



**TÜRKİYE
SOSYAL ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal of
Social Research**

19

YIL / YEAR: 19 SAYI / ISSUE (3) ARALIK/DECEMBER 2015

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the
journal*





**TÜRKİYE
SOSYAL
ARAŞTIRMALAR
DERGİSİ**

**Turkish
Journal
of
Social
Research**

YIL / YEAR : 19 SAYI / ISSUE (3) ARALIK/DECEMBER 2015

Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına
Prof. Dr. Şükrü KOÇ

Yazı İşleri Müdürü

Uzm. Mustafa AÇIKGÖZ

Editörler Kurulu Başkanı / Editor in Chief

Prof. Dr. Fatma AÇIK

Editörler Kurulu / Editorial Board

Doç. Dr. Fatma ARPACI
Dr. Çelebi ULUYOL

İngilizce Editörü

Yrd. Doç. Dr. Nazlı GÜNDÜZ

Redaksiyon / Reduction

Arş. Gör. Hatice VARGELEN

Sayfa Düzeni – Kapak

Biçer YILDIRIM

Baskı

Berikan Matbaacılık ve Yayıncılık
Sertifika No: 13642

DANIŐMA KURULU

Prof. Dr. Hakkı ACUN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ALBAYRAK	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Kadir ARICI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Biruni Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat BİLGİN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin CEVİZ	İpek Üniversitesi
Prof. Dr. M. Volkan COŞKUN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Fuat ERSOY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ertan EFEGİL	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. M. Dursun ERDEM	Nevşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŐÇÜ	Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin GÜZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Emin KARİP	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Naim KERİMOV	Özbekistan Devlet Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim MARAŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Muammer NURLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Üstün ÖZEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakû Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Esma ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşe Nur TEKMEK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Jabbar İŞANKUL	Özbekistan Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir KOÇ	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hikmet KORAŞ	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Garifullina Albina MARATOVNA	Kazanskiy Gosudarstveniy Ü.
Doç. Dr. Aigerim SHİLİBEKOVA	L.N. Gumilyov Eurasian National Ü.
Doç. Dr. Paşa YAVUZARSLAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Erdinç YAZICI	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kargin Djumat BEYCEMBEKOLİ	Evrasiyskiy Natsionaliy Ü.
Yrd. Doç. Dr. İrina SARAİVANOVA	Sofia Üniversitesi
Dr. Ergash ACHİLOV	Özbekistan Bilimler Akademisi
Doç. Dr. Havva YAMAN	Sakarya Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Hanife Dilek Batislam	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. İhsan ÇİÇEK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yasemin ÖZKAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer Aydın BOYLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Alaattin KIZILÇAOĞLU	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Ertuğrul USTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru TEMİZ	Niğde Üniversitesi
Doç. Dr. Eda PURUTÇUOĞLU	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Fazıl KIRKBİR	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gülay GÜNAY	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Günseli Orhon	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice ODACI	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya ÖZTOP	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hande ŞAHİN	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Kenan GÜLLÜ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ULUSOY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ÖZKAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. S. Sunay Yıldırım DOĞRU	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Şaban ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. İzzet DÖŞ	Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep TEZEL	Kırıkkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alparslan DURMUŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan DİNÇ	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erkan IŞIK	Mevlana Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Habip HAMURCU	Erciyes Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞAN	Melikşah Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet ÖZDEMİR	Bülent Ecevit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömür DEMİRER	Hitit Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şadan TOKYÜREK	Gazi Üniversitesi

Yazışma Adresi

3. Cadde Azerbaycan Caddesi No: 2/17
Bahçelievler-ANKARA
Tel: 0312 222 56 83

E- Posta: tsadergisi@gmail.com

<http://www.tsadergisi.org.tr>

İÇİNDEKİLER

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME	
Leyla GÖKMEN / Meltem GÜLNAR / Şeyma PEKER / Çelebi ULUYOL / Sami ŞAHİN	11
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLER EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	
Duygu ÇETİNGÖZ.....	33
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	
Hasan KURNAZ / Nurettin YILDIZ.....	53
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE TARZLARI VE STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	
İsmail KÜÇÜKKÖSE / Ahmet BEDEL	71
SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ	
Yasemin ÖZKAN / Fulya AKGÜL GÖK / Fahri KOCAOĞLU / Hacer TAŞKIRAN /Pınar ÖZDEMİR / Sinem MUSLU KÖSE.....	89
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI VE DEĞERLENDİRİLMESİ	
Abdullah ÖNLÜ / Aytekin ALBUZ.....	109
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ	
Salih SEYHAN / Ayşegül KADI.....	137
NAHÇIVANDA EGİTİM (XIX. YÜZYILIN SONU, XX. YÜZYILIN BAŞLARINDA)	
Taleh HALİLOV.....	151

SAFEVİ SARAYINDA TÜRKÇE ŞİİR YAZAN BİR ŞEHZÂDE İBRAHİM MİRZÂ (CÂHÎ) Mehmet Nuri Çınarcı	161
NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÛKETİCİLERİN SATIN ALMA DAVRANIŞLARINI ETKİLEME DÜZEYİ Murat TOKSARI / Gül SENİR / Mehmet MÛRÛTSOY.....	197
KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ: “ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİNİN ÖNLENMESİ İÇİN BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ” Filiz YILDIRIM / Alev KESER.....	217
AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET Hande ŞAHİN/ Sibel ERKAL.....	237
BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİ VE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ Gülay GÜNAY / Hidayet GÜNEŞ.....	245
COĞRAFİ UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE ESİN KAYNAĞI OLMA DURUMU ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME Funda Öрге YAŞAR / Okan YAŞAR.....	267

ÖNSÖZ

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi'nin elinizdeki bu sayısı 19. yılın üçüncü sayısı olarak siz kıymetli okuyucularımızın istifadesine sunulmuştur.

Bu sayımızda; «Avrupa Ülkelerindeki Uzaktan Eğitim Programları Üzerine Bir İnceleme», «Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayların Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolüne İlişkin Görüşleri», «Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi», «Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Belirlenmesi», «Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi», «Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarına Yönelik Saksafon Öğretimi Programı Tasarısı ve Değerlendirilmesi», “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzeyleri, Okul Öncesi», «Nahçıvan'da Eğitim (XIX. Yüzyılın Sonu XX. Yüzyılın Başlarında)», “Safevi Sarayında Türkçe Şiir Yazan Bir Şehzâde İbrahim Mîrzâ (Câhî)”, «Nostaljik İçerikli Reklam Mesajlarının Tüketicilerin Satın Alma Davranışlarını Etkileme Düzeyi», «Kuşaklararası Dayanışma Modelleri : Çocukluk Çağı Obezitesinin Önlenmesi İçin Bir Çözüm Önerisi», «Aile İçinde Yaşlılara Yönelik Şiddet», «Bireysel Emeklilik Sistemi ve Türkiye Değerlendirilmesi», «Coğrafi Unsurlardan Su Kaynakları İle Yoğuşma Biçimine Göre Yağış Şekillerinin Ad Vermede Esin Kaynağı Olma Durumu Üzerine Bir Değerlendirme» başlıklı makaleler yer almaktadır.

Bir sonraki sayımızda buluşmak ümidiyle sağlıklı kalınız.

Selam ve saygılarımızla

Editörler Kurulu

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Leyla GÖKMEN* /Meltem GÜLNAR**

Şeyma PEKER*** /Çelebi ULUYOL****

Sami ŞAHİN*****

ÖZET

Gelişen ve değişen teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu ile birlikte öğrenme ortamlarında da değişiklikler gözlenmektedir. Özellikle son yıllarda uzaktan eğitime olan ilginin arttığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Uzaktan eğitim veren üniversite, enstitü, kurum ve kuruluş sayısı her geçen gün daha da artmaktadır. Bu araştırmada, Avrupa ülkelerinde verilen uzaktan eğitim programlarının eğitimin düzeyi, mali yapı, verilen dersler ve öğrenme yönetim sistemleri açısından bir incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; uzaktan eğitim programları sertifika, ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde hizmet vermektedirler. Sistemin maliyeti ağırlıklı olarak devlet desteği ile sağlanmakla beraber, üniversite bütçesinden ayrılan kaynaklar ve öğrencilerden alınan harç ücretleri ile de programlar desteklenmektedir. Uzaktan eğitimde farklı disiplinlerde dersler verilmekte olup, öğrenme yönetim sistemi olarak daha çok açık kaynak kodlu yazılım olan Moodle'm tercih edildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa, Uzaktan Eğitim, Öğrenme Yönetim Sistemi, Moodle

* Milli Eğitim Bakanlığı, gokmenleyla@gmail.com

** Milli Eğitim Bakanlığı, melom2012@gmail.com

*** Sile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, seymapeker@gmail.com

**** Dr. G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, celebi@gazi.edu.tr

***** Doç. Dr., G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, samisahin71@gmail.com

AN EXAMINATION OF DISTANCE EDUCATION PROGRAMS IN EUROPEAN COUNTRIES

ABSTRACT

Changes have been seen in learning environments together with the integration of changing and developing technologies into education. It is a reality that the interest increased in distance education especially in recent years. The number of universities, institutes and organizations which are serving at distance have been increasing day by day. In this research, the researchers investigated educational level, courses given and learning management systems in distance education. The results of the study show that distance education is used in both undergraduate and graduate level within various disciplines. The government provides financial support for distance education organizations. In the distance education environments, many courses are given and it is seen that Moodle is used most of time as a learning management system in e-learning.

Key Words: Europe, Distance Education, Learning Management System, Moodle

GİRİŞ

Gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte ülkeler eğitim uygulamalarında da değişikliklere gitmişlerdir. Teknolojinin getirdiği en önemli eğitim uygulamalarından birisi de uzaktan eğitimidir. Kısaca tanımlamak gerekirse uzaktan eğitim, fiziksel olarak ayrı mekânlarda olan öğretmen ve öğrencilerin teknoloji yoluyla etkileşimde buldukları bir sistemdir (Yalın 2005). Alkan (2005) ise uzaktan eğitimi, geleneksel eğitimin sınırlılıkları sebebiyle sınıf içi etkinlikleri yürütmede sıkıntılar olduğu durumlarda, öğretmen ve öğrencilerin iletişiminin özel hazırlanmış öğrenme üniteleri yardımıyla gerçekleşmesi olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimin temel çıkış noktası geleneksel eğitimin sınırlarını ortadan kaldırmaktır. Uzaktan eğitim zamana ve mekâna bağlı kalmadan teknolojinin de etkisiyle öğretimin gerçekleşmesini hedeflemektedir.

Uzaktan eğitim en az 150 yıl önce mektup ile iletişim çalışması olarak ortaya çıkmıştır. Mektup ile başlayan uzaktan eğitim teknolojisini daha sonraları telsiz, telefon ve televizyon izlemiştir. Günümüzde ise bilgisayar ve etkileşime olanak sağlayan ileri teknolojiler aracılığı ile devam etmektedir. Aşağıda öncelikli olarak uzaktan eğitimin Avrupa'nın çeşitli ülkelerindeki gelişimi, bu ülkelerde uzaktan eğitim etkinlikleri bulunan üniversiteler ve bu üniversitelerdeki uzaktan eğitim çalışmaları incelenmiştir (Özaslan, 2011).

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Uzaktan eğitim 1728 yılında Boston gazetesinde mektupla steneografi dersleri ile başlarken, 1856 yılında Berlin’de Mektup ile eğitim okulu ve 1888’te New York’ta mektupla öğretim üniversitesi kurulmuştur. 1890 yılında Avustralya Queensland Üniversitesi kampüs dışına açık öğretim programı vermeye başladığı, ardından 1930 yılından itibaren okullarda radyo kullanılarak eğitim verildiği görülmektedir (Williams ve Sharma, 1988). 1933 yılında Iowa State Üniversitesi dünyanın ilk eğitsel televizyon programını yapmıştır. Uzaktan eğitim veren kurumlar olarak 1967 yılında Open Üniversitesi, 1985 yılında ise Ulusal Teknoloji Üniversitesi kurulmuştur. 1992’de ilk basit öğrenme yönetim sistemi (Learning Management System) uygulaması olan CAPA Michigan State University’de uygulanmıştır. 1995’te Desmond Keegan elektronik ortamda sanal sınıf fikrini ortaya çıkarmıştır. 2001’de açık kaynak uzaktan eğitim sistemi Moodle başlatılırken, 2003’te Adobe Connect’in ilk hali olan Macromedia Breeze kullanılmaya başlanmıştır. Çeşitli üniversitelerden gelen projelerin birleştirilmesiyle 2004 yılında Sakai Eğitim geliştirme ve Paylaşma Projesi oluşturulmuştur. Blackboard 2006 yılında uzaktan öğrenme yönetim sisteminin patentini alırken, Open Üniversitesi 2008 yılında Youtube’da yayına başlamıştır.

Yukarıdaki paragrafta kısaca özetlenen bu tarihsel gelişim ülkelerin eğitim faaliyetlerini ve projelerini de etkilemiştir. Avrupa birliğinde uygulanan Minerva projesi buna örnek verilebilir. Minerva eylemi eğitimdeki bilgi ve iletişim teknolojilerini açık ve uzaktan eğitim (ODL: Open and Distance Learning) alanlarında Avrupa ile işbirliği içinde kullanılmasını hedeflemektedir. Bu yüzden bu eylemin üç temel amacı şu şekildedir (Tuncer, 2007):

- Okullarda öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında işbirliği sağlayarak, bilgiye ulaşmada internet ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını sağlamaktır.
- İnternet ve iletişim teknolojilerinin pedagojik özellikler dikkate alınarak geliştirilmesini sağlamaktır.
- Eğitimde kullanılacak teknoloji tabanlı metotlar geliştirmektir.

Avrupa Birliği ülkelerinde uzaktan eğitimin yaygınlaşmanın temel nedenleri ise, nitelikleri eksik olan bireyleri iş gücüne kazandırarak bir yandan işsizlik sorununun çözümüne katkıda bulunmak diğer yandan da teknolojik gelişimin ivmesini artırmak olmuştur. Bu iki nedenden dolayı uzaktan eğitime büyük katkı yapan Avrupa ülkelerindeki uzaktan eğitim çalışmalarını aşağıda özetlenmiştir.

Norveç

Norveç’te uzaktan eğitim çalışmaları ilk olarak NKS Foundation tarafından 1917 yılında “İş İngilizcesi” ve “İş Almancası” üzerine geliştirilen programlarla başlamıştır. Norsk Sprakinstitute (Norveç Dil Enstitüsü), uzaktan öğretim yöntemlerinin kullanımı yoluyla özel alanlara yönelik dil programlarını sürdürmektedir. Norveç’te uzaktan eği-

tim uygulamaları basılı materyaller, videolar ve çevrimiçi kütüphanelerle de yürütülmektedir.

NKS ortaöğretim sınavları Public School Board (Kamu Okulları Kurulu) tarafından hazırlanmakta, sınavlarda başarılı olan öğrenciler ortaöğretim denkliğine sahip öğrenim sertifikalarını almaya bu yolla hak kazanmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencilerin katkı paylarının yanı sıra devlet desteği ile sürdürülmektedir. Norveç uzaktan eğitim kurumları etkinliklerini sürdürebilmek için devletten akreditasyon belgesi almak zorundadırlar. Bu kurumlarda sürdürülen tüm dersler devletin denetim araçları yoluyla değerlendirmeye tabi tutulmaktadır.

Bergen Üniversitesi

Norveç'in uzaktan eğitim konusunda en yetkin üniversitelerinden biri Bergen Üniversitesi'dir (University of Bergen - UIB). UIB, Meclis Kararı ile 9 Nisan 1946 yılında Norveç'in Bergen şehrinde kurulmuştur. Norveç'teki 8 üniversiteden biridir (Abbey, 1999). Üniversiteye kayıtlı yaklaşık 14.500 öğrenci ve 3400 öğretim üyesi ve çalışan personeli bulunmaktadır. 6 fakültesi geleneksel üniversite disiplini ile eğitim vermektedir. Toplamda 60 adet fakülte, bölüm ve enstitü içermektedir. 141 lisans ve sertifika programı mevcuttur. Hukuk Fakültesi hariç diğer tüm fakültelerde uzaktan eğitimle uygun fiyatla kredili kredisiz dersli ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora ve sertifika eğitimi verilmektedir. Uluslararası öğrencilere de Bergen Üniversitesi'nde yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim imkânı verilmektedir (Paradeise, Reale, Bleiklie ve Ferlie, 2009).

Uzaktan eğitim, Bergen Community College (BCC) adı verilen bir komite tarafından yürütülmektedir. Uzaktan eğitim dersleri çevrimiçi dersler ve kısmen çevrimiçi dersler olmak üzere iki türlü verilmektedir. Çevrimiçi dersler Moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinden verilmektedir (Kristensen, Lamo, Mughal, Tekle ve Bottu, 2007). Kısmen çevrimiçi derslerin bir kısmı sınıf ortamında geleneksel şekilde bir kısmı ise çevrimiçi sistem üzerinden verilmektedir. BCC'nin dünya çapında 71 ülkeden 600'den fazla uluslararası öğrencisi bulunmaktadır.

İspanya

İspanya'da uzaktan eğitim konusunda çalışan iki büyük kurum bulunmaktadır: (1) Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED), ve (2) Centro para la Innovacion y Desarrollo de la Educacion a Distancia (CIDEAD). Aşağıda bu kurumlardaki uzaktan eğitim çalışmaları kısaca özetlenmektedir.

Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED)

Genel olarak yetişkinlere hizmet veren üniversite İspanya'da bulunan diğer üniversitelerle aynı statüye sahiptir. Üniversitede dil programlarının yanı sıra tarih, coğraf-

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

ya, felsefe, eğitim, psikoloji, fen bilimleri, ekonomi ve iş idaresi alanlarında da eğitim verilmektedir. Öğretim yöntemi genel olarak basılı kaynaklara dayanmaktadır. Öğrenciler faks, telefon, e-mail, mektup yoluyla iletişim kurabilmektedir. Yapılan eğitimin değerlendirilmesi ise Şubat, Haziran ve Eylül aylarında yapılan sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır (Bates, 2005).

Centro para la Innovacion y Desarrollo de la Educacion a Distancia (CIDEAD)

Kurum öğrencilerine doğrudan özel bir eğitim vermemekle beraber kurslar Kamu Eğitim Merkezi'nin ağı üzerinden verilmektedir. Kurslar için çeşitli çoklu ortam materyalleri kullanılmaktadır. Basılı yayınlar, ses kayıtları ve videolar bu materyallerdeki çoklu ortam nesnelere örnek olarak verilebilir. Öğretim dili İspanyolcadır.

Almanya

Almanya'da, temelleri 1856 yılında atılan uzaktan eğitim girişimleri, 1970'li yılların başlarında eğitim sektörünün, artan öğrenci sayısına cevap veremeyeceğinden hareketle artmaya başlamıştır. Daha sonraları ise "Tele Colleg", "Schulfernsehen", "Fern Universitat" ve "Deutsch Institut Fur Fernstudien" gibi günümüz uzaktan eğitim kurumları ortaya çıkmıştır (Antalyalı, 2004). Almanya'da uzaktan eğitim denince akla gelen büyük üniversitelerden bir tanesi Fern (Hagen) Üniversitesi'dir. Fern Üniversitesi'nin uzaktan eğitime başlama tarihi 1974'tür. Üniversitenin 84.538 kayıtlı öğrencisi bulunmaktadır. Fern Üniversitesi'nde çeşitli alanlarda lisans, yüksek lisans, özel kurs ve sürekli eğitim şeklinde programlar verilmektedir (Tuena, 1997). Bu üniversitenin uzaktan eğitim açısından tercih edilmesinin önemli nedenlerinden birisi destek hizmeti sunmasıdır. Kurumun lisans düzeyinde uzaktan eğitim verdiği alanlar aşağıda listelenmiştir:

- Eğitim Bilimleri
- Özel odak tarih, edebiyat, felsefe ile kültürel çalışmalar
- Siyaset bilimi, yönetim bilimi, sosyoloji
- Psikoloji
- Bilgisayar bilimi
- Matematik
- Hukuk - kanunlar Lisans
- Ekonomik bilgisayar bilimi
- Ekonomi bilimi

Kurumun yüksek lisans düzeyinde uzaktan eğitim verdiği alanlar ise şu şekildedir (Schlosser ve Simonson, 2009):

- Eğitim ve Medya
- Modern Avrupa - Tarih ve Edebiyatı
- Yönetim

- Felsefe
- Psikoloji
- Bilgisayar bilimi
- Pratik bilgisayar bilimleri
- Matematik
- Ekonomi
- Ekonomik bilgisayar bilimleri
- Kanunlar Hukuku

İtalya

NEPTUNE uzaktan eğitim veren üniversiteleri bir araya getirmek için Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve araştırma enstitüleri tarafından desteklenen, 1984 yılında kurulan ve kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. NEPTUNE Konsorsiyumu, 12 Kasım 1991 yılında kurulmuş ve 41 İtalyan üniversitesini, dünyadaki diğer ülkelerin üniversitelerini de üye olarak bünyesine katmıştır. NEPTUNE Konsorsiyumu, son beş yıl içinde bünyesine yeni üye olan üniversitelerin de desteği ile 20 yıl içerisinde geliştirilen tüm eğitim içeriklerini internet platformuna aktarmış ve lisans, yüksek lisans, yeterlilik ve yeniden eğitim kursları hazırlamıştır. Bu eğitim içeriği, kültür, ekonomi, hukuk, mühendislik, psikoloji, iletişim, turizm bilimleri ve coğrafi bilgi sistemleri alanlarında geliştirilmiş olup bildiriler, egzersizler, sanal laboratuvarlar, slaytlar, bibliyografya ve 45.000 saatlik video dersleri olarak öğrencilere sunulmuştur.

Uzaktan eğitim birinci seviye derecesi 3 yıldır. Eğitim için öğrencilerin üniversiteye gelmesi gerekmez, televizyon, internet ve çeşitli yollarla iletişim kurularak eğitim sağlanır. Lisans dersleri için akademik yıl başına 60 kredilik ders verilir. Öğrenim yılının sonunda öğrencinin 180 krediyi başarıyla geçmesi, tez ve staj yükümlülüklerini yerine getirmesi gerekir. Eğitim sonrası öğrencilere *üniversite diploması* verilir (Sajeva, 2006).

Hollanda

Bir açık öğretim üniversitesi olan Open Universiteit Nederland 1984 yılından beri eğitim vermektedir. Üniversite daha çok çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitim alamayan ve eğitimini kendi hazırladığı plana göre yapabilen kişiler için düşünülmüştür. 18 yaşından büyük herkes bu okullara herhangi bir şart olmaksızın kaydını yaptırabilir. Derslere katılma zorunluluğu yoktur. Mezuniyet diploması bütün üniversitelerce tanınmaktadır. Öğrenciler okullar tarafından belirlenen belirli bir ücret ödemek zorundadırlar. 1.250 öğrencisi bulunan üniversitede lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim imkânı mevcuttur. Uzaktan eğitim kursları çevrimiçi konferans sistemiyle, öğreticiler ve gayri çalışma grupları aracılığıyla desteklenmektedir. Uzaktan eğitimde her öğrenci-

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

ye kurs hakkına geri bildirim vermek ve yardımcı olmak için rehber öğretmenler vardır. Öğretmenlerle e-mail ya da telefon yoluyla iletişim kurulabilmektedir.

Hollanda'da Open Universiteit üç fakülte ve ülkenin çeşitli yerlerinde on iki bölgesel etüt merkezleri ve üç destek merkez ağı halinde düzenlenmiştir. Ayrıca Belçika'da altı etüt merkezine de sahiptir. Eğitim programlarını ve materyallerini geliştiren ve yürüten üç fakülte bulunmaktadır.

Bunlar:

- Edebiyat ve Hukuk
- Yönetim, Bilim ve Teknoloji
- Psikoloji ve Eğitim Bilimleri

Üniversitenin yaklaşık 17.000 öğrenci ve 700 çalışanı vardır. Hollanda Open Universiteit'e kayıtlı öğrenciler, üniversitenin ders veya tamamen akredite lisans veya yüksek lisans programlarından birini takip edebilmektedir (Issroff ve Scanlon, 2010).

Fransa

Centre National d'Enseignement a Distance (CNED)

CNED eğitim bakanlığına bağlı bir devlet enstitüsüdür. 1939 yılında Paris'te sa-vaş sebebiyle geçici olarak kurulmuştur. Mektup ile eğitim ile başlayan CNED daha sonra hasta çocukların eğitimi, mahkumların eğitimi ve yurt dışındaki vatandaşların eğitimi için kapsamı genişletmiştir. 2009 yılında eğitim bakanlığının çevrimiçi akademisi olarak kapılarını öğrencilere açan CNED'in 8 ayrı çalışma merkezi bulunmaktadır. Bu merkezler sırasıyla Grenoble, Lille, Lyon, Poitiers, Rennes, Rouen, Toulouse, Vanves'tir. Bu çalışma merkezlerinde dijital eğitim kaynakları ile çevrimiçi eğitimler verilmektedir.

CNED'in verdiği uzaktan eğitime yurt içinden ve yurt dışından birçok öğrenci kayıt yaptırabilmektedir. CNED'in uzaktan eğitim sisteminde Avrupa'dan 2.5 milyon kişi, Fransa'dan ise yaklaşık 226.100 kişi eğitim almaktadır. Ayrıca 1 milyon çağrı merkezi, 500 adet ders ve 3000 eğitim modülü bulunmaktadır. Bu modüllerin amacı uzun süre ülkede ikamet eden ama Fransız eğitim bakanlığı tarafından onaylı olan eğitim kurumlarında eğitim alamayan yabancı uyruklu vatandaşlar ve bazı sebeplerden dolayı (sabit adresi olmama, ünlü bir artist veya sporcu olmak gibi) okula gidemeyen birçok vatandaşa eğitim imkânı sunmaktır.

Fransızca, matematik, sosyal ve mesleki eğitimlerini tamamlayan öğrencilere CFG sertifikası verilir. CFG sertifikası mesleki yeterlik sertifikası için ön koşuldur. Matematik, fizik, görsel sanatlar, modern ibranice, müzik, sinema, ekonomi, yönetim, elektrik mühendisliği, bilim ve teknoloji, edebiyat, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanında lisans eğitimi verilmektedir. Dil bilimleri, eğitim bilimleri, pazarlama ve iş-

letme alanlarında da yüksek lisans eğitimi verilmektedir (Holmberg, Bernath ve Busch, 2005).

Federation Interuniversitaire de l'Enseignement a Distance (FIED)

FIED 1987'de kurulmuş 37 adet uzaktan eğitim veren üniversitenin oluşturduğu bir federasyondur. Bu federasyonda 565 derece kursu ve 393 bağımsız modül ile eğitim verilmektedir. Lisans, yüksek lisans ve doktora derecelerinde eğitim verilmektedir. Kurumun amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

- Uzaktan eğitim ve yeni öğrenme alanlarında araştırma yapmak
- Eğitim ve uzaktan eğitim konusunda değişimlere ve toplantılara teşvik etmek
- Ortaklaşa kurslar ve eğitim modülleri ve eğitim malzemelerini geliştirmek
- Havuz, hisse amacıyla öğrenme kaynakları üretmek
- Uzaktan eğitim ve teknolojileri üzerine uzmanlık sağlamaktır

Eğitim materyalleri olarak basılı materyaller, video, yüz-yüze eğitim, telefonla eğitim, internet destekli eğitim, ses kasetleri, bilgisayar konferansları ve kurumun veri tabanı kullanılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemi olarak ise Moodle kullanılmaktadır. Ayrıca eğitimler şu alanları kapsamaktadır (Beldarrain, 2006):

- Hukuk
- Ekonomi-ticaret
- Üniversite Erişim Eğitimi
- Sanat, Yabancı Dil Kültürleri (Filoloji)
- Klasik, Modern, Sanat, Dil Bilimleri
- Sağlık
- Bilim
- Bilim ve Teknoloji Spor ve Fiziksel Aktiviteler
- Edebiyat ve Sosyal Bilimler
- Teknoloji-İş
-

İngiltere

University of Oxford

Oxford Üniversitesi uzaktan eğitimle dünyanın dört bir yanından gelen diğer öğrencilere, etkileşimli ve yenilikçi öğrenme ve öğretme tekniklerini birleştirerek, yeni bir eğitim sunmayı amaçlamıştır. 15.000 'den fazla öğrenci ve 900 üzerinde ders uzaktan eğitim kapsamındadır.

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Oxford Üniversitesi'nde uzaktan eğitim çevrimiçi dersler haftalık çevrimiçi toplantılar olarak yapılandırılmıştır. Kurslarda öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşim sanal öğrenme ortamında gerçekleşir. Bazı kurslar mesleki gelişim için gerekli becerileri kazandırmak için tasarlanmıştır. Kursların süresi 5-10 haftadır. Lisans ve lisansüstü düzeyde verilen çevrimiçi kurslar ve mevcut dersler şu şekildedir:

- Uluslararası İnsan Hakları Hukuku Çalışmaları Yüksek Lisans
- Ekolojik Araştırması Teknikleri Lisansüstü Sertifika
- Nanoteknoloji Lisansüstü Sertifika
- Pediatrik Enfeksiyon Hastalıkları Lisansüstü Diploması
- Veri ve Sistem Analizi Lisans İleri Diploma
- Yerel Tarih Lisans İleri Diploma
- Mesleki gelişim kursları;
- Biyoinformatik ve Biyoloji
- Elektronik, Telekom ve Mühendislik
- Sağlık Bilimleri
- Nanoteknoloji
- Çevre Bilimleri

Londra Üniversitesi

1858 yılında kurulan University of London dünya genelinde binlerce öğrenciye eğitim vermektedir. Uzaktan eğitimde lider haline gelen üniversitede geçmişten günümüze kadar 180 ülkeden 54.000 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Üniversite 12 akademi ile işbirliği içinde uzaktan eğitim fırsatları sunmaktadır.

Lisans eğitiminde öğrencilere kullanacağı materyaller çalışma paketi yapılarak posta yoluyla gönderilir ayrıca materyallerin çevrimiçi versiyonları da mevcuttur. Öğrencilerin aldığı eğitime göre aldığı çalışma paketi değişir. Tipik bir çalışma paketi içinde şunlar bulunur:

- Öğrenciler için hazırlanmış olan konu kılavuzları
- Öğrenci el kitabı.
- Program özellikleri
- Okulun yönetmelikleri (ödül yapısı ve yönetim kuralları)
- Geçmiş sınav kâğıtları.
- Londra Online Kütüphanesi erişim kitapçığı
- Ek Kaynaklar

Lisans eğitiminde tam derece almak 3-8 yıl aralığında sürmektedir. Diploma almak ise 1-5 yıl sürmektedir. Lisans eğitiminde verilen kurslar şöyle sıralanabilir:

- Muhasebe ve Finansman
- Muhasebe ve Hukuk
- Bankacılık ve Finans
- İşletme
- İnsan Kaynakları Yönetimi
- Bilgisayar ve Bilgi Sistemleri
- İktisat
- Ekonomi ve Finans
- Ekonomi ve Yönetimi
- İngilizce
- Tarih
- Uluslararası Kalkınma
- Hukuk
- Felsefe
- Matematik ve Ekonomi
- Sosyal Bilimler

Yüksek lisans eğitimi, çevrimiçi eğitim yardımıyla işbirlikli öğrenme grupları ile birlikte tartışma forumları eşliğinde işlenir. Yüksek lisans öğrencilerine tam bir çalışma paketi sağlanır ve öğrencilerin ek kaynak almasına gerek kalmaz. Yüksek lisans eğitiminde tam derece almak 2-5 yıl sürmektedir. Diploma ya da sertifika almak ise 6 ay-5 yıl arasında değişmektedir. Verilen diploma ve sertifikalar: Bachelor of Arts (BA), İlahiyat Lisans (BD), Bachelor of Laws (Lisans), Bachelor of Science (BSc), Yükseköğretim (Cert HE) Belgesi, (Dip Grad) Diploma ,Yüksek Öğrenim Diploması (Dip HE), Master of Arts (MA) , İş İdaresi (MBA) Yüksek Lisans, Master of Laws (LLM), Araştırma Master (MRES), Science (MSc) Yüksek Lisans, Lisans Belgesi (PG Cert), Yüksek Lisans Diploması (PG Dip)'dir. Öğrenme yönetim sistemi olarak ise MOOCs kullanılmaktadır (Keegan, 1996).

Open University

Open University öğrenci sayısı açısından İngiltere'nin en büyük akademik kurumudur. 240.000 'den fazla öğrenci, 7.000'e yakın öğretmen, 1,100 'den fazla tam zamanlı akademik personel ve 3500'ün üstünde destek personelini bünyesinde barındırmaktadır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında 17.000 'den fazla engelli öğrenci eğitim almıştır. Open University'de okuyan öğrencilerin yaş ortalamaları:

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

- Lisans öğrencilerinin yaş ortalaması 31
- Öğrencilerin sadece % 9'u 50 yaşın üzerinde
- Bu yıl kayıt olan lisans öğrencilerinin % 27'si 25 yaşın altında
- Tüm öğrencilerin içinden 31.000 'den fazla öğrenci 25 yaşın altındadır.

Open University öğrencilere 473'ten fazla modül ile eğitim imkanı tanımaktadır. 15.726 öğrenci lisansüstü eğitim almaktadır. Öğrencilerin %62'si çalışma, meslek veya meslek kurslarına devam etmektedir. Part-time öğrencilerin % 89'u kendi kariyer amaçlarını ilerletmek için eğitim almaktadır. Open University de üç tip eğitim programı bulunmaktadır: Lisans programları, yüksek lisans programları ve ileri eğitim. Lisans ve lisansüstü düzeyde verilen çevrimiçi kurslar ve mevcut dersler şu şekilde sıralanabilir:

- Sanat ve Beşeri Bilimler
- İşletme ve Yönetim
- Çocukluk ve Gençlik
- Bilgisayar ve Bilişim
- Eğitim
- Mühendislik, Teknoloji ve Tasarım
- Çevre, Kalkınma ve Uluslararası Çalışmalar
- Sağlık ve Sosyal Bakım
- Diller
- Hukuk
- Matematik ve İstatistik
- Psikoloji ve Danışmanlık
- Bilim
- Sosyal Bilimler

Eğitim sonrasında öğrenciler sertifika, diploma ve master derecesi alabilmektedir. Master sonrasında alınan dereceler ise şunlardır: PhD, EDD, MPhill ve MRes. Ayrıca öğrencilerin etkinliklerine ve ödevlerine yardımcı olmak için danışman desteği ya da çevrimiçi forum desteği sunulur. Bu destek çevrimiçi konferanslarla, sosyal ağlarla ya da çalışma grupları ve etkinlikleri aracılığıyla sağlanır.

Open University eğitim materyallerini, posta yoluyla öğrencilere gönderir. Bu materyallerin içerisinde DVD'ler, videolar, sanal mikroskoplar ve interaktif laboratuvarlardan oluşan deney kiti bulunmaktadır. Öğrencilere ayrıca yüksek kaliteli basılmış kitaplar, modüller de gönderilmektedir. Öğrenme yönetim sistemi olarak Drupal ve Moodle kullanılmaktadır (Keegan, 1996).

Portekiz

Instituto Superior de Gestao Bancaria

1991 yılında banka personelinin gerek teknik gerekse finansal bilgi ve becerilerini artırmak için Yükseköğretim Enstitüsü tarafından kurulan özel bir kurumdur. Lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Lisans eğitimini; bankacılık yönetimi, yönetim ve bilişim sistemleri, izole müfredat üniteleri, yükseköğretime giriş hazırlık kursları üzerine vermektedir. Lisans programları 3 yıl sürmektedir. Yüksek lisans düzeyinde ise; gelişmiş banka yönetim kursu, banka yönetimi, yatırım ve finansal piyasalar, satış yüksek performans, mali denetim ve bilgi sistemleri eğitimi vermektedir. Öğrencilerin eğitimlerini tamamlamaları için yaz stajlarını ISGB Portekiz Bankalar birliğinin ortağı olduğu bir kurumda yapmaları gerekmektedir. Öğrenciler hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim alarak öğrenim görmektedir.

Universidade Aberta

Portekiz yükseköğretiminin açık üniversite olarak 1988 yılında kurulan tek kamu kuruluşudur. Portekiz dil ve kültürünün gelişmesi için ileri teknolojileri kullanarak eğitim vermeyi amaçlamaktadır. Dünyanın her yerinde lisans, yüksek lisans, doktora dereceleri ve hayat boyu öğrenme kursları vermektedir. 40'tan fazla hayat boyu öğrenme programları sunmaktadır. 150 öğretmen ve araştırmacıyı istihdam etmektedir. Portekiz sınırları içerisinde 16, Mozambik'te 1 tane olmak üzere 17 yerel öğrenme merkezi bulunmaktadır. Universidade Aberta'da dört bölüm bulunmaktadır:

- Eğitim ve Uzaktan Eğitim
- Beşeri Bilimler
- Bilimleri ve Teknolojisi
- Sosyal Bilimler ve Yönetim

Eğitimi e-öğrenme ile farklı çevrimiçi iletişim araçlarını kullanarak sağlanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme öğrenci adına özel bir beceri gerektirdiğinden, tüm lisans programları hazırlık programı içerir. Universidade Aberta Portekiz'de öğretme ve öğrenme materyallerini üreten en büyük kurumlardan biridir. Avrupa dilleri ve edebiyatı, tarih, sosyal ve siyasal, eğitim, hukuk, bilgi teknolojileri, matematik alanlarında geniş bir yelpazede yayınları bulunmaktadır. Üniversitenin stüdyolarında 400'den fazla yayınlanmış çalışma, 6000 saat televizyon yayını üretilmiştir. Üniversite uzaktan eğitim platformu olarak Moodle'ı, öğretim materyali olarak ise kitaplar, e-kitaplar, videolar ve ses kayıtlarını kullanmaktadır (Dunn, 2000).

Finlandiya

Finlandiya'da uzaktan eğitim hizmeti sunan iki büyük kuruluş araştırmamız kapsamında incelenmiştir:

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

1. FADE (Finnish Association for Distance Education)
2. Helsinki Üniversitesi

Finnish Association for Distance Education (FADE)

1970'li yıllarda kurulmuş olan kurum bir dernek niteliğindedir. Finlandiya'da bulunan üniversitelerin ve kolejlerin 10'u bu kuruma uzaktan eğitim konusunda destek vermektedir. Lisans ve Yüksek Lisans eğitimi için elektronik ortamda öğrenci kabul sistemi kullanır. Doktora başvuruları için doğrudan üniversiteye başvurmak gerekmektedir. Başlangıçta yapılan giriş sınavını geçmek zorunludur. Akademik yıl iki döneme ayrılmıştır. Dönemlerin başlangıç ve bitişleri Ağustos-Aralık ve Ocak-Mayıs şeklindedir. Bağlı olduğu okullar devlet okulları olduğundan bütçe desteğinin bir kısmı Eğitim Bakanlığı tarafından, diğer kısmı ise öğrencilerden alınan ücretlerden karşılanmaktadır. Eğitim gören öğrencilerin yaş ortalaması 30-40 arasında değişmektedir. Öğrencilerin %75'ini bayan öğrenciler oluşturmaktadır. Aşağıdaki alanlarda eğitim programları mevcuttur.

- Genel Eğitimi
- Psikoloji
- Hukuk
- Sosyal Bilimler
- İletişim Bilimleri

Uzaktan eğitimi geleneksel üniversite eğitimleri ile aynı statüye sahiptir. Kasetler, video-kaset ve aynı zamanda bilgisayar destekli öğrenme malzemeleri ve video konferans öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca basılı yayınlar da öğretimde etkin olarak kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim için The Finnish Broadcasting Company önemli yer tutmaktadır. The Finnish Broadcasting Company, Finlandiya'nın 1926'da kurulan ulusal kamu yayın şirketi olup devlete ait bir şirkettir (Albrechtsen, Mariger ve Parker, 2001).

Helsinki Üniversitesi

1640 yılında kurulan üniversite, Finlandiya'nın en eski ve en büyük üniversitesidir. Lahti Research and Training Centre üniversiteye bağlıdır ve 1980 yılında uzaktan eğitim vermek için kurulmuştur. Uluslararası sıralamada dünyanın en iyi 100 üniversitesi arasında yer almaktadır. Üniversiteye giriş elemelidir. Üniversiteye başvuranlardan ancak %15'i üniversiteye kabul edilmektedir. Üniversitede eğitim çift dillidir. Üniversitede Fince ve İsveççe eğitim verilmektedir. Öğrenci sayısı 40.000 civarındadır. 8.400 adet çalışanı bulunmaktadır. Derece ve Sertifika eğitimi verilmektedir. Lisans eğitiminin yanı sıra yılda 60.000 yetişkine eğitim hizmeti verilmektedir. Sanal ortamda gerçekleştirilen dersler genellikle akşam ve hafta sonları yapılacak şekilde planlanmıştır. Uzaktan derslere katılan öğrenci sayısı yılda yaklaşık 15.000 civarındadır. Öğrenciler

sınav sonuçlarını kendilerine verilen öğrenci kullanıcı adı ve şifresiyle sistem üzerinden öğrenebilir ve transkript belgesi alabilirler (Kansanen, 2003).

Bünyesinde bulunan fakülteler şu şekildedir:

- Davranış bilimleri Fakültesi
- Hukuk Fakültesi
- Sosyal Bilimler Fakültesi
- İlahiyat Fakültesi
- Fen Fakültesi
- Tıp Fakültesi
- Biyolojik ve Çevre Bilimleri Fakültesi
- Tarım ve Orman Fakültesi
- Veteriner Fakültesi
- Eczacılık Fakültesi
- Edebiyat Fakültesi

Eğitimde basılı materyaller ve ses kasetleri üniversite öğretim elemanları tarafından hazırlanmakta ve öğrencilere ulaştırılmaktadır. Ayrıca video konferans, e-mail ve internet de eğitim de yaygın biçimde kullanılmaktadır. Sanal ortamda yapılan derslerde kullanılan yazılım aracı Moodle'dır. Sınavlar sanal ortamda yapılmaktadır. Öğrenciler Fince ve İsveççe dışında bir dilde sınav olmak isterlerse fazladan ücret ödemek durumundadırlar. Üniversitede herhangi bir programda lisans eğitimi almak diğer üniversitelerle eşdeğerdir.

Danimarka

Danimarka'da uzaktan eğitim konusunda çalışan iki büyük kurum araştırmamız kapsamında ele alınmıştır. Bunlar:

1. Jutland Open University
2. University of Southern Denmark

Jutland Open University

Mother Universities olarak kabul edilen bu üniversite Arhus Üniversitesi, Alborg Üniversitesi ve Güney Jutland Üniversiteleri tarafından kurulmuştur. Jutland Open University yetişkinlerin eğitimini hedeflemektedir. Üniversitede dil programları 4 yıldır. Dil programlarında öğretilen diller İngilizce, Rusça, Fransızca, İtalyanca ve Sırpça-Hırvatça'dır. Jutland Open University'de ortak çalışma öğrenme metodlarından önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler proje geliştirmeye yöneltilmektedirler. Sanal ortamda dersler çoğunlukla hafta sonları verilmektedir. Eğitimde posta, telefon, Portacom konferans sistemi ve bilgisayar destekli öğretim kullanılmaktadır. Öğrenci değerlendirilmesinde ve sertifika verilmesinde diğer üniversitelerde uygulanan yollar uygulanmakta ve diplomalar denk sayılmaktadır.

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

University of Southern Denmark

1966 yılında Odense kampüsüne ilk öğrencilerini kabul etmiştir. 1998 yılında Odense Üniversitesi, Güney Danimarka İktisat ve Mühendislik Okulu ve Güney Jutland Üniversite Merkezi'nin birleşmesinden oluşmuştur. Danimarka'nın 3. büyük üniversitesidir. 27.000'den fazla öğrencisi, 4.000'den fazla çalışanı, 5 adet fakültesi ve 11 adet araştırma merkezi vardır. Uluslararası çalışmalarda dünyanın en iyi 50 genç üniversitesinden biri olarak kabul edilmektedir. Özellikle mühendislik alanında yüksek düzeyde yaptığı çalışmalarla bilinmektedir. Bünyesinde bulunan fakülteler şunlardır:

- Edebiyat Fakültesi
- Fen Edebiyat Fakültesi
- İş ve Sosyal Bilimler Fakültesi
- Sağlık Bilimleri Fakültesi
- Mühendislik Fakültesi

Sanal ortamda dersler genellikle hafta sonu olacak şekilde planlanmaktadır. Lisans eğitimi alabilmek için liseden mezun olmak koşulu bulunmaktadır. Öğrenciler tarafından istenirse tek ders programı da alınabilir. Program bittiğinde verilen diploma diğer üniversitelerdeki diplomalara denk kabul edilmektedir (Kukulska-Hulme, 2005).

Yukarıda Avrupa'nın çeşitli ülkelerindeki uzaktan eğitim veren üniversitelerin çalışmaları incelenmiş ve her bir üniversite ile ilgili olarak yürütülen etkinlikler hakkında analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı ise bu ülkelerin uzaktan eğitim faaliyetlerini yürütürken verdikleri belge türü, eğitim düzeyi, mali yapı, verilen dersler ve kullanılan öğrenme yönetim sistemleri açısından karşılaştırmaktır. Elde edilen bulguların uzaktan eğitim çalışmalarına yeni başlayacak olan üniversite, kurum veya kuruluşlar açısından da önem arz edebileceği araştırmacılar tarafından düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlara erişim için yukarıda kısaca özetlenen Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde uzaktan eğitim veren üniversite veya kurumların resmi web adreslerine ulaşılmıştır. Bu kurumların web adreslerine ulaştıktan sonra araştırmada kullanılmak üzere; verilen eğitimlerin düzeyi, mali kaynakları, verilen dersler ve kullanılan öğrenme yönetim sistemleri tüm sayfalar da betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Analizler araştırmacılarca eş zamanlı ve eş zamansız işbirlikçi çalışmalar ile gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde uzaktan eğitim sistemi aracılığıyla verilen belge türleri, eğitim düzeyi ve mali yapıya ilişkin bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Avrupa'nın çeşitli ülkelerindeki uzaktan eğitim sistemlerinde verilen, eğitim düzeyi ve mali yapı

	Sertifika	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Mesleki Yeterlilik	Devlet Bütçesi	Üniversite Bütçesi
Norveç	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (+harç)
İspanya	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
Almanya	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓ (+harç)
İtalya	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
İngiltere	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
Portekiz	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
Fransa	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
Danimarka	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
Finlandiya	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
Hollanda	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 1'e göre 2013-2014 öğretim yılı itibari ile Avrupa'da uzaktan eğitim veren üniversitelerin tamamında da sertifika programları verildiği görülmektedir. Tabloya göre araştırmaya dahil edilen Avrupa ülkelerinde uzaktan eğitimle lisans, yüksek lisans ve mesleki yeterlilik eğitimleri de verildiği görülmektedir. Ön lisans düzeyinde uzaktan eğitim veren ülke olarak ise Norveç görülmektedir. Norveç için araştırma kapsamına alınan University of Bergen' de Ön Lisans eğitimi Bergen Community College tarafından yürütülmekte olup diğer eğitim düzeylerine oranla daha az öğrenci tarafından talep gördüğü söylenebilir.

Bulgulara göre araştırmada yer alan üniversitelerin tamamı da uzaktan eğitim için devlet desteği alırken Norveç ve Almanya'dakiler buna ek olarak öğrencilerden her yıl değişik miktarlarda basılı malzeme ücreti ile sınav ücreti için harç almaktadırlar. İspanya, Fransa ve Danimarka'da ise uzaktan eğitim için ayrıca üniversite bütçesinden pay ayrılmamaktadır.

Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde uzaktan eğitim sistemi aracılığıyla verilen dersler ve kullanılan öğrenme yönetim sistemine ilişkin bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Tablo 2. Avrupa'nın çeşitli ülkelerindeki uzaktan eğitim sistemlerinde verilen dersler ve kullanılan öğrenme yönetim sistemleri (Paulsen, 2003; Pausen ve Holmberg, 2003; Biggs, 2011; Alavi, Leidner, 2001; Moore ve Kearsley, 2011)

Ülkeler	Kullanılan LMS	Verilen Dersler
Norveç	Moodle	İletişim, Görsel Sanatlar, Sahne Sanatları, Sağlık ve Egzersiz Bili-mi, Dünya Dilleri ve Kültürleri, Felsefe ve Din, Tarih ve Coğrafya, Kompozisyon ve Edebiyat, Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışma-ları, İngilizce Temel Beceriler, Bilgi Teknolojileri, Hukuki ve İlgili Çalışmalar, İşletme, Muhasebe ve Finans, Bilgisayar Bilimleri, Ceza Adalet ve İç güvenlik, Sosyal Bilimleri, Matematik, Endüst-riyel Tasarım Teknoloji, Biyoloji ve Bahçivanlık, Fizik, Dış Hijye-ni, Sağlık Bilimleri, Tıp, Hemşirelik, Paramedik Bilim, Radyografi, Radyasyon Tedavisi, Solunum Bakım, Cerrahi Teknolojisi, Veteri-nerlik, Havacılık
İspanya	Blackboard	Sosyal ve Kültürel Antropoloji, İngilizce, Dil Edebiyat ve Kültür, Felsefe, Coğrafya ve Tarih, Sanat Tarihi, İspanyol Dili ve Edebiya-tı, Çevre Bilimleri Fizik, Matematik, Kimya, Psikoloji, İşletme, Kamu Yönetimi, Siyaset Bilimi, Hukuk, Pedagoji, Sosyoloji, Tu-rizm, Endüstriyel Elektronik, Elektrik Mühendisliği, Bilgi Tekno-lojisi, Bilgisayar Mühendisliği, Makine Mühendisliği
Almanya	Moodle	Eğitim Bilimleri, Özel odak tarih, edebiyat, felsefe ile Kültürel Çalışmalar, Siyaset bilimi, yönetim bilimi, sosyoloji, Psikoloji, Bilgisayar bilimi, Matematik, Hukuk - Kanunlar Lisans, Ekonomik bilgisayar bilimi, Ekonomi bilimi yüksek lisans düzeyinde verilen dersler; Eğitim ve Medya, Modern Avrupa - Tarih ve Edebiyatı, Yönetim, Felsefe, Psikoloji, Bilgisayar bilimi, Pratik bilgisayar bilimleri, Matematik, Ekonomi, Ekonomik bilgisayar bilimleri, Kanunlar Hukuku
İtalya	MOOCs	Kültür, Ekonomi, Hukuk, Mühendislik, Psikoloji, İletişim, Turizm Bilimleri, Coğrafi Bilgi Sistemleri
İngiltere	Drupal, Moodle, MOOCs	Muhasebe ve Finansman, Muhasebe ve Hukuk, Bankacılık ve Finans, İşletme, İnsan Kaynakları Yönetimi, Bilgisayar ve Bilgi Sistemleri, İktisat, Ekonomi ve Finans, Ekonomi ve Yönetimi, İngilizce, Tarih, Uluslararası Kalkınma, Hukuk, Felsefe, Matema-tik ve Ekonomi, Sosyal Bilimler, Sanat ve Beşeri Bilimler, Çocuk-luk ve Gençlik, Eğitim, Mühendislik, Teknoloji ve Tasarım, Sağlık ve Sosyal Bakım, Diller, Matematik ve İstatistik, Psikoloji ve Da-nışmanlık, Bilim
Portekiz	Moodle	Lisans eğitimi; bankacılık yönetimi, yönetim ve bilişim sistemle-

		ri, izole müfredat üniteleri, yüksek öğretime giriş hazırlık kursları üzerine vermektedir. Yüksek Lisans eğitiminde ise gelişmiş bankası yönetim kursu (fcee / ucp işbirliği ile) banka yönetimi, yatırım ve finansal piyasalar, satış yüksek performans, mali denetim ve bilgi sistemleri eğitimi
Fransa	AtoutCned	Matematik, fizik, görsel sanatlar, modern ibranice, müzik, sinema, ekonomi, yönetim, elektrik mühendisliği, bilim ve teknoloji, edebiyat, sosyal bilimler ve fen bilimleri, Hukuk, Ekonomi-ticaret, Üniversite Erişim Eğitimi, Sanat, Yabancı Dil Kültürleri (Filoloji),
	Foodle	Klasik, Modern, Sanat, Dil Bilimleri, Sağlık, Bilim ve Teknoloji Spor ve Fiziksel Aktiviteler, Edebiyat ve Sosyal Bilimler, Teknoloji-İş
Danimarka	Moodle	Küresel Yönetim, Etkileşim Tasarımı, Mekatronik Mühendisliği, İnovasyon Mühendisliği, Ürün Geliştirme Mühendisliği, Modern Diller ve Kültürler Arası İletişim, İşletme, Ekonomi, Yazılım Mühendisliği, Kimya Mühendisliği, Biyoloji, Matematik, Tıp, Moleküler Biyoloji, Fizik, İktisat, Hukuk, Çevre ve Kaynak Yönetimi
Finlandiya	Moodle and The Finnish Broadcasting Company	Genel Eğitim, Psikoloji, Hukuk, Sosyal Bilimler, İletişim Bilimleri, Felsefe, Tarih, Kültür ve Sanat, Modern Diller, Dünya Kültürleri, Fince, Davranış Bilimleri, Siyasal ve Ekonomik Araştırmalar, İlahiyat, Hukuk, Kimya, Fizik, Matematik, İstatistik, Bilgisayar Bilimleri, Coğrafya, Biyotıp, Klinik Tıp, Diş Hekimliği, Gıda ve Çevre Bilimleri, Orman Bilimleri, Tarım Bilimleri, İktisat, Veterinerlik, Eczacılık
Hollanda	MOOCs	Edebiyat ve Hukuk Yönetimi, Bilim ve Teknoloji, Piskoloji ve Eğitim Bilimleri

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre göre hem ticari hem de açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemlerinin uzaktan eğitimde kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan açık kaynak kodlu yazılımların daha çok Moodle ve Drupal, ticari amaçlı yazılımların ise Blackboard, Atout Cned ve Foodle olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 2’de sunulduğu üzere açık kaynak kodlu yazılımlardan en çok Moodle öğrenme yönetim sisteminin tercih edildiği görülmektedir. Moodle’ un tercih edilme nedenlerinin en önemlisi ücretsiz olması, ayrıca hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kolay kullanılabilmesi olarak değerlendirilebilir (Kapıdere, Kurt ve Altıparmak, 2011).

Tablo 2’ye göre, uzaktan eğitimde verilen dersler genel olarak sözel ağırlıklı derslerdir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimde ikinci dil derslerine de ağırlık verildiği görülmektedir. Uygulama gerektiren dersler olan mühendislik ve tıp alanında da uzaktan eğitim yoluyla dersler verildiği anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitimde dil öğretiminin Avrupa'daki uzaktan eğitim veren ülkelerde yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni ise çoğunlukla diyalog kurma şeklinde gerçekleştirilen dil öğretimi için sohbet odalarının önemli bir araç olarak karşımıza çıkmasıdır. Ses kayıtları, videolar ve animasyonlar gibi uzaktan eğitimin içinde yer alan çeşitli çoklu ortam nesneleri dil öğretiminde önemli olan dinleme ve kulak aşinalığı becerisinin gelişimini desteklemektedir. Bu da uzaktan eğitimde yer alan araçların dil öğretimine uygun olduğunu göstermektedir.

Dil öğretiminin dışında, mesleki ve teknik derslerin, içerik olarak uygulama gerektirdiği için çeşitli etkinliklerle zenginleştirmek koşuluyla uzaktan eğitimle verilmesinin de başarılı sonuçlar ortaya koyabileceği yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra bu disiplinlerdeki derslerle ilgili teorik bilgilerin uzaktan eğitimle verilip, uygulama kısmının ise örgün eğitimle yapıldığı görülmektedir (Özaslan, 2011). Mesleki ve teknik eğitim derslerinin uzaktan eğitim şeklinde yapılma örneklerine bakıldığında, bu derslerin daha çok benzetim ve animasyon teknikleriyle verildiği görülmektedir. Bu iki tekniğin kullanılmasının en önemli sebebi içerikle öğrenci arasında etkileşimi sağlıyor olmasıdır (Ekiz, 2003).

Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre üstünlüklerinden birisi de, uzaktan eğitimde birim başına düşen giderlerin, geleneksel eğitime göre daha az oluşudur (Rumble, 1988). Ancak uzaktan eğitimde ve geleneksel eğitimde maliyetlerin belirlenmesinde farklı özellikler dikkate alınmaktadır. Uzaktan eğitimde, derslere başlanmadan önce yüksek düzeyde yatırımların yapılması gerekirken oluşan maliyet derslere başlandıktan sonra düşmektedir. Maliyetin artmasının sebebi sadece söz konusu olan araç gerecin satın alınması değil; ayrıca öğrenenin yararına olacak her türlü desteğin sağlanması için sisteme yapılan yeni yatırımlar olarak görülebilir. Üstelik öğrenme yönetim sistemleri olarak ticari amaçlı yazılımların yerine açık kaynak kodlu yazılımların kullanılması da web tabanlı uzaktan eğitimlerin yazılım maliyetini düşürmektedir.

Çalışma sonuçları göstermektedir ki Avrupa ülkelerindeki uzaktan eğitimde ön lisanstan çok, lisans, yüksek lisans ve mesleki yeterlilik eğitimleri talep görmektedir. Bunun nedenlerinden birisi olarak uzaktan eğitimdeki lisans ve mesleki yeterlilik programlarının çeşitliliği gösterilebilir. Ayrıca Avrupa'daki çoğu uzaktan eğitim kurumunun diploma vermesi de öğrencileri ön lisans yerine, verilen diğer eğitim düzeylerine yönlendirmektedir. Avrupa ülkelerinin tamamında lisans ve lisansüstü öğretime; özel öğretimden, sertifika programlarına, hizmet içi eğitime kadar; hemen her alanda eğitim

verildiği görülmektedir. Böylece her alanda hayat boyu öğrenme sağlanmaktadır. Bazı sertifika programlarında hedef kitle üniversite mezunu ve profesyoneller olurken, bazı programlarda ise hedef kitleyi lise mezunları ve herhangi bir meslek sahibi olmak isteyen bireyler oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbey, B. (Ed.). (1999). *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. IGI Global.
- Alavi, M. ve Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS quarterly*, 107-136.
- Albrechtsen, K., Mariger, H. ve Parker, C. (2001). Distance education and the impact of technology in Europe and Japan. *Educational Technology research and development*, 49(3), 107-115.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Anı yayıncılık: Ankara.
- Antalyalı, Ö. L.(2004).*Uzaktan Eğitim Algısı Ve Yöneyem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim İle Verilebilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Isparta.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance education*, 27(2), 139-153.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Dunn, S. L. (2000). The virtualizing of education. *Futurist*, 34(2), 34-39.
- Ekiz, H. (2003). Mantık Devreleri Dersine Yönelik İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Uygulaması. The Turkish Online Journal of Educational Technology, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Holmberg, B., Bernath, H. ve Busch, F. W. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education* (Vol. 11). Bis.
- Issroff, K. ve Scanlon, E. (2010). Educational technology: The influence of theory. *Journal of Interactive Media in Education*, 2002(2), Art-6.

AVRUPA ÜLKELERİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*, 85-108.
- Kapıdere, M., Kurt, İ. D. Ve Altıparmak, M. (2011). *E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri*, Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Malatya.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Psychology Press.
- Kristensen, T., Lamo, Y., Mughal, K., Tekle, K. M. ve Bottu, A. K. (2007). Towards a dynamic, content based e-learning platform. *Computers and Advanced Technology in Education*, 107-114.
- Kukulka-Hulme, A. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Psychology Press.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Özaslan, Y. (2011). Sakai İşbirliği ve Öğrenme Ortamında Harmanlanmış Ders Dene-yimi: "Eğitim Yazılımları Dersi" Örneği, Akademik Bilişim'11 - XIII. Aka-demik Bilişim Konferansı Bildirileri, İnönü Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Malatya.
- Paulsen, M. F. (2003). Experiences with learning management systems in 113 European institutions. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(4), 134-148.
- Paulsen, M. F. ve Holmberg, C. (2003). Online education: Learning management systems: Global e-learning in a scandinavian perspective.
- Rumble, G. (1988). Economics in Distance Education: Time for Change of Direction. Developing Distance Education, 14th ICDE World Conference, 9-16 August, Oslo Norway.
- Sajeva, M. (2006). E-learning: Web-based education. *Current Opinion in Anesthesiology*, 19(6), 645-649.
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. R. (2009). *Distance education: definitions and glossary of terms*. IAP.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I. ve Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University governance*. Springer Netherlands.

- TUENA (1997). Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları ve Yeni İletişim teknolojilerinin Eğitimde kullanılması.
- Tuncer, M. (2007). Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Eğitim Teknolojisinin Öğrenen Sağlığına Etkileri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri A.B.D. Elazığ.
- Williams, S. ve Sharma, P. (1988). Language acquisition by distance education: an Australian survey. Distance Education, (9) 1, pp.127-146.
- Yalın, H. İ. (2005). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLER EĞİTİMDE ÖĞRETMENİN ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Duygu ÇETİNGÖZ**

ÖZET

Bu çalışma okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 bahar yarıyılı döneminde, Dokuz Eylül Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitimi öğretmen adayları sınıf düzeyleri, cinsiyet, not ortalaması durumları açısından çeşitlenmiş olan öğrencilerdir. Öğretmen adayların görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirliğini belirlemek için görüşme sonuçları araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş ve zaman aralığı bırakılarak ikinci kodlama yapılmış ve kodlamalar arasında uyum yüzdesi % 92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin; değer olarak kazandırılacak kavramlar, değerler eğitimi uygulamaları, değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gereçler ve değerler eğitiminde okul-aile işbirliği ana temaları altında toplandığı saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin alanyazındaki değerler eğitiminde öğretmenin rolünü destekler nitelikte olduğu ancak değerler eğitiminde öğretmenin üstlendiği role yönelik bilgilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları, Değerler Eğitimi, Öğretmenin Rolü

* Bu makale 6-9 Haziran 2013 tarihinde Çanakkale’de 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
E-mail address: duygucecingoz@gmail.com

PRE-SCHOOL PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS REGARDING THE TEACHER ROLE IN VALUE EDUCATION

ABSTRACT

This is a qualitative study conducted to determine pre-school prospective teachers' views regarding the teacher role in value education. The problem statement of this research is 'What are the views of pre school teacher candidates regarding the roles of teachers teaching values?'. The research group was composed of 15 second, third and fourth pre school prospective teachers who attended Dokuz Eylül University during the 2011-2012 Spring semester. The participants were determined through the maximum variety sampling method. The pre school teacher candidates were chosen from various backgrounds in terms of their classes, genders and grade point averages in order to gather the data of this research. The data was collected through the semi structured interview forms. The data analysis was conducted through the content analysis technique. The interview results were reviewed by the researcher again and a second coding was conducted after a certain time span to achieve the reliability of the codings, and the conformity percentage was found 92%. In view of the data gathered from the views of pre school teacher candidates regarding the roles of teachers teaching values the results were themed under some headings, namely; concepts that can be given as values, practises of value education, several materials and props that can be used during value education practises, and the cooperation between schools and families when teaching values. The research indicated that the findings support the literature on teacher role in value education and pre-school prospective teachers' information on teacher role in value education need to be improved.

Key Words: Pre-School Prospective Teachers, Value Education, Teacher Role

GİRİŞ

Değerler "davranışlara rehber olan kararları ya da inançları değerlendirmede referans alınan, kişisel bütünlük ve kimlikle yakından ilişkili olan ilkeler, temel kanaatler, idealler, standartlar ya da, yaşamsal tutumlar" olarak tanımlanmaktadır (Halstead,1996: s.4). Bir başka tanım da ise değer bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1996). Aydın ve Akyol Gürler (2013) değerleri, ideal davranış biçimlerine veya hayat amaçlarına yönelik inançlarımız, davranışlarımıza yön veren ölçütler olarak tanımlamaktadırlar. Bireylerin davranışlarına değerler yön vermektedir (Özgül, 2007). Değerleri toplumun gelenek, görenekleri oluşturmaktadır ve zaman içinde meydana gelen değişimler değer algılarında ve uygulamalarda farklılıkla-

ra neden olmaktadır (Oğuzkan, 1981). Ancak tüm toplumlarda kabul edilen zamandan zamana değişiklik göstermeyen değerler de bulunmaktadır. İş birliği, hoşgörü, barış, arkadaşlık, empati, sabır, sevgi değişmeyen değerlere örnek olarak gösterilebilir. Günümüz açısından bakıldığında akılcılık, girişimcilik, çevre değerlerinin önem kazandığı görülmektedir. Toplumu oluşturan bireyler sorumluluk ve görev bilinciyle değerlere bağlı olduklarında birey ve toplum için olumlu sonuçlar elde edilmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2013).

Değerler sonradan kazanılmaktadır. Bu nedenle aile, okul ve toplumun değer kazanımında önemli görevleri bulunmaktadır. Okul çağına kadar aile çocuklar için hangi değerlerin kazanılacağı konusunda temel kurumdur. (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Ancak günümüzde teknolojik gelişmeler ve globalleşme toplumun yapısında ve işleyişinde birtakım değişikliklere neden olmuş ve bazı yeni problemleri oluşturmuştur (Dilmaç, 2002). Bu değişiklikler değer eğitiminin ailede başlama sürecini de etkilemiştir. Çünkü annenin çalışması, dağılan aileler, çalışan anne-babaların eve geç dönmesi çocuğa ayrılan süreyi azaltmaktadır. Bu durum değer aktarımıyla ilgili sıkıntılara yol açmaktadır. İlginin azalması çocuğu televizyon ile baş başa bırakmaktadır. Çocuklar televizyondan doğru ya da yanlış, iyi ya da kötünün ne olduğunu seçmekte zorlanmaktadır. Değer eğitimi açısından meydana gelen bu boşluk çocukların değerleri benimsemesini zorlaştırmakta ya da çocukların başka şeyleri değer olarak benimsemesine yol açmaktadır (Alpöge, 2011; Kurtde Fidan, 2009;). Bu noktada okulun ve öğretmenlerin çocuklara bu değerleri kazandırma sorumluluğu arttırmaktadır.

Değer öğretimi sürecinde okul ve öğretmenler insan hayatını anlamlı kılmaya, ruhsal dengeyi korumaya, kişiliği güçlendirmeye, ahlak ve karakteri sağlamlaştırmaya çalışmalıdırlar (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Öğretmenlerin, öğrencilerine değer kazandırma sürecinde önemli bir rolü vardır (Suh ve Traiger,1999). Öğretmenlerin değerlerinin, öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili araştırma sonuçları bulunmaktadır (Dickinson, 1990; Brophy ve Good, 1986;). Değer öğretiminde öğretmenin tutum ve davranışları çok önemlidir. Öğrenciyi öğretmenin sınıfta söylediklerinden çok, ne yaptığı etkilemektedir (Saban, 2000).

Değerler okul öncesi eğitim döneminde öğrenilmeye başlanmaktadır (Grusec, Kucynski, 1997). Okul öncesi eğitim döneminde çocuklara öğretilecek olan değerlere özsaygı, özdenetim, sorumluluk, işbirliği, saygı, sevgi, dürüstlük, sabır örnek olarak verilebilir (Alpöge, 2011; Dinç, 2011). Burada bir kısmından söz edilen değerlerin çocukluk döneminde kazandırılması yoluyla gelecekte toplumun etkin bir üyesi haline gelecek olan bu bireylerin toplumsal düzen ve işleyişin doğru olarak sürmesine katkıları olacağı açıktır. Çünkü değerleri öğrenmiş ve uygulamayı başarabilen çocuklar kendilerine güvenlidir, mutludur, kendi kararlarını uygulayıp problemlerini çözebilirler (Alpöge, 2011). Okul öncesi eğitim döneminde çocuklara değerlerin öğretimi ile ilgili

yapılan çalışmalar sonucunda çocukların değerlerinde olumlu davranış değişiklikleri olduğu saptanmıştır (Dereli İman, 2014; Gökçek, 2007; Crowther, 1995; Battistich ve diğ., 1991).

Okul öncesi eğitim döneminde okulda öğretmenin değer eğitimi açısından önemli bir yeri bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim döneminde öğretmen değerlerin çocuklara kazandırılmasında öncelikle davranışlarıyla model olur. Bu nedenle öğretmenin değer sahibi ve erdemli birey olması ve bu değerleri çocuklara nasıl öğreteceği konusunda bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bu anlamda öğretmenin oluşturacağı sınıf ortamı da önem kazanmaktadır. Öğretmenin sınıfta olumlu iletişimin ve sevginin olduğu güvenli, demokratik bir sınıf ortamı yaratmayı da içeren pek çok sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenin değerleri nasıl öğreteceği konusunda yöntem ve teknik bilgisi de önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim döneminde çocuklara oyun, grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme, drama, alan gezileri, proje çalışmaları gibi yöntem ve tekniklerle değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kurtdele Fidan, 2009; Kerem ve Kamaraj, 2006). Öğretmen bu değerlerin öğretilmesi için gerekli etkinlik, yöntem ve uygulamaları gerçekleştirir, çocuklara sorumluluk verir, karar verme olanağı tanır, paylaşmayı, ortak çalışmayı teşvik eder, aileyle iletişim kurar ve aileden destek alır (Aydın ve Akyol Gürler, 2013; Şen, 2011; Dilmaç, 2002).

Ayrıca Thornberg (2008) tarafından yapılan Değerler Eğitiminde Mesleki Bilgi Eksikliği adlı çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili bakış açılarını incelemek için çok az araştırma yapıldığı belirtilerek öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarındaki algılarının incelenmesi ve onların bu konudaki profesyonelliklerinin araştırılmasının önemi üzerinde durulmuştur. Toplumsal yaşamda çocuğun değerler sistemini etkileyen ve değişime sürükleyen etkenler çoğalmıştır. Değerlerin kazanılması rastlantılara ve kontrol dışı mekanizmalara bırakılmamalı, öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili yeni gelişmeleri, eğilimleri dikkatlice izlenmesi sağlanmalıdır (Gömleksiz, 2007). Bu açıklamalara dayalı olarak okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerle araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın yöntemi durum çalışmasıdır ve deseni bütüncül çoklu durum desendir. Çoklu durum desenlerinde, kendi içinde ele alınabilecek birden fazla durum bulunmaktadır. Çoklu durumların her birinde araştırmacı aynı boyutlarda ve standart araçla veri toplama yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubunu 2011-2012 bahar yarıyılı döneminde, Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi lisans programında öğrenim görmekte olan 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini (sosyo-ekonomik düzey, bilişsel ve duyuşsal farklılıklar, bölgesel farklılıklar vb.) maksimum derecede yansıtmak hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılarak farklı özellikler taşıyan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, cinsiyet, not ortalaması durumları açısından çeşitlenmiş olan öğrencilerin kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre ikinci sınıf 5 öğrenci, üçüncü sınıf 5 öğrenci ve dördüncü sınıf 5 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin 10’u kız, 5’i erkektir. Araştırmaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının 4’nün 3,50 ve üzeri not ortalaması, 4’nün 3,00-3,49, diğer 4’nün 2,50-2,99, 3’nün ise 2,00-2,49 not ortalaması aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Öğrenci Özellikleri	F
Sınıf Düzeyi	
İkinci sınıf	5
Üçüncü sınıf	5
Dördüncü sınıf	5
Cinsiyet	
Kız	10
Erkek	5
Not Ortalaması	
3,50 ve üzeri	4
3,00-3,49 arası	4
2,50-2,99 arası	4
2,00-2,49 arası	3
Toplam	15

Veri Toplama Aracı

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu soruları içeren görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen sorular konu alanı uzmanı iki öğretim elemanının incelemesi istenmiştir, onların görüş ve önerileri alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşme sorularını denemek için 2 öğretmen adayı ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşmeler sonrasında son biçimi verilen görüşme formu 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve kategorilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme sonuçlarının çözümlenmesi amacıyla kayıtlar gözden geçirilerek öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirliğini belirlemek için araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan kodlamaların güvenilirliğini belirlemek için görüşme sonuçları araştırmacı tarafından tekrar incelenmiş ve zaman aralığı bırakılarak ikinci kodlama yapılmış ve kodlamalar arasında uyum yüzdesi % 92 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar maddeler halinde yazılmış ve çözümleme sonuçları tablolaştırılmıştır. Elde edilen veriler ışığında okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin; değer olarak kazandırılacak kavramlar, değerler eğitimi uygulamaları, değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gereçler ve değerler eğitiminde okul-aile işbirliği ana temaları altında toplandığı saptanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bulgular; okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin; değer olarak kazandırılacak kavramlar, değerler eğitimi uygulamaları, değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gereçler ve değerler eğitiminde okul-aile işbirliği olarak tablolaştırılarak frekans dağılımları şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değer Olarak Kazandırılabilir Kavramlara Yönelik Görüşleri

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Frekans</i>
<i>Değerler (n=15)</i>	Kavramlar	
	Paylaşma	4
	İşbirliği	6
	Kurallara uyma	3
	Hoşgörü	8
	Sevgi	8
	Saygı	14
	Arkadaşlık	5
	Çevre bilinci	4
	Empati	5
	Girişimcilik	1
	Sorumluluk	3
	Adalet	2
	Dürüstlük	3
	Barış	1

Tablo 2’de okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değer olarak kazandırılabilir kavramlara yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek sıklıkta saygı, sevgi, hoşgörü, arkadaşlık, işbirliği, empati değer kavramlarını vurgularken, en az sıklıkta ise girişimcilik, barış değer kavramlarını belirttikleri görülmektedir.

Değer olarak kazandırılabilir kavramlarla ilgili görüş belirten 1. öğretmen adayı “*Dostluk, arkadaşlık ilişkileri, büyüklere saygı, çevreye saygı ve sevgi duyma*” şeklinde ifade etmiştir. 7. öğretmen adayı ise “*Paylaşmak, yardımlaşmak, başkalarının haklarına saygı duymak, büyüklerine küçüklerine karşı sevgi ve saygı göstermek, kurallara uymayı bilmek*” demektedir. 12. öğretmen adayı ise “*Saygı, kurallara uyma ve sorumluluk*” demektedir. 15. öğretmen adayı “*Dürüstlük, barış, takım ruhu ve işbirliği, saygı, sevgi, sorumluluk, adalet ve çevre duyarlılığı*” derken 14. öğretmen adayı “*Arkadaşlık, sevgi, saygı, empati kurmak, hoşgörü göstermek*” şeklinde belirtmektedir.

Tablo 3’te okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek sıklıkta öğrenme etkinliklerinden

drama etkinliklerini ve oyun etkinliklerini, öğrenme türlerinden yaşayarak öğrenmeyi ve keşfederek öğrenmeyi, öğrenme yöntem ve tekniklerinden tartışmayı, diğer etkinliklerden konuyla ilgili film izlemeyi vurgularken, en az sıklıkta ise topluma hizmet çalışmaları alt temasında hasta çocukları ziyaret etme, çocuk yurtlarını ziyaret etme, öğrenme yöntem ve teknikleri alt temasında gözlem, beyin fırtınası, yuvarlak masa çalışmalarını, proje çalışmalarını, öğrenme etkinlikleri alt temasında dil etkinliklerinden hikaye tamamlamayı, açık alan çalışmalarını, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını, sınıf ortamı alt temasında güvenli olmasını, sorumluluk çalışmalarını, diğer etkinliklerden tiyatro çalışmalarını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans</i>
<i>Uygulamalar (n=15)</i>	Topluma Hizmet Çalışmaları	
	Huzurevlerini ziyaret etme	2
	Hasta çocukları ziyaret etme	1
	Çocuk yurtlarını ziyaret etme	1
	Öğrenme Yaklaşımları	
	Yaşayarak öğrenme	7
	Keşfederek öğrenme	5
	Öğrenme Yöntem-Teknikleri	
	Gözlem	1
	Beyin fırtınası	1
	Tartışma	5
	Proje çalışmaları	1
	Örnek olay inceleme	2
	İşbirlikli öğrenme	3
	Top taşıma	3
	Yuvarlak masa çalışmaları	1

Değerler eğitimi uygulamalarını topluma hizmet çalışmaları ile açıklayan 15. öğretmen adayı “*Sosyal ortamda verilebilir. Huzurevleri ve hastanelerdeki hasta çocukları ziyaret etme*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenme yaklaşımlarına dayanarak açıklayan 1. öğretmen adayı “*Yaşayarak öğrenmeye dayanan tekniklere yer verilmelidir.*” derken 8. öğretmen adayı “*Değerlere yönelik bilgileri kendinin keşfederek bulmasını sağlayan etkinlikler düzenlenebilir.*” demektedir.

Öğrenme yöntem-teknikleri ile ilişkilendirerek açıklayan 7. öğretmen adayı “*Tartışma, işbirlikli öğrenme, drama*” şeklinde ifade ederken 13. öğretmen adayı “*Proje yöntemi uygulanarak sorumluluk almaları sağlanabilir. Ayrıca yuvarlak masa, top taşıma gibi aktif öğrenme tekniklerinde de yararlanılabilir.*” demektedir.

Öğrenme etkinlikleriyle açıklayan 14. öğretmen adayı “*Türkçe etkinliklerinde değerlerle ilgili hikayeler anlatma ya da hikayeyi yarım bırakıp öğrenciye tamamlatma gibi çalışmalar yaptırılabilir. Drama etkinliklerinde değerler konusuyla ilgili canlandırmalar yaptırabiliriz*” şeklinde ifade etmiştir.

5. öğretmen adayı ise “*Açık alan çalışmaları yaptırılabilir. Örneğin hayvanat bahçesine götürülerek çocuktaki hayvan sevgisi geliştirilebilir ya da okulun bahçesine ağaç dikme, çiçekleri sulama türü çalışmalar doğa sevgisini, çevre bilincini arttıracaktır*” demektedir. 5. öğretmen adayı da “*Oyun etkinlikleri önemli örneğin evcilik oyununda ya da takım oyunları sırasında paylaşma, işbirliği, empati gibi değerler kazandırılmaktadır.*” şeklinde görüş belirtmektedir.

Sorumluluk çalışmaları ile açıklayan 12. öğretmen adayı “*Sorumluluk verilebilir. Her gün bir çocuk seçilip çalışma yapraklarını dağıtması ya da günün çocuğu seçilmesi gibi. Sınıfta sırasıyla her öğrencinin balık, turtul gibi bir hayvan beslemesi de sorumluluğu geliştirebilir.*” şeklinde ifade etmektedir.

Değerler eğitimi uygulamalarını sınıf ortamına dayandırarak açıklayan 9. öğretmen adayı “*Model olmak değerleri kazandırmak için önemlidir. Sınıfta öğrencilere eşit şekilde davranarak değerler konusunda iyi bir model olunabilir.*” demektedir.

6. öğretmen adayı ise “*Çocukların duygu ve düşüncelerini rahatça söyleyebilecekleri, kendilerini güvenli hissettikleri bir ortam olması değerlerin oluşması ve yerleşmesi açısından önemlidir*” demektedir.

Uygulamaları diğer alt boyutunda açıklayan 13. öğretmen adayı “*Etkinlikler sırasında görsel olarak da destek sağlamak için çocuklara film izlettirebilir.*”

Tablo 3 Devamı. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

<i>Ana Tema</i>	Alt Temalar	Frekans
Uygulamalar (n=15)	Öğrenme Etkinlikleri	
	<i>Müzik Etkinliği</i>	
	Şarkı	3
	Dans	3
	<i>Türkçe Etkinlikleri</i>	
	Hikaye anlatma	3
	Hikaye tamamlama	1
	<i>Açık Alan Çalışmaları</i>	
	Hayvanat bahçesine gitme	1
	Bahçede çiçek sulama	1
	Ağaç dikme	1
	<i>Okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları</i>	
	Konuyla ilgili çizgi çalışmaları	1
	Konuyla ilgili doğru-yanlış çalışma yaprakları	1
	Drama Etkinlikleri	14
	Oyun Etkinlikleri	9
	Resim Etkinlikleri	3
	Sorumluluk Çalışmaları	
	Sınıftaki bir hayvanı sıra ile besleme	1
	Sınıf kurallarını belirleme ve uyma	1
	Etkinlikleri sırası ile çocuklara dağıtması	1
	Sınıf Ortamı	
	Güvenli	1
	Öğrencilere eşit davranılan	2
	Öğretmen tarafından model olunan	2
	Açık iletişimin oluşturulduğu	2
	Diğer	
	Konuyla ilgili film izleme	7
	Tiyatro çalışmaları	1

Tablo 4’de okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gerece yönelik görüşleri incelendiğinde araç-gereç alt teması için en yüksek sıklıkta bilgisayar cd’lerini, video cd’lerini, teyp ve slaytları vurgularken, en az sıklıkta müzik aletlerini belirttikleri saptanmıştır. Materyal alt teması için ise en yüksek sıklıkta okuma kitaplarını, ortak paylaşılabilir malzemeleri (taşlar, bloklar, boyalar, tangram), oyuncakları vurgularken, en az sıklıkta broşürü, afişi, müzikli kitabı, doğru-yanlış etkinlik kitaplarını belirttikleri görülmektedir.

Değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gereçleri ile açıklayan 7. öğretmen adayı “*Sınıfta izletilecek konuyla ilgili eğitsel filmlerin ve yine sınıfta asılacak afişlerin kullanımı etkili olacaktır.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Uygulamalar sırasında kuklaların kullanımına değinen 14. öğretmen adayı “*Drama etkinliklerinde ya da Türkçe etkinliklerinde değerler konusuyla ilgili canlandırmalarda kuklaları kullanmalarını sağlayabiliriz*” demektedir. 3. öğretmen adayı ise “*Konuyla ilgili görsellerin kullanımı önemlidir. Örneğin fotoğraflar, resimler gösterilerek bunlardan da çıkarımlarda bulunmaları istenebilir.*” şeklinde ifade etmiştir. 5. öğretmen adayı ortak paylaşılan malzemelerin önemine vurgu yaparak “*Grup çalışmalarında taş, blok, boya ve tangram gibi ortak malzeme kullanımının paylaşma, yardımlaşma ve sorumluluk gibi değerlerin kazanımı üzerinde doğrudan etkileri olacaktır.*” şeklinde belirtmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Uygulamalarında Kullanılacak Materyal ve Araç-Gereçler Yönelik Görüşleri

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans</i>
Materyal ve Araç Gereçler (n=15)	Araç-Gereç	
	Video cd (eğitsel filmler)	7
	Bilgisayar cd (eğitsel oyunlar)	9
	Teyp	5
	Slaytlar	5
	Müzik aletleri	1
	Materyal	
	Oyuncaklar	4
	Kukla	3
	Resimler	3

	Fotoğraflar	3
	Broşür	1
	Afiş	1
	Kostüm	2
	Aksesuar	2
	Ortak paylaşılabilir malzemeler (taşlar, bloklar, boyalar, tangram)	6
	<i>Kitaplar</i>	
	Okuma kitapları	12
	Boyama kitapları	3
	Müzikli kitap	1
	Doğru-yanlış etkinlik kitapları	1

Tablo 5’te okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde okul-aile işbirliğine yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek sıklıkta aile etkinlikleri alt temasında aileyle görüşmeyi, ailenin çocuklarının davranışlarıyla ilgili gözlem formu doldurmasını, aileyi konu hakkında bilgilendirme alt temasında aile ziyaretlerini, belirtilirken, en az sıklıkta aile etkinlikleri alt teması altında çocukların sahip oldukları değerlere yönelik gelişim raporlarını aileyle paylaşmayı, çocuğun konuyla ilgili filmleri ebeveynleri ile birlikte izlemeyi, çocuğun konuyla ilgili kitapları ebeveynleri ile birlikte okumayı, ailenin çocukla açık alan gezileri yapmasını, okul-aile açık alan gezilerini (piknik, ağaç dikme vb), konuyla ilgili çalışma yapraklarını eve göndermeyi, okul personeli alt teması altında okulda çalışan personeli bilgilendirmeyi en az sıklıkla vurguladıkları saptanmıştır.

Değerler eğitiminde okul-aile işbirliği yönelik görüşlerini açıklayan 15. öğretmen adayı “*Ailelere slaytlarla hazırlanmış bilimsel bilgilere dayalı karşılıklı soru-cevap biçiminde seminerlere düzenlenebilir. Aileler tek tek bu konuyla ilgili görüşmek üzere ziyaret edilebilir.*” şeklinde görüş bildirmiştir. 10. öğretmen adayı ise “*Ailelere bu konuda çocuk ilgili görüşülebilir, konuyla ilgili internet siteleri hakkında bilgi verilebilir, aileler okulda değerler eğitimi etkinliklerine katılabilirler*” şeklinde açıklarken 7. öğretmen adayı “*Açık alan gezileri düzenlenebilir ve çocuğun davranışları sosyal ortamda gözlemlenebilir*” demektedir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLER EĞİTİMİNDE ...

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitiminde Okul-Aile İşbirliğine Yönelik Görüşleri

<i>Ana Tema</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans</i>
<i>Okul-Aile İşbirliği (n=15)</i>	Okul Personeli	
	Okulda çalışan personeli bilgilendirme	1
	Aileyi konu hakkında bilgilendirme	
	Halk eğitim kursları	3
	Sivil toplum kuruluşlarından destek (Açev vb.)	2
	Seminerler	3
	Konuyla ilgili bülten hazırlama	2
	Konuyla ilgili internet siteleri önerme	2
	Aile ziyaretleri	7
	Aile Etkinlikleri	
	Çocuğun konu ile ilgili filmleri ebeveynleri birlikte izlemesi	1
	Çocuğun konu ile ilgili kitapları ebeveynleri birlikte okuması	1
	Ailenin çocukla açık alan gezileri yapması	1
	Okul-aile açık alan gezileri (piknik, ağaç dikme vb)	1
	Konuyla ilgili çalışma yapraklarını eve gönderme	1
	Uygulamada kullanılacak materyaller konusunda aileden destek isteme	2
	Ailenin değerler eğitimi etkinliklerine katılımı	2
	Ailenin çocuklarının davranışlarıyla ilgili gözlem formu doldurması	4
	Aileyle görüşme	10
	Çocukların sahip oldukları değerlere yönelik gelişim raporlarını aileyle paylaşma	1

SONUÇ ve TARTIŞMA

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli açılardan ele alınıp incelendiği çalışmalar (Yılmaz ve Merter, 2012; Akın ve Özdemir, 2009; Yeşil ve Aydın, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2008; Selvi, 2006; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2006; Demoulin ve Kolstad, 2000) ve değerler eğitimiyle ilgili araştırmalar (Dereli İman, 2014; Yalar, 2010; Gökçek, 2007; **Crowther, 1995; Battistich ve diğ., 1991**) bulunduğu gözlenmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenmektedirler (Halstead ve Taylor, 2000). Bu nedenle eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin araştırılmasının ve öğretmen adaylarının bu değerleri nasıl öğreteceklerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı araştırmaların mesleğe başlamadan önce yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin; değer olarak kazandırılacak kavramlar, değerler eğitimi uygulamaları, değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gereçler ve değerler eğitiminde okul-aile işbirliği ana temaları altında toplandığı saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öğretmenin rolüne ilişkin görüşlerinin alanyazındaki değerler eğitiminde öğretmenin rolünü destekler nitelikte olduğu ancak değerler eğitiminde öğretmenin üstlendiği role yönelik bilgilerinin geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Benzer bir biçimde Ada, Baysal ve Korucu (2005) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci davranışlarının yönetimi, karakter eğitimi ve yeni ilköğretim program konularında desteklenmelerini önermektedirler. Yine Thornberg (2008) tarafından yapılan Değerler Eğitiminde Mesleki Bilgi Eksikliği adlı çalışmada öğretmenlerin değer eğitimi ile ilgili bakış açılarını incelemek için çok az araştırma yapıldığı belirtilerek öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarındaki algılarının incelenmesi ve onların bu konudaki profesyonelliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırma için 13 öğretmenle nitel görüşme gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler karşılaştırmalı analizle incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler arasında değer eğitimi alanında profesyonel bilgi eksikliğinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde değer olarak kazandırılacak kavramlara ilişkin görüşleri incelendiğinde günümüz açısından önem taşıyan girişimcilik ve barış değerini en az düzeyde ifade ettikleri ayrıca özsaygı, özdenetim, sabır, cesaret, farklılıklara saygı ve iletişim değerlerinden hiç söz etmedikleri dikkati çekmektedir. Oysa bu değerler okul öncesi eğitim döneminde kazandırılacak değerler arasında yer almaktadır (Alpöge, 2011; Dinç, 2011; İnan, 2011). Balcı ve Yanpar Yelken (2010) ilköğretim öğretmenlerinin değer kavramlarına yükledikleri

anlamlar adlı çalışmalarında öğretmenlerin girişimciliği, özsaygıyı, hak ve özgürlüklere saygıyı, insan sevgisini, farklı görüşlerin olabileceğini kabul etmeyi vb. değer örneği olarak verdiklerini belirlemişlerdir. Yılmaz (2009) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin değer içeriği olarak özdenetim, cesaret, uyum vb. belirttiklerini saptamıştır. Yıldırım ise (2009) çalışmasında sınıf öğretmenlerince çocukların kazanmalarını arzu ettikleri değerlerden vatanseverliğin, çalışkanlığın, aileye önem vermenin, duyarlılık, saygı, sevgi, dürüstlük, özgürlüğün, hoşgörünün, yardımseverliğin, dayanışmacılığın, sağlığa önem vermenin ve bilimselliğin ön plana çıktığını belirlemiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde değerler eğitimi uygulamaları topluma hizmet çalışmalarından hasta çocukları ziyaret etme, çocuk yurtlarını ziyaret etme, öğrenme yöntem ve tekniklerinden gözlem, beyin fırtınası, yuvarlak masa çalışmalarını, proje çalışmalarını dil etkinliklerinden hikaye tamamlamayı, açık alan çalışmalarını, okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarını, sınıf ortamından güvenli olmasını, sorumluluk çalışmalarını, diğer etkinliklerden tiyatro çalışmalarını en az düzeyde ifade ettikleri belirlenmiştir. Ancak bu uygulamalar değerler eğitimi açısından önem taşıyan uygulamalardır (Balat Uyanık, 2011; Kurtdede Fidan; 2009; Kerem Aktan ve Kamaraj, 2006; Akbaş, 2004; Halstead, 1996). Ayrıca okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaşayarak öğrenme ve keşfederek öğrenme yaklaşımlarını daha yoğun bir biçimde dile getirmelerine rağmen yaşantısal düzeyde öğrenme için önem taşıyan bu uygulamalara çok az değinmiş olmaları bu öğrenme yaklaşımlarını patrikte nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin birtakım bilgi eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde değerler eğitimi uygulamalarında kullanılacak materyal ve araç-gereçlerden müzik aletlerini, broşürü, afişi, müzikli kitabı, doğru-yanlış etkinlik kitaplarını en az düzeyde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu materyal ve araç-gereçler okul öncesi dönemde değerler eğitiminde kullanılabilen materyal ve araç-gereçler arasında yer almaktadır (Kerem Aktan ve Kamaraj, 2006). Ayrıca kültürel elbiseli ve farklı ten renkli bebekler, dergiler, etnik kökenli oyuncaklar, mobilyalar da değerler eğitimde kullanılacak materyal ve araç-gereçler arasındadır (Kerem Aktan ve Kamaraj, 2006). Ancak bu çalışmada öğretmen adaylarının sözü edilen materyal ve araç-gereçlere değinmedikleri saptanmıştır.

Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminde okul-aile işbirliğinde çocukların sahip oldukları değerlere yönelik gelişim raporlarını aileyle paylaşmayı, okulda çalışan personeli bilgilendirmeyi, aile etkinlikleri ana teması altında konuyla ilgili filmleri aileyle birlikte izlemeyi, konuyla ilgili kitapları aileyle birlikte okumayı, ailenin açık alan gezileri yapmasını, okul-aile açık alan gezilerini (piknik, ağaç dikme

vb), konuyla ilgili çalışma yapraklarını eve göndermeyi en az düzeyde ifade ettikleri belirlenmiştir. Oysa aile etkinlikleri değerler eğitiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalarda okulda verilen değerlerin ailede pekiştiği ve değer öğretiminde okul aile işbirliğinin önemli olduğu belirlenmiştir (Kurtdebe Fidan, 2009; Kerem Aktan ve Kamaraj, 2006). Okulda öğretmenler ve aile bireyleri hangi değerleri öğretecekleri konusunda işbirliği yaparak çocuklara model olmalıdır (Cottom,1996). Anne ve babalar özellikle davranışlarına özen göstermeleri gerekir. Çünkü çocuklar söylenenden daha çok büyüklerinin yaptıklarından daha çok etkilenirler. Çocuğa doğruluk değeri kazandırılmak isteniyorsa anne-baba bu konuda tutarlı davranış sergilemelidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Ayrıca okullarda öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler velilere anlatılmalıdır. Hatta değer eğitimi sürecine seminerler, konferanslar gibi eğitsel faaliyetlerle ailelerin de katılmaları sağlanmalıdır (Yazıcı, 2006). Okullardaki çalışma kültüründe yer alan değerler de oldukça önemlidir. Bireylerin değer öncelikleri, daha çok içinde yaşadığı kültürün baskın değerlerinden etkilenmektedir (Ergün, 2003). Bu nedenle okulda çalışan personeli değerler konusunda bilgilendirmek değer eğitiminin tutarlılık ve pekişme göstermesi açısından gereklilik gösteren bir uygulamadır.

ÖNERİLER

- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimi uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiklerini izlemek adına uygulamalı çalışmalara katılmaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimi uygulamaları konusunda yaşadıkları sorunlar gözlemlenmeli ve belirlenmelidir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları değerler eğitimiyle ilgili seminer ve kurslara katılmaları konusunda yönlendirilmelidirler.
- Okul öncesi dönemde yapılan değerler eğitimi çalışmalarının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri izlenmelidir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarını nasıl gerçekleştirdikleri izlenmeli ve yaşadıkları güçlükler belirlenmelidir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programına değerler eğitimiyle ilgili bir ders konulmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin çeşitli değişkenlere göre ilişkisi incelenmelidir.

- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminin okul-aile-toplum işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiği konusundaki bilinç düzeyleri arttırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitiminin yapılacağı ortamın fiziksel ve psiko-sosyal özelliklerinin önemli olduğuna yönelik farkındalık geliştirmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADA, S., BAYSAL, Z. N., ve KORUCU, S.(2005). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkileri Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, S.3 (10), s. 7-18.
- AKBAŞ, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- AKIN, U., ÖZDEMİR, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S.42,(2),s. 183-198.
- ALPÖGE, G. (2011). Okul Öncesinde Değer Eğitimi, Bilgi Yayınevi: Ankara.
- AYDIN, M.Z., AKYOL, GÜRLER, Ş.(2013). Okulda Değerler Eğitimi, Nobel Yayınları: Ankara.
- BALAT UYANIK, G. (2011). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi uygulamaları. (Editör Arıkan, A.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (s.167-187). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2301: Eskişehir.
- BALCI, F.A., YANPAR YELKEN, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.39, s.81-90.
- BATTISTICH, V., WATSON, M., SOLOMON, D., SCHAPS, E., ve SOLOMON, J. (1991). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3. Application, pp. 1-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- BROPHY, H. W., ve GOOD, T. L. (1986). Third Handbook of Research on Teaching, McNally: Chicago.
- COTTOM, C. (1996). A Bold Experiment In Teaching Values. *Educational Leadership*, S.3, s, 53-80.
- CROWTHER, W. (1995). *An independent school library-classroom-parent partnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for students prekindergarten through eighth grade* (Master's theses). Erişim tarihi ve yeri 09.05.2013 <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED388964>
- DEMOULIN, D.F. & KOLSTAD, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in democracy for teacher education students. *College Student Journal*. S.34 (3), s.417 - 422.
- DERELİ., İMAN, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-soyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, S.14 (1), s, 249-268.
- DICKINSON, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, S.15, s.142-152.
- DİLMAÇ, B. (2002). İnsanca Değerler Eğitimi, Nobel Yayınları: Ankara.
- DİNÇ, B. (2011). Okul öncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi. (Editör Arıkan, A.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (s.73-92). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2301: Eskişehir.
- ERGÜN, E. (2003). *İşletmelerdeki kültürel özelliklerin örgüt performansına etkisi üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- GÖKÇEK, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- GÖMLEKSİZ, M.N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elazığ ili örneği. *Okul ve değerler içinde* (s.727-633). Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: İstanbul.
- GÖMLEKSİZ, M. N. ve KAN, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, S.178 (1), s.44-64.

- GÜNGÖR, E. (1996). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, Ötüken Yayınevi: İstanbul.
- FİDAN KURTDEDE, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, S.2 (2), s.1-18.
- HALSTEAD, J.M.(1996). Values and values education in schools. *Values in education and education in values*. J. M. Halsted, M.J. Taylor (Eds). RoutledgeFalmer: New York.
- HALSTEAD, J. M., ve TAYLOR, J. M. (2000). Learning and Teaching about Values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, S.30(2), s.169-202.
- İNAN, H.Z. (2011). Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin kapsamı. (Editör Arıkan, A.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (s.95-120). Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2301: Eskişehir.
- KARAHAN, T. F., SARDOĞAN, M. E., ÖZKAMALI, E. ve DİCLE, A. N. (2006). Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum, Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.30, s.149-158.
- KEREM AKTAN E., KAMARAJ, I. (2006). Erken Çocukluk Dönemi “Barış” Değerine Evrensel Bir Bakış III. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.13, s.81-92.
- ÖZGÜVEN, İ, E. (2007). Psikolojik Testler, Nobel Yayınları: Ankara.
- OĞUZKAN, F. (1981). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar, Nobel Yayınları: Ankara.
- SELVİ, K. (2006). Developing a Teacher Trainees’ Democratic Values Scale: Validity and Reliability Analyses. *Social Behavior and Personality*, S.34(9), s.1171–1178.
- ŞEN, M. (2011). Okulöncesi dönem değerler eğitiminde öğretmenin ve okulun rolü. (Editör Arıkan, A.). *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi* (s.123-147).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:2301.
- SUH, B. K., ve TRAİGER, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, S.119(4), s.723–727.

- THORNBERG, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, S. 24, s. 1791-1798.
- YALAR, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- YAZICI, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 19, s.499-522.
- YEŞİL, R. ve AYDIN, D. (2007). Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.11,(2),s.85-104.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- YILDIRIM, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, S.35, s.165-184.
- YILMAZ,F., MERTER, F. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Küreselleşme Çerçevesinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Social Science*, S.5, (3), s.299-314.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hasan KURNAZ*

Dr. Nurettin YILDIZ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu amaçla Malatya il merkezinde Cengiz Topel Ortaokulu'nda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 145 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde İleri (2011) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları yüksek düzeyde bulunmuştur. Okuma motivasyonunda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, akademik başarıları, okudukları kitap sayıları, anne-babalarının evde kitap okumaları, internet kullanmaları açısından anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Motivasyonu, Türkçe Eğitimi

ASSESSMENT OF THE DIFFERENT VARIABLES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' READING MOTIVATION

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the different variables of secondary school students' reading motivation. The research is figured the descriptive survey method. For this reason, it is performed on 145 students up to 5, 6, 7 and 8th grades in a secondary school in Malatya. In obtaining research data, the scale of reading motivation which is improved by İleri (2011) and the personal information form which is arranged

* Arş. Gör., İ.Ü., Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, hasan.kurnaz@inonu.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Kahramanmaraş S.İ.Ü., Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, nyildiz@ksu.edu.tr

by the researcher are used. At the result of the research, reading motivation of secondary school students' is found in high level. In reading motivation, a great deal of differences is observed in terms of the gender of students, levels of class, academic success, the numbers of reading books, the frequency of parents reading and internet usage.

Key Words: Reading, Reading Motivation, Turkish Language Education

GİRİŞ

İnsanın dünyada olup biten gelişmeleri yakından takip etmesi, her türlü gelişmeden haberdar olması ve bilgi düzeyini arttırması okumayla mümkündür. Bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biri okumadır (Devrimci, 1993: 5).

Yakın zamana kadar toplumların gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesinde okuma yazma oranı önemli bir ölçüt olarak kullanılmaktayken günümüzde bunun yerine okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için uluslararası standartlarda yapılan PIRLS ve PISA gibi araştırmaların verileri önem kazanmıştır. Son yıllarda ülkemizde yapılan uluslararası okuduğunu anlama araştırmalarının (2001 PIRLS, 2003 ve 2009, PISA) verileri ile ilk ve orta öğretim sonunda girilen sınavlarda sıfır puan alan öğrenci sayısının çokluğu okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde önemli eksikliklerimiz olduğunu göstermektedir (Özenç ve Aslanhan, 2010; Öğretmen, 2006; Karatay, 2007). Soyut düşünme, eleştirel olma, yaratıcılık, yaşamla ilişkilendirme gibi üst düzey okuma becerilerini gösterebilen öğrencilerimizin sayıları son derece azdır (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011: 663). Bu nedenlerle okuma becerisinin kazandırılması ve daha sonraki aşamada da okumaya istekli yani okuma motivasyonu yüksek bireylerin yetiştirilmesi son derece önemlidir. Bireylerin okumaya karşı istekli olmaları aynı zamanda onların okuma alışkanlığı kazanması ve sık sık kitap okuması bakımından da son derece önemlidir (Ülper ve Çeliktürk, 2013: 1035).

Okuma, değişik yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Okuma geçmişte, bir metnin bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözüme olarak tanımlanırken günümüzde yazılı sembollerin çözümlenmesinden öte, metnin içindeki duygu, düşünce ve mesajların algılanması olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2007; Topuzkanmış, 2009). Akyol (2006: 29) okumayı yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Kurudayıoğlu'na (2011) göre bu tanımlamaların farklılık göstermesinin temel sebebi okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahip olmasıdır.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmektir (Epeçan, 2009: 210). Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma yoluyla alınan bilgilerin üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 2007: 229). Okuduğunu tam ve doğru anlamak için metnin yapısını oluşturan kelime, cümle ve paragrafların anlaşılması gerekmektedir. Göğüş (1978: 72) Gray ile Rogers'tan aktararak bir metni anlamış olmanın şunları kapsadığını söyler:

- Yazarın sözlerini anlayıp ana düşüncüyü kavramak
- Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavramak
- Okunanı doğruluk, geçerlik ve değer yönleriyle ölçebilmek
- Anladığını, duyduğunu davranışlarında uygulayabilmek.

Okuma bireyin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal özelliklere bağlı bir anlamlandırma sürecidir. Okuyucunun ön bilgileri ve zihinsel yapısı, tutumu, zevkleri, ihtiyaçları, kendine güvenmesi anlamada belirleyici olmaktadır (Yıldız, 2010: 26). Fizyolojik açıdan okumayı gerçekleştiren organların yetkin olması, algısal açıdan okuduğunu anlama stratejilerin kullanılması, duygusal açıdan bakıldığında okumadan zevk alma okuma ve anlama sürecini etkiler (Yantır, 2011: 20). Bir metni okumaya yönelmede ve verimli bir biçimde okuyarak kavramada okuma sürecinin hem bilişsel hem de duyuşsal yanları etkili olmaktadır (Ülper, 2011: 942). Okuduğunu anlamayı etkileyen duyuşsal etmenlerden biri olan motivasyon, okumayı geliştirmede anahtar bir role sahip olduğundan önemle üzerinde durulması gereken bir konudur (Akyol, 2012: 5).

Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu kavramını anlamak için öncelikli olarak motivasyon kavramını tanımlamak gerekir. Motivasyon kelimesi Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir (www.motivasyon.web.tr/). Alan yazında kimi zaman güdü kimi zamanda motivasyon terimi ile karşılanan bu kavram, Türkçe Sözlük (2011)'te isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon karmaşık bir yapıya sahip olduğu için araştırmacılar tarafından farklı şekillerde açıklanmıştır: “Motivasyon amaçsal davranışları ve niyeti harekete geçiren bir dürtü (Harmer, 2001; Ryan ve Deci, 2000), istekle birlikte amaca ulaşmak için bir arzu (Ames ve Ames, 1990); insanların sarf ettikleri gücün ve yaptıkları seçimlerin derecesi (Keller, 2001); öğrenme ve bilgi için insanların sürdükları araçların yakıtları olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, 2000, akt. İleri, 2011: 18). Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve

bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Akbaba, 2006: 347). Tanımlardan motivasyon kavramının davranışın şu üç ana ögesinin temelini oluşturduğu anlaşılmaktadır (**Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.**):

- Davranışı tetikleme
- Davranışı yönlendirme
- Davranışı sürdürme

Davranışın her aşamasında önemli bir rolü olan motivasyon, okumanın da tetikleyicisi, yönlendiricisi ve sürdürücüsü konumundadır. Okuma, çocukların yapmayı ya da yapmamayı tercih edebilecekleri bir etkinlik olduğundan motivasyon gerektiren bir faaliyettir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013: 67). Motivasyon öğrencilerin okumaya karşı görüşlerini olumlu yönde etkilemekte ve onların daha iyi okuyucular olmasını sağlamaktadır. Motivasyon sürekli okuma ve okumada başarıyı sağlama açısından da önemlidir ve bu iki beceri arasında bir köprü durumundadır (Dündar ve Akyol, 2014: 874).

Okuma motivasyonu, okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar olarak ifade edilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000:405 akt. Yıldız, 2013: 262). Okuma motivasyonu sağlamada belirleyici olan etmenler Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından üç kategori ve on bir alt boyuttan oluşan bir biçimde şöyle kavramlaştırılmıştır:

Tablo 1. Okuma Motivasyonunun Kategori ve Alt Boyutları

Yeterlik ve Okuma Becerisi	Okuma öz yeterliği
	Okuma sorunu
	Okumadan kaçınma
Başarı Değeri ve Amaçlar	Okuma merakı
	Okuma ilgisi
	Okumanın önemi
	Okuma rekabeti
	Kabul görme için okuma
Okumanın Sosyal Yönü	Not için okuma
	Sosyal nedenler için okuma
	Uyum için okuma

Tablo 1’de yeterlik kategorisi altında verilen okuma öz yeterliği, kişinin okuma konusunda başarılı olacağına dair inancıdır. Bireyin okuma öz yeterlik inancı, okumada başarıyı arttırabilir. Bu kategorideki diğer bir alt boyut olan okuma sorunu, zor olan okuma etkinlikleriyle uğraşmaya gönüllü değildir. Başarı değeri ve amaçlar kategorisinde yer alan merak, ilgi ve zoru tercih etme gibi boyutlar okumada içsel motivasyonu;

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

tanınma, not alma, uyum, sosyal ve rekabet gibi boyutlar ise okumada dışsal motivasyonu oluşturmaktadır (Bozkurt ve Memiş, 2013: 148). Okumada iç yönelimler bir aktiviteyi yapmaya kendi gönlü ile motive olmayı içerirken dışsal yönelimler bir ödül almak için bir aktiviteye motive olmayla ilgilidir (Sancı, 2002: 66). Sosyal nedenler ve uyum için okuma boyutları ise okuma motivasyonunun sosyal yönü kategorisini oluşturmaktadır (İleri, 2011: 23).

Çocuğun okuma motivasyonunu etkileyen üç önemli dış faktör; aile, okul ve çevredir. Ailenin, okulun ve çevrenin okumaya yönelik tutumları çocuğun okuma motivasyonunu doğrudan etkiler (Sancı, 2002: 23). Aile bireylerinin okuma alışkanlıkları ve tutumları, okul ortamı ile öğretmenlerin okuma tutumları çocukların okuma motivasyonlarını etkilemektedir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için öğrencilerin okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir. İlköğretim yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının tespit edilmesinin büyük bir önemi vardır. Okuma motivasyonu içerisinde birçok alt boyutu barındırdığından öğrencilerin okumalarıyla ilgili birçok tespit yapılmasına imkân verir. Çünkü bu yıllarda yapılan tespitlerle onların ileri yaşamlarında etkili olacak okuyazar bir birey olmaları sağlanabilir. Bu dönemlerde yapılan tespitlerle aynı zamanda onların okuma başarılarına da müdahale edilebilir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013: 68).

Alan yazında okumanın duyuşsal yönüyle ilgili yapılan çalışmaların genellikle farklı yaş grubundaki öğrencilerin ve öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını ve okumaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Ülper ve Çeliktürk, 2013: 1036). Okuma motivasyonu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalar şunlardır:

Sancı (2002) yaptığı çalışmada, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının onların okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Alt grubu oluşturan öğrencilerin dış denetime bağlı yönelimlerin iç denetime bağlı olanlarla pekiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2010) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Özellikle içsel ve dışsal motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisi üzerinde durmuştur. İleri (2011) ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini belirlemiştir. Ülper (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu örnekleme yönelerek, onların gözüyle okumaya güdüleyici etmenlerin ne/neler olduğu belirlemeye çalışılmıştır. Yıldız (2013) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma

motivasyonlarını incelediği çalışmada cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin okuma motivasyonunu etkileme durumunu araştırmıştır. Bozkurt ve Memiş (2013) beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuma motivasyonlarını incelemiş ve okuma düzeyleri ile ilişkisini tespit etmişlerdir. Ülper ve Çeliktürk'ün (2013) öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını değerlendirdikleri çalışmanın sonunda; öğretmen adaylarının % 80'inin okuma güdüsünün yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmaların varlığına karşın Türkiye'de ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını bütüncül olarak ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, alan yazındaki bir boşluğu dolduracağı için önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu ana amaç için araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları cinsiyet faktörüne göre değişim göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları sınıf düzeyine göre değişim göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları Türkçe dersi akademik başarılarına göre değişim göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları evde kitaplık bulunma değişkenine göre değişim göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları okudukları kitap sayısına göre değişim göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ders kitabı dışında sahip oldukları kitap sayılarına göre değişim göstermekte midir?
7. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları annenin evde roman, hikâye vb. kitaplar okuma durumuna göre değişim göstermekte midir?
8. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları babanın evde roman, hikâye vb. kitaplar okuma durumuna göre değişim göstermekte midir?
9. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları internet kullanım amacına göre değişim göstermekte midir?
10. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre değişim göstermekte midir?
11. Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları okul öncesi eğitim almaları durumuna göre değişim göstermekte midir?

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2002) kapsamında yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Malatya merkezde yer alan Cengiz Topel Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 175 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerden 30'una ait veriler hatalı olduğu için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma verilerinin elde edildiği 145 öğrenciyle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2. Çalışma Grubunun Dağılımı

		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Kız	N	18	17	20	16	71
	%	25,4	23,9	28,2	22,5	49
Erkek	N	24	14	13	23	74
	%	32,4	18,9	17,6	31,1	51
Toplam	N	42	31	33	39	145
	%	29,0	21,4	22,8	26,9	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi çalışma grubunun 71’i (%49) kız, 74’ü (%51) ise erkektir. Öğrencilerin 42’si beşinci sınıf, 31’i altıncı sınıf, 33’ü yedinci sınıf ve 39’u da sekizinci sınıf düzeyinde olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak İleri (2011) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğrencilerle ilgili kişisel bilgileri içermektedir.

İleri (2011) tarafından geliştirilen ölçek, başlangıçta alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler sonucunda 6’sı olumsuz olmak üzere 27 maddelik ölçek haline getirilmiştir. Daha sonra Sakarya ili Hendek merkez ilçesinde bulunan 3 ilköğretim okulunda ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki 259 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. 259 öğrenciden elde edilen verilerle geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Puanlamada; “Bana

çok uygun” ifadesi için 5; “Bana uygun” ifadesi için 4; “kararsızım” ifadesi için 3; “Bana uygun değil” ifadesi için 2; “Bana çok uygun değil” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelenmiş, olumsuz soru kökündeki maddeler için bu derecelemenin tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör analizi için ilk olarak örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine bakılmıştır. Düşük madde yüküne sahip beş madde ölçekten çıkarılıp, 22 madde üzerinden tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 22 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri .835 olarak bulunmuştur. Bu değer .70’den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Bartlett Sphericity testine bakılarak ($\chi^2 = 1409.797$, $p=.000$) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan 22 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0.41- 0.80 arasında değişmekte ve dört faktör toplam varyansın %46.23’ünü açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı (alfa) yeniden hesaplanmıştır. Okuma motivasyonu ölçeğinin yapılan 22 maddelik toplam iç tutarlılık katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer okuma motivasyonu ölçeğinin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerlerde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nde toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçekte olumsuz anlam taşıyan altı madde ters kodlanmıştır. Ölçekteki bazı madde kökleri olumlu anlamlar taşıdığından, olumsuz maddeler de ters kodlanıp düzeltilerek puanlar hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Araştırmanın değişkenleri için parametrik test varsayımlarından normal dağılım analizi uygulanmıştır. Değişkenlerin normal dağılımını gösteren Kolmogorov Smirnov testi sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın problemlerine ait veriler çözümlenirken de ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (one way anova) ve Anova’nın açıklayıcısı olarak Scheffé, Tukey ve LSD testleri kullanılmıştır. Veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarına genel puanları aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna Yönelik Genel Puanları

	N	Min.	Mak.	X	S
Ortalama	145	71,00	110,00	92,0345	8,53295

Tablo 3'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları 71 ile 110 arasında değişmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyon puanlarının aritmetik ortalamasının 92,03 olduğu görülmektedir. Bundan hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının iyi düzeyde ($92,0345:22=4,18$) olduğu söylenebilir.

Birinci Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları cinsiyet faktörüne göre değişim göstermekte midir?

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuma Motivasyonları Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kız	71	93,53	7,76	143	2,09	,038
Erkek	74	90,59	9,02			

Tablo 4'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(143)= 2,09, p<.05$]. Kız öğrencilerin okuma motivasyonları ($X =93,53$), erkek öğrencilere ($X =90,58$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, okuma motivasyonu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları sınıf düzeyine göre değişim göstermekte midir?

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeyi ve Okuma Motivasyonlarından Elde Edilen Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p.	Anlamlı Fark
Gruplar arası	590,088	3	196,696	2,803	,042	5-7 6-7
Gruplar içi	9894,739	141	70,175			
Toplam	10484,828	144				

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi ile karşılaştırılmış, test sonucunda beş ($X=94,00$), altı ($X=94,03$), yedi ($X=89,54$) ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarının ($X=90,43$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-141)=2,803$, $p<.05$]. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın beş ve yedi ile altı ve yedinci sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçla sekizinci sınıf hariç tutularak sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun düştüğü yorumu yapılabilir.

Üçüncü Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları Türkçe dersi akademik başarılarına göre değişim göstermekte midir?

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı ve Okuma Motivasyonlarından Elde Edilen Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p.	Anlamlı fark
Gruplar arası	1388,459	2	694,229	10,837	,000	3-5 4-5
Gruplar içi	9096,369	142	64,059			
Toplam	10484,828	144				

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarılarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Türkçe notu 3 orta ($X=87,72$), 4 iyi ($X=90,26$) ve 5 pekiyi ($X=95,05$) olan en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(2-142)=10,837$, $p<.05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 3 orta ve 5 pekiyi ile 4 iyi ve 5 pekiyi notları arasında olduğu görülmüştür. Bu analiz, Türkçe dersi akademik başarısının okuma motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları evde kitaplık bulunma değişkenine göre değişim göstermekte midir?

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Evde Kitaplık Bulundurup Bulundurmama İle Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Kitaplık	N	X	S	sd	t	p
Var	108	92,36	8,62	143	,786	,433
Yok	37	91,08	8,31			

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

Tablo 7'ye bakıldığında öğrencilerin evlerinde kitaplık bulundurma oranının okuma motivasyonuna olumlu bir etkisinin olduğu; ancak bu etkinin anlamlılığa neden olmadığı görülmektedir [$t(143) = ,786, p > .05$].

Beşinci Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları okudukları kitap sayısına göre değişim göstermekte midir?

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Okudukları Kitap Sayısının ve Okuma Motivasyonlarından Elde Edilen Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	881,462	3	293,821	4,314	,006	A-D
Gruplar içi	9603,366	141	68,109			
Toplam	10484,828	144				

A:1-5 kitap okuyanlar, D:16'dan fazla kitap okuyanlar

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının okudukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, 1-5 kitap okuyanlar ($X=87,87$), 6-10 kitap okuyanlar ($X=90,33$) 11-15 kitap okuyanlar ($X=92,79$) ve 16'dan fazla kitap okuyanlar ($X=94,51$) grupları arasında en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-141) = 4,314, p < .05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 1-5 kitap okuyanlar ile 16'dan fazla kitap okuyanlar arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle okunan kitap sayısının artmasının okuma motivasyonunu anlamlı olarak arttıracığı sonucuna ulaşılabılır.

Altıncı Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları ders kitabı dışında sahip oldukları kitap sayılarına göre değişim göstermekte midir?

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Ders Kitabı Dışında Sahip Oldukları Kitap Sayısının ve Okuma Motivasyonlarından Elde Edilen Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Toplam Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	222,336	4	55,584	,758	,554	Yok
Gruplar içi	10262,492	140	73,304			

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının sahip oldukları kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısının okuma motivasyonunu anlamlı bir derecede etkilemediği görülmüştür [F(4-140) =4,314, p>.05].

Yedinci Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları annenin evde roman, hikâye vb. kitaplar okuma durumuna göre değişim göstermekte midir?

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Annenin Evde Roman, Hikâye vb. Kitap Okuma Durumu İle Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Anne Evde Kitap Okur	N	X	S	sd	t	p
Evet	55	94,07	8,71	143	2,281	,024
Hayır	90	90,78	8,22			

Tablo 10’da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları annenin evde roman, hikâye vb. kitaplar okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(143)= 2,281, p<.05]. Annesi evde kitap okuyanların okuma motivasyonları (X =94,07), annesi evde kitap okumayanların okuma motivasyonundan (X =90,78) daha yüksektir. Bu bulgu, annenin evde kitap okumasının öğrencinin okuma motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Sekizinci Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları babanın evde roman, hikâye vb. kitaplar okuma durumuna göre değişim göstermekte midir?

Tablo 11. Ortaokul Öğrencilerinin Babanın Evde Roman, Hikâye vb. Kitap Okuma Durumu İle Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Baba Evde Kitap Okur	N	X	S	sd	t	p
Evet	50	94,68	7,65	143	2,771	,006
Hayır	95	90,64	8,67			

Tablo 11’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları babanın evde roman, hikâye vb. kitaplar okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(143)= 2,771, p<.05]. Babası evde kitap okuyanların okuma motivasyonları (X =94,68), babası evde kitap okumayanların okuma motivasyonundan (X =90,64) daha yüksektir. Bu bulgu, babanın evde kitap okumasının öğrencinin okuma motivasyonunu arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

Dokuzuncu Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları internet kullanım amacına göre değişim göstermekte midir?

Tablo 12. Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amacı ve Okuma Motivasyonlarından Elde Edilen Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	649,149	4	162,287	2,310	,061	Yok
Gruplar içi	9835,679	140	70,255			
Toplam	10484,828	144				

Tablo 12’de ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının internet kullanım amacına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin internet kullanım amaçlarının okuma motivasyonunu anlamlı bir derecede etkilemediği görülmüştür [F(4-140) =2,310, p>.05]. İnterneti ödev bilgi için kullananların okuma motivasyonları (X=93,23), oyun-eğlence (X=91,44), sohbet (X=89,25), film (X=89,50) ve facebook (X=87,16) için kullananlardan daha yüksek bulunmuş ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlılık göstermemiştir.

Onuncu Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları günlük bilgisayar kullanma sürelerine göre değişim göstermekte midir?

Tablo 13. Ortaokul Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amacı ve Okuma Motivasyonlarından Elde Edilen Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	632,439	3	210,813	3,017	,032	A-C
Gruplar içi	9852,389	141	69,875			
Toplam	10484,828	144				

A: Günlük hiç bilgisayar kullanmayanlar, C:Günlük bilgisayar başında iki üç saat geçirenler

Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının İnternet kullanım amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, günde hiç bilgisayar kullanmayan (X=92,21), 1

saat kullanan ($X=92,37$), 2-3 saat kullanan ($X=87,47$) ve 4-6 saat kullananlar ($X=95,80$) arasında en az iki grupta istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [$F(3-141) = 3,017$, $p < .05$]. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın günlük bilgisayar başında hiç zaman geçirmeyenler ile 2-3 saat geçirenler arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle günlük bilgisayar başında geçirilen sürenin okuma motivasyonunu etkilediği, özellikle günlük bilgisayar başında geçirilen 2-3 saatlik sürenin okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir.

On Birinci Problem: Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonları okul öncesi eğitim almaları durumuna göre değişim göstermekte midir?

Tablo 14. Ortaokul Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almamaları İle Okuma Motivasyonu Arasındaki İlişkiyi Gösteren Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Okul Eğitim	Öncesi	N	X	S	sd	t	p
Aldım		70	91,77	9,02	143	-,358	,722
Almadım		75	92,28	8,09			

Tablo 14'e bakıldığında öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının okuma motivasyonuna olumlu bir etkisinin olduğu; ancak bu etkinin anlamlılığa neden olmadığı görülmektedir [$t(143) = -,358$, $p > .05$].

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okuma becerisinin yaşam boyu sürdürülebilir bir alışkanlık olması için okuma motivasyonunun üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Araştırmalar motive olmuş öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırdığını, okuma başarılarının arttığını ve yaşam boyu okuyucu olma olasılıklarının da güçlendiğini göstermektedir (Wigfield & Guthrie, 1997; Edmunds & Bauserman, 2006; Wang & Guthrie, 2004). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının iyi düzeyde ($92,0345:22=4,18$) olduğu görülmüştür. Ülper ve Çeliktürk (2013) de öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını araştırdıkları çalışmada, öğretmen adaylarının %80'ninin okuma motivasyonunu yüksek bulmuşlardır. Okumaya yönelik motivasyonun yüksekliği, okuyucunun okuduğunu anlama sürecinde etkili olan zihinsel becerileri daha işlevsel kullanmasına yardımcı olmaktadır (Yıldız ve Akyol, 2011: 810, Dündar ve Akyol, 2014: 371).

Bu çalışmada, kız öğrencilerin okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç alan yazında yapılan benzer çalışmalarla

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

örtüşmektedir. Bozkurt ve Memiş (2013:155) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu ve aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Wigfield ve Guthrie (1997) çocukların okuma motivasyonlarını inceledikleri araştırmada kızların okuma motivasyonlarını erkeklere göre daha pozitif bulmuşlardır.

Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonunun yaş ve sınıfla azaldığı bulunmuştur (Anderman & Midgley, 1997; Meece & Miller, 1999; Yıldız, 2013). Bu çalışmada da alan yazındaki araştırmalarla kısmen benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sekizinci sınıflar hariç tutulduğunda sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun anlamlı olarak azaldığı bu çalışmada da görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin bir üst sınıfa geçtiklerinde daha motivasyonlu olma yerine çeşitli nedenlerle daha az motive olma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Lau, 2009:714). Bu düşüşte özellikle teknolojik yeniliklerin (televizyon, cep telefonu, bilgisayar oyunları, videolar, DVD'ler ve diğer teknolojik yenilikler) etkisine dikkat çekilmektedir (Hopper, 2005: 113-114 akt. Balcı, 2009: 266).

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarındaki yükselme ve son bir yılda okunan kitap sayısındaki artışın okuma motivasyonunu anlamlı olarak arttırdığı bu çalışmada görülmüştür. Bununla birlikte Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin (2014: 159) tarafından yapılan bir araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile akademik başarıları arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilişki öğrencilerin nicel olarak çok sayıda kitap okuduğunu ancak bunu ders başarısına istenilen düzeyde yansıtamadıklarını göstermektedir. Okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin olmaması, kişisel eğilimden ve özellikle de okuma saatlerinde okuldan kaynaklanan okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir (Yıldız ve Akyol, 2011: 811).

Anne babanın eğitim düzeyinin çocukların başarısı üzerinde oldukça önemli bir yeri vardır. Bu araştırmada da anne babanın evde roman hikâye vb. kitaplar okumasının, çocuklarının okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. McKool (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, okudukları kitapları çocuklarıyla tartışarak, kitaplar hakkında söyleşiler yaparak sorumluluk yüklenen ailelerin okumaya güdüleyici bir etkisi vardır (akt. Ülper, 2011: 950).

Bilgisayar başında geçirilen sürenin çokluğunun okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği görülürken internet kullanım amacı, evde kitaplık bulundurma, sahip olunan kitap sayısı ve okul öncesi eğitim alma durumlarının okuma motivasyonunu anlamlı bir derecede etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için aşağıda yer alan altı öneri yapılmıştır.

1. Erkek öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmak için aileler ve öğretmenler yaş grubunun ilgisini çekebilecek kitaplar tercih edebilirler.
2. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi ilerledikçe motivasyonlarının azalmasının sebepleri araştırılmalı ve bu konuda gerekli tedbirler alınmalıdır.
3. Türkçe dersi akademik başarısının okuma motivasyonunu arttırdığı sonucuna dayanarak öğrencilerin Türkçe dersine ilgi ve alakaları artırılmalıdır.
4. Anne babanın evde kitap okumasının çocuğun okuma motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi göz önüne alınarak evde ailece kitap okuma saatleri düzenlenmelidir. Çocukların okuma ve kitap sevgisini geliştirmede ailelerin rolü konusunda ebeveynlere seminerler verilmelidir.
5. Bilgisayar başında geçirilen aşırı sürenin çocukların okuma motivasyonunu olumsuz etkilediği bulgusundan hareketle ailelerin bilgisayar kullanımını denetim altına alması gerektiği önerisi yapılabilir.
6. Ülkemizde okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalar artırılmalıdır. Okuma motivasyonunu olumsuz etkileyen faktörler incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- AKBABA, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- AKYOL, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık: Ankara.
- AKYOL, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi yeni programa uygun*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- ANDERMAN, E. M., & MIDGLEY, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- AYDIN, A.; ERDAĞ, C. ve TAŞ, N. (2011). 2003-2006 Pisa okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: En başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 651-673.
- BALCI, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299.
- BOZKURT, M. ve MEMİŞ, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri ara-

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE..

- sındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- DEVİRİMCİ, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DÜNDAR, H. ve AKYOL, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- EDMUNDS, K.M. & BAUSERMAN, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- EPÇAÇAN, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınev: Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- GÜNEY, N.; AYTAN, T.; KAYGANA, M. ve ŞAHİN, E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 151-164.
- İLERİ AYDEMİR, Z. ve ÖZTÜRK, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- İLERİ, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- KARATAY, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- LAU, K. L. (2009). Grade differences in reading motivation among Hong Kong primary and secondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 713-733.
- MEECE, J. L. & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207-229.
- Motivasyon nedir. Erişim tarihi 22 Aralık 2014,
www.motivasyon.web.tr/Kategori/motivasyon-nedir
- Motivasyon. Erişim tarihi 21 Aralık 2014,
www.bilgi.edu.tr/site_media/uploads/files/.../brosur-motivasyon.pdf

motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension

- ÖĞRETMEN, T. (2006). *Uluslar arası okuma becerilerinde gelişim projesi (pırls) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZENÇ, B. ve ARSLANHAN, S. (2010). Pısa 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı*.
- SANCI, D. (2002). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, kültürel ve ekonomik durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- TDK (2011). *Büyük Türkçe sözlük*, TDK Yayınları: Ankara.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- ÜLPER, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- ÜLPER, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: mehmet akif ersoy üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1033-1057.
- WANG, J. H. & GUTHRIE, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- WIGFIELD, A. & GUTHRIE, J. T. (1995). Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study (Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- WIGFIELD, A. & GUTHRIE, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- YANTIR, N. (2011). *İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- YILDIZ, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILDIZ, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- YILDIZ, M. ve AKYOL, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 793-815.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE TARZLARI VE STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İsmail KÜÇÜKKÖSE*

Ahmet BEDEL**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın yöntemi, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı lise türlerinde öğrenim gören 446 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların % 43.9'u (n=196) kız, % 56.1'i (n=250) erkektir.

Araştırma verileri, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeylerinin, lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordadığı saptanmıştır. Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı ifade tarzları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile öfke kontrol ifade tarzı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile stres düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Okul psikolojik danışmanlarının öfke kontrol ve stresle baş etmeye yönelik yapacakları çalışmaların, öğrencilerin öznel iyi oluşlarının gelişimine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öznel İyi Oluş, Sürekli Öfke, Öfke İfade Tarzları ve Stres

* Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, ismailkucukkose@gmail.com.tr

** Yrd.Doç.Dr., M.Ü. abedel@mevlana.edu.tr

EXAMINING OF RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF THEIR TRAIT ANGER, ANGER EXPRESSION STYLES AND STRESS WITH HIGH SCHOOL STUDENTS'S SUBJECTIVE WELL-BEING LEVELS

ABSTRACT

The purpose of this study to examine the relationship between the levels of trait anger, anger expression styles and stress with high school students's subjective well-being levels. The method of this study was designed as relational descriptive model. The sample of this study consisted of 446 high school students of whom % 43.9 (n=196) were girls and % 56.1 (n=250) were boys. Data were collected by the Subjective Well-being Scale for Adolescent, the Perceived Stress Scale and the State-trait Anger Expression Inventory. Data were analyzed through multiple linear regression and Pearson correlation coefficient.

Results showed that subjective well-being levels of high school students is predicted by the levels of their trait anger, anger expression styles and stress. There was a low negative relationship between high school students' subjective well-being and trait anger, inward and outward anger expression styles. There was a low positive relationship between high school students' subjective well-being and anger control expression styles. There was a middle negative relationship between high school students' subjective well-being and stress levels. Activities performed by school counselors to increase anger control and stress coping skills of high school students. This activities performed by school counselors are thought to contribute to their subjective well-being development.

Key Words: Subjective Well-being, Trait Anger, Anger Expression Style and Stres.

GİRİŞ

Psikoloji biliminde mutluluk kavramıyla eş anlamlı olarak kabul edilen öznel iyi oluş, bireyin yaşantıları neticesinde duyumsadığı yaşam doyumuna, olumlu ve olumsuz duygularına ilişkin öznel yargısıdır (Diener, 1984). Öznel iyi oluş kavramı, mutluluk kavramı ile eş anlamlı olarak kabul edilmekle birlikte aynı kavramlar değildir. Çünkü mutluluk kavramı, sadece duygusallığa vurgu yapmaktadır. Buna karşın öznel iyi oluş kavramı, bireyin ruhsal durumunu bilişsel ve duygusal açıdan betimlemektedir. Bireyin bilişsel bir değerlendirme aracılığıyla, yaşam doyumuna ilişkin vardığı yargılarını ve algıladığı olumlu ve olumsuz duygularını (Türkdoğan, 2010) bir başka deyişle yaşam

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE...

olayları karşısındaki duygusal reaksiyonlarına, ruhsal dünyasına, yaşamdan hoşnutluğuna ve gerçek kapasitesini etkin kullanabilme yeterliğine (Lyubomirsky vd., 2005) ilişkin pozitif ve/veya negatif değerlendirmelerini içermektedir (Diener ve Ryan, 2009). Bu nedenle mutluluk kavramının bilimsel olarak ele alınış şeklidir (Türkdoğan, 2010).

Öznel iyi oluş, tek bileşenli bir yapı değildir. Yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duygulanım şeklinde üç farklı bileşeni bulunmaktadır. Olumlu duygulanım, bireyin arzuladığı bir yaşantı içinde olduğunun; olumsuz duygulanım ise arzulamadığı bir başka deyişle aksi bir yaşantı içinde olduğunun bir tezahürüdür (Diener, 2006). Olumlu duygulanım bileşeni, geçmiş yaşantıya ilişkin memnuniyet, doyum, gurur; gelecek yaşantıya ilişkin iyimserlik, umut, güven ve içinde bulunan ana ilişkin neşe, sevinç gibi duyguları içerir (Seligman, 2002). Olumsuz duygulanım bileşeni, stresli yaşantının birer belirtileri olan utanç, öfke, depresyon, nefret, üzüntü, suçluluk vb. duyguları içerir (Lyubomirsky vd., 2005). Yaşam doyumu bileşeninde ise bireyin çeşitli yaşam alanlarındaki doyumuna ilişkin bilişsel değerlendirmeleri yer alır. Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel bileşenini, olumlu ve olumsuz duygulanım ise duygusal bileşenlerini oluşturmaktadır (Myers ve Deiner, 1995; Eryılmaz, 2009:976). Öznel iyi oluş, bütün bu bilgilerden hareketle, genel yaşam doyumuna ilişkin bilişsel ve duygusal bileşenleri içeren öznel yargıların tezahürü pozitif ruh sağlığıdır (Deiner, 2000).

Öznel iyi oluş, maddi durum, yaşam olayları, bireysel hedefler, kişilik özellikleri, günlük yaşamdaki engeller, kültürel ve bireysel değer sistemleri gibi etkenlerle belirlenmektedir (Rask vd., 2002). Bu etkenler, taşıdıkları özelliklere bağlı olarak öznel iyi oluşun olumlu ve olumsuz duygulanım bileşenlerinden biri ile ilişki göstermektedirler (Reich ve Zatura, 1981; Warr vd., 1983). Öznel iyi oluşun olumlu ve olumsuz duygulanım bileşenlerinden biri ile ilişkilerini, stres kaynağı olarak algılanıp algılanmamaları belirlemektedir (Coyle, 2010).

Birey özünde tutarlı bir benliğe sahip, psikolojik açıdan gelişme eğilimi gösteren, yaşantılarını bütünleştirmek ve var olan engellerin üstesinden gelmek için çabalayan aktif bir organizmadır. Bireyin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma şeklinde üç temel evrensel psikolojik ihtiyacı bulunmaktadır. Bu temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumu, büyümeleri, bütünleşmeleri, gelişimleri, psikolojik sağlıkları ve öznel iyi oluşları için gereklidir (Ryan ve Deci, 2000). Bu üç temel evrensel ihtiyacın doyumunun sağlanması, beraberinde öfkeyi getirmektedir. Çünkü öfke, tatmin edilememiş isteklere, istenmeyen neticelere ve karşılanamayan beklentilere verilen, son derece doğal, evrensel ve insani duygusal bir tepkidir (Romas ve Sharma, 2000). Günlük yaşam içinde sıklıkla yaşanan bu duygu, temelde en az iki kişinin mutsuzluğuna neden olmaktadır. Öfke, hem yöneldiği hedefi hem de kaynağını olumsuz bir yaşantı içine sokmaktadır (Soykan, 2003:20-21; Bedel ve Arı, 2012).

Öfkenin fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere dört farklı yönü bulunmaktadır (Gençtan, 1986). Öfkeye eşlik eden fizyolojik belirtiler, kas gerginliği, yüzde kızarıklık, özellikle ellerde ve ayaklarda titreme hissi, vücutta uyuşma hissi, nefes almakta zorluk, vücudun çeşitli bölgelerinde seğirmeler, terleme, kontrol kaybı, vücut ısısının artması, burundan derin soluma, beynin zonklaması, baş ağrısı ve hareketlerin hızlanması şeklindeki tepkilerdir (Tavris, 1989). Öfkenin bilişsel boyutu, bir dizi kalıp ya da şema ile örgütlenmiş beklenti, inanç ve yorumlama süreci gibi bilgi yapılarını içermektedir (Robins ve Novaco, 1999; Bedel ve Arı, 2011). Duygusal boyut, öfkeye yol açan durumlara yönelik duygusal tepkilerin şiddeti ile ilişkilidir. Davranışsal boyut ise öfkenin ifadesinde kullanılan yapıcı ya da yıkıcı başa çıkma mekanizmalarını içermektedir (Boman, 2003).

Öfkenin üç farklı ifade tarzı bulunmaktadır. Bunlardan içe yöneltilen öfke, öfkeye neden olan duygu ve düşünceleri bastırma eğilimini; dışa yöneltilen öfke, çevredeki insanlara veya objelere saldırgan davranışlar gösterme eğilimini; kontrol edilen öfke ise öfke yaşantısını veya öfkenin ifadesini kontrol edebilme becerisini yansıtmaktadır (Spielberger vd., 1983; Bedel, 2011). Öfke kontrolü ile ulaşılmak istenen amaç, bireyin öfkesini, saldırganlıktan uzak, şiddet içermeyen, kendisine ve çevresine zarar vermeyecek şekilde ifade edebilme becerisini sergileyebilmesidir (Kökdemir, 2004:8).

Öznel iyi oluşun olumsuz duygulanım bileşeninde yer alan üzüntü, suçluluk, nefret, öfke vb. istenmeyen duyguların genel bir ifadesi olan stres (Myers ve Deiner, 1995), bireyin fiziksel ve sosyal çevresindeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir (Cüceloğlu, 1994:321). Bir başka deyişle, bütünlüğünün dağılmasına veya değiştirilmesine yönelik her türlü güç, baskı veya zorlu durum karşısında bireyin sergilediği dirençtir. Ayrıca, esas durumuna dönmek için çaba sarf etme anlamına da gelmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2008).

Stres, birey üzerinde etki oluşturan, bireyin davranışlarını ve başka bireylerle olan ilişkilerini etkileyen bir yaşantıdır. Durup dururken ya da kendiliğinden oluşan bir durum değildir. Yaşanılan çevrede oluşan bir değişim veya neden olunan değişimin, birey üzerinde etkiler bırakması ile ilgilidir. Bireyin içinde bulunduğu ortamdan etkilenmesi neticesinde, vücudunda oluşan özel biyo-kimyasal değişimlerin onun vücut sistemini harekete geçirmesi ile varlığını hissettirir. Ortamdaki değişimlerden her birey etkilenir ancak bazı bireyler bu değişimlerden daha çok veya daha az etkilenmektedirler. Stresin neden olduğu etkilerin tesiri altında kalma derecesini, bireyin kişilik özellikleri belirlemektedir (Pehlivan, 1995).

Birey, yaşamında birçok stres kaynağı ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu kaynakları, genel çevreden kaynaklanan stres faktörleri (aile sorunları, monotonluk, ekonomik

sorunlar, sosyal ve kültürel değişimler, kentte yaşanan ulaşım sorunları ve teknolojik gelişmeler), bireyin kendisi ile ilgili stres faktörleri (cinsiyeti, duygusal olarak içe dönük veya dışa dönük bir yapı göstermesi, ilişkiler açısından destekleyici veya yarışmacı tavır sergilemesi, duygusal açıdan incinir olması, olumsuzluklar karşısındaki direnci ve genel olarak başarı ihtiyacı) ve sosyal hayattan kaynaklanan stres faktörleri (diyet, iklim, kalıtım, din, toplumsal sınıf, aşırı kalabalık ve yalıtılmışlık duygusu) şeklinde belirtmek mümkündür (Çetinkaya, 2006:24).

Literatür incelendiğinde öfke ve stresin, kuramsal olarak öznel iyi oluşun olumsuz duygulanım bileşenin de ele alındığı (Diener, 1984; Myers ve Deiner, 1995; Diener vd., 1999; Diener, 2000; Park, 2004; Lyubomirsky vd., 2005; Eryılmaz, 2009: 976); yurtdışında, bu kuramsal yapıyı sınamak amacıyla öznel iyi oluş ile stres (Martin Ginis vd., 2003; Baumann vd., 2005; Karlsen vd., 2006; Coyle, 2010; YaFang vd., 2012; Monnot ve Beehr, 2014; McDonough vd., 2014) ve öfke değişkenleri (Phillips vd., 2006; Hamama ve Arazi, 2012; Helliwell ve Wang, 2014) arasındaki ilişkilerin incelendiği; buna karşın yurtiçinde söz konusu kuramsal yapıyı sınamaya yönelik olarak, öznel iyi oluş değişkeni ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres değişkenleri arasındaki ilişkilere; sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres değişkenlerinin öznel iyi oluş değişkenini yordayıcılığına ilişkin incelemeler yapılmadığı görülmektedir. Dursun'un (2012) konuyla ilgili araştırmasında sadece yaşamın anlamı, iyimserlik, umut ve stresle baş etme stilleri değişkenlerinin birlikte, öznel iyi oluş değişkenini yordayıcılığı incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi; sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres değişkenlerinin öznel iyi oluş değişkenini yordamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırma yurt içinde, öznel iyi oluş değişkeni ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres değişkenleri arasındaki ilişkinin incelendiği ilk araştırma olma ve sonuçlarının literatürle tutarlı olarak, öznel iyi oluşu artırmaya yönelik psiko-eğitim programlarının içeriği belirlenirken, stresle baş etmeye ve öfke kontrolünü artırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiğine dayanak oluşturması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel tarama-

lar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir. Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000:79-81).

Çalışma Grubu

Araştırma, Konya merkezde Anadolu ve meslek lisesi türlerinde okuyan, 11 ve 12. sınıf öğrencisi toplam 446 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların yaş ortalaması, 17.61'dir. Diğer demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	16	3.8
	17	42.8
	18	43
	19	9
	20	1.3
	Toplam	446
Cinsiyet	Kız	43.9
	Erkek	56.1
	Toplam	446
Okul Türü	Meslek Lisesi	69.3
	Anadolu Lisesi	30.7
	Toplam	446
Sınıf	11.Sınıf	55.2
	12.Sınıf	44.8
	Toplam	446

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE...

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin % 3.8'inin 16 yaşında, % 42.8'inin 17 yaşında, % 43.9'unun 18 yaşında, % 9'unun 19 yaşında, % 1.3'ünün 20 yaşında oldukları; % 43.9'unun kız ve % 56.1'inin erkek olduğu görülmektedir. Okul türü ve sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise, % 69.3'ünün meslek lisesi, % 30.7'sinin Anadolu lisesi öğrencisi olduğu; % 55.2'sinin 11.sınıf, % 44.8'inin 12. sınıf öğrencisi oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak, aşağıda hakkında bilgi verilen veri toplama araçları kullanılmıştır:

Algılanan Stres Ölçeği: Ölçek, yanıtlayıcının yaşamını ne ölçüde yordanamaz, kontrol edilemez ve aşırı yüklü değerlendirdiğine bağlı olarak yaşadığı stresin düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Cohen vd. (1983) tarafından geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlanması Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, tek faktörlü olup, 17 ve 28 yaş arasındaki öğrencilere uygulanmaktadır. Beck depresyon envanteri ve durumluk-sürekli kaygı envanteri (I-II) ile yapılan geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin ölçüt geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0.84'tür (Yerlikaya, 2009:73-74).

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği: Özgün ismi *The State-Trait Anger and Anger Expression Scale* olan ve 1983 yılında Spielberger vd. tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, Özer (1994) tarafından yapılmıştır (Özer, 1994/2).

Toplam 44 maddeden oluşan ve dörtlü likert tekniği ile değerlendirilen ölçek, üç alt ölçeğe sahiptir. Maddelerin 10 tanesi durumluk alt ölçeğini, 10 tanesi sürekli öfke alt ölçeğini oluşturur. Üçüncü alt ölçek olan öfke ifade tarzı alt ölçeği ise, sekizer madde içeren üç alt bölümden ve 24 maddeden oluşur. Bunlar içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke denetimi alt ölçekleridir (Özer, 1994/2).

Özer'in (1994) yaptığı faktör analizi çalışmalarında ölçeğin, orijinalinde varsayılan yapı ile oldukça tutarlı olduğu belirlenmiştir. Üniversite, lise, hemşirelik meslek lisesi öğrencileri ile yöneticiler, nörotik gruplar ve hipertansiyon hastaları üzerinde yapılan çeşitli ölçümlerde, sürekli öfke ölçeğinin Cronbach alfa değerleri 0.67 ile 0.92 arasında değişmektedir. Öfke tarz ölçeğinin öfke denetimi, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke alt ölçeklerinin Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.80 ile 0.90; 0.69 ile 0.91; 0.58 ile 0.76 arasında değişmektedir (Özer, 1994/2).

Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeğindeki maddelerin tümü düzdür. Bireyler, sürekli öfke alt ölçeğinden 10 ile 40 arasında bir puan alabilirler. Öfke ifade tarzı alt ölçeğindeki her bir boyutun toplamı olarak 8 ile 32 arasında puan alabilirler. Sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke puanlarının düşük; öfke denetimi puanlarının yüksek olması olumlu olarak değerlendirilir (Özer, 1994/2).

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği: Ölçek, Eryılmaz (2009) tarafından lisede öğrenim gören ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 60'tır. Dörtlü derecelendirme tipi bir ölçektir. Aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygular şeklinde 4 alt faktörden oluşmaktadır. Dört faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 61.641'tir. Aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygular şeklindeki 4 alt faktörün toplam varyansı açıklama oranları sırasıyla % 35.79, % 9.70, % 8.69 ve % 7.44 şeklindedir. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.86, Spearman Brown katsayısı 0.83'tür. Alt faktörlerin Cronbach alfa katsayıları, 0.66 ile 0.83 arasında; Spearman Brown katsayıları ise 0.54 ile 0.83 arasında değişmektedir (Akın, 2012:601-602).

Araştırma kullanılan ölçeklerin, üzerinde araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu açısından Cronbach alfa katsayı değerleri şu şekildedir: Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin ve ölçeğin aile ilişkilerinde doyum, önemli diğerleri ile ilişkide doyum, yaşam doyumu ve olumlu duygular şeklindeki alt boyutlarının Cronbach alfa katsayı değerleri sırasıyla 0.87, 0.82, 0.79, 0.87 ve 0.71'dir. Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı ölçeğinin öfke denetimi, sürekli öfke, içe yönelik öfke ve dışa yönelik öfke alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayı değerleri sırasıyla 0.81, 0.83, 0.64 ve 0.79'dur. Algılanan stres ölçeğinin Cronbach alfa katsayı değeri ise 0.76 şeklindedir.

İşlem

Ölçekler, araştırmacılar tarafından ders saati içerisinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacılar tarafından, gönüllü olan katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. SPSS 17.00 istatistik paket programına aktarılan ham veriler, istatistiksel analizlere tabi tutulmadan önce kayıp değerler açısından incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla da basıklık ve asimetriklik açısından incelenmişlerdir. Normal dağılım gösterdikleri gözlemlenmiştir (Büyüköztürk, 2003).

Sürekli öfke ve öfke ifade tarzı, ergen öznel iyi oluş ve algılanan stres ölçekleri aracılığıyla elde edilen ham veriler, çoklu doğrusal regresyon ve Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı istatistik teknikleri ile analiz edilmiştir. Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla; çoklu doğrusal regresyon tekniği ise sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve algılanan stres değişkenlerinin birlikte, öznel iyi oluş değişkenini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2003).

Araştırmada kullanılan ölçeklerin, üzerinde araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu açısından güvenilirliği ise Cronbach alfa katsayısı istatistik tekniği ile belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayısı, ölçeklerdeki iç tutarlılığı bir başka deyişle ölçeklerde

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE...

yer alan maddelerin ölçek ve ölçeğin alt boyutları açısından birbirleriyle olan tutarlılığı belirlemek amacıyla kullanılan bir istatistik tekniğidir (Büyüköztürk, 2003).

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda yapılan analizlere ilişkin bulgular, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2: Öznel İyi Oluş, Öfke İçer, Öfke Dışa ve Öfke Kontrol İfade Tarzları, Sürekli Öfke ve Stres Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.Öznel iyi oluş	1					
2.Öfke içe	-0.127**	1				
3.Öfke dışa	-0.124**	0.487**	1			
4.Öfke kontrol	0.219**	-0.098**	-0.302**	1		
5.Sürekli öfke	-0.125**	0.416**	0.626**	-0.269**	1	
6.Stres	-0.339**	0.174**	0.194**	-0.181**	0.331**	1

p<0.01**

Tablo 2 incelendiğinde, öznel iyi oluş değişkeni ile öfke içe ($r=-0.127$, $p<0.01$), öfke dışa ($r=-0.124$, $p<0.01$) ifade tarzları, sürekli öfke ($r=-0.125$, $p<0.01$) ve stres ($r=-0.339$, $p<0.01$) değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluş ve öfke kontrol ifade tarzı ($r=0.219$, $p<0.01$) değişkenleri arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 3: Sürekli Öfke, Öfke İçer, Öfke Dışa ve Öfke Kontrol İfade Tarzları ve Stres Değişkenlerinin Öznel İyi Oluş Değişkenini Yordayıcılığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _(B)	β	t	p
Sabit	52.080	2.490		20.916	0.000
Sürekli Öfke	0.090	0.068	0.079	1.324	0.186
Öfke İçer İfade Tarzı	-0.221	0.091	-0.132	-2.444	0.015*

Öfke Dışa İfade Tarzı	0.017	0.090	0.012	0.191	0.848
Öfke Kontrol İfade Tarzı	0.289	0.071	0.201	4.082	0.000**
Stres	-0.357	0.054	-0.308	-6.557	0.000**
R=0.392		R ² =0.154			
F _(5,440) =15.991		p=0.000**			

p<0.05* p<0.01**

Tablo 3 incelendiğinde, sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrol ifade tarzları ve stres değişkenlerinin birlikte, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı yordayıcısı oldukları görülmektedir ($F_{(5,440)}=15.991$, $p<0.01$). Sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa ve öfke kontrol ifade tarzları ve stres değişkenlerinin birlikte, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerindeki toplam varyansı açıklama oranı % 15.4'tür. İlgili Beta değerleri incelendiğinde ise, yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sıralarının, stres ($\beta=-0.308$, $p<0.01$), öfke kontrol ifade tarzı ($\beta=0.201$, $p<0.01$) ve öfke içe ifade tarzı ($\beta=-0.132$, $p<0.05$) şeklinde olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma neticesinde, lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke içe, öfke dışa ifade tarzları ve stres düzeyleri arasında negatif yönde; buna karşın öznel iyi oluş düzeyleri ile öfke kontrol ifade tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres değişkenlerinin birlikte, öznel iyi oluş değişkeninin anlamlı yordayıcısı oldukları bulgusu, araştırmanın diğer bir sonucudur.

Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışa ifade tarzları arasında negatif yönde; buna karşın öznel iyi oluş düzeyleri ile öfke kontrol ifade tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olması, literatürdeki “*Öznel iyi oluş ve öfke arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.*” (Phillips vd., 2006; Hamama ve Arazi, 2012; Helliwell ve Wang, 2014) şeklindeki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öfke duygusunun öznel iyi oluş ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermesi, beklenir bir sonuç olma özelliği taşımaktadır. Çünkü öznel iyi oluş düzeyi, pozitif nitelik taşıyan yaşamsal durumlarda artarken; negatif nitelik taşıyan yaşamsal durumlarda azalmaktadır. Öfke duygusu ise aksi bir durum göstermektedir. Doğalarının birbirleriyle tutarsızlığı nedeniyle, kaynaklarına dayalı olarak aksi yönde

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE...

yer alan öznel iyi oluş ve öfke duygusu değişkenleri arasındaki negatif yönde ilişkiyle tutarlı olarak, çocukluk örselenme yaşantıları ile benlik saygısı, yaşam doyumu ve öfke kontrol arasında negatif yönde; buna karşın çocukluk örselenme yaşantıları ile sürekli öfke, öfke içe ve öfke dışı ifade tarzları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Korkut, 2012).

Öznel iyi oluş ve öfke duygusu değişkenleri arasında yer alan negatif yöndeki anlamlı ilişkiyi destekleyen bir başka araştırma, Hamama ve Arazi (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre; öznel iyi oluş ve aile bağlılığı ile saldırgan davranışlar arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Öznel iyi oluş, aile bağlılığı ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkide anlamlı aracı bir rol oynamaktadır. Bir başka deyişle, aile bağlılığından pozitif yönde anlamlı olarak etkilenen öznel iyi oluş, saldırgan davranışlar ile negatif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Öznel iyi oluşun yaşam doyumu boyutu ile saldırgan davranışın sözel şiddet, fiziksel şiddet, düşmanlık ve öfke boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Saldırgan davranışın sözel şiddet, fiziksel şiddet, düşmanlık ve öfke boyutları, öznel iyi oluşun olumsuz duygulanım boyutu ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedirler.

Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu, öznel iyi oluş ile stres (Landau, 1989; Andrews vd., 1991; Tran vd., 1991; Whitlatch, 1993; Lee, 1999; Martin Ginis vd., 2003; Baumann vd., 2005; Karlsen vd., 2006; YaFang vd., 2012; Monnot ve Beehr, 2014; McDonough vd., 2014) ve duygu odaklı stresle baş etme stratejileri (Aydın, 2005; Sahranç, 2007; Gümüşbaş, 2008; Çelik Menderes, 2009; Özü, 2010; Gülaldı, 2010; Topal, 2011; Sarıkaya, 2011; Parmaksız, 2011; Kurt, 2011; Tütüncü, 2012; Yalçın, 2013) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğuna ilişkin literatürdeki önceki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Literatürle tutarlı olarak elde edilen bu bulgu, stresin doğası dikkate alındığında beklenen bir sonuç olma özelliği taşımaktadır. Çünkü stresin, bireyin çevreyle arasındaki diyalektik ilişkisine dayalı olarak ortaya çıkan, uygun değerde olması durumunda gelişim ve değişimine imkân veren; aksi halde, fizyolojik ve psikolojik kaynaklarını tüketen bir doğası bulunmaktadır (Şahin, 1994). Stresin, bireyin fizyolojik ve psikolojik kaynaklarını tüketen bir özellik taşıması, bireyin negatif nitelikte yaşamsal durumlara maruz kaldığının bir işareti olarak; öznel iyi oluş düzeyinin azalmasının bir nedenidir. Çünkü stresli yaşantı, negatif nitelik taşıyan zihinsel, duygusal ve davranışsal belirtilerle kendini göstermekte ve bu nedenle de öznel iyi oluş ile çelişen bir nitelik taşımaktadır. Buna karşın stresli yaşantının kaynağını teşkil eden negatif nitelikteki yaşamsal durumlarla baş edebilme oranında, öznel iyi oluş artış göstermektedir. Genel başa çıkma, mücadele, kişisel kontrol, çevreyle etkin temas (Aydın, 2005), sosyal destek arama, problem odaklı başa çıkma (Topal, 2011; Sarıkaya, 2011), güvenli

ve iyimser yaklaşım (Parmaksız, 2011), özgüvenli başa çıkma (Çelik Menderes, 2009), aktif planlama (Kurt, 2011; Özbay vd., 2012), genel öz-yeterlik (Sahranç, 2007), kişisel yeterlik (Eryılmaz ve Ercan, 2010), çevreye olumlu tepki verme (Eryılmaz ve Aypay, 2011), mental kontrol (Eryılmaz, 2012), bilişsel yeniden değerlendirme (Özbay vd., 2012), probleme olumlu yönelim ve rasyonel problem çözme (Yiğit, 2013; Bedel ve Küçükköse, 2014) şeklindeki stresle başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasında pozitif yöndeki anlamlı ilişkiler, söz konusu durumun birer kanıtı niteliğindedirler. Öznel iyi oluş ile kaçınma odaklı baş etme (Karlsen vd., 2006), çaresiz ve boyun eğici başa çıkma (Çelik Menderes, 2009; Parmaksız, 2011) şeklindeki stresle baş etme stratejileri arasında negatif yöndeki anlamlı ilişkiler ise, her bir araştırma sonucu açısından farklı olmakla birlikte, stresli yaşantının düzeyine dayalı olarak, öznel iyi oluşun düzeyinin niceliksel birer ifadeleridir.

Öfke duygusu ve stres, öznel iyi oluş düzeyini negatif yönde etkilemekle birlikte, stresli yaşantıya eşlik eden negatif zihinsel, duygusal ve davranışsal belirtilerin, öfke duygusuna eşlik eden negatif belirtilere göre daha yoğun olması ve çeşitlilik göstermesi nedeniyle, stresli yaşantı bireyin öznel iyi oluş düzeyinin daha güçlü bir belirleyicisidir. Öfke duygusu ve stresin öznel iyi oluş üzerindeki negatif etkisi dikkate alındığında, öznel iyi oluşu arttırmak amacıyla, öfke kontrol ifade tarzına ve stresle baş etmeye ilişkin hedef, kazanım ve etkinliklerin yer aldığı öfke kontrol ve stresle baş etme konulu psiko-sosyal eğitim programlarının hazırlanması önem taşımaktadır. Araştırma, ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır. Sonuçlarının genellenebilirliğine katkı için, farklı örneklem grupları üzerinde sınanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKIN, A. (2012). *Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*, Nobel Yayıncılık: Ankara.
- ANDREWS, F.M., ABBEY, A. ve HALMAN, L.J. (1991). "Stress from Infertility, Marriage Factors and Subjective Well-being of Wives and Husbands", *Journal of Health and Social Behavior*, S. 32, s. 238-253.
- AYDIN, K.B. (2005). *Akış Kuramına Dayalı Stresle Başa Çıkma Grup Programının Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerine Etkisi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- BALTAŞ, A. ve BALTAŞ, Z. (2008). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, Remzi Kitabevi: İstanbul.

- BAUMANN, N., KASCHEL, R. ve KUHÍ, J. (2005). "Striving for Unwanted Goals: Stress-dependent Discrepancies between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective Well-being and Increase Psychosomatic Symptoms", *Journal of Personality ve Social Psychology*, S. 89 (5), s. 781-799.
- BEDEL, A. (2011). *Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- BEDEL, A. ve ARI, R. (2011). "Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenlerin Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, S. 1 (4), s. 1-10.
- BEDEL, A. ve ARI, R. (2012). "Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi", *İlköğretim Online*, S.11(2), s.440-451.
- BEDEL, A. ve KÜÇÜKKÖSE, İ. (2014). "Lise Öğrencilerinde Kişiler Arası Sorun Çözme ve Stresin İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.15 (3), s.15-28.
- BOMAN, P. (2003). "Gender Differences in School Anger", *International Education Journal*, S. 4 (2), s.71-77.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık: Ankara.
- COYLE, L.D. (2010). *The Effects of Uncontrollable Stress on Subjective Well-being and Coping Behavior in Urban Adolescents*, Loyola University, unpublicized doctoral dissertation.
- CÜCELOĞLU, D. (1994). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- ÇELİK MENDERES, H. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Başarı Amaç Oryantasyonlarının Stresle Başa Çıkma Tarzları, Duygulanım Durumları ve Akademik Başarılarına göre İncelenmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- ÇETİNKAYA, Y. (2006). *Kanser Hastalarına Bakım Verenlerde Stres, Stres Yaratan Durumlar ve Etkilerinin İncelenmesi*, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- DIENER, E. (1984). "Subjective Well-being", *Psychological Bulletin*, S.95, s.542-575.

- DIENER, E. (2000). "Subjective Well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index", *American Psychologist*, S.55 (1), s.34-43.
- DIENER, E. (2006). "Guidelines for National Indicators of Subjective Well-being and Ill-being", *Journal of Happiness Studies*, S.7, s.397-404.
- DIENER, E., SUH, E.M., LUCAS, R.E. ve SMITH, H.L. (1999). "Subjective Well-being: Three Decades of Progress", *Psychological Bulletin*, S.125 (2), s.276-302.
- DIENER, E. ve RYAN, K. (2009). "Subjective Well-being: A General Overview", *South African Journal of Psychology*, S.39 (4), s.391-406.
- DURŞUN, P. (2012). *Yaşamın Anlamı, İyimserlik, Umut ve Başa Çıkma Stillerinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Rolü*, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- ERYILMAZ, A. (2009).. "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.7 (4), s.975-989.
- ERYILMAZ, A. (2012). "Mental Kontrol: Ergenler Öznel İyi Oluşlarını Nasıl Korurlar?", *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, S.25 (1), s.27-34.
- ERYILMAZ, A. ve ERCAN, L. (2010). "Öznel İyi Oluş ile Algılanan Kontrol Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *İlköğretim Online*, S. 9 (3), s. 952-959.
- ERYILMAZ, A. ve AYPAY, A. (2011). "Ergenlerin Derse Katılmaya Motive Olmaları ile Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, S. 8 (1), s. 1219-1233.
- GENÇTAN, E. (1986). *İnsan Olmak*, Adam Yayıncılık: İstanbul.
- GÜLALDI, D. (2010). *Erken Çocuklukta Serebral Palsi'li ve Otistik Çocuk Annelerinin Ebeveyn Stres Düzeylerinin Yaşam Doyumları ile İlişkinin İncelenmesi*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- GÜMÜŞBAŞ, B. (2008). *Stresle Başa Çıkma Yolları Eğitim Programının İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Yaşam Doyumu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- HAMAMA, L. ve ARAZİ, Y. (2012). "Aggressive Behaviour in At-risk Children: Contribution of Subjective Well-being and Family Cohesion", *Child and Family Social Work*, S.17 (3), s.284-295.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE...

- HELLIWELL, J. ve WANG, S. (2014). "Weekends and Subjective Well-being", *Social Indicators Research*, S.116 (2), s.389-407.
- KARASAR, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- KARLSEN, E., DYBDAHL, R. ve VITTERSO, J. (2006). "The Possible Benefits of Difficulty: How Stress Can Increase and Decrease Subjective Well-being", *Scandinavian Journal of Psychology*, S.47, s.411-417.
- KORKUT, Ş. (2012). *Lise Öğrencilerinde Çocukluk Örselenme Yaşantıları ve Öfke İfade Biçimleri ile Benlik Saygısı ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- KÖKDEMİR, H. (2004). "Öfke ve Öfke Kontrolü", *Pivolka*, S.3 (12), s.7-10.
- KURT, N. (2011). *Çevik Kuvvet Personelinin Stresle Başa Çıkma Tutumları, Psikolojik Dayanıklılıkları ve İş Doyumu Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- LANDAU, S.F. (1989). "The Effect of Objective Social Stress Factors on Subjective Perception of Well-being and Social Solidarity: The Israeli Case", *Human Relations*, S.42, s.487-508.
- LEE, W. (1999). *The Relationship between Stress Appraisal, Coping Behavior and Subjective Well-being in Chinese Elderly with a Diagnosis of Congestive Heart Failure*, University of Maryland, unpublicized doctoral dissertation.
- LYUBOMİRSKY, S., SHELDON, K.M. ve SCHADE, D. (2005). "Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change", *Review of General Psychology*, S.9, s.111-131.
- MARTİN GİNİS, K.A., LATİMER, A.E., MCKECHNİE, K., DİTOR, D.S., MCCARTNEY, N., HİCKS, A. (2003). "Using Exercise to Enhance Subjective Well-being among People with Spinal Cord Injury: The Mediating Influences of Stress and Pain", *Rehabilitation Psychology*, S.48 (3), s.157-164.
- MCDONOUGH, M.H., SABİSTON, C.M. ve WROSCHE, C. (2014). "Predicting Changes in Posttraumatic Growth and Subjective Well-being among Breast Cancer Survivors: The Role of Social Support and Stress", *Psycho-Oncology*, S.23 (1), s.114-120.
- MONNOT, M.J. ve BEEHR, T.A. (2014). "Subjective Well-being at Work: Disentangling Source Effects of Stress and Support on Enthusiasm, Contentment and Meaningfulness", *Journal of Vocational Behavior*, S.85 (2), s.204-218.

- MYERS, D. ve DIENER, E. (1995). "Who is happy", *American Psychological Society*, S.6 (1), s.1-19.
- ÖZBAY, Y., PALANCI, M., KANDEMİR, M. ve ÇAKIR, O. (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Düzenleme, Mizah, Sosyal Öz-yeterlik ve Başaçıkma Davranışları ile Yordanması", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.10 (2), s.325-345.
- ÖZER, K.A. (1994/1). "Öfke, Kaygı ve Depresyon Eğilimlerinin Bilişsel Alt Yapısıyla İlgili Bir Çalışma", *Türk Psikoloji Dergisi*, S.9 (31), s.12-25.
- ÖZER, K.A. (1994/2). "Sürekli Öfke (Sl-öfke) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke-tarz) Ölçeklerinin Ön Çalışması", *Türk Psikoloji Dergisi*, S.9 (31), s.26-35.
- ÖZÜ, Ö. (2010). "*Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Stresle Başa Çıkma Becerileri Eğitim Programının İşgörenlerin Stres, Kaygı ve İyilik Hali Düzeylerine Etkisi: Karşıyaka Vergi Dairesi Örneği*", Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora lisans tezi.
- PARK, N. (2004). "The Role of Subjective Well-being in Positive Youth Development", *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, S.591, s.25-39.
- PARMAKSIZ, İ. (2011). *Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine göre İyimserlik ve Stresle Başaçıkma Tutumlarının İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- PEHLİVAN, İ. (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*, Pegem Yayınları: Ankara.
- PHİLLİPS, L.H., HENRY, J.D., HOSİE, J.A. ve MİLNE, A.B. (2006). "Age, Anger Regulation and Well-being", *Aging and Mental Health*, S.10 (3), s.250-256.
- RASK, K., ASTEDT-KURKÍ, P. ve LAİPPALA, P. (2002). "Adolescent Subjective Well-being and Realized Values", *Journal of Advanced Nursing*, S.38 (3), s.254-263.
- REİCH, J.W. ve ZATURA, A. (1981). "Life Events and Personal Causation: Some Relationships with Satisfaction and Distress", *Journal of Personality and Social Psychology*, S.41, s.1002-1012.
- ROBİNS, S. ve NOVACO, R.W. (1999). "Systems Conceptualization and Treatment of Anger", *Journal of Clinical Psychology*, S.55, s.325-337.
- ROMAS, A. ve SHARMA, M. (2000). *Practical Stress Management*, Allyn ve Bacon: USA.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ İLE SÜREKLİ ÖFKE, ÖFKE İFADE...

- RYAN, R.M. ve DECI, E.L. (2000). "Self-determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being", *American Psychologist*, S.55 (1), s.68-78.
- SAHRANÇ, Ü. (2007). *Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluk Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- SARIKAYA, S. (2011). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Stresle Başa Çıkma Düzeylerinin ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- SELİGMAN, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using The New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, Free Press: New York.
- SOYKAN, Ç. (2003). "Öfke ve Öfke Yönetimi", *Kriz Dergisi*, S.11 (2), s.19-27.
- SPIELBERGER, C.D., JACOBS, G.A., RUSSELL, S. ve CRANE, R.S. (1983). "Assessment of Anger: The State-trait Anger Scale". In J.N. BUTCHER ve C.D. SPIELBERGER (Eds.), *Advances in Personality Assessment* (S.2, s.161-189), Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ.
- ŞAHİN, N.H. (1994). *Stresli ve Düşük Stresli Yaşam Tarzları: Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları: Ankara.
- TAVRİS, C. (1989). *Anger: Misunderstood Emotion*, Simon ve Schuster: New York.
- TOPAL, M. (2011) *Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri ile Pozitif ve Negatif Duygu Arasındaki İlişki*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- TRAN, T., WRİGHT, R.J. ve CHATTERS, L. (1991). "Health, Stress, Psychological Resources and Subjective Well-being Among Older Blacks", *Psychology and Aging*, S. 6(1), s.100-108.
- TÜRKDOĞAN, T. (2010). *Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeylerinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- TÜTÜNCÜ, M. (2012). *Yönetici ve Çalışanların Psikolojik İyi Olma ve Stres Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- WAR, P., BARTER, J. ve BROWNBRİDGE, G. (1983). "On The Independence of Negative and Positive Affect", *Journal of Social Psychology*, S.44, s.644-651.

- WHITLATCH, A. (1993). *The Relationships of Perceived Stress, Coping Strategies and Specifically Religiosity on Subjective Well-being of Family Caregivers for Individuals Affected by Alzheimer's Disease*, Ohio State University, unpublicized doctoral dissertation.
- YAFANG, Y., QIUCHAN, Q., CE, C., LINA, H., LEI, W. ve MINJIE, Y. (2012). "Occupational Stress and Subjective Well-being Among Female Nurses from Psychiatric and General Hospitals: A Comparative Study", *Chinese Preventive Medicine*, S.13 (12), s.916-921.
- YALÇIN, S. (2013). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- YERLİKAYA, E.E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi.
- YİĞİT, R. (2013). "Öğretmen Adaylarının Öznel İyi Oluşu ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *İlköğretim Online*, S.12(2), s.550-560.

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Yasemin ÖZKAN¹/Fulya AKGÜL GÖK**

Fahri KOCAOĞLU***/Hacer TAŞKIRAN****

Pınar ÖZDEMİR*****/Sinem MUSLU KÖSE*****

ÖZET

Sosyal sorumluluk, bir karşılık beklemezsizin insanlara yardım etme ve onları destekleme olarak tanımlanabilir. Sosyal sorumlulukta toplumsal fayda esastır. Bu davranış biçimi adeta tüm insanlık için iyilik yapma ve fayda sağlama hareketidir.

Sosyal hizmet mesleği, sosyal sorumluluk açısından vazgeçilmez bir meslektir çünkü sosyal hizmet tüm insanlara yardım etmeyi amaçlayan bir meslektir. Bu açıdan bakıldığında sosyal hizmet eğitimi almakta olan öğrencilerin de sosyal sorumluluk düzeyi oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemiyle "Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeği"ni kapsayan görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür. Bu kapsamda veriler Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Turgut Özal Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Sosyal Hizmet bölümlerinden 419 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ailesinden harçlık almayanların alanlara göre daha fazla sosyal sorumluluk gösterdiği ve cinsiyetin sosyal sorumluluk üzerinde belirleyici olmadığı görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Öğrencileri, Sosyal Sorumluluk

¹ Prof. Dr., HÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, yaseminozkan@hacettepe.edu.tr
** Arş.Gör.,AÜ. Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, fullyagok@gmail.com
*** Sosyal Hizmet Uzmanı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, fahrikocaoglu@gmail.com
**** Sosyal Hizmet Uzmanı, ESOGÜ Hastanesi, taskiranhacer@gmail.com
***** Sosyal Hizmet Uzmanı, Adalet Bakanlığı, ozdemir.pinar.86@hotmail.com
***** Sosyal Hizmet Uzmanı, ESOGÜ Hastanesi, muslusinem@gmail.com

DETERMINATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY LEVEL OF SOCIAL WORK STUDENTS

ABSTRACT

Social responsibility can be defined as helping and supporting other people without expecting a response. It is essential social benefits at social responsibility. This pattern of behavior is a providing benefits and doing good movements for all people.

Social work profession is essential in terms of social responsibility because it is a profession which aims to help all people. So, the level of social responsibility of students who receive social work training is very important.

This research aims to determine social work students' social responsibility level. The study was conducted with qualitative research methods. Interview form and "Individual Social Responsibility Scale" was used in this research. In this context, data was collected through face -to-face interviews with 419 students from the department of Social Work from Ankara University, Hacettepe University, Turgut Ozal University and Istanbul University. According to research results, the social responsibility scores of students who do not receive money from family were found to be higher. Also it was found that gender is not decisive on the social responsibility.

Key Words: Social Work, Social Work Students, Social Responsibility

GİRİŞ

Sorumluluk konusu ile ilgili yapılan araştırmalara ve literatüre bakıldığında sorumluluğun bazı kaynaklarda bireysel ve sosyal sorumluluk olarak ayrıldığı (Nelson ve Low, 2004), bazı kaynakların sorumluluğu duygu olarak ele aldığı (Berkowitz, 1963; Başaran, 2002), bazılarında ise kişisel özellik ve karakter (Yalom, 2001; Ruyter, 2002) olarak tanımlandığı görülmektedir. Türkiye'de sosyal sorumluluk çalışmaları son yıllarda artmış olmakla birlikte bu alanda yapılmış araştırmalar oldukça sınırlıdır. Çalışmada sosyal sorumluluk ve gönüllülük kavramları üzerinde durularak sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeyleri belirlenmiştir. Bu düzeyi etkileyebileceği düşünülen faktörler üzerinde durulmuştur.

Sosyal Sorumluluk

Sorumluluk kavramı birçok yazar ve araştırmacı tarafından, kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması, davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, kişinin

kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın sorumluluğunu hem ahlaki, hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Glover, 1970). Bir başka tanımlamada ise sorumluluk, seçimler yapmak, bu seçimlerin sonucunu ve etkilerini kabullenmek olarak tarif edilmiştir (Popkin, 1987). Lickona (1991) ise sorumluluğu ahlakın aktif yanı olarak tanımlamıştır. Kişinin kendisine ve başkalarına özen ve bakım göstermesini, yükümlülüklerini yerine getirmesini, toplumsal sürece katılmasını, acıları dindirmeye çalışmasını ve de daha iyi bir dünya için çaba harcamasını sorumluluk olarak tanımlamıştır.

Felsefede sorumluluk kavramını Aristo'ya kadar indirmek mümkündür. Aristo'nun sorumluluk konusundaki görüşü, kişinin hareketindeki gönüllüğü temel almakta ve bunun sonucunda gurur ya da pişmanlık yaşayıp yaşamadığını göz önünde bulundurmaktadır. Bradley'e göre sorumluluk bazı kriterler temelinde değerlendirilmelidir. Birincisi kişinin bütüncül, sağlıklı bir kimliği olmalıdır. İkincisi yapılan iş, eylem, hareket onun olmalı, gerçekten o kişiye ait olmalıdır. Üçüncüsü ise kişinin yaptığı davranışın ahlaki açıdan uygun olup olmadığını biliyor olması gerekmektedir. Böylece kişinin davranışları üzerindeki sorumluluğu azaltmakta ve sorumluluk dış etkenlere yüklenmektedir (Glover, 1970). Çocuk ve ergen gelişimi ve eğitimi ile psikoloji literatürü incelendiğinde, sorumluluğu bir duygu olarak tanımlayan Başaran (1971), sorumluluk duygusuna şöyle bir açıklama getirmektedir; "sorumluluk duygusu, ödev olarak üzerine alınan ya da verilen bir işi her ne pahasına olursa olsun, sonuna kadar yapma ve gerektiğinde bunun hesabını verme ile ilgili bir duygudur".

Sorumluluk psikoloji literatüründe de çok farklı ve göreceli olarak tanımlanmıştır. Örneğin; Yalom'a (2001) göre; "sorumluluk sahibi birey kendine ve başkalarına karşı saygılıdır. Üstüne düşen görevleri yerine getirir. Kendi işlerini kendi yürütür ve başkalarına gereksiz yere yük olmaz. Benlik değerinin bilincindedir ve duygu, düşünce ve davranışlarından yalnız kendini sorumlu tutar. Gerçeklik terapisinin kurucusu Glasser'e (1999) sorumluluğu, "bir kimsenin kendi gereksinimlerini, başkalarının da kendi gereksinimlerini karşılama yeteneklerinden mahrum bırakmayacak bir şekilde karşılama yeteneği" olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlar incelendiğinde görülen en belirgin fark; sorumluluğu kimi bilim adamları sorumlu birey özelliğinden yola çıkarak "bireysel sorumluluk" kavramını vurgularken, kimi yazarlar "sosyal sorumluluk" kavramını irdelemişlerdir. Örneğin, bu ayrımı en bariz şekilde vurgulayan; Nelson ve Low (2004), sorumluluğu bir kavram olarak ele alıp bireysel sorumluluk adı altında tanımlamaya çalışmışlardır. Bireysel Sorumluluk; "kendi sorumluluğunu üstlenebilmek, kendinden sorumlu olmak, başardığında diğerlerini değil, sadece kendini kutlamak ve başaramadığında ise sadece kendini suçlamaktır." Bireysel sorumluluk yaşamda amaç belirlemek ve bu amaca ulaşmak için tüm

sorumlulukları üstlenme isteğidir. Böylece birey amaçlarına ulaşmadaki başarısızlıklarından dolayı diğerlerini değil, sadece kendini suçlar (Golzar, 2006).

Bireysel sorumluluk, hayatta net hedefler tespit etmek ve bu hedeflere varmak için bütün sorumlulukları ve ödevleri tamamen kabullenmektir. Sorumluluk düzeyi yüksek olan birey üstüne aldığı görevleri çok zor şartlarda olsa bile tamamlar ve yaptığının sonucu iyide olsa, kötude olsa sonuçlarına katlanır. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler genellikle, yapılması zor ve sonuçları belirgin olmayan zor görevler olduğunda, diğerleri tarafından görevi yapmak ya da tamamlamak için seçilirler (Nelson ve Low 2004).

Sosyal sorumluluk kavramını Berkowitz (1963) şöyle tanımlar; “sosyal sorumluluk bir kimsenin üzerine aldığı ya da yapmak zorunda olduğu bir iş için gerektiğinde hesap verme duygusudur.” Burada sosyal sorumluluk bir duygu olarak ele alınmaktadır. Yine Berkowitz’in Lutterman ile yazdığı (1968) bir makalede sosyal sorumluluğu, “diğerlerinden hiçbir kazanç olmadığına bile, onlara yardım etme yönünde harekete geçmek olarak” tanımlamıştır. Sosyal sorumluluk sahibi bireyler yardım edici davranışlarda bulunurken işin maddi yönünden çok manevi boyutuyla ilgilendirler çünkü onlar için manevi doyum daha önemlidir. Berkowitz’in bu tanımı Glasser’in tanımıyla örtüşmektedir (Golzar, 2006). Ancak sosyal sorumluluk kavramının özgecilik kavramıyla çok yakın bir birlikteliği vardır (Sharabany, 1982).

Sorumluluk konusu ile ilgili yapılan araştırmalara ve literatüre baktığımızda sorumluluğun bazı kaynaklarda bireysel ve sosyal sorumluluk olarak ayrıldığını (Nelson ve Low, 2004), bazı kaynaklarda sorumluluğun duygu (Berkowitz, 1963; Başaran, 2002), bazılarındaysa beceri (Chamberlin, 1994; Jenkins, 1994; Ellenburg, 2001) olarak ele alındığını görmekteyiz. Bazıları da Kişisel özellik ve karakter olarak tanımlamışlardır (Yalom, 2001; Ruyter, 2002). Ayrıca sorumluluk ile bazı çeşitli değişkenler arasında yakın bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Sorumluluk ile sosyal sınıf (Berkowitz ve Lutterman, 1968; Chebat, 1968) denetim odağı (Phares 1976; Kumchy ve Sayer, 1980) ve akademik başarı (Wentzel, 1991; Taylı, 2006; Golzar, 2006) ayrıca sorumlu bireylerin içten denetimli ve akademik başarılarının yüksek olduğu bulunmuştur (Önal, 2005; Taylı, 2006; Golzar, 2006). Yapılan Sorumluluk Eğitimi Programları ile de sorumluluğun öğretilen bir davranış olduğunu göstermişlerdir (Petersen, 1992; Jenkins, 1994; Lickel vd., 2003; Glasser, 2005; Önal 2005; Taylı, 2006). Bu araştırmalar ışığında sorumluluğun cinsiyet, denetim odağı, özgecilik, ahlaki olgunluk akademik başarı ile yakından ilgili olduğu belirlenmiştir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, sorumluluk ile ilgili yapılan araştırma sayısının çok az olduğu görülmüştür. Türkiye içinde sosyal sorumluluk ile ilgili birkaç betimsel araştırma (Karataş, 2001; Kurt, 2001) yapılmıştır ve ayrıca İlköğretim 5. Sınıf-

lar için Golzar (2006) Sorumluluk Ölçeği geliştirmiştir. Conrad ve Hedin'in Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin uyarlaması Taylı (2005) tarafından yapılmıştır. Önal (2005) tarafından yine lise öğrencilerine Sosyal Sorumluluk Ölçeği geliştirme çalışması mevcuttur. Özen (2008) tarafından İç Denetimsel Sorumluluk ve Dış Denetimsel Sorumluluk Ölçeği vardır. Öğrencilerin sorumluluk duygusu ve davranış düzeylerini tespit etmek, sorumluluğun hangi etmenlerden etkilendiğini ortaya koymak, yapılması planlanan olası sorumluluk eğitimlerinin etkinliğini sınamak için, bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu kapatacağı ve ilerdeki araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır. Sosyal sorumluluk gönüllülük esasına dayanır ve yasalar yerine geçen bir olgu değildir.

Gönüllülük Nedir ve Bireye Neler Kazandırır?

Gönüllülük, bir bireyin maddi karşılık beklemeden ya da başka bir çıkar beklentisi içinde olmadan, ailesi ya da yakın çevresi dışındaki bireylerin yaşam kalitesini artırmak ya da genel olarak toplumun yararına olduğu düşünülen bir hedefe ulaşmak için, yalnızca içinden gelerek ve doğru olduğuna inanarak, bir toplumsal girişime ya da bir sivil toplum kuruluşu (STK) bünyesindeki etkinliklere destek olması biçiminde tanımlanabilir. Gönüllüler; bilgi, deneyim, enerji, hoşgörü, paylaşımcılık, iyi beşerî ilişkiler, profesyonel yaklaşım, sorumluluk üstlenme gibi niteliklere sahip olabileceği gibi, bu nitelikleri taşımadığı halde toplum için bir şey yapmak isteyen bireyler de olabilir.

Bir gönüllünün taşıması gereken ilk ve vazgeçilmez nitelik samimi olarak "gönüllü" olmasıdır. Gönüllü olarak yapılan etkinlikler, sonunda bir kazanç beklentisi güdülmese de, bireylere çeşitli nitelikler kazandırabilir. Bu kazançlar, bir anlamda, bireyleri gönüllü olarak çalışmaya sevk eden nedenlerle örtüşmektedir:

- a. Haz ve manevî zenginleşme
- b. Öz güven gelişimi
- c. Ekip çalışması becerilerinde artış
- d. Toplumsal konum
- e. Yeni bir çevre ve arkadaşlıklar
- f. Yeni ilgi alanları

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Turgut Özal Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Sosyal sorumluluk günümüzde büyük önem taşıyan bir kavram haline gelmiştir. Sosyal sorumluluk bireysel ve de kurumsal anlamda bir değer kazanmıştır. Birçok kuru-

luş sosyal sorumluluk projesi üretmekte, birçok birey de bu projelere destek vermekte ve projelerde gönüllü olarak çalışmaktadır. Sosyal sorumluluk bilinci toplumun tüm birimlerinde dikkate alınması gereken bir konudur. Bu anlamda üretilecek ve ortaya koyulacak projeler, çalışmalar ve katılımlar birçok sosyal sorunun çözümüne destek olmakta, hem insan gücü hem de maddi kaynaklar açısından başlı başına bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Türkiye'de sosyal sorumluluk ve gönüllü çalışmalar özellikle son yıllarda büyük ivme kazanmıştır. Yapılan projelerin tanıtılması, bu konudaki bilimsel araştırmaların yaygınlaşması büyük önem taşımaktadır.

Bazı meslek grupları niteliği, görev ve sorumlulukları açısından birebir sosyal sorumlulukla ilgilidir, bu mesleklerin en önemlilerinden biri sosyal hizmet mesleğidir. Bu açıdan bakıldığında sosyal hizmet mesleği adına eğitim alan sosyal hizmet öğrencilerinin de sosyal sorumluluk düzeyi oldukça etkilidir. Bu araştırmanın özgün değeri sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerini belirlemeye yönelik olmasıdır. Buna göre üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk ve gönüllülük motivasyonları konusunda bazı araştırmalara rastlansa da sosyal hizmet eğitimi alan gençler üzerinde konu ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca bu araştırmanın, sosyal adalet felsefesine sahip bu öğrenci grubunun toplumsal refaha katkısı düşünüldüğünde, bu grup ile ilgili başka araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma metoduyla yapılmıştır. Öncelikle araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmış ve Doç.Dr.Levent ERASLAN tarafından geliştirilen “Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeği (BSS)” kullanılmıştır.

Veriler, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Turgut Özal Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünden 419 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS 16.0 paket programına girilerek analiz edilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	Sayı	Yüzde (%)
Hacettepe Üniversitesi	158	37,7
Ankara Üniversitesi	113	27,0
İstanbul Üniversitesi	94	22,4
Turgut Özal Üniversitesi	54	12,9
Toplam	419	100

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN....

Çalışmaya katılan öğrencilerden 158'i (%37) Hacettepe Üniversitesinde, 113'ü (%27) Ankara Üniversitesinde, 94'ü (%22,4) İstanbul Üniversitesinde, 54'ü (%12,9) Turgut Özal Üniversitesinde öğrenim görmektedir.

Türkiye'de Sosyal Hizmet Bölümleri içinde en çok öğrenci sayısına sahip olan üniversitenin Hacettepe Üniversitesi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, katılımcılar arasında büyük oranın (37,7) bu üniversiteden öğrenciler olması olağan görülebilir.

Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeği (BSS) ve Güvenilirliği

Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen geçerlik çalışması doğrultusunda veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre; ölçekte yer alan maddelerin madde test korelasyonları büyük oranla 0,40 ve üzerindedir.

Ölçeğe ilişkin KMO değeri, 797; Bartlett Testi değeri $p < 0,001$ olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonunda ölçekteki maddelerin tek faktör altında toplandığı saptanmıştır. Bu faktör toplam varyansın % 23,149'unu açıklamaktadır.

Diğer taraftan, ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, 86 ve iki yarı güvenilirliği, 73 (birinci yarı) ve 77 (ikinci yarı) olarak belirlenmiştir. İki yarı form arasındaki korelasyon, 74 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Spearman Brown güvenilirlik katsayısı, 85; Guttman iç tutarlık katsayısı, 85 çıkmıştır.

Tablo 2: Maddelerin Ortalaması, Standart Sapması, madde-Toplam Puan Korelasyonu ve Ayırıcılık Gücü

Madde	Ort.	SS	r	t	Sig. (2tailed)	Madde	Ort.	SS	R	T	Sig.(2 tailed)
m1	4,3785	,681	,333	-3,450	,001	m24	4,5480	,521	,328	-4,515	,000
m2	4,3785	1,110	,276	-3,150	,002	m25	4,0508	1,041	,434	-5,336	,000
m3	4,3616	,800	,421	-5,485	,000	m26	3,1808	1,041	,094	-1,553	,123
m4	4,3785	1,226	,114	-1,839	,069	m27	4,5480	,972	,317	-3,192	,002
m5	4,2768	,759	,309	-3,809	,000	m28	2,1977	,879	,260	3,092	,003
m6	4,2655	,763	,449	-5,919	,000	m29	4,0000	,797	,525	-7,158	,000
m7	3,7458	,940	,319	-4,500	,000	m30	4,1921	,521	,478	-5,384	,000
m8	4,3785	,951	,490	-5,818	,000	m31	4,1751	,752	,344	-4,842	,000
m9	3,2147	1,065	,410	-5,302	,000	m32	4,2429	,995	,508	-7,963	,000
m10	4,4915	,776	,450	-5,152	,000	m33	3,3785	,998	,214	-2,732	,007
m11	3,7232	,998	,485	-5,948	,000	m34	3,7910	1,047	,475	-6,350	,000

m12	3,1356	1,124	,188	-2,336	,021	m35	4,0395	,725	,409	-5,324	,000
m13	2,6102	1,060	- ,170	3,025	,003	m36	3,2090	1,126	,144	-1,958	,053
m14	3,8757	1,105	,420	-4,563	,000	m37	4,3785	,817	,402	-5,605	,000
m15	4,7232	,473	,478	-5,720	,000	m38	3,2034	1,018	,217	-2,379	,019
m16	3,1073	1,354	,284	-4,151	,000	m39	3,9209	,807	,479	-5,794	,000
m17	4,3729	,654	,384	-5,246	,000	m40	4,2147	,782	,549	-7,254	,000
m18	4,1469	1,398	,225	-3,494	,001	m41	3,7514	1,003	,343	-3,749	,000
m19	4,8023	,399	,368	-3,757	,000	m42	4,2486	,787	,487	-6,295	,000
m20	2,8305	1,135	,210	-2,072	,041	m43	4,5932	,577	,515	-6,497	,000
m21	4,0847	,714	,461	-6,104	,000	m44	4,3503	,716	,429	-6,016	,000
m22	2,9492	1,275	,311	-3,531	,001	m45	3,3164	1,332	,386	-4,686	,000
m23	4,0056	1,041	,315	-4,084	,000						

Tablo 3: KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO	Measure of Sampling Adequacy	,797
Bartlett Testi	Ki-Kare	1435,581
	Serbestlik	496
	Sig.	,000

Bu sonuçlara göre 32 maddeden (21’u olumlu, 11’u olumsuz) oluşan bireysel sosyal sorumluluk ölçeğinin psikometrik özelliklerinin beklenen düzeyde olduğu ve yapılacak bireysel sosyal sorumluluk araştırmalarında ölçme aracı olarak kullanılabileceği görülmektedir.

Bulgular

Sosyal Hizmet Öğrencilerini Tanıtıcı Bulgular

Bu bölümde sosyal hizmet öğrencilerine ait sosyo-demografik bulgulara yer verilmektedir.

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN....

Tablo 4: Katılımcıların Bazı Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Kadın	266	63,5
Erkek	153	36,5
Yaş Grubu	Sayı	Yüzde (%)
18 – 22	383	91, 4
22+	36	8,6
En Uzun Yaşanan Yer	Sayı	Yüzde (%)
Köy	39	9,3
İlçe	114	27,2
Şehir	266	63,5
Toplam	419	100

Çalışmaya katılan 419 kadın ve erkeğin cinsiyet dağılımına bakıldığında 266'sının (%63,5) kadın, 153'ünün (%36,5) ise erkek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında 383'ünün (%91,4) 18-22 yaş aralığında, 36'sının (%8,6) ise 22 yaş üstü olduğu görülmektedir. Çalışmanın üniversite öğrencileri yapıldığı düşünüldüğünde büyük oranın (%91-4) 18-22 yaş aralığında olması olağan görülebilir.

Çalışmaya katılan 419 kadın ve erkeğin hayatlarını en uzun süre geçirdikleri yerlere göre dağılımına bakıldığında 39'unun (%9,3) köy, 114'ünün (%27,2) ilçe, 266'sının (%63,5) şehir olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Aile Özelliklerine İlişkin Bulgular

Annenin Eğitim Düzeyi	Sayı	Yüzde (%)
Okur-yazar değil	50	12
Okur-yazar	17	4,1
İlkokul mezunu	165	39,4
Ortaokul mezunu	64	15,3

Lise mezunu	83	19,8
Yüksekokul/fakülte mezunu	40	9,4
Annenin Mesleği	Sayı	Yüzde (%)
Ev Hanımı	333	79,5
Memur	34	8,1
Serbest meslek	52	12,4
Babanın Eğitim Düzeyi	Sayı	Yüzde (%)
Okur-yazar	37	8,8
İlköğretim mezunu	181	43,2
Lise mezunu	116	27,7
Yüksekokul / fakülte mezunu	85	20,3
Babanın Mesleği	Sayı	Yüzde (%)
Serbest meslek	171	40,8
Memur	80	19,1
İşçi	60	14,3
Çiftçi	58	13,9
Esnaf/tüccar	50	11,9
Aylık Toplam Gelir	Sayı	Yüzde (%)
Düşük (0-900 TL)	58	13,8
Orta (901-2700 TL)	261	62,3
Yüksek (2701-3600+)	100	23,9
Harçlık Alma Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Evet	370	88,3
Hayır	49	11,7
Ailede Gönüllü Çalışan Birey	Sayı	Yüzde (%)
Var	44	10,5
Yok	375	89,5
Sosyal Hizmet Dışında Eğitim Alma Durumu	Sayı	Yüzde (%)
Evet	40	9,5
Hayır	379	90,5
Toplam	419	100

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN....

Çalışmaya katılan bireylerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında 50'sinin (%12) okuryazar olmadığı, 17'sinin (%4, 1) okuryazar olduğu, 165'inin (%39, 4) ilkokul mezunu olduğu, 64'ünün (%15,3) ortaokul mezunu olduğu, 83'ünün (%19,8) lise mezunu olduğu, 40'ının (%9,4) yüksekokul/fakülte mezunu olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan bireylerin annelerinin mesleklerine göre dağılımlarına bakıldığında 333'ü yani çok büyük bir oranı (%79,5) ev hanımıdır. 4'ü (%1) çiftçi, 6'sı (%1,4) işçi, 34'ü (%8,1) memur ve 5'i (%1,2) esnaf/tüccardır. Tablo 5'deki bulgular doğrultusunda annelerin yaklaşık %70 inin düşük (ilköğretim ve/veya altında) eğitime sahip olmasının annelerin benzer oranda (%79,5) ev hanımı olmasında doğrudan etkili olduğu değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan bireylerin babalarının öğrenim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında 8'inin (%1, 9) okuryazar olmadığı, 37'sinin (%8,8) okuryazar olduğu, 181'inin (%43, 2) ilköğretim mezunu olduğu, 116'sının (%27,7) lise mezunu olduğu, 85'inin (%20,3) yüksekokul/fakülte mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların babalarının annelerine kıyasla yüksek eğitilmiş olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan bireylerin babalarının mesleklerine göre dağılımlarına bakıldığında 171'i (%40,8) serbest meslek sahibi, 80'i (%19,1) memur, 60'ı (%14,3) işçi, 58'i (%13,9) çiftçi, 50'si (%11,9) esnaf/tüccar'dır.

Çalışmaya katılan bireylerin ailelerinin aylık toplam net gelirine bakıldığında; 58'inin (%13,8) düşük, 261'inin (%62,3) orta ve 100'ünün (%23,9) yüksek gelire sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan bireylerin ailelerinden harçlık alma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında 370'inin (%88,3) harçlık aldığı 49'unun (%11,7) harçlık almadığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan bireylerin ailelerinde gönüllü çalışan bir kişinin bulunma durumuna göre dağılımlarına bakıldığında 44'ü (%10,5) ailesinde gönüllü olarak çalışan birisinin olduğunu, 375'i (%89,5) ise ailesinde gönüllü olarak çalışan birisinin olmadığını ifade etmiştir.

Çalışmaya katılan bireylerin sosyal hizmet eğitimi dışında bir eğitim almış olma durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında 379'u (%90,5) sosyal hizmet eğitimi dışında bir eğitim almazken, 40'ı (%9,5) ise sosyal hizmet eğitimi dışında bir eğitim almıştır.

Sosyo-Demografik Özellikler ve Aile Özellikleri ile Sosyal Sorumluluk Ölçeği Arasındaki İlişki

Bu bölümde çalışmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özellikleri ve aile özellikleri ile Sosyal Sorumluluk Ölçeği arasındaki ilişkiye yer verilmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların Ailelerinin Aylık Toplam Geliri İle Sosyal Sorumluluk Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Ailenin Aylık Toplam Geliri	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	r	p
Sosyal Sorumluluk	419	1,297	15,509	-0,035	p<0,05
Aylık Toplam Gelir	419	2,742	1,241	1	

Çalışmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre Sosyal Sorumluluk Ölçeği (SSÖ) puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda aylık toplam gelir arttıkça öğrencilerin sosyal sorumluluk ölçeğinden aldıkları puanların azaldığı görülmektedir.

Tablo 7: Aileden Harçlık Alma Durumu İle Sosyal Sorumluluk Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Sonuçları

Aileden Harçlık Alma Durumu	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	t	Sonuç
Evet	370	1,303	15,255	0,029	P<0,05
Hayır	49	1,252	16,784		

Çalışmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin aileden harçlık alma durumlarına göre SSÖ puan ortalamalarının karşılaştırılmasına bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Buna göre ailesinden harçlık almayan katılımcıların ailesinden harçlık alan katılımcılara göre sosyal sorumluluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Son 1 Yıl İçinde Gönüllü Olarak Çalışılan Grubun Sosyal Sorumluluk Ölçeği Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Test Sonuçları

Son 1 yıl içinde gönüllü olarak çalışılan grup	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F
Bulunmadım	287	1,281	16,153	2,359* (bulunmayanlar, çocuklar; bulunmayanlar,
Çocuk	60	1,347	13,243	
Kadın	4	1,360	7,257	

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN....

Yaşlı	26	1,344	13,632	yaşlılar)
Engelli	10	1,328	8,350	
Göçmen	2	1,405	7,778	
Genç	30	1,285	15,242	
Toplam	419	1,297	15,509	

Çalışmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin son 1 yıl içinde gönüllü olarak çalıştıkları grubun SSÖ puanı üzerine etkisini gösteren varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, son 1 yıl içinde gönüllü olarak çalıştıkları grup ile sosyal sorumlulukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Bu ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Multiple Comparisons tablosunda LSD testinde gruplar birbirleriyle karşılaştırılmış, bu testin sonucunda; çocuk ve yaşlı alanında çalışan öğrencilerin son bir yılda gönüllü faaliyette bulunmayan öğrencilere göre sosyal sorumluluklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 9: Dini İnançların Sosyal Sorumluluk Ölçeği Üzerindeki Etkisine Yönelik ANOVA Test Sonuçları

Dini İnanç	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F
Bulunmadım	286	1,281	16,173	2,276* (bulunmadım, fikrim yok; fikrim yok, bulunmadım)
Hiç Etkili Bulmuyorum	32	1,336	13,556	
Etkili Bulmuyorum	17	1,324	15,427	
Fikrim yok	11	1,387	9,274	
Etkili buluyorum	39	1,315	13,034	
Çok etkili buluyorum	34	1,330	14,016	
Toplam	419	1,297	15,509	

Çalışmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin dini inançlarının SSÖ puanı üzerindeki etkisini gösteren varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin dini inançları ile sosyal sorumlulukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir.

Bu ilişkinin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Multiple Comparisons tablosunda LSD testinde gruplar birbirleriyle karşılaştırılmış, bu testin sonucunda; gönüllü çalışmalarında dini inançlarının etkisi olup olmadığı konusunda fikri olmayan öğrencilerin son bir yılda gönüllü faaliyette bulunmayan öğrencilere göre sosyal sorumluluklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 10: Sivil Toplum Kuruluşlarına Üyelik Durumlarına Göre Sosyal Sorumluluk Ölçeği Arasındaki İlişkiye Yönelik t Testi Sonuçları

Üyelik Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	Sonuç
Evet	76	1,33	12,80	417	2,580	P<0,05
Hayır	343	1,28	15,91			

Çalışmaya katılan sosyal hizmet öğrencilerinin sivil toplum kuruluşlarına üyelik durumlarına göre sosyal sorumluluk ölçeğinden aldıkları puan arasında fark olup olmadığına bakılmış, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmüştür (p<0,05). Buna göre sivil toplum kuruluşuna üye olanların sosyal sorumluluk ölçeği puanları üye olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de sosyal sorumluluk bilincinin (görece) gelişmesi, sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen faaliyetlerin ve gönüllü çalışmaların da artmasını beraberinde getirmiştir.

Gönüllülüğün maddi bir menfaat beklemeden ve genel olarak toplumun iyiliği için yapılan bir faaliyet olduğuna ilişkin yaygın bir kanı mevcut olsa da, tanım aynı zamanda kimi zaman staj, alınan eğitimle ilgili iş deneyimi veya para alınmadan yapılan diğer çalışma biçimlerini, bir örgüte üye olmayı ve bağış yapmayı da içerecek şekilde de kullanılmaktadır (UNV, 2013).

CAF Dünya Bağışçılık Endeksi gönüllülük bağlamında Türkiye’deki katılım düzeyi hakkında bir gösterge sunmaktadır; buna göre Türk halkının bağışçılık oranı %10, gönüllülük oranı ise yalnızca %4’tür (CAF, 2011). Bu veriler Türkiye’yi 145 ülkenin yer aldığı endeksin 137. sırasına yerleştirilmiştir (CAF, 2012).

SOSYAL HİZMET ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL SORUMLULUK DÜZEYLERİNİN....

Üniversiteler; eğitilmiş insan kaynağının yanı sıra mevcut olan bilimsel bilgi de değerlendirildiğinde sosyal sorunların çözümüne yönelik önemli bir potansiyeli içerisinde barındırmaktadır.

Türkiye’de üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk bağlamında aktiviteleri üniversite içinde veya dışında organizasyonlarına bağlıdır. Üniversitede; Öğrenci Konseyi, öğrenci toplulukları/kulüpleri, farklı ders programları kapsamında aktiviteler ve toplumsal duyarlılık projeleri olarak görülebilirken üniversite dışında da bir sivil toplum kuruluşuna veya gönüllü organizasyonlarına katılım veya kamu kurum ve kuruluşlarının gönüllü organizasyonlarına bireysel katılım şeklinde gerçekleşebilmektedir. Türkiye’de gençlerin gönüllülük oranlarına bakıldığında ülke genelinde %4 olan rakamın gençler arasında %7-8’e çıktığı görülmektedir.(Toplum Gönüllüleri Vakfı, 2013)

Üniversitelerde “Sosyal Hizmet” öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin incelendiği bu araştırmada; öğrencilerin hayatlarını en uzun geçirdikleri yer, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri/meslekleri, ailelerinin toplam gelirleri, ailelerinde gönüllü olarak çalışanların olma durumlarının yanı sıra ailenin aylık geliri ile öğrencinin sosyal sorumluluk düzeyi, gönüllü çalışılan alanı ile sosyal sorumluluk düzeyi, dini inançlar ile sosyal sorumluluk düzeyleri arasında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Gönüllülük esasına dayalı araştırmaya Hacettepe, Ankara, İstanbul ve Turgut Özal Üniversitelerinden toplam 419 öğrencinin (266 kadın - 153 erkek) katılımı sağlanmıştır. Katılımcıların küçük bir kısmı (%9.5) sosyal hizmet eğitimi dışında da bir eğitim aldıklarını ifade etmiş olup yine katılımcıların küçük bir kısmının (%8,6) yaş itibarıyla 22+ olması da tutarlı bir gösterge olarak bu grubun karşılığı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%63,4) hayatlarını en uzun geçirdikleri yer şehirlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun şehir merkezlerinde yaşamlarını geçirmiş olmaları; yükseköğrenime devam göstergesinde kırsal/kent arasındaki oransal farkı da göstermektedir.

Katılımcıların 1/3 ü gönüllü hizmetlerde çalışmasına rağmen ailelerinde bu oran 1/10 da kalmıştır. Her iki bulgu göstermektedir ki kişilerin gönüllü hizmetlerde yer alma durumu, yaşanan yer ve ailelerinde gönüllü çalışmalara katılma durumu ile doğru orantılı değildir. Gönüllü çalışmalara üniversite çağında katılımın artması; alınan eğitim ve/veya üniversite öğrencilerinin birbirlerinden etkileşimleri ile gelişen bir durum olduğu söylenebilir. Bu bağlamda gönüllü çalışmaların artırılmasında yapılacak planlamada eğitim ortamlarının önemi dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların annelerinin büyük bir çoğunluğunun (%69,1) düşük (ilköğretim ve/veya altında) eğitime sahip olmasının; annelerin büyük çoğunluğunun (4/5) ev hanımı olması ile ilintili olduğu değerlendirilmiştir. Yine katılımcıların babalarının eğitim

düzeyinin annelerine oranla daha yüksek olduğu ve yaklaşık 1/5 inin de memur olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun ailelerinin (%62,3) orta gelir düzeyinde olduğu; yaklaşık 1/4 ünün ise yüksek gelire sahip olduğu tespit edilmiştir. Oransal olarak bu yüksek gelire sahip grubun anneleri ev hanımı olmayan grup ile örtüştüğü de görülmektedir. Yine katılımcıların ailelerinin büyük çoğunluğu orta gelir düzeyine sahip olmalarına karşın büyük çoğunluğunun (%88,3) ailelerinden harçlık alıyor olmaları; geleneksel aile bağlarından ve ailelerin çocuklarının eğitime verdikleri önem ile açıklanabilir.

Katılımcıların ailelerinin aylık toplam gelirlerine göre sosyal sorumluluk düzeyleri (SSÖ puanları) arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çıkan sonuçlar doğrultusunda; aylık toplam gelir arttıkça öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Yine katılımcıların aileden harçlık alma durumları ile sosyal sorumluluk düzeyleri (SSÖ puanları) karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Buna göre ailesinden harçlık almayan katılımcıların ailesinden harçlık alan katılımcılara göre sosyal sorumluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan gelir ile sosyal sorumluluk düzeyinin ters orantılı olduğu; sosyal sorumluluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin ailelerinin de gelir durumlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu gibi bu öğrencilerin ailelerinden de harçlık almadıkları belirlenmiştir. Buradan, gönüllülük için bireysel maddi kaynağa sahip olmanın bir zorunluluk arz etmediğini, düşük gelirli üniversite öğrencilerinin diğerlerine oranla gönüllü faaliyetlerde daha fazla gayret sarf ettiği, bunda da empatik duygu ve düşüncelerle hareket ederek karşılarındaki ihtiyaç sahibi grubun kapasitelerini artırmak için çaba sarf ettikleri düşünülmektedir.

Yine, TEGV Gönüllülük Araştırmaları 2012 Raporuna (Erdoğan, 2012) göre, gönüllü faaliyetlere katılmayan gençlerin büyük bir çoğunluğu yeterli zaman ve maddi kaynaklara sahip olmadığı için gönüllülük yapamadığını ifade etmektedir. Araştırmamızda ise maddi kaynaklara sahip olamamak gönüllülüğü etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmamaktadır. Bu bağlamda gönüllü faaliyetlerde bulunmamanın bireylerin yeterli zaman ayıramaması ile ilintili olabileceği değerlendirilmiştir.

Yine katılımcıların son 1 yıl içinde gönüllü olarak çalıştıkları grup ile sosyal sorumlulukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Özellikle çocuk ve yaşlı alanında çalışan öğrencilerin son bir yılda gönüllü faaliyette bulunmayan öğrencilere göre sosyal sorumluluklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. TEGV Gönüllülük Araştırmaları 2012 Raporuna (Erdoğan, 2012) göre, gönüllülük yapan gençlerin Türkiye geneline göre daha düşük anomi duygusuna sahip oldukları, empati derecelerinin akranlarına göre daha yüksek olduğu ve bireyin tanımadıkları kişilere güven duyabilmesi anlamına gelen “genelleştirilmiş güven” düzeylerinin diğer gençlere oranla üç kat fazla olduğu ve kendilerini daha mutlu hissettikleri araştırmanın

sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırma da bunu destekler anlamda çıkan bu bulgu ile de sosyal sorumluluk alanında özellikle çocuk ve yaşlı alanını özel anlamlandırılmıştır. Özellikle çocuk alanı, gönüllülerin gayretli çabaların sonuca dönüştürülmesinin gözlenebildiği, haz alındığı ve bir nesle yön verebilme algısı ile dikkat çeken bir alandır. Yaşlı alanı da ahde vefa duyguları ile hareket edilen insani bir alandır. Bu iki alanın diğer sosyal sorumluluk alanlarına (afetler, göçmenler, yoksulluk, ekoloji, engelliler, bulaşıcı hastalıkla mücadele, kadın vb) göre daha fazla profesyonel ve mesleki birikim gerektirmeyen ve gönüllülerin kolaylıkla faaliyet gösterebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği alanlar olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların gönüllü çalışmalarında dini inançlarının etkisi olup olmadığı konusunda fikri olmayan öğrencilerin son bir yılda gönüllü faaliyette bulunmayan öğrencilere göre sosyal sorumluluklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dini inanç faktörünü dikkate almayan gençlerin sosyal sorumluluk düzeylerinin daha fazla olması; yapılan gönüllü hizmetlerin inanç bağlantısı kurulmadan, insani ve sosyal sorumluluk bağlamında gerçekleştirildiği, bu hizmetin dini simge ve değerlerle ilişkilendirilmediği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan sivil toplum kuruluşlarına üye olanların sosyal sorumluluk ölçme puanları üye olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksektir. Ülkemizde sivil toplumun gelişmesi askeri darbeler döneminde önemli ölçüde sekteye uğramış, devletteki merkezîyetçi yapı ve sivil toplum kuruluşlarının güven vermeyen uygulamaları nedeniyle de gelişimi istenen düzeyde gerçekleşmemiştir. Ülkemizde sivil toplum kuruluşu sayısı Nisan 2013 itibarıyla 100.000 e ulaşmış; gelişmiş ülkelerde halkın sivil girişimlere katılımı %25-56 aralığında olmasına karşın ülkemizde bu oran sadece olup halkın %13 düzeyindedir (Betil, 2013). Ülkemizin nüfusunun yarısının genç nüfustan oluştuğu dikkate alındığında gençlerin sivil toplum kuruluşlarına katılımları oldukça yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Sivil toplum kuruluşları; gönüllü hizmetlerin belirli bir hiyerarşik düzen içerisinde, kamunun oluşturduğu çerçeve ile sistematize edilerek hizmetlerin tüm üyelerle birlikte icrasına imkan verdiği için birlik ve dayanışma ruhu içermektedir. Bu bağlamda üyelerin sosyal sorumluluk düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olması araştırma sonucu paralelinde anlamlı görülmektedir.

Ülkemizdeki genç nüfusun yoğunluğu, akademik bilgi ve nitelikli insan gücü bağlamında en etkili insan kaynağı potansiyeline sahip üniversitelerin toplumsal sosyal sorumluluk alanlarında daha etkin kılınması önemlidir. Ayrıca gönüllü faaliyetler aracılığı ile gençlerin kültürler ve cinsiyetler arasında yapıcı köprüler kurarak barış sürecine sağlayacakları katkılar da bir diğer değerli unsurdur. Bu süreç gençlerin kişisel beceri ve yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda toplum içerisinde sosyal kalkınma ve dayanışmaya da katkı sağlandığı iki yönlü bir süreçtir (Bağcı,2013). Bu bağlamda öğrencilerin bu bilince erişimi için farklı ve etkin programlar uygulanmalı, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği ve kapasite geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Zira sivil toplum kuru-

luşları ile üniversiteler birbirlerini karşılıklı besleyebilecek alanlardır. Bu karşılıklı etkileşimin bir sonucu olarak da sınırlı olan toplumsal kaynaklar etkin kullanılabilceği gibi daha geniş kitlelere de ulaştırılabilecektir. Gönüllü çalışmalara katılan bireyler, hem kendilerinin hem ailelerinin hem de içinde yaşadıkları sosyal çevrenin sahip olduğu tüm olanaklarının (bilgi, beceri, sosyal ağları ve lojistik vb.) toplumun yararına olan çeşitli alanlarda kullanabilme fırsatı bulabileceği gibi bu yolla yaşadıkları topluluğun ve/veya toplumun yaşamında söz sahibi olabilmektedirler (Fazlıoğlu, 2013).

Öğrencilerin gönüllü hizmetlere yönlendirilmesinde ders müfredatı da etkili bir araç olup derslerin içerikleri kapsamlı hale getirilerek öğrencilerin daha küçük yaşlardan itibaren kapasiteleri geliştirilmelidir.

Üniversitede mevcut olan öğrenci toplulukları/kulüpler ve öğrenci konseyleri ile sosyal sorumluluk projelerinde aktif olan kurumlar arasında hukuki bir bağ oluşturularak öğrencilerin bu projelerde aktif görev almaları teşvik edilmelidir. Öğrenci Konseyleri ve Öğrenci Toplulukları, üniversitelerin kapasitelerinin gelişmesinde önemli bir faktör olarak değerlendirilmeli; yetki ve sorumlulukları ile daha geniş öğrenci kitlelerinin katılımına imkan sağlayacak şekilde yasal alt yapısı oluşturulmalıdır.

Katılımcılardan 1/3 ü son bir yıl içerisinde gönüllü faaliyetlerde bulunmuş olup bu gönüllülerin çoğunluğunun (2/3) kadınlar olmasına karşın; öğrencilerin cinsiyetleri ile son bir yıl içerisinde gönüllü faaliyette bulunma durumları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Yapılan diğer araştırmalar, gönüllü faaliyetlere kadınların katılma olasılığının biraz daha fazla olduğunu gösterse de kadınlarla erkeklerin gönüllü olma süreleri saat olarak aynı olduğu vurgulanmaktadır. Gönüllülükte kadınların daha hâkim konumdaymış gibi görülmesinin sebebi, kısmen bilhassa sosyal hizmetler ve sağlık hizmetleriyle olan bağlantılarından kaynaklanmaktadır (UNV, 2011).

Araştırmanın üniversitelerin sosyal hizmet bölümüne devam eden öğrencilerle sınırlı olduğu, sosyal hizmet biliminin ve mesleğinin sosyal sorumluluğu benimseyen ve kapsayan bir alan olduğu değerlendirildiğinde; yukarıda elde edilen bulguların üniversitelerin diğer bölümlerinde özellikle de fen bilimlerine devam eden öğrencilerde farklı sonuçlar verebileceği, sözü edilen diğer bölümlerde sosyal sorumluluk düzeylerinin daha da az olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bundan sonra yapılacak araştırmalarda sözü edilen durumu ortaya koymak adına mukayeseli bir çalışma yapılması yararlı olacaktır. Yine araştırma da elde edilen bulgulardan gelir durumu ile sosyal sorumluluk düzeyinin ters orantılı çıkması da ileriki çalışmalarda detaylandırılması gereken bir diğer husus olarak değerlendirilmektedir. Kalkınma politikası bağlamında yeni ve potansiyel bir yaklaşım olan gönüllülük alanında gençlerin katkı ve katılımı büyük önem arz etmektedir. Ülkemizdeki genç nüfusun yoğunluğu, gelişmiş ülkelere oranla ülkemizdeki sosyal sorumluluk göstergelerinin oldukça düşük olması dikkate alındığında öğrencilerin tüm öğrenim süreçlerini kapsayan ve bu alanda potansiyellerini

de kullanabilecekleri eğitim programları büyük önem taşımaktadır. Bu alanda yapılacak tüm çalışmalar öğrencilerinin sosyal sorumluluk düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalara ışık tutması açısından yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- BAĞCI, G. (2013). Genç gönüllülüğü: Kişisel ve sosyal kalkınmaya giden çift yönlü yol. Türkiye’de Gönüllülük-Gönüllülüğün Rolünün ve Katkılarının Keşfedilmesi. Erişim:
<http://www.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf>; Şubat, 2014.
- BERKOWITZ, L. D. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66: 429 – 436.
- BERKOWITZ, L. ve LUTTERMAN, K. (1968). The traditional socially responsible personality. *Public Opinion Quarterly*, 32: 169-185.
- BETİL, İ. (2013). Etkin Bir Sivil Toplum Yansıması Olarak Gönüllülük: Karşılaştığı Zorluklar ve Fırsatlar. Türkiye’de Gönüllülük-Gönüllülüğün Rolünün ve Katkılarının Keşfedilmesi. Erişim:
<http://www.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf>; Ocak, 2014.
- CHAMBERLİN, L.J. (1994). Developing Responsibility In Today's Students. *Clearing House*, 67(4): 204 - 206.
- CHARITIES AID FOUNDATION (CAF). (2011). Dünya Bağışçılık Endeksi 2011. Erişim: http://www.cafonline.org/pdf/world_giving_index_2011_191211.pdf; Şubat, 2014.
- CHARITIES AID FOUNDATION (CAF) (2012). Dünya Bağışçılık Endeksi 2012. Erişim: www.cafonline.org/pdf/WorldGivingIndexA3Map2012WEB.pdf; Şubat, 2014.
- ELLENBURG, F.C. (2001). Society and schoole must teach responsible behavior. *Educational Administration*, 106 (1): 9-11.
- ERDOĞAN, E. (2012). TEGV Gönüllülük Araştırmaları, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı. Erişim:
www.tegv.org/i/Assets/pdf/Arastirmalar/TEGVGonullulukArastirmalari.pdf; Mart, 2014.
- FAZLIOĞLU, A. (2013). Kaybolmamış duyarlılıkların ortaya çıkarılmasında gönüllülük anlayışının önemi. Türkiye’de Gönüllülük-Gönüllülüğün Rolünün ve Katkılarının Keşfedilmesi. Erişim:
<http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs/Publications/mdgs/Turkiyedegonulluluk.pdf>; Ocak, 2014.

- GLASSER, W. (1999). Kişisel Özgürlüğün Psikolojisi. Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- GLASSER, W. (2005). Responsibility, respect and relationships: Creating emotionally safe classrooms. Quality Educational Programs. Erişim:
<http://www.videocourses4teachers.com/courseDescriptions/Old%20Syllabi/RR-SyllabusRev.pdf>; Ocak, 2014.
- GLOVER, J.(1970). On Responsibility. Humanities Press: New York.
- KARATAŞ, F. (2001). Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal sorumluluk, Demokratik Düşünce ve Başkalarını kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- KUMCHY, C. I. ve SAYER, L. A. (1980). Locus of control in a delinquent adolescent population. Psychological Reports, 46 (3): 1307-1310.
- NELSON, D. B. ve LOW, G. R. (2004). Personal Responsibility Map (PRM). Oakwood Solutions, LLC.
- ÖNAL, Ş. (2005). Bir Sorumluluk Eğitim Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Düzeylerine Etkisi, Uludağ Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- ÖZEN, Y. (2008). Yarına Kalmak Adına Sorumluluk Eğitimi. Nobel Yayınevi, Ankara.
- PHARES, E.J. (1976). Locus Of Control A Personality Determinant Of Behavior. General Learning Press, Morritown.
- TAYLI, A. (2006). Akran Yardımcılığı Uygulaması Aracılığıyla Lise Öğrencilerinde Kişisel ve Sosyal Sorumluluğun Arttırılması, Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- TOPLUM GÖNÜLLÜLERİ VAKFI (2013). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk ve Sosyal Girişimcilik Pilot Projesi Proje Raporu. Erişim:
http://www.sogla.org/uploads/5/0/5/8/5058659/49_-_universitelerde_sosyal_sorumluluk_rapor_tog.pdf; Mart, 2014.
- UNV (2011). Dünya’da Gönüllülüğün Durumu Raporu. Küresel Refah İçin Evrensel Değerler. Erişim:
http://www.unv.org/fileadmin/docdb/pdf/2011/SWVR/Turkish/SWVR2011_%5BTur%5D_full.pdf; Ocak, 2014.
- YALOM, I. (2001). Varoluşu Psikoterapi. Z. İyidoğan Babayiğit (çev.). Kabalcı Yayınevi: İstanbul.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI VE DEĞERLENDİRİLMESİ*

Abdullah ÖNLÜ**

Aytekin ALBUZ***

ÖZET

Araştırmada Müzik Öğretmenliği Lisans Programlarında uygulanmak üzere saksofon dersi için 14 haftalık başlangıç düzeyi öğretim programı hazırlanmış ve hazırlanan programın deneysel uygulamadaki görünümü değerlendirilmiştir. Programın hazırlanmasında yapılandırmacı felsefe esas alınarak öğrenme odaklı bir yaklaşım sergilenmiştir. Araştırmada model olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması kullanılmış olup, nitel veriler için literatür taramasından, nicel veriler için ise deneysel sürece yönelik uygulama boyutundan elde edilen sayısal verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın uygulama boyutu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 7 haftalık süreyle haftada 2 saat olarak 2 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında süreç değerlendirmek için düzenli aralıklarla ara değerlendirmeler yapılmış ve uygulama sonunda genel duruma yönelik olarak katılımcıların performansları; Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde bireysel çalgı eğitimi veren 3 uzman öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Süreç ve uzman değerlendirmelerinden elde edilen veriler ışığında programın işlevselliği sınanarak başarılı olduğu kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Saksofon, Öğretim Programı, Çalgı Öğretim Programı

* İlgili araştırma 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı GÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi ABD'nda yapılan Doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr. GÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, abduhahonlu@hotmail.com

*** Prof. Dr. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ABD, aalbu@ gmail.com

SAXOPHONE INSTRUCTION PROJECT FOR UNDERGRADUATE PROGRAMS OF MUSIC TRAINING DEPARTMENTS AND ITS EVALUATION

ABSTRACT

In this study, a 14-week elementary training program for the Course of Saxophone was prepared for the undergraduate programs at Music Training Departments and the course of the program prepared during the phase of its application was also evaluated. The program was prepared based on the constructivist philosophy and an approach focusing on learning was preferably favored.

In the study, one of the qualitative research methods an action research model was used. Literature survey was carried out for qualitative data and the quantitative data was obtained based on the application phase in the experimental process.

In the research two students at Music Department, Gazi Education Faculty, Gazi University were involved and the application of the research took a duration of seven weeks, two hours per day. For the process to be evaluated, periodic evaluations were done at regular intervals during the application and the performance of the participants was evaluated by three expert instructors who teach the Course of Individual Instrument Training at The Departments of Music Instruction. The results obtained from the process and expert instructors indicated that the program was functionally successful.

Key Words: Music, Music Education, Saxophone, Curriculum, Program for Instrument Training

GİRİŞ

Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programları içerisinde yer alan bireysel çalgı dersinde çeşitli çalgıların eğitimi verilmektedir. Yaygın olarak eğitimi verilen çalgılar arasında keman, viyola, viyolonsel, kontrbas, yan flüt, bağlama, ud gibi çalgı aletleri bulunmasına rağmen, saksafon bu çalgılar arasında yer almamaktadır.

Saksafonun icadı çok eskilere dayanmamakla birlikte (1840'lı yıllarda Adolf Sax tarafından icat edilmiştir (Teal 1963:13) pek çok orkestra çeşidinde (klasik orkestralar, bandolar, caz orkestraları, hafif müzik orkestraları gibi.) kendisine yer bulmuştur. Ses renginin farklılığı, icrasındaki kıvraklık, maliyetinin yüksek olmaması, ses genişliğinin yeterliliği gibi sebepler saksafonun popüler bir çalgı olmasını sağlamıştır.

Türkiye'deki müzik öğretmenliği lisans programları içerisinde yer alan bireysel çalgı derslerinde saksafon öğretiminin yaygınlaşmamasının temel gerekçesi olarak, bu

konuda yeterli öğretim elemanının bulunmayışı gösterilebilir. Müzik öğretmenliği lisans programına dâhil edilecek saksafon dersi ile kademeli olarak öğretim elemanı eksikliği giderilebilir.

Saksafon çalgısı kolay taşınabilir, ses gürlüğü sınıf ortamında ve sınıf dışı etkinliklerde kullanıma müsaittir ve fiyatı da makul seviyededir. Bu bakımdan, çalgının bu gibi özellikleri dikkate alındığında, müzik öğretmenleri tarafından kullanılmasının işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca verilecek saksafon eğitimi ile öğrenciler, okullarda kurulması muhtemel klasik, hafif müzik, popüler müzik, halk müziği orkestraları ve okul bandolarında icracı olarak yer alabileceklerdir.

1.1. Çalgı Öğretimi

Müzik yapmada çalgı kullanımının tarihi oldukça eskidir. İlk çağlardan beri kullanılan çalgılar zaman içerisinde pek çok değişikliğe uğramıştır. Günümüzde kullanılan çok sayıda çalgı vardır. Saksafon da bu çalgılardan biridir.

Saksafon, tahta üfleli çalgılardandır. İki buçuk oktavlık bir ses genişliğine sahiptir. On farklı çeşidi bulunmaktadır. Bunlar; büyükten küçüğe doğru kontrbas, bas, bariton, tenor, Do-ezgi, alto, Fa mezzo-soprano, soprano, Do soprano, sopranino saksafondur.

Müzik eğitiminin konularından birisi de çalgı öğretimidir. “Çalgı çalma, insanın bir müzik aletini kullanması yoluyla müzikle insanı buluşturan ve tanıştıran, insanın kendisiyle özdeşleşip bütünleşmesine kaynaklık eden, ona duygularını ifade edebilme fırsatı tanıyan, onu toplumsal olmaya yönlendiren, çalgı eğitiminin, müzik eğitiminin dolayısıyla müzik sanatının önemli bir uğraş biçimidir” (Uslu, 1996:105).

Çalgı öğretiminin hedeflerinden birisi, bireyin eğitimi verilen çalgıyı çalabilmesi için gerekli olan davranışları elde etmesidir. “Çalgı öğretimi, çalgı çalmayı çalgı öğrenmenin gerçekleşmesi ve çalgıyı seslendirmek için bireyin davranışlarında teknik ve estetik nitelikli yeni davranışlar geliştirmek amacıyla uygulanan süreçlerin tümüdür. Bu bir iletişim sürecidir. Çalgı öğretim sürecinde bilgi, beceri kazanılır ve davranışlar geliştirilir, estetik anlayış edinilir ve kişilik oluşumu sağlanır” (Akkuş, 1996:164).

Çalgı öğretiminin başka amaçları da vardır. “Çalgı eğitimi gerek genel gerekse mesleki müzik eğitiminin daha da özeli müzik öğretmenliği eğitiminin önemli ve vazgeçilmez bir boyutudur. Çalgı eğitimi temelde; çalgı çalmayı öğrenebilme, çalgıyı etkin kullanabilme, çalgı çalmayı geliştirebilme ve çalgı çalmayı öğretebilme basamaklarını gerçekleştirebilecek biçimde programlanıp yürütülür” (Yıldız, 1986:3).

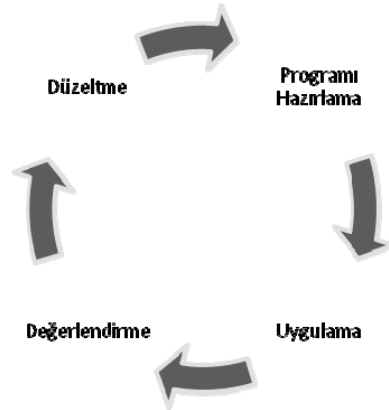
Müzik Öğretmenliği lisans programlarında çalgı eğitimi, “bireysel çalgı” adı altında 7 dönem ve “bireysel çalgı ve öğretimi” adı altında bir dönem olmak üzere; toplam 8 yarıyıl verilmektedir.

1.1.1.Saksafon Öğretimi

Türkiye’deki müzik öğretmenliği lisans programlarında pek çok çalgı çeşidinin bireysel çalgı dersi adı altında öğretimi yapılmaktadır. Türkiye’de uygulanan müzik öğretmenliği lisans programı içerisinde saksafon çalgısı yaygın olarak öğretimi yapılan çalgılar arasında değildir. Türkiye’de saksafon öğretimi konservatuarlarda ve Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığı’nda verilmektedir.

1.2.Öğretim Programının Tasarlanması

Öğretim programı, eğitimi programının bir alt ögesi olduğu için kapsamı eğitim programına nazaran daha dardır. Öğretim programı tasarımına yönelik pek çok program geliştirme modeli vardır. Bu modellerin ortak yönleri özetle şu şekilde gösterilebilir.



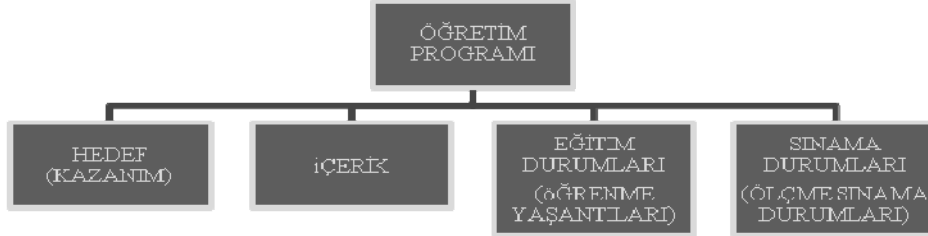
Şekil 1. Öğretim programı geliştirme döngüsü

Öğretim programını oluşturmak bir planlama faaliyetini içerir. Bu planlama da göz önünde bulundurulacak çeşitli boyutlar bulunmaktadır. “*Bu boyutlar hedef ve davranışlar, hedeflerin aşamalı sınıflaması, öğretme-öğrenme süreci ve son olarak ölçme ve değerlendirme boyutlarıdır*” (Demirel vd., 2001:6).

Bu çalışmada hedef ve davranışlar yerine; kazanım ve kritik davranışlar terimleri kullanılmıştır. “*Eğitim programlarında hedef yerine kullanılan kazanım kelimesi, Türk Eğitim Sistemine 2004 yılı İlköğretim Programları Reformu ile dâhil edilmiştir*” (Akpinar, 2013:118).

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

Öğretim programı çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Öğretim programını oluşturan öğeler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretim programı öğeleri (Akpınar, 2013:115)

1.2.1. Öğretim programının değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, program geliştirme sürecinin son aşamasıdır. Öğretim programının değerlendirilmesi, programdan kaynaklanan sorunların tespit edilip gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla daha iyi bir program elde edilmesini sağlamaya yöneliktir. “Eğitim programlarının en önemli kısmının öğretim programları oluşturduğu için, genelde öğretim programları değerlendirilir” (Akpınar, 2013:183).

“Program değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre üçe ayrılmaktadır.

Tanılayıcı değerlendirme (Diagnostic Evaluation): Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinışsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır.

Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation): Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. Bu değerlendirme, programa sürekli dönüt sağlanmakta ve iyileştirici önlemlerin alınması içinde bir kontrol sistemi oluşturmaktadır.

Düzyer Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation): Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır. Böyle öğrenciye kazandırılmak istenen tüm özellikler test edilmeye çalışılmaktadır” (Demirel, 2012:173,174).

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik öğretmenliği lisans programlarına yönelik olarak 1. dönem saksafon öğretim programı önerisi hazırlamak ve hazırlanan programın uygulamadaki görünümünü değerlendirmektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır.

1. Hazırlanan saksafon öğretim programının içeriği nasıl olmalıdır?
2. Hazırlanan saksafon öğretim programının öğrenme alanları çerçevesinde kazanımları ve kritik davranışları neler olmalıdır?
3. Hazırlanan saksafon öğretim programında kazanımlara ulaşılabilmesi için düzenlenecek öğrenme-öğretme durumu nasıl olmalıdır?
4. Hazırlanan saksafon öğretim programına yönelik oluşturulan ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin süreç değerlendirmesi nasıldır?
5. Hazırlanan saksafon öğretim programının tasarısındaki görünümü nasıldır?
6. Hazırlanan saksafon öğretim programının uzman görüşleri çerçevesinde uygulamadaki görünümü nasıldır?
7. Hazırlanan saksafon öğretim programının uygulamadaki görünümüne yönelik süreç ve sonuç değerlendirmeleri arasındaki ilişki nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Saksafon bütün dünyada popüler bir çalgıdır. Kullanım alanı oldukça geniş olmasına rağmen, Türkiye’de uygulanan müzik öğretmenliği lisans programına yönelik bireysel çalgı dersinde saksafon eğitiminin yaygın olmamasının temel nedenlerinden birisi olarak yeterli sayıda öğretim elemanın olmayışı gösterilebilir. Bu araştırma neticesinde ortaya konulan öğretim programının uygulanması ile bu alandaki öğretim elemanı eksikliğinin kademeli olarak giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Saksafonun kullanım alanının genişliği dolayısıyla, verilecek saksafon eğitimi ile öğrenciler, okullarda kurulması muhtemel klasik, hafif müzik, popüler müzik, halk müziği orkestraları ve okul bandolarında icracı olarak yer alabileceklerdir. Bu da öğrencilerin farklı müzik türlerini tanımalarını kolaylaştıracaktır.

Bu çalışma; müzik öğretmenliği lisans programı bireysel çalgı saksafon eğitimi dersine yönelik olarak; ders süresi, üfleme tekniği, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenilenlerin mesleki alana yansıtılmasıyla ilgili gereksinimlerin neler olduğunun belirlenmesi ve konu ile ilgili daha sonra yapılması muhtemel çalışmalara kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Müzik öğretmenliği lisans programı bireysel çalgı dersi ile,
2. Hazırlanan öğretim programı çerçevesinde müzik öğretmenliği lisans programı 1. Dönem bireysel çalgı saksafon dersi ile,

3. Hazırlanan programın felsefesi, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kullanılan öğretim yöntemleri ile,
4. Araştırmada yer alan çalışma grubu, Gazi Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf öğrencileriyle,
5. Hazırlanan programda yer alan etüt ve eserler tonal melodiler ile,
6. Kullanılan araştırma modeli / deseni ve istatistiki yöntemlerle,
7. Ulaşılabilen kuramsal kaynaklarla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve modeli, evren ve örnekleme, veri elde etmek için kullanılan araçlar ve bu araçların geliştirilmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler, bu yöntem ve tekniklerden elde edilen verilerin yorumlanmasında izlenen yollar kapsamlı bir şekilde anlatılacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli ve Deseni

Bu araştırma, genel görünümüyle bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması nitel araştırma yöntemlerinden biridir. *“Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir”* (Yıldırım ve Şimşek, 2006:39).

Eylem araştırması son yıllarda yaygın olarak kullanılan araştırma yöntemlerindedir. *“Eylem araştırması, uygulamada yaşanan sorunlara etkin çözümler üretmek amacıyla uygulayıcıların kendi başlarına ya da araştırmacıların yardımıyla uygulama sürecini incelemelerine dayanır”* (Şimşek, 2012:99). Literatürde “eylem araştırması” yerine “aksiyon araştırması” terimi de kullanılmaktadır.

Eylem araştırması farklı katılımcıların sürece dâhil olduğu bir araştırmadır. *“Aksiyon araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır”* (Karasar, 2009:27).

Eylem araştırması eğitimcilerin daha nitelikli bir eğitim verebilmeleri için kullanabilecekleri bir araştırma türüdür. *“Eylem araştırması uygulamacıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticisi ve deneticilerin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür”* (Glanz’dan aktaran Aksoy, 2003:477).

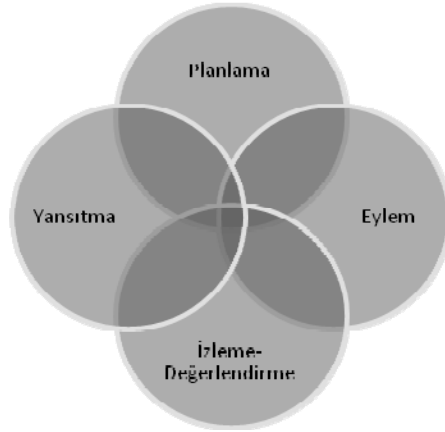
Eylem araştırması ile eğitim konusunda ortaya çıkan gelişmeleri takip etmek veya bizzat eğitim uygulamalarını geliştirmek mümkün olacaktır. *“Eylem araştırmasının eğitim alanındaki en önemli amacı ise, eğitim dünyasında ortaya çıkan gerçekleri sistematik olarak anlamak ve değiştirerek geliştirmeye çalışmaktır”* (Kuzu 2009’dan aktaran Kınık, 2010:77).

Johnson (2014)'ın “eylem araştırmasının anahtar özellikleri” olarak tarif ettiği özellikler şu şekilde özetlenebilir.

- a. Eylem araştırması sistematiktir; kişinin öğretimiyle ilgili yöntemsel, planlı gözlemdir.
- b. Bir eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez; iyi düzenlenmiş, özlü açıklanmış bir araştırma, her zaman zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışmaya tercih edilir.
- c. Araştırmanın planlama aşaması için yeterli süre ayrılmalıdır.
- ç. Eylem araştırmalarının süresi, araştırmanın niteliği ile doğrudan ilgilidir.
- d. Gözlemler düzenli olmalıdır fakat uzun olmak zorunda değildir.
- e. Eylem araştırması nicel araştırma değildir. Eylem araştırmasında amaç ispat değil anlamaktır. Eylem araştırmasında deney ve kontrol grubu, bağımlı bağımsız değişkenler veya desteklenecek denenceler de yoktur.
- f. Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır. Eylem araştırmasında nicel yöntemler kullanılabilmesine rağmen, genellenmiş sonuçlara varmada tedbirli olmak gerekir.

2.2. Araştırmaya Ait İşlem Basamakları

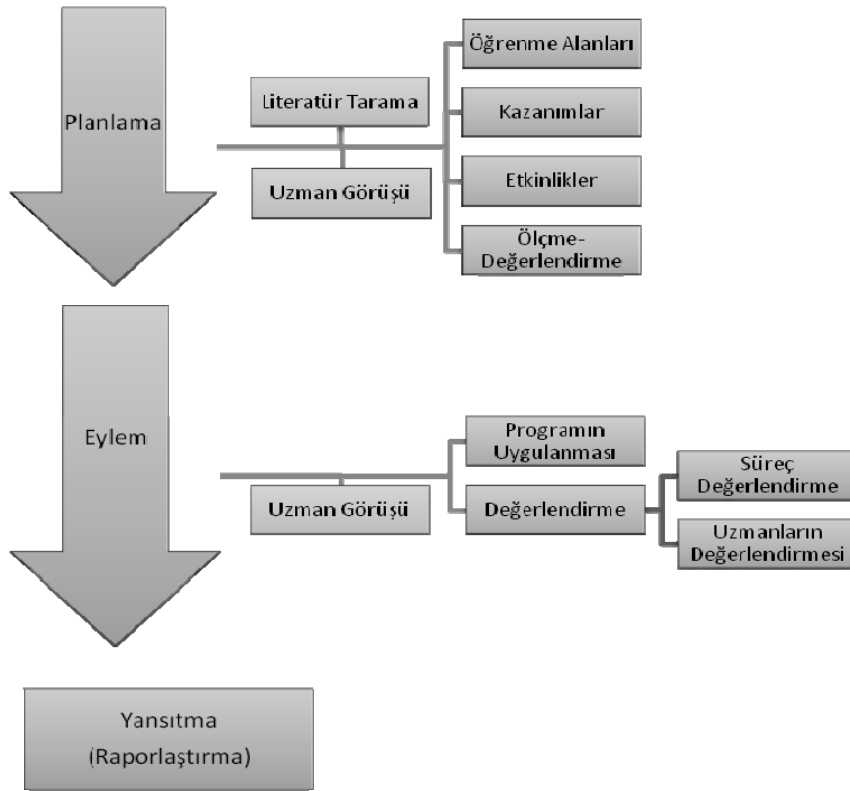
Eylem araştırması çeşitli aşamalardan oluşan bir süreçtir. Literatürde bu aşamaların sayısı farklılık göstermektedir. “Cain (2013), aşağıdaki şekli verilen döngünün 1940 larda Lewin tarafından tanıtıldığını ve birçok kişi tarafından geliştirildiğini (Elliott, 1991, McNiff 1988, Zuber-Skerritt 1996) belirtmiştir” (Barışeri, 2013:8).



Şekil 3. Eylem araştırması aşamaları (Barışeri, 2013:9)

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

Bu araştırmanın işlem basamakları planlama, eylem (uygulama), izleme-değerlendirme, ve yansıtma (raporlaştırma) basamaklarıdır. Planlama basamağında literatür taraması yapılmış elde edilen verilerden yola çıkılarak hazırlanan program tasarısı ile ilgili olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. Eylem basamağında program tasarısı uygulanmıştır. İzleme-değerlendirme basamağında, program tasarısı uygulanırken süreç değerlendirmesi yapılmış, uygulama sonunda ise uzman değerlendirmelerine başvurulmuştur. Daha sonra raporlaştırma aşaması tamamlanmıştır. Bu araştırma için uygulanmış olan işlemler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.



Şekil 4. Araştırma deseni

2.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde ölçüt örnekleme metodu kullanılmıştır. “Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örnekleme için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.), örnekleme alınurlar” (Büyüköztürk vd., 2010:91).

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği ABD lisans 1 düzeyinde öğrenim görmekte olan 2 öğrenci oluşturmaktadır. “Özel tanımlı, kasıtlı bir grupta gerçekleştiği için eylem araştırmalarında genellikle evren ve örneklem aynıdır. Bu nedenle genellenebilir sonuçlara varmak zorunlu değildir ve bazen olası da değildir. Bu nedenle, geniş bir evrende çalışılması, seçkisiz yöntemle bir örneklem seçilmesi bu araştırma için zorunlu değildir” (Büyüköztürk vd., 2010:285). Ayrıca, araştırmanın deneysel sürecine ilişkin olarak, tek denekli kontrol grupsuz süreç değerlendirmeye yönelik deneme modeli deseni kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler, araştırmacı tarafından uygulanacak görüşme, gözlem ve literatür tarama ve ölçüm teknikleri kullanılarak elde edilmiştir.

Bu araştırma sürecinde verilerin toplanmasında görüşme metodu kullanılarak, müzik öğretmenliği bölümlerinde bireysel çalgı eğitimi vermekte olan uzmanların, profesyonel olarak saksafon icra eden müzisyenlerin görüşleri elde edilmiştir. “Görüşme (“interview”, mülakat), sözlü iletişim yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir” (Karasar, 2009:165). Araştırma süresince nitel verilerin bir kısmını elde etmek için; bireysel çalgı eğitimi veren 5 öğretim üyesi ve 4 profesyonel saksafon icracısı ile sözlü iletişim yoluyla görüşülmüştür.

Araştırmacı, uygulama sürecinde aktif katılımcı olarak program taslağını 2 öğrenci ile uygulayarak gözlem yapmıştır. Derslerin işleniş sırasında gerekli görülen durumlarda video kayıtları alınmıştır. Gözlem haftada 2 ders saati olmak üzere uygulama süresince 7 hafta boyunca yapılmıştır. “Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar” (Büyüköztürk vd., 2010:143).

Literatür taramada öğretim programı hazırlanması ve saksafon öğretimi hakkında yazılmış bilimsel yayınlara ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılan çalışmalar dikkatle incelenmiş, elde edilen verilerden araştırmanın her aşamasında istifade edilmiştir. Ayrıca; konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar dikkatle incelenmiş, önemli görülen hususlar araştırma esnasında dikkate alınmıştır. Literatürün taranması esnasında sadece yazılı kaynaklar değil, görsel ve işitsel materyallerden de istifade edilmiştir. Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı farklı düzeylerdeki (ilköğretim, ortaöğretim) öğretim programları ve özellikle Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış çalgı öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesinden elde edilecek verilerden de yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan kaynaklardan bazıları şunlardır;

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

- Basic Music Theory: how to read, write, and understand written music (Harnum, 2001),
- Integrating The Music Learning Theory of Edwin E. Gordon with A Beginning Saxophone Curriculum (Oven, 2005),
- Complete Method for All Saxophones (Klose, 1950),
- Nouvelle Grande Methode de Saxophone par A. Mayeur. (Mayeur, 1963),
- The Complete Idiot's Guide to Music Theory (Miller, 2005),
- Early Saxophone Instruction In American Educational Institution (Murphy, 1994),
- The Art of Saxophone Playing (Teal, 1963),
- Single Reed Doubling: A Clarinet Method For Saxophonists (Watabe, 2008),
- Rudy Wiedoeft's complete modern method for the saxophone (Worth, 1927),
- Müzik Eğitimi (Uçan, 2005),
- Eylem Araştırması El Kitabı (Johnson, 2014)

Ölçüm tekniği kullanılarak elde edilen veriler; öğrenme alanları sonunda uygulanan test ve performans ölçümlerinden ve uygulama sonunda uzmanlar tarafından öğrenci performanslarının ölçümü ile elde edilmiştir. “Ölçmenin literatürde pek çok tanımı vardır. Turgut (1997) ölçmeyi, “bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı veya başka sembollerle gösterilmesi olarak tanımlar. Baykul (2000)’a göre ölçme, “gerçek dünyanın elamanlarını sayı veya sembollerle ifade eden bir modeldir” (Büyüköztürk vd., 2010:102).

2.5. Verilerin Analizi

Program hazırlama çerçevesinde araştırmaya yönelik nitel veriler, derlenip düzenlendikten sonra sistematikleştirilmiş ve betimsel yaklaşıma uygun olarak ifade edilmiştir. Gözlem yoluyla ve hazırlanan ölçekler vasıtasıyla kayıt altına alınan nicel veriler ise frekans ve aritmetik ortalama gibi yalın istatistiki yöntemler kullanılarak ortaya konulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Hazırlanan Saksafon Öğretim Programının Öğrenme İçeriğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretim programı 5 öğrenme alanından oluşmaktadır. Programın öğrenme alanları ve içeriği tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenme Alanları ve İçerikleri

Öğrenme Alanları	İçerik
1. Saksafonu Tanıma	1. Saksafonun tarihi, 2. Saksafon çeşitleri, 3. Saksafonun ses genişliği, 4. Saksafon bakımı.
2. Saksafonda Ses Üretimi	1. Saksafon üfleme teknikleri (tutuş, duruş, ellerin ve parmakların pozisyonu, dişlerin ve dudakların pozisyonu), 2. Saksafonda seslerin çıkış yerleri, 3. Diyafram nefesinin kullanımı.
3. Saksafonda Temel Teknik Beceriler	1. Staccato terimi bilgisi ve saksafon ile icra, 2. Legato terimi bilgisi ve saksafon ile icra.
4. Saksafonda Temel Seslendirme Becerileri	1. Gürlük terimleri (pianissimo, piano, mezzo piano, mezzo forte, forte, fortissimo), 2. Gürlük değişimleri (kreşendo, dekresendo), 3. Hız terimleri (grave, largo, larghetto, lento, adagio, andante, andantino, moderato, allegretto, allegro, vivace, presto, prestissimo), 4. Metronom çeşitleri, 5. Metronomun kullanımı.
5. Dizi-Etüd-Eser Çalışmaları	1. Sol majör dizi, 2. Sol majör etüd, 3. Vivaldi Dört Mevsim'den Bahar teması, 4. Mi minör (doğal, melodik, armonik) dizi, 5. Mi minör etüd, 6. Brahms Macar Dansı No:5 7. Do majör dizi, 8. Do majör etüd, 9. Mozart Korno Konçertosu 4. Bölüm 10. La minör (doğal, melodik, armonik) dizi, 11. La minör etüd, 12. Shostakovich Jazz Suite No: 2

3.2. Hazırlanan Saksafon Öğretim Programının Kazanımları ve Kritik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretim programında 5 öğrenme alanı dâhilinde 16 kazanım ve bu kazanımlara ait 39 kritik davranış vardır. Öğrenme alanlarına ait kazanımlar ve kritik davranışlar tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programının Kazanımları ve Kritik Davranışları

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Kritik Davranışlar
1.Öğrenme Alanı	<ol style="list-style-type: none">1. Saksafonun tarihi gelişimini bilir2. Saksafon çeşitlerini tanıır3. Saksafon parçalarını birleştirir-ayırır4. Saksafonun bakımını yapar	<ol style="list-style-type: none">1. Saksafonun tarihçesini söyleme- yazma,2. Saksafonun tahta üflelemeli bir çalgı olduğunu söyleme-yazma,3. Saksafon çeşitlerini söyleme-yazma,4. Saksafon çeşitlerinin tonlarını söyleme-yazma,5. Saksafon çeşitlerinin ses renklerini ayırt etme,6. Saksafonun parçalarını ayırt etme,7. Saksafonun parçalarını monte etme,8. Saksafonun parçalarını ayırma,9. Beki temizleme,10. Islanan güderileri temiz bir kâğıt yardımıyla çalgıya zarar vermeden temizleme,11. Tuş takımını tuş takım yağı ile yağlama,12. Horozun içini temizleme çubuğu ile temizleme.
2.Öğrenme Alanı	<ol style="list-style-type: none">1. Saksafon icrasında doğru üfleme tekniğini uygular2. Saksafonda birlik, ikilik, dörtlük ve sekizlik süre değerlerinde sesler üretir3. Saksafon icrasında	<ol style="list-style-type: none">1. Saksafon tutuşunda vücudun pozisyonunu gösterme,2. Saksafon tutuşunda ellerin ve parmakların pozisyonunu gösterme,3. Saksafon icrasında dişlerin ve dudakların pozisyonunu gösterme,4. Birlik, ikilik, dörtlük ve sekizlik süre değer-

	diyafram nefesini kullanır	lerini bilme, 5. Saksafonda seslerin çıkış yerlerini bilme, 6. Birlik, ikilik, dörtlük ve sekizlik süre değerlerinde çeşitli sesleri saksafon ile icra etme, 7. Saksafon icrasında diyafram nefesinin önemini bilme, 8. Diyafram kasının nasıl kullanılacağını bilme, 9. Saksafon icrasında diyafram nefesini kullanma.
3.Öğrenme Alanı	1. Saksafon ile notaları legato seslendirir 2. Saksafon icrasında notaları staccato seslendirir	1. Legato terimini bilme, 2. Saksafonda legato icra etme, 3. Staccato terimini bilme, 4. Saksafon ile staccato icra.
4.Öğrenme Alanı	1. Saksafon icrasında gürlük terimlerini ifade eder 2. Saksafon icrasında gürlük değişimlerini ifade eder 3. Saksafon icrasında hız terimlerini ifade eder	1. Gürlük terimlerini bilme, 2. Saksafonda gürlük derecelerini icra etme, 3. Kreşendo ve dekreşendo terimlerini bilme, 4. Saksafon ile kreşendo ve dekreşendo gürlük değişimlerini icra etme, 5. Hız terimlerini bilme, 6. Saksafon ile hız terimlerini icra etme.
5.Öğrenme Alanı	1. Sol Majör dizisini kavrar 2. Mi Minör dizisini kavrar 3. Do Majör dizisini kavrar 4. La Minör dizisini kavrar	1. Sol majör dizisini oluşturan sesleri bilme, 2. Sol majör dizisini oluşturan sesleri üretme, 3. Mi Minör dizisini oluşturan sesleri bilme, 4. Mi Minör dizisini oluşturan sesleri üretme, 5. Do majör dizisini oluşturan sesleri bilme, 6. Do majör dizisini oluşturan sesleri üretme, 7. La Minör dizisini oluşturan sesleri bilme, 8. La Minör dizisini oluşturan sesleri üretme.
Toplam	16 Kazanım	39 Kritik Davranış

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

3.3. Hazırlanan Saksafon Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretim programı 14 haftadan oluşan 1 akademik dönemi kapsamaktadır. Dersler 14 hafta boyunca haftada 1 saat olarak planlanmış, uygulamada ise 7 hafta boyunca haftada 2 saat olarak işlenmiştir. Ders işlenişi 1. Ders 45 dakika, 15 dakika Ara ve 2. Ders 45 dakika olarak gerçekleşmiştir.

Öğretim programının planlanan 14 haftalık ders planı tablo 3’de sergilenmiştir.

Tablo 3. Öğretim Programının Planlanan Haftalık Ders Programı

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanları	Planlan Ders Saati
1. Saksafonu Tanıma	1. Saksafonun Tarihçesi 2. Saksafonun Bakımı	1. Ders
2. Saksafonda Ses Üretimi	1. Saksafon İcrasında Kullanılan Üfleme Teknikleri 2. Saksafon İle Birlik, İkilik, Dörtlük, Sekizlik Süre Değerlerinde Ses Üretimi 3. Saksafon İcrasında Diyafram Nefesinin Kullanımı	2. Ders 3. Ders 4. Ders
3. Saksafonda Temel Teknik Beceriler	1. Saksafonda Legato İcra 2. Saksafonda Staccato İcra	5. Ders 6. Ders
4. Saksafonda Temel Seslendirme Becerileri	1. Gürlük Terimleri ve İcrası 2. Hız Terimleri ve İcrası	7. Ders 8. Ders
5. Dizi-Etüd-Eser Çalışmaları	1. Sol Majör Dizi-Etüd-Eser 2. Mi Minör Dizi-Etüd-Eser 3. Do Majör Dizi-Etüd-Eser 4. La Minör Dizi-Etüd-Eser	9. Ders 10. Ders 11. Ders 12. Ders 13. Ders 14. Ders

Derste kullanılan materyaller; Saksafon, dersin içeriğe uygun görsel ve işitsel materyaller, saksafon bakım seti (ilk ders için), nota sehпасı, metronom ve piyanodan oluşmaktadır.

3.4. Hazırlanan Saksafon Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlgili programa yönelik hazırlanan ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin süreç değerlendirmesi nasıldır sorusuna yönelik olarak ortaya çıkan bulgular ve yorumlar şu şekildedir. 5 öğrenme alanından oluşan öğretim programının 1. Öğrenme alanındaki ölçme-sınama durumu ile ilgili bilgiler tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Birinci Öğrenme Alanına Ait Bilişsel Sorular ve Öğrencilerin Aldıkları Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
1. Saksafon ne zaman, kim tarafından icat edilmiştir?	10	10
2. Saksafon ne tür bir çalgıdır?	10	10
3. Kaç çeşit saksafon vardır? Bunlardan üçünü yazınız.	10	10
4. Alto ve Bariton saksafon hangi tondadır yazınız.	10	10
5. Saksafonu oluşturan parçaları yazınız.	10	10
Toplam Puan	50	50

Birinci öğrenme alanına ait ölçme-sınama durumunda öğrencilere 10 soru sorulmuştur. İlk 5 soru bilişsel sorulardan oluşmuştur. 2 öğrenci de bilişsel soruların tamamını doğru cevaplandırarak tam puan almışlardır.

Tablo 5. Birinci Öğrenme Alanına Ait Uygulama Soruları ve Öğrencilerin Aldıkları Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
6. Saksafon bakımını uygulamalı olarak gösteriniz.	10	10
7. Dinlediğiniz ses kaydı hangi tür saksafona aittir?	10	10
8. Saksafonun parçalarını göstererek söyleyiniz.	10	10
9. Saksafonun parçalarını birleştiriniz.	10	10
10. Saksafonun parçalarını ayırınız.	10	10
Toplam Puan	50	50

Sorulan sorulardan son 5'i uygulamalı sorulardan oluşmaktadır. 2 öğrencide tüm soruları doğru cevaplandırarak tam puan almışlardır.

Birinci öğrenme alanı ait öğrenci toplam puanları Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Birinci Öğrenme Alanı Öğrenci Toplam Puanları

	Öğrenci 1	Öğrenci 2
Bilişsel Sınav Puanı	50	50
Uygulama Sınav Puanı	50	50
Toplam Puan	100	100

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

İkinci öğrenme alanındaki ölçme sınavı durumu ile ilgili bulgular şu şekildedir. Öğrencilere ikinci öğrenme alanına yönelik 5 soru sorulmuştur. Uygulamaya yönelik sorular, 10'ar puanlık 4 sorudan oluşmaktadır. 5. Soru müzikal performansa yönelik ve 60 puanlıktır. İkinci öğrenme alanına yönelik uygulama soruları ve öğrencilerin aldığı puanlar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. İkinci Öğrenme Alanına Ait Uygulama Soruları ve Öğrencilerin Aldığı Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
1. Saksafon icrasında vücudun pozisyonunu gösteriniz.	10	10
2. Saksafon icrasında ellerin ve parmakların pozisyonunu gösteriniz?	10	10
3. Saksafon icrasında dişlerin ve dudakların pozisyonunu gösteriniz.	10	10
4. Diyafram nefesi nasıl alınır gösteriniz?	10	10
Toplam Puan	40	40

2 öğrenci de uygulamaya yönelik soruların tamamını doğru cevaplandırarak tam puan almıştır. Bu durum, 2 öğrencinin de hazırlık bulunuşluk düzeylerinin aynı olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. İkinci Öğrenme Alanına Ait Müzikal Performans Ölçeği ve Öğrencilerin Aldığı Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
1. Vücut pozisyonu doğru mu?	10	9
2. Ellerin ve parmakların pozisyonu doğru mu?	6	5
3. Saksafon icrasında dişlerin ve dudakların pozisyonu doğru mu?	8	6
4. Diyafram nefesinin kullanımı.	10	10
5. İcrada süre değerlerinin doğruluğu.	9	10
6. İcrada notaların doğruluğu.	10	8
Toplam Puan	53	48

Öğrencilerin müzikal performans sınavından aldığı puanlar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 9. İkinci Öğrenme Alanı Öğrenci Toplam Puanları

	Öğrenci 1	Öğrenci 2
Uygulama Sınav Puanı	40	40
Müzikal Performans Puanı	53	48
Toplam Puan	93	88

Öğrencilerin ikinci Öğrenme alanı uygulama ve performans sınav puanlarının toplanmaları neticesinde ortaya çıkan sonuç tablo 9’da gösterilmiştir.

Üçüncü öğrenme alanındaki ölçme sınama durumu ile ilgili bulgular şu şekildedir. Öğrencilerden müzikal performansa yönelik olarak daha önce belirlenen eseri icra etmeleri istenmiştir. Üçüncü öğrenme alanına ait müzikal performans ölçeği ve öğrencilerin aldığı puanlar Tablo 10.’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Üçüncü Öğrenme Alanına Ait Müzikal Performans Ölçeği ve Öğrencilerin Aldığı Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
1. Saksafon icrasında tutuş, duruş doğru mu?	16	16
2. Saksafon icrasında üfleme tekniği doğru mu?	20	20
3. Diyafram nefesinin kullanımı.	20	20
4. İcrada notaların ve süre değerlerinin doğruluğu.	16	20
5. Legato ve Staccato İcra.	20	20
Toplam Puan	92	96

Üçüncü öğrenme alanına ait performans sınavından Öğrenci 1 92, Öğrenci 2 96 puan almıştır.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

Tablo 11. Dördüncü Öğrenme Alanına Ait Müzikal Performans Ölçeği ve Öğrencilerin Aldığı Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
1. Saksafon icrasında tutuş, duruş ve üfleme tekniği doğru mu?	18	18
2. Diyafram nefesinin kullanımı.	20	20
3. İcrada notaların ve süre değerlerinin doğruluğu.	20	20
4. Gürlük terimlerine uygun icra.	16	16
5. Tempoya uygun icra.	20	20
Toplam Puan	94	94

Dördüncü öğrenme alanına ilişkin performans sınavından her iki öğrenci de 94 puan almıştır.

Beşinci öğrenme alanındaki ölçme sınama durumu ile ilgili bulgular şu şekildedir. Öğrencilerden müzikal performansa yönelik olarak daha önce belirlenen eseri icra etmeleri istenmiştir. Beşinci öğrenme alanına ait müzikal performans ölçeği ve öğrencilerin aldığı puanlar tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Beşinci Öğrenme Alanına Ait Müzikal Performans Ölçeği ve Öğrencilerin Aldığı Puanlar

Sorular	Öğrenci 1	Öğrenci 2
1. Saksafon icrasında tutuş, duruş ve üfleme tekniği doğru mu?	19	19
2. Diyafram nefesinin kullanımı.	20	20
3. İcrada notaların ve süre değerlerinin doğruluğu.	14	18
4. Gürlük terimlerine uygun icra.	16	18
5. Tempoya uygun icra.	18	18
Toplam Puan	87	93

Beşinci öğrenme alanına ilişkin performans sınavından Öğrenci 1 87, Öğrenci 2 93 puan almıştır.

3.5. Hazırlanan Saksafon Öğretim Programının Uzman Görüşleri Çerçevesinde Uygulamadaki Görünümüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 13. Öğrenci 1'in Jazz Suite'e Ait Performans Değerlendirme Ölçeği ve Aldığı Puanlar

Öğrenci 1			
DAVRANIŞLAR	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
1. Saksafon tutuşunda vücudun pozisyonunu gösterme	10	9	8
2. Dolgun temiz ses üretme	8	10	9
3. Nefes kontrolünü sağlama	10	10	9
4. Ses yüksekliklerini ve nota süre değerlerini doğru icra etme	8	9	9
5. Legato notaları doğru icra etme	9	10	10
6. Staccato notaları doğru icra etme	9	9	9
7. Gürlük ve hız terimlerini doğru icra etme	8	8	8
8. Eseri müzikal bir bütünlük içinde icra etme	8	9	9
9. Entonasyon	9	10	10
10. Eşlikli icrada ritim uyumu sağlama	10	10	9
Toplam Puan	89	94	90

Tablo 13'de Öğrenci 1'in Jazz Suite icrasına ait uzman değerlendirme puanları sunulmuştur. Uzman görüşlerinin icraya ait değerlendirme puanlarına bakıldığında Öğrenci 1'in aldığı en düşük puan 8 ve 3 uzmanın puanlarının ortalaması 91'dir. Performans ölçeğinin değerlendirilmesinde esas alınan ölçeğe göre 91 puanı "tamamen yeterli" düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 14. Öğrenci 2'nin Jazz Suite'e Ait Performans Değerlendirme Ölçeği ve Aldığı Puanlar

Öğrenci 2			
DAVRANIŞLAR	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
1. Saksafon tutuşunda vücudun pozisyonunu gösterme	10	10	9
2. Dolgun temiz ses üretme	9	10	9
3. Nefes kontrolünü sağlama	10	10	10
4. Ses yüksekliklerini ve nota süre değerlerini doğru icra etme	10	9	10
5. Legato notaları doğru icra etme	9	10	10
6. Staccato notaları doğru icra etme	8	9	10
7. Gürlük ve hız terimlerini doğru icra etme	8	9	10
8. Eseri müzikal bir bütünlük içinde icra etme	9	9	9
9. Entonasyon	9	10	10
10. Eşlikli icrada ritim uyumu sağlama	10	10	9
Toplam Puan	92	96	96

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

Tablo 14’de Öğrenci 2’nin Jazz Suite icrasına ait uzman değerlendirme puanları sunulmuştur. Uzman görüşlerinin icraya ait değerlendirme puanlarına bakıldığında Öğrenci 1’in aldığı en düşük puan 9 ve 3 uzmanın puanlarının ortalaması 94,5’dir. Performans ölçeğinin değerlendirilmesinde esas alınan ölçeğe göre 94,5 puanı “tamamen yeterli” düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 15. Öğrenci 1’in Hungarian Dance’a Ait Performans Değerlendirme Ölçeği ve Aldığı Puanlar

Öğrenci 1			
DAVRANIŞLAR	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
1. Saksafon tutuşunda vücudun pozisyonunu gösterme	10	9	8
2. Dolgun temiz ses üretme	9	10	9
3. Nefes kontrolünü sağlama	10	10	9
4. Ses yüksekliklerini ve nota süre değerlerini doğru icra etme	9	9	8
5. Legato notaları doğru icra etme	8	9	9
6. Staccato notaları doğru icra etme	9	9	10
7. Gürlük ve hız terimlerini doğru icra etme	9	8	8
8. Eseri müzikal bir bütünlük içinde icra etme	9	9	9
9. Entonasyon	9	9	9
10. Eşlikli icrada ritim uyumu sağlama	10	10	9
Toplam Puan	92	92	88

Tablo 15’de Öğrenci 1’in Hungarian Dance icrasına ait uzman değerlendirme puanları sunulmuştur. Uzman görüşlerinin icraya ait değerlendirme puanlarına bakıldığında Öğrenci 1’in aldığı en düşük puan 8 ve 3 uzmanın puanlarının ortalaması 90,5’dir. Performans ölçeğinin değerlendirilmesinde esas alınan ölçeğe göre 90,5 puanı “tamamen yeterli” düzeyine karşılık gelmektedir.

Tablo 16. Öğrenci 2’nin Hungarian Dance’a Ait Performans Değerlendirme Ölçeği ve Aldığı Puanlar

Öğrenci 2			
DAVRANIŞLAR	Uzman 1	Uzman 2	Uzman 3
1. Saksafon tutuşunda vücudun pozisyonunu gösterme	10	10	9
2. Dolgun temiz ses üretme	9	10	9
3. Nefes kontrolünü sağlama	10	10	10

4. Ses yüksekliklerini ve nota süre değerlerini doğru icra etme	9	9	9
5. Legato notaları doğru icra etme	10	10	10
6. Staccato notaları doğru icra etme	10	10	10
7. Gürlük ve hız terimlerini doğru icra etme	9	9	9
8. Eseri müzikal bir bütünlük içinde icra etme	9	8	8
9. Entonasyon	9	9	10
10. Eşlikli icrada ritim uyumu sağlama	10	10	9
Toplam Puan	95	95	93

Tablo 16’da Öğrenci 2’nin Hungarian Dance icrasına ait uzman değerlendirme puanları sunulmuştur. Uzman görüşlerinin icraya ait değerlendirme puanlarına bakıldığında Öğrenci 2’nin aldığı en düşük puan 9 ve 3 uzmanın puanlarının ortalaması 94’dür. Performans ölçüğünün değerlendirilmesinde esas alınan ölçüğe göre 94 puanı “tamamen yeterli” düzeyine karşılık gelmektedir.

3.6. Hazırlanan Saksafon Öğretim Programının Uygulamadaki Deneysel Görünümüne Yönelik Süreç ve Sonuç Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretim programının uygulanması esnasında öğrenme alanları sonunda yapılan süreç değerlendirme sınavlarında her iki öğrencinin de aldığı puanlar 80-100 puan aralığındadır. Planlama aşamasında belirlenen ölçüte göre her iki öğrencide süreç değerlendirme sınavlarında “tamamen yeterli” kategorisinde değerlendirilmiştir.

Öğretim programının uygulanmasından sonra öğrenciler tarafından icra edilen, planlama aşamasında belirlenmiş olan 2 eserin 3 uzman tarafından değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin elde ettikleri puanlar 80-100 puan aralığındadır. Daha önce belirlenen ölçüte göre bu puan aralığı “tamamen yeterli” kategorisindedir.

Öğrencilerin uygulama esnasında ve uygulama sonunda yapılan değerlendirme neticesinde aldıkları puan, hem öğrencilerin başarısını hem de programın başarısını göstermektedir.

Süreç değerlendirmesinde elde edilen puanların ortalaması tablo 17.’de gösterilmiştir.

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK SAKSAFON ÖĞRETİM...

Tablo 17. Öğrenme Alanları Değerlendirme Puan Ortalamaları

Öğrenme Alanları	Öğrencilerin Puan Ortalaması
1. Öğrenme Alanı Değerlendirme Puanı	100 (Tamamen Yeterli)
2. Öğrenme Alanı Değerlendirme Puanı	90 (Tamamen Yeterli)
3. Öğrenme Alanı Değerlendirme Puanı	94 (Tamamen Yeterli)
4. Öğrenme Alanı Değerlendirme Puanı	94 (Tamamen Yeterli)
5. Öğrenme Alanı Değerlendirme Puanı	90 (Tamamen Yeterli)
Ortalama Puan	93.6 (Tamamen Yeterli)

Öğrenme alanları sonunda yapılan sınavlardan edilen puanların ortalaması 95.6 olarak tespit edilmiştir. 93.6 puanı daha önce belirlenen ölçüte göre “tamamen yeterli” kategorisindedir.

Tablo 18’de Uygulama sonunda uzman değerlendirmeleri sonucu elde edilen puanlar ve ortalaması gösterilmiştir.

Tablo 18. Uygulama Sonu Uzman Değerlendirmeleri Puan Ortalaması

Eser Adı	Öğrencilerin Puan Ortalaması
Jazz Suite	92.8 (Tamamen Yeterli)
Hungarian Dance	92.5 (Tamamen Yeterli)
Ortalama Puan	92.6 (Tamamen Yeterli)

Uygulama sonunda öğrenci performanslarının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanların ortalaması 92.6 olmuştur. 92.6 puanı daha önce belirlenen ölçüte göre “tamamen yeterli” kategorisindedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

4.1.1. Hazırlanan saksafon öğretim programının içeriğine ilişkin sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programında 5 öğrenme alanı ve bu alanlara ait toplam 14 alt öğrenme alanı bulunmaktadır. 14 haftadan oluşan saksafon programının içeriği 26 konudan oluşmaktadır. Ayrıca içerikte çeşitli bestecilere ait 19 eser ve 24 etüt kullanılmıştır. İçerikte kullanılan 24 etüt ve 7 eser araştırmacı tarafından bestelenmiştir.

Öğrencilerin süreç ve uzman değerlendirmelerinden aldıkları puanlar göz önüne alındığında, hazırlanan saksafon öğretim programı için seçilen içeriğin, programın başarılı olması için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.2. Hazırlanan saksafon öğretim programının öğrenme alanları çerçevesinde kazanımları ve kritik davranışlarına ilişkin sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programında 16 kazanım ve bu kazanımlara ait toplam 39 kritik davranış vardır. Öğrencilerin süreç ve uzman değerlendirmelerinden aldıkları puanlar göz önüne alındığında, hazırlanan saksafon öğretim programı için seçilen kazanım ve kritik davranışların, programın başarılı olması için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.3. Hazırlanan saksafon öğretim programında kazanımlara ulaşılabilmesi için düzenlenecek öğrenme-öğretme durumlarına ilişkin sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programı 14 haftalık bir akademik dönemden oluşmaktadır. Dersler 14 hafta için haftada 1 ders olarak planlanmıştır. Dersler 45 dakikalıktır. Uygulamada dersler haftada 2 ders olmak üzere 7 haftada tamamlanmıştır. 2 ders arasında 15 dakikalık ara verilmiştir. Öğrencilerin süreç ve uzman değerlendirmelerinden aldıkları puanlar göz önüne alındığında, hazırlanan saksafon öğretim programının öğrenme-öğretme durumlarının, kazanımlara ulaşılabilmesi için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.4. Hazırlanan saksafon öğretim programına yönelik olarak oluşturulan ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin süreç değerlendirmesine yönelik sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programı ile ilgili olarak öğretim alanları sonunda süreç değerlendirmesine yönelik bilişsel, uygulama ve performans testleri yapılmıştır. Öğrenme alanları sonunda yapılan testler tablo 19.'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Programda Uygulanan Süreç Değerlendirme Testleri

Öğrenme Alanları	Testin Uygulandığı Ders
1. Saksafonu Tanıma	1. Ders
2. Saksafonda Ses Üretimi	4. Ders
3. Saksafonda Legato ve Staccato İcra	6. Ders
4. Saksafonda Gürlük ve Hız Terimlerinin İcrası	8. Ders
5. Dizi-Etüt-Eser İcrası	14. Ders

Yapılan testlerde öğrencilerin aldığı puanlar 80–100 arasındadır. Bütün öğrenme alanları için daha önce belirlenmiş olan ölçüte göre 80–100 arası puanlar, “tamamen yeterli” kategorisine girmektedir. Öğrencilerin program sonunda uzmanların değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlar da 80–100 aralığında olduğundan; uzmanların değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar, süreç değerlendirmelerinden elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Dolayısıyla, programın ölçme-değerlendirme boyutunun, programın başarılı olması için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.5. Hazırlanan saksafon öğretim programının tasarıdaki görünümüne ilişkin sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programının modeli, modelin programa uygunluğu, programın felsefesi/yaklaşımı içerik ve boyutları itibarıyla tasarı olarak başlangıç düzeyi saksafon öğretimi için uygun-uygulanabilir nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.6. Hazırlanan saksafon öğretim programının uzman görüşleri çerçevesinde uygulamadaki görünümüne ilişkin sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programı uygulandıktan sonra, programın planlama aşamasında belirlenen 2 eser uygulamaya katılan 2 öğrenci tarafından icra edilmiş ve icra edilen bu 2 eser 3 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda öğrencilerin elde ettikleri puanlar daha önce belirlenmiş olan ölçüte göre “tamamen yeterli” kategorisine girmektedir. Uzmanların değerlendirmelerinden elde edilen verilere göre programın başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

4.1.7. Hazırlanan saksafon öğretim programının uygulamadaki görünümüne yönelik süreç ve sonuç değerlendirmeleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Hazırlanan saksafon öğretim programının uygulanması esnasında süreç değerlendirmesi yapılmış, uygulama sonunda ise uzman değerlendirmesine başvurulmuştur. Süreç değerlendirmelerinden ve uzman değerlendirmelerinden elde edilen sonuç, değerlendirmeler arası uyum olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin süreç ve uzman değerlendirmelerinden elde ettikleri puan ortalamaları, daha önce belirlenen ölçütlere göre “tamamen yeterli” kategorisine girdiği için süreç ve uzman değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. Öneriler

Aşağıda problem durumu ve alt problemler ışığında, başkaca araştırma ve araştırmacılara yol göstermesi açısından bazı önerilere yer verilmiştir.

✓ Müzik öğretmenliği bölümlerinde, eğitimi verilen müzik türlerinin çeşitliliğini arttırmak amacıyla saksafon öğretimini gerçekleştirebilecek kadrolu öğretim elemanları ya da bu mümkün değilse ücretli öğretim elemanı kapsamında istihdam edilmesi sağlanarak, öğrencilerin dünya müziklerini yakından tanımalarına katkı sağlayabilecek, kullanım alanı oldukça zengin olan saksafonun müzik öğretmenliği lisans programlarına dâhil edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

✓ Araştırmaya konu olan saksafon öğretim programı, başlangıç düzeyine yöneliktir. Başlangıç düzeyinden itibaren konu ile ilgili yeni ve daha geniş katılımlı çalışmaların yapılmasının saksafon öğretimi için faydalı olacağı düşünülmektedir.

✓ Öğretim sürecinde kullanılacak metotlarda yer alacak etütlerde teknik öğelerin yanı sıra müzikal unsurların da ön planda tutulması, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilir.

✓ Saksafon öğretiminde, eşlik çalgısı olarak piyanonun kullanılması başta entonasyon bozukluğu, eşlikle çalma yetersizliği, ritim uyumu sağlayamama gibi sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünüldüğünden yararlı olacaktır.

✓ Öğretim Programının diğer dönemlere ilişkin kapsamı da düşünüldüğünde güncel müziklerden, okul bandosunda çalınabilecek nitelikteki eserlerden, orkestra (pop, caz, klasik, oda müziği vb.) eserlerinden, halk müziği ve sanat müziği eserlerinden istifade edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

✓ Saksafon öğretiminin ilerleyen aşamalarında program içeriğini oluşturacak eserlerin seçiminde öğrenci görüşlerine de yer verilmesinin, programın işlevselliği açısından daha yararlı olabileceği değerlendirilmektedir.

✓ Saksafon öğretiminde dijital teknolojiye dayalı interaktif öğretim yaklaşımlarından da yararlanılabileceği hususu öğrenciyle paylaşılmalı, öğrencilerin konuya bakış açıları genişletilmelidir.

KAYNAKÇA

AKKUŞ, R. (1996). *Anadolu güzel sanatlar liselerinden mezun olan öğrencilerin öğrenci giriş davranışlarının çalgı eğitimi bakımından değerlendirilmesi*. Birinci Ulusal AGSL Müzik Bölümleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Bursa.

AKPINAR, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Data, Ankara.

- AKSOY, N. (2003). *Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı: 36. 474-489.
<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/714-2011062712418-aksoy.pdf>. (Erişim tarihi: 07.02.2014)
- BARIŞERİ, N. (2013). *Araştırma yaklaşım ve yöntemleri: müzik eğitiminde uygulamalı araştırmalar*. Sanat Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-13.
<http://www.sanategitimidergisi.com/makale/pdf/1365075809.pdf> (Erişim tarihi: 10.02.2014)
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., Çakmak, E, K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ayrıntı, Ankara.
- DEMİREL Ö., SEFEROĞLU, S, S., YAĞCI, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Öncü: Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi, Ankara.
- HARNUM, J. (2001) *Basic music theory: how to read, write, and understand written music*. Chicago: Sol-Ut Press,
- JOHNSON, P.A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner., M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel: Ankara.
- KINIK, M. (2010) *Güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde bağlama dersi başlangıç düzeyine yönelik öğretim programı önerisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KLOSE, H. (1950). *Complete Method for All Saxophones*. Paris: Alphonse Leduc.
- MAYEUR, A. (1963). *Nouvelle grande methode de saxophone par A. Mayeur*. Paris: Alphonse Leduc.
- MİLLER, M. (2005). *The Complete Idiot's Guide to Music Theory*. New York: Alpha.
- MURPHY, M, J. (1994). *Early Saxophone Instruction In American Educational Institution*. Doktora tezi. Northwestern Üniversitesi, Illinois.
- OVEN, T, J. (2005) *Integrating The Music Learning Theory of Edwin E. Gordon with A Beginning Saxophone Curriculum*. Doktora tezi. Iowa Üniversitesi, Iowa.
- ŞİMŞEK, A. (Ed.). (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TEAL, L. (1963). *The art of saxophone playing*. New Jersey: Birch Tree.
- UÇAN, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Önder: Ankara.

- USLU, M. (1996). *Türkiye'deki çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde agsl müzik bölümlerinin önemi*. 1. Ulusal Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri Müzik Bölümleri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Bursa.
- WATABASE, J. (2008). *Single Reed Doubling: A Clarinet Method For Saxophonists*. Kuzey Colorado Üniversitesi, Colorado.
- WORTH, B. (1927). *Rudy Wiedoeft's complete modern method for the saxophone*. New York: Robins Music Corporation.
- YILDIRIM, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin: Ankara.
- YILDIZ, N. (1986). *Müzik öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarında ana çalgı keman eğitiminin programlar yönünden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MEDYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ*

Salih SEYHAN**

Ayşegül KADI***

ÖZET

Araştırmanın amacı; üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeylerinin incelemektir. Çalışma evrenini, Atatürk Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 290 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş olmasından dolayı tarama modelinde ve aynı zamanda öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olmasından dolayı da ilişkisel modelde bir çalışmadır. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı fark vardır. Ancak bu değişkene göre üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık puanları arasında anlamlı fark yoktur. Sınıf düzeyi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık puanları farklılaşmamaktadır. Bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları farklılaşmaktadır. Ancak bu değişkene göre üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlığı puanları farklılaşmamaktadır. Üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Üniversite Öğrencileri, Yaşam Boyu Öğrenme

* Bu çalışma The 6th International Conference Edu World 2014 Konferansı'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. AÜ, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, sseyhan@atauni.edu.tr

*** Arş.Gör., EÜ., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aysegul.kadi@ege.edu.tr

LIFELONG LEARNING TENDENCIES AND MEDIA LITERACY LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

Purpose of this study is to examine lifelong learning tendencies and media literacy levels of university students. The accessible population of study consisted of university students at the Faculty of Communication, Atatürk University. The sample of study was determined by convenience sampling method and study was conducted with 290 university students. As instruments, Lifelong Learning Tendency Scale and Media Literacy Level Determination Scale were used. The study design was determined correlational cause relationship between lifelong learning tendencies and media literacy levels of university students was examined. Besides research design was survey model cause differences between lifelong learning tendencies and media literacy levels of university students were examined according to independent variables.

Findings are; lifelong learning tendencies of university students differ according to gender. But media literacy levels of university students do not differ according to this variable. Lifelong learning tendencies and media literacy levels of university students do not differ according to class. Lifelong learning tendencies of university students differ according to field of study. But media literacy levels of university students do not differ according to this variable. There is not a significant relationship between lifelong learning tendencies and media literacy levels of university students at 0.05 level of significance.

Key words: Media Literacy, University Student, Lifelong Learning

GİRİŞ

Genel olarak incelendiğinde eğitimden faydalanması beklenen hedef kitlenin çocuklar, gençler ve yetişkinler olduğu görülebilir. Son dönemde bu fikir değişmiş ve herkes için eğitim faaliyetleri planlamaya başlanmıştır. Eğitim sadece bireylere meslek edindirmek amacıyla sunulan bir hizmet değil; sosyal uyumu, aktif vatandaşlığı ve kişisel gelişimi sağlayan faaliyetler bütünüdür (Zamaron, 2013:120).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü' nün tanımına göre yetişkin eğitimi; zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış kimselerin, hayatlarının herhangi bir bölümünde duyacakları öğrenme ihtiyacını karşılamak üzere düzenlenen faaliyetleri kapsar (Lowe, 1985:23). Yaşam boyu öğrenme kavramı ise; yetişkin eğitimi, sürekli eğitim gibi kavramlarla birlikte kullanılır ve informal eğitimi de içerir (Coşkun ve Demirel, 2012).

Yaşam boyu öğrenme; bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinliklerdir (Avrupa Komisyonu, 2002). Kulich (1982) yaşam boyu öğrenmeyi; bireyin tüm ömründe eğitimin olması, White (1982); bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için hazırlanmaları, Lengrad (1979) ise yaşamın bütünüyle özdeşleşmiş eğitim olarak tanımlamıştır (Aspın ve Chapman, 2000). Jarvis'e (2004) göre yaşam boyu öğrenme bireysel ve kurumsal öğrenmenin ürünüdür. Holmes (2002) yaşam boyu öğrenmeyi bir yaklaşım ve disiplin olarak ifade etmiştir. Eğitim ya da kurs almak ile aynı kavram olmadığını ifade ederek yaşam boyu öğrenmeyi; kişisel gelişim, planlanmış gelişim, planlanmamış gelişim ve deneyim tabanlı gelişim olarak ele almıştır. Yaşam boyu öğrenme yer, zaman, yaş, sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi gibi kavramlarla sınırlandırılmamakta ve her bireye fırsat eşitliği sunmaktadır (Dinevski ve Dinevski, 2004).

Cropley ve Dave (1978) yaşam boyu öğrenmenin karakteristiklerini bütünsellik, entegrasyon, esneklik, demokratikleştirme ve kendini gerçekleştirme şeklinde sınıflandırmıştır. Bütünselliğe göre yaşam boyu öğrenme her yaşta bireyin içinde bulunduğu örgün ve yaygın eğitim sistemlerini kapsar. Entegrasyon: Örgün eğitim kurumlarındaki öğrenme sürecine ev ve toplum yaşamının entegre edilmesidir. Esneklik: Yaşam boyu öğrenmenin değişim ihtiyaçlarına uyulanabilirliğidir. Demokratikleştirme: Yaşam boyu öğrenmenin farklı bireylerin gelişimleri, ilgileri ve motivasyonları için eğitimden fayda görmesini sağlar. Kendini gerçekleştirme: Yaşam boyu öğrenmenin hedefidir.

Medya, günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Bireylerin birbirleri ile iletişim kurmaları, gündemden haberdar olmaları, bilgi edinmeleri, bilgilerini güncellemelerini sağlayarak bilgiyi yaşamın bir parçası haline getirir, çeşitli mesajlarla bireyleri farklı şekilde etkiler. Bilginin üretildiği ve paylaşıldığı dönemde, bilgiye erişimde teknoloji kullanımı bilgi okuryazarlığının vazgeçilmezidir. Ancak eleştirel düşünme ve sentez yeteneği ile yararlı bilginin ayrılması becerileri de bilgi okuryazarlığının vazgeçilmezidir (Altun, 2005; Polat ve Odabaş, 2008). Medya okuryazarlığı çalışmalarının başlangıcı, medya iletilerinin kitleler üzerindeki etkileri ile olmuştur. Televizyonun olumsuz etkilerini vurgulayan araştırmaların sonuçları ile medya okuryazarlığının etkin bir şekilde uygulanması gerekliliği görülmüştür. Aufderheide (1993) 'e göre Medya okuryazarlığı medya mesajlarına ulaşma, çözümleme, iletme, analiz etme, değerlendirme yeteneğidir (Altun, 2005). Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, çeşitli mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletmedir (Gomez ve Gomez, 2007; Manzo, 2007 den akt. Korkmaz ve Yeşil, 2011: 112).

Yaşam boyu öğrenme ve medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara aşağıda yer verilmiştir:

Kara ve Kürüm (2007) sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme kavramına yükledikleri anlamı irdelemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi bilginin hızla artması ve kişilerin yaşanan gelişmelere uyum sağlaması açısından önemli ve gerekli gördükleri, ancak kavramın anlamı ve kapsamı ile ilgili kimi yanılgılarının olduğu saptamıştır.

Köksal ve Çoğmen (2013)'in Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları yaşam boyu öğrenme kavramının önemini takdir etseler de üniversitedeki öğrenmeyi destekleyici olanakları yetersiz bulmuşlardır. Haseki vd. (2014) bireylerin Facebook kullanım durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedeflemiştir. Ölçeklerin alt boyutları arasında gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizleri sonucunda ise Facebook'un sosyal ilişkilere ilişkin kullanımı ile Yaşam boyu Öğrenme Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Facebook'un çalışmalara ilişkin kullanımı ile Yaşam boyu Öğrenme Ölçeğinin "Motivasyon", "Sebat" ve "Öğrenmede Merak Yoksunluğu" alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Facebook'un günlük amaçla kullanımı ile Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" ve "Öğrenmede Merak Yoksunluğu" alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ve medya okuryazarlığının bireylere kazandırılmasında, üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca alan yazın incelendiğinde bu iki değişkeni birlikte alan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle, Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesinin alan yazındaki bu boşluğu doldurması ve araştırmacı ve uygulayıcılara önemli yararlar sağlaması beklenmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4. Üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş olmasından dolayı korelasyoneldir. Korelasyonel araştırma deseni ya kestirim araştırmalarında ya da ilişki araştırmalarında uygulanır. Korelasyonel araştırmalar, korelasyonel istatistikleri kullanarak değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyma amacıyla olan çalışmaları kapsar (Balcı, 2011). Araştırma aynı zamanda, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeylerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş olmasından dolayı tarama modelindedir. Tarama modeli insanların tutumları, inanışları, değerleri, alışkanlıkları, düşünceleri gibi bilgi türlerini belirlemede kullanılan bir araştırma modelidir (Mcmillan ve Schumacher, 2001).

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, Atatürk Üniversitesi'nde 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 290 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para, iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Aşağıda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre frekans tabloları verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Özellik	N	%
Cinsiyet	Kadın	123	42,4
	Erkek	167	57,6
	Toplam	290	100,0
Sınıf düzeyi	Birinci sınıf	145	50,0
	İkinci sınıf	86	29,7
	Üçüncü sınıf	44	15,2
	Dördüncü sınıf	15	5,2
	Toplam	290	100,0
Öğrenim görülen bölüm	Gazetecilik	115	39,7

Turizm İşletmeciliği	26	9,0
Gastronomi	45	15,5
Halkla İlişkiler	58	20,0
Radyo Televizyon Ve Sinema	44	15,2
Konaklama	2	,7
Total	290	100,0

Tablo 1’ de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin % 42,4’ ü kadın, %57,6’sı erkek, % 50’si birinci sınıf, % 29,7’ si ikinci sınıf, % 15,2’ si üçüncü sınıf, % 5,2’si dördüncü sınıftır. Aynı zamanda öğrencilerin % 39,7’si Gazetecilik Bölümü, %9’u Turizm İşletmeciliği Bölümü, %15,5’i Gastronomi Bölümü, %20’si Halkla İlişkiler Bölümü ve %15,2’si Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü ve % ,7 ‘si Konaklama Bölümündedir.

Veri toplama araçları

Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği: Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilmiştir. Medya okuryazarlığını belirlemeye yönelik sorular 5’li likert tipinde “1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren 3=Ara Sıra, 4=Sıklıkla ve 5=Her zaman”ı ifade edecek şekilde derecelendirilmiştir. 17 madde ve 3 faktörden oluşan “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” toplam varyansın % 42,5’ni açıklamaktadır. Ölçeğin boyutları “bilgi sahibi olmak”, “analiz edebilme ve tepki oluşturabilme”, yargılayabilme/örtük mesajları görebilmek” tir. Karaman ve Karataş (2009) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,84 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,94 olarak bulunmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği: Diker Coşkun and Demirel (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde), merak yoksunluğu(9 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar “çok uyuyor”, “kısmen uyuyor”, “çok az uyuyor”, “çok az uymuyor”, “kısmen uymuyor”, “hiç uymuyor” şeklinde derecelendirilmiştir. 27 maddeden oluşmaktadır. Diker Coşkun and Demirel (2012) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 17.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden aldıkları toplam puanların cinsiyetlerine farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımlı-

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MEDYA...

sız Örneklemeler İçin T Testi kullanılmıştır. Gruplar normal dağılım gösterdiğinden ve grup varyansları homojen olduğundan bu test tercih edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden aldıkları toplam puanların sınıf ve öğrenim görülen bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bu test normal dağılım, varyans homojenliği, örneklem büyüklüğü gibi parametrik test varsayımları karşılanmadığından kullanılmıştır. Ayrıca hangi bölümlerin yaşam boyu öğrenme puanları arasında fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden aldıkları toplam puanların arasındaki ilişkiyi incelemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Her iki değişkende sürekli ve aralarındaki ilişki doğrusal olduğundan bu test kullanılmıştır.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek üzere uygulanan ölçme aracı sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.s.	T	p
Yaşam boyu öğrenme	Kadın	123	58,59	22,69	-2,71	,01
	Erkek	167	66,13	23,90		
Medya okuryazarlığı	Kadın	123	65,07	14,25	-,81	,42
	Erkek	167	66,34	12,30		

Tablo 2'deki veriler göz önüne alındığında, cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı fark vardır ($p \leq .05$). Erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları kadın öğrencilerin puanlarından daha yüksektir.

Yükseköğretim kademesinde elde edilen başarı erkekler için olumlu katkılar getirmiş olabilir ve erkeklerin sürekli öğrenme ve gelişmeye daha fazla güdülenmelerinden kaynaklanabilir. Ancak cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p > .05$).

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
Yaşam boyu öğrenme	Birinci Sınıf	145	148,33	3	2,74	,43
	İkinci Sınıf	86	149,27			
	Üçüncü Sınıf	44	126,38			
	Dördüncü Sınıf	15	152,57			
Medya okuryazarlığı	Birinci Sınıf	145	150,86	3	1,69	,64
	İkinci Sınıf	86	140,88			
	Üçüncü Sınıf	44	143,55			
	Dördüncü Sınıf	15	125,97			

Tablo 3'teki veriler göz önüne alındığında, sınıf düzeyi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Bölümlerine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonucu

	Bölüm	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	p
Yaşam boyu öğrenme	Gazetecilik	115	139,23	5	13,81	,02
	Turizm İşletmeciliği	26	168,79			
	Gastronomi	45	159,49			
	Halkla İlişkiler	58	121,09			
	Radyo Televizyon Ve Sinema	44	160,97			

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ VE MEDYA...

	Konaklama	2	256,25			
Medya okur-yazarlığı	Gazetecilik	115	151,00	5	8,93	,11
	Turizm İşletmeciliği	26	117,96			
	Gastronomi	45	133,16			
	Halkla İlişkiler	58	165,92			
	Radyo Televizyon Ve Sinema	44	135,07			
	Konaklama	2	102,50			

Tablo 4'teki veriler göz önüne alındığında, bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları farklılaşmaktadır ($p \leq .05$). Hangi bölümlerin yaşam boyu öğrenme puanları arasında fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış olup; Gazetecilik ve Konaklama, Halkla ilişkiler ve diğer tüm bölümler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p \leq .05$).

Bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlığı puanları farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara Uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

		Yaşam boyu öğrenme	Medya okuryazarlık
Yaşam boyu öğrenme	Pearson Correlation	1	-,273**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	290	290
Medya okuryazarlık	Pearson Correlation	-,273**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	290	290

Üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur ($p > .05$).

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre; cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı fark vardır. Erkek öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları kadın öğrencilerin puanlarından daha yüksektir. Bu sonucun alan yazınla tutarlı olduğu görülmüştür (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken, 2010).

Jenkins (2004), bayanların sorumlulukları nedeniyle iş bırakma, iş değiştirme ya da işe ara verme vb. durumlarla karşılaştıklarını ve değişime uyum sağlamak için çaba gösterdiklerini, bunlarında yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Gencel (2013) öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında fark bulmuştur. Diker Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında fark bulmuştur. Kılıç (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme algılarına ilişkin alt boyutlardan “öğrenmeye karşı olumlu tutum” alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Ancak cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık puanları arasında anlamlı fark yoktur. Kahyaoğlu ve Kenanoğlu (2014) ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre medya okuryazarlığı alt boyutları olan bilgi sahibi olma ve yargılayabilme ve örtük mesajları görebilme arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve medya okuryazarlık puanları farklılaşmamaktadır. Karakuş (2013) sınıf seviyesi yükseldikçe yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin de arttığı sonucuna varmıştır. Diker Coşkun ve Demirel (2012) üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında fark bulmuştur. Kahyaoğlu ve Kenanoğlu (2014) ortaöğretim öğrencilerinin sınıflarına göre medya okuryazarlığı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Güven (2014) 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Som ve Kurt (2012) öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin sınıflarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları farklılaşmaktadır. Konaklama bölümündeki öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sıra ortalamaları diğerlerinden daha yüksektir. Şahin, Akbaşı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmada da bölümler arasında farklar bulunmuştur. Öte yandan Selvi (2011) İngilizce öğretmenlerinin en çok önem verdiği yeterlik alanının yaşam boyu öğrenme olduğunu ifade etmektedir. Karakuş (2013) öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında bölümlerine göre anlamlı bir farklılık

bulamamıştır. İzci and Koç (2012) öğretmen adaylarının bölümlerine göre yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri arasında fark bulmuştur. Gencel (2013) öğretmen adaylarının bölümlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında fark bulmuştur. Bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlığı puanları farklılaşmaktadır. Yılmaz ve Özkan (2013) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Okul Öncesi Anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinde BÖTE öğrencilerinin lehine etkili olduğunu belirlemiştir.

Üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki yoktur. Kahyaoğlu ve Kenanoğlu (2014), ortaöğretim öğrencilerin medya okuryazarlığı ile çevreyle ilgili kitap okumaya yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Güven (2014) hem 1. sınıf hem de 4. sınıf öğretmen adayları için bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı seviyeleri arasındaki ilişki anlamlı bulmuştur.

Öneriler

Üniversite öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır, bu değişkenlerle ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin neler olabileceği araştırılabilir.

Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bölüm değişkenine göre üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları farklılaşmaktadır. Oluşan farkların nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

Araştırma farklı araştırma yöntemleriyle ve farklı örneklerle yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- ALTUN, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler Ve Yeni Okuryazarlıklar*, Anı: Ankara.
- ASPIN, N. D. & CHAPMAN, J. D. (2000). “Lifelong Learning: Concepts And Conception”, *International Journal of Lifelong Education*, C.19, No.1: 2-19.
- AUFDERHEIDE, P. (1993). *Media Literacy: A Report Of The National Leadership Conference On Media Literacy*. Aspen, CO: Aspen Institute.
- AVRUPA KOMİSYONU (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.

- BALCI, A. (2011), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik Ve İlkeleri*, Pegem Akademi: Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi: Ankara.
- CROPLEY, A.J. ve DAVE, R.H. (1978). *Lifelong Education And The Training Of Teachers*, Pergamon: Oxford.
- DEMİREL, M. ve AKKOYUNLU, B.(26-28 Nisan, 2010). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları. *10 th. International Educational Technology Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 2, 1126-1133.
- DİKER COŞKUN, Y., & DEMİREL, M. (2012). “Lifelong learning tendencies of university students”, *H. U. Journal Of Education*, 42: 108-120.
- DINEVSKI, D. ve DINEVSKI, I. V. (2004). “The Concepts Of University Lifelong Learning Provision In Europe”, *Transition Studies Review*, C. 11, No.3: 227-235.
- GENCEL, İ. (2013). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları”, *Eğitim ve Bilim*, C. 38, No.170: 237-252.
- GOMEZ L.,M., GOMEZ, K. (2007). *Reading For Learning: Literacy Supports For 21st-Century Work*, Phi Delta Kappan.
- GÜVEN, İ. (2014). “Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Medya Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi”, *JASSS*, C. 9, No.2: 787-800.
- HASEKİ vd. (2014). “Facebook Kullanım Amaçları İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, C.10, No.2: 331-351.
- HOLMES, A. (2002). *Lifelong Learning*, Capstone: Oxford.
- İZCİ, E., & KOÇ, S. (2012). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 5, No.9: 101-114.
- JARVIS, P. (2004). *Adult Education And Lifelong Learning: Theory And Practice* (3rd ed.), Routledge Falmer: London.
- JENKINS, A. (2004). *Women, Lifelong Learning And Employment*. Centre for the Economics of Education, School of Economics and Political Science: London.

- KAHYAOĞLU, M. ve KENANOĞLU, R. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı İle Çevre Konularıyla İlgili Kitap Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *JASSS, C.9, No. 2:* 833-843.
- KARA, A. ve KÜRÜM, D. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına Yükladıkları Anlam.(Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 1-13.
- KARAKUŞ, C. (2013). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, C. 2, No.3:* 26-35.
- KILIÇ, Ç. (2014). “Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Algıları”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, C. 3, No.4:* 79-87.
- KORKMAZ, Ö., YEŞİL, R. (2011). “Medya Ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, C.8, No.2:* 110 – 126.
- KÖKSAL, N. & ÇÖĞMEN, S. (2013). “Pre-Service Teachers As Lifelong Learners: University Facilities For Promoting Their Professional Development”, *Eurasian Journal of Educational Research, 53:* 21-40.
- LOWE, J.(1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. (Çev: T.Oğuzkan), Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara.
- MANZO, K.(2007). “Alliance Provides 'Core Principles' For Media Literacy”, *Education Week*, 26.
- MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. (2001). “*Research In Education. A Conceptual Introduction* (5th ed.)”, Addison Wesley Longman, New York.
- POLAT, C. ve ODABAŞ, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*.Antalya: Akdeniz Üniversitesi, 596-606.
- SELVİ, K. (2011). “ Teachers’ Lifelong Learning Competencies”, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, C.1, No.1:*61-69.
- SOM, S. ve KURT, A. (2012). “Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Medya Okuryazarlık Düzeyleri”, *Anadolu Journal of Educational Sciences International, C.2, No.1:*104-119.
- ŞAHİN, M., AKBAŞLI, S. & YANPAR YELKEN, T. (2010). “Key Competences For Lifelong Learning: The Case Of Prospective Teachers”, *Educational Research and Review, C.5, No.10:* 545-556.

- YILMAZ, Ö. ve ÖZKAN, B. (2013). “Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Karşılaştırılması”, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 178,183.
- ZAMARON, M.D. (2013). “Effects of university programs for older adults: Changes in cultural and group stereotype, self perception of aging and emotional balance”, *Educational Gerontology.C. 3, No.2*: 120.

NAHÇIVAN'DA EĞİTİM (XIX. YÜZYILIN SONU, XX. YÜZYILIN BAŞLARINDA)

Taleh HALİLOV*

ÖZET

Makalede XIX yüzyılın sonu, XX yüzyılın başlarında Nahçıvan'da eğitim alanında gerçekleştirilen ilerici değişiklikler ve yerli aydın sınıfının yükselişi öyrenilmiştir.

Belirtelim ki, XIX yüzyılın sonu XX yüzyılın başları Nahçıvan'da maarifçiliyin geliştiği bir dönem olarak tarihe geçmiştir. Bu dönemde Nahçıvan'da demokratik fikrin gelişimi için geniş ortam oluşmuştur. Maarifçi fikirlerin toplumsal siyasi hareketin geniş kapsam aldığı bu dönemde tanınmış Nahçıvan aydınları her şeyden önce ulusal konular üzerinde tartışmışlardır. Bu dönemde Nahçıvan'da eğitim ve kültür gelişmiş, Nahçıvan bölgesinin maarifperver aydınları Azerbaycan'ın aydınlanma tarihine büyük katkılar vermiştir. XIX yüzyılın sonu XX yüzyılın başlarında Nahçıvan'da kültürel, öğretim ocakları düzenlenmiş ve okullarda dünyevi bilimler öğretilmiştir. Belirtelim ki, bu dönemde Nahçıvanda eğitim ve kültürde elde edilmiş başarılar gelecek pedagojik bilimin temelini koymuştu. Bu dönemde Nahçıvanda eğitim gelişiminde Pedagojik seminer, Pedagojik teknikum, Öğretmenler enstitüsünün ve Pedagojik kursaların büyük rolü olmuştu. Belirtelim ki, XIX yüzyılın sonu XX yüzyılın başları Nahçıvan'da kültürün başka alanlarında olduğu gibi, halk maarifi alanında da ciddi gelişim dönemi başladı. Bu dönemde Nahçıvan'da meydana gelen şehir okulları ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam da hayli rol oynadı.

Anahtar Kelimeler: Nahçıvan, eğitim, yenileşme

FORMATION AND DEVELOPMENT OF EDUCATION AT THE END OF XIX CENTURY AND BEGINNING OF XX CENTURY IN NAKHICHEVAN

ABSTRACT

This article discusses the progressive changes in education in Nakhchivan at the beginning of XIX century and start of XX century, and the rise of domestic intellectuals. To state, the end of the XIX century and early XX century was recorded in history as the period of arrival of education to Nakhchivan. This stage has set

* Nahçıvan Devlet Üniversitesi, (Azerbaycan), x.taleh@gmail.com

spacious environment for the development of the democratic idea in Nakhchivan. The broad scope of the social and political movement of educational ideas got recognized in this period and known Nakhchivan intellectuals have debated on national issues first and foremost. During this period, the Nakhchivan education and culture developed, generous intellectuals of Nakhchivan gave great contribution to the history enlightenment of Azerbaijan.

At the end of XIX century and beginning of XX century cultural and educational schools were established and worldly sciences were taught in them in Nakhichevan. It should be noted that the success obtained during this period of education and culture in Nakhichevan had put the foundation of the future pedagogical sciences. During this period, the Nakhchivan Pedagogical seminar, Pedagogical Technicum and Teacher Training Institute played a great role in the development of educational growth.

Moreover, at the end of XIX century and early of XX century, serious development stages of education began in the public area, just like in other areas of culture in Nakhchivan. The established city schools in this period played a considerable role in the economy, social and cultural life in Nakhchivan.

Key words: Education, Ceditizm, Nahçıvan

GİRİŞ

XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Nahçıvanın maarifperver aydınları halkı cehalet ve hurafeler girdabından çıkarmak ve kültürel gelişimine katkıda bulunmanın yollarını arıyorlardı. XIX. yüzyılın 60'lı yıllarında ülkede geniş kapsamlı bir aydınlanma hareketi başlamıştı. Bu hareketten Nahçıvan da etkilenmiştir. Nahçıvan'da açılan ceditçi okullara giden öğrenci sayısı artmıştı. Bu okullarda dini ilimlerin yanında resim, jimnastik, Latince, tarım ve sanatla ilgili dersler de verilmeye başlamıştı. Okullar bünyesinde kütüphanelerin kurulması ve burada ders kitaplarının yanısıra edebi kitapların, dergilerin konulması da bir yenilikti. Böylece Nahçıvan bölgesinin maarifperver aydınları Azerbaycan'ın aydınlanma sürecine önemli katkılar sağlamıştır. XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başları Nahçıvan kazasında da modern anlamda halk maarifi tüm Kafkasya'da olduğu gibi 2 Ağustos 1829 tarihinde onaylanan nizamname ile başlar.

XIX. yüzyılın sonlarında yapılan reformlar eğitimi de etkilemiştir. Yerli aydınların eğitimde yeni usulleri uygulamaya koyduğu cedit okulların karşısında Ruslar da daha önce yerli halkın çocuklarını kabulde çok cimri davrandığı Rus tüzüm okullarına daha fazla Türk soylu öğrenci kabule başlamıştı. Aslında Çarizm döneminde halk eğitimi noktasında halkın ihtiyaçları ve talepleri dikkate alınmıyor, üst tabaka yani asiller sınıfının görüşleri doğrultusunda bir siyaset izleniyordu. Halkın üst tabakanın istekleri doğrultusunda düşünmesi ve onlara hizmet etmesi amacını güden eğitim anlayışı diğer yandan da Rus adet ve geleneklerini bölgede yaymaktı. Öyle ki bu dönemde Çarlık

Rusya Azerbaycan'ın diğer bölgelerinde olduğu gibi Nahçıvan kazasında da devlet okulları açmaya başladı. Fakat açılan bu okullarda öğretmen eksikliği sorunu vardı. Bildiğimiz gibi açılan her devlet okulunun gelişimi becerikli ve bilgili yerel öğretmen kadrolarından çok bağımlı idi. Bu işin üstesinden gelebilecek yeterli pedagojik eğitim görmüş yerel öğretmen kadroları yetişmemişti. Çünkü bu bölgede öğretmen yetiştiren herhangi bir enstitü ya da fakülte yoktu.

1. İlk okulların Açılması

XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Nahçıvan, Azerbaycan'da biliminin ve eğitimin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Bu dönemde Azerbaycan'da tezahür eden milli aydınlanma hareketi Nahçıvan'da da kendini göstermiştir. Sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel yenilikler ilerici, demokratik aydın tabakasının oluşumu için zemin hazırlamıştır. Yeni düzen okullar sonucunda fen ve sosyal bilimler öğretimi başlamış, öğretmen ve öğrencilerin sayısı hızla artmıştır. Çar yönetiminin Güney Kafkasya'daki yerel yönetimleri bölgenin çeşitli kentlerinde olduğu gibi Nahçıvan ve Ordubad şehirlerinde XX. yüzyılın başlarında daha fazla yeni tip okulların açılmasını öğretmen kadrolarının yokluğunu bahane ederek engellemiştir. (Mollayev, 1983: 4; Memmedov, 2004: 20-21)

Nahçıvan'da yeni tip okulların faaliyete geçmesinin önünde bulunan diğer bir engel de uygun binaların olmaması ve maddi imkanların kısıtlı olmasıdır. Yeni okullar inşa edemedikleri gibi mevcutların restorasyonu noktasında da sıkıntılar çıkmıştır. Bunun başlıca nedeni okul binalarının inşası için Çar yönetimi tarafından ayrılan paranın yetersizliğidir. Öğrencilerden toplanan paranın da cüzzî miktarda olması istenilen değişiklikleri yapmaya imkan vermemiştir.

Nahçıvan'da ilk kaza okulu 1837 yılı Mart 15 Kaza hakimi İhsan Han tarafından kendi evinde açılmıştır. Bu okula 20 çocuk kayıt yaptırmıştır. İhsan Han bu okulu himayesine almış ve her yıl okul için 200 lira gümüş para ödemiştir. (Ahmedov, 1965 : 11-13) Bu okul 1879 yılında üç sınıflı şehir okuluna dönüşmüştür. Okulun öğretim planına Rus dili, resim, hat, matematik, coğrafya, tarih, fen bilgisi gibi derslerle birlikte, ana dili ve din dersleri de dahil edilmiştir. Kaynaklara göre büyük köy ve eyaletlerde toplam 6 okulda 7 öğretmen faaliyet göstermiştir. (Mollayev, 1983: 4; Aliyev, 1964: 11-12)

Celil Memmedguluzade, Eyneli Bey Sultanov, Nahçıvan'da ilk tiyatronun kurucusu Mirza Sadık Kulubeyov, Gori Öğretmenler Seminary mezunları Mirze Alekber Süleymanov, Memmedhüseyn Halilov, Moskova Üniversitesi mezunu Fərəculla Şeyh ve başkaları da bu ilk Nahçıvan okulunu bitirerek ve Azerbaycan'da sosyal-edebi fikrin gelişmesinde önemli çalışmalar yapmışlardır.

Ünlü eğitimci M. T. Sıtkı 1892 yılında Ordubad «Ahter», 1894 yılında Nahçıvan'da ise Terbiye okulları düzenleyerek bölgede maarifin gelişiminde yeni sayfa

açmıştır. 1898 yılına kadar faaliyet gösteren Terbiye okulu sonraları Rus-Tatar okuluna dönüştürülmüştür. M. T. Sıtkı'nın okul programına anadili ile beraber, Rus, Arap, Fars dillerini, tarih, hesap, coğrafya fenlerini de dahil etmiştir.

Aynı dönemde Nahçıvan'da «Mahalli okullar», «Hayriye okulu» ve «Rüşdiyye»ler mevcuttu. İsa Habibbeyli; "Okul-u terbiyye"nin (Terbiye Okulu) Nahçıvan'ın edebi ve kültürel ortamının zenginleşmesinde önemli hizmetlerde bulunduğunu belirtir. Bu okulun ayrıca insanın manevi evriminin ve dünya görünüşünün şekillenmesinde olağanüstü önemli olduğunu vurgular. (Habibbeyli, 1997: 56-71) E.Sultanov, E.Halilov, M.Gazıyev, C.Memmedguluzade, C.Sultanov, M.Süleymanov, M.Şahtaxinski, S.Halilov, M.Kengerli M. Ö. Sultanov, Q. Şerifov Ə. Gemküsar, M. Şürbi ve başkaları Nahçıvan'da okul ve maarifin gelişmesinde büyük hizmetler göstermişlerdir. (Habibbeyli, 1997: 44-45)

Azerbaycan halkının milli lideri Haydar Aliyev XIX.-XX. yüzyıllarda Nahçıvan'da kültüre, eğitime çok ilgi olduğunu, kültürün geliştiğine işaret etmiş ve C.Memmedguluzade, M.T. Sıtkı ve başkalarının faaliyetlerini takdir etmiştir. (Talibov, 2008: 7) Nahçıvan'da o dönemde tezahür eden ilerici eğilimleri milli lider Haydar Aliyev şöyle ifade ediyor: "O zaman Nahçıvan ortamı gerçekten Doğu ile Batı'nın bulunduğu bir yerde, Doğu'nun geleneklerini kendinde yaşatarak, aynı zamanda laik yaşam tarzı laik kültür alanında ve Doğu kültürünü Batı kültürü ile kapatmakta, bunun sentezini yaratmakta büyük rol oynamıştır". (Aliyev, 2002: 110-111)

Çarizmin sömürgecilik politikasına rağmen XIX. yüzyılın sonunda Nahçıvan'da halk okullarının sayısı artmaya başlamış köylerde yeni okullar açılmıştır. Bu dönemde Nahçıvan aydınlanma hareketinin en tipik özelliklerinden biri Müslüman kızların laik eğitime katılımı olmuştur. Celil Memmedguluzade 1893 ile Nehrem köyünde öğretmen olarak çalışırken ilk kez 8 kız çocuğunun eğitime katılmasını sağlamıştır. Onlar için özel bir sınıf açmıştır. (Şarif, 1968: 169-170)

1.2. İlk kız okulları

M.T. Sıtkı Nahçıvan kazasında Müslüman kız okulu açmıştır. Fakat çeşitli nedenlerden dolayı bu okul 1902 yılında kapanmıştır. Nahçıvan'ın önemli maarifçilerinden biri olan M.Kengerli Kafkasya'da ilk kez olarak "Leyli» kız okulunu açmış ve maddi destek vermiştir. Onun açtığı okul kızlar için gimnaziya statüsüne sahip olmuştur, orayı bitirenler üniversitelere kayıt yaptırmıştır. Malesef diğer okullar gibi bu okulun da ömrü uzun olmamıştır. 15 Eylül 1901 tarihinde faaliyete başladıktan tam bir yıl sonar okul Erivan kentine taşınmış ve 1 Haziran 1905'te kapatmak zorunda kalınmıştır. (Habibbeyli, 1997: 169-171)

Yirminci yüzyılın başlarında Nahçıvan'da kadınlar arasında aydınlanma düşüncelerinin yayılmasında erkeklerle birlikte, aydın kadınlar da önemli hizmetler göstermişlerdir. H.Z. Tağıyev'in kızı Nazlı Tahirova 1912 yılında Nahçıvan'da kız okulu açmayı başarmıştır. Reşit Bey Efendiyev 1910 yıllarda Nahçıvan şehrinde Türk-kız okulunu açarak kendisi de orada ders vermiştir. 1917 yılından 1920 yılına kadar

N.Necəfova Reşit Bey Efendiyev açtığı Türk-kız okulunun müdürü olarak çalışmıştır. (Mollayev, 1983: 26)

Nahçıvan'da maarifin ve kültürün gelişmesinde önemli rol oynamış kadınlardan bazılarının isimleri şöyledir: Y. Kengerli, B. Naxçıvanskaya, D. Sultanova, S. Sultanova, X.Vəzirova F. Şeyxova vb. Nahçıvan'da kadın eğitiminin gelişmesinde büyük rolü olmuş aydın kadınlardan biri de Hatice hanım Saferaliyeva- Ceferova olmuştur. O, ilk tasilini Nahçıvan'da almıştır. Bakü'de H.Z. Tağıyevin kız okulunu bitirdikten sonra Nahçıvan'a dönerek ablası Terlan hanımla kendi baba evinde iki oda ayırarak kızlar için okul açmıştır. Nahçıvan'da eğitim gelişiminde B. Kengerli, X. Mahmudova, S. Novruzova, A. Kelenterli, X. Saferaliyevanın emekleri büyük rol oynamıştır.

1.3. Halk okulları

XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Nahçıvan'da eğitimin gelişiminde halk okulları adı altında yeni kurulan köy okulları da etkili olmuştur. Halk okullarını umdesine almakta ve onları devlet sermayesi ile desteklemekte Kafkas öğretim dairesinin gücü yetmiyordu. İşte bu yüzden bu okullar yerel reislerin umdesine verilmişti. Eğitim öğretim işlerinin kontrolü ise sadece valinin talebi üzerine yapılabilmekteydi. Okulların müdürleri ise rehberlik ettikleri okullarının genel işine çok karışmadan yıllık çalışma faaliyetleri ile ilgili raporlar hazırlanmakla yetinmekteydiler.

Öncelikle belirtmek isteriz ki, Azerbaycan'ın diğer bölgelerinde olduğu gibi Nahçıvan bölgesinde bulunan yeni köy okullarının tümünde 22 Kasım 1873 tarihli "Kafkasya'da öğretim bölümünün düzenlenmesi hakkında" kanunu geçerli idi. (Habibbeyli, 1997: 55)

Azerbaycan'ın diğer bölgelerinde olduğu gibi Nahçıvan'da da halk (köy) okulları sadece halkın gönüllü olarak aralarında para ve malzeme toplayarak kurulmuş ve faaliyetlerini yürütmüşlerdir. Nahçıvan'da ilk halk (köy) okulları Şahtaxtı, Cehri, Büyük Vedi, Genel Noraşen'de faaliyete başlamıştır. Bu okulların açılması bölge halkını sevince boğmuştur. Araştırma sırasında incelediğimiz arşiv belgelerinin birinde Genel Noraşen halk okulunun açılması dolayısıyla köy sakinlerinin sevinci şöyle anlatılmaktadır: "O gün okula kabul edilen 50 öğrencinin tamamı ebeveynlerin arzusu ile mahuddan yeni elbiseler giymişti. Okul balkonu güller,-çiçeklerle bezetilmişdi. Çiçeklerin üzerinde "" Baş Noraşen zemstvo okulu "sözleri yazılıydı. (Mollayev, 1983: 12-13)

Çok geçmedi ki, Genel Noraşendə açılan bu okulun yankısı tüm Naxçıvanın diğer bölgelerine yayılmaya başladı. Ayrıca bu okullarda hevesle çalışan genç köy öğretmenleri kendilerinin çok yönlü faaliyetleri ile halk maarifine, okul ve kültürünün dünyada tanınması alanında çok büyük hizmetleri olmuştur. Tam olarak, Kafkasya'da halk maarifine rehberlik eden Çar memurları da faaliyet gösteren okulların sayısının iktidarın devlet hazinesi hesabına değil yerli nüfustan "okul vergisi" adı altında topladıkları malzeme hesabına artırmaya ağırlık veriyorlardı. Dolayısı ile çocuklarının eğitimine koşan veliler buna sadece kendi aralarında topladıkları küçük bağışlarla vasıtasıyla elde olabiliyorlardı. Böylece gerek şehir gerekse köy okullarının öğretmenleri her zaman

kendi aralarında topladıkları küçük malzemeler hesabına fakir çocukları elbise ve okul malzemeleri ile temin etmişlerdir.

Nahçıvan bölgesinde açılan halk (köy) okullarının asıl amacı çocuklara ilk okumayı öğretmek idi. Bu okullarda dersler Rusya Halk Maarif Bakanlığı'nın düzenlediği programa göre yapılıyordu. Esasen bu programa Azerbaycan ve Rus dilleri, matematik, coğrafya, tarih, edebiyat, resim ve din dersleri dahil edilmişti. Aynı zamanda okutulan bu disiplinlerden başka bu okullarda çalışan yetenekli öğretmenler tarafından geometri, el işi, müzik ve jimnastik dersleri veriliyordu. Bu okullarda eğitim gören öğrencilerin çoğunluğunu Azeriler oluşturuyordu. Şunu da belirtelim ki, bu okullarda eğitim gören çocuklara tarımın ayrılmaz parçalarından olan arıcılık, bostancılık ve bahçe işleri öğretiliyordu. Örneğin, Cehri, Şahtaxtı, Genel Noraşen ve İmanşallı bölgelerinde faaliyet gösteren yerel köy okullarında tarım dersine çok fazla yer verilmişti.

1.4. Dini ve pazar günü okulları

Bu dönemde Nahçıvan'da halk okulları ile birlikte dini okullarda çalışmıştır. Resmi arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır ki, bu yıllarda Şerur-Dərələyəz kazasında 8 öğretmenin çalıştığı ve 111 öğrencinin eğitim aldığı 8 dini okul mevcuttu. Nahçıvan'da ise 6 öğretmenin çalıştığı 90 öğrencinin eğitim aldığı 6 dini okul faaliyet göstermiştir. Genel olarak Nahçıvan kazası üzere 12 öğretmenin çalıştığı ve 147 öğrencinin eğitim gördüğü 12 dini okulun faaliyet göstermiştir. (Ahmedov, 1965 : 48-49)

Sonunda pazar günü okulları açılmaya başladı. Kentlere göre köylerde daha fazla açılan bu okullarda çocukların okuma öğrenmesine; bilgi, bilgi beceri ve alışkanlıklarının oluşturulmasında büyük rolü oldu. Böylece, köylerde açılan pazar günü okullarının sayısı giderek artmış ve yerel halkın saygısını kazanmaya devam etmiştir. Buna neden bu okulların halk arasında daha çok faydalı bilgiler yayması idi. Bununla ilgili olarak bu okullarda her Pazar günü tecrübeli öğretmen ve doktorlar tarafından konferanslar verilmiştir.

1.5. Şehir okulları

Nahçıvan bölgesinde ilköğretim okulları yavaş yavaş şehir okullarına dönüşüyordu. İlköğretim okullardan farklı olarak bu okullarda eğitim ve öğretim tamamen yeni idi. Kaynaklarda bu okulların açılması nedenini hükümet daireleri şöyle anlatıyor: "Tüm kesimlerden olanların çocuklarına ilköğretim akli ve dini-ahlaki eğitim vermekten ibaret idi" (Mollayev, 1983: 9). Bu okullar genelde bir, iki, üç ve dört sınıflı oluyorlardı. Öyle ki, eğer öğrencilerin sayısı çok olursa, açılan dört sınıf yetmezse o zaman beş, bazen altı sınıfta dersler veriliyordu. Şehir okullarında eğitim süresi farklıydı. Daha net ifadeyle birinci kademe şehir okulunda öğrenciler şartı olarak üç şubeye bölünürdü. Bu şubelerde eğitim süresi bazen 2, bazen 3 yıl idi. İkinci kademe okullarda eğitim süresi 4 yıl olmakla birlikte öğrenciler kendi bilgi ve kabiliyetlerine nedenle iki gruba ayrılmıştır. Gruplarda eğitim süresi 2 yıldır. Üçüncü kademe okullarda ise eğitim süresi gruplarından bağımsız olarak 2 yıldır. Bunların yanında dört sınıflı şehir okullarında

eğitim süresi I. ve II. sınıflarında 2 yıl, III. ve IV. sınıflarında ise 5 yıldır. Tüm şehir okullarında eğitim süresi 6 yıl idi (Ahmedov, 1965 : 75). Öyle ki, Çar yönetimi bu okulları Rus şehir okullarındaki sisteme uyumlu hale getirmişti. Okulların yıllık bütçe maliyeti özellikle okullarda çalışan sınıfların sayısına bağlı idi. Ayrıca okulların masrafları hazineden daha çok Kafkasya ülkesinin yerel gelirleri hesabından ödenmiştir.

Nahçıvan bölgesinde 7 yaşına giren çocuklar okula gitmekle yükümlüydüler. Nahçıvan'da faaliyet gösteren şehir okullarının bünyesinde 1887 yılında organize edilmişti. Bu okullarda özellikle çiftlik hayatının ihtiyaçlarına uygun dersler; marangozluk, demircilik, çilingirlik ve ipekçilik vb. öğretilmiştir. Her şubede 35-40 öğrenci eğitim görmüştür.

1.6. Rus-Azerbaycan Okulları

XIX yüzyılın sonu XX yüzyılın başları Nahçıvan'da maarifin teşekkülünde Rus-Azerbaycan okulları da son derece önemli rol oynamış, Nahçıvanlı gençlerde bilime ilgi uyandırmıştır. Bu okulları bitirenler teknik ve özel okullarda eğitim hayatlarını devam ettirmişlerdir. Rus-Azerbaycan okullarından mezun olanlar gazete ve dergi yazarı, artist, teknisyen olarak çalışmışlardır. Bu dönemde halkın eğitiminde medrese eğitiminin de çok büyük rolü olmuştur.

XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Nahçıvan'ın kültürel, öğretim hayatında yaşanan bazı ilerici süreçlere rağmen Çarizmin sömürgecilik politikası sonucunda bu bölgenin nüfusunun çoğunluğu cahil kalmıştır. Okumayı başaran insanların sayısı nüfusun %3-4'ünü oluşturmaktaydı. 1912 yılının verilerine göre Nahçıvan kazasında erkeklerin 95,2 oranında, kadınların 92,2'si, Şerur kazasında erkeklerin 95,2, kadınların 99,2'si okuma yazma bilmiyordu. Nahçıvan'da her 2 köye bir öğretmen, her 7 köye ise 1 okul düşüyordu. (Aliyev, 1964: 6)

Sonraki devirlerde, özellikle 1917-1920 yıllarında bölgede cereyan eden karmaşık siyasi süreçler halk maarifini olumsuz etkilemiştir. Zaten sınırlı olan okulların sayısı azalmış, eğitim sistemi felç durumuna düşmüştür. Nüfusun okuryazarlık oranı daha da aşağı düşerek %2 oranında olmuştur. (Ahmedov, 1965: 40-42) Nahçıvan'da milli eğitim ve kültür fiilen bireylerin fedakar aydınlanma hareketi sayesinde gelişmiştir. 1920 yılına kadarki dönemde Nahçıvan bölgesinde okulların genel sayısı hakkında çeşitli rakamlar mevcuttur. Kaynaklarda okulların sayısı 14 (Nahçıvan istatistik aynasında, 1999: 27), 57(Sadıqov, 1995: 120), 45 (Nahçıvan Ansiklopedisi, 2005: 136) görüntülenir. Oradaki öğrencilerin sayısının 1500-2000 olduğu kaydedildi (Memmedov, 2004: 20-21). R. Rahimov görüşüne göre Azerbaycan Rusya tarafından işgalinden önce Nahçıvan'da 15 düşük tipli okul olmuştur. Orada orta eğitimi olmayan 34 öğretmen çalışmıştır (Rahimov, 1959: 7).

Nahçıvan'da 1920 yılına kadar 4 erkek öğretmen; C. Memmedov, M. Suleymanov, M. Kazimbeyov, H. Gaziyev ve 2 kadın öğretmen; N. Necefov-Tahirova ve X. Seferaliyeva çalışmış. İlaveten 5 orta tahsilli öğretmen ve 1 avukat görev yapmıştır. 1920'lerin sonlarında tüm Azerbaycan'da dahil Nahçıvan okullarında yapılan köklü

değişiklikleri yedi yıllık, dokuz yıllık okullar, işçi fakülteleri, köylü gençler okulları şeklinde özetlenebilir.

1921-1924 arasında Nahçıvan'da öğrenciler için ders kitabı ücretsiz olarak (devlet fonu hesabından) verilmiştir. (Memmedov, 2004: 24)

1.7. Öğretmen Kadrolarının Yetersizliği

XIX yüzyılın sonu, yirminci yüzyılın başlarında Nahçıvan'da eğitim sahasında ilerlemenin önündeki engellerden biri de öğretmen yetersizliği idi. 1921 yılından Halk Maarifi Komiserliği bünyesinde 35 kişilik kısa süreli bir kurs düzenlenmiştir. Bakü'de ve diğer şehirlerdeki kurslarda eğitim almak için Müdavimler gönderilmiştir. İlk kurslardan biri Nahçıvan'da 1922 yılı Kasım ayında yapılmış ve 60 kadın öğretmen bu kurstan mezun edilmiştir. (Sadıqov, 1995: 70-72)

Nahçıvan Halk Komiserleri Sovyeti'nin 22 Aralık 1922 tarihli Yönetmeliğin ile başka alanlarda çalışan öğretmenler Halk Eğitim Komiserliği emrine gönderilmiş, tüm öğretmenler askeri mükellefiyetten azat edilmişlerdi. Öğretmenlerin sosyal durumunun iyileştirilmesi için onların belli ihtiyacı kısmen de olsa karşılanmıştı. (Eski Nahçıvan'da bayram, 1999: 42) 1922-1923 yılları arasında 110 erkek işçi ve köylü çocuğu çeşitli yüksek okullara gönderilmiş ve burs sağlanmıştır. 1922-1923 arasında civardaki okulların sayısı 58'den 46'ya düşse de alınan önlemler sonucunda onların sayısı 1924 yılında 62 olmuştur. Bu okullardan biri I. kademe, altmış biri ise II. kademe okullardır. (Aliyev, 1964: 40-41; Ahmedov, 1965: 150-152; Memmedov, 2004: 74-76).

Nahçıvan'da öğretim kadrolarının hazırlanmasında 28- 30 Ağustos 1922'de yapılan Azerbaycan Öğretmenler Kurultayı'nın önemli rolü olmuştur. Kurultayda Nahçıvan Maarifi görevlerini öğretmenlerin maddi ve ahlaki durumunu, genç neslin sosyal terbiyesi, kızların eğitimi, öğretim programları ve diğer konuları tartışılmıştır. Kurultayda Nahçıvan'da okulların durumu, öğretmenlerin ihtisaslarının artırılması konularında öneriler hazırlanarak hükümet organlarına gönderildi. Kurultayın kararına göre öğretmen kadroya olan ihtiyacı dikkate alarak 1922 yılı Kasım ayında Nahçıvan'da Öğretmenler Semineriyası tahsis edildi. Semineriye yönetimine Tiflis Alexander Enstitüsü mezunu Halılağa Hacılarov getirildi. Abdulazim Rüstemov ise onun yardımcısı olarak atanmıştır. Seminerin öğretmenleri arasında Muhammed Rasizade, Hasan Seferov, Abdulazim Rüstemov, Hasan Gazi'ye, İbrahimhalil Ahundov, Ali Halilov ve başkaları vardı. 1923-1924-cü öğretim yılında seminer Nahçıvan pedagojik Teknikum'un döndürülerek Ordubad kentinde faaliyet göstermeye başlamıştır. Teknik okulda pedagojik konsey, Metodik kurumlar, öğrenci komitesi, çeşitli fen dernekleri oluşturulmuştur. 1925-1926-öğretim yılında Ordubad şehrindeki pedagojik teknik okulda 119 erkek öğrenci eğitim almıştır.

1924 Ekim Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nde kadın semineriyası faaliyete başlamıştır. Seminerde yönetim N.Necefovaya verilmiştir. 1925-1926-öğretim yılında semineriye Kadın Pedagoji Teknikum'una dönüşmüştür. Teknikum'un ilk Müdürü Fatma Alizade olmuştur. Burada "Leyla" grubu vardı. Aynı yıl teknik okulda 80 kız öğren-

NAHÇIVAN'DA EĞİTİM (XIX. YÜZYILIN SONU, XX. YÜZYILIN BAŞLARINDA)

ci eğitim almıştır. Teknik okulda Hatice Yusifbeyli, Şevket Mahmudbeyova, Sabire Gülahmedova ve diğer kadın öğretmenleri ders vermişlerdi. Kaynakların verdiği bilgilerden adigeçen, 1921 yılında okullarda okuyan kızların sayısı 80 kişi olmuşsa, 1925 yılında sayı 5,5 kez artmıştır (Niftaliev, 1964: 38). Sonraki 1926-1927 eğitim-öğretim yılında artık 1137 azerbaycanlı kız okulda eğitim almıştır. Bunlardan 1057 kişi I. kademe, 80 kişi II. kademe okullarda okumuştur. Bu öğretim yılından başlayarak Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nde bazı okullarda kız öğrenciler ve erkek öğrenciler beraber okumaya başlamışlardı. Kızların okullara yönlendirilmesinde 1927 Temmuzunda Nahçıvan VPK'nın kanun kararı da önemli rol oynadı. Genel olarak 1927-1928 eğitim-öğretim yılında özerk cumhuriyetin 80 okulunda 7335 öğrenci okumuştur. Onların 1019-u kız öğrenciler olmuştur. (Djafarov, 1987: 12)

Nahçıvan'da eğitim alan Azerbaycanlı çocukların sayısı da artarak 1926-1927 yıllarında % 85 olmuştur. 1925 yıllarında Nahçıvan'da I. kademe okulların ilk mezunları arasında Azerbaycan Türklerinin sayısı %79,6'ya yükselmiştir . 1926 yılında Nahçıvan'da 78 okul faaliyet gösteriyordu. 1926-1927 öğretim yılında Azerbaycan Türkü öğrencilerin genel öğrenciler arasında oranı %85 olarak gösteriliyor. (Mollayev, 1983: 18-21; Aliyev, 1964: 40-41; Ahmedov, 1965: 150-152) 1921-1922 yıllarında Nahçıvan'da 86, 1924-1925 yıllarında ise 154 öğretmen çalışmıştır. (Mollayev, 1983: 10)

1927-1928-öğretim yılında Nahçıvan'da 140 Türk öğretmen (8'i kadın) aydınlanma hizmetine katılmıştır. Nahçıvan'da 1928-1929 öğretim yılında erkek ve kadın texnikumlarında 411 öğrenci eğitim görüyordu. Onların 71'i kızdı. (Nahçıvan Ansiklopedisi, 2005: 123)

SONUÇ

Sonuç olarak XIX. yüzyılın sonu XX. yüzyılın başlarında Nahçıvan bölgesinde halk okullarının organizasyonu ilk, orta ve lise düzeyinde okulların sayısının artmasında çok büyük etkisi olmuştu. Aynı zamanda halk okulları eğitimin yayılmasında, edebiyatın, tiyatro ve sanatın pek çok alanlarının gelişmesinde hayli katkı sağlamıştır. Ayrıca bu okullarda hevesle çalışan genç köy öğretmenleri halk maarifi ve kültürünün dünyada tanınması alanında çok büyük hizmetleri olmuştur.

Bu dönemde Nahçıvan aydınları önemli çalışmalar yapmışlardır. Onların yeni tipi okulların oluşturulması, yaşlılar ve kadınlar arasında cehaletin sonlandırılması, okul çağındaki çocukların eğitime katılımı alanındaki aydınlanma hizmetleri sonucunda Nahçıvanada kültürel mühit canlanmış, yerli aydın kadroları oluşmuş, eğitim ve kültürün seviyesi artmıştır. Bu dönemde Nahçıvan'da maarif gelişmiş, bilimsel bilginin gelişiminde geleneksel okulların, özellikle medreselerin tarihi rolü büyük olmuştur. Bu dönemde sanayi, halk tarım ve ekonominin tüm alanlarında olduğu gibi, halk maarifi ve okul yapılanması alanında da büyük bir dönüm oluşmuştu. Öyle ki, Nahçıvan'da halk

marifinin hızla gelişmesi ve meydana gelen yeni okullar kendi kaderinin sahibi olan zehmetkeş halka bilime ve bilgiye ulaşabilmek imkanı kazandırdı.

Bu dönemde Nahçıvan'ın tüm bölgelerinde edebi-sanatsal fikir, maarif ve kültürün gelişmesinde yeni bir dönem başlamış, milli uyanış canlanmıştı. XIX. yüzyılın sonunda Nahçıvan'da başlayan aydınlanma hareketinin etkisi ile okul, maarif, bilim, eğitim, kültür işi yirminci yüzyılın başlarında sosyal politik ve kültürel yaşamın önde gelen ulusal meseleye dönüşmüştü.

KAYNAKÇA

- Djafarov F. (1991). Razvitie narodnoqo obrazovaniya v Naxçıvanskoy ASSC (1920-1941). Avtoref. Diss... kand.ist.nauk. Baku, 23 s. Djafarov Q. (1987). Deyatelnost Komsomol Azerbaydjana po vospitaniyu moledeji na revolyucionnix, boevix I trudovix tradiciyax kommuniçeskoj partii i sovetškoqo naroda (po malzeme Naxçıvanskoy ASSC). 1966-1975 qq . Diss ... kand.ist.nauk . Baku, 32.
- Ahmedov H. (1965). XIX yüzyıl Azerbaycan Okulu. Bakü: Bilim.
- Aliyev A.S. (1964). Nahçıvan'da Özerk Cumhuriyeti de Maarifin Gelişmesi. Bakü: Maarif .
- Aliyev H. (2002). Eğitim milletin geleceğidir. Bakü: Eğitim.
- Habibbeyli İ. (1997) . Celil Memmedguluzade : Ortamı ve Çağdaşları . Bakü: Nurlan.
- Eski Nahçıvan'da bayram . Nahçıvan 75. (1999). Bakü: Azərneşr .
- Memmedov . (2004). Nahçıvan Müllimlər İnstitutu. Nahçıvan: Acemi.
- Mollayev İ. (1983). Nahçıvan'da Özerk Cumhuriyeti'de Maarifin Gelişmesi. Bakü: Bilgi toplumu.
- Nahçıvan Ansiklopedisi. (2005). 2 cilt. Bakü.
- Nahçıvan İstatistik Aynasında. Tarihi, İstatistiksel mecmua. (1999). Bakü: Seda.
- Niftaliev M. Kulturnoe stroitelstvo v Naxçıvanskoy ASSC. (1964). Baku.
- Rahimov R. (1959). Büyük Başarılar ve Yeni Perspektifler. Komünist gazetesi, 8 Şubat, № 43.
- Rahimov R. (1959). Büyük Başarılar ve Yeni Perspektifler. Komünist gazetesi, 8 Şubat, № 43.
- Sadiqov S. (1995). Nahçıvan MR Tarihinden. Bakü: İrşad.
- Şarif A. (1968). Rojdenie Molla Nasraddina. Baku: Qyandjlik.
- Talıbov V.(2008). Nahçıvan Özerk Eğitim Çalışanlarının Toplantısında konuşması. Doğu kapısı, 9 Eylül.

SAFEVİ SARAYINDA TÜRKÇE ŞİİR YAZAN BİR ŞEHZÂDE İBRAHİM MÎRZÂ (CÂHÎ)

Mehmet Nuri ÇINARCI¹

ÖZET

Tarihin çeşitli dönemlerinde farklı coğrafyalarda kurulmuş olan Türk devletlerinde idareyi sağlayan hükümdarların önemli bir kısmı devlet yöneticiliklerinin yanı sıra şairlikleriyle de isimlerinden söz ettirmiş ve bu yönleriyle şair tezkirelerine konu olmuşlardır. Karahanlı ve Gazneli devletlerinden itibaren şiir yazan hükümdar şairlerin sanatçıları himaye ettiği kaynaklar tarafından sıkça zikredilir. Hami pozisyonunda sanat ve sanatçıyı bu şekilde teşvik etmiş hükümdarlardan sonra yeni devlet kurarak mevcut kültürü devralan yöneticilerin şiir yazmaları son derece olağan bir durumdur. Özellikle XV. yüzyılın ortalarından XVI. yüzyılın sonlarına doğru Anadolu, İran, Kafkasya, Orta Asya ve Orta Doğu'da kurulan Türk devletlerinin varlığına paralel olarak şiir yazan hükümdarların sayısında da artış olmuştur. Bu dönemde başta Osmanlı hükümdarları olmak üzere Safevi, Akkoyunlu, Karakoyunlu ve Memlük hükümdarları ve şehzadeleri de Türkçe şiirler yazmışlardır. Ancak bu Türk devletleri içerisinde kaynakların el verdiği oranda Türkçe şiir yazan Safevi hükümdarlarından bahsedilirken sadece Şah İsmail'in ismi zikredilir. İrandaki yazma eser kütüphanelerinde yaptığımız araştırmalar sonucunda Şah İsmail'in torunu ve Behram Mîrzâ'nın oğlu İbrahim Mîrzâ'nın da Türkçe şiirler yazdığını tespit ettik. Farsça şiirlerinde Câhî, Türkçe şiirlerinde ise İbrahim mahlasını kullanan İbrahim Mîrzâ'nın Türkçe şiirleri, Şah İsmail'den sonra da Fars edebiyatının kalbinde kurulmuş olan Safevi sarayında Türkçe şiirin temsil edildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çalışmada Şah İsmail'in torunu İbrahim Mîrzâ'nın hayatı, divanı ve halk edebiyatı nazım şekillerinden koşma ve türküyle kaleme aldığı Türkçe şiirlerinden bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Hükümdar Şairler, Safeviler, İbrahim Mirza, Türkçe Şiir

A SHAHZADEH WRITING TURKISH POEM IN SAFAWID'S PALACE İBRAHİM MİRZA (CAHİ)

ABSTRACT

In Turks' states founded in different places in different times, the emperors were known not only for their management skills but also for their poetry; parallelly they

¹ Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi / mehmetnuriedb@gmail.com

were the subject of poet "tezkires". Although there's no trace of emperors writing Turkish poems in "Karahans and Gazneliler", it is commonly cited in various sources that the palaca sponsored artists. Following the steps of emperors sponsoring art and artists, the other leaders naturally wrote poems. There was an increase in number of emperors writing poem in accordance with the foundation of Turkish states in Anatolia, Iran, "Kafkasya", Middle Asia and Middle East especially from the middle of XV. century to the end of XVI. "Safevi, Akkoyunlu, Karakoyunlu, Memluk" and particularly Ottoman emperors and princes wrote Turkish poems, as well. However, although it is mentioned about Safevi emperors writing Turkish poems among these Turkish states, there is only the name of Sah Ismail cited in sources. After our research in manuscript libraries in Iran, we found out that İbrahim Mirza (the grandson of Sah Ismail and son of Behran Mirza) also wrote poems in Turkish. He used Cahi in his Persian poems and İbrahim in Turkish ones as pen name. His Turkish poems represented the existence of Turkish poetry in Safevi Palace even after Şah İsmail. In this research, it will be mentioned about the life of İbrahim Mirza, his divan and poems written in koşma form of folk literature.

Key Words: Ruler Poets, Safawids, İbrahim Mirza, Turkish Poem.

Giriş

Tarih boyunca Hindistan'dan İran'a, Anadolu'dan Mısır'a kadar devlet kurmuş Türk hükümdarlarının önemli bir kısmı bir yandan şiir yazarken diğer yandan şairleri ve santaçıları himaye etmişlerdir. Tarz olarak, aldıkları eğitim nedeniyle klasik edebiyat geleneğini benimseyen hükümdar ve şehzadeler kimi zaman da divanlarında heceyle yazılmış halk edebiyatı nazım şekillerine yer vermişlerdir. Osmanlı hükümdarlarının divanlarında görülen heceyle şiir yazma geleneği Şah İsmail'in torunu İbrahim Mîrzâ tarafından da şiirlerine tatbik edilmiştir. İbrahim Mîrzâ'nın divanındaki Farsça şiirler klasik şiir tarzıyla, Türkçe şiirleri ise halk edebiyatı nazım şekillerinden koşma ve türküyle kaleme alınmıştır. İbrahim Mîrzâ'nın Safevi hanedanına mensup bir şair olması ve heceyle şiirler yazmasının Türk edebiyatında daha iyi anlaşılabilmesi için Türk edebiyatındaki hükümdar şairler ve heceyle şiir yazan divan şairleri hakkında bilgi verilmesi elzemdir. Bu nedenle şairin hayatı ve şiirleriyle ilgili bilgi verilmeden önce Türk edebiyatındaki hükümdar şairlere ve heceyle şiir yazan divan şairleri ile hükümdar şairlere yer verilmiştir.

1. TÜRK EDEBİYATINDA HÜKÜMDAR ŞAİRLER

Çok eski bir geçmişe sahip olan Türk dilinin bilinen ilk yazılı kaynakları Orhun Abideleridir. VIII. yüzyılda Göktürk hükümdarları Bilge Kağan ve Kültigin ile vezir Tonyukuk adına dikilen Orhun Abideleri, Türk tarihi, kültürel ananeleri ve dili ile ilgili

bilgi veren ilk kaynak olma açısından ayrı bir öneme haizdir. Elbette ki kitabelerde kullanılan dilin işlevsel bir niteliğe sahip oluşu bu dilin daha eski kaynaklara sahip olabileceğini ortaya koymaktadır. Göktürklerden sonra tarih sahnesine çıkan Uygurlarda ise Budist ve Maniheizt inanç sistemlerinin etkisiyle ortaya çıkan eserler genellikle dini ve ahlaki nitelik taşıyan hikâyelerden oluşmuştur. Bununla birlikte Türk yazı dilinin her evresinde sözlü edebiyat ürünleri, daima yazı diline eşlik etmiş ve kimi zaman sözlü gelenek yoluyla kimi zaman da yazıya geçirilip kuşaktan kuşağa aktararak günümüze kadar ulaşması sağlanmıştır.

IX. yüzyıldan itibaren Türk toplulukları kitleler halinde İslamiyet'i kabul etmeye başlamış ve Karahanlıların X. yüzyılda İslamiyet'i devlet dini olarak benimsemesinden sonra İslam kültürü etkisinde yeni bir edebiyat doğmaya başlamıştır. Bu dönem, yeni bir sentez halinde ortaya çıkan Türk-İslam kültürünün de etkisiyle sanatı ve sanatçıyı destekleyen hami kimliğini ön planda tutatarak dil ve edebiyatın öncülüğünü üstlenen hükümdarların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Klasik kaynaklar, bilhassa şiiri sarayla bağlantılı olarak ele almaktadır. Bunlara göre şairin himaye görmek için sultan ve emirlere; devlet adamlarının da isimlerinin duyulması için şairlere ihtiyacı bulunmaktadır (Karaismailoğlu, 2001: 62). Nitekim İslamiyet'in kabulünden sonra Karahanlılar döneminde yazılan *Kutadgu Bilig* devrin hükümdarlarından Tawgaç Uluğ Buğra Han'a sunulmuştur (Arat, 2007: XVII). Karahanlılar döneminde Kaşgarlı Mevdüddin Mehmed'in yazdığı ve şu anda kayıp olan *Târih-i Türkistân ve Hutây* adlı eser de İbrahim Han'a takdim edilmiştir (Dilaçar, 1988: 14). Karahanlı hükümdarları şiiri teşvik etmekle kalmamış kendileri de şiir yazmışlardır. Zebihullah Safa *Târih-i Edebiyyât Der-İrân* adlı çalışmasında Emir Ali Böri Tigin, Kılıç Tamgaç Han ve Nusretüddin Kılıçarslan gibi Karahanlı hükümdarlarının da şiir yazdıklarını belirtir (Safa, 1372: 344).

Karahanlılardan sonra tarih sahnesine çıkan Gazneliler, Samanilerden devlet teşkilatını devralmaları ve Arap ve Fars dillerinin Türk dili üzerindeki yoğun tesiri gibi nedenlerden dolayı Türkçeden ziyade Farsça yazan şairler ön plana çıkmıştır. Gazneli sultanların edebiyat ve şairlere verdiği önem doğrultusunda bu dönemde Fars şiiri canlılık kazanıp ilerleme göstermiştir (Nefîsî, 1363: 32). Gazneli sultanların şiiri teşvikleri neticesinde Fars şiirinin önemli şairlerinden Firdevsî, Unsûrî, Ferrûhî ve Hâkim Senâî gibi isimler yetişmiştir. Firdevsî, Fars edebiyatına damgasını vuran *Şehnâme*'yi Gazneli Mahmud'a sunmuş, Unsûrî ise yine Sultan Mahmud tarafından beğenilen beyitlerinden dolayı değerli hediyeler almıştır. Ancak Gazneli sultanların Farsça şiirin gelişmesi yönündeki teşvikleri, şiirin yazıldığı dilden ziyade geleneğin şiiri ve şairi himaye etme anlayışından kaynaklandığını söylemek yanlış olmaz. Gazneli hükümdarları, şiiri teşvik etmenin yanı sıra kendileri de şiirler kaleme almışlardır. Muhammed Avfî, Fars edebiyatının da ilk tezkiresi sayılan *Lubbabü'l-elbâb* adlı eserinin sultanlara ayırdığı beşinci babında Sultan Mahmud ve Emir İsmail'in şiir yazdıklarını örneklerle belirtir (Avfî, 1906: 23-25). Fakat her iki sultan da şiirlerini Farsça kaleme almışlardır.

Gaznelilerin saltanatını devralan Büyük Selçuklu hükümdarları da hem şiir yazmış hem de şairleri desteklemişlerdir. Selçuklular devrinde, İran'ın büyük medeni merkezlerinde, ilim ve sanat dili ve resmi dil olarak Arapça ve bilhassa Farsça hâkimdi; yüksek tahsil gören bazı Türk hükümdar ve şehzadeleri gibi Türk neslinden birçok şairler de faaliyetlerini Farsçanın inkişafına hasrettiler (Köprülü, 2004: 44). Sultan Melikşah, Sultan Süleyman Şah ve Tuğrul Bey şiir yazan Selçuklu hükümdarları arasında zikredilir (Avfi, 1906: 34-39-40). Selçuklu hükümdarları, sarayda Türkçe konuşmuşlar ve Türk âdetlerine bağlı kalmışlardır. Bundan dolayı rahatlıkla Türklerin aynen Gazneliler döneminde olduğu gibi Fars dilinin ve kültürünün hâmilğini yaptığı söylenebilir (Kartal, 2008: 38). Büyük Selçuklu Devleti'nin hükümdarları da Gazneli sultanları gibi şiirlerini Farsça yazmışlardır.

Büyük Selçuklu Devleti'nin kuruluşundan sonra Orta Asya, Kafkasya ve İran'da göçebe hayat süren Türkmen topluluklarının önemli bir kısmı Anadolu'ya gelmeye başlamış ve Malazgirt Zaferinden (1071) sonra Anadolu'yu kalıcı bir yurt edinmişlerdir. Anadolunun yurt edinilmesinden sonra bu bölgede önce ilk dönem beylikleri akabinde ise Anadolu Selçuklu Devleti kurulmuştur. Anadolu Selçukluları döneminde Büyük Selçuklularda olduğu edebiyat dili Farsça, bilim dili ise Arapça'dır. Anadolu'da da Türkçenin yazı dili olarak kullanılmamasının sebebi, Anadolu'ya göç eden ve devletin kurulmasında önemli yeri olan Türklerin edebi gelenekten yoksun göçebe Oğuzlar olmasıdır (Kartal, 2008: 252). Kendilerinden önce kurulmuş olan Türk-İslam kültürüne bağlı devletlerin geleneklerini miras alan Anadolu Selçuklu hükümdarları, sanata, ilme ve edebiyata önem verip kendi saraylarını sanatçılar için bir cazibe merkezi haline getirmişlerdir. Özellikle sükûn ve asayişin iyice sağlanmasıyla Anadolu'da hummalı bir içtimai ve fikri hareket kendini göstermiştir (Uzunçarşılı, 1948: 288). Şiire sempatiyle yaklaşım şairleri destekleyen Anadolu Selçuklu sultanları arasında bizzat şiir söyleyenler de vardı. II. Rükneddîn Süleymân, I. Gıyâseddîn Keyhüsrev, I. İzzeddîn Keykâvus ve I. Alâeddin Keykubâd şair sultanlardandır (Kartal, 2008: 249).

XIII. asrın ortalarından itibaren bir yandan Moğol baskısı bir yandan da taht kavgaları nedeniyle Anadolu Selçukluları, egemenlik sahası üzerindeki siyasi etkinliklerini yitirince devletin temel dinamiklerini oluşturan Türkmen beyleri, buldukları bölgelerde bağımsız hareket etmeye başlamış ve böylece Anadolu'da ikinci beylikler döneminin ortaya çıkmasına zemin hazırlanmıştır. Anadolu'nun farklı bölgelerinde bağımsızlık ilan eden beyler, Türkçeden başka lisan bilmedikleri için özellikle yazılan manzum veya mensur eserlerin daha çok Türkçe olmasına özen göstererek, hem kendilerinin ve halkın faydalanmalarını sağlamışlar hem de Türkçenin edebi dil yolunda önemli adımlar atmasına vesile olmuşlardır (Uzunçarşılı, 1988: 211). Karamanoğlu Mehmet Bey'e ait Türkçenin toplumun her katında konuşulması gerekliliğini vurgulayan fermanı, dönem beylerinin Türk diline yönelik yaklaşımlarını ortaya koyması açısından dikkat çekicidir. Beylerin Türk dili ile ilgili hassasiyetlerini temsil eden en önemli yönetici şüphesiz Türkçe şiirler yazan Kadı Burhaneddin'dir. Kadı

Burhaneddin, aynı zamanda kaleme aldığı Türkçe divanıyla beylikler dönemi Türk şiirinin sultan şairlerindedir.

Anadolu'da siyasi ve kültürel anlamda bu tür gelişmeler yaşanırken Orta Asya'da Timurlu hanedanlığına mensup hükümdarların boy gösterdiği ve devletler kurdukları görülür. Orta Asya'nın geniş bir bölgesinde konuşulan Çağatayca, bilhassa Timuruların hâkim olduğu coğrafyada yayılmıştır (İsen, vd., 2012: 343). Bilindiği gibi XV. yüzyıldan itibaren Ali Şir Nevâyî'nin eserleriyle klasik bir hüviyete kavuşan Çağatay edebiyatı başta Hüseyin Baykara olmak üzere Timurlu hanedanına mensup hükümdarlar tarafından sürdürülmüştür. Devrin önemli şairlerinden olan Hüseyin Baykara, sarayında sadece şairleri değil hattatlar, musikişinaslar, tarihçiler ve tezkireciler gibi farklı bilim alanlarına mensup birçok kişiye hamilik yapmıştır. Ali Şir Nevâyî, Abdurrahman Câmî, Hamîdî, Hatîfî, Hilâlî, Benna'î gibi şair ve edipler, Bihzâd ve Şah Muzaffer gibi ressamlar, Hüseyin-i Vâ'iz gibi musikişinaslar, Abdullah Mürvarid gibi münşiler, Mirhand ve Hand-mir gibi tarihçiler, Devlet-şah gibi tezkireciler, Meşhedli Sultan Ali gibi hattatlar... (Eraslan, 1987: 7) yetişmiştir. Orta Asya'da Nevâyî dışında Çağatay Türkçesi ile şiir yazan şairlerin önemli bir kısmı han sülalesine mensuptur. Timurlu hanedanlığına mensup Türkçe şiir yazan diğer hükümdar şairler ise Mesud Mirza, Şiban Han, Ubeydullah Han, Kamran Mîrâ ve Ömer Han'dır (İsen, vd., 2008: 348-378). Ayrıca *Mecma'ü'l-havas'ta* Özbek hükümdarlarından Abdullah Han Özbek²'in de "İvâz Gazi" mahlasıyla Türkçe ve Farsça şiirler yazdığı belirtilerek Çağatay Türkçesiyle kaleme aldığı bir gazeline yer verilmiştir.

Çağatay Türkçesiyle şiirlerin yazıldığı diğer bir Türk hanedanlığı ise Hindistan'da hüküm sürmüş olan Babürlülerdir. Hindistan'daki Türk edebiyatının temellerini bu coğrafyada kurulmuş ilk Türk devleti olan Gazneliler atmış sonrasında ise sırasıyla Kutbiler, Balabanlılar, Kalaçlar, Tuğluklular, Seyyidiler ve Lodiler gibi Türk sultanlıkları tarafından sürdürülmüştür. 1526 yılında Babürlü Devleti'nin kurulmasıyla Hindistan'da hem siyasi istikrarı sağlayacak olan Türk birliği kurulmuş hem de Türk şiirinin bu coğrafyadaki en önemli temsilcilerinden Babür Şah ortaya çıkmıştır. En ziyade XVI. asırda, yani başta Babur olmak üzere, prenslerden ve büyük emirlerden bazılarının Türkçe şiirler yazdıkları ve Nevâyî an'aenesinin çok kuvvetli bulunduğu (Köprülü, 2004: 165) bir dönemdir. Babür de kendisinden önceki Türk hükümdarları gibi sanat ve sanatçıyı himaye etme geleneğini aynen devam ettirmiştir. Bu gelenek, daha sonra tahta geçen sultanlar tarafından da devam ettirilmiş ve özellikle Ekber döneminde sanatçıların çok iyi şartlarda himaye görmesi, Babür Devleti'ni cazibe merkezi haline getirmiştir (İsen, vd., 2012: 381). Babür Şah dışında Babür'ün oğullarından Kamran Mîrâ ve

² Bkz: Hayyampur, Abdurresul (1327). *Mecma'ü'l-havâs*, Tebriz: Çaphane-i Ahter-i Şimal, s. 15.

Hümâyûn³ ile Ekber Şah'ın baş vezirliğini yapmış ve Karakoyunlu hanedanına mensup, idareci tabakasından Bayram Han da Çağatayca şiirler kaleme almışlardır.

Büyük Selçuklu Devleti'nin yıkılışından sonra İran ve Irak'ta önce İlhanlılar sonrasında ise Celayirliler, hükümlerlik sürmüştür. Moğol kökenli olan Celayirliler döneminde de Türk dili rağbet görmüştür. Bu devirde gerek Türkçe ve gerek Moğolcanın edebi dil ve konuşma dili olarak, İran'da ehemmiyet kazandığı ve edebi Farsçaya birçok Türk ve Moğol kelimelerinin girdiği görülüyor (Köprülü, 2004: 45). Devrin dikkat çeken en önemli isimlerinden biri, şiirin saray düzeyinde temsil edilmesini sağlayan Celayirli hükümdar Ahmed Bin Üveys'tir. Farsça mürettep bir divana sahip olan Ahmed Bin Üveys'in divanında "Eylemez" redifli Türkçe gazelin varlığı Türkçe şiirin, kısmen de olsa Celayirli sarayında temsil edildiğini ortaya koyan önemli emarelerden biridir. XV. yüzyılın ilk yarısında Vangölü ve çevresinde Celayirlilere bağlı bir beylik konumundayken bağımsızlığını ilan eden Karakoyunlu devletinin ortaya çıkışı, Celayirli Devleti'nin de tarih sahnesinden silinmesine sebebiyet vermiştir. Karakoyunlu Cihân Şah döneminde (sal. 1438-1467) Tebriz başta olmak üzere Şiraz ve Bağdat gibi merkezlerde Cihânşah ve aynı zaman da şair olan Pir Budak'ın katkılarıyla kültür ve sanat faaliyetleri ivme kazanmıştır (Macit, 2006: 219). "Hakîki" mahlasıyla Türkçe ve Farsça şiirler kaleme alan Karakoyunlu hükümdarı Cihân Şah, Nesîmî'nin etkisinde kalarak Hurufiliğin mecaz ve istiarelerini şiirlerinde yansıtmıştır. Pir Budak'tan başka kaynaklarda Cihân Şah'ın kardeşi İskender'in Arayış Begüm ve Erdük Sultan adlarındaki kızlarının da şiir yazdıkları bilgisine yer verilir (Uzunçarşılı, 1984: 187, Sümer, 1967: 143). Ayrıca Cihân Şah'ın torunlarından olan ve Avşarlar döneminde yaşayan Mîrzâ Abdülbaki Neş'e⁴'nin de Türkçe ve Farsça şiirleri mevcuttur (Terbiyet, 1390: 552). 1467'de Cihânşah, Akkoyunlu Devleti'nin kurucusu Uzun Hasan'ın askerleri tarafından öldürülünce Akkoyunlular, Karakoyunlulardan devraldıkları devlet geleneğini aynı şekilde devam ettirmiş ve sanat hayatının kendi sarayları etrafında teşekkül etmesini sağlamışlardır. Akkoyunlular devrinde, bilhassa kuvvetli bir edebi kültüre malik olan Sultan Yakub zamanında, âlimlere ve şairlere karşı büyük bir himaye gösterildiğini, birçok müelliflerin ve şairlerin Akkoyunlu prensleri namına eserler vücuda getirdiklerini biliyoruz (Köprülü, 2004: 49). Sanat ve bilim erbabını bu denli teşvik eden Sultan Yakub'un da Farsça şiirlerinin olduğu kaynaklar tarafından zikredilir (Muhyi, 1982: 2003, Nevayi, 2001: 195). Fuat Köprülü ve Zeki Velidi Togan Gelibollu Ali'nin *Künhü'l-ahbâr* tezkiresine atıfta bulunarak Sultan Yakub'a ait Türkçe şiirlerin varlığını işaret etmelerine rağmen bu şiirler henüz ele geçmemiştir (Köprülü, 2004: 49, Togan, 1946: 370).

³ Bkz: Hayyampur, Abdurresul (1327). *Mecma'ü'l-havâs*, Tebriz: Çaphane-i Ahter-i Şimal, s. 13.

⁴ Mirza Abdülbaki Neş'e'nin Farsça ve Türkçe şiirlerinin yer aldığı divanı, Tebriz Milli Kütüphanesi, Yazmalar Bölümü'nde 2626 numaraya kayıtlıdır.

Türk hanedanlarının boy gösterdikleri Anadolu, İran, Irak Hindistan ve Orta Asya'nın belirli bölgeleri dışında Mısır'da, Eyyubi devletinin yıkılmasıyla yaklaşık 267 yıl hükümlük sürecek olan Memluklar ortaya çıkmıştır. Köken itibariyle Eyyubilerin hizmetindeki Kıpçak ve Çerkez askerlere dayanan Memluk Devleti, Osmanlı Devleti ile Ridaniye'de yaptığı savaş sonucunda yenilerek tarih sahnesinden silinmiştir. Sarayda Türkçe konuşan Memluk sultanları, Türkçenin bir sanat ve kültür dili olarak Mısır'da gelişmesine katkı sağlamış ve Arapça ve Farsça eserlerin Türkçe'ye tercüme edilmesini teşvik etmişlerdir (İsen, vd., 2012: 327). Memluk sultanları da kendilerinden önceki ve aynı dönemde yaşayan Türk devletleri gibi hem şairlere sahip çıkmış hem de kendileri şiir yazmışlardır. Sultan Kayıtbay, Muhammed bin Kayıtbay ve Kansu Gavri gibi hükümdarlar. Anadolu Türkçesiyle eserler yazmışlardır (Yavuz, 2002: 22). Hatta Kansu Gavri'nin Türkçe şiirlerden müteşekkil bir divanı mevcuttur.

II. Beylikler Dönemiyle birlikte Anadolu Selçuklu Devleti'nin siyasi ve kültürel mirasını Anadolu'nun farklı bölgelerinde kurulan Karamanoğulları, Candaroğulları, Germiyanogulları vb. beylikler devralmıştır. Bu beyliklerden en dikkat çekenini hiç şüphesiz üç kıtada, altı yüzyıl boyunca egemenlik kuran Osmanogullarıdır. Osmanlı devleti kendisinden önce kurulmuş olan Türk-İslam devletlerinin gerek idari teşkilatlanma yapılarının gerekse sanatı himaye etme geleneğinin çeşitli yönlerini kendilerine model olarak seçmiş ve bu minval üzere bir gelişim çizgisi takip etmiştir. Bu çerçevede Osmanlı'da devlet-sanat ilişkileri büyük ölçüde, Harun Reşid döneminden itibaren farklı bir çizgi izlemeye başlayan ve saraydan topluma yayılan Ortaçağ Müslüman devlet sanat anlayışının bazı tadilatlarla devamı niteliğindedir (İsen ve Bilkan, 1997: 32). Osmanlı Devleti, hem her asırda sanatın hükümdarlar eliyle sürdürülebilirliği hem de hükümdar dışında hanedan mensupları ile bürokratların önemli sanatsal faaliyetler icra etmeleri bakımından dünya tarihinde örneğine çok az rastlanan bir devlettir. Osmanlı hanedanına mensup şiir yazar hükümdarlara hemen her asırda rastlanması, önemli ölçüde şehzadelerin küçük yaşta itibaren ciddi bir eğitime tabi tutulmalarından kaynaklanır. Osmanlı sahası şair tezkirelerinin ilki olan *Heşt Behiş*'te Sehî Bey, şiir yazar ilk Osmanlı hükümdarı olarak II. Murad'ın ismine yer verir (Kut, 1978: 95). II. Murad'dan itibaren Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadarki her asırda Osmanlı hükümdarlarının bazen az miktarda bazen de bir divan oluşturabilecek düzeyde şiir yazdıkları görülür. Devlet eliyle teşvik edilen şiir, tahtta bulunan hükümdarların faaliyetleriyle sınırlı kalmamış aynı zamanda şehzadeler aracılığıyla da neşv ü nema bulmuştur. Osmanlı Devleti'nde farklı mahlaslar kullanarak şiir yazar hükümdarlar, II. Murad, Fatih Sultan Mehmed, II. Bayezid, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman, II. Selim, III. Murad, III. Mehmed, I. Ahmed, II. Osman, IV. Murad, IV. Mehmed, II. Ahmed, II. Mustafa, III. Ahmed, I. Mahmud, III. Mustafa, III. Selim, II. Mahmud ve V. Mehmed Reşad'dır. Şiir yazar şehzadeler ise Cem Sultan, Korkud, Mehmed, Mustafa, Cihangir ve Bayezid'dir⁵.

⁵ Osmanlı Devleti'nde şiir yazar hükümdar ve şehzade şairler için bkz: İsen Mustafa, Ali Fuat Bilkan (1997). *Sultan Şairler*, Ankara: Akçağ Yayınları. Çalışmanın genişletilmiş baskısı için bkz: İsen Mustafa, Bilkan Ali Fuat, Durmuş Tuba İşinsu (2012). *Sultanların Şiirleri, Şiirlerin Sultanları*, İstanbul: Kapı Yayınları.

Ayrıca II. Mahmud'un kızı olan Adile Sultan da divan sahibi saray mensubu şairlerden biridir.

XVI. yüzyılın başlarında Şah İsmail tarafından kurulan Safevi devleti, oluşumu itibarıyla diğer Türk devletlerinden farklı bir nitelik taşır. Şah İsmail'den önce şeyhlik makamı ile şahlık makamını tek çatı altında birleştirmeye çalışarak İran ve Anadolu'da mezhepsel propaganda yapan Şeyh Cüneyd, daha sonraları devletin savaş gücünü meydana getirecek olan Anadoludaki Türkmen aşiretlerin önemli bir kısmını örgütlemiştir. Şeyh Haydar döneminde Safevi devletine olan desteğini icra etmekten geri durmayan bu Türkmen aşiretleri, Şah İsmail döneminde topluluklar halinde İran'a gelerek onun emrine tabi olmuşlardır. Anadoludaki Kızılbaş nüfusunu oluşturan Türkmen aşiretlerinin İran'a gelişini Safevi tarihçilerinden Abdüllatif Kazvîni "Lubbü't-tevârih" adlı kitabında şöyle dile getirir: "Deylemliler toprağındaki tedarikli orduda Karkiya Mirza Ali'ye veda ederek Gilan'dan ayrıldı ve Istare toprağındaki Ercivan'ı kışlak edindiler. Baharda oradan Erdebil tarafına teşrif ettiler ve oradan da Azerbaycan ve Erzincan'a hareket ettiler. Orada talebe gruplarından inananlar ve eski sufilerden yaklaşık yedi bin kişi Ustaclu, Şamlu, Tekeli, Varsak, Rumlu, Dulkadirli, Afşar, Kaçar kavimleri, Karacadağ sufileri ve başka yerlerden müridler ve müntesipler o hazretin saltanat ordusu dergâhında toplandılar." (Kazvîni, 2011: 31-32). Şah İsmail'in Türkmen nüfus üzerindeki güçlü tesirinin en önemli sebeplerinden biri de şüphesiz propagandaya dayalı sade Türkçeyle yazdığı şiirleridir. Türk tarihinde, Şah İsmail dışında mezhepsel öğretilerini şiir yoluyla aktarmaya çalışan başka bir hükümdara rastlamak güçtür. Nitekim Şah İsmail'den sonra yerine geçen şahlar, şiir yazdıkları halde bunların hiçbirinde siyasi veya mezhepsel propagandaya yer vermemişlerdir.

Safevi dönemi Türk edebiyatında Türkçe şiir yazan hükümdar şairlerden bahsedilirken sadece Şah İsmail'in ismi zikredilir. Şah İsmail'den sonra tahta geçen Şah Tahmasb'ın şiir yazdığına dair kaynaklarda bilgi verilmesine rağmen Türkçe şiir yazdığına dair herhangi bir bilgiye rastlanmaz. Tahmasb'ın şairliği ile ilgili en detaylı bilgiyi veren kaynakların başında Sâdikî-i Kitâbdâr'ın *Mecma'ü'l-havâs* tezkiresi gelmektedir. Sâdikî, tezkiresinde Tahmasb'ın irticalen söylediği birçok beyitinin olduğunu ve sürekli şiir yazmadığını belirtilerek Farsça bir rubaisine yer verir (Sâdikî, 1327: 8-9). Şah Tahmasb'ın Türkçe şiir yazdığına dair ilk bilgiyi Fuat Köprülü verir. Köprülü "Edebiyat Araştırmaları II" adlı kitabının "Safeviler Devri" bölümünde Şah Tahmasb'ın Farsça dışında Türkçe şiirler de yazdığını bazı nadir numunelerden öğrendiğini belirterek şahsi kütüphanesindeki bir mecmuada Şah Tahmasb'ın Kanuni Sultan Süleyman ile bir müşâ'aresinin varlığından bahseder (Köprülü, 2004: 55). Çeşitli kütüphanelerde yaptığımız araştırmalar neticesinde üç farklı şiir mecmuasında Şah Tahmasb'ın Türkçe yazdığı bu müşâ'are örneğini tespit ettik.⁶ Öte yandan Şah Tahmasb'ın saltanat yıllarında

⁶ Şah Tahmasb ve Kanuni Sultan Süleyman arasında geçen bu müşâ'are örneği tarafımızdan makale olarak hazırlanmaktadır.

vuku bulmuş olayları anlattığı otobiyografi niteliğindeki tezkiresinde yer alan iki adet Türkçe beyit, onun Türkçe şiir yazdığı ihtimalini daha da güçlendirmektedir.

Safevi tahtına oturmuş ve şiirler kaleme alan diğer bir hükümdar şair ise Şah II. Abbas'tır. Resme ve şiire ilgi duyan Şah II. Abbas aynı zamanda birçok şair ve âlimi himaye ederek kendisine eserler ithaf edilmesini sağlamıştır. Bizde Şah II. Abbas'ın Türkçe şiirler yazdığına dair ilk bilgiyi Fuat Köprülü verir. Fars kaynaklarında ise XVII. yüzyılda Tahir Nasrâbâdî tarafından kaleme alınan "*Tezkire-i Nasrâbâdî*"de Şah II. Abbas ile ilgili şu değerlendirilmelerde bulunulur: "*Ma'nâda yaradılışı Fars ve Türk dillerinde söz söylemeye muktedirdir... Şiirde Sâni mahlasını kullanırlardı.*" (Nasrâbâdî, 1314: 10). Muhammed Ali Terbiyet de "*Dânişmendân-ı Azerbaycân*" adlı eserinin "Sâni" maddesinde Nasrâbâdî'nin aktardığı bilgileri tekrarlar. Kaynaklarda Şah II. Abbas'ın Türkçe şiirler yazdığı söylenmesine rağmen bu şiirlere henüz ulaşılamamıştır. Safevi şahları dışında şehzadeler de Türkçe şiirler yazmaya meyletmiştir. Şah İsmail'in torunu ve Behram Mîrzâ'nın oğlu İbrahim Mîrzâ da Türkçe şiir yazan şehzade şairlerdendir. Ancak o, kendisinden önceki şahlardan farklı olarak Farsça şiirlerini klasik şiirin nazım şekilleriyle yazmasına rağmen Türkçe şiirlerini halk edebiyatı nazım şekillerinden koşma ve türküyle kaleme almıştır.

2. DİVAN ŞAİRLERİNİN HECEYLE ŞİİR YAZMA GELENEĞİ

Türk şiirinin ilk örneklerine bakıldığında bu örneklerin hece ölçüsüyle yazıldıkları görülür. Uzun bir dönem, öncülüğünü hece ölçüsüyle yazılan şiirlerin oluşturduğu halk şiiri, tabiri caizse Türk edebiyatının tek edebiyat şubesi olma niteliğini taşımıştır. Halkın ortak düşünce ve hayalleriyle vucüt bularak çoğunlukla sözlü gelenek yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılan halk edebiyatı, sonraki yüzyıllarda anonim halk edebiyatı, tekke edebiyatı ve âşık edebiyatı şeklinde üç farklı koldan ilerlemiştir. İslamiyetin kabulünden sonra yeni bir kültür dairesine giren Türk şiiri, hem şekil hem de muhteva bakımından yeni dinin yoğun tesiri altında kalmış ve halk edebiyatının paralelinde Arap ve Fars edebiyatlarının etkisi altında şekillenen divan şiiri ortaya çıkmıştır. XIII. yüzyılda Anadolu'da temelleri atılan divan şiiri, Anadolu Selçuklu ve II. Beylikler Dönemi'nde gelişimini sürdürmeye devam etmiştir. Bu çevrelerde yetişen şairler, İran şairleri yanında Çağatay sahasında meydana gelen Türkçe şiiri ve Mevlana'nın Mesnevi'sini de kaynak olarak kullanarak Anadolu'da yeni bir şiir meydana getirdiler (İsen, 1997: 385-386). Medreselerden yetişen, Arapça ve Farsça tahsil görmüş münevverler divan edebiyatını meydana getirirken, İslam öncesi edebiyat geleneğini Anadolu'da sürdüren çoğu tahsilsiz Tekke, Tasavvuf ve Âşık edebiyatı mensupları da halk edebiyatını tesis ettiler (Kolcu, 1990: 163). Divan şiirinde her ne kadar hâkim vezin aruz vezni olsa da divan şairleri öteden beri hece veznini de kullanmaktan geri durmamışlardır.

Halk edebiyatı ve divan edebiyatı kendine ait hususiyetleri olmasına rağmen yüzyıllar boyunca birbirlerini etkilemiş iki edebiyattır. Klasik edebiyat üzerinde halk

edebiyatımızın ve halk edebiyatı üzerinde klasik edebiyatımızın birtakım tesir ve aksi tesirleri göze çarpmamak mümkün değildir (Köprülü, 1980: 117-118). Etkileşimin tek yönlü olmasından ziyade her iki edebiyatın birbirlerini etkilediği böyle bir ortamda halk şairleri divan edebiyatı nazım şekilleriyle şiir yazabildikleri gibi divan şairleri de halk edebiyatı nazım şekilleriyle şiirler kaleme almışlardır. Öte yandan hem divanlarda hem de tezkirelerde divan şairlerinin halk şiirini şekil ve muhteva açısından küçümsedikleri âşikardır. Âşık Çelebi'nin tezkiresinde Ala'iyeli Manav Seydi adlı bir halk şairini tezyif etmek için hece vezniyle yazdığı bir şiiri ve Keçecizade İzzet Molla'nın *Mihnet-Keşân* eserinde Keşân'da halkın şair diye kendisine saz şairi muamelesi yapıldığını ifade eden anektodu bu bakış açısının en belirgin örnekleridir. Buna mukabil XVI. yüzyıldan başlayarak XIX. yüzyıla kadar hemen her asırda halk şiirinin değişik nazım şekillerini ve hece ölçüsünü kullanarak şiir yazan divan şairlerinin varlığına şahit olmaktayız. Hece vezniyle şiir yazma geleneği aynı zamanda klasik edebiyat geleneği ile şiirler yazan hükümdar şairler tarafından da icra edilmiştir.

XVI. yüzyılın başlarında vefat eden divan edebiyatının önemli şairlerinden Necâfî Bey, şiirlerinde halk söyleyişlerinin yanı sıra atasözü ve deyimlere yer vermiş ve bu yönüyle bir anlamda ilerde divan şairlerinin yerlilik arzusuyla hece ölçüsü kullanarak şiirler kaleme alacaklarının en büyük habercisi olmuştur. Hatta Necâfî divanı'nın gazeller bölümünde yer alan bir mütekerrir murabba ile Köroğlu'nun bir koşması arasındaki benzerlikler, eğer bir intihal ve adaptasyon söz konusu değilse divan şiiri ile âşık şiiri arasında metinlerarası ilişkiler bakımından dikkate değer özellikler taşır (Macit, 2005: 142-154). XVI. yüzyılda Necâfî Bey'in yerli unsurlara yer vererek meydana getirdiği mahallileşme cereyanı kendisinden hemen sonra Edirneli Nazmî ve Tatavlı Mahremî'nin öncülük ettikleri ve sade bir Türkçeyle kaside ve gazellerini kaleme aldıkları Türkî-i Basit hareketinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Türkî-i basit, mahallileşme hareketine bağlı bir kol olarak ortaya çıkmış ve harekete; atasözü, deyim ve konuşma dili dışında, arkaik kelimeleri de içine alan ve daha sade bir dille söylenen yeni bir tarzı teklif etmiştir (Avşar, 2001: 139). Günlük dilin şiirsel işlevleri kullanılarak yazılan bu tarz şiirler, aynı yüzyılda bir kısım divan şairlerinin hece ölçüsüyle şiirler yazmasına öncülük etmiştir. Zaten mahallileşme cereyanının şekil bakımından divan edebiyatına yansıttığı en önemli özelliklerden biri de divan şairlerinin hece ölçüsü kullanarak halk edebiyatı nazım şekilleriyle şiirler yazmalarıdır.

İslamiyet'in kabulünden sonra kullanılmaya başlanan aruz ölçüsü, tarihin her döneminde hece ölçüsüyle birlikte kullanılmıştır. Nitekim İslami gelenek çerçevesinde yazılan ilk eserlerden Kutadgu Bilig, ünlü Şehnâme vezniyle yazılmasına rağmen beyitlerin çeşitli yerlerine serpiştirilmiş ve hece ölçüsüyle yazılmış dördüklere de rastlanır. Yunus Emre'den başlayarak tekke şiiri ve XVII. yüzyıldan itibaren saz şiiri, bu beyit-dörtlük ve aruz-hece birlikteliğinin örnekleriyle doludur (Kurnaz, 2011: 74). Yunus Emre gibi mutasavvıf şairler sayılmazsa divan şairlerinin hece ölçüsüyle yazdıkları ilk şiir örneklerine XVI. yüzyılda rastlanır. Meâlî'nin (ö. 1535) divanında 8'li hece

ölçüsüyle yazdığı ve 1511 yılındaki Şahkulu isyanını anlattığı semaisi, bilindiği kadarıyla klasik divanlar içerisinde heceyle yazılmış ilk şiidir (İsen, 1997: 385-421, Kurnaz, 1997: 139-177). Şahkulu ve taraftarlarının isyan çıkardıkları bölgede halka verdikleri zararı en çarpıcı şekilde dile getiren bu şiiir, hem şekil hem de muhteva bakımından halk edebiyatının bütün özelliklerini taşır. Meâlî'den sonra hece ölçüsüyle şiiirler yazan diğer bir divan şairi ise Usûlî'dir (ö. 1538). Gülşeni tarikatına mensup olan şair, şiiirlerinde tasavvuf düşüncesini anlatmaya çalışmış ve bunu aruzla yazdığı şiiirlerinin yanı sıra heceyle yazdığı şiiirlerinde de işlemiştir. Hece vezniyle şiiirler yazmasında, halk şiiiri zevkinin yoğun şekilde yaşandığı tekke çevrelerinin etkisi düşünülebilir (Kurnaz, 2011: 77). Aynı yüzyılda Usûlî'den hemen sonra bu gelenek Karatovalı Zaîfî (ö. 1555) tarafından sürdürülmüştür. Zaîfî, kendisinden önceki şairlerden farklı olarak heceyle yazdığı şiiirlerini "Fi't-türkiyyât" başlığı altında toplamıştır⁷. Şiiirlerin bir kısmında yer alan "der-makâm-ı rast; der-makâm-ı hüseyin" gibi ifadelerden bunların aynı zamanda bes-telenmiş oldukları anlaşılmaktadır (İsen, 1997: 405). Sevgilinin vasıfları ve sevgiliye duyulan hasretin anlatıldığı bu şiiirlerde, hece ölçüsünün bazı dörtlüklerde eksik kullanıldığı görülür. Divan şairi olmasının yanı sıra özellikle tezkiresiyle tanınmış olan Âşık Çelebi (ö. 1572) de heceyle şiiir yazmış şairlerdendir. Ancak onun hece ölçüsüyle şiiir yazma sebebi gönüllülük esaslı olmasından ziyade daha çok halk şiiirini küçümsemek amacıyla. Âşık Çelebi, Ala'iyeli Manav Seydî adlı bir halk şairini tezyif etmek için hece veznine müracaatı zaruri görmüştür (Kolcu, 1990: 164). XVI. yüzyılın hece ölçüsüyle şiiir yazan son divan şairi ise Fevrî'dir (ö. 1571).

XVII. yüzyılda da mahalli cereyanın divan şiiiri üzerindeki tesiri devam etmiştir. Devrin önemli divan şairlerinden Bosnalı Sâbit, şiiirlerinde atasözü ve deyimler ile halk söyleyişlerine yer vererek Necâtî'yi hatırlatan bir üslupla şiiirlerini kaleme almıştır. Sâbit, orijinal bir üsluba, yerli malzeme kullanarak nükteli ve tabii bir dille ulaşmaya çalışmıştır (Horata, 2006: 280). XVI. yüzyılda olgunluk seviyesine yükselen klasik şiiirin estetik değerleri XVII. yüzyıldan itibaren taşrada yaşayan halk şairlerini de derinden etkilemiştir. Bundan dolayı halk şairlerinin hece ölçüsüyle birlikte aruz ölçüsüyle de şiiirler yazdıkları görülür. Âşık Ömer ve Gevherî devrin aruz ölçüsüyle şiiirler yazan halk şairleridir. Her iki şair de dönemin şiiir modasına uyarak klasik şiiire ait nazım şekilleriyle şiiirler yazmışlardır. Ayrıca yüzyılın mutasavvıf şairleri de heceyle birlikte aruzu da kullanarak tasavvuf öğretisini insanlara yaymaya çalışmışlardır. Devrin mutasavvıf şairlerinden Ümmi Sinan, tasavvuf ögesi içeren ve hem aruz hem de hece ölçüsünü kullandığı 200 civarında şiiir kaleme almıştır. Divan şairlerinin hece ölçüsüyle şiiir yazma gelenekleri bir önceki yüzyıla göre azalmakla beraber XVII. yüzyılda da devam etmiştir. Halveti tarikatı şeyhlerinden Himmet (ö. 1684) bu yüzyılda heceyle şiiir yazan divan şairlerindedir. Halveti şeyhi Hüsameddin Efendi'den feyz almış, onun vefatından sonra Üsküdar Divitçiler Tekkesi'ne şeyh olmuştur (Kurnaz, 2011: 100). Himmet

⁷ Aynı kullanım çalışmamızın bahis konusu olan Câhî'nin Türkçe şiiirlerinde de mevcuttur.

aynı zamanda Şabaniyye ve Bayramiyye tarikatlarının birleştirilmesinden meydana gelen Himmetiye tarikatının da kurucusudur. Heceyle yazdığı şiirlerinde mutasavvıf kimliğinin de etkisiyle dini ve kimi tasavvufi görüşlerini aktarmıştır. Divan şairlerinden Feyzi (ö. ?) heceyle şiir yazma geleneğini bir adım daha ilerletmiş ve *Şem ü Pervâne* adlı mesnevisinin tamamını heceyle kaleme almıştır. On birli hece ölçüsüyle yazılan mesnevi, 1019 beyitten müteşekkil olup klasik mesnevilerde görülen tertip özellikleri esas alınarak yazılmıştır (Kurnaz, 2011: 102-106).

Türk edebiyatında 15. asırda dilde atasözleri ve deyimlere yer verme şeklinde başlayan daha sonra halk şiiri nazım şekillerini kullanma, heceyle yazma ve yerli konulara yönelme şeklinde devam eden mahallileşme eğilimi, başlangıçtan itibaren bilinçli veya bilinçsiz bir çaba olarak zaman zaman azalıp çoğalan bir çizgi halinde her dönemde varlığını hissettirmiş ve bu edebiyatın milli bir kimlik kazanmasında önemli etkenlerden biri olmuştur (Horata, 2006: 461). XVIII. yüzyıla gelindiğinde şiirde anlam öğesini ön planda tutarak tasannulu söyleyişe dayanan Sebk-i Hindi ve klasik üslubun sınırları içerisinde kalarak insanlara öğüt vermeyi amaçlayan Hikemi tarzın yanısıra sade bir Türkçeyle konuşma diline ait deyişlere yer veren Mahalli üslubun da divan şairleri tarafından sürdürüldüğü görülmektedir. Osmanzâde Tâip'ten sonra dönemin reis-i şairan ünvanıyla şair ve müteşairi birbirinden ayırmaya çalışan Sünbülzade Vehbi, divan şairlerinin hece vezniyle şiirler yazmalarını eleştirmesine rağmen Şeyh Gâlip ve Nedîm gibi XVIII. asrın klasik şiir üslubuna damgasını vurmuş iki şairin hece vezniyle şiirler kaleme almalarının önüne geçememiştir. XVIII. yüzyılda heceyle şiir yazan divan şairlerinin sayısında bir önceki yüzyıla oranla ciddi bir artış olmuştur. Nedîmâne söyleyiş olarak adlandırılan kendine has üslup tarzıyla şiirler yazan Nedîm (ö. 1730), Necâtî'yle belirginleşen, Bâkî ve Şeyhülislâm Yahyâ gibi şairlerin elinde mükemmeleşen mahallileşme cereyanının 18. yüzyıldaki en büyük temsilcisidir (Macit, 1999: 711-717). Şiirleriyle devrin en önemli tanıklarından olan Nedîm'in divanında heceyle yazılmış iki adet koşması mevcuttur. Nedîmin heceyle şiir yazması ve klasik tarzda yazdığı şiirlerin çoğunda mahalli üslubun çeşitli özelliklerini yansıtması XVIII. yüzyılda divan ve halk edebiyatları arasındaki yakınlaşmanın temel bir sonucu olarak izah edilebilir. Öte yandan bu asırda âşık edebiyatı mensuplarının da aruzla şiir yazmaya başlamaları, şiirlerini klasik estetiğin teşbih ve mecaz sistemine daha fazla açmaları, tekke ve âşık edebiyatıyla klasik edebiyat arasında önceki asırlarda açılan farkın kapanmasına, aynı kültürün ürünü bu edebiyat anlayışlarının birbirine daha da yakınlaşmasına sebep olmuştur (Kurnaz, 2011: 53-71).

Nedîm gibi çok sayıda şarkı yazar ve genellikle bu şarkılarıyla tanınan, şiirlerinde bazen Vâhit bazen de Mahtûmî mahlaslarını kullanan şair Vahîd Mahtûmî (ö. 1732), divanındaki heceyle yazdığı şiirlerin bolluğundan dolayı hem divan hem de halk şairi olarak şöhret bulmuştur. Divanında heceyle yazılmış 32 şiiri mevcuttur (Kurnaz, 2011: 108). Enderunda yetişen şairlerden olan Mahtûmî'nin heceyle yazdığı şiirlerinin önemli bir kısmı şarkılardan oluşmaktadır. Vahîd, eski şiirin kendini tekrara başladığı,

divan ve âşık edebiyatı geleneğinin birbirine daha yakınlaştığı bir dönemde, yenilik adına mahallileşme eğilimine biraz fazlaca ve de bilinçli olarak sarılmıştır (Horata, 2006: 471). Devrin heceyle şiir yazan diğer bir divan şairi ise özellikle çeşitli devlet kademelerinde üstlendiği sefirlik ve kâtiplik gibi görevlerle ön plana çıkan Nahîfî'dir (ö. 1738). Şairlik dışında iyi bir hattat ve çevirmen de olan Nahîfî'nin divanı ve *Manzum Mesnevi Tercümesi* dışında birçok eseri mevcuttur. Heceyle yazdığı şiirler sadece divanındaki bir dörtlülle sınırlıdır. Divan edebiyatının son büyük ustası ve Sebki-Hindî üslubunun en büyük şairlerinden olan Şeyh Gâlip (ö. 1799) XVIII. yüzyılda heceyle şiir yazmış divan şairlerindedir. Şeyh Gâlip, klasik üslup kaidelerini içinde barındıran Sebki-Hindî tarzında şiirler yazmasına rağmen devrin moda üslup tarzlarından mahallifolklorik tarzda şiirler yazmayı da ihmal etmemiştir. Divanında Mahallileşme akımının da etkisiyle sade bir Türkçe kullanarak kaleme aldığı bir gazeli ve heceyle yazdığı bir şarkısı vardır.

XIX. yüzyılda heceyle şiir yazma geleneği iyice yaygınlaşmış ve her şairin divanında değişik sayılarda heceyle yazılmış şiirlere rastlanır hale gelmiştir. Keçecizade İzzet Molla (ö. 1829), Hızırağazade Said (ö. 1837), Akif Paşa (ö. 1845), Edhem Pertev Paşa (ö. 1872) ve Münif Paşa (ö. 1910) gibi devrin divan şairleri heceyle şiirler yazmışlardır.

XVI. yüzyıldan itibaren divan şairlerinin heceyle şiir yazma gelenekleri XIX. yüzyıla kadar sürmüştür ve istinasız her yüzyılda kimi zaman az kimi zaman çok klasik edebiyata özgü nazım şekillerinin yanında divanlarda halk edebiyatı nazım şekillerine de yer verilmiştir. Mahallileşme cereyanının da etkisiyle heceyle şiir yazma geleneği sadece divan şairleri tarafından değil klasik edebiyat kaidelerine göre şiir yazan hükümdar şairler tarafından da icra edilmiştir. Osmanlı hükümdarları içerisinde heceyle şiir yazan ilk padişah Murâdî mahlasıyla şiirler yazan III. Murad'dır (ö. 1595). Divanında çokça dini ve tasavvufi şiirin bulunduğu Sultan III. Murad, tekke çevreleriyle olan ilişkisinden dolayı heceyle de şiir yazmayı tercih etmiştir. Çok fazla olmamakla beraber heceyle şiir yazan diğer bir Osmanlı hükümdarı ise yine Murâdî mahlası kullanarak şiirler yazan IV. Murad'dır (ö. 1640). Şairin musahibi Musa Çelebi'nin ölümü üzerine yazdığı vasağı, heceyle yazdığı bilinen tek şiiridir. Şairliğinin yanı sıra iyi bir musiki şinas ve hattat da olan III. Ahmed (ö. 1736), divan sahibi ve özellikle bestekârlığıyla nam salmış III. Selim (ö. 1808) ve yazdığı şiirleri aynı zamanda besteleyen II. Mahmud (ö. 1839) heceyle şiir yazan Osmanlı'nın sultan şairlerindedir. Saray nezdinde hece ölçüsüyle şiir yazma geleneği padişahların dışında hükümdar eşleri ve kızları tarafından da icra edilmiştir. IV. Mehmed'in eşlerinden Afife Sultan (ö.1693) ve II. Mahmud'un kızı Âdile Sultan (ö. 1899) da heceyle şiir yazan saray mensubu şairlerdendir.

Özellikle XVI. ve XVII. yüzyıllarda birbirinden farklı coğrafyalarda kurulmuş Türk devletlerinde iktidar sahibi hükümdarların önemli bir kısmının şair oldukları ve klasik edebiyat tarzında şiirler kaleme aldıkları görülmektedir. Öte yandan divan şairi

olduğu halde heceyle şiir yazma geleneği Türk hükümdarları içerisinde sadece Osmanlı padişahlarına özgü bir durum değildir. Safevi devletinin kurucusu ve aynı zamanda Erdebil tekkesi şeyhi olan Şah İsmail (ö. 1524), az da olsa hece ölçüsü kullanarak şiir yazmıştır. Sade bir Türkçeyle şiirler kaleme alarak Anadolu'daki Türkmen aşiretlerine Şiilik propagandası yapan Şah İsmail'in hedef kitesinin önemli bir çoğunluğu tahsilden yoksun kırsal kesimdir. Bundan dolayı hem dini hem de mezbehi birtakım fikirlerini bu tarz niteliklere sahip bir topluluğa telkin etmesinin önemli yollarından biri de onların sanatsal zevklerine hitap edebilecek türler seçmektir. Bu yüzden Şah İsmail'in hece ölçüsüyle şiir yazması gayet doğal bir durumdur. Şah İsmail'in yanısıra 1642 yılında Kırım Hanlığı yapan ve Bahadır Giray'ın kardeşi olan Mehmed Giray (ö. 1674) da hece vezniyle koşma ve ilahiler yazmıştır.

3. İBRAHİM MİRZÂ (CÂHÎ)

3.1. Hayatı

Şah İsmail'in oğullarından Behrâm Mirzâ'nın ikinci oğlu olan İbrahim Mirzâ ile ilgili ilk bilgileri Fuat Köprülü vermektedir (Köprülü, 2004: 56). Fuat Köprülü dışında şehzadenin edebi ve tarihi kimliği ile bilgi veren kaynakların hemen hemen hepsi Fars kaynaklarıdır. Doğum yeri ve tarihi bilinmeyen İbrahim Mirzâ, iyi bir şair olmasının yanı sıra devrin önde gelen ressam ve nakkaşlarından biridir. Behrâm Mirzâ vefat ettikten sonra geriye Sultan Hüseyin Mirzâ, İbrahim Mirzâ ve Bediüzzaman Mirzâ adında üç oğlu kalmıştır (Şeref Han Bitlisi, 2011: 180). Sultan İbrahim Mirzâ bu erkek çocuklardan ortancasıdır. Yaşı kemale erince amcası ve devrin Safevi şahı olan Şah I. Tahmasb onu kızı Güher Sultan'la evlendirerek Horasan valiliğine atamıştır. İbrahim Mirzâ, Horasan'da Hicri 979 (1571) tarihine kadar on iki yıl boyunca valilik yapmıştır. Hayatının çeşitli dönemlerinde devletin farklı bölgelerinde idarecilik yapan İbrahim Mirzâ, Şah I. Tahmasb'ın vefatından sonra vuku bulan taht mücadelelerinde Sultan Haydar Mirzâ'yı desteklemiştir. Ancak Safevi emirleri Şah I. Tahmasb'ın sağlığında Kahkaha Kalesi'ne hapsedtiği oğlu Şah II. İsmail'in tahta çıkmasını isteyince Hicri 984 (1576) tarihinde Sultan Haydar Mirzâ tahttan indirilerek öldürülmüştür. Kahkaha Kalesi'nde tutsak olan Şah II. İsmail, devrin Safevi başkenti Kazvin'e getirilerek tahta oturtulmuştur.

Hükümdarlığının ilk dönemlerinde Şah II. İsmail, tahta geçişi esnasında ciddi mücadeleler verdiği Sultan Haydar taraftarlarına dahi sevgi ve şefkatle yaklaşmasına rağmen bir müddet sonra muhaliflerini teker teker ortadan kaldırma yoluna gitmiştir. İlk iş olarak da kardeşi Sultan Haydar'ın taraftarlarından başlamıştır. İsmail, Kazvin'e gelip iktidarı eline aldıktan sonra Haydar taraftarlarının başı Yüzbaşı Hüseyin Beg, muvakkaten hapsedildi ise de kardeşleri Fethullah Beg, Şah Kulu Beg, Nazar Ali Beg, Şah Verdi Beg'e aman verilmeyip aynı oymaktan Murad Beg vasıtasıyla öldürüldüler (Sümer 1999: 113). Sultan Haydar taraftarlarından olan İbrahim Mirzâ da Şah II. İsmail

il'in tahta cülusuyla 5 Zilhicce Cumartesi günü Hicri 984 (1576) tarihinde yine şahın fermanıyla Kazvin'de öldürülmüştür. Aynı gün İbrahim Mîrzâ'yla birlikte kardeşi Bediüzzaman Mîrzâ ve diğer kardeşi Hasan Mîrzâ'nın oğlu Hüseyin Mîrzâ da öldürülmüştür (Şeref Han Bitlisi, 2011: 219). Şah II. İsmail bununla da yetinmeyip dokuz şehzadeyi daha öldürmüştür (Terbiyet, 1390: 58). İbrahim Mîrzâ'nın ölümünden sonra Şah II. İsmail'in de kızkardeşi olan Güher Sultan, eşinin bütün kitapları ve elbiseleri ile değerli eşyaları ve mücevherlerini ateşe atarak yakmıştır. Güher Sultan İbrahim Mîrzâ'nın vefat ettiği ayda ölmüştür. Kızları Gevher Şad Sultan anne ve babasının ölümlerinden sonra naaşlarını Kazvin'den Meşhed'e naklettirmiştir. Sâdikî-i Kitâbdâr her ne kadar tezkiresi *Mecma'ü'l-havâs*'ta İbrahim Mîrzâ'nın sivri dili nedeniyle öldürüldüğünü söylese de (Sâdikî, 1327: 25) şehzade'nin Şah II. İsmail'e karşı şahın kardeşi Haydar Mîrzâ'yı desteklediğinden dolayı öldürüldüğü açıktır. Abdi-i Cenâbizî, İbrahim Mîrzâ'nın ölümüne şu tarihi düşmüştür:

*Gül-i gülzâr Haydar-ı kerrâr
Halef-i âl-ı Ahmed İbrâhîm
Ber-felek sûd efsereş ki nihâd
Der-makâm-ı rızâ ser-i teslîm
Goft târîh-i sâl-ı katl marâ
Be-nivîsîd koşte İbrâhîm “984”⁸ (Terbiyet, 1390: 59)*

Bir rivayete göre İbrahim Mîrzâ öldürüleceğini anlayanca Şah II. İsmail'e hitaben şöyle bir mektup kaleme alır:

“Neticede benim kabrim senin kabrinden sadece birkaç ay eski olacaktır ve bu kötü amelin ömrüne hiçbir kazanç sağlamayacaktır. Ey kardeşim sekiz aydır padişahın ümmetten ve devletten dört bin iki yüz yirmi günahsız kişi adil padişahın emriyle öldürüldü. Bu gürühtan üç yüz yirmisi Hazreti Peygamber'in neslinden ve henüz buluşa ermemiş kişilerdi. Günahsızlardı ve her iki dünyanın sahibi olan Allah'a hesap günü ne cevap vereceksin? Senin gibiler güneşin batışına yakın dükkânını açmaya kalkışan esnafa benzer, bu yapılan nasıl izah edilebilir ki? Doğru olan şu ki senin de gençliğin geçti. Kırk sekiz yıl geçirdin. Gaybı bilen Allah da şahittir ki hep Gürcistan kâfirleriyle savaşırken şehit olmak istedim. Şu anda ümitliyim ki şehadete yakınım. İnnâ lillahi ve innâ ileyhi râci'un⁹.” (Terbiyet, 1390: 59).

İbrahim Mîrzâ ile ilgili bilgi veren tarihi ve edebi kaynakların ittifak ettikleri önemli nokta, şehzadenin birçok bilim dalında maharet sahibi olduğudur. Bu durumun en önemli sebebi ise hiç şüphesiz İbrahim Mîrzâ'nın küçük yaştan itibaren devrin tanınmış âlimlerinden dersler almasından kaynaklanır. Sâdikî-i Kitâbdâr'ın deyişiyle

⁸ Sen, gül bahçesinin gülü, Haydar-ı kerrâr ve Hazreti Peygamber'in şerefli halefi İbrahim'sin. Tacı başına koyulduğunda tacı göklere değdi de gökler rıza ile ona baş eğdi. Bize katledildiği yılın tarihini söyledi, yazın İbrahim öldürüldü 984.

⁹ Şüphesiz Allah'tan geldik ve şüphesiz dönüşümüz O'nadır. (Bakara 156)

şehzadenin ilminden veya âlimlerinden haberdar olmadığı, istifade etmediği ilim ve sanat sayısı yok denecek kadar azdır (Sâdıkî, 1327: 24). Tecvid ve kıraat ilimlerini devrin tanınmış âlimlerinden Şeyh Fahreddin-i Tebsî ve babası Şeyh Hasan Ali'den alan İbrahim Mîrzâ, aynı zamanda sarf ve nahiv, mantık, astronomi, matematik ve musiki ilimlerini de tahsil etmiştir (Terbiyet 1390: 56). Özellikle musikide bestelemiş olduğu çeşitli eserler büyük bir şöhret kazanmıştır. Ayrıca resim ve minyatür alanında da nam sahibi olan İbrahim Mîrzâ hat sanatı ile ilgili eğitimini ise Mevlana Mâlik'ten almıştır (Kadı Mîr Ahmed Münşî, 1352: 106).

Horasan valisi olduğu dönemde devrin önemli âlim ve şairlerini etrafında toplayarak idare ettiği şehri, devrin sanatçıları için cazip bir merkez konumuna getiren İbrahim Mîrzâ, bu yönüyle şair ve âlimleri asırlarca kollayan ve destekleyen Türk devlet geleneğinin de önemli müdavimlerinden birisi olmuştur. Devrin önemli tarihçilerinden Kadı Mîr Ahmed Münşî-i Kûmî, ressam ve şairleri anlattığı meşhur eseri *Gülistân-ı Hüner*'de şehzadenin devrin şairlerinden Mevlana Lütî-i Cerfâdkânî, Mevlana Meylî, Mevlana Şeref-i Hakkâk, Mevlana Kemâl-ı Şûşterî, Mevlana Şu'ûrî-i Nişâbûrî ve Hâce Ahmed-i Mîrek'i himaye ettiğini belirtmektedir (Kadı Mîr Ahmed Münşî, 1352: 111). Şehzadenin şairlere olan iltifatı karşılıksız kalmamış ve himaye ettiği kimi şairler onu şiirlerinde sık sık övmüşlerdir. Sâdıkî, tezkiresinde Hâce Hüseyin-i Senâî'nin biyografisini aktarırken şairin İbrahim Mîrzâ'yı öven şairlerden olduğunu ve şehzadeyi öven çok sayıda kasidesinin bulunduğunu belirtir (Sâdıkî, 1327: 148). Bununla birlikte Yolkuğu Beg, Enîsi mahlasını şehzadeden almış, devrin ünlü musikîşinaslarından Mevlana Kasım ise İbrahim Mîrzâ'nın en yakın dostlarından olmuştur (Terbiyet, 1390: 58). Birçok farklı bilim dalına ilgisi olan ve bu ilimlerin çoğunu maharet sahibi erbablarından öğrenen İbrahim Mîrzâ, aynı zamanda devrinde meşhur olmuş hacimli bir kütüphaneye sahiptir. Mîr Ahmed Münşî, onun kütüphanesinden bahsederken şehzadenin methiyecilerinden Hâce Hüseyin Senâî'nin çeşitli konular hakkında bilgi toplamak amacıyla şehzadenin üç ile dört bin kitaplık hacmi olan kütüphanesinden yararlandığını belirtir (Kadı Mîr Ahmed Münşî, 1352: 111). Şehzadenin her alanda kendisini yetiştirmesi Hindistan ve Türkistan hanlarının dahi kendisinden vakıf olduğu ilimler hususunda feyz almak için onu sık sık ziyaret etmelerine sebebiyet vermiştir.

Öte yandan Kâtibî mahlasıyla şiirler yazan büyük Türk denizcisi Seydi Ali Reis, Hindistan'dan Bağdat'a kara yolu ile yaptığı yolculuğu esnasında başından geçen olayları anlattığı *Mir'atü'l-memâlik* adlı eserinde İbrahim Mîrzâ'nın da sarayına gittiklerini belirtir. Kitabın "Horasan Vilayetindeki Serüzeşti Beyan Eder" başlığını taşıyan bölümünde Seydi Ali Reis, İran'dan geçtikleri esnada Horasan'a yollarının düştüğünü, şehrin valisi olan Behram Mîrzâ'nın oğlu İbrahim Mîrzâ'ya konuk olduklarını ve bir müddet sonra Şah Tahmasb'a gönderildiklerini belirtir (Seydi Ali Reis, 101-110). Ancak eserde İbrahim Mîrzâ'nın hayatı ve sanatçı kişiliği ile ilgili çok fazla bilgi verilmez

3.2. Divanı ve Türkçe Şiirleri

İbrahim Mîrzâ'nın eserlerinden ilk bahseden Mîr Ahmed Münşî, şehzadenin divanıyla birlikte bir de Sâkînâme'sinin olduğunu, divanın bir dibaceyle başladığını ve divandaki şiirlerinin üç bin beyte yakın olduğunu söylemektedir (Kadı Mîr Ahmed Münşî, 1352: 110). Muhammed Ali Terbiyet ise şehzadenin iki dilde yani Farsça ve Türkçe şiirler yazdığını, ayrıca aruz ve kafiye ilimlerini de çok iyi bildiğini belirtir. Kaynaklarda şehzade tarafından yazıldığı belirtilen Sâkînâme henüz ele geçmemiştir.

İbrahim Mîrza divanının tek yazma nüshası bugün İran'da, önceleri Saltanat Kütüphanesi olarak bilinen ancak günümüzde adı Gülistan Kütüphanesi olarak değiştirilen kütüphanenin yazma eserleri içerisinde 2183 numaraya kayıtlıdır. Divanın ketebe kaydında eserin İbrahim Mîrzâ'ya ait olduğu ve Abdullah el-İsfahânî tarafından Hicri 989 (1581-1582) tarihinde Meşhed'de istinsah edildiği yazılmaktadır. Yazmanın istinsah edildiği tarih ile şehzadenin ölüm tarihi olan 984 (1576) tarihi göz önünde bulundurulduğunda divanın şehzadenin yaşadığı tarihten çok da geç bir dönemde yazılmadığını ve muhtemelen müellif hattından istinsah edilmese bile ona yakın bir nüshadan alındığı görülmektedir. Nestalik hatla, Hıttayî kâğıt üzerine yazılan divan 12 satır ve 63 varaktır. Divan içerisinde ayrıca 7 adet minyatür bulunmaktadır.

İbrahim Mîrzâ'nın divanındaki şiirler, yazdıkları dil itibarıyla Farsça ve Türkçe olarak iki gurup halindedir. Şair, Farsça şiirlerinde "Câhî" Türkçe şiirlerinde ise "İbrahîm" mahlaslarını kullanmıştır. Farsça ile yazılan bölüm, kaynakların da belirttiği gibi tek varaklık bir dibace ile başlar. Şair, dibacede konuşma ve beyanın toplum hayatındaki önemini, günümüzde fesahat ve belagat ilimlerini icra edenlerin şairler ve söz erbabları olduklarını, bu fesahat ve belagata dair en vezinli kelimelerin şairlik bostanında yetiştiğini, nutuk ve beyanın Allah tarafından insanlara verilen en önemli ödüllerden biri olduğunu ve kelama dair en büyük mucizesinin ise Kur'an-ı Kerim ve onunla şereflendiği Hazreti Peygamber olduğunu vurgular. Şiir ve beyana dair bu ifadeler Kur'an-ı Kerim'den alınan çeşitli ayetlerle desteklenir. Bunlardan en önemlisi ise beyanın insan hayatındaki önemini vurgulayan ve Rahman Suresi'nin üçüncü ve dördüncü ayetleri olan "Allah insanı yarattı ve ona beyanı öğretti"¹⁰ ayetleridir. Dibaceden sonra bir münacaat ve naata yer veren şair, kasidelere geçer. Divanda toplam 6 kaside mevcuttur. Ancak birinci kasidenin ilk beyitlerinden anlaşıldığı kadarıyla naat ile kasideler arasındaki bölüm eksiktir. Bilindiği gibi kasidelerin ilk beyitleri kendi aralarında kafiyeli olmalarına rağmen bu hususiyet divandaki ilk kasidede görülmez. Bu durum eksik varaklarda başka kasidelerin de varolduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Ancak divanın tek nüsha olması sebebiyle kayıp varaklardaki kasidelerin sayıları hakkında herhangi bir bilgi mevcut değildir. Kasidelerden ikinci, üçüncü ve dördüncü kasideler Şah Tahmasb'a yazılmıştır. Ayrıca Farsça şiirlerinde genellikle "Câhî" mahla-

¹⁰ Hâlekal insân, Allahemül beyan. (Rahman Suresi 3/4).

sını kullanan İbrahim Mîrzâ, Şah Tahmasb'ı övdüğü ikinci kasidesinde “İbrahîm” mahlasını tercih etmiştir.

*Bende İbrahîm hâk-ı der ki Tahmasb-ı Şâh
Dâred ümmîd-i şefâ'at ez-tu ey müşkil-güşâ¹¹*

Divanda toplam 101 adet Farsça gazel mevcuttur. Gazeller de tıpkı kasideler gibi eksiktir. Son gazel olan 101. gazelde şairin mahlasının da bulunduğu makta beyiti tamamlanmadan rubailere geçilmektedir. Yine 41. gazelden sonraki bölüm de eksiktir. Farsça gazeller arasında en dikkati çekenler şairin mahlası olan “Câhî” sözcüğünü redif olarak kullandığı iki adet gazelidir. Bu gazellerden bir tanesi şöyledir:

*Ey dilber-i nükte-dân-ı Câhî
Kurban ser-i tu cân-ı Câhî*

*Ey şûh fedâ-yı hâk-ı pâyetet
Cân ü dil-i nâ-tüvân-ı Câhî¹²*

Farsça şiirlerin son bölümünü rubailer oluşturmaktadır. Divanda toplam 57 adet rubai mevcuttur. Rubailer gazellerden sonra gelmektedir. Ancak ilk rubainin sadece son iki beyitle başlaması rubailerin de kaside ve gazeller gibi eksik olduğunu ortaya koymaktadır.

Câhî divanının son bölümünü bizim de çalışma konumuzun esasını teşkil eden Türkçe şiirler oluşturmaktadır. Şair, Farsça şiirlerini her ne kadar şekil ve muhteva bakımından klasik şiirin belirlediği geleneksel çizgiyle yazsa da Türkçe şiirlerini halk edebiyatı nazım şekillerini kullanarak hece vezniyle kaleme almıştır. Bu açıdan divan edebiyatında şair ve hükümdarlar tarafından hece ölçüsüyle şiir yazma geleneğini nadir de olsa Safeviler dönemi Türk şiirinde bulmak mümkündür. Hatta İran'da yazılan Türkçe tezkirelerin Osmanlı sahasında yazılan tezkirelere göre heceyle yazılan şiirlerle ve halk şairlerine yaklaşımları daha ılımlıdır. İran'da yazılan ikinci Türkçe tezkire olan *Mecma'ü'l-havâs*'ta Muhammed Beg'in biyografisi verilirken şairin varsaklarıyla ünlü olduğu belirtildikten sonra en meşhur olduğuna inanılan varsağına yer verilir. Bununla birlikte XIX yüzyılda İran'da yetişmiş ve Türkçe şiirler yazan Seyyid Ebulkasım Nebâtî, Aciz-i Germürdî, ve Mollâ Vakıf Penâh ile XX. yüzyılda yaşayan ve Azeri mahlasıyla şiirler yazan Mîrzâ Hüseyin Caferi de klasik edebiyat tarzında şiirler yazmalarına rağmen divanlarında koşma ve geraylılar gibi heceyle yazılmış şiirlere de yer vermişlerdir.

¹¹ Köle İbrahim, Şah Tahmasb'ın kapısının toprağıdır ki müşkilleri halleden ey şah, sadece senden yardım ümidi bekler.

¹² Ey Câhî'nin nüktedan sevgilisi, Câhî'nin canı senin başına fedadır. Ey nazlı sevgili Câhî'nin aciz gönlü ve canı senin ayağının tozuna fedadır.

SAFEVİ SARAYINDA TÜRKÇE ŞİİR YAZAN BİR ŞEHZÂDE İBRAHİM MÎRZÂ (CÂNÎ)

Divanda yer alan Türkçe şiirler “Türkiyyât” başlığı altında toplanmıştır. Bu tarz bir kullanım daha önce heceyle şiirler yazan XVI. yüzyıl divan şairlerinden Zaîffî'nin heceyle yazdığı şiirler için de söz konusudur. İbrahim Mîrzâ'nın Türkçe şiirleri içerisinde 23 adet koşma, 1 adet de türkü mevcuttur. Bilindiği gibi koşmalar hece ölçüsünün 11 veya 8'li kalıplarıyla yazılan baba-ccca-ddda ya da xaxa şeklinde kafiyelenen ve aşk, ölüm, ayrılık gibi konuları işleyen halk edebiyatına özgü bir nazım şeklidir. İbrahim Mîrzâ'nın Türkçe şiirleri içerisinde yer alan koşmalar da 8 ve 11'li hece kalıplarıyla yazılmıştır. Bu koşmaların tamamı biçim açısından koşma-şarkı tarzında kalme alınmıştır. Koşma-şarkılar ilk dördlüğün ikinci ve dördüncü dizesi öteki dörtlülüklerde nakarat olarak yinelenen koşmalara denir (Dilçin, 2000: 309).

Âh kim gitdi sevdigüm yâr
Kaldum ağlayı ağlayı
Gamgîn ü giryân ü h'âr ü zâr
Kaldum ağlayı ağlayı
Hayli hayâlünden ayru
Güneş cemâlünden ayru
Bezm-i visâlünden ayru
Kaldum ağlayı ağlayı
Hasret odun yaha yaha
Gözümden yaş aha aha
Ardı seyre baha baha
Kaldum ağlayı ağlayı
Gör neyledi bu kec-refât
Yâr olmadı bize gam-h'âr
Güle güle gitti ağyâr
Kaldum ağlayı ağlayı
İbrahîm yâr bu cân kimi
Vefâsı yoh bu cihân kimi
Yurdunda kalmış falân kimi
Kaldum ağlayı ağlayı

(K-15)

Türkçe şiirler içerisinde yer alan tek türkü ise 11'li hece kalıbıyla yazılmıştır. Türkü, biçim açısından asıl dörtlülükler üzerine ikişer dizinin eklendiği kavuştakları iki dizeli bir türküdür.

Dilberâ serv-kad olmuşsun
Gül-i bâğ-ı letâfet olmuşsun
Rahmet için bir âfet olmuşsun
Hûbluğunla ‘alâmet olmuşsun
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun

Düşdü cânâ harâret ü hiddet
‘Aşk odı cânıma ider şiddet
Çarh saldı aramıza firkat
Görmemişdüm seni niçe müddet
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun

Şâh-ı hûbân didüm ursa eşk
Derd-i ahmer didüm örtse eşk
Mest ü şehlâ didüm görse eşk
Gerçek söyledüm tursa eşk
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamınla kıyâmet olmuşsun

Nazar it ‘âleme rahm ilen
Kâmet ü ‘ârız ü tekellüm ilen
Dilberâ gamze vü tebessüm ilen
Kem gözün öldürür tehekküm ilen
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun

Kılmışdı bizim ile ikrâr
Kim ola gurbete mûnis ü yâr
Koymadı çarh kim ola gam-h’âr
Bir dahi görsem ve diyem ey yâr
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun
(T-1)

SAFEVİ SARAYINDA TÜRKÇE ŞİİR YAZAN BİR ŞEHZÂDE İBRAHİM MÎRZÂ (CÂNÎ)

İbrahim Mîrzâ'nın Türkçe şiirleri hem dil hem de üslup bakımından son derece sade bir Türkçeyle yazılmış; Anadolu'da halkın ortak kültür değerlerinin şekillendirdiği halk ozanlarının şiirlerini anımsatmaktadır. Ceddi, Şah İsmail'in özellikle propaganda ya yönelik ve doğa şiirlerinde halk kültürüyle yoğrulmuş sade bir Türkçe'nin izlerine rahatlıkla rastlanır. Öyle ki başta Pir Sultan Abdal ve Kul Himmet gibi Alevi-Kızılbaş düşüncesiyle şiirler yazan halk şairleri dahi klasik şiir geleneğiyle şiirler yazan Şah İsmail'in etkisinde kalmışlardır. Hatta bazıları izinde yürümekle kalmadı, adını bile benimsedi (Arslanoğlu, 1992: 23). Bilindiği gibi Şah İsmail'in divanında kullandığı bu sade Türkçe, bulunduğu coğrafya itibarıyla Azeri Türkçesidir. İbrahim Mîrzâ da Şah İsmail gibi Türkçe şiirlerini Azeri Türkçesiyle yazmıştır.

Sana İbrahîm bir kuldur
Gerek ağlat gerek güldür
Gerek **sahla** gerek öldür
Sen bilürsin sen bilürsin

(K-4/7)

Hasret odun **yaha yaha**
Gözümden yaş **aha aha**
Ardı sıra **baha baha**
Kaldum ağlayı ağlayı

(K-15/3)

Rahm eylegil **mana** ey hûr
Bezm-i vaslundan kılma dûr
Menden sana bir dimekdür
Sen bilürsin sen bilürsin

(K-4/4)

Türkçe şiirlerin muhtevasına bakıldığında, dizelerde varlığından en çok söz ettiren duygu sevgiliden ayrı düşmenin vermiş olduğu ızdıraptır. Klasik şiirde olduğu gibi aşğın bütün bu bağlanılmışlık ve feryadına sevgili karşılık vermez. Ancak sevgiliden gelen bütün cefalara rağmen âşık sabredip nihayeti beklemek zorundadır. Tabi bu esnada talih ve aşğın etrafındaki insanlar söz birliği etmişçesine aşğa karşı bir duruş sergilerler.

Şol zamânın cevrenden
Gönül incinme sabr eyle
Ehl-i 'âlemün tavrından
Gönül incinme sabr eyle

Felek sana cefâ kılır
Göreyüm kim sonu n' olur
Bu dünyâdur böyle olur
Gönül incinme sabr eyle
(K-1/1,2)

Sevgilinin aşığa çektirdiği bütün eziyetlere rağmen âşık ona sorgusuz sualsiz itaat eden bir kuldur ve bu kulluğundan asla vazgeçmez. Tabi bu arada sevgilinin aşkını talep ederek onu elde etmeye çalışan rakip de vardır. Şair çoğu defa rakibin varlığından şikâyet etse de onu en çok üzen sevgilinin rakibe olan ilgisidir.

Sana İbrahîm bir kuldur
Gerek ağlat gerek güldür
Gerek sahla gerek öldür
Sen bilürsin sen bilürsin
(K-4/7)

Rakîb gözi dâ'im dostun rûyunda
Yârimün meyli müdâm ağıâr sûyunda
Kılınçlaşsam rakîb ilen kûyunda
Yine dirler delü oldı İbrahîm
(K-4/7)

SONUÇ

Bütün literatürlerde genellikle Fars edebiyatının ana vatanı olarak ifade edilen İran coğrafyası, bin yıl boyunca bu bölgede hükümlerlik sürmüş Türk devletlerinden kaynaklı olarak önemli miktarda Türk diliyle yazılmış eserlere de ev sahipliği yapmıştır. Vahîd-i Kazvîni'den Kişverî'ye, Kavsi-i Tebrîzi'den Sâdıkî-i Kitâbdâr'a kadar birçok şair, Fars edebiyatının kalbi sayılan bir ortamda Farsça şiirlerinin yanı sıra Türkçe şiirler yazmayı da ihmal etmemişlerdir. Fars kültür coğrafyasında Türkçe şiirler sadece şairler tarafından değil Safevi sarayına mensup hükümdar ve şehzadeler aracılığıyla saray tarafından da temsil edilmiştir. Türkçe şiirlerin Safevi sarayı nezdindeki ilk temsilcisi devletin de kurucusu olan Şah İsmail'dir. Şah İsmail'den sonra bizdeki kaynaklarda yer alan bilgilerin aksine Türkçe şiir yazma geleneği saray düzeyinde temsil edilmeye devam edilmiştir. Türkçe şiir yazma geleneği hükümdarlar arasında Şah İsmail'in oğlu Şah Tahmasb ve kendisinden yaklaşık yüz yıl sonra tahta geçen Şah II. Abbas, şehzadeler arasında ise Behrâm Mîrzâ'nın oğlu İbrahim Mîrzâ tarafından da sürdürülmüştür.

Küçük yaşlardan itibaren özellikle şehzade olmasından dolayı iyi bir eğitim alan İbrahim Mîrzâ, amcası Şah Tahmasb'ın kızıyla evlenmiş ve bu sayede uzun bir dönem Horasan'da valilik yapmıştır. Türk devlet geleneğinin sanatı ve sanatçıyı kollama gayesi güden hamilik anlayışı, İbrahim Mîrzâ tarafından da icra edilmiş ve bu sayede idare ettiği şehir önemli bir kültür merkezi haline gelmiştir. İbrahim Mîrzâ'nın hamiliği dışında sanat ve kültür hayatına yaptığı katkılar bakımından kaynakların en çok üzerinde durdukları diğer bir hizmeti de sarayına kurduktuğu kütüphanedir. Entellektüel bir dünya algısına sahip olan şehzade, farklı bilimlere mensup binlerce kitapla büyük bir kütüphane kurmuş ve onları devrin âlimlerinin istifadesine sunmuştur. Câhî mahlasıyla şiirler yazan İbrahim Mîrzâ'nın divanı bugün İran'da Gülistan Kütüphanesi'nde mevcuttur. Farsça bir dibaceyle başlayan divanın ilk bölümü klasik edebiyata özgü nazım şekilleriyle yine Farsça yazılmıştır. Divanın içerisinde gazel, rubai ve bir kısmı Şah Tahmasb'a yazılmış kasideler mevcuttur. Yine Farsça şiirler arasında 7 adet minyatür bulunmaktadır. Divanın sonunda ise Türkiyyat başlığı altında heceyle yazılmış türkü ve koşmalara yer verilmiştir. Farsça şiirlerinde Câhî mahlasını kullanan şair, Türkçe şiirlerinde ise İbrahim'i mahlas olarak kullanmayı tercih etmiştir. İbrahim Mîrzâ'nın Türkçe ve halk edebiyatı nazım şekilleriyle kaleme aldığı şiirleri birçok açıdan önemlidir. Evvela şimdiye kadar Safevilerde Türkçe şiir yazan saray erbabı Şah İsmail'le sınırlandırılmıştır. İbrahim Mîrzâ'nın Türkçe şiirleri Safevi sarayında Türkçe şiir yazan başka saray mensuplarının da varlığına en büyük kanıttır. Yine Osmanlı hükümdarları arasında divan şairi olduğu halde divanlarında heceyle yazılmış şiirlere yer veren kimi hükümdarlara rastlamak da mümkündür. İbrahim Mîrzâ da Farsça şiirlerini klasik şiir tarzında yazdığı halde Türkçe şiirlerini heceyle kaleme almıştır.

Türkiyyât

-1-

Şol zamânın cevrenden
Gönül incinme sabr eyle
Ehl-i 'âlemün tavrından
Gönül incinme sabr eyle

Felek sana cefâ kılur
Göreyim kim sonu n'olur
Bu dünyâdur böyle olur
Gönül incinme sabr eyle

Seyl-i gam cûş idüp daştı
Mihnet ü gam hadden aştı
Neyleyim böyle düştü
Gönül incinme sabr eyle

Niçe kim bî-dâd ideler
Senün katlüne yiteler
Niçe seni inciteler
Gönül incinme sabr eyle

İbrâhîm dir ol serv-i nâz
Olmaz bize mahrem-i râz
Hak kerimdür böyle kalmaz
Gönül incinme sabr eyle

-2-

Meni böyle zâr eyleme
Aman dilber aman dilber
Derde giriftâr eyleme
Aman dilber aman dilber

Gayr ile hem-sühan olma
Belâ-yı cân ü ten olma
Mana böyle düşmen olma
Aman dilber aman dilber

Bir dem mana yâr olagör
Mahrem-i esrâr olagör
Gama gam-h'âr olagör
Aman dilber aman dilber

Gözden kanlu yaşum ahdı
Hicrûn meni oda yahdı
Hasretinden cânım çıhdı
Aman dilber aman dilber

İbrâhîm dir güzel hanım
Çıhdı eflâke figânım
Hicrinde kalmadı cânım
Aman dilber aman dilber

-3-

Hicr elünden yandı yakarum
Vay neyleyüm vay neyleyüm
Cigerinde eritdi akarum
Vey neyleyüm vay neyleyüm

Gelmez ol kân-ı melâhat
Yanuma kim olam râhat
Rakîb de bilmez kabâhat
Vay neyleyüm vay neyleyüm

Senden ayru rengüm soldu
Yüregüm kan ilen doldu
'Ömrüm sensiz zâyî' oldu
Vay neyleyüm vay neyleyüm

Rakîb derd ü hâli bilmez
Menüm gönlümce iş kılmaz
Sevdiğüm yanuma gelmez
Vay neyleyüm vay neyleyüm

Cânum senün yüzün güldür
İbrâhîm ana bülbüldür
Sensiz dirilmek müşküldür
Vay neyleyüm vay neyleyüm

-4-

Evvelden âhire râzum
Sen bilürsin sen bilürsin
Âhum efgânüm niyâzum
Sen bilürsin sen bilürsin

‘Aşk u muhabbet edâsın
‘Âşık ma’şûk cefâsın
Haste gönlümün devâsın
Sen bilürsin sen bilürsin

Tabîb kande gelmez âyâ
Derde dermân kılmaz âyâ
Özge derdüm bilmez âyâ
Sen bilürsin sen bilürsin

Rahm eylegil mana ey hûr
Bezm-i vaslundan kılma dûr
Menden sana bir dimekdür
Sen bilürsin sen bilürsin

Men geçmişüm cân ü başdan
Gönül ohlandı ol kaşdan
Dîdem hâlî olmaz yaşdan
Sen bilürsin sen bilürsin

Bilmezem melâlüm nedür
Fikrüm ne hayâlüm nedür
Men bilmezem hâlüm nedür
Sen bilürsin sen bilürsin

Sana İbrâhîm bir kuldur
Gerek ağlat gerek güldür
Gerek sahla gerek öldür
Sen bilürsin sen bilürsin

-5-

Dîdemize kadem basdun
‘Aceb senden ‘aceb senden
Sözümüze kulağ asdun
‘Aceb senden ‘aceb senden

‘Aşk oduna yahdun
Cânı belâya bırahdun
Yüzümüze bir kez bahdun
‘Aceb senden ‘aceb senden

Cevründen yeksin asl ilen
Perîden yeksin nesl ilen
Ser-efrâz itdün vasl ilen
‘Aceb senden ‘aceb senden

Gönül derdlü hasımdan
Nice ayıralım tebessümden
Uş bed-beg rakibimden
‘Aceb senden ‘aceb senden

Varun söyleyin ol sâneme
Ol gül ‘ârızlu mâhuma
Rahm eyledün İbrâhîm’e
‘Aceb senden ‘aceb senden

-6-

Gece gündüz söztün diyen
Yârab dahi olur Mevlâ
Lebünden bir bûsesen
Yârab dahi olur Mevlâ

Gül yüzünü bir kez gören
‘Ârızundan bir gül deren
Hâk-ı pâyına yüz süren
Yârab dahi olur Mevlâ

‘Aşkunda h’âr ü zâr olan
Derdünlen bîmâr olan
Sana mûnis ü yâr olan
Yârab dahi olur Mevlâ

Sen öğrenmişsin gülden
Men ‘âşıklığı bülbülden
Seni seven cân ü dilden
Yârab dahi olur Mevlâ

Bezmünde her kim çeke câm
Senünlen geçirse eyyâm
Yüzünü görse subh u şâm
Yârab dahi olur Mevlâ

Hicründe kanlu yaşun töken
Senün cevri ü cefâmı çeken
Tohm-ı mihrün dilde eken
Yârab dahi olur Mevlâ

Ey yüzi hûrşîd-i mâhum
Dinle sözüm kıblegâhum
Ayağun olsa İbrahîm
Yârab dahi olur Mevlâ

-7-

İki gözlerimün nûru
Gözümdesün gönlümdesün
Haste gönlümün huzûru
Gözümdesün gönlümdesün

Hicründen olmuşum nâlân
Zülfün tek hâlüm perîşân
Gece gündüz ey dilsitân
Gözümdesün gönlümdesün

Müdde’âmlan iş imezsün
Menüm sözüme sömezsün
Gönlümden her dem kesmezsün
Gözümdesün gönlümdesün

Egerçi kim mehcûr oldum
Kulluğundan çoh dûr oldum
Hicründe bî-huzûr oldum
Gözümdesün gönlümdesün

Ol ne kaşdur ol ne göz
Ol ne kâmetdür ne yüz
Sabâh ahşam gece gündüz
Gözümdesün gönlümdesün

Giryân gözlerimün nûru
Hiç anmazsun men mehcûru
Gamgîn gönlümün sürûru
Gözümdesün gönlümdesün

Ey menüm ‘ömrüm ilen cânüm
Kâmetin serv-i revanum
Ey menüm ebrû kemânüm
Gözümdesün gönlümdesün

Kanlu kanlu gözlerün
Gülgûn gülgûn yüzlerün
Şîrîn şîrîn sözlerün
Gözümdesün gönlümdesün

İbrahîm dir ey gül-endâm
Hicründe yoh sabr ü ârâm
Hüsn ü melâhat ilen müdâm
Gözümdesün gönlümdesün

-8-

Gül yüzlü serv-i revanum
Men seni nice görmeyüm
Hasretünden çıhdı cânum
Men seni nice görmeyüm

Öldüm gelmezsin yanuma
Gel girmegilen kanuma
Görmedüm yitem cânıma
Men nice seni görmeyüm

Gamı dinle gam-h'ârum
Hadden aşdı intizârum
Ey vefâsız güzel yârum
Men seni nice görmeyüm

Gönül hicründen hastedür
Gam köyünde pâ-bestedür
Rahm eylemek hûb neş'edür
Men nice seni görmeyüm

Bes ki göz tökdi kanlu yaş
Meni kıldı 'âleme fâş
İbrahîm dir ey bağır daş
Men nice seni görmeyim

-9-

Ol nûru hurşîd-i tâbân
Yârab meni anar Mevlâ
Ol kâmeti serv-i revân
Yârab meni anar Mevlâ

'İşvesin bünyâd idende
'Âşika bîdâd idende
Seg-i kûyın yâd idende
Yârab meni anar Mevlâ

Gönlü gamdan efkâr iden
Gamze ilen bîmâr iden
Meni 'âşık-ı zâr iden
Yârab meni anar Mevlâ

Hâlüm 'arz idem yârüme
Gamum diyem gam-h'âruma
Rahm idüp hâl-i zâruma
Yârab meni anar Mevlâ

Sensün İbrahîm'in gözü
Vaslun n'ola olsa rûzu
Gece gündüz budur sözü
Yârab meni anar Mevlâ

-10-

Menüm ilen ey cân yaman
Zinhâr olma zinhâr olma
Rakîbler ilen hem-zebân
Zinhâr olma zinhâr olma

Ol hat ü 'âriz ü reftâr
Koymaz mende sabr u karâr
Bîmâr gözlerün tek bîmâr
Zinhâr olma zinhâr olma

Gönüldür hicründen haste
Rah eylemekdür hûb neş'e
Menüm ilen âzâr üste
Zinhâr olma zinhâr olma

Özgeler ilen olma yâr
Gammlaruna olma gam-h'âr
Menden dahi cânum bîzâr
Zinhâr olma zinhâr olma

İbrahîm dir kulunum men
Kıble kıble kâ'imüm sen
Düşmenüne dost dostuna düşmen
Zinhâr olma zinhâr olma

-11-

Ey sevgili gül-'izârüm
Sen hande bîmârlık hande
Güneş cemâllu dildârüm
Sen hande bîmârlık hande

Nakisler ilen bar olma
Gamlarına gam-h'âr olma
Göz ü rengin bîmâr olma
Sen hande bîmârlık hande

Gönül derd ü gamunda sürûr
Vaslunda olmuşum mehcûr
Bîmârlık menüm hakkumdur
Sen hande bîmârlık hande

İnşallah yâr kem âzâr olsun
'Âşıklar ilen yâr olsun
Düşmenün öven bîmâr olsun
Sen hande bîmârlık hande

İbrahîmüm bî-hân ü mân
'Aşkundan olmuş perîşân
Cânum olsun sana fedâ
Sen hande bîmârlık hande

-12-

Fitne gözlerine hayrân
Olmuşum ey cânum dilber
Kemân kaşlarına kurban
Olmuşum ey cânum dilber

Hicründe bıraktı dâ'im
Koyma küncünde kâ'im
'Aşkunda rüsvâ-yı 'âlem
Olmuşum ey cânum dilber

Ta 'aşkunı kıldum bünyâd
Yanumda ders ohur Ferhâd
'Aşk-ârâ Mecnûn'a üstâd
Olmuşum ey cânum dilber

Ol kadd ü kâmet ü refât
Mende koymaz sabr u karâr
Zülfün târuna giriftâr
Olmuşum ey cânum dilber

İbrahîm dir ey gül-'izâr
Menüm sana bülbül-i zâr
Hicründe cânumdan bî-zâr
Olmuşum ey cânum dilber

-13-

'İşve ilen cânum alan
Sensün dilber sensün dilber
Meni bu hâllere salan
Sensün dilber sensün dilber

Sensiz mana dünyâ harâm
Agum olsun çekersem câm
Gözümde göynümde müdâm
Sensün dilber sensün dilber

Seni gören çeker mi gam
Göster üzün eyle kerem
Hâlâ hüblukda müselleme
Sensün dilber sensün dilber

Sensün hattı müşk-i tebâr
Piste-dehen sîmin-'izâr¹

¹ Bu dördlüğün sadece iki dizesi verilmiştir.

Sensün bu hastenün cânı
Sendendür âh ü figânı
Cümle hûbluğun sultânı
Sensün dilber sensün dilber

‘İşve-nümâ şûh olan
Kanlu gamzesi rûh olan
Mihri az cevri çoh olan
Sensün dilber sensün dilber

Bu mehcûrun sensün şâhı
‘Âlemde püşt ü penâhı
İbrahîm’ün kıblegâhı
Sensün dilber sensün dilber

-14-

Firkatde bu dîde-i giryân elinden ölmüşüm
Âh ü nâle vü feryâd ü efgân elinden ölmüşüm

Gam zâyî’ itdi evkâtı
Perişândur hâlüm katı
Sensiz neylertüm hayâtı
Bu cân elünden ölmüşüm

Vâkıf olmuşum hâlünden
Geçmez vefâ hayâlünden
Nevmîd oldum visâlünden
Hicrân elünden ölmüşüm

Çarhı vefâlu sanmışım
Âh kim ona aldanmışım
Felek elünden yanmışım
Devrân elünden ölmüşüm

İbrahîm efgân kılmazam
Gözüm yaşı silmezem
Âh kim söyle bilmezem
Cânân elinden ölmüşüm

-15-

Âh kim gitdi sevdiğüm yâr
Kaldum ağlayı ağlayı
Gamgîn ü giryân ü h’âr ü zâr
Kaldum ağlayı ağlayı

Hayli hayâlünden ayru
Güneş cemâlünden ayru
Bezm-i visâlünden ayru
Kaldum ağlayı ağlayı

Hasret odun yaha yaha
Gözümden yaş aha aha
Ardı sıra baha baha
Kaldum ağlayı ağlayı

Gör neyledi bu kec-reftâr
Yâr olmadı bize gam-h’âr
Güle güle gitti ağyâr
Kaldum ağlayı ağlayı

İbrahîm yâr bu cân kimi
Vefâsı yoh bu cihân kimi
Yurdunda kalmış falân kimi
Kaldum ağlayı ağlayı

-16-

Delü gönül hiç haberün var mıdur
Yine dirler delü oldu İbrahîm
Dost onun hâlinden haberdâr mıdur
Yine dirler delü oldu İbrahîm

Rakîb gözi dâ’im dostun rûyunda
Yârimün meyli müdâm ağyâr sûyunda
Kılınçlaşsam rakîb ilen kûyunda
Yine dirler delü oldu İbrahîm

Âdem olmuş hayvân-sıfat kesîfler
Kavl-i ezrâk anayırlar zarîfler
Doğru disem ne incinür harîfler
Yine dirler delü oldu İbrahîm

Bî-tâb olup başı açuk olana
Dün şükr edüp dostum idün diyene
Bir iş girdi müdde'îler eline
Yine dirler delü oldu İbrahîm

Gögerüpdür ciğerümde hârlarum
Şu'le-i ciğer yüregümde nârlarum
Hâlüm disem meni seven yârlarum
Yine dirler delü oldu İbrahîm

İsterüm kim dosta hâlüm söyleyem
Yine dirler delü oldu İbrahîm
İşitseler işitsünler neyleyem
Yine dirler delü oldu İbrahîm

Yıgdılar gaybet için hem-serler
'Aşk ehlinün etvârına münkîrler
Bilmez miyüm menüm için ne dirler
Yine dirler delü oldu İbrahîm

İbrahîm dir nâ-hoş itme hakkımı
Humârımdan haberdâr it sâkimi²

-17-
Kat'-ı nazâr itdüm gözden
Seni görmeyi görmeyi
Eşküm seyl oldu her yüzden
Seni görmeyi görmeyi

Hier elünden mazlûm oldum
Rahm eyle ki merhûm oldum
Görür gözden mahrûm oldum
Seni görmeyi görmeyi

Rakîble dem-sâz oldum
Gâh ağladum gâh güldüm
Âhir gördün neler gördüm
Seni görmeyi görmeyi

Senden özge yohdur sözüm
Cümle sen olmuşam özüm
Unutmah mı olur gözüm
Seni görmeyi görmeyi

İbrahîm dir perîşânûm
Sen Yûsuf için giryânûm
Ya'kûb-ı beytü'l-hazânûm
Seni görmeyi görmeyi

-18-
Delü gönlümün belâsı
Hûyun dilber hûyun dilber
Haste gönlümün devâsı
Yüzün dilber yüzün dilber

Menüm derdimün derdmendi
Gözlegil men müstemendi
Göntül boyunun kemendi
Mûyun dilber mûyun dilber

Gam gönülden tükenmedi
Kim kem lebünden emmedi
Reşk-i gül-i Muhammedî
Rûyun dilber rûyun dilber

² Bu son dörtlüğün sadece iki dizesi verilmiştir.

Gamzede âfet îmândur
'Ârızun mâh-ı tâbândur
Nihâl-ı dil-keş-i cândur
Boyun dilber boyun dilber

Yârab meni kılma mehcûr
Cânânımdan itmegil dûr
İbrahîm'in Ka'besi'dur
Kûyun dilber kûyun dilber

-19-

Lutf iden feryâduna yitgilen
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân
Öldüm gamdan derde dermân itgilen
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

Garîblik mülkünde gönül kalıpdur
Gurbet meni yaman hâle salıpdur
'Âsıl ki gurbetlik cânım alıpdur
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

Dostdan ayru gönülde gam dâğıdur
Gam gönül mülkünde yâver bâğıdur
'Aceb lutf u 'inâyetün çağıdur
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

Gam tohmını.....³ekmişim
Kalan yaşlar bu gözümde dökmüşüm
Çarh elünden çok cefâlar çekmişim
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

Gurbetlikteki kavlini yâd eyle
Çağıruben hâtırını şâd eyle
Başınun cürmünü âzâd eyle
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

Sensün maksûd ü murâdı bu cânun
Sensün pir ü mürşidi bu cihânun
Muhâl mıdır 'aceb lutf u ihsânun
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

İbrahîm dir olmuşum zâr ü zelif
Dergâhunda ireleli men sefil
Rahm eyle meni böyle koyma kil
Âmân güzel şâhım mürüvvet âmân

-20-

Zülfî sünbül kara gözlü dildârum
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür
'Ârızı gül kadd-şimşâd ü gam-h'ârım
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür

Degdi gönlüm sinesi gam daşına
Rahm eyle gel kanlu gözüm yaşına
Çoh sevdüğüm güzel şâhin başına
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür

Haddüm yohdur diyem senün yârinüm
Yolunda cân virmemiş vefâdârunum
Cânı yanmış bir 'âşık-ı zârunum
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür

Nasîb olmaz 'âşıklara visâlün
Gönlümüzün hem-demidür hayâlün
Geçdi ömrümüz görmedüm cemâlün
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür

Kanlu gamzeden her dem atar cânâ oh
Ur ki fâriğ 'âşıklarun derdi çoh
Bu gönülde senden özge ârzû yoh
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür

³ Divanda bu bölüm siliktir.

Gözlerinün hastesidür cânım katı
Merdüm içre yohdur gamdan necâti
İbrahîm'ün 'ömrü cânı hayâtı
Ârzûmendüm cemâlün görmekdür

-21-

Manzûr-ı ehl-i nazârdur
Yüzün dilber yüzün dilber
Bi'llah ki reşk-i kâmerdür
Yüzün dilber yüzün dilber

Kâmetün serv-i revândur
Gözlerün âfet-i cândur
Kible-i ehl-i îmândur
Yüzün dilber yüzün dilber

Hâlün dâne-i fülfüldür
Hicrün 'âşıkâ müşkildür
Şem'-i şebistân-ı dildür
Yüzün dilber yüzün dilber

Leblerün meni mest itdi
Hâk-ı rehünde pest itdi
'Âşıkı büt-perest itdi
Yüzün dilber yüzün dilber

İbrahîm dir hûblar-ara
Cânım aldı katı sezâ
Âyine-i cihân-ârâ
Yüzün dilber yüzün dilber

-22-

Dilberâ serv-kad olmuşsun
Gül-i bâğ-ı letâfet olmuşsun
Rahmet için bir âfet olmuşsun
Hûbluğunla 'alâmet olmuşsun

Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun
Düşdü cânâ harâret ü hiddet
'Aşk odı cânıma ider şiddet

Çarh saldı aramıza firkât
Görmemişdüm seni niçe müddet
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun

Şâh-ı hûbân didüm ursa eşk
Derd-i ahmer didüm örtse eşk
Mest ü şehlâ didüm görse eşk
Gerçek söyledüm tursa eşk
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamınla kıyâmet olmuşsun

Nazar it 'âleme rahm ilen
Kâmet ü 'ârız ü tekellüm ilen
Dilberâ gamze vü tebessüm ilen
Kem gözün öldürür tehekküm ilen
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun

Kılmışdı bizim ile ikrâr
Kim ola gurbete mûnis ü yâr
Koymadı çarh kim ola gam-h'âr
Bir dahi görsem ü diyem ey yâr
Allah Allah ne âfet olmuşsun
Derd ü gamunla kıyâmet olmuşsun

-23-

Dime gönül ırak bakan
Çağır perverdigârını
Evvel ü âhir zâhir ü bâtın
Çağır perverdigârını

SAFEVİ SARAYINDA TÜRKÇE ŞİİR YAZAN BİR ŞEHZÂDE İBRAHİM MÎRZÂ (CÂNÎ)

Gam-ı küncde ey fersûde Gözyaşun tökme beyhûde Dar yirde vü derin suda Çağır perverdigârını	-24- Mihnet odı yahdı cânım Yandım dilber yandım dilber Eflâke çıhdı efgânum Yandım dilber yandım dilber
Nefsün râyihe gitme gel Talebkâr ol durma mühmel Ne birini çağırсан evvel Çağır perverdigârını	İstemedem bî-h'âb oldum Giriftâr-ı 'azâb oldum Gam odına kebâb oldum Yandım dilber yandım dilber
Öz fi'lüne bah ey gümrâh Eşkünü töküp çekgil âh Âmân mürüvvet di sehergâh Çağır perverdigârını	Teb cânı pür-mihnet itdi Mübtelâ-yı firkat itdi Kerem ü sûzân-ı sohbet itdi Yandım dilber yandım dilber
Murâdını kec-râk bulsan Nevmîd olma eger olsan Bir yerde kim 'âciz olsan Çağır perverdigârını	Şem'üne cân pervânedür Hier oduna yânedür İsteme bir bahânedür Yandım dilber yandım dilber
Çağırdım ol sîmîn teni Gonçe dâmen gül bedeni Didi istersen meni Çağır perverdigârını	İstemedem yandı bu cân Mihnet odı Bi'llah yaman İbrahim dir aman aman Yandım dilber yandım dilbe
İbrahim özgeden al yüz Doğru yoldan çevirme yüz Şâh diyüben gece gündüz Çağır perverdigârını	

KAYNAKÇA

Ali Şir Nevâyî (2001) *Mecâlisü'n-nefâyis*, (Haz. Kemal Eraslan), Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

ARAT, Reşit Rahmeti (2007) *Yusuf Has Hacip, Kutadgu Bilig*, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

ARSLANOĞLU, İbrahim (1992) *Şah İsmail Hatayi ve Anadolu Hatayileri*, Der Yayınları: İstanbul

AVŞAR, Ziya (2008) "Türkî-i Basît'i Yeniden Tartışmak", *Bilig*, S.18, s 127-144.

DİLAÇAR, Agop (1988) *Kutadgu Bilig İncelemesi*, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

DİLÇİN, Cem (2000) *Örneklerle Türk Şiir Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.

ERASLAN, Kemal (1987) *Hüseyin-i Baykara Divanından Seçmeler*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: Ankara.

ERGİN, Muharrem (1981) *Azeri Türkçesi*, Ebru Yayınları: İstanbul.

HORATA, Osman (2006) “Klasik Estetikte Hazan Rüzgârları “Şiir””, *Türk Edebiyatı Tarihi*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, C: 2, İstanbul.

İbrahim, Mirza (989) *Dîvân-ı Câhî*, Gülistan Kütüphanesi, No: 2183.

İSEN, Mustafa (1997) *Ötelerden Bir Ses, Divan Edebiyatı ve Balkanlarda Türk Edebiyatı*”, Akçağ Yayınları: Ankara.

İSEN, Mustafa, Bilkan, Ali Fuat, Durmuş, Tuba Işmsu (2008) *Sultanların Şiirleri, Şiirlerin Sultanları*, Kapı Yayınları: Ankara.

Kadı Mir Ahmed Münşi (1352) *Gülistân-ı Hüner*, (Be-Tashih-i Ahmed Süheyli Hansari), Tahran: Çaphane-i Zer.

KARTAL, Ahmet (2008). “Türk Yazı Dilinin Gelişme Çağları, Karahanlılar Dönemi”, *Şiraz’dan İstanbul’a Türk-Fars Kültür Coğrafyası Üzerine Araştırmalar*, Kriter Yayınevi: İstanbul.

KOLCU, Hasan (1990): "Divan Şairlerinin Hece Veznine Karşı Tavırları", *Türk Dünyası Araştırmaları*, Aralık, S. 69.

KÖPRÜLÜ, Fuat (2004). *Edebiyat Araştırmaları II*, Akçağ Yayınları: Ankara.

KÖPRÜLÜ, Fuat (1980). *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ötüken Yayınları: İstanbul.

KURNAZ, Cemal (2011). “*Halk Şiiri ve Divan Şiirinin Müştarekleri*”, Berikan Yayınevi: Ankara.

KURNAZ, Cemal (1997). *Türküden Gazele, Halk ve Divan Şiirinin Müştarekleri Üzerine Bir Deneme*”, Akçağ Yayınları: Ankara.

Sehi Bey (1978). *Heşt Bihişt*, (Haz. Günay Kut), Duxbury: Harvard University Printing Office.

SAFEVİ SARAYINDA TÜRKÇE ŞİİR YAZAN BİR ŞEHZÂDE İBRAHİM MÎRZÂ (CÂNÎ)

Şerefhan Bitlisi (2011). “Şerefnâme, Osmanlı-İran Tarihi”, (Çev: Osman Aslanoğlu), Nubihar Yayınları, C: 2, İstanbul.

MACÎT, Muhsin (2006). “Azeri Sahası Türk Edebiyatı Tarihi (XIII-XIX. Yüzyıl)” *Türk Edebiyatı Tarihi*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, C. 2, İstanbul.

MACÎT, Muhsin (2005). “Metinlerarası İlişkiler Çerçevesinde Gelenek”, *Edebiyat İlmî ve Problemleri Sempozyumu*, (23-25 Eylül), Gazi Sosyal Bilimler Araştırma ve Geliştirme Derneği, Ankara, s. 142-254.

Muhammed Avfi ((1906). *Lubabu'l-elbâb*, (Printed By. Edward Browne and Mirza Muhammad of Qazvin), C: 1, Brill-Leyden.

Muhyî-i Gülşeni (1982). *Menâkıb-ı İbrahim Gülşeni*, (Haz. Tahsin Yazıcı), Türk Tarih Kurumu Yayınları: Ankara.

NEFİSÎ, Said (1363). *Târîh-i Nazm ü Nesr Der-İrân ve Der-Zebân-ı Fârsî Tâ Pâyân-ı Karn-ı Dehhom-ı Hicrî*, Kitâbhâne-i Furuği, C:1, Tehran.

Sâdikî-i Kitâbdâr (1327). *Tezkire-i Mecma'ü'l-Havâs*, (Haz: Abdurresul Hayyampur), Çaphane-i Ahter-i Şimal, Tebriz.

Safa, Zebihullah (1372). *Târîh-i Edebiyyât Der-İrân*, Çaphane-i Ramin, C: 2, Tehran.

Sâm Mîrzâ Safevî (1346). *Tuhfe-i Sâmî* (Tashîh ü Mukaddime Ez-Rükneddin Hümâyûn Ferruh), Tahran.

Seydi Ali Reis (). *Mir'atü'l-memâlik*, (Haz: Necdet Akyıldız), Tercüman Gazetesi 1001 Temel Eser Serisi: İstanbul.

SÜMER, Faruk (1999). *Safevi Devletinin Kuruluşu ve Gelişmesinde Anadolu Türklerinin Rolü*”, Türk Tarih Kurumu Yayınları: Ankara.

Sümer, Faruk (1967). *Karakoyunlular (Başlangıçtan Cihan Şah'a Kadar)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.

TERBİYET, Muhammed Ali (1390). *Dânişmendân-ı Âzerbâyçân*, Neşr-i Ahter: Tebriz.

TOGAN, Zeki Velidi (1946). *Umumi Türk Tarihine Giriş, (Eski Devirlerden 16. Yüzyıla Kadar)*, İsmail Akgün Matbaası, C: 1, İstanbul.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı (1984). *Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri*, Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı (1988). *Osmanlı Tarihi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, C: 1, Ankara.

UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı (1948). “XII. ve XIII. Asırlarda Anadolu’daki Fikir Hareketleri İle İctimai Müesseselere Bir Bakış” *III. Türk Tarih Kongresi*, Ankara, 15-20 Kasım 1943.

NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA DAVRANIŞLARINI ETKİLEME DÜZEYİ

Murat TOKSARI* / Gül SENİR

Mehmet MÜRÜTSOY

ÖZET

Kişisel hayatları anlamlandıran değerlerin kaybolması ve geleceğin oluşturduğu bilinmezlikler tüketicileri geçmişe duyulan özlemlere yöneltmiştir. Bu durum, işletmeleri nostaljik içerikli reklam mesajlarına yöneltmiştir. Bu sayede işletmeler, hem tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarını karşılayarak sadık olmalarını sağlamışlar hem de rekabet etme avantajına sahip olmuşlardır. Bu çalışmanın amacı nostaljik içerikli reklam mesajlarının yansımalarını tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyini Niğde ilinde yaşayan tüketicilerde test ederek ortaya çıkartmaktır. Çalışma Niğde’de yaşayan 437 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 19 paket programı ile analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, literatürdeki çalışmaların aksine kadın tüketicilerin nostaljik içerikli reklam mesajlarından etkilenme düzeylerinin erkeklerden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca tüketicilerin nostaljik içerikli reklam mesajlarına karşı yaşları ilerledikçe daha fazla olumlu tepki verdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nostalji, Nostaljik Reklam, Mesaj, Nostaljik Pazarlama

THE LEVEL OF INFLUENCE OF NOSTALGIC ADVERTISING MESSAGES ON CONSUMER BUYING BEHAVIOUR

Abstract

The loss of values which make sense of life and obscurity which is creates by future have customers to long for the past. This situation has lead businesses to the nostalgic messages. Thanks to this, businesses both have made customers loyal to them by providing heir request and needs and have the advantage of competing.

* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi İşletme Bölümü mtoksari@nigde.edu.tr

The purpose of this study is to reveal the reflections of influence level of nostalgic advertising messages on consumer buying behaviour by testing it on customers living in Niğde. The study has been carried out with 437 participants living in Niğde. The data obtained have been subjected to analysis with SPSS 19 package.

As a result of research it has been realized that women's level of being influenced by nostalgic advertising messages is lower than men which is contrary to the studies in literature. Furthermore, It has been determined that customers give more positive reactions to the nostalgic advertising messages as they get older.

Key Words: Nostalgia, Nostalgic Advertising, Message Nostalgic Marketing

1. NOSTALJİ KAVRAMI

Yunanca'dan türemiş bir kelime olan nostalji "eve ya da vatana dönüş" anlamına gelen "nostos" ile "keder ve ızdırap çekmek" anlamına gelen "algos" kelimelerinin bütünleşmesinden oluşmuştur (Holbrook, 1993: 245).

Belk (1990) nostalji kavramını bir obje, sahne, koku veya müzik tarafından harekete geçirilen özlemlerle bir duygu durumu olarak, Eser (2007) nostalji kavramını, kişilerin geçmişlerinde yaşadıkları yerler, eşyalar ve ilişkide buldukları kişiler ile ilgili biriktirdikleri duygusal tepkiler olarak, Esen ve Kayador (2009) ise nostalji kavramını geçmişe duyulan aşırı sevgi ve özlem olarak ifade etmiştir.

Bazı araştırmacılar nostaljinin kültürlerde belirgin olduğunu ifade etmiş ve bu duruma fin de siècle (yüzyılın sonu) etkisi demişlerdir (Miller 1990; Stern 1992). Bazı araştırmacılar ise, nostaljinin toplumda baskın bir tema olarak ortaya çıkmasını destekleyen alternatiflerden oluştuğunu (Lowenthal 1985; Hirsch 1992) ve tüketicilerin bugünkü hayata ilişkin tatminsizliklerinin artmasıyla birlikte kullanımının yaygınlaşmaya başladığını belirtmişlerdir. Genel olarak tüketiciler nezdinde nostalji kavramını; arkadaş, aile ve ev hayatının hissettirdiği görülmektedir. Örneğin, pişmekte olan kurabiye kokusu anne ya da büyükanneyle, özellikle de çocukluğa dayanan ev hayatıyla ilgili nostaljik duyguları hatırlatmaktadır (Havlena ve Holak, 1991: 325).

Nostalji, kişisel deneyimlere dayanabileceği gibi uzak geçmişe ve ataların deneyimlerine de dayanabilir. Deneyimlerin özelliklerine göre de "**gerçek, canlandırılmış ve toplumsal nostalji**" ya da "**tarihsel ve kişisel nostalji**" olarak sınıflandırılmaktadır. Gerçek ve kişisel nostalji, tecrübe edilmiş geçmişe ve bu geçmişin hissettirdiği duygulara atıfta bulunurken, gerçek nostalji ancak kişisel deneyimlerle kazanılabilir (Davis, 1979: 19). Canlandırılmış ya da tarihsel nostalji; "anlatılan geçmişle doğrudan (kişisel) deneyimin olmadığı nostaljidir" (Stern, 1992: 16). İnsanlarda kişisel deneyimlerin olmadığı geçmişe ait olayları süslemek veya yeniden kurgulamak eğilimi vardır. Önceki

dönemlere ait olgu ve olaylarla ilişkilendirilmiş soyutlamalar kişilerde nostaljik duygular oluşturacaktır. *Toplumsal nostalji* ise bir kültürü temsil eden geçmişe duyulan özlem duygusuyla açıklanabilir. Tüm geçmiş deneyimler veya dönemler eşit bir şekilde nostaljik duygular uyandırmamaktadır. İlk yetişkinlik veya ergenlik dönemlerine duyulan nostaljik olgu, diğer dönemlerden daha güçlü olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, nostaljik duygularla meşgul olma eğilimi bireyin yaşam sürecinde değişiklik gösterir. Özellikle nostalji-duyarlılık, bireylerin orta yaşa geçtikleri zaman ile “*emeklilik*” yılları sırasında zirveye ulaşmaktadır (Davis, 1979: 17).

Yaşanmışlıklar ise, kişinin kendisini anlamlandırmasında ve diğerleriyle ortak değerler oluşturmasında kilit bir role sahiptir (Sennett, 2010: 45). Bu kilit rol nostaljinin üretimden tüketime, sanattan edebiyata, pazarlamadan reklama her alanda gündeme gelmesini sağlamaktadır. Tüketim toplumunun her şeyi metalaştırma işlevi, nostalji olgusunu kişisel duygulanımın ötesine taşıyarak onu pazara sunmaktadır. Tüketim olgusu, tüketiciler tarafından ürünlere bir anlam yükleme işlevidir. Tüketiciler, ürünlerin kendi ihtiyaçlarını karşılama özelliğine göre, onlara çeşitli anlamlar atfederler. Bu anlamlardan bir tanesi “*hazcı*” anlam olup, insanları bugünden alarak geçmişe götüren ve olumlu/ olumsuz bir takım duygular uyandıran eşyalar (antikalar, mücevherler, oyuncaklar, kitaplar ve arabalar vb.) ve mekanları içermektedir (İslamoğlu ve Altunışık, 2010: 77-78). Özellikle, nostaljik temalar son zamanlarda dizilerde kendini göstermektedir. Örneğin TRT 1’de yayınlanan seksenler dizisi 1980’lerin Türkiye’sini anlatmaktadır. Dizide soba üzerinde kestane pişirmek, merdaneli çamaşır makinesinde çamaşır-ları sıktırmak, televizyon karşısında komşuların toplanıp sessiz bir şekilde film izlemesi vb. nostaljik içerikli temalar bulunmaktadır (<http://www.milliyet.com.tr>, 09.03.2015).

2. NOSTALJİK REKLAM

Günümüz dünyasında işletmeler, ürün ve hizmetlerini rakip işletmelerden farklılaştırmak ve tüketicilerin zihninde konumlandırmak için bir takım pazarlama politikaları benimsemişlerdir. Bu sebeplerden dolayı, hem işletme sahipleri hem de reklam ajansları tüketicilerin daha fazla dikkatlerini çekmek amacıyla, geçmişe duyulan özlemi veya düne duyulan özlemi ifade eden nostaljik içerikli reklam mesajlarına öncelik vermişlerdir (Reisenwitz vd., 2004).

Nostaljik içerikli reklamların çoğu, satın alma kararlarında tüketicilerin katılımının düşük olduğu ve marka alternatifleri arasında çok az farklılıkların bulunduğu ürün ve hizmetleri üreten işletmeler tarafından tercih edilmiştir (Belch ve Belch 1998). İşletmeler ve reklam ajansları, özellikle tüketicilere verilmek istenen mesajın içeriğinden çok müzik, karakterler, semboller ve sloganlar gibi unsurlara daha fazla odaklanmışlardır (Reisenwitz vd., 2004). Marconi (1996) her ne kadar nostaljik mesajların dikkat

çekici ve eğlenceli özelliği olsa da marka farkındalığı, tüketicilerin tutumu ve satışları artırmada yeterince etkinliğinin olmadığını yapmış olduğu çalışmada belirlemiştir. Bazı araştırmacılar ise, tam aksini savunarak nostaljik reklamlar ile verilmek istenen mesajın, markanın tüketicilerin zihninde konumlandırılmasında etkili bir araç olduğunu tespit etmişlerdir (Ward ve Robertson 1973).

3. NOSTALJİK PAZARLAMA

Sosyal ve teknolojik değişimlerin yaşandığı günümüzde, tüketicilerin geçmişe ilişkin aşına oldukları şeyleri aradıkları ve bunlardan huzur duydukları görülmektedir. Özellikle yüksek medya maliyetleri ve yeni marka oluşturmanın riski ile karşı karşıya olan pek çok pazarlama yöneticisi geçmişteki markalardan esinlenerek ürünleri yeniden tasarlamak veya paketlemek suretiyle faydalanmaktadır. Geçmişteki eski ya da artık var olmayan marka ve ürünleri yeniden kullanmanın faydaları, eskinin yeniden modaaya uygun olduğunu ve yeniliğin her zaman yepyeni bir şey anlamını taşımadığını göstermektedir (Korkmaz vd., 2009: 86). Özellikle pazarlama yöneticileri, tüketicilerin çok çeşitli olan tercihlerine sürekli olarak etkin bir şekilde cevap verebilmek için mücadele etmektedirler. Tüketicilere ürün pazarlayan işletmeler nostaljinin gelişen etkisini fark etmiş ve pazarlama çabalarında nostaljiye önem vermeye başlamışlardır (Brown,2001).

Son zamanlarda literatürde, tüketim deneyimlerine ve nostaljiye artan bir ilgi olmuştur. Bu nedenle, işletmeler ve reklam ajanları nostaljik içerikli reklam mesajları oluşturabilmek için tüketicilerin fantezilerini, anılarını yakalamaya çalışmaktadırlar (Kopf ve Wolf, 2007: 838). Aynı zamanda, nostalji sadece tüketiciler için değil, işletmeler için de besleyici olup, onlara ihtiyaç duydukları efsanevi öyküler ve köklü bir miras sunmaktadır (Knapp, 2003: 105).

Nostaljik pazarlama, geçmişe duyulan özlem duygusu ile tüketim arasında anlamlı bir ilişki kurmak suretiyle yapılan pazarlama çabası olarak ifade edildiği için, tüketicilerin tatmin olma duygusu ile eski olan her şeye talep oluşturma durumu nostaljik pazarlamanın gündeme gelmesini sağlamıştır. Nostaljik pazarlama bir taraftan geçmişe özleyen tüketicileri, özledikleri mekânların ve ürünlerin sıcaklığına kavuştururken, diğer taraftan da bu duyguları, o zaman yaşamamış genç kuşaklara aktarmaktadır (Demir, 2008). Tüketicilerin satın alma sürecinde ürünü tercih etmesi esnasında ailenin, etkilenilen bir filmin veya tüketicinin hayatından bir şeylerin izlerini taşıması nostaljik pazarlamanın temelinde yatan düşüncedir. Son yıllarda nostalji kavramının geçmişe olan özlemle yoğun bir biçimde ilişkilendirilmesi nedeniyle tüketicileri o dönemin yaşayış biçimi, toplumsal koşulları ve diğer özelliklerini de talep eder hale getirmiştir. Bu nedenle bu gelişmeler çerçevesinde nostaljik pazarlamanın, tüketicilerin geçmişe olan bağlılığını kullanmak için en uygun maliyetli yöntem olduğu söylenebilir (Korkmaz vd., 2009).

Nostaljiye dayalı pazarlama çabaları post modern bireyleri ve kişisel geçmişini özleyen tüketicileri hedeflemektedir. Bu durum geçmiş aktivitelerin yeniden üretilmesiyle ya da hafızalardaki sembolik temsillerin hatırlanmasıyla sağlanabilir. Makarna firmalarının ürettiği eriştelere, sabun firmalarının ürettiği geleneksel konseptli sabunlar gündelik hayata dair verilebilecek ürün örnekleridir (Demir,2008). Nostaljik pazarlamayla oluşturulan albini ve sahip olma duygusu, geçmiş zaman eşyalarına veya deneyimlerine ulaşmanın zor hatta imkânsız olmasıyla ilgilidir. Nostaljik pazarlama müşteriler için bu eşyalara ve dolayısıyla geçmiş deneyimlere sahip olabilmek imkânı sunar. Bu fayda nostaljik sunumla rakiplerden farklılaşarak ikna etme amaçlı kullanılmaktadır (O'Keefe, 1990).

4. DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE NOSTALJİK PAZARLAMANIN UYGULANMASINA YÖNELİK ÖRNEKLER

Nostaljinin pazarlama ile ilgili dünyada ve ülkemizde işletmelerin uygulamış olduğu çeşitli örnekler söz konusudur. Dünyada nostaljik pazarlama alanında yapılan uygulamaya örnek olarak Volkswagen'nin New Beetle modeli verilebilir. New Beetle, otomotiv tasarımcısı Ferdinand tarafından tasarlanmıştır. Araç 2. Dünya Savaşı sonrası Avrupa ve Kuzey Amerika genelinde popülaritesini arttırmıştır. Volkswagen Beetle dayanıklılığı, ekonomikliği, kullanıcı dostu oluşu ve kendine özgü tasarımı ile küreselleşmiştir. Volkswagen 1998 yılında Detroit Motor Show'da piyasaya New Beetle'i sunarak nostaljik anlamda bir sunum yapmıştır. New Beetle tasarımı Volkswagen Bug'e benzetilerek 21. yüzyılın tasarımı olarak üretilmiştir. New Beetle'de aynı zamanda ayarlanabilir direksiyon, CD çalar, hava yastıkları, 115 beygir gücündeki motor hacmi, saatte 120 mil hız gibi donanımlar eklenerek günümüz teknolojisine uyumu sağlanmıştır (1967 yılında üretilen eski modelde 53 beygir motor hacmi ve 78 mil hız özellikleri bulunmaktaydı) (Keskin ve Memiş, 2011).

Rusya'da çay içenlerin markası olan ve Hint markası olarak lanse edilen Seylan çayı nostaljik reklamlara örnek olarak verilebilir. Sovyetler Birliği döneminde de var olan Hint çayı, marka adını 'CAMBİN' olarak değiştirmiştir ve geçmişle devamlılığını vurgulayıcı bir takım öğeler kullanmıştır. Biraz güncellenmiş biçimde olmasına rağmen, çay paketi üzerinde 1970'lerde veya daha öncesinde kullanılan Hintli görüntülerle benzer özellikler taşımaktadır. Paketin metninde "bu aynı Hint çayı" ifadesi yer almaktadır. Çay, yumuşak bir tat ve rafine bir aromaya sahiptir. Tat ve çay paketleri yeni iken; ambalaj tasarımı aynı kalmış, yeni üretim tanıtımlarında duygusal bir bağ oluşturmak için tanıdık marka ile nostalji yapılmıştır. Sovyet döneminden kalma ambalaj tasarımı ile şu anki çay ambalajı benzer özellikler taşımaktadır (Holak vd., 2007: 653-654).

Türkiye’de de nostaljik pazarlamaya örnek olarak Eti markasının üretmiş olduğu ‘Wanted’ çikolatası verilebilir. Reklamın esin kaynağı, bir dönem Amerika’da dizi olarak yayınlanan, daha sonra da filmi yapılarak Türkiye’de de gösterilen ‘Starsky and Hutch’ projesinden oluşmaktadır. Çekilen reklam filmi, eskiden seyredilen Amerikan dedektif dizilerine benzetilmektedir. Bu reklam filmi, o zaman ki dizileri hatırlayanlar ve sevenler açısından nostaljik bir reklam sayılabilir. Nostaljinin karşı konulmaz etkisi, ürünün akılda kalıcılığına önemli bir katkı sağlamaktadır. Çünkü fondaki müzik, kıyafetler, arabalar, saç modelleri ve gözlükler komediyle birleştirilerek geçmişe güçlü göndermeler yapıp hafızaları tazelemeyi amaçlamaktadır (www.reklamlar.tv, 06.06.2015).

Migros’un nostaljik konsepti de farklı bir örnek olarak verilebilir. Migros Eylül-Ekim 2011 tarihleri arasında Türkiye’de kuruluşunun 57. yılı dolayısıyla, ülkenin birçok markasını 50 yıl önceki tasarım ve fiyatlarıyla yeniden tüketicilere sunmuştur. Bu kapsamda Ülker’in teneke kutu bisküvisi, damak çikolatanın karton ambalajı, şirin şapkalı klasik aşçı figürüyle Nuh’un Ankara Makarnası, koska helva, sana yağ, komili yağ, arko ürünleri ile tüketicilere nostalji yaşatılmıştır (www.sabah.com, 29.05.2015). Son olarak verilebilecek örnek ise Kent Şekerlemeleri için hazırlanan reklam filmleridir. Bu reklam filmlerinde eski bayramlar canlandırılmış ve tüketiciler geçmişe götürülerek duygusal anlar yaşatılmıştır (Eser, 2007).

5. NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA DAVRANIŞLARINI ETKİLEME DÜZEYİ

Bu çalışmada nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyi, yapılan bir uygulamayla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Niğde ilinde yaşayan tüketiciler ile bir anket çalışması yapılmıştır. Aşağıdaki bölümlerde araştırmacının amacı, kısıtları, modeli, hipotezler, örneklem seçimi, anketlerin hazırlanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Duygulara dokunan, onları harekete geçiren nostalji hem tüketicilerin hem de pazarlama yöneticilerinin dünyasında önem kazanmaya başlamıştır. Nostaljinin harekete geçirdiği duygular, tüketiciye sağladığı manevi doyumun yanı sıra ekonomik değeriyle de pazarlamanın ilgi alanına girmiştir.

Bu çalışmanın amacı nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyini Niğde ilinde yaşayan tüketicilerde test ederek, yansımalarını ortaya çıkartmaktır.

Bulunan sonuçlar, özellikle, işletmeler için nostaljik içerikli reklam mesajlarına tüketicilerin ne tür bir eğiliminin olduğunu görmelerine yardımcı olacaktır.

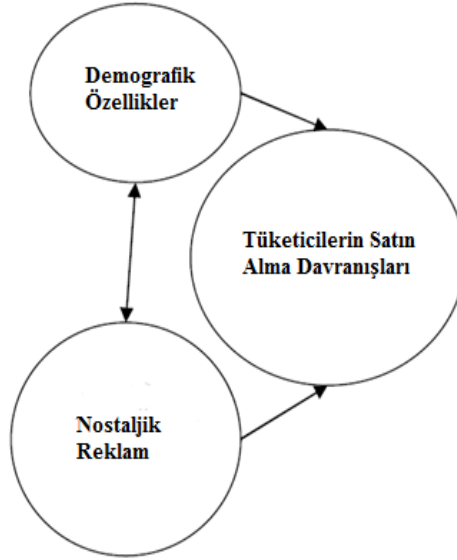
5.2. Araştırmanın Kısıtları

Örneklem Niğde ilindeki tüketicilerden seçilerek oluşturulmuştur. Zaman ve maliyet sınırlaması nedeniyle araştırmanın sadece Niğde ilinde yapılmış olması bir kısıttır. Bu durum, Türkiye çapında genelleme yapmaya imkân vermemektedir. Örneklem sayısı yüksek tutularak oluşabilecek mevcut hata azaltılmaya çalışılmıştır.

5.3. Araştırma Modeli Ve Hipotezler

Kullanılan araştırma modeli aşağıda şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil -1: Araştırmanın Modeli



Araştırmanın amacı ve modeli doğrultusunda uygulamayla ilgili geliştirilen hipotezleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Hipotezler

H.1. Nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyi ile tüketicilerin demografik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H.1.a. Nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyi ile tüketicilerin yaşı arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H.1.b. Nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyi ile tüketicilerin cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılık vardır.

H.2. Nostaljik içerikli reklam mesajları ile tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır.

5.4. Örneklem Seçimi

Araştırmanın ana kütlesini Niğde ilinde yaşayan tüketiciler oluşturmaktadır. Çalışmanın farklı grupları temsil edebilmesi için öğrenciler, akademisyenler, memurlar ve işçiler çalışmanın ana kütlesini oluşturmaktadır. Maliyet ve zaman kısıtlarından dolayı, kolayda örneklem yöntemi ile seçilen tüketicilere nicel araştırma yöntemlerinden anket yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışmada örneklem hacmi 450 olarak belirlenmiş olup, hatalı anket doldurma ve bazı anketlerin hiç cevaplanmaması gibi sebeplerden dolayı 437 adet anket çalışmanın analiz kısmında kullanılmıştır.

5.5. Anketlerin Hazırlanması

Anketler, çalışmanın amacı ve yapılan literatür çalışması ile Zhao (2007) ve Dağdaş (2013) yapmış oldukları çalışmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Anket, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tüketicilerin nostaljik duyguları nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

İkinci bölümde yer alan 1. ve 8. önerme arasında nostaljinin tanımı ve günlük yaşantıda kullanılmasına yönelik olarak sorular hazırlanmıştır.

Üçüncü bölümdeki 1. ve 7. önermelerde ise nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bireylerin demografik özelliklerinin sorulduğu bölüm dördüncü bölümdür. Bu bölüme, genel olarak yaş, eğitim düzeyi, meslek, gelir düzeyi, cinsiyet ve medeni durum değişkenleri eklenmiştir.

5. 6. Verilerin Analizi

Bu bölümde, saha çalışmasında toplanarak SPSS 19.0 adlı istatistik analiz programına girilmiş olan verilerin analizi yer almaktadır.

Örneklemin Demografik Yapısı

Bu bölümde mevcut çalışmanın uygulanmış olduğu örneklemin yaş, cinsiyet, eğitim, meslek, gelir gibi demografik özellikleri istatistiksel olarak gösterilmektedir.

NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA...**Tablo 1:** Katılımcıların Demografik ve Sosyo – Ekonomik Özelliklerinin Dağılımı

CİNSİYET			TÜKETİCİLERİN GELİR DÜZEYİ		
Kadın	232	% 53,1	0-499 TL	97	% 22,2
Erkek	205	% 46,9	500-999 TL	55	% 12,6
Toplam	437	100,0	1000-1499 TL	43	% 9,8
TÜKETİCİLERİN MEDENİ DURUMU			1500-1999 TL	29	%6,6
Evli	163	% 37,3	2000-2499 TL	91	% 20,8
Bekar	274	% 62,7	2500-2999 TL	28	% 6,4
Toplam	437	100,0	3000 TL ve üzeri	94	% 21,5
			Toplam	437	100,0
YAŞ			TÜKETİCİLERİN EĞİTİM DÜZEYİ		
18-25	183	% 41,9	İlköğretim	7	% 1,6
26-35	170	% 38,9	Lise	26	% 5,9
46-55	72	% 16,5	Ön lisans	68	% 15,6
56-65	12	% 2,7	Lisans	218	% 49,9
Toplam	437	100,0	Yüksek lisans	70	% 16,0
			Doktora	48	% 11,0
			Toplam	437	100,0
TÜKETİCİLERİN MESLEK DURUMU					
Ev hanımı	5	%1,1			
Serbest meslek	19	% 4,3			
Esnaf	9	% 2,1			
Memur	185	% 42,3			
İşçi	25	% 5,7			
Öğrenci	139	% 31,8			
Akademisyen	31	% 7,1			
Diğer	24	% 5,5			
Toplam	437	100,0			

Katılımcıların cinsiyet dağılımının orantılı bir dağılım gösterdiği erkek ve kadın tüketicilerin sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık olarak %42 'sinin 18-25 yaş grubunda olduğu ve eğitim düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 42'sini memurlar oluştururken, % 31,8'ini öğrenciler, % 7,1'ini akademisyenler, %5,7'sini işçiler, %4,3'ünü serbest meslek sahipleri, %2,1'ini esnaf, %1,1'ini ev hanımları ve %5,5'ini diğer meslek sahipleri oluşmaktadır. Katılımcıların medeni durumunun % 62,7 oranla bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelir düzeyleri sosyo-ekonomik statünün önemli bir göstergesidir. Katılımcıların gelir düzeyinin 0-499 TL ile 2000 TL ve üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

5.7. Araştırmada Elde Edilen Verilerin Analizi ve Bulguları

Bu bölümde araştırma modeli doğrultusunda geliştirilmiş olan hipotezler, çeşitli istatistiksel yöntemlerle test edilecek ve sonuçlar değerlendirilecektir.

Tablo 2. Yargılara Ait Frekans Değerleri

Nostaljik açı			Günlük yaşantı		
Üzüntü	27	% 6,2	Müzik	278	% 63,6
Mutluluk	49	% 11,2	Film	64	% 14,6
Sevinç	8	% 1,8	Dizi	47	% 10,8
Özlem	340	% 77,8	Reklam	43	% 9,8
Hayal kırıklığı	13	% 3,0	Diğer	5	% 1,1
Toplam	437	100,0	Toplam	437	100,0

“Nostalji, geçmişteki yaşama duyulan aşırı sevgi ve özlemdir” tanımına paralel olarak örnekleme oluşturan katılımcıların yaklaşık olarak % 78'i “özlem” kavramının nostaljik açıdan duyguları ifade ettiğini belirtmiştir. Bunu, %11,2 ile mutluluk, % 6,2 ile üzüntü, % 3 ile hayal kırıklığı, % 1,8 ile sevinç takip etmiştir. Katılımcıların % 64'üne “*müzik*” günlük yaşantıda nostalji hissi vermektedir. Bunu, % 14,6 ile film, % 10,8 ile dizi, % 9, 8 ile reklam ve % 1,1 ile diğer özellikler takip etmiştir.

Araştırmaya katılan tüketicilerin nostaljiyle ilgili yargılara ait ortalamaları verilmiştir. Yargılar, anket formunda yer aldığı sıralarla değil, ortalama değerler sırasına (en yüksekten en düşüğe) göre tabloda gösterilmektedir.

NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA...

Araştırmaya katılan tüketicilerin, nostaljiyle ilgili yargılarının değerlendirilmesinde, aşağıdaki sistem göz önünde bulundurulmuştur:

“(0-1,49); Kesinlikle katılmıyorum”, “(1,50-2,49); Katılmıyorum”, “(2,50-3,49); Ne katılıyor ne katılmıyorum”, “(3,50-4,49); Katılıyorum” ve “(4,49-5,00); Kesinlikle katılıyorum”.

Tablo 2. Yargılara Ait Ortalama Değerleri

Sıra	YARGILAR	ORT.
1	Geçmişteki aile ve arkadaşlık ilişkilerine özlem duyarım	4,12
2	Geçmişte dinlemiş olduğum müziği yeniden dinlemek beni mutlu eder	4,11
3	Geçmişte yaşadığım yerlere özlem duyarım	3,99
4	Eğer mümkün olsaydı geçmiş günlere dönmek isterdim	3,78
5	Geçmişteki yaşanmışlıkların hatırlatılması beni mutlu eder	3,78
6	İşletmelerin kuruluş tarihinin eski olması benim ürünü ve işletmeyi tercih etmemde etkilidir	3,44
7	Geçmiş hatırlatan her olaya özlem duyarım	3,33
8	Geçmişte kullandığım marka ve ürünlere özlem duyarım	3,08

Tablo 2’ye göre “Geçmişteki aile ve arkadaşlık ilişkilerine özlem duyarım” (4,12), “Geçmişte dinlemiş olduğum müziği yeniden dinlemek beni mutlu eder” (4,11), “Geçmişte yaşadığım yerlere özlem duyarım” (3,99), “Eğer mümkün olsaydı geçmiş günlere dönmek isterdim” (3,78), “Geçmişteki yaşanmışlıkların hatırlatılması beni mutlu eder” (3,78) yargılarına *katıldıklarını*, “İşletmelerin kuruluş tarihinin eski olması benim ürünü ve işletmeyi tercih etmemde etkilidir” (3,44), “Geçmiş hatırlatan her olaya özlem duyarım” (3,33), “Geçmişte kullandığım marka ve ürünlere özlem duyarım” (3,08) yargılarına *ne katılıp ne katılmadıklarını* ifade etmişlerdir.

5.8. Araştırmada elde edilen verilere göre Keşifsel Faktör Analizi Sonuçları

Tablo 3. KMO ve Bartlett Test Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin (KMO)	0,811
Bartlett testi Yaklaşım Ki kare Değeri	989,763
Serbestlik Derecesi	21
Anlamlılık Düzeyi	0,000

Tablo 4. Araştırmada Kullanılan Ölçekler, Faktör Yükleri, Açıklanan Varyans Yüzdeleri, Cronbach's Alpha Katsayıları ve Özdeğerleri (Eigenvalues)

Değişkenler	Faktör yükleri	Açıklanan Varyans yüzdesi	Cronbach's Alpha	Özdeğerler (Eigenvalues)
FAKTÖR 1: Çağrışım				
Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar	,738	48,502	0,756	3,395
Nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrarda yaşamama yardımcı olur	,735			
Nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır	,695			
FAKTÖR 2: Reklamların Etkileme Gücü				
Tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli mesajlara vurgu yapan firmaları tercih ederim	,745	14,813	0,768	1,037
Ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması benim ürüne yönelmemde etkilidir	,699			
Milli ve dini bayramlara vurgu yapan nostaljik içerikli reklamlar beni mutlu eder	,669			

Çalışmada **Faktör 1**; Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar, Nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrarda yaşamama yardımcı olur, Nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır değişkenlerinden bir

NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA...

araya gelmiş ve ‘*Çağrışım*’ olarak isimlendirilmiştir. Çağrışım faktörünün öz değerleri (eigenvalues) 3,395 ve toplam varyansın 48,502’sini açıklamaktadır.

Faktör 2: Tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli mesajlara vurgu yapan firmaları tercih ederim, Ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması benim ürüne yönelmemde etkilidir, Milli ve dini bayramlara vurgu yapan nostaljik içerikli reklamlar beni mutlu eder değişkenlerinden bir araya gelmiş ve ‘*Reklamların etkileme gücü*’ olarak isimlendirilmiştir. Reklamların etkileme gücü faktörünün öz değerleri (eigenvalues) 1,037 ve toplam varyansın 14,813’ünü açıklamaktadır.

Çalışmada faktör analizi sonucu oluşan iki faktör görülmektedir. Faktör analizi sonucunda, değişkenlerin literatürde belirtilmiş olan boyutlarla paralellik gösterdiği ve yargıların bu boyutlar altında toplanmış olduğu görülmektedir.

Nostaljik içerikli reklam mesajları ile yaş arasında farklılık bulunmaktadır hipotezini test etmek amacıyla ‘anova testi’ uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir;

Tablo 5. Anova Testi

Sıra	YARGILAR	F	Sig.
1	Nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır	2,060	,003
2	Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar	7,148	,000
3	Nostaljik içerikli reklamlar geçmişe dair bende herhangi bir uyandırmaz	,049	,000
4	Nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrardan yaşamama yardımcı olur	,916	,002
5	Tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli mesajlara vurgu yapan firmaları tercih ederim	4,976	,002
6	Milli ve dini bayramlara vurgu yapan nostaljik içerikli reklamlar beni mutlu eder	6,602	,000
7	Ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması benim ürüne yönelmemde etkilidir	4,974	,002

Yapılan analiz sonucunda yargı 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sorulardaki ifadeler için nostaljik içerikli reklam mesajları ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır (yargı1) , Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar (yargı-2), nostaljik içerikli reklamlar geçmişe dair bende herhangi bir uyandırmaz (yargı 3), Nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrardan yaşamama yardımcı olur (yargı 4), Tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli mesajlara vurgu yapan firmaları tercih ederim (yargı-5), Mili ve dini bayramlara vurgu yapan nostaljik içerikli reklamlar beni mutlu eder (yargı-6), Ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması beni mutlu eder (yargı-7) ifadeleri ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu durumda tüketicilerin yaş düzeyleri arttıkça nostaljik duyguların tüketicilerin satın alma düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılabılır ve bu durumda literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir. Nostaljik içerikli reklam mesajları ile cinsiyet arasında farklılık bulunmaktadır hipotezini test etmek amacıyla ‘bağımsız örneklem t testi’ analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar tabloda gösterilmiştir;

Tablo 5. Bağımsız Örneklem T Testi

		Sig.	Sig. (2-tailed)
1. Nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır	Var	,369	,549
	Yok		,551
2. Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar	Var	,009	,202
	Yok		,200
3. Nostaljik içerikli reklamlar geçmişe dair bende herhangi bir uyandırmaz	Var	,855	,317
	Yok		,317
4. Nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrardan yaşamama yardımcı olur	Var	,905	,862
	Yok		,862
5. Tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli me-	Var	,374	,004
	Yok		

NOSTALJİK İÇERİKLİ REKLAM MESAJLARININ TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA...

	Yok		,004
6. Milli ve dini bayramlara vurgu yapan nostaljik içerikli reklamlar beni mutlu eder	Var	,010	,007
	Yok		,008
7. Ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması benim ürüne yönelmemde etkilidir	Var	,162	,259
	Yok		,257

Tablodaki sonuçlara göre yargıların hepsi için cinsiyetler arasında çok küçük farklılıklar bulunmuştur. Buna göre nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır (yargı-1) ve milli ve dini bayramlara vurgu yapan firmaları tercih ederim (yargı-6) önermelerine erkek tüketicilere göre kadın tüketicilerin katılımının daha fazla olduğu görülmektedir. Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar (yargı-2) ve ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması benim ürüne yönelmemde etkilidir (yargı-7) önermelerinde ise erkek tüketicilerin katılımı daha yoğundur. Ancak nostaljik içerikli reklamlar geçmişe dair bende herhangi bir his uyandırmaz (yargı-3), nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrardan yaşamama yardımcı olur (yargı-4) ve tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli mesajlara vurgu yapan firmaları tercih ederim (yargı-5) önermelerinde de erkek ve kadın tüketicilerin katılımının eşit oranda olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak iki cinsiyet arasındaki nostaljik eğilim farklılığını ortaya çıkarmak için “bağımsız örneklem t testi” uygulanmıştır. Analiz sonucunda, kadın ve erkek tüketicilerin nostaljik düzeyleri arasında çok küçük farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak kadın tüketicilerin nostaljik düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu söylenemez. Bu durumda kadın tüketicilerin erkek tüketicilerden daha nostaljik oldukları yorumu yapılamamaktadır ve bu sonuç literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte değildir.

SONUÇ

Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızlandığı yenilikler ve buluşların etkisiyle, tüketiciler sayısız ürün ve seçenikle karşı karşıya kalmaktadır. Değişimin ve belirsizliğin oluşturduğu kaos ortamında, tüketiciler iyi bildikleri mekanlara, eşyalara ve anılara ulaşma ihtiyacı duyarlar. Tüketicilerin geçmişe özlemi, nostalji duygusunu harekete geçirmektedir. Geçmişe dönmenin imkânı olmadığından tüketicileri teselli eden

tek unsur o günleri anlatan nesnelere. Bu nesnelere artık tüketiciler için sıradan bir nesne olmaktan çıkmış birer ikon haline gelmiştir. Eski özlenmektedir ve amaç geçmişin büyüsunü tekrar hissettirmektir. Geçmişe özlem duygusu ile unutulmuş ya da unutulmaya yüz tutmuş ürünleri canlandırarak yeniden talep avantajı yakalamak isteyen işletmeler nostaljik pazarlamayı politikalarında kullanmaya başlamışlardır. Bu nedenlerle işletmeler, nostaljik pazarlamayla sunulan ürün ve hizmetlerin tanıtımında geçmişle bağlar kurma çabası içine girmişlerdir.

Nostaljik reklam kavramı ise reklamlarda nostaljik öğelerin kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Pazarlamada reklamın en büyük rolü ürün ya da hizmetle ilgili bir mesajı potansiyel tüketicilere iletebilmek olmuştur. Bu açıdan geçmişe duyulan özlemi, ya da düne duyulan özlemi ifade eden nostalji, reklamcıların daha fazla dikkatini çeken tekniklerden biri olarak görülmektedir.

Çalışmanın amacı nostaljik içerikli reklam mesajlarının tüketicilerin satın alma davranışlarını etkileme düzeyini belirlemektir. Niğde ilinde yaşayan tüketiciler ile test edilmiştir ve bulunan sonuçlar, özellikle, işletmeler için nostaljik içerikli reklam mesajlarına tüketicilerin ne tür bir eğiliminin olduğunu görmelerine yardımcı olacaktır.

Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların yaklaşık olarak % 78'i nostaljik açıdan duyguları '*özlem*' ifadesi ile tanımlarken, %64'ü günlük yaşantıda nostaljik hissi olarak '*müzik*'i tercih etmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, "Geçmişteki aile ve arkadaşlık ilişkilerine özlem duyuyorum" (4,12), "Geçmişte dinlemiş olduğum müziği yeniden dinlemek beni mutlu eder" (4,11), "Geçmişte yaşadığım yerlere özlem duyuyorum" (3,99), "Eğer mümkün olsaydı geçmiş günlere dönmek isterdim" (3,78), "Geçmişteki yaşanmışlıkların hatırlatılması beni mutlu eder" (3,78) yargılarına *katıldıklarını*, "İşletmelerin kuruluş tarihinin eski olması benim ürünü ve işletmeyi tercih etmemde etkilidir" (3,44), "Geçmişini hatırlatan her olaya özlem duyuyorum" (3,33), "Geçmişte kullandığım marka ve ürünlere özlem duyuyorum" (3,08) yargılarına *ne katılıp ne katılmadıklarını* ifade etmişlerdir.

Çalışmada **Faktör 1**; Nostaljik içerikli reklamlar geçmişteki olayları hatırlatması sebebiyle bende hem üzüntü hissi yaşatır hem de aynı zamanda beni mutlu kılar, Nostaljik içerikli reklamlar geçmişte yaşadığım anıları tekrarda yaşamama yardımcı olur, Nostaljik içerikli reklamlar bana geçmişteki bir olayı hatırlatır değişkenlerinden bir araya gelmiş ve '*Çağrışım*' olarak isimlendirilmiştir. Çağrışım faktörünün öz değerleri (eigenvalues) 3,395 ve toplam varyansın 48,502'sini açıklamaktadır.

Faktör 2: Tanıtım ve reklamlarında nostaljik içerikli mesajlara vurgu yapan firmaları tercih ederim, Ürünlerin ambalaj ve logolarının nostaljik içerikli olması benim

ürüne yönelmemde etkilidir, Milli ve dini bayramlara vurgu yapan nostaljik içerikli reklamlar beni mutlu eder değişkenlerinden bir araya gelmiş ve '*Reklamların etkileme gücü*' olarak isimlendirilmiştir. Reklamların etkileme gücü faktörünün öz değerleri (eigenvalues) 1,037 ve toplam varyansın 14,813'ünü açıklamaktadır.

Çalışmada faktör analizi sonucu oluşan iki faktör görülmektedir. Faktör analizi sonucunda, değişkenlerin literatürde belirtilmiş olan boyutlarla paralellik gösterdiği ve yargıların bu boyutlar altında toplanmış olduğu görülmektedir.

Kadın ve erkek tüketicilerin nostaljik düzeyleri arasında çok küçük farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak kadın tüketicilerin nostaljik düzeylerinin erkeklerinkinden daha yüksek olduğu yapılan çalışma sonucunda görülmemektedir. Bu durumda kadın tüketicilerin erkek tüketicilerden daha nostaljik oldukları yorumu yapılamamaktadır ve bu sonuç literatürdeki çalışmaları destekler nitelikte değildir. Örneğin Reisenwitz, Iyer ve Cutler tarafından 2004 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde 510 kişi ile yapılan çalışmada kadınların nostaljik eğilimi erkeklerden daha fazla olarak tespit edilmiştir. Ayrıca tüketicilerin yaş düzeyleri arttıkça nostaljik duyguların tüketicilerin satın alma düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılabılır ve bu durumda literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak işletmelere ve bundan sonra yapılacak çalışmalara şu öneriler sunulabilir:

- Nostaljik pazarlama uygulamaları, postmodern pazarlama stratejilerinden biri olarak gittikçe önemi artmaktadır. Günümüz küresel rekabet ortamında varlığını korumak isteyen işletmelerin diğer pazarlama stratejileri yanında nostaljik pazarlama uygulamalarına da önem vermeleri gerekmektedir.

- Nostalji ve geçmiş, müşterilerin her zaman ilgisini çeken unsurlar olmuştur. Geçmişe ilişkin yaşanmışlıklar, insanların geçmişini hatırlama isteği ve nostaljinin gücü müşterileri sürekli etkilemektedir. Bu nedenle nostaljik pazarlama uygulamaları belirli dönemler için değil sürekli hale getirilmelidir.

- Teknoloji yoğun sektörlerde bile, müşteriler teknoloji kullanımının artan etkisinden sıyrılarak geçmişin sadeliğinden yararlanmak istemektedirler. Bu nedenle tüm sektörlerde nostaljik unsurlardan yararlanılabilir.

- İşletmeler; reklam ve tanıtımlarında, marka ve logolarında, etkinliklerinde, ambalajlarında, müşteriye ulaşma yöntemlerinde, ofis ve işyeri tasarımlarında nostaljik unsurlardan yararlanarak müşterilerin geçmişe duydukları özlemden yararlanabilirler.

KAYNAKÇA

- ALTUNTUĞ, N. (2011). “Değerlere Hitap Eden Pazarlamanın Nostalji Boyutu”, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, S. 3 (2), s. 265- 273.
- BELCH, G.E. and BELCH M.A. (1998). *Advertising and Promotion: An Integrated Marketing Communication Perspective*, Irwin/McGraw Hill: Boston.
- BELK, R. (1990). “The Role of Possessions in Constructing and Maintaining a Sense of Past”, *Advances in Consumer Research*, S. 17, s. 669- 676.
- BROWN, S. (2001). *Marketing: The Retro Revolution*, Sage Publications: London.
- DAĞDAŞ Gülhan (2013). *İşletmelerde Retro Pazarlama Uygulamalarının Müşteri Bağlılığına Etkileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı: Konya.
- DAVIS, F. (1979). *Yearning for Yesterday: Sociology of Nostalgia*, The Free Press: Newyork.
- DEMİR, F.O. (2008). “Pazarlamanın Nostaljik Oyunu: Retro Markalama”, *İletişim Fakültesi Dergisi*, S. 33, s. 29- 41.
- ESEN, H. ve KAYADOR, V. (2009). “Yavuz Turgul Sinemasında Nostalji”, *Selçuk Üniversitesi Akademik Dergisi*, Temmuz, s. 154- 171.
- ESER, Z. (2007). “Nostaljinin Pazar Bölümleme Değişkeni Olarak Kullanılması Üzerine Kavramsal Bir Çalışma”, *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Dergisi*, 1, s. 115- 130.
- HAVLENA, W. and HOLAK, S. (1991). “The Good Old Days: Observations on Nostalgia and Its Role in Consumer Behavior”, *Advances in Consumer Research*, 18, s. 323- 329.
- HIRSCH, A.R. (1992). “Nostalgia: A Neuropsychiatric Understanding,” in *Advances in Consumer Research*, 19, s. 390-395.
- HOLBROOK, M. (1993). “Nostalgia and Consumption Preferences: Some Emerging Patterns of Consumer Tastes”, *Journal of Consumer Research*, 20 (2), s. 245- 256.
- HOLBROOK, M.B., STEPHENS, D.L., DAY, E., HOLBROOK, S.M. and STRAZAR, G. (2001). “A Collective Stereo Graphic Photo Essay on Key Aspect of Animal Companionship: The Truth About Dogs and Cats”, *Academy of Marketing Science Review*.

- HOLBROOK, M.B. ve KUWAHARA, T. (1998). “Collective Stereo graphic Photo Essays: An Integrated Approach to Probing Consumption Experiences in Depth”, *International Journal of Research in Marketing*, 15, Amsterdam.
- İSLAMOĞLU, A.H. ve ALTUNIŞIK, R. (2010). *Tüketici Davranışları*, Beta Basım Yayım: İstanbul.
- KESKİN, H.D. ve MEMİŞ, S.(2011). “Retro Pazarlama ve Pazarlamada Uygulanmasına Yönelik Bazı Örnekler”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), s. 191- 202.
- KNAPP, D.E. (2003). *Marka Aklı*, MediaCat Kitapları: İstanbul.
- KOPF, D. and WOLF, M. (2007). “Nostalgia and The Need For Social Connectedness: Implications For Marketing Management”, *Southwest Decision Sciences Institute*, March 16, s. 837- 846.
- KORKMAZ, S., ESER, Z., ÖZTÜRK A. ve IŞIN, F.B. (2009). *Pazarlama : Kavramlar- İlkeler- Kararlar*, Siyasal Kitabevi: Ankara.
- LOWENTHAL, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*, Cambridge M A: Cambridge University Press.
- MARCONI, Joe (1996). “Retro Marketing Helps Brand Gain New Image”, *Marketing News*, 30.
- MILLER, C (1990). “Nostalgia Makes Boomers Buy,” *Marketing News*, 24 (November 26), s. 1-2.
- ODABAŞI, Y. (2004). *Postmodern Pazarlama: Tüketim ve Tüketici*, MediaCat Kitapları: İstanbul.
- O’KEEFE, D. (1990) *Persuasion: Theory and Research*, Sage Publications, CA.
- REISENWITZ, T.H., IYER, R. and CUTLER, B. (2004). “Nostalgia Advertising And The Influence Of Nostalgia Proneness”, *Marketing Management Journal*, 14 (2), s. 55-66
- SENNETT, R.(2010). *Karakter Aşınması*, Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- SHINDLER, R. and HOLBROOK, M.B.(2003). “Nostalgia for Early Experience as a Determinant of Consumer Preferences”, *Psychology & Marketing*, 4, Hoboken.
- STERN, B.B.(1992). “Nostalgia in Advertising Text: Romancing the Past”, *Advances in Consumer Research*, 19, Urbana.

WARD, S. and T.S. ROBERTSON, editors (1973). *Consumer Behavior: Theoretical Sources*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall: NJ.

YEYGEL, S. (2006). “Postmodern Toplumsal Yapının Pazarlamaya Getirdiği Yeni Boyut: Topluluk Pazarlaması (Tribal Marketing)”, *Bilig*, S. 38, s. 197- 228.

YIKUN Zhao (2007). *Nostalgic Marketing And Its Working Mechanism In Three Cultural Groups: Canadians, Chinese, And Chinese Immigrants To Canada*, A Thesis In The John Molson School of Business, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Administration (Marketing) at Concordia University Montreal, Quebec: Canada.

<http://www.reklamlar.tv>, Erişim Tarihi: 06.06.2015.

<http://www.sabah.com>, Erişim Tarihi: 29.05.2015.

<http://www.milliyet.com.tr/reytinglere-seksenlerdarbesi/magazin/magazindetay/> 14.02.2013/1668518/default, Erişim Tarihi: 09.03.2015.

KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ: “ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİNİN ÖNLENMESİ İÇİN BİR ÇÖZÜM ÖNERİSİ”

Filiz YILDIRIM*

Alev KESER**

ÖZET

Çocukların fiziksel, bilişsel, psiko-sosyal açılardan gelişebilmeleri için yeterli ve dengeli beslenmeleri, erken dönemde sağlıklı beslenme alışkanlıkları edinmeleri son derecede önemlidir. Özellikle son yıllarda hemen her yaş grubunda görülme sıklığının artması nedeniyle obezite, küresel boyutta önemli bir halk sağlığı sorunu haline gelmiştir. Bu nedenle dünyada çocukluk çağında obezitenin önlenmesine yönelik okul öncesi ve okul çağı döneminde bazı örnek modeller uygulanmaktadır. Bu kapsamda yer alan kuşaklararası dayanışma modelleri, yaşlı bireyler ile çocukları ve ailelerini biraraya getirmektedir. Bu modeller sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz yapmanın önemi konusunda yaşlıların ve ailelerinin çocuklara rol modeli olmalarını sağlamaktadır. Çocukluk döneminde obeziteyi önlemek için farklı kuşakları biraraya getiren bu modeller yaşam kalitesini artırma, yaşlılara olum tutum geliştirme ve kuşaklararası dayanışmayı güçlendirme açısından önemlidir.

Ülkemizde ise çocukluk döneminde obeziteyi önlemeye yönelik kuşaklararası dayanışma modellerine rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada bir salgın haline gelen obeziteyi önlemek için dünyada uygulanan bazı örnek modellere bağlı olarak farklı kuşakların nasıl biraraya geldiklerini, gerçekleştirilen etkinlikleri ve bu kuşakların karşılıklı kazanımlarını açıklamak amaçlanmıştır. Bu modellerin hayata geçirilmesi için yapılacak işbirliği; çocukluk döneminde obeziteyi önlemeye yönelik insan kaynağının artırılması, modellerin sürdürülebilirliği, finansal destek sağlanması, özellikle obeziteye karşı duyarlılık kazandırılması ve toplumsal kapasitenin harekete geçirilmesi açısından önemli bir gerekliliktir.

Anahtar Kelimeler: Kuşaklararası dayanışma, model, çocukluk çağı, obezite, beslenme

* Yrd.Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü

** Dr.Dyt., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü

INTERGENERATIONAL SOLIDARITY MODELS: “A PROPOSAL FOR PREVENTING CHILDHOOD OBESITY”

Abstract

Adequate and balanced nutrition of children in order to develop physically, cognitively, psycho-socially and their acquiring healthy eating habits at early ages are extremely important. Due to the fact that obesity incidence increased in almost all age groups, obesity has become a major public health problem globally. Therefore, some sample models in pre-school and school age have been applied to prevent the childhood obesity in the world. One of them is intergenerational solidarity models and they bring families with children and older individuals together. These models establish the elderly and the parents to be role models to the children about the importance of healthy eating and regular exercise. Bringing together different generations in order to prevent childhood obesity, these models are important in terms of improving quality of life, developing positive attitudes towards the elderly and strengthening intergenerational solidarity.

In our country, the intergenerational solidarity models in order to prevent childhood obesity are not available. Therefore, in this study, based on some sample models conducted in the world, it is aimed to explain how different generations can come together, activities practiced and mutual benefits of these generations in preventing obesity's becoming epidemic. Cooperation for the implementation of these models is an important necessity in terms of increasing human resource for the prevention of childhood obesity, sustainability of the models, providing financial support, especially raising awareness against obesity and mobilizing community capacity.

Key Words: Intergenerational solidarity, model, childhood, obesity, nutrition

GİRİŞ

Yakın zamana kadar hemen her nesil açlık ve yiyecek kıtlığı ile karşı karşıya iken, günümüzde tarımsal ve endüstriyel alandaki teknolojik gelişmeler dünya genelinde besin üretiminin artmasına olanak sağlamıştır. Ancak bu yiyeceklerin çoğunluğu yüksek miktarda enerji, doymuş yağ, rafine şeker ve tuz içermektedir. Bu yiyeceklere erişimin kolay olması “Batı Diyeti” olarak bilinen beslenme alışkanlıklarının gelişmesine neden olmuştur (Cabellero, 2007: 1, Cordain vd. 2005: 342). Bu nedenle modern toplum, sağlıksız beslenme ve düşük fiziksel aktivitenin bir sonucu olarak kötü beslenmenin yeni bir biçimi olan fazla kiloluluk ve obezite ile karşı karşıya kalmıştır

(Cabellero, 2007: 2). Böylelikle sağlığı bozacak ölçüde vücutta anormal ya da aşırı miktarda yağ birikmesi olarak tanımlanan obezite, günümüzün en önemli halk sağlığı sorunlarından biri haline gelmiştir (World Health Organization, 2015a). Çünkü başta ABD olmak üzere her ülkede obezite görülme sıklığı hemen her yaş grubunda giderek artmıştır. Dünya genelinde fazla kilolu ve obez olan çocukların oranı 1980-2013 yılları arasında %47.1 oranında yükselerek 42 milyona ulaşmıştır (World Health Organization, 2015b: 6). Afrika ve Asya'daki çocuklarda da fazla kiloluluk ve obezite görülme sıklığı giderek artmaktadır. Bu eğilimin devam etmesi durumunda 2025 yılına gelindiğinde dünyada 70 milyondan fazla bebeğin ve çocuğun fazla kilolu ya da obez olacağı tahmin edilmektedir (World Health Organization, 2015b: 8)

Ülkemizde ise 2010 yılında yürütülen bir araştırma sonucuna göre, 0-5 yaş grubunun %17.9'unun fazla kilolu, %8.5'inin obez olduğu belirlenmiştir (Sağlık Bakanlığı, & Hacettepe Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, 2014: 454). "Türkiye Okul Çağı Çocuklarında Büyümenin İzlenmesi (TOÇBİ) Projesi" araştırma raporuna göre 2009 yılında 6-10 yaş grubu çocuklar arasında fazla kilolu olma oranı %14.3, obezite oranı ise %6.5'tir (Sağlık Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2011: 48). Bu sonuçlar ülkemizde her beş çocuktan birinin kilolu olması ile ilişkili hastalıklar açısından risk altında olduğunu göstermektedir (Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı & Hacettepe Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü, 2013: 2). Ayrıca "Çocukluk Çağı Araştırması"nda 7-8 yaş arası çocuklarda fazla kilolu olma oranı %14.2 ve obez olma oranı ise %8.3 olarak bulunmuştur (Sağlık Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı & Hacettepe Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü 2013: 23). Ülkemizde kentsel bölgede yaşayan çocuklarda obezite görülme sıklığının (%8.5), kırsal alanlardan (%4.0) daha yüksek olduğu saptanmıştır (Sağlık Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü & T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2011: VII).

Son yıllarda Türkiye'yi de kapsayacak bir biçimde çocukluk çağı obezitesinin küresel boyut kazanması ile birlikte bu soruna neden olan risk faktörlerine ve sonuçlarına daha fazla odaklanılmaktadır. Buna göre çocukluk çağında obezitenin gelişmesinde, enerji alımı ile harcanması arasındaki dengesizliğin, metabolizma, genetik gibi biyolojik faktörlerin ve özellikle besin tüketimi ve beslenme davranışının etkili olduğu belirtilmektedir (Jingxiong vd, 2007: 377; Yajnik ve Deshmukh, 2008: 203).

Diğer yandan obezitenin gelişimine ortam hazırlayan ve katkı sağlayan çevrede büyümenin de çocukluk çağı obezitesi için önemli bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (Lake ve Townshend, 2006: 262; Procter, 2007: 29). Enerji alımının artmasına ve enerji harcamasının azalmasına neden olan beslenme ve fiziksel aktivitedeki değişiklikler bu çevre ile ilişkilendirilmektedir. Aşırı yemek yenmesi, ev dışında beslenmenin

artması ve buna bağlı olarak enerji içeriği yüksek, besin değeri düşük yiyecek-içecek tüketiminin artması, öğün atlanması ve porsiyon ölçülerinin büyümesi enerji alımının artmasına neden olan faktörler arasında sıralanmaktadır. Okulda ve okul dışında fiziksel aktivite olanaklarının azalması, hareketsiz yaşam tarzının benimsenmesi ise enerji harcamasının azalmasında etkili faktörler olarak gösterilmektedir (Procter, 2007: 31-36).

Çocukluk çağında obeziteye ortam hazırlayan faktörler arasında televizyon ve medya da yer almaktadır. Zira çocukların uzun süre sağlıksız besin tercih etmelerine neden olan (Lewis and Hill, 1998: 206, Borzekowski ve Robinson, 2001: 42) ve onları hedef alan yiyecek reklamlarına maruz kaldıkları (Linn, 2004: 370, Neville vd. 2005: 108, Guran vd. 2010: 427); gün içerisinde uzun süre televizyon izledikleri (Çifçili vd. 2003: 67, Guran vd. 2010: 428-430); televizyonda gördükleri her yiyeceği istedikleri; televizyon izlerken cips, şekerleme gibi yüksek enerjili yiyecek tükettikleri (Arnas, 2006: 138) dikkate alındığında kilo almaları kaçınılmazdır.

Yukarıdaki risk faktörlerinin etkileri göz önünde bulundurularak obezitenin, çocukların yaşamında olumsuz sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Zira obezite, çocuklarda tip 2 diyabet, hipertansiyon, yüksek kolesterol, inme, kalp hastalıkları, bazı kanser türleri ve artrit gibi kardiyovasküler ve metabolik hastalıkların görülme riskini artırmaktadır (Lobstein ve Jackson-Leach, 2006: 33). Buna ek olarak, çocukluk çağı obezitesi davranışsal ve duygusal açıdan zorlukların yaşanması, damgalanma, yetersiz sosyalizasyon ve öğrenme güçlüğü gibi psikososyal sorunlara da neden olabilmektedir (Miller vd. 2015: 143; Pizzi ve Vroman, 2013: 100). Ayrıca, çocukluk döneminde obez olmak yetişkin dönemde obez olma riskini arttırmaktadır (Dietz, 1994: 955; Freedman vd. 2005: 22; Whitaker vd. 1998: 3). Bu nedenle çocukların erken dönemde yeterli ve dengeli beslenmelerini, sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanmalarını ve düzenli egzersiz yapmalarını destekleyecek ve özendirerek girişimlere ihtiyaç vardır. Bu girişimlerin mümkün olduğunca erken yaşta başlatılması obezitenin ve obeziteye bağlı sağlık sorunlarının azaltılması açısından önemlidir. Bu süreçte sağlıklı yaşam alışkanlıklarının çocuklara kazandırılmasında ailenin etkisi göz önünde bulundurulduğunda başta çocuklar olmak üzere ailelerinin, özellikle diğer aile büyüklerinin (büyükannelerin, büyükbabaların) ve çevrelerindeki diğer bireylerin (arkadaş, bakıcı gibi) bu girişimlere dahil olmaları gerekmektedir. Bu nedenle obezitenin önlenmesinde etkili bir çözüm olarak kuşaklararası dayanışma modelleri önerilmektedir. Ülkemizde obeziteyi önlemeye yönelik farklı kuşakları biraraya getiren modellerin olmadığı göz önünde bulundurularak bu çalışmanın konusu *obeziteyi önlemeye yönelik kuşaklararası dayanışma modelleridir*. Bu çalışmanın amacı ise (i) dünyada uygulanan örnek modellere bağlı olarak çocukluk çağında obeziteyi önlemek üzere farklı kuşakların nasıl biraraya geldiklerini, (ii) bu modeller kapsamında gerçekleştirilen etkinlikleri ve (iii) bu kuşakların karşılıklı kazanımlarını açıklamaktır.

ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİNİN ÖNLENMESİ İÇİN

“AİLE BÜYÜKLERİNE” ODAKLANMAK

Uluslararası literatürde çocukluk çağı obezitesinde ebeveynlerin etkili olduğuna ilişkin kanıtlar (Golan, 2006: 66; Hui vd. 2003; 1411; Kaplan vd. 2006: 298) bulunmakla birlikte, son yıllarda özellikle büyükanne, büyükbaba gibi yaşlı aile büyüklerinin de erken çocukluk obezitesinde rolü olduğunu gösteren araştırma sonuçlarına (Jingxiang vd. 2007: 377; McKinney, 2012: 83; Pearce vd. 2010: 1160) rastlanmıştır. Örneğin İngiltere’de yapılan bir araştırmada (Pearce vd. 2010: 1160) yaşlılar aracılığı ile çocukların bakımının gerçekleştirilmesi ile 3 yaşındaki çocukların fazla kilolu olmaları arasında ilişki bulunmuştur. Bu nedenle çocuklara informal bakım veren yaşlılara yönelik sağlık bilgisi verilmesinin de gerekli olduğuna dikkat çekilmiştir. McKinney (2012: 83) tarafından yapılan çalışmada, büyükannelerin, çocukların ağırlıkları üzerinde oldukça fazla etkili oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma (McKinney, 2012: 83) sonucunda aile içindeki farklı kuşakların erken çocukluk obezitesi için risk oluşturabileceğine ve obeziteyi önlemek için aile temelli yaklaşımlara önem verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Dünyada yürütülen bazı araştırma sonuçları (Davis vd. 2008: 549; Li vd. 2015: 91) ise okul dönemindeki çocukların bakımını üstlenen yaşlıların çocukluk çağı obezitesinde önemli rol oynadıklarını göstermektedir. Örneğin Davis ve arkadaşları (2008: 549) ABD’de ülke çapında yapılmış olan bir araştırmanın verilerini kullanarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırmada (Davis vd. 2008: 549), çocukların (5-19 yaş) kilolu olma durumu, birlikte yaşadıkları yaşlıların kilolu olma durumuna göre incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda çocukların kilolu olmalarında, birlikte yaşadıkları yaşlıların kilolu olmalarının da etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun genetik olabileceği gibi beslenme alışkanlıkları ile de ilişkili olabileceği vurgulanmıştır (Davis vd. 2008: 552). Çin’deki bir grup aile, aile ile birlikte yaşayan yaşlılar, okul personeli ve 8-10 yaşlarını içeren çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, yaşlılar ile birlikte yaşayan çocuklar arasında obezite görülme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle bu yaş grubundaki çocuklara sağlıklı beslenme davranışı kazandırmak için yapılacak girişimlere yaşlıların da dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Li vd. 2015: 91).

Ailelerin ve ailedeki yaşlı büyüklerin, çocukların beslenmelerine ilişkin alışkanlıkları üzerinde etkili oldukları dikkate alınarak özellikle çocuklara yönelik beslenme eğitimini içeren girişimlerde, ailedeki tek kuşağın (sadece anne ya da sadece baba gibi) hedef alınmaması gerektiği belirtilmektedir. Çünkü bu girişimlerde eğitim, genellikle annelere verilmekte ve anneleri aracılığı ile çocuklardan olumlu davranış değişikliği göstermeleri beklenmektedir. Ancak yetişkin bireylerin, öğrendiklerini özellikle evde uygulamaya çalışırken eğitime katılmayan aile bireylerinin engeline takıldıkları ve

çocuklar için beklenen davranışların alışkanlığa dönüşmesinin oldukça zor olduğu vurgulanmaktadır (Kaplan vd. 2008). Bu nedenle çocukluk çağında obeziteyi önlemek için başta çocuklar olmak üzere annelerinin yanı sıra babalarının ve hatta onların bakımını üstlenen diğer aile büyüklerinin (büyükannelerin, büyükbabaların) bu modellere katılmaları önem taşımaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk ve okul çağı döneminde çocuklara sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırarak obezitenin önlenmesi için farklı kuşakları biraraya getiren “Kuşaklararası dayanışma modelleri” önerilmektedir.

ÇOCUKLUK ÇAĞI OBEZİTESİNİN ÖNLENMESİ İÇİN “KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ”

Dünyada çocukluk çağı obezitesini önlemek üzere yürütülen kuşaklararası dayanışma modelleri okul öncesi ve okul çağındaki çocuklara yöneliktir. Bu örnek modellere bağlı olarak çocukluk dönemi obezitesini önlemek üzere farklı kuşakların nasıl biraraya geldikleri, gerçekleştirilen etkinlikler ve bu kuşakların karşılıklı kazanımları bu bölümde kapsamlı olarak açıklanmaktadır.

(i) Okul Öncesi Kuşaklararası Dayanışma Modelleri: Dünyada özellikle okul öncesi bakım ve eğitim kurumlarındaki ve bu kurumlarla işbirliği yapılarak yürütülen kuşaklararası dayanışma modelleri gün geçtikçe artmaktadır. Okul öncesi bakım ve eğitim alanları; bu modellerinin yürütülmesinde çalışan personel, gönüllüler, bakım ve eğitim alan çocuklar ve aileleri ile önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Bu önemli insan kaynağının işbirliğinde belirli bir amaç için (örneğin obezitenin önlenmesi) çocukların, ailelerinin, (varsa) gönüllülerin ve yaşlıların biraraya getirilmesi ile her iki (çocuk-yetişkin/yaşlı) kuşak arasında etkileşim sağlanması amaçlanmaktadır.

Özellikle bu alanlarda yürütülen kuşaklararası modeller aracılığı ile yaşlıların; çocukların motivasyonundan, sevgisinden, ilgisinden yararlanmaları hedeflenmektedir. Ayrıca yaşlı kuşağın (aile içindeki ya da dışındaki) belirli bir amaca yönelik bilgiyi, beceriyi ya da deneyimi çocuklara aktararak bir anlamda onlara belirli bir amaç doğrultusunda rol modeli olmaları sağlanmaktadır (The Pennsylvania State University, 2003: 8).

Okul öncesi eğitim ve bakım alanlarında yürütülen dayanışma modelleri çocukların, yaşlıların, aile bireylerinin ya da toplumun yararı için sınırlı kaynak sağlayabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim ve bakım alanları ile yaşlılara yönelik kuruluşlar arasında işbirliği yapılarak çocukları ve yaşlıları biraraya getiren farklı modeller hayata geçirilmeye çalışılmaktadır (Generations United, 2006: 1).

Bu kapsamdaki okul öncesi kuşaklararası modelleri üç başlık altında incelemek mümkündür (Davidson ve Boals-Gilbert, 2010: 23-25):

AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET

- ✓ Yaşlıların, çocuk bakımı merkezlerindeki ya da okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklarla belirli bir amaç doğrultusunda biraraya geldikleri kuşaklararası modeller,
- ✓ Okul öncesi dönemdeki çocukların, yaşlı bakımevlerinde ya da huzurevlerinde belirli bir amaç doğrultusunda biraraya geldikleri kuşaklararası modeller,
- ✓ Hem okul öncesi dönemdeki çocukların ve ailelerinin hem de yaşlıların ortak bir alanda (örneğin bir toplum merkezi gibi) belirli bir amaç için biraraya geldikleri kuşaklararası modeller (Davidson ve Boals-Gilbert, 2010: 23-25).

Yukarıdaki modeller erken çocukluk döneminde pek çok amaca yönelik olarak farklı etkinlikler gerçekleştirilerek (okuma, yazma, resim yapma vb.) yürütülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukları, ailelerini ve yaşlıları biraraya getirmedeki ortak amaçlardan biri de “obeziteyi önlemek”tir.

Obeziteyi doğrudan önlemeye yönelik olarak yürütülen modellerden biri “Five&Fit”tir. Temple Üniversitesi Sağlık ve Sosyal Hizmet Okulu tarafından geliştirilmiş olan bu modelde, 2-5 yaş arasındaki çocuklar ile 55 yaş ve üzerindeki yaşlı bireyler biraraya getirilmiştir. Yaşlı bireyler bu model aracılığı ile çocuklara ve onların ailelerine sağlıklı beslenme ve fiziksel aktiviteyi artırma konusunda rehberlik etmişlerdir. Ayrıca bahçede meyve-sebze yetiştirme, yiyeceklerin tadını test etme ve buna yönelik eğitim gezisini içeren aktiviteler ile çocuklar sağlıklı beslenme alışkanlıkları konusunda bilinçlendirilmişlerdir. ABD’de bir çocuk eğitim merkezinde yürütülmeye devam eden bu model aracılığı ile çocuklar arasında sağlıklı beslenme alışkanlıklarının kazandırılmasını ve fiziksel aktivitenin artırılmasını içeren davranış değişikliğini sağlamak amaçlanmıştır. Böylece çocukların, bu davranışları okul öncesi eğitim kurumlarında ve evlerinde alışkanlık haline getirerek uygulamalarına destek olunmuştur. Ayrıca çocukların ve ailelerinin sağlıklı besinlere ulaşmaları ve çocuklara oyun alanı sağlanması konusunda toplum üyelerini savunuculuk yapmaya yönlendirme konusunda da bu modelin etkili olduğu belirlenmiştir

(<http://www.sandiegocounty.gov/content/dam/sdc/hhsa/programs/ais/documents/IGDirectory.pdf>: 8).

Obeziteye neden olan en önemli risk faktörlerinden biri fiziksel aktivitenin azalmasıdır. Bu nedenle Friedman ve Godfrey (2007: 79-80) obeziteyi önlemek üzere kuşaklararası egzersiz modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde Amerika’daki bir yaşlı merkezinin katılımcıları ile 4 ayrı kreşe devam eden 3-5 yaşları arasındaki çocuklar biraraya getirilmiştir. Bu modelde ara öğün almanın önemi ve yaşlı sorunlarına farkındalığı artırmak üzere her hafta kuşaklararası öykü ve oyunların yer aldığı etkinlik-

ler düzenlenmiştir. Aynı zamanda bu modelde hem çocukların hem de yaşlıların birlikte her ay bir egzersiz sınıfına katılmaları sağlanmıştır. Egzersizler her iki kuşağın fiziksel ihtiyaçlarına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu model aracılığı ile yaşlılar sağlıklı yaşam alışkanlıklarını çocuklarla birlikte sergileyerek onlara rol modeli olmuşlardır. Yaşlılar bu modele katılarak egzersizin sağlığa faydalarını öğrenmişlerdir ve çocuklara egzersiz yapma konusunda rol modeli olarak özsaygılarının arttığını ifade etmişlerdir. Çocukların ise yaşlı bireylere karşı olumlu tutum sergilemelerinde ve egzersizi yaşam boyu bir uğraş olarak algılamalarında bu modelin önemli olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan çocukların, sağlığa yönelik yönergeleri takip etmeyi ve egzersiz hareketlerini tamamlamayı öğrendikleri de bulunmuştur (Friedman ve Godfrey, 2007: 79-80).

Bazı kuşaklararası modellerde yaşlılar arasında da obeziteyi önlemek amaçlanmıştır. Bu modellerden biri Kaliforniya'daki Oasis Enstitüsü tarafından çocukluk (3-5 yaş) ve yaşlılık (50 yaş üzeri) obezitesini önlemek için yürütülen kuşaklararası dayanışma modelidir. "*Çocuk Sağlığına Eşgüdümlü Yaklaşım / Coordinated Approach to Child Health (CATCH)*" (The Oasis Institute, 2009: 12) kapsamında *CATCH Sağlıklı Alışkanlıklar* kuşaklararası modeli olarak bilinen bu model, obeziteyi önlemek için sağlıklı beslenmeyi ve aktif yaşamı desteklemek üzere geliştirilmiştir. Bu modelde 50 yaş üzerindeki yetişkinler 3-12 yaş aralığındaki çocuklara sağlıklı yaşam alışkanlıklarını öğretmek için mentör (daha tecrübeli bir grup olarak aktif yaşlıların, çocuklara ihtiyaç duydukları konularda yardımcı olmaları) olarak görev almışlardır. Bu model kapsamında yaz kamplarında ve okul sonrasında yaşlılar, çocuklara beslenme konusunda pratik bilgiler vermişler ve sağlıklı atıştırma alışkanlıklarına yönelik çeşitli etkinlikler yaptırılmışlardır. Ayrıca bu model ile çocukların yaşlılarla birlikte 30 dakikalık fiziksel aktivite gerçekleştirmeleri de sağlanmıştır. Bu modele katılan ve bir anlamda çocuklar aracılığı ile topluma hizmet eden gönüllü yaşlıların, bu modele katılmayanlara oranla depresyon ve mortalite oranlarının azaldığı, fonksiyonel becerilerinin arttığı bulunmuştur. Diğer yandan bu modele katılan çocukların ve yaşlıların sağlığa yönelik bilgi, tutum ve davranışlarında önemli düzeyde ilerleme olduğu bulunmuştur. Ayrıca her iki grubun meyve ve sebze tüketimlerinin arttığı, hareketsiz yaşam biçimini destekleyen televizyon ve video oyunları oynamaya ayırdıkları zamanın azaldığı bulunmuştur. ABD'de yürütülen bu modelin amaçlarından biri de çocukluk ve yaşlılık dönemindeki obeziteyi önlemek üzere sağlıklı alışkanlıklar kazandırmayı yaygınlaştırmak olmuştur. Bu amaçla model, işbirliği yapılan kuruluşların (okullar, yaşlı merkezleri gibi) insan kaynağı ve maddi destekleri ile birlikte bugün yaklaşık ABD'deki 19 şehirde, ulusal ve bölgesel düzeyde yürütülmeye devam etmektedir (The Oasis Institute, 2013: 1-3).

Okul öncesi dönemde yürütülen kuşaklararası modellerden bir diğeri, Amerika'daki çocuk ve yaşlı merkezinin işbirliğinde yürütülmektedir. Bu modelde aynı alanı paylaşan çocukların ve yaşlıların birlikte etkinlik düzenlemeleri sağlanmıştır. Aynı

zamanda organik üretim yapmaya ve sağlıklı besin temin etmeye yönelik kuşaklararası bir girişimde bulunulmuştur. Bununla birlikte her iki kuşak, yetiştirdikleri sebzeleri hazırlamak ve pişirmek üzere biraraya getirilmiştir. Oyun ve gezilerle de her iki kuşağın fiziksel aktivitelerini artırmak hedeflenmiştir. Bu modelin yetiştirme, öğretme, torun sevgisini giderme gibi yaşlılık dönemi ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocukların kendilerini model aldıklarının farkında oldukları için yaşlıların, belki yemekten hoşlanmasalar bile sağlıklı besinleri tükettikleri, çocuklara da bu besinleri tüketmeleri konusunda rol modeli oldukları bulunmuştur. Çünkü çocuklarla iletişim kuran yaşlıların özellikle belirli sebzelerin ve meyvelerin neden tüketilmesi gerektiğini açıklayarak çocuklarla etkileşimde bulunma fırsatı yakaladıkları belirtilmiştir. Çocuk için oldukça koruyucu, sağlıklı ve güvenli bir çevrede kurulan bu etkileşim sayesinde çocukların yeni besinleri denemeyi, fiziksel aktivitelerini artırabilmek için yeni hareketleri ve kendilerine güvenmeyi öğrendikleri bulunmuştur. Ayrıca önleyici sağlık programı niteliğinde olan bu model, besin değeri yüksek yiyeceklerin okul öncesi dönemden itibaren çocuklara öğretilmesinde etkili olmuştur. Böylece obezite ve buna bağlı olarak artan kronik hastalıklar da göz önünde bulundurulduğunda yaşam boyu sağlıklı beslenme alışkanlıklarının erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bu programların hastalıkların önlenmesinde ve buna yönelik eğitim aktivitelerinin eğlenceli bir biçimde yürütülmesinin de çocuklara sağlıklı beslenme ve egzersiz alışkanlıklarının kazandırılmasında daha etkili olduğu belirtilmiştir (Cooper, 2009).

Okul öncesinde obezitenin önlenmesine katkı sağlayan diğer bir model “Cuyamaca Koleji Kuşaklararası Bahçesi / Cuyamaca College Intergenerational Garden”dir. Bu model çocuklar için bir eğitim programı ve kuşaklararası bahçe düzenlemek üzere Amerika’daki bir kolejın bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Bu bahçede yaşlıların ve 2-5 yaş arasındaki çocukların biraraya gelmeleri sağlanmıştır. Farklı çiçek, meyve ve bitkilerin yetiştirildiği bu bahçede gönüllü yaşlıların Çocuk Gelişimi Merkezi’ndeki 60 çocuk ve ailesi ile birlikte haftada 5 saat çalışmaları sağlanmıştır. Gönüllü yaşlılar bu bahçede çocuklar ve aileleri ile birlikte bilgi ve becerilerini paylaşmışlardır. Böylece açık havada yaşlılarla iletişim kuran çocukların sağlıklı beslenme alışkanlıkları, egzersizin önemi, besinlerin nereden alınması gerektiği konusunda bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmıştır.

(<http://www.sandiegocounty.gov/content/dam/sdc/hhsa/programs/ais/documents/IGDirectory.pdf>: 7).

(ii) Okul Çağında Kuşaklararası Dayanışma Modelleri: Uluslararası literatürde okul çağındaki çocuklara yönelik olarak yürütülen kuşaklararası dayanışma modelleri oldukça fazladır. Ancak bu çalışmada bu modellerden sadece bazılarına yer verilmiştir. Çünkü bazı modeller halen yürütülmeye devam etmektedir ve bir araştırma raporuna

dönüştürülmemiştir ya da kanıt temelli bilgi olanağı sunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada okul çağındaki çocuklarla yaşlı kuşağı biraraya getiren ve kanıt temelli bilgi sağlayan bazı modellere yer verilmiştir. Bu modellerde genellikle genç kuşağın (ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencilerini içeren) yaşlı kuşak ile bağlantı kurması sağlanmaktadır. Böylece okulların işbirliği ile bu modellere katılan her iki kuşağın belirli bir amaç doğrultusunda birbirlerinin yaşamlarına katkı sağlamaları amaçlanmaktadır (Kaplan, 2001: 4). Bu modeller için en çok Kaplan (2001: 3)'ün sınıflaması kullanılmaktadır.

Kaplan'dan Yıldırım (2015: 281-282)'in aktardığına göre bu modeller;

- ✓ Eğitim müfredatındaki alanlarla bağlantılarına (tarih, sanat dersi vb.)
- ✓ Hizmet sağlama yönelimine (yaşlı kuşaktan genç kuşağa- genç kuşaktan yaşlı kuşağa) ve;
- ✓ Belirli bir zamanda (sadece bir defa, mevsimsel, yıllık ve ara sıra) yürütülmesine göre üç başlık altında sınıflandırılmaktadır.

Bu modellerin, okul çağındaki çocukları, ailelerini ve yaşlıları biraraya getirmesindeki ortak amaçlardan biri de “*obeziteyi önlemek*”tir. Bu noktada özellikle belirtilmelidir ki, UNESCO (1989: 2)'nin çocuk tanımı (18 yaş altı) ve Türkiye’de ilkokula başlama yaşı (6) göz önünde bulundurularak bu çalışmada 6-17 yaşları arasındaki çocukların katılımı ile gerçekleştirilen kuşaklararası modeller açıklanmaktadır.

Dünyanın farklı ülkelerinde obeziteyi önlemeye yönelik modellerde okulların bahçesi, oldukça işlevsel bir biçimde kullanılmaktadır. Okul bahçesi kullanılarak çocukların, ailelerinin ve yaşlıların biraraya getirildiği bu modellerde pek çok okul kendi meyve ve sebzelerini yetiştirmektedir. Ayrıca bahçede taze sebze ve meyve yetiştirilmesinin ve bu besin gruplarını taze tüketmenin önemi konusunda etkinlik planlanmaktadır (Health and Human Services Agency, Live Well San Diego & San Diego County Office of Education, 2015: 18). Bu modellerden biri “*San Marcos Yaşlı Merkezi Kuşaklararası Bahçe Projesi / San Marcos Senior Center Intergenerational Garden Project*”dir. Bu modelde, yaşlıların ve öğrencilerin “San Marcos Toplum Bahçesi” olarak bilinen kuşaklararası bir bahçede biraraya gelmeleri sağlanmıştır. Bu model aracılığı ile yaşlılar, bu okulda görevli olan öğretmenler ile işbirliği yaparak her gün bu bahçede ve haftada iki kez de sınıfta öğrenciler ile biraraya gelmişlerdir. Bu modele katılan öğrenciler bahçede etkinliğe katılmadan önce yiyeceklerin nasıl yetiştirileceği, ürünlerin bahçeye nasıl ekileceği, dikileceği ve hasat edileceği, meyvelerin nasıl yenilmesi gerektiği konusunda sınıf ortamında eğitim almışlardır. Eğitim sonrasında bu amaca yönelik olarak yaşlılar ve öğrenciler eğlenceli aktiviteler ile bu bahçede birlikte çalışmışlardır. Yetiştirdikleri ürünleri ise biraraya gelerek kendi becerileri doğrultusunda (örneğin patates salatası yapma gibi) hazırlamışlardır ve birlikte yeme olanağı bul-

muşlardır. Bu kuşaklararası bahçe modelinin özellikle çocuklara daha fazla sosyalleşme, sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırma ve özellikle yaşlı kuşakla etkileşimlerini artırarak çocukların yaşlılara yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir

(<http://www.sandiegocounty.gov/hhsa/programs/ais/documents/IGDirectory.pdf>: 24).

Okul çağında obeziteyi önlemek için kuşaklararası dayanışma modelleri kapsamında kullanılan tekniklerden biri de mizahtır. Kuşaklararası gösteriler aracılığı ile gerçekleştirilen bu modelde çocukluk çağında obezite ve fazla kilolu olmaya ilişkin toplumsal mesaj verilmektedir (Simson vd. 2008: 83). Bu model Amerika'da Maryland Üniversitesi'ndeki Mizah İletişimi ve Sağlık Liderliği Enstitüsü tarafından, sağlık hizmetleri ve yönetimi ile mizah konusundaki uzmanların işbirliğinde yürütülen bilimsel bir enstitü ile hayata geçirilmiştir. "*Sağlığı İyileştirmenin Yolu Mizah/Humor Your Way to Good Health*" adlı bu modelde gelecek kuşaklara miras bırakmak üzere bir sorumluluk hissi uyandırmaları ve değerli deneyimlerini paylaşmaları amacı ile aileler ve aile büyükleri (50 yaş ve üzeri) modelin liderleri olarak seçilmiştir. Aynı zamanda ailelerin böyle bir modele dahil edilmelerinde, toplumsal temelli bu liderliğe ayıracak zamana ve becerilere sahip olabilecekleri ve bilinçli yaşlıların çocukların sağlığını etkileme potansiyelleri göz önünde bulundurulmuştur. Liderlere beslenme, mizah teknikleri, kuşaklararası ilişkiler, çocuklar, okullar ve liderlik konusunda eğitim verilmiştir (Middlemiss ve Meyer'den aktaran Simson vd. 2008: 85). Mizah İletişimi ve Sağlık Liderliği Enstitüsü bu modeli, ulusal ve küresel olarak halka açık 25'ten fazla alanda gerçekleştirmiştir. Enstitü'de yaklaşık 2000 lider eğitim almış ve her biri ücret almadan yaklaşık 200-450 saat arasında performans sergilemiştir. Okullarda da yürütülen bu model kapsamında çocukların okul performansını ve sağlığını etkileyen önemli bir sağlık sorunu olarak obezite ve fazla kilolu olma konusuna odaklanılmıştır. Bu modelde çocuklar arasında obezitenin ve fazla kilolu olmanın salgın olduğu, besin piramidi kullanılarak sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz yapmanın önemi, mizah kavramları ve uygulamaları, çocuklara sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite yapmayı öğretecek mesajları içeren mizah teknikleri, bu aktiviteleri planlama ve yürütme konusunda liderlere eğitim verilmiştir (Simson vd. 2008: 87-88). Bu model aracılığı ile çocukların sağlıklı besin seçimi yapma konusunda bilgi ve beceri kazandıkları belirlenmiştir (Simson vd. 2008: 92). Çocukları, aileleri, 50 yaş üzerindeki yetişkinleri, yaşlıları, okul personelini ve diğer toplum üyelerini bir araya getiren bu modelin, obeziteyi önlemek için toplumsal mesaj vermesi açısından da önemli olduğu belirtilmiştir (Simson vd. 2008: 99).

Okul çağındaki çocuklara yönelik bazı modellerde ise obezitenin önlenmesi için fiziksel aktiviteyi artırmaya yönelik etkinliklerin planlandığı dikkati çekmiştir. Örneğin "*La Mesa Walk 'N' Roll – Güvenli Yollar / Safe Routes*" modelinde yürüyüş yapan ve bisiklet süren çocuk ve yetişkin sayısını artırmak hedeflenmiştir. Bunun için anaoku-

lundan başlayarak 8.sınıfa kadar ve engelli çocukları da kapsayacak biçimde, çocukların okula güvenli bir biçimde yürüyerek ya da bisiklet kullanarak gitmeleri amaçlanmıştır. Yaşlılar, bu modellere katılan ve okula yürüyerek ya da bisikletle giden çocukları izleyerek bir anlamda onların caddelerdeki güvenliğini artırmaya da katkı sağlamışlardır. Yaşlıların üstlendiği bu rol sayesinde ailelerin, çocuklarını bu modellere rahat bir biçimde göndermeleri de sağlanmıştır. Ayrıca sokakta yürüyerek ya da bisiklet kullanarak okula giden çocukların güvenliği için onları izleyen yaşlıların; okul yetkilileri, çocukların aileleri ve komşuları ile etkileşim kurmaları mümkün hale getirilmiştir. Bu modelin fiziksel aktiviteyi artırma, okula yürüyerek ve bisikletle giden çocuk sayısını artırma, yayalara (çocuklara) ve bisiklet süren çocuklara güvenlik ilkelerini öğretme açısından önemli katkılar sağladığı bulunmuştur. Bu noktada özellikle belirtilmelidir ki, bu modelin çocukluk çağına yürümeyi ve bisiklet kullanmayı teşvik etmesi nedeni ile obezitenin önlenmesine de katkı sağladığı söylenebilir

(<http://www.sandiegocounty.gov/hhsa/programs/ais/documents/IGDirectory.pdf>: 18).

TÜRKİYE’DE OBEZİTENİN ÖNLENMESİ İÇİN “NEDEN”

KUŞAKLARARASI DAYANIŞMA MODELLERİ?

Ülkemizde çocukluk çağı obezitesini ve bu sorunun sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için başlatılan bazı girişimler vardır. Özellikle okul çağındaki çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlığı kazandırılması ve obezite konusunda farkındalık yaratılması amacıyla ilk adımlar atılmaya başlanmıştır

(<http://www.okuldadiyabet.org/egitimPlatformu/>).

Bu girişim Çocuk Endokrinoloji Derneği, Mili Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığının işbirliği ile okullarda sürdürülen “Okulda Diyabet ve Obezite Programı” ile gerçekleştirilmiştir. Bu program kapsamında, çocukların güvenli ve sağlıklı beslenme bilinci kazanmalarına katkı sağlamak ve çocukluk çağı obezitesini önlemek amacıyla Başbakanlık tarafından “Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı” (2011) başlıklı bir genelge (29.09.2010 tarihli ve 2010/22 sayılı) yayınlanmıştır. Bu genelge sonucunda okul kantinlerinde obeziteye neden olabilecek yiyeceklerin satışına sınırlamalar getirilmiştir. Ayrıca Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun (2011, 03.03.2011 tarihli ve 27863 sayılı) çıkarılarak medyada çocukların sağlığına zararlı ve obez olmalarına neden olabilecek yiyeceklerle, radyo ve televizyon programlarında yer verilmemesi için önemli girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimler, Türkiye’de çocukluk çağı obeziteye neden olan yiyeceklerle karşı farkındalık oluşturmak açısından önemli uygulamalardır. Ancak çocukluk çağı obezitesinin gelişmesinde pek çok faktörün rol oynadığı ve özellikle bu sorunun aile içinde sosyalleşmeye bağlı olarak ortaya

çıkabileceği göz önünde bulundurulduğunda, obeziteyi önleme girişimlerinde aile yaklaşımının da dikkate alınması son derece önemlidir.

Özellikle gelişim dönemi açısından erken yaştaki çocukların, beslenme açısından ailelerine bağımlı oldukları bilinmektedir (Akt. Özyürek vd. 2013: 131). Zira ülkemizde yapılan bazı araştırma sonuçları özellikle okul öncesi dönemde (Yabancı vd. 2009: 402) ve okul çağındaki çocuklar arasında obezitenin önlenmesinde anneler başta olmak üzere (Uskun vd. 2005: 21) ailenin etkisinin (Savaşhan vd. 2015: 20;) önemli olduğunu göstermiştir. Örneğin Yabancı ve arkadaşlarının (2009: 402) 375 anaokulu öğrencisi (5-6 yaşları arasındaki) üzerinde Ankara’da yaptıkları bir araştırmada; ailede çocukların, obez aile bireyleri ile yaşamalarına bağlı olarak obez olma ihtimallerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, çocukların; anne, baba ve diğer aile bireylerini model almalarından kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Savaşhan ve arkadaşlarının (2015: 20) araştırma sonuçları, Yabancı ve arkadaşlarının (2009: 402) araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu araştırma Ankara’daki 6-11 yaşları arasındaki 3963 çocuk üzerinde yürütülmüştür ve obez çocukların çoğunluğunun ebeveynlerinin de fazla kilolu ya da obez oldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada ailelerin yaşam tarzı değişikliği konusunda bilinçlendirilmesinin çocukluk çağı obezitesinin önlenmesinde bir çözüm önerisi olarak gösterilmiştir (Savaşhan vd. 2015: 20).

Daha önce de belirtildiği gibi uluslararası literatürde ailenin (Golan, 2006: 66; Hui vd. 2003; 1411; Kaplan vd. 2006: 298) yanısıra çocuklara bakım veren ya da ailedeki yaşlıların (Davis vd. 2008; 549; Jingxiong vd. 2007, 377; Li vd. 2015: 91; McKinney, 2012: 83; Pearce vd. 2010: 1160) da çocukluk obezitesinde rolü olabileceğine ilişkin kanıtlar mevcuttur. Ancak ülkemizde bu konuda herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysa Türkiye’de 2011 yılı itibari ile ailesinde en az bir yaşlı bulunan hanelerin oranının %21,7 olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015: 5), yaşlıların erken dönemdeki ya da okul çağındaki çocukların beslenmelerinde ya da yaşam biçimlerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü son yıllarda her ne kadar ülkemizde aile ilişkilerinde kırımlar olduğu belirtilse de Türkiye’de aile içinde yaşlılara, kültür ile bağlantılı olarak olumlu anlam atfedildiği ve hatta yaşlı olmanın bilgelik ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir (Yıldırım, 2015: 279).

Diğer yandan özellikle Türkiye’de yaşlı anneler ve babalar için çocuğun önemli ve hatta mutluluk kaynağı olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Türkiye İstatistik Kurumu, 2015: 6), çocuğun sosyalleşmesinde, büyümesinde ve gelişmesinde özellikle aile bireylerinin, dede, büyükanne gibi aile büyüklerinin kararlarının önemli olduğu düşünülebilir. Bunun yanısıra Kağıtçıbaşı (2007: 123-130)’nın da belirttiği gibi Türkiye’nin de içinde bulunduğu gelişmiş ve gelişmekte olan bazı ülkelerde “karşılıklı duygusal bağlılık” devam etmektedir. Diğer bir ifade ile ailede bireyler mekân olarak birbirlerinden bağımsızlaşsa da duygusal bağlılıkları devam edebilmektedir. Yani aile

bireylerinin birbirileri ile bağlarını tamamen koparmaları kolay olmamaktadır. Maddi bağımlılık; kentleşme, eğitim gibi etkenlerle artan refah sonucu azalma gösterirken; duygusal bağıllık, bağıllık kültürüne sahip ülkemiz gibi toplumlarda sosyo-ekonomik gelişmelerden etkilenmemektedir (Kağıtçıbaşı, 2007: 123-130). Bu bağlamda yaşlılar, aileleri ile birlikte yaşasınlar ya da yaşamasınlar, kendi çocuklarının ya da torunlarının yaşamlarındaki pek çok konuda paylaşımlarının devam ettiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada özellikle son yıllarda bir salgın haline gelen çocukluk çağı obezitesini önlemek için öncelikle çocukların ailelerinin ve özellikle yaşlı aile büyüklerinin önemli olduğu dikkate alınmıştır. Bu nedenle obeziteyi önlemeye yönelik etkinliklere ve uygulamalara ailedeki anne, baba, dede, büyükanne gibi aile bireylerinin ve çocuklara bakım veren yetişkinlerin ya da yaşlıların katılımı erken müdahale açısından önemli bir gerekliliktir. Oysa yukarıda da belirtildiği gibi ülkemizde okul ve toplumsal temelli müdahaleler gerçekleştirilmekle birlikte obez ya da obez olmayan çocukları, aileleri, yaşlıları ve çocuklara bakım verenleri biraraya getiren modeller mevcut değildir. Bu bağlamda dünyada çocuklara sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmayı, fiziksel aktiviteyi artırmayı, obeziteye karşı farkındalık kazandırmayı sağlayarak çocukluk çağı obezitesini önlemeye katkıda bulunan kuşaklararası dayanışma modellerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Avrupa'da 2012 yılının aktif yaşlanma ve dayanışma yılı ilan edilmesinin ardından farklı ülkelerde çocuk, genç ve yaşlı kuşağın biraraya gelmelerine yönelik girişimler artmıştır. Bu girişimlerden biri de çocukluk çağı obezitesini önlemeye yönelik kuşaklararası dayanışma modelleridir. Ancak ülkemizde çocukluk dönemi obezitesini önlemeye yönelik girişimler olmakla birlikte, kuşaklararası modeller henüz hayata geçirilmemiştir. Oysa bu modeller özellikle küçük yaştaki çocuklara, ailelerine ve aile büyüklerine sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazandırmak ve egzersiz yapmayı teşvik etmek, sağlıklı beslenlere ulaşma konusunda farkındalığı artırmak açısından önemlidir.

Diğer yandan özellikle yaşlılara karşı olumsuz tutumların olduğu bilinen ülkemizde, yaşlıların sağlıklı beslenmelerini teşvik etmeye, fiziksel aktivitelerini ve bununla birlikte işlevselliklerini artırmaya katkıda bulunan etkinlikler (egzersiz yapma, bahçede meyve-sebze yetiştirme gibi) aracılığı ile çocuklara rol modeli olmaları açısından da bu modeller gereklidir. Zira ailenin ve aile büyüklerinin katılımını sağlayan bu etkinliklerin temel amacı çocukluk dönemi obezitesini önlemek olsa da bu etkinlikler, yaşlıların sağlığını iyileştirmeye de doğrudan katkı sağlamaktadır. Bu nedenle hem çocukların hem de yaşlıların sağlığını iyileştirmek açısından çocukları ve aile büyüklerini biraraya getiren kuşaklararası modeller için özellikle okul öncesi bakım ve eğitim kurumları ile yaşlılara yönelik kuruluşların işbirliği yapmaları önerilebilir. Bu noktada özellikle belir-

AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET

tilmelidir ki, obeziteyi önlemeye yönelik kuşaklararası dayanışma modellerinde, çocukların sadece kendi ailelerindeki yaşlılarla değil, aile dışındaki (yaşlı bakıcı gibi) yaşlılarla biraraya gelmeleri de önemlidir. Çünkü bu modellere katılan çocukların ve yaşlıların ilgili model kapsamında yürütülen etkinlikler aracılığı ile obeziteye karşı farkındalık kazanmaları ve kendi aileleri ile bu farkındalığı yaygınlaştırma potansiyeli taşımaları açısından da bu modellerin değerli olduğu düşünülmektedir.

Çocukluk çağı obezitesi açısından bir diğer önemli konu, bu modellere katılan çocukların, ailelerinin ve yaşlıların sağlık okuryazarlığıdır (Keser ve Çıracıoğlu, 2015: 42-46). Çünkü unutulmamalıdır ki, her bireyin kendi sağlığını korumaya, iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik bilgi, beceri ve motivasyonu, başkalarının sağlığı için gerçekleştireceği girişimler için de belirleyici olmaktadır (Öztürk vd. 2015: 84-86). Özellikle ülkemizde toplumun %64.6'sın yetersiz ya da sorunlu sağlık okuryazarlığı düzeyinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Durusu-Tanrıöver vd. 2014: 55) obeziteyi önlemeye yönelik kuşaklararası dayanışma modellerine dahil edilecek her bireyin sağlık ve beslenme okuryazarlığının dikkate alınması ve katılımın bu yönde desteklenmesi gerekmektedir.

Son olarak belirtilmelidir ki, özellikle okul çağındaki çocuklar okul ve arkadaşlarının etkisine daha fazla maruz kalmaktadır. Bu nedenle çocukluk çağı obezitesini önlemek açısından okullara daha fazla sorumluluk düşmektedir. Zira okullar, eğlenceli aktiviteler yoluyla sağlıklı yaşam alışkanlıklarının kazandırılması ve böylece bu modellere katılmaya yönelik motivasyonun ve ilginin artırılması açısından son derece önemli ortamlardır. Bu bağlamda ülkemizde okulların, çocukluk döneminde obeziteyi engellemeye yönelik olarak başta devlet, sivil toplum kuruluşları ve yaşlı merkezleri ile işbirliği yapmaları ve bu modelleri hayata geçirmeleri gerekmektedir. Bu işbirliğinin çocukluk döneminde obeziteyi önlemeye yönelik insan kaynağının artırılması, modellerin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve finansal açıdan desteklenmesi, özellikle obeziteye karşı duyarlılık kazandırılarak toplumsal kapasitenin harekete geçirilmesi açısından da önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- ARNAS, Y.A. (2006). "The Effects of Television Food Advertisement on Children's Food Purchasing Requests", *Pediatrics International*, 48: 138-145.
- BORZEKOWSKI, D.L. & ROBINSON, T.N. (2001) "The 30-Second Effect: An Experiment Revealing the Impact of Television Commercials on Food Preferences of Preschoolers", *Journal of the American Dietetic Association*, 101, 42- 46.

- CABALLERO, B. (2007). "The Global Epidemic of Obesity: An Overview", *Epidemiologic Reviews*, 29(1): 1-5.
- COOPER, C.C. (2009). "Intergenerational Programs-Uniting Young and Old for Good Nutrition, Physical Activity, and Wellness", *Today's Dietitian*, 11(6), Retrieved 30 May, 2015, from <http://www.todaysdietitian.com/newarchives/060109p44.shtml>.
- CORDAIN, L., EATON, S.B., SEBASTIAN, A., MANN, N., LINDEBERG, S., WATKINS, B.A., O'KEEFE, J.H. & BRAND-MILLER, J. (2005). "Origins and Evolution of the Western Diet: Health Implications for the 21st Century", *The American Journal of Clinical Nutrition*, 81 (2): 341-354.
- ÇİFÇİLİ, S., ÜNALAN, P., KALAÇA, Ç., APAYDIN, Ç. & UZUNER, A. (2003). "Çocukluk, Obezite ve Televizyon", *Türkiye Klinikleri Pediatri Dergisi*, 12(2): 67-71.
- DAVIDSON, S.R. & BOALS-GILBERT, B. (2010). "What Age Gap? Building Intergenerational Relationships", *Dimensions of Early Childhood*, Spring/Summer 2010, 38(2): 23-29.
- DAVIS, M. M., MCGONAGLE, K., SCHOENI, R. F., & STAFFORD, F. (2008). "Grandparental and Parental Obesity Influences on Childhood Overweight: Implications for Primary Care Practice", *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 21(6): 549-554.
- DIETZ, W.H. (1994). "Critical Periods in Childhood for the Development of Adiposity", *American Journal of Clinical Nutrition*, 59, 955-959.
- DURUSU-TANRIÖVER, M., YILDIRIM, H.H., DEMİRAY-READY, F.N. ÇAKIR, B. & AKALIN, H.E. (2014). *Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması*, Altan Özyurt Matbaacılık: Ankara.
- FREEDMAN, D.S., KETTEL-KHAN, L., SERDULA, M., DIETS, W.H., SRINIVASAN, S.R. & BERENSON, G. (2005). "The Relation of Childhood BMI to Adult Adiposity: The Bogalusa Heart Study", *Pediatrics*, 115(1): 22-27.
- FRIEDMAN, B.M. & GODFREY, F. (2007). "Intergenerational Exercise Addresses the Public Health Issue of Obesity", *Journal of Intergenerational Relationships*, 5(1): 79-94.
- GENERATIONS UNITED, (2006). "Intergenerational Opportunities in Early Childhood Settings", Retrieved 2 July, 2015, from <http://gu.org/LinkClick.aspx?fileticket=NkgwYhwJy9U%3D&tabid=157&mid=606>.

AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET

- GOLAN, M. (2006). "Parents as Agents of Change in Childhood Obesity–From Research to Practice", *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(2): 66-76.
- GURAN, T., TURAN, S., AKCAY, T., DEGİRMENCI, F., AVCI, O., ASAN, A., ERDİL, E., MAJİD, A., BEREKET, A. (2010). "Content Analysis of Food Advertising in Turkish Television", *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46, 427-430.
- <http://www.sandiegocounty.gov/content/dam/sdc/hhsa/programs/ais/documents/IGDirectory.pdf>. "Intergenerational Programs-Directory 2014-2015", Retrieved 29 June, 2015, from
- <http://www.sandiegocounty.gov/content/dam/sdc/hhsa/programs/ais/documents/IGDirectory.pdf>
- <http://www.okuldadiyabet.org/egitimPlatformu/>, "Okulda Diyabet Programı", Erişim Tarihi: 08.07.2015.
- HEALTH AND HUMAN SERVICES AGENCY, LIVE WELL SAN DIEGO & SAN DIEGO COUNTY OFFICE OF EDUCATION, (2015). "Tools for Schools" Toolkit, Retrieved 15 June, 2015, from
- <http://www.livewellsd.org/content/dam/livewell/bestpractices/Tools%20for%20Schools%20Final%20for%20Web.pdf>.
- HUI, L.L., NELSON, E.A.S, YU, L.M., LI, A.M. & FOK, T.F. (2003). "Risk Factors for Childhood Overweight in 6- to 7-y-Old Hong Kong Children", *International Journal of Obesity*, 27(11): 1411-1418.
- JINGXIONG, J., ROSENQVIS, U., HUIHA, W., GREINER, T., GUANGLI, L. & SARKADI, A. (2007). "Influence of Grandparents on Eating Behaviors of Young Children in Chinese Three-Generation Families", *Appetite*, 48(3): 377-383.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2007). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti: Ankara.
- KAPLAN, M.S. (2001). "School-Based Intergenerational Programs", UNESCO Institute for Education: Hamburg, Germany, Retrieved 3 July, 2015, from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/schoolbasedip.pdf>.
- KAPLAN, M., KIERNAN, N.E. & JAMES, L.J. (2006). "Intergenerational Family Conversations and Decision Making about Eating Healthfully", *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 38(5): 298-306.

- KAPLAN, M., KIERNAN, N.E. VE JAMES, L.J. (2008). “Encouraging Nutrition Educators to Work with Intergenerational Groups: Intergenerational Approach to Nutrition Education”, Retrieved 3 July, 2015, from <http://extension.psu.edu/youth/intergenerational/program-areas/nutrition-health/encouraging-nutrition-educators-to-work-with-intergenerational-groups>.
- KESER, A. ve ÇIRACIOĞLU, E.D. (2015). Sağlık ve Beslenme Okuryazarlığı. İçinde “Sağlık Okuryazarlığı” (Editörler: Filiz Yıldırım ve Alev Keser), s. 39-60, Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- LAKE, A. & TOWNSHEND, T. (2006). “Obesogenic Environments: Exploring The Built and Food Environments”, *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health*, 126(6): 262-267.
- LEWIS, M.K. & HILL, A.J. (1998) “Food Advertising on British Children’s Television: A Content Analysis and Experimental Study With Nine-Year Olds”, *International Journal of Obesity*, 22, 206-214.
- LI, B., ADAB, P., & CHENG, K.K. (2015). “The Role of Grandparents in Childhood Obesity in China-Evidence from A Mixed Methods Study”, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(1), 91.
- LINN, S.E. (2004) “Food Marketing to Children in the Context of A Marketing Maelstrom”, *Journal of Public Health Policy*, 25(3-4): 367– 378.
- LOBSTEIN, T. & JACKSON-LEACH, R. (2006). “Estimated Burden of Paediatric Obesity and Co-Morbidities in Europe. Part 2. Numbers Of Children With Indicators of Obesity-Related Disease”, *International Journal of Pediatric Obesity*, 1(1): 33-41.
- MCKINNEY, C.O. (2012). Intergenerational Influence on Early Childhood Health in Families of Color. Unpublished PhD. Thesis, Northwestern University, Field of Human Development and Social Policy, Illinois.
- MILLER, A.L., LEE, H.J. & LUMENG, J.C. (2015). “Obesity-Associated Biomarkers and Executive Function in Children”, *Pediatric Research*, 77(1-2): 143-147.
- NEVILLE, L., THOMAS, M. & BAUMAN, A. (2005) “Food Advertising on Australian Television: the Extent of Children’s Exposure”, *Health Promotion International*, 20, 105-112.
- OKUL KANTİNLERİNDEKİ GIDA SATIŞI (2011). http://beslenme.gov.tr/content/images/spot/kantinhaber/okul_kantin2.pdf, Erişim Tarihi: 07.07.2015.
- ÖZTÜRK, B., YILDIRIM, F. & HABLEMİTOĞLU, Ş. (2015). Aktif Yaşlanma İçin Sağlık Okuryazarlığı. İçinde “Sağlık Okuryazarlığı” (Editörler: Filiz Yıldırım ve Alev Keser), s. 75-90, Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.

- ÖZYÜREK, A., BEGDE, Z. ve ÖZKAN, İ. (2013). “Okul Öncesi Dönem Çocukların Beslenmesi Konusunda Ebeveyn Görüşlerinin Belirlenmesi”, Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi, 2(4): 130-144.
- PEARCE, A., LI, L., ABBAS, J., FERGUSON, B., GRAHAM, H., & LAW, C. (2010). “Is childcare associated with the risk of overweight and obesity in the early years? Findings from the UK Millennium Cohort Study”, International Journal of Obesity, 34(7), 1160-1168.
- PIZZI M.A & VROMAN, K. (2013). Childhood Obesity: Effects On Children's Participation, Mental Health, And Psychosocial Development. Occupational Therapy In Health Care, 27(2): 99-112.
- PROCTER, K.L. (2007). “The Aetiology of Childhood Obesity: A Review”, Nutrition Research Reviews, 20(1): 29-45.
- RADYO VE TELEVİZYON KURULUŞ VE YAYIN HİZMETLERİ HAKKINDA KANUN, (2011). Kanun Numarası: 6112, Yayımlandığı R. Gazete: Tarih: 3/3/2011 Sayı : 27863, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 50, <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/5422bc94369dc316585c0e01/1.5.6112.pdf>, Erişim Tarihi: 08.07.2015.
- SAĞLIK BAKANLIĞI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ BİLİMLERİ FAKÜLTESİ BESLENME ve DİYETETİK BÖLÜMÜ ve T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2011). Türkiye’de Okul Çağı Çocuklarında (6-10 Yaş Grubu) Büyümenin İzlenmesi Projesi Araştırma Raporu (TOÇBİ), Kuban Matbaacılık: Ankara.
- SAĞLIK BAKANLIĞI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ BESLENME ve DİYETETİK BÖLÜMÜ. (2013). “Çocukluk Çağı Obezite Araştırması (COSI-TR) Ön Rapor”. <http://www.diabetcemiyeti.org/var/cdn/a/f/cosi-tr-sonuclari.pdf>, Erişim Tarihi: 07.07. 2015.
- SAĞLIK BAKANLIĞI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ BESLENME ve DİYETETİK BÖLÜMÜ. (2014). “Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması 2010. Beslenme Durumu ve Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi Sonuç Raporu”, Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü: Ankara.
- SAVAŞHAN, Ç., SARI, O., AYDOĞAN, Ü. ve ERDAL, M. (2015). “İlkokul Çağındaki Çocuklarda Obezite Görülme Sıklığı ve Risk Faktörleri”, Türkiye Aile Hekimliği Dergisi, 19(1): 14-21.
- SIMSON, S.P., WILSON, L.B., RUBEN, K.A. ve THOMPSON, L.M. (2008). “Humor Your Way to Good Health: An Intergenerational Program to Address, A Critical Public Health Issue: The Epidemic of Overweight and Obesity Among Children”, Journal of Intergenerational Relationship, 6(1): 83-100.

- THE OASIS INSTITUTE, (2009). Active Generations Replication Toolkit, The OASIS Institute: St. Louis, MO.
- THE OASIS INSTITUTE, (2013). “CATCH Healthy Habits”, Retrieved 10 June, 2015, from http://www.co.charles-city.va.us/vertical/Sites/%7B5140D83F-6014-4EC8-875E-081F6AF51220%7D/uploads/Oasis_-_Healthy_Children.pdf.
- THE PENNSYLVANIA STATE UNIVERSITY, (2003). Developing an Intergenerational Program in Your Early Childhood Care and Education Center, The Pennsylvania State University: USA.
- TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU, (2015). İstatistiklerle Yaşlılar (2015). Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası: Ankara.
- UNESCO (1989). “Convention on the Rights of the Child”, Retrieved 7 July, 2015, from http://www.unesco.org/education/pdf/CHILD_E.PDF.
- USKUN, E., ÖZTÜRK, M., KİŞİOĞLU, A.N., KIRBIYIK, S. ve DEMİREL, R. (2005). “İlköğretim Öğrencilerinde Obezite Gelişimini Etkileyen Risk Faktörleri”, Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Dergisi, 12(2): 19-25.
- WHITAKER, R.C., PEPE, M.S., WRIGHT, J.A., SEIDEL, K.D. & DIETZ, W.H. (1998). “Early Adiposity Rebound and the Risk of Adult Obesity”, Pediatrics, 101(3): e5.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2015a). “Obesity.” Retrieved 27 June, 2015, from <http://www.who.int/topics/obesity/en/>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2015b). “Interim Report of the Commission on Ending Childhood Obesity”. Retrieved 28 June, 2015, from <http://www.who.int/end-childhood-obesity/commission-ending-childhood-obesity-interim-report.pdf>.
- YABANCI, N., ŞİMŞEK, I., İSTANBULLUOĞULLARI, H. ve BAKIR, B. (2009). “Ankara’da Bir Anaokulunda Şişmanlık Prevelansı ve Etkileyen Etmenler”, TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 8(5): 397-404.
- YAJNIK, C.S. & DESHMUKH, U.S. (2008). “Maternal Nutrition, İntrauterine Programming and Consequential Risks in the Offspring”, Reviews in Endocrine and Metabolic Disorders, 9(3): 203-211.
- YILDIRIM, F. (2015). “Çocukların Dünyasına Yaşlıları Dahil Etmek”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19(1): 275-296.

AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET¹

Sibel ERKAL*

Hande ŞAHİN**

ÖZET

Şiddet, toplumu oluşturan bütün bireyleri etkilemekle birlikte incinebilirliği daha fazla olan bazı gruplar tanımlanmıştır. Bu gruplardan birisi de yaşlılardır. Yaşlıya yönelik şiddet, genel olarak ileri yaşlarda (75 ve üzeri) rastlanan bir şiddet türüdür. Yaşlılık dönemi; bireylerin bağımlılık ve kaza riskinin arttığı, fiziksel yeteneklerinin azaldığı, pek çok kronik hastalığın yaşandığı bir dönemdir. Bu yaşlarda kişi, artık diğer aile bireylerine daha bağımlı hale gelmektedir. Bu sebeple, hem direkt olarak kendisinin şiddete direnebilmesi, hem de tavır alabilmesi daha güç bir hale gelmektedir. Hızlı teknolojik gelişmeler, kırdan kente artan göç, psikolojik ve toplumsal destekleyici olan geniş ailenin yerini çekirdek ailenin alması, kuşaklar arası gerilimin artması bir kriz ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Oluşan bu kriz ortamı yaşlıların istismar ve ihmaline, yalnız kalmalarına, öz güvenlerini yitirmelerine, yetersizlik ve faydasızlık duygularına kapılmalarına daha da önemlisi aile içinde şiddete uğramalarına neden olmaktadır. Aile içi şiddeti önlemede toplumsal yaklaşım önemlidir. Her toplum aile içi şiddet olaylarına karşı hükümet programları, yasal düzenlemeler, medya, resmi ve gönüllü kuruluşlar, eğitim kurumları vb aracılığıyla çalışmalar yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Aile içi şiddet, İstismar, İhmal, Yaşlı.

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST OLDER PEOPLE

ABSTRACT

Violence influences all individuals who constitute the society; however, some groups are defined to be more vulnerable. One of these groups is older people. Violence against older people is a type of violence generally encountered at the age of 75 and

¹ Bu makale 3-4 Eylül 2015 tarihleri arasında İstanbul'da yapılan 2. Uluslararası Farklı Şiddet Boyutları ve Toplumsal Algı Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuş ve özeti basılmıştır.

* Prof. Dr. H Ü., Aile ve Tüketici Bilimleri Ana Bilim Dalı erkalsibel@yahoo.com

** Doç. Dr., K Ü., Sosyal Hizmet Bölümü

more. Old age is a period in which individuals' dependency and accident risk increase, physical abilities decrease, a number of chronic diseases are suffered from. The individual becomes more dependent on the other family members during these ages. Therefore, it becomes more difficult to both resist to and have an attitude against violence. Rapid technological development, increasing rural-urban migration, displacement of extended family, a psychological and social supporter, by nuclear family, increase in intergenerational tension create a crisis environment. This environment causes elder abuse and negligence, solitude, loss of self-confidence, feeling of inadequacy and uselessness and, most importantly, exposure to domestic violence. Social approach to domestic violence prevention is significant. Each society should launch government programs, make legal regulations and conduct works via media, government and voluntary agencies, educational institutions etc. against domestic violence.

Key Words: Family, Domestic violence, Abuse, Negligence, Older People

GİRİŞ

Son yıllarda tıp ve teknoloji alanındaki gelişmeler sağlık hizmetlerinin daha verimli ve nitelikli hale gelmesini sağlamıştır. Geliştirilen etkin tanı ve tedavi yöntemleri ile hastalıkların önlenmesi, erken dönemde tedavinin sağlanması, beslenme alışkanlığının olumlu yönde gelişmesi, gibi faktörler ölüm hızını azaltmıştır. Bunların sonucunda, doğuşta beklenen yaşam süresi uzamış, toplam nüfus içinde 65 yaş ve üzeri nüfusun payı artmıştır (Büken ve Büken, 2003:75; Kıssal ve Beşer, 2009:357). Bu demografik değişimin birlikte getirdiği teknolojik gelişmeler, kırsal alandan kentsel alanlara göç, psikolojik ve toplumsal destekleyici olan geniş ailenin yerini çekirdek ailenin alması, kuşaklar arası gerilimin artması bir kriz ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Oluşan bu kriz ortamı yaşlıların yalnız bırakılmalarına, öz güvenlerini yitirmelerine, yetersizlik ve faydasızlık duygularına kapılmalarına daha da önemlisi şiddete maruz kalmalarına neden olmaktadır (Gülen ve ark., 2013:393).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından şiddet: yaralanma, ölüm, psikolojik zarar veya kayıp ile sonuçlanan veya bunlarla sonuçlanması muhtemel olan, kişinin kendisine, başka bir kişiye bir gruba veya topluluğa karşı fiziksel şiddet ve gücün tehdit veya fiili olarak kasıtlı kullanımı şeklinde tanımlanmıştır (WHO, 2002). Aile içi şiddet ise, “aile içinde bir bireyin yaşamının, fiziksel yada psikolojik sağlığının ya da özgürlüğünün güç ya da zor kullanılarak tehlikeye uğratılması” şeklinde tanımlanabilir (Stewart and Robinson, 1998:83).

Dünya Sağlık Örgütü tarafından, 49. Dünya Sağlık Asamblesinde de “şiddetin önlenmesi, halk sağlığı önceliklerinden biri” olarak kabul edilmiştir (WHO, 2002:12).

AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET

Şiddet sonucunda fiziksel ve psikolojik sağlık problemleri, yaralanma ve intihar nedenli ölümler de artmaktadır (Jewkes, 2002:324). Aile içi şiddet, istismar ve ihmal olarak da iki alt gruba ayrılmaktadır. İstismarda şiddeti uygulayan kişi aktif bir tutum içerisinde. İhmalde ise, şiddet uygulayan kişi, daha çok pasif bir tutum içerisinde (Alkan ve Fincancı, 2001:149). “Herkesi Sağlık Türkiye Hedefleri’ne” göre 2020 yılında aile içi, cinsiyetle ilgili ve organize şiddete bağlı yaralanma, sakatlık ve ölümlerin en az % 25 azaltılması planlanmıştır (Subaşı ve Akın, 2003:7).

Günümüzde aile içi şiddet, ailede etkilenen kişiye bağlı olarak eşler arası, çocuğa yönelik ve yaşlıya yönelik şiddet olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır (Alkan ve Fincancı, 2001:149).

AİLE İÇİ ŞİDDET VE YAŞLI

Şiddet, toplumu oluşturan bütün bireyleri etkilemekle birlikte incinebilirliği daha fazla olan bazı gruplar tanımlanmıştır. Bu gruplardan birisi de yaşlılardır (Bilir ve Paksoy, 2007:22). Beklenen yaşam süresinin artması, doğurganlık hızında azalma, doğum kontrolüne yönelik toplumsal davranış değişiklikleri, kadının sosyal statüsünün artması gibi nedenlerle yaşlı nüfusun toplum içindeki payı artmaktadır. Birleşmiş Milletlerin “Dünya Ekonomik ve Sosyal Araştırması 2007” Yaşlanmakta Olan Dünya Gelişim Raporu’nda; yaşam beklentisinin 1950-55’de 47’den, 2000-2005’te 65’e ulaştığı, 2045-2050 yıllarında ise 75’e ulaşacağı öngörülmektedir (Kalınkara, 2011:75). Ülkemizde yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı 2014 yılında %8 iken bu oranın 2023 yılında %10.2’ye yükseleceği ve Türkiye’nin “çok yaşlı” nüfuslu ülkeler arasında yer alacağı tahmin edilmektedir (TUIK, 2015:1).

Yaşlı nüfustaki bu artış nedeniyle yaşlılıkla ilgili sorunlarla da daha sık karşılaşmaktadır. Değişen toplum yapısıyla geleneksel geniş aileden çekirdek aileye geçmesi ve ailenin genç kuşaklarının kendi çekirdek ailelerini kurup, ana-baba kuşağından uzaklaşmasıyla, yaşlılık dönemi önemli bir psikososyal sorun haline gelmiştir (Uysal, 2002:43). Bu yaşlarda kişi, artık diğer aile bireyelerine daha bağımlı hale gelmektedir. Bu sebeple, hem direkt olarak kendisinin şiddete direnebilmesi, hem de tavır alabilmesi daha güç bir hale gelmektedir (Alkan ve Fincancı, 2001:149). Yaşlı istismarı ve ihmali de özellikle son on yıl içerisinde üzerinde durulan bir aile içi şiddettir (Koştu, 2005:527).

YAŞLI İSTİSMAR VE İHMALİ

Yaşlılık dönemindeki fiziksel ve sosyal değişimlerle birlikte yaşanan ekonomik güçlükler yaşlı bireyin evde veya kurumda bakımında bakım ilişkisinin yeterince desteklenemediği durumlarda yaşlı istismar ve ihmali gündeme gelebilmektedir (Kalınkara,

2011:75). Genel olarak yaşlı istismarı, yaşlı bireyin sağlık ya da iyilik halini tehdit eden ya da zarar veren herhangi bir davranıştır (Koştu, 2005:527)

Yaşlı istismarı üç temel grupta incelenmektedir:

- **Ailesel,**
- **Kurumsal ve**
- **Kendi kendini ihmal.**

Ailesel yaşlı istismarı, yaşlı bireye kendi evinde ya da kaldığı başka bir ev ortamında kötü muamelede bulunulmasıdır. *Kurumsal istismar*, yaşlı kişilerin yaşamlarını sürdürmeleri için oluşturulmuş yerlerde (huzur evleri, yaşlı bakım evleri gibi) yaşlı bireye kötü muamelede bulunulmasıdır. *Kendi kendini ihmal ise*, yaşlı bireyin sağlık ya da güvenliğini tehdit eder bir şekilde, tek başına yaşama davranışını belirtir (Akdemir ve ark., 2008:67).

Yaşlı istismarı, yaşlıda maddi ve manevi yaralanmalara neden olan, ihmale yol açan fiziksel ve psikolojik davranışların bütünüdür (Kalınkara, 2011:136). Yaşlı istismarı fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik olarak 4'e ayrılır.

Fiziksel istismar: Yaşlı bireye bakım veren veya yaşlının güvendiği bir kişi tarafından yaşlıya kasıtlı olarak ağrı, acı verici her türlü bedensel uygulamalardır. Dövme, itme, cinsel taciz gibi yaralayıcı veya fiziksel acı verici davranışlardır (Kalınkara, 2011:143; Sayan ve Durat,2004:97).

Duygusal istismar: Yaşlının bakımından sorumlu kişi tarafından yaşlıya kasıtlı olarak ruhsal açıdan acı vermektir. Tehdit, korkutma, sözlü saldırı gibi duygusal veya zihinsel sıkıntı yaratacak uygulamalardır (Kalınkara, 2011:143; Sayan ve Durat, 2004:97).

Cinsel istismar: Yaşlının isteği dışında herhangi bir türde cinsel ilişkiye girilmesi, çıplak fotoğrafının çekilmesi, zorla soyulması vb. davranışları içerir (Kalınkara, 2011:143).

Ekonomik istismar: Yasal olmayan ve uygunsuz bir biçimde yaşlı bireyin parasının veya diğer mali kaynaklarının kendi çıkarları için kullanılmasıdır (Sayan ve Durat, 2004:97).

Yaşlı ihmali ise; yaşlıyı bakmakla yükümlü bireylerin (aile üyeleri, kurum çalışanları, özel bakıcılar) onun günlük gereksinimlerini karşılayamamasıdır (Kalınkara, 2011:136). Yaşlı ihmali gösteren belirtiler arasında; yatak yaraları, aşırı kilo kaybı, dehidratasyon, bireysel hijyenin kötü olması, yatak ya da elbiselerin kirli olması, tedavi edilmeyen zihinsel ya da fiziksel rahatsızlıklar ve ilacını almama sayılabilir (Gülen ve ark., 2013:393).

AİLE İÇİNDE YAŞLILARA YÖNELİK ŞİDDET

Yaşlı istismarı ve ihmaliinde hem yaşlı hem de bakım veren açısından bazı risk faktörleri de bulunmaktadır (Jones ve ark, 1997:579; Gülen ve ark., 2013:393; Koştu, 2005:527; Lanch ve Pillemer, 2004:1263).

Yaşlı Bireyden Kaynaklanan Durumlar

- Bağımlılık ve yetersizlik hali (sağlık sorunları, ekonomik nedenler vb)
- Kalabalık aile ortamı içerisinde yaşaması, statü ve güç kaybına uğraması
- Dul veya boşanmış olması
- Yalnız yaşaması
- Cazip maddi kaynağının olması
- Mental yetersizliğinin ve özürüllüğünün olması
- İleri yaşlarda olması (70-75 ve üzeri)

İstismar Eden Kişiden Kaynaklanan Durumlar

- Üstlendiği bakım rolünü benimsememesi ve zorunlu yapması,
- Bakım verdiği kişiyle zıt olması ve kırgın roller üstlenmesi,
- Kişilik problemleri (düşünce ve davranışlarını kontrol edememe),
- Parasal ve tıbbi problemler,
- Evlilik çatışması,
- Madde bağımlılığı,
- İşsizlik,
- Kendisinin çocukluk çağında istismara maruz kalmış olması,
- Şiddet ve istismarı çözüm olarak algılaması.

Konu ile ilgili olarak literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Artan'ın, İstanbul'da aile içinde fiziksel yaşlı istismarını incelediği çalışmada huzurevine başvuran yaşlıların % 25,6'sının fiziksel istismara maruz kaldığı, fiziksel istismar çeşitleri arasında ise tokat atma ve şiddetli dövülmenin önde geldiği, yaşlıların bu durum karşısında yalnızlık, üzüntü, çaresizlik duygularını yaşadıkları belirtilmektedir (Artan, 1996:109).

Keskinoğlu ve arkadaşlarının (2004) İzmir'de yaşlı bireyde fiziksel, finansal örselenme ve ihmali inceledikleri çalışmada, yaşlıların %1.5'inin fiziksel istismara maruz kaldığı, istismarcının büyük oranda oğul ya da koca olduğu belirlenmiştir (Keskinoğlu, 2004:57). Sethi ve arkadaşları tarafından (2004) İngiltere'de yaşları 18-80 arasında 198 kadının katıldığı çalışmada 50 yaş üzeri bireylerin % 35.1'inin şiddete

maruz kaldığı belirlenmiştir (Sethi ve ark., 2004:180). İlhan'ın Ankara'da aile içi yaşlı istismarını ve buna etki eden etmenleri saptamak amacıyla yaptığı çalışmada; yaşlıların %18.2'sinin aile içi istismara uğradıkları saptanmıştır. İstismara uğrayan yaşlılar arasında duygusal istismara maruz kalanların ilk sırada yer aldığı (% 40.5) bunu sırasıyla ihmal (% 29.7), ekonomik istismar (% 20.3) ve fiziksel istismarın (% 9.5) izlediği belirlenmiştir (İlhan, 2005:74) Artan tarafından Türkiye genelinde yaşlıların huzurevine gelmeden önce ailede istismara uğrama durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada; yaşlıların yarısından fazlasının (% 62.4) aile içinde istismar ve ihmale maruz kaldığı, istismar türleri arasında duygusal istismara uğrayanların önde geldiği (30.7) belirlenmiştir (Artan, 2013:109).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşlıya karşı şiddet yaşlıları inciten, yaralayan, psikososyal sorunlara yol açan önlenebilir bir sorundur. Şiddet ve istismarı önlemede toplumsal yaklaşım önemlidir. Şiddeti önlemede her toplum şiddet olaylarına karşı hükümet programları, yasal düzenlemeler, medya, resmi ve gönüllü kuruluşlar, eğitim kurumları vb aracılığıyla çalışmalar yapılmalıdır. Yaşlıların aile içi şiddetten korunmaları konusunda yaşlıları bilgilendirmek ve farkındalık yaratmak gerekmektedir. Bu bağlamda şiddete maruz kalan yaşlı bireylerin nereden yardım alabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri onlar açısından oldukça önemlidir. Yaşlılara evde bakımın temin edilebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması, bu konuda ailelerin ekonomik açıdan desteklenmesi, konuyla ilgili geniş çaplı araştırmaların yapılması, bu verilere dayalı olarak çözüm önerilerinin geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKDEMİR, N., GÖRGÜLÜ, Ü., ÇINAR, F.İ. (2008). “Yaşlı istismarı ve ihmali” *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi* 15 (1): 67-75.
- ALKAN, N. ve FİNCANCI, Ş.K. (2001). Aile içi şiddette adli tıbbın işlevi. I. Ulusal Aile Hizmetleri Sempozyumu.TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi: 117 (syf. 149-153), Ankara.
- ARTAN, T. (2013). “Huzurevinde kalmakta olan yaşlılarda aile içi istismar” *Toplum ve Sosyal Hizmet* 24 (2): 109-122.

- ARTAN, T. (1996). Aile içi fiziksel yaşlı istismarı, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- BİLİR, N. ve PAKSOY, N. (2007). Değişen dünyada ve Türkiye’de yaşlılık kavramı. Temel Geriatri (Ed: Kutsal YG, Ed Yrd: Aslan D) Güneş Kitabevleri: Ankara.
- BÜKEN, N. ve BÜKEN, E. (2003). “Yaşlanma olgusu ve tıp etiği” *Turkish Journal of Geriatrics* 6(2): 75-79.
- GÜLEN, M., AKTÜRK, A., ACEHAN, S., SEĞMEN, M.S., AÇIKALIN, A. ve BİLLEN, A. (2013). “Yaşlı istismarı ve ihmali” *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi* 22 (3); 393-407.
- İLHAN, F. (2005). Ankara İli Yenimahalle İlçesi Anadolu Mahallesi Aile İçi Yaşlı İstismarının Saptanması. Gazi Üniversitesi Tıp fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı Ankara.
- JEWKES, R. (2002). “Preventing Domestic Health” *British Medical Journal* 324: 253-254.
- JONES, J.S, HOLSTEGE, C. ve HOLSTEGE, H. (1997). “Elder abuse and neglect: understanding the causes and potential risk factors” *American Journal of Emergency Medicine* 15 (6): 579-83.
- KALINKARA, V. (2011). Temel gerontoloji yaşlılık bilimi. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- KESKİNOĞLU, P., GİRAY, H., PIÇAKÇİFE, M., BİLGİÇ, N. ve UÇKU, R. (2004). “Yaşlıda fiziksel, finansal örselenme ve ihmali” *Turkish Journal of Geriatrics* 7(2): 57-61.
- KISSAL, A. ve BEŞER, A. (2009). “Yaşlı istismar ve ihmalinin değerlendirilmesi” *TAF Preventive Medicine Bulletin* 8 (4): 357-364.
- KOŞTU, N. (2005). “Yaşlı istismarı ve ihmalinin önlenmesinde halk sağlığı hemşiresinin rolü” *Özveri Dergisi* 2 (2):527-534.
- LANCH, M. ve PİLLEMER, K.(2004). Elder abuse. *Lancet* 364 (2): 1263-72.
- SAYAN, A. ve DURAT, G. (2004). “Yaşlı istismarı ve ihmali: Önleyici girişimler” *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 7 (3): 97-106.
- SETHİ, D., WATTS, S., ZWİ, A., WATSON, J. ve McCHARTY, C. (2004). “Experience of domestic violence by women attending an innercity accident and emergency department” *Emergency Medical Journal* 21:180-184.
- STEWART, D. E. ve ROBİNSON, G. E. (1998). “A review of domestic violence and women’s mental health” *Archives of Women’s Mental Health*, 1, 83-89.

- SUBAŞI, N. ve AKIN, A. (2003). Kadına Yönelik Şiddet; Nedenleri ve Sonuçları. Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın (Ed.Akın A) Hacetepe Üniversitesi Yayınları, HÜKSAM: Ankara.
- TUIK (2014). İstatistiklerle Yaşlılar, 2014.
www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=265 (Alındığı tarih: 12.08.2005)
- UYSAL, A. (2002). “Dünya’da yaygın bir sorun: Yaşlı istismarı ve ihmali” *Aile ve Toplum* 2 (5): 43-50.
- WHO (2002). World report on violence and health. abuse of the elderly. Chapter 5. World Health Organization, Geneva.

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİ VE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

Gülay GÜNAY*
Hidayet GÜNEŞ**

ÖZET

Bireysel emeklilik sistemi, emeklilik yaşamının belirli koşullar çerçevesinde düzenlenmesi sonucu 20. yüzyılın son dönemlerinde toplumlarda yeni bir kavram olarak ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır. Bu sistem bir taraftan, bireylerin emeklilik dönemlerinde yaşayabilecekleri finansal problemleri önlemek amacıyla, onlara ek gelir sağlayan ve onların yaşam koşullarının iyileştirilmesini hedefleyen, diğer taraftan bünyesinde birikecek olan fonlarla ülke ekonomisine uzun vadeli yatırımlar için kaynak sağlayacak olan bir sistemdir. Dünyada özel emeklilik fonları büyüklük itibarıyla kurumsal yatırımcılar içerisinde ilk sıralarda yer almaktadır. Dolayısıyla ülkede yaratabileceği ekonomik etkiler; tasarruf, sermaye birikimi, istihdam, sermaye piyasaları, borçlanma gibi alanlarda kendini göstermektedir.

Bu çalışmada, Bireysel Emeklilik Sisteminin yapısı, özellikleri ve Türkiye'deki gelişimi incelenerek mikro ve makro düzeyde ülke ekonomisindeki yeri ve önemini belirlemek amaçlanmaktadır. Türkiye' de son 10 yıldır uygulanmakta olan Bireysel Emeklilik Sisteminin: katılımcı sayısı, katkı payı toplam tutarı, fona yönlendirilen tutar ve ekonomide yarattığı fon büyüklüğü verileri incelenmiştir. Bireysel Emeklilik Sisteminin, bireylere sağlayacağı faydaların yanı sıra sermaye piyasasına, tasarruf düzeyine, istihdama, kamu borçlanmasına katkıları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Emeklilik, Bireysel Emeklilik Sistemi, Emeklilik Yatırım Fonları

INDIVIDUAL PENSION SYSTEM AND TURKEY ASSESSMENT

ABSTRACT

Individual pension system emerged as a new concept in communities at the late period of 20th century as a consequence of the arrangement of pension life within the framework of certain conditions and gained importance in this line. This system

* Doç. Dr., KÜ., İİBF Sosyal Hizmet Bölümü ggunay@karabuk.edu.tr

** Araş. Gör., MAEÜ., İİBF Bankacılık ve Finans Bölümü hgunes@mehmetakif.edu.tr

provides extra income and improves living conditions of people in retirement period in order to prevent financial problems that they may encounter during this period and also provides resource for long-term investments in national economy through funds to be accumulated in this system. Individual pension funds ranks at the top among corporate investors in terms of their value in the world. Therefore, the related economic effects manifest themselves in areas such as saving, capital accumulation, employment, capital market and borrowing.

This study aims to determine the place and importance of Individual Pension System in national economy at micro and macro level through the analysis of its structure, features and development in Turkey. Being implemented in Turkey for the last decade, Individual Pension System has been analyzed in terms of the participant number, total value of contribution margin, the amount to be directed towards fund and the fund value to be created on economy. Not only the benefits of Individual Pension System towards people but also its contribution to capital market, saving level, employment, public borrowing have been tried to be explained.

Key Words: Pension, Individual Pension System, Pension Investment Funds

GİRİŞ

Sosyal güvenlik kavramı, bireylerin ve hane halkının, sağlık hizmetlerine erişimini sağlamak ve gelir güvenliğini garanti altına alabilmek için özellikle yaşlılık, işsizlik, hastalık, malullük, iş kazası, analık veya bir aile reisinin kaybı gibi her türlü tehlikeye karşı koruma mekanizması sağlayan bir güvence sistemidir (Acar ve Kitapçı, 2008: 78; David vd., 2010: 6-7, ILO, 2003: 1). Sosyal güvenlik, hem sosyal devlet anlayışının en temel göstergeleri arasında yer alması, hem de temel bir insan hakkı olmasından dolayı gerek birey, gerekse ülkeler tarafından önemi gittikçe artan bir konudur (Acar ve Kitapçı, 2008: 78). Özellikle gelişmiş ve gelişme dönemi içerisinde olan ülkelerde, teknolojik gelişmeler ışığında yaşanan sosyal ve kültürel dönüşümler, çalışma hayatına katılan işgücü oranındaki artış, emeklilik yaşının düşük olması, ortalama insan ömrünün uzaması, doğum oranlarındaki azalma gibi faktörler sosyal güvenlik sistemleri üzerindeki yüklerin artmasına ve beraberinde çeşitli problemlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Ayrıca genel olarak kayıtdışı istihdamın yüksekliği ve piyasa ekonomisindeki değişime bağlı olarak sosyal güvenlik kuruluşlarının finansman açısından ekonomide ağır bir yük oluşturması gibi ekonomik değişimler emekliliğin finansmanı konusunun yeniden yapılandırılmasını kaçınılmaz bir zorunluluğa dönüştürmüştür (Altıntaş, 2009: 152; Daykin, 2004: 2-3; İTO, 2007: 63). Diğer taraftan, dünyada nüfusun yaşlanmasına yönelik demografik göstergelerin, ülkelerin sosyal güvenlik programlarında sürdürülebilir mali dengenin sağlanabilmesi adına önemli bir tehdit olarak görülmesi de, ulusal emeklilik sistemlerinin reform ihtiyacı konusunda önemini arttırmıştır

(Gutierrez, 2001: 1-2). Tüm bu nedenlere bağlı olarak 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sosyal güvenlik sistemlerinde ortaya çıkan krizler, pek çok ülkede sosyal güvenliğin yeniden yapılandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak da ülkeler 1981 tarihinden itibaren sosyal güvenlik ve emeklilik sistemlerinde reform çalışmaları yapmaya başlamışlardır (İşseveroğlu ve Hatunoğlu, 2012: 156).

Tarihsel süreçte sosyal güvenlik ve emeklilik sistemleri, her toplumun kendi sosyo-kültürel, ekonomik ve politik yapısından etkilenmiş ve her ülkede değişik şekillerde kurgulanmıştır (İTO, 2007: 19). Dünyadaki pek çok sosyal güvenlik sistemi “pay as you go” (PAYG Dağıtım Modeli- 20. Yüzyılın ilk yarısında yaşanan ekonomik krizler ve II. Dünya Savaşı sonrası zorlu koşulların ardından bu sisteme geçilmiştir) temelinde işletilmektedir (Şener ve Akın, 2010: 292). PAYG dağıtım modelinde, bugünün çalışanlarının ödediği vergilerle emeklilerin ödemeleri yapılmakta, gelecek dönemde çalışacak olanlardan alınacak vergilerle de bugünün çalışanlarının emeklilik ödemeleri yapılacaktır (Asaminew, 2010: 8). Ancak PAYG dağıtım esaslı emeklilik sisteminin, bireylerin emeklilik dönemlerinde yaşayabilecekleri finansal problemlerini önlemede yeterli bir seviyeye ulaşması beklenmemektedir (Antolin vd., 2012: 29). Bu yüzden devletler bu sisteme ek olarak yeni düzenlemeler yapma ihtiyacı hissetmişlerdir.

Genel olarak, pek çok ülkenin sosyal güvenlik sistemine yönelik yaşadıkları sorunların ortadan kaldırılabilmesi için çeşitli çözüm yolları ortaya atılmıştır. Bu çözüm yolları arasında Dünya Bankası, Gelişmiş Ülkeler (G8 ülkeleri) tarafından tavsiye edilen özel sektörle kamu kesiminin ortaklaşa yürüttüğü çok katmanlı sosyal güvenlik sistemleri yer almaktadır (Rust, 2002: 1-2).

Çok ayaklı emeklilik reformu, eski sistemde uygulanan tek ayaklı sosyal güvenlik sisteminden farklı olarak; devlet sigorta programlarını ve özel emeklilik kurumlarının vermiş olduğu hizmetleri de kapsamından dolayı yeni bir paradigmayı temsil etmektedir (Orenstein, 2003: 171).

1994 yılında Dünya Bankası, sağlıklı ve sürdürülebilir bir sosyal güvenlik sistemi için üç basamaklı bir yapının oluşturulmasının gerekli olduğu önerisinde bulunmuştur. Çok ayaklı sosyal güvenlik sisteminde:

- Birinci ayak, kamu tarafından oluşturulan ve zorunlu katılımın esas olduğu sosyal güvenlik kurumlarından,
- İkinci ayak, kamu veya özel sektör inisiyatifi ile oluşturulan, zorunlu veya gönüllü katılımın söz konusu olabildiği, genellikle işyeri veya sektör bazlı, sigorta ve tasarruf fonksiyonlarını yerine getirmeye yönelik olarak oluşturulan sosyal güvenlik kurumlarından,
- Üçüncü ve son ayakta ise, gönüllü katılımın esas olduğu ve tamamen özel sektör inisiyatifi ile oluşturulan, fon esasına göre çalışan özel emeklilik kurumlarından

oluşmaktadır (Böhm, 2012: 4; Eken ve Gaygısız, 2010: 58; İTO, 2007: 53; Mladen, 2012: 35; Uğur, 2002: 140, World Bank, 1994: 16).

Çok ayaklı sistemler dünyada, bazı ülkelerde sosyal güvenliğin tamamlayıcısı olurken, bazı ülkelerde alternatif bir rol üstlenmektedir. Kimi ülkelerde sisteme katılım gönüllü iken kimi ülkelerde de zorunlu tutulmuştur. Bazı ülkelerde yükümlülükler işveren kurum tarafından karşılanırken kimi ülkelerde bir grup işveren ya da sendika tarafından üstlenilebilmektedir. Bu sistem sonuç olarak, sosyal refahın sağlanması ve sürdürülebilir olması anlamında gerek bireyler gerekse sosyal devletler açısından önemini gittikçe artırmaktadır (Cignafinans, 2014). Bu nedenle bu çalışma da, Bireysel Emeklilik Sisteminin yapısı, özellikleri ve Türkiye'deki gelişimi incelenerek mikro ve makro düzeyde ülke ekonomisindeki yeri ve önemini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda: bireylerin tasarruflarını arttırarak; emeklilik dönemlerinde finansal kayıplar yaşamadan yaşam kalitelerini korumak ve devam ettirebilmelerini sağlamak açısından önemi vurgulanacaktır. Ülke ekonomisine uzun vadeli kaynak sağlayarak: istihdamı artırma, sermaye piyasasının gelişmesi ve derinleşmesini sağlama, kamu sektörünün uzun vadeli borçlanmasını sağlama, piyasalardaki volatilitiyi (bir fiyatın zaman içinde gösterdiği oynaklık) azaltmak için ortaya çıkan Bireysel Emeklilik Sistemi genel hatları ile incelenecektir.

2. BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

2.1. Bireysel Emeklilik Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Günümüz modern emeklilik sistemi, 19. Yüzyılda (1881) Almanya'da Bismarck'ın sosyal refah sistemini hayata geçirmesiyle başlamıştır (Hu ve Steward, 2009: 2). Bilinen ilk özel emeklilik fonu Avustralya'da 1862 yılında Bank of New South Wales tarafından kurulmuştur. ABD'de ise demiryolu taşımacılığı sektöründeki American Express Company tarafından 1875 yılında oluşturulmuştur. Özel emeklilik sisteminde asıl ilerlemenin sağlandığı dönem, ekonomik sıkıntıların tasarrufları erittiği, güven ortamının bozulduğu ve gelecek kaygısının arttığı 1929 Büyük Bunalım sonrasıdır (Bayraktutan ve Şahin, 2007: 97; Şener ve Akın, 2010: 293). Bu yaşananlardan sonra ülkeler sistemlerinde değişikliklere gitmiş ve özel emeklilik sistemine geçmişlerdir. Özel emeklilik sistemine ilk olarak 1981 yılında Şili geçmiştir. Buradaki işleyişi gören Latin Amerika ülkeleri Şili'yi takip ederek sisteme geçmeye başlamışlardır. Ardından Dünya Bankası tarafından sistemin önerilmesiyle birlikte de tüm dünyada yayılmaya başlamıştır.

2.2. Bireysel Emeklilik Sisteminin Yapısı

Günümüzde yaşam koşullarının iyileştirilmesi, sağlık alanında olumlu yönde yaşanan gelişimler gibi etmenler sayesinde yaşam süresi uzamakta, bu da emeklilik dö-

nemini yaşamın uzun bir dönemi haline getirmektedir. Ayrıca çalışan işgücü sayısında ki artış ve insanların daha genç yaşlarda emekli olması, emekli bireylerin sayısında da artışı beraberinde getirmektedir. Böylece emeklilik büyük bir nüfus grubunu ilgilendiren önemli bir yaşam dönemi haline gelmiştir (Günay ve Bener, 2008: 149). Bu nedenle dünyada artmakta olan emekli nüfus grubunun, çalışma hayatındaki yaşam kalitesinin korunabilmesi, sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi için uygulanan emeklilik politikaları büyük bir öneme sahiptir (Kıloğlu, 2007: 33). Bu açıdan değerlendirildiğinde Bireysel Emeklilik Sistemi bireylere, emeklilik yaşamlarında finansal problemlerle karşılaşmamaları, gelecek endişesi taşımamaları ve hükümetler tarafından sosyal güvenlik alanında yapılan reformlardan olumsuz etkilenmemeleri için alternatif bir seçenek sunmaktadır.

Sosyal Güvenlikte uygulanan politikalara göre; emeklilik iki kategoriden oluşmaktadır: tanımlanmış fayda esaslı emeklilik ve tanımlanmış katkı esaslı emeklilik.

Tanımlanmış fayda esaslı emeklilik, çalışılan yıl sayısı ve çalışanın kazançlarının bu zaman içerisinde bazı ölçüler kullanılarak hesaplanmasıyla emeklilere ömür boyunca belirli bir aylık maaş vaat etmektedir.

Tanımlanmış katkı esaslı emeklilik, genellikle çalışanın kendi seçimlerini yaparak, kişisel yatırım hesaplarını kurabilmesi şeklinde uygulanmaktadır (Furchtgott-Roth, 2008: 1).

Günümüzde gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülkede, çalışanlara gönüllü ya da zorunlu biçimde sunulan tanımlanmış katkı esaslı emeklilik sistemleri uygulanmaktadır. Bu sistem, katılımcılardan toplanan primlerin emeklilik yatırım fonları aracılığıyla çeşitli para ve sermaye piyasası araçlarında değerlendirilmesi ve etkin bir fon yönetimi çerçevesinde, birikimlere yatırım getirisinin sağlanması şeklinde yürütülmektedir (Altıntaş, 2009: 152).

Dünyada en çok tercih edilen emeklilik sistemlerinden olan tanımlanmış katkı esaslı emeklilik programlarından bireysel emeklilik sistemi, kişilerin aktif çalışma dönemleri boyunca birikimlerini uzun vadeli yatırıma yönlendirerek, emeklilik döneminde yaşam standartlarını koruyabilecekleri bir gelir elde etmelerini sağlayan özel bir emeklilik sistemidir (EGM, 2005: 21).

Türkiye’de mevcut kamu emeklilik sistemine ilave olarak, tamamlayıcı bir düzenleme olan özel emeklilik sistemi, katılımcılardan sağlanan belirlenmiş katkıların (primlerin), emeklilik şirketleri tarafından emeklilik sözleşmeleri ile toplanmasını ve emeklilik yatırım fonları vasıtasıyla çeşitli para ve sermaye piyasası araçlarına riskin dağıtılarak yatırım yapılması şeklindedir. Sistem, devlet güvencesi altında olmamakla birlikte, çeşitli kamu ve özel kuruluşların gözetim ve denetimi altında bulunmaktadır (Altıntaş, 2009: 155). Bireysel Emeklilik Sistemine katılacak olan bireyler, mevcut gelir

düzeyleri ve emeklilik dönemine ait beklentilerini göz önüne alarak, katkı payı tutarını belirleyecek ve emeklilik sözleşmesini imzalayarak tamamen gönüllü olarak sisteme katılacaktır. Bireysel Emeklilik Sisteminde, katılımcının emeklilik yaşamında ek bir emeklilik geliri elde etmesiyle refah düzeyinin artmasına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Böylelikle bireyler, kendi tasarrufları ve bunların getirileri ile orantılı olarak emekliliklerinde ek bir gelire sahip olacaklardır (İTO, 2007: 54). Bireysel Emeklilik Sisteminde, bireyler çalışma hayatları boyunca elde ettikleri gelirin bir bölümü ile kendi emeklilik dönemlerini finanse etmektedirler (Özer ve Çınar, 2012: 77). Yani her nesil kendi emeklilik fonunu, genç nesillerden önceki nesillere bir transfer söz konusu olmadan kendisi oluşturmaktadır (Daykin, 2003: 3).

2.3. Bireysel Emeklilik Sisteminin İşleyişi ve Esasları

Türkiye’de, sosyal güvenlik sisteminin entegrasyon sürecinin bir aşaması olan Bireysel Emeklilik Tasarruf ve Yatırım Sistemi Kanunu, TBMM tarafından 28 Mart 2001 tarihinde kabul edilmiş, 7 Nisan 2001 tarih ve 24366 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanmıştır. Kanunun yürürlüğe girdiği 7 Ekim 2001 tarihinden sonra tamamlayıcı mevzuat çalışmaları devam etmiş, ilk emeklilik planlarının tasdiklenmesiyle, 27 Ekim 2003 tarihinde Bireysel Emeklilik Sistemi fiilen başlamıştır (EGM, 2005: 21).

Bireysel Emeklilik Sisteminin genel özelliklerine bakıldığında: sisteme fiil ehliyetine (lehine haklar aleyhine borçlar yaratabilme) sahip kişiler katılabilir. Katılımcı, sisteme giriş tarihinden itibaren en az on yıl sistemde bulunmak koşulu ile elli altı yaşını tamamladıktan sonra emekli olmaya hak kazanır. Emekliliğe hak kazanan katılımcı, bireysel emeklilik hesabındaki birikimlerinin bir program dâhilinde ödenmesini, tamamının defaten ödenmesini ya da yapacağı yıllık gelir sigortası sözleşmesi çerçevesinde kendisine maaş bağlanmasını talep edebilir. Katılımcının başka bir şirkete aktarım talebinde bulunabilmesi için bulunduğu şirkette en az bir yıl süreyle kalmış olması (prim ödemesi yapılması) gerekmektedir (4632 sayılı K. m.4,5 ve 6).

Sistemde bazı giderler de söz konusudur. Şirket, katılımcının sisteme ilk kez katılması sırasında ve yeni bir bireysel emeklilik hesabı açtırması halinde *giriş aidatı* talep edebilir. Katkı payı, fon varlıkları veya fon gelirleri üzerinden *yönetim gideri* ve *fon işletim masrafı kesintisi* yapılabilir. Bireysel emeklilik hesaplarından yapılacak her türlü kesintilerin ve giriş aidatlarının emeklilik sözleşmesinde ve yapılacak ilan ve reklamlarda açık olarak belirtilmesi zorunludur (4632 sayılı K. m.7).

Sistemden ayrılma aşamasına bakıldığında; sistemden on yıldan az katkı payı ödeyerek çıkan katılımcıların birikimleri üzerinden % 15’ lik stopaj kesintisi; on yıl veya daha fazla süre katkı payı ödeyip 56 yaşını doldurmadan sistemden çıkan kişilerin toplam birikimleri üzerinden % 10’ luk stopaj kesintisi; sistemden on yıl veya daha fazla süre katkı payı ödeyip 56 yaşını doldurarak (sistemden emeklilik hakkı kazanarak)

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİNE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

çıkan katılımcıların birikimlerinin ise % 25' i vergiden muaf olup kalan % 75' lik kısım üzerinden % 5 oranında stopaj kesintisi yapılmaktadır (4697 sayılı K. m.1; 2002/5000 sayılı B.K.K. m. 4).

2012 yılında çıkarılan ve 2013 yılının başında yürürlüğe giren 6327 sayılı Kanun ile Bireysel Emeklilik Sisteminde değişikliklere gidilmiştir. Buna göre: işveren tarafından ödenenler hariç katılımcı adına bireysel emeklilik hesabına ödenen katkı paylarının % 25'ine karşılık gelen tutar, şirketler tarafından emeklilik gözetim merkezine iletilen bilgiler esas alınarak Devlet katkısı olarak emeklilik gözetim merkezince hesaplanır. Devlet katkısı, Hazine Müsteşarlık bütçesine konulan ödenekten katılımcıların ilgili hesaplarına şirketler aracılığıyla aktarılacak üzere emeklilik gözetim merkezine ödenir (6327 sayılı K. m. 29). Burada şirketlerin emeklilik gözetim merkezine doğru bilgi vermesi önemli bir husustur. Emeklilik gözetim merkezi bireyin alacağı devlet katkısını, şirketin göndermiş olduğu bilgiler ışığında hesaplamaktadır. Hazine Müsteşarlığında bulunan ödenekten, katılımcıların hesaplarına emeklilik gözetim merkezi tarafından ödenmektedir.

Bir katılımcı için bir takvim yılında ödenen ve Devlet katkısı tutarının hesaplanmasına esas teşkil eden katkı paylarının toplamı ilgili takvim yılına ait hesaplamaya ilişkin dönemin sona erdiği tarihte geçerli brüt asgari ücretin hesaplama dönemine isabet eden toplam tutarını aşamaz. Devlet katkısı, katkı payı ödemelerinden ayrı olarak takip edilir ve Hazine Müsteşarlığınca belirlenen yatırım araçlarında yatırıma yönlendirilir. Ayrıca üç yıl veya daha önce sistemden ayrılan katılımcı devlet katkısından faydalanamazken; devlet katkısından üçüncü yılın sonunda % 15'lik, altıncı yılın sonunda % 35'lik, onuncu yılın sonunda ise % 60'lık kısmından faydalanabilecek ve sistemden emeklilik hakkı kazanarak veya vefat veya maluliyet nedeniyle ayrılanlar devlet katkısının tamamından yararlanabilecektir (6327 sayılı K. m. 29). Buradan da anlaşılacağı gibi devlet katkısının katılımcıya ödenebilecek azami yıllık tutarı, yıllık brüt asgari ücretin % 25'i (2014 yılı için 3300 TL) ile sınırlandırılmış ve vergi indirimi uygulaması tamamen kaldırılarak devlet katkısına geçilmiştir. Devletin sisteme, katkı sağlamanın amacı: sisteme katılımı teşvik ederek katılımcı sayısını arttırmak, yurtiçi tasarrufların artmasını sağlamak ve bu sayede ülke ekonomisine uzun vadeli kaynak sağlayarak ekonomik büyüme için uygun altyapıyı kurmaya çalışmaktır.

Devlet katkısı uygulamasına kadar, Bireysel Emeklilik Sistemindeki temel teşvik unsuru, katılımcıların ödeyecekleri vergiden belirli bir oranda indirim hakkı kazanmaları ve dolayısıyla net maaşlarının artması şeklinde olmaktadır. Ancak katılımcıların sadece % 35'i bu sistemden yararlanmakta, % 65'i ise hiçbir şekilde yararlanamamaktadır. Yeni getirilen devlet katkısı sistemiyle Bireysel Emeklilik Sistemine üye olan herkes vergi mükellefi olsun ya da olmasın bu devlet katkısından faydalanabilmektedir (İşseveroğlu ve Hatunoğlu, 2012: 170). Düşük vergi diliminde olan veya vergi indirimi

teşvikinden yararlanmayan katılımcılar için yeni sistem daha yüksek bir fon büyüklüğüne ulaşılmasına imkân tanımaktadır. Yeni sistemin katılımcı tabanını nispeten düşük gelir grubunda bulunan katılımcılar lehine genişletebileceği, buna karşın görece yüksek gelir grubunda yer alan katılımcıları sistemden uzaklaştırabileceği düşünülmektedir. Ancak, yeni sistemde yüksek gelir grubu için şöyle bir avantajda söz konusudur. Mevcut sistemde katılımcılar kendileri ve bakmakla yükümlü oldukları aile fertleri için toplamda yıllık brüt asgari ücretle sınırlı bir vergi indiriminden faydalanabilmekteyken, yeni sistemde aile bireylerinin her biri bağımsız olarak yıllık brüt asgari ücretle sınırlı devlet katkı payından yararlanabilmektedir (Özel ve Yalçın, 2013: 22). Eski uygulamada bir kişi kendisi, eşi ve çocuğu adına bireysel emeklilik sistemine girdiği zaman, vergi indiriminden sadece tek bir kişiymiş gibi faydalanabiliyordu ve bu da yıllık brüt asgari ücreti geçemiyordu. Ancak yeni uygulama ile hem kendisi hem de eşi ve çocuğu ayrı ayrı devlet katkısından yararlanabilmektedir. Bu da sisteme katılımı teşvik edebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

3. BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİNİN TÜRKİYE'DEKİ DURUMU

Türkiye'de Bireysel Emeklilik Sistemi güncel verilerine bakmak, sistemin durumunu görebilmek adına yararlı olacaktır. 2013 yılı sonu itibariyle toplam fon büyüklüğü içerisindeki ağırlıklı katılımcıların yaş ortalaması 44,8 olarak gerçekleşmiştir. Sisteme ilk giriş aşamasında katılımcıların genel yaş ortalamasınının 34,64 olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılara ait toplam fon büyüklüğünün %58'ine erkek, %48'ine kadın katılımcılar sahiptir. Katılımcıların mesleklerine ilişkin bilgilere bakıldığında; %28,9'unun serbest meslek, %16,1'inin ev hanımı, %8,2'sinin doktor/eczacı ve %8'inin işçi olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelir aralığına bakıldığında; %41,1'inin 2AÜ-3AÜ(AÜ=Brüt Asgari Ücretin Aylık Tutarı) ve %30,4'ünün AÜ-2AÜ aralığında olduğu belirlenmiştir. (EGM, 2014).

Tablo 1. Türkiye'de Bireysel Emeklilik Sistemi Verileri

	Katılımcı Sayısı	Toplam Katkı Payı Tutarı(TL)	Yatırıma Yönlendirilen(TL)	Fon Büyüklüğü (TL)
2004	334.557	288.325.706	276.287.104	299.907.849
2005	714.146	1.117.233.826	1.078.630.423	1.216.954.536
2006	1.141.428	2.592.489.968	2.512.373.823	2.814.938.925
2007	1.576.273	3.917.061.211	3.786.517.089	4.566.383.316

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİNE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

2008	1.745.354	5.467.695.761	5.284.206.740	6.372.756.623
2009	1.987.940	7.102.007.561	6.869.992.691	9.097.436.467
2010	2.281.478	9.515.230.234	9.221.131.447	12.011.986.651
2011	2.641.843	12.393.688.644	12.028.485.722	14.329.771.986
2012	3.128.130	16.177.757.755	15.741.037.013	20.346.290.278
2013	4.153.055	21.921.860.114	21.455.900.238	25.145.718.418
2014*	5.062.659	28.112.842.156	27.610.282.164	34.576.521.293

Kaynak: EGM, Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporları (2004-2013)

*: 26.12.2014 tarihi itibarıyla

Tablo 1’de Türkiye’de Bireysel Emeklilik Sisteminin uygulanmaya başlandığı 2004 yılı ile 2014 yılı arasındaki veriler yıllık olarak verilmiştir. Bireyleri tasarrufa yönlendirerek, onların emeklilikte ek gelir elde etmelerini sağlayan ve fonlardaki varlıklar ile ekonomiye uzun vadeli kaynak sağlamayı hedefleyen Bireysel Emeklilik Sistemi henüz büyüme aşamasında olmasına rağmen büyük bir sıçrama göstermiştir. 2014 yılında katılımcı sayısı ilk yıla göre yaklaşık 15 kat artış göstermiştir. Devlet katkısı uygulamasının 1 Ocak 2013’ten itibaren başlamasıyla birlikte 2013 yılında 1 milyon kişi sisteme katılmıştır. Bu da göstermektedir ki uygulamaya konulan devlet katkısı modeli bireyler tarafından cazip görülerek sisteme yönelmelerini sağlamıştır. Ancak tabloya göre sisteme katılım oranının nüfusun yaklaşık % 6,5’ine denk gelmesi, sisteme katılımın yeterli olmadığını göstermektedir. Bunun sebepleri olarak da; bireylerin sistem hakkındaki bilgilerinin yeterli olmaması, sigorta konusunda eğitim eksikliğinin olması, gelir seviyesinin düşük olması, sistemin tanıtımının iyi yapılmaması gösterilebilir. Yine tablo 1’deki verilere göre: sisteme üye olan bireylerin toplam katkı payı tutarı ile yatırıma yönlendirilen tutarda ilk yıla göre sırasıyla 98 ve 100 kat artış göstermiştir. Katkı payı tutarları üzerinden fon işletim gideri kesintisi yapıldığı için yatırıma yönlendirilen tutar daha azdır. Yatırıma yönlendirilen tutarların yaratmış olduğu toplam fon büyüklüğü ise ilk yıla göre 115 kat artmıştır. 2013 yılından şu ana kadar geçen sürede ise toplam fon büyüklüğünde yaklaşık % 70’lik bir artış söz konusudur. Bu durum devletin Bireysel Emeklilik Sistemini teşvik edecek uygulamalar yapmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 2. Türkiye’de Emeklilik Yatırım Fon Gruplarının Büyüklükleri (Bin TL)

Yıl	Kamu Borçlanma (TL)	Likit	Esnek	Dengeli	Hisse Senedi	Kamu Borçlanma (YP)	Uluslararası	Toplam
2004	134.727*	49.454	59.920**		17.606		38.201	299.908
2005	638.315	150.906	209.146	44.844	80.409	89.886	11.822	1.225.327
2006	1.483.695	323.078	503.985	95.629	159.239	231.287	23.188	2.820.100
2007	2.395.274	521.873	923.078	164.580	277.458	260.784	27.878	4.570.925
2008	3.424.130	1.084.983	1.116.497	149.845	210.411	360.235	38.384	6.384.485
2009	4.990.748	1.194.592	1.795.488	184.757	462.009	441.001	38.293	9.106.887
2010	6.320.738	1.159.915	3.047.056	221.757	766.252	462.838	38.579	12.017.135
2011	7.205.407	1.358.655	3.836.214	225.667	900.164	677.134	98.554	14.301.795
2012	10.118.959	1.688.869	5.907.530	289.402	1.449.133	799.223	86.232	20.339.347

Kaynak: EGM, Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporları (2005-2012)

*: Kamu Borçlanma Araçları adıyla geçmektedir. TL ve YP ayrımı bulunmamaktadır.

** : Esnek- Dengeli birlikte verilmiştir, ayırım yapılmamıştır.

Tablo 2’de Bireysel Emeklilik Sistemindeki yatırım fonlarının dağılımı verilmiştir. Kamu borçlanma senetlerini tercih eden katılımcıların oranı diğer yatırım türlerini tercih edenlere göre daha yüksektir (2012 yılında % 50). Bu durum, katılımcıların çoğunun risksiz yatırımı daha çok tercih etmesi yani getirisi az ama garanti para anlayışını benimsemeleri, finansal varlıklar ve piyasalar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, yatırım tercihleri yönünden yeterli desteğin verilmemesi ya da istenmemesi gibi sebeplerle açıklanabilmektedir. Diğer taraftan finansal piyasaların tam olarak gelişmemiş olması da katılımcıları etkileyen bir faktör olabilir. RNCOS isimli bir araştırma şirketinin 2009 yılında yaptığı çalışmada, Türkiye’deki Bireysel Emeklilik Sisteminin, finansal krize rağmen, oldukça güçlü ve dinamik olduğunu; bunda, bireylerin fonlarını az riskli yatırım araçlarında değerlendirmesinin etkili olduğu belirlenmiştir (İşseveroğlu ve Hatunoğlu, 2012: 170).

Ağırlıklı olarak Kamu borçlanma senetlerine yatırım yapmanın avantajları olduğu gibi dezavantajı da bulunmaktadır. Bireysel Emeklilik Sisteminde toplanacak fonların kamu borçlanma senetlerine yatırılması, bu fonların sermaye piyasalarının gelişme-

sine katkısı beklenen seviyede gerçekleştirmesine engel olabilmektedir (Aras ve Müslümov, 2003: 71).

4. BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİ'NİN EKONOMİYE ETKİSİ

Sosyal devlet, bireylere ve ailelere asgari bir gelir güvencesi sunan, onları her türlü toplumsal tehlikeye karşı koruyan, sınıf ayrımı yapmadan tüm vatandaşlarına eğitim sağlık, barınma gibi sosyal hizmetler alanında belirli bir standart getiren devlettir (Günay vd., 2014: 36). Sosyal güvenliğin, Sosyal devlet anlayışının en temel göstergelerinden biri olmasından dolayı devletler vatandaşlarına bu hizmeti vermekle yükümlüdürler. Sosyal güvenlik kapsamında oluşan fonlar da ekonomik bir işlev üstlenmektedir. Sosyal güvenlik sisteminde son 20 yılda yaşanan: sistemin kamu açıklarını arttırması ve kamuya yük teşkil etmesi, prim ödemelerinin az olması ve sık sık çıkarılan prim afları, farklı hükümetler tarafından uygulanan emeklilik yaşı politikaları gibi nedenlerden dolayı üstlendiği işlevini yerine getiremez duruma gelmiştir.

Sigorta faaliyetleri, tazminatın sağlayıcısı olması, farklı risklerin daha verimli bir şekilde yönetilmesini sağlaması, yurtiçi tasarrufları kullanması ile ekonomik büyümeye katkıda bulunabilmektedir (Guochen ve Chiwei, 2012: 3).

Bu işlevleriyle sigorta sektörü, ülkenin finansal ve ekonomik gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Brainard, 2008: 3; Feyen vd., 2011: 2; Lester, 2010: 5; Rao ve Srinivasulu, 2013: 47). Bireysel Emeklilik Sistemi uygulandığı ülkelerde yalnızca sosyal güvenlik sisteminin tamamlayıcısı olmamış aynı zamanda ülkelerin ekonomik kalkınmasına da yardımcı olmuştur (Can, 2010: 141).

Bireysel Emeklilik Sisteminin genel olarak ekonomiye yapabileceği etki değerlendirildiğinde sistem; çalışanlara, işverenlere, serbest meslek sahiplerine, devlete, ekonomiye, sermaye piyasası ve sigorta sektörüne farklı şekillerde faydalar sağlayabilmektedir (Uyar, 2012: 78).

Özel emeklilik fonları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, kurumsal yatırımcı özellikleri ve piyasalara uzun vadeli fon sağlayan finansal kurumlar olmaları sebebiyle giderek artan bir öneme sahip olmuşlardır (Musalem ve Pasquini, 2012: 5; Zor, 2008: 6). Bireylerin çalıştıkları dönem boyunca biriktirdikleri emeklilik tasarruflarından oluşan emeklilik fonları, sosyal güvenlik sisteminin demografik değişimden dolayı yaşadığı sorunların da etkisiyle zaman içerisinde giderek artan boyutta birikimleri çatısı altına

da toplayarak finans piyasalarında işlem gören başlıca yatırımcı gruplarından biri haline gelmiştir (Ergenekon, 1998: 104).

Özel emeklilik fonlarının gelişimi, hisse senedi ve tahvil piyasalarının genişlemesine ve emeklilik fon portföylerinin çeşitliliğinin artmasına sonuç olarak da piyasanın derinleşmesine katkıda bulunacaktır. Toplam tasarrufların artmasını sağlayarak bu tasarrufların verimli yatırımlarda değerlendirilmesiyle beraber toplumun hayat standartlarının gelişmesine destek olacaktır (Blommestein, 1998: 84; Singh, 1998: 58).

Fonların verimli alanlarda değil de daha çok kamu borçlarını finanse etmede kullanılması durumunda ise, hem toplam tasarruf düzeyinde hem de diğer ekonomik gelişmelere katkısı beklenen seviyede olmayacaktır. Bu yüzden fonların ülkenin uzun vadeli amaçları düşünülerek finansal piyasalarda verimli değerlendirilmesi gerekmektedir. Bireysel emeklilik sisteminin uygun gelişme imkânı bulduğu ülkelerde, yeni finansal araçlar ve uygulamalar yaygınlaşmakta, sermaye piyasası derinleşmekte, uzun dönemli tasarruf düzeyi artmakta, artan bu tasarruflar özel sektör tarafından etkin bir şekilde verimli alanlara yönlendirilebilmektedir (İTO, 2007: 66). Fakat özel emeklilik fonlarının sermaye piyasasında önemli kurumsal yatırımcı kimliği ile bulunabilmeleri için yeterli fon birikimine ulaşmaları ve bu fonları sermaye piyasalarında değerlendirmeleri gerekmektedir. Yeterli fon seviyesine ulaşmayan veya kaynaklarını çeşitli sebeplerle sermaye piyasalarına aktaramayan emeklilik fonlarının sermaye piyasalarının gelişimine katkısı beklenen düzeyde gerçekleşmeyebilir (Aras ve Müslümov, 2003: 66). Türkiye'de toplam tasarruf seviyesi düşük ve yetersiz, finansal varlıklar ve finansal piyasalar ise büyüme aşamasındadır. Finansal araçlara olan talep sınırlı olduğu için finansal piyasalar sığ durumda bulunmaktadır. Küçük, yeterli bilgiye sahip olamamış ve dağınık vaziyetteki tasarrufların bir araya getirilmesi, finansal piyasaları sığ olan ülkeler için oldukça zordur. Ülkede tasarruf edebilme kapasitesi olsa bile, söz konusu tasarrufların yastık altında bulunması, yatırımlara kanalize olacak yeterli fon birikiminin sağlanmasını engelleyecektir. Bu noktada ülke içi küçük tasarrufların bir araya getirilerek fonların büyümesi ile finansal piyasalarda derinlik oluşması sağlanabilecektir (İTO, 2007: 220-221). Türkiye'de devlet tarafından yapılmak istenen de tam olarak bu şekilde dile getirilmektedir. Kişilerin kenarda tuttıkları birikimlerini sisteme dâhil ederek hem bireylerin kazanması hem de ülke ekonomisinin gelişmesi ve sermaye piyasalarının derinleşmesine imkân sağlayabilmektir.

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİVE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

Tablo 3. Ülkelerin Tasarruf Oranları ve Emeklilik Yatırım Fonları Tutarlarının GSYİH Oranı (%)

Ülkeler	2005		2006		2007		2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E
Türkiye	16	1	17	1	16	1	17	2	14	2	14	2	15	4	15	4	14	5
Çek Cumhuriyeti	32	4	33	4	35	5	33	5	30	6	30	6	31	7	31	7	31	8
Estonya	28	3	29	4	30	4	27	5	26	7	28	8	33	7	29	9	28	10
Macaristan	23	9	25	10	25	11	25	10	24	13	26	15	27	4	26	4	27	4
Japonya	24	27	24	26	25	26	24	23	20	27	21	25	20	25	19	26	18	29
Şili	30	56	34	58	33	61	28	50	28	62	29	63	27	58	25	60	24	62
Polonya	19	9	20	11	21	12	19	11	19	14	19	16	20	15	20	17	21	19
Hollanda	29	121	30	124	31	135	31	113	28	119	29	130	29	136	28	155	29	166
İngiltere	16	76	16	81	16	77	15	64	13	79	14	87	15	94	14	103	15	101
ABD	18	75	18	77	18	78	16	60	14	70	15	75	15	72	16	74	17	83

Kaynak: T: Tasarruf oranı

<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDS.TOTL.ZS>

E: Emeklilik Yatırım Fonları Tutarı (OECD, Pension Markets in Focus,2014)

Tablo 3'te çeşitli ülkelerin tasarruf oranları ve emeklilik yatırım fonları tutarlarının GSYİH'ye oranları verilmiştir. Türkiye'nin bireysel emeklilik sistemi verilerinin 2004 yılından itibaren verilmeye başlanması sebebiyle, tablodaki veriler 2004 ve 2013 yılları arasında kapsamaktadır. Tabloda verilen ülkeler içerisinde Hollanda, İngiltere, ABD ve Şili emeklilik yatırım fonları tutarlarının GSYİH'ye oranları açısından ön plana çıkmaktadır. Hollanda'da çok gelişmiş bir emeklilik sisteminin olması ve çalışanların neredeyse tamamının sisteme katılımda zorunlu tutulması; İngiltere'nin özel emeklilik sisteminin gelişmesinde önemli rol oynaması ve sistemin bireyler tarafından benimsenmesiyle katılımın yüksek seviyelerde olması; ABD'de sistemin en gelişmiş ülkesi olması ve sosyal güvenlik kapsamında öncü ülke olması ve Şili'nin de özel emeklilik programlarına katılımı zorunlu tutması bu ülkelerdeki emeklilik yatırım fon tutarlarının yüksek seviyede olmasının en önemli sebeplerindedir (Tapia,2008:13,73,78,81). Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Estonya ve Macaristan'da bu oranın düşük seviyelerde bulun-

ması ise ülkelerin sisteme yeni dâhil olmaları ve sisteme uygun altyapının tam olarak oluşturulamaması gibi nedenlere bağlanabilir. Emeklilik yatırım fonlarının ülkelerin tasarruf oranlarını arttırmada önemli bir etken olacağı düşünülmektedir. Tabloda ülkelerin tasarruf oranları verilmiştir. 2013 yılı oranlarına bakıldığında Türkiye en düşük orana (% 14) sahiptir. Bu oranın düşük olmasında çeşitli etkenlerin varlığından söz edilebilir ancak çalışmamız gereği bizi burada ilgilendiren emeklilik yatırım fonları tutarlarının arttırılarak tasarruf oranının yükseltilebilmesi durumudur. Verileri kullanılan ülkelerde bazı yıllarda negatif yönde değişiklik olsa da asıl trend pozitif yönde kendini göstermektedir. Yani ülkede emeklilik yatırım fon tutarının GSYİH oranı arttığında tasarruf oranı da artış göstermektedir. 2008 yılı Mortgage krizinin olumsuz etkisini de göz ardı etmemek gerekmektedir. OECD ülkelerinde emeklilik yatırım fon tutarı 2013 yılında 24.7 trilyon Dolara ulaşmıştır. ABD 13.9 trilyon Dolar ile emeklilik yatırım fon toplam tutarın % 56,3'üne sahiptir. ABD'yi % 10,8 ile İngiltere, % 5,9 ile Avustralya, % 5,6 ile Hollanda ve % 5,4 ile Japonya takip etmektedir. Türkiye ise 35.543 milyar Dolar ile emeklilik yatırım fon tutarında % 0,14 pazar payına sahiptir (OECD,2014:31). Bu oranlar göstermektedir ki Türkiye emeklilik yatırım fon tutarını yükseltebilme potansiyeline sahiptir ve bunun sonucu olarak da tasarruf oranını arttırabilme imkânı vardır. Ancak tasarruf düzeyine etki eden diğer faktörlerin de unutulmaması gerekmektedir.

İktisadi büyümenin en önemli faktörlerinden birisi, ulusal tasarruflar vasıtasıyla gerçekleştirilmesi mümkün olan sermaye birikimidir. Türkiye'nin önemli problemlerinden birisi, ulusal tasarruf eksikliğidir. Ulusal tasarruf düzeyinin yükseltilmesi, iktisadi büyümenin gerçekleştirilmesinde büyük bir önem arz etmektedir. Tasarruf eksikliğinin önüne geçildiğinde artan tasarrufların verimli yatırımlarda değerlendirilmesiyle, ekonomik büyümenin önündeki engellerden biri kaldırılmış olacak ve istikrarlı bir refah artışı sağlanmış olacaktır (İTO, 2007: 220). Bunu sağlayabilmek için de ülkenin toplam tasarruf hacmini arttırabilecek olan Bireysel Emeklilik Sistemi programlarının ön plana çıkarılması gerekmektedir (İzgi, 2008: 94; Singh, 1998: 72). Bireysel Emeklilik Sistemi ile bireyler emeklilik dönemleri için tasarrufta bulunurken, bu tasarruflarını yatırıma yönlendirerek ekonomiye uzun vadeli kaynak sağlayarak, üretim ve istihdamın arttırılmasına ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunulmasını sağlayabileceklerdir (Demir ve Yavuz, 2004: 290; Şahin vd., 2010: 123). Ayrıca, artan tasarruf hacmi enflasyonun kontrol altında tutulmasına yardımcı olurken, ülkemizde olduğu gibi fonların daha çok yerel para cinsinden tutulması, ulusal para birimine olan güvenin pekiştirilmesine katkı sağlayacaktır (MB, 2011: 55).

Özel emeklilik fonlarının kısa vadeli alım satım işlemleri yerine uzun vadede getiri elde etme hedefi, sermaye piyasalarında uzun vadeli kurumsal yatırımların artma-

sını sağlamaktadır. Bu durum, kısa vadeli sermaye hareketlerinin sebep olabileceği dalgalanmaları ve bunların etkilerini sınırlarken, sermaye piyasalarının krizlere karşı direncini artırarak finansal istikrarı olumlu yönde etkilemektedir. Bireysel Emeklilik Sistemi ile sermaye piyasalarına uzun vadeli ve düzenli yeni fonların gelmesi, faiz oranlarının düşmesine katkıda bulunurken, kamu sektörünün borçlanma imkânlarını artırmaktadır. Bütçe açıklarının ve kamunun sosyal güvenlik kaynaklı yükünün azalmasıyla finansal sistem daha sağlıklı işler hale gelmektedir. Özel sektörün finansman kaynaklarına yönelik imkânların artması da, menkul kıymet ihraçlarının ve yatırımların artmasını, risklerin ise piyasa yatırımcıları arasında paylaşılmasını sağlamaktadır (İşseveroğlu ve Hatunoğlu, 2012: 161-162). Ayrıca bireysel emeklilik fonlarının, sermaye piyasasındaki aşırı volatilitenin giderilmesinde ve borsanın derinleşmesinde önemli bir rol üstleneceği ifade edilmektedir (Zor, 2008: 15).

Bireysel emeklilik programlarının potansiyel etki alanlarından biri de istihdama ilişkin doğrudan ve dolaylı sonuçlarıdır. Bireysel emeklilik sigortacılık sektörü içinde yeni bir alt sektör durumundadır. Bireysel emeklilik programlarının, Türkiye'de sigorta sektörü için yeni ve çok önemli bir ivme sağlayabileceği ve bununla birlikte sigorta sektöründe işgücünü daha da arttıracığı beklenmektedir. Öte yandan, Bireysel Emeklilik Sisteminin istihdama dolaylı etkisi daha büyük bir beklenti yaratmaktadır. Bireysel emeklilik şirketleri sektörün yaratacağı fonların istihdamı olumlu yönde etkileyeceğini savunmaktadırlar (İTO, 2007: 207-208).

Birey, Bireysel Emeklilik Sistemi sayesinde emekliliğe dönük tasarrufta bulunabilecek ve birikimlerini kendi istediği fonlarda değerlendirebilecektir. Bu sayede ülkede tasarruf eğilimini yükseltebileceği, yatırım fonlarının çeşitliliğini ve hacmini arttırabileceği düşünülmektedir. Böylece ulusal tasarruflar olumlu yönde etkilenebilecek ve ülke ekonomisinde makro düzeyde bir gelişme gerçekleşebilecektir. Bu fonların ülkedeki özel ve kamu sektörünün finansmanına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bireysel Emeklilik Sisteminin ülkeye ekonomik olarak katkısının geniş kapsamlı olduğu görülmektedir. Hem bireylere hem de devlete sağlayacağı faydalar dikkate alındığında sistemin gelecek yıllarda önemini daha da arttıracığı söylenebilir.

Bireysel Emeklilik Sisteminin amaçları ve ekonomiye yapabileceği katkılar genel olarak:

- Bireylere ikinci emeklilik geliri sağlaması,
- Bireylerin emeklilikte refah seviyelerinin artması,
- Uzun vadede emeklilerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi,
- Bireye emeklilik zamanında ekonomik özgürlük sağlaması,

- Ülkedeki altyapı yatırımları ve uzun vadeli yatırımlara kaynak yaratılarak sistemin yeni iş ve istihdam olanakları yaratması,
- Sosyal güvenliğin kapsamının artması ve sürdürülebilir bir yapıya ulaşması,
- Mikro ve makro tabanda ekonomiye ciddi kaynak yaratılması,
- Kamunun sosyal güvenlik kaynaklanan yükünün azaltılması,
- Mali sektörde uzun vadeli fonların artmasına böylece mali sektörün daha sağlıklı, dinamik ve istikrarlı işlemesi,
- Enflasyonla mücadele ve istikrarlı büyümeye olumlu katkı sağlaması,
- Kurumsal yatırım stratejileri ile piyasalardaki dalgalanmaları ve spekülasyonların azalması,
- Milli tasarrufların artması,
- Sermaye piyasasının derinleşmesi,
- Bireylerin tasarruf eğiliminin artması,
- Bireylerin küçük tasarruflarının kayıt altına alınması ve ekonomiye kazandırılmasına olanak sağlamak şeklinde belirtilebilir (Arıcı, 2001; Daykin, 2004; EGM, 2005; Işık vd., 2011; İTO, 2007; Mladen, 2012).

SONUÇ

Günümüzün gelişmiş ülkeleri kalkınma süreçleri içerisinde kullandıkları sermaye birikimlerinin önemli bir kaynağını, Bireysel Emeklilik Sistemi gibi sosyal güvenliği tamamlayıcı uzun vadeli planlarda biriken fonlar oluşturmaktadır (Demir ve Yavuz, 2004: 282).

Ayrıca bireysel emeklilik şirketleri, topladıkları birikimleri, oluşturdukları emeklilik fonları aracılığıyla ekonominin hizmetine sunmaktadırlar. Bu fonlar, büyüklükleri nedeniyle tüm dünyada önemli kurumsal yatırımcılar olarak görülmektedirler. Emeklilik fonları, finansal piyasalarda değerlendirilerek piyasaların gelişmesi ve derinleşmesine katkıda bulunabilir ve kamu ve özel sektörün borçlanma olanaklarını kolaylaştırabilmektedir. Bunlar sayesinde de ekonomik kalkınmaya kaynak sağlayabilmektedir. Bu bağlamda Bireysel Emeklilik Sisteminin ekonomik sistem ve finansal piyasalar içinde önemli bir işlev üstlendiği söylenebilir (Uyar, 2012: 73).

Sosyal güvenlik sisteminde yeniden yapılanmaya giden ülkelerde yatırım alışkanlıklarının değişim gösterdiği ve zaman içinde bireysel emeklilik fonlarındaki birikimlerin uzun vadeli nitelikleri sebebiyle ekonomiye istikrar kazandırdığı, sermaye piyasalarında yatırım araçlarının ve türevlerinin çeşitlenmesine yol açtığı, verimli yatırımlarda değerlendirilmek suretiyle ülke ekonomisinin gelişmesine olanak sağladığı gözlemlenmiştir (Gürbüz ve Ekinci, 2003: 213).

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİNE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

Bireysel Emeklilik Sistemi Türkiye’de henüz büyüme aşamasında olan bir sistemdir. Sistemin yaratmış olduğu fon büyüklüğüne bakıldığında, 10 yıllık bir geçmişe sahip olmasına rağmen önemli bir seviyede bulunmaktadır. Asıl önemli olan ise, bu artış trendini sürdürülebilir kılmaktır. 2013 yılı başından itibaren başlanan devlet katkısı uygulaması, sistemin cazibesini bir kat daha arttırmışa benzemektedir. 2013 yılında katılımcı sayısının 1 Milyon kişi artması bunun göstergesidir. Ancak yine de sisteme katılım düşük seviyelerde seyretmektedir. Bu sonuç, kurumlar tarafından hak sahiplerinin yükümlülüklerinin yerine getirilmemesi ve farklı hükümetler tarafından uygulanan yanlış sosyal güvenlik politikaları nedeni ile bireylerin sisteme olan güvenlerini yitirmiş olmaları ve sigorta konusunda geçmişten gelen bir bilgi eksikliğinin yaşanıyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Ayrıca hanehalkı kullanılabilir gelirin 2.457 TL (TÜİK, 2014) olduğu Türkiye’de bireyler ancak kendi günlük temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde gelire sahip oldukları için tasarruf etme imkânları neredeyse imkânsızdır. Diğer taraftan, şirketlerin katılımcıların fonlarını değerlendirirken yaptıkları işlemlerden dolayı yüksek oranlarda masraf kesintisi yapmaları, sisteme katılımı azalttığı gibi sistemden çıkışı da arttırmaktadır. Ayrıca sistemden erken ayrılma aşamasında bireylerin birikimleri önemli ölçüde azalmaktadır. Sistemin uzun vadeli yatırım sistemi olarak uygulanması sebebiyle sistemden erken ayrılan bireyler mağdur duruma düşmektedirler. Sisteme kazançlarını artırmak için giren bireyler erken ayrılma sırasında, devlet katkısının büyük bölümünden faydalanamadığı gibi birikimleri üzerinden de yüksek oranda kesinti yapılmaktadır. Bu durum sonucunda ayrılan birey tekrar sisteme katılmadığı gibi çevresindeki bireyleri de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bireysel Emeklilik Sistemine katılımın daha da artmasını sağlayabilmek için, sistemin her kesime bilinçli ve planlı bir şekilde tanıtılması, bireysel anlamda katılımın teşvik edilmesi, sistemin gerekli tüm altyapısının sağlam bir şekilde oluşturulması, bireylere sistemin tüm ayrıntılarını kapsayacak şekilde bilgi verilmesi ile sistemin daha iyi anlaşılmasının sağlanması, bireysel yatırım tercihi yapıldığı için finansal varlıklar hakkında yeterli bilgi ve eğitimin verilmesi, bireylerin kendi yatırım tercihleri ile orantılı kazanç elde edecek olmaları dolayısıyla yatırım danışmanlarının onları doğru yönlendirmesi, sistemin çeşitli özendirmelemlerle teşvik edilmesi, sisteme olan güvenin artırılması gerekmektedir. Bunlar sağlandığı zaman bireylerin birikimleri arttırılabilecek ve Bireysel Emeklilik Sistemi kazançlı yatırım aracı görünümü kazanmış olacaktır. Genel olarak bakıldığında sistemin başarılı olabilmesi için: tanıtımının iyi bir şekilde yapılması ve bireylerin birikimlerini etkin bir şekilde kullanarak yaşam kalitelerini korumaları ve yükseltebilmelerine yönelik her türlü finansal konularda eğitimin sistemli bir şekilde verilmesi gerekliliğidir.

KAYNAKÇA

- ACAR, İ. A. ve KİTAPCI, İ. (2008). “Sosyal Güvenliğin Demografik Boyutu: Türkiye’deki Emeklilik Sistemindeki Değişim”, *Maliye Dergisi*, S. 154, s. 77-98.
- ALTINTAŞ, K. M. (2009). “Belirlenmiş Katkı Esaslı Emeklilik Planlarında Finansal Eğitimin Önemi: Katılımcıların Finansal Okur Yazarlığı Çerçevesinde Alternatif Bir Yatırım Eğilimi Modeli”, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 5(9), s. 151-176.
- ANTOLİN, P.; PAYET, S. ve YERMO, J. (2012). “Coverage of Private Pension Systems: Evidence and Policy Options”, *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*, S. 20, s. 1-36.
- ARAS, G. ve MÜSLÜMOV, A. (2003). “Sermaye Piyasalarının Gelişmesinde Kurumsal Yatırımcıların Rolü OECD Ülkeleri ve Türkiye Örneği”, *Kurumsal Yatırımcı Yöneticileri Derneği*. 1-92.
- ARICI, K. (2001). “Sosyal Güvenlik Sistemimiz İçin Yeni Bir Tecrübe: Özel Emeklilik Fonları”, *İşveren Dergisi*, XL, 3, s. 20-21.
- ASAMİNEW, E. (2010). “Adopting Private Pension System in Ethiopia”, *The African Symposium: An on Line Journal of African Educational Research Network*, S. 10 (1), s. 7-13.
- BAYRAKTUTAN, Y. ve ŞAHİN, M. (2007). “Bireysel Emeklilik Sektörünün Gelişimi ve Bilgi-Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı” *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, S. 2 (2), s. 96-109.
- BDDK (Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurumu) (2012). Finansal Piyasalar Raporu, S. 27, Ankara.
- BLOMMESTEİN, H. J. (1998). “Emeklilik Reformlarının Sermaye Piyasalarına Etkileri”, *İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Dergisi*, S.2 (7-8), s. 79-90.
- BÖHM, W. (2012). “Pension Systems and Their Meaning for Welfare: A Comparison of PAYG and FF Pension Systems”, Bielefeld University.
- BRAİNARD, L. (2008). “What is The Role of Insurance in Economic Development?”, Zurich Government and Industry Affairs.
- CAN, Y. (2010). “Bireysel Emekliliğin Türkiye’deki Durumu ve Gelişimi” *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, S. 2 (2), s. 139-146.

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİVE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

CİGNAFİNANS (2014). Dünyada Bireysel Emeklilik.

<http://www.cignafinans.com.tr/bireysel-emeklilik/bireysel-emeklilik-sistemi/SitePages/dunyada-bireysel-emeklilik.aspx> 10.06.2014

DAVİD, B.; WAHL, J. ve ROSE, S. (2010). “The Evolution of Insurance”, SAS Institute Inc. Cary, North Carolina, USA.

DAYKİN, C. (2003). “Pension Reform Developments Around the World”, CB MA FIA ASA, United Kingdom. s. 1-36.

DAYKİN, C. (2004). “An Ageing Population – Pension Reform Developments in the UK and Internationally”, *Institute of Actuaries of Australia, IACA, PBSS & IAAust Colloquium*, s. 1-39.

DEMİR, Y. ve YAVUZ, A.(2004). “Bireysel Emeklilik Sisteminin Sermaye Piyasalarına Etkisi ve Sistemin Gelişmesinde Vergisel Teşviklerin Önemi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 9 (1), s. 281-300.

EGM (Emeklilik Gözetim Merkezi) (2005). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2004 <http://www.egm.org.tr/bes2004gr1.asp> 10.08.2013

_____ (2006). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2005 <http://www.egm.org.tr/bes2005gr/bes2005gr.pdf> 10.08.2013

_____ (2007). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2006 <http://www.egm.org.tr/bes2006gr/bes2006gr.pdf> 10.08.2013

_____ (2008). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2007 <http://www.egm.org.tr/bes2007gr/bes2007gr.pdf> 10.08.2013

_____ (2009). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2008 http://www.egm.org.tr/bes2008gr/bes2008gr_tr.pdf 10.08.2013

_____ (2010). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2009 http://www.egm.org.tr/bes2009gr/bes2009gr_tr.pdf 10.08.2013

_____ (2011). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2010 http://www.egm.org.tr/bes2010gr/bes2010gr_tr.pdf 10.08.2013

_____ (2012). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2011 http://www.egm.org.tr/bes2011gr/bes2011gr_tr.pdf 10.08.2013

_____ (2013). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2012 http://www.egm.org.tr/bes2012gr/bes2012gr_tr.pdf 10.08.2013

- _____ (2014). Bireysel Emeklilik Sistemi Gelişim Raporu 2013
http://www.egm.org.tr/bes2013gr/bes2013gr_tr.pdf 10.06.2014
- EKEN, M. H. ve GAYGISIZ, H. (2010). “Bireysel Emeklilik Şirketlerinde Risk Yönetimi ve Türkiye Örneği”, *Maliye Finans Yazıları*, S. 24 (88), s. 55-78.
- ERGENEKON, Ç. (1998). “Vergilendirme Rejiminin Özel Emeklilik Fonlarının Gelişimi Üzerindeki Etkisi: Sermaye Piyasası’na Yansımalar”, *İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Dergisi*, S. 2 (7-8), s. 103-120.
- FEYEN, E.; LESTER, R. ve ROCHA, R. (2011). “What Drives the Development of the Insurance Sector? An Empirical Analysis Based on a Panel of Developed and Developing Countries” *The World Bank. Policy Research Working Paper* 5572.
- FURCHTGOTT-ROTH, D. (2008). “Union vs. Private Pension Plans: How Secure Are Union Members’ Retirements?”, Hudson Institute.
- GUOCHEN, P. ve CHİWEİ, S.(2012). “The Relationship Between Insurance Development and Economic Growth: A Cross-Region Study for China”, 2012 China International Conference on Insurance and Risk Management, Qingdao China.
- GUTIERREZ, A. C. (2001). “Principles and Practices of Social Security Reform”, *IAA International Seminar on Pensions, International Social Security Association (ISSA), Brighton*. s. 1-13.
- GÜNAY, G. ve BENER, Ö. (2008). “Status of Individuals’ Planning to Prepare for Retirement in Turkey”, *Educational Gerontology*, S. 34 (2), s. 148-161.
- GÜNAY, G.; BOYLU, A. A. ve BENER, Ö. (2014). “Ev Kadınlarının Sosyal Güvenlik Sistemine İlişkin Görüşleri”, *Sosyal Güvenlik Dergisi*, S. 4 (1), s. 35-58.
- GÜRBÜZ, A. O. ve EKİNCİ, S. (2003). “Bireysel Emeklilik Sistemi ve Sermaye Piyasalarında Beklenen Etkiler”, *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, S. 18 (1), s. 205-228.
- HU, Y-W. and STEWART, F. (2009). “Pension Coverage and Informal Sector Workers: International Experiences”, *OECD Working Papers on Insurance and Private Pensions*, S. 31, s. 1-23.
- ILO (2003). “Facts on Social Security”, International Labour Office, Geneva, 1-2.
- İŞİK, A.; Ay, H.; MERİÇ, M. ve BARAN, T. (2011). “Türkiye’de Bireysel Emeklilik Sisteminde Vergisel Avantajlar ve Uygulamaları”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, S. 16 (1), s. 25-45.

BİREYSEL EMEKLİLİK SİSTEMİNE TÜRKİYE DEĞERLENDİRMESİ

- İŞSEVEROĞLU, G. ve HATUNOĞLU, Z. (2012). “Türkiye’de Bireysel Emeklilik Sisteminin Makro Ekonomik Dinamiklere Etkisi Kapsamında Swot Analizi”, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Ekim, s. 155-174.
- İTO (İstanbul Ticaret Odası) (2007). “Sosyal Güvenlikte Yeni Yaklaşım: Bireysel Emeklilik”, Yayın no: 2006-21. İstanbul.
- İZGİ, B. B. (2008). “Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Son Gelişmeler”, *Çalışma ve Toplum*, S. 1, s. 85-107.
- KILOĞLU, M. (2007). Türk Sosyal Güvenlik Sistemi İçinde Bireysel Emeklilik Sisteminin Yapısı ve İşlevi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- LESTER, R. (2010). “The Insurance Sector in the Middle East and North Africa: Challenges and Development Agenda”, *The World Bank, Financial Flagship*.
- MB (Merkez Bankası) (2011). “Bireysel Emeklilik Sistemi ve Finansal İstikrar Açısından Önemi”, *Finansal İstikrar Raporu* Kasım 2011, Özel konular, s. 55-58.
- MLADEN, L. (2012). “A Comparative Review Over the Pension Systems’ Performance in Central and Eastern European Countries”, *Journal of Knowledge Management, Economics and Information Technology*, October-2012, S. 2 (5).
- MUSALEM, Al. R. ve PASQUİNİ, R. (2012). “Private Pension Systems Cross-Country Investment Performance”, *The World Bank, Social Protection & Labor*, Discussion Paper 1214.
- OECD, (2014). “Pension Markets in Focus”. s. 1-40
- ORENSTEİN, M. A. (2003). “Mapping the Diffusion of Pension Innovation”, *Pension Reform in Europe: Process and Progress*, *The World Bank*, s. 171-192.
- ÖZEL, Ö. ve YALÇIN, C. (2013). “Yurtiçi Tasarruflar ve Bireysel Emeklilik Sistemi: Türkiye’deki Uygulamaya İlişkin Bir Değerlendirme”, *TCMB Çalışma Tebliği*, S. 04, s. 1-35.
- ÖZER, Ö. ve ÇINAR, E. (2012). “Bir Vakıf Üniversitesi Akademik Personelinin Bireysel Emeklilik Sistemine Bakış Açısının Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 9 (19), s. 75-88.
- RAO, M. S. ve SRİNİVASULU, R. (2013). “Contribution of Insurance Sector to Growth and Development of the Indian Economy”, *IOSR Journal of Business and Management*, S. 7 (4), s. 45-52.

- RUST, J. (2002). "Main Points From World Bank Report On: Averting The Old Age Crisis", *Econ 698s. Fall.* s. 1-4.
- SINGH, A. (1998). "Özel Emeklilik Reformu, Hisse Senetleri Piyasası, Sermaye Oluşumu ve Ekonomik Büyüme: Dünya Bankası'nın Önerilerine Eleştirel Bir Yaklaşım", *İstanbul Menkul Kıymetler Borsası Dergisi.* S. 2 (7-8), s. 53-78.
- ŞAHİN, Ş.; TILIÇ, HELGA R. ve ELVEREN, A. Y. (2010). "The Individual Pension System in Turkey: A Gendered Perspective", *Ekonomik Yaklaşım*, S. 21 (77), s. 115-142.
- ŞENER, O. ve AKIN, F. (2010). "Özel Emeklilik Fonları ve Türkiye'de Bireylerin Bireysel Emeklilik Sistemine Giriş Kararlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma", *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, S. 28 (1), s. 291-312.
- TAPIA, W. (2008). "Description of Private Pension Systems", *OECD Working Papers on Insurance and Private Pensions*, No. 22, s. 1-83.
- TÜİK. (2014). <http://www.tuik.gov.tr/>
- UĞUR, S. (2002). "Sosyal Güvenliğimizdeki Son Gelişmelerin Değerlendirilmesi" *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 4 (2), s. 131-146.
- UYAR, H. İ. (2012). "Bireysel Emeklilik Sistemi ile Ekonomik Göstergeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" *Mali Çözüm Dergisi*, Mart-Nisan, s. 71-94.
- WORLD BANK (1994). *Averting the Old Age Crisis*, Oxford Üniversitesi Yayınları: New York.
- ZOR, İ. (2008). "Özel Emeklilik Fonları: OECD Ülkeleri ve Türkiye Bağlamında Bir Değerlendirme.", *Reasürör Dergisi*, Ekim, S. 70, s. 6-20.

COĞRAFI UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE ESİN KAYNAĞI OLMA DURUMU ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Funda Öрге YAŞAR*

Okan YAŞAR**

ÖZET

Türklerde çocuklara ad vermeye kaynaklık eden unsurlar arasında coğrafi unsurlar önemli bir yer tutmaktadır. Çocuklara ad vermede coğrafi unsurlarından su kaynakları ile yoğuşma biçimine göre yağış şekillerinin esin kaynağı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türk ad verme geleneğinde su kaynakları ve yoğuşma biçimine göre yağış şekillerinin yerini ortaya koymak ve su kaynakları ile yağış şekillerinden hangi unsurların ad vermede esin kaynağı olduğunu sıralamaktır.

Bununla birlikte Türkiye İstatistik Kurumu'nun yayımladığı "*doğum tarihine göre en çok kullanımda olan erkek/kadın isimleri ve ilk 100 isim içindeki sıralaması*" adlı verilerden hareketle; 1980-2014 döneminde coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğuşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenerek verilen erkek ve kız adları ile bunların ilk 100 ad sıralamasındaki yeri ve tercih edildiği yıl sayısının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu'na ait "Kişi Adları Sözlüğü"nde yer alan 10.842 ad genel tarama yöntemi ile okunmuş, araştırma konusuyla ilgili olan adlar içerik çözümlenmesine tabi tutularak sınıflandırılmıştır. Gerek Kişi Adları Sözlüğü'nden gerekse Türkiye İstatistik Kurumu'nun sözü edilen istatistiklerinin incelenmesi sonucunda coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğuşma biçimine göre yağış şekillerinin Türk ad verme geleneğinde önde gelen esin kaynaklarından biri olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Su Kaynakları, Yağış Biçimleri, Kişi Adları Sözlüğü, Ad Verme Geleneği

* Dr., Çanakkale OMÜ., Rektörlük Türk Dili Bölümü, fundaorge@comu.edu.tr

** Prof. Dr., Çanakkale OMU Eğitim Fakültesi Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, okany@comu.edu.tr

AN EVALUATION ABOUT THE INFLUENCING STATUS OF GEOGRAPHICAL ELEMENTS SUCH AS WATER SOURCES AND PRECIPITATION TYPES, FOR NAMING NEWBORN

ABSTRACT

For Turks, geographical elements have an important place among other elements which are used as source when naming newborn infants. In naming infants, it is observed that water sources and precipitation types (among the geographical elements) according to their condensation type are sources of influence. The aim of this study is to present the water source and precipitation types according to condensation type that have influence on Turkish naming tradition and to list the influencing water sources and precipitation types. On the other hand, based on the data published by Turkey Statistics Institution named: "men/women names which are most widely used and their sequences in top 100 names", the aim is to determine the boy and girl names given between 1980 and 2014 with the influence of water sources and precipitation types (among the geographical earth elements) according to their condensation type, the sequences of these names in top 100 names list and the year of their preference.

In this study, document examination among qualitative research methods, was used. In this context, 10.842 names listed in person name dictionary belonging to Turkish Language Society were read by general scanning method and the names related with the research field were classified after being exposed to content resolution. As a result of the examination from person name dictionary and the above mentioned statistics of Turkey Statistics Institution, it was understood that water sources and precipitation types (among the geographical earth elements) according to their condensation type are leading source of influence for Turkish naming tradition.

Key Words: Water Sources, Precipitation Types, Person Name Dictionary, Naming Tradition

GİRİŞ

Ad bilimi -diğer adıyla Onomastik- çevremizdeki canlıların, nesnelerin ve varlıkların adlarını inceleyen dilbilim dalıdır. Ad bilimi, dilbilimin özel adları inceleyen bir dalı olduğu için "*özel alanlarla ilgili sözcüklerin kaynaklarını ve biçim özelliklerini, kişi ve yer adlarının kökenlerini, yayılımlarını, anlamlarını, kavram ilişkilerini, biçim ve anlatım özelliklerini*" (Calp, 2014: 28) inceler. Yer adları bilimi (Toponymie), akarsu adları bilimi (Hydronymie), dağ adları bilimi (Oronymie) ve kişi adları bilimi

(Anthroponymie) ad bilimin alanlarını oluşturur (Aksan, 2000: 100). Çalışmanın konusu olan kişi adları birçok ad türünden oluşmaktadır. "*Kişi adları bilimi içerisine göbek adı, ad, soyadı, takma adlar ve unvanlar gibi ad türleri girmektedir*" (Saritaş, 2009: 423).

Kişi adları; dil bilimin yanı sıra sosyoloji, kültürel antropoloji, halk bilimi, tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimlerin araştırma konularından biridir. "*Ad verme, doğumdan sonra çocuğun gelişimini izleyen, onun annesi, babası, dedesi, ninesi, ailenin diğer üyeleriyle ve toplumsal çevresiyle ilişkilerini düzenleyen kural, adet, tören ve işlemden ilki ve en önemlisidir*" (Kalkandelen, 2008: 60). Bu bağlamda adlar; insanın kültürel ve bireysel kimliğini yansıtmasının yanında, insanoğlunu belirli kılarak kargaşayı, karışıklığı, yanılma ve yanlışlığı önler, ilişkiyi düzenler (Örnek 2000, Akt. Saritaş, 2009: 423). "*Kişi adları, buldukları bölgenin coğrafyasından, tarihinden, inançlarından ve anne babaların dünya görüşlerinden izler taşır. Dolayısıyla ad verme eylemi, milletlerin sahip oldukları değerler sistemine göre farklılıklar gösterir*" (Karademir, 2008: 332).

"*Ad kullanımı her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da sosyal, kültürel ve hukuki bir işleve sahiptir. Kişilere bir taraftan bir kimlik kazandıran öte yandan toplumun diğer üyeleriyle çeşitli sosyal ve kültürel ilişkileri sürdürme imkânı sağlayan ad kullanımı, bireylere hukuki ve sosyal bir statü de kazandırmaktadır. Bu durum, gerek kişiler arası ilişkilerde gerekse kişiler ile kamu arasındaki ilişkilerde teşhis ve tanımlamayı sağlamakta; toplum hayatında doğabilecek anlaşmazlık ve karışıklıkları önlemektedir*" (Calp, 2014: 28).

Türklerde çocuklara ad vermeye kaynaklık eden farklı kişiler, durumlar ve sebepler bulunmaktadır. Bunlar: 1. Allah'ın sıfatları, 2. Peygamberlerin ve peygamber yakınlarının adları, 3. Din büyüklerinin adları, 4. Sure adları, 5. Dinî adlar ve terimler, 6. Tarih, siyaset, edebiyat ve sanat gibi alanlarda ünlü, saygı ve minnet duyulan kişilerin adları, 7. Tarihî olay, kavim ve boy adları, 8. Masal, efsane ve destanlarda geçen adlar, 9. Aile büyüklerinin adları, 10. Komutan ve asker arkadaşlarının adları, 11. Doktor, hemşire ve ebe adları, 12. Güçlü ve güzel görünüşlü, uysal hayvanların adları, 13. Renklerin adları, 14. Meyve adları (Bayraktar, 2014: 4; Boz, 2004: 3; Gülensoy 1991; Kalkandelen, 2008: 60; Uca, 2004: 146; Yılmaz ve Konyar, 2014: 2) olarak sayılabilir. Kişi adları coğrafi yeryüzü unsurlarından da izler taşır. Bu bağlamda kişi adlarına esin kaynağı olan coğrafi yeryüzü unsurları arasında 1. Doğum zamanının rastladığı mevsim, ay ve gün ile ilgili özelliklere bağlı adlar, 2. Kıta, ülke ve şehir adları, 3. Litolojik unsurların adları, 4. Okyanus, deniz, göl ve ırmak adları, 5. Yoğuşma biçimlerine göre yağış şekillerinin esin kaynağı olduğu adlar, 6. Doğal bitki örtüsü çeşitlerinin esin kaynağı olduğu adlar, 7. Değerli maden adları yer alır.

Bu çalışmada hidrografik unsurlardan okyanuslar, denizler, göller, akarsular ve artezyen kaynaklar ile yoğuşma biçimine göre yağış şekillerinin Türk Dil Kurumu ve

Türkiye İstatistik Kurumu verilerinden hareketle kişi adlarına esin kaynağı olma durumu incelenecektir. Su döngüsü; suyun yerden, okyanus, deniz, göl, akarsu ve diğer su kaynaklarından atmosfere, atmosferden yeryüzüne ve yeniden deniz ve okyanuslara ulaşması şeklindeki genel dolaşımıdır. Su döngüsünün parçalarından biri olan yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerini kısaca açıklamak faydalı olacaktır.

Havadaki su buharının sıvı veya katı haldeki formuna yoğunlaşma (tekasüf) denir. Yoğunlaşma olayının meydana geldiği sıcaklığa, şarta ve yere bağlı olarak değişik şekiller ve adlar alan başlıca yoğunlaşma ürünleri şunlardır: 1. Sis ve bulut, 2. Yağmur, 3. Kar, 4. Dolu, 5. Çiğ, 6. Kırağı, 7. Kırç (Erol, 1964; Erinç, 1984: 112-116; Doğanay, 2002: 357-359). Atmosferdeki nemin yoğunlaşmasıyla oluşan yağışın sıvı şekilde yeryüzüne düşmesine yağmur denir. Başlıca yağmur şekilleri; çisenti, oraj ve sağanak şeklindeki yağışlardır. Havadaki nemin, buz kristalleri şeklinde yoğunlaşması sonucu oluşan yağış şekline kar denir. Yoğunlaşma 0 °C'ın altında cereyan ederse, buz kristalleri şeklinde yağış olur. Örneğin kar ve dolu gibi. Yağış şekillerinden bir başka grubu da bizzat yeryüzü üzerinde oluşan yağış şekilleri teşkil eder. Bunlar çiy (çiğ), kırağı, kırç gibi yağış şekilleridir (Doğanay, 2002: 359). Başka bir ifadeyle, yoğunlaşma yer zemininde olursa çiy, kırağı ve kırç; yoğunlaşma atmosferde meydana gelirse yağmur, kar ve dolu yağışları meydana gelir. Türk ad verme geleneğinde etkili olan faktörler arasında; su kaynaklarından okyanuslar, denizler, göller, akarsular ve artezyen kaynaklar ile yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinin etkisi de bulunmaktadır.

1. ÇALIŞMANIN AMACI VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, Türk ad verme geleneğinde su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinin yerini ortaya koymak, su kaynakları ve yağış şekillerinden hangi unsurların ad vermede esin kaynağı olduğunu sıralamak, 1980-2014 döneminde doğum tarihine göre en çok kullanılan ve coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yağış şekillerinden esinlenen erkek ve kız adları ve bunların ilk 100 ad sıralamasındaki yerini belirlemek ve bu adların tercih edildiği yıl sayısını ortaya koymaktır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, genel tarama ve içerik çözümlemesi olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Bu bağlamda Türk Dil Kurumu'na ait *Kişi Adları Sözlüğü*'nde yer alan 10.842 ad genel tarama yöntemi ile okunmuş, araştırma konusuyla ilgili olan adlar içerik çözümlenmesine tabi tutularak sınıflandırılmıştır. Değerlendirme sırasında su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekilleri ile ilgili olan sözcüklerin kişi adlarında birinci ya da ikinci sözcük olarak yer alması ya da kişi adlarının anlamında yer alması göz önünde bulundurulmuştur. Su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenerek verilen adlar sınıflandırılarak tablolar halinde gösterilmiştir.

COĞRAFI UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...

Tablolarda yer alan kişi adlarından sonra parantez içerisinde yer alan (E) erkek adını, (K) kız adını belirtmek için; (E/K) ise o adın hem erkek hem de kız için kullanıldığını göstermek amacıyla kullanılmıştır.

1980-2014 döneminde doğum tarihine göre en çok kullanılan ve coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenen erkek ve kız adları ile bunların ilk 100 ad sıralamasındaki yerini ortaya koyma sürecinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre her yıl yayımladığı "doğum tarihine göre en çok kullanımda olan erkek/kadın isimleri ve ilk 100 isim için-deki sıralaması" adlı verilerden yararlanılmıştır.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Su Kaynakları İle İlgili Kişi Adları

2.1.1. Deniz sözcüğünü içeren ve deniz anlamına gelen kişi adları

Deniz sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren 18'i erkek, ikisi kız, dördü hem erkek hem de kız adı olmak üzere 24 kişi adı tespit edilmiştir. Bununla birlikte deniz sözcüğünü içermediği halde deniz anlamına gelen 26 kişi adı belirlenmiştir. Bunlardan 20'si erkek, biri kız, beşi hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır.

Deniz sözcüğünü içeren ya da deniz anlamına gelen toplam 50 kişi adı tespit edilmiştir (Tablo 1). Bunlardan 38'i erkek, üçü kız, dokuzu hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda deniz sözcüğünü içeren ya da deniz anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak en çok erkeklere verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 1: Deniz Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Deniz Anlamına Gelen Kişi Adları

<i>Deniz sözcüğünü içeren kişi adları</i>		<i>Deniz anlamına gelen kişi adları</i>	
Aldeniz (K)	Denizmen (E)	Aktalay (E)	Neyfel (E)
Aydeniz (E/K)	Deniztekin (E)	Bahir (E)	Okyanus (E/K)
Bozdeniz (E)	Erdeniz (E)	Bahri (E)	Talay (E)
Dengiz (E)	Gökdeniz (E)	Bahriye (K)	Talayer (E)
Dengizer (E)	Güldeniz (E)	Baykal (E)	Talayhan (E)
Deniz (E/K)	Gündeniz (E)	Dalay (E)	Talaykan (E)
Denizalp (E)	İldeniz (E/K)	Dalayer (E)	Talaykoç (E)
Denizcan (E)	Şendeniz (K)	Derya (E/K)	Talaykurt (E)

Denizel (E)	Tengiz (E)	Engin (E/K)	Talaykut (E)
Denizer (E)	Tengizalp (E)	Enginsu (E/K)	Talayman (E)
Denizhan (E/K)	Toydeniz (E)	Engintalay (E)	Taluy (E)
Denizman (E)	Ufukdeniz (E)	Göktalay (E)	Taluyhan (E)
		Mescur (E)	Umman (E/K)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.2. Göl sözcüğünü içeren ve göl anlamına gelen kişi adları

Göl sözcüğünü içeren üçü erkek, biri kız olmak üzere toplam dört kişi adı tespit edilmiştir (Tablo 2). Göl sözcüğünü içeren kişi adlarının erkeklerde daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Kişi Adları Sözlüğü'nde göl anlamına gelen kişi adı yer almamaktadır.

Tablo 2: Göl Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Göl Anlamına Gelen Kişi Adları

Göl sözcüğünü içeren kişi adları		Göl anlamına gelen kişi adları	
Akgöl (E)	Bingöl (E)	-	
Aygöl (K)	Gökgöl (E)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.3. Akarsu/ırmak/nehir sözcüklerinden birini içeren ve akarsu/ırmak/nehir anlamına gelen kişi adları

Akarsu/ırmak/nehir sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren biri erkek, ikisi kız, ikisi hem erkek hem kız adı olmak üzere beş kişi adı belirlenmiştir. Bununla birlikte akarsu/ırmak/nehir anlamına gelen kişi adları da tespit edilmiştir. Bunlardan yedisi erkek, biri kız, üçü ise hem erkek hem kız adıdır.

Akarsu/ırmak/nehir sözcüklerinden birini içeren kişi adları ile akarsu/ırmak/nehir anlamına gelen toplam 16 kişi adı bulunmaktadır (Tablo 3). Bunlardan sekizi erkek, üçü kız, beşi hem erkek hem de kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda akarsu/ırmak/nehir ile ilgili sözcüklerin kişi adı olarak erkekler için daha çok tercih edildiği görülmektedir.

COĞRAFİ UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...

Tablo 3: Akarsu/Irmak/Nehir Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları ile Akarsu/Irmak/Nehir Anlamına Gelen Kişi Adları

<i>Akarsu/ırmak/nehir sözcüklerinden birini içeren kişi adları</i>		<i>Akarsu/ırmak/nehir anlamına gelen kişi adları</i>	
Akarsu (E/K)	Nehire (K)	Akarca (E)	Müren (E/K)
Irmak (E/K)	Nehri (E)	Cafer (E)	Oluk (E)
Nehir (K)		Diclehan (K)	Özen (E/K)
		Enhar (E)	Seyhun (E)
		Kargın (E)	Ülfer (E)
		Kayan (E/K)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.4. Çay/dere sözcüklerinden birini içeren ve çay/dere anlamına gelen kişi adları

Çay/dere sözcüklerinden birini içeren dokuzu erkek, biri hem erkek hem kız adı olmak üzere 10 kişi adı belirlenmiştir. Bununla birlikte çay/dere adını içermeyen çay/dere anlamına gelen altısı erkek, biri hem erkek hem kız adı olmak üzere yedi kişi adı tespit edilmiştir.

Çay/dere sözcüklerinden birini içeren kişi adları ile çay/dere anlamına gelen toplam 17 kişi adı bulunmaktadır (Tablo 4). Bu adlardan 15'i erkek, 2'si ise hem erkek hem kız adıdır. Bu bağlamda çay/dere ile ilgili adlardan tamamına yakınının erkek adı olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Çay/Dere Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları ile Çay/Dere Anlamına Gelen Kişi Adları

<i>Çay/dere sözcüklerinden birini içeren kişi adları</i>		<i>Çay/dere anlamına gelen kişi adları</i>	
Akarçay (E)	Çaylak (E)	Arık (E)	Özek (E)
Akçay (E)	Çaylan (E/K)	Kor (E)	Özen (E/K)
Çaydamar (E)	Demirçay (E)	Koyak (E)	Urı (E)
Çayhan (E)	Karaçay (E)	Kök (E)	
Çaykara (E)	Topçay (E)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.5. Şelâle/çağlayan sözcüklerinden birini içeren ve şelâle/çağlayan anlamına gelen kişi adları

Şelâle/çağlayan sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren biri kız (Şelâle), biri hem erkek hem kız adı (Çağlayan) olmak üzere iki kişi adı belirlenmiştir. Bununla birlikte şelâle/çağlayan adını içermeden şelâle/çağlayan ile ilgili biri erkek (Akmaç), biri hem erkek hem kız adı (Çağlak) olmak üzere iki kişi adı tespit edilmiştir.

Şelâle/çağlayan sözcüklerinden birini içeren ve şelâle/çağlayan anlamına gelen toplam dört kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan biri erkek (Akmaç), biri kız (Şelâle), ikisi ise hem erkek hem de kız (Çağlayan ve Çağlak) için kullanılmıştır. Bu bağlamda şelâle/çağlayan ile ilgili sözcüklerin kişi adı olarak erkek ve kızlar arasında aynı oranda tercih edildiği görülmektedir.

2.1.6. Kaynak/pınar sözcüklerinden birini içeren ve kaynak/pınar anlamına gelen kişi adları

Kaynak/pınar sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak alan altısı erkek, dördü kız, üçü hem erkek hem kız adı olmak üzere 13 kişi adı belirlenmiştir. Bununla birlikte kaynak/pınar anlamına gelen 16'sı erkek, ikisi kız, biri hem erkek hem kız adı olmak üzere 19 kişi adı tespit edilmiştir.

Kaynak/pınar sözcüklerinden birini içeren ve kaynak/pınar anlamına gelen toplam 32 kişi adı bulunmaktadır (Tablo 5). Adlardan 22'si erkek, 6'sı kız, dördü hem erkek hem kız adıdır. Kaynak/pınar ile ilgili adların erkekler arasında daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5: Kaynak/Pınar Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları ile Kaynak/Pınar Anlamına Gelen Kişi Adları

<i>Kaynak/pınar sözcüklerinden birini içeren kişi adları</i>		<i>Kaynak/pınar anlamına gelen kişi adları</i>	
Akkaynak (E)	Ertepinar (E)	Akan (E)	Muhar (E)
Akpınar (E/K)	Kaynak (E)	Akgöze (E)	Munar (E)
Alapınar (K)	Özpınar (E/K)	Bulak (E)	Obuz (E)
Arıpınar (E/K)	Pınar (K)	Çerme (E)	Onbulak (E)
Arpınar (E)	Pınar (K)	Göze (K)	Öşme (K)

COĞRAFİ UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...

Aypınar (K)	Tanpınar (E)	Gözem (E/K)	Say (E)
Başkaynak (E)		Güngöze (E)	Sazak (E)
		Karlık (E)	Sıba (E)
		Kaynar (E)	Taşgan (E)
		Kımık (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.7. Kaplıca/ılıca sözcüklerinden birini içeren ve kaplıca/ılıca anlamına gelen kişi adları

Kaplıca/ılıca anlamına gelen üç kişi adı tespit edilmiştir (Tablo 6). Adlardan hepsi erkek adıdır. Bu bağlamda kaplıca/ılıca gibi sözcüklerin kız adı olarak tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 6: *Kaplıca/ılıca Anlamına Gelen Kişi Adları*

<i>Kaplıca/ılıca sözcüklerinden birini içeren kişi adları</i>	<i>Kaplıca/ılıca anlamına gelen kişi adları</i>		
-		Yanar (E)	Kösten (E)
		Ilıcak (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.8. Su/ab sözcüklerinden birini içeren ve su/ab anlamına gelen kişi adları

Su/ab sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren 27'si erkek, 15'i kız, 16'sı hem erkek hem kız adı olmak üzere 58 kişi adı belirlenmiştir. Bununla birlikte su/ab sözcüklerinden birini içermeyen su/ab anlamına gelen 22 kişi adı tespit edilmiştir. Adlardan 12'si erkek, 7'si kız, üçü hem erkek, hem kız adıdır.

Su/ab sözcüklerinden birini içeren ve su/ab anlamına gelen toplam 80 kişi adı bulunmaktadır (Tablo 7). Bunlardan 39'u erkek, 22'si kız, 19'u hem erkek hem kız adıdır. Su/ab ile ilgili sözcüklerin kişi adı olarak erkekler arasında daha yaygın olduğu görülmektedir.

Tablo 7: *Su/Ab Sözcüklerinden Birini İçeren Kişi Adları ile Su/Ab Anlamına Gelen Kişi Adları*

<i>Su/ab sözcüklerinden birini içeren kişi adları</i>		<i>Su/ab anlamına gelen kişi adları</i>	
Abgül (K)	Gülsu (K)	Akkın (E)	Muğdat (E)
Abıhayat (K)	Günsu (K)	Akmeriç (E)	Nuşabe (K)
Abıru (K)	Gürsu (E/K)	Algın (E)	Özden (E/K)
Abruy (K)	Işinsu (E/K)	Araz (E/K)	Sebil (E/K)
Abuzer (E)	İlsu (E/K)	Bilâl (E)	Sel (K)
Akansu (E)	İncesu (E)	Çalgan (E)	Selin (K)
Akarsu (E/K)	Kansu (E)	Çalkan (E)	Seylâp (K)
Akçasu (E/K)	Köksu (E)	Çarlan (E)	Şebnem (K)
Aksu (E/K)	Nilsu (K)	Damla (K)	Taşkın (E)
Alçinsu (E)	Nursu (K)	Feyiz (E)	Zülâl (K)
Alsu (K)	Oksu (E)	Göktuna (E)	Ulumeriç (E)
Arısu (E/K)	Olgunsu (E)		
Aysu (E/K)	Ongunsu (E)		
Aysuda (K)	Onursu (E)		
Baysu (E)	Özsu (E/K)		
Bengisu (E/K)	Paksu (K)		
Bensu (K)	Peksu (K)		
Berksu (E)	Su (E/K)		
Cansu (E/K)	Sualp (E)		
Coşkunsu (E)	Suay (E/K)		
Çeliksü (E)	Subaşı (E)		
Çetinsu (E)	Sebegi (E)		
Durgunsu (E)	Suca (E)		
Durusu (E)	Sudan (K)		
Enginsu (E/K)	Sukuşu (E)		
Ersu (E)	Şensu (K)		
Gençsu (E)	Tansu (E/K)		
Gökçesu (E)	Ulusü (E)		
Göksu (E/K)	Yenisu (E)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.1.9. Su kaynakları ile ilgili özel adların kişi adı olarak kullanımı

Su kaynakları ile ilgili özel adların kişi adı olarak kullanıldığı 23 örnek tespit edilmiştir (Tablo 8). Bu adlardan 13'ü erkek, dördü kız, altısı hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Kişilere ad vermede deniz, göl, nehir ve bazı artezyen kaynaklarına ait özel adların kişi adı verilmesinde esin kaynağı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8: *Su Kaynakları ile İlgili Özel Adların Kişi Adı Olarak Kullanımı*

<i>Su kaynakları ile ilgili özel adların kişi adı olarak kullanımı</i>			
Atlas (E)	Gediz (E/K)	Menderes (E)	Zemzem (K)
Akdeniz (E)	Göksu (E/K)	Meriç (E/K)	Kevser (K)
Hazar (E)	Aras (E)	Nil (K)	Barbaros (E)
Karadeniz (E)	Ceyhan (E/K)	Seyhan (E/K)	
Ege (E)	Dicle (K)	Tuna (E/K)	
Lut (E)	Fırat (E)	Vardar (E)	
	Arda (E)	Tunca (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2. Yoğuşma Biçimine Göre Yağış Şekilleri İle İlgili Kişi Adları

2.2.1. Nem sözcüğünü içeren ve nem anlamına gelen kişi adları

Nem anlamına gelen biri erkek (Tuman), biri kız adı (İba) olmak üzere iki kişi adı tespit edilmiştir. Nem sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adına ise rastlanmamıştır. Nem anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak verilmesinde erkek ve kızların eşit orana sahip olduğu görülmektedir.

2.2.2. Buhar/buğu sözcüklerinden birini içeren ve buhar/buğu anlamına gelen kişi adları

Buhar/buğu sözcüklerinden birini birinci ya da ikinci sözcük olarak alan bir kişi adı (Akbuğ) belirlenmiştir. Söz konusu kişi adının erkek adı olarak verildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte buhar/buğu anlamına gelen iki kız adı (İslim ve İslimî) tespit edilmiştir.

2.2.3. Bulut sözcüğünü içeren ve bulut anlamına gelen kişi adları

Bulut sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren altı kişi adı belirlenmiştir. Bu kişi adlarının tamamı erkek adıdır. Bununla birlikte bulut sözcüğünü içermeyen bulut anlamına gelen ikisi erkek, biri kız adı olmak üzere üç kişi adı tespit edilmiştir.

Bulut sözcüğünü içeren ve bulut anlamına gelen toplam dokuz kişi adı bulunmaktadır (Tablo 9). Adlardan sekizi erkek, biri ise kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda bulut ve bulut anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak en çok erkeklere verildiği görülmektedir.

Tablo 9: *Bulut Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Bulut Anlamına Gelen Kişi Adları*

<i>Bulut sözcüğünü içeren kişi adları</i>		<i>Bulut anlamına gelen kişi adları</i>	
Akbulut (E)	Buluttekin (E)	Ermeye (K)	Ruat (E)
Bulut (E)	Gökbulut (E)	Koçaş (E)	
Bulutay (E)	Karabulut (E)		

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.4. Sis sözcüğünü içeren ve sis anlamına gelen kişi adları

Sis anlamına gelen ikisi erkek, biri kız adı olmak üzere üç kişi adı belirlenmiştir. Sis sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adına ise rastlanmamıştır.

Tablo 10: *Sis Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ve Sis Anlamına Gelen Kişi Adları*

<i>Sis sözcüğünü içeren kişi adları</i>		<i>Sis anlamına gelen kişi adları</i>	
-		Boran (E)	Tuman (E)
		Pesen (K)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.5. Pus sözcüğünü içeren ve pus anlamına gelen kişi adları

Pus anlamına gelen bir kişi adı (Sargın) tespit edilmiştir. Bu adın hem erkek hem de kız adı olarak kullanılabilirdiği görülmektedir. Pus sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adına ise rastlanmamıştır.

2.2.6. Yağmur sözcüğünü içeren ve yağmur anlamına gelen kişi adları

Yağmur sözcüğünü içeren biri erkek, biri hem erkek hem kız adı olmak üzere iki kişi adı belirlenmiştir. Bununla birlikte yağmur sözcüğünü içermeden yağmur anlamına gelen 10'u erkek, yedisi kız, ikisi hem erkek hem kız adı olmak üzere 19 kişi adı tespit edilmiştir.

Yağmur sözcüğünü içeren kişi adları ile yağmur anlamına gelen toplam 21 kişi adı bulunmaktadır (Tablo 11). Adlardan 11'i erkek, yedisi kız, üçü hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda yağmur ve yağmur anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak erkeklere ve kızlara birbirlerine yakın oranlarda verildiği görülmektedir.

Tablo 11: Yağmur Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Yağmur Anlamına Gelen Kişi Adları

<i>Yağmur sözcüğünü içeren kişi adları</i>		<i>Yağmur anlamına gelen kişi adları</i>	
Yağmur (E/K)	Yağmurca (E)	Akbaran (E)	Münibe (K)
		Bereket (E/K)	Münip (E)
		Çıvgın (E)	Serpin (K)
		Çilen (K)	Sibel (K)
		Çisen (K)	Tufan (E)
		Çisil (K)	Yağan (E/K)
		Gökbaran (E)	Yağın (E)
		Kay (E)	Yağış (K)
		Kayı (E)	Sağanak (E)
		Kırca (E)	

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.7. Kar sözcüğünü içeren ve kar anlamına gelen kişi adları

Kar sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren sekizi erkek, beşi kız adı olmak üzere 13 kişi adı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kar sözcüğünü içermeyen karla ilgili beşi erkek, üçü kız, ikisi hem erkek hem kız adı olmak üzere 10 kişi adı belirlenmiştir.

Kar sözcüğünü içeren ve kar anlamına gelen toplam 23 kişi adı bulunmaktadır (Tablo 12). Bu adlardan 13'ü erkek, sekizi kız, ikisi hem erkek hem kız adı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda kar ve kar anlamına gelen sözcüklerin ad koymada erkekler için daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 12: Kar Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Kar Anlamına Gelen Kişi Adları

<i>Kar sözcüğünü içeren kişi adları</i>		<i>Kar anlamına gelen kişi adları</i>	
Akkar (K)	Karluk (E)	Berfin (E/K)	Sazak (E)
Karcan (E)	Karlukhan (E)	Berfu (K)	Tipi (E)
Kardan (K)	Karsel (K)	Çığ (E)	Tozan (E)
Kardelen (K)	Kartekin (E)	Kırca (E)	Yağan (E/K)
Karhan (E)	Karyağdı (K)	Pesen (K)	Yağış (K)
Karlık (E)	Özkar (E)		
Karlu (E)			

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.8. Dolu sözcüğünü içeren ve dolu anlamına gelen kişi adları

Dolu sözcüğünü içermeyen dolu anlamına gelen bir erkek adı (Kırca) tespit edilmiştir. Bununla birlikte dolu sözcüğünü içeren kişi adına rastlanmamıştır.

2.2.9. Kırığı sözcüğünü içeren ve kırığı anlamına gelen kişi adları

Kırığı sözcüğünü içermeyen kırığı anlamına gelen biri erkek, ikisi kız adı olmak üzere üç kişi adı belirlenmiştir (Tablo 13). Kırığı sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adı tespit edilememiştir.

COĞRAFİ UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...

Tablo 13: *Kırağı Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Kırağı Anlamına Gelen Kişi Adları*

<i>Kırağı sözcüğünü içeren kişi adları</i>	<i>Kırağı anlamına gelen kişi adları</i>
-	Çalın (E) Pesen (K)
	Jale (K)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.2.10. Çiy sözcüğünü içeren ve çiy anlamına gelen kişi adları

Çiy sözcüğünü içermeyen çiy anlamına gelen ikisi erkek, altısı kız adı olmak üzere sekiz kişi adı belirlenmiştir (Tablo 14). Çiy sözcüğünü birinci ya da ikinci sözcük olarak içeren kişi adına ise rastlanmamıştır. Çiy anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak daha çok kızlara verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 14: *Çiy Sözcüğünü İçeren Kişi Adları ile Çiy Anlamına Gelen Kişi Adları*

<i>Çiy sözcüğünü içeren kişi adları</i>	<i>Çiy anlamına gelen kişi adları</i>
-	Çalın (E) Jale (K)
	Çilenti (K) Pesen (K)
	Çisen (K) Şebnem (K)
	İba (K) Tuman (E)

Kaynak: Türk Dil Kurumu, Kişi Adları Sözlüğü, 2015; www.tdk.gov.tr

2.3. Doğum Tarihine Göre En Çok Kullanılan Ve Coğrafi Unsurlardan Su Kaynakları Ve Yağış Şekillerinden Esinlenen Erkek Ve Kız Adları Ve Bunların İlk 100 Ad İçindeki Sıralaması (1980-2014)

1980-2014 döneminde doğum tarihine göre en çok kullanılan ve coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yağış biçimine göre yağış şekillerinden esinlenen erkek ve kız adları ve bunların ilk 100 ad sıralamasındaki yeri, Türkiye İstatistik Kurumu'nun Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre her yıl yayımladığı "*doğum tarihine göre en çok kullanımda olan erkek/kadın isimleri ve ilk 100 isim içindeki sıralaması*" adlı istatistikler çerçevesinde belirlenmiştir.

Doğum tarihine göre en çok kullanılan erkek/kız adları ve bunların ilk 100 ad içindeki sıralama 1950, 1960 ve 1970 yıllarında 10 yılda bir; 1980'den itibaren ise her yıl düzenli olarak verilmiştir. Bu nedenle makalede sadece 1980-2014 dönemine ait istatistikler inceleme kapsamına alınmıştır.

1980-2014 döneminde coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenen erkek ve kız adları ile bunların ilk 100 ad sıralamasındaki yeri incelendiğinde; erkek adlarından Bilâl'in 1980 ve sonrasında her yıl düzenli bir şekilde ilk 100 ad arasında yer aldığı, Fırat adının 28 yıl, Engin adının 15 yıl, Arda adının 14 yıl, Ege adının 11 yıl ve Aras adının 14 yıl boyunca ilk 100 ad arasında tercih edildiği görülmektedir (Bkz. Tablo 15).

Kız adlarından Pınar adının 1980 ve sonrasında 31 yıl boyunca ilk 100 ad arasında yer aldığı, Cansu, Damla, Sibel ve Yağmur adlarından her birinin 25 yıl, Selin adının 23 yıl ve Berfin adının 17 yıl boyunca ilk 100 ad arasında bulunduğu anlaşılmıştır. Tansu adının 1993 ve 1994 yıllarında ilk 100 ad arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumun dönemin Başbakanı Prof. Dr. Tansu ÇİLLER'in siyasi kimliğinden kaynaklandığı görülmektedir.

Hem kız hem de erkek adı olarak tercih edilen Deniz adının kız adı olarak 35 yıl, bir erkek adı olarak da 31 yıl; yine hem kız hem de erkek adı olarak kullanılan Derya adının kız adı olarak 27 yıl boyunca ilk 100 ad arasında yer aldığı; erkek adı olarak Derya adının ise ilk 100 yüz ad arasında yer almadığı tespit edilmiştir.

Doğum tarihine göre en çok kullanılan ve coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenen kız adlarının 1980 ve sonrasında ilk 100 ad arasında yer aldığı yıl sayısı ve ilk yüz ad içindeki en yüksek sıralaması Şekil 1'de görülmektedir. Bu çerçevede ilk yüz kız adı arasında tercih edildiği yıl sayısı en çok olan adlar Deniz, Pınar, Derya, Damla, Cansu, Sibel, Yağmur ve Selin'dir. Bu adlar arasında en yüksek sıralamaya sahip adlar ise Yağmur [3. sıra (2007 ve 2010 yıllarında)], Nehir [7. sıra (2011 yılında)], Derya [8. sıra (1986 yılında)], Pınar [10. sıra (1985 yılında)] ve Cansu [25. sıra (1985 yılında)]'dur.

Erkek adlarının 1980 ve sonrasında ilk 100 ad arasında yer aldığı yıl sayısı ve ilk 100 ad içindeki en yüksek sıralaması Şekil 2'de görülmektedir. Bu çerçevede ilk 100 erkek adı arasında tercih edildiği yıl sayısı en çok olan adlar Bilâl, Deniz, Fırat, Engin, Arda ve Ege'dir. Bu adlar arasında en yüksek sıralamaya sahip adlar Arda [1. sıra (2006 yılında)], Ege [25. sıra (2008 yılında)], Fırat [27. sıra (1997 yılında)] ve Engin [31. sıra (1982 yılında)]'dir. Böylece coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinin Türk ad verme geleneğinde dikkat çeken esin kaynaklarından biri olduğu ortaya çıkmaktadır.

COĞRAFİ UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...

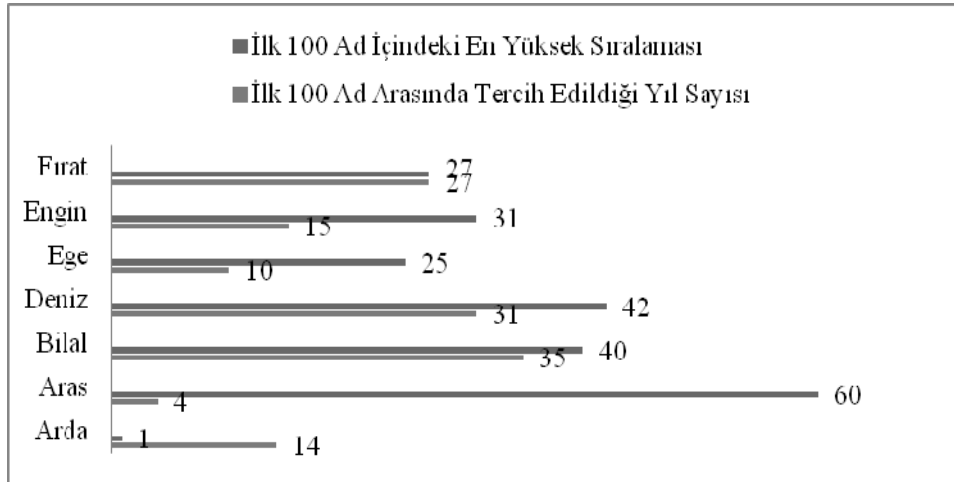
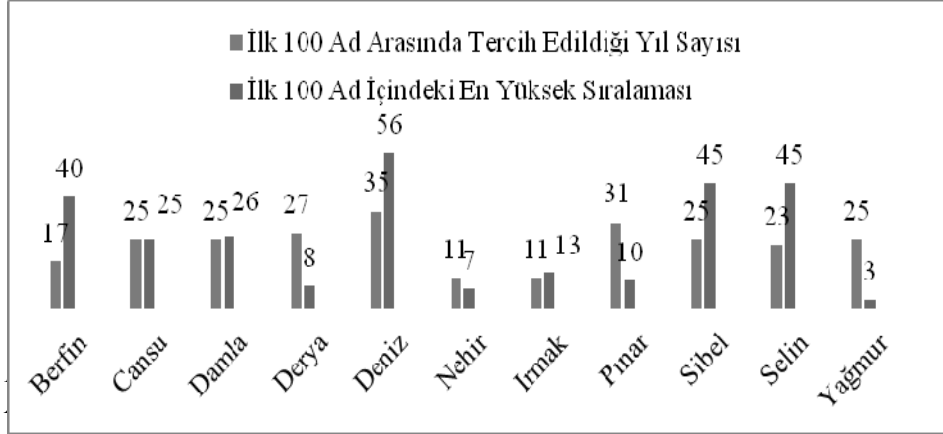
Tablo 15: Doğum Tarihine Göre En Çok Kullanılan ve Coğrafi Unsurlardan Su Kaynakları ve Yağış Şekillerinden Esinlenen Erkek ve Kız Adları ve Bunların İlk 100 Ad İçindeki Sıralaması (1950-2014)

<i>Kişi adı</i>	<i>İlk 100'e girilen yıl</i>
Aras (E)	2011, 2012, 2013, 2014
Arda (E)	2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Berfin (K)	1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Bilâl (E)	1950, 1960, 1970, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Boran (E)	2007
Cafer (E)	1950, 1960
Cansu (K)	1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012
Damla (K)	1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Deniz (E/K)	1980, 1981, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1992, 1993, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Derya (K)	1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006

Ege (E)	2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015
Engin (E)	1970, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994
Fırat (E)	1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011
Irmak (K)	2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Kardelen (K)	2000, 2001, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009
Kevser (K)	1996, 2006, 2007, 2010
Nehir (K)	2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014
Pınar (K)	1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010
Selin (K)	1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011
Sibel (K)	1970, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004
Tansu (K)	1993, 1994
Yağmur (K)	1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014

Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Verileri, 2015; www.tdk.gov.tr

COĞRAFI UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...



Şekil 2: Doğum Tarihine Göre En Çok Kullanılan ve Coğrafi Unsurlardan Su Kaynakları ve Yağış Şekillerinden Esinlenen Erkek Adlarının 1980 ve Sonrasında İlk 100 Ad Arasında Tercih Edildiği Yıl Sayısı ve İlk 100 Ad İçindeki En Yüksek Sıralaması

SONUÇ

Türklerde çocuklara ad vermeye kaynaklık eden unsurlar arasında coğrafi çevre unsurları önemli bir yer tutmaktadır. Kişi adlarına esin kaynağı olan coğrafi yeryüzü unsurları arasında su kaynaklarından okyanuslar, denizler, göller, akarsular ve artezyen kaynaklar ile yoğunlaşma biçimine göre yağış şekilleri sayılabilir. Çünkü su kaynakları ve yağış şekilleri beşeri yaşamı doğrudan etkileyen coğrafi çevre unsurları olarak ad verme geleneğinde de etken unsurlar arasında yer almaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre her yıl yayımladığı "*doğum tarihine göre en çok kullanımda olan erkek/kadın isimleri ve ilk 100 isim içindeki sıralaması*" adlı istatistikler coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenen erkek ve kız adlarının önde gelen tercih sebebi olduğunu ortaya koymaktadır.

1980-2014 döneminde doğum tarihine göre en çok kullanılan erkek/kız adları ve bunların 100 ad içindeki sıralaması incelendiğinde ilk 100 kız adı arasında tercih edildiği yıl sayısı en fazla olan adların Deniz, Pınar, Derya, Damla, Cansu, Sibel, Yağmur ve Selin olduğu görülmektedir. İlk 100 kız adı arasında en yüksek sıralamaya sahip adlar ise, Yağmur [3. sıra (2007 ve 2010 yıllarında)], Nehir [7. sıra (2011 yılında)], Derya [8. sıra (1986 yılında)], Pınar [10. sıra (1985 yılında)] ve Cansu [25. sıra (1985 yılında)]'dur.

Bununla birlikte ilk 100 erkek adı arasında tercih edildiği yıl sayısı en fazla olan adların Bilal, Deniz, Fırat, Engin, Arda ve Ege olduğu görülmektedir. İlk 100 erkek adı arasında en yüksek sıralamaya sahip adlar ise Arda [1. sıra (2006 yılında)], Ege [25. sıra (2008 yılında)], Fırat [27. sıra (1997 yılında)] ve Engin [31. sıra (1982 yılında)]'dir. Böylece coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerin Türk ad verme geleneğinde önde gelen esin kaynaklarından biri olduğu anlaşılmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na ait *Kişi Adları Sözlüğü*'ne göre coğrafi unsurlardan su kaynakları ve yoğunlaşma biçimine göre yağış şekillerinden esinlenen kişi adlarının erkeklere daha fazla verildiği görülmektedir. Ancak Çiy anlamına gelen sözcüklerin kişi adı olarak daha çok kızlara verildiği de tespit edilmiştir. TÜİK'in "*doğum tarihine göre en çok kullanımda olan erkek/kadın isimleri ve ilk 100 isim içindeki sıralaması*" gözden geçirildiğinde sözü edilen coğrafi unsurların en çok tercih edilen ilk 100 ad içinde daha çok kız adı olarak yer aldığı anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

AKSAN, Doğan (2010). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları No: 439, Ankara.

BAYRAKTAR, Nesrin (2014). "Türkçede Kişi Adlarında Renk Adları", *ACTA TURCICA, Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 1-1, 1-15.

COĞRAFI UNSURLARDAN SU KAYNAKLARI İLE YAĞIŞ ŞEKİLLERİNİN AD VERMEDE...

- BOZ, Erdoğan (2004). "Türkiye Türkçesinde Kişi Adı Olarak Meyve Adları", *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 1, 1-14.
- CALP, Mehrali (2014). "Kişi Adları Üzerine Dilbilimsel Bir Çalışma (Ağrı İli Örneği)", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 52, 27-49.
- DOĞANAY, Hayati (2002). *Coğrafyaya Giriş 1: Genel ve Fiziki Coğrafya (7. Baskı)*, Aktif Yayınları: Erzurum.
- ERİNÇ, Sırrı (1984). *Klimatoloji ve Metodları*, İÜ Yayınları No: 3278, İstanbul.
- EROL, Oğuz (1964). *Genel Klimatoloji*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yay. No:155, Ankara.
- GÜLENSOY, Tuncer (1991). "Türk Kişi Adlarının Dil ve Tarih Açısından Önemi", *Türk Dili*, Sayı: 565, 3-8.
- KALKANDELEN, Hilal (2008). "Türkçemizde Kullanılan Kişi Adları", *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2. 57-76.
- KARADEMİR, Fevzi (2008). "Gaziantep'te Çocuklara Ad Verme Geleneği ve 2007 Yılında Verilen Adlara Ad Bilimsel Bir Yaklaşım", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2): 331-354.
- ÖRNEK, Sedat Veyis (2000). *Türk Halk Bilimi*. Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- SARITAŞ, Süheyla (2009). "Balıkesir Üniversitesi Öğrencilerinin Günümüzdeki Adlar ve Ad Verme Hakkındaki Görüşleri", *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 21. 422-433.
- UCA, Alaattin (2004). "Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 23, 145-150.
- YILMAZ, Yakup ve Betül KONYAR (2014). "Kırklareli'nde 2013 Yılında Doğan Çocuklara Verilen Adların Özellikleri", *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1-19.

Yararlanılan İnternet Sayfaları

1.Türk Dil Kurumu Kişi Adları Sözlüğü

www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi:15.01.2015)

2. Türkiye İstatistik Kurumu

- a.* Kadın Adları; tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1331 (Erişim Tarihi: 15.03.2015)
- b.* Erkek Adları; tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1332 (Erişim Tarihi: 15.03.2015)