadın çalışanda, motivasyon kaybı, performans düşüklüğü, örgütsel bağlılığın azalması, düşük iş tatmini ve işe yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu bakımdan cam tavan sendromunun anlaşılması ve çözüm üretilmesinin konaklama işletmelerinde cam tavan engelleriyle karşılaşan kadın çalışanlar açısından ve konaklama işletmelerinin faaliyetlerini daha sağlıklı bir şekilde yürütmesi açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Sektörde yapılacak bir takım düzenlemeler, cam tavan engellerini yok etmeye yönelik politikalar, kadın çalışanlardan, üst düzey kademelerde daha çok yararlanmayı sağlayabilecektir. Bunun için genel olarak alınabilecek önlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Kadınların üst yönetim kademelerine yükselmelerindeki en önemli sorunlardan birinin toplumsal önyargılar ve cinsiyet ayrımcılığı olduğu bilinmektedir. Bu toplumsal önyargıların olumlu hale getirilebilmesi ve cinsiyet ayrımının engellenmesi için kapsamlı bir değerlendirme yapılmalı ve cinsiyet algılarının değişmesi için toplum eğitilmeli bilinçlendirilmelidir.
- Ülkemizde geleneksel aile yapısı anlayışıyla, genellikle erkeklerin kadınların dışarıda vakit geçirmelerinden ziyade evlerinde kalıp kendilerine ve çocuklarına hizmet etmesini beklemektedirler. Oysa kadının cam tavan engelini aşabilmesi için öncelikle aile içi engellerin aşılması gerekmektedir. Bu bağlamda, erkeklerin kadının çalışma yaşamına katılmasının gerekliliği konusunda ikna edilmesi hatta eşine destek vermesi için teşvik edilmesini sağlayacak bilinçlendirme eğitimleri yararlı olacaktır.
- Kültürel değişim, ailede içi demokrasi ve sosyo-ekonomik yapı değişimleri konularında yetişkin eğitim programları düzenlenmelidir. Gerekirse aile içi problemlerin çözümü için

profesyonel danışmanlık hizmeti verilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

- Kadın çalışanların aile yaşantılarına zarar vermeyecek şekilde esnek çalışma saatleri sağlanabilir. Çalışma saatlerinin esnek olması, kadının aile hayatında işinden kaynaklı sorunlarının çözülmesine yardımcı olduğu gibi, iş tatminini yüksek tutarak işe bağlılıklarını ve verimliliklerini arttırıcı bir etki yaratabilir.
- Konaklama işletmelerinde cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm çalışanlara eşit kariyer fırsatları tanınmalı ve özellikle kadınların hak ettikleri pozisyona gelmesi konusunda teşvik eden politikalar uygulanabilir. Hatta konaklama işletmelerinde yöneticilik ve liderlik bilgi ve birikimine sahip olan kadın çalışanların kariyerlerinin başında amaca uygun olarak yetiştirilmesi sağlanabilir.
- Konaklama işletmelerinde erkek ve kadın çalışanların başarılarının eşit koşullarda ödüllendirilmesi sağlanabilir. Bu çalışanlar arasında doğabilecek çekişmelerin ve kadın çalışanların işe yabancılaşmasının önlenmesi dolayısıyla daha verimli çalışılması bakımından önemlidir.
- Yetenekli erkek çalışanlara gelişmeleri için verilen fırsatlar kadınlara da sağlanmalıdır.
- Kadınlara da erkeklerle aynı düzeyde kariyer geliştirme danışmanlığı yapılmalıdır.
- Kadınlar yönetim takımının değerli bir üyesi olarak kabul edilmeli, her türlü iletişim kanalına dahil edilmeli, gereksinmeleri dinlenmeli ve katılımları cesaretlendirilmelidir.
- Kadın çalışanlara tepe yönetimdeki erkek ve kadınlar tarafından danışmanlık ve destek hizmeti verilmelidir.
- İş hayatında ve toplumda kadınlara yönelik olumsuz önyargıların giderilmesi için örgütsel ve toplumsal bilinç geliştirilmeli ve kadının çalışma yaşamındaki konumu güçlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

ACAR, C. A., (1998). "Kadınların Yönetsel Görevlerde İstihdamına İlişkin Tutumlarla İlgili Bir Araştırma" 6. Ulusal İşletmecilik Kongresi, 12-14 Kasım. Antalya. 145-164

AKDÖL, B., (2009). "Cam Tavan ve Kurumsal Bir Strateji Pozitif Ayrımcılık: İlaç Sektöründe Bir Sınıflandırma" İstanbul Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

AKOĞLAN, M. K., (1996). "Konaklama Endüstrisinde Kadının Konumu" Anatolia Dergisi: 16-23

ANAFARTA, N. VD., (2008). "Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma" Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 14,(1): 111-137

ARIKAN, S., (2003). "Kadın Yöneticilerin Liderlik Davranışları ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama" Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5 (1):1-20

AYCAN, Z., (2001). "Kadınların Kariyer Gelişimlerini Etkileyen Bireysel, Ailevi, Kurumsal ve Toplumsal Tutumlar ve Destek Mekanizma-

ları" 9. Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 24-26 Mayıs: 173-186

AYDIN, Ş., ÖZKUL E., TANDOĞAN, K., ŞAHİN, N., (2007). "Otel İşletmelerinde Kadınların Üst ve Tepe Yönetime Yükseltilmesinde Cam Tavan Etkisi Üzerine Bir Araştırma" 15.Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 25-27 Mayıs: 312-319

AYTAÇ, S., (1999). "Çalışma Yaşamında Kadın ve Kariyer. Türkiye'de Kadın İşgücü ve Seminerleri" I-II. Tisk Yayınları, Yay. No. 192

AYTAÇ, S., (2001). Çalışma Yaşamında Kadın, www.aile-hekimligi.uludag.edu.tr. Erişim tarihi: 15.04.2013

BAJD, L. M., & DICKSON, M. W., (2001). "Perceptions Of Organizational Culture and Women's Advancement In Organizations: A Cross-Cultural Examination" Sex Roles, 45(5-6): 399-414

BAXTER, J., & WRIGHT E. O., (2000). "The Glass Ceiling Hypotesis: A Comparative Study Of The United States, Sweden and Australia" Gender and Society, 14(2): 275-294

BARUTÇUGİL, İ., (2002). "İş Yaşamında Kadın Yönetici" Kariyer Yayınları, İstanbul. 272

BEBEKOĞLU, G., & WASTI A., (2002). "İşyerinde Cinsiyet Temelli Düşmanca Davranışların Sebepleri ve Sonuçları: Profesyonel Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Anket Çalışması" 10. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. 23-25 Mayıs: 207-209

BIHAGEN, E., & OHLS, M., (2006). "The Glass Ceiling - Where is it? Women's And Men's Career Prospects in The Private vs. The Public Sector in Sweden" Sociological Review, 54 (1): 20-47

BİLİR, GÜLER, S., (2005). "Örgüt Kültürü İçinde Cinsiyet Ayrımcılığı ve Kadınların İşyerinde Karşılaştıkları Mesleki Baskılar: Trakya Bölgesi İmalat Sektöründe Kadın Çalışanlar Üzerinde Bir Araştırma" Ankara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara. 1-166

BOONE, E. L., & KURTZ, D. L., (1992). **"**Management" 4 Th Edt., Mcgraw Hill, New York

BROWNELL, J., (1994). "Women in Hospitality Management: General Managers Perceptions of Factors Related to Career Development" International Journal of Hospitality Management, 13(2):101-117

BROWNELL, J., (1998). "Striking the Balance: The Future Work and Family Issues in The Hospitality Industry" Marriage&Family Review, 28 (1-2):109-123

BURGESS, C., (2003). "Gender And Salaries in Hotel Financial Management: It's Stil A Man's World" Women in Management Review, 18(1-2): 50-59

CAI, Y. VE KLEINER, H. B., (1999). "Sex Discrimination in Hiring: The Glass Ceiling" Equal Opportunities International, 18(2/3/4): 51-55

CANNINGS, K., (1988). "Managerial Promotion: The Effects of Socialization, Specialization and Gender" Industrial and Labor Relations Review, 42 (1): 77-88

CAPİTAL DERGİSİ (1997). "Cam Tavan Sendromu" Sayı 8

CORSUN, D. L., & COSTEN, M. W., (2001). "Is the Glass Ceiling Unbreakable: Habitus, Fields and The Stalling of Women and Minorities in Management" Journal of Management Inquiry, 10(1): 16-25

CÜCELOĞLU, D., (2004). "İnsan ve Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramları" 9. Baskı, Remzi Kitabevi İstanbul, 591

ÇELİKTEN, M., (2004). "Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği" Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2): 91-118

ÇELİKTEN, M., (2005). "The Women At Principals' Chair in Turkey" The Journal of American Academy of Business, 6: 85-94

DALKIRANOĞLU, T., & ÇETİNEL, F. G., (2008). "Konaklama İşletmelerinde Kadın ve Erkek Yöneticilerin Cinsiyet Ayrımcılığına Karşı Tutumlarının Karşılaştırılması" Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20: 277-298

DALTON, D. R., & KESNER, I. F., (1993). "Cracks in the Glass Ceiling: The Silent Competence of Women" Business Horizons, March-April: 1-5

DAVID, A. VD., (1988). "The Glass Ceiling Effect" Social Forces, 80 (2): 655-682

DURGUN, N. Ş., (2002). "Çalışma Yaşamında Kadın Yöneticiler ve Muğla Örneği" Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset ve Sosyal Bilimler Master Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

DURMUŞ, A. E., (2001). "Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar: Türkiye'de Seçilmiş Bir Grup Yönetici Üzerine Bir Araştırma" Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya

DÜNYA KALKINMA RAPORU (2012). "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Kalkınma Genel Bakış." http://www. oka.org.tr/NewsDownload/2012DunyaKalk%C4%B1nmaRaporuYoneticiOzeti.pdf. Erişim tarihi: 04.11.2013

EVETTS, J., (2000). "Analysing Change in Women's Careers: Culture, Structure And Action Dimensions" Gender, Work and Organization, 7: 57-67

GAREY, J. G., (1991). "Women in Hospitality Management İçinde Hospitality Management: An Introduction to The Industry" Editor: Robert A. Brymer, Sixth Edition. Kendall/ Hunt Publishing Company, Dubuque

GÜLDAL, D., (2006). "Kadın Yöneticileri Motive ve Demotive Eden Faktörlerin Tespitine Yönelik Bir Araştırma" Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana

HARLAN, A. VE WEISS, C., (1981). "Moving up: Women in Managerial Careers Center for Research on Women" Wellesly College

HEARN, J. VE PARKIN, P. W., (1986). "Women, Men and Leadership: A Critical Review of Assumptions, Practices and Change in the

Industrialized Nations" International Studies of Management and Organization, 16(3): 33-60

HEMMATI, M., (2000). "Women's Employment and Participation in Tourism" Sustainable Travel & Tourism:17-20

HIGGINS, C. A. VD. (2004). "Work-Family Conflict in The Dual-Career Family" Organizational Behavior and Human Decision Processes, 51(1): 51-75

HU, T. VE YUN, M., (2008). "Is The Glass Ceiling Craking? A Simple Test" IZA Discussion Paper, 3518: 1-12

JACKSON, J. C., (2001). "Women Middle Manager's Perception of The Glass Ceiling" Women in Management Review, 16(1): 30–41

JEROME, H., & ERICKSON, L., (2000). "Similarity, Compensation or Difference? A Comparison of Female and Male Office Seekers" Women-Politics, 21 (4): 1-14

KAKICI, H. EMEÇ, H., ÜÇDOĞRUK, Ş., (2004). "Türkiye'de Çalışan Kadınların Çocuk Bakım Tercihleri" İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi, 5: 20-40

KARACA, A., (2007). "Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma" Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya

KANTER, R. M., (1987). "Men and Women of The Corporation Revisited" Management Review, 76 (3): 14-16

KATTARA, H., (2005). "Career Challenges For Female Managers in Egyptian Hotels" International Journal of Contemporary Hospitality Management, 17 (3): 238-251

KNUTSON, B. J., & SCHMIDGALL, R. S., (1999). "Dimensions of the Glass Ceiling in the Hospitality Industry. Cornell Hotel and Restaurant" Administration Ouarterly, December, 40 (6): 64-75

KOOSKORA, M., & BEKKER, E., (2007). "Women in Global Business - Female Expatriation" EBS Review, 23 (2): 70-85

LI, L. VE LEUNG, R. W., (2001). "Female Managers in Asian Hotels: Profile and Career Challenges" International Journal of Contemporary Hospitality Management, 13 (4): 189–196

LOCKWOOD, N., (2004). "The Glass Ceiling: Domestic and International Perspectives http://www. shrm.org/Research/Articles/Articles/Documents/040329Quaterly.pdf. Erişim tarihi: 24.07.2013

MANN, I. S., & SEACORD, S., (2003). "What Glass Ceiling?" Lodging Hospitality, March 15, 59(4): 38-40

MATTIS, M. C., (2004). "Women Entrepreneurs: Out From Under the Glass Ceiling" Women in Management Review, 19 (3):154-165

METZ, I., (2005). "Advancing The Careers of Women With Children" Career Development International, 10(3): 228-245

MİZRAHİ, R., & ARACI, H., (2010). "Kadın Yöneticiler ve Cam Tavan Sendromu Üzerine

Bir Araştırma" Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(1): 149-156

MORRISON, A., WHİTE.R.P., VELSOR. E.V., (1987). "Breaking the Glass Ceiling: Can Women Reach The Top of America's Largest Corporations?" 1. Edition, MA: Addison-Wesley, 256

MORRISON, A. M., & VON-GLINOW, M. A., (1990). "Women and Minorities in Management" American Psychologist, 45(2): 200-208

NG, W. C. VE PINE, R., (2003). "Women and Men in Hotel Management in Hong Kong: Perceptions of Gender and Career Development Issues" International Journal of Hospitality Management, 22(1): 85-102

NEUMANN, A., (2006). "The Science Glass Ceiling: Academic Women Scientists and The Struggle To Succeed" Contemporary Sociology-A Journal Of Reviews, 35 (2): 143-144

PALAZ, S., (2007). "Türkiye'de Cinsiyet Ayrımcılığı Analizinde Neo Klasik Yaklaşıma Karşı Kurumcu Yaklaşım: Eşitliği Sağlayıcı Politika Önerileri" Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Mayıs, 6 (9):87-109

OLAŞ, Ö., (2006). "Kadın Yöneticinin Çalışma Yaşamında Değişen Karakteristiği Üzerine Bir Saha Çalışması: Sakarya Örneği" Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya

OWEN, C. L., & TODOR, W. D., (1993). "Attitude Towards Women As Managers: Still The Same" Business Horizons, March-April, 36 2): 12-16

ÖRÜCÜ, E., KILIÇ, R., KILIÇ, T., (2007). Cam Tavan Sendromu ve Kadınların Üst Düzey Yönetici Pozisyonuna Yükselmelerindeki Engeller: Balıkesir İli Örneği. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14 (2): 117-135

POWELL, D. A., VE BUTTERFIELD, G. N., (1994). "Investigating The 'Glass Ceiling' Phenomenon: An Empirical Study Of Actual Promotions to Top Management" Academy of Management Journal, 37(1): 68-86

RIMMER, R., & RIMMER, S., (1997). "Employment Breaks, Pay And Career Development Among Australian Women" Gender, Work and Organization, 4: 202-217

SEZEN, B., (2008). "Örgütlerde Kadın Çalışanların Karşılaştıkları Cam Tavan Engeli: Orta ve Büyük Ölçekli Otel İşletmelerinde Bir Araştırma" Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale

SIMPSON, R., (1997). "Have Times Changed? Career Barriers And The Token Women Manager" British Journal of Management, 8 (Special Issue), June: 121-130.

ŞİYVE, O. Ç., (2004). "Kadın-Erkek Liderlik Tarzları ve Cam Tavan" Tügiad Elegans Magazin, Mart –Nisan, http://www.elegans.com.tr/arsiv/ 66/haber018.html. Erişim tarihi: 13.07.2012

TAI, R., & SIMS, R. L., (2005). "The Perception of the Glass Ceiling in High Technology

Companies" Journal of Leadership & Organizational Studies, 12(1): 16-23

THOMPSON, A., (2003). "Special Series On Girls And Women in Education Caring in Context: Four Feminist Theories On Gender And Education" Curriculum Inquiry, 33(1): 9-65

TOKER, B., (2007). "Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama" Doğuş Üniversitesi Dergisi, 8(1): 92-107

TÜİK, (2012). "İstatistiklerle Kadın 2012" www.tuik. gov.tr/tkba/tkba_tr.htm. Erişim tarihi: 22.09.2013 ***http://www.turkiyeturizm.com.,*** "Türkiye Dünya Turizminde Hedefe Yönetici Kadın Sıkıntısıyla Koşuyor" http://www.turkiyeturizm.com/news_detail.php?id=8009#.UnGTvk73Hw Erişim tarihi: 30.10.2013

UZUN, G., (2005). "Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama" Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 1-104

WEYER, B., (2006). "Do Multi–Source Feedback Instruments Support The Existence Of A Glass Ceiling For Women Leaders?" Women in Management Review, 21(6): 441–457

WIRTH, L., (2001). "Breaking Through The Glass Ceiling: Women in Management" http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2001/101B09_102_engl.pdf. Erişim tarihi, 30.07.2013

WOODS, R. H., & VIEHLAND, D., (2000). "Women in Hotel Management" Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, 41 (5): 51–54

ZAFARULLAH, H., (2000). "Through The Brick Wall, and The Glass Ceiling: Women in Civil Service in Bangladesh" Gender, Work And Organization, 7: 97-209

ZEL, U., (1999). "İş Arenasında Kadın Yöneticilerin Algılanması ve Kraliçe Arı Sendromu" yayin.todaie.gov.tr/goster.php?Dosya=MDQ5MDQ5MDQ4MDU0MDQ5, Erişim tarihi, 22.07.2013

UHBAB
Uluslararası Hakemli Beşeri Ve Akademik Bilimler Dergisi

KİŞİLİK MODELLERİ BOYUTLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: A TİPİ VE B TİPİ KİŞİLİK VE BEŞ FAKTÖR KİŞİLİK MODELİ

COMPARISON OF PERSONALITY MODELS DIMENSIONS: TYPE A AND TYPE B PERSONALITY AND FIVE FACTOR PERSONALITY MODEL

Emrah ÖZSOY[1], Emre EROL[2], Abdulmenaf KORKUTATA[3], Mustafa ŞEKER[4]

[1] Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü
[2] Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Bölümü
[3]Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü
[4]Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Bölümü

Özet: Bu çalışmanın amacı, Beş Faktör Kişilik Modeli boyutları ile A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma amacına ulaşmak için ihtiyaç duyulan veriler, Turizm İşletmeciliği ve İnsan Kaynakları Yönetimi bölümleri öğrencileri ile yapılan anket uygulaması sonucunda elde edilmiştir. Bu bölümler bir devlet üniversitesine bağlı İşletme Fakültesinde faaliyet göstermektedir. Verilerin toplanmasında kolayda örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Veriler, ilgili değişkenleri ölçmek için geliştirmiş standardize edilmiş anket formları vasıtasıyla toplanmıştır. Bu doğrultuda toplamda 306 adet geçerli anket formuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler; Frekans Analizi, Güvenilirlik Analizi ve Korelasyon Analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre A Tipi ve B Tipi kişilik puanı ile Beş Faktör Kişilik Modeli boyutlarından dışadönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk olmak üzere üç boyutta istatistiki açıdan anlamlı, zayıf kuvvette ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bu bulgu A Tipi kişilik ile dışadönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri arasındaki istatistiki açıdan anlamlı ilişkilerin olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, A Tipi Kişilik, B Tipi Kişilik, Beş Faktör Kişilik Modeli

Abstract: The purpose of this study is to analyze the relationship between the dimensions of the Five Factor Personality Model and Type A and Type B personality traits. The data needed to achieve the purpose of the study was collected thorough Tourism Management and Human Resource Management students. These faculties are operating under a state university's Business Faculty. For the data collection convenience sampling method was applied. The data was collected via standardized questionnaires which were developed to measure the relevant variables. In this respect 365 valid questionnaire form was obtained. The data was evaluated by Frequency Analysis, Reliability Analysis and Correlation Analysis. According to research findings, statistically significant, weak and positive relationship was found with Type A and Type B personality score and extraversion, openness to experience and accountability dimensions of Five Factor Personality Model. This finding points that there is statistically significant relationship between Type A personality and extraversion, openness to experience and accountability personality traits.

Key Words: Personality, Type A Personality, Type B Personality, Five Factor Personality Model

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dünya koşulları, bireyleri ve örgütleri sürekli olarak yeniliğe ve mücadeleye yönlendirmektedir. Bu durumda örgütler, rekabet avantajı elde edebilmek için çeşitli stratejiler takip ederek sürdürebilirliklerini sağlamaya çalışmaktadır. Bireyler ise her geçen gün mesleki niteliklerini artırma kaygısı gütmekte ve bunun için ise bir takım girişimlerde bulunmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak işe verilen önem de giderek artmaktadır. Diğer yandan yoğun ve tempolu iş koşulları gibi hususlar da bireylerin örgüt içi, aile ve sosyal yaşamda sergilediği davranışlarını da etkileyebilmektedir (Özsoy ve Gündoğdu, 2013). Söz konusu davranışlar arasında; aceleci, sabırsız, rekabetçi, iş odaklı ve benmerkezci boyutlarda kendini gösteren A Tipi kişilik özelliklerinin de olduğu söylenebilir. Çünkü makro çevre faktörlerinde meydana gelen hızlı değişim sosyal anlamda önemli değişikliklere zemin hazırlamaktadır. Bu durumda ise bireyler giderek A Tipi davranışlar sergileme eğiliminde olabilmektedir.

Öte yandan A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri, oldukça karmaşık ve çok boyutlu olan kişilik özelliklerinin sınıflandırmasında kullanılan tipolojilerden sadece birisidir. Söz konusu tipoloji 1950'lerin sonuna doğru ortaya atılmıştır. Bunu takiben örgütsel davranış, örgütsel psikoloji ve mesleki hastalıklar alanlarda yaygın bir şekilde araştırmalara konu olmuştur. Fakat kişiliğin karmaşık yapısı, kişilik özelliklerinin değerlendirilmesinde birden çok tipolojiden yararlanılmasını gerekli kılmaktadır. Kişiliğin değerlendirilmesinde yaygın kullanılan kişilik tipolojilerinden en önemlilerinden birisi de Beş Faktör Kişilik Modelidir. Elektronik ortamda yapılan taramalar neticesinde, söz konusu modelin örgütsel araştırmalarda daha yaygın kullanıldığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde kişilik özellikleri ile çeşitli örgütsel ve bireysel değişkenler arasındaki ilişki üzerinde çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Ancak kişilik tipolojilerinin boyutları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu söylenebilir.

Elektronik ortamda yapılan taramalar neticesinde A Tipi ve B Tipi kişilik ile Beş Faktör Kişilik Modeli boyutları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanamamıştır. Bu bakımdan bu çalışmada söz konusu tipolojiler bünyesinde yer alan boyutlar arasındaki ilişki test edilecektir. Söz konusu çalışma, ilgili kişilik tipolojileri ile daha önce aynı ya da benzer değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların bulgularının sorgulanmasına zemin hazırlayabilir. Örneğin A Tipi ve B Tipi kişilik ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar ile Beş Faktör Kişilik Modeli boyutları ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarının bulgularının kıyaslanması durumda çelişkiler ortaya çıkabilir. Özellikle aynı ana kütle üzerine söz konusu tipolojiler ve bu bakımdan kişiliğin değerlendirilmesinde yaygın kullanılan tipolojilerin birbiri ile ilişkinin incelenmesi ilgili literatüre ve uygulayıcılara katkı sunabilmektedir.

Kişilik

Kişilik hakkında üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Ancak kişilik kavramı, "Bireyi diğerlerinden ayıran nispeten kalıcı özellikler ve eğilimlerdir" (Veccohio, 1988: 85) şeklinde tanımlanabilmektedir. Cüceloğlu'na (2011: 404) göre ise kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurmuş olduğu, diğer insanlardan ayırt edici ve tutarlı olan, yapılaşmış

bir ilişki biçimi olarak tanımlanmıştır. Literatürde birçok farklı tanımın bulunması mümkün olmakla birlikte genel anlamda kişiliğin bireyin davranış, düşünce ve duygu kalıplarının yoğunluk ve sıklığı ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü kişilik bireyin anlık davranışlarından ziyade genel olarak sergilediği davranış, düşünce ve duygu eğilimlerini ifade etmektedir.

A Tipi Kişilik

Psikoloji alanı içinde indirgeyici özellikleri olan, farklı kişilik tipolojilerinden bahsetmek mümkündür. Bu tipolojilerden birisi ise A tipi kişilik yapısıdır (Yazıcı ve Altun, 2013: 1). A Tipi kişilik özelliği gösteren bireyler belirli davranış özelliklerini yoğun bir şekilde sergilemektedir. Bu özellikler ise rekabetçilik (Buchanan ve Huczynski, 1997; Luthans, 2010; Robbins, 2012), hıza verilen önem (Buchanan ve Huczynski, 1997; Batıgün ve Şahin, 2006; Luthans, 2010), sabırsızlık (Durna, 2005; Soysal, 2008; Luthans, 2010), benmerkezcilik (Durna, 2005) boyutlarında belirgin hale gelmektedir. Bu bakımdan bu kişiler işyerindeki arkadaşlarını kendilerine rakip görebilmektedir ve sürekli daha fazlasını isteme eğilimdedir. Bu kişiler başarıya oldukça fazla önem vermektedir, bu sebeple de iş odaklı ve iş merkezli bir yapıya sahiptir. Bu bireyler beklemekten ve bekletilmekten hoşlanmamaktadır. Bununla birlikte bu bireyler; yeme, yürüme ve konuşma gibi eylemlerinde hıza önem vermektedir. Bu bireylerin bazı hususlarda benmerkezci olduğu söylenebilir. Örneğin; konuşmalar sırasında konuyu kendi ilgi alanlarına çekme eğiliminde olabilmektedirler.

B Tipi Kişilik

B Tipi kişilik özelliğine sahip bireyler ise A Tipi kişilik özelliğine sahip bireylere göre daha rahat, daha uysal, daha az rekabetçi, daha az saldırgan ve daha sakin olarak tanımlanmaktadır (Batıgün ve Şahin, 2006). Bu bireyler A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin sergilediği davranış boyutlarında yoğun davranışlar sergilememektedir. Bu bakımdan yapılan araştırmalar bu bireylerin daha düşük seviyede strese (Durna, 2004) sahip olduğunu göstermektedir. Bu bireyler aynı zamanda kendilerine boş vakit ayırabilmektedir. Bunun yanında bu bireylerin eleştiriye açık ve öfkelerini daha iyi kontrol edebildikleri söylenebilir (Kirkcaldy ve diğ., 2002). Kısaca bu bireyler A tipi kişiliklerin uç noktada sergilediği davranışları oldukça düşük şiddette gösterirler. Bu bakımdan bu bireylerin hız, rekabetçilik, sabırsızlık, iş odaklılık ve benmerkezcilik boyutlarında daha az yoğunlukta davranış sergiledikleri söylenebilir.

Öte yandan belirtmek gerekir ki bireylerin ya sadece A Tipi kişilik ya da sadece B Tipi kişilik olarak değerlendirilmesi bu çalışmaların temel kısıtıdır. Çünkü kişilik özellikleri yüzlerce farklı sıfat ile ifade edilebilir. Bu bakımdan bireylerin söz konusu boyutlarda sergilediği davranışların şiddetleri farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin kişilik özelliklerini A Tipi ve B tipi kişilik boyutlarında değerlendirmek tam anlamıyla mümkün olmayabilir.

Beş Faktör Kişilik Modeli

Psikolojik değişkenler ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik birçok araştırmada kullanılan Beş Faktör Kişilik Modeli (Martin ve diğerleri, 2010: 615), kişilik özellik-

lerinin değerlendirilmesinde yaygın kullanılan tipolojilerden biridir.

Kişilik özelliklerine yönelik çalışmalar yapan araştırmacılar, bireylerin sergiledikleri kişisel farklılıkların tüm dünya dillerinde kodlanmış olacağı ve kelimeler halinde yansımalarının olacağı varsayımından hareket ederek kişilik yapısını kapsayacak bir sınıflandırmanın oluşturulmasına çalışmışlardır (Korkmaz ve Somer, 2010: 257). Kişilik ile ilgili yüzeysel bir yaklaşımı temel alan araştırma odaklı ayırıcı özellik kuramlarının bu alanda bilinen ilk araştırmaları yapan Gordon Allport'un öncülüğüyle 1921 yılında başladığı görülmektedir. Alport'un sistematik biçimde İngilizce sözlüğü taramasıyla yaptığı çalışmada yaklaşık 18000 kişiliği tanımlayan ayırt edici ifade saptanmıştır ve bir bakıma bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar Alport'un izinden devam etmiştir Sonrasında da bu liste, eşanlamlı ifadelerin elenmesiyle 4500 ayırt edici ifadeye indirgenmiştir. Cattel (1947) tarafından Alport ve Odbert'in kullanmış olduğu yaklaşık 4500 kişilik özelliğini tanımlayan sıfat ile yapılan çalışma sonucunda 16 faktör elde edilmiştir ancak daha sonra Cattell'in değişkenlerini kullan bazı araştırmacılar bu faktörlere ulaşamayarak sadece beş faktöre ulaşabilmişlerdir. Benzer şekilde Norman (1963) beş temel faktör elde etmiştir (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 241; Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004: 4; Feldman, 1997: 382; Martin ve diğerleri, 2010: 611).

Kişiliğin incelenmesinde faktör analizinden yararlanan teorisyenler, farklı kişilerde hangi farklı özelliklerin olduğunu sayısal olarak ölçülebileceğine inanmışlardır. Ayırıcı özelliklerin sayısal ölçümü vurgusu, faktör-analitik yaklaşımın temelinde bulunmaktadır. Raymond Cattell ve Hans Eysenck, bu yaklaşımın önde gelen temsilcileridir. Bu alanla ilgili olarak daha yakın zamanda yapılmış çalışmalar ise 'Büyük Beşli' olarak adlandırılan kuramın temsilcileri olan Robert R. MacCrea ve Paul T. Costa tarafından yapılmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 241).

Yaygın olarak beş faktör kişilik kuramına göre kişilik boyutları aşağıda belirtildiği gibi tanımlanabilir (Robbins ve Judge, 2011: 172; Burger, 2006: 254-255; Saltürk, 2008: 166):

- **Dışadönüklük:** Dışadönüklük kişilik boyutu, ilişkilerdeki rahatlık düzeyini ifade etmektedir. Dışadönük bireyler; başkalarıyla beraber olmayı seven, kendine güveni olan ve sosyal olma eğilimindeki kişilerdir. İçe dönük bireyler ise içine kapanık, çekingen ve sessiz olma eğilimindedir. Araştırmalar, dışa dönük bireylerin içe dönüklere oranla daha fazla arkadaşının olduğunu ve sosyal ortamlarda daha fazla zaman geçirdiklerini göstermektedir.

- **Uyumluluk:** Bu kişilik boyutu, bireyin diğer insanların fikirlerine uyma eğilimini ifade etmektedir. Uyumluluk düzeyi yüksek bireyler; sıcak, yardımsever ve güvenilirdir. Uyumluluk kişilik boyutundan düşük puan alanlar ise soğuk, uyumsuz ve uzlaşmaz bireylerdir.

- **Sorumluluk (Vicdanlılık -** Özdisiplin**):** Sorumluluk kişilik boyutu güvenilir olmanın bir ölçüsü niteliğindedir. Bu boyutta yüksek puan alanlar; düzenli, sorumlu, güvenilir ve ısrarcı bireylerdir. Bu kişilik boyutundan düşük puan alanlar ise kolayca dikkati dağılan, dağınık ve güvenilmez kişilerdir. Bazı araştırmacılar

bu kişilik boyutuna "başarma isteği" ismini vermektedir.

- **Duygusal Dengesizlik:** Bu kişilik boyutu genel anlamda değişken duygusal durumu yansıtmaktadır ve hassas, endişeli, duygusal, gergin, dirençsiz, fevri, dirençsiz gibi tanımlamaları olan bir boyuttur. Bu bakımdan yüksek puan alan bireylerde duygusal açıdan dengesizliği ifade etmektedir. Diğer yandan karşıt uçta ise tutarlı duygusal durum bulunmaktadır ve kendine güveni olma, engeller ile başa çıkmada etkili olma, sakinlik, uyumluk, telaşsızlık gibi özellikleri bulunmaktadır.
- **Deneyime Açıklık:** Deneyime açıklık boyutu, ilgi alanlarının geniş olmasını ve yenilikleri çekici bulmayı ifade etmektedir. Bu kişilik boyutundan yüksek puan alanlar; meraklı, yaratıcı, sanatsal duyarlılığı olan bireyler olarak değerlendirilmektedir. Bu kişilik boyutunun diğer ucunda ise gelenekselci ve alışılmış olandan memnun olma durumu bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, bu kişilik boyutuna "akıl" adını vermektedir.

5.YÖNTEM

5.1. Örneklem ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, bir devlet üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren İşletme Fakültesi'nde 2012-2013 Eğitim ve Öğretim yılında İnsan kaynakları yönetimi ve Turizm işletmeciliği bölümleri öğrencileri vasıtasıyla elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında tesadüfi örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin içinde bulundukları döneme yönelik herhangi bir ön şart getirilmemiştir. Araştırmada toplamda 306 geçerli anket formu elde edilmiştir.

5.2. Araştırmada Kullanılan ölçekler

Araştırmada A Tipi ve B Tipi kişiliği ölçmek için Bortner Derecelendirme Ölçeğinin kısa formu (1966) BRS (Bortner Rating Scale) (Luthans, 2010: 285) kullanılmıştır. Bu ölçek, 7 ifadeden oluşan, 8'li likert tipi ve iki kutuplu bir yapıya sahiptir. Söz konusu ölçek daha önce Aktaş (2001), Erdoğan ve Zengin (2012) ve Türkmen ve diğ., (2013) tarafından kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, ölçekte yer alan ifadelere katılım puanları 3 ile çarpılmakta ve elde edilen skor, eğer birey 100 ve üzerinde bir puan alırsa A Tipi, 99 ve altında puan alırsa B Tipi olarak kabul edilmektedir (Aktaş, 2001). Ancak bu çalışmada bireyleri, A Tipi ve B Tipi kişilik olmak üzere ikiye ayırmamak için söz konusu ölçekte yer alan ifadeler vasıtasıyla ortalama değer hesaplanmış ve söz konusu puanın azalması ile B Tipi kişiliğe yaklaşılacağı, artması ile de A Tipi kişiliğe yaklaşılacağı belirtilmiştir. Böylelikle hem bir takım istatistiki analizlerin kullanılması mümkün kılınmış hem de bireyler sadece A Tipi veya B Tipi olarak değerlendirilmemiştir.

Öte yandan kişilik özelliklerini ölçümlemek amacıyla John ve diğ. (1991) tarafından geliştirilmiş olan (Aydoğmuş, 2011: 174) beş faktör kişilik envanteri kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin Türkçeye çevrilmesinde ise ölçeğin İngilizcesinin bulunduğu John ve Srivastava'nın (1999) çalışmasından ve ölçeğin Türkçesinin bulunduğu Gümüş (2009) ve Tomrukçu (2008) çalışmalarından yararlanılmıştır. Toplamda 44 sorudan oluşan ölçek, 5'li likert tipi olarak hazırlanmıştır.

5.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı Beş Faktör Modeli'nin her bir boyutu ile A ve B tipi kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin test edilmesidir. Bu bağlamda araştırmanın ana hipotezi (H) ve alt hipotezleri ise aşağıda belirtilmiştir.

H: A Tipi ve B Tipi kişilik ile Beş Faktör Kişilik Modeli boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H1: A/B Tipi kişilik ile dışadönüklük kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H2: A/B Tipi kişilik puanı ile deneyime açıklık kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H3: A/B Tipi kişilik puanı ile sorumluluk kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H4: A/B Tipi kişilik puanı ile uyumluluk kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.

H5: A/B Tipi kişilik puanı ile duygusal dengesizlik kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.

5.4. Araştırmaya İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen, katılımcılara ait elde edilen demografik bulgular Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo-1: Katılımcılara ait demografik bulgular

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	103	33,7
	Kadın	203	66,3
Bölüm	İKY	162	52,9
	Turizm İşletmeciliği	144	47,1
Yaş Ortalaması	21,19		

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin 103'ü (% 33,7) erkek, 203'ü (% 66,3) ise kadındır. Bölüm dağılımına göre ise katılımcıların 162 (% 52,9) İnsan Kaynakları Yönetimi, 144 (% 47,1) tanesi Turizm İşletmeciliği bölümü öğrencisidir. Bu bağlamda katılımcıların bölümlere göre dengeli dağıldığı söylenebilir. Son olarak katılımcıların yaş ortalaması ise 21,19 olarak saptanmıştır.

Tablo 2 araştırma kapsamında yer alan değişkenlere ilişkin ortalama ve standart sapma tanımlayıcı istatistikleri ile güvenilirlik analizi bulgularını içermektedir.

Tablo-2: Kullanılan Ölçeklere İlişkin Temel İstatistikler ve Güvenirlilik Analizi Bulguları

Alt Boyutlar	N	Ortalama	Standart Sapma	İfade Sayısı	Cronbach Alpha Değeri
Deneyime açıklık	302	3,68	,64	10	,782
Dışa Dönüklük	304	3,90	,56	8	,790
Uyumluluk	304	3,50	,69	9	,690
Sorumluluk	306	3,50	,69	9	,783
Duygusal denge	305	2,93	,64	8	,656
A/B Tipi kişilik puanı	304	5,42	1,33	5	,618

Araştırma kapsamında kullanılan boyutlara ilişkin iç tutarlılık testi bulguları incelendiğinde, Cronbach Alpha değerlerinin her bir boyut için 0.60 ve 0.80 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ve ölçeklere ilişkin boyutların oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010: 405). Öte yandan 7 ifadeden oluşan A Tipi ve B Tipi Kişilik ölçeğinde yer alan ifadelere yapılan güvenilirlik analizi neticesinde 5. ifade " Duygularımı ifade etmekten çekinmem (duygularımı saklamam) " ve 6. ifade "Okul dışında ilgilendiğim çok fazla şey vardır" ölçekten çıkarılmıştır. Çünkü söz konusu ifadeler ölçeğin güvenilirliğini düşürmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan boyutlara ilişkin ortalama değerler incelendiğinde 5 faktör kişilik modeli boyutlarından en yüksek puanı 3.90'luk ortalama değer ile dışa dönüklüktür. Öte yandan 8 dereceli likert tipi ölçek vasıtasıyla ölçülen A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri envanterinin orta noktası 4.50'dir. Araştırmada söz konusu ölçeğin ortalama değeri 5,40 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda katılımcıların A Tipine daha yakın olduğu söylenebilir.

Tablo-3 Boyutlara İlişkin Korelasyon Analizi Tablosu

Boyutlar	1	2	3	4	5	6
A/B Tipi Kişilik Puanı	1					
Dışa Dönüklük	**,161****	1				
Uyumluluk	,003	,178**	1			
Sorumluluk	**,120***	,231**	,429**	1		
Duygusal Denge	,081	-,209**	-,261**	-,299**	1	
Deneyime Açıklık	**,210****	,519**	,266**	,374**	-,060	1

Öncelikle belirtmek gerekir ki araştırma kapsamında A/B Tipi kişilik puanının artması bireylerin A Tipine yaklaşması olarak yorumlanmaktadır. Çünkü katılımcıların ölçeğin orijinalinde yer alan 7 ifadeye verdiği cevaplar 3 ile çarpıldıktan sonra 100 ve üzeri olması durumunda bireyler A Tipi kişilik olarak nitelendirilmektedir (Aktaş, 2001). Bu durumda söz konusu ölçekten elde edilen puanın artması durumunda bireyin A Tipi kişiliğe yaklaştığı söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde A/B Tipi kişilik puanı ile Beş Faktör Kişilik Modeli boyutlarından dışa dönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı, zayıf kuvvette ve pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi bu bulgu A Tipi kişiliğe yaklaşıldıkça söz konusu üç boyutun seviyesinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü ilişkinin yönü pozitiftir.

Tablo 4'te araştırma öncesi kurulan hipotezlerin testine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo-4 Hipotezlerin Testi

Hipotez Numarası	Hipotezler	Kabul	Ret
Ana Hipotez	A Tipi ve B Tipi kişilik ile Beş Faktör Kişilik Modeli boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.	**X**	
Hipotez 1	A/B Tipi kişilik puanı ile dışadönüklük kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.	X	
Hipotez 2	A/B Tipi kişilik puanı ile deneyime açıklık kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.	X	
Hipotez 3	A/B Tipi kişilik puanı ile sorumluluk kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.	X	
Hipotez 4	A/B Tipi kişilik puanı ile uyumluluk kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.		X
Hipotez 5	A/B Tipi kişilik puanı ile duygusal dengesizlik kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır.		X

Hipotez testlerinin değerlendirilmesi

Bu bölümde araştırma öncesi kurulan hipotezlerin testi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilecek ve elde edilen bulguların sebeplerine ilişkin varsayımlarda bulunulacaktır.

H ana hipotez testi sonuçlarının değerlendirilmesi: Araştırmanın temel hipotezi olan "A Tipi ve B Tipi kişiliğe sahip bireyler arasında beş faktör kişilik envanterinin boyutları kapsamında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki vardır" kabul edilmiştir. Çünkü A Tipi ve B Tipi kişilik özelliklerine göre Beş Faktör Kişilik Modeli boyutlarından dışadönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk boyutları açısından anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

H1 hipotez testi sonuçlarının değerlendirilmesi: Araştırma bulgularına göre Hipotez 1 "A/B Tipi kişilik puanı ile dışadönüklük kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır" kabul edilmektedir. Bu bulgunun nedenine ilişkin çeşitli varsayımlar ileri sürülebilir. Örneğin B Tipi kişilik özelliği gösteren bireyler, A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylere nispeten daha sessiz ve sakindirler (Yıldız ve Özsoy, 2013). Bu durumda A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin daha atılgan ve dışadönük olmaları beklenmektedir. Nitekim araştırma bulguları da bu varsayımı doğrular niteliktedir.

H2 hipotez testi sonuçlarının değerlendirilmesi: Hipotez 2 "A/B Tipi kişilik puanı ile deneyime açıklık kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır" şeklinde belirlenmiştir. Söz konusu hipotez kabul edilmektedir. Çünkü A/B Tipi Kişilik Puanı ile deneyime açıklık boyutu arasında 0,210 korelasyon katsayısı ile istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönde ilişkiye rastlanmıştır. A Tipi kişilik özelliğine sahip bireylerin başarı odaklıdır (Luthans, 2010) ve beklentilerinin daha yüksek seviyededir (Şahin ve diğ., 2011). Bu durum, bu bireylerin nispeten daha sessiz ve kendi halinde olan B Tipi kişilik özelliği gösteren bireylere göre daha yüksek seviyede deneyime açık olacakları varsayımını desteklemektedir. Nitekim araştırma bulguları da bu varsayımı desteklemektedir.

H3 hipotez testi sonuçlarının değerlendirilmesi: Hipotez 3 **"**A/B Tipi kişilik puanı ile sorumluluk kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır" şeklinde oluşturulmuştur. Söz konusu hipotez kabul edilmiştir. Çünkü korelasyon analizi bulgularına göre A/B Tipi kişilik puanı ile sorumluluk boyutu arasında zayıf kuvvette pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

H4 hipotez testi sonuçlarının değerlendirilmesi: H4 "A/B Tipi kişilik puanı ile uyumluluk kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır" olarak kurulmuştur. Fakat söz konusu hipotez reddedilmiştir. Çünkü söz konusu boyutlar açısında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öncelikle A Tipi kişilik özellikleri gösteren bireylerin benmerkezci (Durna, 2005), agresif, hırslı (Luthans, 2010; Robbins, 2012) olma eğilimleri bu bireylerin B tipi kişilik özelliği gösteren bireylere nispeten daha az uyumlu olabilme ihtimalini artırabilmektedir. Bununla birlikte B Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin daha uysal (Luthans, 2010) olması da bu varsayımı güçlendiren bir diğer etkendir. Ancak araştırma bulguları bu varsayımı doğrulamamaktadır. Bunun sebebi olarak ise birtakım varsayımlarda bulunulabilir. Bunların başında A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin sanıldığı kadar benmerkezci, agresif, hırslı özellikleri şiddetli olmayabilir. Ya da aksine B Tipi kişilik özelliği gösteren bireyler de bahsedildiği kadar uysal olmayabilir.

H5 hipotez testi sonuçlarının değerlendirilmesi: "A/B Tipi kişilik puanı ile duygusal dengesizlik kişilik boyutu açısından anlamlı ilişki bulunmaktadır" şeklinde oluşturulmuştur. Ancak bu hipotez reddedilmiştir. Söz konusu boyutlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin aceleci, agresif ve bir anda birçok işi kucaklama eğiliminde olmaları bu varsayımın altında yatan bir gerekçe olarak ileri sürülebilir. Öte yandan B Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin daha yavaş, dengeli ve planlı bir yaşam sergileme eğilimde olmaları

ise duygusal denge açısından bu bireylerin A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylere nispeten daha olumlu olabileceklerini güçlendiren bir diğer etkendir. Fakat araştırma bulguları bu varsayımı desteklememektedir.

Diğer yandan belirtmek gerekir ki söz konusu araştırmanın farklı kültür, örneklem ve örnek boyutunda yapılması elde edilen sonuçlarda farklı bulguların elde edilmesine zemin hazırlayabilir. Bu sebeple söz konusu unsurlar da yukarıda yer alan hipotezlerin reddetmesine ilişkin varsayımlar arasında gösterilebilir.

SONUÇ

Kişilik değerlendirmesi örgütte insan kaynakları yönetimin temel amaçlarından biri olan iş ve iş gören uyumunun sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte kişilik değerlendirmesi; kariyer yönetimi, takım çalışması, çalışan davranışlarını anlama ve liderlik gibi konularda da örgütlerin sürdürülebilirliği ve stratejik amaçlarına ulaşabilmesi açısından da önem arz etmektedir. Bu sebeple örgütler kişilik özelliklerinin belli boyutlarda ölçen kişilik modellerine ihtiyaç duymaktadır. 5 Faktör Kişilik Modeli söz konusu kişilik sınıflandırmalarından biridir ve uygulama ve araştırmalar açısından oldukça popülerdir. Ancak yazında yer alan kişilik modellerinin boyutlarının birbirleri ile ilişkisinin incelenmesi gereklidir. Böylelikle bu durumda bireyin kişilik özelliği daha kapsamlı ve farklı modeller vasıtasıyla değerlendirilme imkânı bulabilmektedir. Öte yandan söz konusu boyutlar arasındaki ilişkinin belirlenmesi daha önceki araştırmaların bulguların sorgulanmasına ve yeni araştırma alanlarının keşfedilmesine de imkan verebilmektedir. Örneğin bir araştırma A Tipi kişilik özelliği gösteren bireylerin iş tatmin seviyelerinin B Tipi kişilik özelliği gösteren bireylere nispeten daha düşük olduğu yönünde bulgu elde edilebilir. Fakat başka bir araştırmada ise 5 Faktör Kişilik Özelliklerinden dışadönük boyutunun iş tatminine etkisi olduğu tespit edilebilir. Böyle bir durumda A tipi kişilik özelliğine sahip bireyin başka bir araştırmada B Tipi kişilik özelliği gösteren bireylere nispeten daha dışadönük olduğunun tespit edilmesi, çelişkili ve tartışmalı bir tablo ortaya çıkarabilir. Şüphesiz farklı tipolojilerle yapılan araştırmalar farklı örneklem gruplarında yapıldığı için elde edilen bulguların uyuşmaması olasıdır. Ancak tipolojiler arası ilişki, farklılık ve ortak yönlerin belirlenmesi genel anlamda konu ile ilgili yapılmış (farklı tipolojiler ile aynı değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi gibi) araştırma bulgularının gözden geçirilmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu bakımdan yazında yer alan kişilik tipolojilerinin sorgulanması ve geliştirilebilmesi için kişilik tipolojilerinin boyutlarının birbiri ile ilişkisine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma bulgularına göre A Tipi kişiliğe yaklaştıkça deneyime açıklık, sorumluluk ve dışadönüklük boyutları seviyelerinin yükseleceği söylenebilir. Bu bulguların varsayımına ilişkin açıklamalar hipotez testlerinin değerlendirilmesi bölümünde ele alınmıştır.

Daha sonraki araştırmalar için ileri sürülebilecek öneriler;

- A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri ile Beş Faktör Kişilik Modeli arasında yapılacak karşılaştırmalı bir araştırmada A Tipi ve B Tipi Kişilik özellikleri boyutlar bazında ölçülebilir.

- A Tipi ve B Tipi kişilik özellikleri ile Beş Faktör Kişilik Modeli arasında yapılacak karşılaştırmalı bir araştırmada verilerin toplanması konusunda cinsiyet bakımından homojen bir grup vasıtasıyla veriler elde edilebilir. Çünkü örneğin Beş Faktör Kişilik Modelinde yer alan boyutlar, kadın ve erkeklere göre farklılaşabilmektedir.

KAYNAKÇA

AKTAŞ, A. M., (2001). "Bir Kamu Kuruluşunun Üst Düzey Yöneticilerinin İş Stresi ve Kişilik Özellikleri" Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Ankara, (8.56):26-42

AYDOĞMUŞ, C., (2011). "Kişilik Özellikleri ile İş Tatmini İlişkisi Üzerinde Psikolojik Güçlendirme ve Dönüşümcü Liderlik Algısının Etkileri." Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

BATIGÜN, A.D., & ŞAHİN, ***N.H., (2006).*** "İş Stresi ve Sağlık Psikolojisi Araştırmaları İçin İki Ölçek. A-Tipi Kişilik ve İş Doyumu." Türk Psikiyatri Dergisi, (17.1):32-45

BORTNER, R.W., (1966). "A Short Rating Scale as a Potential Measure of Pattern A Behavior," Journal of Chronic Diseases, (22):87-91

BUCHANAN, D., & HUCZYNSKI, A., (1997). "Organizational Behaviour. An Introductory Text." 3. Basım. Prentice Hall International, 3 Ed., UK

BURGER, J. M., (2006). "Kişilik Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri.", İ. D. E. Sarılıoğlu (çev.) 1. Baskı, Kaknüs Yayınları, İstanbul

CÜCEOĞLU, D., (2011). "İnsan ve Davranış Psikolojinin Temel Kavramları.", 22. Baskı, Remzi Kitapevi, İstanbul.

DURNA, U., (2004). "Stres, A ve B Tipi Kişilik Yapısı ve Bunlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma." Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İ. İ.B.F, Manisa. (11.1):191-206

DURNA, U., (2005). "A ve B Tipi Kişilik Yapılarını ve Bu Kişilik Yapılarını Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Araştırma." Atatürk Üniversitesi. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. Erzurum. (19.1):276- 290

FELDMAN, R. S., (1997). "Essentials of Understanding Psychology". 3. Baskı., The McGraw-Hill, New York

GREENBERG, J., & BARON, R.A., (1997). "Behavior in Organizations", 6. Baskı., Prentice Hall International, U. K and ABD

GREENBERG, J., (1999). "Managing Behavior in Organizations." 2. Baskı, Prentice Hall New Jersey, ABD.

GÜMÜŞ, Ö., (2009). "Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürler Arası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD)." Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara

HELLRIEGEL, D., SLOCUM, J.W., R.J., WOODMAN, R.W., (1992). "Organizati-

onal Behavior." 6. Basım. West Publication Company. N.Y. ABD

İNANÇ, Y.B., & YERLİKAYA, E.E., (2012). "Kişilik Kuramları" (E-Kitap), 6. Baskı, Pegem Akademi, Ankara

***JOHN, O.P., & SRIVASTAVA, S., (1999).*"**The Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives", University of California at Berkeley, http://pages.uoregon.edu/sanjay/pubs/ bigfive.pdf (erişim tarihi:5 Kasım 2012)

KALAYCI, Ş., (2010). "SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri." 5. Baskı. Asil Yayın Dağıtım, Ankara

KARANCI, N., DİRİK, G., & YORULMAZ, O., (2007). "Eysenck Kişilik Anketi-Gözden Geçirilmiş Kısaltılmış Formu'nun (Eka-Ggk) Türkiye'de Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması." Türk Psikiyatri Dergisi, (18.3):1-8

***KIRKCALDY, B.D., SHEPARD, R.J., & FURNHAM, A.F., (2002).*"**The Influence of Type A Behaviour and Locus of Control Upon Job Satisfaction and Occupational Health. Personality and Individual Differences." (33):1361-1371

KORMAZ, M., SOMER, O., (2010). "İş Yaşamında Kişilik ve Beş Faktör Kişilik Modeli." A. Yelboğa (Ed.). Yönetimde İnsan Kaynakları Çalışmaları içinde. Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara

LUTHANS, F., (2010). "Organizational Behaviour, An Evidence Based Approach," 12. Basım, Mcgrow Hill, N. Y

MARTIN, G., NEIL, CARLSON, N.R., BUSKIST, W., (2010). "Psychology." 4. Basım. Allyn and Bacon. İngiltere

ROBBINS, S.P., & JUDGE, T.A., (2012). "Örgütsel Davranış 14. Basımdan Çeviri,. Ed. İnci. Erdem, Nobel Yayıncılık, Ankara

SALTÜRK, M., (2008). "Yönetim Başarısı ve Kişilik."1. Baskı, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul

SCHERMERHORN, J.R., HUNT, J.G., & OSBORN, R.N., (1994). "Managing Organizational Behavior." 5. Baskı. Jhon Wiley ve Sons, Inc. ABD

SCHERMERHORN, J.R., HUNT, J.G., & OSBORN, R.N., (1997). "Organizational Behavior." 6. Baskı. Jhon Wiley ve Sons, Inc. A.B.D

SOMER, O., KORKMAZ, M., & TATAR, A., (2004). "Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)." Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 128, İzmir

SOYSAL, A., (2008). "Çalışma Yaşamında Kişilik Tipleri: Bir Literatür Taraması." Çimento Endüstrisi İşverenleri Sendikası. Ankara (1-22): 4-19

ŞAHİN, N.H., BASIM, H.N., AKKOYUN, N., (2011). "A tipi Kişilik ve Stres İlişkisinde Üç Önemli Bileşen: Öfke, Etkisiz Başa Çıkma ve İş Saplantısı," Türk Psikoloji Dergisi. (26.68): 31-44

TÜRKMEN, M., SAYGILI, M., & ÖZSOY, E., (2013). "Alışveriş Merkezlerinde Zaman

Harcama Eğilimleri Kişilik Özelliklerine Göre Farklılaşır Mı? Bir Araştırma." 5. Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi. Novi Pazar, Sırbistan

ÖZSOY, E., & GÜMÜŞDAĞ, H., (2013). "Tükenmişlik Düzeyi İle İş-Aile, Aile-İş Çatışması Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma." 12. Ulusal İşletmecilik Kongresi. 02-04 Mayıs. Muğla / Marmaris

TOMRUKÇU, B., (2008). "Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile İş Değerleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

VECCOHIO, R.P., (1988). "Organizational Behavior." The Dryden Press International Edition, ABD

YAZICI, H., & ALTUN, F., (2013). A Tipi Kişilik, Cinsiyet ve İş Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerinde Bir Araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), 1447-1459

YILDIZ, G., & ÖZSOY, E., (2013). "Çalışanların Kişilik Özelliğine Göre İş Doyumu Farklılaşır mı?" Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi. (5-1):268- 278

HAKEM KURULU		
ÜNVANI	**ADI SOYADI**	**BAĞLI OLDUĞU KURUM**
DR.	Abdulkadir YUVALI	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Adalet KANDIR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Adülkadir OĞRAK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet ACAR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Akartürk KARAHAN	YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali GÜREŞ	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali KIZILET	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali Serdar YÜCEL	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali Volkan ERDEMİR	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali ÖZARBOY	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Alper ASLAN	NEVŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ani AGOPYAN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Antonis LIONARAKIS	HELLENIC OPEN UNİVERSITY
DR.	Arslan TOPAKKAYA	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Arzu ÖZYÜREK	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aslı SAĞIROĞLU ARSLAN	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aslı Özlem TARAKÇIOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Atabey KILIÇ	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Avgoustos TSIKANOS	UNIVERSITY OF KAVALA INSTITUTE OF TECHNOLOGY
DR.	Ayfer ONAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aygül ALAN ERNEK	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayhan HELVACI	ULUDAĞ UNIVERSITY
DR.	Aylin ZEKİOĞLU	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aysel PEHLİVAN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aytekin ALPULLU	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe ATALAY	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe KARADUMAN	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe N. YARELİ	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe TÜRKSOY	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşen CANDAŞ	BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Bahri ÖZTÜRK	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Banu AYÇA	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Belkız Ayhan TARHAN	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Berna YAVUZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Birsen KOLDEMİR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Burak KARTAL	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Burçak KAYA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Canan ALBAYRAK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Celil ARSLAN	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

DR.	Cem ÖZEN	KADİR HAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cemal YILMAZ	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cevdet Alptekin KAYALI	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Çiğdem GÜLER	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Derya AYDIN OKUR	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Dilek ANUK	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ
DR.	Durmuş TEZCAN	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Dursun ARIKBOĞA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Duygu SÖKEZOĞLU	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ekrem ALBAYRAK	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Elnur Hasan MİKAİL	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emel Funda TÜRKMEN	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emel POYRAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emine DEMİRAY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emine KOLAÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emre YANIKKEREM	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erdinç ALTAY	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ergun YOLCU	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erol DURAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erol SOLMAZ	MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Esin KUMLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Evrim ÖNEM	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma ÇELİK KARAPINAR	MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma Nalan TÜRKMEN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatoş SİLMAN	ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Feryal ÇUBUKÇU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Filiz ERBAY	MEVLANA UNIVERSITY
DR.	Filiz GÖLPEK	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülden ERTUĞRUL	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gökhan BOLAT	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gökhan DELİCEOĞLU	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Habib YILDIZ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hacı Ömer KARPUZ	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hakan CAVLAK	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hakan KOLAYIŞ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil KALABALIK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil TEKİN	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil İbrahim BAHAR	POLİS AKADEMİSİ GÜVENLİK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ
DR.	Haluk ÖZSARI	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hanifi ASLAN	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Harun ÖĞMÜŞ	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hasan ABDİOĞLU	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hasan BAKTIR	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ

DR.	Hatice ANIL DEĞERMEN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hatice YALÇIN	KAMANANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
DR.	Havva YAMAN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hülya GÜLAY	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hüseyin AKTAŞ	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Işık BAYRAKTAR	GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
DR.	Kadim ÖZTÜRK	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kerim TÜRKMEN	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kurtuluş Yılmaz GENÇ	GİRESUN UNIVERSITY
DR.	Kürsad GÜLBEYAZ	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kürşad SERTBAŞ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kürşad ZORLU	AHİEVRAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Levent BAYRAKTAR	ATAKENT VETERINARY MEDICINE
DR.	Lütfiye OKTAR	İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Macide ŞOĞUR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mahmut HIZIROĞLU	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet ANIK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet BULUT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet GÜNAY	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet Hayrullah AKYILDIZ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet Metin HÜLAGÜ	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL	19 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet İNBAŞI	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet YORULMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet ÖCAL ÖZBİLGİN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet ÖZDEMİR	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Melike Lale GÜLER	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Menderes KABADAYI	19 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mesut İDRİZ	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin AYCIL	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin AYCIL	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin SAYIN	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin YILMAZ	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Michail KALOGIANNAKIS	UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION
DR.	Mustafa ÇOLAK	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa KESKİN	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa TALAS	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa UĞURLU	MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa USLU	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa ÖNER UZUN	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mutlu TÜRKMEN	TÜRKİYE HERKEZ İÇİN SPOR FEDERASYONU
DR.	Mümtaz SARIÇİÇEK	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Naim DENİZ	ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ

DR.	Natık RZAZADE	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Necdet AYSAL	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nejla GÜNAY	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Neylan ZİYALAR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nilah YETKİN	İZMİR EKONOMİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nilay KARAKAYA	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nur DİLBAZ ALACAHAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nuray EKŞİ	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurgül ÖZDEMİR	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurhan TEKEREK	ULUDAĞ UNIVERSITY
DR.	Nurhayat ÇELEBİ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nusret RAMAZANOĞLU	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Okan TUNA	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Osman KABAKÇILI	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DR.	Osman TİTREK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Osman YILDIZ	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Osman İMAMOĞLU	ON DOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Paul KAWACHI	FRSA (Fellow of the Royal Society of Arts)
DR.	Pelin AVŞAR	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ramazan ERDEM	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ramazan GÖKBUNAR	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
ÖĞR.GÖRV.	Ranamarcella ÖZENÇ	HALİÇ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Recai COŞKUN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Recep KAYMAKCAN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Recep TARI	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sacit ADALI	TURGUT ÖZEL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Salih Zeki İMAMOĞLU	GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ
DR.	Salih ÖZTÜRK	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sami MENGÜTAY	HALİÇ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Seçil BAL TAŞTAN	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sefer GÜMÜŞ	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selahattin KARABINAR	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selami GÜNEY	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selçuk Bora ÇAVUŞOĞLU	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Semih YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Semih YILMAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serap MUNGAN AY	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdar AYAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdar ERDURMAZ	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdar TOK	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Servet YAŞAR	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Seviç KÖSE	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sevinç GÜNEL	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sibel ARSLAN	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

DR.	Sibel KARGIN	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Simon STOBART	TEESSIDE UNIVERSITY THE SCHOOL OF COMPUTING (DEAN)
DR.	Sinan BOZKURT	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sinem TUNA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Soner ESMER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Suat CANOĞLU	MARMARA UNIVERSITY
DR.	Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DR.	Suzan Suzi TOKATLI	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Süleyman DEMİRCİ	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Süleyman ÖZDEMİR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Süphan NASIR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Süreyya SAKINÇ	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tarkan KAÇMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tunç ÖZBEN	BOĞAZİÇİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Turgay BİÇER	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Türkay BULUT	HALİÇ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Uğur TÜRKMEN	AYFON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ufuk ALPKAYA	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Vahit CELAL	AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Vedat BAL	GAZİKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Veysel KÜÇÜK	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yalçın TAŞMEKTEPLİGİL	ON DOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yavuz YILDIZ	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yaşar TATAR	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	İbrahim ÇAM	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	İbrahim EROL	CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yener ÖZEN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yeşim Bektaş ÇETİNKAYA	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	İlhami YÜCEL	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	İlknur TÜTÜNCÜ	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
DR.	İlyas YAZAR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	İrfan GÜLMEZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	İrfan GÜNSEL	YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
DR.	İsmail AYDOĞAN	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	İsmail GÜLEÇ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	İsmet EMRE	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yusuf MİRİŞLİ	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yüksel PİRGON	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yılmaz KARADENİZ	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zahit SERARSLAN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeki KAYA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeliha YAZICI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeynep Çiğdem UYSAL ÜREY	ÇANKAYA UNIVERSTY
DR.	Özay ÖZPENÇE	PAMUKKALE UNIVERSITY

DR.	Özbay GÜVEN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Özgür AY	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Özgür Kasım AYDEMİR	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Özlem GÖRÜMLÜ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şaban KAYIHAN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şahika KARACA	ERCİYES UNİNVERSİTESİ
DR.	Şakir BATMAZ	ERCİYES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şebnem ARIKBOĞA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şerif Ali BOZKAPLAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şükran Güzin ILICAK AYDINALP	KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
DR.	A. Gamze Yücel IŞILDAR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	A.Evren ERGİNAL	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Adem ÇABUK	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet AKIN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet AKŞİT	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet ERGÜLEN	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet İMANÇER	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet İNAM	ODTÜ
DR.	Ahmet Burçin YERELİ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet Ercan GEGEZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet Faruk AYSAN	BOĞAZİÇİÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet Faruk DOĞAN	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ahmet GÜNAY	BALIKESİRÜNİVERSİTESİ
DR.	Alev FATOŞ FARSA	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Alev Fatoş PARSA	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali HALICI	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali Osman UYSAL	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ali PULAT	UŞAK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Alptekin YAVAŞ	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Arif TUNÇEZ	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aslı ERİM ÖZDOĞAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Atik KULAKLI	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayda ÇELEBİOĞLU	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayfer BUDAK	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayfer TANRIVERDİ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayhan AYTAÇ	TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayhan ÖZŞAHİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aykut LENGER	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aykut GÜL	OSMANİYE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayla ALTINTEN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aylin NAZLI	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayse Sezen BAYOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Aytekin ALBUZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayten AKATAY	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

DR.	Ayşe ÇAYLAK TÜRKER	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe OKANLI	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe Meral TÖREYİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşe MURATHAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşen HİÇ GENÇER	BOSTON ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşen KORUKOĞLU	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşen TEMEL EĞİNLİ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşen TOKOL	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ayşen Altun ADA	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Banu KEMALOĞLU	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Barış KARAELMA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Barış KAYA	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Belgin AYDINTAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Belgin GÖKYÜREK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Belma FIRLAR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Besim AKIN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Beyhan ÖZTÜRK	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Bilgehan GÜVEN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Birol DOĞAN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Burcu ARACIOĞLU	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Burhanettin FARİZOĞLU	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Bülent GÜLÇUBUK	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cahit AYDEMİR	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cahit GÜNGÖR	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cemal ZEHİR	GEBZE YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ
DR.	Cengiz AKBULAK	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cengiz ÖZMETİN	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cevat BİLGİN	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Cumhur ASLAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Çağlan Karasu BENLİ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Çetin BEKTAŞ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Çetin YAMAN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Çiller HATİPOĞLU	ODTÜ
DR.	Dilek DEMİRHAN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Dizar ERCİVAN ZENCİRCİ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Doğan BIÇKI	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Durmuş Ali BAL	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ebru Özgül ÇETİN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ebru Özgül GÜREL	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Eda PURUTÇUOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Efsun Ezel ESATOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ela Ayşe KÖKSAL	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Elçin MACAR	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Elif ÇEKİCİ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DR.	Elif ÖZMETİN	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR	Emine ÖZMETE	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erdal EKİCİ	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erdal ZORBA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erdemir GÜNDOĞMUŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erdinç KARADENİZ	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erdoğan GÜNEŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Erhan IŞIKLAR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ertuğrul GELEN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Esin ÖZKAN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Esma Görkem KAYAALP ERSOY	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Eva ŞARLAK	IŞIK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Faruk KARACA	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatih KILIÇ	SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma Ali SİNANOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma PAKDİL	BAŞKEN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatoş GERMİRLİ BABUNA	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fehmi TUNCEL	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Feriha YILDIRIM	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Figen GÜRSOY	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fikret GÜLAÇTI	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Filiz GİRAY	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fusun TOPSÜMER	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gaye ÖZDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gögçe UYSAL	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Görkem MERGEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülcan ERAKTAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Güldeniz EKMEN	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülsen KIRLA	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülten BULDUKER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülten HERGÜNER	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülşen ERYILMAZ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gürbüz GÖKÇEN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hacer ÖZGEN	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hadiye ÖZER	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hakan SARIBAŞ	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hakan YILDIRIM	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil TANIL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil FİDAN	ANKARAÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil İbrahim SAĞLAM	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil İbrahim TANÇ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hamdi GÜLEÇ	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Harun ÜRER	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hasan TATLI	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

DR.	Hasan İlhan TUTALAR	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Havva ÖZKAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hidaye Aydan SİLKÜ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hilmi SÜNGÜ	BOZOK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hülya İz BÖLÜKOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hüseyin AĞIR	KAHRAMAN MARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hüsnü ERKAN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Işıl AKGÜL	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	İbrahim BUDAK	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	İbrahim YILMAZ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	İlyas KARABIYIK	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	İlyas SÖZEN	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	İnci KAYHAN KUZGUN	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	İnci Kuyulu ERSOY	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	İsa ÇELİK	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kağan ÖĞÜT	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kazım GÜNER	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kerime ÜSTÜNOVA	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Kürşat YILMAZ	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Lale GÜREMEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Lale ORTA	OKAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Lokman Hakan TECER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mahir GÜMÜŞ	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mahmut AKBOLAT	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet KAYA	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet METE	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet ÖZBAŞ	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet TANYAŞ	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet YÜCE	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet Ali HAMATOĞLU	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet Barış HORZUM	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet Devrim TOPSES	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet TOP	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Meltem GÜRÜNLÜ	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Meltem DOĞAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Meltem Kutlu GÜRSEL	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Meltem YILMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Meneviş Uzbay PİRİLİ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Merih Tekin BENDER	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mesut TEKSAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet GÜÇLÜ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin KAYA	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin SABAN	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Metin UYAR	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ

DR.	Metin YAMAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mevhibe ALBAYRAK	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mine SARAN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mirza TOKPUNAR	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Muhammet Fatih KESLER	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Muhammet Hanefi PALABIYIK	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Murat AYDOĞDU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Murat ERCAN	BİLECİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Murat KUL	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Murat NİŞANCI	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Murat ÜNAL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Musa BİLGİZ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa AKSOY	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa BAYRAKÇI	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa KAYA	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa KOÇ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mutlu TÜRKMEN	TÜRKİYE BOCCE BOWLİNG FEDERASYONU
DR.	Muzaffer ERCAN YILMAZ	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Müjde KER DİNÇER	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mümin KARABULUT	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Münevver YALÇINKAYA	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Münir ÖZTÜRK	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Münir ŞAKRAK	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	N.Oğuzhan ALTAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nalan AKDOĞAN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nazan GÜNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nergiz ÖZKURAL	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nesrin ADA	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nesrin BAYRAKTAR ERTEN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nevin YILDIRIM KOYUNCU	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nezahat GÜÇLÜ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nezihe ŞENTÜRK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Neşet AYDIN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nihal ARIOĞLU	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nilgün AÇIK ÖNKAŞ	MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nilgün TOKER KILINÇ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nilgün TUTAL CHEVİRON	GALATASARAY ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nilüfer DALKILIÇ	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nimet ÖNÜR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Niyazi KURNAZ	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nuray ALTUĞ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurdan KALAYCI	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurdan SARAÇOĞLU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurettin ARSLAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

DR.	Nurettin BİROL	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nuri BİLGİN	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurşin ATEŞOĞLU GÜNEY	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Oğuz BAL	GEBZE MESLEK YÜKSEK OKULU İKTİSAT BÖLÜMÜ
DR.	Oğuz ÇETİN	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ömer TURAN	ODTÜ
DR.	Ömer İSKENDEROĞLU	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ömer Faruk ÇETİN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR	Ömer Rıfkı ÖNDER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Özcan SEZER	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Özlem CANKURTARAN ÖNTAŞ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Paşa YALÇIN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Pınar TINAZ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Rahmi YAĞBASAN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ramazan ABACI	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ramazan AKSOY	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Özcan GÜNGÖR	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Rasim KALE	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Recep BOZTEMUR	ODTÜ
DR.	Recep ÖZKAN	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Remzi ALTUNIŞIK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Rezzan TATLIDİL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ruhettin YAZOĞLU	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ruhet GENÇ	BİLGİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sabiha SEVİNÇ ALTAŞ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sadık KILIÇ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Safiye AKDENİZ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sahavet GURDAL	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sayın DALKIRAN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sebahat ERDOĞAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Seda ŞENGÜL	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selahattin GÜRİŞ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selçuk BİLGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selçuk KENDİRLİ	HİTİT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selçuk YALÇIN	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selçuk ÖZTEK	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selman CAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selver ÖZÖZEN KAHRAMAN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Selver YILDIZ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sema BUZ	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sema Altun YALÇIN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Semiyha DOLAŞIR TUNCER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Semra DAŞÇI	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serap ALTUNTAŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

DR.	Serap ÇABUK	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serap SÖKMEN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdar PİRTİNİ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serkan BENK	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serkan EKİZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sevim BUDAK	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sevinç ÖZER	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sevinç ÜRETEN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sibel SÖNMEZ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Siret HÜRSOY	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Solmaz ZELYUT	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Soner AKKOÇ	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Soner YAĞLI	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Suat UĞUR	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sudi APAK	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Süleyman ÖVEZ	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ş.Emet GÜREL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şafak Ertan ÇOMAKLI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şahamet BÜLBÜL	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şebnem BURNAZ	İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şebnem TOPLU	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şehnaz ERTEM	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şengül HABLEMİTOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şeref ULUOCAK	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şinasi SÖNMEZ	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şule YÜKSEL YİĞİTER	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tamer BUDAK	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tevhit AYENGİN	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Timur Han GÜR	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tuğçe TUNA	MİMAR SİNAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tuncay AYAŞ	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Turhan KORKMAZ	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Tülin SÖYLEMEZOĞLU	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Uğur BATI	YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ülkü GÜNEY	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ümit GÜNER	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ünal BİLİR	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Valide PAŞEYEVA	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Vasif NABİYEV	KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Veli DUYAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Veli Özer ÖZBEK	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Volkan ÖNGEL	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yakup HACI	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yasemin KÖSE	ZONGULDAK KARAELMAS ÜNİVERSİTESİ

DR.	Yasemin YAVUZER	NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yavuz SOYKAN	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yaşar ÖZBAY	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR	Yener ATASEVEN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yusuf ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yusuf GÜMÜŞ	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yücel BAŞEĞİT	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zafer AKBAŞ	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zafer ÖNLER	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeki PARLAK	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zekiye UYSAL	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeliha KAYAALTI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeynep ZAFER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ

UHBAB Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi

Adres : Atakent Mah. Akasya 1 Evleri C2-23 Blok Kat 4 Daire 17 Halkalı Küçükçekmece İstanbul

UHBAB

http://www.uhbabdergisi.com

http://www.uhbabdergisi.net

http://www.uhbabdergisi.org

http://www.uhbabdergisi.info

http://www.uhbabdergisi.biz