

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
DERGİSİ

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES  
INSTITUTE

YIL - YEAR 2018 | CİLT - VOLUME 6 | SAYI - ISSUE 12

SUSBİD  
ISSN 2147-8406  
e-ISSN 2548-0111



## **SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Yıl: 2018 Cilt: 6 Sayı: 12**

ISSN 2147-8406

e-ISSN 2548-0111

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına, Müdür  
On the Behalf of Siirt University Institute of Social Sciences, Director  
Doç. Dr. Veyssel OKÇU, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Yılda İki Defa Yayınlanan Hakemli Bir Dergidir.  
A Peer-Reviewed Journal Published Twice a Year.

Aralık 2018, Ankara

Yayın-Proje: Ayşe Açıkgöz

Dizgi-Grafik Tasarım: Ayşe Nur Yıldırım

Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

Baskı: Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Limited Şirketi  
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B  
0312 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 36306

Matbaa Sertifika No: 33365

### **Dergi İletişim**

Tel: +90484 212 11 11

e-mail: sosbilens@siirt.edu.tr

<http://dergipark.gov.tr/susbid>

### **Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi**

Siirt Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Kezer Yerleşkesi

56100/ Siirt -Türkiye

**Editörler / Editors**

Doç. Dr. Veysel OKÇU

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Saki ÇAKIR

**İngilizce Editör / English Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Tahir YAŞAR

**Editör Yardımcısı / Asistant Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Ulaş BİNGÖL

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU /Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit PESEN /Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Cemaloğlu /Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet ORAL /Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. H. İsmail ARSLANTAŞ /Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ÖNCÜ /Mersin Üniversitesi

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK /Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. H. Fazlı ERGÜL, Dicle üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Uğur DEMLİKOĞLU /Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Musa ÇAKIR /Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf EŞİT /Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin OKUR/ Kocaeli Üniversitesi

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Adem ÖLMEZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali TAŞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI, Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. İhsan Süreyya SIRMA, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY, Gazi üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Meral ÖZHAN/Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Şaban SAĞLIK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Zahir KIZMAZ, Fırat Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Arzdar KİRACI, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Beşir MUSTAFAYEV, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Burçin BOZDOĞANOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Engin ARSLANARGUN, Düzce üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Cevdet EPCÇAÇAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Hüseyin YAŞAR, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Şahap BULAK, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Ata PESEN, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Adnan ALKAN, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi İhsan GÜL, Siirt Üniversitesi, Türkiye

**Sekretarya / Secretariat**

Abdurrezzak ÇELİK, Siirt Üniversitesi, Türkiye

sosbilens@siirt.edu.tr

+904842121111/3451

## YAYIM İLKELERİ

Dergi, haziran ve aralık aylarında olmak üzere, yılda iki defa yayımlanır. Dergiye gönderilen yazılar, başka bir yerde yayınlanmamış ya da yayınlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazılar yayınlanmak üzere kabul edildiği takdirde, SUSBİD bütün yayın haklarına sahip olur. Yayınlanan yazılardan alıntı yapılması durumunda, kaynak belirtilmesi zorunludur. Yayınlanmış yazının tamamının tekrar yayın hakkı derginin iznine bağlıdır.

Dergimizde; Edebiyat, Coğrafya, Tarih, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, İlahiyat, İletişim, Hukuk, Eğitim Bilimleri, İktisat ve İşletme gibi sosyal bilimlere ait alanlarda hazırlanmış akademik çalışmalara yer verilmektedir. Daha önce, ulusal ya da uluslararası kongre ya da sempozyumlarda sunulmuş ve özeti yayımlanmış çalışmalar, bu nitelikleri belirtilerek gönderilebilir.

**Dergimiz, SOBİAD ve ASOS tarafından taranmaktadır.**

### BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES FOR THIS ISSUE

Prof. Dr. Mehmet GÜÇLÜ/ Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Meral ÖZHAN/ Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Necla MORA/ Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Sait PATIR/ Bingöl Üniversitesi

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN/ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Ali KORKMAZ/ Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Göksel GÖKER/ Fırat Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adem AÇAR/ Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adem İNCE/ Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TEKİN/ Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Beşir ÇELİK/ Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cengiz KANIK/ Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif KÜÇÜK DURUR/ Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ender KAZAK/ Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülşen İSTEK/ Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi İhsan GÜL/ Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Leyla AYDEMİR/Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mahir ÖZHAN/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nafi ARSLAN/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Musa ÇAKIR/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Necati SÜMER/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Servet REYHAN/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman NAROL/ Selçuk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Uğur DEMLİKOĞLU/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ulaş BİNGÖL/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AVCI/ Siirt Üniversitesi  
Dr. Mehmet Fatih GÜLOĞLU/İstanbul Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Kur'an Perspektifinden Dünya ve Ahiret Arasındaki Münasebet .....203-220**  
*The Relationship Between The Here and The Hereafter From  
The Qur'an Perspective*  
Abdulkadir KARAKUŞ
- UNICEF'e Göre Türkiye'de Dezavantajlı Kabul Edilen Grupların Sportif  
Etkinliklerle Sosyal Uyumun Sağlanması.....221-238**  
*UNICEF Said That Disadvantaged Groups in Turkey are Socially Adapting To  
Sporting Activities*  
Abdulkerim ÇEVİKER - Hasan Erdem MUMCU -  
Mustafa Önder ŞEKEROĞLU - Metin BAYRAK
- İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası .....239-258**  
*The Anti- Fascist Propaganda of The Republicans in The Spanish Civil War*  
Caner ÇAKI
- Abdulkerim el-Muderris ve Mevâhibu'r-Rahmân'ı .....259-277**  
*Abdulkerim al-Muderris and His Mevâhibu'rrahmân*  
Yahya SUZAN - Hamit SALİHOĞLU
- Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı  
Düzeyleri .....278-303**  
*Professional Developments of Teachers and Contribution of School Principals*  
Bekir BİLGE - Engin ASLANARGUN
- Beyaz Feminizm ve Öteki Kadınlar .....304-319**  
*White Feminism and Other Women*  
Büşra ÖZÜDOĞRU
- Türkiye'de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Üzerine Bir  
Araştırma.....320-344**  
*A Research on Encountered Problems in History Teaching in Turkey*  
Hülya SADIK YILMAZ - Halil Ersin AVCI
- Verimlilik Açısından Kişisel Satış Ve Satış Geliştirmenin İşletme  
Performansına Etkisi: Örnek Bir Çalışma .....345-359**  
*The Effect of Personal Sales and Sales Development on Business Performance in  
Terms of Productivity: a Sample Study*  
Abdulvahap BAYDAŞ - Mehmet Emin YAŞAR

**Koruma Altında Bulunan 13-18 Yaş Arası Çocukların Okul Algısı.....360-378**

*The School Perceptions of Protected Children Aged 13-18 Years Old*

Cihan EKİNCİ - Rasim TÖSTEN

**Siyasal Reklam Aracı Olarak Afişler: 7 Haziran 2015 Genel Seçimleri Döneminde  
Milliyetçi 1 Hareket Partisi Reklam Afişlerinin Analizi.....379-390**

*As a Tool of Political Advertising Poster: 7 June 2015 Analysis of General Election  
Period of Advertising Poster Nationalist Movement Party*

Musa Can ERASLAN

---

\* Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu, musacan.eraslan@klu.edu.tr



## KUR'AN PERSPEKTİFİNDEN DÜNYA VE AHİRET ARASINDAKİ MÜNASEBET

Abdulkadir KARAKUŞ\*

### Özet

*Dünya, ahiretin kendisiyle kazanıldığı, birbiri içine girmiş üç boyutu olan bir olgudur. Bunlardan ilki; Allah'ın Kur'an'da da sık sık dikkatimizi çektiği Kur'an dışındaki ayetlerinin bulunduğu muhteşem kevnî oluşumdur.*

*İkincisi, ölümden sonraki hayatımız olan ahireti kazanmaya yönelik faaliyetlerin yapıldığı alandır. Bu alanda başarılı olmak için yapılması gerekenler; peygamberler ve onlarla birlikte indirilen kitaplar vasıtasıyla bildirilmiştir.*

*Üçüncüsü ise, bizi ilk iki alandaki faaliyetlerimizden alıkoymak gibi bir görevi üstlenmiş olan, heva ve heveslerimize hitap eden, Kur'an'da; aldatalığı, oyun, eğlence ve süs olduğu yönlerinin ortaya konarak sakınmamızın istendiği yönüdür. Dünya hayatının bu yönünün diğer alandaki faaliyetlerimizi etkilemesine izin vermemek, dünya hayatını kazanmanın en önemli şartıdır.*

*Yaşanılan süre içerisinde bu üç boyutu birbiriyle uyumlu hale getirebilmek, dünyada verilen görevi hakkıyla yapmaya ve ahireti kazanmaya vesile olacaktır. Bu makalemizde dünyanın bu üç boyutunu ele alarak Kur'an bakış açısından dünya ve ahiretin birbiriyle münasebeti konusunu incelemeye gayret edeceğiz.*

**Anahtar Kelimeler:** Tefsir, Kur'an, Dünya, Ahiret, Münasebet.

Gönderilme Tarihi: 25.09.2018

Kabul Tarihi: 30.11.2018

\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Tefsir ABD akarokus@siirt.edu.tr

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE HERE AND THE HEREAFTER FROM THE QUR'AN PERSPECTIVE**

### ***Abstract***

*The world is a phenomenon with three dimensions intertwined. The first of these; divine laws is the magnificent formation which is emphasized frequently in the Quran by Allah..*

*The second is the other world where the believers do their activities to achieve life after death. What is needed to be done in order to be successful in this area has been reported through the prophets and the books that are brought with them.*

*The third is pointing out in the Qur'an that the world which is the block to do the activities mentioned in the previous dimensions, appealing to our ambitions, and we are asked to avoid its deceitful, playful, fun and ornamented. Not allowing this direction of world to affect our other activities is the most important condition to achieve the good life in the world.*

*Being able to organize these three dimensions in the time spending in the world that is experienced will lead to activities which were supposed to do and to achieve a good life in the hereafter; In this article, we will try to examine the relationship between the here and the hereafter in terms of Qur'anic view by taking these three dimensions of the world.*

**Keywords:** *Exegesis, Qur'an, World, Hereafter life, Relationship.*

## GİRİŞ

Hayat, içerisinde insanların yaşadığı bir mekân, üzerinde kabiliyetlerin ve tercihlerin yarıştığı bir alan mıdır? Zorluklarla dolu bir pistin üzerinde her türlü engelleri aşarak hedefe varmak hususunda gösterilen bir çabadan mı ibarettir? Bir menzile ulaşmak veya herhangi bir şey olmak mıdır? Yoksa istikameti belirlenmiş bir yolda yürümek, gerektiğinde koşmak mıdır? Aslında tüm bunlar, hayatın belirli anları ve bölümleridir ve hayat bunların tamamıdır (Ibanez, 1996: 18). Çünkü hayat dediğimiz şey içerisinde neşe ile kederi, iyi ile kötüyü, hastalık ve sağlığı, hâsılı bir çok olumlu ve olumsuz şeyleri bir arada barındıran bir unsurdur. Kişi en mutlu anında mutsuzlukla, mutsuz bir anında mutluluk verecek olaylarla sınanmakta ve hayat böyle bir döngü içerisinde devam edip gitmektedir.

İnsanların hayatı algılama biçimleri, dünyada yaşanan süreyi anlamlı kılacak olması münasebetiyle çok önemlidir. Zira dünyanın ahireti kazanmak açısından bir imtihan sahası olduğunu (bk. el-Bakara 2/155, 214; Âl-i İmrân 3/186; el-Kehf 18/7; el-Enbiyâ 21/35; el-Ankebût 29/2-3; Muhammed 47/31; el-Mülk 67/2; el-İnsân 76/2) baştan bilen ve bunun gerçekleşeceğine inanan bir mümin, dünya hayatını buna göre tanzim eder. Gerçek anlamda mutluluğun, Allah'ın vadedtiği güzelliklerin dünya hayatındaki imtihanı başaranlara verileceğini bilen bir mümin, dünyada karşılaştığı dert ve sıkıntıları çok daha büyük bir metanetle karşılar ve bu sıkıntıları aşmada daha cesaretli davranır. Elde ettiği imkânlarla şımarıp azgınlık göstermez. Elindeki nimetleri kendisine verenin Allah olduğu bilinciyle şükreder ve Allah'ın yarattığı diğer varlıklarla imkânlarını paylaşmayı bir ödev sayar.

Hayat iki boyutu olan bir olgudur. Bunlardan biri yakın boyutta olan dünya süreci; diğeri ise uzak boyutta olan ahiret sürecidir. Ahireti kazanmak için dünyadaki imtihanı başarmak gerekmektedir. Dünyada kazanamayan ahirette kaybedecektir. Dolayısıyla dünya, ahiretin yani sonsuz ve ebedi hayatın kazanılması için çok önemlidir. Dünya ile ilgili durum bu olmakla beraber, günümüz algısı, dünyanın oyun, eğlence ve süs olduğunu bildiren bazı Kur'an ayetlerinin (bk. Âl-i İmrân 3/185; el-En'âm 6/32; el-Ankebût 29/64; el-Hadîd 57/20) yanlış anlaşılmasıyla, dünyanın matah bir şey olmadığı ve terkedilmesi ve kaçınılması gereken bir olgu olduğu yönündedir. Hatta dünyaya değer vermeyip onu aşağılayanların el üstünde tutulduğu İslami anlayış ve ortamlar dahi mevcuttur. Hâlbuki Kur'an, dua edildiğinde hem dünyada hem de ahirette iyilikler istenmesi gerektiği belirtilerek (bk. el-Bakara 2/201; ayrıca bk. el-A'râf 7/156; Yûnus 10/64; en-Nahl 16/122) dünyayı asla dışlamaz. Dünyanın insanlar için süslendiğinden, cazip hale getiril-

diğinden, insanlara da bu nimetlerin sevdirdiğinden, (bk. Âl-i İmrân 3/14) içerisindeki her şeyin insanların faydalanması için yaratıldığından (el-Bakara 2/29; el-Câsiye 45/13) ve tüm nimetlerin insanların emrine verildiğinden (el-A'râf 7/31-32; İbrâhîm 14/32-33) bahsedilerek dünyanın değerli olduğu vurgulanır.

İlk bakışta Kur'an'ın dünya hakkında çelişkili bilgiler verdiği zehabına kapılmamıza vesile olacak bu ayetler nerede durmalıdır. Bu ayetler neyi anlatmaktadır. Kur'an'ın dünyayı kötülerken aynı zamanda onu övdüğünü iddia edemeyeceğimize göre, farklı anlamların ortaya çıkması muhtemel bu ayetler nasıl anlaşılmalıdır? Bu makalede bu sorulara cevap aranacak ve dünyanın ne olduğu veya olmadığı yanında, onun ahiret ile olan münasebetini belirlenmeye gayret edilecektir.

Konuyla ilgili daha önce de muhtelif çalışmalar yapılmış ve dünyanın ne olduğu ile ilgili görüşler gerek Kur'an gerekse hadisler bağlamında ortaya konmaya çalışılmıştır (bk. Abdelhaleem, 1998: 321-333; Öztürk, 2006: 65-86; Yavuz, 2006: 159-193; Okumuş, 2010: 119-144; Gedikli, 2018: 435-455). Ancak bu çalışmada, dünyanın üç farklı yönü göz önünde bulundurularak, bu üç boyut bağlamında dünya ahiret münasebeti tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece Kur'an'daki ayetlerin bu farklı yönler göz önüne alınmadan okunması durumunda meydana gelecek olan ve Kur'an'ın dünya ile ilgili çelişkili bilgiler içerdiği zehabına düşüren algının ortadan kalkmasına zemin hazırlanmaya gayret edilecektir.

## 1. DÜNYANIN MAHİYETİ

Dünya sözcüğü, “yakın olmak” anlamına gelen “dünüv” kökünden türetilmiş olup, “en yakın” manasındaki “edna” kelimesinin müennesidir (İsfehânî, 1412: 318-319; İbn Manzûr, 1414: 14/271-272) ve yakın hayat anlamına gelmektedir. Kur'an'da, ölümden sonraki hayatı tanımlamak üzere kullanılan ahiret ise, bu süreçten sonra gelmesi münasebetiyle “sonraki hayat” anlamını ortaya koymaktadır (Ferâhidî, 1988: 8/75; Fîruzâbâdî, 1991: 2/371-372; Zebîdî, 2001: 16/559). Ahiret, evvelin zıddı olan ve “son” manasına gelen “âhir” kelimesinin müennesidir (İsfehânî, 1412: 68-69; İbn Manzûr, 1414: 4/12-13). Terim manası itibariyle ahiret, dünya hayatının mukabilidir. Ahiret, sûra üflenme hadiselerinin akabinde dünya hayatının son bulmasıyla başlayacak olan sonsuz hayatın adıdır. İlgili ayetlere bakıldığında sûra üfleme hadisesinin üç ayrı zamanda gerçekleşeceği anlaşılır (İbn Kesîr, 1420/1999: 6/216). *Nefhatü'l-feza'* (bk. İbn Kesîr, 1420/1999: 6/216) adı verilen ilk üfleme gerçekleştiğinde, “Sûrun üflendiği gün, Allah'ın diledikleri dışında, göklerde ve yerde bulunanlar dehşete kapılır, hepsi boyunları bükük olarak O'na gelirler.” (en-Neml 27/87) ayetinde de belirtildiği gibi bütün insanlar

ölüm korkusuna kapılacaklardır. *Nefhatü's-sa'k* (bk. İbn Kesîr, 1420/1999: 6/216) diye isimlendirilen ikinci üfleme gerçekleştiğinde, “(O gün) sûra üflenecek, ardından, Allah’ın diledikleri müstesna olmak üzere göklerde ve yerde bulunanların hepsi düşüp ölecek; sonra sûra yeniden üflenecek ve onlar birden ayağa kalkmış, etrafa bakıyor olacaklar.” (ez-Zümer 39/68) ayetinde de ifade edildiği gibi bütün mahlûkat ölecektir. Diriliş gününe kadar berzah âleminde bekledikten sonra (bk. el-Mü'minûn 23/100), *Nefhatü'l-kıyâm* (bk. İbn Kesîr, 1420/1999: 6/216) denilen üçüncü üflemede ise, “Sûra üfürülür. Bir de bakarsın kabirlerden çıkmış Rablerine doğru akın akın gitmektedirler.” (Yâsîn 36/51. Ayrıca bk. Kehf 18/99) ayetinde de anlatıldığı şekilde tüm insanlar dirilecek (bk. en-Nahl 16/38; el-Câsiye 45/26) ve kabirlerinden kalkarak mahkeme edilmek ve Allah’ın huzurunda toplanmak (bk. Meryem 19/ 95) üzere harekete geçeceklerdir. Allah’ın huzurunda mizan kurulacak, hiç kimseye zulmedilmeksizin her birey dünyada yapmış olduğu şeylerin hesabını verecek ( bk. en-Nisâ 4/77; el-Enbiyâ 21/47; Yâsîn 36/54), dünyada yaptıklarının bir karşılığı olmak üzere ya cennet (bk. el-Bakara 2/82; en-Nisâ 4/124; Hûd 11/23; es-Secde 32/19) ya da cehenneme (bk. Tâhâ 20/74; el-Fecr 89/23; es-Secde 32/20) gönderilecektir.

Dünya kelimesi Kur'an'da çok defa, “yakın hayat” anlamındaki “el-hayatü'd-dünya” tamlamasında hayat kelimesinin sıfatı olarak kullanılmıştır (bk. İbrâhîm 14/27; en-Nahl 16/108; el-Kehf 18/28; Tâhâ 20/72; el-Fâtır 35/5; eş-Şûrâ 42/36) ki bu, ahiret ve ahiret hayatının karşılığıdır. Bazen de belirli bir ögeyi ifade eden (marife) olmak üzere, isim olarak kullanılmıştır. Hadislerde ise belirsiz bir ögeyi ifade eden (nekre) kalıbında kullanılmıştır (Uludağ, 1994: 10/22-25). Bu durumda “el-hayatü'd-dünya” tabiri, dünyanın hayatı anlamında değil, bize en yakın olan hayat manasında anlaşılmalıdır. (Yazır, 1971: 1/403) Fakat geçen süreç içerisindeki yaygın kullanımında, insanoğlunun bizzat içerisinde yaşadığı hayatın cereyan ettiği mekâna karşılık gelen bir manâya hasredilmiştir. Böylece gök kubbenin altındaki varlık alanı olan arzın/yerkürenin özel ismi hâline gelmiştir (Kefevî, ts.: 449).

Ancak dünya kavramı, insanlığın ilk kez vücut bulduğu, insanları çepeçevre kuşatan ve bir mekânı ifade eden “arz” kavramından farklıdır. Çünkü “dünya” belirli bir zaman ve mekân içerisinde hayat bulan canlılığı ve bu canlılığın devam ettiği süreci ifade etmektedir (Paçacı, 1994: 110. Ayrıca bk. Izutsu, 1975: 78). Ayetlerde dünya kavramı, insanların üzerinde yaşadığı mekânın coğrafi anlamda mahalli olarak hiç kullanılmamıştır. Kur'an'da bu anlam, arz kelimesiyle karşılanmıştır. “Arz” kavramının yerine yaygın olarak kullanılan “dünya” kavramı ise Kur'an'da, hadislerde ve diğer kaynaklarda insanını ölümden önceki hayatını ifade etmektedir.

Eski sözlüklerde arz, “gökyüzünün zıddı olan kütle” veya “insanların üzerinde yaşadığı yer” şeklinde açıklanmıştır (bk. İsfehânî, 1412: 559-560; İbn Manzûr, 1414: 7/165-193). Aynı kelime ülke (el-A'râf 7/110; Tâhâ 20/57), toprak (Yâsîn 36/33; Nûh 71/17) ve mukaddes şehir ve coğrafi bölgeler (el-Mâide 5/21; Yûsuf 12/21, 56; İbrâhîm 14/14; el-İsrâ 17/104) gibi sınırları belli yerler için de kullanılmıştır (Çağrı, 2013: 43/476). Bu durumda Kur'an, arz kelimesini coğrafi, dünya kelimesini ise dini ve ahlaki bir tabir olarak öne çıkarmıştır (Uludağ, 1994: 10/22; Öztürk, 2006: 67) ve bu iki ayrı kelime, biraz önce de ifade ettiğimiz gibi çoğu zaman aynı anlamda değerlendirilmiştir.

Dünya kelimesinin “alçaklık, kötülük” manasındaki “denaet” kökünden geldiği de ileri sürülmüştür (Vaux, 1979: 3/664; Izutsu, 1975: 78; Yazır, 1971: 1/403; Ünal, 1990: 246; Öztürk, 2006: 67). Ancak dünya kavramının, Kur'an'ın beyanları da göz önüne alınacak olursa (Allah el-Bakara 2/201. ayetinde, “ahiret için olduğu gibi dünya için de iyilik ve hayırlar” istenmesi gerektiğini beyan ediyor. Dünya anlam itibarıyla alçak ve kötülüklerin alanı manasını ifade etseydi dünyada iyilik ve hayırlar istemenin bir anlamı olmazdı) mahiyet olarak alçaklık ve bayağılık olarak anlaşılması isabetli bir yaklaşım değildir. Bu yaklaşımın daha çok ruhun maddeye üstünlüğünü esas alan Yunan düşüncesi ve düalist insan<sup>2</sup> anlayışının etkisi altında ifade edildiği söylenebilir. Yoksa bu tanım Kur'an'ın dünya kavramını ortaya koymaktan uzaktır (Yavuz, 2006: 163. Ayrıca konuyla ilgili tartışmalar için bk. Altıntaş, 2003: 13-26). Çünkü Kur'an'ın dünya ve ahiret anlayışı, bunların birbirine alternatif iki ayrı olgu olduğundan ziyade, bir bütünün iki parçası gibi birbirini tamamlayan iki olgu olduğu şeklindedir (Fârûkî, 2006: 176-177). Fakat bu bir bütünün iki parçası olma, kıymet açısından bir denkliği ifade etmemektedir. Çünkü dünya ve ahiretteki hayat tarzları arasında herhangi bir denklikten söz etmek mümkün değildir. Bunun mümkün olabilmesi için önce bu mekânların sunduğu imkânlar açısından birbirine denk olması icap eder. Oysa Kur'an'da da bildirildiği gibi ahiret kesin olarak dünyadan çok daha hayırlıdır (bk. en-Nisâ 4/77; ed-Duhâ 93/4). Zira Kur'an dünya hayatını oyun eğlence, süs ve öğünü, geçici bir faydalanma ve aldanma vesilesi olarak tarif ederken ahireti kalıcı ve gerçek hayatın yaşanacağı bir mekân, huzur, sükûn ve kesintisiz mutluluk âlemi olarak tanımlar (el-Ankebût 29/64; el-Mümin 40/39; el-Hadîd 57/20).

2 (Düalizm: Âlemi nur ve zulmet olmak üzere iki ezeli aslın yaratıp yönettiğine inanan din veya mezhepler İslâm kaynaklarında Seneviyye diye anılmıştır. Herhangi bir alanda birleştirilip bire indirgenemeyen iki karşıt ve bağımsız ilkenin varlığını ileri süren bu anlayış Batı dillerinde düalizm (Fr. dualisme), Türkçe'de ikicilik kelimesiyle karşılanmaktadır. Kaynaklarda bu anlayışı benimseyenler ashâbü'l-isneyn, ehli'l-isneyn, ehli't-tesniye terkipleriyle ifade edilmektedir. Bk. Sinanoğlu, 2009: 36/521.

İşte bu yüzden ahiretteki nimetler dünyadaki nimetlerden çok daha hayırlı ve tercihe şayandır ve Allah Kur'an'da, geçici ve sonlu olan bir hayatın, sürekli ve ebedi olan ahirete tercih edilmemesini emretmektedir (bk. et-Tevbe 9/38; er-Ra'd 13/26; en-Nahl 16/30; en-Nâziât 79/37-39; el-A'lâ 87/16; ed-Duhâ 93/4). Dünyayı her şeyin önünde kabul edenlerin, dünya karşılığında ahireti satmakla yanlış yaptıklarını beyan etmektedir. Çünkü bu alış verişte değeri çok olan ahirete mukabil değeri az olan dünya satın alınmış ve fakat bu zümrenin yapıp ettikleri işler kendilerine dünyada ve ahirette hiçbir fayda sağlamamıştır (bk. el-Bakara 2/16; Âl-i İmrân 3/22). Buna karşılık, Allah yolunda şehit olanlar misali ahiretleri karşılığında dünyalarını satanlar övgüye mazhar olmuşlardır (bk. el-Bakara 2/154; en-Nisâ 4/74).

Yine Kur'an'ın beyanıyla dünya hayatı, gökten inen yağmurla bitip gürbüzleşen fakat bir süre sonra, Allah'ın gönderdiği bir afetle harap olup giden bitkiler gibidir (bk. Yûnus 10/24; el-Kehf 18/45). Buna rağmen insanlar dünyanın geçici nimetlerini elde etmeyi isterken, Allah ise ahiretin onların olmasını ister (bk. el-Enfâl 8/67). Ahirete mukabil dünya tercih edilmemeli, dünyanın faydasının ahirete göre çok basit olduğu unutulmamalıdır (bk. et-Tevbe 9/38). Dünya hayatına razı olanların Allah'a kavuşmayı istemeyenlerle aynı safta olacakları bilinmelidir (bk. Yûnus 10/7). Ayrıca dünyanın geçici nimetleri ahirete kıyasla çok az, değersiz ve geçici, buna mukabil ahirette Allah'ın verecekleri hem çok daha güzel hem de devamlıdır (bk. Âl-i İmrân 3/148; et-Tevbe 9/38; er-Ra'd 13/26; el-Kasas 28/60).

İşte bu sebeplerden dolayı dünya ile ahiret asla birbirine denk değildir. Çünkü Kur'an'ın değerler ölçeğinde ahiret, dünyadan her zaman değer açısından önde gelmektedir. Ancak insan için asıl olan dünya hayatıdır. Çünkü dünyada yaşamadan ahirette var olma imkânı yoktur. Ahiret dünya hayatının devamı niteliğindedir. Bu açıdan bakıldığında, belirleyicilik noktasında dünya hayatı asıl, değerli olma ve sürekli olma noktasında ise ahiret hayatı öndedir.

## 2. DÜNYA VE AHİRET ARASINDAKİ MÜNASEBET

Dünya, birbiri içerisine girmiş üç boyutu olan bir olgudur. Hayatlarında bu üç boyutu göz önünde bulundurarak yaşayanlar, dünyada kendilerine verilen görevi hakkıyla yapmış ve ahiret hayatını kazanmış olacaktırlar. Yoksa dünyayı kötüleyip ondan el etek çekenler yanında dünyayı kutsayıp sanki bütün hayat dünyadan ibaretmişçesine bir tavır içerisine girenlerin her ikisi de Kur'an'ın isteğine göre yaşadıklarını iddia edemeyeceklerdir.

Bu üç boyuttan birincisi; Allah'ın Kur'an'da da sık sık dikkatimizi çektiği Kur'an dışındaki ayetlerinin bulunduğu muhteşem oluşumdur. Bu yönüyle dünya, anlaşılması gereken, bu uğurda emek sarf edilmesi gereken bir alandır. Dünyanın bu yönünü okumak, anlamaya çalışmak, Allah'ın kurduğu muhteşem oluşumdaki sırları keşfetmeye çalışmak, O'nunla yakınlaşmak anlamına geleceği için teşvik edilen bir husustur. Bu hususlar, Allah'ın Kur'an'da gerek kâinatın gerekse tüm canlı ve cansız varlıkların yaratılışlarıyla ilgili olarak bildirdiği kevnî ayetlerde, Allah'ın varlığının delillerini ortaya koyan ayetlerde kendini göstermektedir.

İkincisi; dünya, ölümden sonraki hayatımızı kazanmaya yönelik faaliyetlerin yapıldığı alandır. Bu alanda da başarılı olmak için ne yapılması gerektiği, peygamberler ve kitaplar vasıtasıyla bildirilmiştir. Bu ilkeler istikametinde aktif faaliyet içerisinde olmak, dünyanın bize sunduğu nimetlerin helal olanlarından faydalanmak Allah'ın bize yüklediği bir görevdir. Bu hususlar da Kur'an'da, helaller, tayyibât, rızık, ibadetler, insanların birbirlerine karşı görevleri vb. olumlu alanlarda kendini göstermektedir.

Üçüncüsü ise; bizi ilk iki alandaki faaliyetlerimizden alıkoymak gibi bir görevi üslenmiş olan, heva ve heveslerimize hitap eden, Kur'an'da aldatıcılığı, oyun, eğlence ve süs olduğu yönlerinin ortaya konarak sakınmamızın istendiği olumsuz yönüdür. Peygamberimizin hadislerinde kaçınmamızı istediği, bir gölge olarak tanımladığı yön de bu alandır. Dünya hayatının bu yönünün diğer alandaki faaliyetlerimizi etkilemesine izin vermemek, dünya hayatında başarılı olup ahireti kazanmanın en önemli şartıdır. Bu kısa bilgilerden sonra, söz konusu üç boyutu ayrıntılı olarak ele alabiliriz.

## **2.1. Dünyanın Kevnî Boyutu**

Dünyanın ilk boyutu, Allah'ın insanlığın hizmetine sunduğu (bk. el-Bakara 2/29; el-Câsiye, 45/12-13) evrendir. İnsanlar ve diğer canlılar bu evrenin içerisinde onun bir parçası olarak yaşarlar. Kur'an'da, yaşadığımız hayata mekân olan arz da dâhil olmak üzere tüm evren, Allah'ın muhteşem ayetleriyle donatılmış ve bunların tamamının insanların faydası için yaratıldığı bildirilmiştir (bk. el-Bakara 2/29; el-Câsiye 45/12-13). “Göklerin, yerin ve bunların arasında olanların, oyun olsun diye yaratılmadığını” (el-Enbiyâ 21/16; ed-Duhân 44/38) bildiren ayetlerde de işaret edildiği gibi yer, gökler ve bunlar arasında bulunan her şey Allah'ın bir hikmete mebni olarak yarattığı birer ayet/mucizedir. Kâinattaki bu ayetler, Kur'an'daki ayetleri iyi anlayabilmemize de zemin hazırlamaktadır. Bundan dolayı Allah Kur'an'da sık sık tabiat kitabındaki ayetlere dikkatimizi çekmekte ve onların mahiyetini anlayıp kavramamızı emretmektedir (bu ayetlerden bazıları içi



bk. el-A'râf 7/185; er-Rûm 30/37; es-Secde 32/27; Yâsîn 36/71, 77; Kâf 50/6; el-Mülk 67/3-4; el-Gâşiye 88/17-20). Bundan dolayı Allah, insanlığı imanla sorumlu tuttuğu gibi kâinattaki ayetleri anlayıp Allah'ın güç ve kuvvetinin sonsuzluğunu anlamakla da sorumlu tutmaktadır. Böylece insanoğlunun dünyadaki uğraşlarından bir tanesini de, Allah'ın yarattığı muhteşem evreni araştırma ve anlama faaliyetleri oluşturmaktadır.

Kur'an'ın en önemli hedeflerinden bir tanesi, insanoğlunda Allah, insan ve kâinat hakkında yüksek bir bilinç oluşturma isteğidir (Iqbal, 1955: 15). Bu sebeple Kur'an, insanın Allah ile ilişkisinin iyi bir düzeyde olmasını, insanın, Allah'ın yarattığı muhteşem kâinatla yakın olmasına bağlamaktadır. Bundan dolayı Kur'an insanı, "Göklerin ve yerin egemenliği üzerinde, Allah'ın yarattığı her bir nesne üzerinde ve kendi ecellerinin yaklaşmış olabileceği hususunda hiç kafa yormadılar mı?" (el-A'râf 7/185) ve "Üstlerindeki göğe bakmazlar mı? Onu nasıl bina ettik, nasıl donattık! Onda hiçbir düzensizlik ve eksiklik yoktur." (Kâf 50/6; Ayrıca bk. el-Mülk 67/3-4) ayetlerinin de işaretiyle gözlem ve deneyler yaparak, tefekkür ederek kâinatta olup bitenleri anlamaya, eşyanın tabi olduğu kanunları araştırmaya, bu konuda aklını ve zekâsını devreye sokmaya davet etmektedir.

Yine Kur'an, insanı, "Sağlam düşünce ve inanç sahipleri için yeryüzünde ve sizin kendi nefislerinizde birçok alametler vardır. Hâlâ görmüyor musunuz?" (ez-Zâriyât 51/20-21) ve "İnsan neden yaratıldığına bir baksın! Atılan bir sudan yaratıldı. (O su) sırt ile göğüs kafesi arasından çıkar." (et-Târık 86/5-7. Ayrıca bk. el-Vâkıa 56/58) ayetleriyle hem kendisini hem de kendisi dışındaki tüm âlemi incelemeye, üzerinde düşünmeye ve tefekkür etmeye çağırmaktadır.

Allah tüm kâinatta bir denge ve düzen oluşturmuş ve "Allah göğü yükseltti ve dengeyi koydu. Sakın dengeyi bozmayın. Ölçüyü adâletle tutun ve eksik tartmayın. Allah yeryüzünü canlıların altına serdi." (er-Rahmân 55/7-10. Ayrıca insana verilen görevle ilgili bk. el-Ahzâb 33/72) ayetinde de ifade edildiği gibi bu düzenin bozulmamasını emretmiş ve bu düzenin korunması için de insanoğlunu sorumlu kılmıştır.

İnsanoğluna yaraşan, Allah'ın emrine verdiği sayısız nimetlerden dolayı Allah'a şükretmektir. Bu şükür, insanların, Allah'ın kendilerinin emrine tahsis ettiği her şeyi, Allah'ın yarattığı gayeye uygun olarak kullanmasından ibarettir (bk. Abduh, 1315, 68). İnsanlar bu görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirdiği oranda dünyada başarılı sayılacaktır. Dolayısıyla inananların dünyayı anlamaya ve korumaya yönelik tüm gayret ve faaliyetleri Allah'a yakınlaşmalarına ve ahireti kazanmalarına, bunun aksi ise hem insanlığın ve âlemin fesadına hem de Allah'ın hoşnutsuzluğuna vesile olacaktır.

Hız. Peygamber de Allah'ın tabiata nakşettiği sırları keşfetmek ve bunların sonucunda insanlığın hayatına olumlu katkılar sunmak üzere ilimle uğraşan kimseleri övmüş ve onlar hakkında şöyle buyurmuştur: “Âlimin abide üstünlüğü, benim sizden en basitinize olan üstünlüğüm gibidir.” (Tirmizî, “İlim”, 19). “Kim ilmi faaliyetler için bir yola girerse, Allah o kişiye cennetin yolunu kolaylaştırır.” (Müslim, “Zikir”, 39. Ayrıca bk. Buhârî, “İlim”, 10; Ebû Dâvûd, “İim”, 1; Tirmizî, “Kur'an” 10; İbn Mâce, “Mukaddime”, 17). “Şüphesiz melekler de ilme talip olanlara, hoşlandıklarından dolayı, kanat gererler. Göklerde ve yerde bulunan varlıklar, hatta sudaki balıklara varıncaya kadar, hepsi ilim adamları için Allah'tan af ve mağfiret dilerler.” (Tirmizî, “İlim”, 19).

İbnü'l-Arabî'ye (ö. 638/1240) göre de dünya ilahi güzellikleri yansıtan fevkalade güzel ve muhteşem bir aynadır (İbnü'l-Arabî, ts.: 2/714. Ayrıca bk. Cîlî, 1300: 1/75) ve insanların bu aynadan yansıyan ilahi güzellikleri ve muhteşem manzaraları okuyarak dünyalarını güzelleştirmek gibi bir sorumlulukları vardır. Allah'ın vahiy yoluyla gönderdiği kitabını okumak ve anlamaya çalışmak ne kadar kutsal bir faaliyet ise, tabiat kitabındaki ayetleri okuyup anlama faaliyetleri de o kadar kutsal ve önemlidir. Allah'ın Kur'an'da: “Yeryüzünde gezin dolaşın da (Peygamberleri) yalanlayanların sonu nasıl olmuş bir görün.” (el-En'âm 6/11. Ayrıca bk. en-Neml 27/69; el-Ankebût 29/20; er-Rûm 30/42) buyururken kastettiği sadece turistik seyahatler olmamalıdır. Muhtemelen buradan kastedilenler içerisinde geçmiş kavimlere ait bulgulara ulaşmak ve hayatı ona göre inşa etmek üzere arkeolojik araştırmalardan, antropolojik çalışmalara kadar büyük bir alanı kapsayan ilmi çalışmalar da vardır.

Yine aynı şekilde Allah Kur'an'da: “Kesin olarak inananlar için yeryüzünde ve kendi nefislerinizde birçok alametler vardır. Hâlâ görmüyor musunuz?” (ez-Zâriyât 51/20-21) ve: “Öyleyse insan neden yaratıldığına bir baksın.” (et-Târık 86/5) buyurmaktadır. Bu ayetlerde Allah, insandan kendisine aynadan bakıp keşfetmesini değil bilakis kendi yaratılış özellikleri hakkında bilimsel araştırmalar yapmasını istemektedir. Buna benzer örnekleri çoğaltmak mümkündür ve tüm bu örneklerde de görülecektir ki Allah yarattığı varlıkları ve evreni araştırıp mahiyetini anlamamızı istemektedir. Hatta bunu inananlara bir görev olarak vermektedir.

Bundan dolayı müminler, Allah'ın tabiat kitabına yazdığı muhteşem ayetleri anlamak ve insanlığın hayatını kolaylaştırmak adına aktif olmaları gerekmektedir. Bu gayeyi gerçekleştirmeye matuf olmak üzere insanlar hangi ilim dalında faaliyet gösterirlerse gösterebilirler, bu yaptıkları, Allah katında övgüye layık bir iştir. Bu açıdan bakıldığında dünyada başarılı olmak, aktif bir çaba gerektirmektedir. Bu aktif çabayı gösterenler dünyada başarılı sayılarak ahirette ödüllendirileceklerdir.

## 2.2. Dünyanın Olumlu Yönü

Dünyanın ikinci boyutu, ahiretin kazanılması için gerekli şeylerin yapılabileceği yegâne bir alan olmasıdır. Kur'an, ahiret ile dünya arasında sıkı bir bağ kurar ve ikisini birbirinin tamamlayıcısı olarak sunar. Sistemini, dünyanın ahiretin tarlası olduğu (Bu söz hadis olmamakla beraber aynı anlamda ayetlerin olması münasebetiyle manası doğru bir sözdür. Bk. Aclûnî, 1420/2000: 1/471) telakkisi üzerine kurar ve böylece insanoğlunun hem dünya hem de ahirette mutlu olmasını esas alır. Kur'an dünyayı ekme yeri, ahireti ise hasat yeri olarak belirler ("Kim ahiret ekinini istiyorsa onun ekinini artırırız; kim dünya ekinini istiyorsa ona da dünyadan bir şey veririz. Fakat onun ahirette bir nasibi olmaz." [eş-Şûrâ 42/20]). Böylece insanlığa, dünya hayatında güzel işler yaparak salih amel ekmeden, ahirette cennet biçmenin mümkün olmadığını belirtir. İnsanoğlunun ahirette mutlu olması ve kurtuluşa erebilmesi için dünya hayatını iyi değerlendirmesi ve Allah'ın rızasına uygun salih ameller yapması gerektiğini bildirir. Nitekim ayetlerin birinde buyrulur ki: "Allah'ın sana verdiğinden ahiret yurdunu kazanmaya bak ve dünyadan nasibini unutma! Allah sana ihsan ettiği gibi, sen de insanlara ihsanda bulun. Yeryüzünde bozgunculuk çıkarmaya çalışma! Şüphesiz Allah bozguncuları sevmez." (el-Kasas 28/77). Görüldüğü gibi bu ayette ahireti aramak, dünyayı da unutmamak gerektiği belirtilmiş, başka bir ifadeyle şöyle denilmek istenmiştir: "Sınırlı ve geçici olan dünya hayatını küçük görmeyin, önemsiz saymayın. Zira sonsuz ve sınırsız olan ahiret mutluluğu dünyada yaptıklarınıza bağlıdır." Bu yönüyle dünya asla önemsiz değildir. Çünkü dünya olmasaydı ahirette saadet ve mutluluk elde edilemezdi. Dünyaya değer olarak ahiretin kendisiyle kazanılması yeter de artar bile...

Kur'an dünyayı ahiretin bir tarlası gibi sunmuş ve dünya ile ahiretin birbirinin devamı olduğunu bildirmiştir. Bu konuda Hz. Peygamber'in de bir takım tavsiyeleri vardır. Mesela o; "Sizin en hayırlınız, ahireti için dünyasını, dünyası için ahiretini terk etmeyip, her ikisini birlikte yürüteninizdir. Zira dünya ahirete ulaştırıcı bir vasıtaadır. Sakın insanlara yük olmayınız." (Münâvî, 1356: 3/499) "Ebedî yaşayacakmış gibi dünya için, yarın ölecekmiş gibi de ahiret için çalışınız." (Münâvî, 1356: 2/12) buyurmuşlardır. Böylece bize din ve dünya diye bir ayırım yapmaya gerek duymadan, hayatın her alanını Allah'ın öğrettiği ilkelere uygun olarak yaşamak gerektiğini ifade etmiştir.

Amerika'da yaşamış Lübnan asıllı Halil Cibrân (ö. 1883-1931), "The Prophet" adıyla yayınladığı ve dilimize "Ermış" adıyla tercüme edilen kitabında (Kendisi ve eserleri hakkında bilgi için bk. Demirayak, 2018; Azizaliyeva, 2018)

Mustafa adlı bir kişinin on iki yıl yaşamış olduğu şehirden ayrılırken insanlar tarafından durdurularak sorular sorulmasını anlatır. İnsanlar Mustafa'ya aşkı, evliliği, çocukları, yemeyi ve içmeyi, çalışmayı, sevinç ve kederi, özgürlüğü, zamanı, iyilik ve kötülüğü, güzelliği, ölümü ve hayata dair daha pek çok konuyu o, şehirden ayrılmadan ondan bazı şeyler daha öğrenmek gayesiyle sorarlar. Onlar sordukça Mustafa hikmetli cevaplar verir. Sorular soruları cevaplar cevapları izler ve sonunda bir kişi: "Din nedir?" diye sorunca, Mustafa: "Anlatıyorum ya dinlemiyor musun?" diye muhteşem bir cevap verir (Cibran, 2015; Gibran, 1998). Dinin yaşanılan hayat olması gerektiği gerçeğini, hayatın her alanının dinin ilgi alanı içerisinde olduğunu kendine has üslubu ile gayet veciz bir şekilde anlatır.

Dini, hayatın bizzat kendisi kılabilmek önemli bir hadisedir. Yaşadığımız hayatı Allah'ın isteklerine uygun hale getirmek ve Allah'ın bizim için seçtiği dine (bk. el-Mâide 5/3) uygun yaşamaktan mutluluklar çıkarmak ve onunla mutlu olmak gerekir. Zeyd b. Sâbit'e (ö. 45/665 [?]) Hz. Peygamber'in yaşantısını öğrenmek istediklerini belirterek: "Hz. Peygamber nasıl yaşardı?" diye soranlara: "Ben size ne söyleyeyim. Ben Resulullah'a komşuydum. Ona vahiy geldiğinde beni çağırırdı ve ben de gelen vahiy yazardım. Biz ahireti ansak o da bizimle beraber ahireti anardı. Dünyayı hatırlasak o da bizimle birlikte dünyayı hatırlardı. Yemekten bahsetsek o da yemekten bahsedirdi. Biz ne yaparsak o da aynı şeyleri yapardı. Benim size ondan anlatacaklarımın hepsi budur." demesi (İbn Ebî Davûd, 1423/2002: 37) bize, günlük hayatını dini haline getirmiş veya dinini günlük hayatı haline getirmiş bir Peygamber'i anlatır.

Bunun için de Allah'ın isteklerini günlük hayatımızın her safhasına yayarak, ahireti kazanacağız diye dünyayı, dünyayı kazanacağız diye de ahireti ihmal etmeden (bk. Münâvî, 1356: 3/499) yaşadığımız dünyayı imar etmek adına aktif bir hayat tarzını benimseyerek, ömür sürmeyi, imar etmek olarak anlamak suretiyle dünyayı yaşanılabilir bir mekân kılma yolunda çalışmak gerekir. Dolayısıyla ahiretin her türlü güzelliklerine kavuşmanın vesilesi olan dünya, asla ihmale gelmeyen, faal bir hayat yaşayarak imar edilmesi gereken bir yer olarak görülmelidir.

### **2.3. Dünyanın Süffî Yönü**

Dünyanın üçüncü boyutu ise, insanların nefislerine, zaaflarına, heva ve heveslerine hitap eden süffî boyutudur. Kur'an'da dünyanın bu yönüne işaret eden pek çok ayet vardır. Çeşitli ayetlerde dünya hayatının bir "oyun/la'ib", "eğlence/lehv", "metâ/eskiyip atılacak eşya", "süs/zînet" ve "aldanış/gurur vesilesi" olduğu belirtilmiştir (bk. el-Câsiye 45/5; Muhammed 47/6; el-Hadîd 57/20). Bu ayetlerden bir tanesi:

“Bilin ki, dünya hayatı ancak bir oyun/la‘ib, eğlence/lehv, süs/zînet, aranızda karşılıklı bir övünme, çok mal ve evlat sahibi olma yarışından ibarettir. Tıpkı şöyle: Bir yağmur ki, bitirdiği bitki çiftçilerin hoşuna gider. Sonra kurumaya yüz tutar da sen onu sararmış olarak görürsün. Sonra da çer çöp olur. Ahirette ise (dünyadaki amele göre ya) çetin bir azap ve(ya) Allah’ın mağfret ve rızası vardır. Dünya hayatı, aldaniş metândan başka bir şey değildir.” (el-Hadîd 57/20) şeklindedir.

Ayette dünyayı niteleyen, dünyanın süfli yönüne dikkat çeken “la‘ib/oyun” kelimesi Kur’an kelimelerini ele alan lügatlerde “sahih bir maksada matuf olmayan her türlü fiil” diye tarif edilmiştir (Fîruzâbâdî M. E., 1412/1992: 4/431). Çeşitli türevlerinde “gizli bir şekilde aldatmaya yönelik işler yapmak” anlamına gelen “la‘ib” kelimesinin ayetteki şekliyle kullanılması, dünya hayatının aldaniş vesile olmasıyla ilişkilendirilmiştir (İsfehânî, 1412: 741). Fahreddin er-Râzî (ö. 606/1209), Kur’an’da dünya hayatı için “oyun” tabirinin kullanılmasına dair, “oyun çocukların işidir. Çocuklar kendilerini oyunun cazibesine kaptırırlar ve bunun sonucunda da hiçbir fayda göremezler” diyerek (1420: 29/464) kendilerini hayatın aldatıcı cazibesine kaptırarak ahirete müteallik görevlerini ihmal edenlerin, dünya hayatının sonunda yaşayacakları pişmanlık duygusuna dikkat çekmiştir.

Ayette dünyayı zemmeden bir diğer kelime ise “lehv/eğlence” kelimesidir. İnsan dünyadaki asıl gayesinden ve sorumlu olduğu esas işlerinden alıkoymak manasına gelen (İsfehânî, 1412: 748) bu kelime daha çok gençlerin meylettği bir fiil olarak vurgulanmıştır (Râzî, 1420: 29/464). Elmalılı Hamdi Yazır (1878-1942) da Cuma suresi 62/ 11. ayette geçen “lehv” kelimesini açıklarken kelimenin; “ticaret kervanları gibi kafileler gelirken çalınması mutad olan kös, def, dümbelek, davul ve zurna” gibi çalgı aletlerinin genel adı olduğunu bildirmiştir. (1971: 7/4992) Râzî de lehv kelimesini; “gençler kendilerini eğlencenin cazibesine kaptırırlar, sonuçta mallarını mülklerini hatta ömürlerini bu uğurda kaybedeceklerini bildikleri halde bunu yaparlar” şeklinde (1420: 29/464) açıklamakta ve dünyanın da aynı bu şekilde bir cazibesi olduğunu, bu cazibeye kapılmamak gerektiğini beyan etmektedir.

Ayette dünya hakkında kullanılan bir diğer alçaltıcı tabir ise, “zînet/süs” kelimesidir. Bu ayetteki zînet kelimesi dünyanın şeytani yönüne işaret etmektedir (İsfehânî, 1412: 389). Çünkü buradaki süs tıpkı yıkılıp gidecek virane bir binayı süslemek kadar abes bir şeydir. (Râzî, 1420: 29/464) Ama buna rağmen bazı insanlar Allah’a itaati ve ahireti kazanmasına vesile olacak amelleri kendisine süs edinmeyip, bunları terketmek adına sadece dünyayı kendilerine süs edinirler. (Kurtubî, 1384/1964: 17/255) Akıllı bir insan, yıkılmaya yüz tutmuş o viraneyi süslemek yerine, ayağa kaldırmak ve tamir etmek için uğraşır. Yani fani olan dünyayı, ahiretini kazanacağı faydalı işlerle değerli hale getirir. Ancak şurası da

unutulmamalıdır ki, süs ve süslenmeden edilen şey, çirkin birini güzelleştirmek, ondaki noksanlığı gidermektir. Oysa sonradan oluşan geçici bir şey asıl olana karşı dayanıklılık gösteremeyeceği çok iyi bilinmektedir (Râzî, 1420: 29/464). Yani dünya süslenerek cazip hale getirilmiştir. Bu cazibenin, asıl cazibe merkezi olan ahireti unutturmasına fırsat vermemek gerekmektedir. Bu sebeptendir ki Allah bize, “Sakin dünya hayatı sizi aldatmasın. O aldatıcı şeytan da Allah hakkında sizi aldatmasın!” (Lokmân 31/33; el-Fâtır 35/5) diye ikazda bulunmuştur.

Dünyayı aşışılama yönelik olarak ayette kullanılan bir diğer tabir ise, “kendi aranızda mal ve evlat çokluğuyla övünme ve gururlanma vesilesi” şeklinde geçmektedir. Hâlbuki bu sayılan şeyler; gururlanma, büyülenme ve böylece Allah’a isyan vesilesi olarak algılanmak yerine, Allah’ın imtihan için verdiği ve sahibine önemli sorumluluklar yükleyen birer emanet olarak görülebilse mesele kalmayacaktır. Evlat sahibi olmak kişiye önemli sorumluluklar yükler. Bu sorumluluğun farkına varılarak, evladın ve malın emanet olduğu anlayışıyla hareket edilse, emanetler zayi edilmemek üzere bir gayret içerisine girilecek ve imtihan kazanılabilir hale gelecektir. Bu husus Kur’an’da da önemle belirtilmekte ve: “Bilin ki mallarınız ve çocuklarınız sizin için birer imtihan vesilesidir. Allah katında ise büyük bir mükâfat vardır.” (el-Enfâl 8/28) buyrulurken evladın ve mal çokluğunun övünç ve büyülenme vesilesi haline getirilmemesi, bunların verilmesinin bir imtihana mebni olduğunun unutulmaması gerektiği anlatılmaktadır.

Ayetin sonunda dünyanın kıymetsiz ve fani olduğuna vurgu yapmak üzere metâ’ kelimesi kullanılmıştır. Bu kelime tefsirlerde; “serap gibi parlayıp bulut gibi geçip giden şey” (Yazır, 1971, 2: 1246) ve “evlerde kullanılan ve eskiiyip atılan kap kacak gibi eşyalar” (Kurtubî, 1384/1964: 4/302) diye tarif edilmiş; ayrıca metâ’ kelimesinin oyun, eğlence, eğlenme ve hoş vakit geçirme anlamlarına geldiği de vurgulanmış (Kurtubî, 1384/1964: 6/414) ve dünyanın geçiciliğine dikkat çekilmiştir. Hadîd suresi 20. ayetinin sonundaki dünya hayatının gurur metâ’ olması, “dünya, kendisine, ahireti tamamen ihmal ederek bağlanan kişiler için aldaniş vesilesi iken kendisini Allah’ın hoşnut olacağı işlere çağırnan kimseler için de çok güzel bir vesiledir” (Râzî, 1420: 29/464) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca, “metâ-ı gurûr, müşteriye kandırmak için süslenerek cazip hale getirilen ve satın alındıktan sonra değersiz olduğu anlaşılın metâ demektir. İşte dünya hayatı budur. Bunun alıcısı olanlar, bütün dikkatini ve ümidini buna bağlayanlar, mutluluğun tamamen ve sadece dünyada olduğunu sananlar aldanmış olurlar” (Yazır, 1971: 2/1246) şeklinde de tefsir edilmiştir.

Kur’an’da: “(Dünyalık olarak) size verilen her şey, dünya hayatının metâdır. Allah’ın katındakiler ise daha hayırlı ve daha kalıcıdır. Hâlâ aklınızı kullanmıyor

musunuz?” (el-Kasas 28/60) buyrulurak dünyada verilen her şeyin metâ‘ olduğundan bahsedilir. Kelimenin anlamı ile ilgili yukarıda yapılan açıklamalardan, bu metâların değer verilecek şeyler olmadığı açıkça anlaşılacaktır. Zaten ayetin devamında da ahirette verilecek olan şeylerin dünyada verilenlerden çok daha hayırlı olduğu vurgulanarak bu mana pekiştirilmektedir. Bu nedenle dünya hayatının çok kısa süreli süslerine aldanmamak ve kimilerine imtihan vesilesi olarak verilen maddî imkânlarla göz dikmemek gerekir (bk. el-Hicr 15/88; el-Kehf 18/28; Tâhâ 20/131).

Hz. Peygamber de dünyanın bu yönüne vurgu yapmak üzere: “Benim dünya ile ilgim bir ağacın gölgesinde bir müddet dinlendikten sonra bırakıp giden bir yolcu gibidir.” buyurmuş (Tirmizî, “Zühd”, 44; İbn Hanbel, 1421/2001: 4/473-474; 6/241-242) ve pek çok hadisinde dünyayı kötülemiştir. Bu hadislerden birkaç tanesi: “Dünya müminin zindanı kâfirin cennetidir.” (Müslim, “Zühd”, 1; Tirmizî, “Zühd”, 16; İbn Mâce, “Zühd”, 3; İbn Hanbel, 1421/2001: 14/44; 15/23; 16/198), “Dünya ve içindekiler melundur.” (Tirmizî, “Zühd”, 14; İbn Mâce, “Zühd”, 3) ve “Eğer dünyanın Allah katında bir sivrisineğin kanadı kadar değeri olsaydı ondan kâfirlere bir damla su dahi vermezdi.” (Tirmizî, “Zühd”, 13; İbn Mâce, “Zühd”, 3) şeklindedir. Kur’an’ın dünya hakkındaki açıklamalarını yaşadığı mütevazı hayatıyla tüm ümmetine tefsir edip gösteren Hz. Peygamber, dünyaya karşı hep mesafeli olmuştur. Ümmetine dünyada gurbette yaşarcasına hareket edip, asıl yurdun ahiret olduğu bilinciyle hareket etmelerini tavsiye etmiştir (bk. İbn Mâce, “Zühd”, 3).

Dünyanın bu süfli yönüyle alakalı olarak Hz. Peygamber’in tavrı bu şekilde olduğu gibi, ashabının tavrı da bundan farklı olmamış ve tüm müminlere bu tavır Hz. Peygamber’den bir miras olarak intikal etmiştir (Konuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar için bk. Öztürk, 2006: 80-82).

Hâsılı dünya bir yönüyle tüm sınırlarına vakıf olmak için peşinde koşmamız gereken bir muhteşem değer, bir başka yönüyle ahireti kendisiyle kazanacağımız için kıymetli bir varlık ama bir diğer yönüyle de cezbeden, aldatan, peşinden sürükleyerek yanlış yollara götüren bir olgudur. Dünyanın bu üç boyutunu göz önünde bulundurarak, dünya ile ilişkimizi buna göre kurmak, bize ahiret hayatını kazanmanın kapılarını açacaktır.

## SONUÇ

Yakın olmak anlamını ifade eden dünya kelimesi, el-hayatü’ d-dünya şeklinde, hayat kelimesine sıfat olarak kullanıldığında, bize “uzak olan hayat” manasındaki ahiretin tam zıddı olarak “yakın olan hayat” anlamına gelmektedir. Ancak geçen zaman içerisinde bu kelime, üzerinde yaşadığımız ve Kur’an’ın arz olarak

isimlendirdiği yer kürenin adı haline gelmiştir. Dünya sözcüğü her ne kadar yanlış bir kullanıma tabi tutulmuş olsa da, ilim çevrelerince arz yani yerküre coğrafi bir mekânı ifade eden bir tabir, dünya kelimesi ise tamamen dini ve ahlaki bir tabir olarak anlaşılabilir gelmiştir.

Dünya, ahiretin kazanıldığı mekân olması itibarıyla çok değerli ve önemlidir. Ancak bu kavram birbiri içine girmiş üç boyutu içerisinde barındırmaktadır. Bu üç boyut aynı kavramı farklı yönlerden ifade eden olgulardır. Bundan dolayı dünyanın bu üç özelliği bilinmeden onun Allah'ın istediği şekilde yaşanmış olması mümkün değildir.

Dünyanın bu boyutlarından ilki; insanlık için yaratılıp onun hizmetine sunulmuş olan ve Allah'ın yaratmış olduğu muhteşem evrendir. Dünyanın bu yönü, insanın araştırması, içerisindeki sırları anlayıp kavraması için Allah tarafından teşvik edildiği ve üzerinde çalışma yapmakla yükümlü olduğu bir alandır.

İkincisi, ahiretin kazanılmasına imkân verecek olan boyuttur. Dünyanın bu boyutuyla ilgili olarak insanın önemli görev ve sorumlulukları vardır ve bu yükümlülükler insanlara, gönderilen peygamberler ve indirilen kitaplar vasıtasıyla Allah tarafından bildirilmiştir. Bu konuda insanoğluna düşen, Allah'ın kendisine bildirdiği görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için gayret etmek, salih ameller işlemek ve faydalı işler ortaya koymaktır.

Üçüncüsü ise, insanları ilk iki alandaki faaliyetlerinden uzaklaştırıp dünyadaki imtihanı kaybetmesine yönelik telkinleri olan, insanların heva ve heveslerine hitap edip onları aldanişa sürükleyen boyuttur. Dünyanın bu boyutuna Kur'an, onun oyun, eğlence, süs, metâ', mal ve evlat çokluğuyla övünme ve sonunun aldaniş olduğu şeklinde dikkat çekmiştir.

Dünyanın bu üç boyutuna vakıf olan insanlara düşen, dünyanın herhangi bir yönünün diğer boyutları etkilemesine izin vermemek ve böylece dünyadaki imtihanın kaybedilmesine müsaade etmemektir. Yaşanılan hayat boyunca bu üç boyutun birbirini yok etmesine ve etkisiz hale getirmesine izin vermeyerek, dünyada yüklenilen ve kutsal bir görev olan kulluk görevini layıkıyla yerine getirerek, ahireti kazanmaktır.

## KAYNAKÇA

- Abdelhaleem, M. (1998). "Kur'an'da Ahiret-Dünya ve Dünya Hayatı". Trc. Ş. Demir. *EKEV Akademi Dergisi -Sosyal Bilimler-* (1/3), 321-333.
- Abduh, M. (1315). *Risâletü'l-tevhîd*. Mısır: Dâru'l-meârif.
- Aclûnî, E. F. İ. (1420/2000). *Keşfü'l-hafâ ve müzîlü'l-ilbâs*. Thk. A. B. Yûsuf. b.y.: Mektebetü'l-Asriyye.



*Kur'an Perspektifinden Dünya ve Ahiret Arasındaki Münasebet*

- Altıntaş, R. (2003). “İslâmî Geleneğe ‘el-Hayâtü’ d-Dünya’ Kavramını Anlama Biçimleri”. *İlahiyat Fakülteleri Kelâm Anabilim Dalı VII. Eğitim Öğretim Meseleleri Koordinasyonu Toplantısı ve Sempozyumu*. (ss. 13-26), 6-8 Eylül 2002, Çorum.
- Azizaliyeva, B. (2018). “Cibran Halil Cibran’ın ‘Peygamber’ Eserinin Türkiye Türkçesine Çevirisi”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* (5/14), 120-130.
- Buhârî, M. (1422). *Sahih*. Thk. M. Z. en-Nâsir. b.y.: Dâru tavki’n-necât.
- Cibran, H. (2015). *Ermış*. Trc. A. Berktaç. İstanbul: İşbankası Yayınları.
- Cilî, A. (1300). *el-İnsânü’l-kâmil*. İstanbul: y.y.
- Çağrıncı, M. (2013). “Yer”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 43: 476-478. İstanbul: TDV Yayınları.
- Demirayak, K. (2018, Eylül 19). “Cibrân Halil Cibrân”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*: <https://islamansiklopedisi.org.tr/cibran-halil-cibran>.
- Ebû Dâvûd, S. B. S. (1430/2009). *Sünen*. Thk. Ş. A. - M. Karabelli. b.y.: Dâru’r-risâleti’l-İslâmiyye.
- Fârûkî, İ. R. (2006). *Tevhid*. Trc. D. Y. - L. Boyacı. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Ferâhidî, H. A. (1988). *Kitâbü’l-ayn*. Thk. İ. es-Sâmerrâî. Beyrut: Dâru müesseseti’l-âlemî li’l-matbûât.
- Fîruzâbâdî, M. M. (1412/1992). *Besâiru zevi’t-temyiz fi letâifi’l-Kitâbi’l-Aziz*. Kahire: el-Meclisü’l-a’lâ li’ş-şuûni’l-İslâmiyye.
- Fîruzâbâdî, M. M. (1991). *el-Kâmüsü’l-muhît*. Beyrut: Dâru ihyâi’t-türâsi’l-Arabî.
- Gedikli, F. (2018). “Kur’an’da Anlatılan Dünya Hayatının Mahiyeti”. *Turkish Studies=Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (13/2), 435-455
- Gibran, K. (1998). *Prophet*. New York: Alfred A. Knopf.
- Ibanez, F. M. (1996). *Felsefe Öyküleri*. Trc. H. Koyukan. Ankara: İmge Kitabevi.
- İbn Ebî Davûd, E. B. (1423/2002). *Kitâbü’l-mesâhif*. Thk. M. b. Abde. Kahire: el-Fârûk el-hadîse.
- İbn Hanbel, E. A. (1421/2001). *Müsned*. Thk. Ş. el-Arnaût. v.dğr. b.y.: Müessesetü’r-risâle.
- İbn Kesîr, E. F. İ. (1420/1999). *Tefsîru’l-Kur’âni’l-Azîm*. Thk. S. B. Selâme. b.y.: Dâru’t-tayyibe li’n-neşr ve’t-tevzî’.
- İbn Mâce, E. A. (1430/2009). *Sünen*. Thk. Ş. el-Arnaût. v.dğr. b.y.: Dâru’r-risâleti’l-âlemiyye.
- İbn Manzûr, C. (1414). *Lisânü’l-Arab*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbnü’l-Arabî, M. (ts.). *el-Fütuhât*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Iqbal, M. (1955). *Traduction et Notes de Eva Meyerovitch*. Paris: Librairie d’Amérique et D’Orient Adrien-Maisonneuve.
- İsfehânî, R. (1412). *el-Müfredât fi garîbi’l-Kur’ân*. Dimeşk: Dâru’l-Kalem.

*Kur'an Perspektifinden Dünya ve Ahiret Arasındaki Münasebet*

- Izutsu, T. (1975). *Kur'an'da Allah ve İnsan*. Trc. S. Ateş. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Kefevî, E. B. (ts.). *el-Külliyât*. Thk. A. D. M. el-Mısri. Beyrut: Müessesetü'r-risâle.
- Kurtubî, E. A. (1384/1964). *el-Câmiu li ahkâmi'l-Kur'ân*. 2. Baskı . Thk. A. el-B. - İ. Etfîş. Kahire: Dâru'l-kütübi'l-Mısriyye.
- Münâvî, Z. M. (1356). *Feyzü'l-kadîr şerhu'l-câmiu's-sağîr*. Mısır: el-Mektebetü't-ticâriyyetü'l-kübâ.
- Müslim, B. H. (ts.). *Sahîh*. Beyrut: Dâru İhyâi't-türâsi'l-Arabî.
- Okumuş, M. (2010). “Kur'an ve Sünnette Dünya ve Ahiret Hayatına Bakış”. *Diyanet İlmî Dergi* (46/1), 119-144
- Öztürk, M. (2006). “Kur'an'ın Değer Sisteminde Dünya ve Dünyevi Hayatın Anlamı”. *Tasavvuf Dergisi* (16), 65-86.
- Paçacı, M. (1994). *Kur'an'da ve Kitab-ı Mukaddes'te Ahiret İnancı*. İstanbul: Nûn Yayıncılık.
- Râzî, F. (1420). *Mefâtihu'l-gayb (et-Tefsîru'l-kebîr)*. 3. Baskı. Beyrut: Dâru İhyâi't-türâsi'l-Arabî.
- Sinanoglu, M. (2009). “Seneviyye”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 36: 521-522. İstanbul: TDV Yayınları.
- Tirmizî, M. B. (1998). *Sünen*. Thk. B. A. Ma'rûf. Beyrut: Dâru'l-garbi'l-İslâmî.
- Uludağ, S. (1994). “Dünya”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 10: 22-25. Ankara: TDV Yayınları.
- Ünal, A. (1990). *Kur'an'da Temel Kavramlar*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Vaux, B. C. (1979). “Dünya”. *İslâm Ansiklopedisi*. 3: 664-665. İstanbul: MEB Yayınları.
- Yavuz, Ö. F. (2006, Ekim 20-21). “Kur'an Perspektifinde Dünya - Ahiret Bütünlüğü”. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* (6/3), 159-193.
- Yazır, E. H. (1971). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Eser Kitabevi.
- Zebîdî, M. M. H. (2001). *Tâcü'l-arûs min cevâhiri'l-kâmûs*. Thk. M. Hicâzî. Kuveyt: et-Türâsü'l-Arabî.

## UNICEF'E GÖRE TÜRKİYE'DE DEZAVANTAJLI KABUL EDİLEN GRUPLARIN SPORİF ETKİNLİKLERLE SOSYAL UYUMUN SAĞLANMASI

Abdulkerim ÇEVİKER\*

Hasan Erdem MUMCU\*\*

Mustafa Önder ŞEKEROĞLU\*\*\*

Metin BAYRAK\*\*\*\*

### Özet

*Bu çalışmanın amacı; Türkiye de dezavantajlı kabul edilen gruplara, sportif etkinlikler aracılığıyla yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırabilecek tüm materyallerin etkin olarak kullanılabilmesi için farklı bir kuramsal bakış açısı sunmaktır. Çalışmamız literatür tarama yöntemi ile yapılmıştır. UNICEF tarafından Türkiye'de dezavantajlı olarak kabul edilen gruplar sınıflandırılmıştır. Bunlar; engelli çocuk ve gençler, sokakta çalışan yoksullukla mücadele eden çocuk ve gençler, Roman çocuk ve gençler, anadili Türkçe olmayan çocuk ve gençler ile göçmen ve mülteci sınıfları ile yaşayan çocuk ve gençlerdir. Bu grupların Türkiye'de ki mevzuata göre yasal tanımlarına bakılarak uluslararası tanımlarla uyumu ve bu gruplara ilişkin yapılan çeşitli proje ve desteklemeler incelenmiştir. Bu grupların sosyal uyumlarının sağlanması adına spor ortamına katılımlarını teşvik eden stratejiler dikkate alınarak, Avrupa'da ve Türkiye'de yapılan uygulamalar incelenmiştir. Özellikle uluslararası göçmenlere uygulanan uygulamalar açısından Türkiye'de olumlu yönde sonuçlar veren uygulamaların olduğu görülmektedir. Buna rağmen tüm dezavantajlı gruplarının spor ile sosyal uyumlarını sağlayacak proje ve programların istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Sonuç olarak UNICEF'e göre ülkemizde dezavantajlı olarak kabul edilen grupların topluma uyum sağlamalarında sportif etkinliklerin önemli rol oynadığı ancak ülkemizde bu amaçla yeterli sportif etkinliğin yapılmadığı görülmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Dezavantajlı Grup, Spor, Çocuk ve Genç

Gönderilme Tarihi: 14.09.2018

Kabul Tarihi: 04.12.2018

\* Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi Spor Bilimler Fakültesi, kerimceviker@gmail.com

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi Spor Bilimler Fakültesi, erdemumcu@gmail.com

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, mondersekeroglu@gmail.com

\*\*\*\* Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, mtnbyrk@gmail.com

## UNICEF SAID THAT DISADVANTAGED GROUPS IN TURKEY ARE SOCIALLY ADAPTING TO SPORTING ACTIVITIES

### **Abstract**

*In this research by means of Literature Screening Method, the groups that are considered to be disadvantaged by UNICEF, in Turkey: children and youth with disabilities, the children and youth struggling against street poverty, and the children and youth living in immigrants and refugees status, Roman children and youth and non Turkish speaking kids and young people are conceptually studied, Referring to the definition of compliance with international legal definition of these groups according to the legal regulations in Turkey, many projects and sporting programs related to them have been examined .On the behalf of their social cohesion, taking into account the projects that had been applied in Europe and Turkey to encourage these groups to the sports environment were examined. Particularly applications in terms of international immigrants in Turkey seems to be in a positive and hopeful direction. Despite this, it has been seen that the projects and programs that will ensure the social harmony of sports related all disadvantaged groups are not at the desired level. The purpose of this study is; to provide a theoretical and a different perspective on behalf of all materials that could be used effectively to facilitate their adaptation to the society in which they live through sporting activities for conceptually disadvantage able accepted groups in Turkey. As a result, according to UNICEF, for groups that are considered to be disadvantaged in our country's sportive activities in ensuring collective harmony with sportive activities is becoming a necessity.*

**Keywords:** Disadvantaged Group, Sports, Children and Young

## 1. GİRİŞ

ÜNİCEF (2018a) e göre ülkemizde dezavantajlı gruplar; engelli çocuklar, az gelişmiş bölgelerdeki ve kırsal kesimdeki çocuklar ve gençler, yoksul kent ve mahallelerindeki çocuklar ve gençler, romanlar, çatışma ortamındaki çocuklar ve gençler, anadili Türkçe olmayan çocuklar, uluslararası göçmenler ve dezavantajlı tüm diğer gruplar olarak kabul edilmektedir.

Çocuklar ve gençler, içinde buldukları toplumların umutları, coşkuları ve gelecekleridir. Toplumların geleceğe yönelik politika belirlemelerinde, gelecekelere yönelik plan, program vb. gibi tutum belirlemelerinde çocuk ve genç nüfusu oldukça önemli bir yere sahiptir.

Çocukların fiziksel, zihinsel gelişimlerinin yanı sıra, güvenli bir toplumda büyümelerinin yanı sıra, psikolojik ve sosyal gelişimin toplumla uyum içerisinde olması gerekmektedir. Bu bağlamda siyasal otoriteye büyük görev düşmektedir. Bunun yanı sıra ülke içindeki çeşitli etnik ve dini kimlikler, çeşitli sebeplerle ana-vatanlarını terk ederek ülkemize yerleşmek zorunda kalmış göçmenler toplumsal olarak bir sorun haline gelmiştir. Yine ülkemizde ana dili Türkçe olamayanlar, Roman kökenli vatandaşlarımızla ve çatışma ortamındaki çocuklar da ülkemizde dezavantajlı kabul edilen gruplardır. Bunlara ilişkin çeşitli faaliyetler ve programlar topluma uyum çalışmaları düzenlenmektedir.

## 2. DEZAVANTAJLI GRUPLARA KAVRAMSAL BAKIŞ

Avrupa Konseyi (2004), uzun süreli bakım, sağlık, sosyal güvenlik, barınma ve istihdam gibi hizmetlerin dezavantajlı gruplar için genel kamu ve sosyal hizmetlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir.

Avrupa da dezavantajlılara ilişkin 1974 yılında dönemin Fransız Sosyal İlişkiler Bakanı Reno Lenoi,; dezavantajlı grupları; bedensel ve zihinsel engelliler, alkol bağımlıları, yaşlılar, suçlular, istismara uğramış çocuklar, tek ebeveynli aileleri dezavantajlı olarak tarif etmiş tüm bunların toplam Fransa nüfusu içinde yüzde on 'unu oluşturduğu sonucuna varmıştır. (Adaman ve Keyder, 2007). Önemli oranda yoksulluğun ve istihdam eksikliğinin görüldüğü dezavantajlı gruplarda, sosyal çözüm üretilememesi beraberinde bu grupların çalışma hayatına dahil edilmesi ve sosyal yönden toplumla bütünleşmelerini zorlaştırmaktadır (Okur ve Erdugan, 2010).

## **2.1. Engelli Çocuklar**

Türk Dil Kurumuna göre (2018) Engelli tanımı; Engeli olan, mânialı, vücudunda eksiklik veya kusuru olan kimse şeklinde tanımlanmaktadır.

BMGK'nin 9 Aralık 1975 tarihinde yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'ne Ek 3447 numaralı ve Sakat Kişilerin Hakları Bildirisi'nin 1. maddesinde tanımlamış olduğu engellilik kavramının açıklaması şu şekildedir: Normal bir bireyin, kişisel ya da sosyal yaşantısında yalnız başına sürdürmesi gereken aktiviteleri ortopedik veya zihinsel yetilerindeki kalıtsal veya sonradan oluşan herhangi bir eksiklik sonucu yapamayanlara engelli denir (Pouya, 2016) Yapılan tanımlamalardan anlaşılacağı gibi engelli çocuk kavramı, hukuki ve toplumsal açıdan içinde bulunduğu toplumca çocuk olarak kabul edilmiş, gündelik hayatta yapılabilecek fiziksel, zihinsel, görsel ve işitsel yetilere dayalı davranış ve tutumları yerine getirmede meydana gelen eksiklikler olarak tanımlanabilir.

UNICEF tarafından ülkemizde yapılan bir çalışmada; psiko dinamik yaklaşıma göre engeli bulunmayan birey, engelli birisiyle karşılaştığında, fiziksel bütünlüğünün önem ve değerini algılayarak engelli olabilmek tehlikesi yaşamaktadır. Bu durumun oluşturduğu kaygı ile engelli bireyden uzaklaşma isteği ve engelli bireylere karşı olumsuz bakış açısına sahip olmaya dönüşmektedir. Katılımcılara engeli olan bir çocukla karşılaştıklarında neler hissettikleri sorulmuş alınan cevaplar bu yaklaşımla uyumlu bir görüntü sergilemektedir. Engeli olan bir çocukla karşılaştıklarında üzülenlerin (yüzde 60), acıyanların (yüzde 25) ve kendini düşünerek haline şükredenlerin (yüzde 25) oranı, normal davrananlarından (yüzde 17) yüksektir. Engeli olan bir çocukla karşılaştıklarında üzüldüğünü belirtenlerin yüzde 30'u diğer bir duygusal seçenek olan "acıırım" cevabını da vermişlerdir. Engeli olan bir çocukla yüz yüze geldiklerinde üzüldüklerini söyleyenlerin çok düşük bir oranı (yüzde 5) engeli olan çocuğa normal davrandıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların yüzde 38'i Türkiye'de Engeli Olan Çocuklara Yönelik Bilgi Tutum ve Davranışlar genelinde ise kendileri ile aynı olduklarını düşündükleri için engeli olan bir çocuğa normal davrandıklarını söyleyenlerin oranı yüzde 17 olduğu görülmektedir. İngiltere'de ise engeli olan bireyi diğer bireylerle aynı gören ve bu nedenle normal davrananların oranının yüzde 85 olduğu görülmektedir (UNICEF, 2018b).

Yapılan çeşitli çalışmalardan anlaşılacağı gibi, az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda engelli çocuk ve gençlere karşı pozitif toplumsal bakış ile engelli bireylerin gündelik hayatta yaşam kalitelerini arttıran düzenlemelerin gelişmiş ülkelere oranla yetersiz düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

## 2.2. Az Gelişmiş Bölgelerdeki ve Kırsal Kesimdeki Çocuklarla Gençler

Bireyin gençlik evresinde yaşadığı dezavantajlılık, kişinin toplumsal hayattan uzaklaşmasına veya kopmasına neden olabilmekte ve gençlerin içinde bulunduğu toplumla arasındaki iletişim ve etkileşimi olumsuz etkileyebilmektedir. Dezavantajlı gençlerle toplum arasında meydana gelen bu olumsuz etkileşim ortadan kaldırmak için kişinin sosyal yönden toplumla bütünleşmesini sağlayabilecek politikaların oluşturulması ve etkin biçimde bu politikaların hayata geçirilmesi ile gidermek mümkün olacaktır (GSB, 2012).

Farklı ülkelerde ve farklı çocuk ve aile gruplarında çocuklara yönelik kötü muamelenin yaygınlığı hem tahmin edilmesi hem de karşılaştırılması açısından oldukça zordur. Çocuklara yönelik kötü muamele hakkında yapılan çalışmalar diğer çalışmalara göre oldukça özel zorluklara sahiptir (Janson, 2018). Çeşitli disiplinlerde çocuk ve çocuk gelişimi üzerine uzmanlarca yapılan çalışmalar ve ileri sürülen görüşlerde her ne kadar gelişme sağlanmış gibi görünse de bu durum sadece buzdağının görünen kısmı olarak görülmektedir (Palmer, 2018).

Çocuk ve gençlerin gelecek planlamalarında, eğitimi, meslek seçimi ve geleceğe yönelik tüm plan ve hayat koşullarının şekillenmesinde içinde bulunduğu çevre oldukça önemli bir husustur. Bulunduğu çevrede çeşitli imkân ve olanaklara sahip olmayan çocuk ve gençler başta gelişmiş diğer bölgelerdeki çocuk ve gençlere göre dezavantajlı olarak çeşitli imkanlardan yararlanamamaktadır. Bu durum zamanla iç ve dış göçlere neden olmakta bu durumda çarpık kentleşme, işsizlik, bölgeler arası refah düzeyi farklılıkları başta olmak üzere birçok problemi beraberinde getirmektedir.

Klocker, (2007) kırsal alanda yaşamını sürdüren gençlerin karşılaştığı sorunları beş alt başlıkta sınıflandırmış ve açıklamaya çalışmıştır;

**Eğitimde yetersiz imkânlar:** Ev işleri, dini inanç, gelenekler (töre), maddi yetersizlikler gibi sebeplerden dolayı eğitim hizmetlerinden faydalanamayan pek çok çocuk ve genç bulunmaktadır.

**İstihdam:** Genç işsizlik sorunu ülkemizin gençlerinin karşılaştığı en büyük problemlerdendir. Bu durum kırsal kesimde daha çok etkisini göstermektedir.

**Boş zaman faaliyetleri:** Gençlerin vakit geçirebilecekleri eğlence kültürel aktivitelerin kırsal alanlarda olmaması gençler için önemli sorundur.

**Sağlık Hizmetleri:** Birinci derece sağlık hizmetleri başta olmak üzere, tüm sağlık imkânlarına ulaşımında problemlerle karşılaşmaktadır.

**Ekonomik yetersizlik:** Tarım dışında geliri oranı oldukça düşüktür. Bu durum kırsal kesimde yaşayan gençlerin hayat standartlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Dezavantajlı kesimin içerisinde bulunan çocuklar BM topluluğunun alt birimi olarak çalışan UNİCEF'in öncelikli faaliyet alanına girmektedir. Bunun ana nedeni çocukların dünya üzerinde farklı sebeplerle maruz kaldığı kötü muameleler ve yaşadıkları zorluklardır.

### **2.3. Yoksul Kent ve Mahallelerindeki Dezavantajlı Guruplar**

Kent içi yoksul mahalleler ve gecekondu, sosyal dışlanma süreçlerine karşı en savunmasız bölgeler olduğu söylenebilir. 1950'lerde başlayan köyden kente göç hareketi hem bir itim hem de bir çekim süreci olarak başlamıştır. 1950'lerde yalnızca nüfusun yüzde yirmi beşi şehirlerde yaşarken günümüzde yüzde altmış beşe çıkmıştır. 1966 yılında çıkarılan "Gecekondu Kanunu" kent içinde yer alan gecekondu bölgelerinin kalıcılaşmasına sebep olmuştur. 1980'li yıllarda süregelen şehirleşme ve şehir merkezlerinde artan bina yoğunluğu, servis sektöründeki gelişmeler gibi etmenler neticesinde orta sınıfın artan konut talebi gecekondu alanlarının hızla değer kazanmasına sebep olmuştur (Adaman ve Keyder, 2007). Günümüz büyükşehirlerin merkezi kent alanlarının çöküntüleşme karakteristiğine uygun bir şekilde dönüşüme uğramaları nerdeyse hemen hemen tüm sanayileşmiş ülke örneklerinde gözlenebilecek evrensel bir duruma dönüşmüştür (Şen ve Şen, 2015). Günümüzde modern kentlerin büyük çoğunluğu etnik, ırki, yoksul, göçmen, sığınmacı vb. sosyal kesimler üzerinden meydana gelen büyük sosyal düzensizliklerle baş etmek zorundadır. Yoksulluk gerekçeli sorunların artması şehir ilişkilerini ve şehrin sosyal bünyesini istikrarsızlaştırmaktadır (Aytaç, 2016). Dezavantajlı gruplar genel olarak her ne kadar kırsal kesimde yaşamlarını sürdürenler olarak algılansa da, bu durum bilinçsiz kırsaldan kente göç ve çarpık düzensiz kentleşmeyle şehrin yoksul mahallelerinde yaşayan çocuk ve gençleri de kapsamaktadır.

Dezavantajlı gurupların sorunlarının üstesinden gelmek üzere Avrupa Komisyonu çözümler üreterek ekonomik, sosyal ve eğitimsel programlar yürütmektedir. Bu strateji çerçevesinde "bireysel, sosyal, toplumsal ve istihdama dönük bir bakış açısı ile bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesi maksadıyla hayat boyunca devam eden bütün öğrenme faaliyetlerini kapsayan Hayat Boyu Öğrenme" programını uygulamaya geçirmiştir (Onuncu Kalkınma Planı, 2014).



## 2.4. Romanlar

Çingeneler ya da Romanlar olarak adlandırılan bu gruba dünyanın hemen hemen her yerinde farklı isimler verilmiştir. “Roman veya Çingene” bu tür adlandırmalar içinde en yaygın kullanılanlardır. Ancak 1971 yılında Londra’da gerçekleştirilen I. Dünya Roman Kongresi ile birlikte dünyadaki tüm Çingenelerin ortak bir isimle adlandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte Türkiye’de kendilerini “Roman” olarak nitelendiren vatandaşlarımızın tamamı, Avrupa’dan Türkiye’ye göç eden Çingenelerdir (Özkan, 2000). Türkiye’de Romanlarla ilgili yapılan bir çalışmada görüşme yapılan Romanların verdiği bilgiler dikkate alındığında roman vatandaşlarımızın ülkemize daha çok Romanya, Yunanistan ve Bulgaristan dan geldikleri görülmektedir (Çalışkan vd, 2017).

Romanlar Avrupa’daki en büyük etnik azınlıktır. Trakya bölgesinde Romanlar nüfusun %6-7’sini oluşturmaktadır (Eskiocak ve Akbacak, 2017). Kendilerine özgü kültür ve kişilik özellikleriyle yaşadıkları toplumda ve hatta aynı topraklar üzerindeki diğer azınlıklar tarafından bile önyargı ile yaklaşılın Romanlar, zaman içerisinde göç ettikleri Batı topraklarında baskı, asimilasyon, sindirme, ağır cezalar ve öldürülmeye kadar uzanan tutum ve davranışlarla karşılaşmışlardır. Günümüzde ise Romanlar, kendilerini kültürleri ve ihtiyaçları ile birlikte değerlendiren bir yaklaşım neticesinde Romanlar için üretilen sosyal politikalarla karşılaşmaktadırlar. Bu iyileşme sürecinde, Roman vatandaşların sivil toplum olarak örgütlenmelerinin, dernekleşme faaliyetlerinin ve muhtelif kurumlarla yapılan ortaklaşa çalışmaların büyük rolü bulunmaktadır (Çetin, 2017).

Romanlar geçmişten günümüze bakıldığında; gelişmişliği ve medeniliği ile övünen Avrupa toplumlarında halen kabul edilmeyen bir etnik ve kültürel kimliktir. Pek çok Avrupa ülkesinde kabul görmeyen dışlanan, vatandaşlık hakkı dahi tanınmayan bir topluluktur. Ülkemizde geçmişe oranla, toplumsal bir zenginlik olarak kabul edilen daha çok batı Trakya bölgesinde yaşayan, yaşamlarını eğlence sektörü ve ticaretle sağlayan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olması koşuluyla diğer etnik ve dini kimliklerdeki tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarıyla eşit hak ve sorumluluklara sahip kişilerdir. Toplumsal anlamda bazı yerel sorunların dışında toplumsal genel bir sorun görülmemektedir.

## 2.5. Çatışma Ortamındaki Çocuklar ve Gençler

Çatışmaların ve savaşların en suçsuz kurbanları çocuklardır. Dünya’da milyonlarca çocuk; çatışma, ülke içi terör, şiddet ve savaşlardan dolayı mağdur olmaktadır. Çatışma ve savaşların çocuklarda sebep olduğu olumsuz sonuçlar

arasında, yaralanma, işkence ve kötü muameleye maruz kalma sakat kalma, ebeveynlerinin ve yakınlarının yaralanması ve ölümü, şiddet (psikolojik, fiziksel, cinsel) mağduru veya faili olma, zorunlu göçe tabi olma, çocuk asker olarak savaş ve çatışma ortamlarında kullanılma, dışlanma, göç edilen yerlerde ötekileştirilme, aşırı politik ve milliyetçi eğilimler edinme, yoksulluk ve yetersiz beslenme, hastalık ve öldürülme çocukların maruz kaldığı sonuçlar olarak gösterilebilir. Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaklaşık 30 yılı aşkın süredir PKK terör örgütü mensuplarıyla güvenlik güçlerimiz arasında devam eden "düşük yoğunluklu savaş veya çatışmalardan da en çok etkilenen yine çocuklar olmuştur (Bilgin, 2014).

Ülkemizde uzun yıllar süregelen doğu ve güneydoğu Anadolu daki bu sorun kuşkusuz çocuklar ve gençlerin kaliteli eğitim imkânlarına ulaşmalarında en büyük engel olarak karşısına çıkmıştır. Terör örgütlerinin bölgeye devlet tarafından atanan eğitimcileri görev başında şehit etmelerine ilişkin olaylar 1990'lı yıllarda sıkça karşılaşılan vahim bir durum olarak ülke tarihimizde yerini almıştır. Eğitimcilerin bölücü örgüt tarafından kaçırılmaları, tehdit edilmeleri, eğitim kurumlarının tahrip edilmesi bölgenin çocuk ve gençlerinin eşit şartlarda eğitim almaları hususunda en büyük engel olarak karşımıza çıkmıştır. Etnik ayrımcı terör grupları sözde bölgede yaşayan etkin kimliğe sahip halkın, haklarını korumaya çalıştığını sağlamak için ortaya çıktığını savunsa da en çok zararı bölge halkına vermiştir. Tüm bunlara rağmen milli bilince sahip devlet görevlileri, kamu imkan ve olanaklarını kullanarak, bölücü örgütlerin davranış ve şiddet tutumlarına rağmen bölge halkına temel eğitim hakkını kazandırmak büyük bir özveri ile görevlerini yerine getirmeye çalışmaktadır.

## **2.6. Anadili Türkçe Olmayan Çocuklar**

Dünya da her ülkenin kendi içinde kabul ettiği resmi bir dili vardır. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dille sağlanmaktadır. Hemen hemen nerdeyse bütün uluslarda dil bütünlüğü ve birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapıyorsa da, bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir ana dile sahip olanlar; sosyal, politik ve ekonomik hayatta bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durumdan hareketle eğitim sisteminin diğer bir görevi de, içinde bulunduğu toplumun farklı ana dile sahip bireylerine ulusal dilin bütün inceliklerini öğretmek, onların yaşamlarında resmi olarak kabul edilen dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamamalarını sağlamaktır (Sarı, 2002).

Anadili öğretimi ile ilgili sorunlar uzun yıllardan beri çözülememesinin yanı sıra her geçen gün bu sorunlara yenileri eklenmektedir (Çelebi, 2006). Türkçe

anadile sahip olmayan öğrencilerin eğitim hayatına başlamalarıyla beraber kendi dillerinde düşüncelerini, duygularını ve gözlemlerini dile getirme olanağı bulunmamaktadır. Öğrencilerin yetersiz düzeyde bildikleri veya hiç bilmedikleri Türkçe ile kendilerini ifade etmeye çalıştıkları görülmektedir (Gözüküçük, 2015). Bu olumsuz durum sadece ülkemize özgü bir sorun değildir. Dünyanın pek çok yerinde çeşitli etnik gruplar bu sorunla karşılaşmaktadır. Gelişmişliğiyle bilinen ABD de Hispanikler, Kanada da Hintliler, Avustralya da çeşitli yerli gruplar bu sorunla sık sık karşılaşmaktadır. Ülkemizde de bu sorunla karşılaşmakta buna ilişkin çeşitli tartışmalar ve dış güçler kaynaklı dayatmalarla karşılaşmaktadır. Çözümüne ilişkin çeşitli fikirler, programlara yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılacak çalışmalara bölücü, etnik ayrıştırma ve sınıflandırmalara gidilmeden temel hak ve hürriyetler bağlamında bakılmalıdır.

## **2.7. Uluslararası Göçmenler**

21. yüzyılda küreselleşme, dünya genelinde en önemli sosyo-mekânsal değişim ve dönüşüm süreçlerinden biri olarak görülmektedir. Bu sürecin en belirgin özellikleri arasında ise; para, sermaye, mal, fikirler, kültürel motif ve değerlerle, insanların yer aldığı farklı öğelerin, artan biçimde sınırlar arası dolaşımı ve ulus aşırı ağların yaygınlaşması yer almaktadır (Deniz ve Özgür, 2010).

Kavramsal olarak göç; temel itibariyle, insanların geçici ya da kalıcı olarak bir yerden diğer bir yere yerleşmek amacıyla yer değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Türkiye, tarihi boyunca hem göç almış, hem göç vermiştir. Bu göçlerin belirleyici etkileri, ülkenin tam anlamıyla bir göçler ülkesi olmasına yol açmıştır. Günümüzde Türkiye; Suriye'den büyük bir göç dalgasının etkisi altındadır. Türkiye'ye Nisan 2011'de gelen ilk göçmenlerle başlayan bu zorunlu göç dalgası, Suriye'den kaçmak zorunda kalan milyonlarca insanı yerinden eden kitlesel bir göç hareketine dönüşmüştür. Türkiye'de hâlihazırdaki Suriyeli mülteci sayısı iki buçuk milyon kişiden fazladır ve bu sayı her geçen gün daha da artmaktadır. Suriyeli sığınmacılar ve mülteciler, kampların yanı sıra Türkiye'nin çeşitli yerlerinde, şehirlere ve köylere yerleşmiş durumdadırlar (Akşit, vd. 2015).

Bunun yanı sıra açlık, doğal afetler göçmen sorununun tüm dünya da özellikle de ülkemiz başta olmak üzere Avrupa ülkelerinde de büyük sorun haline gelmiştir. Ülkemiz Asya'dan Avrupa ya geçişte yer alan bir ülke olması Suriye ve Irak'a komşu olmamız sebebiyle göçmen sorunuyla karşılaşmış büyük bir toplumsal sorun olarak karşımıza çıkmıştır.

Çeşitli rakamlara göre ülkemizin 2011 yılından itibaren göçmenlere harcadığı para 2018 Nisan ayı itibariyle 30 milyar dolardır (Sputniknews, 2017). Özellikle iç savaş, etnik ve dini kimliği yönelik ülke içi gruplar arasındaki çatışma uluslararası göçmen sorununun oluşmasında temel sebeplerdendir. Fakat göç edilen ülke şartları ve yoğun göçler o ülkeler içinde politik sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Suriye ve Irak gibi iç savaştan kaçan insanların ilk durak noktası olan Türkiye, misafirlerini geçici kamp merkezlerinde barındırmaktadır.

Türkiye'de son rakamlara göre 10 ilde 256.211 kişi 26 kamplarda yaşamaktadır. Bu kamplarda kalan göçmenlere gıda, sağlık, rehabilitasyon ve eğitim destekleri yetkili birimlerce sağlanmaktadır. (Kızılay, 2017). Bu rakam kuşkusuz ülke ekonomisinde büyük yük getirmektedir. Göçmenlere ilişkin çeşitli uluslararası programlar ve ülkemizdeki yardım ve devlet kuruluşlarının geliştirdiği programlar sayesinde göçmenlerin entegrasyonu sağlanmaya çalışılmakta, Türk halkı aynı dilden aynı inanıştan olsun ya da olmasın tüm mazlumlara gönlünü açmaktadır.

Buz'un (2008) yaptığı çalışmada, 1988 yılından itibaren Türkiye'ye gelen göçmenlerin %99'unun Türkiye'ye uyum sağlama ve sosyal ilişki kurma konusunda sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçlarına göre en çok eski arkadaşlık ilişkilerini özleme (% 69,9), yaşadığı yeri özleme (% 66,9), maddi olanaklarının farklılaşması (% 64,3), gelecek ile ilgili kaygılarının olması (% 63,1), ailesiyle sadece iltica konusunda konuşma (% 59,7), iltica talebinin kabul edilmesinden korkma (%58,1), kültür farklılığı yaşama (% 57,3) hayattan zevk alamama (% 56,3) ve Türkçe bilmediği için insanları anlamakta zorlanma (%55,3) ve konularında göçmenlerin uyum sağlamada yaşadığı sorunlar olduğu görülmüştür.

Pek çok sığınmacı, ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyecek göç öncesi ve göç sonrası çoklu travmalara maruz kalmaktadır. Göç öncesi risk faktörleri olarak, kendi ülkelerindeki gelir düzeyinin yetersiz olması, eğitim olanaklarından yeteri kadar faydalanamamış olması ve mesleki yetersizliği, siyasi olaylar, sosyal destek, roller ve sosyal ağın bozulması sığınmacıların ruh halini etkileyen faktörler olarak sıralanabilir (Kirmayer ve ark 2011). Bunlara bağlı olarak, pek çok sığınmacı/mülteci, ülkesini terk etmeden önce işkence, tecavüz, tutukluluk, fiziksel yaralanma, cinayet, soykırım ve savaş gibi travmatik olayları yaşamakta veya bunlara tanıklık etmektedir (Nicholl ve Thompson 2004). Göç sırasında risk etmenlerini ise zorlu yaşam koşullarına maruz kalma (örneğin, mülteci kampları), gidilen yol, süre, fiziksel veya psikolojik şiddete uğrama, göç sonucu ile ilgili belirsizlik, aile ve toplumsal ilişkiler ağının bozulması, sığındıkları ülkeye gelişlerinde ve kaçışları sırasında yaşanan travmatik deneyimler oluşturmaktadır. Göç sonrasında ise, göç veya mülteci statüsü hakkında belirsizlik, istihdam edilememe

(işsizlik), sosyal statüde meydana gelen değişiklikler, aile bireylerini kaybetme ve sosyal destek kaybı, kültürel uyum ve uyum zorlukları (örneğin, cinsiyet rollerindeki değişim) dil öğrenememe ve farklı yaşam biçimlerine adapte olamama ruh sağlığını olumsuz etkileyen diğer risk etmenleridir (Kirmayer vd., 2011). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında mülteci/sığınmacılarda göç öncesi travmalardan daha çok göç sonrası stres etmenlerinin akıl ve ruh sağlığı üzerinde istenmeyen etkiler yarattığı görülmektedir (Teodorescu vd, 2012).

## **2.8. Dezavantajlı Gurupların Spor Yolu İle Rehabilitasyonu**

Uluslararası düzeyde faaliyet gösteren kuruluşların, gelişmekte olan ya da az gelişmiş bölgelerde sosyal gelişimi sağlayacak araçları kullanma çabasına sporunda önemli katkılarının olduğu görülmektedir. Kız çocukları ve kadınların sağlıklı veya engelli olmaları fark etmeksizin, topluma dâhil olmaları, onlara sunulan eğitim olanaklarından yararlanmaları ve meslek edinmeleri amacıyla spor ortamına teşvik edilmektedir. Dezavantajlı kabul edilen her kesimden bireyin engelli olarak kadın, çocuk ya da erkek olması ayırt edilmeksizin, azınlık, göçmen veya mülteci olmalarında bile spor yapma haklarının olması gerekliliği uluslararası pek çok sözleşme ile desteklenmektedir (Öz, 2012, s. 638).

Avrupa komisyonu spor politika raporunda sporun sosyal uyum ve eşitlik başlığında; AB dezavantajlı gurupların ve göçmenlerin spor yolu ile uyum sorunlarını ortadan kaldıracak çözümler üretmektedir. Bununla birlikte ayrımcılık riski olan guruplar ile tüm gurupların ortak yaşam alanı oluşturacağı bir düzeni desteklemektedir. Sporun ekonomik gelişmeye ve istihdam olanaklarına yaptığı katkılarla da dezavantajlı kabul edilen gurupların sıkıntılarına yardımcı olmaktadır. Bazı üye ülkeler zaten sporu, sosyal koruma ve sosyal birliktelik bağlamında “Açık Koordinasyon Yöntemi” bağlamında sosyal politikalarında bir araç ve gösterge olarak kullanmaktadır. Bu sebepten AB ülkelerinde sporun kapsayıcı bir yaklaşımı desteklemektedir. (Avrupa Komisyonu, 2012).

AB almış olduğu uluslararası kararlarda sporda meydana gelebilecek her türlü ırkçılığı, ayrımcılığı ve hak mahrumiyetinin önüne geçilmesi için kendi içerisinde çeşitli denetlemeler ve düzenlemeler yapmaktadır. Bu bağlamda; yabancı düşmanlığı, sporda ırkçılık, homo-fobi ve benzer hoşgörüsüzlerle beraber istenmeyen davranışlarla mücadeleye katkı sağlayan programları desteklemektedir (Avrupa Komisyonu, 2010).

Bu doğrultuda AB ülkelerinde farklı bölgesel uygulamalar görülmektedir. Örneğin Belçika'daki (Flaman Topluluğu) Okul Sporları Vakfı, özel eğitime gereksinim duyan çocuklara da yer verilen ders dışı etkinlikler (çarşamba günü öğle

*UNICEF'e Göre Türkiye'de Dezavantajlı Kabul Edilen Grupların Sportif Etkinliklerle Sosyal Uyumun Sağlanması*

sonu ekstra yarışmalar antrenmanlar ve spor müsabakaları gibi) sunmaktadır. Burada amaç spor müsabakalarına çocukların aktif olarak katılımını destekleyebilecek programları uygulayabilmektir. Benzer uygulamalar Yunanistan İspanya ve Hırvatistan'daki okul sporlarının sistematik gelişimi için gerekli koşulları sağlamayı amaçlamaktadır. Bu stratejiler, gelişime yönelik altyapı gereksinimleri, profesyonel koçların eğitimi ve tüm kademelerdeki okul müsabakalarının örgütlenmesi gibi konulara yöneliktir. Ayrıca fon sağlama ve idari örgütlenme modellerine de yer verilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2013).

İngiltere'de sporda devletin lider yapısı olan Sport England; kadınlar, engelliler ve ayrımcılığa uğrayan diğer guruplar için politikalar üretmektedir. Özellikle çocukların, spor ortamında eşit bir şekilde hareket kabiliyetlerini sağlamak amacıyla çocukların yetenek taramasına dâhil edilmelerini desteklemektedir. Bunu takip eden süreçte ayrımcılığa neden olan tüm unsurların üstesinden gelebilmek için Spor İçin Irk Eşitliği Sözleşmesi'ni hazırlayarak eylemler önermektedir. Bu eylemler her düzeyde katılımın arttırılması, erişim ve ulaşımın desteklenmesini kapsayan düzenlemeleri içermektedir (Long vd, 2005).

Ülkemizde ise GSB tarafında yayınlanan ulusal gençlik spor belgesinde yer alan, dezavantajlı gençlerin spor yolu ile topluma uyumunu sağlanması amaçlanan temel politika alanları yedi başlıkta ele alınarak değerlendirilmektedir.

Bunlar sırasıyla;

- Spor Yönetimi
- Spor Kültürü ve Herkes İçin Spor
- Elit Sporcu Yetiştirmek
- Spor Hukuku
- Engelliler ve Spor
- Sporcu Sağlığı
- Uluslararası Spor Organizasyonları ve Olimpiyatlar şeklinde sıralanmaktadır (GSB, 2013).

AB desteğiyle 2013'de hazırlanan proje kapsamında Diyarbakır, Batman ve Şanlıurfa'da dezavantajlı 8 bin çocuğun sporla eğitilmesinin sağlanmıştır. Projeye bakanlıkların yanı sıra spor kulüpleri ve sivil toplum kuruluşlarının da desteğiyle proje 2015 yılında tamamlanmıştır. Projede dezavantajlı toplam 8 bin çocuk eğitim almış, bunların 400'ünün engelli olduğu ve proje kapsamında 2 bin ebeveyne de eğitim verilmiştir (Dünya, 2015).

Türkiye Gençlik Kulüpleri Konfederasyonu (GENÇKONFED) olarak hazırladığı “Dezavantajlı (Roman) Gençlerin Sporla Sosyal ve Sağlıklı Hayata Entegrasyonu” projesi ile Matrak oyunundan Capoeira’ya pek çok sportif faaliyeti dezavantajlı gençlerle buluşturmuştur. Proje kapsamını İstanbul’un ilçeleri olan Çatalca, Silivri ve Büyükçekmece ilçelerinde yaşayan 7-30 yaş grubundaki Roman çocuk ve gençler olarak belirlenmiştir. Projenin genel amacı başta Roman çocuk ve gençler dâhil olmak üzere toplumun tüm kesimlerinde yer alan ailelerin zararlı maddelere karşı bilinçlendirilmesi, çocuk veya gençlerin zararlı maddelerden korunması, zararlı madde bağımlısı bireylerin belirlenerek sporla sağlıklı yaşamın teşvik edilmesi ve sosyal dışlanmışlık sorunu yaşayan roman vatandaşların sporun birleştirici yönü sayesinde sosyal uyumun sağlanmasıdır. Projede Osmanlılar tarafından oynanan askeri bir spor olan geleneksel Matrak Oyunu’nu yeni nesillere aktarılmaya çalışılmıştır (Gençkonfed, 2018).

Adana’da yaşanan olumsuz çevre şartları, maddi olanaksızlıklar, ailevi sorunlar ve terör sebebiyle dezavantajlı olan çocuk ve gençler arasında spor yapma alışkanlığı yaygınlaştırmak sebebiyle Adana Valiliği tarafından yürütülen Güney Adana Kalkınma Projesi kapsamında hazırlanan “Geleceğin Sportmenleri” projesi hayata geçirilmiştir (Karalar, 2017). Suriyeli göçmenlerin nüfus olarak yoğun olarak yaşadıkları Diyarbakır’da çeşitli spor branşlarında kulüpleşme yoluna gittikleri görülmektedir. Buna örnek ise Suriye – Dicle Spor kulübü adı altında kurulan ve kendi aralarında sağladıkları imkânlarla amatör düzeyde faaliyet göstermekte olduğu bu yapılanma da göçmenlerin toplumumuzla uyum sağlama yolunda önemli adımlardan birisi olarak örnek gösterilebilir.

### 3. YÖNTEM

Çalışmamızın yöntemi; UNICEF’e göre dezavantajlı kabul edilen grupların spor yoluyla birlikte yaşadıkları topluma sosyal uyumlarının sağlanması için, Avrupa da dezavantajlı gruplara yapılan çeşitli spor ve fiziksel aktiviteler başta olmak üzere yapılan proje ve programların ülkemizle karşılaştırılmasına yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen veriler incelenmiştir. Çalışmada Avrupa Birliği raporları, UNESCO, UNICEF verileri başta olmak üzere Türkiye deki bakanlıklar, valilikler, belediyeler ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarının gerçekleştirdikleri spora ilişkin proje ve diğer faaliyetleri göz önünde bulundurularak uluslararası düzeyde çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Dezavantajlı gruplar neredeyse dünyanın her yerinde görülen bir toplumsal olarak sorundur. UNICEF ülkemizdeki dezavantajlı grupları çeşitli sebeplerle sınıflandırmış buna ilişkin çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Kuşkusuz ülke içi gelişmişlik düzeyi, şehirler ve bölgeler arası farklılıklar göstermektedir. Bunun sonucunda iç göç 1960'lı yıllarla beraber başlamış genel olarak doğu dan batıya doğru şekillenmiştir. Bunun sonucunda çeşitli sosyal, ekonomik, kültürel ve kentsel sorunlar meydana gelmiş, devlet yönetimleri hızlı ve yoğun göçe çözüm bulmakta zorlanmıştır. İç göçle birlikte şehirler de gecekondu mahalleleri oluşmuştur. Ülkemiz son yıllarda inşaat ekonomisinin ve kentsel dönüşümün gelişmesiyle gecekondulardan bir nebze arınmıştır. Sosyo-ekonomik bakımdan yetersiz olan insanımız şehrin az gelişmiş bölgelerinde yaşamlarını sürdürme gelmiş bu bölgelerde diğer gelişmiş bölgelere oranla pek çok imkândan yoksun yaşamışlardır. Yine ülkemizdeki anadili Türkçe olmayanlar ve göçmenler dezavantajlı gruplar olarak kabul edilmektedir. Bu guruplara yönelik olarak da kimi zaman yanlış politikalar güdülse de, genel olarak toplumdaki dışlama ya da ayrımcılık sorunları yaşamadıkları bilinmektedir.

Dünya genelinde dezavantajlı gurupların en önemli sorunları sosyal uyum ve bütünleşme başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlar yaşadıkları toplulukların karakteristik yapısına bağlı olarak farklılaşmaktadır. Burada evrensel bir olgu olarak karşımıza çıkan sportif faaliyetler ve spora katılım, tüm dezavantajlı gurupların buldukları toplumda yer edinmeleri ve diğer topluluklarla temas geçebilecekleri için önemli bir araçtır. Bu aracı kullanmak için öncelikli olarak hedef gurupların ihtiyaçları ve kabiliyetlerinin tespit edilmeleri gerekmektedir. Her gurubun ve topluluğun ihtiyaçları doğrultusunda bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak gerekli stratejiler geliştirilmelidir. Örneğin, sadece boş zamanı değerlendirme faaliyeti olarak mı sportif faaliyetler kullanılacak, yoksa gurubun niteliklerini ön plana çıkararak yaşadığı topluma niteliksel katkılar mı sağlayacağıdır. Bu konuların önceden belirlenmesi elzemdir. Bilinmesi gereken diğer bir hususta; bu gurupların oyun ve eğlence amacı ile spor ortamına katılım sağlamasında kendilerini yaşadıkları toplum içerisinde izole etmeden, diğer guruplarla da temas edebilecek şekilde ortamların oluşturulmasıdır. Yukarıda bahsedildiği gibi sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında aracı olarak kullanılmak istenen sportif ve rekreasyonel faaliyetler, dezavantajlı gurupların sosyal uyum sorunlarının üstesinden gelmeye yardımcı olabilir. Özellikle yoksul mahallelerde yaşayan çocuklar, kamplarda yaşayan göçmen çocuk ve gençler, konteynerlerin arasında futbol oynamaya çalışarak zamanlarını geçirmektedir. Kız çocukları yine kendi aralarında ip atlama ve geleneksel oyunlar oynamaya



çalışmaktadır. Fakat organize bir şekilde bu bireylerinde spor yapma ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı karşılamak için oluşturulacak faaliyetleri ve organizasyonları uluslararası örgütler yardımı ile STKlar ve bölgesel yönetimler üstlenmelidir.

Ülkemizde Avrupa Birliği ve diğer uluslararası fonlar başta olmak üzere, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Bölgesel Kalkınma Ajansları, Yerel Yönetim Fonları ve Sivil Toplum Kuruluşları başta göçmenler olmak üzere diğer dezavantajlı gruplara yönelik olarak önemli proje destekleri vermektedir. Bunun küçük ve büyük ortaklı işbirlikleriyle kapasitesinin artırılarak iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması dezavantajlı grupların sosyal uyumlarına önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışma çerçevesinde literatür ve sonuç dikkate alındığında dezavantajlı grupların toplumla entegrasyonu ve daha kaliteli bir yaşam sürmeleri adına;

- Özellikle kırsal ve kent arasındaki eğitim, sağlık ve kültürel alanda gelişmişlik farklılıkları en aza indirgenmesine yönelik başta kamu kurumları ve çeşitli STK'lar çalışmalar yapılmalıdır.
- Yerel yönetimler ve spor il müdürlükleri özellikle dezavantajlı çocukların ve gençlerin sportif faaliyetlerle rehabilite edilmelerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Kültürel farklılıkların ortadan kaldırılması adına çeşitli özel spor turnuvaları ve organizasyonlar düzenlenebilir.
- Kültürlerarası etkileşimi arttıran yerel spor projeleri ve faaliyetleri desteklenebilir.
- Başta yerel yönetimler olmak üzere, çeşitli spor kulüpleri göçmen yetenekli çocuk ve gençleri spora kazandırabilecek organizasyonlar düzenlenebilir.
- Engelli spor kulüplerini yönelik destek sağlanmasının kolaylaştırılması amacıyla çeşitli idari ve yasal düzenlenmeler yapılabilir.
- Engelli çocukların eğitim başta olmak üzere diğer imkânlarla ulaşmada engellerin vermiş olduğu eksikliği hissetmede en aza indirmeye yönelik çevresel faktörler düzenlenmelidir.
- Terör bölgesinde yer alan çocukların bundan etkilenmemesi adına güvenlik önlemleri en üst düzeye çıkarılmalı, ülkemizin en iyi eğitimcilerinin bölge çocuk ve gençlerine eğitim- öğretim vermesi için teşvik edici önlemler alınmalıdır.

*UNICEF'e Göre Türkiye'de Dezavantajlı Kabul Edilen Grupların Sportif Etkinliklerle Sosyal Uyumun Sağlanması*

- Terör bölgesinde yer alan çocuklara yönelik eğitim öğretimleri aksatmayacak şekilde çeşitli şehirlerimizde dönemsel düzeyde olacak şekilde eğitim öğretim almalarına yönelik eğitim projeleri yapılabilir.
- Romanları kültürel bir zengin olarak kabul edilip, Roman vatandaşlara yönelik çeşitli STK'ların kurulması, yaygınlaşması sağlanmalıdır. Toplumla uyumunu sağlayabilecek programlar geliştirilmelidir.
- 8 Nisan Dünya Roman Günü'nde sadece Roman vatandaşlarımızın yoğun olarak yaşadığı yerlerde değil tüm yurt genelinde Roman vatandaşlarımızın kültürel zenginliğine yönelik çeşitli geleneksel sportif programlar düzenlenebilir.
- Anadili Türkçe olamayan çocukların eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına okul öncesi çeşitli eğitim programlarıyla anadili Türkçe olan yaşlılarıyla aynı düzeye gelene kadar çeşitli programlar yapılabilir.
- Dezavantajlı guruplara ilişkin çeşitli bakanlıkların ve ajansların proje kabbullerinde dezavantajlı guruplara ilişkin spor ve fiziksel aktivite konulu projelere öncelik verilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2007). Türkiye'nin Büyük Kentlerinin Gecekondu ve Çöküntü Mahallelerinde Yaşayan Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma. *Tes-İş Dergisi*, 83-89. Erişim: 05.06.2018 [http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/2006/study\\_turkey\\_tr.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf)
- Akşit, G., Bozok, M., & Bozok, N. (2015). Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir'deki Suriyeli Göçmenler Örneği. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 92-116.
- Avrupa Komisyonu. (2004). Equality and non-discrimination in an enlarged European Union. Green Paper. Erişim:05.06.2018 [http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_6\\_raporlar/1\\_2\\_green\\_papers/com2004\\_green\\_paper\\_equality\\_and\\_non\\_discrimination\\_in\\_an\\_enlarged\\_eu.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_6_raporlar/1_2_green_papers/com2004_green_paper_equality_and_non_discrimination_in_an_enlarged_eu.pdf)
- Avrupa Komisyonu. (2010). EU working group social inclusion and equal opportunities in sport 1st meet, Brussels 8 July 2010. *Summary Report. Brussels. European Commission*. Erişim: 09.03.2018 [www.europarl.europa.eu/%2Fregistre/%2Fdocs\\_autres\\_institutions/%2Fcommission\\_europeenne/%2Fsec/%2F2010/%2F1080/%2FCOM\\_SEC%25282010%25291080\\_EN.pdf&usg=AFQjCNHgwQyT9KEtAWJLPSoh0AsBO9JF9Q](http://www.europarl.europa.eu/%2Fregistre/%2Fdocs_autres_institutions/%2Fcommission_europeenne/%2Fsec/%2F2010/%2F1080/%2FCOM_SEC%25282010%25291080_EN.pdf&usg=AFQjCNHgwQyT9KEtAWJLPSoh0AsBO9JF9Q)
- Avrupa Komisyonu. (2012). *Developing the European Dimension in Sport*. Erişim: 10.3.2018 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TEXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0012&from=EN>
- Avrupa Komisyonu. (2013). Avrupa'daki Okullarda Beden Eğitimi ve Spor. *Eurydice Raporu EACEA. Lüksemburg: AB Yayın Ofisi*. s.33 <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

*UNICEF'e Göre Türkiye'de Dezavantajlı Kabul Edilen Grupların Sportif Etkinliklerle Sosyal Uyumun Sağlanması*

- Aytaç, Ö. (2016). Kent Yoksulluk ve Sosyal Düzensizlik Potansiyeli. *Mukaddime*, 7(1) s, 135-155
- Bilgin, R. (2014). Çatışma ve Şiddet Ortamında Büyüyen Çocuklar Sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1).
- Buz, S. (2008) Türkiye'deki Sığınmacıların Sosyal Profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4): s, 1 14.
- Çalışkan, V., Özey, E., & Bay, A. (2017). Geleneksel İlçe Panayırlarının Eğlence Sektöründe Etnik Bir Grup: Romanlar. *Electronic Turkish Studies*, 12(3).
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çetin, B. I. (2017). Kimlikleriyle Romanlar: Türkiye'deki Roman Vatandaşlara Yönelik Sosyal İçerme Ulusal Strateji Belgesi ve Birinci Aşama Eylem Planı'nın Değerlendirilmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Cilt 15, s. 85-112
- Deniz, A., & Özgür, E. M. (2010). Rusya'dan Türkiye'ye Ulus aşırı Göç: Antalya'daki Rus Göçmenler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(1).
- Dünya. (2015). Spor Eğitimiyle Sosyal Katılımın Desteklenmesi için Teknik Yardım Projesi. Erişim: 11.07.2018 <https://www.dunya.com/spor/dezavantajli-8-bin-cocuk-sporla-egitiliyor-haberi-263002>
- Eskiocak, M. ve Akbaşak, D. (2017). Edirne'de Romanların Sağlığı: Sağlığın Sosyal Belirleyicileri ve Sağlık Durumlarına Yönelik Bulgular. *Turkish Journal of Public Health*, 15(2), 136-149.
- GSB. (2012). Dezavantajlı Gençler ve Sosyal Dışlanma, Gençlik Şurası Ön Değerlendirme Raporu, *Gençlik Spor Bakanlığı Raporu*. s.65
- GSB. (2013). Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi. Ankara.
- Gözüküçük, M. (2015). Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlk okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Denizli
- Gençkonfed, (2018). Dezavantajlı Gençlerin Sporla Sosyal ve Sağlıklı Hayata Entegrasyonu. Erişim: 11.07.2018 <http://www.genckonfed.org/dezavantajli-genclerin-sporla-sosyal-ve-saglikli-hayata-entegrasyonu-projesi-1>
- Janson, S. (2018). Epidemiological Studies of Child Maltreatment: Difficulties and Possibilities. *In Pediatric Epidemiology* (Vol. 21, pp. 16-29). Karger Publishers.
- Karalar,Z.(2017).Geleceğin Sportmenleri. Erişim: 12.7.2018 <https://www.haberler.com/adana-da-dezavantajli-cocuk-ve-gencler-spora-10173751-haberi/>
- Klocker, S., ( 2007.) Uluslararası Köy, Brüksel, Belçika. Erişim: 05.05.2018 [www.salto-youth.net/Inclusion/](http://www.salto-youth.net/Inclusion/)
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Cmaj*, 183(12), E959-E967.

*UNICEF'e Göre Türkiye'de Dezavantajlı Kabul Edilen Grupların Sportif Etkinliklerle Sosyal Uyumun Sağlanması*

- Kızılay. (2017). Göçmen İstatistik Verileri. Erişim:05.03.2018 [https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/34252135\\_goc-istatistik-raporu-kasim-2017.pdf](https://www.kizilay.org.tr/Upload/Dokuman/Dosya/34252135_goc-istatistik-raporu-kasim-2017.pdf)
- Long, J., Robinson, P., Spracklen, K. (2005). Promoting racial equality within sport organizations. *Journal of Sport and Social Issues*, 29(1), p,41-59
- Nicholl, C. ve Thompson, A, (2004) The Psychological Treatment of Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) in Adult Refugees: A Review of Current State of Psychological Therapies. *J Ment Health*, 13(4): p.351-362.
- Okur, N. ve Erdugan, E.F. (2010). Sosyal Haklar ve Özürlüler: Özürlülük Modelleri Bağlamında Tarihsel Bir Değerlendirme. 2. Sosyal Haklar Sempozyumu, Bildiri Kitabı, İstanbul. S.82,84.
- Onuncu Kalkınma Planı. (2014). 2014-2018 Spor Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara. Erişim: 05.05.2018 [http://www.cka.org.tr/dosyalar/Ozel%20Ihtisas%20Komisyonu%20Raporlari/Spor\\_öik.pdf](http://www.cka.org.tr/dosyalar/Ozel%20Ihtisas%20Komisyonu%20Raporlari/Spor_öik.pdf)
- Öz, K. (2012). AB Komisyonu Bildirisi Sporun Avrupa Boyutunun Gelişimi, T. Çağlar, H.G. Baykal, B. Çağatay, A. Aybers (Editörler). Ankara Barosu Spor Hukuku Kurulu Av. Atilla Elmas Armağanı. Ankara Barosu Yayınları, s. 635-658.
- Özkan, Ö. (2000). *Türkiye Çingeneri*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Palmer, S. (2018). What is toxic childhood?. In *Childhood, Well-Being and a Therapeutic Ethos* (pp. 57-74). Routledge.
- Pouya, S. (2016). Ortopedik Engelli Çocukların İyileştirilmelerine Yönelik Planlama Yaklaşımı: Odtü Eymir Gölü Örneği (Ankara), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi
- Sarı, M. (2002). İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- Sputniknews.(2017). Erişim:07.06.2018 <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201712061031278968-recep-akdag-suriyelilere-harcanan-para/>
- Şen, B., & Şen, A. A. (2015). İstanbul'un Öteki Yüzü ve Araftakiler: Suriçi İstanbul'da Göç, Yoksulluk ve Göçmen Mekânları. *Journal Of Suleyman Demirel University Institute Of Social Sciences*, 21(1).
- Teodorescu, D. S., Heir, T., Hauff, E., Wentzel-Larsen, T., & Lien, L. (2012). Mental health problems and post-migration stress among multi-traumatized refugees attending outpatient clinics upon resettlement to Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(4), p.316-332.
- TDK (2018). Engelli Tanımı. Erişim: 03.05.2018 [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&view=bts&kategori=1&layout=edit&id=1&Itemid=1](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori=1&layout=edit&id=1&Itemid=1)
- UNICEF (2018a) Erişim Tarihi: 3 Haziran 2018 <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=33&mnid=65&d=1&dil=tr>
- UNICEF (2018b) [http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/KAP\\_TR.pdf](http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/KAP_TR.pdf) Erişim Tarihi: 3 Haziran 2018

## İSPANYA İÇ SAVAŞI'NDA CUMHURİYETÇİLERİN ANTİFAŞİST PROPAGANDASI

Caner ÇAKI\*

### Özet

1936-1939 yılları arasında İspanyol Cumhuriyetçiler ve İspanyol Faşistler arasında yaklaşık üç yıl süren İspanya İç Savaşı, dünya tarihinin en kanlı iç savaşlarından biri olmuştur. Her iki tarafta da yüz binlerce kişi hayatını kaybetmiştir. İspanya İç Savaşı'nın dünya tarihi açısından bir diğer önemli özelliği de savaşta yürütülen propaganda faaliyetleridir. Nitekim dünya tarihinin en başarılı iç savaş propaganda örnekleri İspanya İç Savaşı esnasında görülmüştür. Özellikle, Faşist General Francisco Franco'nun güçlerine karşı savaştan Cumhuriyetçiler; propagandayı gerek ulusal boyutta, gerekse İngilizce, Fransızca gibi yabancı dilleri kullanarak uluslararası boyutta başarılı bir şekilde kullanmıştır. Bu çalışmada İspanya İç Savaşı'nda cumhuriyetçiler tarafından kullanılan anti-faşist propaganda afişleri nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan göstergebilimsel analiz metodu kullanılarak incelendi. Çalışma kapsamında UC San Diego Library tarafından seçilen, Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan 23 anti-faşist propaganda afişinden amaçlı örneklem metodu kullanılarak belirlenen 4 propaganda afişi (Faşizm Tehlikesi, Hava Saldırısı, Faşizm'in Tanımı, General Franco) Fransız Dil Bilimci Roland Barthes'in göstergebilimsel analizi ışığında ele alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında, propaganda afişlerinde; İspanya'daki faşistlerin Almanya'daki Naziler ile temsil edildiği, İspanya'daki faşistlerin kilise, ordu ve iş dünyası üçgeninden destek gördüğü ve İspanya'da yaşanan tüm yıkımın tek sorumlusunun faşistler olarak gösterildiği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Antifaşizm, Afiş, Propaganda, İç savaş, İspanya

## THE ANTI- FASCIST PROPAGANDA OF THE REPUBLICANS IN THE SPANISH CIVIL WAR

### ***Abstract***

*The Spanish Civil War, which lasted nearly three years between the Spanish Republicans and the Spanish Fascists from 1936 to 1939, was one of the bloodiest civil wars of the history of world. Hundred thousands lost their lives on both sides. Another important feature of the Spanish Civil War in terms of world history was the propaganda activities carried out in the war. In fact, the most successful examples of civil war propaganda in world history were seen during the Spanish Civil War. In particular, the Republicans who fought against the forces of the Fascist General Francisco Franco used the propaganda successfully on the international area, using foreign languages such as English, French, and national language. In this study, antifascist propaganda posters used by the republicans in the Spanish Civil War were examined using the semiotics analysis in qualitative research methods. Four propaganda posters (Fascism Danger, Air Attack, Definition of Fascism, General Franco) selected using the purposeful sampling method in 23 antifascist propaganda posters determined by UC San Diego Library were identified in the light of the semiotics analysis of the French Language Scientist Roland Barthes. In the light of obtained data; it was found in propaganda posters that the fascists in Spain were represented with the Nazis in Germany, the fascists in Spain were supported by the triangle of churches, armies and business', and the only responsible for all the destruction in Spain was represented as fascists.*

**Keywords:** *Antifascism, Poster, Propaganda, Civil War, Spain*

## Giriş

20. yüzyıl ideolojik temelli iç savaşların yoğun olarak yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. İdeolojik temelli ilk savaş 1917-1922 yılları arasında Rusya'da patlak vermiştir. Çarlık Rusya'sının yıkılmasında sonra komünistler ve monarşi yanlısı Beyaz Ordu arasında meydana gelen iç savaşta milyonlarca insan hayatını kaybetmiştir. İç savaşı komünistler kazanmış ve savaşın sonucunda Komünizm ideolojisi altında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) kurulmuştur. Rusya'daki iç savaşın ardından Çin'de de komünistler ve milliyetçiler arasında iç savaş meydana gelmiştir. 1927 yılında başlayıp, 1940'lı yılların sonlarına kadar devam eden iç savaş sonucunda komünistler milliyetçileri ülkeden çıkarmayı başarmış ve Rusya'da olduğu gibi Komünizm ideolojisinin tahakkümünde Çin Halk Cumhuriyeti adında bir devlet kurmuşlardır. Dünyadaki üçüncü büyük ideolojik temelli iç savaş ise İspanya'da patlak vermiştir. 1936-1939 yıllarında, Komünizm ideolojisini savunan Cumhuriyetçiler ile Faşizm ideolojisini savunan Milliyetçiler arasında dünya tarihinin en kanlı iç savaşlarından biri meydana gelmiştir. İspanya İç Savaşı, benzerleri Rusya ve Çin'deki gibi sonuçlanmamış, Cumhuriyetçiler İspanya'da Faşistlere karşı yenilmiştir.

İspanya İç Savaşı'nın uzun bir sürece yayılmasının temel nedeni ülkedeki iki farklı ideolojinin sürekli olarak dış destek almasıydı. Nitekim, İspanyol Milliyetçiler dönemin en güçlü Avrupa ülkeleri Nazi Almanyası ve Faşist İtalya tarafından, İspanyol Cumhuriyetçiler ise Komünist Rusya tarafından sürekli olarak destek görmüştür. Bu aşamada İspanya ideolojik olarak iki kutba ayrılmış ve ülkeler arasında yoğun bir iç savaş propagandası meydana gelmiştir. Özellikle İspanyol Cumhuriyetçiler, İspanyol İç Savaşı'nda dünya tarihinin en başarılı propaganda faaliyetlerini yürütmüştür. Cumhuriyetçiler, İngilizce, Fransızca gibi farklı dillerde yayınladıkları propaganda bildirilerinde propaganda silahını Faşist İspanyolların Lideri General Franco'ya ve onların destekçileri Nazi Almanyası ve Faşist İtalya'ya karşı başarılı bir şekilde kullanmışlardır. Bu çalışmada, İspanya İç Savaşı'nda cumhuriyetçiler tarafından kullanılan antifaşist propaganda afişleri nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan göstergebilimsel analiz metodu kullanılarak incelendi. Afişler üzerinde yapılan incelemede ideolojik tabanlı propagandanın iç savaş propagandası içerisinde nasıl ve ne yönde kullanıldığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Son yıllarda göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılarak önemli çalışmaların yapıldığı gözlemlenmiştir. Bunlar içerisinde; Göstergebilimsel inceleme olarak, Gazi vd. (2018) "İkinci Dünya Savaşı'nda Sovyet Kült Lider Propagandasında

Vladimir Lenin Ve Joseph Stalin'in Sunumu, Karaburun Doğan vd. (2017) "1999 Türkiye'deki Genel ve Yerel Seçimleri'nde Siyasal Partilerin Seçim Müzikleri ve Propaganda Afişleri Üzerine İnceleme" adlı çalışmada ideolojileri doğrultusunda Türkiye'de 1990'lı yılların sonlarında etkili olan bazı siyasi partilerin propaganda afişlerini, Erol vd. (2017), "Hitler Dönemi Eğitim Yapısındaki Otokrasinin Eleştirisi: Die Welle Filmi Üzerine Göstergebilimsel İnceleme" adlı çalışmada Nazi Almanyası'ndaki eğitim yapısının Alman sinemasındaki eleştirisini Die Welle filmi özelinde, Zorlu vd. (2017), "Türk Sinemasında Nazizm İdeolojisi: 'Kırımlı' Filmi ve Göstergebilimsel Analizi" adlı çalışmada da Nazizm ideolojisinin sunumu bakımından Kırımlı adlı Türk filmi göstergebilimsel analiz bağlamında incelemiştir.

İdeolojik söylemler bağlamında göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılarak propaganda alanında da Türkiye'de son yıllarda önemli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar içerisinde; Çakı, (2018a), "Nazi Almanyası Etkisindeki İtalyan Sosyal Cumhuriyeti'nin Propaganda Posterleri Üzerine İnceleme" adlı çalışmada Faşizm ideolojisi ile yönetilen İtalyan Sosyal Cumhuriyeti'nin propaganda posterleri, Çakı (2018b), "Mitinglerin Propagandadaki Rolü: Nürnberg Mitingleri'ne Ait Fotoğrafların Göstergebilimsel Analizi" adlı çalışmada Nazizm ideolojisi ile yönetilen Nazi Almanyası'nda mitinglerin propaganda amaçlı kullanımı, Çakı vd. (2018) "Horst-Wessel Propaganda Marşı Üzerinden Nazizm İdeolojisinin İnşası" adlı çalışmada Nazi Almanyası'nda marşların propaganda amaçlı kullanımı, Çakı ve Gülada (2018), "Vichy Fransası'nda İşgal Propagandası" adlı çalışmada Faşizm ideolojisi altında yönetilen Vichy Fransası'nda işgal propagandasının nasıl yürütüldüğü göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılarak ele alınmıştır.

Çalışma kapsamında Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan 4 antifaşist propaganda afişi (Faşizm Tehlikesi, Hava Saldırısı, Faşizm'in Tanımı, General Franco) Fransız Dil Bilimci Roland Barthes'ın göstergebilimsel analizi ışığında ele alınmıştır. Alanda yapılan kapsamlı literatür taramasında iç savaş propagandasını alanında yapılan çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde konu bakımından özgün olma niteliği taşımaktadır.

## **1. İspanya İç Savaşı'na Genel Bir Bakış**

1936 yılında İspanya'da yapılan seçimleri sol kesim kazandı. Bunun üzerine Faşizm taraftarı General Francisco Franco, İspanya'daki Cumhuriyeti tanımadığını ilan ederek yönetime karşı ayaklandı. Başta askeri darbe olarak planlanan Franco Ayaklanması kısa süre sonra 1939'a kadar sürecek olan İspanya İç Savaşı'na dönüştü. Franco, darbe ile yönetimi ele geçiremeyeceğini anlayınca nüfuzu altında



bulunan bölgelerde cuntasını kurdu (Eberle ve Uhl, 2017:539-540). Franco'nun cuntası ile İspanya'da Cumhuriyetçi ve Faşist iki devlet meydana geldi.

Franco, bütün siyasi partileri Ulusal Sendikalist Saldırı Komiteleri'nin Genelenselci İspanyol Falantosu (FET y de las JONS) adı altında bir arada topladı. Franco, hareketini Falanjizm adı altında otoriter-kralcı faşist bir ideoloji ile yönetti. Franco'nun kurduğu yeni yönetime bağlı olan faşist milliyetçilere de kısaca Falanjistler denildi. Franco, iç savaşta en büyük desteklerden birini Katolik Kilisesi'nden aldı. Katolik Kilisesi, Franco'nun yeni yönetimini kutsadı. Bu süreçte Franco'nun, milliyetçilerin yanında muhafazakarların da desteğini alabilmesinin önu açılmış oldu (Romero Salvadó, 2013:136). Franco'nun savunduğu Faşizm ideolojisi, İtalya'daki Mussolini Faşizm'i veya Almanya'daki Hitler Nazizm'inden dini açıdan farklı özellikler taşımaktaydı. Nitekim, Franco'nun Falanjizm'inde Katolik mezhebinin ağırlığı fazlasıyla hissedilebilmekteydi. Katolik Kilisesi de tıpkı Almanya ve İtalya gibi İspanya'nın Komünizm'in eline geçmesini istemediğinden Cumhuriyetçilere karşı Franco yanlılıklarını destekledi.

Franco, kurduğu cuntada tüm yetkileri eline alarak, diktatörlüğünü ilan etti. Cumhuriyetçilerin aksine Franco'nun kabinesi danışma niteliğinden ileri gidememekteydi (Kershaw, 2007:534). Franco'nun destekçileri İspanya Fas'ı olarak bilinen bölgede konuşlanmıştı. Bu nedenle Franco, Fas'da bulunan kuvvetleri İber Yarımadası'na çıkararak Cumhuriyetçiler ile savaşmak istiyordu. Buna karşın, İspanya'daki deniz ve hava kuvvetleri Cumhuriyet'e sadakatlerini bildirdirerek, Franco'ya karşı tavır aldılar. Böylece Franco'nun anakaraya kuvvetlerini çıkarma ihtimali kalmadı. Franco, hem Faşist İtalya'dan, hem de Nazi Almanyası'ndan destek istedi (Caplan, 2017:188). Franco'nun yardım isteği ilk etapta olumlu karşılanmadı. Buna karşın, Almanya ve İtalya, İspanya'da Komünizm'in güçleneceğinden çekindikleri için Franco'yu desteklemeye karar verdi.

İspanya İç Savaşı'nın uluslararası boyut kazanmasında dış desteklerin rolü büyüktü. Buna karşın, savaşın uluslararası nitelik kazanmasındaki temel unsurlardan bir diğeri de dünyanın dört bir yanından iç savaşa katılan gönüllülerdi (Raychaudhuri, 2013:20). Özellikle farklı milletlerden gelen yüzlerce gönüllü Cumhuriyetçilerin yanında Franco'nun Falanjistlerine karşı savaştı.

Cumhuriyetçilerin iç savaştaki en büyük destekçisi SSCB'di. Diğeryandan Meksika'dan da belli alanlarda destek görüyorlardı. Sovyetler tarafından Cumhuriyetçilere büyük silah desteği sağlanmaktaydı (Ojeda Revah, 2015:99). Cumhuriyetçilerin, Sovyetlerin desteği olmadan Nazilerin Falanjistlere gönderdiği ağır silahlara karşı koyması mümkün görünmemekteydi. Nazi Almanyası, dönemin en

teknolojik silahlarına sahipti. Özellikle o dönemde tank birlikleri ve hava kuvvetlerine karşı gelebilecek dünyada pek az ülke bulunmaktaydı. Nazilerin iç savaşa müdahalesi, insiyatifin Franco'nun eline geçmesini sağladı. Cumhuriyetçilerin elindeki şehirler teker teker Franco'nun birliklerinin eline geçti (McNab, 2015:9). Cumhuriyetçiler iş savaşta büyük bir direniş gösterse de, Nazilerin silahlarına karşı koyamadılar.

İspanya İç Savaşı'nın uzun sürmesinin temel nedeni gerek Cumhuriyetçilerin, gerekse Faşistlerin kısa sürede birbirlerini yenecek güce sahip olmamalarıydı. Bu süreçte Faşistlerin savaşı kazanmasındaki temel nokta Nazi Almanyası'nın yardımları oldu. Nitekim özellikle Luftwaffe'nin (Alman Hava Kuvvetleri) İspanyol şehirlerine karşı giriştiği hava akınları Cumhuriyetçilerin, Faşistlere karşı gelmesini güçleştirdi (Macksey, 2012:53). 1939'un Mart'ında Cumhuriyetçilerin Falanjistelere karşı direnişini tamamen çöktü ve Cumhuriyetçiler Franco'nun kuvvetlerine teslim oldular. Böylece İspanya tamamen Falanjistlerin yönetimine geçmiş oldu (Jackson, 2012:468). İspanya İç Savaşı'nda, yüz binlerce insan hayatını kaybetti, ülke maddi ve manevi büyük bir yıkıma uğradı.

Nazi Almanyası, Cumhuriyetçilere karşı kazanma şansı az olan Franco'ya askeri yönden büyük destek sağladı. Naziler ideolojik yönden kendilerine düşman olarak gördükleri Komünizm'in İspanya'da egemen olmasını istemiyordu (Hitler, 2005:27-29). Buna karşın Naziler İspanya'nın İkinci Dünya Savaşı'nda Mihver Bloğu'na girmesini desteklemedi (Mazower, 2014:188-190). İspanya'nın İkinci Dünya Savaşı'na girmemesi sayesinde de Franco 1975'de ölümüne kadar iktidarını korudu. Franco'nun ölümünden sonra faşist rejim, yeni Kral Juan Carlos'un demokrasi yanlısı tutumu nedeniyle etkisini kaybetti.

## **2. İspanya İç Savaşı'nda Propaganda**

Propaganda kavramı en basit tanımıyla ikna etme sürecini ifade etmektedir (Kuruoğlu, 2006:7). Propaganda, belli bir kişi veya grubun görüşünün kitlelere pazarlanmasıdır (Akarcalı, 2003:5). Taraflar, savaş zamanında mutlaka halkın desteğini almalıdır. Halkın desteğinin alınmadığı savaşlarda düşman unsurlar halkın isyan etmesine ve yönetime karşı cephe almasına yol açabilmektedir. Bu aşamada taraflar mutlaka kitleleri savaşın gerekliliği konusunda ikna etmesi gerekir (Karaca ve Çakı, 2018:20). Aksi halde halkın yönetime karşı gelmesi, kısa sürede ülkede iç savaşın patlak vermesine yol açabilmektedir. Propaganda, propaganda yapana yarar sağlar, onu karşıtlarından üstün göstermek için çalışır. Propaganda desteklediği grubun taraftarlarının her yerde olduğunu söyler (Dome-nach, 2003:78). Özellikle savaş dönemlerinde halk, desteklediği tarafından sava-

şı kazanabilecek güçte olduğunu görmek ister. Bu süreçte taraflar, propagandayı halkı savaşa kazanacaklarına inandırmak için etkin bir şekilde kullanırlar. Diğer yandan kamuoyunda savaştıkları düşmana karşı nefret söyleminin inşasında da propagandadan yararlanırlar.

20. yüzyılda İspanya İç Savaşı'nda gerek Cumhuriyetçiler, gerekse Falanjistler propagandayı İspanyol kamuoyunu etkilemek için önemli bir silah olarak kullanmışlardır. Özellikle Cumhuriyetçiler, uluslararası alanda da başarılı bir şekilde propaganda faaliyeti yürütmüşlerdir. Cumhuriyetçiler, İngilizce, Fransızca dillerinde yayınladıkları propaganda afişler vasıtasıyla uluslararası kamuoyundan Falanjistlere karşı destek istemiştir. İç savaş esnasında dünyanın pek çok farklı bölgesinden Cumhuriyetçilerin saflarına gönüllü birlikler katılmış ve Falanjistlere karşı savaşmışlardır. Diğer yandan Falanjistler de en az Cumhuriyetçiler kadar propagandaya önem vermiştir. Özellikle propagandanın kurumsallaşması ve profesyonel şekilde yönetilmesi için büyük çaba sarf etmişlerdir. Bu açıdan, 1937 yılında Ulusal Basın ve Propaganda Heyeti (La Delegacion Del Estado Para Prensa y Propaganda) adında bir propaganda teşkilatı kurmuşlardır (Andrés-Gallego, 1997:41).

Falanjistlerin propagandası iki temel üzerine inşa edilmekteydi. Birincisi Falanjizm'in lideri Franco'yu İspanyol halkı gözünde yüceltmektedi. Bu açıdan İtalya'da Benito Mussoline'ye verilen "il duce", Almanya'da Adolf Hitler'e verilen "der Führer" ünvanların benzeri olarak Franco'ya da "El Caudillo" ünvanı verilmişti. Falanjistlerin propagandasının temelini oluşturan ikinci unsur ise İspanyol halkında Komünizm'e karşı nefret uyandırmaktı. Bu açıdan falanjist propagandada, Komünizm tıpkı Nazi Almanyası'nda olduğu gibi ağır şekilde eleştirilmekte, İspanya için büyük bir tehlike meydana getireceği iddia edilmekteydi. Diğer yandan Falanjistler, propagandalarının etkisini arttırabilmek için sürekli olarak sansür uygulamasına başvuruyordu. Falanjizm'in karşı bulduğu tüm yayınlar ya yasaklanmakta ya da büyük oranda sansürlenmekteydi (Andrés-Gallego, 1997:193). Franco'nun İspanya'daki zaferleriyle doğru orantılı olarak Falanjist propagandasının da etkisi ülke çapında artmaktaydı. Bu dönemde Falanjistler, 22 Nisan 1938'de, propaganda oluşturma ve yayma sürecini etkin bir şekilde kontrol etmek için, İtalyan faşist mevzuatından ilham alarak Basın Yasası'nı uygulamaya soktular. Yasaya göre İspanya'daki tüm basın kuruluşları Falanjist yönetimin sıkı denetimine tabi tutulmaya başlandı (Brandis ve del Río, 2016:16). Cumhuriyetçiler ise İç savaşın sonuna kadar Falanjizm ve Franco karşıtı propaganda faaliyetlerini yürütmeye devam ettiler.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada İspanya İç Savaşı'nda cumhuriyetçilerin antifaşist propaganda afişleri, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan göstergebilimsel analiz metodu kullanılarak incelenmiştir. Amaçlı örneklem metodu kullanılarak belirlenen dört propaganda afişi Fransız Dil Bilimci Roland Barthes'ın düzanlam, yananlam, mit, metafor, metonimi, kod ve simge kavramları üzerinden ele alınmıştır.

*Göstergebilim*; göstergelerin anlamlandırılmasıyla ilgilenen bir bilim dalıdır. Günlük hayatta insanlar mesaj aktarmak amacıyla göstergelere anlamlar yüklemektedir (Tekinalp ve Uzun, 2013:139). Göstergebilim, insanların çevresinde bulunan mesaj yüklü göstergeleri çözümleyerek, onların aktarmak istediği anlamları ortaya koymaya çalışır. Bu açıdan göstergebilim, göstergenin herkes tarafından kabul edilen açık anlamını değil, doğrudan anlaşılmayan gizli kalmış anlamını incelemektedir (Geray, 2014:164).

*Roland Barthes*; 20.yüzyılda göstergebilimin sinema, reklam, mimarı gibi pek çok farklı alana yayılmasını sağlayan Fransız dilbilimcidir. Barthes, gönderilen mesajın alıcının kültürel kodları içerisinde açıldığını söylemektedir. Yani mesaj, alıcının bilgi ve deneyimi ışığında yorumlanabilmektedir (Tanyeri Mazıcı ve Çakı, 2018:296). Barthes, göstergenin anlamlandırılmasının düzanlam ve yananlam olmak üzere iki temel üzerine şekillendiğini iddia eder (Kalkan Kocabay, 2008:34-35).

*Düzanlam*; insanlar tarafından ortak kabul edilen, değişmeyen, evrensel anlamı ifade etmektedir (Barthes, 2016b:19). Diğer bir ifadeyle, gerçek dünyadaki nesnenin, insanların zihinlerinde meydana getirdiği yansımadır (Şimşek, 2014:410).

*Yananlam*; Anlamlandırmanın ikinci düzeyini oluşturmaktadır. Yananlam, mesajı oluşturan kişinin bilgi, deneyim ve kültürü içerisinde oluşturulan anlamı içermektedir (Sığırcı, 2016:74). Göstergebilim çözümlemeye çalıştığı anlam yananlamdır (Barthes, 2016a:87). Barthes'a göre, yananlamın izleyici tarafından ortaya çıkarılması gerekmektedir (2016a:127).

*Mit*; insanların doğada yaşanan olayları açıklamak amacıyla zaman içerisinde oluşturduğu öyküleri ifade etmektedir (Fiske, 2017:185). Mitler, toplumların kalıp yargıları haline gelmiştir.

*Metafor*; eğretileme olarak da bilinir. Kısaca bir sözcüğün başka bir sözcük yerine eğreti biçimde kullanılmasını ifade etmektedir (Guiraud, 2016:146). Örneğin, barışı ifade ederken beyaz güvercinin kullanılması.

*Metonimi*; düzsapmaca olarak da ifade edilmektedir. Birbirleri arasında az veya çok ilişki bulunan iki kavramdan birinin diğeri yerine kullanılmasını ifade etmektedir (Guiraud, 2016:145-146). Örneğin, askeri anlatmak için tüfek, süngü vb. kullanılması.

*Kod*; göstergelerin bir araya getirilerek bildiriler meydana getirmesini sağlayan kurallar bütünüdür (Rifat, 2013:147).

*Simge*; insanlar arasında uzlaşmaların meydana getirilerek belirli kavramları temsil etmesi amacıyla kullanılan göstergelerdir (Rifat, 2013:206).

### 3.2. Çalışmanın Amacı

İspanya İç Savaşı özelinde yapılan çalışmanın amaçları; iç savaş propagandasında öne çıkabilen konulara vurgu yapmak ve ideolojilerin propaganda amaçlı ne şekilde kullanılabildiğini göstermektir. Böylece iç savaş esnasında kitlelerin ikna edilmesi sürecinde propagandanın rolü ortaya konulması amaçlanmıştır.

### 3.3. Çalışmanın Evreni ve Örneklemi

İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan tüm antifaşist propaganda afişleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Buna karşın çalışmada tüm propaganda afişlerine ulaşmadaki güçlükten dolayı, çalışma kapsamında örneklem kullanılmıştır. Çalışma kapsamında UC San Diego Library tarafından İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan 98 propaganda afiş içerisinden 23 antifaşist propaganda afişi içerik analizi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ardından 23 propaganda afişi üzerinde de amaçlı örneklem metodu kullanılarak belirlenen 4 propaganda afişi Fransız Dil Bilimci Roland Barthes'ın göstergebilimsel analizi ışığında ele alınmıştır. Çalışmanın yalnızca dört propaganda afişi üzerinden incelenmesinin temel nedeni, diğer propaganda afişlerinin konu bakımından birbirlerinin benzeri olmasıdır. Propaganda afişleri üzerinde yapılan kapsamlı inceleme sonucunda İspanyol faşistlerin dört temel başlık altında (Faşizm Tehlikesi, Hava Saldırısı, Faşizm'in Tanımı, General Franco) afişlerde konu edinildiği görülmüştür. Bu amaçla çalışma kapsamına diğer 19 propaganda afişi dahil edilmemiştir.

### 3.4. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın iç savaş propagandası bağlamında yalnızca İspanya İç Savaşı'ndaki Cumhuriyetçilerin antifaşist propaganda afişleri özelinde yapılması çalışmanın temel sınırlılığını meydana getirmektedir. Bunun yanında çalışma kapsamında yalnızca Cumhuriyetçilerin kullandığı dört antifaşist propaganda afişleri üzerinden genellemelerde bulunulması da çalışmanın bir diğer önemli sınırlılığını meydana getirmektedir.

### 3.5. Çalışmanın Önemi

Çalışma;

- İspanya iç savaş propagandasını işleyen alanda ilk çalışma olması,
- Alanda özgün olması nedeniyle gelecek çalışmalar için kaynak teşkil etmesi,
- İspanya İç Savaşı Dönemi'ne ışık tutması ve Cumhuriyetçilerin antifaşist propagandası hakkında bilgi vermesi açısından önem taşımaktadır.

### 3.6. Çalışmanın Soruları

-İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan antifaşist propaganda afişlerinde görsel ve yazılı kodlar içerisinde öne çıkan temel konular nelerdir?

-İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan antifaşist propaganda afişlerinde faşistler üzerine hangi mit/mitler inşa edilmeye çalışılmaktadır?

-İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan antifaşist propaganda afişlerinde faşistler ile ilgili olarak hangi metafor, metonimi ve simgelerden yararlanılmıştır?

### 3.7. İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propaganda Afişlerinin Göstergebilimsel Analizi

Çalışmanın bu bölümünde UC San Diego Library tarafından seçilen, Cumhuriyetçiler tarafından kullanılan 4 propaganda afişi (Faşizm Tehlikesi, Hava Saldırısı, Faşizm'in Tanımı, General Franco) Fransız Dil Bilimci Roland Barthes'ın göstergebilimsel analizi ışığında ele alınmıştır (Library Ucsd, 2018). Propaganda afişleri İspanya İç Savaşı'nda yaşananlar bağlamında değerlendirilmiş ve afişlerdeki görsel ve yazılı kodlar yorumlanırken dönem hakkında da bilgi verilmiştir.

### 3.7.1. “Faşizm Tehlikesi” Konulu Propaganda Afişi

“Faşizm Tehlikesi” konulu propaganda afişi Barthes’ın düzenlamında değerlendirildiğinde görsel kodlar içerisinde elinde çekiç bulunan çıplak ve kaslı bir erkeğin, büyük bir yılanı saldırdığı görülmektedir. Yılanın üzerinde İspanyolca “Fascismo/Faşizm” yazılı kodu bulunmaktadır. Yılan, kendisine doğru saldıran erkeğe karşı savunmaya geçmiş ve sunum kodları içerisinde erkeği tehdit edersine üzerine saldırmıştır.



Resim 1: “Faşizm Tehlikesi” konulu propaganda afişi

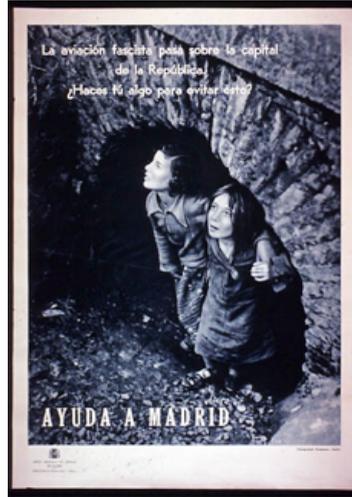
İspanyol Cumhuriyetçiler, 1936 yılında Milliyetçiler ile iç savaş patlak verdiğinde, propaganda faaliyetlerinde Faşizm ideolojisini İspanyol halkına olumsuz metaforlar üzerinden sunmuştur. Nitekim, sunum kodları içerisinde tehlikeli ve sevimsiz olarak sunulan yılan, domuz gibi hayvanlar, Faşizm’in metaforu olarak propaganda afişlerinde yer almıştır. Barthes’ın yanalamı boyutunda propaganda afişinde yer alan erkeğin çıplaklığı, faşizm yılanının tehlikesinin tersine Cumhuriyetçilerin (dolaylı olarak da Komünizm ideolojisinin) saflığını yansıtmaktadır. O dönem kullanılan propaganda posterlerinin önemli bir kısmında çıplak olarak gösterilen çizimler, saflığın ve doğruluğun temsili olarak kitlelere sunulmaktadır. Erkek, Cumhuriyetçileri temsil eden bir metonimi olarak afişte yer bulmuştur. Elindeki çekiç ise Komünizm’in simgesidir. Yılan da Faşizmi sembolize eden bir metaforudur. Yılanın üzerinde yer alan “Faşizm” yazılı kodu, yılanın Faşizm’i simgelediğini göstermektedir. Yananlam boyutunda erkeğin elindeki çekiç ile yılanın

### *İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası*

üzerine saldırması, Komünizm'in Faşizm ideolojisi ile olan mücadelesine gönderme yapmaktadır. Erkek, "kahraman" ve "kurtarıcı" metaforları olarak görselde kullanılmıştır. Afişte, Faşizm'in tehlikeli olduğu, Komünizm'in de Faşizm'i yok edebileceğine yönelik mitin kitleler üzerinde inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

#### **3.7.2. "Hava Saldırısı" Konulu Propaganda Afişi**

"Hava Saldırısı" konulu propaganda afişi Barthes'ın yananlamı boyutunda değerlendirildiğinde, afişte bir köprü altına sığınan iki kız çocuğu görülmektedir. Kızlar sunum kodları içerisinde birbirlerine sarılmış ve havaya bakmaktadırlar. Çalışma kapsamında incelenen diğer afişlerden farklı olarak bu afişte siyah beyaz tonların kullanıldığı görülmektedir. Afişin üstünde "La aviación fascista pasa sobre la capital de la República. ¿Haces tú algo para evitar esto?/ Faşist hava kuvvetleri Cumhuriyet'in başkenti üzerinden geçiyor. Bunu engellemek için bir şeyler yapıyor musun?" ve altında "Ayuda a Madrid/Madrid'e yardım et" yazılı kodları bulunmaktadır.



*Resim 2: "Hava Saldırısı" konulu propaganda afişi*

2. Dünya Savaşı'nda Nazi Almanya'sının Faşist Franco Yönetimi'ne en büyük desteği hava kuvvetleri yönünden olmuştur. Nitekim iç savaş esnasında Alman General Hermann Göring komutası altında bulunan Luftwaffe (Alman Hava Kuvvetleri) cumhuriyetçilerin bulunduğu stratejik noktaları ağır şekilde bombardımana tutmuştur. İspanyol faşistlerin yönetiminde yapılan hava bombardımanları dünyada büyük yankı uyandırmıştır. Örneğin, Luftwaffe'nın Faşist İtalya hava kuvvetlerinin desteğiyle bombaladığı şehirlerden biri olan Guernica, İspanyol



Ressam Pablo Picasso'nun "Guernica" adlı tablosuna konu olmuş ve bu tablo ile İspanyol halkının yaşadığı acılar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Guernica şehri bombardımanı sonucunda yüzlerce kişi hayatını kaybetmiş ve şehir büyük bir yıkıma uğramıştır. Cumhuriyetçiler, Nazi Almanyası ve Faşist İtalya tarafından gerçekleştirilen hava akınlarını gerek ulusal gerekse uluslararası alanda başarılı bir propaganda malzemesi olarak kullanmıştır. Hava bombardımanlarında hayatını kaybeden insanların ve yıkılan binaların fotoğrafları propaganda afişlerinde yer almıştır. Diğer yandan afişlerde İngilizce, Fransızca gibi yabancı diller kullanılarak uluslararası kamuoyunun desteği alınmaya çalışılmıştır.

Propaganda afişinde yer alan iki kız çocuğunun sunum kodları içerisinde yukarıya doğru bakması, faşistlerin kontrolünde Madrid'i bombalayan hava filosuna göndermede bulunmaktadır. Afişte çocukların yalnız gösterilmeleri çaresizliklerine işaret etmektedir. Diğer yandan hava bombardımanları sonucu o dönem yetim kalan İspanyol çocuklarına vurgu yapmak amacıyla da çocukların sunum kodları içerisinde yalnız gösterilmiş olduğu söylenebilir. Siyah ve beyaz tonların kullanılması yaşanan durumun daha da ajite edilmesine yol açmaktadır. Afiş içerisinde hava bombardımanını temsil eden herhangi bir uçak metonimine yer verilmemiştir. Afişte hava bombardımanına işaret eden tek nokta, afiş üzerinde bulunan yazılı kodlardır. Yazılı koda yer alan "Cumhuriyet'in başkenti" şeklindeki uyarı, şehrin önemini vurgulamaktadır. Faşist uçaklar "korku" ve "ölüm" metaforu olarak afişte yer almıştır. Küçük çocuklar ise afişte "çaresizlik" ve "umutsuzluk" metaforları olarak kullanılmıştır. Hava bombardımanından korunmak için köprü altına sığınan iki çocuk, Madrid'de bombalanan İspanyol Cumhuriyetçilerin metonimi olarak kullanılmıştır. Afişin genelinde, faşistlerin masum sivil halkı bombaladığı üzerine vurgu yapılmaktadır. Böylece ulusal ve uluslararası kamuoyunun Faşistlerin hava akınlarını durdurmaları beklenmektedir.

### 3.7.3. "Faşizm'in Tanımı" Konulu Propaganda Afişi

"Faşizm'in Tanımı" konulu propaganda afişi Barthes'ın yananlam boyutunda ele alındığında görselin merkezinde Nazi Almanyası'nda kullanılan "gamalı haç" simgesinin yer aldığı görülmektedir. Gamalı haçın hemen üzerinde İspanyolca "¡Esto es el Fascismo!/Bu Faşizm'dir!" yazısının yer aldığı görülmektedir. Gamalı haçın her bir köşesinde de farklı konuları işleyen resimler konumlandırılmıştır. Köşelerde sırasıyla yine İspanyolca "miseria/sefalet, destrucción/yıkım, persecución/zulüm, y muerte/ ve ölüm" yazılı kodları bulunmaktadır. Gamalı haçın dördüncü köşesinde yer alan "ölüm" bölümünde ölenlerin üzerinde afişin altına doğru kanın aktığı görülmektedir. Her köşede iç savaş döneminde çekilen

*İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası*

fotoğraflara yer verilmiştir. Propaganda afişinde gerçek fotoğraflar kullanılarak, propagandanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır.



*Resim 3: "Faşizm'in Tanımı" konulu propaganda afişi*

İspanya İç Savaşı esnasında, İspanyol halkı ekonomik olarak büyük bir yokluk ile karşı karşıya kalmıştır. Ülkede yaşanan yokluk yalnızca Cumhuriyetçilerin yaşadığı bölgelerde değil, faşistlerin de yaşadığı bölgelerde egemen olmuştur. Buna karşın propaganda afişinde, İspanya'da yaşanan sefaletin suçlusu olarak Faşizm gösterilmiştir.

Her iki tarafın da iç savaş esnasında ağır silahlar kullanması sivil halkın maddi ve manevi olumsuz etkilenmesine yol açmıştır. Diğer yandan faşistlerin Nazilerden aldığı hava bombardıman desteği, İspanya'daki şehirlerin büyük bir yıkıma uğramasına neden olmuştur. Cumhuriyetçiler yaşanan tüm bu yıkımların faturasını yine faşistlere çıkararak, İspanyol halkına yönelik yapılan propaganda faaliyetlerinde Faşizm'e karşı nefret söyleminin gelişmesi için çalışmışlardır.

İç savaşta taraflar arasında yaşanan çatışmalarda karşılıklı olarak çok sayıda insan hayatını kaybetmiş, pek çoğu yaralanmış ve pek çoğu da esir alınmıştır. Gamalı haçın son iki bölümünde yer alan "zulüm" ve "ölüm" yazılı kodları ve görsel kodlar, faşistleri yaşanan tüm ölümlerden sorumlu tutmaktadır. Özellikle "ölüm" bölümünde, ölümlerin kanının afişten aşağı doğru akıtılması, Faşizm'in meydana getirdiği iddia edilen ölümlere vurgu yapmaktadır.

Afişin merkezinde yer alan gamalı haç, hiç bir zaman İspanyol Faşistler (Falanjistler) tarafından kullanılmamıştır. Buna karşı Nazi Almanya'sının simgesi

olan gamalı haç, İspanyol Faşistleri temsil eden bir simge olarak afişte yer almıştır. Afişin üzerinde yer alan “Bu faşizimdir” şeklindeki yazılı kod, gamalı haç üzerinden doğrudan İspanyol faşistlerine vurgu yapmaktadır. Faşizm afişte “ölüm”, “yıkım”, “zulüm” ve “sefalet” metaforu olarak temsil edilmiştir. Afişte gerek görsel kodlar, gerek yazılı kodlar içerisinde Faşizm’in İspanya için ölüm, sefalet, yıkım ve zulüm getirdiği şeklinde kitlelere yönelik mitin inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Görselde Cumhuriyetçilere vurgu yapılmamış, doğrudan Faşizm ideolojisi hedef alınmıştır. Bu açıdan afişte “nefret söylemi”nin hakim kılınmaya çalışıldığı görülmektedir.

### 3.7.4. “General Franco” Konulu Propaganda Afişi

“General Franco” konulu propaganda afişinde Barthes’ın düzenlamı boyutunda, devasa boyutta asker kıyafetleri içerisinde bir kuru kafanın ve kuru kafanın pelerininin tutan üç kişinin olduğu görülmektedir. Kuru kafanın hemen üstünde İspanyolca olarak “El generalísimo/ başkomutan” yazılı kodu yer almaktadır. Devasa boyutta bir kılıç ve miğfer görsel kodlar içerisinde kuru kafalı askere konumlandırılmıştır. Askerin, sol göğüs kısmında da devasa boyutta beyaz bir gamalı haçın yer aldığı görülmektedir. Askerin başındaki miğfer, İspanyol ordusunun o dönem kullandığı miğferlerden değildir. Daha çok 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında Alman subaylarının giymiş olduğu dik çubuk başlı miğferi temsil etmektedir. Askerin pelerininin tutan kişiler ise, sunum kodları içinde yer alan giysiler ile bir askeri, bir iş adamını ve bir din görevlisini temsil etmektedir.



Resim 4: “General Franco” konulu propaganda afişi

### *İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası*

Cumhuriyetçilerin falanjistler içerisinde en fazla hedef gösterdiği kişi faşistlerin lideri General Francisco Franco'dur. Afişte yer alan El Generalismo, General Francisco Franco anlamına gelmektedir. Franco 1930'larda İspanyol ordusunun en önemli isimlerinden biriydi. 1936 yılında iç savaşa yol açan askeri isyanları Franco yönetmekteydi. Franco kendini Milliyetçi İspanya Hükümeti Başkanı olarak ilan etti. Daha sonra da "İspanya Devlet Başkanı" olduğunu duyurdu. Bu süreçte İspanya'daki mevcut cumhuriyeti tanımadı. Bu açıdan, Franco, İspanya İç Savaşı'nın meydana gelmesindeki en önemli rollerden birine sahiptir. Nazi Almanyası ve Faşist İtalya'dan aldığı destek ile 1939'da cumhuriyetçileri mağlup eden Franco, İspanya'nın tek lideri haline geldi.

Propaganda afişinde yer alan kurukafalı devasa boyuttaki asker Franco'yu temsil etmektedir. Görsel kod içerisinde Franco'nun kurukafa metaforu olarak sunulması, Franco'nun korkutucu bir unsur haline gelmesine yol açmaktadır. Franco, afiş içerisinde "ölüm" ve "korku" metaforu olarak da kullanılmıştır. Franco'nun sol omzunda yer alan "gamalı haç" iki şeyi simgelemektedir; Nazi Almanyası ve İspanyol Faşistler. Yananlam boyutunda Franco'nun gamalı haç ile temsil edilmesi; Nazilerden destek aldığı, Nazilerin güdümünde bir piyon olduğu şeklinde yorumlanmasına yol açmaktadır. Franco'nun arkasında resmedilen üç kişinin Franco'yu destekleyenlerin metonimi olduğu görülmektedir. Üç kişiden ilki Franco'yu askeri yönden destekleyen Falanjist askeri, ikincisi Franco'yu mali yönden destekleyen kapitalist sınıfı, üçüncüsü ise Franco'yu manevi yönden destekleyen Katolik din adamını temsil etmektedir. Her üçünün de Franco'nun pelelerinden tutması ve Franco'nun devasalaşması, Franco'nun bu üç gruptan tarafından İspanya içerisinde güçlenmesini ifade etmektedir. Afişteki sunum kodlarında verilen mesajlar dikkatli bir şekilde okunduğunda; Franco'nun arkasında dış güç olarak Nazi Almanyası'nın, iç güç olarak da Falanjist askerler, kapitalist sınıf ve Katolik din adamlarının olduğuna yönelik bir mitin inşa edildiği görülmektedir.

### **Sonuç**

Tarih içerisinde dünyanın pek çok farklı coğrafyasında hanedanlık veya lider temelli iç savaşlar ortaya çıkmıştır. Buna karşın 20. yüzyılda, iç savaşlar ideolojik temelli olarak meydana gelmeye başlamıştır. Bu yüzyılda ortaya çıkan Nazizm, Faşizm ve Komünizm gibi ideolojiler, etkide bulunduğu ülkeler içerisinde iç savaşlara neden olmuşlardır. Bu ülkeler içerisinde ideolojik temelli iç savaşın en derin acılarının yaşandığı ülkelerin başında İspanya gelmektedir. İspanya'da Faşizm ideolojisini destekleyen İspanyol Milliyetçiler ile Komünizm ideolojisini destekleyen İspanyol Cumhuriyetçiler arasında 1936-1939 yıllarında meydana gelen iç

savaşta yüz binlerce İspanyol vatandaşı hayatını kaybetmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen propaganda afişlerindeki yazılı kodlar içerisinde, İspanya'daki faşistlerin işlediği iddia edilen insanlık suçlarına genel olarak yer verildiği görülmüştür. Nitekim görsel kodlar da, İspanya'da yaşanan tüm olumsuzları afişlere taşımış ve kitlelerin gözünde faşistlere yönelik olumsuz bir algının oluşması için çalışılmıştır. Afişlerde genel olarak, Nazi Almanyası ve Faşist İtalya tarafından desteklenen hava bombardımanlarının konu edildiği görülmektedir. Bombardımanlar sonucu İspanya'da meydana gelen ölüm, yıkım ve sefalet Cumhuriyetçilerin propaganda afişlerine konu edilmiştir.

Afişlerde yer alan yazılı kodlarda İspanyolcanın haricinde İngilizce ve Fransızca dillerinin de kullanıldığı görülmüştür. Cumhuriyetçiler, propaganda faaliyetlerini uluslararası bir boyuta taşıyarak dönemin süper gücü konumundaki İngiltere ve Fransa'dan destek almaya çalışmıştır. Diğer yandan Milletler Cemiyeti'nden de destek alma umuduyla İspanya'da meydana gelen hava bombardımanları yabancı dillerde basılan afişlerle sürekli olarak sunulmuştur.

Propaganda afişlerinde Cumhuriyetçilerin, İspanyol kamuoyunda faşistlere yönelik olumsuz mitlerin inşa edilebilmesi için büyük çaba sarf ettiği görülmektedir. İspanya'daki ölümlerin, yoksulluğun ve yıkımın yegane sorumlusu olarak faşistler gösterilmiştir. Antifaşist propaganda afişleri genel manada incelendiğinde, faşistlerin yalnızca ölüm ve yıkım getirdiğine yönelik mitin kamuoyunda inşa edilmeye çalışıldığı ortaya çıkmaktadır.

Faşistlerin afişte genel olarak Nazi Almanyası tarafından kullanılan gamalı haç simgesi ile temsil edildiği görülmektedir. İç savaş esnasında, İspanyol faşistler (Falanjistler) hiç bir zaman gamalı haçı bir simge olarak kullanmamıştır. Buna karşın Cumhuriyetçilerin, Nazi Almanyası'nın Franco rejimine olan desteğini vurgulamak için afişlerde sürekli olarak gamalı haçı kullanıldığı söylenebilir. Afişlerde faşistler, "korku", "ölüm", "yıkım", "tehlike", "zulüm" ve "sefalet" gibi olumsuz metaforlar üzerinden yansıtılmıştır. Afişlerde genel olarak zulme uğrayan İspanyol halkını temsil eden metonimilerin kullanıldığı görülmüştür.

Faşistlerin lideri General Franco afişlerde ağır bir şekilde eleştiriye maruz kalmıştır. Afişlerde Franco'yu temsil etmek için genel olarak olumsuz metaforlara yer verildiği görülmüştür. Afişlerde, askerin, kapitalist sınıfın ve Katolik Kilisesi'nden bir grup din görevlisinin Franco'yu desteklediğine vurgu yapılmıştır. Afişlerde, Franco'nun ulusal bazda askerler, sanayiciler ve din görevlileri, uluslararası bazda da Nazi Almanyası ve Faşist İtalya tarafından desteklediğini ima eden metonimler kullanılmıştır. Cumhuriyetçileri temsil edenler ise genel

### *İspanya İç Savaşı'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası*

olarak işçi metonimleri olmuştur. Bu açıdan Cumhuriyetçilerin Komünizm ideolojisinin temellendiği işçi sınıfını afişlerde “kahraman” metaforu olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Antifaşist afişler genel manada değerlendirildiğinde, Cumhuriyetçilerin Komünizm ideolojisini bir kurtarıcı olarak sunduğu, Faşizm ideolojisini ise ağır bir şekilde eleştirdiği ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma kapsamında İspanyol İç Savaşı'nda İspanyol Cumhuriyetçilerin antifaşist propaganda afişleri göstergebilimsel analize tabi tutularak incelenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde iç savaş propagandası hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma gelecek çalışmalar için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Buna karşın gelecek çalışmaların, Sudan İç Savaşı (1983-2005), Cezayir İç Savaşı (1991-2002) ve Suriye İç Savaşı (2011-) gibi daha güncel konular üzerinden incelemede bulunmasının alana önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

### **KAYNAKÇA**

- Akarcalı, S. (2003). *İkinci dünya savaşında iletişim ve propaganda*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Andrés-Gallego, J. (1997). *¿Fascismo o estado católico?: Ideología, religión y censura en la España de Franco (1937-1941)* (Vol. 106). Madrid: Encuentro.
- Barthes, R.(2016a). *Göstergebilimsel serüven*. (Mehmet Rifat-Sema Rifat, Çev.) 8.Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Barthes, R.(2016b). *S/Z*. (Sündüz Öztürk Kasar, Çev.), İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Barthes, R. (2017). *Görüntünün retoriği, sanat ve müzik*. (Ayşenaz Koş, Ömer Albayrak, Çev.), 2. Baskı. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Brandis, D., & del Río, Is. (2016). Turismo y Paisaje durante la guerra civil Española, 1936-1939. scripta nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20, 1-27.
- Caplan, J. (2017). *Hitler almanyası 1933-1945*. (İdem Erman, Çev.). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Çakı, C. (2018a). Nazi Almanyası etkisindeki İtalyan Sosyal Cumhuriyeti'nin propaganda posterleri üzerine inceleme. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11 (2), 252-272.
- Çakı, C. (2018b). «Mitinglerin propagandadaki rolü: nürnberg mitingleri'ne ait fotoğrafların göstergebilimsel analizi», *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 59-79.
- Çakı, C. ve Gülada, M. O. (2018). Vichy Fransası'nda işgal propagandası. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 53-80.
- Çakı, C., Karaburun Doğan, D. ve Yılmaz, N. (2018). “Horst-Wessel” propaganda marşı üzerinden nazizm ideolojisinin inşası, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 46, 89-110.

*İspanya İç Savaşı 'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası*

- Domenach, J. M. (2003). *Politika ve propaganda*, (Tahsin Yücel, Çev.) 2. Basım. İstanbul:Varlık Yayınları.
- Eberle, H., & Uhl, M. (2017). *Hitler kitabı*. (Mustafa Tüzel. Çev.), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Erol, E. G., Cerrahoğlu, N., & Çakı, C. (2017). Hitler dönemi eğitim yapısındaki otokrasinin eleştirisi: die welle filmi üzerine göstergebilimsel inceleme. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Ordu, 1234-1249.
- Fiske, J. (2017). İletişim çalışmalarına giriş. (Süleyman İrvan, Çev.) 5. Basım. Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.
- Jackson, G. (2012). *Spanish republic and the civil war, 1931-1939*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Gazi, M , Çakı, C , Gülada, M . (2018). İkinci Dünya Savaşı'nda Sovyet Kült Lider Propagandasında Vladimir Lenin ve Joseph Stalin'in Sunumu. Dördüncü Kuvvet Uluslararası Hakemli Dergi, 1 (2), 25-42. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/dorduncukuvvet/issue/40709/479197>
- Geray, H. (2014). *İletişim alanından örneklerle toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Guiraud, P. (2016). *Göstergebilim*. (Mehmet Yalçın, Çev.), 3.Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hitler, A. (2005), *Siyasi vasiyetim*, (A. Naci Demirci, Çev.). İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Library Ucsd (2018). *Propaganda posterleri*, <https://library.ucsd.edu/speccoll/visfront/visindex.html>, adresinden alındı, Erişim Tarihi:16.05.2018.
- Kalkan Kocabay, H. (2008). *Tiyatroda göstergebilim*. 1. Basım. İstanbul: E Yayınları.
- Karaburun Doğan, D., Sayan, Ş., & Çakı, C. (2017), "The Analysis on election music and propaganda posters of political parties in 1999 general and local elections in Turkey", Hasan Arapgirlioğlu, Atilla Atik, Robert L. Elliott, Edward Turgeon, 2. *Researches on science and art in 21st century Turkey*, içinde (179-186). Ankara: Gece Publishing.
- Karaca, M. & Çakı, C. (2018). *İletişim ve propaganda*, Konya:Eğitim Yayınevi.
- Kershaw, I. (2007). *Hitler, 1889-1936: Hubris*. (Zarife Biliz, Çev.), Birinci Cilt. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Kuruoğlu, H. (2006). *Propaganda ve özgürlük aracı olarak radyo*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Macksey, K. J. (2012). İkinci Dünya Savaşı'nda askeri hatalar. (M. Tanju Akad, Çev.), İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mazower, M. (2014). *Hitler İmparatorluğu, işgal avrupa'sından nazi yönetimi*. (Yavuz Alogan, Çev.), 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- McNab, C. (2015). *Hitler'in ordusu, nazi savaş makinesinin tarihi, 1939-1945*, (Okan Doğan, Çev.), İstanbul:Timaş Yayınları.
- Ojeda Revah, M. (2015). *Mexico and the spanish civil war: political repercussions for the republican cause*, Eastbourne : Sussex Academic Press.

*İspanya İç Savaşı 'nda Cumhuriyetçilerin Antifaşist Propagandası*

- Raychaudhuri, A. (2013). *The Spanish Civil War : exhuming a buried past*. Cardiff: University of Wales Press.
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü: kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Romero Salvadó, J. F. (2013). *Historical dictionary of the spanish civil war*. Lanham, Md: Scarecrow Press.
- Sığırcı, İ. (2016). *Göstergebilim uygulamaları, metinleri, görselleri ve olayları okuma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, S. (2014). Çocukları hedef alan reklamlarda kullanılan dijital kahramanlar: türk televizyon kanallarında yayımlanan reklamlar üzerine bir araştırma. can bilgili, *Digital Communication Impact* (ss. 403-421). İstanbul: İskenderiye Kitap.
- Tanyeri Mazıcı, E., & Çakı, C. (2018). Adolf Hitler'in korku çekiciliği bağlamında kamu spotu reklamlarında kullanımı. *Erciyes İletişim Dergisi*. 5 (3). 290-306.
- Tekinalp, Ş. & Uzun, R. (2013). *İletişim araştırmaları ve kuramları*. 4. Baskı. İstanbul: Derin Yayınları.
- Zorlu, Y., Çakı, C., & Karaca, M. (2017), *Türk sinemasında nazizm ideolojisi: 'kırmızı' filmi ve göstergebilimsel analizi*. Sosyoloji Konferansları - Istanbul Journal of Sociological Studies. No: 56 (2017-2). / 65-93.



## ABDULKERİM el-MUDERRİS VE MEVÂHİBU'R-RAHMÂN'I\*

Yahya SUZAN\*\*

Hamit SALİHOĞLU\*\*\*

### Özet

*Irak topraklarında yetişen ve çağımızın önde gelen âlimlerden biri olan Abdülkerim el-Muderris (ö. 1323/1905), hadis, tefsîr, fıkıh, dil ve gramer gibi birçok alanda eser telif etmiştir. Kaleme aldığı en önemli eserlerden biri, Mevâhibu'r-Rahmân fî Tefsîri'l-Kur'ân adlı tefsiridir. el-Muderris, bu tefsirinde, Kur'ân-ı Kerim'i baştan sona kolay ve anlaşılır bir dille tefsîr etmiştir. Onun bu kitabı, nahiv, sarf, lügat ve belâgat ile ilgili birçok bilgileri ihtivâ etmektedir. Bu kitap, söz konusu ilimlerin dışında hadis, fıkıh, akâid, kırâat, siyer ve tarih gibi birçok alanla ilgili önemli bilgileri de içermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Abdülkerim el-Muderris, Mevâhibu'r-Rahmân, Kur'ân, Tefsir.

Gönderilme Tarihi: 02.11.2018

Kabul Tarihi: 20.11.2018

\* Bu çalışma, "Abdülkerim el-Muderris ve Mevâhibu'r-Rahman adlı eserinin Nahiv Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. yahya.suzan@dicle.edu.tr

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Arap Dili ve Belâgatı Anabilim Dalı. hamityurter@hotmail.com

**ABDULKERÎM al-MUDERRIS AND HIS MEVÂHIBU'R-RAHMÂN*****Abstract***

*Abdulkerîm al-Muderris (d. 1323/1905) who is one of the leading scholars of our time and grew in the territory of Iraq. He has written works in many fields such as hadith, commentary, fiqh, language and grammar. One of the most important works he had penned is the work of Mevâhibu'r-Rahmân fî Tafsîri'l-Kur'ân. In this work, the Qur'an has been interpreted in an easy and understandable language from beginning to end. This work of him, contains a lot of information about syntax, morphology, language and rhetoric. Apart from these sciences, this work also includes important information about many fields such as hadith, fiqh, creed, reading of Qur'an, biography of The Prophet and history.*

**Keywords:** *Abdulkerim al-Muderris, Mevâhibu'r-Rahman, Qur'an, Tafsir.*

## GİRİŞ

Yaşadığımız asrın önde gelen âlimlerden biri olan Abdulkerîm el-Muderris, Irak'ta dünyaya gelmiş ve orada yetişip büyümüştür. İçinde yaşadığı bölgenin en meşhur âlimlerinden ders alan el-Muderris, dil, fıkıh, hadis, tefsir, mantık, siyer ve tarih gibi birçok alanda söz sahibi olmuştur. Irak'ın değişik kentlerinde, imam ve muderris olarak uzun süre görev yapan el-Muderris, el-Mecmeu'l-İlmî el-İrakî'de üyelik, Irak Âlimler Birliği başkanlığı ve Irak müftülüğü gibi önemli görevleri de üstlenmiştir. el-Muderris, 25 Ağustos 1426/2005 tarihinde Bağdat'ta vefat etmiştir.

Arapça, Farsça ve Kürtçe olarak tefsir, hadis, fıkıh, nahiv, sarf, lügat, mantık, ahlâk, siyer ve tarih gibi birçok alanda eser telif eden el-Muderris, Arapça olarak kaleme almış olduğu en önemli eseri, *Mevâhibu'r-Rahmân fi Tefsîri'l-Kur'ân* adlı tefsiridir. İçerik bakımından çok zengin olan bu eser, tefsîrle ilgili bilgilerin yanında nahiv, sarf, lügat, belâgat, kırâat, fıkıh, hadis, akâid, kelâm, ahlâk, siyer ve tarih gibi birçok alanla ilgili bilgileri ihtiva etmiştir. Müellif, genel olarak eserinde ele almış olduğu sûre ve âyetlerin nüzûl sebeplerini belirtmiş, kırâat vecihlerini zikretmiş, sûre ve âyetler arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır. Âyetlerde geçen kelimeleri lügat, nahiv ve sarf açısından tahlil etmiş ve onlarda yer alan belâgat sanatlarını zikretmiştir. Ayrıca soru ve cevap yöntemini kullanarak okuyucusunu yönlendirmeye çalışan el-Muderris,, hatalı gördüğü görüşlere itiraz etmiş ve doğru bulduğu görüşü belirtmiştir. Onun bu tefsiri içerik bakımında çok zengin bir eser olduğu gibi kaynak bakımından da zengin bir eserdir.

### 1. Abdulkerîm el-Muderris'in Hayatı

el-Muderris'in tam adı, Abdulkerîm b. Muhammed b. Fettâh b. Suleymân b. Mustafâ b. Muhammed'dir (el-Muderris, 2014b: 333; es-Selefi, 2008: 134; el-Mar'aşî, 2006: I, 1962-1963). O, ilim ve tedrisatla çok meşgul olduğu için çevresinde "el-Muderris" lakabıyla meşhur olmuştur (Veledbîgî, 2014: 51-52). Hozi Kâdî aşiretine mensup olan el-Muderris, 1323/1905 yılında kuzey Irak'ın Hormal nahiyesine bağlı Tekye köyünde dünyaya gelmiştir (es-Sâmerrâî, 1920: 442-445).

#### 1.1. İlmi Tahsil Hayatı

el-Muderris'in doğup büyüdüğü köy, coğrafi olarak medreselerin yoğun bir şekilde bulunduğu bir bölgede yer almaktadır. Böyle bir coğrafyada yetişip büyümesi, ilmi açıdan onun için büyük bir avantaj olmuştur. Ayrıca onun yetişmesinde ailesinin de büyük bir katkısı olmuştur. Nitekim o, ilk tahsilini babasının yanında yapmıştır. Babasından Kur'ân-ı Kerîm derslerini almış ve ilköğretim düzeyinde

bazı küçük hacimli kitapları da onun yanında okumuştur. Babası vefat ettikten sonra eğitimine medreselerde devam etmiştir (el-Bâhrakî, 2015: II, 219).

el-Muderris, medreselerde okuduğu sırada babasının dostlarından bir âlimle tanıştığını ve bir müddet onun gözetiminde eğitimine devam ettiğini belirtmektedir. O, babasının gözetiminde kaldığı süre içerisinde, ondan nahiv ve sarf derslerini aldığını, nahiv ilmine dair kaleme alınan *Şerhu'l-Câmî* adlı eseri de “Temyîz” konusuna kadar onun yanında okuduğunu ifade etmektedir. I. Dünya Savaşı başladıktan sonra el-Muderris, babasının dostu olan söz konusu âlimin yanından ayrılıp Kuzey Irak'ın Süleymaniye kentine gitmiştir. Orada önceleri Melekîndî Mescidi'nde kalıp tahsiline devam etmiştir. Müellif, o mescitte bir süre kaldıktan sonra, oradan ayrılıp Sırşkâm mahallesinde bulunan Molla Muhammed Emîn el-Balıkıdrî'nin medresesine yerleşmiştir. O, bu medresede kaldığı sırada, İbn Mâlik (ö. 672/1274)'in *el-Elfiyye* adlı manzumesine es-Suyûtî (ö. 911/1505)'nin şerh olarak yazdığı *el-Behcetü'l-Mardıyye* adlı eserini ders olarak okuduğunu belirtmektedir (el-Muderris, 2014b: 333).

el-Muderris, Süleymaniye'de okuduğu sırada bölgede şiddetli bir kıtlık baş göstermiş ve bunun üzerine Süleymaniye'den ayrılıp Hewraman'a yerleşmiştir. Müellif, orada Şeyh 'Âlâuddîn b. Şeyh Ömer ed-Diyâuddî'nin idaresinde bulunan Durod tekkesine bağlı medresede bir müddet kalıp ilim tahsiline devam etmiştir. el-Muderris, bu medresede okuduğu sırada, kendisine Şeyh 'Âlâuddîn'in hem maddi hem de manevi olarak büyük destek olduğunu ve ondan baba şefkati gördüğünü belirtmektedir. Müfessir, söz konusu medresede kaldığı sırada nahiv, fıkıh, edebiyat, mantık, astronomi vb. ilimleri okumuş ve ilmi olarak yüksek bir seviyeye gelmiştir (el-Muderris, 2014b: 334).

Şeyh 'Âlâuddîn'in 1338/1920 yılında Hevreman'dan ayrılıp Beyare Tekkesi'ne dönmesi üzerine el-Muderris de onun emir ve tavsiyeleriyle Hevreman'dan ayrılıp Beyare'ye gitmiş ve orada Ebû 'Ubeyd Medresesi'ne yerleşmiştir. Müellif, bu medresede kaldığı sırada Molla Muhammed Saîd el-'Ubeydî (ö. 1346/1927)'nin yanında Gelenbevî (ö. 1205/1791)'nin mantık ilmine dair *el-Burhân* adlı eserini okumuştur. el-Muderris, Beyare'de bir süre kaldıktan sonra oradan ayrılmış, Balık Medresesi'nde muderris olarak görev yapan Molla Mahmûd'un yanına gitmiş ve sekiz aya yakın bir süre ondan ders almıştır. Müellif, onun yanında kaldığı süre içerisinde ondan Şeyh Marûf en-Nudehî'nin mirasa dair yazdığı eseri ders almıştır. Ayrıca Molla Mahmûd'dan Nesefî (ö. 687/1289)'nin *Şerhu'l-'Akâid* adlı eserini “Ru'yet” konusuna kadar okumuştur. el-Muderris, yine Şeyh 'Âlâuddîn'inin emir ve tavsiyeleriyle, Balık'tan ayrılıp tekrar Beyare'ye yerleşmiştir (el-Muderris, 2014b: 334).

Müellif, Beyare'ye gittiği sırada Molla Ahmed-ı Reş (Siyah Tenli Molla Ahmed) Beyare Medresesi'nde müderris olarak görev yapıyordu. Müellif, burada Molla Ahmed'den et-Teftâzânî (ö. 792/1390)'nin *Şerhu'l-'Akâid* adlı eserini ve yine akaide dair el-Mevlevî'nin Kürtçe olarak kaleme aldığı bir manzûmeyi ders almıştır. Muderris, ayrıca Molla Ahmed'in yanında, et-Teftâzânî'nin belâgat ilmine dair yazdığı *Muhtasaru'l-Me'ânî* adlı eserini de "Ahvâlu'l-Musnedi iliyeh" konusuna kadar okumuştur (el-Mar'aşlî, 2006: I, 1962-1963).

el-Muderris, Beyare'de bir süre kaldıktan sonra Süleymaniye'deki Mevlânâ Hâlid Tekkesi'ne gitmiş ve orada İbnu'l-Karadâgî adıyla meşhur olan Şeyh Ömer'in yanında tahsiline devam etmiştir (el-Bâhrakî, 2015: II, 219).

Müellif, söz konusu tekkede kaldığı sırada, Şeyh Ömer'den, ilmi araştırmalar, haşiye ve tenkid sanatı, kitapların tetkik ve tahkiki gibi konularda pek çok şey öğrendiğini belirtmektedir. el-Muderris için bu tekkede yeni ufukların açılmış olduğu ve meselelere bakış açısında da büyük bir değişimin meydana geldiği belirtilmektedir (el-Muderris, 2014b: 334).

el-Muderris'in adı geçen tekkede, Şeyh Ömer'in yanında şu eserleri okuduğu zikredilmektedir: Belâgat ilminde *Aksa'l-Emânî*, nahiv ilminde *el-Feride*, mantık ilminde *el-Burhân*, hendese ilminde *Eşkâlu'l-Te'sîs*, usûlüddinde *Takrîbu'l-Menâm Şerhu Tehzîbi'l-Kelâm*, fıkıh usûlünde *Cem'u'l-Cevâmî'*, felsefede *Hâşiyetu'l-Lârî 'alâ'l-Kâdî*, fıkıh ilminde el-Kâdî Zekeriyâ (ö. 925/1519)'nin *el-Menhec* ve onun bu esere yazdığı şerh, *Tuhfe* adlı eserin bir kısmı, matematikte el-'Âmilî'ye ait *et-Teşrih* ve *Risâletu'l-Hisâb* (el-Bâhrakî, 2015: II, 219).

el-Muderris, fıkıh, tefsir, hadis, usûl, dil ve edebiyat, akâid, felsefe, kelâm, mantık, tarih ve siyer gibi ilimlerde yüksek bir seviyeye geldikten sonra hocası Şeyh Ömer el-Karadâgî tarafından icâzete layık görülmüştür. Hocası Şeyh Ömer, büyük bir icâzet merasimi düzenlemiş ve o merasimde layık olduğu söz konusu icâzeti ona takdim etmiştir (Veledbîgî, 2014: 52).

## 1.2. Çalışma Hayatı ve Görevleri

el-Muderris, çalışma hayatına Halepçe'nin Nergizçar köyünde fahri müderris ve imam hatip olarak başlamıştır. Müellif o köyde göreve başladıktan sonra etrafında öğrenciler toplanmaya başlamış ve ondan ders almışlardır. el-Muderris, söz konusu köyde bir müddet görev yaptıktan sonra oradan ayrılıp Beyare Medresesi'ne yerleşmiş ve daha önce talebe olduğu o medresede müderris olarak görev yapmıştır. Müellif adı geçen medresede göreve başlar başlamaz etrafında yine öğrenciler toplanmaya başlamış ve kendisinden istifade etmeye koyulmuş-

lardır. el-Muderris, Beyare Medresesi'nde görev yaptığı sırada ilmi açıdan şanslı olduğu gibi maddi açıdan da bir sıkıntı yaşamamıştır. Zira hem kendisinin hem de medresede okuyan yüze yakın öğrencinin tüm masrafları Şeyh 'Alâuddîn tarafından karşılanıyordu. Müellif, söz konusu medresede 1347/1928'den 1371/1952 yılına kadar görev yapmıştır. O, yirmi dört yıl gibi uzun bir süre ders verdiği bu medresede birçok öğrenci yetiştirmiş, ders verecek konuma gelen ve ilmi olarak yüksek bir seviyeye ulaşan kırk beş öğrenciye de icâzet vermiştir (el-Muderris, 2014a: I, 6; es-Sâmerrâî, 1920: 442-445).

el-Muderris, Şeyh 'Alâuddîn'in Medresesi'nde uzun bir süre kaldıktan sonra onun da artık yaşlanıp zayıf düştüğünü görünce, Beyare'den ayrılmanın daha uygun olacağı kanaatine varmış, 1371/1952 yılının Recep ayında oradan ayrılıp Süleymaniye'ye gitmiş ve orada Melekindî mahallesinde bulunan Hacı Cân Mescidi'ne müderris olarak tayin edilmiştir. Daha önce öğrenci olduğu Melekindî mescidinde göreve başlar başlamaz onun etrafında öğrenciler toplanmış ve orada bulunan halk tarafından da sıcak bir şekilde karşılanmıştır. el-Muderris'in Süleymaniye'deki söz konusu görevi uzun sürmemiştir. Kısa bir süre sonra oradan ayrılmak zorunda kalmış ve 1374/1955 yılında Kerkük'e gitmiştir. Müellif, Kerkük'e gittiğinde bir müddet Hacı Cemîl et-Talibânî Tekkesi'nde görev yapmış ve orada öğrencilere ders vermiştir.

Kerkük'te adı geçen tekkede el-Muderris görev yaptığı sırada, Bağdat'ta Şeyh Abdulkâdir Geylânî Medresesi'nde görevli olan Şeyh Muhammed el-Kızılcî adındaki müderrisin vefatı nedeniyle, söz konusu medresenin müderris kadrosu boşalmıştır. Bunun üzerine el-Muderris, Bağdat'a gidip imamlık yapmak için resmi makamlara başvurmuş, sınava girip başarılı olduktan sonra da Ahmedî Camii'ne imam olarak tayin edilmiştir. Ancak el-Muderris'in Bağdat'a gidişindeki asıl amaç, Şeyh Abdulkâdir Geylânî Medresesi'nde müderris olarak görev yapmaktır. Bundan dolayı Ahmedî Camii'ne imam olarak tayin edilir edilmez Şeyh Abdulkâdir Geylânî Medresesi müderrisliği için de başvuruda bulunmuştur. Yapılan sınavda başarılı olduktan sonra da söz konusu medresede müderris olarak tayin edilmiş ve böylece amacına ulaşmıştır (el-Mar'aşlı, 2006: I, 1962-1963).

Bağdat'ta, Şeyh Abdulkâdir Geylânî Medresesi'nde uzun bir süre tedrisâtla meşgul olan el-Muderris, 1393/1973 yılında mevzuat gereği emekliliğe sevk edilmiştir. Ancak Şeyh Abdulkâdir Geylânî (ö. 561/1165)'nin torunları, medreselerinden onun ayrılmasına rıza göstermemişlerdir. Sadece halktan gelen dini meselelerle ilgili sorulara cevap vermesini, öğlen ve ikinci namazlarını kıldırarak üzere camilerinde kalmaya devam etmesini ona teklif etmişlerdir. O da bu

teklifi memnuniyetle kabul etmiş ve hizmetlerine kaldığı yerden devam etmiştir (el-Muderris, 2014b: 338).

el-Muderris, imamlık ve müderrislik görevi dışında, 1978 yılında el-Mecma'u'l-İlmî el-'Irâkî'de üye olarak da görev yapmıştır. Ayrıca 1974 yılında Irak Âlimler Birliği Başkanlığı'na getirilmiştir. Bir süre Irak Müftüsü olarak da görev yaptığı belirtilmektedir (el-Bâhrakî, 2015: II, 220).

## 2. Vefatı

el-Muderris, ilim, tadrîsât, vaaz, irşâd, fetvâ vermek ve kitap yazmakla, kısacası İslâm ve müslümanlara hizmetle geçirdiği yüz yılı aşkın uzun ve bereketli bir ömürden sonra 25 Ağustos 2005 tarihinde Bağdât'ta, Şeyh Abdulkâdir Geylânî Camii'sinde, kendisine tahsis edilen odada vefat etmiştir. Müellif, Abdulkâdir Geylânî Aile Mezarlığı'na defnedilmiştir (el-Bâhrakî, 2015: II, 225).

## 3. Eserleri

el-Muderris, İslâm dünyasında çok eser ortaya koyan çağdaş âlimler arasında yer almaktadır. O, fıkıh ve usûlü, tefsîr, akâid, hadîs, tasavvuf, dil ve gramer, mantık, felsefe, tecvit, tarih ve siyer gibi birçok alanda eser telif etmiştir. Müellif, Arapça, Kürtçe ve Farsça olmak üzere üç ayrı dilde eserler yazmıştır. Onun bu üç ayrı dilde kaleme aldığı eser sayısının yüze yakın olduğu belirtilmektedir. Bu eserlerin çoğu basılmıştır (el-Bâhrakî, 2015: II, 220).

## 4. Mevâhibu'r-Rahmân

*Mevâhibu'r-Rahmân fi Tefsîri'l-Kur'ân*, el-Muderris'in, tefsir alanında kaleme aldığı en önemli eserlerden biridir. O, bu eserinde Kur'ân-ı Kerim'i baştan sona kadar kolay ve anlaşılır bir dille tefsîr etmiştir. Müellif, bu eserinde tefsîr ile ilgili ilimlerden de istifade etmiştir. Nitekim o, bu eserinde âyetlerin kırâat vecihlerine değinmiş (el-Muderris, 2014a: I, 192; II, 156), âyet ve sûrelerin nüzûl sebeplerini zikretmiş (el-Muderris, 2014a: I, 128, 165, 235; II, 71, 83), nazil oldukları yer ve çevre hakkında bilgi vermiş ve onlardan hangisinin Mekki veya Medeni olduğunu belirtmiştir (el-Muderris, 2014a: II, 220; III, 66, 217; IV, 56, 92, 156, 197). Bu eserinde sahîh kaynaklardan nakletmek suretiyle onun hadislere çokça yer vermiş olması (el-Muderris, 2014a: I, 180, 281, 210, 284; II, 12, 100; III, 17, 109, 157), fikhî ve itikâdî mezheplerin görüşlerine sıkça değinmesi ve yer yer onlar hakkında değerlendirmelerde bulunması, onun tefsîr alanında olduğu gibi fıkıh, hadis, akâid ve kelâm ilimlerinde de derin bir âlim olduğunu göstermektedir (el-Muderris,

2014a: I, 126, 140, 210, 217, 287; II 7, 52, 65; III, 31, 78). el-Muderris, eserinde bunların dışında nahiv, sarf, lügat ve belâgat gibi Arap dili ve grameri ile ilgili konulara geniş bir şekilde yer vermiştir (el-Muderris, 2014a: I, 70, 132, 184; II, 144, 221; III, 109, 117, 259; IV, 13, 52, 105, 140; V, 147, 167, 265; VI, 89, 236, 348). Ayrıca bu eserde güncel meselelere yer vermiş olması, siyer ve tarîh vakalarına değinmesi (el-Muderris, 2014a: I, 109; II, 89, 173; V, 222, 300; VI, 305), felsefî ve kelâmî tartışmalara girmiş olması, onun bu kitabının ne kadar geniş yelpazeli bir tefsîr olduğunu göstermektedir (el-Muderris, 2014a: III, 60, 87, 160).

Yedi ciltten oluşan söz konusu eserin ilk baskısı, Muhammed Alî el-Karadâğî tarafından 1986 yılında Bağdat'ta yapılmıştır (<https://archive.org/details>). Bu eser, daha sonra 2014 yılında, Dârü İhyâi't-Turâsî'l-'Arabî tarafından Beyrut'ta tekrar basılmıştır (es-Sâmerrâî, 1920: 442-445).

#### **4.1. Eserin Adı, el-Muderris'e Aidiyeti ve Yazılış Gayesi**

Bu eserin tam adı: *Mevâhibu'r-Rahmân fî Tefsiri'l-Kur'ân*'dır. el-Muderris, "Kur'ân Tefsiriyle ilgili Allah'ın Bağışları" anlamına gelen (ez-Zebîdî, tsz: IV, 366) bu eserin mukaddimesinde, bu ismi açık ve net bir şekilde ifade etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 9). Gerek onun bu tefsîri üzerine yapılan çalışmalar, gerekse de hayatını ve eserlerini konu edinen kaynaklar, bu eserin ona ait olduğu hususunda ittifak etmişlerdir (Veledbîgî, 2014: 52; es-Selefi, 2008: 134-138).

el-Muderris, tefsirinin mukaddimesinde, eserin telîf gayesini açık ve net bir şekilde şu sözlerle ifade etmektedir: "Daha önce tefsîr alanında, geniş, orta ve küçük hacimli olmak üzere, çok sayıda eser kaleme alınmıştır. Ancak her asrın kendine göre problem ve şartlarının mevcut olduğunu bilmek gerekir. İçinde yaşadığımız asır, bizden, çağımızın güncel meselelerine değinmemizi ve onlara doğru çözümler üretmemizi istemektedir. Bu amaçla bazı arkadaşlarım benden bu özelliklere hâiz bir tefsîri kaleme almamı talep ettiler. Bunun üzerine ben de onların bu taleplerine cevap vermek suretiyle böyle bir tefsîri yazmaya karar verdim." (el-Muderris, 2014a: I, 9).

#### **4.2. Mukaddimesi**

el-Muderris, tefsîrine uzun bir mukaddimeyle başlamıştır. Elli bir sayfadan oluşan bu mukaddime müellif, Kur'ân-ı Kerim'in, İslâm dinin ana menbaı ve müslümanların temel kaynağı olduğunu ifade etmiş; bunun ardından tefsîrinde izlemiş olduğu metodu, kaynakları, yazılış gayesi ve tefsirin ismi hakkında kısa bilgiler vermiştir. Müfessir, mukaddime, ilk vahyin nerede ve ne zaman indiği,



Kur'ân'ın nüzûl sayısı, vahiy meleğinin onu kimden ve nasıl aldığı, yirmi üç yılda ve bölümler halinde onun tedrici ve aşamalı olarak yedi harf üzere nüzulunun hikmetleri, cem edilmesi ve çoğaltılması, âyet ve sûrelerin tertîbi, ilk ve son inen âyetler, Mekkî ve Medenî sûrelerin özellikleri ve tilavet âdâbı gibi tefsîrle alakalı konulara değinmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 9-15).

### 4.3. Muhtevâsı

Geniş bir bilgiye sahip olan el-Muderris, sahip oluşu bu bilgi birikimini kaleme aldığı *Mevâhibu'r-Rahmân*'da da ortaya koymuştur. Eser bu açıdan ele alındığında içerik ve muhteva bakımından onun zengin olduğu görülecektir. Nitekim müellif, bu eserinde Kur'ân'ı tefsîr ve tahlîl ederken, hadîs, fıkıh, kırâat, akâid, kelâm, siyer, nahiv, sarf, lügat ve belâgatla ilgili önemli konulara yer verip onlarla ilgili önemli değerlendirmeler yapmıştır.

el-Muderris, tefsîrinde, âyetlere daha fazla açıklık getirmek ve onlardan kastedilen manaların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla nahiv ve sarfın kâide ve kurallarına sıkça başvurmuştur. Onun, bu eserinde, gerek verdiği kısa ve özlü bilgilerle gerekse yer verdiği geniş ve detaylı malumatlarla nahiv ve sarfın neredeyse bütün konularına değindiği görülmektedir.

Müfessir, eserinde, âyetlerde geçen mübhem kelimelerin anlamları üzerinde durmakta ve bu konuda dil verilerinden yararlanmaktadır. Ayrıca o, belâgat ilminin önemine vurgu yapmakta ve bu ilme ait olan bilgileri tefsîrinin değişik yerlerinde ele alıp incelemektedir.

el-Muderris, eserinde kırâat ilmine önem vermektedir. O, eserin mukaddimesinde hadis ve rivâyetler ışığında kırâat ilmi ile ilgili önemli bilgileri zikretmekte, kırâat vecihleri ve imamları hakkında ayrıntılı bilgiler aktarmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 15-23).

Müellif, eserinde fikhî meseleleri derinlemesine ele alıp incelemekte, mezhep imamlarının onlarla ilgili görüş ve delillerine yer vermekte ve onlar arasında uygun gördüğünü tercîh etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 126, 192, 210; II, 6, 26). O, genel olarak eserinde fikhî meseleleri ele alırken, ilk önce o meseleleri Kur'ân ve Sünnet çerçevesinde ele alıp incelemekte, ondan sonra sahabe, tabiîn ve mezhep imamlarının görüş ve içtihatlarına başvurmakta (el-Muderris, 2014a: I, 127, 193, 243) ve fıkıh usûlü verilerinden istifade etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 234; II, 32, 119; III, 31, 38; IV, 127). Müellif, eserinde fikhî meseleleri incelerken, herhangi bir mezhebin etkisinde kalmadan objektif kriterlerle onları ele alıp değerlendirmeye çalışmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 192, 243, 255; II, 7, 26).

el-Muderris, söz konusu eserinde Kur'ân âyetlerini tefsîr ederken, âyetlerin nüzûl sebeplerini belirten rivâyetleri zikretmekte, sıkça hadis kaynaklarına başvurmakta (el-Muderris, 2014a: I, 128, 167; II, 9, 43, 71; III, 10, 82, 84) ve eserinin birçok yerinde âyetleri hadis ve rivâyetlerle tefsîr etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 281, 284; II, 13, 100; III, 17, 109, 233; V, 53, 42; VI, 222). Müfessir, eserinde, yer yer naklettiği rivâyetleri hadis ilmi açısından ele alıp incelemekte ve onlar hakkında faydalı değerlendirmeler yapmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 180, 217; II, 35, 85; IV, 39, 238, 256; V, 28). O, eserinde bazen sûre ve âyetlerin fazileti ile ilgili vârid olan rivâyetleri zikrederken (el-Muderris, 2014a: II, 65; III, 66), bazen de İsrâ ve Mirâç gibi büyük hadiselerle ilgili olan rivâyetlere yer vermektedir (el-Muderris, 2014a: V, 117-118).

#### **4.4. Metodu**

##### **4.4.1. Genel Metodu**

el-Muderris bu eserinde, her hangi bir sûreye giriş yaparken, söz konusu sûrenin nüzûl yeri hakkında bilgi vermekte, onun Mekki veya Medeni olduğunu belirtmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 70; II, 220). Müellif, bütün sûrelerin girişinde, sûrelere ait âyetlere değinmekte ve o âyetlerin sayısını zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 53; II, 98).

Müfessir, eserinde, sûreleri, âyet âyet veya onları birkaç âyetten oluşan bölümlere ayırdıktan sonra güzel bir üslup ve sade bir dille tefsîr etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 53, 93, 157; II, 5, 81; III, 5, 30). el-Muderris, sûrelerin isimlerini belirtmekte ve sûrelerin isimleriyle içerikleri arasındaki bağlantıya dikkat çekmektedir. Ayrıca o, sûrelerin meşhur isimlerinin dışında hadis rivâyetlerinde geçen diğer isimleri de zikretmekte ve onların sûrelere verilmiş nedenlerini açıklamaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 70, 150).

Müfessir, âyetlerin tefsîrine geçmeden önce, rivayet varsa eğer, o âyetlerin nüzûl sebeplerini de belirtmekte, nüzûl sebepleriyle ilgili vârid olan hadis ve rivâyetlere yer vermekte ve bazen onlar hakkında önemli değerlendirmeler yapmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 128, 167; II, 43, 71; III, 10, 84, 147; V, 135, 303). Ayrıca o, bazı sûre ve âyetlerin faziletiyle ilgili vârid olan rivâyetleri de zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: II, 65; III, 66).

Müellif, sûre ve âyetler arasındaki münasebetlere de işaret etmektedir. O, tefsîr ettiği sûre ve âyetlerin, hem kendisinden önce geçen sûre ve âyetlerle hem de kendisinden sonra gelenlerle olan bağlantılarını açıklamaya çalışmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 59, 184, 219; II, 8, 70, 85; III, 117; IV, 91; V, 119, 139).

el-Muderris, âyetlere yaptığı tefsîrin özet ve sonucunu da genellikle vermektedir. O, önce âyetleri detaylı bir şekilde tefsîr etmekte, ardından da söz konusu âyetlerden kastedilen anlamlara vurgu yapmak amacıyla: “Bu tefsîrin sonucu” حاصل التفسير “Bu tefsîrin sonucu”, خلاصة الخلاصة “Tefsîrin hulâsası”, خلاصة التفسير “Sonuç” حاصل, “Hulâsanın hulâsası”

“Anlamın sonucu” حاصل المعنى, “Âyetin manası” معنى الآية, “Hulâsanın hulâsası” gibi ifadeleri kullanarak yaptığı tefsîrin özeti sunmaya çalışmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 166, 174, 268; II, 191; III, 79, 197; IV, 18, 84; V, 172).

Müellif, bazen insanların zihnini irdeleyen sorulara cevap vermek amacıyla, bazen verdiği bilgileri zenginleştirmek amacıyla, bazen de okuyucunun ufkunu açma gayesiyle soru ve cevap yöntemine sıkça başvurmaktadır. O bu yöntemde şu ifadeler yer vermektedir: ... فالجواب أن قوله... “Eğer biri soracak olursa cevabı şu olacak: Onun sözü...” , ... فالجواب... “Eğer denilse... cevabı şöyledir...” , ... فان قلت... قلت... “Eğer dersen... Ben de derim...” , ... هناك أسئلة... “Burada birkaç soru var...” , ... فان قيل... أجيب... “Eğer denilse... Biz de deriz...” ve ... فان قيل... أجيب... “Eğer denilse... Birkaç cevap ile cevap verilir...” (el-Muderris, 2014a: I, 151, 245; II, 260; III, 96, 161; IV, 175).

el-Muderris, eserinde, tekrardan da kaçınmaktadır. Nitekim o, daha önce açıkladığı bir âyeti daha tefsîr etmez ve daha önce değindiği konuyu da bir daha değinmez. O bu tür durumlarda genellikle şu ifadeleri kullanmaktadır: الكلام فيه “Bu konuda söylenecekler, benzerlerinde söylenenler gibidir.” (el-Muderris, 2014a: VI, 151, 178, 196).

Müfessir, eserinde, çoğu zaman bir âyeti tefsîr ederken, ilk önce onu etraf- lıca incelemeye alır ve ardından onunla ilgili ihtimâl dâhilinde olan bütün tefsîr vecihlerine yer vermek suretiyle eserini zenginleştirmeye çalışmaktadır. Bunun ardından da tercih ettiği tefsîr vechini belirtmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 212-214, 221; II, 5, 67, 76-77; IV, 84; 230).

el-Muderris, okuyucuları yönlendirme yöntemini de kullanmaktadır. O, bu yöntemi eserin muhtelif yerlerinde izleyip şu şekilde uygulamaktadır: Önce ilgili âyeti tefsîr etmekte ve ardından tefsîr ettiği bu âyetle alakası olan bir veya birkaç konu hakkında kısa bilgi vermektedir. Müellif, bunun ardından kısaca değindiği konuları detaylı bir şekilde ele alan kaynak veya kaynakların isimlerini zikredip okuyuculardan söz konusu kaynaklara müracaat edip istifâde etmelerini talep etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 282; II, 45, 223; III, 72, 85; IV, 75; V, 148).

Müfessir, âyetlerle hadisleri uzlaştırmaya da çıkmaktadır. O, âyetleri tefsîr ederken, onlarla alakası olan hadislere yer vermekte ve âyetlerle görünürde çelişen hadisleri uzlaştırmaya çalışmaktadır. el-Muderris bunu, bazen hadisleri bazen de âyetleri tevîl ederek yapmaktadır (el-Muderris, 2014a: II, 61, 131; IV, 136; V, 27).

Müellif, eserinde âyetleri detaylı bir şekilde tefsîr ettikten sonra onların anlamlarıyla alakalı olarak öne sürülen veya öne sürülebilecek itirazlara cevap vermek amacıyla bazen şu ifadeleri kullanmaktadır: ...الشبهة الواردة بأنه... *“Onun hakkında vârid olan şu şüphe...”* ... وأجيب عنه بأن... *“Bu âyet şu açıdan problemli görülmüş... ve ona şu şekilde cevap verilmiştir...”* (el-Muderris, 2014a: II, 178, 281; III, 96, 156, 227; IV, 38, 50; V, 116; VI, 161).

#### 4.4.2. Rivâyet Metodu

el-Muderris, eserinin muhtelif yerlerinde, Kur’ân âyetlerinde müphem, yani kapalı olarak geçen bir kelime veya bir hükmü, başka ayetlerle tefsîr edip açıklamaya çalışmaktadır (el-Muderris, 2014a: V, 7). Mutlak ifadelerle gelen âyetleri tefsîr ederken, onları sınırlayan ve anlamlarını daraltan âyetleri zikretmektedir. Müellif, aynı şekilde, umûm ifade eden âyetleri tefsîr ederken, onları tahsîs eden âyetlere yer verir (el-Muderris, 2014a: II, 10-11).

Müfessir, âyetlerin anlamlarını açıklayan rivâyetler oldukları için veya âyetlere verdiği manayı teyit etmek amacıyla hadisleri de âyetlerin tefsirinde zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 282; II, 12, 183; IV, 39; V, 42, 236; IV, 47, 103). O, bazen âyetlerde geçen kelime ve kavramlardan hangi mananın kastedildiğini belirtmek için onlara yer vermekte (el-Muderris, 2014a: II, 164; V, 42, 131; IV, 103), bazen de dil ile ilgili belirttiği görüşü teyid etmek için onları serdetmektedir (el-Muderris, 2014a: IV, 127).

el-Muderris, aynı gerekçelerle sahabe ve tâbiîn sözlerine de sıkça başvurmakta ve onlardan varit olan rivâyetlere yer vermektedir (el-Muderris, 2014a: II, 13, 42, 91, 187, 294; V, 158, 294; III, 76, 252; IV, 93, 138).

#### 4.4.3. Dirayet Metodu

##### 4.4.3.1. Nahiv ve Sarf

el-Muderris, Kur’ân âyetlerini nahiv açısından incelerken, nahiv ilminin kâide ve kurallarına bazen değinmeden doğrudan o âyetlerde yer alan kelimelerin irabını yapmakla yetinirken (el-Muderris, 2014a: I, 185; II, 159) bazen de o kâide ve kurallara yer vermektedir (el-Muderris, 2014a: I, 105; I, 181). Ayrıca o, herhangi bir âyeti nahiv açısından incelerken, söz konusu âyette geçen kelime-

leri bütün boyutlarıyla ele alıp tahlil etmekte ve onlarda geçerli olan bütün irab vecihlerini zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: VI, 220).

el-Muderris'in nahivle ilgili üzerinde durduğu hususlardan biri de dilcilerin görüşleridir. Nitekim o, eserinin muhtelif yerlerinde, genellikle de her hangi bir âyeti nahiv açısından incelerken, dilcilerin o âyetle ilgili söyledikleri sözlere yer vermekte ve onların söz konusu âyetin irabı hakkındaki görüşleriyle istidlâl etmektedir (el-Muderris, 2014a: II, 116, 191, 263, 282; III, 41, 104, 148, 233).

Müfessir, eserinde âyetleri tefsir ederken, sarf ilminin temel bilgilerinden çokça yararlanmakta, âyetlerde yer alan kelimeleri sarf açısından detaylı bir şekilde tahlil etmekte, bazen o kelimelerle ilgili dil âlimlerinin görüş ve beyânâtlarına yer vermekte ve onlar arasından tercih ettiği görüşü beyân etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 240; II, 191, 264, 286; III, 41, 148; IV, 10, 55; V, 167, 244).

Müellif, eserinde âyetleri tefsir ederken, iştikâk, i'lâl, ibdâl, idğâm ve hazf gibi sarf ilminin temel meselelerine değinmekte, âyetlerde yer alan kelimelerin bünyesinde meydana gelen değişmeler hakkında önemli bilgiler vermektedir (el-Muderris, 2014a: I, 70, 84, 184, 156, 191, 240; II, 91, 169, 221). O bazen fiillerin bâb ve vezinleriyle ilgili bilgi verirken bazen de o vezinlerin söz konusu kelimelere kazandırdığı anlamlar üzerinde durmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 89, 131, 173; II, 44, 80, 221; III, 66; IV, 10, 175, 228; V, 115, 202; VI, 74, 266). Müellif, kelimelerin vezinlerinden söz ederken *فعل* yapısını kullanmak yerine, genellikle söz konusu kelimelerin benzer örneklerini vermektedir (el-Muderris, 2014a: I, 165; II, 165).

el-Muderris, âyetlerde yer alan isimlerin müfred, tesniyye ve cem şekilleri hakkında bilgi vermekte ve onların türemiş oldukları masdar vezinler hakkında geniş açıklamalar yapmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 58, 84, 144; III, 153, 213). Müfessir, âyetlerde geçen kelimeleri tahlil ederken, bazen onların asıllarını bulmaya çalışmakta, bünyelerinde meydana gelen değişikliklere değinmekte ve o değişikliklere neden olan kalb ve hazf gibi i'lâl türlerini zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 56, 130; II, 78, 136; III, 56, 148; IV, 10, 102; V, 70, 182; VI, 79).

#### **4.4.3.2. Belâgat**

el-Muderris, tefsirinde belaği nüktelere işaret etmekte ve âyetlerin ihtivâ ettiği edebî sanatlarla değinmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 108, 150; II, 54, 197; III, 179, 235; IV, 54, 211; V, 52, 88; VII, 55). O, âyetleri belâgat ilmi açısından incelerken, o âyetler için ihtimâl dâhilinde olan bütün belâği vecihleri zikretmekte ve uygun gördüğü seçeneği tercih etmektedir (el-Muderris, 2014a: VI, 187; V, 110; II, 67).

Müfessir, âyetleri belâgat açısından incelerken, müfessirlerin o âyetlerin içerdiği edebî sanatlarla ilgili yaptıkları hatalı ve yanlış tespitlere de değinmekte, o hataların neden olduğu yanlış yorumlara işâret edip itiraz etmekte ve ardından da kendine göre doğru olanı zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: IV, 62-63).

Müellif, eserinde belâgat ile ilgili açıklamalarında bazen sadece edebî sanatın ismini zikretmekle yetinirken, bazen de teşbîh (el-Muderris, 2014a: I, 77, 86; II, 72, 73, 83; IV, 105, 140-141, 206), istiâre (el-Muderris, 2014a: I, 81, 111; II, 67, 179; IV, 60; V, 25, 110), hasr (el-Muderris, 2014a: I, 79, 227; II, 65, 197; IV, 63; V, 111, 260), kinâye (el-Muderris, 2014a: I, 239, 248; II, 78; IV, 23) mecâz (el-Muderris, 2014a: I, 152, 195; II, 181, 274; III, 66, 179; IV, 101, 119; V, 18, 200; VI, 131, 150; VII, 20, 28), ihbâr (el-Muderris, 2014a: I, 276, 281; II, 44, 67; III, 191), inşâ' (el-Muderris, 2014a: I, 229; IV, 127) iltifât (el-Muderris, 2014a: I, 159, 172; III, 50; IV, 17, 142; V, 142, 239; VI, 68, 228), hazf (el-Muderris, 2014a: I, 108, 150; II, 12; IV, 266, 290; V, 224, 257; VI, 136), îsâl (el-Muderris, 2014a: I V, 265), tevrîye (el-Muderris, 2014a: I, 81), itnâb (el-Muderris, 2014a: I, 160, 168; II, 116, 127; III, 9, 44) ve tûbâk (el-Muderris, 2014a: VI, 306) gibi edebi sanatlarla değinmekte ve onlar hakkında önemli bilgiler vermektedir.

#### **4.4.3.3. Dil**

el-Muderris, âyetlerde geçen kelimeleri lügat açısından incelerken, genel olarak o kelimelerin müfred veya çoğul olduğunu belirtmekte ve onların lügavî anlamlarını zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: V, 233; II, 227). Müellif, âyetlerde geçen mübhem kelimeleri açıklarken söz konusu kelimelerin lügavî ve istilâhî anlamları arasındaki ilişkiye de değinmekte ve onların arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 70, 278; III, 149, 210; IV, 225, 249, 282).

Müellif, lügat açısından birçok anlama gelen kelimelerin anlamlarını belirtmekte, onlarda geçerli olan lügat vecihlerini zikretmekte ve onlardan uygun gördüğünü tercih etmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 19, 73, 166; III, 42; V, 25, 169). Müfessir, zamanla kelimelerin anlam ve kullanımında meydana gelen değişimlere değinmekte ve onların kazandığı yeni anlamlarla ilgili bilgi vermektedir (el-Muderris, 2014a: IV, 223, 259; VI, 71). Ayrıca o, âyetlerde geçen ezdâd (el-Muderris, 2014a: I, 162; II, 11), müşterek (el-Muderris, 2014a: I, 64, 175), müteradif (el-Muderris, 2014a: II, 6, 51; IV, 52) ve eş anlamlı kelimeleri de belirtmektedir. Müellif ayrıca kelimelerde vârid olan lehçelere de yer vermekte ve onların telaffuz şekilleri üzerinde durmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 19; II, 157; III, 252; V, 225, 298; VI, 34).

el-Muderris, dil ile ilgili olması hasebiyle kırâat vecihlerini de zikretmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 200; II, 151, 256; III, 78, 253; IV, 162; VI, 102). Müellif, kırâat farklılıklarından dolayı âyetlerde geçen kelimelerin irab (el-Muderris, 2014a: I, 24, 234; II, 215) ve manalarında (el-Muderris, 2014a: I, 172, 200) meydana gelen değişikliklere işaret etmekte ve kırâat farklılıklarının neden olduğu fıkhi ihtilaflara da değinmektedir (el-Muderris, 2014a: II, 257; III, 78). O, âyetleri tefsîr ederken, bazen sadece söz konusu âyette vârid olan kırâat vecihlerine işaret etmekle yetinirken (el-Muderris, 2014a: I, 172, 240; VI, 102), bazen de bununla beraber, tercih etmiş olduğu kırâatı belirtip tercih nedenini zikretmekte ve söz konusu kırâatın hangi imam veya imamlara ait olduğunu belirtmektedir (el-Muderris, 2014a: I, 240; II, 215; III, 104, 185; IV, 132, 235; V, 37; VI, 147, 161).

#### 4.5. Kaynakları

el-Muderris, eserinde Kur'ân âyetlerini tefsîr ederken, birçok kaynaktan yararlanmış ve onlardan alıntılar yapmıştır.

##### 4.5.1. Dil Kaynakları

el-Muderris, âyetleri dil ve gramer açısından tahlil ederken, dilcilerin görüşlerinden istifâde etmekte ve onların görüşlerine sıkça yer vermektedir. Müellif, bazen kendilerinden istifâde ettiği kaynakların ismini zikretmekte ve onlardan alıntılar yapmaktadır (el-Muderris, 2014a: I, 240; II, 116, 262; III, 104, 143; IV, 67, 204). Bazen de sadece görüşleri nakletmekte ve onların kaynağını belirtmemektedir. Örneğin müellif, eserinin muhtelif yerlerinde, Sîbeveyhi (ö. 180/796), el-Ferrâ (ö. 207/822), el-Ahfeş (ö. 315/927), el-Muberrid (ö. 285/899), el-Kisâi (ö. 189/805), Ebû Hayyân (ö. 745/1344), Ebu'l-Bekâ (ö. 616/1219), Ebû Alî el-Fârisî (ö. 377/987), İbn Cinnî (ö. 392/1002), İbn Mâlik (ö. 672/12749), İbn Hişâm (ö. 761/1360) ve er-Râgıb (ö. 502/1108) gibi âlimlerin görüşlerini nakletmekte, fakat o görüşleri aldığı kaynakların adını vermemektedir (el-Muderris, 2014a: I, 275; II, 116, 263; III, 233; IV, 10, 223; V, 15, 244; VI, 71).

Müellifin dil ve gramer alanında en çok yararlandığı kaynaklar şunlardır: İsmâil b. Ahmed el-Cevherî (ö. 393/1001), *es-Sihâh Tâcu'l-Luga ve Sihâhu'l-Arabiyye*; Ebû 'Abdillâh Cemâluddîn Muhammed b. 'Abdillâh b. Mâlik et-Tâi el-Ceyyânî (ö. 672/12749), *el-Elfiyye*; Necmu'l-Eimme Radiyyuddîn Muhammed b. el-Hasan el-Esterâbâdî (ö. 688/1289), *Şerhu'l-Kâfiye*; Ebû Muhammed Cemâluddîn 'Abdullâh b. Yûsuf b. Hişâm (ö. 761/1360), *Muğni'l-Lebîb 'an Kutubi'l-E'ârib*; Ebû Tâhir Mecdüddîn Muhammed b. Ya'kûb b. Muhammed el-Firûzâbâdî (ö. 816/1413), *el-Kâmûsu'l-Muhîr*; Ebu'l-Fadl Celâluddîn

‘Abdurrahmân b. Kemâliddîn Ebî Bekr es-Suyûtî (ö. 911/1505), *el-Ferîde*; Abdulhakîm b. Şemsiddîn Muhammed es-Siyâlkûtî (ö. 1067/1657), *Hâşiye ‘alâ Hâşiye ‘Abdilğafûr el-Lârî*.

#### 4.5.2. Tefsîr Kaynakları

Tefsîr kaynakları şunlardır: Ebû Ca’fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî (ö. 310/923 ), *Câmi’u’l-Beyân fî Tefsîri Âyi’l-Kur’ân*; Ebû İshâk b. es-Sırrî b. Sehl ez-Zeccâc (ö. 311/923), *Me’âni’l-Kur’ân ve İ’râbu*; Ebû Bekr Ahmed b. ‘Alî er-Râzî el-Cassâs (ö.370/981), *Ahkâmu’l-Kur’ân*; Ebû’l-Hasan ‘Alî b. Ahmed el-Vâhidî en-Nisâbûrî (ö. 468/1076), *et-Tefsîru’l-Basît*; Ebû’l-Kâsım Mahmûd b. ‘Umer ez-Zemahşerî (ö. 538/1143), *el-Keşşâf ‘an Hakâiki’t-Tenzîl ve ‘Uyûni’l-Akâvil fî Vucûhi’t-Te’vîl*; Ebû Muhammed ‘Abdülhakk b. Gâlib b. ‘Abdîmelik b. Gâlib b. Temmâm b. ‘Atiyye el-Gırnâtî (ö. 541/1146), *el-Muharreru’l-Vecîz fî Tefsîri’l-Kitâbi’l-‘Azîz*; Ebû ‘Abdillâh Muhammed b. ‘Umer Fahrüddîn er-Râzî (ö. 606/1210), *Mefâtihu’l-Gayb*; Ebû Sa’îd ‘Abdullâh b. ‘Umer el-Beydâvî (ö. 685/1286), *Envâru’t-Tenzîl ve Esrâru’t-Te’vîl*; Ebû Hayyân Muhammed b. Yûsuf el-Endelûsî (ö. 745/1344), *el-Bahru’l-Muhît*; ‘Îmâduddîn Ebû’l-Fidâ İsmâ’il b. ‘Amr b. Kesîr (ö. 774/1373), *Tefsîru’l-Kur’âni’l-‘Azîm*; Şihâbuddîn b. Ahmed b. Muhammed b. ‘Umer el-Hafâcî (ö.1069/1658), *Hâşiyetu’s-Şihâb ‘alâ Tefsîri’l-Beydâvî*; İsmâ’il Hakkî el-Bursavî (ö. 1127/1715), *Rûhu’l-Beyân*; Ahmed es-Sâvî (ö. 1241/1825), *Hâşiyetu’s-Sâvî ‘alâ’l-Celâleyn*; Ebû’l-Fadl Şihâbuddîn Mahmûd el-Âlûsî el-Bağdâdî (ö. 1270/1802), *Rûhu’l-Me’ânî fî Tefsîri’l-Kur’âni’l-‘Azîm ve’s-Seb’i’l-Mesânî*; Muhammed Reşîd Rıdâ (ö. 1354/1935), *Tefsîru’l-Menâr*; Muhammed Emîn b. Muhammed el-Muhtâr eş-Şinkîtî (ö. 1393/1974), *Advâ’u’l-Beyân fî İddâhi’l-Kur’ân bi’l-Kur’ân*.

#### 4.5.3. Diğer Kaynaklar

Dil ve tefsir dışındaki bir kaynak kategorisinde değerlendirilebilecek eserler ise şunlardır: Ebû Bekr b. Abdillâh b. Muhammed el-İsfahânî (ö. 360/971) *Kitâbu’l-Mesâhif*; Ebû’l-Kâsım Huseyn b. Muhammed er-Râgıb el-İsfahânî (ö. 502/1108) *el-Mufredât fî Garîbi’l-Kur’ân*, Muhammed b. ‘Umer Fahrüddîn er-Râzî (ö. 606/1210) *el-Levâ’ih*, Ebû Zekerıyyâ Yahyâ b. Şeref Muhyiddîn en-Nevevî (ö. 676/1277) *Şerhu Sahîhi Muslim*; *el-Ezkâr*; *Âdâbu Hameleti’l-Kur’ân*; *Ravdatu’t-Tâlibîn ve ‘Umdetu’l-Muttakîn*; *Minhâcu’t-Tâlibîn*; *el-Mecmû’*; *Şerhu’l-Muhezzeb*, Bedruddîn b. Muhammed b. Bahâdır ez-Zerkeşî (ö. 794/1392) *el-Burhân fî ‘Ulûmi’l-Kur’ân*, Celâluddîn ‘Abdurrahmân b. Kemâliddîn es-Suyûtî (ö. 911/1505) *el-İtkân fî ‘Ulûmi’l-Kur’ân*, Muhammed ‘Abdulazîm ez-Zerkânî (ö. 1367/1948) *Menâhilu’l-İrfân fî ‘Ulûmi’l-Kur’ân*, ‘Alî b. Muhammed es-Sehâvî (ö.



1427/1996) *Cemâlu'l-Kurrâ ve Kemâlu'l-İkrâ' fî 'Ulûmi'l-Kur'ân*, Ebû 'Abdillâh Mâlik b. Enes el-Asbahânî (ö.179/795) el-Muvatta', 'Abdullâh b. 'Abdirrahmân ed-Dârimî (ö. 181/797) *Sunenu'd-Dârimî*, Ebû Bekr 'Abdullâh b. Muhammed b. Ebî Şeybe (ö. 235/849) *el-Musanna'af*, Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî (ö. 241/855) *Musned*, Ebû 'Abdillâh Muhammed b. İsmâil el-Buhârî (ö. 256/870) *el-Câmiu's-Sahîh*, Muslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî en-Nisâbüri (ö. 261/875) *el-Musnedu's-Sahîh*, İbn Mâce Ebû 'Abdillâh Muhammed b. Yezîd (ö. 273/886) *Sunenu İbn Mâce*, Ebû Dâvûd Suleymân b. Eş'as es-Sicistânî (ö. 275/888) *Sunenu Ebî Dâvûd*, Ebû 'İsâ Muhammed b. 'İsâ et-Tirmizî (ö. 279/892) *Sunenu't-Tirmizî*; Ebû 'Abdirrahmân 'Ahmed b. Şu'ayb en-Nesâ'î (ö. 303/915) *Sunen en-Nesâ'î*; Ebû'l-Kâsım Suleymân b. 'Ahmed et-Taberânî (ö. 360/971) *el-Mu'cemu'l-Evsat*, Ebû'l-Hasan 'Alî b. 'Umer ed-Dârekutnî (ö. 385/995) *Sunenu ed-Dârekutnî*, Muhammed b. 'Abdillâh el-Hâkim en-Nisâbüri (ö. 405/1014) *el-Mustedrek*, Ebû Nu'aym Ahmed b. 'Abdillâh el-Asfahânî (ö. 430/1038) *Delâilu'n-Nubuvve*; Ma'rifetu's-Sahâbe, Ahmed b. el-Huseyn el-Beyhâkî (ö. 458/1066) *es-Sunenu'l-Kubrâ*; Şu'abu'l-İmân; Delâilu'n-Nubuvve, Ebû Muhammed el-Huseyn b. Me'sûd el-Ferrâ (ö. 516/1122) *Mesâbihu's-Sunne*, Ebû Muhammed 'Abdulazîm b. Abdilbâkî el-Munzirî (ö. 656/1258) *el-Muctebâ*, İbn Hacer el-'Askalânî Ebû'l-Fadl Ahmed b. 'Alî (ö. 852/1449) *Fethu'l-Bârî bi Şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, Muhammed b. 'Alî eş-Şevkânî (ö. 1250/1834) *Neylu'l-Avtâr min Esrâri Munteka'l-Ahbâr*, Muhammed b. İdrîs eş-Şâfi'î (ö. 204/820) *el-Umm*; Huccetu'l-İslâm Ebû Hâmid Muhammed b. Muhammed el-Gazzâlî (ö. 505/1111), *el-Mustasfâ; İhyâ'u 'Ulûmi'd-Dîn*, 'Alî b. Ebî Bekr b. 'Abdilcelîl el-Fergânî (ö. 593/1197) *el-Hidâye*, 'Abdulkerîm b. Muhammed el-Kazvinî (ö. 623/1226) *Zevâ'idu'r-Ravda*, 'Abdullâh b. Ahmed b. Kudâme el-Makdisî (ö. 682/1283) *el-Muğnî*, Ahmed b. Huseyn er-Remlî el-Makdisî (ö. 844/1441) *Şerhu Minhâci't-Tâlibîn; Nihâyetu'l-Muhtâc fî'l-Fıkh 'alâ'l-Mezhebî's-Şâfi'î*, Ahmed b. Muhammed el-Heytemî (ö. 974/1567) *Tuhfetu'l-Muhtâc bi Şerhi'l-Minhâc; el-Fetâvâ'l-Kubrâ'l-Fıkhîyye*, Muhammed b. İshâk b. Yesâr (ö. 151/768) *Kitâbu'l-Meğâzî*; İbn Kayyim el-Cevziyye Muhammed b. Ebî Bekr (ö. 751/1350) *Zâdu'l-Me'âd; er-Rûh*, Sa'duddîn Me'sûd b. 'Abdillâh et-Teftazânî (ö. 792/1398) *Şerhu'l-'Akâ'id*, Ebû'l-Berekât Bedruddîn Ahmed b. 'Abdilahad (ö. 1032/1623) *el-Mektûbât*, Muhammed Ferîd Vecdî (ö. 1954) *Dâiretu'l-Me'âr fî'l-Karni'l-İşrîn*.

## Sonuç

Irak'ın son dönem âlimlerinden biri olan Abdulkerîm el-Muderris, tefsir, hadis, fıkıh, nahiv, sarf, lügat, mantık, ahlâk, siyer ve tarih gibi pekçok alanda eser telif eden çok yönlü bir âlimdir. el-Muderris, eserlerinin bir kısmını Arapça bir

kısmını Farsça diğer kısmını ise Kürtçe olarak kaleme almıştır. Onun yazmış olduğu en önemli eserlerden biri *Mevâhibu'r-Rahmân fî Tefsîri'l-Kur'ân* adlı eserdir. Müellif, bu eserinde Kur'ân'ı baştan sona kolay bir üslup ve anlaşılır bir dil ile tefsir etmiştir.

Müellif'in, söz konusu eserinde âyetleri tefsîr ederken genel olarak şu metodu takip ettiği görülmüştür. Öncelikle ele aldığı sûre ve âyetlerin nüzûl sebeplerini belirtmiş, onlarda geçerli olan kırâatleri zikretmiş, sûre ve âyetler arasında bağlantı kurmaya çalışmıştır. Âyetlerin irabını yapmış, nahiv konularıyla ilgili bilgiler vermiş, âyetlerde geçen kelimeleri, lügat ve sarf açısından tahlil etmiş ve onlarda yer alan belâgat sanatlarını zikretmiştir. Soru ve cevap yöntemini kullanmış ve okuyucusunu yönlendirmeye çalışmıştır. Ahkâm âyetlerini ele alırken, fıkıhla ilgili konulara değinmiş ve onlarla ilgili geniş bilgiler vermiştir. Hatalı görüldüğü görüşlere itiraz etmiş ve doğru bulduğu görüşü belirtmiştir. Âyetlerle alakalı rivâyetlere yer vermiş ve onların sıhhatıyla ilgili bilgi vermiştir. Müellif, bunları yaparken kendi görüş ve tercihlerini zikretmekten de geri kalmamıştır.

Çağın ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kaleme alınmış olan *Mevâhibu'r-Rahmân*'ın, muhteva ve içerik bakımından zengin bir eser olduğu tespit edilmiştir. Zira onda, tefsîrin dışında, nahiv, sarf, lügat, belâgat, kırâat, fıkıh, hadis, akâid, kelâm, ahlâk, siyer ve tarih gibi birçok alanla ilgili bilgiler yer almış ve bu alanlarla ilgili birçok tespit ve değerlendirmeler yapılmıştır. Söz konusu eserin, içerik bakımından olduğu gibi, kaynak bakımından da zengin bir eser olduğu görülmüştür. Nitekim bu eserde tefsir, hadis, fıkıh, nahiv, sarf, lügat, mantık, akâid, kelâm, ahlâk, siyer ve tarih kaynaklarından çokça istifade edilmiş ve onlardan nakiller yapılmıştır.

## KAYNAKÇA

- el-Bâhrakî, Tahîr Molla 'Abdullâh (2015). *Hayâtu'l-Emcâd mine'l-'Ulemâi'l-Ekrâd*. Beyrut: Dâru İbn Hazm.
- el-Mar'aşlî, Yûsuf (2006). *Nesru'l-Cevâhiri ve'd-Durer fî 'Ulemâi'l-Karni'r-Râbi' 'Aşer*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rife.
- el-Muderris, Abdulkerîm Muhammed (2014a). *Mevâhibu'r-Rahmân fî Tefsîri'l-Kur'ân*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- ....., (2014b). *'Ulemâunâ fî Hidmeti'l-'İlmi ve'd-Dîn*. Beyrut: Dâru İhyâi't Turâsi'l-Arabî.
- es-Sâmerrâi, Yûnus İbrâhîm (1920). *Târîhu 'Ulemâi Bağdâd fî Karni'r-Râbi' 'Aşer el-Hicri*. Mektebetu Vizâreti'l-Evkâf ve's-Şu'ûni'd-Dîniyye.
- Es-Selefi, Abdulmecîd Hamdî (2008). *Mu'cemu's-Şu'arâi'l-Kurd*. Duhok: Siperiz.



*Abdulkerîm el-Muderris ve Mevâhibu'r-Rahmân'ı*

Veledbîgî, Cihângîr (2014). *Mufessirân-ı Muâsır-ı Kurd*. Serenced: Ârâs.  
ez-Zebîdî, Ebû'l-Fadl Muhammed b. Muhammed (tsz.). *Tâcu'l-'Arûs min Cevâhiri'l-Kâmûs*.  
Dâru'l-Hidâye.  
<https://archive.org/details/Www.lamktabah.net-Mwaheb1-7>. Erişim Tarihi: 14.07.2016.

## ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMLERİ VE OKUL MÜDÜRLERİNİN KATKI DÜZEYLERİ\*

Bekir BİLGE\*\*

Engin ASLANARGUN\*\*\*

### Özet

*Öğretmenler için mesleki gelişim günümüz dünyasında büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler çağın hızla gelişen teknoloji ve iletişim aletleri nedeniyle birincil bilgi kaynağı olmaktan uzaklaşmaktadırlar. Bir lider olması gereken okul müdürlerinin, okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı ve desteği ne kadar yüksek olursa, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden elde edecekleri kazanımın da o denli yüksek olması beklenebilir. Bu çalışmada için 28 maddeye sahip olan Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma Düzce ilinde 17 okulda 293 öğretmenin katılımı ile yapılmıştır. Bu çalışma ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, okul müdürlerinin katkısının ne ve ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan analizlere göre öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının anlamlı olarak farklılaştığı tek değişkenin okul türü olduğu görülmüştür. İlkokul, ortaokul ve lise-lerde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının öğretmenlere göre anlamlı olarak farklılaştığı, diğer değişkenlere göre ise (cinsiyet, yaş, kıdem, branş) anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışma neticesinde ortaya konulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki Gelişim, Öğretmen, Okul Müdürü

Gönderilme Tarihi: 30.10.2018

Kabul Tarihi: 22.11.2018

\* Bu çalışma 11. Eğitim Yönetimi Kongresi (EYK11)'nde bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Öğretmen. Eposta: bekirbilge@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eposta: enginaslanargun@gmail.com

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENTS OF TEACHERS AND CONTRIBUTION OF SCHOOL PRINCIPALS**

### ***Abstract***

*Professional development for teachers is very important in today's world. Teachers are far from being the primary source of information due to the rapidly developing technology and communication tools of the century. Principals should be a leader. When principals do higher contribution and support to the teachers to the professional development of the teachers working in their schools, the higher gain they will get from the professional development activities of teachers. A Likert-type scale with 28 items was developed for this study. The research was conducted with the participation of 293 teachers in 17 schools in Duzce. In this study, it has been tried to determine the level of teachers' professional development and the contribution of school principals. According to the analysis, it was founded that the only variable that differs significantly in teachers professional development is the school type. According to the study, there is a significant difference between the school principals working in primary, secondary and high schools according to the teachers' contribution to their professional development and the other variables (gender, age, seniority, branch).*

**Keywords:** *Professional Development, Teacher, School Director, Education, Lifelong Learning*

## GİRİŞ

Bütün meslekler için önemli olan “Mesleki Gelişim” kavramı, öğretmenlik söz konusu olduğunda daha fazla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğrettikleri veya öğrencilerin öğrenmeleri için rehberlik ettikleri bilgiler gün geçtikçe değişmekte hatta dünün doğruları bugün yanlış kabul edilebilmektedir. Bununla birlikte öğretim metotlarının da her geçen gün gelişmesi ve farklılaşması da öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemini daha da arttırmaktadır. Öğrenci çıktılarında başarının yüksek olması ve istenilen artışın sağlanması için, öncelikle öğrenciye eğitimi ve öğretimi sağlayan öğretmenin mesleki olarak geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri hem pedagojik hem de uzmanlık alanında bir arada düşünülürse öğrencilerde başarı artışının istenilen seviyelere yükselmesi sağlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisi(2006)’nde yayınlanan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili “Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır” ifadeleriyle bahsedilmektedir. Mesleki gelişim öğretmenlerin hayatı boyunca gerçekleşen dinamik bir süreçtir Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmalarında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenim becerisi kazanmış olmaları önemlidir. Okul müdürü tarafından mesleki gelişimi desteklenen öğretmenler, daha kolay bir şekilde mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara ve etkinliklere (seminerler, lisansüstü eğitim vb.) katılabileceklerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen okul müdürlerinin, kendi kendilerini yetiştirmeleri gereklidir (Çelik, 2012:17). Hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin mutlak suretle mesleki gelişimi önemli bir mesleki unsur olarak göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Şişman, 2002:12).

İlğan (2012)’a göre öğrenci başarısının en büyük belirleyici unsuru, nitelikli öğretmenlerdir. Başarılı öğrenci yetiştirmenin yolu hiç şüphesiz başarılı ve nitelikli öğretmenler yetiştirmekten geçmektedir. Mesleki yönden iyi yetişmiş öğretmenler, öğrencileri için olumlu öğrenim koşulları oluşturabilirler. Öğretmenlerin iyi yetişmiş olmaları MEB’in (2008) öğretmenlik yeterliklerinin genel ve özel alanda belirtmiş olduğu her bir özelliği tek tek sağlamaktan daha gerçekçi olacak bir şekilde, öğrencileri için kendilerini hem genel alanda hem de özel alanda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yetiştirmiş olmaları anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğrenci başarısını arttırmaktadır. Mesleki gelişimi sağlayan ve sürekli hale getiren öğretmenin, ders verdiği ve rehberlik ettiği öğrencilerde çıktılarının başarılı olmasını sağlamasını beklemek doğru olacaktır (Guskey,

1994:2). Öğretmenlerin mesleki gelişimine harcanan para ile öğrencilerin başarısının artışı sağlanabilir (Farnsworth, 1981:5).

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda eğitimin önemi tüm toplumlar tarafından anlaşılmıştır (Lowe ve Istance, 1989; Mattern, Sethi ve Texeria, 2014; Rotterham ve Willingham, 2009). İnsanların eğitilmiş olması, yine insanlar tarafından yapılacak etkinlikler sonucunda ortaya konulacak ürün veya hizmetin daha kaliteli ve işe yarar olmasını sağlar. Bu sayede sınırlı olan kaynaklar verimli bir şekilde kullanılmış olur. Ayrıca eğitime önem veren ülkelerde refah seviyesinin artması, eğitime daha fazla önem verilmesine olanak sağlamaktadır (OECD, 1989). Altundemir (2008) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada 1995 yılından 2004 yılına kadar OECD ülkeleri tarafından eğitime aktarılan bütçenin sürekli arttığı görülmektedir. Türkiye tarafından 1995 yılında eğitime Gayri Safi Yurtiçi Hasılasının (GSYH) yüzde 2,4 ünü ayırırken bu oranın 2014 yılında yüzde 4,2'e çıktığını görülmektedir (OECD, 2017:34). Eğitime ayrılan bütçede öğretmenlerin maaşları için ayrılan miktar oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Maliye Bakanlığı, 2017). Öğretmenler sınıflarda birebir öğrencilerle etkileşim kuran ve öğrencilerin öğrenme faaliyetini yapmalarını sağlayan rehberdir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimleri konusunda batılı gelişmiş ülkeler çok önem vermektedirler. Ülkemizde ise öğretmenlerin mesleki gelişimi için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu genel müdürlük daha çok “Hizmet İçi Eğitim” planlamaları yapmakta olup, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıyı sadece seminer düzeyinde tutmaktadır. Ancak öğretmenler ve okul müdürleri sınıf odaklı mesleki gelişimleri ön planda tutmaktadırlar. Bunun farkında olmadan, tepeden inme yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin ne derece etkili ve başarılı olacağı ise şüphelidir. Bazen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaçlarından saparak öğretmenler tarafından tatil ve zaman geçirme olarak görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda sürekli olarak etkileşimde olduğu öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve diğer personel, mesleki gelişimlerini sağlamada toplu ayinler halinde ve sınıf/okul ortamından uzak gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinden daha etkili olabilmektedir (Saban, 2000;MEB, 2006;MEB, 2007;Kaya, 2010; İlğan, 2013:36;MEB, 2014). Öğretmenleri mesleki gelişim konusunda desteklemek ve teşvik etmek okul müdürünün önemli vazife ve görevlerinden biridir. Öğretmenlerin mesleklerini icra etmeden önce aldıkları eğitim ve bilginin çoğunluğu teorik bilgi ve eğitimden oluşmakla birlikte, öğretmenlerin pratik eğitimleri okullarda olmaktadır. Okul, öğretmenlerin mesleki olarak hem yetiştiği

hem de eğitildiği bir yerdir (Banoğlu ve Peker, 2012). Sürekli değiştirilen ders programları, öğrencilerin eğitimi için yeterli olmayabilir. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü göz ardı edilmemelidir (Bilge, 2013).

Artık günümüzde öğretmenlerin, üniversiteden mezun olduktan sonra sınıflarda bilgi aktarmaya yeterli oldukları düşünülen zamanlar geride kalmıştır. İyi öğretmenler aynı zamanda iyi öğrenenlerdir (OECD, 1998; Sullivan, 1999). Bir öğretmen kendi öğrenmesini sağladığı sürece, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada her zaman başarılı olabilir. Bursalıoğlu (2012) öğretmenlerin güdülemesinin sadece mali olarak yapılamayacağını ifade etmiştir. Şişman (2012) etkili öğretmeni, “*bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmen*” olarak tanımlamıştır. Sınıfında etkili olan bir öğretmen, öğrencilerine oldukça yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlamaktadır.

### **1.1. Bazı Gelişmiş Ülkelerde Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi**

Amerika’da öğretmenlerin maaşları mesleki yeterliklerine ve sahip oldukları sertifikalara göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler mesleki gelişimlerine daha fazla önem vermekle birlikte eyalet eğitim bakanlıklarınca çeşitli mesleki gelişim programları, hizmet içi eğitimler vb. faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Her öğretmen mesleki gelişim faaliyetlerini bir fırsat olarak görmektedir. Hatta bazı seminer, faaliyet ve konferanslara öğretmenlerin katılımı zorunlu tutulmaktadır. Zorunlu seminer ve konferanslara hemen her ülkede karşılaşılabilmektedir. Ancak zorunlu olmayan faaliyetlere de öğretmenlerin katılımı büyük önem taşımaktadır. Amerikalı öğretmenlerin yarıya yakını yüksek lisans eğitimi almıştır (Aksoy ve Gözütok, 2014; Özcan, 2013).

Finlandiya, öğretmenlik mesleğine en fazla değer verilen ülkelerin başında gelmektedir (OECD, 2010). Finlandiya’da öğretmenlik mesleği için en az yüksek lisans derecesi yapmak gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği saygın mesleklerin başında gelmekle birlikte en başarılı öğrenciler öğretmen olabilmek için yarışmaktadırlar. Finlandiya’da her öğretmenin kişisel mesleki gelişimleri ile ilgili ilkeler eğitim bakanlığınca belirlenmiştir. Finlandiya’da öğretmenler aslında sürekli öğrenen ve kendilerini geliştiren bireylerdir. İkinci dünya savaşı sonrasında yok olan ekonomisine ve şehirlerine rağmen, Fin halkı eğitime önem vererek çok kısa bir sürede kalkınmış hatta günümüzde ileri teknoloji üreten pek çok şirket kurmuşlardır ( ). Hizmet içi eğitim faaliyetleri yerel yönetimlerce de açılmakta, üniversitelerde hizmet içi eğitim ile ilgili bölümler bulunmaktadır (Bilici, 2013; Ekinci ve Öter, 2010; Opetus-ja kulttuuriministeriö, 2014).



Japon öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde formal eğitim önemli bir yer tutmakla birlikte öğretmenlerin özgürce kendilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Shimahara,1998). Japonya’da öğretmenler üniversiteler tarafından yetiştirilirken, devlet tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir. Üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının, alandan uzak olmalarından ve her üniversitenin farklı programlar uygulayabilmesinden ötürü sınırlı olduğu söylenebilir. Japon öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin üniversite mezuniyeti sonrasında üniversitelerin düzenlendiği mesleki gelişim faaliyetlerine katılımının düşük olduğu ortaya konulmuştur (Abazaoğlu, 2014; San,1999; Shimahara, 1998).

İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin politikacılardan, halka kadar önemli bir şekilde takip edildiğini ifade edilmektedir. İngiltere devletiyle ve halkıyla öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine sürekli yükselen bir şekilde önem verilmektedir. İngiltere Eğitim Bakanlığı (DfSE, 2014), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin temel amacını, öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını arttırmak için, öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlık seviyelerinin yükseltmek olarak ifade etmektedir. İngiltere Eğitim Bakanlığı çeşitli üniversite ve kuruluşlarla işbirliği yaparak, öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için harcanan her bir kuruşun en verimli şekilde kullanılması için azami gayret göstermektedir. İngiltere’de öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, her okulun öğretmenlerin mesleki gelişimine aynı seviyede katkıda bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine büyük önem veren okulların öğrenci başarılarının diğer okullara göre daha yüksek olduğu araştırma neticesinde ifade etmişlerdir(Campbell, 2003:47). İngiltere’de öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi için programlar hazırlandığı görülmektedir. Sürekli mesleki gelişimde öğretmenlerin yılın veya mesleklerin belli bir döneminde değil, sürekli olarak mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunması amaçlanmaktadır . Sürekli mesleki gelişimin ülke geneline yayılma çalışmaları çeşitli üniversitelerin ve hükümetin işbirliği sayesinde gerçekleştirilmektedir (Hustler, 2003:13; Ofsted, 2010; Opfer&Peder,2011).

Almanya’da öğretmenler yükseköğrenimlerini bitirdikten sonra, devlet sınavına tabi tutularak atanmaktadırlar. Tıpkı ülkemizde Kamu Personeli Seçme Sınavında olduğu gibi Almanya’da da öğretmenlerin sadece üniversitelerden mezun olması, atanmak için yeterli kriter olarak kabul edilmemektedir. Öğretmenler okullarda mesleki çalışma faaliyeti yaptıkları gibi, bazı merkezlerde toplanarak mesleki çalışmalar yapmaktadırlar. Bu mesleki çalışmalar kısa süreli olduğu gibi uzun süreli de olabilmektedir. Stajyer öğretmenlik Almanya’da öğretmenlik mesleği öncesinde mesleki eğitim parçası olarak yapılmaktadır. Stajyer öğretmenlik

dönemi uzun tutularak, öğretmenlerin mesleklerine adapte sürecini arttırmaktadırlar. Bu sayede öğretmen stajyerlik döneminde daha fazla deneyim kazanabilmektedir. Alman Merkezi Hükümet Eğitim Bakanlığı (BMBF) tarafından 2003 yılında başlatılan ve günümüze kadar devam eden “Tüm Gün Okul” programı ile okullar öğrencilere ve ailelere tüm gün açık tutulmakla birlikte öğretmenlerin de mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunmalarına imkân tanınmaktadır (Scheerens, 2010; Keçici, 2011; Sözen ve Çabuk, 2013; BMBF, 2014).

OECD tarafından 2009 yılında çeşitli ülkeleri kapsayacak şekilde yapılan Teaching and Learning International Survey (TALIS) araştırmasında, farklı ülkelerde öğretmenlerinin araştırmada beyanlarına göre son 18 ayda mesleki gelişim faaliyetlerine ayırdıkları gün sayıları ortaya konulmuştur. Buna göre Türkiye 15 gün ile ortalarda yer almaktadır. En fazla 38 gün ile Meksika olmuşken en az 7 gün ile İrlanda olmuştur.

## **1.2. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Modelleri**

Geleneksel Mesleki Gelişim Modeli (GMGM)’de asıl odaklanan öğretmenler olmaktan ziyade, kâğıtlar ve evraklar olmaktadır. Ayrıca geleneksel mesleki gelişimde uygulanan faaliyetler kısa süreli olduğundan istenilen verim ve başarı elde edilememektedir. Geleneksel mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini hedeflemesine rağmen, daha çok yapılmış olması için yapılan faaliyetleri kapsar. GMGM’de öğretmenlerin hatalı ve eksik davranışlara sahip olduğu ve bunların düzeltilmesi gerektiği düşünülür (Guskey, 2000). Sınıfından uzaklaştırılmış, içeriği üst makamlarca belirlenmiş, pasif durumda olan ve aslında hatalı olduğu düşünülen bir öğretmenin bu tür mesleki gelişim faaliyetlerinden alacağı ve sınıfta uygulayacağı şeyler sınırlıdır (Şimşek ve Bağcı, 2000). Geleneksel mesleki gelişim eğitimleri sonucunda genellikle öğretmenlere ve katılımcılara sertifika verilmesi esas olup ancak sertifikaları olan her öğretmen, sertifikasız öğretmenlerden başarılı olmayabilir (Diaz-Maggioli, 2004; Erişen, 1998; Shen Vd., 2009; Baştürk, 2012).

Yoğun Mesleki Gelişim Modeli (YMGGM), tüm deneyimsiz veya deneyimli olsa da eğitim ile ilgili ciddi sıkıntıları olan öğretmenlere yönelik bir yöntemdir. Rettig (1999) yoğun mesleki gelişim yaklaşımında öğretmen ve denetmenin görüşmelerinin önemli olduğunu ifade eder ve üç-dört formal gözlem yapılması gerektiğini belirtir. Öğretmenin bir alanda eksikleri ve ihtiyaçları giderilmeden, başka bir alana mesleki gelişim faaliyetleri yönlendirilmez. Öğretmenlerin benimsemediği bir değişimi ve gelişimi gerçekleştirmek çok zor olabilmektedir (Aix, 1993; İrfan, 2000; İlğan, 2012).

Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMGM), MEB (2007) tarafından hazırlanmış olan Okul Temelli Mesleki Gelişim kılavuzunda öğretmenlerin okul içinde ve dışında hem kendi ihtiyaçları hem de öğrenci ihtiyaçlarına göre etkili eğitim ve öğretim ortamları hazırlanmasını amaçlayan bir süreçtir. Öğretmenin mesai saati boyunca okulda bulunması, yine aynı okulda bulunduğu paydaşlar tarafından öğretmenin istemli veya istemsiz gözlemlenmesine neden olmaktadır. Bu paydaşlardan okul müdürü zaten tarafsız ve objektif bir gözlemler sorumludur (MEB, 2014).

İşbirlikçi Mesleki Gelişim Modelinde (İMGGM), öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak mesleki gelişim sağlamaları esastır. Öğretmenler küçük gruplar oluşturarak çeşitli faaliyet ve aktiviteler ile mesleki gelişim sağlarlar. Mesleki gelişimde katılımcılar takım çalışması yapmalıdırlar. İMGGM’de mesleki gelişim için kurulan çok büyük takımlar gelişimi engelleyebilir (Taşdan ve Çelik, 2014). Takımlar dengeli olmalıdır. Mesleki gelişim için takım çalışması yapanların farklı gelişim planları ve uygulamaları olabilir (Glatthorn, 1987; McCarthy, 2015).

Öğretmen Merkezli Mesleki Gelişim Modeli (ÖMMGM), adından da anlaşılacağı gibi öğretmenin merkezde olduğu ve öğretmene yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin bulunduğu bir mesleki gelişim türüdür. Öğretmen kendi ihtiyaçlarını bilerek mesleki gelişim faaliyetlerini bu ihtiyaçlarına göre şekillenir (Hawley ve Valli, 2000). Öğretmenler ağır iş yükü altında ve yetersiz zaman ile mesleki gelişim faaliyetleri yapmak zorunda kalmaktadırlar. Unutulmamalıdır ki öğretmenler kendileri öğrendikleri zaman, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayabilirler. Hayat boyu öğrenme ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmiş olacaktır (OECD, 1998; Petrie ve McGee, 2012). OECD (2009) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler kendileri için geliştirilen mesleki gelişim programlarının bir parçası olmamaktan şikâyetçi oldukları ifade edilmektedir. Okul sosyal sisteminin en stratejik unsurlarından biri öğretmendir. Mesleki gelişim için istekli ve gayretli olan öğretmenler mutlaka mesleki gelişim programlarında desteklenmelidirler (Bursalıoğlu, 2012; Ertürk vd., 2014)

Bir okulun, müdürü kadar okul olduğunu ifade eden Açıkalm (1998)’a göre okulun her şeyini kuran, inşa eden, bakan ve geliştiren unsur okul müdürüdür. Okul müdürünün sahip olduğu her türlü özellik ve yetenek okulda hissedilmektedir. Shen, Gerrard ve Bowyer (2009) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, okul müdürlerinin kendilerine ait mesleki gelişimleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemlidir. Okul müdürünün kendi mesleki gelişimini sağlaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini günden güne gerçekleştirmek okul müdürlerinin önemli görevlerin-

den biridir(Guskey, 1994; Guskey, 2000). Etkili okullarda, okul yöneticileri öğretmenleri destekleyip karara katılımlarını ve mesleki gelişmelerini sağlar (Şişman, 2002; Aydın, 2011;Çelik, 2012; MEB, 2013b; MEB, 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişimine harcanan para ile öğrencilerin başarısının artışı sağlanabilir. Okul yöneticisi çevresinde bulunan unsurları etkileyebilmesi, okulunu bu etkileme gücü ile harekete geçirebilmelidir (İlğan, 2013;Özan vd.,2014). Yöneticilerin mesleki gelişim faaliyetlerine olan inançları ve attettikleri değer, mesleki gelişimi etkili kılan unsurlardan biridir. Yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin kişisel mesleki gelişim çalışmaları okul müdürü tarafından etkilenmektedir (Erdoğan, 2000;Kent, 2004;Agic,2012;Petrie ve McGee, 2012). Bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapacakları faaliyetlerde sağlayacağı destek ve katkı hiç şüphesiz, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinden en iyi şekilde fayda görmelerini sağlayacaktır. Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlanan katkının çeşidi, düzeyi ve miktarı belirlenip, tespit edilebilir. Bu tespitler sonrasında, okul müdürlerine öğretmenlerin mesleki gelişimlerine nasıl daha iyi düzeyde katkıda bulunabilecekleri hakkında çeşitli tavsiyelerde bulunmak mümkün olabilecektir. Bu araştırmanın amacı, okullarının lideri olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının ne olduğunu tespit etmektir. Bu sayede öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak isteyen okul müdürlerine çeşitli öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Mevcut durumun resmedilmesi ve kendi koşulları içerisinde sunulması şeklinde tanımlanan (Karasar, 2000; Balcı, 2004) betimsel tarama modeli, araştırmanın amacına en uygun model olarak belirlenmiştir.

### **2.1. Evren-Örneklem**

Araştırmanın evrenini Düzce ili Merkez ilçesinde 2014 yılında Düzce Valiliğine bağlı kamu ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler evreni oluşturmaktadır. Rastgele ve katmanlı olarak belirlenen 17 okulda görev yapan 293 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısını belirlemeye yönelik kullanılması planlanan ölçek için Beşli “Likert Tipi” ölçme aracı geliştirilmiştir. Likert Tipi ölçek kullanılması amacı araştırmanın örneklemini olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısı ile ilgili tutumlarının ve yargılarının ne olduğunu ortaya koymaktır (Büyüköztürk, 2012; Altunışık, Çoşkun, Bayraktaroglu v.d., 2010; Karagöz ve Ekici, 2004). Geliştirilen ölçek üç faktörlü ve 33 madde içermektedir. Faktörler Aday Öğretmen, Doğrudan Destek ve Dolaylı Destek olarak isimlendirilmiştir. Bu ölçekle birlikte öğretmenlere demografik özelliklerini soran bir ankette kullanılmıştır. Pilot uygulama sonrasında ölçeğe uygulanan KMO testi neticesinde elde edilen,979 değeri sınır değer olarak kabul edilen,70 den büyüktür ve uygundur. Bartlett küresellik testi sonucu ise  $p = 0.000 < .05$  olduğundan, .05 düzeyinde anlamlıdır. KMO ve Bartlett testi neticesinde elde edilen değerlere göre açımlayıcı faktör analizi uygulanmış olup 5 madde analiz neticesinde ölçekten çıkartılmıştır.

Bir ölçek ne kadar güvenilir olursa ölçülmek istenen sonuca o kadar yaklaşılmış olacağından, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Okul Müdürlerinin Katkısı Ölçeğinin iç tutarlılığının Cronbach’s Alpha ve Spearman-Brown test-yarı test değerlerine bakılmıştır. Veriler üzerinde yapılan Cronbach’s Alpha testi sonucu,986 ve Spearman-Brown test-yarı test sonucu ise,966 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yeterli olduğunu söylemek doğru olacaktır. 28 maddelik ölçek ile asıl uygulama yapılmıştır (Bilge ve Aslanar, 2017).

## 2.2. Uygulama

Hazırlanan ölçek Düzce ilinde bulunan okullardan rastgele seçilen 17 tanesinde uygulanmıştır. Bu okullar türlerine göre katmanlı olarak belirlenmişlerdir. Seçilen okullarda toplam 427 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamına ölçek dağıtılmış olup geri dönüş sağlanan 389 ölçek ile SPSS 20.0 programı kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen verilere Faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi ile ölçeğin, özdeğeri birin üzerinde olan ve toplam varyansın %72,9 unu ortaya koyan üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Üç boyuta aşağıdaki şu isimler verilmiştir:

- Doğrudan Destek Boyutu
- Dolaylı Destek Boyutu
- Aday Öğretmen Boyutu

**BULGULAR**

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen ilk kısma ait kişisel değişken frekansları Tablo 1. de sunulmuştur.

*Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Değişken Frekansları*

		<b>Frekans</b>	<b>yüzde</b>
Cinsiyet	Kadın	201	51.5
	Erkek	188	48.5
Yaş Aralığı	20-28	56	11.8
	29-37	17	44.6
	38-46	121	31.0
	47-55	25	8.9
	56+	14	3.7
Kıdem Yılı	0-5	80	20.5
	6-10	104	26.6
	11-15	94	24.4
	16-20	64	16.4
	21+	47	12.1
Okul Türü	İlköğretim	214	55.1
	Lise	175	44.9
Branş	Sınıf	84	21.5
	Sayısal	84	21.5
	Sözel	121	31.3
	Yabancı Dil	43	11.0
	Mesleki	57	14.7

Araştırmaya katılarak ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından görüşleri irdelenerek Tablo 2.'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS
Doğrudan Katkı	Kadın	201	3,19	,996
	Erkek	188	3,25	1,03
Dolaylı Katkı	Kadın	201	3,72	,913
	Erkek	188	3,75	,959
Aday Öğretmen	Kadın	201	3,71	,905
	Erkek	188	3,72	1,01

Tablo 2.'deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre en düşük ortalamalarının Doğrudan Katkı Boyutunda olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin her üç boyutta da ölçek sorularına verdikleri cevapların ortalamaları birbirlerine yakın çıkmaktadır. Dolaylı katkı ve aday öğretmen boyutunda her iki cinsiyette öğretmenlerin verdikleri cevaplar daha yüksek ortalamaya sahiptir. Her üç boyutta ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimin katkısı hususunda, öğretmenlerin verdikleri cevap ortalaması ise 3 ile 4 arasında olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 201'ini kadın öğretmenler, 188'ini ise erkek öğretmenler oluşturmuştur. Üç boyutta verilen cevapların ortalamalarında ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının doğrudan katkı boyutunda en düşük ortalamaya sahipken, dolaylı katkı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.'deki değerler incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre en düşük ortalama Doğrudan Katkı Boyutunda görülmektedir. Her üç boyutta ise okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimin katkısı hususunda, öğretmenlerin verdikleri cevap ortalaması ise 3 ile 4 arasında olmuştur. 29-37 yaş grubundaki öğretmenlerin Dolaylı Katkı ve Aday Öğretmen boyutunda oldukça yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. 56 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre ortalamalarının her üç boyutta da diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Doğrudan katkı boyutunda 20-28 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,07 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir. Dolaylı katkı boyutunda ise 38-46 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,61 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir. Aday öğretmen boyutunda ise 20-28 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,53 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Yaş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Doğrudan Katkı	20-28	56	3,07	1,07
	29-37	174	3,25	,983
	38-46	121	3,15	1,03
	47-55	25	3,43	,917
	56+	14	3,61	,951
Dolaylı Katkı	20-28	56	3,72	,889
	29-37	174	3,82	,877
	38-46	121	3,61	1,00
	47-55	25	3,73	1,00
	56+	14	3,89	1,03
Aday Öğretmen	20-28	56	3,53	,948
	29-37	174	3,83	,936
	38-46	121	3,63	,973
	47-55	25	3,68	,986
	56+	14	3,88	,913

Her üç boyutta 29-37 yaş grubuna dahil olan öğretmenlerin verdikleri cevaplarının kendilerinden genç olan 20-28 yaş grubu öğretmenlerden ve kendilerinden yaşlı olan 38-46 yaş grubu öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeği cevaplandıran 39-37 yaş grubuna dahil öğretmenlerin n=174 ile en kalabalık grup olduğu, en az öğretmenin olduğu yaş grubunun ise n=14 ile 56 ve üzeri yaş grubu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.'deki değerler incelendiğinde ölçeği cevaplandıran öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre en düşük ortalamanın Doğrudan Katkı Boyutunda olduğu görülmektedir. Dolaylı Katkı v Aday Öğretmen Boyutlarında hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamasının, Doğrudan Katkı Boyutuna göre yüksek olduğu söylenebilir. Doğrudan Katkı Boyutunda en düşük ortalama ile 11-15 hizmet yılı grubuna dahil öğretmenlerin cevap verdikleri görülürken, 21 ve üzeri hizmet yılı grubuna ait öğretmenlerin =3,44 ortalama ile Doğrudan Katkı Boyutunda en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Dolaylı Katkı Boyutunda, 16-20 hizmet yılı grubuna dahil öğretmenlerin =3,85 ortalama



*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

ile en yüksek cevabı verdikleri, 11-15 hizmet yılı grubuna ait öğretmenlerin =3,54 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir. Aday Öğretmen boyutunda, 21 ve üzeri hizmet yılı grubuna dahil olan öğretmenlerin =3,81 ortalama ile en yüksek cevabı verdikleri, 11-15 hizmet yılı grubuna dahil öğretmenlerin ise =3,62 ile en düşük cevabı verdikleri görülmektedir.

*Tablo 4. Hizmet Yılı Değişkenine İlişkin Veriler*

Boyut	Yıl	N	$\bar{X}$	SS
Doğrudan Katkı	0-5	80	3,19	1,09
	6-10	104	3,20	,964
	11-15	95	3,04	1,02
	16-20	64	3,39	,948
	21+	47	3,44	,978
Dolaylı Katkı	0-5	80	3,81	,914
	6-10	104	3,76	,869
	11-15	95	3,54	1,04
	16-20	64	3,85	,809
	21+	47	3,80	,994
Aday Öğretmen	0-5	80	3,69	,973
	6-10	104	3,76	,970
	11-15	95	3,62	,971
	16-20	64	3,76	,922
	21+	47	3,81	,923

Her üç boyutta da 21 ve üzeri hizmet yılı grubuna dahil olan öğretmenlerin genelde yüksek ortalamalar ile cevap verdiği söylenebilir. Ölçeği cevaplandırmış olan öğretmenlerden 11-15 hizmet yılı grubuna dahil olanların sayısı n=104 ile en fazla olmuş iken n=47 frekans ile 21 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin en az olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Okul Türü Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	3,11	1,04
	Ortaokul	123	3,00	,952
	Lise	175	3,43	,999
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	3,73	,953
	Ortaokul	123	3,61	,906
	Lise	175	3,83	,936
Aday Öğretmen	İlkokul	92	3,82	,884
	Ortaokul	123	3,55	,945
	Lise	175	3,78	,987

Tablo 5.'deki veriler incelendiğinde okul türü değişkeninin de üç okulun olduğu görülmektedir. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalamalarına göre, doğrudan katkı boyutunun ortalamasının diğer iki boyuttan daha düşük olduğu görülmektedir. Doğrudan katkı boyutunda ortaokul öğretmenlerinin  $\bar{X}=3,00$  ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülürken, lise öğretmenleri  $\bar{X}=3,43$  ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Dolaylı katkı boyutunda ortaokul öğretmenleri  $\bar{X}=3,61$  ortalama ile en düşük cevabı verirken, lise öğretmenleri  $\bar{X}=3,83$  ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Aday öğretmen boyutunda daha önce iki boyutta olduğu gibi ortaokul öğretmenleri  $\bar{X}=3,55$  ortalama ile en düşük cevabı verirken, ilkokul öğretmenleri ise  $\bar{X}=3,82$  ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin, ölçeğe her üç boyutta da en düşük ortalama ile cevap verdikleri görülmektedir. Lise öğretmenleri ise doğrudan katkı ve dolaylı katkı boyutunda en yüksek ortalama ile ölçeğe cevap verirken, aday öğretmen boyutunda ilkokul öğretmenleri en yüksek ortalama ile cevap vermişlerdir. Okul türlerine göre ölçeğe cevap veren öğretmenlerin frekansına baktığımızda ilkokul öğretmenleri  $n=92$  ile en az öğretmene sahip grup olmuşken, lise öğretmenleri ise  $n=175$  ile en fazla öğretmene sahip grup olmuştur. Ortaokul öğretmenleri ise  $n=123$  olarak kalmıştır. Bir okul müdürünün kendi branşına uygun bir okula müdür olması ile öğretmenlerinin mesleki gelişimleri hakkında daha bilinçli davranacağı söylenebilir. Sonuçta bir sınıf öğretmenin, mesleki gelişim ihtiyacını yine en iyi olarak sınıf öğretmenliği mezunu bir okul müdürü bilebilir.

Tablo 6. Branş Değişkenine İlişkin Veriler

Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	SS
Doğrudan Katkı	Sınıf	84	3,09	1,06
	Sayısal	84	3,30	1,07
	Sözel	122	3,15	,986
	Yabancı Dil	43	3,24	,867
	Mesleki	57	3,41	,978
Dolaylı Katkı	Sınıf	84	3,67	,962
	Sayısal	84	3,71	,984
	Sözel	122	3,71	,948
	Yabancı Dil	43	3,83	,838
	Mesleki	57	3,86	,863
Aday Öğretmen	Sınıf	84	3,79	,892
	Sayısal	84	3,64	,991
	Sözel	122	3,69	,997
	Yabancı Dil	43	3,66	,931
	Mesleki	57	3,84	,928

Tablo 6.'daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin branş değişkeninin beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Doğrudan Katkı Boyutunda sınıf öğretmenlerinin =3,09 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri görülürken, mesleki branşa sahip öğretmenleri =3,41 ortalama ile en yüksek cevabı vermişlerdir. Dolaylı Katkı Boyutunda sınıf öğretmenlerinin =3,67 ortalama ile en düşük, mesleki branşa sahip öğretmenlerin ise 3,86 ortalama ile en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Aday Öğretmen Boyutunda sayısal branşa sahip öğretmenlerin=3,64 ortalama ile en düşük cevabı verdikleri, yine mesleki branşa sahip öğretmenlerin ise 3,84 ortalama ile en yüksek cevabı verdikleri görülmektedir. Her üç boyuttan Doğrudan Katkı Boyutunun en düşük ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Her üç boyutta da mesleki branş öğretmenlerinin en yüksek ortalama ile cevap verdikleri söylenebilir. Doğrudan Katkı Boyutunda sınıf öğretmenlerinin düşük ortalama ile cevap vermelerinin, sınıf öğretmenlerinin sürekli olarak öğrencileri ile ilgilenmek zorunda kaldıkları, bu yüzden okul müdürü tarafından yeteri derecede doğrudan destek veya katkı görmedikleri düşünülebilir. Daha sonra veriler arasında anlamlı

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için Kurskal Wallis test analizleri yapılmıştır. Bu analizlere göre öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış olup tek anlamlı farklılığın okul türü değişkeninde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre Kruskal Wallis testi analiz sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir. Okul Türü değişkeni üç gruba ayrılmıştır.

Tablo 7.'de görülebilecek analiz sonuçları neticesinde okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı, dolaylı katkı ve aday öğretmen boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $\chi^2=16,148$ ;  $p<.05$ ).

*Tablo 7. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	182,91	2	16,148	,000
	Ortaokul	123	169,59			
	Lise	175	220,33			
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	194,61	2	6,198	,045
	Ortaokul	123	176,41			
	Lise	175	209,39			
Aday Öğretmen	İlkokul	92	205,16	2	6,959	,031
	Ortaokul	123	173,40			
	Lise	175	205,95			

Hangi okul türleri arasında anlamlı farklılığın oluştuğunu ortaya çıkarmak amacıyla her okul türünün diğer okul türleri ile ayrı ayrı Mann-Whitney U Testi sonuçlarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Okul türleri ilkokul-ortaokul, ilkokul-lise ve ortaokul-lise olarak incelenmiştir.

Tablo 7A. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	111,97	10301,00	5293,00	,418
	Ortaokul	123	105,03	12919,00		
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	113,70	10460,50	5133,50	,245
	Ortaokul	123	103,74	12759,50		
Aday Öğretmen	İlkokul	92	118,10	10865,00	4729,00	,039
	Ortaokul	123	100,45	12355,00		

Tablo 7A.'daki analiz sonuçları incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından “İlkokul ve Ortaokul” gruplarına göre sadece Aday Öğretmen boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=5293,000; p>.05). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarına göre farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7B. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Katkı	İlkokul	92	117,44	10804,50	6526,50	,011
	Lise	175	142,71	24973,50		
Dolaylı Katkı	İlkokul	92	127,41	11721,50	7443,50	,311
	Lise	175	137,47	24056,50		
Aday Öğretmen	İlkokul	92	133,56	12287,50	8009,500	,946
	Lise	175	134,23	23490,50		

Tablo 7B.'de görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine Doğrudan Katkı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından “İlkokul ve Lise” gruplarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=6526,500; p<.05). “İlkokul ve Lise” grubu öğretmenlerinin, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan katkılarına göre farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7C. Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Doğrudan Katkı	Ortaokul	123	126,56	15567,00	7941,000	,000
	Lise	175	165,62	28984,00		
Dolaylı Katkı	Ortaokul	123	134,67	16564,50	8938,500	,013
	Lise	175	159,92	27986,50		
Aday Öğretmen	Ortaokul	123	134,96	16599,50	8973,500	,014
	Lise	175	159,72	27951,50		

Tablo 7C.'de görüleceği üzere okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul değişken gruplarından “Ortaokul ve Lise” grubuna göre her üç faktörde de anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U=7941,000; p<.05). Ortaokul ve Lise grubu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine okul müdürlerinin katkısına göre farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. İkişerli gruplar arasında yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre lise grubuna dâhil öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokul grubuna dâhil olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan katkısının daha fazla olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İlğan (2013) ülkemizde öğretmenlere yönelik yapılan mesleki gelişim faaliyetlerin, literatürde bahsedilen ve önerilen mesleki gelişim faaliyetleri ile uyumlu olmadığını ifade etmektedir. Bu da ülkemizde mesleki gelişmelerin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Mesleki gelişim kurum ve öğretmen ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Guskey, 1994). Eğitimcinin eğitimi bilime dayalı olduğu kadar tecrübeye de dayalı olmalıdır (Özcan, 2013). T.Bümen vd. (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenler MEB tarafından yapılan hizmetiçi faaliyetlerini yetersiz görmektedirler. Bakanlığın öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerini yeniden ele alması gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca öğretmenler sadece bakanlık tarafından değil üniversiteler ve sendikalar tarafından da mesleki gelişimleri hakkında yeterli destek göremediklerini ifade etmişlerdir (Uştu vd., 2016).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkısı ile ilgili verdikleri cevapların ortalamalarının Gül (2007) tarafından yapılan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı ile ilgili çalışmaya benzer sonuçlar verdiği söylenebilir. Üç faktörlü yapıya sahip ölçek ile elde edilen

verilerle yapılan analizlerin sonuçlarına göre sadece okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılıklar bulunmuştur. Özellikle lisede görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğunu algılamaktadırlar. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine daha üst düzeyde destek verdiklerini algılamaktadırlar.

Bu araştırmada okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının ne olduğunun ölçülmesi amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmında öğretmenler hakkında beş farklı değişkene yer verilirken okul müdürü hakkında herhangi bir kişisel değişkene veya soruya yer verilmemiştir. Ölçeği cevaplayan öğretmenlerin kişisel değişkenlerine göre analizler yapılmıştır ve boyutlar ile ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır

Elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- İlkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için farklı uygulamalardan başarılı olanları diğer okul türlerine de yayılmalı ve uygulanmalıdır.
- Okul müdürlerine aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe hazırlanması hususunda eğitimler verilmelidir
- Okul müdürleri deneyimli öğretmenler ile deneyimsiz öğretmenlere mesleki gelişimleri hususunda farklı yaklaşmalıdır. Deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanarak deneyimsiz ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde istifade edilebilir.
- Okulda mevcut bulunan tüm imkanlar mesleki gelişim çalışmalarında kullanılması için öğretmenlere sunulmalıdır.
- Sistem değişimlerinde öğretmenlere yenilikler hakkında daha fazla bilgi ve eğitim verilmesi için okul müdürleri eğitilmelidir.
- Okul müdürü öğretmenlere seminer vermesi için çeşitli uzmanları ve akademisyenleri okula davet etmeli, öğretmenlerin bu seminerlere katılmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin uzmanlardan alacakları eğitimi sınıflarında uygulamaları için imkanlar sağlanmalıdır.
- Bu araştırmada geliştirilen ve uygulanan ölçeğe, okul müdürleri için kişisel değişkenler eklenebilir ve yeni bir araştırmada kullanılabilir.

**KAYNAKÇA**

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 95-108.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal Kurumsal Ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: Pegem Yayınları.
- AGIC, H. (2012). The Effect of Trained Principals on the Professional (Self) Development of Employees. *Management* 7(1), 253-267.
- Aiex, N.K. (1993). New Directions İn Eacherevaluation: Approachestoevaluation. *Eric Digest Articlet On Teacher Evaluation*. Ed:364926.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur Ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 13(25),23-46.
- Altundemir, M. E. (2008). Eğitim Harcamalarında Türkiye Ve Oecd Ülkeleri. *Uludağ Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(2), 51-70.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Spss Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Asada, T. ‘Kounai-ken’(Japanese In-Service Teacher Training System within school). Erişim Tarihi:17/11/2014, [http://teacherresearch.net/Kounai\\_ken1.pdf](http://teacherresearch.net/Kounai_ken1.pdf)
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Hatipoğlu Basım ve Yayımları.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 146:76-86.
- Balçı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Banoğlu, P. Ve Peker, S. (2012) Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına Ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 71-82.
- Barrett, P. (2007). *Structural equation modelling: Adjudging Model Fit. Personality and individual differences*. 42. 815-824.
- Barth, R. S. (1986). Principal centered Professional development. *Theory in to practice*, 25(3), 156-160.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı Ve Beklentilerinin İncelenmesi Investigation Of Elementary School Teachers’perceptions And Expectations About In-Service Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42).



*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

- Bilici, A., Akdur, T. E., Yıldızbaşı, A., Özel, E., ve Kaya, H. (2013). Teacherin-Service Training Strategies for the application of Technology in Education, A Comparison; Finland-Turkey. *The Special Issue On Computer and Instructional Technologies*, 67, 145-156.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *E-Ajeli (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)*. 1(2), 24-35.
- Bilge, B., Aslanargun, E. (2017). A Scale Development Study About School Principals' Contribution To Professional Development Of Teachers. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 139-151.
- BMBF. Erişim Tarihi: 24/04/2015, <http://www.bmbf.de/>
- Bursahoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Fransworth, B. J. (1981). Professional Development: Preferred Methods of Principals and Teachers. *Education*, 101(4).
- Campbell, A. (2003). Teachers' Research and Professional Development in England: some questions, issues and concerns. *Journal of In-service Education*, 29(3), 375-388.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., ve Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in Thelearningprofession*. Washington, Dc: Nationalstaff Development Council.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-Centered Professional development*. Wirginia: Ascd.
- Eğitim Yönetimi Kongresi. (2016). Erişim: 11/7/2016, [www.eyk11.org](http://www.eyk11.org)
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle University Journal Of Ziya Gokalp Education Faculty*, 15, 63-77.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

- Ertürk, N. O., Bahar, G. Ü. N., ve Kaynaradağ, A. (2014). Türk Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Algılarının Belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4),19-33.
- Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). Finlandiya’da Eğitim Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Erişim:04/12/2014, [Http://Duabpo.Dicle.Edu.Tr/Oygem/Dosya/Finlandiya\\_Raporu.Pdf](http://Duabpo.Dicle.Edu.Tr/Oygem/Dosya/Finlandiya_Raporu.Pdf).
- Farnsworth, B. J. (1981). Professional Development: Preferred Methods of Principals and Teachers. *Education*, 101(4), 332-34.
- Federal Ministry Of Education (2014). All-day schools – The investment programme “The Future of Education and Care”. Erişim Tarihi: 23/11/2014, <http://www.bmbf.de/en/1125.php>
- Finlandiya Kültür Ve Eğitim Bakanlığı (Opetus-ja). Erişim Tarihi: 14/11/2015, <Http://Www.Minedu.Fi/Opm/>
- Glatthorn,A.A. (1997). *Differentiated Supervision.(2nd Edition)*. Wirginia:Ascd.
- Glatthorn, A. (1987). Cooperative Professional Development: Peer-Centeredoptions for Teacher Growth. *Educational Leadership*, 45(3), 31-35.
- Guskey, T.R. (1994). *Professional Development İn Education*. New Orleans-Usa, Annual Meeting Of The American Educational Research Association,
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Kentucky:Corwinpress.
- Gül, K. (2007). *Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programları Üzerine Görüşleri: Bir Durum Çalışması. İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi [Journal Of The Human Andsocialscienceresearches],1(3).
- Hawley, W. D. ve Valli, L. (2000). Learner-Centered Professional development. Phi Delta Kappa Center For Evaluation, Development, Andresearch, 27, 7-10.
- Hustler, D. (2003). *Teachers’ perceptions of continuing professional development, Department for Education and Skills*. Londra:DfES.
- İlğan, A. (2012). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Ve Denetimi. Ankara:Anı Yayıncılık.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. [Effective Professional development for teachers].*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı.
- Jishen• Libbygerard• Janebowyer, 2009, Gettingfrom Here Tothere: Theroles Of Policymakers and Principals İn Increasing Science Teacher Quality. *Journal Science Teacher Education* (2010).
- Karagöz, Y., ve Ekici, S. (2004). Sosyal bilimlerde yapılan uygulamalı araştırmalarda kullanılan istatistiksel teknikler ve ölçekler. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 25-43.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Keçici, S. E. (2011). Almanya’da Öğretmen Eğitimi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (34)
- Kent, A. M. (2004). Improving teacher quality through professional development. *Education*, 124(3), 427.
- Lowe, J. ve Istance, D. (1989). *Schools Andquality: An İnternational Report*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Maliye Bakanlığı, 2017.Erişim: 14/09/2017, <https://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/Temel-Mali-Tablolar.aspx>
- Mattern, M.,Sethi, R. S., ve Texeira, E. 21st Century Skills. Erişim Tarihi: 13/07/2014, <Http://İsites.Harvard.Edu/Fs/Docs/İcb.Topic>
- McCarthy, B (2015). Peer coaching supports teachers. Erişim Tarihi: 02/03/2015, <http://www.districtadministration.com/article/peer-coaching-supports-teachers>
- Menezes, L., (2011). Collaborative research as a strategy of professional development of teachers. In Ubuz, B.(Ed), *Proceedings of the 35th Int. Conference on the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, 225-232.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaptıkları Mesleki Seminer Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Ankara:MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Okul Merkezli Mesleki Gelişim Rehberi*. Ankara:MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara:MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Pısa 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara:MEB Yayınları
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013b). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete(28758).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete(29072).
- Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik. Erişim Tarihi: 05/05/2014, <http://www.meb.gov.tr/istatistik/>
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. (2014). Erişim Tarihi: 04/04/2015, [Oyegm.Meb.Gov.Tr](http://Oyegm.Meb.Gov.Tr).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Resmî Gazete (29329).
- Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce. Erişim Tarihi: 03/01/2015, [Duzce.Meb.Gov.Tr](http://Duzce.Meb.Gov.Tr)
- Petrie, K., & McGee, C. (2012). Teacher professional development: who is the learner? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 59-72.

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

- Pusmaz, A. (2008). *Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmasının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oecd (1989). *Schools And Quality: An International report*. Paris: Organisation for economic cooperation and development.Paris:OECD Press.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Oecd (2017), *Education at a Glance 2017*, OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- Ofsted (2010). Good professional development in schools. Erişim Tarihi: 02/12/2014, <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>
- Opfer, V. D., ve Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European journal of teacher education*, 34(1), 3-24.
- Özan, M. B., ve Polat, G. Ş. H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 167-180.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul:TÜSİAD.
- Rettig, P. R. (1999). Differentiated Supervision: A New Approach. *Principal*, 78(3), 36-39.
- Rotherham, A. ve Willingham, D. (2009, September). 21st Century Skills: The Challenge Ahead. *Educational Leadership*, 16-21.
- San, M. M. (1999). Japanese beginning teachers’ perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25(1), 17-29.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Scheerens, J. (2010). Teachers’ professional development: Europe in international comparison. *An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union..
- Seferoğlu, S.S. (2003). Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45
- Selvi, K. (2011). Teachers’ Lifelong Learning Competencies, *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1),24-36.
- Shen, J., Gerard, L., & Bowyer, J. (2010). Getting from here to there: The roles of policy makers and principals in increasing science teacher quality. *Journal of Science Teacher Education*, 21(3), 283-307.
- Shimahara, N. K. (1998). The Japanese Model Of Professional Development: Teaching As Craft. *Teaching And Teacher Education*, 14(5), 451-462.
- Sözen, S., ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14),213-230.

*Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri*

- Sullivan, B. (1999). Professional development: The linchpin of teacher quality. *ASCD Infobrief*, 18.
- Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using multivariate statistics*, 3, 402-407.
- Taşdan, B. T., ve Çelik, A. (2014). Matematik Öğretmenlerine Yönelik Bir Mesleki Gelişim Programı Prototipi. *NWSA: Education Sciences*, 9(3), 323-340.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi [Measurement Of Attitude-and Data Analysis With Spss]*. Ankara: Nobel.
- Tebliğler Dergisi* (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü: Ankara, (2590), 1491-1540.*
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Üçüncü Sürüm E-Kitap. Türk Psikologlar Derneği.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., ve Fung, I. (2007). *Teacher Professional learning and development: Best Evidence Synthesisiteration*. Ministry Of Education.
- Türkiye İstatistik Kurumu. *Temel İstatistikler*. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (Erişim Tarihi: 14/04/2014).
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası.Erişim: 11/03/2014. [www.tcmb.gov.tr](http://www.tcmb.gov.tr)
- T. Bümen, N, Ateş, A, Çakar, E, Ural, G, Acar, V . (2012). Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar Ve Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42 (194), 31-50.
- Uştu, H, Mentiş Taş, A, Sever, B . (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, 4 (1),46-63.
- Yıldırım, M. C. (2014). Developing a Scale for Constructivist Learning Environment Management Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 1-18.

## BEYAZ FEMİNİZM VE ÖTEKİ KADINLAR

Büşra ÖZÜDOĞRU\*

### Özet

*Feminizmin 18.yüzyılda Batı'da kadınların, ataerkil düzene ait norm ve değerlere, cinsiyetçi politikalara karşı başlatmış olduğu mücadelesi tarihsel süreç içerisinde çeşitli akımlar halinde devam etmiştir. Birinci dalga olarak adlandırılan ilk feminist hareket, yasal ve kurumsal düzenlemelerle kadın haklarının koruma altına alınmasına yönelik, eşit vatandaşlık, siyasal ve kamusal hak talepleri üzerine iken; 1960'larda başlayan ikinci dalga, ev içi roller, cinsler arası eşitlik, kadının bedeni ve doğurganlığı üzerinde söz sahibi olabilmesi konuları üzerine mücadele verilen bir süreç olmuştur. Kamusal alana kadınların eşit şekilde çıkma talebi, Türkiye gibi Batılılaşma gayreti içerisinde olan Müslüman ülkelerde, kadının dini kimliği ve göstergesi olan örtüsü noktasında tartışmaların yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Bu da kamusal alanın içi ve kamusal alana nelerin taşınıp taşınamayacağı sorusu gündeme gelmiştir. Üçüncü dalga ise, kadınların bireysel tercihleri ve sınıfsal, dini, etnik farklılıkları üzerine yoğunlaşan, ana-akım feminizmi ise Avrupa-merkezci bakış açısıyla kadın sorunlarını ele alması noktasında eleştiren bir hareket olmuştur. Bu noktada çalışmanın amacı, beyaz üst ve orta sınıflı teşkil eden ana-akım feministlerin, 'kızkardeşlik' vurgusu altında tüm dünya kadınlarının yaşadıkları sorunları eş tutmasının bir eleştirisini yapmaktır. Bu durum kültürel, sınıfsal ve dini farklılıkların göz ardı edilmesine, Batılı kadın modeline uygun kadınların özgürleşmiş, Batı-dışı kadınların ise daha az kadın olarak algılanmasına neden olmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Ana-akım Feminizm, Kamusal Alan, Beyaz Feminizm, Öteki Kadın Algısı

Gönderilme Tarihi: 18.09.2018

Kabul Tarihi: 14.12.2018

\* Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, busracglrr@gmail.com

## WHITE FEMINISM AND OTHER WOMEN

### **Abstract**

*Feminism In the 18th century, the struggle of women in the West against the patriarchal norms and values, against the sexist politics, has continued in various ways in the historical process. The first feminist movement, called the first wave, is about equality of citizenship, political and public rights for the protection of women's rights through legal and institutional arrangement. The second wave that began in the 1960s was a struggle over issues such as domestic roles, equality between sexes, and the ability to have a say on the body and fertility of women. The emergence of women in the public sphere equally demand, which in Muslim countries such as Turkey Westernization efforts, the woman's religious identity and indicators point that the headscarf has brought the occurrence of debate. At this point, the question of how to move into and out of the public space and the public space has come to the agenda. The third wave focuses on women's individual preferences and class, religious and ethnic differences, while mainstream feminism has been criticizing the point of addressing women's issues from a Eurocentric point of view. At this point, the aim of the study is to make a critique of the mainstream current feminists, who constitute the white upper and middle class, to coincide with the problems experienced by all the women of the world under the emphasis of 'sisterhood. This situation leads to the neglect of cultural, class and religious differences, and the perception of women in accordance with the Western women model as liberated and non-Western women as less women.*

**Keywords:** *Mainstream Feminism, Public Space, White Feminism, Other Women's Perception*

## GİRİŞ

Bu çalışmada feminizm ve ana-akım feminist teoriler tarihsel süreci içerisinde verilmiş, değişen zaman ve koşullara göre kadınların sorunlarının ve taleplerinin de değişimi ele alınmıştır. Kamusal alana eşit vatandaş olarak çıkma, kadın erkek eşitliğinin sağlanması ve bu noktada eğitim, siyasal hakların vb. elde edilmesi üzerine verilen mücadelenin, 1960'larda kadının aile içi rolleri, doğum kontrol ve kürtaj hakkı, bedeni üzerinde söz sahibi olma noktasında ele alınmaya başlandığı görülmüştür. Kadının kamusal alana, cinsiyet ayrımcılığından muaf şekilde özgürce çıkmaya başlamasıyla birlikte Batılı, modern kadın figürü de beraberinde üretilmiştir. Avrupa'da beyaz kadınların, kadın sorunlarına yönelik mücadelesi, Batı-dışı kadınların sorunlarının da mücadelesi olarak gösterilmiş, feminist kadınların görevi, bu mücadele altında 'öteki' kadınları modernleştirmeye çalışmak olmuştur. Beyaz feministlerin, kültürel, sınıfsal, dini ve etnik farklılıklara göre değil, Batılı kadın anlayışına göre kadın sorunları üzerinde ürettiği söylemler, etnosantrik bir bakış açısını da ortaya koymaktadır.

### 1. Feminizm Kavramı

Feminizm, kökeninde Latince'de kadın manasına gelen "femine" kelimesinden türemiştir (Sevim, 2005:7). Feminizm kavramı üzerine ortak bir tanım yapmak oldukça zordur. Pek çok yaklaşım veya teori, konu üzerine farklı feminizm tanımları getirmiş, ayrıca araştırmacı ve akademisyenler de farklı feminizm tanımları yapmışlardır. Ancak genel bir çerçeve çizmek adına Michel'in Feminizm tanımına başvurulabilir. Michel feminizmi "kadınların kendi aralarında bir dayanışma yaratarak, erkek egemen dünyanın norm ve değerlerine, cinsiyetçi politikalarına karşı başlatmış olduğu mücadele" (Michel, 1993:6-7) olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkarak feminizmin, 18. yüzyılda kendini gösteren, kadınların sorunlarına eğilen; kadının ataerkil yapı içerisinde dışlanışını, ezilişini ele alan ve bu durumun düzeltilmesi için patrial norm ve değerlere karşı mücadeleyi amaçlayan toplumsal bir hareket olduğu belirtilebilir (Doltaş, 1991:83).

Feminizmin mevcut egemen söyleme karşı çıkması, bu düzeni sorgulayarak eleştirilerde bulunması özellikle feodalizmin bitmesi ve kapitalizmin gelişmesi süreciyle paralellik göstermektedir. Sanayileşmenin artışıyla birlikte oluşan yeni toplumdan kendini dışlanmış olarak hisseden orta sınıf kadınların talepleri, feminizmin tarihsel sürecinin başlangıcını teşkil etmektedir. Yeni burjuva sınıfın özgürlük ve eşitlik taleplerine karşı orta sınıf kadınlar da bu hakları talep etmeye başlamışlardır (Aktaş, 2013:60). Kadınların özel alandan kamusal alana çıkışıyla



ilgili sorunların ortadan kaldırılması adına verilen mücadeleler feminist hareketin ilk mücadelesi olarak değerlendirilebilir.

Feminizmin farklı değerlendirmeleri mevcuttur, ancak kadın hareketi adı altında ortak bazı unsurlardan söz edilebilir. Bu noktada Caroline Ramazanoğlu'nun feminizm adına belirttiği ortak özellikler şöyledir:

- Feminizmin tüm türleri kadınları, erkeklere bağımlı kılan bütün ilişki türlerinin değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.
- Feminizm, çeşitli toplumlarda kadınlar için oluşturulmuş olan ve “doğal”, “normal” olarak kabul edilen birçok durumu sorgulamaktadır.
- Feminizm, yalnızca düşüncelerden ibaret değildir. Kadınların çeşitli olanaklara sahip olabilmesi için dünyanın değiştirilmesini, erkekler ve kadınlar arasındaki ilişkilerin dönüştürülmesini amaçlamaktadır. Bu nedenle de feminizm aynı zamanda politik ve eylemsel pratiği olan düşünceler dizisidir.
- Feminizm, kadın ve erkek ilişkilerini dengelemek anlamında edindiği amaçlar ve çözüm yolları ile kışkırtıcı ve eleştirel bir nitelik taşımaktadır.
- Feminizm, kadın-erkek ilişkilerinin niteliği hakkında tarafsız ve nesnel bilgi anlayışından yola çıkmamaktadır. Bu anlamıyla da feminizm, kadınların bilgi birikimleri ve yaşam deneyimleri konusunda ciddi sorular ortaya atarak, aklın, bilimin ve toplumsal teorinin sorgulanmasını amaçlamaktadır (Ramazanoğlu, 1998:26–27).

## **2. Feminizmin Tarihsel Süreci ve Feminizm Dalgaları**

Feminizmin veya feminist teorinin tarihsel sürecinin ve bu sürece bağlı olarak gelişen feminist hareketlerin ne şekilde gerçekleştiğine yönelik farklı perspektifler ortaya konmuştur. Ancak feminizmin tarihsel sürecini genel olarak 18 ve 19. yüzyıllardaki gelişimlerle başlatmak mümkündür. Amerikan Bağımsızlık Bildirisi, Fransa'nın İnsan Hakları Bildirgesi ve Doğal Haklar Teorisinde geliştirilen haklar çerçevesinde kadın ve kadın haklarına yeterince değinilmemesi, kadını özel alana hapseden bir algının varlığı, Batıda kadın hareketinin başlamasını ve feminist grupların oluşumunu sağlamıştır (Taş, 2016:167). Bu gruplar sosyal ve siyasal bazı hak taleplerinde bulunmuşlardır. Özellikle 1792'de İngiltere'de Mary Wollstonecraft'ın “A Vindication of the Rights of Women” (Kadın Haklarının Bir Savunusu) adlı eseri kadınların sanayileşmeyle birlikte ortaya çıkan yeni dünyada kamusal alana çıkma taleplerini dile getiren önemli bir eser olarak literatüre

girmiştir. Bu süreçten itibaren feminizmin ilk dalgası da ortaya çıkmıştır. Feminist hareketlerin gelişim sürecini kronolojik olarak üç dalga şeklinde ele almak mümkündür.

Bunlardan ilki olan birinci dalga feminizmin başlangıcı 18. yüzyıla dayanmaktadır. Kadınlarla erkeklerin eşit olduğu fikri esasında ilk defa Fransız Devrimi sırasında telaffuz edilmiş; akıl, ilerleme bireyselleşme ve eğitimin önemi ve kadın hakları bu dönemde kendini temellendirecek bir felsefi altyapıya sahip olmuştur (Ecevit & Karkıner, 2011:66). İlk dönem feministlerinin genel amacı, beyaz üst ve orta sınıf kadınların dışlanmış olduğu kamusal alana erkeklerle eşit olarak dahil olmasıdır. Bu sebeple birinci dalga feminist hareketini Batı'daki belli bir zümre olan beyaz, üst ve orta sınıf kadınların başlattığı bir hareket olarak görmek mümkündür. Kadınların yaradılış gereği erkeklerle akıl ve muhakeme konusunda eşit varlıklar olduğu, kadının eğitilmesi konusu ve yasal hak talepleri birinci dönem kadın hareketlerinin temel amacını oluşturmaktadır. Kadın ve erkekle ilgili eşitsizlik, kadın vücudunun erkek vücudundan biyolojik olarak farklılığının kadının aleyhine olacak şekilde yorumlanmasına dayanmaktaydı. Bu sebeple ilk feministler insan olmakla cinsiyet arasında bir ilişki bulunmadığı konusunu tartışmış, bu konudaki tabuları yıkmaya çalışmışlardır (Aktaş, 2006).

Bu dönem feminizminin temel mücadele alanı yasal ve kurumsal düzenlemelerle kadın haklarının korunma altına alınması olmuştur. Özellikle çalışma alanında cinsiyet ayırımına son verilmesi, eşit işe eşit ücret ödenmesi, cinsel sömürünün sona erdirilmesi, evli kadınların mal varlığının yasalarla koruma altına alınması, eğitim hakkı ve politik alanda oy kullanma hakkı birinci dalga feminizminin genel talepleri arasında yer almıştır. Bu talepler doğrultusunda bazı gelişmeler yaşanmış, yaklaşık 20 ülkede kadınlara oy kullanma hakkı verilmiştir. Seçme ve seçilme hakkı ve mülkiyet, aile hukuku gibi birçok alandaki yasal düzenlemeler de bu dönemin ürünleridir. Birinci dalga feministlerinin elde ettiği bir başka kazanım da, eğitim ve istihdam bağlamında, özel alan ile özdeşleştirilen kadının kamusal alanda görülmeye başlaması olmuştur (Karadağ, 2012:93). İlk dönem kadın hareketleri sayesinde, yasal alandaki kadın erkek eşitliğini gözeten birçok düzenlemeler elde edilmiş ancak, toplumsal hayatta gerçek kadın erkek eşitliğini topyekün sağlamada yetersiz kalmıştır.

Feminizmin ikinci dalgası olarak adlandırdığımız diğer süreç ise genel olarak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, 1960'larda başlamıştır. Yasal alanda eşitlik, kamusal alana çıkış ve alınan vatandaşlık hakkının erkek egemen yerleşik düzene çözüm sunmadığını fark eden ikinci dalga feministler, hem mücadele konularını hem de mücadele alanlarını köklü şekilde değiştirmiştir. Eskiden siyaset ve femi-

nist mücadele dışı görünen kürtaj hakkı, doğum kontrol araçlarına bedava erişim ve çocuk bakımı gibi konular temel konular haline gelmiştir (Ecevit & Karkıner, 2011:67). Carol Hanish'in "Kişisel olan politiktir" sloganı bu dönem feminist hareketin en önemli sloganlarından biri olmuştur (Kolay, 2015:8). Buradan hareketle ev içi roller, cinsler arası eşitlik, kadının bedeni ve doğurganlığı üzerinde söz sahibi olabilme talepleri ikinci dönem kadın hareketinin mücadele alanlarının başında gelmektedir. Çünkü bu dönem feministlerine göre, kadınlık rolleri sosyalizasyon süreciyle birlikte nesilden nesile aktarılmakta, bazı yasal hakları elde etmeyi başaran kadın yine erkek egemen söylem altındadır. İkinci dalga feminizm dönemini birincisinden ayıran söylemlerden biri de, bütün kadınlar arasında dayanışma üzerine kurulu "kız kardeşlik" (sisterhood) düşüncesinin, birleştirici bir ideoloji olarak ön plana çıkmasıdır (Şerbetçi, 2013). Ancak bu kavram menşei itibarıyla Batı kökenlidir; Batılı feministler uzun süren mücadeleleri neticesinde pek çok haklara ve özgürlüklere sahip olmayı başarmıştır. Tek amaçları bireysel özgürlüklerinin daha da yükselmesi olan Batılı beyaz feministlerin, üçüncü dünya kadınlarıyla aynı sorunları yaşıyor oldukları düşüncesiyle "kız kardeşlik" kavramını ortaya atmaları çelişkili bir durumdur. Bu kavramın çelişkili olması, tüm kadınların sorunlarının evrensel nitelik taşımadığından ileri gelmektedir. Batılı kadının sorunlarının Afrikalı kadının sorunları ile aynı olduğunu düşünmek ve dolayısıyla aynı hak taleplerinde bulunulduğunu iddia etmek, esasında Batı feminizmini diğer toplumların kadınlarına da özgürleştirme adı altında empoze etmek anlamına gelmektedir.

1980'li yılların sonunda ortaya çıkan feminist akıma ise üçüncü dalga feminizm denilmektedir (Tür & Aydın Koyuncu, 2010: 6). İkinci dalga feminizm birincisinin devamı niteliği taşıırken, üçüncü dalga feminizm kendinden önceki akımlara göre bazı farklılıklar ortaya koymuştur. Daha önceki feministlerin, çoğu zaman cinsiyet ayrımına odaklandığını düşünen üçüncü dalga kadın hareketi savunucuları, cinsiyet ayrımına odaklanan bir feminizmin sınıf farklılıklarını ve ırk ayrımını görmezden geldiğini vurgulamışlardır (Walters, 2009:162). Bu nedenle farklı etnik köken ve cinsel tercihlere, sınıfsal farklılıklara yönelmişler ve kadın sorunlarının çeşitliliğine odaklanan bir bakış açısını teorikleştirmeye çalışmışlardır. Üçüncü dalga feminist hareket, benzerlik yerine farklılığa ve farklı kimliklere, evrensel olan yerine yerel olana vurgu yapmıştır. Yerele olan vurgu, feminizm düşüncesinin esasında Avrupa merkezci bir düşünce olmasından ve yerel sorunlar hakkında (sınıf farklılıkları ve ırk ayrımı vb.) söyleyecek sözü olmamasından kaynaklanmaktadır (Şerbetçi, 2013:25). Böyle bir bakış açısının, Batı dışındaki toplumların kadın sorunlarını anlamada yetersiz kaldığını savunan üçüncü dalga feministler, her toplumun kadına

yönelik sorunlarının farklı olacağını düşünerek, evrensel bir bakış açısı yerine yerel sorunlara odaklı bir bakış açısı geliştirmiştir. Dolayısıyla ikinci dalga feminist algının mutlak eşitliği savunduğunu, üçüncü dalga feminist algının ise farklılıklara vurgu yapan bir söylem geliştirdiğini belirtmek mümkündür.

Üçüncü dalga feminizmin içerisinde bazı yaklaşımlardan söz edilebilir. Bunlar; interseksiyonist teori, postmodernist ve postyapısalcı feminist teoriler, postkolonyal feminist teori ve genç feministlerin yeni nesil gündemidir (Colman'dan akt. Türkoğlu, 2015:12). 80'li yılların sonunda feminist taleplerin yerine gelmiş olduğunu düşünen ve artık feminizmin son bulduğunu savunan Postfeminist bir düşüncenin varlığı görülmüştür. Bunun yanı sıra Batı merkezci, kolonyal bir bakış açısını eleştiren, Batı dışı dünyadan gelen tepkilerin Postkolonyal Feminizm adı altında üçüncü dalga kadın hareketi içerisinde yer aldığı belirtilebilir. Ayrıca Siyahi Feminizm, İslamcı Feminizm gibi akımlar da son dönemde ortaya çıkan akımlar arasında yer almaktadır.

### **3. Feminizm ve Kamusal Alan Tartışmaları**

Kamusal alanda kadın-erkek eşitliği tartışmaları ve bu tartışmaların söz konusu Batı-dışı kadının hakları ve eşitliği olduğunda feminizmin nasıl konumlandığı da tartışma konusudur. Ana-akım feminizmin kamusal alanda tüm dünya kadınlarını içine alan bir bakış açısıyla mı kamusal alanda belirlediği yoksa Batılı beyaz kadın figürünü ortaya çıkaran bir kamusal talebini mi öne çıkardığı cevap aranması gereken sorulardır. Habermas'ın kamusal alan olarak nitelediği mekânlar, bir araya gelen topluluğun davranış tarzı, akıl yürütme biçimi ve onlara yön veren konular bakımından farklılık gösterse de, genel olarak hepsi arasında süreklilik kazanma eğilimi taşıyan bir tartışma örgütlenmektedir. Dolayısıyla bir araya gelen insanların statüleri önemsizdir, eşitlik anlayışı söz konusudur. Rütbe ve mevkiler, yerini eşdeğerlik ölçüsüne bırakır (Habermas, 2009:106). Ancak bu kamusal alandaki eşitlik, kadınları da içine alan bir eşitlik olarak anlaşılmamıştır. Zira, Aydınlanma düşünürleri kamusal ve özel alan ayrımını cinsiyet kategorisine göre tanımlamışlardır. J. Locke, kadının erkek tarafından ikincilleştirilmesinin doğadan kaynaklandığını, Machiavelli, kadının “duygusal” olduğunu, Hobbes ise, kadının haklarını kontrat ile kocasına devrettiği için siyasette yer olmadığını belirtmiştir. J.J. Rousseau ise kamusal ve özel alanlarda erkek ve kadın ayrımını sosyal düzenin temel bir özelliği olarak görmektedir (Günüdi Ersöz, 2015:85). Erkek akıllı temsil eden bu fikir, Batı'nın modernleşme süreci boyunca dillendirilmiştir. 18.yüzyılda birinci dalga feminist hareketin başlangıcına kadar, kamusal alan erkek ile, özel alan ise kadın ile özdeşleştirilmiştir. Özellikle Sanayi Devri-

mi ile birlikte kamusal alan ve özel alan ayrımı daha da belirginleşmiştir. Kadın aklının rasyonelleşme sürecine dahil edilmemesine tepki gösteren ilk dönem feministleri, vatandaşlık hakkı, kamusal alana çıkma hakkı, siyasal haklar talebi doğrultusunda mücadele yürütmüşlerdir. Bu mücadele 18. yüzyıl boyunca devam etmiş, kadınlar da, erkekler gibi, birey ve yurttaş olmayı talep etmeye başlamışlardır. Dolayısıyla, Liberal Feminizm'in (birinci dalga feminizm de denilebilir) esas hedefi, kadınların "kamusal" alana girmesini önleyen ve onları eve hapseden yasa ve uygulamaların ortadan kalkmasını sağlamaktır. Batılı modern kadın, tıpkı erkekler gibi, eğitim almak, eşit vatandaş sayılmak, kamusal alana çıkmak, üretmek, çalışmak ve siyasal haklara sahip olmak istemiştir.

Kamusal alanda toplumu yönlendirmenin yolu dinin kamusal alandan çıkarılması sayesinde olmuştur. Önceden özel alana ait olarak nitelendirilen ekonomi ve eğitim kamusal alana taşınmış; kamusal alanda yaşanan dinin ise özel alana çekilmesi işlevi gerçekleşmiştir. Bunun sebebi kamusal alanın insanın anlam ve inanç dünyasına ait bir yer olmadığı, herkesin eşit ve tek tip olarak var olduğu bir alan olduğu düşüncesinin hakimiyetidir. Kamusal alan, özel alandan kendisini özerkleştiren bireylerin alanı olarak kabul edilmiştir (Kentel, 2008:31). Dinden soyutlanmış bir toplumun daha edilgen bir toplum olacağı düşüncesi Batının merkezi düşünceleri arasında yerini almıştır. Bu sebeple sekülerlik, kamusal alanın temel bir niteliği olarak görülmüştür. Türkiye'de ise kamusal alan kavramı, toplumsal yaşamımızda her kesimden insanın eşit bir biçimde yer aldığı bir alanı değil, devlet ideolojisinin topluma empoze edildiği bir alanı simgelemiştir. Kamusal alan, Türkiye'de resmi bir alana işaret etmektedir. Bu sebeptendir ki Türkiye'de "kamu" dendiğinde akla ilk başta devlet idaresi, organları, kuruluşları, görevlileri ya da etkinlikleri gelmektedir. Kamusal alanın bu şekilde algılanmasının altında yatan sebep, kamusal alanın devlet ideolojisinin topluma empoze edildiği bir alan olmasıdır. Laiklik anlayışı, Türkiye'nin modernleşme anlayışını belirleyen bir eksen olmuş, kamusal alanın içi de bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Türkiye'de kamusal alanın seküler ve evrensel olması konusunda Fransız laikliğiyle benzerlik göstermektedir; kişiler kamusal mekanlara girerken yerel ve dini kimliklerini bırakmakla yükümlüdürler (Göle, 2013:22-23). Laiklik kavramının kamusal alanda kullanılması kamusal adına önemli görülmüş, kendilerini laik olarak tanımlayan ve devletin üst kademesinde yer alanlar, Batılı, modern bir kamusal alan yaratma düşüncesine gitmişlerdir. Bunun için, kendi düşüncelerinin bir uygulaması olarak dini değerleri, İslami yaşam tarzını kamusal alandan çıkarmaya çalışmışlardır. Türkiye'de laik kesim için sekülerlik kavramı, İslami söylemlerin kamusal alandan tümüyle uzaklaştırılması için kullanılan bir kavram olmuştur.

“Sekülerleşmenin ve gündelik yaşamın dünyevi değerler çerçevesinde kurulması hep Batılı yaşam tarzının bir parçası olarak algılanmış, Batılı yaşam tarzını ve Batılı değerleri benimsemeyenler ve bunlara karşı direnenler ise egemen durumdaki resmi kamusal alandan dışlanmışlardır” (Yardım, 2018:161). İslami yaşam tarzının kamusal alandan çıkarılması gerektiğinin bir örneği olarak, 1923’te İskenderiye’de düzenlenen bir konferansta bir grup feminist başörtülerini çıkarak denize atmış, böylece kadınların baskı altında olmadıkları ve kamusal görünürlüğe kavuştukları yeni, modern (seküler) bir Mısır hedefini sembolize etmeyi amaçlamışlardır (Informationszentrum Welt, 2013).

Kamusal alana ait bu laik düşüncede, Türkiye’de kamusal alan (resmi alanlar, kuruluşlar, organizasyonlar), dini (İslam) simgeleyen her türlü görüntüden kurtulmak istemiştir. Bu sebeple başörtülü kadınların eğitim, çalışma hakları ellerinden alınmış, bu haklardan uzaklaşmak istemeyenler ise başlarını açarak kamusal alana girmek durumunda kalmışlardır. 28 Şubat süreci, kendini dindar olarak tanımlayan, örtülü kadınların kamusal alandan dışlanması somut örneği olmuştur. Bu süreçte, Batı’da ortaya çıkan feminizmin savunduğu ilkelerin, hak taleplerinin, eğitim, eşitlik, kamusal alanda var olma haklarının, Türkiye’de başörtülü kadınlar özelinde bir hak olmaktan çıkarıldığı görülmüştür. Bu durum karşısında Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren Türkiye’de de feminizmin ilkelerinin savunuculuğunu yapan ve kendilerini Cumhuriyet feministleri, laik feminist olarak adlandıran kadın gruplarının başörtülü kadınların haklarını savunmak bir yana, rejimi destekleyen bir tavır takındıkları görülmüştür. 1980’lerden itibaren ise Türkiye’de örtülü kesimin sesi olan İslamcı Feminizm ortaya çıkmıştır. Bir tarafta laiklik temelinde başörtüsünün özgürlüğü kısıtladığı ve dini bir simge ile kamusal alana çıkılamayacağını savunan feminist hareket, diğer taraftan ise özgür tercihiyle örtünen kadının kamusal alanda özgürce var olması gerektiğini savunan feminist hareket arasında bir ikilik yaşanmıştır (Çelik, 2016). Batı’da olduğu gibi Türkiye’de de var olan “Beyaz Feminizm”, yalnızca Batı’nın çağdaş ilkelerine uyan, seküler, üst ya da orta sınıfa mensup, kendini Türk olarak tanımlayan, sol ya da liberal kategorideki insanların hareketini temsil etmektedir. Bu kesimin öncülüğünü yaptığı feminist hareket, Türkiye’de yaşayan “öteki” kadınların her türlü haklarını ve kamusal alan taleplerini temsil eden bir fikrî hareketten oldukça uzak bir yapıdadır.

#### **4. Beyaz Feminizm’in ‘Öteki’ Kadın Algısı**

Makalenin bu bölümünde, diğer bölümde değinilen Beyaz Feminizm konusu, özellikle üçüncü dalga feminizm ile birlikte görülen Postkolonyal Feminizm altında irdelenmiştir. Postkolonyal teori, sömürgeciliğin bıraktığı mirası sorunlaş-

tıran bir dizi felsefi ve edebi teoriyi içine almaktadır. Batı tarihinin büyük oranda, Avrupalı kuvvetlerin beyaz ve Batılı olmayan diğerlerini sömürmelerinin tarihi olduğu görüşü, postkolonyal çalışmaların bütün biçimleri için esas teşkil eder (Weedon, 2014:88).

Sömürgeciliğin yaygın olan tanımı, “geri kalmış” toplumların uygarlaşabilmeleri için geçici bir politik ve ekonomik egemenliğin gerekli olduğunu öneren “medenileştirme misyonu”dur. Böylelikle “gelişmemiş” toplumlar, kendi kendilerini uygun bir şekilde yönetme kapasitesine erişecekleri medeni ve batılı bir noktaya doğru “ilerlemiş” olacaktırlar (Saluk & Özer, 2010). Sömürgecilik sonrası teori ya da ‘postkolonyal eleştirel teori’ nin çıkış noktası kolonyal /sömürgeci zamanlardan kalma ekonomik, toplumsal, kültürel, psikolojik ve dilsel kalıntılar üzerinde mücadeledir. (Mishra, 2014:197). Postkolonyal Feminizm ise, Avrupa-merkezli Beyaz Feminizm’in farklılıklara kayıtsızlığını, renk körlüğünü, tümleyici kimlik eğilimini, evrenselci feminizm anlayışını reddederek sömürgeci anlayışın yeniden üretilmesine karşı uyarıda bulunur (Mishra, 2014:201). Dolayısıyla Postkolonyal Feminizm, Batı-dışı kadınların toplumsal, kültürel veya ekonomik yapılar tarafından ikincil konuma getirilmesi durumunu eleştiren bir teoridir. Bu teori, Batılı feministlerin üçüncü dünya kadınlarının taleplerine yönelik yaptıkları okumayı yapı söküme uğratan bir teoridir aynı zamanda. Postkolonyal feministlerin amacı, Batının öne çıkardığı özgürlük ve ilerleme kavramları üzerinden, üçüncü dünya kadınlarının cahil, eğitimsiz ve dinlerin mağduru olarak resmedilmesine karşı bir mücadeledir. Avrupa-merkezci bakış açısı üçüncü dünya kadınlarının sorunlarının anlaşılmasına değil, Batılı hümanist söylemin otoritesini kurmaya yaramaktadır (Mohanty, 2003). Dolayısıyla üçüncü dalga feminizm ile birlikte 80’lerden itibaren, üçüncü dünya kadınlarının sorunları üzerinde durulmuş ve ana-akım (mainstream) feminist teorisyenlerin (beyaz, orta sınıf ve Batılı kadınlar) bir eleştirisi yapılmıştır.

Batılı feministler, Doğudaki “kız kardeş (sisterhood)” lerini içinde buldukları sorunlardan kurtarmak için, kendileriyle aynı yolu izlemesi gerektiğini düşünerek modernleştirme görevi üstlenmişlerdir. Bu görevde, “suskun” kalan Doğu kadınlarının sesi olmak ve onları “kurtarmak” düşüncesi hakimdir. İşte bu düşünce Postkolonyal feministler tarafından ağır bir dille eleştirilmiştir. Postkolonyal feminist eleştiriye göre, eğer Batı feminizmi Avrupa-merkezci bir düşüncenin dışına çıkmak istiyorsa, öncelikle kadınların toplumsal ve kültürel koşullarını dikkate almalıdır. Batılı olmayan metinleri okumak, üçüncü dünya kadınlarını kendi bağlamlarında anlamak adına önemli bir adımı teşkil etmektedir. Aksi takdirde, üçüncü dünya kadınlarının farklılıklarını göz ardı etme durumu, bölge kadınları-

nın feminizmi, Batı feminizmi olarak görmelerine, dolayısıyla İslam-dışı, Hint-dışı gibi şekillerde nitelendirmelerine yol açmaktadır (Weedon, 2014:94). Ancak ‘kurtarılması gereken kadın öznenin inşası’ sürecinin yalnızca Batı tarafından üretilen bir şey olmadığını, hedef ülkelerdeki öznelerin de bu sürece dahil edildiğini belirtmek gerekir. Hedef ülkelerdeki üst ve orta sınıf kadınlar kendi toplumlarındaki kadınları temsil ettiği iddiasını taşımaktadırlar (örneğin Türkiye’deki laik feminist kuruluşlar). Bu sınıfın Batı ile kurduğu iletişim, evrensellik iddiasını haklı çıkarılmaktadır. Bu sayede Batı, inşa edilen kadın kurban üzerinden hem Doğu’ya müdahale eder, hem de bu müdahalesinde haklı olduğunu Batı-dışı bağlantı noktalar (kadın kuruluşları) üzerinden Batı-dışı toplumlara dayatır (Balcı, 2017:81).

Cihan Aktaş Beyaz Feminizm’i, oryantalist feminizm olarak da ifade etmekte ve şöyle demektedir: “Feminizmin ‘özel’ kadın varsayımı, özellikle Batılı olmayan toplumlarda baskı altında kalan ve ezilen kadınlara yönelik sorgulamaların gücünü zayıflatmakta hatta bu sorgulamaları önemsizleştirmektedir. Başörtüsüne karşı gösterilen tepki ya da başörtüsü yasaklarının feministler için bir sorun olmaması, özel kadın varsayımıyla yakından ilgilidir. Bu varsayımsal özel kadın, Batılı ve beyazdır. Özel kadın belirli bir dilde konuşur, belirli şekilde giyinir, belli ürünleri tüketir, vs. Onun özel statüsü, tikellerini evrensele çevirme etkisine sahiptir; onun tikel bir tarzda var oluşu, bütün kadınların var oluş tarzı gibi algılanmaktadır. Bunun sonucu ise şudur: Özel kadının özelliklerini paylaşmayan kadınlar sanki daha az kadın olmaktadır” (Aktaş, 2006:1). Daha az kadın olduğu kendisine hissettirilen “öteki” kadın, Beyaz kadın modeline ulaşmaya çalışmakta ve bunun için de öncelikle kendinde olanlara yönelik bir olumsuzlamaya gitmektedir. Bunun örneği olarak Türkiye’de laik feministlerin, beyaz kadın modeline uymak için, kendi kültüründe olan “öteki” tüm kadınları olumsuzlamasını ve daha aşağı pozisyonda, ezik, cahil kadınlar olarak tanımlamasını görebiliriz. Türkiye’de başörtüsünün, feministler için bir sorun olmaması, kendilerini kurtulmuş ve özgür sayan kadın tanımıyla ilgilidir. Bu kadın örtüsüz beyaz kadındır ve aynı dili konuşmak, aynı şekilde giyinmek durumundadır. Dolayısıyla örtülü kadın bu profile uymadığından, feministler için yalnızca kurtulması ve özgür olması için çaba harcaması gereken kadın olarak görülmektedir. Söz gelimi ABD’nin Afganistan işgalinin bir yönü de Afganlı kadın haklarının sağlanması idi ve bunun için ABD’li feministler bu işgali desteklemişlerdi. Lila Abu-Lughod, “Müslüman kadınları kurtarma” retoriğinin, ABD’nin Afganistan’a yönelik militarist saldırıları nasıl meşrulaştırdığından bahsetmektedir. Bu retoriğe göre Afgan kadınlar ABD’nin askeri müdahalesi sonucunda kendi hapisanelerinden kurtulmuş ve özgürleşmişlerdir (Abu-Lughod’dan akt. Saluk & Özer, 2010). Ancak, bugün



Afganlı kadınların durumunda bir değişiklik olmadığını görmemiz mümkündür. Dolayısıyla Batı-dışı toplumlara yönelik geliştirilen eşitlik, özgürlük gibi söylemlerin, sömürgeci anlayış ile iç içe geçtiği görülmektedir.

Ayrıca bu durumu, Batı'nın Müslümanları baskı altında tutabilmesi adına İslamiyet'in kadınları aşağıladığı yönünde bir söylem geliştirmesiyle açıklayabiliriz. Bu söylem, dünyada Müslüman olan ve kendi seçimleriyle başını örten milyonlarca kadının kadınlık algısını cehaletle ve kandırmayla izah etmek olur (Aktaş, 2006:15). Toplumda kadın ve erkek arasındaki eşitsizliklerle mücadele için 17. yüzyılda ortaya çıkan feminizm farklı dalgalanmalar yaşasa da kadınlara her alanda özgürlük ve eşitlik gibi ortak hedefleri paylaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte beyaz feministler kendileri gibi, yani Batılı beyaz kadın profiline girmeyen kadınları dışladıkları bir sır değildir. Etnosantrik bir anlayışla farklı din, dil ve etnisiteye sahip kadınlar başka kadınlar tarafından ötekileştirilmektedirler: "Biz" olan Batılı beyaz kadın ile "öteki" olan diğer kadınlar. Beyaz feministler için Müslüman kadın "öteki" kadın grubunda yer almaktadır ve mensup olduğu dinin ataerkil, kadını sömüren ve ezen bir din olduğundan dolayı haklarının savunulması için her şeyden önce başörtüsü gibi dini simgelerinden arınması gerektiği fikri yatmaktadır. Beyaz feminizme göre Müslüman kadının görünürlüğü laiklik prensibiyle örtüşmemektedir. Müslüman kadını başörtüsünden dolayı dışlamasını "özgürlükler" adına yapması da bir başka trajikomik durumdur. Fransa'da 2004 tarihinde yasalaşan başörtüsü yasağına verdikleri desteği de bu pencereden değerlendirmek gerekir (Yardım, 2016:1286-287).

Beyaz Feminizm'in özellikle İslam dünyası söz konusu olduğunda Batı'nın yetke kurma pratiklerinde merkezi bir rol oynadığını belirten Leyla Ahmed (Women and Gender İslam), 'öteki erkeğin ve onun kültürünün' sömürgeci feminizm tarafından nasıl yeniden kurgulandığını ve ahlaki haklılaştırma olarak devreye girdiğini anlatır. Buna göre, Batılı feminist anlayış, beyaz erkeğin egemen statüsüne karşı bir meydan okuma iken; söz konusu Batı-dışı toplumlar olduğunda beyaz erkeğin sömürme çabasında 'uysal bir hizmetliye' dönüşmektedir (Ahmed'den akt, Balcı, 2017:81). İşte Batılı, beyaz kadının seçkinci bakış açısı bu noktada, kendi temel düşüncesiyle çelişmektedir. Doğulu kadın, batılı kadının gözünde eksik ve kusurlu bir kadın olarak tanımlanmaktadır. Beyaz feministler Afrikalı, Asyalı, Ortadoğulu, Müslüman veya farklı dinlere mensup kadınları Batı'nın ilerleme fikrine göre özgürleştirme yoluna gittiğinde ise etnosantrik bir bakış açısı ortaya koymaktadır.

Etnosantrik bakış açısının diğer bir örneği de "kültürel melezeleşme" kavramının anlamlarında gizlidir. Bu kavram, küreselleşmeyle birlikte, toplumların

kültürlerinin küresel sistemdeki başka toplumlarla etkileşim halinde olmasının bir sonucu olarak tanımlanmaktadır (Hall, 1993:57). Ancak ortaya çıkan ya da çıkacak olan melezlik, “merkez-çevre” kavramının bir görüntüsünü teşkil etmektedir. Merkezde olan Batı’dır ve Batı’nın dışındakiler çevreyi oluşturmaktadır. Çevrenin içinde olanlar, kültürel olarak Batı’ya uzak bir görünüm sergilemektedir. Bu uzaklığı kapatabilmenin yolu merkeze yaklaşımdan geçmektedir. Merkezdeki benzeyebilme çabası, kültürel melezleşme olarak görülmektedir. Batılı beyaz feministlerin, Batı dışı toplumdaki kadınların yaşadıkları deneyim, baskı ve sorunların, kendi sorunlarıyla aynı olduğunu varsayması, kültürel melezlik konusunda Batı-merkezci bir tavrı ortaya koymaktadır. Bu noktada Postkolonyal Feminizm, ana-akım feminizmin tutumunu eleştirmekte ve her toplumun kendine özgü kültürü, düşüncesi veya pratiği olduğuna, bu sebeple de bu farklılıkların göz önünde bulundurulmasıyla gerekli yöntemlerin sağlanması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Son olarak Türkiye’deki kadın ve kız çocuklarına yönelik geliştirilen projelerin de Beyaz Feminizm’in Batı-dışı kadınlara yönelik geliştirdiği sömürgeci söylemi besleyen projeler olduğundan bahsedilebilir. Kadın hakları, kız çocuklarının okula gönderilmesi, toplumsal cinsiyet eşitliği gibi tartışmalar üzerinden şekillenen sivil toplum kuruluşlarının ve bu kuruluşların geliştirdikleri projelerin, bu projelerde görevli kadınların, Batılı modern kadın figürü üzerinden farklı tahakküm biçimleri geliştirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla gerçekte bu projelerin kimin yararına olduğu ve kimleri güçlendirdiği sorusu gündeme gelmektedir (Saluk & Özer, 2010). Batı’da yaşanan kadın hareketleri, teorik olarak çeşitli düşünce akımlarından etkilenecek gelişmiş iken; Türkiye’deki kadın hareketleri ise daha ziyade İslamcılık, Ulusçuluk ve Batılılaşma düşünceleri ekseninde gelişmiş ve kadının çağdaşlaşma projesinin nesnesi olarak kabul gördüğü bir yaklaşım benimsenmiştir (Yardı, 2018:153). Genel olarak kadınların kentli ve kırsal, eğitimli ya da eğitimsiz, çağdaş ya da çağ dışı olarak adlandırılması Batılı Beyaz kadın figürünün Türkiye’de ve diğer Batı-dışı toplumlarda bıraktığı etkinin bir sonucudur. Kadınların kültürel zenginliklerinin önemsenmemesi, geçmiş deneyimlerin boş ve gereksiz bilgiler olduğu; önemli olanın modern bilgi temelinde yetişecek, kentli, Batılı, modern giyimli kadın modeli olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Bu modele uymayan kadınların yeterince kadın olmadığı, kamusal alan özgürlüğünden yoksun, kurtarılmayı bekleyen kadınlar olarak kodlanmasına ve Beyaz Feminizm’in hiyerarşisini yeniden üretmesine neden olmaktadır.

## SONUÇ

Feminizm, 18. yüzyılda Batı’da ortaya çıkan, kadının siyasal ve toplumsal haklar bakımından erkeklerle eşit olması gerektiğini öne süren bir akımdır. Feminizmin tarihsel süreci içerisinde birinci dalga olarak tanımlanan ilk dönem kadın hareketleri, Fransız Devrimi ve Amerikan Devrimi bağlamında başlamış ve 1960’lara kadar devam etmiştir. İlk Dönem feministlerinin vurgusu kadın erkek eşitliği, eşit vatandaş sayılma, eğitim, kamusal alan ve siyasal hak talepleri üzerine olmuştur. Ancak 1960’larla birlikte ortaya çıkan yeni bir dalga, ilk dönem feministlerini -bunlara Liberal Feministler de denir-, yalnızca kamusal alana eşit şekilde çıkma ve siyasal hak talepleri üzerinde durma konusunda eleştirmiştir. Kadınların ikincileştirilmesinin asıl sebeplerinin aile içi ilişkiler, cinsellik ve doğurganlık, istenmeyen gebelikler gibi konularda aranması gerektiğini savunan ikinci dalga feminizm, esas mücadelesini bu alanda yürütmüştür. 1980’lere kadar devam eden bu süreçte ortaya çıkan feminist hareketlere ana-akım (mainstream) feminizm denilmiştir. Bu şekilde adlandırılmasının sebeplerinden biri, 80’lerle birlikte ortaya çıkan üçüncü dalga feminizmin varlığıdır. Bu dalga, ana-akım feminizmi, üst veya orta sınıfa mensup beyaz kadınların feminizmi olmakla ve sınıf farklılıklarını, ırk ayrımını görmezden gelmesi hususunda eleştirmiştir. Üçüncü dalga feminizm içerisinde ortaya çıkan Siyahi Feminizm, İslamcı Feminizm, Postkolonyal Feminizm gibi hareketler, Beyaz Feminizm’e karşı söylemler geliştiren fikirler üretmiştir. Özellikle Postkolonyal Feminizm, üçüncü dünya kadınlarının sorunlarının ve taleplerinin ne olduğundan ziyade, Batılı feministlerin anlattığı gibi olmadığı noktasına vurgu yapmış ve ana-akım düşüncüyü yapı bozumuna uğratmıştır. Bu düşünce bağlamında Beyaz Feminizm, Avrupa-merkezci bir bakış açısıyla tüm dünya kadınları adına teoriler geliştirmekte, kültürel, sınıfsal ve inanca bağlı farklılıklardan kaynaklanan problemlere göz yummaktadır. Batı’nın durduğu yerden bakıldığında Doğulu kadınlar katı inançları veya kültürleri nedeniyle baskı altında duran, ekonomik anlamda bir erkeğe bağımlı, eğitimsiz bir kadın şeklinde algılanmakta ve Doğulu kadının “suskunluğu” Batılı kadının söylemleri üzerinden seslendirilmektedir. Ancak bu yöntemin, Batılı kadınların sorunlarına çözüm olsa bile, Batı-dışı kadınların sorunlarına da çözüm olacağını düşünmek etnosantrik bir bakış açısına yol açmaktadır. Eğer Batılı feminist söylem, Batı-dışı kadınların, kadınlık sorunlarını gerçekten sahiplenmek ve çözüm üretmek istiyorsa, homojenleştirici bir bakış açısıyla tüm kadınların modernleştirilmesi çabası yerine, kültürel görecelik bakışı sergilemeli, farklılıkların sesi olmayı hedeflemelidir. Aksi durumda, “öteki” kadın algısını üretmeye ve bu kadınların ezilmesini sistematikleştiren bir süreç içerisinde kendi iktidarını korumaya devam edecektir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, C. (2006). Feminizmin Beyaz Batılı Kadın Seçkinciliği, *Uluslararası İnsan Haklarında Yeni Arayışlar Sempozyumu*, ss. 1-20.
- Aktaş, G. (2013), Feminist Söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir toplumda Kadın Olmak, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi Cilt: 30, Sayı:1*, ss: 53-72.
- Balcı, A. (2017). Sömürgeci Feminizm: Ortadoğu’da ‘Kurtarılacak’ Kadın Öznenin İnşası, *Ortadoğu Analiz Dergisi Cilt:9, Sayı: 78*, ss: 80-81.
- Doltaş, D. (1991). Feminizm Açısında Sekizinci Günah ve Bir Cinayet Romanı, *Toplum ve Bilim*, Sayı:53, ss: 83-95.
- Ecevit, Y, Karkıner, N. (Ed.). (2011). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Göle, N. (2013), *İslamın Yeni Kamusal Yüzleri*. 4.Bsk. Metis Yayınları: İstanbul.
- Günündi Ersöz, A. (2015). Özel Alan / Kamusal Alan Dikotomisi: Kadınlığın “Doğası” Ve Kamusal Alandan Dışlanmışlığı, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi Cilt:18, Sayı:1*, ss: 80-102.
- Habermas, J. (2009). *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü*. 8.Bsk. İletişim Yayınları: İstanbul.
- Hall, S. (1993). Melez Şahsiyetlerimiz. *Birikim Dergisi*. (Ö. Gökmen, Çev.), Sayı:45-46, ss. 54-57.
- Mıshra, R.K.. (2014). Sömürgecilik Sonrası Feminizm: Farklılığın Ötesine Bakabilmek, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (E. Öztürk, Çev.). Sayı:6, ss:193-207.
- Michel, A. (1993). *Feminizm*, İletişim Yayınları: İstanbul.
- Mohanty, C.T. (2003). “Under Western Eyes” Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles, *Signs Cilt:28, Sayı:2*, ss:499-535.
- Kentel, F. (2008). Bir Direnişin Anatomisi: Teorinin Raconunu Bozan ‘Başörtüsü’. N.Akbulut (Ed.). Örtülemeyen Sorun Başörtüsü: Temel Boyutları ile Türkiye’de Başörtüsü Yasağı Sorunu, ss.27-62. Akder Yayınları: İstanbul.
- Karadağ, A., Sabancılar, S. (2012). Toplumsal Cinsiyet’ten ‘Çoklu Kesişen Farklılıklar’a Küreselleşme ve Kadın, *Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi-II: Küresel Değişim ve Demokratikleşme*, ss. 90-101.
- Kolay, H. (2015). Kadın Hareketlerinin Süreçleri, Talepleri ve Kazanımları, *EMO Kadın Bülteni*, Sayı:3, ss. 5-11.
- Ramazanoğlu, C. (1998). *Feminizm ve Ezilmenin Çelişkileri*. 1.Bsk. Pencere Yayınları: İstanbul.
- Saluk, S. Özer, V. (2010). Sömürgeci Feminizm(Ler): Türkiye’de Projecilik Ve Kadınlar Arası Tahakküm Biçimleri, *Bü’de Kadın Gündemi*, Sayı:18.
- Sevim, A.(2005). *Feminizm*, 1. Bsk. İnsan Yayınları: İstanbul.
- Şerbetçi, D. (2013). *Postkolonyal Feminizm Bağlamında “Küresel Kız Kardeşlik” Kavramının İncelenmesi: Hindistan Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

*Beyaz Feminizm ve Öteki Kadınlar*

- Taş, G. (2016). Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri Ve Dönüşümleri, *Akademik Hassasiyetler Dergisi Cilt: 3, Sayı: 5*, ss. 163-175.
- Tür, Ö., Aydın Koyuncu, Ç. (2010). Feminist Uluslararası İlişkiler Yaklaşımı: Temelleri, Gelişimi, Katkı ve Sorunları. *Uluslararası İlişkiler Dergisi Cilt 7, Sayı: 26*, ss: 3-24.
- Türkoğlu, E. (2015). *Uluslararası İlişkiler Kuramında Feminizm* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walters, M. (2009). *Feminizm*, 1.Bsk. Dost Ev: İstanbul.
- Weedon, C. (2014). Post-Kolonyal Eleştiri, *İştiraki Dergisi*, Sayı: 5-6, ss.87-100.
- Yardım, M. (2016). “İrkçilik ve Ayrımcılığa Karşı Postkolonyal Feminizmin Çoğulcu Bakışı”, *Sosyal Hareketler Çağı*, 275-289.
- Yardım, M. (2018). Dünyada ve Türkiye’de Feminist Hareketler ve Güncel Durumları. D.Şenol ve H.E.Kaya (Ed.). *Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi*, ss.141-164. Lisans Yayıncılık: İstanbul.
- Elektronik Kaynaklar
- Çelik, A. (2016). İslami Feminizm: Türkiye’de Başörtüsü ve Türban, (Erişim Tarihi: 08.02.2018). <https://indigodergisi.com/2016/07/islami-feminizm-feminizm-hareketleri/>
- Informationszentrum Welt, (2013). (Ş. Talia, Çev.). *Kadın Düşmanlığı Mısır Kültürünün Bir Parçası*, (Erişim Tarihi: 08.02.2018) <http://www.amargidergi.com/yeni/?p=766>

## TÜRKİYE’DE TARİH ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN PROBLEMLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA\*

Hülya SADIK YILMAZ\*\*

Halil Ersin AVCI\*\*\*

### Özet

*Bu çalışmanın amacı ülkemizde tarih öğretimine ilişkin yaşanan problemleri mevcut literatür ışığında değerlendirmektir. Bu amaçla yaşanmakta olan sorunların geçmişten günümüze kadar bir değerlendirmesi yapılmış ve tarih öğretimi çerçevesinde ortaya çıkan problemler çeşitli başlıklar altında gruplandırılarak tartışılmıştır. Buna göre ülkemizde tarih öğretiminde karşılanan problemler: tarih öğretiminin amaçlarından kaynaklanan problemler, tarih dersi kitaplarından ve müfredattan kaynaklanan problemler, ders materyallerinin eksikliğinden kaynaklanan problemler, tarih öğretmenlerinin eğitimindeki eksikliklerden kaynaklanan problemler, tarihi mekânlara kullanılmamasından kaynaklanan problemler, yöntem ve teknik seçiminden kaynaklanan problemler olarak gruplandırılabilir. Sonuç olarak bu problemler çerçevesinde tarih öğretiminin yeniden gözden geçirilmesi ve ülkemizde hâlihazırda uygulanmakta olan yeni öğretim anlayışı kapsamında tarih dersinin öğretimindeki özel durumları da göz önünde bulundurmak suretiyle etkili bir tarih öğretimine ulaşılabileceği sonucuna varılmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** eğitim, müfredat, tarih, tarih öğretimi

Gönderilme Tarihi: 08.07.2018

Kabul Tarihi: 12.12.2018

\* Bu makale birinci yazarın “Tarih öğretmenlerinin Tarih Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı yüksek lisans çalışmasının bir bölümüne dayanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Doktora Öğrencisi, hulya2129@hotmail.com

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, halilersinavci@gmail.com

## **A RESEARCH ON ENCOUNTERED PROBLEMS IN HISTORY TEACHING IN TURKEY**

### ***Abstract***

*The aim of this study is to evaluate the encountered problems of history teaching in view of the current studies in Turkey. For this reason the encountered problems from past to present are evaluated and these problems are classified based on several titles and discussed. In this framework, the encountered problems with history teaching in Turkey were the problems arising from history teaching aims, the problems arising from curriculum of the history course, deficiencies of course materials, the problems arising from deficiencies in education of history teachers and selected method and technique. In addition, another important problem; the historical places are not used in history teaching in Turkey. As a result we have confirmed that in framework of the problems mentioned, the history teaching in Turkey have to be re-looked over and be handled in within of context of the new teaching approach functioned in the current curriculum in our country. We can reach the effective history teaching, taking into consideration that the history teaching has a special situation in that process.*

**Keywords:** *education, curriculum, history, history teaching*

**Giriş**

Geçmiş merak etmek, insanoğlunun temel özelliklerinden biridir. Bu nedenle her dönemde gerek dini mekânlarda gerekse de saraylarda gençlere geçmişe ilişkin bilgiler verilmiştir. Daha sonraki dönemlerde, farklı tarih anlayışları ve toplumların kendi düşünce özellikleri doğrultusunda eğitim kurumlarında tarih öğretimi önemli olmuştur (Çağlayan, 1981: 29). Batı tarihçiliği geleneği Heredotos (İ.Ö. 4.yüzyıl) ve Thukydides (İ.Ö. 4. Yüzyıl) ile Eski Yunan’a; Livius, Tacitus ve Plutarkhos (İ.S. 50-120) ile de Roma İmparatorluğu’na uzanır. Her ne kadar önceleri Ön Asya denetim olaylarının kaydına, kral listeleri gibi malzemelerin toplanmasına rastlanmışsa da tarihsel düşüncenin eski Yunan’da çıktığı gözlenmiştir (Özbaran, 2002: 66). Safran’a (2002) göre dünyada tarih, başlangıçta hükümdar adaylarını idarecilik sanatına hazırlamak için uygulanan bir disiplin olmuştur. Buna ilaveten o tarihi, geçmişte klasik dillerin öğretimi için ihtiyaç duyulan araçları-gereçleri sağlayan bir yardımcı olarak kaldığı da sözlerine ilave etmiştir. Ayrıca Safran’ın da belirttiği gibi 16.yüzyıldan itibaren ise tarih araştırmaları, dini kaynakların anlaşılması noktasında önemli bir araç olmuştur (Safran, 2002: 76).

Osmanlı döneminde Tanzimat fermanından önce tarih öğretiminde genel tarih dersleri ile birlikte Osmanlı ve İslam Tarihi dersleri veriliyordu. Bu anlayış, bazı değişikliklerle birlikte Cumhuriyet dönemine kadar devam ettirilmiştir. Bununla birlikte batılılaşma hareketleri hem tarih yazımında hem de öğretiminde önemli değişimlere yol açmıştır (Çapa, 2012: 1). 1869 yılında Saffet Paşa’nın ilk Maarif Nazırlığı döneminde hazırlanan ve yayımlanan Maarif-i Umûmiye Nizamnamesinde ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerindeki mekteplerde tarih derslerine yer verilmiştir. Bu dersler Sıbyan mekteplerinde “Muhtasar Tarih-i Osmanî”, Rüşdiye mekteplerinde “Tarih-i Umûmî ve Tarih-i Osmanî”, Kız Rüşdiye mekteplerinde “Muhtasar Tarih ve Coğrafya”, İdadiye mekteplerinde “Tarih-i Umûmî”, Sultanî mekteplerinde “Tarih”, ve Dârümuallimînin Rüşdiye şubesinde “Tarih-i Umûmî” adıyla belirlenmiştir (Kayaoğlu, 2001: 425-435). Aynı şekilde Tanzimat dönemiyle birlikte tarih öğretiminde kullanılmak üzere birçok tarih ders kitabı hazırlanmıştır (Çapa, 2012: 1). 1890 yılında II. Abdülhamit döneminden itibaren tarih öğretiminde kısıtlamalara gidildiği anlaşılmaktadır. Nitekim Çapa’nın (2012:7) Baymur’dan aktardığı gibi 1893 yılında çeşitli eğitim kademelerinde genel tarih derslerine yer verilmemiştir (Baymur, 1945: 7-10). İkinci Meşrutiyet, tarih öğretimi ve yeni kitapların hazırlanmasına olanak sağlayacak gelişmelere yol açmıştır. İkinci Meşrutiyetle birlikte gelişen uygun ortam, birçok ders kitabının hazırlanmasını ve tercüme edilmesini sağlamıştır. Buna



ilaveten bu dönemde tarih öğretim metotları konularında yazılar yayınlanmıştır (Çapa, 2012: 9).

1921 yılında bir eğitim müfredatını düzenlemek için toplantılar yapılmış, ancak bu yıllarda tüm ağırlık Milli Mücadeleye verildiğinden etkili bir uygulamaya geçilememiş ve eski programların uygulanmasına ve aynı ders kitaplarının okutulmasına devam edilmiştir (Şimşek, 2012). 1924 yılında ilkokul, ortaokul ve lise programları yeniden düzenlenmiş ve eğitim kademelerine uygun ders kitapları hazırlanmıştır (Çapa, 2002:40). 1943, 1949, 1974 ve 1982 yıllarında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarında yapılan görüşmeler ve alınan kararlar önemli olmuştur (Şimşek, 2012:1). 1961 yılında toplanan komisyon ilkokul programlarında yapılması gereken değişiklikleri kapsayan bir raporu milli eğitime sunmuş ve tarihle ilgili konuların işlenişinde ise 1958 yılındaki tarih öğretim programının ilgili maddeleri esas alınarak aynen devam ettirilmiştir. Buna göre “Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık” dersleri “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında bir araya getirilmiştir (Ata, 2002: 46)

1976-1977 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere bir öğretim programı üzerinde çalışılmış ve kabul edilmiştir. Bu programın genel amaçları temelde öğrencilere genel tarih kültürü ve bilinci kazandırmayı hedeflemiştir. Ek olarak az da olsa eleştirel düşünme, sorumluluk alma, bir başkasına saygı gösterme gibi insan hak ve özgürlüklerine dikkat çekilmiştir. Ancak bu öğretim programı uygulanmamış, 1976 yılında kabul edilen başka bir tarih öğretim programı uygulamaya geçirilmiştir. Uygulamaya geçirilen bu program önceki bir programa benzemekle birlikte bazı bölümleri çıkarılmış ve sadeleştirilmiştir (MEB, 1975:44). Turan, bu programın özellikle beceri ve demokrasi eğitimi bakımından önemli tutumları ve davranışları amaçlamasını dikkate değer bulmuştur (Turan, 2015: 144). 1991-1992 yıllarında “Ders Geçme ve Kredi Sistemi” ne geçilmiştir. Bu sistemde tarih öğretiminde zorunlu ve seçmeli derslere yer verilmiştir. Ancak yeni uygulamada da 1983 yılındaki tarih dersi öğretim programının genel ilkeleri korunmuştur (Turan, 2012:112). Genel olarak 1980 yılından sonra, dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ülkemizde tarih öğretimi programlarının genel amaçlarına ve içeriğine yönelik itirazlar başlamıştır (Turan, 2015: 144-145). Daha sonraki dönemlerde ise akademik düzeyde tarih öğretim programlarının içeriklerine yönelik araştırmalara yer verilmiştir (Safran, 1993: 35-36; Demircioğlu, 2004:74). Bu çalışmada tarih öğretimine ilişkin bu problemler mevcut çalışmalar çerçevesinde yeniden düzenlenerek aşağıdaki başlıklarda değerlendirilmiştir.

**A-Türkiye’de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar**

Ülkemizde tarih öğretimine ilişkin sorunlar geçmişten günümüze kadar akademik olarak değerlendirilmiş ve bu yönde araştırmalar yapılmıştır. Safran, ülkemizde tarih öğretiminin sorunlarını dört ana başlık altında toplamıştır. Ona göre Türkiye’de tarih öğretimiyle ilgili problemler: müfredat, ders kitapları, öğretmenlerin eğitimi ve eğitim-öğretim programından kaynaklanan problemlerdir (Safran, 2002: 78).

**1. Tarih Öğretiminin Amaçlarından Kaynaklanan Problemler**

Ülkemizde tarih öğretim programının içeriği ve amaçlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle uyumlu olmadığı ve buna bağlı olarak tarih öğretmenlerinin tarih öğretiminde verimli olamadıkları ifade edilmektedir (Dinç, 2004). Dinç, araştırmasında tarih dersi öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimcilerinin mevcut tarih öğretim programı ve tarih öğretiminin amaçları konularındaki görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmada, tarih öğretmenlerinin tarih öğretim müfredatının mevcut durumu ile tarih dersinin genel işleyişinden memnun olmadığını bildirilmiştir. Araştırmada ilginç olan bir konu da tarih dersi müfredat içeriğinin belirlenmesi ve bunun nasıl sunulması gerektiği ile ilgili konulardır. Araştırmada, katılımcıların bazısı ulusal bir bakış açısı çerçevesinde tarih öğretimini savunurken katılımcıların büyük çoğunluğu ise evrensel, ulusal ve yerel konuların bir bütünlük içinde verilmesi ve tarihsel konuların farklı bakış açıları üzerinden değerlendirilmesinden yana fikir belirtmiştir. Bruno-Jofre ve Schiralli (2002) John Dewey’in tarih anlayışı kapsamında tarih eğitiminde sorgulayıcı bir modeli geliştirmek noktasında yaptıkları araştırmada, modelin öğrencilerin sorgulama ve analiz etmek özelliklerine önemli bir katkı sağladığını bildirmişlerdir. Araştırmacılar bu şekilde bir tarih eğitiminin gerçekleştirilmesi için tarih öğretmenlerinin çok disiplinli bir yöntemle hazırlanmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmada, yeni gelişmeler ve uluslararası bütünleşmenin çok önem kazandığı çağımızda resmi tarih öğretiminin tek başına yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla yeni tarih müfredat programlarının da bu yeni gelişmeler çerçevesinde hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Arslan, “Neden Tarih Öğretiyoruz” adlı çalışmasında tarih eğitiminde amaçların dönemsel olarak belirlenmesi gerektiğini ve bu yeniden tanımlamada evrensel yaklaşımlar ve tarih yazıcılığındaki gelişmeler ile uyum içerisinde biçimlendirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ise bu yeni amaçlar çerçevesinde oluşturulmuş öğretim programları ve ders kitapları ile öğretim-yöntem tekniklerinde yeni yaklaşımların benimsenmesiyle mümkün olabileceği bildirilmiştir (Arslan, 2006). Dinç, başka bir araştırmasında, yeni tarih öğretim programına dikkat çekerek bu yeni progra-

mın yeterli katılımı hazırlanmadığını ve bu süreçte farklı bakış açılarına yer verilmediğini belirtmiştir. Araştırmacı, eski programda gözlemlenen pek çok sorunun yeni programda da devam ettirildiğini ifade etmiştir (Dinç, 2011).

Bu konu hakkında uzun yıllardan beri çalışan Refik Turan “Tarih Öğretmenlerinin Lise Tarih Derslerinin Genel Amaçlarının Öğrencilere Kazandırılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)” adlı araştırmasında 2008-2009 öğretim yılından itibaren Türkiye’deki ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan öğretim programlarında tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre tarih öğretmenleri tarih derslerinin genel amaçları içerisinde vatandaşlık bilincinin geliştirilmesine yönelik geleneksel amaçların, tarihçilik becerileri olmak üzere çeşitli becerilerin kazandırılması konularına oranla, daha yüksek düzeyde kazandırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ek olarak tarih öğretmenlerinin yeni öğretim programları yaklaşımı ve mantığı içerisinde başarı, öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre tarih öğretiminin gerçekleştirilmemesi, sınıf mevcutları ve ders saatlerinin yetersizliği ile okulların ve sınıfların teknolojik alt yapı eksiklikleri gibi sorunların aşılması noktasında yapılacak iyileştirmelerle sağlanabileceği bildirilmiştir (Turan, 2015).

Öte yandan eğitim sistemimiz açısından Avrupa Birliği ülkelerinin mevcut durumu tarih öğretimi özelinde değerlendirilebilmektedir. Bologna Sürecinin bir üyesi olarak Türkiye’nin, bu sürecin gereklerinin yerine getirilmesi konusundaki çalışmaları uzun vadede eğitim sistemimize büyük katkılar sağlaması beklenmektedir (Kurtoğlu 2008). Demircioğlu’nun(2006), “Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Genel amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi” adlı çalışmasında Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde tarih müfredat programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmiştir. Çalışmada başlangıçta İngiltere, Hollanda, Avusturya, Fransa, Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Estonya gibi ülkelerin tarih müfredat programları incelenmiştir. Araştırmada sözü edilen ülkelerdeki tarih öğretim programı bağlamında ülkemiz tarih öğretim programı ve müfredatın geliştirilmesi çerçevesinde bazı önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacı, ülkemiz tarih öğretim programının geliştirilmesi için aşağıdaki önerileri ortaya koymuştur.

- a. Tarih öğretim programımız tarih öğretim alanında dünyada meydana gelen gelişmeler ışığında yeniden gözden geçirilmeli ve düzenlenmeli;
- b. Ülkemizde tarih öğretim programının genel amaçları, demokratik tutumları geliştirecek ve vatandaşlık niteliklerini arttıracak şekilde zenginleştirilmeli;

*Türkiye’de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Üzerine Bir Araştırma*

- c. Ülkemizde tarih öğretim programının genel amaçları bilgiyi düzenlemeye ve kullanmaya dönük becerileri geliştirecek şekilde iyileştirilmeli;
- d. Tarih öğretimi konusunda dünyada meydana gelen gelişmeler takip edilmeli ve bunun ülkemiz koşullarına nasıl uyarlanabileceği konusundaki bilimsel çalışmalar desteklenmeli;
- e. Tarih öğretim programının genel amaçlarının geliştirilerek zenginleştirilmesi ve tarih alanının öğrencilere daha iyi aktarılması noktasındaki bilimsel çalışmalar desteklenmelidir.

Tarih öğretimi ve tarihsel bilinç konusunda çalışan Subrt (2013) Çek Cumhuriyeti’nde tarih öğretimi ve tarihsel bilinç üzerine yaptığı bir araştırmada toplumun tarihe dönük bir ilgisinin olduğunu belirtir<sup>4</sup>. Bununla birlikte araştırmacı tarih öğretimine ilişkin bazı önemli problemlerin altını da çizmiştir. Bunlardan ilki tarih öğretiminin ileri yaşlarda müfredata konulmasından ve öğrencilerin gelecek planlarını kurma dönemine denk gelmesinden dolayı tarih derslerine yeterince önem verilmemesidir. İkincisi tarih öğretiminin özellikle kronolojik tarih üzerinden anlatılmasına bağlı olarak sıkıcı görülmesi problemidir. Araştırmacı iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin öğrencileri büyük ölçüde kuşattığını ve dolayısıyla tarih bilincinin köreltildiğini bildirmiştir. Ek olarak araştırmacı öğretmenlerin de tarih öğretiminde yeterince istekli olmadıklarını ve müfredatın çok dışına çıkmadıklarını/çıkamadıklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak Çek Cumhuriyeti’nde tarih öğretimi bakımından yeni yaklaşımlara ve öğretim tekniklerine ihtiyaç duyulduğu açık olarak ortaya konulmuştur (Subrt, 2013:220). Ülkemizde de 2004 yılından beri dâhil olduğumuz Avrupa Birliği öncülüğündeki Bologna Süreciyle birlikte eğitim öğretimin pek çok ayağından hareketle daha etkili, kalıcı ve öğrenilebilir ders bilgi paketleri oluşturulmakta ve böylece her dersin özgün özelliklerini kapsayacak planlarla bir eğitim-öğretim daha etkili olacağını öngörülmektedir. Bologna süreci giderek Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleriyle ilgili bir konu olmaktan çıkmış ve birçok kıtanın ve ülkenin eğitim sistemlerinde de bir dönüşüme yol açmıştır. Araştırmacı, alana özgülük konusunda bahsederken ülkemizin dâhil olduğu bu süreci anlayarak eğitim sistemimizdeki yeni dönüşümleri görmek bakımından önemli olduğunu bildirmiştir. Yalı (2016), “Avrupa’da Tarih Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Girişimler ve Avrupa Birliği’nin Katkısı” adlı çalışmasında Avrupa Birliği’nin tarih öğretimi alanında doğrudan bir politikası olmadığını bildirmiştir. Ancak araştırmada son yıllarda Avrupa Birliği

4 Bu bağlamda tarihin sadece geçmişten ibaret olmadığı tersine şimdi ve gelecekle ilişkisi önemli olmakta, toplumsal hafıza, tarihsel bilinç bağlamında son yirmi yılda çok sayıda akademik araştırmaya yer verilmiştir.

Kurumları tarafından merkezi bir eğitim güdülmemekle birlikte eğitim-öğretim alanında işbirliğinin geliştirilmesi çalışmalarının desteklendiği bildirilmiştir<sup>5</sup>.

Ülkemizde tarih öğretim programlarının iyileştirilmesi kapsamında yaşanan sorunlar tarih-değer ilişkisinden ayrı düşünülmemektedir. Demircioğlu, tarih öğretiminin öncelikli amaçlarını hoşgörü ve empati becerisini kazandırmak; demokrasi anlayışını geliştirmek; ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimini gerçekleştirmek; geçmişi öğretip, geçmişten ders çıkartıp geleceğe yön vermesini kazandırmak; milli kimlik gelişimini kazandırmak; iyi bir vatandaş olma bilinci sağlamak başlıkları altında toplamıştır (Demircioğlu, 2007). Dolayısıyla tarih öğretim programlarında tarih-değer ilişkisi her zaman önemli konu olmuştur. Phillips’e göre tarih-değer ilişkisi, geçmişte yaşadığımız olaylardan değerlerin nasıl oynadığını, aynı olayla ilgili farklı yorumların nasıl oluştuğunu ve bunun değer yargılarımızı nasıl etkilediğini ortaya koymuştur (Phillips, 2003’den aktaran Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Demircioğlu ve Tokdemir (2008), “Değerlerin Oluşturulması Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik” adlı çalışmalarında değer eğitimi bakımından tarih dersi alanının önemini vurgulamışlardır. Araştırmacılar, milli, manevi, dini ve sosyal değerlerin oluşturulması ve aktarılması konularında tarih dersinin önemli katkılar sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada tarih öğretiminde anlatım, örnek olay, tartışma, tarihsel empati gibi yöntem ve teknikler kullanarak öğrencilere, yeni değerler oluşturma konularında fırsatlar sunulabileceği ifade edilmiştir. Ek olarak tarihsel mekânlar, hikâyeler ve destanlar gibi yöntem ve materyallerin etkili bir tarih öğretimi için önemli olduğu belirtilmiştir.

## **2) Tarih Dersi Kitaplarından ve Müfredattan Kaynaklanan Problemler**

Tarih öğretiminde önemli problemlerden biri ders kitaplarındaki niteliktir. Tarih ders kitaplarında önemli eksiklikler bulunmaktadır. Bunlar ders müfredatının yoğun olması, içerdiği bilgilerin daha çok politik tercihler çerçevesinde oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin konularını belirlemede rollerinin olmaması da bu sorunu derinleştiren bir konudur (Demircioğlu, 2013). Nitekim Dinç’e göre müfredatta yer alan konular genel olarak siyasal tarihe dayalıdır ve ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları ikinci sıraya itilmektedir. Müfredatın tarih öğretimi açısından diğer bir problemi farklı tarihsel dönemlerin değişik ağırlık ve önemde ele alınması ve değerlendirilmesidir (Dinç, 2004). Böylece bazı tarihsel dönemler daha yoğun işlenirken, bazı dönemler ise daha az işlenmektedir. Örneğin, bazı

5 2001 yılında “Tarih Öğretiminde Avrupa Boyutu” projesi Avrupa Konseyinin önemli bir tavsiye kararı olup (Rec/15) tarih öğretiminde çoklu bir bakış açısının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Proje ile tarih öğretiminin Avrupa boyutuna vurgu yapılarak zenginleştirilmesi hedeflenmiştir.

üniversitelerde eski çağ dönemi daha yoğun işlenirken bazı üniversitelerde ise Cumhuriyet Tarihine daha fazla ağırlık verilmektedir.

Tarih ders kitabı yazımında önemli bir unsur, bu alandaki değişim ve gelişimdir. Dolayısıyla tamamen kitabî bilgi aktarımı ile yetişen öğrencilerin aktif, üretken, yaratıcı bireyler olması mümkün değildir. Bu çerçevede ansiklopedik bilgi aktarımı yerine, günün şartlarına uygun bireylerin yetiştirilebilmesi için, öğrenci katılımını esas alan yeni ders kitaplarının oluşturulması tarih öğretimi açısından önemli bir konudur. Tarih öğretimi ve ders kitabı yazımında yapılandırmacılık kuramı önemli bir anlayış olarak ortaya çıkmaktadır (Demircioğlu, 2013). Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını ön gören bu yaklaşımda öğrencilerin eğitim sürecinde daha fazla inisiyatif almaları sağlanmaktadır. Böylece tarih öğretiminde öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı, analiz, sentez ve yorumlama gibi yeteneklerinin geliştirilmesi öğrenciye kazandırılması gereken önemli öğrenim kazanımlardır. Fakat müfredat programlarının kısıtlı yapısından dolayı öğrencilere bu kazanımlar verilememektedir (Dinç, 2004). Talin, Malezya’da liselerde tarih öğretiminin hala geleneksel metotlarla devam edildiğini, öğretmen merkezli planlandığını, öğrencilerin tercihlerine yer verilmediğini ve tarih öğretmenlerinin ders müfredatını yetiştirme kaygısı taşıdığını belirtir<sup>6</sup>. Ona göre, böyle bir tarih öğretimi, öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı gibi, giderek sıkıcı ve zor bir ders haline gelmesine sebep olmaktadır (Talin, 2014). Başka çalışmalarda da tarih öğretiminin çoğunlukla soru-cevap şeklinde yürütüldüğü belirtilerek bu yöntemin öğrencilerin yaratıcı düşünceler konusunda yararlı olmadığı bildirilmiştir. Böylece tarih öğretiminin öğrenci merkezli planlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Maimun ve Roslan, 2005; Chua, 2006).

Ayrıca okul programlarına baktığımızda sayısal ders saatleri artırılırken sosyal bilimler ders saatleri azaltılmıştır. Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımların kolaylıkla benimsenmesi ve bunların pratiğe aktarılabilmesi için tarih derslerinde ihtiyaç duyulan araç-gereç olanaklarının sağlanması ve bilgisayar teknolojisinin yararlarından etkin bir şekilde faydalanılması gerekmektedir. Ek olarak tarih ders saatleri de bütün bu etkinlikleri içine alacak biçimde yeniden belirlenmelidir (Yıldız, 2003:2). Tarih öğretiminde hem ders kitaplarının niteliği hem de ders müfredatlarına ilişkin olarak farklı lise türlerinde öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve değerlendirilmiştir. Bir çalışmada, meslek liselerinde tarih öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar normal liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştırmıştır. Araştırmada tarih öğretmenlerinin

6 Araştırmada öncelikle tarih öğretiminin nasıl ve niçin yapılması gerektiği sorularından başlanması gerektiği vurgulanmıştır.

tarih dersi müfredatını, ders kitaplarını ve ders saatlerini büyük bir sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir (Kuşbaşı, 2008). Aynı çalışmada bütün liselerde -öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre- tarih derslerinde bilgisayar ve internet teknolojisinden yararlanılmamaktadır. Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları konusunda öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerini araştırıldığı bir çalışmada öğretmen adayları ve öğretmenlerin ortak eleştirisinin tarih ders müfredat programına yönelik olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenler müfredat yoğunluğundan ve sıkıcılığundan yakılarak bunun yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşünürken, öğretmen adayları yöntem ve teknik konusunu daha büyük bir sorun olarak görmüşlerdir (Bal, 2011:385). Başka bir çalışmada tarih öğretiminde okullar ve dershaneler karşılaştırılmıştır. Tarih öğretiminde öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırmada hem okullarda hem de dershanelerde gerek fiziki koşullardaki yetersizlikler gerekse de klasik ders işleme tekniklerine aynen devam edildiği anlaşılmıştır. Bu konuda okullar ile dershaneler arasında önemli bir farklılık görülmemiştir (Göktepe, 2009). Demircioğlu (2013), “Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar” adlı çalışmasında tarih öğretiminde ders kitaplarının niteliği konusunu araştırmıştır. Araştırmacı, ders kitaplarının niteliği konusunu tarih öğretiminin önemli problemleri arasında olduğunu düşünmekte ve ders kitaplarında önemli eksiklikler olduğunu bildirmiştir. Araştırmada ders müfredatının yoğun olması, ders içeriklerinin daha çok politik tercihler ve kaygılar çerçevesinde oluşturulması ve öğretmenlerin konularını belirlemede rollerinin olmaması sorunu derinleştiren konular olarak görülmüştür. Aslan, Okumuş ve Koçoğlu (2015), “Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi” adlı çalışmalarında tarih öğretiminde ders kitaplarının niteliğini araştırmışlardır. Araştırmacılar ders kitaplarının bireylerin gelişim dönemlerine ve öğrenme düzeylerine uygun olarak hazırlanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup ortaöğretim tarih ders kitaplarının genel anlamda iyi hazırlandığını ancak öğrencilerin özellikle bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu açısından önemli eksiklikler taşıdığı anlaşılmıştır.

Usta (2011) Kemal Kara’nın İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabını esas alarak yaptığı çalışmada Türkiye’de tarih öğretiminin Erken Cumhuriyet Dönemi’nde oluşturulduğunu ve bir resmi tarih algısıyla yazıldığını belirtilmiştir. Bu yazım metodunda “biz” ve “öteki” ayrımı yaratıldığı, Türkiye ve Türklere odaklanarak savaş ve destanlar üzerinden bir tarih öğretiminin yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmacı, bir demokratikleşme ve tarafsız olabilmek için öteki bakış açılarının da dikkate alınması gerektiğini bildirmiştir.

Turan, Ankara ili örneği üzerinde yaptığı çalışmada tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırmada tarih öğretmenlerinin yeni öğretim programının anlaşılması konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Ona göre, okulların ve sınıfların teknolojik fiziki alt yapılarının yetersiz olması, sınıf mevcutlarının uygun olmaması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması ve haftalık ders saatlerinin yetersiz olması konuları önemli problemler olarak görülmektedir (Turan, 2015:2).

### **3) Ders Materyallerin Eksikliğinden Kaynaklanan Problemler**

Eğitim teknolojilerindeki hızlı gelişmelere rağmen ülkemizde tarih öğretimi, temelde kuru anlatıma ve soru cevap yöntemine dayalı bir yaklaşımla devam ettirilmektedir. Yine tarih öğretiminde farklı alanlardan destek sağlanamaması, öğretmen adaylarının eğitimlerinde tarih öğretimi açısından önem taşıyan disiplinlere yer verilmemesi öğretmenlik mesleği açısından önemli bir problemdir. Örneğin, bir çalışmada tarih öğretmenleri lisans eğitimlerinde coğrafya dersi almadıklarını ve konuyla ilgili yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Böylece öğretmenlerin başta harita kullanımı olmak üzere konuyla ilgili verimli olamadıkları anlaşılmaktadır. Zaman, Günel ve Zaman N. (2011), “Tarih Öğretmenlerinin Harita Kullanımı ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmalarında, Erzurum ilinde, tarih öğretmenlerinin harita ile ilgili görüşlerini ve kendilerini bu açıdan ne kadar yeterli gördüklerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırma sırasında tarih öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans eğitimleri sırasında coğrafya ile ilgili dersler almadıklarını, harita bilgi ve becerisinin önemli olduğunu ve bu konuda yetersiz kaldıklarını, okullarında harita donanımının yeterli düzeyde olmadığını, tarih derslerinde coğrafya öğretmenleriyle işbirliği yapılmasının gerekli olduğunu ve tarih derslerinde harita kullanımıyla eğitimsel açıdan daha verimli sonuçlar ortaya konulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerin var olan harita bilgi ve becerisinin daha çok kendi bireysel çalışmaları sonucu elde ettiklerini bildirmişlerdir. Şengül Bircan ve Safran (2013), “Tarih Öğretiminde Haritaların Önemi ve Kullanımı” adlı araştırmalarında “Mekânı Algılama Becerisi”nin öğrenciye kazandırılmasında tarih haritalarının kullanılmasıyla tarih konularının somutlaştırılması ve olayların geçtiği mekânın farkına varılması açısından önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Akengin (2015) “Tarih Öğretiminde Kullanılan Haritalar Üzerine Bir Değerlendirme” adlı araştırmasında doküman analizi kullanarak orta-öğretim ders kitapları, duvar haritaları ve atlaslardan alınmış 21 haritayı değerlendirmiştir. Araştırmacı okullarımızda kullanılan ders kitapları ve atlaslardaki haritalar da dahil olmak üzere duvar haritalarının birçok yönden eksiklikler taşıdığını ve



bir haritada bulunması gereken niteliklere sahip olmadığını belirtmiştir. Araştırmada önemli bir bulgu da tarih öğretiminde kullanılan haritaların belirtilen tarihsel olaylarla bir bütünlüğü sağlamadığı, tarihi olayların geçtiği bölgenin yeterince tanımlanmadığı ve mekânın düz bir satır olarak ele alındığı ortaya konulmuştur. Araştırmacı okullarda kullanılan haritaların bilgi bakımından eksiklikler taşıdığını da belirtmiştir. Ülkemizde tarih öğretiminin alana özgü özellikleri bu yönde farklı yöntem ve teknikleri içeren akademik çalışmaların yapılmasına yol açmıştır.

Ülkemizde tarih öğretiminin hak ettiği yerde olmadığını savunan Yıldız (2003), tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımların geliştirilmesi ve bunun uygulamaya aktarılabilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre tarih derslerinde görsel iletişim araç-gereçleri kullanılmalı ve bilgisayar teknolojisinin olanaklarından yararlanılmalıdır. Araştırmacı, tarih öğretiminde müzelere ve tarihi yerlere geziler düzenlenmesi, öğrencilerin proje hazırlamaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtir. Ayrıca okul programlarında sayısal ders saatleri artırılırken sosyal bilimler ders saatlerinin azaltıldığı, tarih ders saatlerinin az olduğu, yoğun müfredatın yetiştirilemediği ve böylece öğretmen merkezli bir öğretimin gerçekleştirilemediği belirtilmiştir. McCall (2012) simülasyon tekniğinin tarih öğretiminde kullanılması yönündeki araştırmasında bir oyun tekniği olarak simülasyonun oyuncunun oyuna katılımındaki büyük rolüne bağlı olarak etkili bir öğrenim bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bir oyun olarak simülasyonun tarih çalışmalarında ve öğretimde öğrencilerin arzu edilen öğrenme amaçlarına ulaşabilmelerini sağlayabileceğini ifade etmiştir. Akbaba (2005) beş haftalık bir uygulamanın ardından tarih öğretiminde fotoğraf kullanımının akademik başarıyı etkilediği belirtilmiştir. Demircioğlu, filmlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor niteliklerinin geliştirilmesi açısından önemli materyallerden biri olduğunu bildirmiştir. Araştırmada filmlerin tarih öğretimindeki önemi vurgulanarak tarih öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında filmlerin tarih öğretiminde kullanılması konusunda eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu amaçla okullarda film arşivlerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Demircioğlu, 2007).

Işık (2008), “İlköğretimde Tarih Konularının Yerel Tarih İle İlişkilendirilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında yerel tarihin ve yerel tarih öğretiminin ne olduğu ve nasıl uygulanabileceğini araştırmıştır. Ön test,son test, deney ve kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmada uygulama sonucunda yerel tarih öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı saptanmıştır. Araştırmacı yaptığı gözlemlerde uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin tarih konularına karşı tutumlarının olumlu şekilde geliştirici olduğunu bildirmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli öğretiminin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Öztürk (2011a) roman okuma ve inceleme çalışmalarının çoğu öğretmen adayı katılımcıların tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmekle birlikte, öğretmen adayı katılımcıların roman okuma ve inceleme çalışmalarında özet çıkarma ve inceleme sonuçlarının yazılması aşamasında zorlandıklarını belirtir. Başka bir araştırmada (Şengül ve Akça, 2009) tarih dersleri için özel tarih sınıflarının oluşturulması ve yaygınlaştırılması için gerekli işbirliklerinin oluşturulması, başta tarih dersleri olmak üzere sosyal derslerin itibarını yükseltecek çalışma ve uygulamaların teşvik edilmesi, oluşturulacak özel tarih sınıflarının kullanımı için öğretmenlerin eğitilmesi, aday tarih öğretmenlerinin öğrenimleri sırasında konuyla ilgili olarak uygulama olanaklarının sağlanması konularının tarih öğretiminde iyileştirmeler sağlanması açısından önemli olduğu ifade edilmiştir<sup>7</sup>.

Yalansız (2009), “Karşılaştırmalı Tarih: Tarih Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım” adlı çalışmasında ülkemizde yeni bir konu olmakla birlikte tarih öğretiminde karşılaştırmalı tarihin önemli bir yaklaşım olabileceğini değerlendirmiştir. Bu yaklaşım uygarlıkların, kurumların, toplumsal hareketler gibi tarihsel olayların karşılaştırmalı ve disiplinler arası bir yaklaşımla ortaya konulmasını hedeflemektedir. Türk tarih yazıcılığına yeni bir ivme kazandırmanın yanı sıra bu yaklaşımın öğrencilerin tarihe ilgisini artırabileceği düşünülmektedir. Keleş ve Şahin (2015), “Tarih Öğretiminde Analoji Yöntemi” adlı araştırmalarında çoğunlukla fen bilimlerinde kullanılan analoji yönteminin tarih derslerinde de kullanılabileceğini bildirmişlerdir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen analoji temelli bir etkinliğe de yer verilmiştir. Yahşi ve Keleş (2013) tarih öğretiminde gazete kullanımının etkisini araştırdıkları çalışmalarında tarih öğretiminde gazete kullanımının öğrencilere çok perspektifli bakış açısı kazandırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Adesote ve Fatoki (2013) 21. yüzyılda tarih öğretiminde ve öğreniminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik yaptıkları araştırmada yeni teknoloji olanaklarının kullanılmasının gelişmiş ülkelerde eğitim sahasındaki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Araştırmacılar gelişmekte olan ülkelerde ise bu tür teknolojilerin eğitim sahasında kullanımının henüz çok yeni olduğunu veya kullanılmadığını bildirmişlerdir. Çalışmada kaliteli bir eğitim hedefine ulaşmak bakımından mevcut geleneksel metotlar yerine daha etkili iletişim teknolojilerin kullanılmasının yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır.

7 Araştırmacılar öğretmenler için tasarlanan özel tarih sınıflarında teknoloji donanımının yanı sıra uygun tahta seçimi, çok amaçlı duvar panoları, büyük bir dünya haritası ve harita arşivi gibi eğitim araçlarına sahip tarih laboratuvarlarının kurulması gerektiğini önermişlerdir.

Ocak ve Selimoğlu (2016), “Tarih Öğretiminde Tarih Dizilerinin Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri-Nitel Bir Analiz- adlı çalışmalarında tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşlerini araştırmışlardır. İçerik analiz yöntemini kullanarak araştırmacılar, on dört öğrenciden dokuzunun tarih dizilerinin gerçeği yansıtmadığını düşündüklerini bildirmişlerdir. Araştırma grubunda altı öğrenci ise tarih dizilerinin öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya sevk ettiğini düşünmüşlerdir. Araştırmacılar tarih dizilerinin tarih öğretiminde önemli olduğunu düşünmekle birlikte araştırma bulgularına göre bu şekilde tarih dizilerinin ders materyali olma niteliği taşımadığını belirtmişlerdir.

#### **4) Tarih Öğretmenlerinin Eğitimindeki Eksikliklerden Kaynaklanan Problemler**

Öğretmen, öğretimde önemli bir unsurdur ve bilgiyi aktaran, öğrencinin kişilik gelişimine önemli derecede katkı sağlayan bir kılavuzdur. Öğretmenin bu konularda verimli olabilmesi için yalnızca kendi tarihini ve kültürünü değil, tarihsel ve kültürel birlikteliği olduğu diğer ülkelerin de tarihini bilmesi ve tanıması gerekir (Kazak, 2009:24). Öğretmen öğrencisinin temel yetenek özelliklerini ortaya çıkarmalıdır. Bu, öğretmenin iyi bir gözlemci olması ve öğrencinin kendini rahat bir şekilde ortaya koyabildiği geliştirici bir ortam sağlamasıyla gerçekleştirilebilir (Şahin, 2004:10). Şahin, bunların gerçekleştirilebilmesi öğretmenlerin kişilik eğitimi konusunda bilgi ve becerilerle donatılmasıyla mümkün olabileceğini belirtir (Şahin, 2004:10).

Dolayısıyla öğretmenlerin yetiştirilmesinde öncelikli konu, öğretmenlere gereken bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. İkincisi bu bilgi ve beceriyi kazandırmaya yönelik etkili öğretim programlarının planlanmasıdır (Aslan, 2005:2). Candeğer, öğretmenliği “*pedagoji ve alan bilgisinin kullanıldığı bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünüyle icra edildiği bir meslek*” olarak tanımlar. Araştırmacı, “Üniversitelerin Tarih Öğretmenliği Bölümlerinin İnternet Sayfalarında Bulunan Ders Programları ile Tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasında ülkemizde yükseköğretim kurumlarındaki mevcut ders müfredatlarının tarih öğretmeni özel alan yeterliliklerini karşılamadığı ve mezuniyet kredilerinin önemli ölçüde birbirinden farklı olduğunu bildirmiştir. Araştırmacı, tarih Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinin Talim Terbiye kurulunda kabul edildiği biçimiyle kullanılması ve sağlanacak geri bildirimlerle özel alan yeterliliklerinin geliştirilmesini önermiştir. Tarih öğretiminde verimlilik sağlamak açısından hem hizmet içi eğitim çalışmaları hem de pedagojik formasyon sertifika programı çerçevesinde okutulan derslerin önemli yararları bulunmaktadır. Öztürk ve Zayımoğlu Öztürk (2015), “Tarih Öğretmen Adaylarının “Öğretim Teknolojisi ve Materyal

Tasarımı” Dersine Yönelik Uygulamaları ile Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarında tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında hem ilgili çalışmalarını hem de bu ders ile ilgili görüşlerini değerlendirmişlerdir. Çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon sertifika programı için eğitim alan öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma nitel araştırma şeklinde olup elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılar tarih öğretmen adaylarının Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı adlı dersi almalarının kişisel ve mesleki gelişmelerine önemli katkılar yaptığını bildirmişlerdir.

Öte yandan tarih öğretmenlerinin tarih bölümünü tercihlerindeki farklılıklar da öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Tarih öğretmen adaylarının tarih bölümünü seçme konusundaki değerlendirmeleri tarih öğretimine ilişkin sorunların tespit edilmesinde önemlidir. Örneğin, Kaya, Aslan ve Günel (2013), “Tarih Öğretmen Adaylarının Bölümü Tercih Etme Nedenleri ile Bölümden Beklentilerine İlişkin Görüşleri (Atatürk Üniversitesi Örneği)” adlı araştırmalarında tarih öğretmen adaylarının tarih öğretiminin amacını, geçmişten dersler almak ve geleceğe yön vermek olarak algıladıklarını bildirmişlerdir. Araştırmada tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğini seçme nedenleri içerisinde tarihe ilgi duymaları ve iş kaygısı taşımalarının önemli rol oynadığı, bölüme geldikten sonra memnuniyet durumları bakımından olumlu olduğu ve temel beklentilerinin öğretmen olarak iş bulabilmek, tarih alanında kendilerini geliştirmek ve iyi bir tarih öğretmeni olmak olduğu bildirilmiştir. Başka bir çalışmada İzmir il merkezinde görev yapan İnkılâp Tarihi derslerini okutan öğretmenler ile Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde okuyan tarih öğretmen adaylarının inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunları farklı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, tarih öğretmenleri tarih öğretimi sorununu müfredat kaynaklı ve kendileri dışındaki problemler olarak düşünmüşlerdir. Söz konusu araştırmada tarih öğretmen adayları ise bu sorunu daha idealist bir tavırla öğretmen odaklı etkenlerle açıklamışlardır (Şimşek ve Güler, 2013). Tarih öğretiminde öğretmenlere dönük önemli bir konu da müfredatta yer alan bazı tarihsel olayları anlatma ve tartışma noktasındaki çekincelerdir. Dolayısıyla tarih öğretiminde karşılaşılan problemlerin içerisinde tarih öğretmenlerinden kaynaklı nedenler ortaya konurken öğretmenlerin bazı hassas konuları tartışmak konusundaki çekincelerini görmezden gelmemek lazımdır. Örneğin, Günel (2016), “Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretim Sırasında Yaşadıkları Çekince ve Sorunlar (Erzurum Örneği)” adlı araştırmasında tarih öğretmenlerinin işini kaybetme korkusu da tarih öğretimi sorunları içinde

değerlendirilebileceğini bildirmiştir. Araştırmacı, tarih öğretmenlerinin işini kaybetme kaygısıyla tarih öğretimi sırasında tartışmalı ve hassas konulara yeterince yer veremediklerini belirtmiştir. Araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenler müfredatta yer alan konuları yetiştiremediklerini bildirmişlerdir.

### **5) Tarihi Mekânların Kullanılmamasından Kaynaklanan Problemler**

Her pedagojik açılımın ve yapının değişimine bağlı olarak geçilecek öğretim anlayışında bütünsellik çok büyük önem tanım taşımaktadır. Başka bir ifadeyle pedagojik yapıdaki değişikliklerin amacına ulaşabilmesi için bu değişikliklerin bütüncül ve kapsamlı olması gerekmektedir (Öztürk, 2011b). Yani tarih öğretiminde yapılacak olan reformların ve iyileştirmelerin tarih öğretimini oluşturan bütün unsurları kapsamalıdır. Öztürk’e göre (MEB 2007’den aktaran Öztürk, 2011 ) bu yeni öğretim anlayışı öğrenci merkezlidir. Bu öğretim anlayışında bilgi ile beceri arasında bir denge kurulmakta, öğrencilerin yaşantısal ve bireysel farklılıklarını esas alarak çevre etkileşimine imkân sağlamaktadır. Örneğin, olayı daha açıklamak için, *mekân* tanımının öğretimde çok önemli olduğu düşünülebilir. Yani sayısal dersler için laboratuvar olanakları öngörülüyorsa aynı olanaklar tarih dersi için de düşünülebilir. Örneğin Osmanlı Tarihi anlatılırken olayların geçtiği mekânlara gidilebilir.

Yukarda ifade edildiği gibi mekân, tarihin temel unsurlarından biridir. Aynı zamanda tarihin tanımı içinde yer alır. Tarihi olayların ve soyut kavramların daha iyi anlaşılabilmesinde bu mekânları içine katarak öğretimin yapılması öğrenmede kalıcılığı sağlayacaktır (Şengül Bircan ve Safran, 2013). Çünkü bütün tarihi olaylar coğrafi bir mekân içinde var olurlar. Mekânın tasviri, olayların değerlendirilmesi açısından çok önemlidir. Yine coğrafi şartlar da tarihte önemli bir unsur. Dolayısıyla öğretimde tarihsel olayların geçtiği coğrafik koşulları algılamak etkili öğretim için gereklidir. Yukarıda da bahsedildiği gibi tarih öğretiminde bütünsel bir yaklaşım sergilenmesinin önemli olduğu belirtilirken ülkemizde eğitim sistemimizde bu önemli unsurların ihmal edildiğini görmekteyiz. Özellikle MEB düzeyinde oluşturulan çeşitli komisyonlar Yüksek Öğretim Kurumu ile birlikte mesleki yeterlilik çerçevesinde çeşitli ilkeler ortaya konmakta ancak bunun sonuç düzeyinde etkileri yeterince gözlenememektedir (Şendağ ve Gedik, 2015).

Yeşilbursa (2008) “Sosyal Bilgiler Öğretiminde tarihi yerlerin Kullanımı” adlı araştırmasında, ülkemizde tarih öğretimiyle ilgili sorunlar dikkate alındığında, tarihi mekânlar kullanılarak yapılan öğretim yönteminin öğrenci merkezli olduğunu belirtir. Bu yöntemin öğrencileri daha çok araştırmaya ve düşünmeye sevk ettiği ifade edilmiştir. Ona göre, tarih öğretiminde tarihi mekânların kullanılması öğrencilerin bilgi, beceri, analiz ve değerlendirme yeteneklerini geliştirir. Böyle

bir tarih öğretim yönteminde öğrenciler bizzat deneyimle öğrenir ve böylece geçmişle bağ kurmalarını sağlayarak kültürel bir farkındalığın oluşmasına yardımcı olur. Başka bir çalışmada ise turizm destekli Tarih Eğitimi araştırılmıştır (Metin, 2006). Araştırmacı, tarih öğretmenleri ve öğretmen adaylarının genel turizm bilgisi, kültür turizmi ve turizm organizasyonları konularında donanımlı olmaları gerektiğini belirterek lisans eğitiminde ilgili konularla ilgili derslere yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre yerel tarih çalışmalarına ağırlık verilerek tarihi ve kültürel zenginlikleriyle öne çıkan Anadolu şehirlerinin bu değerlerini ortaya çıkarmak için çalışılmalıdır. Söz konusu çalışmada yerel tarih araştırmalarının önemli olduğu belirtilerek tarih derslerinde yerel tarihi değerlere yer vererek öğrencilerin Anadolu kültürüne ilgisi uyandırılabilceği bildirilmiştir. Yine, Öner (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ‘Okul Dışı Tarih Öğretimi’ne İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmasında Bolu, Antalya, Düzce, Aydın, Trabzon, Bitlis ve İstanbul illerindeki ortaokullarda görev yapan 26 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde çalışmıştır. Çalışmada, daha fazla okul dışı faaliyet gerçekleştirme bakımından kadınlar ve erkekler arasında fark görülmüştür. Kadınların erkeklere oranla daha fazla okul dışı faaliyet düzenlediği belirtilmiştir. Araştırmada tarih öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlerdeki tarihi mekânlar konusunda kısıtlı bilgiye sahip oldukları belirtilerek, okul dışı tarih öğretiminin içeriği hakkında öğretmenlerin yeterli donanımda olmadıkları bildirilmiştir. Avcı ve Öner (2015) “Tarihi Mekânlar ile Sosyal Bilgiler Öğretimi: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri” adlı çalışmada<sup>8</sup> bütün öğretmenlerinin, tarihi mekânlarla öğretimi önemsediklerini ve böyle bir yöntemle öğretimin öğrenciye önemli faydalar sağlayacağını belirtmişlerdir. Çalışmada öğretmenler, öğrencilerin görmelelerini en çok istedikleri tarihi mekânlardan birinin Çanakkale Şehitliği ve Gelibolu Yarım Adası olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada tarihi mekânlarla öğretimin önündeki yasal engellerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği bildirilmiştir.

## **6) Yöntem ve Teknik Seçiminden Kaynaklanan Problemler**

Tarih öğretiminde yöntem ve teknik açısından karşılaşılan problemler ülkemizin mevcut öğretim yapısından dolayı ortaya çıkan aksaklıklardan ayrı düşünülmemelidir. Bu konu kapsamında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri, her yerde geçerli kusursuz bir öğretim yönteminin sağlanamayacağı konusudur. Bu durum ülkemiz eğitim politikası ve stratejisine hizmet eden tek bir öğretim yönteminden bahsedilmesinin mümkün olmadığı açıklamaktadır.

8 Araştırma, Antalya, Bolu, Adıyaman, Ardahan, Artvin, Bitlis, Düzce, İstanbul, Kahramanmaraş, Kocaeli, Ordu, Mardin, Samsun, Şırnak ve Trabzon illerinde görev yapmakta olan 25 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

Dolayısıyla öğretim yöntemi, çeşitli faktörlere göre değişkenlik göstermektedir. Bu öğretim yöntemi bilinciyle öğretmenler derslerde aynı yöntemi kullanmaktan kaçınmalı, doğru ve etkili uygulayabildikleri öğretim yöntemi sayısını arttırmaya çalışmalı ve yeri geldiğinde bunlar arasında en uygun olan bir veya birkaç yöntemi seçerek dersi planlamalıdır (Turan, 2015). Öte yandan öğretim yöntemleri seçilirken alan faktörünü göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çünkü her alanda kullanılacak öğretim yöntemleri farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, tarih öğretim alanına özgü özelliklerinden dolayı derste kullanılacak materyal, araç-gereçler dersin kazanımları bakımından önemlidir. Öncelikle tarih öğretiminde diğer alanlardan farklı olarak geçmişle ilgili değerlendirmelerde bulunulması söz konusudur. Bunun için öğrencinin tarihsel bir olayı değerlendirirken dönemin kendine özgün özelliklerini bilmesi gerekir. Böylece tarihsel değerlendirmelerde karşılaşılabilecek kavramsal yanlışlardan kaçınmak ve uygun değerlendirme ölçütleri geliştirmek temel bir ihtiyaç olarak ortaya çıkar (Bal, 2011; Öztürk, 2011b).

Tarih öğretiminin kendine özgü özelliklerinden dolayı genel eğitim içerisinde tarih öğretimine özel bazı uygulamaların geliştirilmesi gerekir. Bunun için tarih öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler farklıdır. Sınıfta yöntem ve tekniği uygulayan öğretmen bu konuda yetersiz kalmaktadır. Çünkü öğretmenlerin lisans döneminde ağırlıklı olarak teorik bilgiyi alırlar. Buna karşılık uygulama sadece kısa süreli stajla sınırlandırılmıştır. Bu da öğretmenlerin hem uygulama noktasında hem de yöntem teknikleri kullanmalarını yetersiz kılmıştır (Bal, 2011). Safran, tarih öğretimini eğitimimizin en sorunlu alanlarından biri tanımlar (Safran, 2002). Dinç’e göre (2004) ülkemizde tarih öğretimine ilişkin sorunlar temelde öğretim programlarının merkezi olarak planlanması, yöresel ve bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesi ve konuyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmemesidir.

Yalavuz (2006), “Türkiye’de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntem Uygulanışı” adlı yüksek lisans çalışmasında tarih öğretiminde aktif öğrenme tekniklerini uygulamıştır. Araştırmacı düz anlatım yöntemiyle etkili bir tarih öğretiminin gerçekleştirilemeyeceğini belirterek dersi süresi içinde etkili bir dinlenmenin sağlanmadığını ve anlatımın yeterince öğrencinin zihninde kalmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacı, tarih öğretiminde öğrenci katılımının önemli olduğunu belirterek, bizzat yaşayarak edinilen bilginin kalıcılığını vurgulamıştır. Araştırmada öğrencinin kendisine özgüvenini arttıran aktif sınıf özellikleri vurgulanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur<sup>9</sup>:

9 Örneğin şiir yazma, Kart gösterme, Zihinsel haritalama, Hızlı tur, Kavram ağı, Karşılıklı öğretim, Yaratıcılık grubu, Araştırma yoluyla öğrenme, Problem çözme, Sunarak öğretim, Rol yapma, Örnek olay inceleme gibi aktif sınıf uygulamalarına yer verilmiştir.

1. Ülkemizde aktif öğrenme yönteminin olumlu etkilerine dikkat çekilerek bütün eğitim kademelerinin aktif öğrenme tekniklerinden yararlanması sağlanabilir.
2. Tarih öğretiminde aktif öğrenme yöntemleri içerisinde farklı örnekler ve çalışmalar denenerek etkiler test edilebilir.
3. Tarih öğretiminde aktif öğrenme yöntemi uygulanabilir ve bununla ilgili olarak tarih öğretmenlerine hizmet içi kurslar ve seminerler verilmesi önerilebilir.
4. Fakülte düzeyinde de öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir.

Belirtilen çalışmalar için öncelikle ders müfredatlarının ve ders kitaplarının yeniden yapılandırılması gerekir.

### **Sonuç ve Öneriler**

1. Tarih öğretiminde resmi tarihe dayalı bir öğretim sisteminin aşılması ve öğrencilerin evrensel değerlerle buluşmasını sağlayacak yerel, ulusal ve uluslararası tarihler arasında bir denge kurulmalıdır. Böylece siyasi tarih kadar kültür ve medeniyet tarihlerine de ağırlık verilmeli ve genel bir tarih bilincinin oluşmasına çalışılmalıdır.
2. Tarih öğretiminde müfredat yoğunluğu önemli bir problem olarak görülmekte olup müfredatın rahatlatılması temel yaklaşım olarak ortaya konulmuştur. Müfredat programı, alan içi bir değerlendirme ile yeni derslerle zenginleştirilebilir ve geliştirilebilir. Öğretmenlerin bu süreçlerde yer almasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ders saatleri mevcut müfredatı taşımamakta, tarih öğretmenleri dersle ilgili öğrencinin kazanımlarından çok müfredatı yetiştirme kaygısıyla hareket etmektedirler. Bu yüzden müfredattaki rahatlamayla birlikte ders saatleri yeniden planlanabilir. Bu planlamalar öğretmen ve öğrencilerden ayrı düşünülmemeli ve mutlaka sürece katılımları sağlanmalıdır.
3. Ülkemizde tarih öğretimi özelinde ders kitaplarının niteliği hala önemli problemlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu konu kapsamında, ders kitaplarının siyasi bir amaç güdülmeden pedagojik kaygılar ve yaklaşımlarla uzman ve tarafsız kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Ders kitapları sadece sınava hazırlık amaçlı olmamalı, sade, anlaşılır, öğrencilerin seviyesine uygun ve çok yönlü olmalıdır. Etkili ders kitapların hazırlanması



için öğretmen ve öğrencilerden geri bildirimler sağlayacak mekanizmalar kurulmalı ve böylece sürekli yenilenmelidir.

4. Araç-gereç yetersizliği ilgili problemler sınıflarda teknoloji kullanımına yer verilmesi ve bu yöndeki gerekli araç gereç ihtiyaçlarının karşılanması ile çözülebilir. Özellikle tarih dersinin diğer derslerden farklı olarak tarihsel olayların somutlaştırılması ve görsel materyal ile desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda tarih öğretiminde tarih laboratuvarı niteliğinde mekânların kullanılması düşünülmelidir. Öte yandan araç gereç yetersizliğine bağlı problemler giderilirken, araç gereç kullanımına bağlı eksikliklerin farkında olunması da önemli olacaktır. Bütün bu sorunlar MEB, okul, idareci ve öğretmenlerin koordineli çalışması ile başarılabılır.
5. Tarih öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler öğrenci merkezli ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde planlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin dersi algılama düzeylerini ve kavrama becerilerini dikkate almalı ve buna uygun yöntem ve teknik geliştirilmelidir. Bu planlamalar her konu için farklı bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bunun için tarihi mekânları gezdirmek, roman ve hikâye okutmak, film ve belgesel izlettirmek gibi yöntemlerden yararlanılabilir.
6. Ülkemizin de yer aldığı Bologna Süreci ile birlikte öğretimde öğrenci merkezli yaklaşım genel kabul görmekte ve eğitim sistemimiz buna göre yeniden oluşturulmaktadır. Konuyla ilgili olarak öğretmenler bilgilendirilmeli, hizmet içi kurslar etkili bir şekilde kullanılmalı ve öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.
7. Tarih öğretiminde öğrencilerin geçmiş olaylar ile mevcut durum ve gelecek arasında ilişkiler kurması sağlanmalıdır. Tarihsel olayların günümüze etkileri tartışılması ve yorumlanması somut örnekler üzerinde gösterilmelidir.
8. Tarih öğretiminde öğrencileri bilimsel kaynaklara yönlendirerek, doğru ve tarafsız bilgiye nasıl ulaşılacağı gösterilmelidir. Böylece tarih öğretiminde bilimsel tarih anlayışı öne çıkarılmalıdır. Tarih öğretiminde öğrencilere tarihsel olayların kendi şartları içinde düşünülmesi gerektiği bilinci verilmelidir. Öğrenci bir tarihsel olayı yorumlarken, olayın meydana geldiği dönemin kavramsal anlayışına göre değerlendirilmesi gerektiğini ve bunun sağlıklı bir tarih öğrenimi için kaçınılmaz olduğunu bilmelidir.

**KAYNAKÇA**

- Adesote, S.A. & Fatoki, O.R. (2013). The role of ICT in the teaching and learning of history in the 21 st century. *Educ. Res. Rev.*,8(21): 2155-2159.
- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*,4 (1): 122-155.
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı.*Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1): 185-197.
- Akyüz, Y. (1994). Türk eğitim tarihinde öğretimde ezbercilik ve kaynakları. *XI. Türk Tarih Kongresi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alperen, B. (2008). Tarih öğretmenlerinin Türkiye cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler (kıdem, mezuniyet, okul türü ve cinsiyet) açısından incelenmesi. (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ata, B. (2002). Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri. (yayımlanmamış doktora tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Ataş, M.S. (2014). Ortaöğretim Tarih Öğretiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri (Van Örneği), (yüksek lisans tezi, basılmamış), Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, E. (2005). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 106-114.
- Arslan, E. (2006). Neden Tarih Öğretiyoruz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 162-173.
- Aslan, B., Okumuş, O. & Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37): 689-699.
- Avcı, C. & Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 108-133.
- Bal, M. S. & Akış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi “İnsanlar ve Yönetim” Ünitesinde Karşılaşılan Kavram Yanılgıları. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 5(4): 2061-2070.
- Bal, M.S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15): 371-387.
- Bal, M. S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının haclı seferleri konusunda Pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 31: 239-261.

*Türkiye’de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Üzerine Bir Araştırma*

- Baymur, F. (1945). Tarih Öğretimi, Maarif Matbaası: Ankara.
- Bruno-Jofre, R & M. Schiralli (2002). Teaching history: a discussion of contemporary challenges. *Encounters on Education 3*: 117-127.
- Candeğer, Ü. (2013). Üniversitelerin tarih öğretmenliği bölümlerinin internet sayfalarında bulunan ders programları ile tarih öğretmeni özel alan yeterliklerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14: 329-346.
- Chua, K.H. 2006. The Development of patriotic values in the teaching and learning History Form two: Comparison between Four schools. (Unpublished Masters Theses), Malaysia.
- Çağlayan, Y. (1981). *Tarih Öğrenimine Başlangıç*. İstanbul: Ayko Yayınevi.
- Çapa, M. (2012). Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne geçiş sürecinde Türkiye’de tarih öğretiminin tarihçesi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(3): 1-28.
- Demircioğlu, İ. H. (2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi örneği). *Bilig*, 31: 71-84.
- Demircioğlu, İ.H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, 42: 77-95.
- Demircioğlu, İ.H. (2006). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2): 133-146.
- Demircioğlu, İ.H. & Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin oluşturulması sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitim Dergisi*, 6 (15): 69-88.
- Demircioğlu, İ.H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları 38*: 119-133.
- Dinç, (2006). Tarih öğretmen adayı, öğretmen ve eğitimcilerinin mevcut lise tarih müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri” *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2): 263-276.
- Dinç, E. & Erdil, M. ve Keçe, M. (2011). Uşak üniversitesi öğrencilerinin tarihi ve kültürel eserler hakkındaki ilgi ve farkındalıklarının incelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(2): 279-297.
- Dilek, D. (2000). Öğrencilerde tarih düşüncesinin gelişimi: tarih derslerinde öğrenme ve anlama. *Milli Eğitim*, 145: 50-54.
- Doğaner, Y.(2005). Yüksek Öğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Yeni Yaklaşımlar”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*. 21, (62): 589-611.
- Er, A.R. & Bayındır, N. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretimine ilişkin değer kazanımı ile öğretim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4): 357-379.
- Göktepe, O. (2009). Okullarda ve dersanelerdeki tarih öğretiminin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre karşılaştırılması. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

*Türkiye’de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Üzerine Bir Araştırma*

- Günel, H. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretim sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5 (1): 44-73.
- Işık, H. (2008). İlköğretimde tarih konularının yerel tarih ile ilişkilendirilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4): 1-21.
- Kaya, R., Aslan, H. &Günel, H. (2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri (Atatürk Üniversitesi örneği). *Turkish History Education Journal*, 2 (2): 1-31.
- Kazak, K.S. (2009). Kırgızistan ve Türkiye’nin lise tarih müfredatları bakımından karşılaştırılması ile ortak tarih bilincinin geliştirilmesi yönünde öneriler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Manas Üniversitesi, Bişkek.
- Kayaoğlu, T. (2001). Mahmut Cevad, *Maârif-i Umûmiye Nezâreti Târihçe-i Teşkilât ve İcraatı-XIX. Asır Osmanlı Maârifi*. Semih Ofset: Ankara.
- Keleş, H. & Şahin, A. N.E. (2005). Tarih öğretiminde analogi yöntemi. Kafkas Üniversitesi, *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 55-65.
- Kurtoğlu, M. (2008). Avrupa yüksek öğrenim alanına doğru: Bologna süreci ve sosyal boyut. *Toplum ve Demokrasi*, 2008, 2 (3): 173–180.
- Kuşbaşı, E. (2008). *Meslek liselerinde tarih öğretiminin öğretmen görüşlerine göre problemleri ve çözüm önerileri (Konya örneğinde)* (yayımlanmamış doktora tezi).Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Maimun, A. &Roslan, H.A. (2005). Teaching Methodology for Islamic Knowledge in Brunei Darulsalam Universiti Kebangsaan Malaysia: *Jurnal Pendidikan*Jilid 30. Hlm 141-150.
- MEB (1975). Liselerin IX, X ve XI. sınıflarının tarih dersi programları. *MEB Tebliğler Dergisi*, 1821: 44-48.
- MEB (1976). Lise haftalık ders dağıtım çizelgeleri. *MEB Tebliğler Dergisi*, 1900: 325-331.
- MEB (1983). Ortaöğretim kurumları tarih programı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2140: 338-342.
- MEB (1992). Tarih I-II, genel Türk tarihi 1-11-111, Osmanlı tarihi I-II öğretim programları. *MEB Tebliğler Dergisi*,2363: 474-486.
- Metin, E. (2006). Turizm destekli tarih eğitimi. *SBArD*, 8: 307-333.
- Merey, Z. (2005). Osmanlı mekteplerinde eğitim. R. Yıldız (Ed.), *II. Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (s. 25-29). Van:Yüzüncü Yıl Üniversitesi
- Ocak, G. &Selimoğlu, S. (2016). Tarih öğretiminde tarih dizilerinin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri-nitel bir analiz-. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (1): 431-452.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘okul dışı tarih öğretimi’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi* 4(1): 89-121.
- Özbaran, S. (2002). Tarih öğretiminin güncel sorunları. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 100: 66-68.
- Öztürk, İ.H.(2011a). Tarih öğretmeni eğitiminde tarihsel romanların kullanımı: bir eylem araştırması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12 (4): 277-301.

*Türkiye’de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Üzerine Bir Araştırma*

- Öztürk, İ.H. (2011b). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. [www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/102.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/102.pdf).
- Öztürk, T. & Zayımoğlu Öztürk, F. (2015). Tarih öğretmen adaylarının “öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı” dersine yönelik uygulamaları ile görüşlerinin incelenmesi. *Kafkasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3: 63-78.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri: (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (3): 139-180.
- McCall, J. (2012). Navigating the Problem Space: The Medium of Simulation Games in the Teaching of History. *The History Teacher* 46 (1): 9-28.
- Subrt, J. (2013). Historical consciousness and the teaching of history in the Czech Republic. *Studia Edukacyjne*, 24: 195-223.
- Safran, M. (1993). Lise Öğretmen ve Öğrencilerine Göre Tarih Dersinin Amaçları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 35-46.
- Safran, M. (2002). Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma. *Türk Yurdu Dergisi*, 22 (175): 73-79.
- Şahin, Ç.(2004). Farklı kültürdeki öğrencilerin eğitimi için eleştirel davranışlar ve yöntemler, *Milli Eğitim*, 162: 7-15
- Şendağ, S.&Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen Yetiştirme sorunları: bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Şengül, T. & Akça, N. (2009). Tarih Öğretimi İçin Yaratıcı Ortamlar. I. Uluslararası Türkiye Eğitim <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/184.pdf> (E.T. 06.01.2017).
- Şengül Bircan, T. & Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 14 (2): 461-476.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1): 1-15.
- Şimşek, A. & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14): 543-575.
- Şimşek, A. & Pamuk, A. (2016). *Tarih yazıcılığının dünü, bugünü ve yarını üzerine kısa bir bakış*. M. Safran (Ed.) Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri (II. Baskı, ss. 23-28) İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Usta, N. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunlarına bir örnek kemal kara’nın “inkılap tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabında iç ve dış düşman algısı. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37: 163-182.
- Talin, R. 2014. The teaching of history in secondary schools. *International Journal of Social Science and Humanities Research* 2 (3): 72-78.
- Turan, R. (2012). Avni Akyol Dönemi Eğitim Siyasaları. *Milli Eğitim*, 194, 108-132.

*Türkiye’de Tarih Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Üzerine Bir Araştırma*

- Turan, R. (2015). Tarih Öğretmenlerinin Lise Tarih Derslerinin Genel Amaçlarının Öğrencilere Kazandırılma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği), *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (3): 139-180.
- Yahşi, İ., Keleş, H. (2013). Tarih öğretiminde gazete kullanımının çok perspektifliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21 (2): 693-710.
- Yalansız, N. (2009). Karşılaştırmalı Tarih: Tarih Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9): 493-498.
- Yalavuz, G. (2006), Türkiye’de Tarih Öğretiminde Aktif Yöntem Uygulanışı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yalı, S. (2016). Avrupa’da Tarih Eğitimi Ve Öğretimine Yönelik Girişimler ve Avrupa Birliği’nin Katkısı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1): 291-306.
- Yeşilbursa, C.C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *TÜBAR-XXI-II,2008 –Bahar*, 209-222.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 181-190.
- Zaman, S., Günal, H. & Zaman, N. (2011). Tarih Öğretmenlerinin Harita Kullanımı ile İlgili Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma: Erzurum Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2). s 205-218.

## VERİMLİLİK AÇISINDAN KİŞİSEL SATIŞ VE SATIŞ GELİŞTİRMENİN İŞLETME PERFORMANSINA ETKİSİ: ÖRNEK BİR ÇALIŞMA

**Abdolvahap BAYDAŞ\***

**Mehmet Emin YAŞAR\*\***

### **Özet**

*İşletmelerin devamlılığı ve büyümeleri üretilen ürün ve hizmetlerin verimliliğine bağlıdır. İşletme verimliliğinde, maddi kaynakların yanında işgücü de önemli faktörlerden biridir. İşletme verimliliğine etki eden işgücü elemanlarından kişisel satış ve satış geliştirme konusu çalışılmıştır. Satış elemanı performansı ve satış geliştirme konusu 150 denekle yüz yüze anket uygulaması ile veri toplanma metodu kullanılarak sahadan gerekli bilgiler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur.*

*Araştırmada elde edilen en önemli veriler; satış elemanlarının görevlerinden birinin ön hazırlık yapmak ve satın almaya özendirme olduğu, çalışanların verimli olabilmeleri için işletme elemanları tarafından verilen hizmetin önemli olduğu, ürün çeşitliliği, verilen müşteri memnuniyeti ve müşteri hizmetlerinin müşteri tatminini etkilediği, verimliliğin sadece satış sırasında ölçülmediği, satış sonrasında da müşterilerin memnuniyetleri ile ölçülebilir olduğu, müşteri beklentilerinin gittikçe kompleks hale geldiği, satış elemanlarının verimliliğinin hizmet içi eğitime bağlı olduğu ve satış elemanlarının davranışlarına piyasadaki rekabetin etki ettiği şeklinde özetlenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Kişisel Satış, Satış Geliştirme ve İşletme Performansı*

Gönderilme Tarihi: 08.10.2018

Kabul Tarihi: 06.12.2018

\* Doç. Dr., Bingöl Üniversitesi, İİBF, e-mail: abaydas@bingol.edu.tr

\*\* Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, e-mail: meyasara@bingol.edu.tr

## THE EFFECT OF PERSONAL SALES AND SALES DEVELOPMENT ON BUSINESS PERFORMANCE IN TERMS OF PRODUCTIVITY: A SAMPLE STUDY

### **Abstract**

*Business continuity and growth depend on the productivity of the products and services. Labour productivity is also one of the important factors in terms of operational efficiency as well as resources such as raw materials, land, buildings, machinery, equipment and energy used in the production process. In this study, it is tried to touch on the subjects of personal sales and sale development, which are from the labour force elements affecting the business productivity. For sales force performance and sales development, necessary information was collected from the field using data collection method as well surveys implemented on 150 participants; and analysed.*

*The most important data demonstrated in the research are preliminary preparation of one of the salesperson, encouragement the clients to sale, the service given by the salespersons, the effect of product diversity on client satisfaction, that the productivity cannot be measured only during the sale but also after sale by means of client satisfaction, getting more complex of the client expectations, dependence of the salespersons productivity on the in-service education, and the effect of the competition in the market on the manner of the salespersons.*

**Keywords:** *Personal Sales, Sales Development, Business Performance*



## **GİRİŞ**

Verimlilik ve çalışanların etkin kullanılması işletme ve ülke düzeyini de aşarak uluslararası düzeyde ele alınan konuların başında gelmektedir. Ülkelerin refah yarışına girdikleri ortamda, iktisaden gelişmişlikle gelişmişlik arasındaki farkın temelini kaynakların verimli kullanılıp kullanılması oluşturmaktadır. Verimlilik hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde önemli bir problemdir. Gelişmiş ülkeler ülkenin ekonomik refah düzeyini daha da artırmak, ülkenin ekonomik yapısını standart hale getirmek, ülkenin süreklilik ve ekonomik bağımsızlığını korumak için verimlilik konusuna önem vermektedirler. İşletmelerin verimliliği çok sayıda faktöre bağlı olmakla beraber, en önemli verimlilik konusu çalışanların verimliliğine bağlıdır. Çalışanlar içinde firma verimliliği ile ilgili olan en önemli bireyler satış elemanlarıdır. Satışın gerçekleşmesini sağlayan etmenlerden biri de satış geliştirme faaliyetleridir.

Satış elemanının performansı ve işletme amaçlarına olan katkısı son yıllarda birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir (Behrman ve Perreault, 1982; Churchill, vd. 2000; Darmon, 2001). Satış elemanlarının performansı ile ilgili yapılan araştırmaların ana amacı işletmelerin sürekliliği ve amaçlarına kavuşmasına olan katkıdır (Boles ve Lohtia, 1995). Satış elemanlarının satış ve müşteri üzerindeki etki performansı pazarlama iletişimi unsurları içinde de önemli bir konuma sahip (De La Villarmois, 1999) olduğu için satış personellerini konumu da pazarlama iletişimi ile birlikte zamanla değişim göstermiştir (Bergadaa ve Bello, 1994).

Çalışmanın ana amacı verimlilik açısından kişisel satış ve satış geliştirme ile ilgili literatürde en çok kullanılan yöntemlerin belirlenmesi, etkinliğinin artırılması ve işletmelere olan etkisini ölçmek için konunun bütüncül bir yaklaşımla irdelenmesidir. Ayrıca, satış gücü ile satış geliştirmenin işletme performansı ve verimliliği üzerindeki etkisi irdelenmiştir.

Çalışmada genel olarak satış elemanı çalışma performansı konusu literatür bilgisi ile ele alınmış konunun belirlenmesi açısından belirlenen 150 denek ile yüz yüze görüşerek anket uygulaması ile veri toplanma metodu kullanılarak sahadan gerekli bilgiler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur.

### **1. İşletmelerde Verimliliğin Önemi Ve Amaçları**

Değişimin hızlı olduğu ve tahmin edilemediği durumlarda işletmeler faaliyetlerini etkin şekilde sürdürebilmek ve başarı sağlayabilmek için alışla gelmiş iş yapma yöntemlerini kullanarak faaliyetlerini sürdüremezler (Kotler, 2000: 6). Dolayısıyla işletmeler amaç, strateji, politika, teknoloji, iş süreci ve yaklaşımlarını

*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

piyasada meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilecek şekilde dizayn ederek karşılık vermedirler. Öte yandan, modern pazarlama yaklaşımlarında bilgi teknolojileri ile sürekli bütünleşme hayati öneme sahiptir (Brady; Saren ve Tzokas, 2002: 555). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim işletmelerin değişen pazarlara adapte olabilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır. Teknolojide yaşanan gelişmeler pazar ve pazarlama yöntemlerinde de büyük farklılıklara neden olmuştur. İnternet ortamı iletişim teknolojisinde yaşanan gelişme ile birlikte hız ve kolaylık sağlayarak yeni bir pazar ortamı oluşturmuştur (Andersen, 2001: 61; Bilginer; Gönen ve Kayabaşı, 2006: 55-56).

İşletmeler verimliliğe, üretim sürecinde kullanılan maddi duran varlıklarını ve sahip olduğu işgücünü ne kadar etkin kullandığını belirleyen bir gösterge olarak bakmaktadırlar. Üretim sürecinde işgücünün yanında diğer üretim girdilerinin kullanılması bir taraftan tek tek diğer taraftan da toplu olarak üretim düzeyi üzerinden doğrudan etkilidir.

İşletmelerde mal veya hizmet üretiminde en önemli üretim faktörü *insandır* (Sabuncuoğlu ve Tokol, 1992: 67). Dolayısıyla insan işletmenin en değerli ve vaz geçilmesi mümkün olmayan varlığıdır. Yoğun rekabet ortamında işletmelerin temel amaçları, rakiplerden daha üstün nitelikli toplumsal değer üretebilmek, teknolojik olarak sektörde lider olmak, maliyetlerini azaltarak verimliliğe katkıda bulunmak, işletmenin satış ve karlılığını sürekli kılmak, iç müşteri (çalışan) tatminini artırabilmek, sipariş usulü üretimle israfi önleyebilmek, işletmenin kurumsal imajını ve marka değerini artırmaktır. İşletmeler belirlenen ana hedef ve amaçlarına ulaşmak için sahip oldukları işgücünü ve dolayısıyla satış elemanlarını kullanarak ulaşabilirler.

İşletmelerin ana amaçları olan karlılık, büyüme, süreklilik, marka değeri ve ortakların karını artırma işletme çalışanlarına ve satış elemanlarının verimlilik ve etkinliğine bağlıdır. Yöneticilerin temel problemi çalışanların gelecekteki performansının daha etkili hale getirilmesi (Darmon, 2001; Hellriegel vd. 2002) ve kurumu ana amaçlarına bir bütün olarak oluşturmasıdır. Çalışanların performansının değerlendirilmesi yönetimin en önemli faaliyeti (Boles ve Lohtia, 1995; Wilson ve Willys, 1998; Ludeman, 2000) olduğu için yönetimde söz konusu değerlendirme ile çalışanlarının ücretlerinin tespiti, terfi ve kariyer planlaması yapılabilmektedirler.

Satış elemanı performansı ise, öncelikle satış elemanının firmanın satış hedeflerine ulaşmaya sağladığı katkı (Behrman ve Perreault 1982; Cravens vd., 1993) şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca, satış elemanı performansı, satış elemanının davranışlarını ve müşteri ile ilişkilerinde nasıl davranması gerektiği konularını

da yansıtılmalı (Churchill vd., 2000) böylece işletmenin hedef ve amaçları ile satış elemanlarının çalışmaları örtüşmelidir. Bu durumda satış elemanlarının performansı ayrıntılı olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, satış elemanının performansı, organizasyon amaçlarına yapılan katkıya göre değerlendirilen davranışlar olarak tanımlanabilir (Walker; Churchill ve Ford, 1979).

## **2. Satış Elemanı Performansı**

En başarılı işletme aktif olarak müşterilerini takip eden ve plan ya da stratejilerini işletmenin satış çabalarını gerçekleştirecek şekilde sürdüren firmalardır (Moore, 2005: 2).

Performans kavramını satış elemanı (kişisel satış) birlikte düşünerek, bir çalışanın belli bir zamanda verilen görevi yerine getirerek elde ettiği sonuç (Özgen vd., 2002: 209) olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla performans, işletme amaçlarının yerine getirilmesi için gösterilen tüm çabaların değerlendirilmesidir.

Örgütler, amaçlarına çalışanları aracılığı ile ulaştıklarından kurumun verimi üzerinde de en güçlü etkiye sahip olanlar da yine onlardır. Satış elemanlarının yetenek ve işe bağlılıkları, eğitim düzeyleri kadar önemlidir. Satış elemanlarının verimliliğinin yükselmesi, toplam dürtücü güçlere bakarak toplam engelleyici güçlerin azalmasına bağlıdır (Hersey ve Blanchard, 1979: 22). Satış elemanlarının verimliliğini etkileyen faktörler genel olarak: Ekonomik faktörler; ücret artışı, primli ücret ve ekonomik ödül faaliyetleri şeklinde üçe ayrılmaktadır. Fiziki faktörler; satış elemanlarının çalışma ortamını ilgilendiren faktörlerdir. Psiko-Sosyal faktörler; iletişim, oryantasyon, satış elemanlarının eğitimi ve satış elemanlarının motivasyonu ile ilgili ifadelerdir (Yumuşak, 2008: 243-246).

## **3. Kişisel Satış ve Satış Geliştirme**

Pazarlama iletişimi unsurları içinde iki taraflı iletişim kurabilmek açısından farklılaşan kişisel satış, işletmelere uyguladıkları stratejilerde başarılı olmak, rakiplerden farklılaşmak ve işletmelere rekabet üstünlüğü sağlamada katkı sağlayabilen bir yöntemdir (Taşkın, 1990: 19; Uslu, vd., 2013; Onurlu ve Yazıcı, 2015: 67). Özellikle perakendecilik sektöründe self servis yönteminin uygulanmadığı işletmelerde kişisel satış en çok kullanılan pazarlama iletişim aracıdır (Varinli ve Kurtoğlu, 2005: 3).

Satış elemanı veya kısaca satışı, müşteriyle yüz yüze gelerek konuşan, anlaşılan, kendisine ödeme yapılan ve ürünün el değiştirmesini sağlayan kişidir (Taşkın, 1990: 19). Satış elemanının, yeni müşteri aramak ve bulmak, müşteriye bilgi

vermek, satışın gerçekleşmesini sağlamak, satış öncesi, sırası ve satış sonrasında müşteriye gerekli hizmeti vermek, müşteri tercihleri ile ilgili bilgi toplamak, müşterileri değerlendirmek ve ilgili raporları yönetime sunmaktır (Tek, 1999: 806-807). Satış elemanı işletmenin müşteri ile en fazla bire bir ilişki içinde bulunan personelidir.

Satış geliştirme; kişisel satış, reklam, halkla ilişkiler ve doğrudan satış çabaları dışında kalan, genellikle sürekli olarak yürütülmeyen (Mucuk, 2004: 205; Terpstra ve Sarathy, 2000: 490), kısa dönemde satın almayı teşvik edici, kendine özgü tutundurma çabaları (Çoroğlu, 2002: 67), fuarlara katılma, sergiler, teşhirler ve devamlılığı olmayan diğer satış çabalarıdır. Satış geliştirme, bir ürün ve hizmetin alım veya satımını kısa vadede teşvik etmektir (Yi ve Yun, 2009: 29; Kara ve Kuru, 2013: 153).

#### **4. Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi: Örnek Bir Çalışma**

##### **4.1. Araştırmanın Amacı**

Tüketiciler ve verimlilik açısından satış elemanlarının değerlendirilmesi ve satış geliştirme faaliyetlerinin etkinliği hususu fazla çalışılmayan konulardan biridir. Çalışmanın ana amacı verimlilik açısından satış elemanları ve satış geliştirmenin etkinliğini ölçmek ve satış elemanlarının sahip olması gereken faktörleri belirlemektir.

##### **4.2. Araştırmanın Kapsam ve Sınırları**

Araştırma Bingöl merkezde ikamet eden bireyleri kapsamaktadır. Basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Yüzyüze görüşme yöntemi kullanılarak belirlenen örneklem ile anket uygulanarak konu ile ilgili veriler elde edilmiştir. Araştırma toplam 150 birey ile yüzyüze görüşülerek yürütülmüştür.

##### **4.3. Araştırmanın Yönetimi**

Araştırmada veri toplama yöntemlerinden “yüzyüze anket metodu” kullanılmıştır. Yüz yüze anket doldurulmak suretiyle daha doğru bilgiye ulaşılmış ve konu ile ilgili başka gözlemlerin yapılmasına çalışılmıştır. Anket 150 kişi ile genel ifadelerle birlikte satış geliştirme, satış elemanlarının görevleri ve satış elemanlarının verimliliğini artıran sorularla yürütülmüştür. Analizlerde SPSS programı

kullanılmış, frekans dağılımları ve çapraz tablolardan yararlanılmış, ortalama değer, standart sapma ve katılım düzeyi göz önüne alınarak satış geliştirme ve kişisel satışta öne çıkan faktörler belirlenmiştir.

#### 4.4. Bulgular

Tablo 1: Araştırmanın Profili

Cinsiyet	Frekans	Oran	Eğitim Düzeyi	Frekans	Oran
Kadın	73	48,7	İlköğretim	32	21,3
Erkek	77	51,3	Ortaöğretim	46	30,7
Toplam	150	100,0	Yüksekokul	24	16,0
Gelir Durumu	Frekans	Oran	Lisans	43	28,7
500-1000	53	35,3	Y. Lisans	5	3,3
1500-2000	22	14,7	Toplam	150	100,0
2500-3000	21	14,0	Yaş	Frekans	Oran
3001 ve üzeri	54	36,0	15-23	57	38,0
Toplam	150	100,0	24-31	42	28,0
Mesleğiniz	Frekans	Oran	32-41	15	10,0
Öğrenci	40	26,7	42-50	36	24,0
Öğretmen	16	10,7	Toplam	150	100,0
Serbest meslek	34	22,6	Medeni Hal	Frekans	Oran
İşçi	12	8,0	Evli	95	63,3
Memur	45	30,0	Bekar	55	36,7
Diğerler	3	2,0	Toplam	150	100,0
Toplam	150	100,0			

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların cinsiyetleri birbirine yakındır. Araştırmaya katılanların % 48,7'sinin kadın ve % 51,3'ünün erkek olduğu görülmüştür. Katılanların en çok 15-23 yaş aralığında % 38'i en az ise 32-41 yaş aralığında (% 10) olduğu anlaşılmaktadır. Cevaplayıcıların eğitim düzeyi açısından çoğunlukla ortaöğretim mezunu (% 30,7) olduğu görülmektedir. Katılımcıların medeni durumu göz önüne alındığında % 36,7'sinin bekâr, % 63,3'ünün ise evlilerden oluştuğu görülmektedir. Meslek açısından en çok memurların (% 30) oluşturduğu gözlemlenmiştir. Gelir durumlarına bakıldığında % 36'sının 3001 □ ve üzeri gelire sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, görüşülen kişilerin cinsiyet dağılımlarının birbirine eşit olduğu, daha çok ilköğretim eğitime sahip ve genç-

*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

lerden oluştuğu söylenebilir. Maddi durumları incelendiğinde genelde orta halli oldukları ve evlilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

*Tablo 2: İşletme Elemanlarının Verimliliğini Artırmaya Yönelik Faktörlere Katılma Durumuna Göre Dağılımı*

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum	Toplam
Satış elemanlarının görevlerinden biri ön hazırlık yapmaktır.	Frekans	80	48	11	3	8	150
	Oran	53,3	32,0	7,3	2,0	5,3	100
Satış geliştirme, tüketici ve ticari aracı kuruluşlara hitap etmektedir.	Frekans	38	61	36	6	9	150
	Oran	25,3	40,7	24,0	4,0	6,0	100
İşletme çalışanlarının gözüyle hizmet kalitesinin değerlendirilmesi yeterlidir.	Frekans	28	39	41	24	18	150
	Oran	18,7	26	27,3	16	12	100
Satış geliştirme, satışın gerçekleşmesinde çekici bir özelliğe sahip olmaktır.	Frekans	38	53	30	16	13	150
	Oran	25,3	35,3	20,0	10,7	8,7	100
Satış elemanlarının görevlerinden biri alıcıya başvurmak değildir.	Frekans	28	39	41	24	18	150
	Oran	18,7	26,0	27,3	16,0	12,0	100
Satış geliştirme müşterilerde öncelikle bir ilgi uyandırarak satın almaya özendirilmektedir.	Frekans	48	58	23	11	10	150
	Oran	32,0	38,7	15,3	7,3	6,7	100
Günümüzde pazarlama, yönetici ve işletme elemanlarının geçmiş yıllara göre daha fazla müşteri hizmetleri beklentileriyle karşı karşıya gelmişlerdir.	Frekans	45	53	31	16	5	150
	Oran	30,0	35,3	20,7	10,7	3,3	100
İşletmenin satış faaliyetinde kullandığı bütün çalışanları onun satış gücünü oluşturmaktadır.	Frekans	48	46	30	16	10	150
	Oran	32,0	30,7	20,0	10,7	3,3	100
İşletme elemanlarının satış ile ilgili verimliliği sadece satış sırasında ölçülmez, satış sonrasında da müşterilerin memnuniyetleri ile ölçülür	Frekans	63	39	26	11	11	150
	Oran	42,0	26,0	17,3	7,3	7,3	100
Kişisel satış sürecinde 'cinsiyet' değişkeni, satış elemanları ve müşterilerin etik yargılarını etkilememektedir.	Frekans	26	33	39	25	27	150
	Oran	17,3	22,0	26,0	16,7	18,0	100
Satış elemanlarının davranışlarına etki eden bir faktör de piyasadaki rekabet durumudur.	Frekans	34	60	36	13	7	150
	Oran	22,7	40,0	24,0	8,7	4,7	100

*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

İşletme çalışanlarının verimliliği işletmenin elemanlarına sağladığı olanaklara bağlıdır.	Frekans	47	52	32	9	10	150
	Oran	28,0	38,0	21,3	6,0	6,7	100
Kişisel satış ‘iş deneyimi’ arttıkça, satış elemanları ve müşterilerin etik yargıları bu artıştan olumlu yönde etkilenmektedir.	Frekans	48	48	32	10	12	150
	Oran	32,0	32,0	21,3	6,7	8,0	100
İşletme çalışanlarının verimli olabilmele-ri için işletme elemanları tarafından verilen hizmet önemlidir.	Frekans	60	53	22	7	8	150
	Oran	40,0	35,3	14,7	4,7	5,3	100
Ürün çeşitliliği, verilen müşteri memnuniyeti ve müşteri hizmetleri müşteri tatminini etkilemektedir.	Frekans	54	62	18	9	7	150
	Oran	36,0	41,3	12,0	6,0	4,7	100
Satış elemanları öncelikli olarak işletme gelirlerini artırmaktan sorumlu olduklarından başarıları ya da başarısızlıkları örgütün karlılığını ve devamlılığını etkileyen ana faktörlerdir.	Frekans	32	56	33	17	12	150
	Oran	21,3	37,3	22,0	11,3	8,0	100

Tablo 2’de işletme elemanlarının verimliliğini artırmaya yönelik faktörlere katılma durumuna göre yüzde dağılımları verilmiştir. Buna göre, “satış elemanlarının görevlerinden birinin ön hazırlık yapmak” ifadesi (tamamen katılıyorum ve katılıyorum oranları birlikte değerlendirildiğinde) % 85,3 ile en önemli faktör olarak belirlenmiştir. İşletmelerin % 77,3’ünde ürün çeşitliliği, verilen müşteri memnuniyeti ve müşteri hizmetleri müşteri tatminini etkilemekte çok önemli faktör olarak ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan işletme çalışanlarının verimli olabilmeleri için işletme elemanları tarafından verilen hizmetin önemli olduğunu belirtenlerin oranı % 75,3 ile yüksek bir değeri göstermektedir. Satış geliştirme, müşterilerde öncelikle bir ilgi uyandırarak satın almaya özendirme oranı % 70,7’dir. Dolayısıyla satış elemanlarının görevi ön hazırlık yapmak, ürün çeşitliliğinin müşteri memnuniyetine olumlu etki ettiği, satış geliştirmenin aracı ve ticari kesim ile ilgili olduğu, satış elemanlarının eğitimi ve satış geliştirmenin önemli olduğu katılımcılar açısından en önemli olan faktörler olduğu söylenebilir.

İşletme elemanlarının satış ile ilgili verimliliği sadece satış sırasında ölçülmez, satış sonrasında müşterilerin memnuniyetleri ile ölçülür ifadesinin oranı % 68’dir. Satış geliştirme tüketici ve ticari aracı kuruluşlara hitap etmekte faktörünün olumlu oranı (tamamen katılıyorum + katılıyorum) % 66’dır. İşletme çalışanlarının verimliliği işletmenin elemanlarına sağladığı olanaklara bağlıdır ifadesinin olumlu oranı da % 66’dır. Ayrıca günümüzde pazarlama, yönetici ve işletme elemanlarının geçmiş yıllara göre daha fazla müşteri hizmetleri beklentileriyle karşı karşıya gelme faktörünün olumlu oranı % 65,3’tür. Ankete katılanların kişisel sa-

*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

tış 'iş deneyimi' arttıkça, satış elemanlarının ve müşterilerin etik yargıları bu artıştan olumlu yönde etkilenmekte ifadesinin oranı da % 64'tür. İşletme çalışanlarının satış ile ilgili verimliliği sadece satış sırasında ölçülemeyeceği, satış sonrası hizmetlere de bağlı olduğu, çalışanların günümüzde daha fazla müşteri beklentileri ile ilgili olduğu, kişisel satışta iş deneyimi arttıkça çalışan ve müşterilerin daha fazla etik yargılara yöneleceği ifadelerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

İşletmelerin satış işleminde kullandığı tüm elemanlar onun satış gücünü oluşturur ifadesinin oranı % 62,7'dir. Satış elemanlarının davranışlarına etki eden bir faktör de piyasadaki rekabet şartları ibaresinin oranı % 62'dir. Satış geliştirme, satışın gerçekleşmesinde çekici bir özelliğe sahiptir faktörünün olumlu oranı % 60,6'dır. Satış elemanları öncelikli olarak işletme gelirlerini artırmaktan sorumlu olduklarından başarıları ya da başarısızlıkları örgütün karlılığını ve devamlılığını etkileyen ana faktör olduğunu savunanların oranı % 58,6'dır. Dolayısı ile bütün çalışanların satış gücünü oluşturduğu, piyasa şartlarının da satış elemanlarına etki ettiği, satış geliştirmenin cazip özelliklere sahip olması gerektiği ve satış elemanlarının satış artırmakla işletmenin verimliliği ve devamlılığına etki ettiği ifadeleri daha az önemli görüldüğü söylenebilir.

Kişisel satış sürecinde 'cinsiyet' değişkeni, satış elemanları ve müşterilerin etik yargılarını etkilememektedir ifadesinin olumsuz oranı % 34,7'dir. İşletme çalışanlarının gözüyle hizmet kalitesinin değerlendirilmesi ve satış elemanlarının görevlerinden birinin alıcıya başvurmak olduğu ifadelerinin olumsuz oranı % 28'dir. Dolayısıyla satış elemanlarının sahip oldukları cinsiyetin satın alma üzerinde etkili olmadığı, çalışanların gözü ile hizmet kalitesinin ölçülmesinin yetersizliği ve satış elemanlarının bir görevi de alıcıya başvurmak olmadığı ibareleri önemli olmayan faktörler olduğu söylenebilir.

*Tablo 3: İşletme Elemanlarının Verimliliğini Artırmaya Yönelik Faktörlerin Ortalama Değer, Standart Sapma ve Katılım Düzeyleri*

<b>Değişkenler</b>	<b>Ortalama Değer</b>	<b>Standart Sapma</b>	<b>Katılım düzeyi</b>
Satış elemanlarının görevlerinden biri ön hazırlık yapmaktır.	1,7400	1,05188	Yüksek
Satış geliştirme tüketici ve ticari aracı kuruluşlara hitap etmektedir.	2,2467	1,06775	Yüksek
Ürün çeşitliliği, verilen müşteri memnuniyeti ve müşteri hizmetleri müşteri tatminini etkilemektedir.	2,0200	1,07110	Yüksek



*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

İşletme çalışanlarının verimli olabilmeleri için işletme elemanları tarafından verilen hizmet önemlidir.	2,0000	1,10520	Yüksek
Kişisel satış 'iş deneyimi' arttıkça, satış elemanlarının ve müşterilerin etik yargıları bu artıştan olumlu yönde etkilenmektedir.	2,2667	1,20773	Yüksek
Satış geliştirme müşterilerde öncelikle bir ilgi uyandırarak satın almaya özendirilmektedir	2,1800	1,15897	Yüksek
Günümüzde pazarlama, yönetici ve işletme elemanlarının geçmiş yıllara göre daha fazla müşteri hizmetleri beklentileriyle karşı karşıya gelmişlerdir.	2,2200	1,09219	Yüksek
İşletmenin satış faaliyetinde kullandığı bütün çalışanları onun satış gücünü oluşturmaktadır.	2,2933	1,21261	Yüksek
İşletme elemanlarının satış ile ilgili verimliliği sadece satış sırasında ölçülmez, satış sonrasında da müşterilerin memnuniyetleri ile ölçülür	2,1200	1,24199	Yüksek
Satış elemanlarının davranışlarına etki eden bir faktör de piyasadaki rekabet durumudur.	2,3267	1,06498	Yüksek
İşletme çalışanlarının verimliliği işletmenin elemanlarına sağladığı olanaklara bağlıdır.	2,2533	1,13034	Yüksek
Kişisel satış sürecinde 'cinsiyet' değişkeni, satış elemanlarının ve müşterilerin etik yargılarını etkilememektedir.	2,9600	1,34554	Orta
Satış elemanlarının görevlerinden biri alıcıya başvurmak değildir	2,7667	1,26606	Orta
Satış geliştirme, satışın gerçekleşmesinde çekici bir özelliğe sahip olmaktadır.	2,4200	1,22211	Orta
İşletme çalışanlarının gözüyle hizmet kalitesinin değerlendirilmesi yeterlidir.	2,9133	1,35576	Orta
Satış elemanları öncelikli olarak işletme gelirlerini arttırmaktan sorumlu olduklarından başarıları ya da başarısızlıkları örgütün karlılığını ve devamlılığını etkileyen ana faktörlerdir.	2,4733	1,17979	Orta

( $\bar{x}=1,00-2,33$  Yüksek Katılım Düzeyi,  $\bar{x}= 2,34-3,66$  Orta Katılım Düzeyi,  $\bar{x}= 3,67-5,00$  Düşük Katılım Düzeyi)

İşletme satış elemanları ve satış geliştirme konusunda yapılan çalışmaların ortalama değer, standart sapma ve katılım düzeyi açısından değerlendirilmesi aşağıdaki gibi özetlenebilir: Satış elemanlarının görevlerinden birinin ön hazırlık yapmak, işletme çalışanlarının verimli olabilmeleri için işletme elemanları tarafından verilen hizmetin önemliliği, ürün çeşitliliği, verilen müşteri memnuniyeti ve müşteri hizmetlerinin müşteri tatminini etkileme durumu, işletme elemanlarının satış ile ilgili verimliliği sadece satış sırasında ölçülmez, satış sonrasında

da müşterilerin memnuniyetleri ile ölçülebilirliği, satış geliştirme müşterilerde öncelikle bir ilgi uyandırarak satın almaya özendirme durumu, pazarlama, yönetici ve işletme elemanlarının geçmiş yıllara göre daha fazla müşteri hizmetleri beklentileriyle karşı karşıya gelme durumu, satış geliştirme tüketici ve ticari aracı kuruluşlara hitap etmesi, işletme çalışanlarının verimliliği işletme elemanlarına sağladığı olanaklara bağlı olması, kişisel satış 'iş deneyimi' arttıkça, satış elemanları ve müşterilerin etik yargıları bu artıştan olumlu yönde etkilenmesi, işletmenin satış faaliyetinde kullandığı bütün çalışanları onun satış gücünü oluşturması ve satış elemanlarının davranışlarına etki eden bir faktör de piyasadaki rekabet durumu ifadelerinin ortalama değeri düşük, standart sapma ve katılım düzeyi ise yüksektir. Dolayısıyla bu ifadeler satış geliştirme ve kişisel satış açısından en önemli olan faktörlerdir.

Satış geliştirmenin satışın gerçekleşmesinde çekici bir özelliğe sahip olması, satış elemanları öncelikli olarak işletme gelirlerini arttırmaktan sorumlu olduklarından başarıları ya da başarısızlıkları örgütün karlılığını ve devamlılığını etkileyen ana faktör olması, satış elemanlarının görevlerinden biri alıcıya başvurma olmadığı, işletme çalışanlarının gözüyle hizmet kalitesinin değerlendirilmesinin yeterli olması ve kişisel satış sürecinde 'cinsiyet' değişkeni, satış elemanlarının ve müşterilerin etik yargılarını etkilemediği konuları ise satış elemanları çalışanları ve satış geliştirmede orta derecede öneme sahip olan faktörlerdir. Bu faktörlerin ortalama değeri, standart sapması ve katılım düzeyi ise orta derecededir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Rekabet ortamında işletmelerin en önemli problemlerinden biri de kurumun verimliliğini arttırmaktır. Dolayısıyla işletmeler verimliliği artırıcı tedbirlerin alınması ve uygulanmasını ana amaçları olarak belirlemektedirler. Verimliliği sadece üretim faktörleri etkilemekte, aynı zamanda çalışanların etkisi de hayati önem taşımaktadır.

Anket çalışmasıyla genel olarak satış gücü ve satış artırıcı çabaların işletme verimliliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bilgiler pazarlama iletişimi açısından önem kazandığı gibi genç akademisyenlere de katkı sağlayacaktır. Söz konusu araştırmanın daha anlamlı olabilmesi için benzer çalışmaların daha kapsamlı ve pazarlama iletişim araçlarının tümünü etkileyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen en önemli verileri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Satış elemanlarının görevlerinden birinin ön hazırlık yapma olduğu,

*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

- İşletme çalışanlarının verimli olabilmeleri için işletme elemanları tarafından verilen hizmetin önemli olduğu,
- Ürün çeşitliliği, verilen müşteri memnuniyeti ve müşteri hizmetlerinin müşteri tatminini etkilediği,
- İşletme elemanlarının satış ile ilgili verimliliği sadece satış sırasında ölçülmediği, satış sonrasında da müşterilerin memnuniyetleri ile ölçülebilir olduğu,
- Satış geliştirme müşterilerde öncelikle bir ilgi uyandırarak satın almaya özendirildiği,
- Pazarlama, yönetici ve işletme elemanlarının geçmiş yıllara göre daha fazla müşteri hizmetleri beklentileriyle karşı karşıya geldiği,
- Satış geliştirme tüketici ve ticari aracı kuruluşlara hitap ettiği,
- İşletme çalışanlarının verimliliği işletme elemanlarına sağladığı olanaklara bağlı olduğu,
- Kişisel satış 'iş deneyimi' arttıkça, satış elemanları ve müşterilerin etik yargıları bu artıştan olumlu yönde etkilendiği,
- İşletmenin satış faaliyetinde kullandığı bütün çalışanları onun satış gücünü oluşturduğu,
- Satış elemanlarının davranışlarına piyasadaki rekabetin etki ettiği tespit edilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan orta derecede önemli faktörler de aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Satış geliştirmenin satışın gerçekleşmesinde çekici bir özelliğe sahip olduğu,
- Satış elemanları öncelikli olarak işletme gelirlerini arttırmaktan sorumlu olduklarından başarıları ya da başarısızlıkları örgütün karlılığını ve devamlılığını etkilediği,
- Satış elemanlarının görevlerinden biri alıcıya başvurma olmadığı,
- İşletme çalışanlarının gözüyle hizmet kalitesinin değerlendirilmesinin yeterli olduğu,
- Kişisel satış sürecinde 'cinsiyet' değişkeni, satış elemanlarının ve müşterilerin etik yargılarını etkilemediği şeklinde belirlenmiştir.

## KAYNAKÇA

- Andersen, A. (2001). *Yönetim ve İnsan Kaynakları Danışmanlığı, Değişim.tr; İnternetle Gelişimde Türkiye*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Behrman, D.N., Perreault, W.D. (1982). Measuring the performance of industrial salespersons. *Journal of Business Research*, 10(3), 335-370.
- Bergadaà, M., Bello, J. (1994). Vente et marketing: *dualité et complémentarité*. *Décisions Marketing*. 1, Janvier-Avril, 55-62.
- Bilginer, N.; Gönen, S., Kayabaşı, A. (2006). Kişisel satış sürecinin performansı ve bu performansın satışa itirazlar, satışın kapatılması ve izlenmesi yönünden değerlendirilmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(3), 54-73.
- Boles, J.D., Lohtia, R. (1995). Salesperson évaluation using relative performance efficiency: the application of data envelopment analysis. *Journal of Personal Selling and Sales Management*. 15(3), 31-49.
- Brady, M.; Saren, M., Tzokas, N. (2002). Integrating information Technology into marketing practises – the IT reality of contemporary marketing practises, *Journal of Marketing Management*. 18.
- Churchill, G.A.; Ford, N.M.; Walker, O.C.; Johnston, M.W., Taner, J.F. (2000). Sales force management. 6th Edition. Illinois: Richard D. Irwin
- Cravens, D.W.; Ingram, T.N.; LaForge, R.W., Young, CE. (1993). Behaviour-based and outcome-based salesforce control Systems. *Journal of Marketing Research*. 57(4), 47-59.
- Darmon, R. (2001). *Pilotage dynamique de la force de vente: une nouvelle approche pour concilier impératifs stratégiques et moyens opérationnels*. Paris: Éditions Village Mondial.
- De La Villarmois, O. (1999). Évaluer la performance des réseaux bancaires: la méthode DEA. *Décisions Marketing*, 16, Janvier-Avril, 39-51.
- Hellriegel, D.; Jackson, S.E., Slocum, J.W. (2002). Management: A competency-based approach. Cincinnati: South-Western College.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. (1979). Management and Organizational Behavior, *Englewood Cliffs*: Prentice-Hall.
- Kara, M., Kuru, D. (2013), Satış Geliştirme Faaliyetlerinin Satın Alma Kararına Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 149-190.
- Kotler, P. (2000). *Kotler ve Pazarlama* (Çeviren: Ayşe Özyağcılar), Sistem Yayıncılık.
- Ludeman, K. (2000). How To Conduct Self Directed 360. *Training&Development*, 54 (7), 44-47.
- Moore, B. (2005). "Whole Firm Marketing," *Concrete Construction*, [http://www.concreteconstruction.net/business/whole-firm-marketing\\_o](http://www.concreteconstruction.net/business/whole-firm-marketing_o), 23.04.2018.

*Verimlilik Açısından Kişisel Satış ve Satış Geliştirmenin İşletme Performansına Etkisi:  
Örnek Bir Çalışma*

- Onurlu, Ö., Yazıcı, H.M. (2015). Stratejik Pazarlama Yönetimi Açısından Rekabet Üstünlüğü Sağlayabilecek Kişisel Satış Teknikleri ve Bir Uygulama. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*. 52(610), 63-75.
- Sabuncuoğlu, Z., Tokol, T. (1992). İşletme I. Bursa: Rota Ofset.
- Taşkın, E. (1990). Kişisel Satış ve Tüketicinin Korunması, *Pazarlama Dünyası*. 4(23), 19-23.
- Tek, Ö.B. (1999). *Pazarlama İlkeleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Uslu, A.; Adilli S.B., Nurdan, S. (2013). *Kişisel satış teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Offset.
- Varinli, İ., Kurtoğlu, R. (2005). Satış Elemanlarının Etik Algılamaları: Perakende Sektöründe Bir Uygulama. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 6(2), 1-22.
- Walker, O.C.; Churchill, G.A., Ford, N.M. (1979). Where do we go from here? Selected conceptual and empirical issues concerning the motivation and performance of the industrial sales force, In Eugène (Ed.), *Critical issues in sales management, state of the art and future research needs*. 10-75, University of Oregon.
- Wilson, R., Willys, H.M. (1998). Better ways to measure executive performance, *Management Methods*, 19(4), 59-70.
- Yumuşak, S. (2008). İşgören Verimliliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 13(3), 241-251.

## KORUMA ALTINDA BULUNAN 13-18 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN OKUL ALGISI\*

Cihan EKİNCİ\*\*

Rasim TÖSTEN\*\*\*

### Özet

*Bu araştırmanın amacı, Korunma altında bulunan 13-18 yaş arası çocukların okul algısını nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi yöntemini kullanarak incelemektir. Araştırma Siirt Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü bünyesinde korunma altında bulunan 60 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların okul kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar analiz edilerek söz konusu metaforlar 8 farklı kategoriye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların okulu, Bilgi ve Aydınlanma Yeri (“Okul kitaba benzer çünkü içi bilgi doludur.”), Aidiyet (“Okul evdeki aileye benzer çünkü arkadaşlarımız kardeşlerimize, öğretmenlerimiz anne-babamıza benzer.”), Gelecek Umudu (“Okul güneşe benzer çünkü güneş doğmaya başladıkça hayat yeniden başlar yeniden doğar”), Kısıtlanma (“Okul hapishaneye benzer çünkü baskı altındayız”), Olgunlaşma (“Okul hayata benzer çünkü tecrübedir”), Mutluluk Kaynağı (“Okul cennete benzer çünkü ne kadar okursan o kadar mutlu olursun.”), Birleştirme (“Okul çocuk parkına benzer çünkü bütün çocuklar orada toplanır.”) ve Koruma (“Okul anneye benzer çünkü bizi korur ve kollar.”) olmak üzere 8 kategoride anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Korunma Altında Bulunan Çocuk, Okul Algısı, Metafor.

Gönderilme Tarihi: 13.06.2018

Kabul Tarihi: 11.12.2018

\* Bu çalışma Cihan EKİNCİ'nin Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında yapmış olduğu Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi'nden üretilmiştir.

\*\* Psikolog, ekinci.chn@gmail.com

\*\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, rasimtosten@hotmail.com

## THE SCHOOL PERCEPTIONS OF PROTECTED CHILDREN AGED 13-18 YEARS OLD

### ***Abstract***

*The purpose of this study is to examine the school perceptions of protected children aged 13 to 18 by using the metaphor analysis which is a qualitative research method. The research was carried out with the participation of 60 children who were protected under Siirt Family and Social Policies Provincial Directorate. Metaphors produced by the participants on the school concept were analyzed and investigated in 8 different categories. In the study, the participant children have produced 8 meaningful metaphors related to the school: Knowledge and Place of Enlightenment (School is similar to a book because it is full of information), Belonging (The school is similar to a family at home because our friends are like brothers and sisters, our teachers are like our parents) Future Hope (School is like the sun because life begins to rise again), Restriction (School is similar to prison because we are under pressure), Maturation (School is similar to life because it gives experience), Source of Happiness (School is like paradise because the more you read the more you become happy) Collectivity (The school is similar to a children's playground because all the children are gathered there) and Protection (The school is similar to the mother because it protects and arms us).*

**Keywords:** *Child Under protection, School Perception, Metaph*

## Giriş

Ülkemizde korunmaya ihtiyacı bulunan çocuklar Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 2828 sayılı Sosyal Hizmet Kanunu ve 5395 Çocuk Koruma Kanunu kapsamında hakkında “korunma” ya da “Bakım Tedbiri” kararı alınarak, yaş ve cinsiyet durumlarına göre bünyelerindeki kurumlara yerleştirilmektedir. “Korunma ihtiyacı bulunan çocuk” statüsünde bulunan çocukların bakım, sağlık, eğitim, psiko-sosyal, güvenlik v.b. ihtiyaçları Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca karşılanmaktadır. Bu ihtiyaçlar arasında çocukların “eğitim” ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla bir takım kurumsal çalışmalar yapılmakta, çocukların eğitim süreçleri ile ilgili politikalar üretilmektedir.

Korunma altında bulunan çocuklara ilişkin yapılan literatür araştırmasında korunma altında bulunan çocukların okula yüklediği anlamın ne olduğunu ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Korunma altında bulunan çocukların okul algısının ne olduğunun bilimsel araştırmalarla incelenmesinin korunma altında bulunan çocukların eğitimi için yapılan kurumsal çalışmalara ve üretilcek politikalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İnsanların sosyal bir varlık olarak nesnelere, olayları, çevreyi ya da hayatı nasıl gördükleri, duygu ve düşüncelerini nasıl aktardıkları, kendilerini nasıl ifade ettikleri incelediğinde birçok yol ve yöntem kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bunlar arasında konuşma, yazma, resim çizme, jest ve mimik kullanma gibi farklı yöntemler vardır. Metaforlar da aynı şekilde insanların duygu ve düşüncelerini ifade ederken kullandıkları, soyut duygu ve düşüncelerini somutlaştırmaya, onları belirgin hale getirmeye yarayan yöntemlerden bir tanesidir (Aydın, 2006). Metaforlar, benzetme yoluyla duygu, düşünceleri aktarma işidir. Cerit (2008) metaforu, “*insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç*” olarak ifade etmiştir. Metaforlar aralarında belli bir ilişki kurulan değişkenlerle konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur (Şişman, 2002; Arpacı ve Yıldırım, 2014).

Korunma altında bulunan çocukların okul algılarının saptanmasında metaforların önemli bir araç olduğu düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın amacı; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde korunma altında bulunan 13-18 yaş arası çocukların “okul” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları tespit etmek ve tespit edilen bu metaforları çeşitli kategoriler altında sınıflandırarak okul kavramını algılama biçimini ortaya koymaktır. Çalışmada, “*Koruma altında bulunan 13-18 yaş arasındaki çocukların okul kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar nelerdir?*” sorusuna yanıt aranmıştır.



Literatürde korunma ihtiyacı olan çocukların okul algısının araştırılmış olduğuna dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması ve araştırmamanın korunma altındaki çocukların okul algısını ortaya koyması araştırmayı hem özgün hem önemli kılmaktadır. Bu araştırmanın başta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olmak üzere paydaş diğer kurumlarla hedef grubun eğitimine yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Korunma Altında Bulunan Çocuklar**

Korunma altında bulunan çocuklar için “korunma ihtiyacı olan çocuk” tanımını kullanılır.

2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu’na (SHK) göre korunma ihtiyacı olan çocuk;

“Beden, ruh ve ahlak gelişimleri veya şahsi güvenlikleri tehlikede olmak koşuluyla; ana veya babasız, ana ve babasız çocuklar; ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan çocuklar; ana ve babası veya her ikisi tarafından terk edilen çocuklar; ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocukların korumaya ihtiyacı vardır.”

şeklinde tanımlanmıştır (m.3).

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nda (ÇKK) ise “korunma ihtiyacı olan çocuk”, “*Bedensel, zihinsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimi ile kişisel güvenliği tehlikede olan, ihmal veya istismar edilen ya da suç mağduru çocuk*” olarak tanımlanmaktadır (m.3/a1).

Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmeliğe göre, *ebeveynlerinden birisi veya her ikisi de olmayan, ya da olduğu halde çocuklarına bakamayacak durumda olan veya ebeveyn tarafından ihmal edilen çocuklar korunmaya muhtaç çocuk kapsamında yer alırlar* (m. 1/20).

Korunma ihtiyacı olan çocuklar 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanununun 22. Maddesi veya 5395 Çocuk Koruma Kanununun “Bakım Tedbiri” kararı ile korunma altına alınır. Çocuk koruma sisteminde kullanılan tedbir türü olan bakım tedbiri Çocuk Koruma Kanunu’nda “çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi halinde, çocuğun resmi veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine” şeklinde hüküm verilmiştir (m.5/1 c.).

Korunma altında bulunan çocuklar, Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde bulunan kuruluşlarda (Çocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü, Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğü, Çocuk Destek Merkezi Müdürlüğü, vb.) yaş, cinsiyet ve özel durumlarına göre kuruluşlara yerleştirilerek ya da bir koruyucu aile yanında bakım, eğitim, sağlık, güvenlik v.b. ihtiyaçları sağlanan çocuklardır.

### **Korunma Altında Bulunan Çocukların Eğitimi**

Korunma altında bulunan çocukların eğitim hakkı her çocuk gibi evrensel yasalarla güvence altına alınmıştır. Evrensel yasaların dışında ülkemizde çeşitli nedenlerle eğitim hakkından mahrum kalmış çocuklar haklarında 5395 Çocuk Koruma Kanunu kapsamında “Eğitim Tedbiri” kararı alınarak eğitim sürecine dâhil edilirler. 5395 Çocuk Koruma Kanununda Eğitim Tedbiri; “çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına; iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine” şeklinde ifade edilmiştir (m.5/1 b)

Korunma altında bulunan çocuklar, çocuk evlerinde, kuruluşlarda ya da koruyucu aile yanında kalıyor olsalar da eğitim ve öğretimlerini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sürdürmektedirler. Bu durum 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanununda, “Okul çağındaki korunmaya ihtiyacı olan çocukların eğitim ve öğretimleri Milli Eğitim Bakanlığı ile diğer kamu kurumlarına ait okullarda gerçekleştirilir.” ifadesine dayandırılarak yapılmaktadır (m.25).

Korunma altında bulunan çocukların eğitimlerine devam edebilmeleri, iş ve meslek edinmeleri için yasa maddeleri geliştirilmiştir. Korunma altında bulunan ve eğitimine devam edenler için 2828 Sosyal Hizmetler Kanunu’nda “Reşit olduktan sonra koruma kararının devamı aşağıda belirtilen şartlara bağlıdır.

a) 18 yaşını tamamlamış olan korumaya muhtaç çocuklardan;

1. Ortaöğrenime devam edenlerin 20 yaşına kadar,
2. Yükseköğrenime devam edenlerin 25 yaşına kadar koruma kararları uzatılabilir.” hükmü yer almaktadır. (m.24)

Çocuklar hakkındaki koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarına ilişkin olarak Çocuk Koruma Kanununda da “Tedbirin uygulanması, 18 yaşın doldurulmasıyla birlikte kendiliğinden sona erer. Ancak eğitim ve öğrenime devam edebilmesi amacıyla çocuğun rızası alınarak tedbirin uygulanması belli bir süre daha uzatılabilir.” denilmektedir (m.7/6).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının iç mevzuatında korunma altında bulunan çocukların eğitimi destekleyici maddeler bulunmaktadır. Bunlardan biri Çocuk Evleri Çalışma Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin Uygulanması Hakkında Genelgenin 5. Maddesinde:

b) Çocukların ders yönünden desteklenmeleri, Seviye Belirleme Sınavına (SBS) katılacak 8. sınıf öğrencileri ile 12.sınıf öğrencileri öncelikli olmak üzere lise öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmalarında, çocukların okullar bünyesindeki kurslara ve özel dershanelere devam etmeleri sağlanmalıdır. Bu hususta; Milli Eğitim Bakanlığının Özel Öğretim Kurumlarında Ücretsiz veya Burslu Okutulacak Öğrenci ve Kursiyerler konulu mevzuatında yer alan kontenjanlar başta olmak üzere çocukların öncelikle yerel imkânlarla söz konusu hizmetlerden yararlanması yönünde değerlendirmeye gidilmelidir. c) Çocuk evlerinde ilköğretim, lise ve yüksek öğrenime devam eden çocuk ve gençlerimizin psiko-sosyal sorunları giderilmeli, okul başarılarının yanı sıra ilgi ve istekleri doğrultusunda sosyal, sportif ve kültürel alanlarda gelişimlerini sağlayacak faaliyetlere katılmaları sağlanarak iş ve meslek seçiminde rehberlik edilmeli, okula devam ve başarı durumları izlenmeli, koordinasyon merkezi ve çocuk evi sorumluları okul ve dersaneler ile işbirliği içinde çocuğun durumunu düzenli olarak değerlendirme konusunda gerekli titizliği göstermelidir.

ifadesi yer almaktadır (m.5).

Korunma altında bulunan çocukları eğitime teşvik etmek ve eğitimleri sonunda meslek edinmelerini sağlamak amacıyla 3413 sayılı SHÇEK Kanunu ile işe yerleşmeleri sağlanmaktadır. Bu kanun yapısal olarak korunma altında bulunan çocukların eğitimlerine devam etmeleri açısından teşvik edici niteliktedir.

### **Korunma Altında Bulunan Çocukların Okullardaki Durumu**

Jackson ve arkadaşlarının (2002) korunma altındaki çocuklarla ilgili yaptıkları araştırmaya göre korunma altındaki çocukların aileleri yanında kalan çocuklara göre akademik başarılarının daha düşük olduğu, daha fazla davranış problemleri sergiledikleri tespit edilmiş, Blome ve arkadaşların (1997) yapmış olduğu araştırmada benzer şekilde korunma altındaki çocukların eğitimsel başarı düzeyleri düşük olduğu, bu çocukların okul performanslarında ve okula uyumlarında sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur (Akt. Elmacı, 2016).

Korunma altındaki çocukların okullardaki akademik başarı durumunun düşük olmasının yanında çocukların psiko-sosyal değişkenler açısından da çeşitli

sorunlar yaşadıkları yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Grvardar (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada korunma altında bulunan çocukların birçok psiko-sosyal sorun yaşadıkları (benlik saygıları daha düşük; depresyon ve yalnızlık, umutsuzluk ve sürekli kaygı düzeyleri yüksek; olumsuz davranışlar sergileme) görülmüştür. Yine Saral'ın (2013) ergenler üzerinde yaptığı araştırmasında yetiştirme yurtlarında yaşayan öğrencilerin aile yanında yaşayan öğrencilere göre daha olumsuz benlik algısına sahip oldukları, akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür.

3413 sayılı SHÇEK Kanunu ile 18 yaşından sonra kaldıkları kuruluşlardan reşit olarak ayrılan gençlerin işe yerleşmeleri sağlanmaktadır. Bu kanun korunma altında bulunan çocukların eğitimlerine devam etmeleri açısından teşvik edici niteliktedir. Ancak yapılan araştırmalar iş garantisinin başarı güdüsünü engellediğini ortaya koymaktadır (Balcı, 1999). Dolaysıyla korunma altındaki çocukların akademik başarı ve psiko-sosyal açıdan birçok dezavantajı olmakla birlikte iş garantilerinin de olması onların okul algısında nasıl bir yer tuttuğu bu araştırmanın konusu olmuştur.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan olgubilim araştırma modeli kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine açıklanma ihtiyacı duyulduğu zaman kullanılan bir model olup bu araştırma modeli araştırmacıya bir olgu hakkında daha derinlemesine ve zengin söylemlerle yorumlamasına imkân tanımaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2011).

### **Araştırmanın alışma Grubu**

Araştırmanın alışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi esas alınarak 60 ğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubunun lt Siirt Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü bünyesindeki ocuk Evleri Sitesi Müdürlüğü ve ocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğünde korunma altında bulunan 13-18 yaş arası 60 ocuk oluşturmuştur.

Çalışmada katılımcılara verilen kodlar ve katılımcıların okula ilişkin metaforları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Kodlama ve Üretilen Metaforlar

Kodlama	Metafor	Kodlama	Metafor
K1	Öğretmen	K31	Ev
K2	Anne	K32	Sistem
K3	Kitap	K33	Doğa
K4	Arkadaş	K34	Hayat
K5	Bilgi Küpü	K35	Ev
K6	Su	K36	Aile
K7	Cennet	K37	Hayat
K8	Yürek	K38	Öğrenme
K9	Kabus	K39	Sanat
K10	Tohum	K40	Hapishane
K11	Aile	K41	Tren
K12	Güneş	K42	Kitap
K13	Sevgi	K43	Hayal
K14	Kitap	K44	Hayat
K15	Hayat	K45	Asker
K16	Çocuk Parkı	K46	Sözlük
K17	Hapishane	K47	Gökkuşağı
K18	Tramvay	K48	Zeka Küpü
K19	Baba	K49	Merdiven
K20	Sözlük	K50	Orman
K21	Hayat	K51	Eğlence
K22	Beceri	K52	Ev
K23	Ev	K53	Bilgi Yuvası
K24	Rüzgar	K54	Toplum
K25	Eğitici	K55	Çalışma
K26	Ülke	K56	Aile
K27	Ev	K57	Eğitim
K28	Şefkat	K58	Ev
K29	Toplum	K59	Ev
K30	Kitapevi	K60	İnşaat

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın amacına ulaşabilmek amacıyla yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda açıklayıcı bilgilerden sonra katılımcılardan;

“Okul.....gibidir; çünkü .....” şeklinde tek şablonluk soruyu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Çalışma grubundaki çocuklara soruyu yanıtlamaları için yeterli süre verilmiştir. Çocukların birbirinden bağımsız cevap vermeleri sağlanmıştır. Katılımcılar tarafından doldurulan bu formlar bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır.

Söz konusu veri toplama aracının 2018 Ocak-Şubat ayları arasında Siirt Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü bünyesinde korunma altında bulunan çocuklara uygulanmıştır. Uygulama için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının uygulama izni bulunmaktadır.

### **Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi esas alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler arasında ilişkilere ulaşabilmek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunda elde edilen veriler öncelikle “kodlama ve ayıklama” evresinden geçirilmiştir. Araştırma 60 metafor üzerinden yürütülmüştür. Analizde ikinci olarak “derleme aşaması” yapılmıştır. Daha önce listelenmiş olan metaforlar listesinden birer örnek ifade seçilmiştir. Analizin üçüncü basamağında katılımcı korunma altında bulunan çocukların ürettikleri metaforlar gruplandırılarak temalandırılmış olup 8 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Temalandırma sürecinde uzman görüşleri de alınarak geçerliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Yine katılımcılara ait bilgilere yer verilerek,, katılımcıların ürettikleri metaforların tamamı paylaşarak çalışmanın güvenilirliği ve inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Örnek ifadelerle sıkça yer verilerek araştırmanın geçerliliğin artırılması sağlanmıştır. Son olarak verilerin analizi tamamlandıktan sonra raporlaştırılmak üzere bilgisayar ortamına aktarımı sağlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde korunma altında bulunan çocukların okul kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlardan yola çıkarak geliştirilen 8 farklı kavramsal kategori ve kategorilerin altında katılımcı çocukların ürettiği metaforlar açıklanmıştır.

## Okul Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcılar “Okul” kavramına ilişkin 60 metafor üretmişlerdir. Katılımcılar tarafından oluşturulan 60 metafordan 36’sı (Öğretmen, Anne, Arkadaş, Bilgi Küpü, Su, Cennet, Yürek, Kabus, Tohum, Güneş, Çocuk Parkı, Tramvay, Baba, Beceri, Rüzgar, Eğitici, Ülke, Şefkat, Kitapevi, Sistem, Öğrenme, Sanat, Tren, Asker, Gökkuşluğu, Zeka Küpü, Merdiven, Orman, Eğlence, Çalışma, Eğitim, İnşaat, Hayal, Doğa, Bilgi Yuvası, Sevgi) yalnızca 1 defa üretilmiştir. 60 metafordan 3’ü (Toplum, Hapishane, Sözlük) 2 defa üretilmiştir. 2 adet metafor (Kitap, Aile) 3 defa üretilmiştir. “Hayat” metaforu 5 kez üretilirken “Ev” metaforu ise 7 defa üretilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ve sayıları (f) Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Okul Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar, Onları Temsil Eden Katılımcı Sayıları

Sıra	Metafor	Sayı (f)	Sıra	Metafor	Sayı (f)
1	Anne	1	23	Eğitici	1
2	Öğretmen	1	24	Ülke	1
3	Kitap	3	25	Şefkat	1
4	Arkadaş	1	26	Toplum	2
5	Bilgi Küpü	1	27	Kitapevi	1
6	Su	1	28	Sistem	1
7	Cennet	1	29	Öğrenme	1
8	Yürek	1	30	Sanat	1
9	Kabus	1	31	Tren	1
10	Tohum	1	32	Asker	1
11	Aile	3	33	Gökkuşluğu	1
12	Güneş	1	34	Zeka Küpü	1
13	Sevgi	1	35	Merdiven	1
14	Hayat	5	36	Orman	1
15	Çocuk Parkı	1	37	Eğlence	1
16	Hapishane	2	38	Çalışma	1
17	Tramvay	1	39	Eğitim	1
18	Baba	1	40	İnşaat	1
19	Sözlük	2	41	Hayal	1
20	Beceri	1	42	Doğa	1
21	Ev	7	43	Bilgi Yuvası	1
22	Rüzgar	1			
Toplam		38	+		22 =60

### Okul Kavramına İlişkin Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Katılımcı çocukların okul kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar sırasıyla; Bilgi ve Aydınlanma Yeri, Aidiyet, Gelecek Umudu, Kısıtlanma, Olgunlaşma, Mutluluk Kaynağı, Birleştirme, Koruma olmak üzere 8 kategoride ele alınmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Koruma Altındaki Çocukların Okul Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategoriler	Metafor Adları	Katılımcı		Metafor	
			f	%	f	%
1	Bilgi ve Aydınlanma Yeri	Kitap (3), Sözlük(2), Bilgi Yuvası(1), Zekâ Küpü(1), Öğrenme(1), Doğa(1), Sanat(1), Kitapevi(1), Eğitici(1), Beceri(1), Bilgi Küpü(1), Öğretmen(1), Sevgi(1), Hayat (2), Toplum (1)	19	31,6	15	31,2
2	Aidiyet	Ev (5), Aile (3), Yürek(1)	9	15	3	6,2
3	Gelecek Umudu	Şefkat(1), Merdiven(1), Hayal(1), Hayat(1), Eğitim(1), Çalışma(1), Güneş(1)	7	11,6	7	14,5
4	Kısıtlanma	Hapishane(2), Sistem(1), Rüzgâr(1), Baba(1), Kâbus(1)	6	10	5	10,4
5	Olgunlaşma	Ev(1), Hayat(2), Tohum(1), Orman(1), İnşaat(1)	6	10	5	10,4
6	Mutluluk Kaynağı	Su(1), Cennet(1), Tren(1), Tramvay(1), Eğlence(1)	5	8,3	5	10,4
7	Birleştirme	Ülke(1), Toplum(1), Çocuk Parkı(1), Gökkuşluğu(1)	4	6,6	4	8,3
8	Koruma	Ev(1), Arkadaş(1), Asker(1), Anne(1)	4	6,6	4	8,3

### Katılımcıların Okulun “Bilgi ve Aydınlanma Yeri”ne Yönelik Algıları

Bilgi ve Aydınlanmaya yönelik olarak 19 kişi tarafından 15 metafor üretilmiştir. Üretilen bu metaforlar; Kitap (3), Sözlük(2), Bilgi Yuvası(1), Zekâ Küpü(1), Öğrenme(1), Doğa(1), Sanat(1), Kitapevi(1), Eğitici(1), Beceri(1), Bilgi Küpü(1), Öğretmen(1), Sevgi (1), Hayat (2), Toplum (1) olarak sıralanmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:



“Okul doğaya benzer çünkü nefes aldıkça bilgi odaklı hayat olur.”

“Okul beceriye benzer çünkü bize akıl verir ve öğretir.”

“Okul sözlüğe benzer çünkü bilgi doludur.”

“Okul öğretmene benzer çünkü öğretir.”

“Okul bilgi küpüne benzer çünkü bize bilgi verir.”

“Okul eğiticiye benzer çünkü okul öğreten ve öğrenendir.”

“Okul kitapevine benzer çünkü her yer kitapla doludur.”

“Okul öğrenmeye benzer çünkü bir insanın öğrenebileceği bir şeydir. Bir insan okulda öğrenmek içindir.”

“Okul kitaba benzer çünkü içi bilgi doludur.”

“Okul zekâ küpüne benzer çünkü bize zekâ ve eğitim verir.”

“Okul bilgi yuvasına benzer çünkü öğrendikçe bilgiler bitmez her geçen gün daha çok bilgi alırsın.”

“Okul sanata benzer çünkü topluma güzeli öğretir.”

“Okul sevgiye benzer sevdikçe öğrenirsin.”

“Okul hayata benzer çünkü içinde bize anlatılan çok şey var.”

“Okul topluma benzer çünkü toplumda bir şeyler kazanırız.”

### **Katılımcıların Okulun “Aidiyet” Yönü Üzerine Algıları**

Okul yönelik algının Aidiyet yönünün vurgulandığı kategoride: Ev (5), Aile (3), Yürek(1) olarak sıralanmıştır. 9 katılımcı çocuk 3 farklı metafor üretmiştir. Katılımcıların bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul evdeki aileye benzer çünkü arkadaşlarımız kardeşlerimize, öğretmenlerimiz anne-babamıza benzer.”

“Okul aileye benzer çünkü orda kendimi orda rahat hissetmeme sebep oluyor.”

“Okul yüreğimize benzer çünkü ne kadar çok bağlı olursak o kadar yüreğimize girer ve sıcak bir yuvarımız olur.”

### **Katılımcıların Okulun “Gelecek Umudu” Yönü Üzerine Algıları**

Okulun “Gelecek Umudu” yönü üzerine 7 katılımcı 7 metafor üretmiştir. Bu metaforlar kategoride; Şefkat(1), Merdiven(1), Hayal(1), Hayat(1), Eğitim(1), Çalışma(1), Güneş(1) şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul şefkate benzer çünkü büyüüp meslek sahibi olmamız içindir.”

“Okul güneşe benzer çünkü güneş doğmaya başladıkça hayat yeniden başlar yeniden doğar.”

“Okul merdivene benzer çünkü her yıl bir adım atıp amacımıza ulaşırız.”

“Okul çalışmaya benzer çünkü okulumuzu okuyup mesleğimizi kazanmak içindir.

“Okul eğitime benzer çünkü okumak içindir. Gelecekte meslek sahibi olmak içindir.”

“Okul hayallerime benzer çünkü hayallerimi gerçekleştireceğim yerdir.”

“Okul hayata benzer çünkü okul okuyunca insanın hedefleri olur, amaç ve uğraş içinde olur, hedefini kazanınca hayatını kazanmış olur.”

### **Katılımcıların Okulun “Kısıtlama” Yönü Üzerine Algıları**

Okulun Kısıtlanma yönü üzerine 6 katılımcı tarafından Hapishane(2), Sistem(1), Rüzgâr(1), Baba(1), Kabus(1) olmak üzere 5 metaforlar üretilmiştir. Katılımcıların bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul sisteme benzer çünkü disiplinlidir.”

“Okul rüzgâra benzer çünkü serttir.”

“Okul hapishaneye benzer çünkü baskı altındayız.”

“Okul kâbusa benzer çünkü uykularımı böler.”

“Okul babaya benzer çünkü serttir.”

### **Katılımcıların Okulun “Olgunlaşma” Yönü Üzerine Algıları**

6 Katılımcı 5 farklı metafor üretmiştir. Bu metaforlar kategoride; Ev(1), Hayat(2), Tohum(1), Orman(1), İnşaat(1) şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul eve benzer çünkü büyüdüğümüz yerdir.”

“Okul tohuma benzer çünkü ekilince tohum verir, tohum verince de yeşerir.”

“Okul hayata benzer çünkü tecrübedir.”

“Okul ormana benzer çünkü ikisi de yetiştirir.”

“Okul inşaata benzer çünkü orda temellerimizi atarız.”

**Katılımcıların Okulun “Mutluluk Kaynağı” Yönü Üzerine Algıları**

“Mutluluk Kaynağı” yönüne yönelik olarak 5 katılımcı 5 metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar: Su(1), Cennet(1), Tren(1), Tramvay(1), Eğlence(1) olarak sıralanmıştır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul cennete benzer çünkü ne kadar okursan o kadar mutlu olursun.”

“Okul suya benzer çünkü okudukça rahatlırsın.”

“Okul trene benzer çünkü sevdiğimiz bir yere götürür.”

“Okul tramvaya benzer çünkü hızlı ve eğlencelidir.”

“Okul eğlenceye benzer çünkü sıkılmıyorum iyi vakit geçiriyordum.”

**Katılımcıların Okulun “Birleştirme” Yönü Üzerine Algıları**

Okulun “Birleştirme” yönüne yönelik olarak 4 katılımcı 4 metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar: Ülke(1), Toplum(1), Çocuk Parkı(1), Gökkuşuğu(1) olarak sıralanmıştır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul çocuk parkına benzer çünkü bütün çocuklar orada toplanır.”

“Okul bir ülkeye benzer çünkü her çeşit ve her türlü karakter ve beceriye sahip insanlar yer alır içinde.”

“Okul bir gökkuşuğuna benzer çünkü rengârenk hayat ve insanlar içinde ve çevresinde yer alır.”

“Okul topluma benzer çünkü kalabalık ve güzel bir yerdir.”

**Katılımcıların Okulun “Koruma” Yönü Üzerine Algıları**

Okulun “Koruma” yönüne yönelik olarak 4 katılımcı 4 metafor üretmiştir. Üretilen metaforlar: Ev(1), Arkadaş(1), Asker(1), Anne(1) olarak sıralanmıştır. Bu kategoride üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

“Okul eve benzer çünkü güvenli.”

“Okul bir arkadaşına benzer çünkü bize yardımcı olandır bizi koruyandır.”

“Okul anneye benzer çünkü bizi korur ve kollar.”

“Okul askere benzer çünkü bize kötü bir şey olsun istemez.”

**Tartışma ve Sonuç**

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde devlet koruması altında bulunan 13-18 yaş çocukların okul algısını ortaya koymak için bu araştırma yapılmıştır. Araştırma nitel desenli metafor çalışmasıdır. Araştırma, Siirt Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü bünyesindeki kuruluşlar olan Çocuk Evleri Sitesi ve Çocuk Evleri Koordinasyon Merkezi Müdürlüğünde koruma altında bulunan 60 çocuk üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan korunma altındaki çocukların okula ilişkin en sık vurguladıkları kavram “bilgi ve aydınlanma yeri” kavramıdır. Araştırmaya katılanların 19’u (%31,6) okulun “bilgi ve aydınlanma yeri” yönüne vurgu yapmışlardır. Bu alanda toplam 15 farklı metafor üretilmiştir. Korunma altında bulunan çocukların bir anlamda okulun işlevini yansıttıkları bu alan, katılımcıların ağırlıklı olarak üzerinde durdukları husustur. Okulun bilgi ve aydınlanma yeri olarak anlandırılmasına ilişkin üretilen metaforlar incelendiğinde, okulun direkt olarak bilgi ile ilişkili metaforların (Kitap, Sözlük, Bilgi Yuvası, Zekâ Küpü, Öğrenme, Kitapevi, Eğitici, Beceri, Bilgi Küpü) yanında “Doğa, Sanat, Sevgi, Hayat, Toplum” gibi metaforların da üretilmiş olduğu görülmektedir. Yapılan araştırma Saban’ın (2008) ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerinden yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Saban’ın araştırmasında (2008), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okulu “bilgi kazanılan yer” olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Aydoğdu’nun (2008) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde okul kavramına ilişkin yaptığı çalışmada çocukların okulları bilgi veren, koruyan ve güven veren, yeni nesli yetiştiren, şekillendiren bir yer olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Yine meslek lisesi öğrencileri üzerinde Bülbül ve Toker-Göçer (2015) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin ikinci olarak okulu bilgi veren geliştiren yer olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Arpacı ve Yıldırım’ın (2014) meslek lisesi öğrencileri üzerinden yaptığı çalışmada, öğrencilerin okulu bilgi kaynağı, güven duyulan, kendilerini her konuda şekillendiren ve geleceğe hazırlayan bir yer olarak gördükleri ifade edilmiştir. Okulun korunma altında bulunan çocuklar ile korunma ihtiyacı bulunmayan çocuklar açısından benzer olduğu görülmektedir.

Katılımcılar okula ilişkin ikinci olarak en sık vurguladıkları kavram aidiyettir. Katılımcı çocukların 9’u (%15) okulun “aidiyet” yönüne vurgu yapmışlardır. Bu alanda 3 farklı metafor (Ev, Aile, Yürek) üretilmiştir. Üretilen metaforlar incelendiğinde “Ev” metaforunun çalışmadaki en sık tekrarlanan metafor olduğu görülmektedir. Araştırmada toplam 7 defa üretilmiş olan ev metaforunun 5’inde

katılımcıların aidiyet vurgusu ön plandadır. Benzer şekilde araştırmada 3 defa üretilen “aile” metaforunun tamamında aidiyet vurgusu yapılmıştır. Korunma altında bulunan çocukların anne-baba ve kardeşlerden oluşan bir aile ve bu kişilerin bir arada buldukları bir eve sahip olmaması göz önünde bulundurulduğunda katılımcı çocukların ev ve aile kavramını kullanarak okulun aidiyet yönüne yapmış oldukları vurgunun temel psiko-sosyal ihtiyaçlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim Özdemir ve Kalaycı (2013) öğrencilerin okula bağlılık durumları ile metaforik okul algılarını inceledikleri araştırmada katılımcıların okulu orta düzeyde baskı yeri, koruma geliştirme yeri ve yuva gibi algıladıkları belirlemiştir.

Araştırmaya katılan çocukların 7’si (%11,6) okulun “ Gelecek Umudu” yönüne vurgu yapmıştır. Bu alanda 7 farklı metafor, “Şefkat, Merdiven, Hayal, Hayat, Eğitim, Çalışma, Güneş” üretilmiştir. Söz konusu alanda katılımcıların ifadelerinin “büyüdüğümde, gelecekte” ile başlayıp “meslek sahibi olmak, hayatı kazanmak” ile bittiği, bu durumun çocukların gelecek ile ilgili olumlu tasarımının olduğunu gösterdiği şeklinde değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Aydoğdu’nun (2008) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kavramına ilişkin yaptığı araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yeni nesli yetiştiren, şekillendiren bir yer olarak gördüklerini ortaya koymuştur.

Araştırmada korunma altındaki çocukların 6’sının (%10) okulun “Kısıtlanma” yönü üzerinde durdukları görülmektedir. Bu alanda “Hapishane, Sistem, Rüzgâr, Baba, Kabus” metaforları üretilmiştir. Alan yazında öğrencilerin okula karşı algısının olumsuz olduğunu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Akkaya (2012) araştırmasında öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını belirtip öğrenciler için okulun gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algılandığını belirtmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin çok sayıda “hapishane” metaforunu kullandıklarını, öğrencilere özgürlük tanınmadığını ve okulda öğrenciler için demokratik bir ortamın oluşmadığını ifade etmiştir. Nalçacı ve Bektaş (2012) araştırmalarında okul kavramına ilişkin katılımcılar tarafından üretilen ve ilk beş sırada yer alan metaforları aile, hayat, hapishane, fabrika ve toplum biçiminde belirlemiştir. Benzer şekilde araştırma sonuçları Özdemir’in (2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin okulu daha olumlu bir yer olarak algılamalarına katkı getirebilecek parametrelerin keşfedilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılanların 6’sı (%10) okulun “Olgunlaşma” yönüne vurgu yapmışlardır. Bu alanda “Ev, Hayat, Tohum, Orman, İnşaat” metaforları üretilmiştir.

Zikredilen metaforlar içinden “Hayat” metaforu iki defa üretilerek katılımcılar okulun hayata hazırlık, hayatın içinden olması, kişiye tecrübe kazandırması yönüne dikkat çekmişlerdir. Araştırmaya katılanların 5’i (%8,3) okulun “Mutluluk Kaynağı” yönüne vurgu yapmışlardır. Bu kategoride “Su, Cennet, Tren, Tramvay, Eğlence” metaforları üretilmiştir. Söz konusu kategoride değerlendirilen metafor cümlelerinde vurgu okulun hoş vakit geçirilen bir yer olduğudur. Araştırmaya katılan çocukların 4’ü (%6,6) okulun “Birleştirme” yönüne vurgu yapmıştır. Bu alanda “Ülke, Toplum, Çocuk Parkı, Gökkuşluğu” metaforları üretilmiştir. Söz konusu kategoride değerlendirilen metafor cümlelerinde ortak yaşama vurgu yapılmıştır. Korunma altında olmaları nedeniyle Çocuk Evleri Sitesinde veya Çocuk evlerinde kısmen toplu yaşam şeklinde barınma ihtiyaçları karşılanan çocuklar okula karşı da benzer bir vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Araştırmaya katılanların 4’ü (%6,6) okulun “Koruma” yönüne vurgu yapmıştır. Bu alanda “Ev, Arkadaş, Asker, Anne” metaforları üretilmiştir. Söz konusu kategoride değerlendirilen metaforları üreten katılımcıların korunma ihtiyacı olan çocuklar olmaları düşünülerek söz konusu çocukların okul sisteminde de korumaya yönelik vurgu yapılmış olması önemlidir. Benzer şekilde Aydoğdu’nun (2008) öğrencilerin okul kavramına ilişkin yaptığı araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okullarını koruyan ve güven veren, yeni nesli yetiştiren, şekillendiren bir yer olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Saban (2008) ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okulu sevgi ve dayanışma, hoş ve güzel bir yer olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak; araştırma sonucunda korunma altında bulunan çocukların okulu nasıl algıladıklarına ilişkin ipuçları vermektedir. Araştırmada katılımcıların olumlu olarak okulun bilgi ve aydınlanma yeri, aidiyet, gelecek umudu, olgunlaşma, birleştirici, mutluluk kaynağı, koruma yönüne; olumsuz olarak ise okulun kısıtlama yönüne vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Koruma ihtiyacı olan çocuk eğitiminin önemi nedeniyle bu konuda yapılacak çalışmalarda, geliştirilecek politikalarda çocukların okula ilişkin sahip oldukları algının gözetilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Korunma altında bulunan çocukların okul algısı ile ilişkili olabilecek diğer değişkenlerin de incelenmesi gerekmektedir. Böylece korunma altındaki çocukların istenilen akademik seviyeye ulaşmaları ve okula uyumlarına katkı getirebilecek değişkenler keşfedilebilir ve bu çocukların eğitim sorunlarına ilişkin etkin çözüm önerileri geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim Öğrenci Ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arpacı, M. ve Yıldırım, C. (2014). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin, “İmam Hatip Lisesi” Kavramına Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi (Diyarbakır Örneği). *Toplum Bilimleri Dergisi*. 8 (15). 135-152.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefi Metafor Yolda Olmak. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 9-22.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 177265).
- Balcı, T. (1999). *Yetiştirme Yurdu İle Ailesi Yanında Kalan Öğrencilerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin Okul Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Bülbül, T & Toker-Gökçe, A. (2014). Okul Bir İnsan Bedenidir: Meslek Lisesi öğrencilerinin Okul Algılarına Yönelik Bir Metafor Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88
- Cengiz, G. Ş. T., & Kılınç, F. E. (2016). Erken Çocukluk Dönemini Koruma Altında Geçirmiş Bireylerin Aile ve Devlet Metaforlarının Belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 156-183.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim* (33), 3-13.
- Çocuk Evleri Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmeliğin Uygulanması Hakkında 2011/02 Sayılı Genelge, *T.C. Resmi Gazete*, 27299,14 Şubat 2011.
- Çocuk Koruma Kanunu, (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25876, 3 Temmuz 2005.
- Elmacı, D. (2016). *Koruma Altındaki Çocukların Korumasında Okulun Rolüne İlişkin Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Alandaki Uzmanların Görüşleri*. (Doktora tezi).Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 445811).
- Gürvardar, D. (2001). *Yetiştirme Yurdunda Yetişen Çocuklar İle Ana-Baba Yanında Yetişen Çocukların Umutsuzluk Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13 (1), 239-258.
- Özdemir, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Metaforik Okul Algılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* (37), 96-109.
- Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul Bağlılığı ve Metaforik Okul Algısı Üzerine Bir İnceleme: Çankırı İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4), 2125-2137.

*Koruma Altında Bulunan 13-18 Yaş Arası Çocukların Okul Algısı*

- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (55), 459-496.
- Saral, K. (2013). *Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları Eğitim-Öğretim Yaşantılarında Stresle Başa Çıkma Ve Sosyal Karşılaştırma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Arel Üniversitesi.
- Sosyal Hizmetler Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, 18059, 27 Mayıs 1983.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yetiştirme Yurtlarının Kuruluş ve İşleyişine İlişkin Yönetmelik, *T.C. Resmi Gazete*, 22462, 13 Kasım 1995.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## SİYASAL REKLAM ARACI OLARAK AFİŞLER: 7 HAZİRAN 2015 GENEL SEÇİMLERİ DÖNEMİNDE MİLLİYETÇİ HAREKET PARTİSİ REKLAM AFİŞLERİNİN ANALİZİ

Musa Can ERASLAN\*

### Özet

*Seçim dönemlerinde her siyasi parti veya siyasetçiler seçimlerde oy oranlarını arttırmak, iktidarı veya yerel yönetimleri ele geçirmek için seçim çalışmaları dönemlerinde bir takım yöntemlere başvurmaktadırlar. Özellikle seçim çalışmaları süresi boyunca siyasetçilerin veya siyasi partilerin en sık başvurduğu yöntemler siyasal iletişim, siyasal reklam ve propaganda faaliyetleridir. Bir üründen kazanç elde etmek için nasıl ki o ürünün reklamının sağlam bir şekilde yapılması gerekiyorsa, seçimlerde de siyasetçiler veya partilerin başarılı olabilmeleri yapmış oldukları kendi reklamlarının, niteliğine bağlıdır. Bu çalışmada Milliyetçi Hareket Partisi'nin (MHP) 7 Haziran 2015 yılında yapılan Milletvekiliği Genel Seçimlerinde kullanmış olduğu reklam afişleri nitel içerik analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Çalışma kapsamında MHP'nin 7 Haziran 2015 Genel Seçim kampanya döneminde farklı mesajlar içeren seçim afişleri ele alınarak ve incelenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Siyasal Reklam, 7 Haziran 2015 Seçimleri, Milliyetçi Hareket Partisi

Gönderilme Tarihi: 19.07.2018

Kabul Tarihi: 12.12.2018

\* Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi Pınarhisar Meslek Yüksekokulu, musacan.eraslan@klu.edu.tr

## **AS A TOOL OF POLITICAL ADVERTISING POSTER: 7 JUNE 2015 ANALYSIS OF GENERAL ELECTION PERIOD OF ADVERTISING POSTER NATIONALIST MOVEMENT PARTY**

### ***Abstract***

*Political parties or politicians during election periods or in each election try to raise their vote rates in election working period to seize power or local authorities resort to a number of methods. Most often politicians or political parties apply the methods of political communication, advertising and propaganda especially during election working period. Knowing how important the ads for a product to make profit, also for the political victory, for the politicians the attribution of the ads are so necessary. The Nationalist Movement Party's June 7, 2015 advertising banners that have been used in General Elections were examined through qualitative content analysis method in this study. And also ten samples AND 16 electrol posters used during the general elections on June 7, 2015 by National Movement Party (NMP) are axemined.*

**Keywords:** *Political Advertising, June 7, 2015 Elections, Nationalist Movement Party*

## **Giriş**

İletişim kavramı, Latince communis (toplumsallaştırma) kelimesinden türemiştir. İnsanlar ilkçağdan itibaren sürekli olarak çevresiyle herhangi bir eşyayı, yiyeceği paylaşma eylemini gerçekleştirdiği gibi herhangi bir düşüncüyü veya mesajı da paylaşma iç güdüsü içindedir. İnsanlar topluma ayak uydurabilmek bu paylaşım eylemini iletişim aracılığıyla gerçekleştirmekte ve her zaman etkileşim içinde olmaktadır (Özkan, 2004).

İletişim ve siyaset kavramları artık günümüzde iç içe geçmiş durumdadır. Demokratik sistemlerde seçim dönemlerinde siyasi partiler ya da siyasetçiler çeşitli kitle iletişim araçları aracılığı ile çeşitli propaganda ve siyasi reklam yöntemlerini kullanarak hedef kitlelerini (seçmenlerini) etkilemeye, onlara bir mesajı iletmeye ve seçmeni ikna ederek oy kazanmaya çalışırlar. Siyasal reklam kavramı çerçevesinde seçim süreçlerinde bir siyasi partinin reklamı yapılabildiği gibi herhangi bir partiye mensup bir siyasetçinin veya bağımsız bir adayın da reklamı yapılabilmektedir. Bu reklamlar partilerin veya adayların seçim kazanmaları veya kaybetmeleri noktasında etkili olabilmektedir.

Siyasal iletişim bağlamında kavramsal olarak ifade edilmeye çalışılan siyasal reklam kavramı Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan itibaren günümüze kadar her seçim döneminde siyasi partiler veya adaylar tarafından kullanılmaya çalışılmıştır. Türkiye’de seçim süreçlerinde televizyon, gazete, dergi veya internet sitelerinde yayınlanan propaganda içerikli reklam afişleri, posterler seçmene herhangi bir düşüncüyü, fikri veya propagandayı ulaştırma açısından araç olarak kullanılmaktadır.

Günümüzde siyaset ve iletişim kavramları sıkı bir etkileşim içindedir. Bu kavramlardan biri diğerini etkileyebilmekte veya ondan etkilenebilmektedir. Bu kavramlar arasındaki etkileşime bağlamında siyasal reklamcılık kavramı ortaya çıkmıştır. Siyasal reklamcılık, seçmenlerin siyasal tercihlerini, kanaatlerini etkilemeye çalışan propaganda faaliyeti olarak tanımlanmaktadır (Bektaş, 2010).

Bu çalışma kapsamında Milliyetçi Hareket Partisi’nin (MHP) 7 Haziran 2015 yılında yapılan Milletvekiliği Genel Seçimleri için hazırladığı ve çeşitli kitle iletişim araçları ile seçmene sunduğu reklam afişleri ele alınmıştır. Bu bağlamda MHP’nin reklam afişlerinde seçmene verilmek istenen mesajlar üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

## **Siyasal Reklam**

Kitle iletişim araçlarının günümüzde toplum ve birey üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda özellikle yazılı ve görsel medya ile kitle iletişim araçlarını meydana getiren televizyon, gazete, dergi, radyo, billboardlar, afişler vs. seçim kampanyaları döneminde seçmene ulaşılabilirlik açısından bir araç görevi üstlenmektedir.

Siyasal iletişim, özellikle son yıllarda sıkça dile getirilen kavramlardan bir tanesidir. Siyaset bilimcileri, iletişim üzerinde çalışanlar, politikacılar, devlet yöneticileri, yazarlar ve gazeteciler siyasal iletişim ve siyasal reklam kavramlarını sık sık dile getirmektedir. Siyasal reklam kavramı siyasi partilerin, siyasi parti veya bağımsız adayların kitle iletişim araçlarından (gazete, televizyon, radyo vs) yer veya zaman satın alınarak, seçmenlerin tutum ve davranışlarını, kendi lehlerine çevirmek amacıyla yapmış oldukları faaliyetlerdir. Seçim dönemlerinde siyasi aktörler kendi reklam çalışmalarını çeşitli yöntemlerle (afiş, slogan, seçim müziği vs) şeklinde seçmene sunmaktadır.

Siyasal iletişim, Brian McNair'in tanımına göre; siyaset hakkında niyetli iletişim olarak tanımlanmaktadır. Siyaset ile ilgili herhangi bir amacı gerçekleştirmek için iletişimin etkili kullanılması gerekmektedir. McNair'in tanımı şu üç yargıyı içermektedir (Bongrand, 1992):

*1. Siyasetçi ve diğer siyasal aktörler tarafından iletişimin tüm formlarına özel hedefleri başarabilmek amacı ile girilmektedir.*

*2. İletişim bu aktörlere, seçmenler, köşe yazarları gibi siyasal olmayanları adres göstermektedir.*

*3. Haber bültenleri, başyazılar, siyasal medya tartışmalarının diğer biçimleri söz konusu aktörler ve onların etkinlikleri hakkında iletişimi içermektedir.*

Oya Tokgöz'e göre; günümüzde siyasal iletişim, siyasal reklam gibi kavramlar sokaktaki vatandaşın bile iyi kötü ilgisini çekebilme, kavram üzerinde konuşulmakta ve yorum yapılabilmektedir.

Aysel Aziz'e göre Siyasal İletişim; siyasal aktörler hedef kitleye belirli bir düşüncüyü kabul ettirmek veya bu düşüncüyü eyleme dönüştürmek için her türlü kitle iletişim araçlarını kullanarak amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bu tanımdan hareketle, siyasal reklam ise siyasal aktörlerin amaçlarını gerçekleştirmek için araç konumundadır.

Siyasal iletişim kavramı siyasal arenada birbirini anlama ve anlatma biçimi" olarak tanımlanmaktadır. Kentel, bu tanımı ile siyasal iletişimi, Türkiye örneği üzerinden ele almış ve Türkiye'de 1980 öncesi yaşanan şiddet olaylarının, 1980

sonrasında yerini anlama ve anlatmaya bıraktığını belirterek siyasal iletişimin toplumsal barışa ve huzura yaptığı katkıları dile getirmiştir. Kentel'e göre birbirini anlayan ve kendini anlatmada başarılı olan insanlar şiddet ve kavganın yerine işbirliğini tercih etmiştir. 1980 öncesinde karşıt cephelerde yer alan siyasetçilerin veya siyasi partilerin bugün aynı çatı altında buluşması koalisyon hükümeti kura-bilmesi de bunun örneğini oluşturmaktadır. Siyasal iletişimin anlama ve anlatma işlevi toplumsal olarak da bir fonksiyon üstlenmiş ve insanları biraraya getirebilmiştir (Kentel, 1991).

Siyasal iletişim, 2. Dünya savaşının ardından toplumsal, siyasal ve demokratik düzenin yeniden inşa edilmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Siyasal iletişim, siyaset ve iletişim biliminin kullandığı teknik ve yöntemlerin yeniden yorumlanmasıyla oluşmuştur (Köker, 1998).

Seçim kampanyalarında siyasi partilerin ve adaylarının tanıtılmasında siyasal reklam çalışmaları önemli rol oynamaktadır. Bugün birçok ülkede, siyasal reklamlara ve televizyonda yapılan siyasal tartışmalara seçim kampanyaları döneminde çok sık rastlanmakta ve bu faaliyetler seçim çalışmalarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Siyasal reklamlar ve siyasal tartışmalar seçim kampanyalarında seçimin kaderini belirlemekle (Demokrat Parti'nin 1950 seçimlerinde kullandığı "Yeter Söz Milletindir" sloganının yer aldığı afiş seçmen tercihlerinde etki yaratabilmiştir) beraber hangi siyasi partinin veya hangi adayın seçimi kazanacağı açısından da etkili olmaktadır (Tokgöz,2010:517-518).

Reklam kavramı propagandanın bilinen en eski biçimi veya yöntemi olarak da ifade edilmektedir. Hem amaçları hem de yöntemleri arasında benzer özellikler bulunan propaganda ve reklam arasındaki temel ayırım, propagandanın ideolojiye, reklamın ise tecimsel (sayısal) kazancın hedeflenmesine dayanmaktadır.

Propaganda, günümüz siyasal iletişiminin en eski şekli olarak da kabul görmektedir. Propaganda, siyasette arenasında sadece iyi ile kötü arasındaki savaş değil insanların kendilerinin veya herhangi bir düşüncenin reklamını yapma faaliyeti olarak da değerlendirilebilir (Lilleker, 2013:223).

Siyasi parti liderleri, milletvekili veya belediye başkan adayları televizyondan, radyodan, gazete, dergi, afiş, poster ve billboard gibi kitle iletişim araçlarından yararlanarak kendilerini kamuoyuna tanıtmaya ve düşüncelerini seçmene aktarmayı amaçlamaktadır. Siyasi reklamlar özellikle Türkiye'de 2000'li yıllardan itibaren seçim dönemlerinde oldukça sık kullanılmaktadır. Siyasi partiler bu dönemlerde seçim ve reklam afişleri hazırlamakta, kısa reklam filmleri çekmekte ve kitle iletişim araçlarını kullanarak gündemde yer almaktadırlar.

## **Türkiye’de Siyasal Reklam ve Medya**

Türkiye’de siyasal reklam çalışmaları teknolojik gelişmelerdeki gecikmelere ve siyasal hayattaki yapıya bağlı olarak batılı ülkelere göre biraz daha geç uygulanmaya başlamıştır. Türkiye’de bu alanda ilk olarak 1950 seçimleri döneminde siyasal iletişim çalışmaları kapsamında seçim kampanyaları çalışmaları başlamıştır. Türkiye’nin özellikle 2000’li yıllardan itibaren ve de teknolojik gelişmelere bağlı olarak da siyasal reklam çalışmaları siyaset arenasının önemli bir parçası haline gelmiş ve bu çalışmalar ajanslar, profesyoneller ve danışmanlar tarafından yapılmakta, bunun için özel ekipler kurulmaktadır.

Türkiye’de siyasal iletişim bağlamındaki kampanya çalışmaları ABD ve Avrupa ülkelerine göre daha geç uygulamaya konulmuştur. Siyasal iletişimin gerçekleştirildiği radyo, televizyon ve yazılı basın yayın organları gibi kitle iletişim araçlarından Türkiye’de yeteri kadar yararlanılmamıştır. Türkiye tarihinde özellikle 1950 yılına kadar CHP’nin tek başına iktidar olduğu dönemde partiler arasında herhangi bir rekabet olmadığı için siyasal reklam çalışmalarına o dönemde çok fazla gerek duyulmamıştır. Siyasal alandaki mevcut yapı yani monist yapı siyasal hayattaki rekabeti engellemiş olmaktadır. Türkiye’de çok partili siyasal yaşamın başlaması ile birlikte siyasal rekabet ortaya çıkmaya ve buna bağlı olarak da siyasal iletişim çalışmaları da oluşmaya başlamıştır. Bu bağlamda Türk siyaset tarihinde siyasal kampanya çalışmaları çok partili siyasal hayata geçiş süreci ile başlamıştır. Türkiye’de 1950 seçimleri döneminde muhalefet partisi Demokrat Parti “Yeter Söz Milletindir” sloganını kullandığı bir çalışma ve o sloganın etkisi ile aldığı yüksek bir oy ile (%53,5) iktidar olmuştur. Sözün millette olduğunun anlatılmaya çalışıldığı çalışma Türk siyasetinin ilk siyasal reklam çalışmasının örneğini oluşturması açısından önemlidir. Bu örneğin yanı sıra CHP için hazırlanan “Mutlu Yarınlar İçin Oyunu CHP’ye Ver” afiş çalışması CHP’nin ekonomik ve sosyal hayatta daha iyi bir yaşam standardı yaratacağına yönelik bir çalışma olmuştur.

Türk siyasi tarihine bakıldığında zaman özellikle dönem dönem etkinliğini arttıran siyasi partiler, siyasetçiler siyaset arenasında var olabilmek ve seçimleri kazanabilmek için kıyasıya bir mücadele içerisinde hep olmuşlardır. Türkiye’de 2002 milletvekilliği genel seçimleri ile beraber Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) gerek yazılı gerek görsel ve işitsel medyada kullanmış olduğu siyasal iletişim ve siyasal reklam teknikleri ile birlikte yapmış olduğu propagandalarla birlikte 16 yıl boyunca iktidarda kalmayı başarabilmiştir. Buradan hareketle özellikle Türk siyasi hayatında seçim dönemlerinde, kullanılan propaganda tekniklerinin ve siyasal

iletişim çalışmalarının, amaca ulaşma ve seçimleri kazanma konusunda ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmaktadır.

Liberal medya sistemlerinde medyanın asıl ve öncelikli görevi siyasal örgütler tarafından oluşturulan ifade edilen mesajları, düşünceleri vatandaşa; vatandaştan gelen tepkileri, görüşleri ve yorumları ise yine bu tür yöntem ve tekniklerle siyasal örgütlere iletmektir (Aziz,2014).

Gelenekçi liberal düşünceye göre medya, yasama, yürütme ve yargıdan sonra 4. Güç veya 4. kuvvet olarak ifade edilmektedir. Medya, elinde bulundurmuş olduğu güç ile toplumun sesi olma özelliği taşımakla beraber hükümet ve siyasetçilerin yapmış olduğu faaliyetleri halk adına sorgulayabilmektedir. Liberal düşüncede medya, halkın temsilcisi işlevini yerine getirmekte ve bu temsili de halk adına devleti gözetleyerek yerine getirmektedir. Medyanın devleti gözetlemesindeki temel amaç, hükümetin veya devletin gidişatını kamuoyuna anlatmak ve yapılan uygulamalarda devletin işleyişi sırasında oluşabilecek haksızlıkları, yolsuzlukları veya benzer bir takım uygulamaları, olayları medya eli ile ortaya çıkararak kamuoyuna sunmaktır. Bütün bu uygulamalar halk adına medyaya bir görev olarak atfedilmektedir. Medyanın devleti veya hükümetleri denetlemesi, gözetlemesi ile birlikte devlet ya da hükümetler halkın, toplumun aleyhinde görülebilecek faaliyetleri yapamayacak ve keyfi ya da kötü uygulamalarda bulunulamayacaktır (Çakır, Berzah, 2010: 63).

Medya, üretmiş olduğu mesajlar ve vermiş olduğu bir takım mesajlar ile özellikle siyasal konularda bir takım yeni gelişmeleri gündeme getirerek kamuoyunda tartışılmasını sağlamaktadır. Böylelikle medya elinde bulundurmuş olduğu en önemli güç olarak kabul edilebilen “Gündem oluşturma” işlevini de yerine getirmektedir.

Medya kavramı liberal ve demokratik anlayış çerçevesinde birtakım işlevlere ve görevlere sahiptir. Medya, toplumun sesi olma özelliği taşımakla birlikte, insanların güncel, siyasal, toplumsal, bilimsel vs. gibi alanlarla ilgili gelişmeleri takip ettiği bir mecra olarak da ifade edilebilir.

Reklamcılık, ortaya çıktığı tarihten bu yana iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak çok hızlı bir gelişme göstermiştir. İnsanların tutum ve davranışları üzerindeki etkilerinin farkına varılmasıyla birlikte reklamlar, birçok alanda olduğu gibi siyaset için de vazgeçilmez bir hale gelmiştir. İlk olarak 1950’lilerin başında ABD’de başlayan siyasal reklamcılık uygulamaları, hızla tüm dünyaya yayılmıştır.

## **7 Haziran 2015 Genel Seçimleri Döneminde Milliyetçi Hareket Partisi'nin Reklam Afişlerinin Analizi**

Milliyetçi Hareket Partisi'nin reklam afişleri içerik analiz yöntemiyle irdelenmiştir. İçerik analiz yönteminde içerik, afişler, broşürler, gazete haberleri ve yazıları, televizyon haberleri, sinema filmleri, radyo programları gibi her türlü içerik olabilir. İçerik analizi, araştırma teknikleri arasında kitle iletişim araçlarındaki içeriğe yönelik olarak kullanılan bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. İçerik analizi nicel ve nitel olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır (Geray,2011: 151).

MHP'nin 7 Haziran 2015 Genel Seçimlerinde Gazetelerde Kullanılan Afişlerde Yer Alan Sloganları (Milliyetçi Hareket Partisi Resmi İnternet Sayfası):

- Kutuplaşmaya ve Kargaşaya Karşı Bizimle Yürü Türkiye
- Toplumsal Onarım ve Huzurlu Gelecek İçin Bizimle Yürü Türkiye
- Bizimle Yürü Türkiye, Hatırla
- Güçlü Bir Demokrasiye Bizimle Yürü Türkiye
- Hak ve Adaletle Bizimle Yürü Türkiye
- Barış İçinde Bir Hayata Bizimle Yürü Türkiye
- Ahlaklı Bir kalkınmaya Bizimle Yürü Türkiye
- Üreten Ekonomi İçin Bizimle Yürü Türkiye
- Takibe düşen Kredi Kartı Borçlusu 2.980.000 Kişi...HATIRLA
- Zonguldak, Soma, Ermenek Fitratında Yok, İhmal Var...HATIRLA

Milliyetçi Hareket Partisi 7 Haziran 2015 Genel Seçimleri kapsamındaki çalışmalarında “Bizimle Yürü Türkiye” sloganını ana slogan olarak kullanmıştır. Seçmene birlikte yürüme ve birlikte bir iş başarma çağrısında bulunan MHP, seçimin ardından 80 Milletvekili ile Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde temsil edilme hakkı kazanmıştır.

Milliyetçi Hareket Partisi Genel Başkanı Devlet Bahçeli'nin milli birlik ve bütünlük vurgusu üzerine kurmuş olduğu cümleler seçim afişlerinde de yer almıştır. MHP, ülkenin çözüm süreci, işsizlik ve diğer konular kapsamında tek çözüm adresinin de kendileri olduğu mesajını vermiştir.

MHP 7 Haziran'daki bir diğer sloganı olan “Hatırla” sloganı ile de bir takım toplumsal ve siyasal olayları seçmene hatırlatmaya ve bir algı oluşturmaya çalışmıştır. MHP, seçim afişlerinde işçinin, emeklinin, kadınların, öğrencilerin ve toplumun diğer kesimindeki vatandaşların mağdur edildiğini ve bu mağduriyetlerin



giderilmesi için onların yanında yer alacağını belirtmiştir. MHP, özellikle işsizlik sorununa vurgu yaparak Türkiye'deki birçok kesimin açlık sınırında olduğunu savunmuştur.

MHP'nin 7 Haziran'daki seçim çalışmaları kapsamındaki seçim sloganı olan "Bizimle Yürü Türkiye" söyleminin yerini 1 Kasım 2015 Genel seçimlerinde "Huzurlu ve Güvenli Gelecek" sloganı almıştır. Bu mesajda da Türkiye'nin geleceğinin MHP olduğu vurgusu yapılmıştır. MHP 7 Haziran'daki seçimlerinin ardından yapmış olduğu propaganda ve vermiş olduğu mesajlar neticesinde seçmenin isteklerini karşılayamamış ve 1 Kasım seçimlerinde, 7 Haziran'da kazanmış olduğu 80 Milletvekilliğinin yarsını kaybederek 40 Milletvekili ile meclise girmiş ve meclise grup kurma hakkı kazanan partiler arasında AK Parti, Cumhuriyet Halk Partisi ve Halkların Demokratik Partisi'nin ardından 4. parti olmuştur.

MHP'nin seçim kampanyasında yapmış olduğu propaganda ve reklam afişlerindeki mesajları incelendiğinde, özellikle toplumsal sorun olarak kabul edilen birçok konuda tespitler yapılmış ancak bu sorunların nasıl ortadan kaldırılacağı veya en aza indirileceği konusunda etkili bir mesaj oluşturulamamıştır.

MHP'nin 7 Haziran seçimleri için kullanmış olduğu ve "Bizimle Yürü Türkiye" sloganının yer aldığı reklam afişlerinde kırmızı ve beyaz renk tonlarının çok sık yer aldığı görülmektedir. Afişlerin üzerindeki sloganın yanında MHP Genel Başkanı Devlet Bahçeli takım elbiseli ve ciddi bir duruş sergilemiştir. Burada asıl verilmek istenilen mesaj seçim vaatlerinde ciddi ve samimi olunduğu, Türkiye'yi rahata, demokrasiye ulaştırmak ve iktidar olma yolunda ciddi bir şekilde yol gildiği anlamı çıkabilmektedir.

MHP'nin reklamlarda vermiş olduğu mesajlarda ülkenin ve toplumun MHP ile huzura ve rahata kavuşacağı, birlik ve beraberliği tehdit olarak gördükleri sorunların MHP iktidarında biteceği algısı oluşturmaya çalışarak birlik ve beraberlik vurgusu yapılmıştır.

MHP reklam afişlerinde yer alan bir diğer sloganda kredi kartı borcu nedeniyle takibe düşen kişi sayısına dikkat çekilerek, toplumda azımsanamayacak bir kesimi oluşturan 2 milyon 980 bin kişinin bankalara borçlu olduğu ve geçim sıkıntısı yaşadığı mesajı vurgulanmaya çalışılmıştır.

MHP "Hatırla" sloganı ile kullanmış olduğu reklam afişlerinde de genel olarak siyah ve beyaz renklerin tonlarına yer vermiştir. Burada verilmek istenilen mesajda, vatandaşların sıkıntı ve sorunlar yaşadıkları anlamı taşımaktadır. MHP bu afişleri ile toplumda meydana gelen sıkıntıları vatandaşlara hatırlatmaya çalışmıştır. "Hatırla" söyleminin yer aldığı diğer afişlerde işsizlik, kadına yönelik şiddet

det, Manisa'nın Soma ilçesindeki maden ocağında meydana gelen iş kazası hatırlatılarak bir takım sorunların toplumda giderek arttığı mesajı verilerek doğrudan isim verilmesine de dolaylı olarak o dönemde iktidarda olan AK Parti üzerinden kara propaganda çalışması yapılmıştır.

## SONUÇ

Siyasetin odak noktasında siyasetçilerin, çeşitli siyasal reklam ve propaganda tekniklerine başvurarak amaçlarına ulaşmak olduğu yer almaktadır. Siyaset ve politika ile yakında ilişkili olduğu açıkça belirlenen siyasal reklam günümüzde geçmiş yıllara kıyasla daha çok önemli bir konuma gelmiştir.

Özellikle günümüzde siyasal iletişim, siyasal reklam, medya ve propaganda kavramlarının doğrudan birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Seçim kampanyalarında siyasal partilerin amacı siyasette iktidarı elde edip ülke yönetiminde söz sahibi olmaktır. Bu bağlamda siyasi partiler seçim çalışmaları kapsamında kendilerini, düşüncelerini, vaatlerini ve projelerini seçmen kitlelerine anlatmak için siyasal içerikli bir dil kullanarak mesajlar üretirler ve bu mesajları da kitle iletişim araçları vasıtasıyla seçmene ulaştırmayı ve seçmen üzerinde bir etki oluşturmaya çalışırlar.

Milliyetçi Hareket Partisi özellikle 7 Haziran seçimlerinde oluşturduğu reklam afişleri ile seçmen karşısına çıktığında, reklam afişlerinin özellikle mekânsal ve coğrafi şartlar bakımından ulaşılması zor bölgelere veya seçim çalışmaları için gidilemeyen yerlerde partinin sesi olduğu ve bu bakımdan partinin düşüncelerinin ve vaatlerinin seçmene ulaşması noktasında bir araç görevi gördüğü söylenebilir. Sonuç olarak çalışma kapsamında elde edilen veriler ve değerlendirmelere bakıldığında siyasi reklam çalışmaları kapsamında her kitle iletişim aracında olduğu gibi siyasal reklam afişlerinin de seçmene ulaşılabilirlik açısından önemi büyüktür.

Bu bağlamda MHP'nin reklam afişleri incelendiğinde, MHP siyasal reklam çalışması kapsamındaki seçim afişlerinde her ne kadar toplumsal soruna değinse de sorunların çözümü noktasında etkili bir söylem oluşturamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle seçim afişlerinin tek tip olması seçmende bir etki yaratmamış ve afişlerde sıradan bir görüntü oluşmasına sebep olmuştur. MHP'nin seçim afişlerinde vatandaşların profillerine de yer vermesi, seçmen tarafından söylemlerin vaatlerin daha çok benimsenmesini ve buna bağlı olarak da oylarının daha çok artmasını da sağlayabilirdi. MHP geçmiş dönemdeki seçimlerine göre daha profesyonel ve etkili bir reklam çalışması yaptıysa da reklam afişleri seçmene ulaşma, etkililiği ve sınırlılığı kapsamında yetersiz olmuştur.

## **KAYNAKÇA**

- Aziz, A. (2014). *Siyasal İletişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bektaş, A. (2000). *Kamuoyu İletişim ve Demokrasi*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bongrand, M. (1992). *Politikada Pazarlama*. Ersoy, F. (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çakır, M. B., Çakır M. (2010). İletişim Özgürlüğünün Bir Ölçütü Olarak Gazetecinin İş Güven-  
cesi. İstanbul Arel Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Çalışmaları Dergisi
- Geray, H. (2011). *Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş*. Ankara: Genesis  
Yayın.
- Kentel, F. (1991). *Demokrasi Kamuoyu ve İletişime Dair*. Birikim Dergisi.
- Köker, E. (1998). *Politikanın İletişimi İletişimin Politikası*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Lilleker, Darren (2013). *Siyasal İletişim Temel Kavramlar*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Özkan, A. ( 2004). *Siyasal İletişim*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Özkan, N. (2014). *Seçim Kazandıran Kampanyalar*. İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Tokgöz, O. (2010). *Seçimler, Siyasal Reklamlar ve Siyasal İletişim*. Ankara: İmge Kitabevi  
Yayınları.
- Tokgöz, O. (2014). *Siyasal İletişimi Anlamak*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- İnternet Kaynakları
- [http://www.medyatakip.com/medya\\_sistem/index.php](http://www.medyatakip.com/medya_sistem/index.php), 20.05.2016
- [https://www.mhp.org.tr/mhp\\_index.php](https://www.mhp.org.tr/mhp_index.php), 15.05.2016
- <http://josc.selcuk.edu.tr/article/view/1075000222>, 05.07.2017
- <http://www.iletisimdergisi.gazi.edu.tr/arsiv/29.pdf#page=91>,01.07.2018

