



ISSN 2146-2879

KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü

DERGİSİ

Ocak 2016 Cilt: 6 Sayı: 1 / Vol: 6 No: 1

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2016 Cilt: 6 Sayı: 1

ISSN 2146-2879

Dergi içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ulusal hakemli dergi olarak yayımlanmasına 2011 yılında başlanan Sosyal Bilimler Dergisi Ocak ve Temmuz aylarında yılda iki sayı olarak devam etmektedir. Çok disiplinli bir dergi olan Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi sosyal bilimlerin tüm alanlarına açıktır. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayımlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmez.

Dergi ASOS indeksi ve Türk Eğitim indeksi tarafından taranmaktadır.

Ocak 2016, Ankara

Yayın-Proje Yönetmeni: Neslihan Gürsoy

Dizgi-Grafik Tasarım: Selda Tunç

Kapak Tasarımı: Selda Tunç

Baskı: Vadi Grup Ciltevi A.Ş.

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 2284 Sokak No:105

Yenimahalle/ANKARA

(0312 394 55 91)

Yayıncı Sertifika No: 14749

Matbaa Sertifika No: 26687

Dergi İletişim

Tel: +90 0318 357 35 92

Faks: +90 0318 357 35 97

e-mail: sbd@kku.edu.tr

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kusbd/index>

Dergi Yönetim ve Yazışma Adresi

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Merkez Yerleşke, 71450, Yahşihan-Kırıkkale



KIRIKKALE
ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Yıl: 2016 Cilt: 6 Sayı: 1

Baş Editör (Genel Yayın Yönetmeni)

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Editörler Kurulu

Doç. Dr. Sıtkı YILDIZ

Doç. Dr. Ali TAŞ

Doç. Dr. Cemal FEDAYİ

Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

Yrd. Doç. Dr. Adem YILDIRIM

Yrd. Doç. Dr. Mehmet DOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Editörler Kurulu Sekreteri

Arş. Gör. Mehmet KÜÇÜKÇENE

DANIŞMA VE HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ekrem YILDIZ	Doç. Dr. Mustafa ERDOĞAN
Prof. Dr. Adnan KARAIŐMAIÖĐLU	Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN
Prof. Dr. Enver BOZKURT	Doç. Dr. Oktay AKBAŐ
Prof. Dr. Güven DELICE	Doç. Dr. Ömer ŐANLIOĐLU
Prof. Dr. Hakkı BÜYÜKBAŐ	Doç. Dr. Sema ÖNAL
Prof. Dr. Haluk ÖZDEMİR	Doç. Dr. Serkan BENK
Prof. Dr. Hayati BEŐİRLİ	Doç. Dr. Suphi ASLANOĞLU
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Doç. Dr. Őaban NAZLIOĞLU
Prof. Dr. Himmet HÜLÜR	Doç. Dr. Tamer EREN
Prof. Dr. Hüseyin ÇINAR	Doç. Dr. Vahit İLHAN
Prof. Dr. Hüseyin EMİROĞLU	Doç. Dr. Yüksel TERZİ
Prof. Dr. Muharrem AKOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir YILDIZ
Prof. Dr. Numan ELİBOL	Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜK
Prof. Dr. Nurhan PAPTATYA	Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİR
Prof. Dr. Ramazan ÇAĞLAYAN	Yrd. Doç. Dr. Ali ÇETİN
Prof. Dr. Turan KARATAŐ	Yrd. Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI
Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY	Yrd. Doç. Dr. Biray ÇAKMAK
Prof. Dr. Yonca ANZERLİOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Cihat KARTAL
Doç. Dr. Abdurrahman İLĐAN	Yrd. Doç. Dr. Coşkun ÇILBANT
Doç. Dr. Ali Kemal ÇAĞLAR	Yrd. Doç. Dr. Dilek ÇETİN
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI	Yrd. Doç. Dr. Emre AKSOY
Doç. Dr. Besime ŞEN	Yrd. Doç. Dr. Erdal CANIYILMAZ
Doç. Dr. Bilal ÇAKICI	Yrd. Doç. Dr. EŐref Savaş BAŐCI
Doç. Dr. Celal BÜYÜK	Yrd. Doç. Dr. Fatıma Zeynep BELEN
Doç. Dr. Cemalettin İPEK	Yrd. Doç. Dr. Ferhat BERBER
Doç. Dr. Ertuğrul ALGAN	Yrd. Doç. Dr. Hüseyin KALEMLİ
Doç. Dr. Hacı Bayram SOY	Yrd. Doç. Dr. İlkut Elif KANDİL GÖKER
Doç. Dr. Halil ÇELTİK	Yrd. Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI
Doç. Dr. Hasan YAYLI	Yrd. Doç. Dr. Murat KOÇSOY
Doç. Dr. Hilmi ÜNSAL	Yrd. Doç. Dr. Mustafa GENÇOĞLU
Doç. Dr. Hüseyin ALTAY	Yrd. Doç. Dr. Nazlı Yücel BATMAZ
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU	Yrd. Doç. Dr. Oktay KIZILKAYA
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN	Yrd. Doç. Dr. Orhan Avcı
Doç. Dr. İlker Murat AR	Yrd. Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN
Doç. Dr. İsmet ÜZEN	Yrd. Doç. Dr. Sayime DURMAZ
Doç. Dr. İsrail ZOR	Yrd. Doç. Dr. Selma KALYONCUOĞLU
Doç. Dr. Kenan GÜLLÜ	Yrd. Doç. Dr. Tansel HACIHASANOĞLU
Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	Yrd. Doç. Dr. Taylan Taner DOĞAN
Doç. Dr. Melek EKER	Yrd. Doç. Dr. Ünal ZAL
Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN	Yrd. Doç. Dr. Yüksel ÖZGEN
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN	Dr. Fatma Selda ÖZ
Doç. Dr. Mustafa BALCI	

Baş Editörden,

Türkiye'nin aydını (bir kısım akademisyenler de dahil) kendine yabancı bir tavır sergileme gayretini Tanzimat'tan beri sürdürmektedir. Bir başka ifadeyle Türkiye aydını, Rezaizade Mahmut Ekrem'in "araba sevdası"nda yer alan kahramanı Bihruz bey sendromundan kurtulmuş değildir. Tıpkı Bihruz Bey gibi batı hayranlığı, konuşmasına yabancı kelimeler eklemeyi, lüks yaşama özenmeyi, şımarıklığı, çalışmaya karşı isteksizliği, her şeye sahip olması veya olmak istemesi, ülkesini ve dilini küçümsemesi...

Ahmet Mithat Efendinin "Felatun Bey ve Rakım Efendi"sinde de benzer bir durumla karşılaşmaktadır. Felatun Bey, Bihruz Bey gibi batı hayranıdır. Rakım Efendi ise tam tersi konumdadır. Felatun Bey lüks düşkünü olduğu kadar, kendisini olduğundan farklı göstermek için elinden geleni yapar. Hiç okumamasına rağmen tam bir kitap toplayıcısıdır. Dönemin özelliği gereği yarım yamalak Fransızca bilir ve Fransızlarla özellikle Fransız kadınlarla düşüp kalkar. Tüm servetini batılı yaşama ve kadınlara harcar.

İbrahim Şinasi'nin "Şair Evlenmesi"nde de batılı bir yaşamı tercih etmiş şair Müştak Bey'in durumu anlatılır. Görücü usulü ile evlenmesi sonucunda istediği kadın (Kumru hanım) yerine onun çirkin kardeşinin (Sakine Hanım) gelin olarak gönderilmesi; Müştak Beyin bu durumu Hikmet beyin yardımıyla çözerek Kumru hanımla evlenmesi anlatılır. Şinasi'nin derdi ise, görücü usulüyle evlenmenin yanlışlığını anlatmaktır. Bir başka ifadeyle geleneği küçümseme gayreti güdüldüğü bariz bir şekilde görülür.

Namık Kemal de aslında batı hayranıdır. Ama sadece teknik üstünlüğüne ve disiplinine (!). Özellikle İngiltere hayranı olan Namık Kemal, Batının Doğuyu bilmediğini de zaman zaman söyler. Ama Batılı yaşamın örnek alınması gerektiğini de ısrarla belirtir.

Örnekler çoğaltılabilir. Ama gerek yok gibi. Günümüz Türkiye akademisyenleri ve aydınlarının çoğunun durumu, aslında bunlardan çok farklı değil. Farklı olan örnek olarak verilen ülkelerin değişmesidir. Bihruz Beyin gölgesinde yer alanlarla, Namık Kemal'in düsturunda yer alanlar aslında değişmiyor.

Hayat bir döngüdür. Bu döngüde doğrular, yanlışlar, araftakiler, kötüler, iyiler hep aynıdır. Değişim aslında bir aldatmacadır. 2500 yıl önce yaşamış Konfüçyüs, hayat hiç olmadığı kadar kötüleşti derken (aynısı şimdilerde de söyleniyor); asırlar öncesi gelen kutsal kitapların hayata dair söyledikleri dururken (kutsal kitaplara şimdiki insan da muhataptır); en basitinden kültürlere ait atasözleri varken değişimin bir aldatmaca olduğu çok açıktır.

Değişim konusunda insanı yanıltan olgu dış değişimlerdir. Bir başka ifadeyle aslında değişen, insanın dışındakilerdir. İnsanın öz, eğilim ve arzuları her durum ve şartta aynıdır. Dış değişimlerle insanın bu hallerinin yoğunluğunun arttığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle dış şartların değişmesi insanın öz, eğilim ve arzularının ortadan kalkacağı anlamına gelmez. Örneğin insan, bin yıl, hatta on bin yıl öncede kıskançtı, hırslıydı, iyiydi, kötüydü, özgürdü veya köleydi. Ama bin yıl önceki köleliğin şartları farklıyken, şimdiki şartların köleliği farklıdır. Bin yıl önce efendisinin kölesiyken, şimdi ekonominin veya ekonomik olarak gelişmiş (!) ülkelerin ve onların fikirlerinin kölesidir. Ama sonuçta kölelik köleliktir.

Evet, insan kandırılmayı seviyor, düşünmeyi ve mucizeleri görmeyi sevmiyor. Kimisi açık kimi örtük egosantrik bir ruh hali, gözler kadar gönülleri de kör edebiliyor. İnsan bu yalan örgüsünden kurtulmak için çabalamadıkça doğrunun, iyinin, güzelin adresi sürekli değişecek, bunların hepsi bir sonrakine yöneltecektir. Oysa arayış, çoğu zaman kayboluştur. Hareketlilik, yorgunluk ve yönsüzlüktür. Oysa özgünlüğün adresi tektir. O da insanın keşfidir. Batılı yaşama, paradigmaya, kültüre karşı kendi öz kültürüne bağlılık, özgürlüğün pistidir. Özgünlük ise, özgürlüğün çocuğudur.

Bu nedenlerle sosyal bilim ve dalları, insanı yaratmayı değil anlamayı; hayatı kurgulamayı değil idrak etmeyi; dini dışlamayı değil içlemeyi; kültüre yabancılaşmayı değil bağlılığı; olaylara yaklaşımda determinizmi değil, tevfuku; indirgemeciliği değil bütüncül (holistik) yaklaşmayı paradigma olarak belirlediğinde değişimin cılız ve dışsal olduğu anlaşılacak; doğrunun, iyinin ve güzelin özünü oluşturduğu görülecektir.

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

İÇİNDEKİLER

Baş Editörden	V
Doğu-Batı Paradigması Bağlamında Değer ve Eğitimi <i>Value and Its Education in The Context of East and West</i> <i>Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN</i>	1
Bilim ve Sanat Merkezlerinde ve Diğer Okullarda Öğrenim Gören Öğrencilerin Sahip Oldukları Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri <i>Teachers' Views Concerning the Values of Students at Science and Art Centres Versus Other Schools</i> <i>Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ & Sinan KESKİN</i>	9
AK Parti'nin Başkanlık Sistemi Modelinin ABD'deki Başkanlık Sistemi Modelinden Farklılık Arz Eden Yönleri <i>Aspects Which Differ From Presidential System Model in The USA, of AK Party's Presidential System Model</i> <i>Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜK</i>	25
Ahlak ve Kültür Üzerine Bir Değerlendirme <i>An Evaluation on Ethics and Culture</i> <i>Yrd. Doç. Dr. Ali ÇETİN</i>	65
İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği: Türk Örneklemini İçin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi <i>The Self-efficacy for Work-Family Conflict Management Scale (SE-WFC): Examination of psychometric properties for The Turkish Sample</i> <i>Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN-KARÇKAY,</i> <i>Yrd. Doç. Dr. Orkide BAKALIM & Araş. Gör. Canan YÖRÜK</i>	79
Analitik Hiyerarşi Süreci ve VIKOR Yöntemleriyle İşgören Seçimi: Tekstil Sektöründe Bir Uygulama <i>Employee Selection by Analytical Hierarchy Process and VIKOR methods: An application in the textile Sector</i> <i>Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK & Emel EROL</i>	93
Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeylerine Yönelik Görüşleri ile Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki <i>The Correlation Between Teachers' Perceptions of Their Schools' Organisational Narcisism Level And Teachers' Perceptions Of Their Self-Efficacy</i> <i>Ahmet YURDAKUL & Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI</i>	109

Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Yöntemi ile Türkiye ve Çin'in Sektörel Rekabet Gücünün Karşılaştırmalı Analizi <i>Comparative Analysis of Turkey And China's Industrial Competitiveness With Revealed Comparative Advantage Method</i> Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN.....	127
Devrimden Günümüze Fransız Siyasal Sisteminin Evrimi <i>The Evolution of The French Political System Since The French Revolution</i> Öğr. Gör. Emre EKİNCİ.....	149
Finansal Kriz Dönemlerdeki Personel Sayısındaki Değişimlerin Banka Performansı Üzerindeki Etkisi <i>The Impact of Changes in Personnel Numbers During Financial Crisis on Bank Performance</i> Dr. Ercan TURGUT, Dr. Memduh BEGENİRBAŞ & Dr. Aclan OMAĞ.....	173
KKTC'de Bir Devlet ve Bir Özel Üniversitenin Eğitim Fakültesinin Örgüt Kimliklerine Yönelik Fakülte Üyelerinin Görüşleri <i>The Perceptions of the Faculty Members employed in the Education Faculties of one State and one Private University of TRNC on the Organizational Identity of their Faculties</i> Öğr. Gör. Müzeyyen ALASYA, Öğr. Gör. Saliha FİDAN & Prof. Dr. Fatoş SİLMAN.....	193
Hükümet Sistemlerinin Tıkanma Noktaları ve Alternatif Çözüm Yolları <i>Bottlenecks of The Government Systems And Alternative Handling Ways</i> Yrd. Doç. Dr. Hasan Emir AKTAŞ.....	209
Mütareke Dönemi Asayiş Sorunları ve Çare Olarak Düşünülen Nasihat Heyetleri <i>Public Order Problems in Armistice Period And Advice Committees Considered As Solution</i> Okt. İsmail EFE.....	229
Hayret Efendi'nin II. Abdülhamid Han'ın Tahta Çıkışına Dair Bir Methiyesi: Mir'ât-I Bedâyi' Mesnevisi <i>A Praise By Hayret Efendi About The Accession Of Abdul Hamid Han II To The Throne: Mir'ât-I Bedâyi' Mesnevi</i> Araş. Gör. İsmail YILDIRIM.....	249
Destinasyon İmajı ve Destinasyon Kişiliğinin, Ziyaretçi Memnuniyeti ve Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Üzerine Etkisi: Kapadokya Örneği <i>Impact of Destination Image And Destination Personality on Tourist Satisfaction And Future Intentions: Case of Cappadocia</i> Dr. Mehmet UMUR & Yrd. Doç. Dr. Duygu EREN.....	271

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi <i>An Examination of the Effects of Multicultural Personality of Preschool and Preservice Teachers on Attitudes toward Multicultural Education</i> Araş. Gör. Merve BULUT & Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM.....	295
Okulöncesi Çocuklarda Dini Duygunun Kökenleri ve Beslenme Kaynakları <i>The Origins of Religious Feeling in Preschool Children and Their Nutrition Resources</i> Yrd. Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI.....	323
İsrail'in Dış Politikasını Anlamak: Tevrat, "On Emir", "Vadedilmiş Topraklar" ve Üstünlük <i>Understanding Israel's Foreign Policy: Torah, "Ten Commandments", "Promised Land" And Superiority</i> Yrd. Doç. Dr. Murat GÜL & Bekir Ali YÜKSEL.....	335
Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Alışkanlıkları <i>A Study on the Physical Education and Sporting Habits of the Secondary School Students in Turkey</i> Okt. Rüstem ORHAN & Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK.....	353
Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri <i>Views of Secondary School Teachers on Values Education</i> Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ.....	377
Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişime İlişkin Görüşlerinin ve Katılım Durumlarının İncelenmesi <i>Turkish and English Teachers' Views on Continuous Professional Development (CPD) and Their Participation Status in CPD Activities</i> Araş. Gör. Mustafa CEYLAN & Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR.....	397
Kutadgu Bilig'de Devlet Yönetimi <i>The State Administration in Kutadgu Bilig</i> Tuncay AÇIK.....	419

DOĞU-BATI PARADİGMASI BAĞLAMINDA DEĞER VE EĞİTİMİ

*Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN**

Öz

Değer, günümüz toplumlarının ve insanların önemli bir yoksunluğu olarak öne çıkarılmakta ve bu yoksunluktan kurtulmanın yolu olarak eğitim örgütleri göreve davet edilmektedir. Bu çağın en önemli özelliği, modern ve post modern yaşam biçiminin insan tekine direkt hitap etmesi ve o insan tarafından kabul edilmek zorunda kalmasıdır. Teknolojik gelişmelerinde etkisiyle modern çağ, tüm toplumların geleneklerini işlevsiz bırakmış ve bu nedenle insanlar ve toplumlar kültürel değerlerden uzaklaşmak zorunda kalmışlardır. Bugün gelinen noktada bir değersizlikten bahsediliyorsa bunun çağın özelliğinden kaynaklandığını bilmek gerekir. Çağın özelliği dikkate alındığında ise değer eğitimi var olamayacağı açıktır. Bu çalışmada değer paradigması olarak ele alınması gerektiği belirtilmiş ve değer eğitiminin insanların ve toplumların hür bırakılmasıyla ve samimiyet duygusuyla oluşturulabileceği öne sürülmüştür.

Anahtar Kelimeler: değer, paradigma, özgürlük, samimiyet.

Value and Its Education in The Context of East and West

Abstract

Value is being put forward as an important deprivation of societies and people, and educational organizations are being invited to the duty to escape this deprivation. The most important feature of this age is that modern and postmodern lifestyle appeal to the person solely and this has to be accepted by this person. Modern age, with the effect of technological developments, leaves the traditions dysfunctional; therefore, people and societies have to become distant from cultural values. If it is mentioned valuelessness at this point today, it is necessary that it stems from the features of the age. When it is considered the feature of the age, it is obvious that the value will not exist with the education. In this study, it is indicated that the value must be dealt as a paradigm phenomenon and it is suggested that the education of value will be constituted by letting people and societies be free as well as the sense of sincerity.

Keywords: value, paradigm, freedom, sincerity.

* Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Değer nedir ya da değer belirler mi yoksa belirlenir mi sorusuna sağlıklı yanıt alabilmek ontolojik olarak paradigma meselesidir. Paradigma ve ontoloji, insan- alem-hayat üçleminde yaratımlarını ortaya koydukları gibi bunların varoluşsallığına anlam katar. İnsan, katılan bu anlamda anlamlılaşıyor (ya da anlamsızlaşıyor) serüvenini devam ettirir. Paradigmalar, ontolojilerine uygun olarak kurulduğunda insanın serüveni başka bir yöne; ontolojiler, paradigmalara uygun olarak kurulduğunda ise başka bir yöne gider. Değer, bu anlamda paradigmanın ya da ontolojinin otobanında olmak ya da olmamaktır. Her halükarda gidilen bir yol vardır ama değer “gitmenin” “niçin, nasıl ve nereye” olduğunu belirleyendir.

Paradigmanın eski ifadeyle niyete, yeni ifadeyle algıya karşılık geldiği söylenebilir. Niyet ise en kısa tabirle amaç demektir. Örneğin “çocuğa kızmak” ifadesindeki kızmak fiili, bir çocuğun devam edegelen problemlili davranışı önlemek amacıyla yapılsa olumlu; sorunlu bir davranış kazandırmak için (mesela sigara içmeyen ama içmesi için zorlanan) bir çocuğa yapılsa olumsuzlaşır. Burada “kızmanın” amacı (nedeni, niçini...) önem arz etmektedir. Birey doğruluktan sapma gösterdiğinde diğer bireyler o kişiye “kızır”. Peki, doğruluktan sapma” deyiminde “doğruluğu” belirleyen nedir?

Doğrunun ne olduğu paradigmaya göre değişmektedir. Örneğin otobüse binen bir ihtiyara oturduğu koltuğu vermek bizde “doğru” iken; başka ülkelerde, örneğin İsveç’te, bunun tam tersi “doğru”dur. İşte bu farklı doğruları doğuran paradigmadır. Bu durumda paradigmayı belirleyen şey (şeyler) nedir sorusunu sormak ve yanıtlamak gerekecektir. Paradigma bir algı dayanağı olarak varoluşunu kültüre borçludur. Kültür ise var oluşunu din, tarih ve içinde yaşanılan çağa borçludur. Bu üç ana unsur yerli yerine oturtmadan değerini ortaya koyamayız.

Din, hayatın her anını düzenleyen inançtır. Öte yandan din, teolojik olduğu gibi teleolojiktir. Dolayısıyla hayatın temeli olan din, kültürün de temelidir. Tarih, insanın üzerinde yürüdüğü yol; çağ ise yürüme aracıdır. Değer, bu üç olgunun harmonisi ve sentezidir. Bir başka ifadeyle din, tarih ve çağ matruşka özelliği gösterir. Değer, bu üç olgudan imbikle süzülen tutum ve davranışlardır. İşte bir değerden bahsedilecekse bu imbikle süzülen şeylerden bahsetmek gerekir. Aksi halde, yani din, tarih veya çağ önemsenmezse veya biri hesaba konulmazsa ya da değiştirilirse, süzülecek bir değerden bahsedilemez.

Sonuç olarak değer, din, tarih ve çağın oluşturduğu paradigma tarafından belirlenir. Ülkelerin veya toplumun paradigmasının olması toplumun ve bireyin değerlerini oluştururken; paradigmanın kimliksizliği veya değişmesi değerlerin belirsizleşmesine, değişmesine veya ortadan kalkmasına neden olacaktır.

İçinde yaşadığımız çağ, “kültür dışı çağ” olarak, ne tek bir dinin belirlediği kimliğe, ne tarihin belirlemesine bağlıdır. Dolayısıyla bu çağda, değerleri üreten saf bir kültürden bahsedilemez. Bu kültür dışılık, harmoni olarak algılansa bile, tarihin hiç bir evresinde olmayan, benzersiz (cins) bir durumdur.

Ancak dominant bir faktör olan batı dünyasının şekil verdiği bu çağda din/dinler oluşturulmuştur. Bu dinin kendine has bir kültüründen ve değerlerinden bahsedilebilir. Ancak yine bu dinin (kültürün, değerlerin) özelliği, dağılmış ve savrulmuş toplum ve bireylerin arzularına bağlı olmasıdır¹.

Bu arzular çağında² değer dâhil olmak üzere hemen her olgu sübjektifleşmiştir. Sübjektiflik, dini, kültürü, ahlakı ve değerleri bireysel algıya indirgediğinden birlikte yaşamaya mecbur olan insanlar “toplumsal olma” özelliğini de yitirmiştir. Bundan sonra içi boşaltılmış olan her şeyin diriltilmesi boşa kürek çekmek olarak algılanabilir. Gelinen bu noktanın kısa bir tarihsel analizini yapmak anlaşılması kolaylaştıracaktır.

Felsefeyi yaratmış bir kültür olarak batı dünyası Thales’ten bu yana akıl-gelenek çatışmasını her zaman yaşamış ve değerlerin mistik yanıyla adeta savaş yapmıştır. Değere, yukarıda belirtildiği gibi, din, tarih ve çağın imbiğinden süzülen bir olgu olarak bakıldığında, geleneksel yaşam, toplumların vazgeçilmesi olmuştur. Bir başka ifadeyle yaklaşık 100 yıl öncesine kadar geleneksellik, hemen hemen tüm toplumların özelliği idi. Gelişmiş ya da gelişmemiş toplumların farkı, bugünkü gibi ekonomik göstergelere göre değil, gelenekselliğin temeli olan dine bağlılığın derecesi idi. Belirleyici olan dinler (İslamiyet, Hıristiyanlık ve Musevilik) hayata ne kadar müdahale ediyorsa, toplumların gelenekselliği ise o ölçüde artıyordu. Dolayısıyla toplumların ve insanların değerini bu dinler belirliyordu. Bu bağlamda Batı ülkeleri tarihinde değerler daha çok Hıristiyan inancı ile oluşmuştur. Hıristiyan dininin bozulması sonucu, din adamlarının toplumlar üzerine kurduğu egemenlikle değerler bu egemen din adamlarının isteğine göre şekillenmiştir. Papazların yetkilerini genişletmeye yarayan bu değerler, kilise tarafından adeta üretilmekteydi. Mesela sokaktan geçen bir papaza saygı göstermeyenler, toplum tarafından ciddiye alınmazdı.

Genel olarak antik çağın ardından gelen bin yıllık ortaçağın sonuna doğru bu tür değerlere karşı savaş, en önemli olay haline gelmişti. Bir başka ifadeyle Batının ortaçağda kendi özelinde sıkıntılı zamanlar geçirmesi, dinle olan savaşı ve galibiyeti, rönesans, modernleşme, reform ve Fransız ihtilalinin yasaları, egemenlik kurdukları son 300 yılda yeni bir hayat, yeni bir yaşam stili, yeni bir insan kısaca yeni bir paradigma yaratmıştır. Bu paradigma mistik, metafizik ve transandantal değerlerden arındırılmış bir paradigmadır. İşte bu kökünden uzaklaştırılmış hayatın çıkmazları, sıkıntıları veya sonuçları savrulmuş insan ve hayatı oluşturmuştur. Savrulan ve köklerinden koparılan hayat ve insan, artık, durdurulamaz ve kontrol edilemez olmuştur.

Batının dinden uzaklaştırma için desteklediği hümanizm adına güçlendirilen birey, postmodernizmle savrulmuş kontrol edilemez hale gelmiştir. Oldukça sığ bir karşılaştırma olsada, gerçekliği önümüze net bir şekilde koyması açısından karşılaştırılması elzem olan şey modernizm- postmodernizm olgusudur. Her ne kadar biçim-

1 Charles Taylor (2014). *Seküler Çağ*, (Çev: Dost Körpe), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

2 Joel Kovel (2000). *Arzu Çağı*, Çev: Ferma Lekesizalın, Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

selleştirici, disiplinli ve kuralcılığıyla modernizm, geleneklerin ortadan kaldırılması sonrası bir bakıma “anlaşılabilir” bir durumdur. Dinsel yaşamdan uzaklaştırılmış ve kültürel olguları (gelenekleri) hayattan çıkarmış bir batı paradigması, her şeyin yeni-sini “yaratma” gayretiyle modernizmi önce kendi toplumuna sonra diğer toplumlara dayatmıştır. Mesela sıradan bir yemeğin bile nasıl yenmesi gerektiği, kaşığın, çatalın nerde durması gerektiği, sokakta nasıl yürünmesi gerektiği vb durumlar, bir asker disiplini ile hayata dercedilmiştir. Ancak modernizmin kuralcılığının ve disiplininin yerleşmesi sonucunda, bunun devamının sağlanması post modernizme bırakılmıştır. Bir bakıma iyi polis-kötü polis metaforuyla açıklanabilecek bu ardışık durum, ilginç bir durum ortaya çıkarmıştır: Kontrol edilemeyen birey. İşte değerlerin değeri bu kontrol edilemeyen bireyin eğitiminin zorunluluğu ile fark edilmiştir. Hatta kendi ülkemiz dâhil olmak üzere, dinsel temalara gerek eğitim müfredatında gerekse açık-örtük programlarda yer verilmesi hatta desteklenmesi, bu kontrol edilemeyen insanın tehlikeli olduğundandır. Ancak, Batının tarihsel serüveni dikkate alındığında, genel durum, değerini artırmak üzerine değil, değersizleştirmek üzerine olduğu görülecektir. Radikal bir motto olsa da, son dönem batı tarihi, her türlü değeri yıkmak üzerine kurgulanmış ve bu kurgu hayata geçirilmiştir.

Gerek Buda'nın gerek Konfüçyüs'ün ülkesi, gerekse İslam dinin hâkim olduğu ülkelerde ise değerlerin belirleyicisi dinler olmuştur. Buda'nın ve Konfüçyüs'ün öğretileri her ne kadar bireysel öğretiler gibi görünse de, öğretiler analiz edildiğinde çağının ilahi dinlerinin (Hristiyanlık, Musevilik ve İslamiyet) uzantıları olduğu görülecektir. İslam ise bozulmamış ve bozulmayacak olması nedeniyle ortaya koyduğu öğretilerinden türemiş bir kültür ve değer algısı ve bir bakıma hayatın iliklerine sinmiş bu türlü fenomenler, yaşamı dirik kılmıştır. İslam kendi değerlerini ortaya koyarken, doğduğu ve geliştiği çağın ve toplumun değerlerini kendine aykırı olmamak kaydıyla kabul etmiştir. Hatta bir süre sonra bu değerleri kendi paradigması içinde yoğurarak kendisine benzetmiştir.

Ancak son üç yıllık tarihsel serüvende batı, kendi paradigmasını, bazen kasıtlı bazen de fikir komprodarları eliyle, doğu toplumlarına egemen kılmıştır. Böylece doğunun değer paradigması, dindarların (Müslümanlar dâhil) dinin ana öğelerinden uzaklaşması, tarihin güçlüler tarafından yazılması, çağın ise egemen güçler tarafından renklendirmesi nedenleriyle kayma göstermiştir.

Bugünün ülkeleri, toplumları ve bireyleri az ya da çok modernizmin ve post modernizmin etkisi altındadır. Modernitenin belirli düşünce ve kuralları dayatması, dini, kültürü, ahlakı ve değerleri ortadan kaldırmak içindir. Batı merkezli modern dünya (antik yunan gibi) kendine has disiplini üretme gayreti güderken, insanı ve toplumları köksüz bıraktı. Amerikan merkezli post modernite ise (antik romanın tersine) bu kurallardan sıkılan insan ve bireyi başıboş bırakma gayretini başarmış durumdadır.

Kontrol edilemeyen bireyler, okullar aracılığıyla değerler eğitimi yöntemiyle uysallaştırılmaya veya sabitlenmeye çalışılmaktadır. Bu durum, batının uzun süre savaşarak bağlarını kopardığı kiliseyle yeniden barış masasına oturması anlamına gelmektedir. Etik-ahlak-değer gibi kilise temelli eğitim argümanlarına olan sevdasını, çaresizliğine borçlu olan batı, şimdilerde bu çözümü uygulamaktadır.

Öte yandan değer eğitimi, batının uzağında ama etkisinde kalan ülkeler için bir “fırsat” olarak değerlendirilerek din eğitimine ve dini eğitime kapı aralamış gözükmektedir. Doğu ülkelerinin (bu arada Türkiye’nin) bu “şark kurnazlığı” hedefine ulaşamayacak, bunlar zıttına dönüşecektir. Çünkü aşırı baskılar ve yüksek beklentiler zıttıyla kaim olacaktır.

“Tanrı öldü” diyen Nietzsche’yle³ modernite biterken, “İnsan öldü” diyen Foucault’la⁴ post modernizm bitti. Ardından “her şey bitti” diyen Baudrillard’la⁵ yaşam anlamını kaybetti. Bunların oluşturduğu materyalizm, kapitalizm, sosyalizm, oportünizm, egosantrik birey, narsist kişilik artık genlere sindi. Artık yeşerecek bir ortam kalmadı.

Sonuç

Nasıl ki meteorolojik iklim insanın günlük ve genel hayatının belirleyicisi ise (mesela kar yağdığında tişörtle gezemezsiniz), bir toplumun iklimi de insanların genel ve özel hayatlarını belirleyen paradigmasıdır. Bu nedenle iklim (paradigma) “organik (doğal)” değil ise, yapay (doğal olmayan) ürünler yetiştirilir ve insanın dengesi bozulur. Bu metafordan hareketle Türkiye’nin 150 yıllık paradigması, hastalık boyutunda batılı paradigma olduğundan, inorganiktir. Bu inorganik paradigmanın (iklimin) ortaya koyduğu, önerdiği ve desteklediği değerler organik olmadığı için geçici, etkisiz, palyatif ve cılız bir esinti olarak kalmakta ve bu değerlerin eğitimi de anlamsız ve samimiysiz durmaktadır. Bu nedenle yapılan köksüz ve naif değer eğitimlerinin sonucu, Beckett’in⁶ beklenen “Godot’su” gibi, olmayan bir değeri canlandırmanın, hayal etmenin ve bu uğurda gayret etmenin sonucu kendini kandırmak olmaktadır.

Buna rağmen değerleri yaşatmak veya değer eğitimi yaparak kötü gidişatı düzeltmek mümkün mü sorusuna sağlıklı yanıt verebilmek için iki önemli olguyu öne çıkarmak gerekir. Bunlar: Özgürlük ve samimiyet. Özgürlük, insanın her istediğini yapması değil, kendini bilmesi ve tanınmasıdır. Samimiyet ise insanın tutum, davranış ve düşüncelerinde dürüst olmasıdır.

3 Friedrich Nietzsche (2009). Böyle Buyurdu Zerdüş, (Çev:Mustafa Bahar), İskele Yayıncılık, İstanbul.

4 Michel Foucault (2000). Kelimeler ve Şeyler, (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay), İmge Kitabevi, Ankara.

5 Jean Baudrillard (2003). Simülakrlar ve Simülasyon, (Çev:Oğuz Adanır), Doğu-Batı Yayınları, Ankara.

6 Samuel Beckett (2012). Godot’yu Beklerken, (Çev: Uğur Ün, Tarık Günersel), Kabalcı Yayınları, İstanbul.

Bilinmelidir ki, kölenin ahlakı efendisinin ahlakıdır. Bu nedenle insanların hür olmadığı durumlarda ahlakından ve değerlerinden bahsedemeyiz. Özgürlük için dayatmalardan samimi olarak vazgeçmek gerekir. Ancak yukarıda değinildiği gibi modern çağ, dayatma çağıdır. Örneğin bir gencin bir alışveriş merkezine gittiğini ve bir gömlek ya da ayakkabı alacağını düşünelim. Öncelikle çevre tarafından neyin iyi-güzel-doğru olduğu belirlenmiş olarak alışveriş merkezine giden bu gencin seçeneklerini, bir kez de moda azaltacaktır. Günümüzde olduğu gibi dar gömlekler arasında bir gömlek seçen bu genç özgür müdür? Bu genç, gömleğinin rengini, biçimini ve dahası bu gömleği kendi özgür iradesiyle seçtiğini söylese bile, seçenekler arasında birini seçtiği için özgür değildir. Benzer şekilde bundan 10 yıl önce önu hayli uzun olan ayakkabılar moda olmuştu ve genç kızlar bu ayakkabıları “beğendiler (!)” ve “özgür iradeleriyle (!)” satın almışlardı.

Durkheim toplumun birey üzerinde baskısından bahseder. Toplumun baskısından bahsedemeyiz belki ama etkisini yadsıyamayız. Baskı dayatma, etki ise tekliftir. Etki ve baskı arasında siyah-beyaz kadar fark vardır. İnsanlar ve toplumlar birbirinden etkilenebilir. Bu hem hayatın hem de insanın özelliği ve gereğidir. Ama baskı seçeneksiz bırakma olduğu kadar seçkinlikten de uzaklaştırmadır. Bir başka ifadeyle özgürlüğü ortadan kaldırmaktır.

O halde samimiyet, dünyayı yönetenler tarafından benimsenmeli ve insanlar kelimenin tam anlamıyla özgür hale getirilmelidir. Gerek kültürel dayatmalar gerekse sermayenin bu başıbozuk halde dolaşması önlenmelidir. Modernizmin, kapitalizmin, sermayenin, post modernizmin dayatması samimi olarak kaldırılmalıdır. İnsanlar ve toplumlar kendi din ve kültürlerinde özgür olmalıdır.

Sonuç olarak devletler eğitim programlarını kendi tarihsel ve kültürel paradigmaya göre revize etmeli ve bunlar matematikten resim dersine kadar tüm derslerin içine derç edilmelidir. Öğretmen yetiştirme anlayışı yine bu paradigmaya göre yapılmalıdır. Medya gibi her türlü yazılı-görsel basın, ülkelerin paradigmasını dikkate alarak faaliyetlerini sürdürmelidir. Aksi takdirde sadece okullarda değer eğitimi yaparak, geçmiş gelenekleri suni bir şekilde yaşatmaya çalışarak insanlar ve toplumlar iyileşmezler.

KAYNAKÇA

- Baudrillard, Jean (2003). Simülakrlar ve Simülasyon, (Çev:Oğuz Adanır), Doğu-Batı Yayınları, Ankara
- Beckett, Samuel (2012). Godot'yu Beklerken, (Çev: Uğur Ün, Tarık Günersel), Kabalcı Yayınları, İstanbul.
- Foucault, Michel (2000). Kelimeler ve Şeyler, (Çev: Mehmet Ali Kılıçbay), İmge Kitabevi, Ankara.
- Kovel, Joel (2000). Arzu Çağı, (Çev: Ferma Lekesizalın, Abdullah Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Nietzsche, Friedrich (2009). Böyle Buyurdu Zerdüş, (Çev:Mustafa Bahar), İskele Yayıncılık, İstanbul.
- Taylor, Charles (2014). Seküler Çağ, (Çev:Dost Körpe), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE VE DİĞER OKULLARDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLDUKLARI DEĞERLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Adem BELDAĞ & Sinan KESKİN***

Öz

Bu araştırmada bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları değerler açısından diğer öğrencilerden farklı olup olmadıklarının öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Nitel yaklaşıma uygun olarak desenlenen araştırma olgubilim çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma gurubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenen bilim ve sanat merkezinde görev yapmakta olan 13 öğretmenden oluşmaktadır. Bu doğrultuda bilim sanat merkezinde görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın doğrultusunda uzman görüşü ve pilot uygulama aşamalarından geçirilerek geliştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde en fazla özgüven ve doğruluk değerlerinin, bilim ve sanat merkezinde öğrenim görmeyen öğrencilerde ise vefa ve sevgi değerlerinin gözlemlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören ve görmeyen öğrencilere empati ve sorumluluk değerlerinin kazandırılması gerektiği hususunda görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, bilim ve sanat merkezinde öğrenim gören öğrencilere değerler eğitimi yönelik programların uygulanması ve uygulanacak değerler eğitimi programının örtük program çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında özgüven, vefa, sevgi, saygı, cesaret gibi değerlere sahip olma açısından farklılıklar görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: özel yetenekli öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler, bilim ve sanat merkezi, değerler eğitimi, değer.

Teachers' Views Concerning the Values of Students at Science and Art Centres Versus Other Schools

Abstract

This study aims at identifying whether or not the gifted students attending science and art centres differ from the others in relation with the values they hold from the teachers' point of view. Designed with the qualitative research approach, the study was conducted in the framework of phenomenology. Study group was selected from science and art centers by using the criterion sampling under purposed sampling. 13 teachers participated in this study. For collecting study data, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions was prepared in reference to the literature. The interview questions were revised according to experts' opinion and pilot implementation was conducted so that measures could be taken as necessary. The data collected from the participant teachers were analyzed with descriptive analysis. The examination of the teachers' views revealed that values of self-confidence and righteousness have the highest frequency. On the other hand, loyalty and love were found to be the most common values among students from other schools. The teachers' views suggest that the values of empathy and responsibility should be given to students in both science and art centres and other schools, values education should be included in the curriculum for students studying in science and art centres, and such values education should be carried out within the framework of the covert curriculum. Lastly, particularly difference was found between self-confidence, loyalty, love, respect and courage values held by the students studying in science and art centres and studying in other schools.

Keywords: gifted students, talented students, science and art centre, values education, values.

* Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

** MEB

Giriş

Tarihsel süreç incelendiğinde insanların yaşamlarını değiştiren, medeniyet gelişimini sağlayan hiç şüphe yok ki üstün beyin gücüne sahip insanlardır (Çağlar, 2004). Toplumla olumlu veya olumsuz etki eden bu bireyler karşımıza lider, asker, siyasetçi, bilim veya din adamı olarak çıkmaktadır. Bu kişilerin en temel özelliği toplumdaki bireylere göre üstün özelliklere sahip olmalarıdır. Bu nedenle toplum ve hatta insanlık üzerinde bu kadar büyük bir etkiye sahip bireylere farklı eğitimlerin verilmesi toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde üstün yetenekli veya özel yetenekli olarak ifade edilen bu bireyler, Akarsu (2004) tarafından “En az bir yetenek alanında yaşlılarının üstünde performans gösteren, dili etkili kullanan, meraklı, bazı konulara yoğun ilgi gösteren, çabuk öğrenen, güçlü bellekleri olan, yüksek düzeyde duyarlılığı olan, özgün ifade biçimlerine sahip olan, yeni ve zor deneyimleri tercih eden, kendisinden büyüklerle arkadaşlık yapan, yeni durumlara çabuk uyum sağlayan, okumaya düşkün olan bireyler” şeklinde tanımlanırken; MEB (2007), tarafından zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösteren öğrenci, özel yetenekli öğrenci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007). Gökdere ve Çepni (2003), üstün yetenekli çocuklar için sahip oldukları yüksek potansiyelin yanı sıra çeşitli özellikler yönünden de akranlarından farklılık gösterdiklerini ifade etmektedir. Davies & Davies (2014) ise yeteneği okulun başarısı için önemli faktörlerden birisi olarak görmektedir.

Aktepe ve Aktepe’ye (2009) göre üstün yetenekli çocukların belli başlı özellikleri aşağıdaki gibidir:

- ❖ Üstün yetenekli çocukların benlik kavramı yaşlılarından daha gelişmiştir.
- ❖ Üstün yetenekli çocuklar arkadaşları arasında popülerdir.
- ❖ Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla kendilerinden çok büyük çocuklarla oynarlar.
- ❖ Üstün yetenekli çocuklarda, diğer çocuklara oranla okul disiplinsizliği, suç ve saldırgan davranışlar çok daha az görülmektedir.
- ❖ Yetişkinlik çağlarında akıl sağlığı ve sosyal uyum yönünden durumlarının doyurucu olduğunu gösteren araştırmalar vardır.

Ülkemizde özel yetenekli öğrenciler için uygulanan ve tüm yurda yayılan eğitim modeli bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM) dir. BİLSEM okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2015).

Türkiye’de ilk bilim ve sanat merkezi 1995 yılında Ankara’da açılmış olan Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi’dir (MEB, 2013). 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla, 69 ilde 83 BİLSEM faaliyet göstermektedir. Özel yetenekli öğrenciler BİLSEM’lerde örgün eğitimleri dışındaki zamanlarda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha çok proje tabanlı eğitim almaktadırlar (MEB, 2015). BİLSEM’lerde özel yetenekli öğrencilere; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi olmak üzere toplam beş eğitim programı uygulanmaktadır (MEB, 2007). Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçimi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yıl belirlenen sınıf seviyesine ve uygulama takvimine göre yapılmaktadır (MEB, 2015). BİLSEM’de tanılama ile ilgili işlemler Merkez Tanılama Komisyonu tarafından yürütülmektedir. BİLSEM, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla il bünyesinde yer alan bütün resmî ve özel okullara tanılama yapılacak sınıf seviyesi ve ilgili işlemleri duyurur. Sınıf öğretmenleri, sınıfta akranlarına göre farklı özellikler gösterdiğini gözlemlediği öğrencileri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan gözlem formlarını doldurarak aday gösterir. Aday gösterilen öğrencilerin gözlem formları BİLSEM Tanılama Komisyonu tarafından değerlendirilir. Ön değerlendirme sonucunda grup taramasına girmesi uygun görülen öğrenciler, BİLSEM Yürütme Kurulunun belirlediği tarihlerde, belirlenen ölçme araçları ile grup taramasına alınır. Grup taramasında yeterli performans gösteren öğrenciler standart ölçme araçları ile bireysel incelemeye alınır. Bireysel inceleme sonucuna göre özel yetenekli olduğu belirlenen öğrenciler örgün eğitimlerine paralel olarak BİLSEM’lerde destek eğitim faaliyetlerine devam ederler (TBMM Komisyonu Raporu, 2012).

Topluma bu denli yön veren, yaşlılarına göre birçok yönden üstün olan özel yetenekli öğrencilere BİLSEM’lerde farklı alanlarda verilen eğitimin yanı sıra sahip oldukları değerler ile ahlaki gelişim düzeylerinin belirlenmesi (Silverman, 1994) ve bu doğrultuda değer kazandırılmaya yönelik etkinliklerin yapılması önemlidir. Değerler eğitimi bu isimle özellikle 2004 yılında ilköğretim programlarında yapılan köklü değişiklikle yer almaya başlamış ve o günden bu yana programların önemli bir ögesi olamaya devam etmektedir. Değerler Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programlarında doğrudan diğer programlarda örtük olarak kendine yer bulmuştur. Bu bağlamda bütün dillerde hem iktisadi anlamda kıymet, paha ya da bir şeyin ederi olarak da insan hayatının anlamlandırılması ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi için başvurulan bir inanç temeli olarak kullanılan (Cevizci, 2006) değer, Türk Dil Kurumu, (2015) tarafından “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda değerlerin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005):

- ❖ Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- ❖ Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğu-
na inanılan ölçütlerdir.

- ❖ Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- ❖ Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
- ❖ Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır.
- ❖ Değerler normları da içerir.

Toplumların eğitimle ulaşmak istedikleri ana hedefler o toplumun varmak istediği asıl noktalar olup, bu hedeflere ulaşmada önemi göz ardı edilemeyecek unsurlardan biri de değerlerdir (Yaylacı ve Beldağ, 2015). Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), değerler eğitiminin toplumu oluşturan tüm bireyler için önemli olduğunu aynı zamanda bireyin mutluluğu, iç huzuru ve toplumsal barış açısından da büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır. Akranlarına göre birçok yönden farklılık gösteren (Aktepe ve Aktepe, 2009) özel yetenekli öğrencilerin değerlerle de donatılmaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin sahip oldukları niteliklerin bedensel, zihinsel, kişisel ve sosyal özellikler olarak ifade edilmekle birlikte değerler eğitimi ile ilişkili olduğu da belirtilmektedir (Gökdere ve Çepni, 2003). Akranlarına göre birçok yönden üstün olan özel yetenekli öğrencilere uygulanacak olan karakter eğitimi programının da başarılı olacağını belirtmektedir (Berkowitz & Hope, 2009). Bu öğrencilere değerlerin kazandırılmasında en önemli etmenin aile ve öğretmen olduğu ifade edilmektedir (Machů & Navrátilová, 2014).

Üstün yetenekli çocukların bir takım özellikleri bakımından akranlarına göre önde olmaları bencillığe yol açmakta ve bu durumda ilişkilerine zarar verse de disiplinsizlik, saldırganlık, suç işleme gibi olumsuz davranışlara az rastlanılmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2003). Bu özelliklere sahip olan üstün yetenekli çocuklar, uygun eğitim ortamlarında eğitilerek insanlık için büyük bir kazanım hâline gelebilecekleri gibi, eğitimlerinin önemsenmemesi ve potansiyellerinin dikkate alınmadığı durumlarda da insanlık için çok büyük bir kayıp olabilir (Kuzu ve Şenol, 2012). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- ❖ BİLSEM’lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerde gözlemlenen değerlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- ❖ BİLSEM’lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- ❖ BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- ❖ BİLSEM’lerde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

- ❖ BİLSEM öğrencileri ile diğer okullara devam eden öğrencilerin sahip oldukları değerlerle ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Özel yetenekli bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirebilmek amacıyla tasarlanan bu çalışma, nitel yaklaşıma uygun olarak desenlenen farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan olgubilim (Yıldırım ve Şimşek, 2011) çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ve durumlardan oluştuğu (Büyüköztürk, vd., 2010) ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt olarak bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda en az bir yıl öğretmenlik yapmış olmak esas alınmıştır. Bu doğrultuda yukarıda ifade edilen ölçütleri karşılayan Rize Fatma-Nuri Erkan Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapmakta olan 13 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Bilim sanat merkezinde görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu alanyazın doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında iki uzman görüşü alınmış ve ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamalar sonunda sorulara son şekli verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmış, görüşlerin çarpıcı bir şekilde yansıtılması için doğrudan alıntılara sık sık yer verilen betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir (Şahin, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve araştırmacılar arasında büyük oranda uyum sağlandığı gözlenmiştir. Doğrudan alıntılar yapılırken öğretmenler Ö-1, Ö-2 vb. olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmen görüşlerini incelenmesi amaçlanan bu çalışmada araştırmanın temel amacı çerçevesinde hazırlanan araştırma soruları tema olarak belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular betimsel analiz yaklaşımına uygun şekilde öğretmen görüşlerinden alıntılar ile desteklenerek aşağıda verilmiştir.

BİLSEM'lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerde gözlemlenen değerlere ilişkin öğretmen görüşleri

BİLSEM'lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerde gözlemledikleri değerlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *özgüven ve doğruluk* değerinde olduğu gözlemlenirken, *kararlılık, saygı, cesaret ve hoşgörü* değerlerinin de önemli frekanslara sahip olduğu tespit edilmiştir.

BİLSEM öğretmenleri en çok tekrar eden değerlerin *özgüven* ve *doğruluk* olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğuna ilişkin ifadeler örnek olarak “Kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri, özgüvenlerinin yüksek olması (Ö-11)”, “Akıllarına gelen her şeyi paylaşırlar. Medeni cesaretleri, özgüvenleri üst seviyededir (Ö-6)”, “Sınıf etkinliklerinde hemen her öğrenci sorulan sorulara rahatlıkla cevap vermekteler. Normal çocuklarda gözlemlenen “Cevabım yanlış olur mu?” endişesini hiç taşımamaktalar (Ö-3)”, “Kendinden emin, ne yaptıklarını ve ne yapabileceğini bilebilen, kendini tanıyan, çevresini tanıyan, etrafında olanları fark eden, çevresine sevgiyle-saygıyla-empatiyle-hoşgörüyü bakabilen, haksızlığa gelemeyen ve gerektiğinde yanlışlıklara müdahale edebilen bir yapıda olan bu öğrencilerin BİLSEM den aldıkları eğitimle birçok değere sahip olmaları tabiatları gereğidir diye düşünüyorum (Ö-12)”, “Cesaret: Yeni karşılaştıkları herhangi bir durumun içinde bulunmaktan geri durmazlar. Zor olduğunu, tehlikeli olduğunu söylemeniz bile yeni bir etkinliğe katılmaktan geri durmazlar (Ö-13)” verilebilir.

Doğruluk değerine sahip olduklarını belirten görüşler ise, “Kesinlikle yalan söylemeye yanaşmıyorlar. Bir soru karşısında ilk önce nasıl cevap versem de karşımdaki mutlu olur düşüncesiyle değil bu sorunun doğru cevabı ne olur ona yöneliyorlar (Ö-9)”, “... sahip oldukları en önemli değerlerden birisi de doğruluktur Ö-1” şeklindedir.

Diğer okullarda öğrenim öğrencilerde gözlemledikleri değerlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde verilen cevaplarda *vefa* ve *sevgi* değerlerinin en yüksek tekrara sahip değerler olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde *vefa* değerinin öğrencilerde yüksek olduğunu “Şu ana kadar gözlemlediğim en önemli değer (fark) vefadır. (Ö-7)”, “Öğrenciler çok vefalı (Ö-3)”, “BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrencilere göre daha vefalıdır. (Ö-1)” görüşleri ile ifade etmişlerdir.

Sevgi değerine sahip olduğunu düşünen öğretmenler ise; “Öğrenciler sevgi dolular (Ö-3)”, “Sevgi ... gibi değerlerden bir ya da bir kaçına sahip olan öğrencilerimiz daha fazla”, “Daha sevgi dolu ama iletişim sınırlarını aşabilen çabuk güvenen alçak gönüllüler (Ö-10)”, “BİLSEM’lerde öğrenim görmeyen (özellikle görev yaptığım ilköğretim okullarında ki gözlemlerime göre) öğrencilerde genellikle kanaatkarlık, alçak gönüllülük, sevgi, yardımseverlik gibi değerler ön plana çıkmaktadır (Ö-12)” ifadeleri ile görüşlerini belirtmişlerdir.

BİLSEM’lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşleri

BİLSEM’lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilere ve BİLSEM’lerde öğrenim görmeyen öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. BİLSEM’lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrara sahip değerlerin *empati*, *sorumluluk* ve *hoşgörü* değerleri olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Özel yetenekli öğrenciler bencil olduklarından dolayı maalesef empati değerine sahip değiller (Ö-6)”, “Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerine empati değeri kazandırılmalı (Ö-11)”, “Başkaları için düşünme ve emek sarf etme eğilimleri nispeten daha az. Duygusal yönleri geliştirilmeli ve empati becerisi kazandırılmalı (Ö-9)”, “Özel yetenekli öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırılmalıdır (Ö-3)”, “Görev ve sorumluluk bilincine sahip olmalılar (Ö-2)”, “Sorumluluk olmazsa olmaz. Umursamazlar (Ö-6)”, “Öncelikle hoşgörü olmalı çünkü okul sonrası olan bir kurum olduğu için birbirlerinin davranışlarına hoşgörü göstermeleri gerekiyor (Ö-5)”, “Bilsem öğrencilerine hoşgörü olma duygusu kazandırılmalıdır (Ö-3)”, “Temel değerler Hoşgörü... kazandırılmalı (Ö-8)”, “Özgüvenleri tavan yapmış BİLSEM öğrencilerine kanaatimce ilkönce: Alçak gönüllülük, sorumluluk, çalışkanlık, sabır, yardımseverlik ve güven gibi değerlerin kazandırılması faydalı olacaktır (Ö-12)”.

Öğretmenlere, BİLSEM’lerde öğrenim görmeyen öğrencilere kazandırılması gereken değerler ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bilsem öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek tekrara sahip değerlerin *adalet, sorumluluk, empati*, değerleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri şu şekildedir: “Ortaokul öğrencilerinin adalet-adil olmayı kazanmalarını isterim (Ö-10)”, “Ortaokul öğrencilerine adalet değeri kazandırılmalı (Ö-6)”, “Bu öğrencilere adalet duygusu kazandırılmalıdır (Ö-3)”, “Sorumluluk duygusu kazandırılmalı (Ö-9)”, “Sorumluluk... kazandırılmalı (Ö-6)”, “Ortaokul öğrencileri empati kurabilmeliler (Ö-10)”, Ortaokul öğrencilerine empati değeri kazandırılmalı (Ö-11)”.

Bilsem öğretmenleri ortaokul öğrencilerine *emeğe saygı, dürüstlük* değerlerinin de kazandırılması gerektiği görüşündeler. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir: “Ortaokul öğrencilerine emeğe saygı değeri kazandırılmalı (Ö-3)”, “İyilik, doğruluk, dürüstlük, paylaşımcılık... gibi kavramlar içleri doldurularak anlatılmalı (Ö-1)”.

BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkisine ilişkin öğretmen görüşleri

BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkisine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda görüş belirten öğretmenlerin yarısı BİLSEM’de uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu belirtirken, diğer yarısı ise etkili olmadığını belirtmişlerdir.

BİLSEM’de uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu belirtirken öğretmenlerin (6 katılımcı) görüşleri şu şekildedir: “Okullardan farklı olarak daha küçük öğrenci grupları ile çalışıldığından dolayı uygulanan etkinliklerle verilen değerler öğrenciye daha kolay kazandırılabilir (Ö-7)”, “Programların etkisi oldukça fazla, örneğin uyum programlarında çocuklar işbirliği içeri-

sindeler, tanışıyorlar, yardımlaşıyorlar ve ortak alan nasıl kullanılır onu öğreniyorlar (Ö-5)”, “Özellikle uyum ve destek eğitimi programları aidiyet duygusu, kurum bilinci, grupla hareket, bilimsellik, üretkenlik, sosyalleşme vb. değerleri kazandırmada çok etkilidir (Ö-2)”, “Grupla çalışma modülü ile bencillikten biraz uzaklaşıyorlar. Arkadaşına vefa duygusu gelişiyor. Tüm dersler aynı zamanda BİLSEM öğrencisinin tek olmadığını ve kendisi gibilerin ve üstünlerin olduğunu fark etmesini sağlıyor (Ö-9)”, “Temel değerlere dikkat çekiyoruz. Önemsiyoruz (Ö-8)”, “BİLSEM’lerde uygulanan programlar öğrencilere iletişimi, kendini ve diğerlerini tanımayı öğretmeye çalıştığı için, birlikte iş yapabilmeyi yardımlaşmayı ekip olmayı öğretmeye çalıştığı için, uyum sağlamayı ve uyum sağlatmayı öğretmeye çalıştığı için ve desteklerde öğrencinin sanat, spor ve bilim potansiyelini gerçekleştirmesini sağlamaya çalıştığı için ve benzeri eğitim programlarının etkisiyle; empati, yardımlaşma, birlikte yaşama, hoşgörü ve benzeri değerleri kazandırmada etkili olmaktadır (Ö-12)”.

BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkili olmadığını belirten öğretmenlerin (6 katılımcı) görüşleri şu şekildedir: “Uygulanan eğitim programının değerler eğitimine fazla katkı sağlamadığını düşünüyorum (Ö-11)”, “Şu anki haliyle çok fazla etkisinin olduğunu düşünmüyorum. Değerlerin kazandırılmasında daha planlı bir şekilde uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekiyor (Ö-3)”, “Çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Eğitim programlarımızda mevcut değerler ve bu değerleri kazanım edinme durumları ile ilgili bir ölçek bulunmamaktadır (Ö-4)”, “BİLSEM eğitim programları değerler kapsamında öğretim ile ilişkilendirilmeli... Etkinlikler daha çok akademik bilgilere dayalı... Günlük yaşamla ilişkili ve etkili fakat değerler konusunda üzerinde çalışılmalı (Ö-1)”, “Yeterli olmamakla birlikte değerler eğitimi programın genelinde yer alıyor. Ancak değerler eğitiminde asıl olan öğretmen tutum ve uygulamalarıdır (Ö-6)”, “BİLSEM eğitim programlarının değerler eğitimine doğrudan bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Dolaylı olarak yapılan etkinliklerin yapısına göre; işbirliği, liderlik ve cesaret gibi değerler ön plana çıkmaktadır. Bunun birincil nedeni ise etkinliklerin genelde gruplar halinde, grubun kendi içinde işbirliğini; diğer gruplarla ise rekabeti gerektirecek şekilde olmalarıdır (Ö-13)”.

BİLSEM’lerde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin BİLSEM’lerde değerler eğitimine yönelik yapılabilecek uygulamalara ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerini önemli bir kısmı değerler eğitiminin programın içerisinde örtük olarak kazandırılması gerektiğine vurgu yaparken, az sayıda bir öğretmen ise bağımsız değerler eğitimi dersinin programda yer alması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9 katılımcı) değerlerin BİLSEM’de uygulanan eğitim programları içerisinde kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “Değerler eğitimi çok önemli bir konu-sorun-olay olmakla birlikte mevcut sistem ve anlayış-algı içerisinde ayrı bir ders olarak okutulması kana-

atımca yanlış olacaktır. Bilinçaltımızda dersler; notla değerlendirilen, hayatın içinde olmayan ve hayatın içerisinde aslında fazlaca işimize yaramadığını düşündüğümüz olgulardır. Dolayısıyla ona göre değer veririz gerekirse bir kalemde silebiliriz, kopya çekebiliriz, dersi geçene kadar önemser geçtikten sonra unuturuz, hatta önemsemeyiz gerekirse dersten kalırız ve hatta gerekirse okulu tümünden terk ederiz, kaçırız, devamsızlık yaparız vb. Dolayısıyla böyle bir engel varken değerler eğitiminin ders olarak işlenmesinde tüm derslere, teneffüslere, etkinliklere, eğitime, yönetime, öğretmene, personele, veliye, yazılı ve görsel basına, halka kısacası hayatın ta kendisine yedirirsek- giydirecek, önemser- değer verir, asıl mesele olarak görürsek ... o zaman değerler eğitimi tam manasıyla ve layıkıyla yapmış oluruz diye düşünüyorum (Ö-12)”, “Değerler eğitiminin bir ders olarak verilerek kazandırılabilceğini düşünmüyorum. Öğretmenler bu eğitime sahip olmalı ve her öğretim etkinliğini günlük yaşamla ve bir değerle ilişkilendirmelidir (Ö-1)”, “Değerler eğitimi ders olarak yer almamalı ancak programların içine örtük olarak yerleştirilmeli, programlarda kazanımlar içinde değerler eğitimi boyutu olmalı (Ö-2)” “Ders olmayabilir; ancak etkinliklerde değerlere daha fazla yer verilebilir (Ö-3)”, “Değerler eğitimi ders olarak olmamalı çünkü diğer dersler gibi okuyarak, anlatarak öğretilcek bir durum olmadığını düşünüyorum. Diğer dersler içerisindeki etkinliklerle bu eğitimin verilebileceğini düşünüyorum (Ö-5)”, “Değerler eğitimi diye bir ders konmasına gerek yok. Bütün ders ve etkinliklerin içinde bir nebze de olsun bu konuya değinilmeli, sistemin bütününe yansıtılmalı (Ö-6)”, “Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Temalarımızda işlemek yeterli gelir (Ö-10)”, “Uygulanan eğitim programları içerisinde kazandırılması daha uygun olur görüşündeyim (Ö-7)”, “Kesinlikle eğitim programları içinde daha çok yer verilmeli, öğrenciler bu değerleri edinme durumuna göre takip edilmeli, kazanımlar halinde aşamaları takip edilmeli (Ö-4)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (5 katılımcı) değerler eğitime yönelik uygulamaların “Değerler Eğitimi” ile ilgili bir ders kapsamında yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: “Olmalı çünkü toplumda genel bir aşınma var. Merhamet ve hoşgörü eksikliği var. Toplumda maddiyatçılık ön planda bu da zaman zaman ilişkilere yansımakta (Ö-8)”, “Evet; zenginleştirilmiş, üzerine çalışılmış, etkinliklerle dolu değerler eğitimi dersi olmalı. Geçmişte veya günümüzde yaşanmış olayların değerler açısından incelenebileceği bir ders olmalı çıkarımların yapılabileceği bir ders (Ö-9)”, “Kesinlikle olmalı. Bu ders bu işin uzmanı olan kişilerce verilmelidir (Ö-11)” “BİLSEM’lerde kesinlikle değerler eğitimi dersleri olmalıdır. Bu derslerin de teori değil uygulama dersleri olması gerekir. Örneğin öğrenciler yatılı okul yurdu, askeri kışla, huzurevi ya da hastane ziyaretleri yaptırılıp insanların halinden anlamaları sağlanabilir. Bunun dışında konularla ilgili görevler verilebilir ve bu görevleri fotoğraf vb ile kayıt altına almaları ve görevi yerine getirdikten sonraki duygu ve düşüncelerini aktarmaları istenebilir (Ö-13)”, “Kesinlikle olmalı. Değerler eğitimi toplumun ayakta kalması için en büyük dinamiklerdendir. Değerlerimizden yoksun bilgili bireylerin topluma katkılarının zayıf olduğunu düşünmekteyim (Ö-14)”.

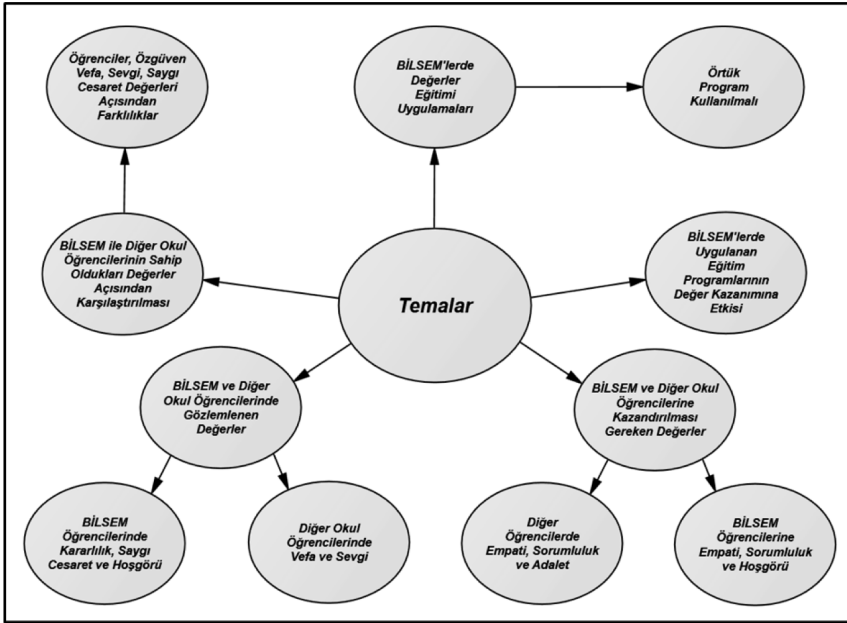
BİLSEM öğrencileri ile diğer okullara devam eden öğrencilerin sahip oldukları değerlerle ilgili öğretmenlerin görüşleri

Öğretmenlerin BİLSEM ve diğer okullara devam eden öğrencilerin sahip oldukları değerler açısından doğrudan karşılaştırma yaptıkları görüşler bu tema altında toplanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler BİLSEM’lerde öğrenim gören öğrenciler ile diğer okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında genel olarak *özgüven, vefa, sevgi, saygı, cesaret* gibi değerlerde farklılıklar görüldüğünü belirtmektedirler.

Öğretmenlerin bu soru ile ilgili görüşleri şu şekildedir: “BİLSEM’e devam eden öğrenciler normal okula devam eden öğrencilerden daha mutlu ve başarılı. Atölyeler, dersliklerin, müzik sınıflarının, kısacası fiziksel olanakların çok iyi olması, etkinlikler yapılırken bütün imkânların sağlanması, öğrenci sayılarının çok az olması, normal okullardaki öğrencilerden daha fazla özgüven sahibi olmaları değerler eğitimi etkilemektedir diye düşünüyorum (Ö-11)”, “İki grup arasında çok önemli bir fark görmüyorum. Özel yetenekli öğrencilerde bağımsız ve özgür düşünebilme özelliği daha bariz gözükmekte (Ö-7)”, “BİLSEM’lere devam eden öğrencilerde bazı değerler ön plana çıkmaktadır: Özgüven, Empati, Hoşgörü, Adalet, Doğruluk, Dürüstlük, Saygı, Sevgi gibi değerlerdir. Normal okullara devam eden öğrencilerde genellikle: Kanaatkârlık, Alçak Gönüllülük, Sevgi, Yardımseverlik gibi değerler ön plana çıkmaktadır (Ö-12)”, “BİLSEM öğrencileri; mantıksal, başarı odaklı, özgüven yüksek, vefasız. normal okullara devam eden öğrenciler; duygusal, sıklıgan, özgüven düşük, vefalı (Ö-1)”, “Özgüven iyi olmakla beraber BİLSEM öğrencilerindeki aşırı özgüven onların sorumluluklarını yeterince yerine getirmemelerine ve bazen de normal öğrencilerin gerisinde kalmalarına neden olmakta. Yani özgüven; normal okullardaki öğrencilerin başarısında olumlu etki yaparken; BİLSEM öğrencilerindeki aşırı özgüven onların başarısını ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. Normal okullarda eğitim gören öğrencilerde, bilgiyi aldıkları kişilere (öğretmenlerine, büyüklerine) karşı bir vefa, minnet duygusu olduğunu görüyoruz ancak, BİLSEM öğrencilerinde bu minneti, bu saygıyı pek göremediğimizi düşünüyorum. Bunun sebebi yine aşırı özgüven ve iletişim problemleri. Duygularını ifade etmede çok rahat değiller (Ö-3)”, “BİLSEM öğrencileri ortak projeler üretiyorlar, grup dersleri yapıyorlar. Bu çalışmalar uzun süre devam ettikten sonra ortaya yardımseverlik, hoşgörü, saygı ortamı çıkıyor. Normal okullarda çocuklar kolayca kaçma peşindeler, yani çoğunluğu böyle. Ödevini başkasına yıkmak, arkadaşını ispiyonlamak kendi görevlerini bile zor yaparken başkası için içine girince yardım etmemek gibi durumlar ortaya çıkıyor. Tabi ki hepsi böyle değil ama çoğu öğrencilerde yardımseverlik, hoşgörü ve sevgi, saygı değerleri çok önemsenmiyor (Ö-5)”, “BİLSEM öğrencileri kendilerine yapılan iyilik ve gösterilen yakınlığı çok çabuk unutmaktadır; ancak bilsem dışı öğrenciler ise daha vefalıdır. BİLSEM öğrencileri yeni durum ve olaylar karşısında çekinmezken; normal öğrenciler çekingen kalmaktadırlar. (Ö-13)”.

Sonuç, Tartışma ve Öneri

Özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları değerler açısından diğer öğrencilerden farklı olup olmadığını öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada genel olarak bakıldığında BİLSEM’lerde öğrenim gören ve görmeyen öğrencilerde gözlenen değerlerin farklı olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilere kazandırılması gereken değerlere ilişkin öğretmen görüşlerinin önemli derecede benzeştiği de dikkat çekmektedir. BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasına yönelik etkisini ortaya koyan ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarısı uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu belirtirken, diğer yarısı ise etkili olmadığını belirtmişlerdir. BİLSEM’lerde değerler eğitimine yönelik yapılabilecek uygulamalara ilişkin görüşler incelendiğinde büyük öğretmenlerin çoğunluğu değerler eğitimi uygulamalarının program içerisinde örtük olarak kazandırılması gerektiğine vurgu yaparken, az sayıda öğretmen ise bağımsız değerler eğitimi dersinin programda yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, BİLSEM’lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında genel olarak özgüven, vefa, sevgi, saygı, cesaret gibi değerlerde farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen görüşlerine ilişkin ulaşılan temalar model ile ifade edilmiştir. (Şekil.1)



Şekil 1. Öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar

Alan yazın incelendiğinde Gökdere ve Çepni (2003), üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolünü incelemiştir. Dilmaç (2007), fen lisesi öğrencilerine 14 hafta boyunca verilen değerler eğitiminin öğrencilerin sorumluluk dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük ve hoşgörü değerlerini geliştirme-sindeki etkisini incelemiştir. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), üstün zekâlı ve ye-tenekli öğrencilerin değerleri nasıl algıladıkları metaforlar yoluyla belirlemiştir. Ateş (2014), üstün yetenekli çocukların karakter ediminde göstermiş olduğu değişim fark-larını belirlemeyi amaçlamıştır. Ancak alan yazında BİLSEM’lerde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler ile BİLSEM’lerde öğrenim görmeyen öğrencilerin değer kazanımları ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular *Şekil 1.* de verilerek çalışmanın bun-dan sonraki bölümünde tartışılan verilerinin ana hatlarını sunmada yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda BİLSEM’lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğ-rencilerin sahip oldukları değerlere ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda or-taya koyulması amaçlandığı çalışma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerde *özgüven ve doğruluk* değerleri yanı sıra *kararlılık, saygı, cesaret ve hoşgörü* değerlerinin sık göz-lemlendiği sonucuna ulaşılrken; *empati, sorumluluk ve hoşgörü* değerlerinin de ka-zandırılması gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Machů & Navrátilová (2014) ise aile, sağlık ve arkadaşlık gibi değerlerin üstün yetenekli öğrencilerde göz-lemlendiğini belirtmektedir. Berkowitz & Hope (2009), kazandırılan ahlaki değer-lerin ve erdemlerin içselleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çağlar (2004), üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında, öğrencilerin kendilerini açık ve bağımsız bir şekilde ifade ettiklerini, özgüvenlerinin yüksek olduğuna, hoşgörülü ol-duklarını ve cesaretleri ile yeteneklerinin doğru orantılı olduğuna dikkat çekmiştir. Bu ifade çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak yine aynı çalış-mada sorumluluk değerlerinin yüksek oluşuna yapılan vurgu çalışma sonuçları ile örtüşmemektedir. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), öğrencilerin değerlere yönelik metaforlarını tespit etmeye yönelik çalışmasında doğruluk ve saygı değerine ilişkin metaforların çokça üretilirken empati değerine ilişkin metaforların hiç üretilmedi-ğini tespit etmişlerdir Bu sonuç araştırma ile paralellik göstermektedir. Berkowitz & Hope, (2009) özel yetenekli öğrencilerde etik ve ahlaki değerlere odaklanması gerektiğine vurgu yaparken, Machů & Navrátilová (2014) ise son yıllarda maddi de-ğerlerin arttığını belirterek bunu “toplum ve değerler karşılıklı olarak birbirini etki-lemekte dolayısıyla çocukların ve gençlerin değer sistemleri toplumun sahip olduğu değerlere göre şekillenmekte” ifadesi ile açıklamaktadır.

Çalışma sonuçlarının alanyazınla büyük oranda örtüştüğü ancak bazı alt temalar-da farklılaştığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde üstün yetenekli çocukların her yaşta gelişimlerine uygun ortam bulduklarında bu özellikleri gösterebileceğini or-taya koymaktadır (Çağlar, 2004). Dikkat çeken bir diğer sonuç ise özel yetenekli öğ-rencilerin öğretmen görüşlerine göre hoşgörü değeri hem sahip oldukları hem de sahip olmaları gereken değerler arasında yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin gelecekte bu öğrencilerde hoşgörü değerini mutlaka görmek istemeleri ile açıklanabilir.

Alanyazın incelendiğinde genel bir kural olmasa da üstün yetenekli öğrencilerin birçok özellik açısından yaşlılarından farklı oldukları ve birçok özelliği yaşlılarından önce edindikleri görülmektedir (Akarsu, 2004; Ateş, 2014; Çağlar, 2004; Davashgil, 2004). Bu durumu Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), öğrencilere değerleri metaforlarla açıklattığı çalışmasında öğrencilerin gelişim açısından somut işlemler döneminde olmalarına karşın bu araştırmada kendilerine sorulan soyut ifadeler olan değerlerle ilgili metafor üretebilmelerini bu öğrencilerin zihinsel olarak ve değerleri anlama açısından yaşlılarından birkaç yaş ilerde olmaları ile açıklamaktadır. Nguyen, Jin & Gross (2013) ise üstün yetenekli ve diğer öğrencileri sahip oldukları değerler açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında üstün yetenekli çocukların puanlarının yüksek olduğunu belirtmektedirler. Araştırma sonucunda bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler ile diğer okullarda öğrenim gören öğrenciler arasında genel olarak *özgüven, vefa, sevgi, saygı, cesaret* gibi değerlerde farklılıklar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Gökdere ve Küçük (2003), çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin karakter özellikleri ve değerler yönünden akranlarından üst seviyede bulunduğu ifade etmektedir.

Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yarısı BİLSEM’de uygulanan eğitim programlarının değerlerin kazanılmasında etkili olduğunu belirtirken, diğer yarısı ise etkili olmadığını belirtmişlerdir. Kurnaz, Çiftçi ve Karapazar (2013), çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin değerlere ilişkin metafor üretme durumları incelemişler, çalışma sonucunda öğrencilerin üçte ikisinin metafor üretemediklerini bu durumun öğrencilerin çoğunun değerlere ilişkin çok derin bilişsel yapıya sahip olmadıklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durum BİLSEM’lerde uygulanan eğitim programlarının değer kazanımına ilişkin yetersiz olduğu ve bu öğrencilere yönelik eğitim programlarında değerler eğitime mutlaka yer verilmesi gerektiği şeklinde açıklanabilir.

Tarman ve Kuran’a (2014) göre değer eğitimi hem öğretim programları hem de örtük program kapsamına giren uygulamalar ile yapılmaktadır. Gömleksiz ve Cüro (2011) ise doğrudan değer öğretiminin, derslerin içinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerle planı bir şekilde öğrencilere kazandırılırken, örtük program ile öğretilen değer eğitimi, okul ortamındaki kurallar, yönetimin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları vb. şeyler ile öğrencilere kazandırıldığını ifade etmektedir. Berkowitz & Hope (2009) ise özel yetenekli öğrencilerin kişisel özelliklerinin değer kazanmaya uygun olduğunu belirtmektedir. Araştırma kapsamında BİLSEM’lerde değerler eğitime yönelik yapılabilecek uygulamalara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı değerler eğitiminin programın içerisinde örtük olarak kazandırılması gerektiğine vurgu yaparken, az sayıda bir öğretmen ise bağımsız değerler eğitimi dersinin programda yer alması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ancak değerlerin duyuşsal alana hitap eden olgular olması nedeniyle örtük program ile kazandırılmasının daha doğru olacağı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bir takım önerilerde bulunulmuştur. Uygulayıcılara yönelik, bilim ve sanat merkezlerinde öğrenim gören özel yetenekli öğrenciler için doğrudan veya örtük olarak uygulanmak üzere değerler eğitimi programı geliştirilebilir. Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlere değerler eğitimi uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim verilebilir. Araştırmacılara yönelik ise bilim ve sanat merkezlerinde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin değer sahip oldukları değerlere ilişkin deneysel bir çalışma yapılabilir. BİLSEM'lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre özgüven ve doğruluk değerinin gözlemlenme durumu nedenleri bir çalışma ile tespit edilebilir. Öğretmen görüşlerine göre BİLSEM'lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları değerler farklılaşırken, sahip olmaları gereken değerlerin benzer olması görüşü derinlemesine incelenebilir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre BİLSEM'lerde ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerde empati ve sorumluluk değerlerinin eksikliğinin nedenleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekliler. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2015). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10(1), 69-80.
- Ateş, E. (2014). Üstün Yetenekli 6. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Berkowitz, M. W. & Hope, M. A. (2009). Character Education and Gifted Children. High Ability Studies. 20(2),131-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cevzici, A. (2006). Felsefe Ansiklopedisi. Cilt:4. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Çağlar, Ü. (2004). Üstün Zekalı Çocukların Eğitim ve Öğretimi. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davashgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davies, B. J & Davies, B. (2014). Eğitimde Yetenek Yönetimi. Tufan Aytaç, Cemalettin İpek (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Dilmaç, B. (2007). Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Eğitimi Ölçeği ile Sinanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökdere, M. ve Küçük, M. (2003). Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumları: Bilim Sanat Merkezleri Örneklemi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (1), 101-124.
- Gökdere, M.ve Çepni, S. (2003). Üstün Yetenekli Çocuklara Verilen değerler eğitiminde öğretmenin Rolü. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(2), 93-107.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(11), 95-134.
- Kurnaz, A., Çiftçi, Ü. ve Karapazar, H. (2013). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 185-225.
- Kuzu, İ. Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği). E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi(E-International Journal of Educational Research),3(2), 13-35.
- Machů, E. & Navrátilová, S (2014). Value Preferences of Gifted Fifth Grade Pupils from Selected Elementary Schools in the Czech Republic. New Educational Review, 35(1), 175-186.

- MEB, (2005). Sosyal Bilgiler Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=39>. Erişim tarihi. 30.05. 2015.
- MEB, (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_ iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf. Erişim tarihi.29.10.2015.
- MEB, (2013). Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017. http://orgm.meb.gov.tr/meb_ iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf. Erişim tarihi.03.11.2015.
- MEB, (2015). 2015-2016 Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu. http://orgm.meb.gov.tr/meb_ iys_dosyalar/2015_10/26091626_blsemkilavuz 26.10.2015.pdf. Erişim tarihi.29.10.2015.
- Nguyen, T. M. P, Jin, P. & Gross, M. U. M. (2013). Confucian Values in Vietnamese Gifted Adolescents and their Non-Gifted Peers. *Gifted and Talented International* 28(1), 227-238.
- Silverman, L.K. (1994). The Moral Sensitivity of Gifted cHildren and the Evolution of Society. *Ro-eper Review*, 17(2), 110–117.
- Şahin, Ç. (2013).Verilerin Analizi. Remzi Y. Kıncal. (Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (İkinci Baskı) içinde (s. 52-80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tarman, B. ve Kuran, B. (2014). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersindeki Değerlerin Öğrenilme Düzeyleri ile Çevre İlişkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *GEFAD / GUJGEF*, 34(2), 293-319
- TBMM, (2012). Türkiye Büyük Millet Meclisi Komisyonu Raporu. http://orgm.meb.gov.tr/meb_ iys_dosyalar/2013_03/28093628_trkiyebymilletmeclisiraporu.pdf. Erişim tarihi.29.10.2015.
- TDK, (2015). Güncel Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.563baf95520d90.28338570. Erişim Tarihi: 05.11.2015.
- Yaylacı, F. ve Beldağ, A. (2015). Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticileri ve Değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AK PARTİ'NİN BAŞKANLIK SİSTEMİ MODELİNİN ABD'DEKİ BAŞKANLIK SİSTEMİ MODELİNDEN FARKLILIK ARZ EDEN YÖNLERİ

*Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜK**

Öz

Türkiye'de 1980'li yılların başından bu yana bazı siyasetçiler parlamenter sistemden başkanlık sistemine geçilmesi önerisinde bulunmuştur. Bunlar içerisinde en somut öneriyi AK Parti getirmiştir. AK Parti'nin başkanlık modeli, ABD'de tatbik edilen başkanlık modelinin aynısı değildir. Bu öneride Türkiye'ye özgü bazı farklılıklar yer almaktadır. Bu Türkiye'ye özgü özellikle bazıları tarafından ciddi eleştirilere tabi tutulmuştur. Fakat AK Parti'nin bu önerisine bazı akademisyenler tarafından da destek gelmiştir. Bu makalede, AK Parti tarafından önerilen başkanlık modeli ile ABD'de tatbik edilen başkanlık modeli mukayeseli olarak incelenecek ve önerilen bu sistemin Türkiye'de uygulanabilirliği tahlil edilecek. Şayet Türkiye'de başkanlık sistemi benimsenirse yapılması gerekli bazı önerilere de yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Başkanlık sistemi, AK Parti, Türkiye'ye özgü başkanlık sistemi, başkancı sistem, ABD başkanlık sistemi, sert kuvvetler ayrılığı.

Aspects Which Differ From Presidential System Model in The USA, of AK Party's Presidential System Model

Abstract

Some politicians in Turkey has proposed switching the parliamentary system to presidential system since the early 1980s. Among these, the most concrete proposal has brought the AK Party. The presidential model of the AK Party is not the same as the presidential model is applied in the USA. This proposal includes some differences specific to Turkey. It has been subjected to severe criticism by some of the features specific to Turkey. But some academicians supported this proposal of AK Party. In this article, presidential model which proposed by the AK Party will be examined in a comparative model applied to the presidency in the United States and suggested the applicability of this system will be analyzed in Turkey. If Turkey adopted the presidential system, Some necessities will also be provided to some suggestions.

Keywords: Presidential system, AK Party (Justice and Development Party), Turkey-specific presidential system, president system, Presidential system in USA, rigid separation of powers.

* Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Türkiye’de, bazen cari siyasi sistemin tıkanıdığı dönemlerde, bazen de mevcut parlamenter sistem içerisinde yeterli manevra kabiliyetine sahip olmadıklarının düşünen siyasetçilerin, bu alanda rahatlama sağlanması adına veya geçmişte yaşanan bazı sistemsel sorunların bir daha yaşanmaması amacıyla, hükümet sistemine yönelik tartışmaları gündeme getirdikleri görülmektedir. Her ne kadar daha önceki yıllarda da hükümet sistemi eksenli bazı tartışmalar yaşanmış ise de¹, özellikle 1980’li yıllardan itibaren Turgut Özal, Süleyman Demirel ve Tansu Çiller, başkanlık ya da yarı-başkanlık sistemine yönelik talepleri ara ara dile getirmişlerdir. Fakat bunların hiç birisi, bu önerilerini fiiliyata geçirme yönünde bir teşebbüste bulunmadılar; talep ve özlemleri hep söylem düzeyinde kaldı. Her ne kadar bu tartışmalar bir müddet unutuldu ise de, amaçlarını tahakkuk ettirme imkân ve ortamı bulamayan bu şahsiyetlerle benzer taleplerle siyaset yapan Recep Tayyip Erdoğan, 2003 Martında başbakan olmasını takiben başkanlık sistemi tartışmalarını tekrardan başlattı. Erdoğan’ın başbakanlığı döneminde, diğerlerinden farklı olarak, başkanlık modeli önerisi söylem düzeyinde kalmadı, AK Parti’nin başkanlık sistemi önerisi, yeni Anayasa çalışmalarını yürüten Anayasa Uzlaşma Komisyonuna sunuldu. Bu, soyut söylem aşamasından fiiliyata geçirme aşamasına yönelik atılan önemli bir adımdır. AK Parti’nin başkanlık sistemi önerisi, ABD’deki başkanlık modeli ile birebir uyumlu değildir; bu, Türkiye’ye özgü bir başkanlık sistemi modelidir².

Türkiye’de AK Parti tarafından önerilen başkanlık modeli ile alakalı çok değişik tepkiler mevcuttur. AK Parti’nin başkanlık modeline, akademik camiada ve diğer kesimlerde, karşı olanlar olduğu gibi, destekleyenler de mevcuttur. Türkiye için uygun hükümet sistemi ile alakalı tartışmaların, rasyonel ve bilimsel olmaktan çok duygusal ve ideolojik çerçevede ele alındığı, lehte ve aleyhte görüşlerin çok abartılı bir şekilde sunulduğu görülmektedir³. Bir kısmı, AK Parti’nin başkanlık sistemi önerisinin, ABD’deki başkanlık modelinden mülhem olduğunu⁴, başkanlık sisteminin Türkiye’nin hemen her derdine deva bir kurtuluş reçetesi olduğunu söylerken⁵, bazı başkanlık sistemi karşıtları da, başkanlık sisteminin, Türkiye’de sultanlığa, padişahlığa, otoriter bir düzene, tek adam rejimine, kişisel diktatörlüğe yol açacak bir sistem

1 Türkiye’de hükümet sistemine ilişkin tartışmaların başlangıcını, Osmanlı’da demokrasi tartışmalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü 1850’li yıllara kadar götürebilmek mümkündür. Yusuf TEKİN, “Hükümet Sistemi Tartışmalarının Sorunlu Görünümü”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 190-194, 198.

2 M. Zafer ÜSKÜL, “Başkanlık Sistemi mi? Neden?”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 531.

3 Ergun ÖZBUDUN, “Hükümet Sistemi Tartışmaları”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 530.

4 Gökhan BACIK, “Başkanlık Sistemi: Türkiye Usulü Bir Tartışma”, <http://anayasaizleme.org/index.php/baskanlik-sistemi-turkiye-usulu-bir-tartisma-gokhan-bacik/>, (ET: 02.04.2013).

5 ÖZBUDUN, Hükümet Sistemi Tartışmaları, s. 205.

olduğunu⁶, AK Parti'nin modelinin, otoriter niteliği daha baskın bir “başkanca (hiper-başkanlık)” sistem olduğunu, bu modelin, ABD'deki saf başkanlık sisteminden ziyade Chavez'inkine benzediğini ifade etmektedirler⁷.

Bu makalede, başkanlık sistemi hakkında genel bilgiler verildikten sonra, AK Parti'nin başkanlık hükümet sistemi önerisi, ABD'deki hükümet sistemi modeli ile mukayeseli olarak değerlendirmeye tabi tutulacaktır.

ABD'deki Başkanlık Sistemi

Başkanlık sistemi açısından uygulanan tek bir modelden söz edebilmek mümkün değildir; bu sistem sadece ABD'de tatbik edilmez; diğer bazı ülkelerde de başkanlık rejimleri mevcuttur⁸, fakat bu rejimlerin, ABD'deki rejimden değişen ölçülerde farklılık arz ettiği görülmektedir. Bu farklılık sebebiyledir ki ABD'deki başkanlık sisteminden “saf başkanlık sistemi” olarak söz edilmektedir⁹. ABD dışında kalan diğer ülkelerdeki başkanlık uygulamalarının birçoğu otoriter niteliğe sahip olmaları sebebiyle genellikle “başkanca” rejimler olarak nitelenmiştir¹⁰. Fakat “başkanlık sisteminin demokratik zeminde başarılı olarak tatbik edildiği bir tek ülke vardır o da ABD'dir; bunun sebebi de, bu ülkenin kendine özgü şartlarıdır, bu sistemin dünyanın diğer hiçbir demokratik ülkesinde başarılı bir şekilde tatbik edilme şansı mevcut değildir” şeklindeki bir belirleme, her ne kadar 1970'li yıllardaki gerçeklikler bağlamında isabetli ise de, artık bu günün ger-

6 İbid., s. 205; TEKİN, Hükümet Sistemi Tartışmalarının Sorunlu Görünümü, s. 196.

7 Prof. Andrew Arato, “AK Partinin Önerdiği Hiper Başkanlık”, (Röportajı yapan: Ezgi BAŞARAN), *Radikal Gzt.*, 18.02.2013.

8 Hasan TUNÇ, “Türkiye’de Başkanlık Sistemi mi? Parlamenter Sistem mi?”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s.281. 2013 yılı itibariyle Birleşmiş Milletlere üye 193 Devlet ile Vatikan ve devlet statüsü tartışmalı olan 12 ülke üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, 66 ülkede başkanlık sistemi tatbik edilmektedir. 60 ülke ile ikinci sırada parlamenter sistem yer almaktadır. Ayhan DÖNER, “Başkanlık Sisteminin Türkiye’de Uygulanabilirliği”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 669.

9 Arend LJPHARD, *Çağdaş Demokrasiler*, (Çev.: Ergun ÖZBUDUN & Ersin ONULDU-RAN), Türk Demokrasi Vakfı ve Siyasi İlimler Derneği Ortak Yayını, Ankara, (Tarih yok), s. 45; Nur ULUŞAHİN, *Anayasal Bir Tercih Olarak Başkanlık Sistemi*, Yetkin y., Ankara, 1999, s. 27-30; Mehmet TURHAN, *Hükümet Sistemleri ve 1982 Anayasası*, Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi y., Diyarbakır, 1989, s. 33

10 Erdoğan TEZİÇ, “Başkanlık Rejimini Anlamak”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 367. Ortaya çıkışından sonra geçen iki yüzyılı aşkın sürede Latin Amerika ülkelerinin anayasal deneyimi, ABD modelinden demokrasi eksikliği, parti yapısı, sosyo-ekonomik krizler vs. sebepleriyle farklılaşmış, kıtada yapılan daha ziyade otoriter eğilimlerle belirginleşen başkanca (hiper-başkanlık) sistemlere dönüşmüştür. ...Başkanca sistemlerde başkanın anayasal yetkileri çoğalmakta ve gücü kişiselleşmektedir ve bu yönleriyle de ABD modelinden esaslı bir şekilde ayrılmaktadır. ...bunlar, parlamenter sisteme has bazı özellikleri anayasal sistemlerine monte etmişlerdir. Şule Özsoy BOYUNSUZ, “Başkanlık Sisteminin Anayasal, Kurumsal, Davranışsal Dinamikleri ve Türkiye İçin Başkanlık Sistemi Tercihi”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 419, 422. Başkanlık rejimindeki özellik, yürütmeyi öteki kuvvetlere üstün kılmak değildir. Fakat zamanımızda, doğrudan doğruya yürütmeyi güçlendirip üstünlük vermek yoluyla bu rejimin yozlaştırıldığı görülmektedir. Bu tür rejimlere “başkanca” rejimler denilmektedir. Tarık Zafer TUNAYA, *Siyasal Kurumlar ve Anayasa Hukuku*, 5. B., Araştırma, Eğitim, Ekin y., İstanbul, 1982, s. 396.

çeklikleri ile bağdaşmamaktadır¹¹. Kosta Rika'da 1949'dan, Venezuela'da 1958'den, Kolombiya'da 1974'ten, Peru'da 1979'dan, Filipinler'de 1986'dan beri başkanlık sistemi uygulaması kesintisiz olarak sürmektedir. 1980'lerden itibaren Arjantin, Uruguay, Brezilya ve Şili başta olmak üzere bazı ülkeler başkanlık demokrasilerini yeniden tesis etmişlerdir¹². Günümüzde bakıldığı zaman, Latin Amerika ülkelerinin sağlıklı demokrasiye dönüştüğü görülmektedir. Ekonomist Dergisi tarafından her yıl yayımlanan demokrasi endeksinde Başkanlık sisteminin tatbik edildiği Latin Amerika ülkelerinin demokratik rejimler olarak nitelendikleri ve endekste Türkiye'den daha yüksek sıralarda yer aldıkları görülmektedir¹³.

ABD'deki Saf Başkanlık Sisteminin Özellikleri

1. ABD başkanlık sisteminin dayandığı temel ilke *kuvvetler ayrılığı*dır. Kuvvetler ayrılığı, devlet organları arasında hiyerarşi ya da üstünlük olmaması demektir. Yasama, yürütme ve yargı birbirinden bağımsız, ancak hukuken eşit konumdadırlar¹⁴. John Locke ve Montesquieu'nun kamu hürriyetlerinin teminat altına alınması için lüzumlu gördükleri yasama, yürütme ve yargı organlarının birbirinden ayrılması ve birbirlerini denetlemeleri temeline dayanan bu ilke, ABD kurucu babalarını derinden etkilemiştir¹⁵. ABD'deki sistemi kuran kurucu babaların temel kaygılarından birisi de aşırı güçlü bir merkezî devletin meydana çıkması (güç temerküzü) tehlikesinden kaçınmak idi. Kurucu babalar, bu amaçla devlet kuvvetlerini, dikey (mülki/federatif yapı) ve yatay (işlevsel) olarak ayırma yolunu tercih ettiler. Bu tercih neticesinde "kuvvetler ayrılığı"na dayanan federal bir sistem kurdular¹⁶. Yumuşak kuvvetler ayrılığı olarak nitelenen parlamenter sistemden ayırt etmek için başkanlık sisteminden *sert kuvvetler ayrılığı* olarak da söz edilmektedir. ABD'deki başkanlık rejimi, anayasal açıdan kuvvetler ayrılığı, "kuvvetlerin eşitliği" şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sistemdeki kuvvetlerin eşitliği, hukuki bir eşitliktir¹⁷.

11 Ergun ÖZBUDUN, "Ergun Özbudun'la Hükümet Sistemi Üzerine Söyleşi", (Söyleşiyi Yapan: Levent KORKUT) *Demokrasi Platformu D.*, Y. 9., S. 33, Haziran-2013-1, s. 4; Mustafa ERDOĞAN, *Anayasa Hukuku*, 7. B., Orion y., Ankara, 2011, s. 21; Osman CAN, "Başkanlık Sistemi Hakkında Birkaç Not", *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 179.

12 ERDOĞAN, *Anayasa Hukuku*, s. 21; DÖNER, agm., s. 669.

13 Uruguay, Brezilya ve Şili gibi ülkeler, endekste ilk otuz kırk ülke arasında yer yer alırken Türkiye 88. Sırada yer almaktadır. Yirmi sene önce hepsi diktatörlük olan bu ülkeler, şimdi demokratik başkanlık rejimine sahip. Latin Amerika son yirmi yıl içinde dönüşürken, başkanlık sistemini terk etmedi, demokratikleşme hareketiyle sorunlarını çözdü. ÖZBUDUN, Ergun Özbudun'la Hükümet Sistemi Üzerine Söyleşi, s. 4.

14 Pınar AKÇALI, "Genel Özellikleri, Yararları ve Sakıncaları Işığında Başkanlık Sistemleri", *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 407.

15 TURHAN, age., s. 32.

16 ERDOĞAN, *Anayasa Hukuku*, s. 21.

17 TEZİÇ, agm., s. 367.

2. Başkanlık sisteminde yasama ve yürütme kuvvetleri, hem işlevsel, hem de organik açıdan birbirinden ayrılarak, iki farklı organa verilmiştir. *İşlevsel ayrılığa göre*, yasama ile yürütmenin yerine getirdikleri işlevler birbirinden tamamen farklıdır. Buna göre, yasama “kanun yapma”, yürütme ise “hükümet etme” anlamına gelir. Bu sistemde, her bir kuvvet, sadece kendi işlevini yerine getirir; bu işlevlerin veya kuvvetlerin birisi diğerine karışamaz¹⁸. Can'ın ifadesiyle, Amerika başkanlık sistemi rasyonelleştirilmiş yasama ve yürütme esasını kabul ediyor. Yani hem yürütme, hem de parlamento kendi içinde maksimum etkinlik sahibi¹⁹ olup her biri kendi işlevsel alanlarında güçlüdürler. Yürütme güçlüdür ama, yasamadan devşirilen bir gücü öngören parlamenter sistemden farklı olarak gücünü seçimler yoluyla halktan alıyor; onun bu gücü yasama aleyhine işleyen bir güç değildir. Yasama ise kanunların yapılması konusunda hem hür hem de gündemine hâkimdir. Yürütmenin, yasama işlevinin icrası noktasından hiçbir hukukî gücü mevcut değildir. Her iki kurum da, doğrudan halk tarafından seçildikleri ve ona karşı sorumlu oldukları için, ona hesap vermenin gerekleri ile uyumlu olarak çalışırlar²⁰.

Organik ayrılığa göre yasama ve yürütme işlevleri, ayrı ayrı organlar tarafından yerine getirilir. Bu organlar birbirinden bağımsızdırlar. Bu sisteme göre, yasama yetkisi, üyeleri halk tarafından seçilen temsili meclise, yürütme yetkisi ise genel oyla seçilmiş Başkana aittir.

3. Devlet başkanı, belli bir zaman dilimi için halk tarafından seçilir. Başkanın halk tarafından seçilmesi, başkanlık sisteminin zorunlu gereğidir²¹. Anayasanın 1804 tarihli 12. Değişikliğine göre, ABD'de başkan, halk tarafından, iki dereceli seçimle seçilir²². Birinci aşamada, her federe devlet, genel oyla başkan seçecek delegeleri (başkan seçim koleji)²³ belirler; bunlara *ikinci seçmenler* de denilir. İkinci aşamada, bu delegeler/ikinci seçmenler başkan seçer. İkinci seçmenler, “*emredici vekâlet*” ilkesi uyarınca hareket ettikleri için, kendilerini seçenlerin iradesi haricinde oy kullanamazlar²⁴.

18 Adnan KÜÇÜK, *Anayasa Hukuku*, 2. B., Orion y., Ankara, 2012, s. 43.

19 CAN, agm., s. 178.

20 İbid., s. 178.

21 ULUŞAHİN, *age.*, s. 30; LIJPHARD, *age.*, s. 44-45; Giovanni SARTORİ, *Karşılaştırmalı Anayasa Mühendisliği*, (Çev.: Ergun ÖZBUDUN), Yetkin y., Ankara, 1997, s. 114; Kemal GÖZLER, *Anayasa Hukukunun Genel Esasları*, Ekin y., Bursa, 2010, s. 232-233.

22 GÖZLER, *age.*, s. 307; Gülgün E. TOSUN & Tanju TOSUN, *Başkanlık ve Yarı Başkanlık Sistemleri*, Alfa y., İstanbul, 1999, s. 59; Burhan KUZU, *Her Yönü İle Başkanlık Sistemi*, Babıali Kültür y., İstanbul, 2011, s. 26.

23 TOSUN & TOSUN, *age.*, s. 60.

24 İbid., s. 61-62; GÖZLER, *age.*, s. 307; TURHAN, *age.*, s. 35; Murat YANIK, *Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği*, Alfa y., İstanbul, 1997, s. 40; KUZU, *age.*, s. 27.

4. Başkanın ve yasama meclisinin görev süreleri sabittir, bunlar belli bir süre için seçilirler, başkan, görev süresi içerisinde, parlamento tarafından görevden uzaklaştırılmaz. Bunun bir neticesi olarak, yürütmenin yasamaya karşı siyasi sorumluluğu mevcut değildir; başkanın, sadece seçmene karşı sorumluluğu söz konusudur²⁵. Seçim meşruiyetlerini ayrı ayrı elde ettikleri için, Başkan da yasama meclisini feshederek hukuki varlığına son veremez. Bu durum, “yasama ve yürütme kuvvetlerinin bekasında ayrılığı” olarak tanımlanır²⁶. Başkana parlamentoyu fesih yetkisinin verilmesi, ABD’de tatbik edilen saf başkanlık sisteminden sapma anlamına gelir. Fakat başkanlık sisteminin uygulandığı bir ülkede sırf başkana yasamayı fesih yetkisi verildiği için, hükümet sistemi başkanlık modeli dışına çıkmış olmaz²⁷.
5. Başkan kabinesindeki bakanları (ABD’deki deyimle sekreterleri) tamamen kendi takdir ve tercihlerine göre atar, görevlerine son verir, bakanlar görevlerini Başkanın iradesine göre sürdürür²⁸. Başkan tarafından atanan kabine üyeleri, Senatonun onayına tabidir. Uygulamada, çok ender rastlanan istisnalar hariç tutulursa²⁹, genellikle Senatonun başkanın atadığı kişileri onayladığı görülmektedir³⁰. Senatonun, başkan tarafından onayına sunulan kişilerin bakan olarak atanmasını uygun bulmaması halinde, başkan, söz konusu bakan ya da bakanların yerine yenilerini atar³¹.
6. Kabine üyelerinin siyasi sorumluluğu, seçmenlere ya da Kongreye karşı değil, sadece kendilerini seçen başkana karşıdır³². Kongre, kabine üeleri hakkında güvensizlik oyu vererek onların görevine son veremez; onları istifaya zorlayamaz³³. Bakanlar, başkanın emir ve talimatlarıyla bağlıdır ve ona karşı hesap vermek zorundadırlar. Şayet bir bakan Başkanla ihtilafa düşerse ya da başkanın artık kabine içerisinde görmek istemediği bir bakan mevcutsa, o bakanın, ya istifa etmesi gerekir ya da bu kişi, başkan tarafından, Senatonun onayına tabi olmaksızın azledilir. Bu, kabine üyelerinin başkana karşı siyasi sorumluluğunun tabii bir neticesidir³⁴. Bu vesileyle başkanlık sistemlerinde başkan ile kabine üyeleri arasındaki ilişki hiyerarşiktir; başkan hepsinin hiyerarşik üstü konumundadır³⁵.

25 TURHAN, *age.*, s. 41.

26 ULUŞAHİN, *age.*, s. 37.

27 İbid., s. 39; SARTORİ, *age.*, s. 118; LIJPHARD, *age.*, s. 66; DÖNER, *agm.*, s. 671.

28 ÖZBUDUN, *Hükümet Sistemi Tartışmaları*, s. 206.

29 ULUŞAHİN, *age.*, s. 50. Hasan Tahsin FENDOĞLU, “Başkanlık Sisteminin Türkiye’de Uygulanabilirliği”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 579; İlter TURAN, “Başkanlık Sistemi ve Ülkemizde Başkanlık Sistemi Tartışmaları”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 527.

30 ULUŞAHİN, *age.*, s. 50-51.

31 TOSUN & TOSUN, *age.*, s. 66.

32 TEZİÇ, *agm.*, s. 368.

33 TURHAN, *age.*, s. 41-42.

34 Atilla ÖZER, *Başkanlık Hükümeti Sistemi ve Bu Sistemin Türkiye Açısından Uygulanabilirliği*, 2. B., Ankara, 1988, s. 29.

35 AKÇALI, *Genel Özellikleri, Yararları ve Sakıncaları Işığında Başkanlık Sistemleri*, s. 409.

7. ABD'deki başkanlık sisteminde, Kabine üyeliği ile yasama üyeliği bir kişinin şahsında birleşemez, bir kişi, hem yürütme, hem de yasama organı üyesi olamaz. Başkan tarafından kabine üyesi seçilen bir Kongre üyesinin bakanlığa devam edebilmesi için Kongre üyeliğinden ayrılması zorunludur. Bu kural, kuvvetler ayrılığı ilkesi gereği yasama ve yürütmenin birbirinden katı olarak ayrı olması ilkesinin neticesidir³⁶. Kamu görevlileri de görevlerinden ayrılmaksızın kabine üyesi olamazlar. Keza Kongre üyeleri, üyelikleri devam ettiği süre içerisinde, herhangi bir memuriyete atanamazlar³⁷.
8. Başkanlık sisteminde yürütme yetkisi Başkana aittir. Başkanlık rejiminde, iki başlı (düalist) yürütmenin (devlet başkanı ve başbakanın başkanlığını yaptığı bakanlar kurulu) mevcut olduğu parlamenter hükümet sisteminden farklı olarak, yürütmenin yapısı tek (monist) başlıdır. Başkan, hem devlet başkanı, hem de başbakanlık sıfat ve görevlerini birlikte şahsında toplamış kişidir³⁸. Başkanlık sisteminde başkanın yürütme yetkisini paylaştığı ya da ortaklaşa olarak kullandığı bir hükümet başkanı (başbakan) olmadığı için, hukuki ve siyasi bakımlardan yürütmenin asıl yetkilisi ve sorumlusu başkandır. Parlamenter rejimde mevcut olan devlet başkanı ile parlamento arasında bağlantı kuran, karar alma ve bu kararları uygulama yetkisine sahip, kolektif dayanışma içinde olan bir kabine/hükümet, başkanlık rejiminde mevcut değildir³⁹. Kolektif dayanışmanın mevcut olmadığı başkanın sekreterlerinden teşekkül eden heyete, parlamenter sistemlerde hükümet için kullanılan "Kabine" yerine, "Başkanın Kabinesi" (The President's Cabinet) kelimesi kullanılmaktadır⁴⁰. Başkan, yürütme yetkisini, ya doğrudan doğruya ya da yardımcıları, bir diğer ifadeyle bakanları (Anayasal ifadeyle sekreterleri) aracılığıyla dolaylı olarak kullanır. Başkanın, yardımcılarıyla yaptığı müzakerelerden sonra alınan kararlar, başkanın başkanlığında yardımcılarından oluşan kolektif bir organın kararı değil, başkanın kararıdır. Yürütme içerisinde otorite Başkandan aşağıya doğru iner⁴¹.
9. Kuvvetlerin sert olarak ayrıldığı başkanlık sisteminde, yürütme ve yasama organları birbirlerinin yetki alanlarına giren konulara müdahale edemezler. Başkan ve sekreterleri, yasama organının çalışmalarına katılamazlar; bu kapsamda, yasama organının toplantılarında meclis kürsüsünde konuşmak suretiyle görüş beyan edemezler, kanun önerisinde (kanun tasarısı)

36 GÜLSOY, agm., s. 261.

37 İbid., s. 261; TURHAN, age., s. 41; GÖZLER, age., s. 234.

38 TEZİÇ, agm., s. 368; AKÇALI, Genel Özellikleri, Yararları ve Sakıncaları Işığında Başkanlık Sistemleri, s. 409.

39 TEZİÇ, agm., s. 368.

40 FENDOĞLU, agm., s. 579.

41 ERDOĞAN, *Anayasa Hukuku*, s. 20.

bulunamazlar, meclisin toplanmasını engelleyemezler, tatile sokamazlar. Meclis, kendiliğinden toplanma, dilediği zaman çalışmalarını tatil etme, dilediği kadar çalışma hakkına sahiptir⁴². Fakat başkan, tatildeyken Kongreyi toplantıya çağırabilir, gerektiğinde Kongrenin toplantılarını uzatabilir. Başkan yardımcısı Senato'nun tabii başkanıdır, fakat oy hakkı yoktur⁴³.

10. Yasama gücü, senato ve temsilciler meclisinden oluşan Kongreye verilmiştir. Anayasaya göre, bu meclislerin yetkileri büyük ölçüde birbirine denk görünmektedir. Senato, büyüklük ve nüfuslarına bakılmaksızın ABD'nin her eyaletinden seçilen ikişer üyeden oluşmaktadır (100 Senatör). Senato'da küçük eyaletlerin artık temsili, azınlıkların haklarının korunması ve federal sistem gereği olarak kabul edilmiştir. Senato üyeleri altı yıllığına seçilir. Senatonun üçte biri iki yılda bir yenilenir. Bu vesileyle altı yılda senatonun yapısı tamamen değişebilmektedir. 435 temsilciden teşekkül eden Temsilciler Meclisi üyeleri, nüfus yoğunluklarına göre ayrılmış tek turlu dar bölgesel çoğunluk seçim sistemi usulüne göre iki yıllık süre için seçilirler⁴⁴. Bu vesileyle Temsilciler Meclisi üyelerinin tamamı iki yılda bir yenilenir.
11. Başkanlık seçimleri 4 yılda bir yapılır. George Washington'dan Roosevelt'in başkanlığı dönemine kadar başkanların en çok iki dönem için seçilmeleri geleneği mevcut idi. Bu gelenek Roosevelt'in 1940'da üçüncü, 1944 yılında da dördüncü kez başkan seçilmesi ile bozuldu. Bunun üzerine, 1947 yılında, 1951 yılından itibaren geçerli olmak üzere yapılan 22. Anayasa değişikliği ile en fazla üst üste iki defa başkan seçilme geleneği anayasal kural haline getirilmiştir. Ard arda iki dönemden sonra yeniden başkan seçilebilmek için en az bir dönem ara verilmesi gerekir. Bu şartlar altında bir kişi tekrar-dan aday olabilir⁴⁵.
12. ABD'de Başkanın, genel, soyut, objektif, sürekli ve kişilik dışı (gayri şahsi) özellikleri haiz düzenleyici işlemler yapma yetkisinin mevcut olduğu kabul edilmektedir⁴⁶. Başkanın, bu kapsamda, kanun gücünde kararname, tüzük ve yönetmelik çıkarma yetkisi vardır⁴⁷. Her ne kadar, Federal Yüksek Mahkemenin, 1937 yılında verdiği bir kararla, yasama yetkisinin devri neticesini doğuran kanun gücünde kararname çıkarma yetkisini kaldırdığı, bu şekilde yasama gücünün Kongrenin tekeline bırakıldığı⁴⁸ belirtilse de, günümüzde, barış zamanlarında da, Kongre, çıkardığı bir kanunla (Türkiye'deki 1961 ve 1982 Ana-

42 GÖZLER, *age.*, s. 234; GÜLSOY, *agm.*, s. 261.

43 FENDOĞLU, *agm.*, s. 578.

44 TURHAN, *age.*, s. 33-34; KUZU, *age.*, s. 31-32.

45 TOSUN & TOSUN, *age.*, s. 60; TURHAN, *age.*, s. 34; KUZU, *age.*, s. 27-28.

46 GÖZLER, *age.*, s. 377.

47 TURHAN, *age.*, s. 35.

48 KUZU, *age.*, s. 34.

yasalarında öngörülen olağan dönem KHK'lerinin çıkarılması için Bakanlar Kuruluna yetki veren yetki kanununa benzetilebilir), teknik, idari, ekonomik ve dış ticaret konularında düzenleme yapma yetkisini Başkana devredebilir⁴⁹. Başkanın düzenleme yapma yetkisine, acil durumlarda ve Kongrenin tatilde olduğu dönemlerde kullanabileceği yetkileri de ilave etmek gerekir⁵⁰.

Bu vesileyle yürütme alanının düzenlenmesinde Başkana oldukça geniş bir kararname yapma yetkisi tanınmıştır. Her ne kadar, Başkanın, kanunlar tarafından takdirine bırakılmış ve başkanlık kararlarıyla (executive order) doldurulacak geniş bir yetki alanı mevcut ise de, bu yetkiler, başkancı rejimlerin cari olduğu bazı Latin Amerika ülkelerinde başkanların, zaman zaman yasama organını devre dışı bırakarak ülkeyi yasama işlemi niteliğini haiz kanun gücünde kararnamelerle yönetmesine (decretismo)⁵¹ imkân sağlayarak başkanlık sistemini, demokratik ruhundan uzaklaştıracak ve başkanın elinde aşırı bir güç toplanmasını sağlayarak sistemin yozlaşmasına sebep olacak kadar geniş düzenleme yapma yetkisi içermektedir⁵². Başkanın olağan dönemlerde çıkarmış olduğu başkanlık karar-nameleri ile düzenleyeceği alan bazı Latin Amerika ülkelerinde olduğu şekliyle ülkenin bir nevi başkanlık karar-nameleri ile yönetilmesi düzeyinde kapsayıcı değil ise de, bu alan sanıldığı kadarıyla çok fazla dar da değildir. ABD'de Başkanların, Anayasada kendisine özerk düzenleme yapma yetkisi veren bir hüküm mevcut olmadığı halde, kendisine yetki verilmesini sağlayan bir yetki kanununa lüzum kalmaksızın da, her yıl çok sayıda Başkanlık karar-nameleri çıkardığı, bu yolla, bir kanunun uygulanmasını sağlayıcı düzenlemeler yaptığı gibi, mevcut bir kanunda değişiklik yaptığı, hatta daha önce bir kanunla düzenlenmeyen bir alanı bu yolla düzenlediği de görülmektedir⁵³.

49 ABD'de administrative agency'ler bu yolla kurulmuştur. ABD'de Kongre tarafından bu şekilde çıkarılan ve Başkana sarih yetki devri sağlayan yetki kanunlarına istinaden Başkan tarafından kullanılan düzenleme yapma yetkisine "Statutory Powers" denilmektedir. GÖZLER, *age.*, s. 377.

50 TURAN, *agm.*, s. 528.

51 SARTORİ, *age.*, s. 212-214. Arjantin ve Brezilya'da sistemin zaafı olarak tanımlanan "decretismo" uygulaması vardır. Buna göre başkan, kanun çıkarma yetkisine sahip kılınmıştır. Venezuela'da ise Meclis, başkana süreli olarak kanun çıkarma yetkisi verebilmektedir. TUNÇ, *agm.*, s. 281. ABD dışında uygulanan başkanlık sistemlerinde yasama ile yürütme arasında anlaşmazlık temelli siyasi krizlerin çıktığı durumlarda başkanın yasama organını devre dışı bırakarak ülkeyi kararnamelerle yönetme yoluna gittikleri görülmüştür. AKÇALI, Genel Özellikleri, Yararları ve Sakıncaları Işığında Başkanlık Sistemleri, s. 407. Latin Amerika'da modelin en belirgin özelliği, başkanların tek başına yasa gücünde işlem yapabilecek konuma gelmiş olmalarıdır. Artırılmış başkanlık yetkileri (özellikle yasa yapımına ilişkin), bu modelin Latin Amerika dışındaki başkanlık sistemleriyle ayrıldığı en belirgin nokta olarak tespit edilmiştir. Özellikle olağanüstü dönemlerde belirginleşen bu güç, tek adamlı anti-demokratik yönetimlere açılan kapı olmuştur. BOYUNSUZ, *agm.*, s. 419.

52 ÖZBUDUN, Hükümet Sistemi Tartışmaları, s. 207.

53 GÖZLER, *age.*, s. 377.

Başkanın düzenleme yetkisinin, fiili pratikler itibarıyla olağanüstü dönemlerde daha fazla arttığı görülmektedir. Her ne kadar Anayasada, federal hükümete tanınan yetkilerin “layık veçhile tatbiki için lâzım gelen bütün kanunları yapmak” hakkı münhasıran Kongreye tanındığı (md. 1), Başkana “kanunların tatbikine sadakatle nezaret eme” (md. 2) yükümlülüğü yüklediği, Başkanın, Anayasa ve kanunlarla verilmeyen ve özellikle de münhasıran yasama organı tarafından kullanılacak hiçbir yetkiyi kullanamayacağı doktrinde ağırlıklı olarak ifade edildiği ve Anayasada, Başkana, “savaş/harp” ve “milli buhran” zamanı gibi olağanüstü hallerde, olağan dönemlere kıyasla daha geniş yetkiler veren bir hüküm mevcut olmadığı halde, bazı Başkanların, fiili olarak, “başkumandanlık yetkileri” kapsamında yetki alanını genişlettikleri (Bu yetki Amerikan doktrinde umumiyetle “harp selâhiyetleri” *War Povoers* adı ile anılır), bazen yasama alanına giren konularda sadece kanunla yapılabilecek işlemleri başkanlık işlemi ile yaptıkları⁵⁴, hatta bu gibi dönemlerde kendisini kanunla bağlı kalmayacak şekilde işlemler yapma konusunda selâhiyetli gördükleri olmuştur⁵⁵. Kongre’nin, I. Dünya Savaşı yıllarında, “harp” şartlarının geçerli olduğu dönemde, “olağanüstü” ve “acil durumlar” için, çıkarmış olduğu kanunlarla, belirli alanlarda düzenleme yapma yetkisini (Statutory Powers) Başkana devrettiği görülmüştür. Başkana düzenleme yetkisini devreden bu kanunlar, Birinci Dünya Savaşı sona erdikten sonra ilga edilmemiş, hatta bunlara yenileri eklenmiştir⁵⁶.

Bu vesileyle ABD kurulduğundan bugüne, yürütmenin düzenleyici işlemleri yürürlüğe girdirmesi, federal yönetimin olağan bir özelliği kabul edilmektedir⁵⁷. Son yıllarda Başkanın; çevre, iş gibi alanlarda girişimleri desteklemek, güvenlik, sağlık ve tüketici ürün güvenliğini sağlamak vb. toplumsal konularda düzenleyici işlemler yapma yetkisini daha sık kullandığı görülmektedir⁵⁸. Son dönemlerde yasama tarafından yapılan kurallar yanında,

54 ABD Başkanlarından Abraham Lincoln, Cenup devletlerinin iftirak hareketi başlar başlamaz Kongrenin müsaadesini beklemeksizin derhal kırk bin küsur kişiye silâh altına çağırıldı ve ayrıca bir o kadar kişiden mürekkep bir gönüllü ordusu teşkil etti. Neşrettiği beynamede “hali hazırdaki zaruretler”den bahsediyor ve bu kararı “Birleşik Devletler Başkanı ve ordu ve donanmanın başkumandanı” sıfatıyla aldığını bildiriyordu. İmdi, anayasaya göre (m. I, k. 8), ordu teşkil etmek ve vatandaşları silâh altına çağırarak selâhiyeti münhasıran Kongreye ait olduğu cihetle Lincoln bu hareketiyle Kongrenin selâhiyet sahasına tecavüz etmiş oluyordu. Bu işlemin üzerinden iki ay geçtikten sonra Linkoln’un Kongreye gönderdiği mesaj üzerine, Kongre bir kanunla Başkanın bütün kararlarını ve icraatını “aynen Birleşik Devletler Kongresinin peşinen ve sarahaten vermiş olduğu selâhiyet ve direktifler dairesinde alınmış ve yapılmış gibi” telâkki ederek tasvip ve tasdik etmiştir. Münici KAPANİ, “Amerika Birleşik Devletleri Başkanının Fevkalade Selâhiyetleri”, *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi D.*, Yıl 1952, C. 9, S. 1-2, s. 135-164.

55 İbid., s. 145.

56 1941 yılına gelindiğinde 250’den fazla yetki kanunu yürürlükteydi. GÖZLER, *age.* s. 377.

57 Harold H. BRUFF, “Presidential Power and Administrative Rulemaking”, *The Yale Law Journal*, Volume 88, Number 3, January 1979, s. 451.

58 Curtis A. BRADLEY & Eric A. POSNER, “Presidential Signing Statements And Executive Power”, *Chicago Law School: Public Law And Legal Theory Working Paper Series*, Paper No. 133, s. 3.

Başkanın doğrudan yaptığı kurallarda da artış olmuştur. Federal kurumlar, genel olarak Başkanın yaptığı kuralların daha uygulanabilir ve güncel sorunların çözüm mekanizmalarını daha hızlı bir şekilde çözebilecek nitelikte olmasından dolayı bu kuralları tercih etmektedir. Ancak bu durumda halkın geneli tarafından seçilen ve tüm toplumun profilini oluşturan Parlamento tarafından açık tartışma ortamıyla oluşturulan kanunlarla Başkanın isteğine bağlı olarak oluşturduğu kuralların niteliğinin aynı tutulması sorunları beraberinde getirebilmektedir⁵⁹.

Başkanın, yapmış olduğu kanun gücündeki işlemleri Kongreye bildirmesi, ihtiyari olarak kullanılabilen bir “yetki”den ziyade, bir “görev” olarak ona yüklenmiştir. ABD anayasal sisteminde, Kongre ve anayasalık denetimi vasıtasıyla Federal Yüksek Mahkeme, Başkanın düzenleyici işlemlerini kontrol edebilmektedir⁶⁰. ABD’de Kongre, tasvip etmediği başkanlık karar-namelerini, çıkaracağı kanuni düzenlemelerle geçersizleştirme imkânına sahip bulunmaktadır⁶¹. Başkanın Federal Yüksek Mahkeme tarafından Anayasaya aykırı bulunan işlemlerinin uygulanma imkânı bulunmamaktadır. Çünkü Yüksek Mahkemenin kararları herkes için bağlayıcı niteliktedir.

13. Kuvvetler ayrılığı, siyasi iktidarı sınırlamanın bir yoludur. Bu ilke, siyasi iktidarın, tek kişinin veya organın elinde toplanmasını değil, yasama, yürütme ve yargı organları arasında bölüştürülmesini lüzumlu kılar. Bu tür sistemlerde, devlet organları birbirlerinden kesin olarak ayrıldıkları için, her bir organ, kendi görev ve yetkilerine kiskançlıkla sahip çıkar ve diğerlerinin kendi alanına müdahale etmesine müsaade etmez. Her ne kadar, siyasi iktidar farklı organlar arasında paylaştırılmış ve bunların her biri kendi yetki alanlarına mutlak hâkim iseler de, bu durum, bu organlar arasında hiçbir ilişkinin ve etkileşimin mevcut olmadığı anlamına gelmez⁶². Devlet idaresinde koordinasyonun sağlanması ihtiyacı sebebiyle, yasama ve yürütme arasında mevcut olan bu ayrılığın bir ölçüde dengelenmesi gerekmektedir. Bu sistemde her ne kadar sert kuvvetler ayrılığı mevcut ise de, yine de birbirlerine karşı karşılıklı etkileme mekanizmaları mevcuttur. “Frenler ve dengeler” (checks and balances) şeklinde ifade edilen bu mekanizma, iki organın birbirinin işlevine kısmen katılma veya birbirini bir ölçüde durdurma-frenleme yetkisi sayesinde sağlanmaktadır⁶³. Amerikan Anayasa geleneği içinde gelişen “frenler ve dengeler” sistemi ile kuvvetler ayrılığı ilkesi tamamlanmış olmaktadır. Bir diğer ifadeyle, kuvvetler ayrılığı ilkesi, bu sistemin tat-

59 BRUFF, agm., s. 453.

60 İbid., s. 508.

61 Haluk ALKAN, “Karşılaştırmalı Başkanlık Sistemleri: Latin Amerika ve Sovyet Sonrası Örneklere Üzerine Bir İnceleme”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 779.

62 Levent GÖNENÇ, “Türkiye’deki Hükümet Sistemi Tartışmalarına İlişkin Değerlendirmeler”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 271.

63 ERDOĞAN, *Anayasa Hukuku*, s. 20; GÖZLER, *age.*, s. 235.

bik edilmesiyle uygulama imkânına kavuşmuş olmaktadır. Yasama, yürütme ve yargı organları, “frenler ve dengeler” sistemi çerçevesinde, bir yandan “işbirliği” yaparak devlet çarkını döndürürlerken, diğer yandan da karşılıklı olarak yetkilerini kullanarak birbirlerini dengeleme yoluna gitmektedirler. Bu türden bir denge mekanizması, bir bütün olarak anayasal sistem içerisinde bir organın baskın hale gelmesini, bu yolla diğerleri üzerinde hâkimiyet kurmasını, siyasi iktidarın mutlaklaşmasını engeller⁶⁴. Bu vesileyle, başkanlık sistemi, hem yasama ve yürütme organlarının hem de yargı organının birbirleri üzerinde belli güçlere sahip oldukları ve birbirlerini dengeledikleri yürütme modelidir. Bu bağlamda her organın diğer ikisini “kontrol ve dengeleme” yetkisi mevcuttur. Bu yetkinin temel mantığı, herhangi bir organın, diğer ikisinden daha fazla bir güce sahip olmasının engellenmesidir⁶⁵. Bu şekilde yasama ve yürütme organları, güçlerinden bir şey kaybetmeksizin, etkinlik ve işlevselliklerini maksimum düzeyde koruyabiliyor, hem birbirlerini dengelemek suretiyle sistemin dengesini tesis ediyor; bu yolla güç temerküzü engellenmiş oluyor, hem de krizlerin çıkması minimize ediliyor⁶⁶.

Burada söz konusu olan denge-fren mekanizmaları şu şekilde sıralanabilir:

(1) Atamalar başkan tarafından yapılır, fakat bazı önemli atamalar Senatonun onayına tabidir. Başkan, Bakanları, Federal Yüksek Mahkeme başkan ve üyeleri (Amerikan barosunun görüşü alındıktan sonra)⁶⁷ ile diğer federal mahkemelerde görev yapan hâkimlerin tamamını, üst düzey federal kamu görevlilerini, büyükelçileri, konsoloslari, orduda görev yapan kumandanları, bütün federal memurları atar⁶⁸. Hâkimler hariç, atadıklarının tamamını azletme yetkisi mevcuttur. Azil işlemlerinin Senato tarafından onaylanma zorunluluğu yoktur⁶⁹.

(2) Kongre, araştırma komisyonu kurarak, yürütme alanına giren faaliyetlere ilişkin bir araştırma yapabilir. Her ne kadar yapılan araştırma olumsuz sonuçlansa da, Kongre, Başkanı, bu araştırma sonunda yapacağı bir işlemlerle görevden alamaz⁷⁰. Fakat bu araştırma neticesinde hazırlanan rapor, başkanın kamuoyundaki itibarı açısından son derece önemlidir⁷¹.

(3) Yürütme içerisinde faaliyet gösteren Office of Management and Budget tarafından hazırlanarak Başkan tarafından Kongreye sunulan ve kanunlaştıktan sonra Başkan tarafından tatbik edilen bütçe, Kongrede görüşülerek kabul edilir. Kongre, yürütme tarafından hazırlanan bütçeyi onaylamayabilir ya da değiştirerek kısıntı yapabilir⁷².

64 GÖNENÇ, agm., s. 271.

65 AKÇALI, Genel Özellikleri, Yararları ve Sakıncaları Işığında Başkanlık Sistemleri, s. 408.

66 CAN, agm., s. 179.

67 TEZİÇ, agm., s. 367.

68 TURHAN, age., s. 35; Şükrü KARATEPE, “Hükümet Sistemleri ve Türkiye”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 227; GÖNENÇ, agm., s. 271.

69 KUZU, age., s. 31; ÖZBUDUN, Hükümet Sistemi Tartışmaları, s. 206.

70 KARATEPE, agm., s. 228; GÖZLER, age., s. 235.

71 KARATEPE, agm., s. 228.

72 İbid., s. 227-228; GÖZLER, age., s. 236.

(4) Dış ilişkilere ilişkin siyaseti belirleyip yürütmek ve uluslar arası antlaşmaları yapmak Başkanına aittir. Fakat yapılan uluslar arası antlaşmaların yürürlüğe girebilmesi için Senatonun üçte iki (2/3) çoğunluğu ile onaylanması gerekmektedir⁷³.

(5) Başkanın cezai sorumluluğuna yol açabilecek bir yasama meclisi soruşturması (İmpeachment) yolu mevcuttur. Bu sorumluluk türünde suçlandırma yetkisi Temsilciler Meclisine, yargılama yetkisi Senatoya aittir. Bu, siyasi değil, cezai nitelikte bir sorumluluktur. Yargılama Federal Yüksek Mahkeme Başkanı başkanlığında yapılır. Senatoda mahkûmiyet kararı, katılanların üçte iki çoğunluğunun oyu ile verilir. Mahkûmiyet kararının verilmesi halinde Başkanın görevi sona erer⁷⁴.

(6) Kongrenin sahip olduğu etkili ve önemli yetkilere karşı Başkanın da kurumsal açıdan *veto yetkisi* vardır⁷⁵. Başkan, Kongre tarafından kabul edilen kanunu, kendisine ulaştığı tarihten itibaren on gün içinde ya imzalar ya da imzalamayarak tekrardan görüşülmesi için, Kongreye geri gönderir. Bu usul 19. Yüzyıl sonlarından itibaren⁷⁶, özellikle Başkan Roosevelt döneminde yaygın olarak kullanılmıştır⁷⁷. Veto edilen kanunun tekrardan kabul edilebilmesi için, Temsilciler Meclisi ile Senatonun her birinin mevcut üyelerinin üçte iki (2/3) çoğunluğu ile kabul edilmesi gerekir. Burada “güçleştirici veto” söz konusudur. Kanunların Temsilciler Meclisi ve Senatoda üçte iki çoğunlukla kabulü oldukça zor olduğu için, kanunlar Kongrede hazırlanırken Başkanın görüşünün dikkate alınması ehemmiyet arz eder⁷⁸.

(7) Her ne kadar Başkan, doğrudan kanun teklif etme yetkisi mevcut değil ise de, siyasî açıdan değişik yollara müracaat ederek bu engeli aşmaya çalışır. Anayasada, Başkanın zaman zaman “gerekli ve uygun olacağına inandığı tedbirlerle ilgili olarak Kongrenin dikkatini çekeceğini (md. 3)” öngören hüküm vardır. Başkan, bu imkânı, uygun gördüğü önlemlerin alınması, çıkarılmasını istediği kanunların çıkarılması yönünde Kongreye mesaj göndererek kullanmaktadır⁷⁹. Başkan, her yıl Ocak ayında Senato ve Temsilciler Meclisinin ortak toplantısında “Birliğin durumu”na ilişkin yapacağı konuşma ve basın toplantıları ile mesajlar göndererek Kongreye istediği kanunların çıkarılması yönünde telkinlerde bulunmaktadır⁸⁰. Başkan, belli konularda düzenleme yapılması yönündeki isteğini kongreye gönderdiği mesajlarla yapabildiği gibi, üyesi bulunduğu partinin Kongre’de etkili olacağına inandığı ve güvendiği üyeleri (Congressman) vasıtasıyla da yapabilmekte, bunlar vasıtasıyla çıkarılmasını istediği kanun önerilerinin Kongre’ye sevk edilmesini sağlayabilmektedir⁸¹.

73 KARATEPE, agm., s. 227; GÖZLER, age., s. 235.

74 KUZU, age., s. 29-30; KARATEPE, agm., s. 228; GÖZLER, age., s. 236.

75 TEZİÇ, agm., s. 370.

76 İbid., s. 370.

77 FENDOĞLU, agm., s. 578.

78 KARATEPE, agm., s. 228; GÖZLER, age., s. 236.

79 TEZİÇ, agm., s. 369; ; GÖZLER, age., s. 236.

80 DÖNER, agm., s. 672.

81 İbid., s. 672; TEZİÇ, agm., s. 369.

(8) Kongrenin her iki kanadında görev icra eden, geniş yetkilere sahip, bu yetkiler kapsamında tatbik edilen politikalarla ilgili olarak yürütme bünyesinde görev yapan yetkilileri davet ederek bilgi edinen “sürekli Komiteler” vardır. Bu Komiteler vasıtasıyla, hem Başkanla Kongre arasındaki ilişkiler ve işbirliği sağlanmış olmakta, hem de bu yolla, Kongre, siyasi sorumluluğu harekete geçirme yetkisi olmaksızın, yürütmenin faaliyetlerini yakından izleyip denetlemektedir⁸². Yürütmenin ihtiyacı olan malî destek ve kanuni düzenlemeler, Kongrenin yetkisinde olduğu için, yürütme organı üyelerinin bu komitelere vermiş oldukları bilgiler, yasama ve yürütme arasındaki ilişkilerde işbirliğini, uzlaşmayı ve giderek aralarında bir dengenin tesis edilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu durum, Başkanın tatbik etmekte olduğu genel politikaların komiteler vasıtasıyla denetlenebilmesini mümkün kıldığı gibi, yürütme organı üyelerine de, komiteler vasıtasıyla kanunla düzenlenmesini istedikleri konuları, Kongrede gündeme getirmelerine ortam ve imkân sağlamaktadır⁸³.

(9) Her ne kadar ABD’de federal hâkimler her ikisi de siyasi birer kurum olan Senatonun onayı ile başkan tarafından atanmakta ise de, yargı, tamamen bağımsızdır. ABD’de yargının güçlü olmasının bazı kültürel temelleri de vardır⁸⁴. Oluşumu ve sahip olduğu yetkiler açısından tam manasıyla bağımsız olan yargı, bu gücü ile yaptığı hukuka uygunluk denetimi kapsamında, hem yasamayı, hem de yürütmeyi etkili bir şekilde denetleyerek, bu organlar açısından frenler ve dengeler sistemini tamamlamıştır⁸⁵, özellikle Federal Yüksek Mahkeme, başkanın son derece güçlü olmasının doğuracağı muhtemel tehlikeleri bertaraf edici yönde işlevler görmektedir⁸⁶. Türkiye’de siyasi kurumların, gerek atanmaları, gerekse görevlerini icra etmeleri esnasında yargıya yönelik olarak yapmış oldukları bağımsızlığı zedeleyici yöndeki müdahaleler sebebiyle, siyasi kurum-yargı ilişkisinde siyasete yönelik üst düzeyde güvensizlik ortaya çıkardığı için, ülkemizde bazı kişilerin zihin dünyasında, Türkiye’deki tecrübelerin de etkisiyle, ABD’de federal hâkimlerin, her ikisi de siyasi kurum olan başkan ve Senatonun iradeleri ile atanmalarına yönelik bazı soru işaretleri söz konusu ise de, gerek ABD’deki köklü yargı kültürü ve geleneği, gerekse, atanan hâkimlerin ömür boyu bu göreve atanmış olmaları, onları siyasi etkileşime karşı teminatlı hale getirmektedir⁸⁷.

(10) ABD’deki federe devletlerin sahip oldukları özerklik sebebiyle federalizm vasıtasıyla, frenler ve dengeler sistemi tahkim edilmekte⁸⁸, yürütme organının son derece güçlü olmasının doğuracağı muhtemel tehlikeler bertaraf edilmektedir⁸⁹.

82 TEZİÇ, agm., s. 369.

83 İbid., s. 369.

84 Mustafa ERDOĞAN, “Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 545.

85 GÖNENÇ, agm., s. 271; TEZİÇ, agm., s. 367.

86 TUNÇ, agm., s. 281.

87 İdris BAL, “Başkanlık Sistemi Türkiye’nin Sorunlarını Çözer mi?”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 135.

88 GÖNENÇ, agm., s. 271; TEZİÇ, agm., s. 367.

89 TUNÇ, agm., s. 281.

Latin Amerika ülkelerindeki tecrübeler, işleyen denge ve kontrol mekanizmalarından mahrum olan ülkeler için başkanlık sistemlerinin demokrasiyi yaşatıp geliştirecek bir tercih olmayacağını göstermektedir. Bu vesileyle, bu mekanizma olmayınca, ağırlıklı olarak otoriter rejimler ortaya çıkmakta olduğu için⁹⁰, denge ve fren mekanizmasının mevcudiyeti başkanlık sisteminin işleyişi açısından son derece ehemmiyet arz etmektedir. Dengeler ve frenler mekanizmasının etkili bir şekilde işlememesi neticesinde, bireysel hakların zarar görmesi halinde hukuk devleti ilkesi de zedelenmiş olacaktır.

ABD Başkanlık Sisteminin AK Parti'nin Başkanlık Sistemi⁹¹ İle Benzeşen Yönleri

1. Her ikisinde de başkan halk tarafından seçilmektedir.
2. Her ikisinde de bir kişi üst üste en fazla iki dönem başkan seçilebilir.
3. Her ikisinde de kabine üyelerini başkan atar.
4. Her ikisinde de yürütme yetkisi başkana aittir; yürütme monist bir yapıya sahiptir.
5. Her ikisinde de başkanın kanunları onaylama veya Meclise gönderme yetkisi vardır.
6. Her ikisinin de Başkanın kanun gücünde işlem yapma yetkisi mevcuttur.
7. Her ikisinde de Başkanın kamu yöneticilerini atama yetkisi mevcuttur.
8. Her ikisinde de başkanın yasamaya karşı siyasi sorumluluğu mevcut değildir.
9. Her ikisinde de bir kişi hem yasamada hem de yürütmede görev alamaz.
10. Her ikisinde de bakanlar yasamaya karşı değil, başkana karşı (siyasi) sorumludur.
11. Her ikisinde de kanun önerme yetkisi sadece yasama meclisi üyelerine aittir.
12. Her ikisinde de bakanları azletme yetkisi başkana aittir.
13. Her ikisinde de Başkan ve sekreterleri, yasama çalışmalarına katılamazlar.

90 BOYUNSUZ, agm., s. 419.

91 "Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Türkiye Büyük Millet Meclisi Anayasa Uzlaşma Komisyonu'na Sunduğu Başkanlık Sistemi Önerisi", *Başkanlık Sistemi*, (Edt.: Murat AKTAŞ & Bayram COŞKUN), Liberte y., Ankara, 2015, ss. 534-551.

ABD’de Tatbik Edilen Başkanlık Sistemi İle AK Parti Tarafından Önerilen Başkanlık Sisteminin Farklılık Arz Eden Yönleri

Her ne kadar AK Parti’nin başkanlık sistemi önerisi ABD’deki başkanlık sisteminden mühlhem olduğu söylene de, bir kısmı Türkiye’ye özgü sebeplerden dolayı, bir kısmı da bir siyasi tercihi yansıtmaması sebebiyle, bunlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür.

1. ABD’de federal yapı ile uyumlu olarak iki meclisli, Türkiye’de ise tek meclisli bir yasama sistemi benimsenmiştir (md. 1)⁹².
2. ABD’de Temsilciler Meclisi seçimleri iki yılda bir yapılır. Senato üyeliği 6 yıl olup, her iki senede bir üyelerin üçte biri yenilenir. Türkiye’de TBMM’nin görev süresi 5 yıldır. ABD’dekinden farklı olarak başkanlık seçimleri ile TBMM seçimleri aynı günde yapılır (md. Md. 27)⁹³.
3. AK Parti’nin önerisi ile ABD’deki Başkanlık sistemi arasında en fazla çelişkili görülen ve bu sebebe bağlı olarak da ciddi eleştirilere konu olan bir farklılık da, başkan ile TBMM’nin her birisinin tek başına seçimleri yenileme kararı alabilmeleri ve bu karar üzerine zorunlu olarak parlamento ve başkanlık seçimlerinin birlikte yapılmasıdır (md. 28)⁹⁴.
4. AK Parti modelinde, Başkan tarafından yapılan atamaların hiç birisi Yasama organının onayına tabi değildir. Oysa ABD’de başkanın yapmış olduğu üst düzey atamalar Senatonun onayına tabidir.
5. ABD’de başkan iki dereceli oyla halk tarafından seçilir. AK partinin modelinde ise başkan tek dereceli seçimle doğrudan halk tarafından seçilir (md. 20)⁹⁵.
6. ABD’de başkan 4 yıllığına, Türkiye’de 5 yıllığına seçilir (md. 20/2). ABD’de başkanın görev süresi ile Kongrenin görev süresi farklı olduğu için, başkanın kongrede kendisi ile muhalif olan çoğunlukla bir arada görev yapması muhtemeldir. Buna da esasen yasama ile yürütme arasında ortaya çıkan bir nevi “kohabitasyon” denilebilir. ABD’de, Fransa’da yürütme içerisinde ortaya çıkan “kohabitasyon” a benzer bir şekilde yasama ile yürütme arasında “kohabitasyon” söz konusu olmaktadır. Türkiye’de ise her iki seçim aynı tarihte yapılacağı için, başkanın eğilimi ile TBMM’deki çoğunluğun eğiliminin benzer yönde olması ihtimali kısmen biraz daha kuvvetlidir. Her ikisinde de bir kişi en fazla iki defa üst üste başkan seçilirken (md. 20/2)⁹⁶, ABD’de üçüncü kez seçilebilmek için bir dönem ara verilmesi usulü AK parti modelinde mevcut değildir.

92 İbid. S. 534.

93 İbid. S. 549.

94 İbid. S. 549.

95 İbid. S. 543.

96 İbid. S. 543.

7. ABD'de başkan federal hâkimlerin tamamını atar, bu atamalar Senatonun onayına tabidir. AK Parti modelinde ise Başkanın yüksek yargıya atanacaklarının sadece bir kısmını atama yetkisi vardır. Bu atamalar yasama meclisinin onayına tabi değildir (md. 22/4-p)⁹⁷.
8. Her ikisinde de Başkanın cezaî sorumluluğu mevcut ise de, ABD'de yargılama, aynı zamanda siyasi bir organ olan Senato tarafından yapılmaktadır. AK Parti önerisinde ise başkanı yüce divan sıfatıyla yargılama yetkisi AYM'ne aittir (md. 24)⁹⁸.
9. Her ikisinde de başkanın kanunları veto yetkisi mevcuttur. Fakat ABD'de veto edilen kanunun tekrardan kabul edilebilmesi üçte iki çoğunluğu lüzumlu kılarken, AK parti önerisinde bu çoğunluk beşte üçtür (md. 11/3)⁹⁹.
10. ABD'de bakanların atanması Senatonun onayına tabidir. AK Parti modelinde ise Başkanın bakanları atamasına ilişkin kararı, yasama meclisinin onayına tabi değildir (m. 22/4-g)¹⁰⁰.
11. ABD'de federal yapı söz konusu olduğu için, yasama, yürütme ve yargı yetkileri federe devletler ile federal kurumlar arasında paylaşılmıştır. Bu sebeple federal kurumların yetkileri sınırlıdır. AK Parti'nin önerisinde ise üniter yapı ile uyumlu olarak yasama yetkisi TBMM'de, yürütme yetkisi Başkan'da, yargı yetkisi de yargı mercilerinde toplanmaktadır. Bu bağlamda AK Partinin önerisine göre Türkiye'deki yasama, yürütme ve yargı mercilerinin yetkileri, ABD'deki federal organlara kıyasla çok daha geniştir.

AK Parti'nin Türkiye'ye Özgü Başkanlık Modeli Önerisi

Bazı yazarlar, başkanlık sisteminin bir takım evrensel özellikleri haiz olduğunu, bu vesileyle Türkiye'ye özgü bir Başkanlık sisteminin olamayacağını ifade etmektedirler.

Özbudun'a göre, AK Parti'nin Anayasa Uzlaşma Komisyonu'na sunduğu *Türk usulü* başkanlık sistemi önerisi, anayasa tartışmalarına yeni bir boyut kattı. "Ne zaman 'Türk usulü' ya da 'Türkiye'nin özel şartlarına uygun' sözlerini duysam huzursuzluk hissedirim" diyen Özbudun'a göre, AK Parti'nin başkanlık modeliyle murad edilenin, hiçbir bilinen sisteme benzemeyen, evrensel standartlardan uzak, kendimize özgü bir garabet olması ihtimali çok büyüktür¹⁰¹. Şüphesiz hiçbir ülke, anayasasını yaparken başka bir ülkenin sistemini aynen kopya etmek mecburiyetinde değildir. Her sistem içinde, ayrıntılar bakımından ülkeden ülkeye farklar gözlemlenebilir. An-

97 İbid. S. 546.

98 İbid. S. 546-547.

99 İbid. S. 538-539.

100 İbid. S. 544-545.

101 Ergun ÖZBUDUN, "Türk Usulüne Göre Başkanlık Sistemi", *Milliyet Gzt.*, 15.12.2012; Ergun Özbdun'la Hükümet Sistemi Üzerine Söyleşi, s. 7.

cak unutmamak gerekir ki, her sistemin kendisine özgü bir “ruh”u ve “mantığı” vardır. Bu ruh ve mantıktan uzaklaşıldığı takdirde, artık o sistemden söz etmek mümkün olamaz ve “biz bize benzeriz” misali garip bir sistem ortaya çıkar¹⁰².

AK Parti'nin başkanlık modeli önerisini değerlendiren Özbudun'a göre, “(AK Parti'nin başkanlık modeli önerisinde) başkanlık sisteminin özünden ve mantığından uzaklaşan bir takım unsurlar var. Mesela başkana, parlamentoyu fesih yetkisinin verilmesi ve bazı şartlar altında parlamentonun yasama yetkisinin etrafından dolanarak kanun hükmünde kararnameyle ülkeyi yönetme yetkisinin sunulması, ayrıca yüksek yargı organlarının üyelerinin belirlenmesinde de başkanın oldukça büyük bir yetki sahibi olması. Bu hakikaten Amerikan prototipine uygun demokratik bir başkanlık sistemi değil, bir ‘Türk usulü başkanlık’, ya da bir nevi ‘süper başkanlık’ sistemi yaratıyor. ...Amerikan sistemi gerçek bir kuvvetler ayrılığına, bir frenler ve dengeler sistemine dayanır. ... Burada (AK Parti'nin önerisinde) ise sınırlandırma şöyle olsun, bir makamın, bir şahsın elinde, çok aşırı bir yetki yoğunlaşması söz konusudur. ... Bu, gerekli frenler ve dengeler mekanizmasından yoksun bir sistem oluşturma durumu(dur)”¹⁰³.

Erdoğan'a göre, AK Parti tarafından önerilen hükümet sistemine, “saf başkanlık” sistemi diyebilmek zordur. Arka planda iktidarın merkezileşmesi neticesinin ortaya çıkarması muhtemel olan bu sistemin daha ziyade “başkancı” sistem olduğu söylenebilir. AK Parti'nin önerdiği sistemin, siyasi kültür olarak tekçi bir milli irade fikri ile birlikte çoğunlukçu anlayışın, kişi kültürünün ve disiplinli ve merkezîyetçi parti örgütlerinin baskın olduğu Türkiye siyasetinde, bu modelden çoğulcu demokratik bir rejimin ortaya çıkması zor görünmektedir¹⁰⁴.

Üskül'e göre de, Parlamenter hükümet sistemi gibi başkanlık sistemi de ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Hiçbir ülke Amerikan başkanlık modelini aynen kopya etmiş değildir. Devletlerin, bir hükümet sistemini kabul ederken, kendi ülkelerinin özelliklerini, çözüm bekleyen sorunlarını dikkate almaları tabiidir. Ancak sistemin belirleyici özelliklerinden vazgeçmek de mümkün değildir. O takdirde sistem, o sistem olmaktan çıkar¹⁰⁵.

Teziç'e göre, AK Parti'nin modelinin, Başkana, (1) üst düzey devlet görevlilerini, TBMM onayı olmaksızın atama, (2) TBMM denetimine bağlı olmaksızın kanun kuvvetinde kararname çıkarma ve (3) TBMM'ni fesih yetkisi veren “Türk usulü Başkanlık rejimi” olarak Anayasa metninde yer alması halinde, yönetim biçiminin, hangi ülkede olursa olsun, kısa süre içinde kişisel yönetime ve giderek de otoriter bir rejime kapı açması yeterli olacaktır¹⁰⁶.

102 ÖZBUDUN, Türk Usulüne Göre Başkanlık Sistemi.

103 ÖZBUDUN, Özbudun'la Hükümet Sistemi Üzerine Söyleşi, s. 7.

104 ERDOĞAN, Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 547.

105 ÜSKÜL, Başkanlık Sistemi mi? Neden?, s. 534.

106 TEZİÇ, agm., s. 3017.

“Kategorik olarak ülkemize özgü hükümet sistemi kurgulanmasına karşı değilim” diyen Yanık da, devamında Özbudun ile benzer düşünceleri paylaşıyor. O'na göre “...mevcut bir sistemin olmazsa olmazı temel orijinal unsurlarını değiştirerek yeni bir sistem önerisi ortaya koyuyorsanız, bunun adına artık başkanlık sistemi diyemezsiniz. Zira, başkanlık sisteminin ilk ve orijinal uygulaması olan Amerikan başkanlık sisteminde başkana, AK Parti'nin önerisinde yer alan bazı yetkiler verilmemiştir. Bu tür yetkilerin Başkana verilmesi, denetim ve denge sistemine ve dolayısıyla sistemin temel işleyiş mantığına da aykırıdır”¹⁰⁷.

Bütün bu değerlendirmelere göre, AK Parti'nin başkanlık sistemi önerisinde, saf Başkanlık sisteminin vazgeçilmezlik arz eden bazı unsurlarından bir sapma söz konusudur.

Bazıları ise AK Parti tarafından önerilen “Türk usulü başkanlık sistemi”nin, ABD'deki başkanlık sisteminden farklılık arz etse de, bu farklılıkların, bu önerinin, bir başkanlık sistemi özelliğini kaybetmesi neticesini doğurmayacağını, bir diğer ifadeyle önerilen bu modelin, Latin Amerika örnekleri (başkancı sistem) safına dâhil edilemeyeceğini ileri sürmektedirler.

Atar'a göre, AK Parti'nin “Türk usulü” başkanlık modeli, Latin Amerika örneklerinde görülen başkancı sistemlerden farklıdır. Bu model, ABD'deki başkanlık sisteminden kısmen esinlenmiş olmakla birlikte, bazı noktalardan ayrılmaktadır. ABD'deki başkanlık sistemi, bazı alanlarda çok ciddi sorunlar yaşandığı için bu ülkede de belli çevrelerde esaslı bir şekilde tartışılmakta, bu vesileyle anayasal reformlar gündeme gelmektedir. AK Parti, kendine özgü başkanlık modelini, yürütülen tartışmalar kapsamında ABD Başkanlık sisteminin rasyonelleştirilmesi amacıyla ortaya konulan önerileri dikkate alarak geliştirmiştir¹⁰⁸.

Tekin'e göre Başkanlık sistemi tartışmalarında bir diğer ciddi yanlış da, “Türk usulü” şeklinde istihza ile gündeme getirilen eleştiriler. Bu eleştiriler ciddi biçimde sorundur. Bu eleştirileri dile getirenler, sistemin sorun üretme ihtimalini azaltmak amacıyla önerilen ve genel olarak başkanlık sistemlerinde olmayan mekanizmaların oluşturulmasını başkanlık sisteminden uzaklaşmak olarak yorumluyor ve eleştiriyor. Tartışılan mekanizmalar özü itibarıyla başkanlık sisteminin önermeleriyle çelişmemektedir¹⁰⁹.

Kuzu'ya göre de, Türkiye için uygun başkanlık sistemi, ABD'deki sistemle birebir uyumlu olmamalı, Amerikan modeli esas alınmakla birlikte, Türkiye'ye has bir model olmalıdır¹¹⁰. Kuzu'ya göre, Türkiye için uygun hükümet modeli, Fransa'da uygulanan yarı başkanlık sistemiyle, ABD'de uygulanan tam başkanlık sisteminin karması bir modeldir. Bu modelde, Fransız sisteminin üniter yapısıyla, ABD'deki Başkanın yetkileri buluşturuluyor¹¹¹.

107 Murat YANIK, “Başkanlık Sistemi ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 667.

108 ATAR, agm., s. 551.

109 Yusuf TEKİN, “Skolastik Parlamenter Sistem Hastalıkları”, *Star Gzt.*, *Açık Görüş*, 14.04. 2013.

110 KUZU, age. s. 132.

111 İbid., s. 139.

Karpat, değişen dönemlerde iki tür görüş belirtiyor. O'na göre, "Türkiye'nin güçlü bir yürütme organına ihtiyacı vardır; bu, akla başkanlık sistemini direk getirebilir ama birtakım değişikliklere gidilmesi de kaçınılmazdır. Tarihimize baktığımız zaman, padişahlık, başkanlık sisteminin ta kendisiydi... Bugün Türkiye'nin ihtiyacı olan kuvvetli bir cumhurbaşkanlığıdır. Ama güçlü bir cumhurbaşkanlığı ile başkanlık sistemi aynı şey değildir. Biz ne Osmanlı'yı ne de 100 senelik cumhuriyet geçmişini unutarak yepyeni bir sistemle ortaya çıkamayız. Bu iki sistemin harmanı bir karışıma ihtiyacımız vardır. Türkiye'nin şartlarını göz önünde tutan, daha esnek bir sistemi formüle etmemiz gerekiyor"¹¹². Karpat daha yakın bir zamanda gerçekleştirilen bir başka mülakatta çok net bir şekilde başkanlık sistemi lehine görüş beyan ediyor. O'na göre, "Bence başkanlık sistemi yabana atılacak bir şey değil. Bir yerde bu Türkiye'nin geleneklerine de dayanıyor. Güçlü bir Cumhurbaşkanı arzu edilir. ... Türkiye'nin Geleneği'nde başkanın, liderin önemi mevcuttur ve bu birçok noktada faydalıdır da. ...Sonuçta Başkanlık bizim yapımıza uyar. Ama tabii sınırlar da net biçimde konmalıdır"¹¹³.

Kanaatimce, saf Başkanlık sistemi de, sahici kuvvetler ayrılığı temelinde ABD'nin kendine özgü şartlarda ortaya çıkarak başarılı bir şekilde uygulama alanı buluştur. Akçalı'nın da ifade ettiği gibi, Başkanlık sistemi, ABD'nin, bir yandan kendi tarihi geçmişine, öte yandan ekonomik, sosyal ve kültürel yapısına ve şartlarına bağlı olarak ortaya çıkmış, oluşturulmuş ve geliştirilmiştir. Bugün var olan kurumların yapısı, işleyişi, birbirleriyle olan ilişkileri ve sınırları da bu yapı ve şartlar tarafından belirlenmiştir. Amerikan sistemi radikal bir siyasi geleneğe dayanmayan, partilerin ideolojik çizgilerinin keskin olmadığı ve "oyunun kuralları" üzerinde genel ve görece bir toplumsal uzlaşımın var olduğu bir sistemdir. Buna rağmen ABD'de bile başkanlık sistemi kimi durumlarda bazı sıkıntılara neden olabilmektedir¹¹⁴. Hatta bu sistem, diğer ülkelerin kendine özgü şartları sebebiyledir ki hiçbir ülke tarafından aynen alınarak tatbik edilmiş değildir. Bir ülkenin özel şartları, bazen o kadar önem arz edebilmektedir ki, başka ülkelerde başarılı olarak tatbik edilebilen bir hükümet sisteminin, bu özel şartlar sebebiyle bir başka ülkede başarısızlıkla sonuçlanması mümkün olabilmektedir. Bu vesileyle, Türkiye'deki siyasi, kültürel, demokratik, toplumsal vb. şartlar dikkate alınmaksızın, sırf bir başka ülkede başarılı bir şekilde uygulandığı için bir sistemin benimsenmesi hüsrana neticelenebilir¹¹⁵. Türkiye için sürdürülebilir etkin demokratik bir hükümet sistemi belirlemesine gidilirken, diğer ülkelerin tecrübelerinden de faydalanılabilir ise de, mota mot bir sistem kopyalaması isabetli olmayacaktır. Bu vesileyle, Türkiye'de de, yeni, sivil, çoğulcu, olağan ve demokratik bir

112 Kemal KARPAT: "Türk Tipi Esnek Başkanlık Olsun", (Röportajı Yapan: Burcu BULUT) *Yeni Şafak Gzt.*, 29.11.2012.

113 Prof. Kemal KARPAT: "Başkanlık Sistemi Türkiye'nin Geleneklerine Dayanıyor", (Röportajı Yapan: Baha ERBAŞ), *Sabah Gzt.*, 03.06.2011.

114 Pınar AKÇALI, "Siyasal İstikrar ve Başkanlık Sistemi: Amerika Birleşik Devletleri Örneği", *Başkanlık Sistemi ve Türkiye*, Kalkedon y., İstanbul, 2007, s. 88.

115 YANIK, Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği, s. 667.

Anayasa sürecinde, kendine özgü, işleyen ve istikrarlı bir başkanlık sistemi benimsebilir¹¹⁶. Her ne kadar bazıları başkanlık sisteminin Türkiye’de diktatörlüğe yol açabileceğini söyleseler de, yarı-başkanlık ve parlamenter sistem gibi başkanlık sistemi de demokratik bir hükümet şeklidir. Bu vesileyle Başkanlık sisteminin, peşin olarak bir padişahlık ya da kişisel diktatörlüğe yol açacağı yönündeki iddiaların isabetli olduğu söylenemez¹¹⁷. Tercihe konu bu sistem içerisinde önemli olan, demokratik hukuk devleti ile çelişecek şekilde yetki temerküzüne yol açabilecek ilkesel ve kurumsal mekanizmalara anayasal düzen içerisinde yer verilmemesidir. Şayet başkanlık sistemi ile uyumlu olarak belirlenen bir hükümet sisteminde bu sistemin gerekleri ile esaslı bir çelişme yoksa, bu sistemin mutlaka ABD’deki kurumsal yapı ile birebir örtüşmesi şart değildir. Burada önemli olan husus, bu kendine özgü talii hususlarda olması, başkanlık sisteminin temel ruh ve mantığı ile çelişen unsurların mevcut olmamasıdır. Aksi halde, ABD haricinde tatbik edildiği halde, O’nun kurumsal yapısı ile birebir uyumlu olmamakla birlikte, diğer hükümet sistemleri içerisinde de dâhil edilemeyen, başkanlık sisteminin genel kapsamı içerisinde yer alan ve demokratik hukuk devleti ile de uyumlu olan diğer ülkelerdeki hükümet sistemlerinin, sırf bazı unsurları itibarıyla ABD’deki saf başkanlık sisteminden farklı olduğu için, otoriter yönü baskın olan “başkanıcı” sistemler kapsamına dâhil edilmesi neticesi ortaya çıkacaktır ki, bu düşünce isabetli değildir.

Hiçbir hükümet sisteminin, demokratik siyasi örgütlenme ve karar alma modelleri konusunda mükemmel ve değişmez bir model olduğu söylenemez¹¹⁸. Bu vesileyle ülkelerin tatbik etmiş oldukları hükümet sistemlerinin, kendi özgün şartlarına bağlı olarak bazı noktalardan farklılık arz etmeleri tabii bir durumdur. Diğer yandan hiçbir hükümet sistemi, bütün ülkeler için mükemmel olamaz. Çünkü ülkelerdeki siyasi kültür, demokrasi uygulaması ve alışkanlıkların yerleşiklik arz etmesi, toplumsal refleksler ve tepkisellik düzeyi, sivil toplumun güçlü olup olmaması, seçim sistemleri, siyasi ve ideolojik zeminde bölünmüşlük ya da homojenlik durumu, fikri, dini, etnik farklılıkların çatışma düzeyinde ayrışmalara sebep olacak seviyede olup olmaması, çoğulculuk kültürü düzeyi, çoğunlukçu anlayışın mevcut olup olmaması vb. alanlarda ülkeler arasında değişen ölçülerde farklılıklar olduğu için, bu farklılıklar hükümet sistemindeki işleyişi de yakından etkileyebilmektedir. Hatta bu etkileme sebebiyle bazı zamanlarda en başarılı uygulama denilen ABD’de başkanlıktan, İngiltere’de parlamenter sistemden yakınılarak diğer hükümet sistemlerine özlem duyulduğu zamanlar da olmaktadır. Netice itibarıyla söylemek gerekirse, ABD başkanlık sistemi, nev-i şahsına münhasırdır; ABD’deki hâkim siyasi kültürel yapıdan beslenmektedir. Sartori’nin de belirttiği gibi, aslında her ülke bir başka ülkenin sistemine öykünmektedir. İngilizlere deli gömleği gibi gelen iki partili parlamenter sistem, istikrarsız hükümetlere sahip İtalyanlar için mükemmeldir. Latin Amerikalılar için parlamenter

116 İbid., s. 667.

117 ÖZBUDUN, Hükümet Sistemi Tartışmaları, s. 206.

118 Gonca Bayraktar DURGUN, “Hükümet Sistemi Tartışmaları ve Türkiye”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 247.

sistem önerilirken, Fransızlar sistemlerini başkanlık sistemiyle entegre etmişlerdir. Nitekim ABD başkanı Wilson bile Kongrenin engellemelerinden bıkmıca, İngiliz parlamenter sistemini övmekten imtina etmemiştir¹¹⁹.

Türkiye için isabetli hükümet sisteminin ne olduğunun belirlenmesinde yapılması gereken bağlamında gerçekçi olan, Türkiye'deki siyasi kültürel yapının çok iyi analiz edilmesi, sistemin, tıkanıdığı durumlarda, önyargısızca değiştirmeye açık hale getirilmesidir. Ne, olur olmaz değiştirmeler, ne de geciktirilmiş reformlar bu konuda işe yarar.

AK Partinin Başkanlık Modelinin En Çok Eleştiri Alan Yönleri

AK Parti'nin önerdiği hükümet sistemi modelinin değişik çevrelerden yoğun eleştiri alan yönlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Fesih ve azil yetkilerinin kabul edilmiş olması. AK Partinin önerisine göre:

“TBMM veya Başkan tek başına her iki organın seçimlerinin birlikte yenilenmesine karar verebilir” (md. 28).

Bu hüküm ile başkana “fesih”, TBMM'ne de başkanı “azil” yetkisi verilmekte, fakat her bir erk diğerinin varlığına son verirken kendi varlığını da sonlandırmış olmaktadır.

Erdoğan'a göre, fesih ve azil yetkilerinin, saf başkanlık sistemi ile bağdaşırılığı yoktur¹²⁰. Başkanlık sisteminde Başkanın parlamentoyu fesih yetkisi yoktur. Bu sistemde başkan parlamentoyu kuvvetli bir biçimde kontrol edecektir¹²¹.

Özbudun'a göre, AK Parti'nin teklifinde, başkana, ABD'de olmayan parlamentoyu fesih hakkı tanınmaktadır. Aslında bu, başkanlık sisteminin ruhuna aykırı bir öneridir. Çünkü başkanlık sistemi, özünde yasama ve yürütme arasında sert ve keskin bir ayrılığa dayanır. Her iki organ da, birbirinden bağımsız seçimlerle sabit süreler için seçilirler. Bu süre içerisinde başkanın kongreyi feshedememesi, kongrenin de başkanı düşürememesi başkanlık sisteminin özüdür. Başkana, “kongreyi fesih yetkisi” verdiğiniz takdirde, o sistemi özünden çok ciddi şekilde saptırmış olursunuz¹²². Latin Amerika'nın 20 küsur ülkesi içinde, başkanın *meclisi fesih yetkisine* bazı şartlar altında yer veren topu topu dört ülke (Paraguay, Peru, Uruguay ve Şili) var. Yani beğenmediğimiz Latin Amerika ülkelerinde bile fesih yetkisi yoktur¹²³. Başkanın fesih yetkisi, başkanlık sisteminin dejenere edilmesi olarak görülüyor. Bizde başkanlık sistemini dejenere eden bu yetkiler isteniyor¹²⁴.

119 SARTORI; *age.*, s. 178.

120 ERDOĞAN, Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 546.

121 Mustafa ERDOĞAN, “Başbakan'ın Kafasındaki Başkanlık Sistemi Değil 'Başkancı Sistem'”, (03.04.2013 Çarşamba), <http://www.agos.com.tr/haber.php?seo=basbakanin-kafasindaki-baskanlik-sistemi-degil-baskanci-sistem&haberid=4302>, (ET: 10.04.2013).

122 Ergun ÖZBUDUN, “Prof. Özbudun: AKP'nin Anayasa Önerisi Mevcut Demokrasiyi Geriletir”, *Taraf Gzt.*, 18.03.2013.

123 İbid,

124 İbid.

Yanık'a göre Başkanın, sert kuvvetler ayrılığı ilkesi ile çelişecek şekilde parlamentoyu fesih yetkisi ile donanımlı kılınması, AK Parti'nin önerisinin olumsuzluk arz eden yönlerinden birisini teşkil etmektedir¹²⁵.

Köker'e göre, başkanlık sisteminde yasama ile yürütme arasında organik hiçbir ilişki yoktur. Yasama ve yürütme organı farklı dönemlerde yapılan ayrı seçimlerle oluşurlar ve birbirlerini karşılıklı olarak görevden almaları mümkün değildir¹²⁶.

Kanaatimce yasama ve yürütme organları arasındaki kesin ayrılık ilkesine dayalı ABD başkanlık sistemi ile AK Parti tarafından önerilen parlamentoyu fesih ve başkanı azil yetkisinin telifi mümkün görünmemektedir; bu durumda ABD sisteminin esaslı bir sapma söz konusudur. Hatta Latin Amerika'daki otoriter kimliği başkancı sistemlerin sadece çok azında benimsenen fesih hakkının, ilk bakışta bu sistemi yozlaştırdığı söylenebilir. Fakat AK Parti'nin önerisinde başkana tanınan *TBMM'ni fesih yetkisi* tek taraflı değildir; seçimlerin yenilenmesine karar verildiğinde, hem başkanlık, hem de TBMM seçimleri zorunlu olarak bir arada yapılmakta, seçimlerin yenilenmesi aynı zamanda bir nevi azil neticesini ortaya çıkarmaktadır. Burada, gerek saf başkanlık sisteminde, gerekse diğer başkancı sistemlerde emsaline rastlanmayan kendine özgü yeni bir durum söz konusudur. Bir diğer ifadeyle parlamenter ya da yarı başkanlık sistemlerinde olduğu şekilde parlamentonun, belli bazı şartların gerçekleşmesine bağlı olarak (1982 Türkiye Anayasasında olduğu gibi) ya da hiçbir şarta bağlı olmaksızın (1958 Fransız Anayasasında olduğu gibi), yürütme tarafından tek taraflı bir irade beyanı ile feshi söz konusu değildir. AK Parti'nin modelinde, TBMM genel seçimlerinin yenilenmesine karar vermesi halinde, başkan da sanki bir nevi azledilmiş gibi olmakta; başkanlık seçimleri ile TBMM seçimlerinin birlikte yapılması öngörülmektedir. Başkanın TBMM genel seçimlerinin yenilenmesine karar vermesi halinde de, başkan, TBMM'ni feshetmenin yanında, kendi varlığına da son vermiş olmakta, her iki seçimin birlikte yapılması önerilmektedir. Burada, her iki organ da, siyaseten olmasa da hukuken karşılıklı olarak aynı etkinlikte eşit silahlarla donatılmış olmaktadır. Burada birisinin karşı tarafın varlığına son vermesi, aynı zamanda kendi varlığını da sonlandıracağı için, bu silahın çok zorda kalınmadıkça kullanılmayacağı kanaatindeyim.

Başkanın görevinin sona ermesi neticesini de doğuran fesih hali, genellikle başkan ile yasama organındaki çoğunluğun eğilimlerinin farklı olduğu dönemlerde, özellikle başkanın istediği kanunların çıkarılmaması gibi çatışma durumlarında bu çatışmayı sonlandırmayı amaçlayan bir usul olarak öngörülmüştür. Burada yasama ve yürütme arasında ortaya çıkan bir kohabitasyon döneminin söz konusu olduğu söylenebilir. Nasıl yarı başkanlık sisteminin tatbik edildiği Fransa'da kohabitasyon dönemlerinde Cumhurbaşkanıya parlamentoyu hiçbir şarta bağlı olmaksızın fesih yetkisi verilerek kohabitasyon döneminde ortaya çıkan yürütme içi çatışma sonlan-

125 YANIK, Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği, s. 666.

126 Levent KÖKER, "AK Parti'nin Önerileri Başkanlık mı Başkancılık mı?", *Zaman Gzt.*, 27.12.2012.

dırılmak istenmiş ise, burada da yasama ile yürütme arasında ortaya çıkan kohabitasyon döneminde ortaya çıkan çatışma ortamına son verilmek istenmektedir. Bu, yasama ile yürütme arası çatışma neticesinde ortaya çıkan siyasi tıkanıklığa son vermek amacıyla düşünülmüş bir çıkış yoludur. Her iki tarafın da varlığına son verilmesinin siyasî bedelleri çok ağır olacağı için, bu usulün benimsenmiş olmasının, yasama ve yürütme arasında ortaya çıkabilecek kohabitasyon dönemlerinde belirebilecek siyasi tıkanıklıkların aşılması amacıyla, azil sonuçlu fesih yerine, tarafları uzlaşmaya zorlayıcı yönde işlev görmesi halinde, başkanlık sisteminin “*rasyonelleştirilmesi*” yönünde işlev görmesi de mümkün ve muhtemeldir. Hukuken eşit etkinlikte bir azil-fesih hakkı ile donanımlı olmanın, her ne kadar ABD’de cari olan başkanlık sistemi ile uyumlu olmasa da, kendine özgü bir durum olarak, bir ülkeyi tek başına başkanlık sisteminin genel kapsamından çıkarmak için yeterli olmadığı kanaatindeyim. Burada bu durumun ağır eleştirilere konu olmasının temel sebebinin, hiçbir ülkede bu yönde bir uygulamanın olmamasının ve bir de Türkiye’de güçlü yürütmeye karşı olan aşırı güvensizliğin etkili olduğu söylenebilir.

2. AK Parti’nin önerisine göre:

“*TBMM ve Başkanlık seçimleri 5 yılda bir aynı günde yapılır*” (md. 27).

Oysa ABD’deki sistemde, başkanlık seçimleri ile Kongre seçimleri farklı tarihlerde yapılmaktadır. AK Parti’nin modelinde öngörülen, her iki seçimin aynı tarihte yapılması, bir sapma olarak nitelenmiştir.

Erdoğan’a göre, Başkanlık ve yasama meclisi seçimlerinin aynı anda yapılması, belki şekli olarak başkanlık sistemi ile çelişme arz etmeyebilir. Fakat başkanlık sisteminin temel ayırt edici özelliklerinden birisinin kuvvetler ayrılığı olduğu düşünülürse, bu düzenleme, başkanlık sisteminin mantığı ile bağdaşmamaktadır. Çünkü bu, başkanın yasama organında kendisi ile aynı görüşte olan bir çoğunluk sağlamasını amaçlamaktadır. Bu durum karşısında, yasamanın başkanı etkili bir şekilde denetlemesi mümkün olamaz. Bu şekilde ortaya çıkacak bir yasama-yürütme ittifakı, çoğunluk yönetimini dizginsiz hale getirebilir¹²⁷.

Köker’e göre, yasama ile başkanın seçilme dönemlerinin çakıştırılması, başkanlık sistemi tipinden bir sapma meydana getirir. Türkiye’nin siyasî geleneğinde “disiplinli siyasî parti” geçerlidir. Başkan ile yasama organı seçimlerinin aynı dönemde yapılması durumunda, çoğunluk partisi parti genel başkanı, başkan olarak yürütmeyi, genel başkanın kontrolündeki çoğunluk partisi de yasama organını kontrol edebilecek ve dolayısıyla sistem, öneride savunulanan aksine yasama ve yürütme güçlerinin dolaylı da olsa tek elde toplanmasıyla sonuçlanabilecektir¹²⁸. *Başkanlık seçimi ile yasama organı seçimlerinin aynı zamanda yapılmasının önerilmesi, başkanlık sisteminin özünün anlaşılmadığını veya kabûl edilmediğini göstermektedir*¹²⁹.

127 ERDOĞAN, Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 546.

128 Levent KÖKER, “Nasil ve Ne İçin Başkanlık Sistemi?”, *Zaman Gzt.*, 15.11.2012.

129 KÖKER, AK Parti’nin önerileri Başkanlık mı Başkancılık mı?

Özbudun'a göre, bu yetki tanınsa bile, bunun, başkan-parlamento çatışmasını kesin olarak çözecek bir mekanizma olmadığı açıktır. Çünkü yenilenen seçimlerin de, başkanla uyumlu çalışacak bir parlamento çoğunluğu yaratacağının hiçbir garantisi yoktur¹³⁰.

Kanaatimce, Başkanlık ve yasama meclisi seçimlerinin aynı anda yapılması, başkanlık sistemi ile çelişme arz etmemektedir. Bir diğer ifadeyle, ABD hükümet sisteminde, siyasi bir tercih olarak, başkanlık seçimleri ile Kongre seçimlerinin ayrı zamanlarda yapılması yönündeki tercih, başkanlık sisteminin olmazsa olmazı niteliğinde bir gereklilik değildir. Başkanlık sistemini benimseyen bir ülke, bazı siyasî saiklerle, her iki organ için yapılacak seçimlerin aynı tarihlerde yapılması yönünde bir tercihte de bulunabilir. Mühim olan her bir organ için ayrı ayrı seçimlerin yapılmasıdır.

Diğer yandan parlamento seçimleri ile başkanlık seçimlerinde farklı koalisyonlar ortaya çıkabileceği için, her iki seçimin aynı zamanda yapılması, netice itibarıyla mutlaka her iki organda da aynı eğilimin çoğunluğu sağlayacağı peşin olarak söylenemez. Kaldı ki, zaten parlamenter sistemlerde de yürütme ile yasama aynı eğilimde olduğu zaman, yasama tamamen yürütmenin belirleyiciliğinde faaliyetlerini yürütmektedir. Bu durumu parlamenter sistem için mazur görüp, başkanlık sistemi yönünden ağır eleştiriye tabi tutmanın tutarlı olmadığı kanaatindeyim. Kaldı ki bazı siyasî, hukukî, kültürel vb. şartların gerçekleşmesi halinde, yasama ve yürütmede aynı eğilimlerin çoğunluğu sağlaması halinde bile, yasama yürütmeye karşı istiklalini muhafaza edebilir. Parlamenter sistemde ise, bu sistemin gereği olarak benimsenen parti disiplini sebebiyle, yasamanın yürütmenin belirleyiciliği dışına çıkması nerede ise çok zordur. Bu vesileyle başkanlık sisteminde yasama ve yürütmenin ayrılma ihtimali, parlamenter sisteme kıyasla çok daha büyük bir ihtimaldir. Bunun göz ardı edilmemesi gerekir.

Diğer yandan, AK Parti'nin önerisine katı bir şekilde karşı çıkanlar, başkanlık sistemi içerisinde yasama ile yürütmede farklı eğilimlerin bulunmasını "*sistem krizini tetikleyeceği*" gerekçesi ile tasvip etmedikleri gibi, bunlarda aynı eğilimin çoğunlukta olması halinde de, bu sefer yürütmenin yasamaya tahakküm edeceği öngörüsünde bulunularak bu öneri yine eleştirilmektedir. Oysa diğer şartların da varlığı halinde, yasama ve yürütme aynı eğilimde de olsa, farklı eğilimde de olsa, kuvvetler ayrılığı, bu iki organın kendi gündemlerine hâkim olmalarını lüzumlu kılmaktadır. Bu durumdan korkmanın kuvvetler ayrılığı ilkesi ile bağdaşmadığı kanaatindeyim. Burada önemli olan husus, bu iki seçimin aynı anda yapılarak, yasama ve yürütmede farklı ya da aynı eğilimde olanların çoğunluğu sağlamasından ziyade, siyasî partiler rejimi, seçim sistemi, güçlü yargı kurumunun mevcudiyeti, çoğulcu demokrasi kültürü ve uzlaşma geleneğinin gelişmesi üzerinde yoğunlaşılması gerekmektedir. Bunların bir kısmı yasama işlemlerini lüzumlu kılarken, bir kısmı da büyük ölçüde kanunlarla birebir ilişkisi olmaksızın siyasî ve kültürel gelişmelerin gerçekleşmesine bağlı bulunmaktadır. Bunun için de, sabırla, demokrasi kültürünün ve geleneklerin gelişmesini, hukuk içinde güçlü bir yargı kurumunun teşekkül etmesini beklemek gerekecektir.

130 Ergun ÖZBUDUN, "Türk Usulüne Göre Başkanlık Sistemi", *Milliyet Gzt.*, 15.12.2012.

Burada kanaatimce yaşamadaki çoğunlukla başkanın uyumlu olmasından korkarak bu sistemi kökten reddetmek yerine, “tek isimli tek turlu dar bölge basit çoğunluk” sistemi yoluyla, yasama organında yer alan üyelerin belirlenmesinde seçmen tabanının etkinliğinin sağlanması usulü öne çıkarılarak, bu sorunun bir şekilde aşılabileceği söylenebilir. Bu sistemde seçilecek temsilcilerin kim olacağını belirlenmesi konusunda başkan değil, büyük ölçüde seçmenler etkili olabilecektir. Elbette ki Türkiye’deki hâkim siyâsî kültür, karizmatik liderlerin etkin olmasını mümkün kılmaktadır; bu seçim sisteminde bile temsilcilerin belirlenmesi konusunda başkanın hala müessir olabileceği söylenebilir ise de, bu durum, sadece başkanlık sisteminde değil, parlamenter sistemde de söz konusu olabilmektedir. Hatta parlamenter sistemde yürütmeye rağmen bir yasamanın etkinliğinin ortaya çıkmasından söz edebilmek nerede ise mümkün değildir. Şimdi bir durumu parlamenter sistem için mazur görüp, başkanlık sistemi için mazur görmemek isabetli olmasa gerek. Ayrıca merak ediyorum, “niye illaki başkan ile yasama organı mutlaka çatışma içerisinde olsun isteniyor”; bunu anlamış değilim. Burada olması gerekenin, benimsenecek seçim sistemi yoluyla yasama organı üyelerinin belirlenmesinde mümkün olduğu kadarıyla seçmenlerin etkin olmasını sağlayacak sistemin geliştirilmesi olduğu kanaatindeyim. Bütün bu şartlara rağmen hala başkan karizmatik kişiliği ile yasama üzerinde etkin olabiliyorsa, bunu kabullenmekten başka yapılacak bir şeyin olmadığını düşünüyorum.

3. AK Parti önerisinde başkanlık sisteminden önemli bir sapma olarak nitelenen bir diğer husus da, “başkanlık kararnamelemleri ile yönetim” konusudur. Bu öneriye göre:

Başkan, genel siyasetin yürütülmesinde ihtiyaç duyduğu konularda Başkanlık kararnamelemleri çıkarabilir. Bir konuda Başkanlık kararnamelemleri çıkarılabilmesi için kanunlarda o konuyu düzenleyen uygulanabilir açık hükümlerin bulunmaması şarttır. Kişi hak ve hürriyetleri kararname ile düzenlenemez. Kararnamelemler ile kanunlarda aynı konuda farklı hüküm bulunması halinde, kanun hükümleri uygulanır (md. 23)¹³¹.

AK Parti önerisinin en ağır eleştiri alan yönlerinden birisi de bu hükümdür. Üskül’e göre, Başkanın kararname çıkarma yetkisi, başkanın, doğrudan yasama yetkisini meclis ile paylaşması anlamına gelmektedir¹³².

Erdoğan’a göre, Başkanın kararname çıkarma yetkisine sahip olması, onun genel siyaseti belirleme genel yetkisinin tabii bir neticesi görülebilir. Fakat başkan, belli konularda kanunlarda açık hükümler bulunmadığından bahisle, bu alanı çıkaracağı kararnamelerle düzenleyebilir ve bunu alışkanlık haline getirmesi halinde, ülkeyi kararnamelerle yürütmeye kalkışabilir. Bu, başkanın kısmen de olsa aslî yasama yetkisine sahip olması demektir ki, bu durum, başkanlık sistemine olduğu kadar genel demokratik rejim anlayışına da aykırıdır¹³³.

131 Adalet ve Kalkınma Partisi’nin Türkiye Büyük Millet Meclisi Anayasa Uzlaşma Komisyonu’na Sunduğu Başkanlık Sistemi Önerisi, s. 546.

132 ÜSKÜL, agm., s. 535.

133 ERDOĞAN, Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 546.

Özbudun'a göre, AK Parti'nin önerisinde, başkana kanun gücünde kararnemelerle ülkeyi yönetme imkânı verilmesi saf başkanlık sisteminden bir sapma anlamına gelmektedir. Bu, Amerika'daki başkanlık sisteminin saf şeklinde, tasavvur edilemeyecek bir durumdur. Bir ABD başkanının kongreyi bypass ederek kanun niteliğinde emirnameler ve kararnemelerle ülkeyi yönetmesi tasavvur dahi edilemez¹³⁴. Başkan, sadece, Anayasanın kendisine yüklediği “kanunları sadakatle uygulamak” görevi çerçevesinde, kanunların anlamını açıklayacak ve yürütme organının uygulamalarına yön verecek nitelikte “yürütme emirleri” (executive orders) çıkarabilir. Bunun dışında kongre de, açık bir anayasa hükmüne dayanmamakla beraber, başkana bazı alanlarda yetki devrinde bulunabilir; ancak bunlar, hemen tümüyle, dış politikanın yürütülmesi alanına inhisâr etmektedir. Bazı Latin Amerika ülkelerinde zaman zaman kararnemelerle yönetim uygulamaları görülmekle birlikte, “decretismo” adı verilen bu uygulama, bütün yazarlarca başkanlık sistemini yozlaştıran, başkanla yasama organını çatışma içine sokan, dolayısıyla anayasa krizlerine yol açabilen bir eğilim olarak eleştirilmektedir¹³⁵.

Yanık'a göre, Başkanın kısmî yasama yetkisine sahip kılınması AK Parti önerisinin olumsuzluk arz eden yönlerinden birini teşkil etmektedir¹³⁶.

Köker'e göre, *AK Parti önerisinde* yasama organının kanunla düzenlemediği konuların başkanlık kararnamesiyle düzenlenebilmesi öngörülmektedir. Her ne kadar başkanlık kararnamesiyle kanunların çatışamayacağı, çatışma hâlinde kanunların uygulanacağı belirtiliyorsa da, bu öneriyle yürütme organına (başkan) aslı yasama yetkisi (önceden kanunla düzenlenmemiş bir alanda düzenleme yetkisi) verilmektedir. Bu, başkanlık sistemiyle de, parlamenter sistemle de, hattâ yarı-başkanlık sistemiyle de ilgisi olmayan, kabul edildiği takdirde Türkiye'ye özgü bir “sapma” anlamına gelecek olan bir öneridir¹³⁷.

AK Parti'nin başkanlık sistemi önerisinde, Başkana, kanunla düzenlenebilecek alanları kanun gücünde kararnemelerle düzenleme yetkisinin verilmiş olmasının, kuvvetler ayrılığı, yasama yetkisinin aslîliği ve devredilmezliği ilkeleri ile çeliştiği söylenebilir. Bu yetki vasıtasıyla Başkan kısmen de olsa yasama yetkisinin aslı sahibi haline gelmekte, yasama yetkisinin kullanılmasında yasama organına ortak olmaktadır. Ama bu yetkilendirme sadece AK Parti'nin önerisine özgü değildir. Nitekim parlamenter rejim ile yarı-başkanlık rejiminin cari olduğu bazı ülkelerde de yürütmeyi güçlendirme adına yürütme organına kanun gücünde kararneme yetkisinin verildiği görülmektedir. Nitekim Türkiye'de 1971 yılından itibaren Bakanlar Kurulu KHK çıkarma yetkisi ile donatılmıştır. Burada şu söylenebilir: “Efendim, 1961 ve 1982 Anayasalarında Bakanlar Kurulunun bu yetkiyi kullanabilmesi için yetki kanununun çıkarılmasına ihtiyaç vardır ve bu kanuna istinaden çıkarılan KHK'nin de

134 ÖZBUDUN, Prof. Özbudun: AKP'nin Anayasa Önerisi Mevcut Demokrasiyi Geriletir.

135 ÖZBUDUN, Türk Usulüne Göre Başkanlık Sistemi.

136 YANIK, Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği, s. 666.

137 KÖKER, AK Parti'nin Önerileri Başkanlık mı Başkanlık mı?

TBMM'nin onayına sunulması gerekir; AK Parti önerisinde böyle bir zorunluluk yoktur". Bu eleştiride bir haklılık payı olduğu söylenebilir. O zaman şu savunulabilir: Başkan'ın bu yetki kapsamında çıkardığı kanun gücünde kararnamelerin Resmi Gazete'de yayımlandığı gün TBMM'nin onayına sunulması, bunun onaylama işleminin de belli bir takvime bağlanması söz konusu olabilir. Diğer yandan, bu yetkinin tanınması, 1982 Anayasasında öngörülen KHK yetkisine göre çok daha dardır. Çünkü 1982 Anayasasına göre olağan dönemlerde Anayasanın ikinci kısmının birinci ve ikinci bölümlerinde yer alan temel haklar, kişi hakları ve ödevleri ile dördüncü bölümde yer alan siyasi haklar ve ödevler dışında bütün hak ve ödevler ile diğer her türlü alan KHK'lerle düzenlenebilir. Olağanüstü yönetim dönemlerinde Anayasanın 15. Maddesinde belirtilen çok az sayıdaki istisna haricinde KHK'lerle düzenlenmeyecek hiçbir alan yoktur. Şimdi AK Parti'nin önerisine dönüldüğü zaman, bir kere, başkanlık kararnamesi ile düzenlenecek alan iki yönden sınırlandırılmıştır: Birincisi, kanunla düzenlenen bir alan başkanlık kararnamesi ile düzenlenemez. İkincisi, hiçbir hak ve hürriyet, başkanlık kararnamesi ile düzenlenemez. Bu durumda, başkanlık kararnamesi ile düzenlenecek alanın kapsamının oldukça daraldığı, daha ziyade temel hak ve hürriyetler alanı dışında, siyasî, toplumsal vb. alanların bu kapsama dâhil edildiği görülmektedir. Diğer yandan, TBMM'nin de hoşuna gitmeyen KHK'yi ilga etme ya da değiştirme yetkisi mevcuttur. Bu işlemler aynı zamanda yargısal denetime de tabidir. Bu vesileyle, ben bu yetkinin, başkanın ülkeyi kararnamelerle yönetmesini mümkün kılacak kadar kapsamlı olmadığı kanaatindeyim.

Diğer yandan ABD başkanlık sisteminde başkanın kanunla düzenlenecek alanlarda düzenleme yapma yetkisinin olmadığı bilgisi de isabetli değildir. ABD'de Başkanın, genel, soyut, objektif, sürekli ve kişilik dışı (gayri şahsi) özellikleri haiz düzenleyici işlemler yapma yetkisinin mevcut olduğu kabul edilmektedir¹³⁸. Amerikan sisteminde Başkan, sahip olduğu düzenleme yetkisini, başkanlık kararnameleri ile kullanmaktadır¹³⁹. "Executive orders" olarak bilinen başkanlık kararnameleri, başkan tarafından yasama fonksiyonu niteliğinde, tek taraflı, doğrudan yapılan işlemlerdir¹⁴⁰. Başkanın, bu kapsamda, kanun gücünde kararname, tüzük ve yönetmelik çıkarma yetkisi vardır¹⁴¹. Her ne kadar, Federal Yüksek Mahkemenin, 1937 yılında verdiği bir kararla, yasama yetkisinin devri neticesini doğuran kanun gücünde kararname çıkarma yetkisini kaldırdığı, bu şekilde yasama gücünün Kongrenin tekeline bırakıldığı¹⁴² belirtilse de, günümüzde, barış zamanlarında da, Kongre, çıkardığı bir kanunla (Türkiye'deki 1961 ve 1982 Anayasalarında öngörülen olağan dönem KHK'lerinin çıkarılması için Bakanlar Kuruluna yetki veren yetki kanununa benzetilebilir), teknik, idari,

138 GÖZLER, *Anayasa Hukukunun Genel Esasları*, s. 377.

139 YANIK, *Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği*, s. 51.

140 Mert NOMER, *ABD Başkanlık Sisteminde Başkanın Yetkileri*, XII Levha y., İstanbul, 2013, s. 75.

141 TURHAN, *Hükümet Sistemleri ve 1982 Anayasası*, s. 35.

142 KUZU, *age.*, s. 34.

ekonomik ve dış ticaret konularında düzenleme yapma yetkisini Başkana devredebilir¹⁴³. Başkanlık kararnamelemleri, bir kanunun uygulanmasını göstermek amacıyla veya kanunun bir hükmüne dayanılarak çıkarılabileceği gibi, mevzuat dayanağı olmadan tamamen bağımsız olarak da çıkarılabilir¹⁴⁴.

4. AK Parti önerisindeki endişe verici unsurlardan birisi olarak görülen bir diğer husus da, yargı organına ilişkin hükümlerdir.

Bu öneride, Başkana, AYM ve Danıştay üyelerinin yarısını, Yargıtay Cumhuriyet başsavcısını ve Hâkimler ve Savcılar Yüksek Kurulu (HSYK) üyelerinin yarısını seçmek yetkisi verilmektedir (Md. 22/4-p)¹⁴⁵. Öneriye göre, AYM'nin 17 üyesinden 8 üyeyi başkan, 9 üyeyi TBMM seçecektir. 22 üyeden oluşan HSYK'nun, 7 üyesi Başkan, 7 üyesi TBMM tarafından, 6 üyesi alt derece mahkemesi hâkim ve savcılarınca hâkim ve savcılar arasından seçilecektir. Adalet Bakanı Kurul'un başkanı, Adalet Bakanlığı Müsteşarı Kurul'un tabii üyesi ve Savcılar Dairesi başkanı olacaktır.

Başkana verilen bu yetki de ciddi eleştirilere tabi tutulmuştur.

Üskül'e göre, Başkan ile meclisteki çoğunluğun aynı yönde olması halinde, başkan, tek başına kullandığı yürütme yetkisi yanında, yasama yetkisinin kullanılmasını da partisi vasıtasıyla yönlendirebilecek, ayrıca çıkaracağı başkanlık kararnamelemleri vasıtasıyla kısmen de olsa yasama yetkisini de doğrudan kullanabilecektir. Yüksek hâkimlerin ve HSYK üyelerinin bir kısmı başkan tarafından seçilirken, geri kalanların da başkanın etkili olduğu meclis tarafından seçilecek olması, yargı üzerinde de yürütmenin hâkimiyetine yol açacaktır¹⁴⁶.

Erdoğan'a göre, Başkanın, yargıya ilişkin yetkileri, bağımsız ve güçlü yargı anlayışı ile çelişme arz eder. Denetleme mercii konumunda olan AYM üyelerinin bir kısmının başkan tarafından, geri kalan kısmının da başkanın lideri olduğu partinin çoğunlukta olduğu meclis tarafından seçileceği düşünülürse, bu durumda, anayasallık denetiminin de etkili olmayacağı söylenebilir¹⁴⁷. Başkanlık sistemi çok güçlü bir yargı sistemini gerektirir. Siyaseten güçlü bir başkanlık sisteminde, başkanı denetleyecek bir güç gereklidir. *Yargı zihniyet olarak bağımsız olmalıdır. Sadece hukukun ne dediğini ciddiyetle uygulayan bir yargı olursa fren mekanizması olabilir.* AK Parti'nin önerisi kabul edilirse, nasıl eskiden Kemalist zihniyeti temsil eden yargı başka türden problemler çıkartıyorsa, bu yeni zihniyete sahip yargı da gerçek bir denetim mekanizması işlevi göremez¹⁴⁸.

143 ABD'de administrative agency'ler bu yolla kurulmuştur. ABD'de Kongre tarafından bu şekilde çıkarılan ve Başkana sarih yetki devri sağlayan yetki kanunlarına istinaden Başkan tarafından kullanılan düzenleme yapma yetkisine "Statutory Powers" denilmektedir. GÖZLER, *Anayasa Hukukunun Genel Esasları*, s. 377.

144 NOMER, *age.*, s. 76.

145 Adalet ve Kalkınma Partisi'nin Türkiye Büyük Millet Meclisi Anayasa Uzlaşma Komisyonu'na Sunduğu Başkanlık Sistemi Önerisi, s. 546.

146 ÜSKÜL, *agm.*, s. 534-535.

147 ERDOĞAN, *Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye*, s. 546-547.

148 ERDOĞAN, *Başbakan'ın Kafasındaki Başkanlık Sistemi Değil "Başkancı Sistem"*.

Özbudun'a göre, ister başkanlık sistemindeki gibi kuvvetler ayrılığı sert olsun, isterse parlamenter sistemde olduğu gibi kuvvetler ayrılığı yumuşak olsun, her hâlikârda yargının siyasî organlar karşısındaki bağımsızlığı esastır. Yargı bağımsızlığı, hukuk devleti ilkesinin vazgeçilmez şartıdır. AK Parti'nin önerisine göre, Başkan, yargı organı üyelerinin önemli bir kısmını belirleme yetkisini kendinde toplamakta, öbür bölümünü de, mevcut şartlar altında başkanın büyük ölçüde kontrol edeceği parlamento seçmektedir. Dolayısıyla AYM'nin tümü ve HSYK'nın büyük çoğunluğu siyasî organların seçtikleri üyelerden oluşuyor. Bu öneri ile yeni anayasada yargıların denetimi ve atamaları tümüyle siyasilerin denetimine verilmiş olmaktadır. Bu öneride, yargının kompozisyonunun belirlenmesini de içerecek şekilde başkanda aşırı bir yetki toplanması ortaya çıkmaktadır. Hâlbuki anayasacılığın temel fikri, devlet iktidarını bölmektir. Hedef, devlet iktidarında karşılıklı dengeler, frenler yaratmaktır. Bu vesileyle AK Parti'nin önerisi, yargı bakımından endişe verici unsurlar taşımaktadır¹⁴⁹

Yanık da Parlatonun onayına tabi olmaksızın AYM ve HSYK gibi önemli yargısal kurumların üyeleri ile bazı üst düzey kamu görevlilerini atama yetkisine sahip olmasını AK Parti'nin önerisinin olumsuzluk arz eden yönlerinden birisini teşkil etmektedir¹⁵⁰.

Yargıya ilişkin bu eleştirilerin haksız olduğunu söyleyebilmek pek mümkün değildir. Fakat burada temel sorun, sadece yargının siyasilerin iradesinin etkin belirleyiciliğinde olması değildir. Asıl temel sorun, şimdiye kadarki uygulamalarda yargının çoğu kereler siyasî ve ideolojik etkileşimlere yatkın işlevler görmesi, hukuk içerisinde güçlenebilmiş olamamasıdır. Yargısal temelli sorunlar, özellikle yüksek yargının belirlenmesinde kooptasyon yöntemiyle yargı camiasının belirleyici olduğu dönemlerde de yaşandı; özellikle yüksek yargı, çoğu kereler kendi mecrası haricine çıkarak, "rejimi koruma ve kollama" işlevlerini üstlenerek hukukun değil ideolojik değerlerin koruyucusu olma yönünde kararlar verdi. Yargı hukuk içinde kalarak güçlü bir konuma yerleşemeyince, bir o yana bir bu yana savrulmalar gerçekleştirmiştir. Tuhaf bir durum söz konusu; hem özellikle yargının kendi üyelerini kendisinin belirlemesine güvenilmemekte, hem de siyasilerin yargı organlarının mensuplarını belirlemesinden kaygı duyulmaktadır. Bunun en temel sebebini, maalesef, daha önceki uygulamalarda çeşitli siyasî çevrelerin, siyasî ve ideolojik saiklerle yargı üzerinde etkili olma; bir nevi fetihçi anlayışla¹⁵¹ hareket etmeleri oluşturmaktadır. Özellikle kendilerini rejimin sahibi gören siyasî kesimler, rejimi koruma ve kollama düşüncesinden hareketle, kendilerini yargı üzerinde belirleyici konumda görmek konusunda haklı ve yetkili görmüşlerdir. Bu tutum başta askerî bürokrasi ve geniş akademik camia olmak üzere etkili çevrelerde destek de bulmuştur. Hatta daha önceleri kendilerini devletin ve rejimin koruyucu misyonerleri gibi gören bu kesime yönelik her türlü karşı tutum, hep ağır eleştiriler almıştır. Tabiri caiz

149 ÖZBUDUN, Prof. Özbudun: AKP'nin Anayasa Önerisi Mevcut Demokrasiyi Geriletir.

150 YANIK, Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği.

151 Adnan KÜÇÜK, "Yargı Temelli Yaşanan Sorunların Temeli: Fetihçi Anlayış", *Yeni Şafak Gzt.*, 20.01.2014.

ise bu misyon sahipleri, karşı tutum almaları, “yargının elden gitmesi, karşıt kesimler tarafından fethedilmesi” olarak telakki etmiştir¹⁵². Oysa yargı, ne belli bir ideolojinin, ne devletin, ne de belli bir siyasî, dinî vb. düşüncenin tarafı ve koruyucusudur. Şayet, yargıya, peşinen belli bir siyasî ve felsefi ideolojiyi, diğer türden düşünceleri veya devleti koruma ve kollama misyonu verilirse, yargı, hak ve hürriyet temelli hukukun değil, bir takım değerlerin koruyucusu haline gelirse, o zaman yargının, bir hukuk devletinde konuşlanması gerekli olan kendi mecrası haricinde etkili ve güçlü olmaya çalışması olgusu ortaya çıkar. Bu bağlamda yargı, ne herhangi bir siyasî partinin, ne herhangi bir düşünce ve inançların, ne de devletin koruyucusu olmalı, yargı hukukun üstünlüğü amacı ekseninde güçlenmelidir. Bunun yerleşmesi, bir köklü zihniyet dönüşümünü lüzumlu kıldığı için, belki oldukça güçtür, ama, bunun başka yolu da yoktur. Aksi takdirde, hep savrulmalar yaşanır, yargı siyasî veya ideolojik türden çekişmelerin odağı olmaktan kurtulamaz. Unutmayalım ki, ABD’de Başkanlar, hep kendi eğiliminden kişileri Federal Yüksek Mahkemeye üye atarlar, bunu yaparken de atadığı kişilerin kendi işlemlerini etkisizleştirmemeleri yönünde beklentiler taşırlar, ama atanmış üyeler, güçlü ve köklü yargı kültürünün bir neticesi olarak, bazı istisnalar bir tarafa tutulursa, bu beklentilerin aksine hukukun üstünlüğünü sağlayıcı yönde tutumlar sergilerler. Bu, salt formel kanuni düzenlemelerle olabilecek bir şey değildir; zamanla zihni ve kültürel dönüşüm sağlanarak gerçekleşebilecek bir durumdur. Asıl yoğunlaşmaların, bu zihni ve yargısal kültür temelli dönüşüm yönünde gerçekleştirilmesi gerekiyor. Ülkemizde de, siyasî, ideolojik, devletçi, tarafgir görüntüler vermekten uzak bir yargı kültürü ve geleneği teşekkül etmedikçe, siyasilerin yargı kurumu üyelerini belirlemesinden de, yargının kooptasyon usulüyle kendi üyelerini kendi içerisinde tayin etmesinden de yakınmalar devam edecektir; yargı temelli sorunlar bitmiş olmayacaktır. Burada olması gerekeni söylemek gerekirse, öncelikle yargı temelli fetihçi anlayışın terkedilmesi; yargı, peşinen, devletin, Cumhuriyetin, belli bir zümrenin, siyasî, felsefi, dinî vb. bir takım değerlerin koruyucu unsuru olmaktan çıkarılması, yargının, hak ve hürriyet temelli hukukun koruyucusu misyonunu yüklenen kurum haline gelmesi gerekir. Bu misyon temelli bir yargıda hâkimler, deruni olarak hangi düşünce ve inançtan olursa olsun, temel amaç hukukun üstünlüğünü sağlamak olunca, artık fetihçi anlayışa da lüzum kalmayacaktır. İşte o zaman, siyasetin yargı kurumuna üye seçmesinden de korkulmayacaktır. Şayet burada sözünü ettiğim türden bir yargısal yapılanma ortaya çıkmadığı takdirde, yargı mensupları kooptasyon usulüyle de belirlense, siyasî kurumlar tarafından üçte iki, beşte üç vb. nitelikli çoğunluklarla da belirlense, yargı temelli sorunlar yaşanmaya devam edecektir. AK Parti’nin önerisi ile de ilişkili olmakla birlikte, bir bütün olarak yargının, hukuk içerisinde güçlü olduğu zihni ve kültürel gelişimin tamamlanması gerekiyor. Bu olmadıkça, yakınmalar devam edecektir. Kaldı ki burada sözünü ettiğim zihni ve kültürel dönüşüm tahakkuk etmediği takdirde, yargı temelli benzer sorunlar, başkanlık sistemi ortamında da diğer hükümet sistemlerinde de değişen şiddetlerde yaşanabilecektir. Bu vesileyle bu, salt hükümet sistemi tercihi temelli olmanın çok ötesinde bir meseledir.

152 İbid.

5. Eleştiri konusu bir diğer husus da, AK Parti'nin önerisinde, “dengeler ve frenler” mekanizmasına yer verilmemesidir.

Bu öneride, Başkana, üst düzey kamu görevlileri ile büyükelçileri ve bazı yüksek yargı mensuplarını, TBMM'nin onayına tabi olmaksızın atama yetkisi verilmiştir. ABD'nde Başkana verilen bu tür atama yetkileri, Senatonun onayı şartına bağlanarak dengelenmiş olduğu halde, AK Parti'nin önerisinde, dengeler ve frenler sisteminin göz ardı edildiği belirtilmektedir.

Üskül'e göre, ABD'dekine benzer şekilde etkili bir denge fren mekanizmasının mevcut olduğunu söyleyebilmek mümkün değildir¹⁵³.

Erdoğan'a göre, AK Parti önerisinde, hem başkan, anayasal olarak bakanları ve kamu yöneticilerini ABD'de olduğu şekilde yasamanın onayına tabi olmaksızın tek başına atama yetkisi elde etmekte, hem de kanunla daha başka atamaları yapma konusunda da yetkili kılınabilecektir. Bunun denge-fren mekanizması ile uyumluluğu yoktur¹⁵⁴.

Özbudun'a göre, Anayasacılığın temel fikri, devlet iktidarını bölmektir. Hedef, devlet iktidarında karşılıklı dengeler, frenler yaratmaktır¹⁵⁵. AK Parti'nin başkanlık sistemine ilişkin önerisi, bu sistemin özü, temel felsefesi ve onun içerdiği güçlü “frenler ve dengeler” sistemiyle bağdaşmayan, iktidarın bir merkezde aşırı ölçüde yoğunlaşmasına yol açabilecek bir sistem olarak görünmektedir. Sonuçta böyle bir sistem kabul edildiği takdirde Türkiye'nin yarı-otoriter bir sisteme mahkûm olacağı yönündeki eleştiriler abartılı olsa bile, unutmamak gerekir ki, anayasal demokrasinin temel felsefesi, devlet iktidarının bir merkezde aşırı yoğunlaşmasını önleyecek bir frenler ve dengeler sistemi kurmaktır. Lord Acton'un dediği gibi, “iktidar ifsad eder (yozlaştırır), mutlak iktidar mutlak surette ifsad eder”¹⁵⁶.

Köker'e göre, başkanlık sistemi yasama-yürütme kesin ayrılığına ve bu ayrılığın dayandığı denetleme ve dengeleme zorunluluğuna dayanmaktadır. AK Parti'nin önerisi, bu yönü itibarıyla “başkanlık sistemi” ile uyumlu değildir¹⁵⁷.

Çınar'a göre, AK Parti'nin önerdiği Türk usulü başkanlık sisteminin kontrol ve denge mekanizmaları (güçler ayrılığı) kurmaktan çok, halk tarafından seçilmiş yürütmenin üstünlüğünü sağlamayı amaçladığı söylenebilir¹⁵⁸. Başkanlık sisteminin özelliklerinden biri son derece gevşek bir parti disiplini sahip olmasıdır. Başkanlık sisteminde yürütme doğrudan halk tarafından ayrı bir seçim süreciyle belirlendiği için yasama desteğine ve dolayısıyla parti disiplinine bağlı değildir. Dolayısıyla, Başkanlık sistemini savunanların iddia ettiği etkin yasama denetiminin bir şartı parti disiplinini zayıf olmasıdır. Zira güçlü bir parti disiplini, Başkanlık sistemine geçilmesi halinde

153 ÜSKÜL, agm., s. 535.

154 ERDOĞAN, Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 546.

155 ÖZBUDUN, Prof. Özbudun: AKP'nin Anayasa Önerisi Mevcut Demokrasiyi Geriletir.

156 Ergun ÖZBUDUN, “Hükümet Sistemi Tartışmaları (2)”, *Zaman Gzt.*, 09.04.2013.

157 KÖKER, “AK Parti'nin Önerileri Başkanlık mı Başkancılık mı?”

158 Menderes ÇINAR, “Başkanlık Sisteminde Türk Usulü”, 09 Ocak 2013, <http://anayasaizleme.org/index.php/baskanlik-sisteminde-turk-usulu-menderes-cinar/>, (ET: 02.04.2013).

formel hükümet sistemi düzeyindeki katı güçler ayrılığını fiilen ortadan kaldıracak; ayrı seçimle oluşmasına rağmen, üyeleri başkan tarafından belirlenmiş ve başkana sadık bir yasama ile sonuçlanabilecektir, ki bu yasamanın dengeleme ve denetleme kabiliyetini yitirmesi anlamına gelir¹⁵⁹.

AK Parti önerisinde dengeler ve frenler mekanizmasına yeterince itibar edilmesinin geri planında, Başkanın sistem içerisindeki etkinliğinin artırılması amacı yer almaktadır. Nitekim AK Parti'nin hükümet sistemi projesinin oluşumunda önemli katkıları sağlayan Yavuz Atar'ın, ABD'deki başkanlık sistemine yönelik eleştirileri inceleyen makalesinde bunu izlerini görmek mümkündür. Bu makalede, her ne kadar bir zamanlar, W. Gladstone, ABD Anayasasının “insanoğlunun en mükemmel eseri” olduğunu ifade etmiş ise de¹⁶⁰, günümüzde bu Anayasa ile alakalı tartışmalarla anayasal reformların gündeme geldiği belirtilmiştir¹⁶¹. Bu makalede görüşlerine müracaat edilen ABD'li düşünürlerin belirlemelerine göre, ABD'de yaşanan bazı sistemsel sorunların kaynağı olarak, yetkilerin federal paylaşımının giderek merkezi yönetim lehine değişmesi, Kongrenin çalışmaları ile alakalı bazı güçlüklerin olması, başkanlığın giderek kurumsal olarak tecrit edilmesi, başkanla kongre arasındaki ilişkilerin kurumsal olarak bazı tıkanmalara sebep olması, mahkemelerle bürokrasinin giderek siyâsî üstünlüğü elde ediyor olmaları, siyâsî partilerin giderek zayıflıyor olması, menfaat gruplarının politika ve faaliyetlerinin aşırı ölçüde yükselmiş olması, seçim sisteminin Başkan, Senato ve Temsilciler Meclisi üzerinde birleştirici bir parti kontrolünün yapılmasını temin etmekten uzak olması, seçimler arasındaki zaman aralığının kısa olması, yürütme ile yasama arasında uyumlu bir işbirliğini temin edecek nitelikte bir hukuki mekanizmanın mevcut olmaması, yasama ve yürütmeyi müşterek amaçlar üzerinde birleştirecek bir bağ olan disiplinli ve sağlam siyâsî partilerin mevcut olmaması, mevcut kontrol ve dengeler sisteminin, yasama ve yürütme kuvvetlerinin gerekli durumlarda birbirlerini durdurmalarına ya da diğerine üstünlük sağlayarak gerekli kararları almalarına izin vermemesi teşkil etmektedir¹⁶². Harden, Amerikan anayasal sisteminin en temel sorununun yasama ve yürütme arasındaki sert kuvvetler ayrılığı anlayışı olduğunu belirtmektedir¹⁶³. Atar, Amerikan sisteminde Başkanın atamalarının Kongrenin onayına tabi olmasının Başkanı bütünüyle güçsüzleştirdiğini, bu sebeple de, AK Parti önerisinde, Başkan ile parlamentonun yetkilerinin çatışmaya yol açmayacak şekilde tayin edildiğini belirtmektedir¹⁶⁴.

Kuvvetler ayrılığı ilkesinin temel mantığı, yasama ve yürütme arasında denge- nin olması, birinin diğeri üzerinde oransız bir şekilde üstün olmamasıdır. ABD'deki

159 İbid.

160 Yavuz ATAR, “Amerika’da Güçlü Başkanlık Tartışması ve AK Parti’nin Başkanlık Sistemi Teklifi”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 548.

161 Bu konuya ilişkin tartışma ve reform önerileri için bkz.: James L. SUNGQUIST, *Constitutional Reform and Effective Government*, Washington, 1986; Charles M. HARDEN, *Constitutional Reform in America: Essays on the Separation of Powers*, Ames (Iowa), 1989.

162 ATAR, agm., s. 348-349.

163 HARDEN, *Constitutional Reform in America: Essays on the Separation of Powers*, s. 19, 201-202’den nakleden: ATAR, ag., s. 350.

164 ATAR, agm., s. 351.

başkanlık sisteminde cari olan kuvvetler ayrılığı, federal sistemle bütünlük içerisinde Başkanın etkinliğini oldukça sınırlarken; bu yolla, Kongre'nin başkanın üstün belirleyiciliği altına girmesi engellenirken, bir diğer ifadeyle yasama ile yürütme arasında dengeli bir güç ilişkisi ortaya çıkarılırken, AK Parti modelinde, denge ve fren mekanizmasının zayıflığının bir de disiplinli parti sistemi ve seçim sisteminin seçilecek temsilcileri liderin şahsına sıkı bir şekilde bağlı kılması halinde, kuvvetler ayrılığı iyicene yumuşatılmış olmakta, önerilen hükümet modeli büyük ölçüde parlamenter sisteme yaklaştırılmaktadır. Cumhurbaşkanı ile başbakanın başkanlığındaki Bakanlar Kurulunun yetkilerinin Başkanda toplandığı, sistemin merkezine yerleştirilen Başkanın, yasama yanında yargı alanında da belirleyici konuma gelmesi neticesinde Başkan merkezli bir güç temerküzü ortaya çıkmaktadır. Tabii ki bu bir siyasî tercihtir; ABD'de de bazı siyaset bilimciler cari rejimi göstermiş oldukları gerekçelerle esaslı bir şekilde eleştiriyor olabilirler. Ama şu an ABD'de cari olan sistem, saf başkanlıktır. Bu sistemin felsefî temelini kuvvetler ayrılığı teşkil etmekte, kuvvetler ayrılığı da dengeler ve frenler mekanizması ile işlerliğini sürdürebilmektedir. Zaten bu yolla Başkan'ın sistem içerisinde dizginsiz güç haline gelerek hukuk devleti ilkesine zarar vermesine mani olunmak istenmektedir. Zaten Atar da, AK Parti'nin önerdiği modelin, ABD'deki saf başkanlık modelinden farklı olduğunu; bu modelin "*rasyonelleştirilmesi*" amacıyla ortaya konulan öneriler dikkate alınarak hazırlandığını belirtmektedir¹⁶⁵. Bu vesileyle, başkanlık sisteminin temel mantığını teşkil eden "*dengeler ve frenler mekanizması*"nın oldukça zayıf olması, AK Parti'nin önerisinin, saf başkanlık sistemi bağlamında en sorunlu kısmını teşkil etmektedir.

Sonuç Yerine Genel Bir Değerlendirme ve Bazı Öneriler

AK Parti'nin hükümet sistemi önerisinin, Türkiye'de hâkim siyasî kültür bağlamında bazı handikapları içermekte olduğu söylenebilir. TBMM'nin, içinde bürokrasinin de etkin bir şekilde yer aldığı yürütmenin tamamen hâkim olmasından kurtarılarak saf başkanlık sistemi ile uyumlu olacak şekilde kuvvetler ayrılığının gerçekleşmesi amaçlanıyorsa, AK Parti'nin taslağı bu noktadan bazı noktalardan elverişli olmadığı ifade edilebilir. Türkiye'de Başkan olan kişinin aynı zamanda parlamentodaki çoğunluk partisinin liderliğini sürdürmesi, siyasî parti yapısı, seçim ve aday belirleme sistemi bağlamında sıkı bir parti disiplinin mevcut olması, milletvekili adaylarının, tabandan ziyade parti yönetiminin inisiyatifli ile belirleniyor olması, liderin gücünün milletvekili adaylarını belirlemenin yanında milletvekillerine yaptırım uygulamak dâhil birçok kritik konuları ihtiva ediyor olması, parti içi demokrasinin mevcut olmaması, başkanın, güçlü, disiplinli ve merkezîyetçi parti teşkilatı vasıtasıyla partisinin yasama kanadı vasıtasıyla yasama meclisini sıkı bir şekilde kontrol edebilecek bir güce sahip olması halinde¹⁶⁶, başkanın, yürütme yanında yaşamaya da tamamen hükmetmesi olgusunu ortaya çıkarabilecektir. Bu durumda fiilî işleyiş itibarıyla kuvvetlerin büyük ölçüde yürütmede toplanması, tehlikeli bir yetki temerküzünün ortaya çıkması riski ortaya çıkabilecektir.

165 İbid., s. 351.

166 ERDOĞAN, Başbakan'ın Kafasındaki Başkanlık Sistemi Değil "Başkancılık Sistemi"; Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 545; YANIK, Başkanlık Sistemi ve Türkiye'de Uygulanabilirliği, s. 667; BACIK, a.g.m.

Yasama-yürütme ayrılığının sahici bir şekilde temin edilmesi, kâğıt üzerinde yazılı olan anayasal model kadar, hatta belki de ondan çok daha fazla ilgili ülkenin hâkim siyasî gerçekliğine bağlı bulunmaktadır. Ülkenin genel siyasî kültürü de tabii olarak bu gerçekliğe dâhildir. Bu gerçeklik, siyasî parti yapılarını, siyasî partiler arasındaki ilişkileri, toplumda ve siyasetteki ideolojik ayrışmaların yapısını, uzlaşma kültürünün gücünü ve parti taraftarlığının anlamını da ihtiva eder. Tatbik edilecek seçim sistemi ve daha özelde aday belirleme mekanizmaları da hükümet sisteminin niteliğini etkileyen siyasî gerçekliğin bir parçasıdır¹⁶⁷.

Yürütmeden bağımsız olarak davranamayan bir parlamentonun başkanı denetlemesi ve frenlemesi mümkün olmadığı gibi, bu durum yasama ile yürütmenin fiilen birliği ile veya bunların özdeşleşmesiyle sonuçlanması kuvvetle muhtemeldir. Bu durumda, yasama, tıpkı parlamenter sistemde olduğu gibi, yürütmenin otomatik onay merciine dönüşebilir¹⁶⁸. Bu bağlamda çıkarılacak kanunlar ve diğer yasama faaliyetleri büyük ölçüde yürütmenin iradesini yansıtacak, yasamanın, yürütmeden bağımsız bir yasama faaliyeti yürütebilmesi oldukça güç olabilecektir.

Kuvvetler ayrılığının zayıflatılarak yumuşatıldığı, başkanın sistem içerisinde etkinleştirilerek denetlenmesinin kısmen de olsa zorlaştığı, AK Parti'nin hükümet sistemine ilişkin önerilerinin aynen gerçekleşmesi halinde, Türkiye'de hemen kısa süre içerisinde otoriter sisteme geçileceğini, siyasî sistemin tıkanması neticesinde askerî vesayet yönetiminin ortaya çıkacağını söylemek pek mümkün görülüyor. Fakat bu durumda sivil bir makamın elinde çok fazla bir iktidar toplanması, yoğunlaşması ortaya çıkacağı için, ülkede eksik ya da daha düşük kalitede bir demokrasinin ortaya çıkabileceği endişesi vardır¹⁶⁹.

Bütün bunlara rağmen, başkanlık sisteminin, Türkiye için yaygın olarak söylenenlerin aksine bazı önlemlerin alınması halinde, parlamenter sisteme kıyasla çok daha işlevsel olabileceği söylenebilir. Çünkü parlamenter sistemin mahzurlarının, AK Parti'nin önerdiği başkanlık modeline ilişkin olarak ileri sürülen mahzurlardan fersah fersah fazla olduğu söylenebilir. AK Parti'nin önerdiği başkanlık modelinin, işlevsel ve sistemin temel mantığı ile çelişmeksizin benimsenebilmesi için şu önerilerin yerine getirilmesi gerektiği kanaatindeyim:

(1) Parti merkezinin yasama organına seçilecek adayları belirleme mekanizmasını kontrol etmesini önleyen kanuni düzenlemeler benimsenmeli, başkan ve milletvekili adayları yukarıdan aşağıya değil seçmen tabanı tarafından belirlenmelidir.

(2) Birinci öneriyi tamamlayıcı unsur olarak “dar bölgesi ya da tek isimli tek tur lu basit çoğunluk seçim sistemi” benimsenmeli. Bu usul vasıtasıyla, hem parlamento güç kazanmış olacak, hem de halkın iradesi belirleyici olacaktır. Bunun neticesinde, yürütmeye karşı gündemine hâkim ve kuvvetler ayrılığı ile uyumlu bir yasama organı ortaya çıkabilecektir.

167 ERDOĞAN, Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye, s. 545.

168 İbid., s. 545.

169 ÖZBUDUN, “Prof. Özbudun: AKP'nin Anayasa Önerisi Mevcut Demokrasiyi Geriletir”

(3) “Dengeler ve frenler” mekanizmasının işletilebilmesi için, Başkan tarafından yapılan atamaların tamamı olmasa da önemli bir kesimi TBMM’nin onayına tabi tutulmalı. Burada TBMM’de onaylama kararının alınabilmesi için belki ABD’de olduğu şekliyle mutlak manada nitelikli bir çoğunluk aranmayabilir. Çünkü her halükârda üçte iki, beşte üç, dörtte üç gibi nitelikli çoğunlukların aranması, uzlaşî kültürünün oldukça zayıf olduğu Türkiye’de çoğu kereler onaylama işlemleri siyasi tıkanmalara sebep olabilir; bu bağlamda çoğu kritik atamalar yapılamayabilir. Burada öncelikle üçte iki ya da beşte üç gibi nitelikli çoğunluk aranabilir, şayet ilk turlarda bu sağlanıyorsa üye tamsayısının salt çoğunluğu şeklinde bir çoğunluk yeterli görülebilir.

(4) Her ne kadar ABD’de başkanlık sisteminin başarılı olmasında federal yapının benimsenmiş olmasının önemli bir etkisi olduğu belirtilse de, Başkanlık sisteminin üniter yapı içerisinde kalınarak benimsenmesi halinde, yerel yönetimlerin güçlü olması ya da en azından idari özerkliğin benimsenmiş olması, bu sistemin daha başarılı olarak uygulanmasını mümkün hale getirebilir. Bunun sağlanması halinde, kaygılar kısmen de olsa azaltılmış olabilir¹⁷⁰.

(5) Parti içerisinde güçlü lider merkezli parti disiplini mümkün olduğu kadarıyla zayıflatılmalıdır. Muhtemelen yukarıda sözünü ettiğim seçim sistemi kısmen de olsa bu amacı mümkün hale getirebilecektir.

(6) kanun gücünde olan ve yasama işlemleri ile düzenlenebilecek konulara ilişkin olan başkanlık kararnamelemleri çıkarıldığı gün TBMM’nin onayına sunulmalıdır; Meclis, bu kararnameler hakkında belli bir süre içerisinde karar vermelidir.

(7) Yargının bağımsızlık ve tarafsızlığı güçlendirilerek, hukuk içerisinde güçlü hale gelmesi için hukukî ve pratik her türlü önlemler alınmalıdır. Bağımsızlık ve tarafsızlık ile cihazlanan yargının hukuk içerisinde güçlü hale gelmesi, yetki temerküzüne karşı en büyük ve etkili frenleyici mekanizmayı teşkil edecektir. Bunun kısa vadede salt kanunî düzenlemelerle gerçekleştirilebilmesi pek mümkün görülmemektedir¹⁷¹. Bunun için, bu öneri ile uyumlu hukukî ve kurumsal değişikliklerin evleviyetle yapılması, daha sonra da arzu edilen neticenin gerçekleşmesinin sabırla beklenmesi gerekir. Belki de gerçekleşmesi en zor öneri budur. Çünkü bunun için, başta siyasi çevreler olmak üzere hemen her kesimde, yargının tarafsızlığının sağlanması, bu maksada yönelik olarak fetihçi saiklerle kadrolaşmacı anlayışın terk edilmesi gerekir. Bağımsız ve tarafsız yargı kültürünün köklü olarak yerleştiği bir ülkede üyeleri seçim vasıtasıyla belirlenen demokratik siyasî kurumların yargı organlarına atama yapmasından korkmaya lüzum kalmayacaktır. Hatta bu yolla yargının bir ölçüde demokratik meşruiyeti tahkim edilmiş olacaktır.

170 ERDOĞAN, Başbakan’ın Kafasındaki Başkanlık Sistemi Değil “Başkancı Sistem”.

171 Adnan KÜÇÜK, “Belki de Gerçekleşmesi En Zor Olan İnkelerden Birisi: Yargının Tarafsızlığı”, *Stratejik Boyut D.*, Yıl 2, S. 5, Ekim-Kasım-Aralık 2009, s. 26-27.

Kaynakça

- “Adalet ve Kalkınma Partisi’nin Türkiye Büyük Millet Meclisi Anayasa Uzlaşma Komisyonu’na Sunduğu Başkanlık Sistemi Önerisi”, *Başkanlık Sistemi*, (Edt.: Murat AKTAŞ & Bayram COŞKUN), Liberte y., Ankara, 2015, ss. 534-551.
- AKÇALI, Pınar, “Genel Özellikleri, Yararları ve Sakıncaları Işığında Başkanlık Sistemleri”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- AKÇALI, Pınar, “Siyasal İstikrar ve Başkanlık Sistemi: Amerika Birleşik Devletleri Örneği”, *Başkanlık Sistemi ve Türkiye*, Kalkedon y., İstanbul, 2007.
- ALKAN, Haluk, “Karşılaştırmalı Başkanlık Sistemleri: Latin Amerike ve Sovyet Sonrası Örnekler Üzerine Bir İnceleme”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- ATAR, Yavuz, “Amerika’da Güçlü Başkanlık Tartışması ve AK Parti’nin Başkanlık Sistemi Teklifi”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- BACIK, Gökhan, “Başkanlık Sistemi: Türkiye Usulü Bir Tartışma”, <http://anayasaizleme.org/index.php/baskanlik-sistemi-turkiye-usulu-bir-tartisma-gokhan-bacik/>, (ET: 02.04.2013).
- BAL, İdris, “Başkanlık Sistemi Türkiye’nin Sorunlarını Çözer mi?”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- BOYUNSUZ, Şule Özsoy, “Başkanlık Sisteminin Anayasal, Kurumsal, Davranışsal Dinamikleri ve Türkiye İçin Başkanlık Sistemi Tercih”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- BRADLEY, Curtis A. & POSNER, Eric A., “Presidential Signing Statements And Executive Power”, *Chicago Law School: Public Law And Legal Theory Working Paper Series*, Paper No. 133.
- BRUFF, Harold H., “Presidential Power and Administrative Rulemaking”, *The Yale Law Journal*, Volume 88, Number 3, January 1979.
- CAN, Osman, “Başkanlık Sistemi Hakkında Birkaç Not”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- ÇINAR, Menderes, “Başkanlık Sisteminde Türk Usulü”, 09 Ocak 2013, <http://anayasaizleme.org/index.php/baskanlik-sisteminde-turk-usulu-menderes-cinar/>, (ET: 02.04.2013).
- DÖNER, Ayhan, “Başkanlık Sisteminin Türkiye’de Uygulanabilirliği”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- DURGUN, Gonca Bayraktar, “Hükümet Sistemi Tartışmaları ve Türkiye”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- ERDOĞAN, Mustafa, *Anayasa Hukuku*, 7. B., Orion y., Ankara, 2011.
- ERDOĞAN, Mustafa, “Başkanlık Sistemi, Demokrasi ve Türkiye”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- ERDOĞAN, Mustafa, “Başbakan’ın Kafasındaki Başkanlık Sistemi Değil ‘Başkancı Sistem’”, (03.04.2013 Çarşamba), <http://www.agos.com.tr/haber.php?seo=basbakanin-kafasindaki-baskanlik-sistemi-degil-baskanci-sistem&haberid=4302>, (ET: 10.04.2013).
- FENDOĞLU, Hasan Tahsin, “Başkanlık Sisteminin Türkiye’de Uygulanabilirliği”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.

- GÖNENÇ, Levent, “Türkiye’deki Hükümet Sistemi Tartışmalarına İlişkin Değerlendirmeler”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- GÖZLER, Kemal, *Anayasa Hukukunun Genel Esasları*, Ekin y., Bursa, 2010.
- HARDEN, Charles M., *Constitutional Reform in America: Esseys on the Seperation of Povers*, Ames (Lowa), 1989.
- KAPANİ, Münci, “Amerika Birleşik Devletleri Başkanının Fevkalade Selâhiyetleri”, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi D., Yıl 1952, C. 9, S. 1-2.
- KARATEPE, Şükrü, “Hükümet Sistemleri ve Türkiye”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- Kemel Karpat: “Türk Tipi Esnek Başkanlık Olsun”, (Röportajı Yapan: Burcu BULUT) *Yeni Şafak Gzt.*, 29.11.2012.
- KÖKER, Levent, “AK Parti’nin Önerileri Başkanlık mı Başkancılık mı?”, *Zaman Gzt.*, 27.12.2012.
- KÖKER, Levent, “Nasıl ve Ne İçin Başkanlık Sistemi?”, *Zaman Gzt.*, 15.11.2012.
- KUZU, Burhan, *Her Yönü İle Başkanlık Sistemi*, Babıali Kültür y., İstanbul, 2011.
- KÜÇÜK, Adnan, *Anayasa Hukuku*, 2. B., Orion y., Ankara, 2012.
- KÜÇÜK, Adnan, “Yargı Temelli Yaşanan Sorunların Temeli: Fetihçi Anlayış”, *Yeni Şafak Gzt.*, 20.01.2014.
- KÜÇÜK, Adnan, “Belki de Gerçekleşmesi En Zor Olan İlkelerden Birisi: Yargının Tarafsızlığı”, *Stratejik Boyut D.*, Yıl 2, S. 5, Ekim-Kasım-Aralık 2009.
- LIJPHARD, Arend, *Çağdaş Demokrasiler*, (Çev.: Ergun ÖZBUDUN & Ersin ONULDURAN), Türk Demokrasi Vakfı ve Siyasi İlimler Derneği Ortak y., Ankara, 1985.
- NOMER, Mert, *ABD Başkanlık Sisteminde Başkanın Yetkileri*, XII Levha y., İstanbul, 2013,
- ÖZBUDUN, Ergun, “Hükümet Sistemi Tartışmaları”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013, s. 530.
- ÖZBUDUN, Ergun, “Ergun Özbudun’la Hükümet Sistemi Üzerine Söyleşi”, (Söyleşiyi Yapan: Levent KORKUT) *Demokrasi Platformu D.*, Y. 9., S. 33, Haziran-2013-1.
- ÖZBUDUN, Ergun, “Türk Usulüne Göre Başkanlık Sistemi”, *Milliyet Gzt.*, 15.12.2012.
- ÖZBUDUN, Ergun, “Prof. Özbudun: AKP’nin Anayasa Önerisi Mevcut Demokrasiyi Geriletir”, *Taraf Gzt.*, 18.03.2013.
- ÖZBUDUN, Ergun, “Türk Usulüne Göre Başkanlık Sistemi”, *Milliyet Gzt.*, 15.12.2012.
- ÖZBUDUN, Ergun, “Hükümet Sistemi Tartışmaları (2)”, *Zaman Gzt.*, 09.04.2013.
- ÖZER, Atilla, *Başkanlık Hükümeti Sistemi ve Bu Sistemin Türkiye Açısından Uygulanabilirliği*, 2. B., Ankara, 1988.
- Prof. Andrew Arato, “AK Partinin Önerdiği Hiper Başkanlık”, (Röportajı yapan: Ezgi BAŞARAN), *Radikal Gzt.*, 18.02.2013.
- Prof. Kemal Karpat: “Başkanlık Sistemi Türkiye’nin Geleneklerine Dayanıyor”, (Röportajı Yapan: Baha ERBAŞ), *Sabah Gzt.*, 03.06.2011.

- SARTORİ, Giovanni, *Karşılaştırmalı Anayasa Mühendisliği*, (Çev.: Ergun ÖZBUDUN), Yetkin y., Ankara, 1997.
- SUNGQUIST, James L., *Constitutional Reform and Effective Government*, Washington, 1986.
- TEKİN, Yusuf, “Hükümet Sistemi Tartışmalarının Sorunlu Görünümü”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- TEKİN, Yusuf, “Skolastik Parlamenter Sistem Hastalıkları”, *Star Gzt. ,Açık Görüş*, 14.04. 2013.
- TEZİÇ, Erdoğan, “Başkanlık Rejimini Anlamak”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- TOSUN, Gülgün E. & TOSUN, Tanju, *Başkanlık ve Yarı Başkanlık Sistemleri*, Alfa y., İstanbul, 1999.
- TUNAYA, Tarık Zafer, *Siyasal Kurumlar ve Anayasa Hukuku*, 5. B., Araştırma, Eğitim, Ekin y., İstanbul, 1982.
- TUNÇ, Hasan, “Türkiye’de Başkanlık Sistemi mi? Parlamenter Sistem mi?”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- TURAN, İlter, “Başkanlık Sistemi ve Ülkemizde Başkanlık Sistemi Tartışmaları”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- TURHAN, Mehmet, *Hükümet Sistemleri ve 1982 Anayasası*, Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi y., Diyarbakır, 1989.
- ULUŞAHİN, Nur, *Anayasal Bir Tercih Olarak Başkanlık Sistemi*, Yetkin y., Ankara, 1999.
- ÜSKÜL, M. Zafer, “Başkanlık Sistemi mi? Neden?”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.
- YANIK, Murat, *Başkanlık Sistemi ve Türkiye’de Uygulanabilirliği*, Alfa y., İstanbul, 1997.
- YANIK, Murat, “Başkanlık Sistemi ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”, *Yeni Türkiye D.*, Yıl 9, S. 51, Mart-Nisan 2013.

AHLAK VE KÜLTÜR ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yrd. Doç. Dr. Ali ÇETİN*

Öz

Genel anlamda ahlak bir toplumda bulunan moral öğretilerin felsefesidir. Bu kavram, Yunanca alışkanlık, huy, karakter anlamındaki ethos sözcüğünden türetilmiştir. Bu anlamda ahlak, insan davranışları ve onun en iyi olan biçimi hakkında bir doktrindir. Bu nedenle insanların gelişimi noktasında gerekli değerleri betimler. Pek çok ahlak kuramı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, amaçsalcılık, deontolojik ahlak, hazcılık, nihilizmdir. Kültür ise toplum hayatının ve onun ürünlerinin bütünü olarak tanımlanabilir. Bu terim Latince *colere* sözcüğünden türetilmiştir ve ekip biçmek anlamında gelmektedir. Her kültürün kendine özel karakteri bulunmaktadır. Elbette evrensel bir kültürden de söz edebiliriz. Ahlak ve kültür arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Ahlaki değerler kültürü kültürel değerler de ahlaki etkilemektedir. Makalemizde genel anlamda ahlak, kültür ve bunların arasındaki ilişkileri ele alacağız

Anahtar Kelimeler: ahlak, kültür, ahlak kuramları, kültür kuramları.

An Evaluation on Ethics and Culture

Abstract

In the overall context, ethics is a philosophy for general moral teachings in a society. This term is derived from the Greek word ethos which can mean custom, habit, character. Ethics, in this sense, is the doctrine of human behavior and its best forms. Therefore ethics define the moral values that it is essential for human beings. There are many ethical theories. Some of them: Consequentialism, deontological ethics, hedonism, nihilism. Culture is the all path of life of a society as well as all its products. This term is derived from the Latin word *colere* which can mean cultivate. Every culture has its own unique characteristics. But there are common points of culture. Of course it may be mentioned a universal culture. There is a direct relationship between ethics and culture. Moral values affect the culture and culture affects moral values. In general terms, we will discuss ethics and culture and also the relationship between them in our article.

Keywords: ethics, culture, ethical theories, cultural theories.

* Kırıkkale Üniversitesi

Ahlak

Batı düşüncesinde etik ve moral örtüşen kavramlardır. Etik, Yunancada *êthikos* sıfatıyla ifade edilir ve literal olarak karakter / huy anlamına gelen *êthosla* ilişkili olan bu sözcük, töre, sosyal örf, adet ve alışkanlık olarak çevrilen *ethos* kavramına dayanır. Cicero, êthikos sözcüğünü Latinceye *moralis* olarak çevirmiştir. *Moralis*, karakter, huy, alışkanlık anlamlarına gelen *mores* sözcüğüyle ilişkilidir. Etimolojik olarak etik ve moral kavramlarının aynı kökenlere sahip olduğu görülmektedir. Elbette *êthos* ile *ethos* aynı kavramlar değildir. Aristoteles erdem / fazilet kavramını iki bölüme ayırmıştı; entelektüel erdemler ve *êthika arête* yani genellikle çevrildiği biçimiyle *moral erdemler*. Aristoteles'e göre bu ikinci erdemleri kazanmanın yolu *êthos* kavramından geçmektedir. Hem etik hem de moral kavramı insanların karakter ve davranışlarını yöneten tarihi ve kültürel geleneklerin yerleşik bulunduğu sosyal kurallara referansla kullanılabilir (Bunnin ve Yu 2004: 229).

Moral kavramının uygulamayla ilgili, toplumsal ve yerel bir yönü bulunmaktadır. Söz konusu yapısıyla dilimizde kullanılan karakter, huy anlamındaki ahlak kavramına karşılık gelir. Etik ise ahlak üzerine düşünme eylemidir. Etik kavramını bu çerçevede ahlak felsefesi olarak dile getirmek olanaklıdır.

İnsan "insan olmaya" başladığı andan itibaren kendisi ve çevresi hakkında düşünmeye başlamıştır. Bu noktada insan, kimi sınırlılıklarla aynı zamanda zorunluluklarla kuşatılmış bulunmaktadır. Onun temel ilgisi, kendisi, çevresi ya da ve eylemsel boyutuyla hayatıdır. Çevresini kuşatan evrenine ve bunun arkasındaki daha temel etmenlere ilişkin soruşturma, fizik ve metafizik düşünceyi de doğurmuştur. Sonuçta her türlü insan ürünü düşünsel ve eylemsel boyutlu edimin sinir uçlarına kadar yayılan doğal soru ve olası yanıtların üzerinde yükseldiği üç zemin bulunmaktadır. Bunlar insan, evren ve Tanrı'dır. Doğal sorular; söz konusu üç şeyin ne olduğu, insanın bunlarla ilişkisi ve elde edilen sonuçların neliği, yapısı hakkındadır. Öyleyse bilgi, varlık ve insan eylemleriyle ilgili kimi içerikler söz konusu zeminlerin üzerinde yükselen yapının ürünleridir. Sonuçta bilgi, varlık ve değer felsefelerinin de insani ilgi sahaları olması kaçınılmazdır.

Üç yapı hakkında neyi ne kadar bilebiliriz? Bu bilgiyi elde etme olanağı var mıdır? Bu bilgi genel olarak ne anlama gelir? Fizikten kimyaya, gök biliminden okyanus bilimine, insan beyninden karınca bacağına kadar olan bilimsel alanlar, bilgi sahaları ve içerikleri bilginin elde edilmesi amacının ürünüdür. Bunlar üzerine bütüncül bir bakış ve değerlendirme isteği ise bilgi felsefesinin doğuşunu sağlar. Özne-nesne, bunların arasındaki ilişki türleri; idealizm, deneycilik, duyunculuk, maddecilik, gerçekçilik, akılcılık, algı, irade, bilgi ağları (akt), anlama ve doğası, açıklama, doğruluk, gerçeklik, hakikat gibi kavramlar bilgi felsefesinin temel ya da kuramsal içerikleridir. Evren ve Tanrı söz konusu olduğunda bir bakıma bilgi felsefesinin içeriklerini de kapsayan algılanan ya da algılanamayan her türlü varlığı, tasarımı ve oluşu yani olgu ve olayı ele alan bir ilgi alanıyla karşılaşmaktayız. İç içe geçmiş katmanların eyleme, edime dönük ve insani ilginin ilk el uğraşısı, değer felsefelerini ortaya çıkarır.

Bütün ilgi ve içinde konumlandığı alanlar ve insanların akli çabalarının ürünleri olan içerikler türlü önceliklerle çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmaların, sınıflandırmanın bakış açısına göre farklılık göstermesi söz konusu alanların ve içeriklerinin iç içe geçmiş yapısını açıkça göstermektedir. İnsan için kendisinden bağımsız bilgi, bilgidен bağımsız varlık ya da metafizik tam anlamıyla söz konusu olamaz. Bu çerçevede bilgi içeriklerinin ve insani yaratımının sonucu olan yapıların, çeşitli değerlerin birbirinden tamamen bağımsız olması düşünülemez. Söz gelimi biyolojinin sadece organik ve inorganik doğa alanıyla ilgili olduğunu söylemek için Darwinci teorinin hiçbir felsefi ve dini görüşte etkili olmadığını kabul etmek gerekir. Yine fiziğin determinist ya da kuantum teorisine dayalı yorumunun insan özgürlüğü tartışmalarına olan etkisini de göz ardı etmek gerekmektedir. Yakın zamanlarda gerçekleştirilen Cern deneylerinin pek çok nedeninden ya da sonuçlarından birinin de maddeci evren görüşüne destek amacını taşıdığı göz ardı edilemez. Daha temel olarak amaçsal ayrımlarda söz gelimi Aristoteles'in torik, pratik ve poetik sınıflandırmasında, teorik bilimlerden yoksun olanların pratik bilimlerde başarılı olması ya da tersinin doğru olması kabul edilen bir anlayış olmayacaktır.

Yukarıda dile getirilen alanlara yönelen insanın akıl gibi ayırt edici niteliğine ve buna dayalı edimine atıfla iki tutumundan da söz edebiliriz ki bunlar teorik ve pratik akıldır. Teorik akıl, çevresindeki nesnelere ve olaylar üzerine eğilen insanın bu süreçte dayandığı, bilgiyi ürettiği ve işlediği yetisidir. Pratik akıl ise yaratıcıdır, eylemsel boyutta üretimler yapar, tercihte bulunur, amaç ve sonuç üzerine yoğunlaşır. Pratik akıl özellikle eylemler üzerine kimi değerlendirmelerde bulunma hatta onları yaratma gibi konularda özgür ve geniş bir tasarım alanına sahiptir. Söz gelimi insan iyi, kötü, doğru, yanlış, gerekli, gereksiz biçiminde eylem ve olgular üzerine yargılarda bulunur. Zamanla içinde bulunduğu gruba, kültüre ve benzeri yapılara, öncelikle kendisine biçim veren bu yargılar kümesi, insan için bağlayıcı bir niteliğe de dönüşebilir. Böylece ahlak dediğimiz yapı ve bundaki kavramları ele alarak genel bir felsefeye ulaşma eylemi olan ahlak felsefesi ortaya çıkmış olur.

Genel anlamda ahlakla ilgili türlü değerlendirmeler ortaya konmuştur. Bunlara göre, ahlak, zaman ve mekâna, kişi ve topluma göre değişime uğrayabilir. Genel bir çerçevede geleneksel ahlakın modern dönemlerde geçer akçe olmadığı bilinen bir gerçekliktir. Batı toplumu dinsel ahlakı sonra Aydınlanma kaynaklı hümanist anlayışı terk etmiş, liberal kapitalist bir bakıma para merkezli modele dönmüştür. Türk toplumu yerleşik Osmanlı kültürünü ve buna bağlı ahlakı terk etmiş ve bir bakıma seküler yapıya yönelmiştir. Bu değişim içerisinde eski, yeni ve gelecek belki ideal arasında kalan insan, pratik nedenlerle var olanı tercih etmektedir.

Ahlak mükemmel bir sistem değildir kuramsal olarak ne kadar asil olsa da uygulamada bu niteliğinden epey uzaklaşabilir. Bazı dönemlerde de “olumsuz uygulamalar” kötü bir ahlak kuramından kaynaklanır. Ehven-i şer denilebilecek kötü bir uygulama kötü bir kuramdan çıkabilir. Her ne olursa olsun ahlaki yargıların temel noktası uygulamaya rehberlik etmesidir.

Kimi zaman insanlar ahlakın gerçek dünyaya uygulanabileceğinden şüphe ederler. Bir bakıma ahlak, “yalan söyleme, çalma, öldürme bv.” gibi kısa ve yalın kurallar yığıdır. Bu yapıyla oldukça karmaşık ve değişken insan hayatına uygun olması ne kadar beklenilebilir? Üstelik bu yalın yapılar kendi arasında çatışma halinde olabilir. Söz gelimi “yalan söyleme” emri başınız derde girdiğinde gerçek bir baş belası haline gelebilir. Elbette ödevci ahlakı savunan, ahlakın kurallar yelpazesi olduğunu düşünürken hiyerarşik bir yapıda girift durumlar için daha bütüncül, karmaşık kurallar üretebileceğini bunun da çelişki doğurmayacağını söyleyebilir. Amaçsalıcı da kuralların değil amaçların bulunduğunu dile getirebilir.

Ahlak her zaman bir din çerçevesinde anlaşılabilir hatta modern dönemde bütünüyle dinden bağımsız olduğu düşünülür. Teistler genel anlamda ahlakın Tanrı’dan bağımsız olamayacağını çünkü iyi denilen şeyin bir şekilde onun onayı olmaksızın anlaşılamayacağını savunurlar. Fakat Platon söz gelimi tanrıların bazı eylemleri onaylamasının nedeninin bunların doğaları gereği iyi olmasına bağlıdır.

Geleneksel olarak din doğru olanın ne olduğunu dile getirir ve akıldan cenneti kazanmak ve cehennemden kurtulmak için bunu onaylamasını ve eylemesini ister. Fakat kimi dindarlar bu düşünceyi doğru bulmazlar. Söz gelimi Kant ahlak yasasını ön plana çıkarır ve göze girme tutumunu ilkesel olarak küçültücü bir durum olarak görür. Son olarak ahlakın göreceli olduğu vurgulanır (Singer 1993: 1 vd.). Aynı zaman diliminde yaşayan iki toplum oldukça farklı ahlak anlayışlarına sahiptir. Batı’da çok evlilik aşâğılık bir uygulamayken Doğu toplumunda hoş görülür.

Yukarıda çizilen oldukça genel çerçevede yoğun bir ahlak kuramı enflasyonu ortaya çıkmıştır. Sokrates’e göre insanlar bile bile kötülük yapmazlar. Kendini bilmekten geçen bu anlayış yolu bilgi ve hikmetle döşenmiştir ki sonunda değerlere ve mutluluğa ulaştırır. Buna göre asil iyilik kendini bilmektir. Aristoteles, insana kendisinin doğasına uygun hareket etmesini ve potansiyelini gerçekleştirmesini salık verir. Bu yolla aşırılıklardan da kaçınarak mutluluk elde edilebilir. Orta Çağda mutlak olarak Tanrı düşüncesine dayalı bir ahlak görülür. Augustine de en yüksek iyi kavramını kullanır ancak buna ulaşmak için ölüm sonrası hayatı beklemek gerekmektedir. Bu nedenle ona göre ilahi olana kulak vermeliyiz. İslam kültüründe de Aristoteles’in ahlak öğretisi filozoflar tarafından şerh edilmiştir. Temelde pratik felsefenin ahlak, aile ahlakı ve şehir yönetimi ya da siyaset olarak üçe ayrılması söz konusudur. İslam düşüncesinde bi’l-fiil akılla ittisal halindeki akıl en yüksek mutluluğa (saadetu’l-kusva) ulaşabilecektir. (Aydın 1989: 10 vd.)

Rönesans ve Aydınlanmayla birlikte ahlak yaklaşımları değişikliğe uğramıştır. Akıl çağı da denilebilecek bu dönemde ilerleme, özgürlük ve klasik prangalardan kurtulma düşüncesi hâkimdir. Batı’nın zenginleşmesi, Bacon’un habercisi olduğu bilginin gücü sanki gizemli bir el tarafından tüm hatlarıyla uygulamaya konulmuştur. Machiavelli’nin dinsel önermeler yerine toplumu ve devleti önceleyen ve amaçsal görünen ahlak anlayışını, Hobbes ise haz kavramını öncelemiştir. Kant’a kadar

çeşitli anlayışlar “Aydınlanma ideali” doğrultusunda gelişse de onun etkisi derinden olmuştur. Kant için de akla uygun davranış önemli olmakla birlikte o, ödev ahlaki denilen yaklaşımla ahlaki buyruk doğrultusunda yaşama düşüncesini savunmuştur. Kant, ahlakın otonomluğunu sağlamak amacıyla Tanrı’dan ahlaka gidebilecek her yolu eleştirmiştir. *Pragmatizm* ya da *faydacılık* ise modern dönemlerin en önemli ve Batı’nın minimum kaynakla maksimum kazanç, başarı vb. hedeflerini kuramsallaştıran kuram olmuştur. Ahlak bağlamında “kırılğan” alanlara geçmeden önce temellerden, genel kuram ve yaklaşımlardan kısaca söz etmeliyiz.

Dile getirdiğimiz üç alan; evren ya da çevre, insan ve Tanrı kavramları düzleminde ahlaki temellendirmelerin tasarlanması kaçınılmazdır. Evrene ya da doğaya dayanan anlayışlar temelde ve başlangıçta görece ilkel olan dünya görüşlerine dayanmaktadır. Sümerlerin etkisiyle kaosu kozmos kılan ve düzeni devam ettiren büyük ve küçük tanrılar Yunan kültüründe adsal değişikliklerle bulunurlar. Kültürel etkilerden kurtulan felsefenin elinde logosa yönelen insanın, doğanın başlı başına bir düzeninin olduğunu ve bu düzenin arkasında türlü dayanakların bulunduğunu sezmesiyle, tanrılara kulak kabartmakla birlikte, bu evrensel aklı ve düzeni gözetmesinin de gerekliliği ağır basmaya başlamıştır. Düzenin insan hayatında doğrudan etkisi olacağına göre kimi ahlaki anlayışlarda değişikliğe yol açacaktır. Böylece insanın, evrenin bir parçası olarak mutlak akla uyum sağlaması da kaçınılmazdır. Bu uyumun ona mutluluğu kazandıracağı da aşikârdır. Bu anlayışın logosun biçim değiştirmesiyle oldukça farklı görünlere bürüneceği beklenilebilir bir şeydir. Aydınlanmayla logosun fiziksel alanda ve yalnızca maddesel bir uzamla sınırlı hale geldiğini düşünebiliriz. Modern dönemde Einstein’ın “Tanrı’nın bu evreni nasıl yarattığını bilmek istiyorum” ya da “Tanrı zar atmaz” sözlerinin bilinen Tanrı’yla sadece eşesli olması bu olguyu gösterir. İkinci temellendirmede yine logosun biçim değiştirmesiyle doğaya uygun ahlak anlayışının, insani bilimlerin ve toplumsallaşmanın farklı boyutlara taşınması sonucu doğaya uyumun yanında topluma ve onun kimi ihtiyaç, eğilim, isteklerine yönelmesi söz konusu olmuştur. İnsanı merkeze alan anlayışların eklenmesiyle ahlakın doğacı ve insancı yönleriyle mitolojiden ve teolojik anlayışlardan uzaklaştığı görülmektedir. Fakat insanı temel alan yaklaşımın en önemli ayırım noktası onun toplumsallığının yanında özne merkezli de olmasıdır. Böylece insan kendi ahlak yasasını yine kendisi yaratabilecektir ya da Kantçı anlamda evrensel ahlak yasasını keşfedecektir.

Üçüncü temel, teolojiye dayanır ve tarih boyunca söz konusu edildiği gibi farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Bu temel, Tanrı, evren ve insan ilişkilerini oldukça açık ve kesin hatlarla tasarlayan tektanrıci dinlerde daha belirgindir. En yüksek iyi, doğru eylem, mutluluk vb. kavramlara dair sorgulamalar ve yaşam tarzlarına dair kurgular salt insan aklından ve cansız doğadan hareketle yapılamaz. Tanrı mutlak bilgisi ve sonsuz sevgisiyle ya da rahmetiyle insana yol gösterecektir. Dolayısıyla onun olumlu emirleri ve çizdiği yaşam tasarımı mutlak bir ahlak anlayışının en sağlam kaynağı olacaktır.

Bu bağlamda olması gereken şey, iyi-kötü eylem vb. olgular üzerinde duran *yasa koyucu* (nomotetik) ahlaktan söz edebiliriz. Bu da temelde üçe ayrılır: *amaçsalcı*, *deontik / ödev ve değerler* mantığı. *Amaçsalcılık*, olasılıkçı bir değer öğretisidir. Sonuçların görünümü ahlaki değeri de belirler. *Faydacılık* önde gelen amaçsalcı öğretilerdendir. Eylem en fazla kişinin mutluluğuna ve en az sayıda kişinin mutsuzluğuna yol açıyorsa ahlakidir. Bentham ve Mill önde gelen faydacılardır. *Hazcılık* en yüksek zevke ulaşmayı amaçlarken *bencillik* (egoizm) ise bireyin kendini öncelemesine dayalı ahlaki eylemi hedefler. *Asketizm* bencilliğin karşısındadır ve bireysel zevklerden uzaklaşmayı salık verir. Özellikle bu, dinsel bağlamda düşünülürse zahidane hayatı ve öte dünyayı amaçlayan bir ahlaktır. *Dünyevi asketizm* kavramı da aynı amaçları kabullenmekle birlikte değerlerin yeryüzünde yayılması için güç ve maddi olanakları kullanmayı ihmal etmez (Swedberg 2005: 9). *Özgeci* ahlak ise en iyi Comte'un “başkası için yaşa” ilkesiyle anlatılan ahlaki öğretilerdir.

Amaçsalcılığın diğer temel öğretisi *ödev ahlakı* anlayışıdır. Yükümlülük ya da görev kavramlarını referans alan yaklaşımın en bilinen türü, *ilahi buyruk* kuramıdır. Tanrısal buyruklar ahlakın içeriğini belirlemektedir. Diğer bir tür Locke'un da savunduğu *doğal haklar* öğretisi, doğa karşısında bireylerin eşit olduğunu ve bu nedenle her türlü ahlak içeriğinin bunu gözetmesi gerektiğini savunur. Bu haklar ister Tanrı ister doğa tarafından verilmiş olsun bireylerden geri alınamaz. Diğer bir tür Kant'ın *kategorik imperatif* dediği ödev ahlakına karşılık gelir ve buna göre insanın genel geçer bir maksim yani ilkeye göre hareket etmesi gerektiği savunulur. Diğer bir tür *uzlaşma* dayalı ahlak öğretisidir. En bilindik kavramla toplumsal sözleşme bu anlayıştan kaynaklanır. Üçüncü yasa koyucu öğretisi ise *değerler* ahlakını içerir. *Mutluluk* temelli anlayış Plato ve Aristoteles'ten beri temel yaklaşımlardan olmuştur. Doğru eylem mutluluğa götürür. Doğru eylem ise bir takım erdemlere dayanır ve insanın görevi bunları tespit etmektir. *Kişi temelli yaklaşım* ise diğer önemli bir değerler öğretisi olarak herkesin paylaştığı kabullere ya da ortak sağduyuya dayanmaktadır (Graham 2004).

Yukarıda oldukça genel hatlarla serimlediğimiz yapılar ahlak hakkında büyük bir literatürü doğurmuştur. Bunları incelemek, tüm felsefe tarihini ve modern dönem sosyal bilimlerini neredeyse bütün yönleriyle ortaya koymayı gerektirir. Şimdi biz içinde bulunduğumuz ahlaki ortama ilişkin yaklaşımlarımızı dile getirerek neredeyse bütün yapıları türlü noktalarda referanslarda bulunacağız.

Öncelikle varlık, insan ve Tanrı nedir? Bu kavramlara yönelik sorunun yanıtı ahlaki doğrudan ilgilendirmektedir. Tek Tanrılı dinlere baktığımızda yanıt oldukça yalındır: Varlık ve insan Tanrı'nın belirli “nedenlerle” “yarattığı” şeylerdir. Tanrı ise tektir, mutlak olanın kendisidir. Bu durumda ahlakın ne olduğu yukarıda dile getirildiği gibi açıklık kazanmakta gecikmez: Bu, ilahi buyruk, ödev ya da amaçsalcı ahlak yaklaşımları çerçevesinde Tanrı merkezli yapıdır. Bakara suresinin 20. ayetinde ilahi buyruktan çıkan (ve aslında herkes için geçerli olan) kişilerin yalnızca Allah'ın ver-

diği bir ışık sayesinde yollarına devam ettikleri belirtilir. Bu ayetin içerdiği pek çok anlamın yanı sıra her türlü gerçek ve yanılgıdan uzak bilginin ve eylemin Allah'ın ih-saniyla olduğu haberi, temel durumu yalın bir şekilde özetlemektedir. Yine Allah'ın Âdem'e isimleri öğrettiği aynı surenin 31. ayetinde haber verilmiştir. Mülk suresinin ikinci ayetinde Allah'ın, insanı sınavıya hangi insanın iyi işler yapacağını görmek için hayatı ve ölümü yarattığı ifade edilir. Bakara suresinin 155. ayetinde ise insanların çeşitli yollarla sınanacağı ifade edilir. Görüleceği üzere Allah, insana yeterli donanı-mı verdiğini, hayatı ve bilgiyi yarattığını, kendisinden de olumlu eylemler yani itaat beklediğini ifade etmektedir.

Ahlakın tam anlamıyla gerçekleşmesi, kurgusunun da sağlam temellere da-yanmasıyla ilgilidir. İdeal olanla gerçek olan farkı açıldıkça insanın ahlak alanından uzaklaşması kaçınılmaz bir durumdur. Şimdi ahlakın temel itici gücü özgürlüktür. İradî eylemin sonuçları özgürlüğü gerekli kılmaktadır. Temel soru şudur: yaratılan varlık var olmadan önce yaratılmayı tercih edebilir miydi? Elbette bu olası tartış-malardan radikal biçimde daha kışkırtıcı bir soruna değinir. En azından söz gelimi Hume'un iradî eylemin aslında sahte bir özgürlük ortamında gerçekleştiğini dile ge-tirerek ortaya koyduğu eleştirisinden daha zor bir alana değinmektedir. Bu durumda Sartre'ın "varoluş özden önce gelir" söyleminin değeri olabilir mi? Heidegger gibi dü-şünenler için bu soru bile olumsuz karşılanacaktır. Diğer bir soru: İnsan bir yaratım olarak mülk müdür yoksa bedeninin ve hayatının sahibi midir? Eğer mülkse efendi köle ilişkisi doğar mı ve eğer böyle olursa kölenin efendi karşısında sergileyeceği ey-lemler nasıl bir ahlakı doğurur? Köle iradesiz olduğuna göre sorumsuz değil midir? Yine Tanrı iyi ve kötü ya da güzel ve çirkin (husn-kubuh) kavramlarını belirleyebilir mi ve eğer bunu yaparsa neye göre belirler? Tanrıdan ayrı iyi, kötü, doğru ve yanlış kavramları var mıdır? Varsa insan akli bunları bulabilir mi? Bulamazsa ve Tanrı bildi-recekse akıl eksik midir? Tanrı genel anlamda ahlak belirleyebilir mi? Eğer belirlerse içerik, süreli midir yoksa sonsuza kadar geçerli midir? Eğer sonsuza kadar geçerliyse, zamansal değişim sonucu insan ileride bu içeriklerle çatıştığında durum ne olacaktır? Eğer buyruklar ve genel olarak ahlaki içerik değişiyorsa ancak bunu sadece Tanrı veya elçisi yapabiliyorsa sorun nasıl çözülecektir? Son vahiy üzerinden neredeyse bin beş yüz yıl geçmiş durumdadır. Vahiy özellikle hayatın önemli değişimlere uğramadı-ğı neredeyse durağan olduğu zamanlarda sıklıkla inerken onun, hayatın geçmişe göre "ışık" hızında değiştiği günümüzde asla inmeyecek olması çatışma noktalarını nasıl etkileyecektir? Vahye dayalı ahlak içeriği ne kadar özgündür? Hukuki içerik ya da istenilen eylemler ortak bir yaşam havzasını yansıtarken değişime yönelik soru daha fazla önem kazanmaktadır.

Daha temel metafiziksel kelami sorular da vardır. Yukarıda kısmen ifade etti-ğimiz bağlamda Tanrı mutlak bir varlık mıdır ve eğer mutlaksa insanın eyleme gücü var mıdır ve gelecek belirlenmiş midir? Söz gelimi Tanrı bilgisi sınırlanabilir mi? Sı-nırlanamazsa ve mutlaksa belirlenmemiş gelecek hakkında konuşma olanağı olabilir mi? İnsanın eylemlerine sahne olan bu evren ve eyleminin karşılığını bulacağı orta-

mın ontik ayrılığı ceza ve mükâfat olgusunu nasıl etkiler? Söz gelimi cennete gitmeyi hak eden bir kişi ile cehenneme gitmeyi hak eden bir kişinin alacakları karşılık ve oranları, eylemlerini mekansal / zamansal açıdan büyük ölçüde aşmaktadır. Bu dünya hayatının insan açısından konumuz çerçevesinde bir anlamı da ahlaki eylemleri gerçekleştirmesine olanak vermesidir. Tarih bize insanoğlunun genel anlamda pek de ahlaklı olduğunu söylememektedir. Tanrı'nın vahiyle tarihe sürekli müdahale etmesinin bu durumda nedeni nedir? Temel sorulardan biri vahye dayalı ahlaki içerik evrensel midir? Yukarıdaki sorudan farklı olarak söz gelimi İbrani toplumu ile ihtida dönemindeki Avrupa toplumu aynı yaşam tarzına mı sahiptir? Daha da önemlisi bu düzlemde bin beş yüz yıl önceki Arap toplumuyla günümüzdeki söz gelimi bir Japon milleti bir midir? Vahiyle aynı şekilde mi muhataptırlar? Ayrı ontolojik statüde olan iki varlık nasıl bir etkileşim halindedirler? Dolayısıyla gerek bu varlıklar gerek söz konusu edilen araçların iletişimi olanaklı mıdır? Olanaklıysa varlık alanları da ortak olur mu? Böyleyse varlıksal ayırım ortadan kalkar mı? Dinin kurumsallaşması dinin yeniden bir din olarak ortaya çıkmasına neden olur mu? Bu kurumsallaşmanın Tanrı'nın onayını alması söz konusu değilse ahlaki eylemlerin ve insanın din kaynaklı dünya görüşünün Tanrı ve saf din açısından durumu ne olacaktır? Daha büyük bir sorun, Tanrı ve insan ilişkisinin epistemik anlamda insanın bilgi aktarlarının doğası nedeniyle asla değişmeyecek olmasıdır. Ahlaki eylemlerinin sonuçlarını görece kısacası ektiğini biçecek olan insan, sonuçlardan, mekândan hatta kendi varlığı hakkında tam bir kesinliği içerecek bilgisel ya da duyumsal yapıdan yoksun bulunmaktadır. Bu durumda ahlaki içeriğin ve epistemik gerçekliğin ruhsal boyutta yansımaları ve bunların dış bir güç tarafından değerlendirilmesi hangi türden bir eylemin ve edimin sonuçları olacaktır? Daha basit bir anlatımla sözde epistemik gerçekliğin içeriği ve ilahi bir belirleme düzleminde konumlanan ahlaki içerik, insanın doğası gereği muğlâk kaldığı sürece, ne kadar ciddiye alınabilir?

Sorular daha da arttırılabilir. Elbette entelektüel açıdan söz konusu edilen sorulara yanıtlar verilecektir. Fakat bu yanıtların doğurduğu yeni sorular yanıtlanmış soruları daha da zor bir hale sokacaktır. Düşünce tarihi temel felsefi ve ilahiyata ait disiplinleriyle bunu bize açıkça gösteriyor.

Kültür

Kültür, Latince ekip biçmek, işlemek, düzenlemek, eğitmek gibi anlamlara gelen *colere* sözcüğüne dayanmaktadır. Başlangıçta tekil kültürden bahsedilirken Aydınlanmayla birlikte belli niteliklere sahip bireye entelektüel denilmiş, kültür çoğul anlamda da kullanılmaya başlanmıştır. Böylece kültür başta bir milletin olmak üzere farklı boyutlardaki toplulukların değer ifade edebilecek her türlü insani yaratımı ve üretimini tanımlamak için kullanılmıştır (Braudel 1996: 27 vd.). Kültür, genellikle medeniyet, uygarlık ya da irfan gibi kavramlarla birlikte kullanılmıştır. Kültüre hars denilerek medeniyetle olan farkı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Modern anlamda etkili ilk tanım Edward Taylor'dan gelmiştir. Ona göre kültür, bir toplumun üyesi olarak insanın ortaya koyduğu, bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, adet, yetenek ve alışkanlıkların oluşturduğu yapı, karmaşık (kompleks) bütündür (Kroeber 1987: 80). Bir açıdan doğal bir yapı olarak kültür, felsefenin olduğu kadar bilimin de ilgi alanına girer ve bu nedenle bilimsel araştırmanın konusudur. Tylor'ın tanımını dışsal ve içsel boyutuyla genişletme çabaları bulunmaktadır. Dışsal bir açıdan antropologlar hem yapay ürünlere hem de davranışlara odaklanmaktadır. Herskovits'in belirttiğine göre, kültür çevrenin insan ürünü bir parçasıdır. Meade ise kültürü, toplumsal ya da daha alt grupların öğrenilmiş davranışlarının genel bir paylaşımı olarak tanımlar. Malinowski her iki tanımı birleştirir. Ona göre kültür, adet, gelenek ve göreneklerden oluşan sistemle, insan yaratımlarının bileşiminden oluşan mükemmel biçimde düzenlenmiş birliktir. Dışsal tanımlamalardan biri de semiotik (götergesel/işaretsel) ilgilerden gelir. Örneğin Geertz'e göre kültür sembollerde vücut bulmuş anlamların tarihsel olarak aktarılan kalıp ve örnekleridir. Geertz'in yorumu kendi tabiriyle *yoğun bir betimi* içermektedir. Bu çerçevede toplumda ortaya çıkan anlam yüklemeye elverişli olayların davranışsal uygulamalara dönük taraflarının yeterli ölçüde açıklanması yoğun bir betimle olanaklıdır. Salt görüntüyü açıklama *zayıf bir betimdir* fakat bunları ortaya çıkaran evreni de dikkate alarak anlamaya yönelik betim yoğun ve derin bir açıklama olacaktır. Ona göre toplum, semiotik unsurlarla kültürü yaratmıştır. Bu işaretler anlamın taşıyıcılarıdır. Kültürümüzdeki *şiar* anlayışının farklı bir anlatımı da diyebiliriz buna. Geertz'in yoğun betimi, Ryle'in zihnin davranışsal eğilimlerini vb. kavramları açıkladığı çalışmalardan alınmadır. Daha çok psikoloji kaynaklı yaklaşımları hatırlatan kavram, kültürel materyalizmde de ifadesini bulmaktadır. Kültürel materyaliste göre yoğun betim, açıklamaya zarar vermektedir zira sosyal uygulamaları belirleyen koşullar bunları uygulayanlarca büyük oranda bilinemez. Harris'e göre bu etkenler temelde çevresel şartlar, teknoloji vb. maddesel değişkenlerdir. Kültürel değişim, öznelardan bağımsız olarak bu faktörlerce anlaşılabilir. Harris, bu yaklaşıma etik, bunun tersi olan kültürü kendi içinden ve özneye bağlı olarak anlaşılabilceğini savunan görüşe *emik* denildiğini ifade eder. Semiotikçi ve materyalist yaklaşımlar, insan merkezli yaklaşım ve bilimsel (doğa bilimleri) yaklaşımlar arasındaki derin farklılığın doğurduğu ayrışmalarda kendini açıkça belli eder.

Diğer bir konu sosyal aktarım çerçevesinde kültürel aktarımdır. Kültürün zamanla değiştiği açık bir gerçekliktir. Kimi araştırmacılar değişimleri pek çok açıdan biyolojik evrime benzetilebilecek kültürel evrim kavramıyla betimlemeyi yeğlemişlerdir. Bu düzlemde kullanılan *memes* (herhangi bir davranışın bir kültür içinde bireyler arasında yaygınlaşması) kavramı söz gelimi Dawkins'e göre gen kavramını yansıtmaktadır. Kültürel aktarımın taklit yoluyla olduğunu savunanlar da bulunmaktadır. Onlara göre geleneksel öğrenme mekanizmaları söz gelimi grup içinde öğrenim, deneme yanılma ya da koşulların zorlaması altındaki öğrenme sosyal ya da kültürel değişimi açıklamakta yetersizdir. Toplumsal modeller çeşitli nedenlerle belli koşullar yüzünden taklit edilir ve sonunda kültürel yapı ortaya çıkar. Yine bu tür yaklaşım altında

yatkınlıklara / ön yargılara dayalı açıklama türü ortaya konulmuştur. Kopyalanacak olan davranışın özneler açısından içerik ve bağlamsal açıdan *çekici* olması gerekmektedir. *Bio-kültürel* etkileşime dayalı açıklama ise doğadan çok özneye yönelir ve bu görüşü savunan antropologlara göre insan davranışları büyük oranda esnekliğe sahiptir. Onu, dile getirilen dar kalıplarda incelemek kültürel yapı ve aktarımı anlamada eksikliklere yol açmaktadır.

Diğer tartışma noktası kültürel farklılıkların nedenlerine yöneliktir. Bunlardan ilki dildir. Nitekim Quine'a göre bir kimse farklı bir dildeki tümceyi kendi diline çeviremez çünkü anlamdaş bir tümceyi bulması söz konusu değildir. Yapılması gereken şey bir bütün olarak paragrafı, bölümü ya da kitabı çevirmektir. Bunun temel nedeni bir sözcüğün anlamının ait olduğu dildeki rolüne dayanmasıdır. Kültürler arası aktarım ise genel hatlarıyla söz konusu olabilir. Yukarıdaki çerçevede Sapir-Whorf hipotezi gibi dilsel farklılıklarla algı ve düşünce farklılığını açıklama çabalarının yanında sosyal değerlerin yoğun etkisi altında olan anlamının (idrak) farklılığı da ele alınmıştır. Bu anlamda *bireyci kültür* ve *toplulukçu* (collectivists) kültür ayrımı kültürün çeşitli boyutlarını açıklamak için konulmuş bir yaklaşımdır. Bireyci, bireysel başarıyı ve amacı ön planda tutar, özgürlüktür, diğerlerine bağlanmayı değersiz görür. Toplulukçu ise bir grubun üyesi olmayı ve grubun değerlerini öncelikle onun amaçlarını göz önünde bulundurur. Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da yaşayanlar çoğunlukla bireysel ahlaka sahiptir. Doğu Asya, Orta Doğu, Akdenizliler ve Güney Amerika ise genellikle toplulukçudur (Jesse 2011).

Kültür felsefesi çerçevesinde kültürü betimlemek adına *geriye bakışlı*, *çembersel/döngüsel* yaklaşım ve *çizgisel* anlayış ortaya konulmuştur. Sistemik kültür felsefesinden söz ettiğimizde yukarıda da kısmen değindiğimiz gibi içten ve dıştan belirleme çabalarına şahit oluruz. Kültür kuramlarında ise Hegel'in kültür idealizminde, Rickert'in evrensel kültür değerleri düşüncesinde, Comte'un kültür pozitizminde ve Marks'ın kültür kuramında rastladığımız *bütüncül* (holistik) düşünceden söz edebiliriz. İkinci olarak felsefi ya da kültür antropolojisi gelmektedir. Bu düşünceye göre insan merkezli bir bakışın ortaya konması gerekmektedir. Rothacker'a göre kültürler üstü bir insan bilimi olamaz çünkü bu alanda var olan her şey göreceli ve tarihsel bir yapıdadır. Doğa bilimlerinin yöntemleri bu noktada hiçbir işe yaramayacaktır. Buradan hermenötik yaklaşıma geçilebilir. Dilthey, Cassirer, Heidegger ve Gadamer gibi filozofların çabalarıyla ortaya çıkan anlayışa göre, tarih ve kültürü bilmenin yolu onu anlamadan geçmektedir. Doğa bile insani bir perspektiften bakılarak anlaşılabilir. Hatta bilimsel yasaların yorumlanması öznelerden bütünüyle bağımsız değildir. Bu düzlemde doğa bilimlerinde kullanılan yönteminin genel olarak tüm alanların da yöntemi olması gerektiğini savunan anlayışlarla büyük bir hesaplaşmaya giren hermenötikçi yaklaşıma göre zamana ve mekâna sıkışmış insan, ancak kendi penceresinden gördüğü kadarıyla tarihi ya da diğer kültürleri anlayabilir (Birand 1998: 43 vd.; Özlem 2002: 125 vd.).

Kültür ve Ahlak ilişkisi

Buraya kadar söz konusu ilişkiden dolayı da olsa bahsedilmişti. Doğrudan birkaç örnek vermek gerekirse, kültür ve ahlak ilişkisinin en açık anlatımlarından biri, Max Weber'in, Protestan ahlakını kapitalizme giden yolda itici etmenlerin başında saymasıdır. Aynı coğrafyada Katolikler daha çok sosyal bilimlere yönelirken Protestanlar iktisadi alana yönelmişlerdir. Eğitim tercihlerinin bile değiştiği noktada Protestanların kalabalık olduğu bölgelerde iktisadi hayatın değişimi daha hızlı bir dönüşüme uğramıştır. Protestan anlayışta asketik hayat yaygın anlamda kabul görmemektedir. Fakat dindarlığın farklı bir yönü ticari hayat için vazgeçilmez olan şeyi de sağlamıştır ki bu da ahlaktır. Kaliteli üretim, iyi tüketici, borcunu ödeyen alıcı ve satıcı bu yapının en başından beri vazgeçilmez unsurlarıdır. Kazanmak sadece bayağı bir iş değil aynı zamanda bir ahlak yani ethosa bağlı bir sonuç olarak anlaşılmaktadır. Böylece hayatın amacı, yaptığı işte ustalaşmış meslek erbabının çalışma ve üretimi belli bir etosa göre yapmasıdır. (Weber 1999).

Adorno'ya göre ise Aydınlanmanın ortaya koyduğu ahlaki idealin aksine insan, kapitalist kültürün elinde tüketen nesnelere haline döndürülmüş, bilindik süreçlerden ya da doğallıktan uzak biçimde yapay bir kültür, onun kavramsallaştırmasıyla, *kültür endüstrisi* doğrultusunda üretilmiştir. Kültürün ticari karakteri kültür ve pratik hayatın arasındaki farkı da yok etmiştir. Her türlü sanat yapıtısı ve insan bir metaya dönüşmüş ve bu bağlamda bir değeri varsa her şey iyi ve güzeldir anlayışı egemen olmuştur (Adorno 2001: 61).

Hızla değişen dünyada klasik ahlak öğretilerinin yerle bir olduğunu gözlemlemekteyiz. Küreselleşme yerelleşmeyi tetiklemeyle birlikte yeni tür ilişkiler ağını ve içeriğini de dayatmaktadır (James, 2004). Yeni kültürün silahı medya, zenginliği yaratıcı güç, mutluluk kaynağı tüketim ve iletişimdir. Maddenin ağır bastığı bu ortamda klasik dini yapılar ya da mistik öğretiler kaçamak türünden geçici ve rahatlatıcı yaşantılardır. Düzen karşıtlığı eski ya da alternatif ahlakların savunusu gibi görünse de bunların tümü neredeyse yeni kültürün en önemli dayanaklarındandır. Yenilmesi kolay rakipler yeni kültürün konumunu da sağlamlaştırmaktadır. Fukuyama'nın anlatımıyla mutluluğa götüren her yol liberal kapitalist ahlakta amacına ulaşacaktır (Fukuyama 1999). Bu nedenle insanlık tarihi böyle bir kültür çizgisinde devam edecektir. Eklektik yapısıyla özgürlük, demokrasi, eşitlik, sınıfsız toplum vb. tarihte çeşitli kuramlarda savunulmuş neredeyse her türlü ahlaki ve kültürel unsuru bünyesinde barındıran bu yapının zaferi ilan edilmiştir.

Son Sözler

Kültür tekilleşme ve tümelleşme çabasının ürünüdür. Ahlak da bu çabanın önemli bir bileşenidir. Fakat bize göre temelde ahlak kültürü doğurmaktadır. Eyleyen insanın edimleri temelde kimi değerlere dayanmak zorundadır. Bu değerlere göre kültür oluşmakta daha sonra kültüre göre de değerler biçim değiştirmektedir. Bu anlamda ahlak ve kültürün yapılanmasına ilişkin temel etmenler ya da plan insan öznesinin başlangıçtan beri *varlığında* bulunmaktadır.

İnsani ürünlerin, insanın yapısı gereği, doğal bilimlerin yöntemleriyle incelenemeyeceğine yönelik söylemin haklılık payı bulunmaktadır. Her ne kadar bu söylemin arkasında günümüzde doğa bilimlerine yönelik duyulan kimi şüpheler ve aslında bu bilimlerin on dokuzuncu yüzyıldaki kadar heyecan vermemesi yatsa da durum değişmeyecektir. Tin ya da manevi/ruhi bilimlerin yöntemlerinin yeterince eleştirisi yapılmıştır fakat bize göre hermenötik, içerdiği ilke ve yöntemlerle insani olanın, dile getirilen boyutta, anlaşılabilirliğine yönelik savında fazlaca iyimser görünmektedir. Tekillerden kurulu sonsuz bir insan evreninde tin bilimlerinin ne kadar başarılı olacağı sorgulanabilir. Anlamanın kimi olgu, olay ve modellere indirgenmesi sonucunda hermenötik, genelleştirici yapının pek de yerinde olmayan bir kullanımından ibaret kalmaktadır. Elbette bu durum, insan söz konusu olduğunda, onun doğa bilimlerine olan üstünlüğünü ortadan kaldırmamaktadır.

Kültür ve ahlaki anlamaya dönük her kuram konunun belli bir tarafını öne çıkarma ya da bunları birleştirme amacını gütmektedir. İnsan düşüncesi kavramlar, tümevarım, tümdengelim ve analogi gibi akli yöntem ve içeriklerle çalışır. İnsan, evreni de aşağı yukarı kendi penceresinden görür. Bu noktada sonsuz değişkenlerin yer aldığı bir evren söz konusu olunca akli yöntemlerin ve ürünlerin kalıplarına sığdırılmaya çalışılan anlam ve içerikleri insan eliyle yeniden üretilmektedir. Böylece iç içe geçmiş üç yapı ortaya çıkmıştır. Bunların ilki doğal olan; ikincisi yarı doğal yarı insan ürünü olan, üçüncüsü de bütünüyle insan yaratımı olan yapıdır. Doğal olan yapı evrenin içinde var olan insanın konumu ve yapısından kaynaklanan içeriklerdir. Bu sıklıkla antropologların, biyologların ve psikologların dile getirdikleri, insanın doğal kökenlerine kadar götürüldüğü bir yapıdır. Bu, ruhu/özneyi biçimlendiren bir yapı olarak doğal çevrenin yoruma ihtiyaç gerektirmeyen ürünüdür. İkinci yapıda eyleyen ve edimlerinin sonucuna göre, çevresine şekil veren, doğaya karşı koyan bir insan ve onun ürünleri bulunur. Bu yapıda insan her türlü kültürel oluşuma ve bireysel konumuna son şeklini vermeye çalışır. Zaman geçtikçe kendi yaratımları ona egemen olur böylece mitolojik tanrı Marduk gibi kendi kendini yeniden farklı bir yapıda doğurmuş olur. Üçüncü yapıda ise varlığı ve ürünleri bütünüyle eğip büken ve yarattığı kalıplarda bunları eriten bir insanı görmekteyiz. Hegel'in dile getirdiği gibi Minevra'nın baykuşu ancak gün batarken uçmaya başlar. Fakat yukarıda ifade ettiğimiz üzere o, aslında gün içinde olup biten her şeyi tam olarak göremez.

İndirgemeci yaklaşımları bir kenara bırakırsak bireylerin sahip oldukları evrensel dürtüleri görebiliriz. Söz gelimi korkular insanı yönlendiren en önemli unsurdur. Ölüm, açlık, ait olma vb. olgular insanı yönlendirmektedir. Bu durumda tarih aslında aşkın bir benin açılımına değil içkin bir doğanın gelişimine şahitlik eder. En genel anlamda ve doğadan ayrıışan bir varlık bağlamında bu şahadet, korkuların, isteklerin ve benzeri doğal yapıların zevk ve estetikle harmanlanmış bir yapısı hakkındadır. Jungcu anlamda kolektif bilinç dışının değil saf haliyle, oluşan bir varlık olarak insanın irade sahibi, uzam ve zamanda genel anlamda özgürce eyleyen yapısıyla karşı karşıyayız. Hayatını ve bunun içeriklerini hatta kaderini büyük oranda elinde tutan bir insan söz konusudur. İnsanı ve ürünlerini belli kalıplara sokmak isteyen her girişim aslında sanal bir yaratıcılığa da soyunmuş bulunmaktadır. Özne ve ürünlerine yönelik yine onun eliyle gerçekleştirilmiş her anlamlandırma çabası bu eleştiriden nasibini alacaktır. Öyleyse göreceliğin aşılması, ben olarak insanın ve ürünlerinin, anlamın içinde anlam kaynağı olması ne kadar olanaklıdır? İnsan için görecelikten kurtulmasını sağlayacak iki kapı bulunmaktadır. Bunlardan birisi ölüme diğeri de metafiziksel düşünceye açılmaktadır. Söz gelimi metafiziksel unsurlardan olan Tanrı düşüncesi, bir bakıma doğadan ayrıışan insanın kendisine yabancılaşmasını durdurup, kendisini keşfetmesini ve daha önemlisi bu düzlemde onun epistemik ürünlerini garantiye almasını sağlayabilir mi? Bu uzun tartışma ayrı bir makaleyi hak etmektedir.

Kaynakça

- Adorno Theodor W., (2001), "The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture", Edt. J. M. Berstein, Routledge, London and New york.
- Aydın Mehmet, (1989), "Ahlak", TDV İslam Ansiklopedisi, C.2. İstanbul.
- Birand Kamıran, (1998), "Manevi ilimler Metodu Olarak Anlama", Kamıran Birand Külliyyatı içinde, Akçağ Yay. Ankara.
- Braudel Fernand, (1996), *Uygurlukların Grameri*, Çev. M. Ali Kılıçbay, İmge Yay., Ankara.
- Bunnin Nicholas - Yu Jiyuan, (2004), "Ethics", The Blackwell Dictionary of Western Philosophy, Blackwell Publishing, Amerika, Oxford ve Avustralya.
- Fukuyama Francis, (1999), *Tarihin Sonu ve Son insan*, Çev. Zülfü Dicleli, Gün Yayınları, İstanbul.
- Graham Gordon, (2004), *Eight Theories of Ethics*, Routledge, London and New York.
- James Paul, (2004), "The Matrix Of Global Enchantment", (Rethinking Globalism İçinde, Edt: M. B. Steger, Rowman & Littlefield Publishers, inc Lanham Boulder New York, Toronto, Oxford.
- Jesse Prinz, (2011), "Culture and Cognitive Science", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/win2011/entries/culture-cogsci/>>.)
- Kroeber Alfred L., (1987) "The Nature of Culture", Perspectives in Cultural Anthropology, Edit: Herbert Applebaum, State University of New York Press, New York.
- Özlem Doğan, (2002), *Felsefe Yazıları*, İnkılap, İstanbul.
- Singer Peter, (1993), *Practical Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Swedberg Richard, (2005), *The Max Weber Dictionary*, Stanford University Press, Stanford.
- Weber Max, (1999), *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, Çev. Zeynep Gürata, Ayraç Yayınevi, Ankara.

İŞ-AİLE ÇATIŞMASINI YÖNETME ÖZ-YETERLİĞİ ÖLÇEĞİ: TÜRK ÖRNEKLEMİ İÇİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ*

Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN-KARÇKAY**,
Yrd. Doç. Dr. Orkide BAKALIM*** & Araş. Gör. Canan YÖRÜK****

Öz

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ) bireylerin iş ve aile rolleri arasındaki çatışmayı yönetme becerilerine yönelik inançlarını ölçmek için Cinamon (2003) tarafından İsrail'de geliştirilmiştir. Ölçek, Hennessy & Lent (2008) tarafından İngilizce'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, İAÇ-ÖÖ'nin güvenilirliğini ve faktör yapısını incelemektir. Araştırmanın örneklemini Uşak İl'inde kamu ve özel sektörde çalışan 224 kadın oluşturmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için, Cinamon (2003) ve Hennessy & Lent (2008)'in modelleri doğrulayıcı faktör analizinde model karşılaştırması yapılarak karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları, Türk örneklemini için en uygun modelin Hennessy & Lent (2008)'in olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's alfa (α) ve bileşik güvenilirlik (CRC) katsayıları hesaplanarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: iş-aile çatışması, iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği, model karşılaştırma.

The Self-efficacy for Work–Family Conflict Management Scale (SE-WFC): Examination of psychometric properties for The Turkish Sample

Abstract

The Self-efficacy for Work–Family Conflict Management Scale (SE-WFC) was developed by Cinamon (2003) in Israel to determine the ability of individuals to manage conflict between work and family roles. Hennessy & Lent (2008) was adapted the scale into English language. The present study examined the reliability and the factor structure of SE-WFC. The sample of research was consisted of 224 women working in the public and private sectors. To examine the factor structure of the SE-WFC the model of Cinamon (2003) and the model of Hennessy & Lent (2008) were compared using the confirmatory factor analysis of two competing models. The result of the analysis indicated that the model of Hennessy & Lent (2008) was the most appropriate model for Turkish sample. Reliability of the scale was evaluated with Cronbach's alpha internal consistency (α), and composite reliability coefficients (CRC).

Keywords: work-family conflict, self-efficacy for work–family conflict, competing model.

* Çalışma, XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Uşak Üniversitesi

*** Uşak Üniversitesi

**** Uşak Üniversitesi

Giriş

Iş-aile çatışması, kariyer gelişiminde anahtar kavramlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Özellikle kadın kariyerinde iş-aile çatışması, kadınların psikolojik iyi oluş ve iş-yaşam dengesi bağlamında belirleyici bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda kariyer danışmanlığı alanında çalışan danışmanların ve araştırmacıların, bireylerin bu çatışmayla baş etme yeterliliklerini tanımlama, anlama ve ilişkili değişkenlerle çalışmalar yapabilmeleri için ölçme araçlarının varlığı bir ihtiyaç olarak tanımlanabilir. .

Günümüz modern toplumunda bireyler birden fazla alanda faaliyet göstermektedir. Aile ve iş, kişilerin gündelik yaşamlarını sürdürebilmek için en fazla zaman ayırdıkları ve enerjilerinin büyük bölümünü kullandıkları temel faaliyet alanlarıdır (Kossek & Ozeki, 1998). Aile, üyelerinin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı sosyalleşme sürecinin temelinde yer alan birincil faaliyet alanıyken iş, aile üyelerinin ekonomik ihtiyaçlarını ve mesleki doyumlarını karşılayan yaşamsal açıdan bir diğer önemli alanı temsil etmektedir. Aile ve iş alanlarındaki rollerin cinsiyet temelli dağılımı geçmişten günümüze değişim göstermiştir.

Tarihsel süreçte kadın ve erkek, toplumsal cinsiyet rolleri bakımından aile içerisinde farklı görev ve sorumluluklara sahiptir. Geleneksel toplum yapısında kadına ev içi işler, eş ve çocukların bakımıyla ilgili görevler; erkeğe ise ailenin maddi gereksinimlerinin karşılanması için ev dışında çalışarak gelir sağlama görevi atfedilmekteydi (Moya, Expósito & Ruiz, 2000; Barnett & Hyde, 2001; Powell & Greenhaus, 2010). Son elli yılda tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmesi, kentleşmenin ve küreselleşmenin artması, bilimsel ve teknolojik alanda büyük ölçekli gelişmelerin yaşanması ile hem kadın hem de erkeğin benzer eğitim ve kariyer olanaklarına sahip olması kadının erkekle birlikte iş yaşamı içerisinde aktif bir şekilde yer almasını beraberinde getirmiştir (Arslan, 2012; Eyüboğlu, Özar ve Tanrıöver, 2000).

Modern toplum yapısında kadının rollerinin ve iş hayatındaki sorumluluklarının artmasına karşın ev işlerinin genellikle kadınlar tarafından yapıldığı (TÜİK, 2006) ve erkeğin ev yaşamındaki sorumluluklarında önemli bir değişim olmadığı görülmektedir (İmamoğlu, 1991). Dolayısıyla kadının erkekle beraber iş yaşamının içerisinde rol aldığı günümüz toplumunda ev işleri, eş ve çocukların bakımı halen birincil olarak kadının rol tanımları içerisinde yer almaktadır. Bu durum kadının hem iş hem de aile içerisindeki çoklu rollerini sürdürmekte zorlanmasına dolayısıyla iş yaşamı ve aile arasındaki çatışmaların kadınların karşı karşıya kaldıkları en temel sorunlardan biri haline gelmesine (Carlson, vd., 2003) neden olmaktadır. İş-aile çatışması yaşayan kadınların ataerkil toplum yapısının etkisiyle aile rollerine iş rollerinden daha fazla önem vermeleri ve bu sebeple iş yaşamları ile kariyer gelişimlerini sonraki sıralara koymalarının onların aile iş çatışmasından daha fazla iş-aile çatışması yaşamalarını beraberinde getirdiği (Arslan, 2012; T.C. Başbakanlık Yayınları, 2000; Matsui, 1995) bilinmektedir.

Literatürde iş-aile çatışması kavramı, iş ve aile alanlarındaki rol baskılarının birbirleriyle bazı açılardan uyumsuzluk göstererek sürtüşmesi sonucu ortaya çıkan bir çatışma türü (Cinamon & Rich, 2002) olarak tanımlanmaktadır. İş-aile çatışması, yaşam döngüsünde iş ve aile rolleri sürekli birbirleriyle etkileşim halinde olduklarından, iş-aile çatışması ve aile iş çatışması olmak üzere iki farklı ancak ilişkili yapıda ele alınmaktadır (Frone, vd., 1997, Greenhaus & Beutell, 1985). İş aile çatışması, iş sorumluluklarının aile sorumluluklarına engel olmasıyla ortaya çıkan çatışma; aile iş çatışması ise aile sorumluluklarının iş sorumluluklarına engel olmasıyla ortaya çıkan çatışma şeklinde ifade edilmektedir (Netemeyer, vd., 1996, Duxbury & Higgins, 2001). İş/aile çatışması zaman, gerilim ve davranış temelli olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Zaman temelli çatışma bir role harcanan zaman diğer rolü yerine getirmede zorluk oluşturduğunda, gerilim temelli çatışma bir rolde yaşanan gerilim başka bir rolü yerine getirmeye engel olduğunda ve davranış temelli çatışma bir role yönelik davranışlar diğer rolün davranış beklentilerinin karşılanmasına engel olduğunda ortaya çıkmaktadır. Kişi tarafından sürdürülen iş ve aile rollerinin zaman, gerginlik ya da davranış temelli baskısının artmasının algılanan iş-aile çatışmasının da artmasına neden olduğu bilinmektedir (Greenhaus & Beutell, 1985; Frone, vd., 1997).

Özellikle son yirmi yılda çoklu rollerin kişi üzerinde oluşturduğu baskının artmasıyla iş-aile çatışması kavramı önem kazanmış ve bu konuda yapılan araştırmaların ve geliştirilen ölçeklerin sayısı artmıştır. Literatürde iş-aile çatışmasıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde iş-aile çatışmasının ortaya çıkmasında etkili olan kişisel özellikler, iş-aile çatışmasının neden olduğu sonuçlar ve iş-aile çatışması algısını değerlendirmek için geliştirilen ölçekler olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülmektedir.

Literatürde iş-aile çatışmasının ortaya çıkmasında etkili olan kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalarda nörotizmin pozitif yönde (Wayne, Musisca & Fleesoh, 2004; Rantanen, Pulkkinen, & Kinnunen, 2005), iç denetim odağının ise negatif yönde (Noor, 2002) etkili olduğu bulunmuştur. İş-aile çatışmasının sonuçlarıyla ilgili çalışmalarda ise kişilerin algıladıkları iş-aile çatışması düzeyleri arttıkça depresyon, anksiyete bozukları, duygudurum bozuklukları ve madde kullanım bozukluklarının arttığı (Burke & Greenglass, 1999; Frone, 2000; Grzywacz & Bass, 2003); evlilik doyumu, iş doyumu ve yaşam doyumlarının (Bedeian, Burke, & Moffett, 1988; Matthews, Conger, & Wickrama, 1996; Netemeyer, Boles, & McMurrian, 1996; Kossek & Ozeki, 1998; Judge, Ilies, & Scott, 2006, Lu vd., 2010; Arslan, 2012; Dursun, 2014) azaldığı saptanmıştır. Bunların yanı sıra iş-aile çatışması üzerine yapılan diğer çalışmalarda kişilerin iş-aile ve aile-iş çatışması algılarını değerlendirmek için çeşitli ölçekler geliştirilmiştir (Gutek, vd., 1991; Netemeyer vd., 1996; Carlson, Kacmar, & Williams, 2000).

Yapılan çalışmalarda iş-aile çatışmasının kişilik özellikleri, motivasyonel faktörler gibi bireysel farklılıklardan etkilendiğinin saptanması (Byron, 2005; Eby, Casper, Lockwood, Bordeaux, & Brinley, 2005; Michel, 2011); iş-aile çatışmasının hem kişisel hem de mesleki rolleri sürdürmede psikolojik iyi oluş ve iş yaşam dengesi bağlamındaki sonuçlarının ortaya konması ancak yaşanan çatışma ve çatışmanın olumsuz sonuçları arasındaki ilişkide etkili olan faktörlere yer verilmemesi (Hennessy, 2005); iş-aile çatışmasına genellikle çatışma kuramını temel alan tek bir kuramsal perspektiften yaklaşılması ve bütünleştirici bir kuramsal bakış açısıyla kavramın karmaşık yapısının ele alınmamış olması (Byron, 2005); iş-aile çatışmasının Bandura (1997)'nin sosyal bilişsel kuramının temel kavramlarından olan öz-yeterlik kavramı ile birlikte açıklanmasında ve iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesinde (Cinemon, 2003) etkili olmuştur.

Sosyal bilişsel kuram, iş-aile çatışması kavramına çoklu rol sahibi olmanın olumlu yönlerine de vurgu yapan birleştirici bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Kurama göre öz-yeterlik kişinin belli davranışları yapma, görevleri yerine getirme konusunda kendi kapasitesine ve yeteneklerine olan kişisel inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inançlarının bireylerin belirli davranışları başlatma, devam ettirme istekliliklerinin ve engellerle karşılaştıklarında duygusal tepkilerinin öngörülebilmesini sağladığı (Bandura, 1986) bilinmektedir. Bu doğrultuda bireylerin çatışmayı algılama ve yönetme becerilerinin öngörülebilmesinde öz-yeterlik inançlarının etkili olabileceği düşünülmüştür (Cinamon, 2003).

Literatürde kadın örneğinde iş-aile çatışması ve öz-yeterlik ilişkisinin farklı ölçekler kullanılarak incelendiği çalışmalarda iş ve aile rollerine ilişkin öz-yeterlik ile iş-aile çatışması arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, kadınların iş ve aile rollerindeki öz-yeterlilikleri arttıkça iş-aile çatışması düzeylerinin azaldığı, (Erdwins, vd., 2001) ve kadınların iş-aile sorumluluklarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının yaşadıkları rol çatışmasını azaltmaya yardımcı olduğu (Frone, 2003) belirtilmektedir.

Öz-yeterlik inancını sadece iş ve aile rollerindeki davranış farkını gösterme yeteneğine odaklanarak ele alan bu çalışmalardan farklı olarak Hennessy & Lent (2008) iş ve aile rolleri arasında algılanan çatışmaları uzlaştırma kapasitesi olarak değerlendirilmenin iş-aile çatışması ve onun sonuçlarını anlamada daha işlevsel bir bakış açısı olacağını belirtmektedir. Bu noktada üstlenilen çoklu roller arasında yaşanan çatışmayı uzlaştırma yeteneği ise deneyim, yönetim ve iş-aile çatışmasının sonuçlarıyla yakından ilişkili olduğu öne sürülen başa çıkma öz-yeterliliği ile ifade edilmektedir. Bu bakış açısı doğrultusunda kişilerin iş-aile çatışmasını yönetme becerisine yönelik inancını ölçmek için İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ) İsrail'de Cinamon (2003) tarafından ibrance dilinde geliştirilmiştir.

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin (İAÇ-ÖÖ) iş-aile ve aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği olmak üzere iki faktörlü bir yapı gösterdiği (Cinamon, 2003) ve ölçeğin revizyon çalışmasında bu iki faktörün birbirleriyle büyük ölçüde ilişkili olduğunun saptandığı (Cinamon, 2006) bilinmektedir. Ölçek, Hennesy & Lent (2008) tarafından İngilizce'ye uyarlanmıştır. İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ) iş-aile çatışması ile bu çatışmanın olumsuz sonuçları (iş doyumunu, yaşam doyumunu, depresyon, anksiyete vb.) arasındaki ilişkinin anlaşılmasına önemli ölçüde yardımcı olmaktadır.

Günümüzün hızlı yaşam temposunda pek çok kişinin çoklu rol ve sorumlulukları üstlenmek durumunda kaldığı gerçeği ve bu rollerin ortaya çıkardığı çatışmanın psikolojik iyi oluş ve iş-yaşam dengesi bağlamındaki sonuçlarını ortaya koyan literatür bulguları ışığında iş-aile çatışmasının kariyer gelişiminde anahtar kavramlardan biri olduğu düşünülmektedir. Cinamon (2006)'un kadınların yüksek düzeyde iş-aile çatışması yaşadıkları ve bu çatışmayı yönetmekte erkeklere oranla daha az öz-yeterlik gösterdikleri yönündeki görüşleri doğrultusunda özellikle kadın kariyerinde iş-aile çatışması, kadınların psikolojik iyi oluşları ve iş-yaşam dengeleri açısından belirleyici bir değişken olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda kariyer danışmanlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların ve akademisyenlerin bireylerin bu çatışmayla baş etme yeterliliklerini tanımlamaları, anlamaları, geliştirebilmeleri ve ilişkili değişkenlerle çalışmalar yapabilmeleri için ölçme araçlarının varlığı önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak yapılan bu çalışmanın amacı, bireylerin iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasını yönetme inançlarını ölçmek amacıyla Cinamon (2003) tarafından geliştirilen İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ)'nin Türk örneklemini için psikometrik özelliklerinin incelenmesidir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde; ölçeğin çeviri çalışması, çalışma grubu, ölçeğin uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları süreci açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Uşak İl'inde kamu ve özel sektörde çalışan 224 kadın oluşturmaktadır. Katılımcıların 175'i evli (%78,1), 37'si bekâr (%16,5), 12'si boşanmış (%5,4), 177'si çocuk sahibi (%78) (katılımcıların sahip olduğu çocuk ortalaması; 1,39, SD=1,03) ve yaş ortalaması 35,57 (SD=8,37)' dir. Katılımcıların 29'u (%12) ilkökul, 17'si (%7,6) ortaokul, 58'i (%25,9) lise, 35'i (%15,6) yüksekokul, 66'sı (%29,5) lisans, 19'u (%8,5) lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan kadınların 78'i (%34,8) kamu, 146'sı (%65,2) özel sektörde çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmacılar tarafından çalışan kadınların yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sayısı, çalıştıkları kurum gibi kişisel bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği (İAÇ-ÖÖ): İş Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği, Cinamon (2003) (akt. Hennessy, 2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin iki alt boyutu; “iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği” (5madde) ve “aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği” (5 madde) olarak tanımlanmıştır. 10’lu likert tipi dereceleme şeklinde düzenlenen ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, güçlü öz-yeterlilik algısını yansıtmaktadır. Hennessy & Lent (2008)’in 159 kadın çalışanla ABD’de yürüttüğü uyarlama çalışmasında ölçeğin 10 maddeli orijinal yapısı doğrulanmamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki maddesinin (2. ve 5. Maddeler), ölçeğin aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeğinde yüksek yük değeri vermesi hipotezine karşın, iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeğinde daha yüksek faktör yük değeri vermiştir. Bu maddelerin, birinci faktörde daha fazla yüksek yük değeri vermesi nedeniyle ölçekten çıkarılması önerilmiştir. Bu çalışmada, birinci faktörün toplam varyansın %62’sini açıkladığı ve faktör yüklerinin, .77 ile .86 arasında değiştiği; ikinci faktörün toplam varyansın %12’sini açıkladığı ve faktör yüklerinin .80 ile .88 arasında değiştiği bulunmuştur (Hennessy, 2005).

Ölçeğin orijinal İbranice formu için, Cinamon (2003) güvenilirlik çalışması kapsamında iç tutarlılık katsayılarını, iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeği için, .83, aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği için .84. olarak hesaplamıştır (Cinamon, 2003; akt. Hennessy, 2005). Hennessy & Lent (2008)’in çalışmasında iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için, .90, ikinci faktör için, .89, ölçeğin geneli için, .93 olarak hesaplamıştır.

İşlem ve Verilerin Analizi

Ölçeğin uyarlama çalışması kapsamında öncelikle Cinemon ile e-mail ile iletişime geçilmiş ve uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Cinemon, ölçeğin orijinal dili olan formunun İbranice olması nedeniyle, Hennessy ve Lent’in (2008) çalışmasında kullanılan ölçeğin İngilizce formunu referans olarak önermiştir. Ölçeğin çeviri aşaması İngilizce alan bilgisi ve İngilizce yeterliğe sahip iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçek maddesi için yapılan çevirilerdeki uyum dikkate alınarak bir ön form oluşturulmuştur. Bu form, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında çalışan İngilizce dil yeterliğine sahip beş öğretim üyesi tarafından maddelerin anlam yansıtmaları açısından incelenmiştir. Elde edilen bu form Türkçe uzman görüşü için Türkçe Eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Bu aşamalardan sonra ölçeğin uygulama formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Ölçeğin uygulama çalışması, araştırmanın birinci ve ikinci yazarı tarafından yürütülmüştür. Örneklem grubunun çalışan kadınlarla sınırlı olması nedeniyle iş yeri (fabrika, farklı kamu kuruluşları) ve okul ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Anne olan katılımcılara veli olarak ulaşılması için farklı düzeyde eğitim kurumlarına (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim) okul idarecileri ve okul psikolojik danışmanlarından çalışma hakkında bilgi verilerek uygulama sürecinde destek alınmıştır. İşyeri ve okullarda, yüz yüze gerçekleştirilmeyen uygulamalar için ölçekler kapalı zarf içinde ulaştırılmıştır.

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için, Cinamon (2003) ve Hennessy & Lent (2008)'in modelleri doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Her iki model için; madde ayırt ediciliğini test etmek amacıyla madde analizi, güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayıları ve birleşik güvenilirlik (CR) katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Türkçe formunun yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için, ölçeğin orijinal yapısı için Cinamon (2003)'un on maddeden oluşan iki faktörlü modeli ve Hennessy & Lent (2008)'in sekiz maddeden oluşan ölçeğin orijinali ile uyumlu iki faktörlü modeli doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur. DFA sonucu modellerin uygunluğu ilk olarak ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranıyla değerlendirilmiştir. Buna göre ki kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tablo 1 incelendiğinde Cinamon (2003)'un modeli için bu oran 7.30 (233.651/32); Hennessy ve Lent (2008)' in modeli için 2.08 (37.351/18) olarak bulunmuştur. Hu ve Bentler (1998)'e göre GFI, NFI, IFI, CFI değerlerinin. 95'e RMSEA değerinin. 06' ya yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Bununla birlikte, ilk grup uyum indeksleri için .90, RMSEA için .08 ve .10 değerleri arasındaki değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir (Hu ve Bentler, 1999; Beauducel ve Wittmann, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Modellerin uyum indeksleri incelendiğinde, Cinamon (2003)'un modelinde GFI, NFI ve RMSEA uyum katsayılarının ilgili referans değerlerini karşılayamadığı görülmektedir. Buna karşın, Hennessy ve Lent (2008)'in uyum iyiliği değerleri modelin mükemmel düzeyde doğrulandığını göstermektedir.

Tablo 1
Modellerin Uyum İyiliği ve Model Karşılaştırma Uyum Değerleri

Modeller	χ^2/sd	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA	ECVI	AIC
Model 1	7.30	.82	.88	.90	.90	.16	1.254	279.651
Model 2	2.08	.96	.97	.99	.99	.07	.329	73.351

Not: Model 1, Cinamon (2003); Model 2, Hennessy ve Lent (2008)'in modelidir.

Bu çalışmada, Türk örneklem için en uygun modelin belirlenmesi amacıyla model karşılaştırma uyum ölçütlerinden ECVI (Beklenen Çapraz doğrulama İndeksi) ve AIC (Akaïke Bilgi Kriteri) değerleri karşılaştırılmıştır. ECVI ve AIC değerleri, Yapısal Eşitlik Modellemesinde, farklı modellerin birbirleri ile karşılaştırıldığı, eldeki veriler ile gerçeğe en yakın modelin seçilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Karşılaştırılan modeller arasından en küçük ECVI ve AIC değerine sahip modelin, gerçeğe en yakın model olduğu belirtilebilir (Byrne, 2001; Raykov & Marcoulides, 2006; Schreiber, vd., 2006). Bu çalışmada, model uyum ölçüt değerleri ve model karşılaştırma uyum ölçüt değerleri Türk örneklemini için en uygun modelin Hennessy & Lent (2008)'in modeli olduğunu göstermiştir.

Tablo 2
İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Faktör Yüğü, İç Tutarlılık Katsayıları ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri (n = 224)

Modeller	Alt Ölçekler	Faktör Yüğü Ranjları	Cronbach Alfa Ranjları	CRC	Madde-Toplam Korelasyon Ranjları
Model 1	F1	.74-.86	.89	.89	.62-.82
	F2	.71-.86	.90	.90	.70-.84
	Toplam	.71-.86	.95	.95	.70-.83
Model2	F1	.71-.87	.90	.91	.65-.82
	F2	.83-.89	.90	.90	.78-.82
	Toplam	.71-.89	.93	.95	.65-.82

Not: Model 1, Cinamon (2003); Model 2, Hennessy ve Lent (2008)'in modelidir. F1 iş-aile çatışması ve F2 aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeklerini, CRC, Birleşik Güvenirlik değerini tanımlamak için kullanılmıştır.

Madde Analizi Çalışmaları

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin maddelerin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla her iki model maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 2'de Cinamon (2003)' un modeli için .70 ile .83; Hennessy ve Lent (2008)'in modelinde .65 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, bu nedenle de ölçekte bulunması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012; Kline, 2013).

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin güvenirliliğini ortaya koymak üzere Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve birleşik güvenirlilik (CRC) değerleri hesaplanmıştır. Bu çalışmada, Cinamon (2003) modelinin iç tutarlılık analizleri sonucunda elde edilen değerler iş-aile çatışmasını yönetme öz-yeterliği alt ölçeği için; .89, aile-iş çatışmasını yönetme öz-yeterliği için; .90 olarak bulunmuştur. Hennessy & Lent (2008) modelinin iç tutarlılık analizi sonuçları aile-iş çatışması faktörü için farklılık göstermiştir. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık değeri; .90 ölçeğin toplamı için .93 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde her iki model içinde toplam ve alt ölçekler için birleşik güvenirlilik katsayılarının .89 üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerler oldukça yüksek değerlerdir ve ölçeğin her iki model için güvenirliliğinin mükemmel kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Kline, 2013).

Tartışma ve Yorum

İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği, kariyer rehberliği alanında ihmal edilen bir alan olarak, yetişkin kariyeri ve kadın kariyeri alanlarında hem psikolojik danışmanlık hizmetleri için hem de konu ile ilgili yürütülecek araştırmalar için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu

belirtilebilir. Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirlilik analizlerinden elde edilen sonuçlar, İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ve karşılaştırılan iki model arasında, Hennessy & Lent (2008) modelinin faktör yapısının, Türk örnekleme için daha uygun olduğunu göstermiştir. Türkiye doğu ve batı arasında yer alan bir ülke olmasına karşın küreselleşme ve medyanın etkisiyle batılı toplumların yaşam tarzını ve sosyal alışkanlıklarının örnek almasının bu sonuca yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak Türkiye'de de çalışan kadın sayısı artmış (Arslan, 2012) ve batılı ülkelerde yaşayan kadınlara paralel olarak iş-aile çatışması yaşamaları sonucunu doğurmuş olabilir.

Yrd. Doç. Dr. Arzu TAŞDELEN-KARÇKAY,

Yrd. Doç. Dr. Orkide BAKALIM & Araş. Gör. Canan YÖRÜK

Bu çalışmanın, çalışan kadınların iş ve yaşam konuları içinde yer alan; iş-aile çatışması, aile-iş çatışması, iş-yaşam dengesi, iş ve aile ile ilgili rolleri, iş stresi, iş doyumunu gibi ile ilişkilendirilecek olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan kariyer danışmanlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların kendilerine başvuran kadınların iş-aile çatışmasını belirlemeleri ve müdahalelerini buna göre planlamaları açısından bu ölçeğin literatüre kazandırılması önem taşımaktadır. Bu çalışmada karşılaştırılan modellerden elde edilen sonuçların çalışan kadınlarla sınırlı olması çalışmaların sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çalışan erkekler içinde ölçeğin test edilmesinin cinsiyet karşılaştırma çalışmaları ve çalışan erkekler için iş-aile çatışması kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu araştırma sadece Uşak İlinde çalışan kadınlarla yürütülmüştür. Türkiye'nin değişik illerinden elde edilen örneklemeler üzerinde İş-Aile Çatışmasını Yönetme Öz-Yeterliği Ölçeği'nin faktör yapısı yeniden incelenebilir. Ayrıca, çeşitli bölgelerde yaşayan çalışan kadınların iş-aile Çatışmasını yönetme öz-yeterliklerini inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aile, T. B., & Müdürlüğü, S. A. G. (2006). TC Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK). Social and Cultural Activities. *Aile Yapısı Araştırması*, 20-5.
- Arslan, M. (2012). İş-aile ve aile-iş çatışmalarının kadın çalışanların iş doyumları üzerindeki etkisi. *Bilim ve Toplum*, 2(3), 99-113.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman.
- Barnett, R. C., & Hyde, J. S. (2001). Women, men, work, and family. *American Psychologist*, 56(10), 781.
- Bedeian, A. G., Burke, B. G., & Moffett, R. G. (1988). Outcomes of work-family conflict among married male and female professionals. *Journal of management*, 14(3), 475-491.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1999). Work-family conflict, spouse support, and nurse-staff well-being during organizational restructuring. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 327-336.
- Byrne, B. (2001). Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 169-198.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational behavior*, 56(2), 249-276.
- Carlson, D.S. & Perrewe, P.L. (1999). The role of social support in the stressor – strain relationship: An examination of work-family conflict. *Journal of Management*, 25 (4), 513-541.
- Cinamon, G. R. (2003). Work-family conflict self-efficacy and career plans of young adults. *Teac Tea Edu*, 21, 365-378.
- Cinamon, R. G. (2006). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly*, 54(3), 202.
- Cinamon, R. G. & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their importance for the work-family conflict. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (2), 212-220.
- Duxbury, L. & Higgins, C. (2001). *Work Life Balance In The New Millennium: Where are we? Where we need to go?* CPNR Discussion paper (W/12) October, Ottawa: Canadian Policy Research Networks.
- Dursun, S. (2014). Kadın Çalışanların Yaşamış Oldukları İş Aile Yaşamı Çatışmasının İş Ve Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3).
- Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relations*, 50, 230-239.
- Eyüboğlu, A., Özar, Ş. ve Tanrıöver, H.T. (2000). Kentlerde Yaşayan Kadınların İş Yaşamına Katılım Sorunlarının Sosyo-ekonomik ve Kültürel Boyutları. Başbakanlık K.S.S.G.M. Yayınları, Ankara: Cem Web Ofset.

- Eby, L. T., Casper, W. J., Lockwood, A., Bordeaux, C., & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: Content Analysis and review of the literature (1980–2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66, 124–197.
- Frone, M. R. (2000). Work-family conflict and employee psychiatric disorders: The national comorbidity study. *Journal of Applied Psychology*, 85, 888-89.
- Frone, M. R. (2003). Work-family balance. In J. C. Quick, & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Frone, M.R., Russell, M. & Cooper, M.L. (1997). Relation of work-family conflict to health outcomes: A four-year longitudinal study of employed parents. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 325-335.
- Greenhaus, J.H. & Beutell, N.J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10 (1), 76-88.
- Grzywacz, J. G., & Bass, B. L. (2003). Work, family, and mental health: Testing different models of work-family, *Int. Journal of Marriage and Family*, 65, 248-261.
- Gutek, B.A., Searle, S., & Klepa, L. (1991). Rational versus gender role explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76 (4), 560-568.
- Hennessy, K. (2005). *Work-family Conflict Self-efficacy: a Scale Validation Study* (Doctoral dissertation).
- Hennessy, K. D., & Lent, R. W. (2008). Self-efficacy for managing work–family conflict: Validating the English language version of a Hebrew scale. *Journal of Career Assessment*. 16(3), 370-383.
- İmamoğlu, E. O. (1991). *Aile İçinde Kadın-Erkek Rollerini*. Türk Aile Ansiklopedisi. Ankara: Cilt 3, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği Vakfı.
- Judge, T. A., Ilies, R., & Scott, B. A. (2006). Work–family conflict and emotions: Effects at work and at home. *Personnel Psychology*, 59(4), 779-814.
- Kline, P. (2013). *Handbook of Psychological Testing*. Routledge.
- Kossek, E.E. & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior – human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83 (2), 139-149
- Lu, L., Cooper, C. L., Kao, S. F., Chang, T. T., Allen, T. D., Lapierre, L. M. & Spector, P. E. (2010). Cross-cultural differences on work-to-family conflict and role satisfaction: A Taiwanese-British comparison. *Human Resource Management*, 49(1), 67-85.
- Matthews, L. S., Gonger, R. D., & Wickrama, K. A. S. (1996). Work-family conflict and marital quality: Mediating processes. *Social Psychology Quarterly*, 59, 62-79.
- Matsui, T., Ohsawa, T., & Onglatco, M. L. (1995). Work-family conflict and the stress-buffering effects of husband support and coping behavior among Japanese married working women. *Journal of Vocational Behavior*, 47(2), 178-192.

- Moya, M., Exposito, F., & Ruiz, J. (2000). Close relationships, gender, and career salience. *Sex Roles*, 42(9-10), 825-846.
- Michel, J. S., Kotrba, L. M., Mitchelson, J. K., Clark, M. A., & Baltes, B. B. (2011). Antecedents of work-family conflict: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 689-725.
- Netemeyer, R.G., Boles, J.S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work – family conflict and family – work conflict scales, *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 400-410.
- Noor, N. M. (2002). Work-family conflict, locus of control, and women’s well-being: Tests of alternative pathways. *Journal of Social Psychology*, 142, 645–662.
- Parasuraman, S., & Simmers, C. A. (2001). Type of employment, work-family conflict and well-being: a comparative study. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 551–568.
- Powell, G. N., & Greenhaus, J. H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family-work interface. *Journal of Management*, 36(4), 1011-1039.
- Rantanen, J., Pulkkinen, L., & Kinnunen, U. (2005). The big five personality dimensions, work-family conflict, and psychological distress: A longitudinal view. *Journal of Individual Differences*, 26, 155–166.
- Raykoy, T. & Marcoulides, G.A. (2006). *A First Course in Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, USA
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review, *The Journal of Educational Research*, 99, 323-337
- T.C. Başbakanlık Yayınları (2000). *Kentlerde Kadınların İş Yaşamlarına Katılım Sorunlarının Sosyo-ekonomik ve Kültürel Boyutları*. Ankara; Cem Web Ofset.
- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 108–130.

ANALİTİK HİYERARŞİ SÜRECİ VE VIKOR YÖNTEMLERİYLE İŞGÖREN SEÇİMİ: TEKSTİL SEKTÖRÜNDE BİR UYGULAMA

Yrd. Doç. Dr. Aşır ÖZBEK* & Emel EROL**

Öz

Günümüzde iş devamlılığını ve verimliliğini artırmak ve personel devir hızını azaltmak adına işgören seçimleri çok daha önemli hale gelmiştir. İşgören seçimi; işin nitelikleri ile işe alınacak personelin özelliklerinin karşılaştırılmasının yapılarak en uygun personelin işletmeye kazandırılması sürecidir. En uygun işgören seçiminde daha önceden kullanılmış ve işletmeler açısından olumlu sonuçlar vermiş olan bilimsel yöntemlerin kullanılması daha yararlı olmaktadır. Bu çalışma ile tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir işletme için işgören seçimi yapılmıştır. Her sektörün işgören seçiminde dikkat ettiği kriterler farklı olmakla birlikte işe alınacak adayların nitelikleri bu kriterleri karşılayabiliyor olması istenmektedir. İşgören seçiminde birçok faktör bir birini etkilemektedir. Bu açıdan seçim süreci çok kriterli karar verme (ÇKKV) problemi olarak görülmektedir. Bu süreçte belirlenen kriterlerin ağırlıkları, Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) ile ve işgörenlerin değerlendirilmesi ise AHS ve VIKOR yöntemlerine göre yapılmıştır. Uygulanan her iki yöntemin sonucunda da işe alınacak personel için aynı sonuç elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: işgören seçimi, çok kriterli karar verme, analitik hiyerarşi süreci, VIKOR.

Employee Selection by Analytical Hierarchy Process and VIKOR methods: An application in the textile Sector

Abstract

Today, the selection of employees has become much more important as it is important to maintain business continuity, to increase productivity, and to reduce the circulation of workers. Employee selection is the process whereby the most appropriate worker is hired by comparing the nature of the work to be done, and the qualifications of the worker to be hired. It is a good idea to use scientific employee selection methods applied earlier, which have already proved to be useful for businesses. This paper deals with the employee selection process of a business operating in textile sector. Each sector uses different criteria in employee selection, however the point is that the qualifications of the worker to be hired should meet the criteria required by the sector. There are many factors in this process and these factors affect one another. Therefore this selection process is a Multi-Criteria Decision Making problem. The weights of the criteria determined in the process were calculated by Analytical Hierarchy Process(AHP), and the assessment of the employees was done by AHP and VIKOR. The application of these two methods produced the same result.

Keywords: employee selection, analytic hierarchy process (ahp), multiple-criteria decision making, VIKOR.

* Kırıkkale Üniversitesi

** Yüksek Lisans Öğrencisi

Giriş

Günümüzde iş devamlılığını ve verimliliği artırmak adına işgören seçimleri çok daha önemli hale gelmiştir. İşletmeler; emeklilik, işten ayrılma, bir üst kademeye terfi etme ya da başka nedenlerden dolayı boşalan kadrolarını yeni personelle doldurmak durumundadır. Buna bağlı olarak işletmenin ihtiyaç duyacağı personeli bünyesine katması devamlılık gösteren bir süreç olmaktadır (Tağraf, 2009: 399).

İşgören seçimi; işin nitelikleri ile işe alınacak personelin özelliklerinin karşılaştırılmasının yapılarak en uygun personelin işlemeye kazandırılması sürecidir (Adıgüzel, 2009: 243). İşgören seçim süreci bilimsel yöntemler kullanılarak ger çekleştirildiğinde işletmede iş ve çalışan arasında genel olarak bir uyumun sağlandığı görülmektedir. İşe uygun personel seçimi yapılması sonucunda işletme, çalışandan sağlayabileceği azami faydayı elde edebilmektedir. İşgören bulma ve değerlendirme süreçleri işletmeler açısından belirli maliyetlere neden olmaktadır. Bu giderler, deneme süresi sonunda ya da verimsiz çalışma gibi nedenlerden dolayı işgörenlerin işletmeden uzaklaştırılmaları durumunda daha da artmaktadır.

Günümüzde işletmeler, kendi felsefelerine, hizmet anlayışlarına ve stratejik hedeflerine uygun olan işgörenleri belirlemede zaman zaman zorlanmaktadır. Gelecekteki olarak sezgisel yöntemlerle yapılan seçimlerde olası sorunlarla karşılaşmakta ya da en uygun personelin belirlenmesi mümkün olamamaktadır. Bu nedenle işletmeler, bilimsel temele dayalı bir modelle kendi strateji ve politikaları doğrultusunda en uygun işgörenleri seçmek durumundadır. Bu tür problemleri en iyi şekilde çözmek için literatürde yapay zekâ, doğrusal ağırlıklı modeller, istatistiksel yaklaşımlar ve matematiksel programlama gibi birçok yöntem ya tek başına veya bütünleşik olarak kullanılmaktadır (Özbek ve Eren, 2013: 178).

Her sektör kendi içinde farklı anlayış, değer ve politikalara sahiptir. Bu da her iş kolu için farklı işgören seçim süreçlerinin yönetildiğini göstermektedir. Tekstil sektörü işgören değişimlerinin sıkça rastlanıldığı alanlardan bir tanesidir. Sektörün beklentileri ve hedefleri göz önünde bulundurularak işgören seçimi yapılmalıdır. Bazen rasyonel kıstasların birbirine yakın olması hatta kıstaslardaki önem düzeyleri ve kıstasların bir birlerini etkilemeleri ve bağımlılığı, yöneticilere, karar verirken çok kıstaslı karar verme (ÇKKV) tekniklerini kullanmaya yöneltmektedir. Yapılan çalışmanın amacı; tekstil sektöründe işgören seçimi probleminde, işletme yöneticilerinin kolayca uygulayabilecekleri bilimsel bir modeli ortaya koymaktır. İşgören seçimi ve değerlendirilmesi konularında literatürde çok farklı yöntemlerin ya tek başlarına ya da bütünleşik olarak kullanıldığı görülmüştür (Özbek, 2014: 210). Bu çalışmada tekstil sektöründe işgören seçimi problemi, bilimsel olarak birçok alanda başarı ile uygulanmış olan Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) ve VIseKriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje (VIKOR) yöntemlerinin bütünleşik olarak uygulanmasıyla çözülmeye çalışılmıştır. AHS ile kıstasların ağırlıkları belirlenmiş ve işgörenlerin değerlendirilmesi ise AHS ve VIKOR yöntemlerine göre yapılmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde literatür taraması yapılarak bu kısımda personel seçimi ve değerlendirilmesi konularında yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde AHS ve VIKOR yöntemleri tanıtılmış ve bu yöntemle geliştirilen bazı uygulamalara değinilmiştir. Dördüncü bölümde ise 8 kistas kullanılarak 5 adet işgören adayı arasından AHS ve VIKOR yöntemleri kullanılarak işletme için en uygun işgörenler belirlenmiştir. Son bölümde ise yapılan çalışma değerlendirilmiş ve bu konuda gelecekte çalışacak olanlara öneriler sunulmuştur.

Literatür Taraması

Uygulamadaki önemine dayalı olarak personel seçiminin bilimsel literatürde de önemli bir araştırma konusu olarak ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırmacıların pek çok yönetime başvurdukları görülmektedir. Bunlardan biri de ÇKKV'dir.

Gibney ve Shang (2007), dekan seçiminde; Adıgüzel (2009), Ünal (2011), Yıldız ve Aksoy (2015) ise işletmelerde istihdamı düşünülen en uygun personelin seçiminde bir karar verme tekniği olarak geliştirilen AHS yöntemini kullanmıştır. Lazarevic-Petrovic (2001), personel değerlendirmesinde Bulanık Analitik Hiyerarşi Süreci (BAHS) yöntemini önermiştir. Personel seçimi problemi için; Chen vd., (2009), Preference Ranking Organization Method for Enrichment Evaluation (POMETHE) yöntemini kullanmıştır. Aksakal ve Dağdeviren (2010), personel seçimi probleminde kriterlerin birbirleri arasındaki bağımlı ağırlık değerlerini DEMATEL yöntemi ile belirlemiş ve Analitik Ağ Süreci (AAS) yöntemiyle de seçenekleri değerlendirmiştir. Keršulienė ve Turskis (2011), mimar seçiminde AAS yöntemini kullanmıştır. Zhang ve Liu (2011) Gri İlişkisel Analiz (GİA) yöntemiyle birlikte kullanılan sezgisel bulanık ÇKKV modelini önermiştir. Abalı vd. (2012) bir yüksek öğretim kurumunun vereceği bursların uygun öğrencilere verilmesi probleminin çözümünü AHS ve TOPSIS yöntemlerini bütünleşik olarak kullanarak gerçekleştirmiştir. Koyuncu ve Özcan (2014) personel seçiminde, adayları AHS ve TOPSIS yöntemlerine göre değerlendirmiştir. Bedir ve Eren (2015) perakende sektöründe faaliyet gösteren bir firmanın satış danışmanını belirlemede AHS ve PROMETHEE yöntemlerini kullanmıştır. Özbek (2015) kriter ağırlıklarını AHS ile tespit ettikten sonra akademik birim yöneticilerinin MOORA yöntemiyle seçilmesine yönelik olarak bir çalışma yapmıştır. Kelemenis ve Askounis (2010) tepe yöneticisi seçiminde, Bulanık TOPSIS yöntemini önermiştir. Personel seçiminde; Lin (2010) AAS ve Bulanık Veri Zarflama Analizi (BVZA); Fengru ve Zhang (2011) destek ekibi oluşturmak için Bulanık TOPSIS ve matematiksel modelden oluşan bütünleşik bir yaklaşım öne sürmüştür. Kabak vd., (2012) keskin nişancı seçiminde, Bulanık AAS, Bulanık TOPSIS ve Bulanık ELECTRE yöntemlerini entegre eden hibrid bir model önermiştir. Baležentis vd., (2012)

Bulanık MULTIMOORA-FG; Rouyendegh ve Erkan (2013) Bulanık ELECTRE; Kalugina ve Shvydun (2014) bilgisayar destekli matematiksel bir modeli personel seçimi için önermiştir. Acun ve Eren (2015) Spor Toto Süper Ligi'nde forvet oyuncularının performanslarını değerlendirmek için AHS ve VIKOR yöntemlerini kullanmıştır. Özbek (2015), sosyal alanda faaliyet gösteren bir derneğin gönüllü olarak çalışanlarının değerlendirilmesinde; AHS, Basit Ağırlıklı Toplama (BAT), Ağırlıklı Çarpım Modeli (ACM) ve ELECTRE yöntemlerinin kullanıldığı bütünlük bir model önermiştir.

Analitik Hiyerarşi Süreci

AHS, Thomas L. Saaty tarafından 1977 yılında, karmaşık problemlerin çözümü için geliştirilen ve birçok alandaki çeşitli problemlerin çözümünde başarılı bir şekilde uygulama alanı bulan ÇKKV yöntemidir. AHS, belirlenen kıstaslar çerçevesinde karar seçeneklerini önem düzeyine göre sıralayan, kullanımı oldukça kolay bir yöntemdir. AHS, nitel ve nicel faktörleri değerlendirebilmenin yanında kişilerin yargılarını, deneyimlerini, bilgilerini, sezgilerini ve düşüncelerini de karar sürecine dâhil edilen doğrusal ağırlıklı bir yöntemdir (Saaty, 1980).

AHS, problemi her biri en az bir faktörden oluşan hiyerarşik bir yapı içinde tanımlar. Alttaki bir faktörün üstteki bir faktörü etkilediği varsayımına dayanır. Bu nedenle ikili karşılaştırmalar yoluyla faktörlerin bir üst faktörü ne derece etkiledikleri belirlenmeye çalışılır (Saaty, 2000). Yani bir düzeydeki faktörler bir üst düzeydeki faktör dikkate alınarak birbiriyle ikili olarak karşılaştırılır. AHS'de hiyerarşi en az üç düzeyde oluşturulur. Hiyerarşinin en üst düzeyinde amaç bulunur. Bir alt düzeyde ise kıstaslar yer alır. En alt basamakta ise alternatifler gösterilir (Saaty, 1994).

Faktörler, uzmanların görüşleri doğrultusunda ve literatür taraması sonucunda belirlenebilir. İkili karşılaştırmaların tutarlı olabilmesi için faktörlerin sayısı doğru tespit edilmeli ve her bir faktör doğru tanımlanmalıdır. Faktörler ortak özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılır. Bir düzeydeki faktörler arasında önem derecesi bakımından fark bulunmamalıdır. Önem derecesi birbirlerine yakın olduğu düşünülen faktörler aynı seviyede konumlanır.

Hiyerarşik yapı oluşturulduktan sonra, faktörlerin kendi aralarındaki önem derecelerinin belirlenmesi için hiyerarşik yapıda bir düzeyde yer alan faktörlerin bir üst faktör bağlamında ikili olarak birbiriyle karşılaştırılmasıyla ikili karşılaştırma karar matrisleri oluşturulur. Bu matrislerin oluşturulmasında Saaty tarafından önerilen karşılaştırma ölçüğü kullanılır (Saaty, 1994).

Öztürk vd. (2011) bir tekstil firmasının tedarikçi seçim problemini çözmek için AHS yöntemini kullanmıştır. Soba (2012), akademisyenlerin üniversite öğrencilerinin performanslarını AHS yöntemi ile değerlendirmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Kapar (2013), bir işletmenin tedarikçi seçiminde AHS yönteminden yararlanmıştır.

AHS yöntemi ile Özbek ve Eren (2013) 3PL firma seçimi için bir model geliştirmiştir. Baloğlu (2014) eğitim yöneticisi seçme sürecini AHS yöntemi aracılığıyla açıklamıştır. Özbek (2015) sosyal alanda faaliyet gösteren bir derneğin yöneticilerini belirlemede BAHS yöntemini kullanmıştır.

AHS İşlem Adımları (Saaty, 1994)

Adım 1: Hiyerarşinin Oluşturulması. Problemin çözümünde hiyerarşinin oluşturulması önemli bir yeri tutmaktadır. Bu yüzden hiyerarşi oluşturulurken dikkatli ve titiz davranılmalıdır. Oluşturulan hiyerarşi problemin çözümüne yönelik olarak en uygun yapıyı göstermelidir.

Adım 2: İkili Karşılaştırma Matrislerinin Oluşturulması. İkili karşılaştırma matrisleri oluşturulurken belirlenen hiyerarşideki basamaklarda yer alan faktörler kullanılır. Her faktör kendisinden bir üst basamakta bulunan faktöre bağımlı olarak diğer kıstaslarla karşılaştırılır. Bu karşılaştırmalar sonunda ikili karşılaştırma matrisleri oluşturulur. Matrisler oluşturulurken Saaty (1994) tarafından önerilen karşılaştırma ölçeği kullanılır.

Karşılaştırmalar, ikili karşılaştırma matrisinin tüm değerleri 1 olan köşegeninin üstünde kalan elemanları için yapılmalıdır. a_{ji} , i. özellik ile j. özelliğin ikili karşılaştırma değeri olarak gösterilecek olursa, a_{ji} değeri, $1/a_{ij}$ eşitliğinden elde edilmektedir. Bu özelliğe, karşılık olma özelliği denir (Saaty, 1999). İkili karşılaştırma matrisleri Eşitlik (1) de formüle edildiği gibi $n \times n$ boyutlu bir kare matristir.

$$A = \begin{bmatrix} 1 & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & 1 & \dots & a_{2n} \\ \vdots & \vdots & \vdots & \vdots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & 1 \end{bmatrix} \quad (1)$$

Adım 3: Kriter Ağırlıklarının Belirlenmesi. Bu aşamada bütün kıstasların ağırlık değerleri hesaplanır. Matrisin normalleştirilmesinde Eşitlik (2) kullanılır. Daha sonra kriterlerin ağırlıklarının hesaplanması için (3) numaralı Eşitlik uygulanır.

$$a'_{ij} = \frac{a_{ij}}{\sum_{i=1}^n a_{ij}} \quad (2)$$

$$w_i = \left(\frac{1}{n}\right) \sum_{i=1}^n a'_{ij} \quad i, j = 1, 2, \dots, n \quad (3)$$

Adım 4: Matrisin Tutarlılığının Hesaplanması. Oluşturulan ikili karşılaştırma matrislerinin tutarlılığının ölçülmesi gerekir. Tutarlılık oranının (TO) 0,10'dan az olması, matrisin tutarlı olduğu sonucunu verir. Aksi halde matris tutarsızdır. Bu durumda

matrisler farklı değerlerle yeniden hesaplanmalıdır. TO'nun hesaplanabilmesi için tutarlılık indeksi (TI) katsayısı hesaplanmalıdır. TI'nın nasıl hesaplandığı Eşitlik (4) ile gösterilmiştir.

$$TI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1} \quad (4)$$

TI değerini hesaplayabilmek için ilk önce özdeğer olarak nitelendirilen λ_{max} değerinin hesaplanması gerekmektedir. Özdeğer, (5) numaralı Eşitlik ile gösterildiği gibi hesaplanır.

$$\lambda_{max} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n \left[\frac{\sum_{j=1}^n a_{ij} w_j}{w_i} \right] \quad (5)$$

Ayrıca tutarlılığı değerlendirebilmek için bilinmesi gereken bir başka değer de rassal indeks (RI) olmaktadır.

TI ve RI hesaplandıktan sonra TO (6) numaralı Eşitlik ile hesaplanır.

$$TO = \frac{TI}{RI} \quad (6)$$

VIKOR Yöntemi

VIKOR yöntemi, ilk defa 2004 yılında Opricovic ve Tzeng tarafından yapılan çalışmada ÇKKV problemlerinin çözümünde kullanılmıştır. Yöntemin çeşitli araştırmacılar tarafından 2004 yılından itibaren farklı alanlardaki çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Yöntemin amacı, seçeneklerin sıralanmasında uzlaşık çözüme ulaşmaktır. Uzlaşık çözüme ulaşmak için her bir kıstasa göre değerlendirilen her seçeneğin, ideal seçeneğe yakınlık değerleri karşılaştırılmaktadır (Opricovic ve Tzeng, 2007). Opricovic (2009) su kaynakları planlamasında, Ali-Mohammad vd. (2010) bilgi portal sisteminin seçiminde, San Cristóbal (2011) İspanya'da ki yenilenebilir enerji projelerinin seçiminde VIKOR yöntemini kullanmıştır. Sanayi vd. (2010) otomotiv sektöründe parça tedarikçisi seçiminde, Shemshadi (2011) tedarikçi seçiminde, Liou vd. (2011) Tayvan yerli havayollarının hizmet kalitesini artırmada, Devi (2011) robot seçiminde bulanık VIKOR yöntemini uygulamıştır. Tzeng vd. (2005) toplu taşımada kullanılacak alternatif yakıtların değerlendirmesinde VIKOR, TOPSIS ve AHS; Wu vd. (2009) performans ölçümü amacıyla üç bankayı yirmi üç kriter kapsamında bulanık ortamda analiz etmede AHS ve VIKOR; Liou ve Chuang (2010) dış kaynak kullanım alternatiflerinin seçiminde AAS ve VIKOR; Kuo ve Liang (2011) hava limanlarının servis kalitesini değerlendirmede bulanık VIKOR ve GİA; Girubha ve Vinodh (2012) otomobil parçası tedarikçisinin malzeme seçiminde bulanık VIKOR ve çevresel etki analiz yöntemini kullanmıştır. Özbek (2015) sivil toplum kuruluşlarında (STK) yöneticileri belirlemede TOPSIS ve VIKOR yöntemlerini kullanmıştır.

Uzlaşık Sıralama Algoritması VIKOR İşlem Adımları

Adım 1: Her kriter için en iyi f_i^* ve en kötü f_i^- değerleri belirlenmelidir.

f_i^* ve f_i^- 'nin alacağı değer, kriterin fayda ya da maliyet cinsinden olup olmadığına göre değişmektedir.

$$f_i^* = \max_j f_{ij}, \quad f_i^- = \min_j f_{ij}, \quad \text{eğer } i. \text{ fonksiyon fayda cinsinden ise}$$

$$f_i^* = \min_j f_{ij}, \quad f_i^- = \max_j f_{ij}, \quad \text{eğer } i. \text{ fonksiyon maliyet cinsinden ise}$$

Adım 2: S_j ve R_j değerleri, $j = 1, 2, \dots, j$ için hesaplanır.

$$S_j = \sum_{i=1}^n w_i (f_i^* - f_{ij}) / (f_i^* - f_i^-) \quad (7)$$

$$R_j = \max_i [w_i (f_i^* - f_{ij}) / (f_i^* - f_i^-)] \quad (8)$$

w_i , kriter ağırlıklarını göstermektedir.

Adım 3: değerleri tüm $j = 1, 2, \dots, j$ için belirlenir.

$$Q_j = \frac{v(S_j - S^*)}{(S^- - S^*)} + \frac{(1 - v)(R_j - R^*)}{(R^- - R^*)} \quad (9)$$

$$S_i^* = \min_j S_j, \quad S^- = \max_j S_j, \quad R^* = \min_j R_j, \quad R^- = \max_j R_j$$

v değeri, maksimum grup faydasını sağlayan strateji için ağırlığı ifade etmektedir.

Adım 4: S , R ve Q Değerlerin Sıralanması

S , R ve Q değerleri küçükten büyüğe doğru sıralanarak, seçenekler arasında üç adet sıralama listesi oluşturulur.

Adım 5: Eğer aşağıdaki iki koşul sağlanırsa; seçeneklerin Q değerlerine göre küçükten büyüğe doğru sıralanmasında en iyi sırayı sağlayan a' seçeneği uzlaşık çözüm olarak önerilmektedir.

C1. Kabul edilebilir avantaj:

$$Q(a'') - Q(a') \geq DQ \quad (10)$$

$$DQ = \frac{1}{J - 1} \quad (11)$$

(12) numaralı formüldeki a'' değeri, Q değerine göre küçükten büyüğe doğru yapılan sıralamada ikinci sırayı alan seçenek olmaktadır. (11) numaralı formüldeki J değişkeni, seçenek sayısını göstermektedir. Seçenek sayısı 4'ten küçükse $D(Q) = 0,25$ alınmaktadır.

C2. Karar vermede kabul edilebilir istikrar:

S ve/veya R değerlerine göre yapılan sıralamada da a', en iyi sıradaki seçenek olmalıdır. Eğer koşullardan biri yerine getirilemezse bu durumda uzlaşmış ortak çözüm kümesi aşağıdaki gibi önerilmektedir.

- ❖ Eğer C2 koşulu yerine getirilemiyor ise; a' ve a'' seçenekleri yani birinci (A_1) ve ikinci (A_2) sıradaki seçenekler en iyi uzlaşık çözüm olarak belirlenir.
- ❖ Eğer C1 koşulu yerine getirilemiyorsa; a', a'', ..., a^M, yani (A_1, A_2, \dots, A_M) seçenekleri uzlaşmış en iyi çözüm kümesi olarak belirlenmektedir. a^M, maksimum M için $Q(a^{(M)}) - Q(a') < DQ$ formülü ile belirlenmektedir.

Uygulama

Kırıkkale'de faaliyette bulunan bir tekstil işletmesine makine kullanım operatörü alımı gerçekleştirilecektir. İşletmeye başvuran beş aday içerisinde işletmenin stratejisine uygun işgören seçimi yapılacaktır. İşe alım sürecinde AHS ve VIKOR yöntemine dayanan bir değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Bu problem için geliştirilen modelde öncelikli olarak kıstaslar belirlenmiştir. Kıstaslar işletme yetkililerinin görüşleri ve literatür taraması (Aksakal ve Dağdeviren, 2010; Şener, 2011; Şimşek, vd., 2014; Koyuncu ve Özcan 2014; Özbek, 2014) sonucunda tespit edilmiştir. Belirlenen kıstaslar aşağıda açıklanmıştır.

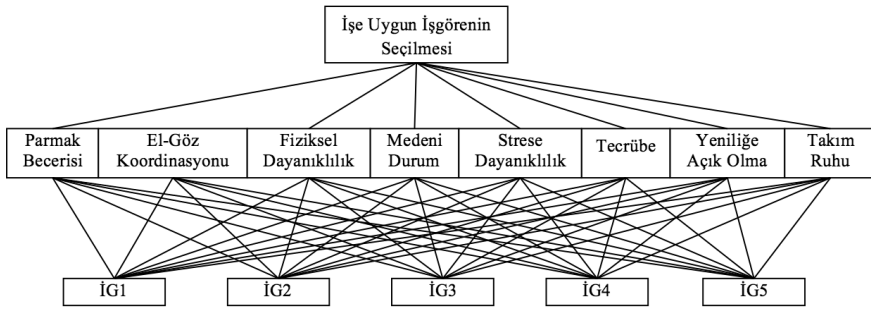
- ❖ *Parmak Becerisi (K1)*: Parmakların kavrama, tutma, çevirme, kıvrırma gibi yetenekleridir. İşe başvuran adaylardan parmak becerilerini işin gerektirdiği düzeyde ya da ona yakın bir seviyede yerine getirmesi beklenmektedir.
- ❖ *El-Göz Koordinasyonu (K2)*: Beyinde yer alan kontrol ve görsel bölgenin uyum içinde çalışmasıdır. Adaylardan el göz koordinasyonunu işe uygun bir şekilde sağlayabilmesi istenmektedir.
- ❖ *Fiziksel Dayanıklılık (K3)*: Çalışma şartlarına, saatlerine ve yoğunluğuna fiziksel olarak uyum sağlayabilme durumunu ifade eder. Adaylardan bu uyumluluğu gösterebilmesi beklenmektedir.
- ❖ *Medeni Durum (K4)*: İşgörenlerin yoğun çalışma koşullarına uyum sağlayabilmesi açısından medeni durumun önemini ifade eder. Meydana gelebilecek yoğun çalışma koşullarında çiftler arasında anlaşmazlıkların olabileceği düşünülerek, adayların evli olmaması tercih edilir.
- ❖ *Strese Dayanıklılık (K5)*: İşgörenlerden istenen verimliliğin elde edilmesi sürecinde oluşabilecek psikolojik baskılara karşı dayanıklı olması beklenmektedir.

- ❖ *Tecrübe (K6)*: İşe alınacak adayların daha önceden bir tekstil firmasında çalışmış ve makine kullanımı konusuna tecrübe sahibi olması istenmektedir.
- ❖ *Yeniliğe Açık Olmak (K7)*: Bireylerin yeniliğe açıklığını ve esnekliğini ifade etmektedir.
- ❖ *Takım Ruhu (K8)*: Çalışma şartları gereği işgörenler birbiriyle uyumlu olarak çalışmak zorundadırlar. Üretim sürecinde bütün işgörenler birbiriyle koordinasyon halinde olurlar. Bu açıdan takım ruhu işgören seçiminde önemli bir faktör olmaktadır.

AHS Uygulaması

Hiyerarşik Yapının Oluşturulması

Literatür taraması ve işletmede görev yapan alanında yetkili personelin görüşleri dikkate alınarak Şekil 1’de gösterilen hiyerarşik yapı oluşturulmuştur.



Şekil 1. Problemin Hiyerarşik Yapısı

Kıstasların İkili Olarak Karşılaştırılması

İkili karşılaştırma matrisleri oluşturulurken kıstaslar, amaç doğrultusunda üç uzmandan oluşan grup tarafından ikili olarak karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda 3 adet matris oluşturulmuştur. Uzman grubun değerlendirme sonuçlarının geometrik ortalaması alınarak sonuç tek bir matriste bütünleştirilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de bütünleştirilmiş ikili karşılaştırma matrisi gösterilmektedir.

Tablo 1

Başlangıç İkili Karşılaştırma Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
K1	1	1	1,44	1,96	1,61	0,36	0,69	1,57
K2	1	1	2,62	6,08	3,00	0,23	0,73	1,12
K3	0,693	0,382	1	3,27	0,58	0,18	0,51	1,10
K4	0,511	0,164	0,306	1	0,87	0,17	0,27	0,48
K5	0,620	0,333	1,710	1,145	1	0,15	0,48	0,74
K6	2,759	4,327	5,593	6	6,542	1	6,08	6,80
K7	1,442	1,370	1,957	3,659	2,080	0,164	1	2,88
K8	0,638	0,894	0,909	2,080	1,357	0,147	0,347	1

İkili Karşılaştırma Matrisinin Normalleştirilmesi

Başlangıç matrisi oluşturulduktan sonra (2) numaralı Eşitlik kullanılarak normalleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra (3) numaralı Eşitlik ile öncelik vektörleri hesaplanmıştır. Bulunan değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Normalleştirilmiş İkili Karşılaştırma Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	ÖV
K1	0,115	0,106	0,093	0,078	0,095	0,151	0,069	0,100	0,101
K2	0,115	0,106	0,169	0,241	0,176	0,096	0,072	0,071	0,131
K3	0,080	0,040	0,064	0,130	0,034	0,074	0,050	0,070	0,068
K4	0,059	0,017	0,020	0,040	0,051	0,069	0,027	0,031	0,039
K5	0,072	0,035	0,110	0,045	0,059	0,064	0,048	0,047	0,060
K6	0,318	0,457	0,360	0,238	0,384	0,416	0,601	0,434	0,401
K7	0,166	0,145	0,126	0,145	0,122	0,068	0,099	0,184	0,132
K8	0,074	0,094	0,058	0,083	0,080	0,061	0,034	0,064	0,068

TO=0,0429

İşgörenlerin Kıstaslara Göre İkili Olarak Karşılaştırılması

Uygulamada 5 adet işgören değerlendirmeye alınmıştır. İşgörenler her bir kıstasa göre önem derecesini belirleyebilmek için ikili olarak uzman grup tarafından karşılaştırılmıştır. Toplam olarak 8 adet karşılaştırma matrisi oluşturulmuştur. Karşılaştırma matrisleri oluşturulduktan sonra her bir matrisin tutarlılığı kontrol edilmiştir. İşgörenlerin her kıstasa göre bulunan ham skorları ve ham skorların ilgili kıstasın ağırlığı ile çarpılarak bulunan ağırlıklandırılmış skorları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
İşgörenlerin Ham ve Ağırlıklandırılmış Skorları

Kıstasların Ağırlıkları	Ham Skorlar					Ağırlıklandırılmış Skorlar						
	İG1	İG2	İG3	İG4	İG5	İG1	İG2	İG3	İG4	İG5		
K1	0,1010	0,0799	0,3900	0,3707	0,1130	0,0464	0,8070	3,9390	3,7441	1,1413	0,4686	
K2	0,1310	0,0880	0,6081	0,1582	0,0660	0,0797	1,1528	7,9661	2,0724	0,8646	1,0441	
K3	0,0680	0,1329	0,3674	0,3490	0,1071	0,0436	0,9037	2,4983	2,3732	0,7283	0,2965	
K4	0,0390	0,2514	0,2268	0,2366	0,2514	0,0336	0,9805	0,8845	0,9227	0,9805	0,1310	
K5	0,0600	0,0825	0,5749	0,1640	0,1372	0,0413	0,4950	3,4494	0,9840	0,8232	0,2478	
K6	0,4010	0,1030	0,4699	0,2794	0,1102	0,0375	4,1303	18,8430	11,2039	4,4190	1,5038	
K7	0,1320	0,2177	0,2286	0,1419	0,2765	0,1354	2,8736	3,0175	1,8731	3,6498	1,7873	
K8	0,0680	0,1268	0,5048	0,1645	0,1554	0,0485	0,8622	3,4326	1,1186	1,0567	0,3298	
Toplam							12,2052	44,0305	24,2921	13,6634	5,8089	
Normalleştirilmiş Değerler							0,1221	0,4403	0,2429	0,1366	0,0581	

Tablo 3 incelendiğinde İG2'nin işletme için en uygun işgören olduğu anlaşılmıştır. İkinci uygun işgörenin ise İG3 olduğu belirlenmiştir. İG5'in ise işletmeye uygun bir işgören olmadığı görülmektedir.

VIKOR Uygulaması

İşgörenlerin işletme yetkililerinin belirlenen kıstaslara göre değerlendirilmesi sonucunda aşağıda Tablo 4'de gösterilen karar matrisi elde edilmiştir.

Tablo 4
Karar Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
İG1	0,0799	0,0880	0,1329	0,2514	0,0825	0,1030	0,2177	0,1268
İG2	0,3900	0,6081	0,3674	0,2268	0,5749	0,4699	0,2286	0,5048
İG3	0,3707	0,1582	0,3490	0,2366	0,1640	0,2794	0,1419	0,1645
İG4	0,1130	0,0660	0,1071	0,2514	0,1372	0,1102	0,2765	0,1554
İG5	0,0464	0,0797	0,0436	0,0336	0,0413	0,0375	0,1354	0,0485

Tablo 4'da verilen karar matrisinin en iyi f_i^+ ve en kötü f_i^- değerleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
 f_i^+ ve f_i^- Değerleri

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8
	0,3900	0,6081	0,3674	0,2514	0,5749	0,4699	0,2765	0,5048
	0,0464	0,0660	0,0436	0,0336	0,0413	0,0375	0,1354	0,0485

(7), (8) ve (9) numaralı Eşitliklerin uygulanması sonucunda $V = 0,5$ için S_j , R_j ve Q_j değerleri Tablo 6'da gösterildiği şekilde elde edilmiştir. Elde edilen bu değerler küçükten büyüğe göre sıralanarak Tablo 6'da gösterilen dizilim oluşmuştur.

Tablo 6
Seçeneklerin S_j , R_j ve Q_j Değerlerine Göre Sıralanması

İşgören	Bulunan Değerler			Sıralı Değerler					
	S_j	R_j	Q_j	S_j	R_j	Q_j			
İG1	0,7728	0,3402	0,7965	İG2	0,0492	İG2	0,0448	İG2	-
İG2	0,0492	0,0448	-	İG3	0,5205	İG3	0,1767	İG3	0,4338
İG3	0,5205	0,1767	0,4338	İG4	0,7018	İG4	0,3336	İG4	0,7498
İG4	0,7018	0,3336	0,7498	İG1	0,7728	İG1	0,3402	İG1	0,7965
İG5	0,9967	0,4010	1,0000	İG5	0,9967	İG5	0,4010	İG5	1,0000

$Q(a'') - Q(a') \geq DQ$ formülünde değerler yerine konulduğunda $(0,4338-0) \geq 0,250$ sonucu; C1 koşulunu sağlanmaktadır. İG2 seçeneği S_j ve R_j sıralamasında da birinci sırayı alarak C2 koşulunu da yerine getirmektedir. Bu durumda en iyi işgörenin İG2 olduğu görülmektedir. İG2'yi, İG3 ve İG4 seçenekleri takip etmektedir. Uygun olmayan işgörenin ise İG5 olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İş ve işgören uyumunun gerçekleştirilmesi, işletmenin devamlılığını ve verimliliğini sağlamada önemli bir unsurdur. Bu da işgören seçiminin işletmeler için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu çalışma ile tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir işletme için işgören seçimi yapılmıştır. AHS ve VIKOR yöntemlerinin bütünlük olarak uygulandığı bir karar verme modeli geliştirilmiştir. AHS yöntemi ile kıstasların ağırlıkları belirlenmiştir. İşgörenlerin seçimi ise AHS ve VIKOR yöntemine göre ayrı ayrı yapılmıştır.

AHS ile belirlenen kıstas ağırlıklarında; K6 kıstasının 0,401 ile en önemli faktör olduğu görülmüştür. K2 ve K7 kıstaslarının önemi ise K6'dan sonra gelmektedir. K4 faktörünün öneminin 0,039 ile oldukça düşük olduğu belirlenmiştir.

İşgörenler, belirlenen kıstaslara göre uzman grup tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler, modelin öngördüğü şekilde AHS ve VIKOR yöntemlerine göre hesaplanmıştır.

AHS yöntemine göre İG2'nin işletme için en uygun işgören olduğu belirlenmiştir. 2. uygun işgörenin İG3 olduğu anlaşılmıştır. İG5'in ise işletme için uygun personel olmadığı sonucuna varılmıştır. VIKOR yönteminin uygulanması sonucunda AHS'de olduğu gibi İG2'nin işletme için en uygun aday olduğu; İG2'den sonra en uygun işgörenin İG3 olduğu ve İG5'in ise işe alımda düşünülmemesi gereken bir personel olduğu ortaya çıkarılmıştır. Her iki yöntemin sonuçları karşılaştırıldığında sıralamanın birbirinin aynısı olduğu görülmektedir.

Ortaya konulan model farklı kıstaslar kullanılarak farklı sektörlerdeki işgören seçiminde de uygulanabilir. Model farklı yöntemlerle desteklenerek karşılaştırma yapılabilir. Özellikle kıstasların birbirlerine olan bağımlılıkları dikkate alındığında model, AAS yöntemi gibi etkileşimleri de dikkate alan farklı bir teknikle zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Abalı, Y.A., B. S. Kutlu, T. Eren (2012). Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile bursiyer seçimi, Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 26 (3-4), 259-272.
- Acun, O. ve T. Eren (2015). Spor Toto Süper Ligi'nde Forvet Oyuncularının Performanslarının Çok Ölçütlü Karar Verme Yöntemleri İle Değerlendirilmesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (2), 13-29.
- Adıgüzel, O. (2009). Personel Seçiminin Analitik Hiyerarşi Prosesi Yöntemiyle Gerçekleştirilmesi. D.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 243-251
- Aksakal, E. ve M. Dağdeviren (2010). ANP ve DEMATEL Yöntemleri İle Personel Seçimi Problemine Bütünleşik Yaklaşım. Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 25(4), 905-913
- Ali-Mohammad, A., B. Mahdi, A. Zahra (2010). The critical path definition with fuzzy multi criteria decision making. In: Computer and Automation Engineering (ICCAE), The 2nd International Conference on, IEEE, 5, 206-210.
- Baležentis, A., T. Baležentis, W. K. Brauers (2012). Personnel Selection Based on Computing with Words and Fuzzy MULTIMOORA. Expert Systems with Applications, 39(9), 7961-7967.
- Baloğlu, N. (2014). Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçmede Bir Karar Destek sistemi: Analitik Hiyerarşi Süreci. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 297-313.
- Bedir, N. ve T. Eren (2015). AHP-PROMETHEE Yöntemleri Entegrasyonu ile Personel Seçim Problemi: Perakende Sektöründe Bir Uygulama, Social Sciences Research Journal, 4 (4), 46-58.
- Chen, C.T., Y. C. Hwang, W. Z. Hung (2009). Applying Multiple Linguistic PROMETHEE Method for Personnel Evaluation and Selection. IEEE International Conference, 1312-1316.
- Devi, K. (2011). Extension of VIKOR method in intuitionistic fuzzy environment for robot selection. Expert Systems with Applications, 38(11), 14163-14168.
- Fengru, X. I. and L. Zhang (2011). A Personnel Selection Model Based on TOPSIS. Management Science, 5(3), 107-110.
- Gibney, R. and J. Shang (2007). Decision making in academia: A case of the dean selection process. Mathematical and Computer Modelling, 46(7), 1030-1040.
- Girubha, R. J. and S. Vinodh (2012). Application of fuzzy VIKOR and environmental impact analysis for material selection of an automotive component. Materials & Design, 37, 478-486.
- Kabak M., S. Burmaoğlu and Y. Kazancoğlu (2012). A fuzzy hybrid MCDM approach for professional selection. Expert Systems with Applications, 39(3), 3516-3525.
- Kalugina, E. and S. Shvydun (2014). An Effective Personnel Selection Model. Procedia Computer Science, 31, 1102-1106.
- Kapar, K. (2013). Bir Üretim İşletmesinde Analitik Hiyerarşi Süreci İle Tedarikçi Seçimi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 28(1), 197-231
- Kelemenis, A. and D. Askounis (2010). A new TOPSIS-based multi-criteria approach to personnel selection. Expert Systems with Applications, 37(7), 4999-5008.

- Keršulienė, V. and Z. Turskis (2011). Integrated Fuzzy Multiple Criteria Decision Making Model for Architect Selection. *Technological and Economic Development of Economy*, 17(4), 645-666
- Koyuncu, O. ve M. Özcan (2014). Personel Seçim Sürecinde Analitik Hiyerarşi Süreci ve TOPSIS Yöntemlerinin Karşılaştırılması: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2), 195-218.
- Kuo, M-S. and G-S. Liang (2011). Combining VIKOR with GRA techniques to evaluate service quality of airports under fuzzy environment. *Expert Systems with Applications*, 38(3), 1304-1312.
- Lazarevic-Petrovic, S. (2001). Personnel Selection Fuzzy Model. *International Transactions in Operational Research*, 8, 89-105.
- Lin, H. T. (2010). Personnel selection using analytic network process and fuzzy data envelopment analysis approaches. *Computers & Industrial Engineering*, 59(4), 937-944.
- Liou, J. J.H., C-Y. Tsai, R-H. Lin, G-H. Tzeng (2011). A modified VIKOR multiple-criteria decision method for improving domestic airlines service quality. *Journal of Air Transport Management*, 17(2), 57-61.
- Liou, J.J.H. And Y-T. Chuang (2010). Developing a hybrid multi-criteria model for selection of outsourcing provider. *Expert Systems with Applications*, 37(5), 3755-3761.
- Opricovic, S. and G-H. Tzeng (2007). Extended VIKOR Method in Comparison with Other Outranking Methods. *European Journal of Operational Research*, 178, 514-529.
- Opricovic, S. (2009). A Compromise Solution in Water Resources Planning. *Water Resources Management*, 23, 1549-1561.
- Opricovic, S. and G-H. Tzeng (2004). Compromise solution by MCDM methods: A comparative analysis of VIKOR and TOPSIS. *European Journal of Operational Research*, 156(2), 445-455.
- Özbek, A. (2014). Yöneticilerin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi İle Belirlenmesi. *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24, 209-225.
- Özbek, A. (2014). Sivil Toplum Kuruluşlarında Yöneticilerin Bütünleşik Bir Yaklaşım İle Seçilmesi. *International Journal of Engineering Research and Development*, 6(2).
- Özbek, A. (2015). Gönüllü Kuruluşlarda Çalışanların ELECTRE Yöntemine göre Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 219-232.
- Özbek, A. ve T. Eren (2013). Multiple Criteria Decision Making Methods for Selecting Third Party Logistics Firms: a Literatur Review. *Sigma*, 31, 178-202.
- Özbek, A. (2015). Akademik Birim Yöneticilerinin MOORA Yöntemiyle Seçilmesi: Kırıkkale Üzerine Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 1-18.
- Öztürk A., Ş., V. Erdoğan, S. Arkan (2011). Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) Kullanarak Tedarikçilerin Değerlendirilmesi: Bir Tekstil Firmasında Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 93-112
- Rouyendegh, B. D. and T. E. Erkan (2013). An application of the fuzzy electre method for academic staff selection. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 23(2), 107-115.
- Saaty, T. L. (1980). *The Analytic Hierarchy Process*. New York: McGraw-Hill.

- Saaty, T. L. (1994). Fundamentals of Decision Making and Priority Theory With The Analytical Hierarchy Process. RWS Publ. Pittsburg, , 69-84
- Saaty, T. L. (2000). Fundamentals of Decision Making and Priority Theory. Pittsburgh: RWS Publications, USA.
- Saaty, T. L. (1999). The Analytic Hierarchy Process for Decision Making, Kobe, Japan.
- San Cristóbal, J.R. (2011). Multi-criteria decision-making in the selection of a renewable energy project in spain: The Vikor method. *Renewable Energy*, 36(2), 498-502.
- Sanayei, A., S. F. Mousavi , A. Yazdankhah (2010). Group Decision Making Process For Supplier Selection With VIKOR Under Fuzzy Environment. *Expert Systems with Applications*, 37, 24-30.
- Shemshadi, A., H. Shirazi, M. Toreihi, M.J. Tarokh (2011). A fuzzy VIKOR method for supplier selection based on entropy measure for objective weighting. *Expert Syst. Appl.* 38(10), 12160–12167.
- Soba, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Performanslarının Akademisyenler Tarafından Analitik Hiyerarşi Süreci İle Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* ,11(42), 368-381
- Şener, T. (2011). Personel Seçimi Probleminde Analitik Hiyerarşi Prosesi: Tekstil Sektörü İçin Örnek Uygulama. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, A., O. Catır , N. Ömürbek (2014). Turizm Sektöründe Bulanık Analitik Hiyerarşi Süreci İle Personel Seçimi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 147-169
- Tağraf, H. (2009). Personel İstihdam Sürecinin İşletme Performansına Etkisi Ve Gaziantep İli Tekstil Sektöründe Bir Uygulama. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 398-414.
- Tzeng, G-H., C-W. Lin, S. Opricovic (2005). Multicriteria analysis of alternative-fuel buses for public transportatio. *Energy Policy*, 33,1373-1383.
- Ünal, Ö. F. (2011). Analitik Hiyerarşi Prosesi ve Personel Seçimi Alanında Uygulamaları. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* ,3(2), 18-38.
- Wu, H-Y., G-H. Tzeng, Y-H. Chen (2009). A Fuzzy Mcdm Approach For Evaluating Banking Performance Based On Balanced Scorecard. *Expert Systems with Applications*, 36, 10135-10147.
- Yıldız M. S. ve S. Aksoy (2015). Analitik Hiyerarşi Prosesi İle Personel Seçimi Üzerine Bir Çalışma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,1(15), 59-83.
- Zhang, S-F. ve S-Y. Liu (2011). A GRA-based intuitionistic fuzzy multi-criteria group decision making method for personnel selection. *Expert Systems with Applications*, 38(9), 11401–11405.

ÖĞRETMENLERİN OKULLARIN ÖRGÜTSEL NARSİZM DÜZEYLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Ahmet YURDAKUL** & Doç. Dr. Aynur B. BOSTANCI***

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Uşak İli'nde orta okullarda görev yapan 3660 öğretmen, örneklemini ise 344 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma verileri Örgütsel Narsizm Ölçeği ve Genel Öz yeterlilik Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz t testi ve Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, okullarının örgütsel narsizm düzeyini orta düzey olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri cinsiyetlerine ve aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri liderlik, tanınma isteği, böhürlenme ve kendine hayranlık boyutlarında farklılaşmaktadır. Yine öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre okulların örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri liderlik, tanınma isteği, böhürlenme ve kendine hayranlık boyutlarında farklılaşırken, sergileme boyutunda farklılaşmamaktadır. Araştırmanın diğer değişkeni öz yeterliğe yönelik sonuçlara bakıldığında da, öğretmenlerin öz yeterliliklerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algısı cinsiyetlerine göre, öz yeterliliğin başlama boyutunda farklılaşmakta iken, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar boyutlarında farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okulda çalışan öğretmen sayısına ve aynı okulda çalışma süresine göre ise, öz yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Araştırma da son olarak, öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasında olumlu yönde düşük düzeyde ilişki bulunurken her iki değişkenin boyutlarının birbiriyle ilişkilerinde olumlu ve olumsuz yönde düşük düzeyde ilişkilere rastlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: narsizm, örgütsel narsizm, öz yeterlilik, öğretmen.

The Correlation Between Teachers' Perceptions of Their Schools' Organisational Narcissism Level And Teachers' Perceptions Of Their Self-Efficacy

Abstract

This research was done with the aim of determining the correlation between teachers' perceptions of their schools' organisational narcissism level and teachers' perceptions of their self-efficacy. The research is in descriptive correlation survey design model. The population of the research consists of 3660 teachers who worked in 2014-2015 educational year in Uşak city and the sample group consists of 344 secondary school teachers. The convenience sampling method was used for the research. The data were collected by using "Organisational Narcissism Scale" and "General Self-Efficacy Scale". In the analysis of data mean, one way anova, independent sample t-test and Pearson product-moment correlation coefficient were used. According to the results teachers perceive their schools' organisational narcissism level as medium. Teachers' perceptions of their schools' organisational narcissism level don't differ in terms of their gender and their seniority at the same school. On the other hand, teachers' perceptions of their schools' organisational narcissism level differ in leadership, anticipation of recognition, grandiosity and self-admiration dimensions in terms of professional seniority. Also in terms of number of teachers working at the same school teachers' perceptions of their schools' organisational narcissism level differ in leadership, anticipation of recognition, grandiosity and self-admiration dimensions but they don't differ in exhibition dimension. When the results of the self-efficacy- the other variable of the research- examined, it is understood that teachers perceive their self-efficacy as high level. In terms of gender teachers' perceptions of their self-efficacy differ in initiative dimension but they don't differ in persistence and effort dimensions. Teachers' perceptions of their self-efficacy don't differ in terms of professional seniority, the number of teachers working at the same school and their seniority at the same school. And finally positive and negative correlations between teachers' perceptions of their schools' organisational narcissism level and teachers' perceptions of their self-efficacy were found.

Keywords: narcissism, organisational narcissism self-efficacy, teacher.

* Bu çalışma Uşak Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'nce Lisansüstü Tez Projesi olarak desteklenmiştir. Proje Numarası: 2015/TP007'dir.

** Pamukkale Üniversitesi Doktora Öğrencisi

*** Uşak Üniversitesi

Giriş

Narsisizm kavramı Yunan mitolojisinde sudaki aksini görerek kendine aşık olan ve ömrünü hiç ulaşamayacağı bu sevgiliyi izleyerek tüketen Narkissos'dan gelmektedir (Gülmez, 2009; Özaydın, 1984; Atay, 2009). Narsizm, benliğin abartılı bir biçimde öne çıkması ile başkalarına duyulan ilginin azalmasıdır (Timuroğlu & İşcan, 2008). Narsistik kişilik bozukluğunun temel özellikleri büyülenmecilik, kendine aşırı bağlılık, başkalarına yönelik ilgisizlik ve empati yoksunluğudur (Masterson, 2014). Bununla birlikte bilimsel olarak sağlıklı narsisizmden de bahsedildiği görülmektedir (Timuroğlu & İşcan, 2008). Sağlıklı narsizmin öz güven sağlama, değerlere bağlılığı devam ettirme, inançları ayakta tutma ve zorluklarla mücadele etme gibi durumlar için gerekli olduğu belirtilmektedir (Lubit, 2002). İş yerinde ya da okulda sağlıklı narsizme sahip bireyler, takımlar için itici güç olabilmekte başarı için daha çok çaba gösterebilmektedirler (Whitbourne, 2012). Chatterjee ve Hambrick (2014) yaptıkları çalışmalarında, yöneticilerin kişilik özellikleri ile örgütsel çıktılar arasında anlamlı bağlantılar olduğunu, yöneticilerin narsizm düzeyi arttıkça, örgüt stratejisinin daha dinamik hale geldiğini ve bunların sonucunda da örgütün performansının arttığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine narsist yöneticilerin, örgütsel politika konusunda iyi oldukları, üstlerini etkileyebildikleri, çabuk güçlü ilişkiler kurabildikleri, sert kararlar alabildikleri ve temel liderlik becerileri geliştirebildikleri belirtilmektedir. Ancak yöneticilerde narsistik eğilimler arttıkça, problemler ortaya çıkmakta ve sorunlu bir iş ortamı yaratılabilmektedir (Rijsenbilt & Commandeur, 2013; Lubit, 2002). Bütün bunlar birlikte ele alındığında, örgütsel narsizmde yöneticinin etkisinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel narsizm, örgütün bir bütün olarak kendini olduğundan büyük görmesi ve ben merkezci olması olarak tanımlanabilmektedir. Örgütler de aynı insanlar gibi yasal kimliği koruma güdüsüyle narsistik eğilimlere sahip olabilmektedirler. Bu narsistik tepki, örgütün kimliğini korumak için bir savunma mekanizması olup, örgütün düzgün çalışmamasına ve sonunda yok olmasına sebep olabilmektedir. Çünkü aşırı örgütsel narsizm, ahlaki konular, çevreye karşı sorumluluk ya da mali olarak karlılık gibi konuları göz önünde bulundurmadan örgütü haklı çıkarmak için her şeyin yapılmasına yol açabilmektedir (Ganesh 2003; Duchon & Burns, 2008). Aşırı narsistik örgüt, kendi uyumsuz kimliğini güçlendirmek için diğer örgütler üzerinde kontrol, baskı, salahiyet ve sömürü geliştirebilmektedir (Gregory, 1999; Akt. Duchon & Drake, 2009). Narsizm düzeyi yüksek örgütler, reddetme, ussallaştırma, böbürlenme, salahiyet ve kaygılı olma gibi özellikler göstermektedirler. Reddetme baş edilmesi zor durumlarla karşılaşıldığında kendini övme ve hikayeler uydurma olarak ortaya çıkmaktadır. Ussallaştırma, tüm davranışın mantık açısından tutarlı ya da ahlak yönünden benimsenebilir bir nedene bağlamasıdır. Böbürlenme, kişinin yaptığı işlerle karşısındaki insanlara üstünlük taslaması ve kibirliliktir. Salahiyet algısı, genellikle diğer örgütleri sömürme ve empati eksikliği olarak ortaya çıkmaktadır. Son olarak kaygı ise başkaları tarafından beğenilme duygusundan kaynaklanan kaygıdır (Brown, 1997). Duchon ve Burns'a (2008) göre örgütsel narsizm, aşırı

örgütsel narsizm ve sağlıklı örgütsel narsizm olarak iki türlü görülebilmektedir. Aşırı örgütsel narsizm gösteren örgütlerdeki çalışanlar, örgütlerini eşsiz ve özel olarak gördüklerinden, bu inanış onları abartılı bir gurura götürebilmektedir. Bu örgütlerde kuvvetli bir kendini abartma, salahiyyet ve sınırsız güç algısına sebep olmaktadır. Örgüt tamamen güçlüdür ve örgütün yönetimindeki herşey yasal olarak ona aittir. Örgüt sınırları dışındaki değerli hiçbir şeyin farkına varılamamaktadır. Örgüt kendisini bilge olarak görmekte, örgüt içinde veya dışında örgütle ilgili tüm bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir. Aşırı narsizm, örgütlerin diğer örgütlere bir hükümdar gibi davranmasına neden olmaktadır. Yine bu nitelikler o kadar bulaşıcıdır ki kısa sürede kalıcı örgütsel davranış haline gelebilmektedir (Stein, 2003). Brown (1997) aşırı narsistik örgütlerin stres ve çatışmayla başa çıkabilmek için inkar yöntemini kullandıklarını ileri sürmüştür. Örneğin bu örgütler konuşmacılar, yıllık raporlar ve söylentiler vasıtasıyla kendileri ile ilgili gerçekleri inkar etmektedirler. Hataları için akla yatkın ve kabul edilebilir mazeretler üretmekte, eşsiz ve her zaman haklı olduklarını iddia ederek kendilerini yüceltmektedirler. Bunun için kurumsal hikayeler uydurmakta, yöneticiler eşsiz olduklarına ilişkin konuşmalar yapmakta, ofis düzenlemesini ve mimarisini statü, prestij ve gösteriş aracı olarak kullanmaktadırlar. Bu örgütler empati duygusundan yoksunlukla sürekli başarı için diğer insanları ve örgütleri kullanma konusunda yetkili olduklarına inanmaktadırlar (Brown,1997). Bunun yanında narsistik örgüt aşırı öz güvene sahip ve kendine hayran olduğundan zayıflıklarına karşı gözleri kapalıdır. Gerçekçi olmadığından daha önce rekabet için avantaj sağlayan örgütsel kimliği zamanla rekabet açısından dezavantaja dönüşmektedir (Duchon & Burns, 2008). Duchon ve Burns'a (2008) göre sağlıklı örgütsel narsizme sahip örgütler ise, kimliklerini kendilerini büyük görerek değil, kendilerine güvenerek, başarının doğal hakları olduğunu düşünerek değil çalışarak başarılı olmaktadır. Sağlıklı bir şekilde değerlerinin farkında olarak reddetme yerine farkındalık geliştirmekte, kendini büyük görme yerine kendine güveni teşvik etmektedir. Sağlıklı narsistik örgüt, daha esnek yapıda olduğundan baskılarla başa çıkma ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda aşırı narsistik örgütlere göre çok daha iyidirler. Sağlıklı narsistikler, zayıflıklarının farkındadırlar ve bunun üstesinden gelmek için yollar ararlar. Kendi hatalarından kaynaklanan başarısızlığı ya da şans ile kazanılan başarıyı değerlendirebilecek olgunluğa sahiptir. Bu yüzden kısa süreli bir başarısızlıktan çok fazla etkilenmez, işlemeyen parçalarını çok çabuk tamir edebilirler veya değiştirebilirler.

Araştırmanın diğer değişkeni öz yeterlilik ise, Bandura (1994) tarafından kişinin, çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde, bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır. Öz yeterlilik kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelmektedir. Öz yeterlilik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri de içermektedir (Yıldırım & İlhan, 2010). Brophy'e (1988) göre öz yeterlilik algısı bireyin, başarması beklenen bir durumda kendi performans

kabiliyetine ilişkin yargılarıdır. Bu yargılar özellikle alışılmamış, tahmin edilemeyen ya da olumsuz özellikler içeren durumlarda önem taşımaktadır. Böyle durumlarda öz yeterlilik duygusu yüksek bireyler, başarılması beklenen iş üzerinde kendilerine güvenerek, istekle ve sebatla çalışarak başarıya yaklaşacaklardır (Canakay, 2007). Öz yeterlilik inancının yüksek olması bireyin eyleme geçmesini sağlamaktadır (Demirtaş & Çağlar, 2012). Kramer ve Winter (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öz yeterlilik algısı yüksek kişilerin sosyal bağlamdaki fırsatları değerlendirmede daha aktif oldukları ortaya çıkmıştır (Akt: Çetin & Basım, 2010). Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin iş yerlerinde karşı karşıya kaldığı ve başatmak zorunda olduğu birçok problem durum tespit edilmiştir. Her öğretmen bu tür problem durumlarla karşı karşıya kalmasına rağmen, bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak daha pozitif bir tutuma sahip oldukları ve kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Güçlü bir yetkinlik duygusuna sahip öğretmenler, daha etkili, iyimser, güvenli, duygusal olarak sakinler. Bu durumun birçok nedeni olduğu tartışılmaz bir gerçek olmakla birlikte, bunların en önemlilerinden birisi de öğretmenlerin öz yeterlilik inançları olduğu görülmektedir (Atıcı, 2001; Rimm-Kaufman & Sawyer, 2004 Akt: Çapri & Kan,2006). Öğretmen öz yeterliği, özellikle öğretmen ve okul etkililiği içinde önemlidir. Çünkü öz yeterliği yüksek iş görenlere sahip örgütler varlıklarını daha kolay sürdürebilmektedirler (Ekici, 2006; Karabacak, 2014). Bandura'ya göre öz yeterlilik inancını doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal durum etkilemektedir. Doğrudan deneyimler, kişinin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimler olup, insanlarda güçlü bir yeterlik inancının oluşumunu sağlamaktadır. Birey, dolaylı yaşantı yoluyla model aldığı kişinin kendisine oldukça çok benzediğini düşünüyorsa, modelin başarı ya da başarısızlığı onun için daha ikna edici olmaktadır. Sözel ikna, öz yeterlilik inançlarını güçlendirmenin bir başka yoludur. Duygusal durum, kişinin fiziksel ve duygusal durumu da yeteneklerine ilişkin yargılarının oluşumunda etkili olmaktadır. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını artırmaktadır (Akt. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004).

Yukarıdaki yapılan açıklamalardan anlaşılacağı üzere, okulun narsistik durumunun öğretmenin öz yeterlilik algısı ile ilişkili olabileceği düşünülebilmektedir. Çünkü örgütlerde narsizm düzeyinin yüksek olması durumunda, çalışanlar örgütlerini eşsiz ve özel olarak gördüklerinden bu inanışın normal bir gurur yerine çalışanları abartıya götürebileceği dile getirilmektedir (Duchon & Burns, 2008). Bu durumda narsistik güdüsü fazla olan eğitim örgütlerinde de, öğretmenlerin öz yeterliliklerini abartılı şekilde yanlış algılayabilecekleri düşünülebilir. Yine örgütsel narsizm düzeyi düşük okullarda, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları düşük olabileceğinden kendilerini çok yetersiz hissedebilirler. Bunların yanında okulların sağlıklı narsizme sahip olması ve öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olması okulların amacına ulaşması için gereklidir. Bu anlamda okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki olup olmadığının araştırılması önemli bir problem olarak görülmüştür.

Bu nedenle bu araştırmanın amacı, Uşak İli merkez ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin öz yeterlilik algı düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okuldaki çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasında ilişki var mıdır?

Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde, örgütsel narsizm ve örgütsel narsizm ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Yine ulusal ve uluslararası alan yazında okullara yönelik örgütsel narsizmle ilgili çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu anlamda araştırmanın bu eksikliği giderme noktasında önemli olduğu ve ilgili alan yazına kayda değer bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Öğretmen görüşlerine göre okulların örgütsel narsizm düzeyi ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan araştırma, ilişki tarama modelindedir. İlişki tarama modeli, geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2014–2015 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki ortaokullarda görev yapan 3660 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden (Balci, 2011) yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir. Bu araştırmada örneklemi, 344 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında, 177'sinin (%51,45) kadın, 167'sinin (%48,55) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 111'nin (%32,27) mesleki kıdemi 1-10 yıl iken, 153'ünün (%44,48)

11-20 yıl olup, 80'inin (%23,5) de 21 yıldan fazladır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışma sürelerine göre, 202'sinin (%58,72) 1-3 yıldır, 69'unun (%20, 05) 4-6 yıldır, 40'nın (%11,63) 7-9 yıldır ve 33'ünün (% 9,60) 10 yıl ve daha fazla yıldır aynı okulda görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin 106'sı (%30,81) 1-30 öğretmen sayısı bulunan okulda, 237'si ise (% 69,19) 31 ve daha fazla öğretmeni bulunan okulda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşlerini belirlemek için Hamedoğlu ve Potas (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Narsizm Ölçeği"; öz yeterlilik algılarını belirlemek için ise, Yıldırım ve İlhan tarafından (2010) Türkçeye uyarlanan "Genel Öz yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Her iki ölçekte 5'li Likert tipinde olup, her iki ölçekten alınan puanların yüksekliği değişkenlerin yüksekliğini göstermektedir. Bununla birlikte ölçeklerin boyutları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları şu şekilde belirtilebilmektedir.

Örgütsel Narsizm Ölçeği, 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Örgütsel narsizmin boyutları, liderlik, tanınma isteği, böbürlenme, kendine hayranlık ve gösteriş ile sergileme olarak adlandırılmıştır. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilmektedir. Liderlik, narsist örgütlerin diğer örgütler üzerinde bir otoriteye sahip olduklarını ve onlara liderlik etmeleri gerektiğini düşünmeleridir (Brown, 1997). Tanınma isteği, narsist örgütlerin tıpkı narsist bireyler gibi çevreleri tarafından tanınmak için kendilerini olduğundan daha etkili göstermeye yönelik sağlıklı davranışlar göstermeleridir (Duchon & Burns, 2008). Böbürlenme, aşırı narsistik örgütlerin durum tam tersi olsa bile benzersiz olduklarını ya da her zaman haklı olduklarını düşünerek kendilerini olduğundan büyük gösterme gayreti içinde olmaları durumudur (Duchon & Burns, 2008). Kendine hayranlık, aşırı narsistik örgütlerin örgüt içi hikayelerle ya da abartılı fiziki donatım ve yapılarla örgüt içinde ve dışında bir gösteriş merakı için olmalarıdır (Brown, 1997). Son olarak sergileme ise, aşırı narsistik örgütlerin başarılarının ya da ürünlerinin diğer insanlar tarafından da öğrenilmesi için sık sık medyayı kullanmaları, yöneticilerini ve örgütlerini ön plana çıkarmak için hiçbir fırsatı kaçırmamalarıdır (Stein, 2003). Örgütsel Narsizm Ölçeği'nin maddelerinin ve 5 faktörlü yapısının bu çalışmadaki veriler ile uyum gösterip göstermediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, ilgili araştırmacıların ortaya koyduğu modelin bu araştırma kapsamında da uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır (RMSEA=0,093; $\chi^2/df=3,45$; GFI=0,71; CFI=0,88). Ölçeğin tamamına yönelik güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Öz Yeterlilik Ölçeği, 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öz yeterliliğin alt boyutları; başlama, sürdürme çabası ve ısrar ile yılmama boyutlarıdır. Bu boyutlar şu şekilde açıklanabilmektedir. Başlama, kişilerin bir işe başlama konusunda çekinmemeleri, çevresindeki kişileri de bir işe başlama ve devam ettirme konusunda motive etme potansiyeline sahip olma durumlarıdır. Sürdürme çabası ve ısrar, kişilerin

ne kadar çaba harcayacaklarını ve güçlükler karşısında ne kadar süre dayanabilecekleri ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemeleri durumu olarak açıklanabilmektedir. Son boyut yılmama ise, kişilerin başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, yani yılmamalarıdır (Bandura, 1997, Akt. Yıldırım & İlhan, 2010). Ölçeğin maddelerinin ve 3 faktörlü yapısının bu çalışmadaki veriler ile uyum gösterip göstermediğini belirlemek için yine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin örnekleme uygunluğu doğrulanmıştır (RMSEA=0,090; $\chi^2/df = 3,59$; GFI=0,87; CFI=0,96). Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değeri .98 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin örgütsel narsizm düzeyleri ile öz yeterlilik algılarının cinsiyet ve okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için "t testi" yapılmıştır. Yine öğretmen görüşlerine göre, okulların örgütsel narsizm düzeyleri ile öz yeterlilik algılarının mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Tukey b testi yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Öğretmenlerin örgütsel narsizm düzeyleri ile öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup-olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sırasıyla ele alınmıştır.

Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 1

Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Örgütsel Narsizm Boyutları	\bar{X}	Ss
Liderlik	2,88	0,75
Tanınma isteği	3,19	0,78
Böbürlenme	3,09	0,77
Kendine hayranlık	3,10	0,65
Sergileme	2,60	0,78
Toplam	2,98	0,66

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, öğretmenler okulların örgütsel narsizm düzeyini "orta" ($\bar{x} = 2,98$) düzey olarak belirtmektedirler. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel narsizmin tanınma isteği, böbürlenme ve kendine hayranlık boyutları, liderlik ve sergileme boyutlarına oranla daha yüksek düzeyde görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 2 de öğretmenlerin okulların narsizme göre görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması yer almaktadır

Tablo 2

Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeyine Yönelik Görüşlerin İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Liderlik	Kadın	177	2,87	0,69	-0,226	342	.82
	Erkek	167	2,89	0,64			
Tanınma isteği	Kadın	177	3,15	0,82	-0,90	342	.36
	Erkek	167	3,23	0,73			
Böbürlenme	Kadın	177	3,14	0,79	1,16	342	.24
	Erkek	167	3,04	0,75			
Kendine hayranlık	Kadın	177	3,09	0,64	-0,28	342	.77
	Erkek	167	3,11	0,66			
Sergileme	Kadın	177	2,61	0,79	0,21	342	.82
	Erkek	167	2,60	0,77			
Örgütsel Narsizm (Toplam)	Kadın	177	2,98	0,69	-0,128	342	.89
	Erkek	167	2,99	0,64			

Tablo 2' de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okullarının örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşlerinin liderlik [$t(344) = -0.226, p > .05$], tanınma isteği [$t(344) = -0.90, p > .05$], böbürlenme [$t(344) = 1.16, p > .05$], kendine hayranlık [$t(344) = -0.28, p > .05$] ve sergileme [$t(344) = 0.21, p > .05$] alt boyutlarında ve örgütsel narsizmin tamamında [$t(344) = 0.128, p > .05$] farklılaşmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3'te öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okulların Örgütsel Narsizm Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Liderlik	1-10 yıl (1)	111	2,73	0,72	5,6	0,04	1-3 2-3
	11-20 yıl (2)	153	2,88	0,78			
	21 yıl ve üzeri (3)	80	3,10	0,69			
Tanınma isteği	1-10 yıl (1)	111	3,03	0,77	6,5	0,02	1-3 2-3
	11-20 yıl (2)	153	3,17	0,79			
	21 yıl ve üzeri (3)	80	3,44	0,70			
Böbürlenme	1-10 yıl (1)	111	2,96	0,71	3,09	0,02	1-3 2-3
	11-20 yıl (2)	153	3,10	0,80			
	21 yıl ve üzeri (3)	80	3,27	0,77			
Kendine hayranlık	1-10 yıl (1)	111	2,96	0,65	3,8	0,Z	1-3 2-3
	11-20 yıl (2)	153	3,14	0,65			
	21 yıl ve üzeri (3)	80	3,20	0,64			
Sergileme	1-10 yıl (1)	111	2,96	0,65	1,3	0,27	-
	11-20 yıl (2)	153	3,14	0,65			
	21 yıl ve üzeri (3)	80	3,20	0,64			

Tablo 3'te de görüleceği gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullara yönelik örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri, örgütsel narsizmin liderlik ($F_{2-344}=5,6$; $p<0,05$), tanınma isteği ($F_{2-344}=6,5$; $p<.05$), böbürlenme ($F_{2-344}=3,09$; $p<.05$) ve kendine hayranlık ($F_{2-344}=03,8$; $p<.05$) boyutlarında farklılaşmaktadır. Yapılan Tukey b testine göre bu fark tüm boyutlarda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle diğer öğretmen grupları arasındadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça okullarının narsizm düzeyinin daha yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine göre örgütsel narsizmin sergileme boyutuna ilişkin puan ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{2-344}=1,3$; $p>.05$).

Tablo 4'te öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkenine göre okullarına yönelik örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okulların Örgütsel Narsizm Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p																																																								
Liderlik	1-30	107	3,04	0,73	2,75	342	.007																																																								
	31 ve üzeri	237	2,80	0,75				Tanınma isteği	1-30	107	3,35	0,67	2,77	342	.011	31 ve üzeri	237	3,11	0,81	Böbürlenme	1-30	107	3,20	0,72	1,76	342	.091	31 ve üzeri	237	3,04	0,80	Kendine hayranlık	1-30	107	3,20	0,66	2,05	342	.041	31 ve üzeri	237	3,05	0,65	Sergileme	1-30	107	2,72	0,75	1,90	342	.062	31 ve üzeri	237	2,55	0,79	Örgütsel narsizm (Toplam)	1-30	107	3,12	0,62	2,70	342	.009
Tanınma isteği	1-30	107	3,35	0,67	2,77	342	.011																																																								
	31 ve üzeri	237	3,11	0,81				Böbürlenme	1-30	107	3,20	0,72	1,76	342	.091	31 ve üzeri	237	3,04	0,80	Kendine hayranlık	1-30	107	3,20	0,66	2,05	342	.041	31 ve üzeri	237	3,05	0,65	Sergileme	1-30	107	2,72	0,75	1,90	342	.062	31 ve üzeri	237	2,55	0,79	Örgütsel narsizm (Toplam)	1-30	107	3,12	0,62	2,70	342	.009	31 ve üzeri	237	2,92	0,67								
Böbürlenme	1-30	107	3,20	0,72	1,76	342	.091																																																								
	31 ve üzeri	237	3,04	0,80				Kendine hayranlık	1-30	107	3,20	0,66	2,05	342	.041	31 ve üzeri	237	3,05	0,65	Sergileme	1-30	107	2,72	0,75	1,90	342	.062	31 ve üzeri	237	2,55	0,79	Örgütsel narsizm (Toplam)	1-30	107	3,12	0,62	2,70	342	.009	31 ve üzeri	237	2,92	0,67																				
Kendine hayranlık	1-30	107	3,20	0,66	2,05	342	.041																																																								
	31 ve üzeri	237	3,05	0,65				Sergileme	1-30	107	2,72	0,75	1,90	342	.062	31 ve üzeri	237	2,55	0,79	Örgütsel narsizm (Toplam)	1-30	107	3,12	0,62	2,70	342	.009	31 ve üzeri	237	2,92	0,67																																
Sergileme	1-30	107	2,72	0,75	1,90	342	.062																																																								
	31 ve üzeri	237	2,55	0,79				Örgütsel narsizm (Toplam)	1-30	107	3,12	0,62	2,70	342	.009	31 ve üzeri	237	2,92	0,67																																												
Örgütsel narsizm (Toplam)	1-30	107	3,12	0,62	2,70	342	.009																																																								
	31 ve üzeri	237	2,92	0,67																																																											

Tablo 4'e göre, okulların örgütsel narsizm düzeyine yönelik olarak yapılan t-testi sonucunda çalıştıkları okul öğretmen sayısına göre öğretmen görüşleri, liderlik [$t(342) = .275, p < .05$], tanınma isteği [$t(344) = 2.77, p < .05$] ve kendine hayranlık” [$t(344) = 2.05, p < .05$] boyutlarında ve genel olarak örgütsel narsizm düzeyinde [$t(342) = 2.70, p < .05$] farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısı 1-30 olan okullarda çalışan öğretmenler, öğretmen sayısı 31 ve daha fazla olan okullarda çalışan öğretmenlere göre okullarının narsizm düzeyini daha yüksek bulmaktadırlar. Kalabalık okullarda çalışanlar okullarının örgütsel narsizme daha yüksek düzeyde sahip olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte örgütsel narsizmin böbürlenme [$t(344) = 1.76, p > .05$] ve sergileme [$t(342) = 1.90, p > .05$] alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine göre ise, okulların örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri sadece örgütsel narsizmin sergileme boyutunda farklılaşmaktadır ($F_{2,344} = 0.287; p < 0.05$). Aynı okulda çalışma süresi 7-9 yıl olan öğretmenlerin, örgütsel narsizmin sergileme boyutu düzeyine ilişkin ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Buna karşın öğretmenlerin örgütsel narsizmin liderlik boyutu ($F_{2,344} = 1.025; p > 0.05$), tanınma isteği boyutu ($F_{2,344} = 0.967; p > 0.05$), böbürlenme boyutu ($F_{2,344} = 0.313; p > 0.05$) ve kendine hayranlık boyutu ($F_{2,344} = 0.984; p > 0.05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarına yönelik bulgu ve yorumlar

Aşağıdaki Tablo 5'te öğretmenlerin öz yeterliliklerine yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	\bar{X}	Ss
Başlama	3,78	0,69
Yılmama	3,63	0,59
Sürdürme çabası -ısrar	3,52	0,64
Öz yeterlilik (Toplam)	3,69	0,54

Tablo 5'e göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerine yönelik algılarının yüksek ($\bar{x} = 3,69$) düzeyde olduğu görülmektedir. Boyutlara göre öğretmenlerin başlama ($\bar{x} = 3,78$) algılarının, yılmama ($\bar{x} = 3,63$) ve sürdürme çabası ve ısrar ($\bar{x} = 3,52$) algılarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının cinsiyet açısından değerlendirilmesine yönelik analiz sonuçları ise Tablo 6 da görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesine Yönelik T-testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Başlama	Kadın	177	3,86	0,68	0,864	342	.02
	Erkek	167	3,69	0,68			
Yılmama	Kadın	177	3,64	0,63	0,309	342	.75
	Erkek	167	3,62	0,55			
Sürdürme çabası-ısrar	Kadın	177	3,51	0,68	-0,497	342	.62
	Erkek	167	3,54	0,59			
Öz yeterlilik (Toplam)	Kadın	177	3,73	0,56	1,575	342	.11
	Erkek	167	3,64	0,52			

Tablo 6 da görüldüğü gibi öğretmenlerin öz yeterlilik algıları cinsiyetleri bakımından incelendiğinde; öz yeterliliğin başlama boyutunda [$t(342) = 0.864, p < .05$] erkek ve kadın öğretmenlerin algılarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bulgulara göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre öz yeterliliğin başlama boyutunda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Bununla birlikte öz yeterliliğin yılmama [$t(342) = 0.309, p > .05$] ve sürdürme çabası-ısrar [$t(342) = 0.497, p > .05$] alt boyutlarına

ilişkin öğretmen algıları cinsiyet bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Öz yeterliliğin tamamına ilişkin kadın ve erkek öğretmen algıları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(342) = 0.116, p > .05$].

Yine araştırmanın öz yeterlilik değişkenine ilişkin olarak mesleki kıdem grupları olan 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin öz yeterliliğin başlama ($F_{2,344}=0.95; p>0.05$), yılmama ($F_{2,344}=0.28; p>0.05$) ve sürdürme çabası-ısrar ($F_{2,344}=0.57; p>0.05$) boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki kıdemlerine göre tüm öğretmenler, öz yeterliliğe yönelik yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler.

Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlilik algıları görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkeni açısından değerlendirildiğinde de; öğretmenlerin öz yeterliliğin başlama [$t(344) = -0.272, p > .05$], yılmama [$t(344) = 0.294, p > .05$], sürdürme çabası-ısrar [$t(344) = 0.652, p > .05$] alt boyutları algıları ve genel öz yeterlilik algıları [$t(344) = -0.142, p > .05$] arasında okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tüm öğretmenlerin öz yeterlilik algıları yüksektir.

Aynı okulda çalışma süreleri 1-3, 4-6, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterliliğe yönelik algıları incelendiğinde; öğretmenlerin başlama ($F_{2,344}=1.15; p>0.05$), yılmama ($F_{2,344}=0.288; p>0.05$) ve sürdürme çabası-ısrar ($F_{2,344}=0.698; p>0.05$) boyutlarına yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tüm gruplardaki öğretmenler öz yeterliliğin boyutlarına yönelik yüksek düzeyde bir algıya sahiptirler.

Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular ve yorumlar

Tablo 7 de Öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeyine ilişkin görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeylerine Yönelik Görüşleri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Durumunu Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

Boyutlar	Başlama	Yılmama	Sürdürme çabası-ısrar
Liderlik	-.039	-.015	.155
Tanınma isteği	.055	.062	.173
Böbürlenme	.000	.089	.251
Kendine hayranlık	-.042	.053	.184
Sergileme	-.043	.020	.069

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel narsizmin liderlik boyutuna yönelik puanları ile öz yeterliliğin başlama ve yılmama boyutlarına yönelik puanları arasında anlamlı negatif yönlü düşük ilişki, sürdürme çabası-ısrar boyutuna yönelik algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel narsizmin böbürlenme ve tanınma isteği boyutlarına ilişkin görüşleri ile öz yeterliliğin tüm boyutları arasında anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin okullarına yönelik örgütsel narsizmin kendine hayranlık ve sergileme boyutlarına yönelik görüşleri ile öz yeterliliğin başlama boyutu algıları arasında anlamsız negatif yönlü düşük bir ilişki, yılmama ve sürdürme çabası-ısrar boyutu algıları arasında ise anlamlı olumlu yönlü düşük bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerin okulların örgütsel narsizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler okulların örgütsel narsizm düzeyini orta düzey olarak algılamaktadırlar. Bu anlamda okulların aşırı narsizme sahip olmadıkları bu durumun okullar açısından olumu bir durum olduğu söylenebilir. Duchon ve Burns (2008) çalışmalarında aşırı, az ve normal narsistik eğilim gösteren üç örgütü incelemişler ve sağlıklı narsizme sahip örgüt haricindeki diğer örgütlerin yok olmayla karşı karşıya olduklarını öne sürmüşlerdir. Stein (2003) aşırı örgütsel narsizm gösteren örgütlerdeki çalışanların, örgütlerini abartılı olarak eşsiz ve özel olarak gördüklerini belirtmektedir. Bu durum sınırsız güç algısına sebep olmakta, örgütün yönetimindeki her şey yasal olarak ona ait görülmekte, örgüt dışındaki değerli hiçbir şeyin farkına varılmamakta, örgüt kendisini bilge olarak görmekte, diğer örgütlere ve kişilere hükümdar gibi davranmaktadır. Bu nitelikler kısa sürede narsist örgütlerde kalıcı örgütsel davranış haline gelmektedir (Stein, 2003). Aşırı narsizme sahip örgütler, diğerlerini sömürme isteği ile empati duygusundan yoksunlukla, başarı için insanları ve diğer örgütleri kullanma konusunda yetkili olduklarına inanmaktadırlar (Brown, 1997). Bu durumun değer temelli ve insan ilişkilerinin önemli olduğu eğitim örgütleri olan okullar açısından olumsuz sonuçlar doğuracağı açıktır. Yine bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okullarının örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedirler. Bununla birlikte erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre örgütsel narsizm düzeyinin liderlik, tanınma isteği ve kendine hayranlık boyutlarının okullarda daha yüksek olduğunu düşünürlerken, kadın öğretmenler böbürlenme ve sergileme boyutlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okulların örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri, liderlik, tanınma isteği böbürlenme ve kendine hayranlık boyutlarında farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, bu boyutlarda örgütsel narsizm düzeyini daha yüksek bulmaktadırlar.

Hamedoğlu'da (2009) araştırmasında artan kıdemle birlikte örgütsel narsizm algısının arttığını tespit etmiştir. Öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine göre örgütsel narsizmin sergileme boyutunda ise farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre okullarına yönelik örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri liderlik, tanınma isteği böbürlenme ve kendine hayranlık boyutlarında farklılaşırken, sergileme boyutunda farklılaşmamaktadır. Anlamli fark bulunan boyutlarda öğretmen sayısı 1-30 olan okullarda çalışan öğretmenlerin, okullarının daha yüksek örgütsel narsizm düzeyine sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre örgütsel narsizm düzeyine yönelik görüşleri ise farklılaşmamaktadır. Alan yazında yurt içi ve dışında doğrudan okulların narsizm düzeyine yönelik başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın diğer değişkeni olan öz yeterliliğe ilişkin öğretmen algılarına yönelik sonuçlarda şu şekildedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz yeterlilik algısı yüksek düzeydedir. Karabacak'ta (2014) araştırmasında, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu bulmuştur. Ekici'nin (2006) araştırması da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Ekici(2006) araştırmasında, meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğunu tespit etmiştir. Yine bu araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları cinsiyetlerine göre öz yeterliliğin başlama boyutunda farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre başlama boyutuna yönelik öz yeterlilik algıları daha yüksektir. Ekici de (2006) araştırmasında, kadın öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını daha yüksek bulmuştur. Araştırmaya göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yılmama ve sürdürme çabası-ısrar boyutlarına yönelik öz yeterlilik algıları ise farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öz yeterliliğine yönelik bazı araştırma sonuçlarıyla bu sonuç paralellik göstermektedir. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Saracaloğlu ve Yenice (2009), Gençtürk ve Memiş (2010) ve Karabacak (2014) araştırmalarında öğretmen öz yeterliliğinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlilik algıları farklılaşmamaktadır. Bu araştırma sonucu da Ekici (2006), Saracaloğlu ve Yenice (2009) ile Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) araştırmalarıyla aynıdır. Adı geçen araştırmalarda öğretmen öz yeterlik inançlarının kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Gençtürk ve Memiş (2010) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında kıdem açısından fark gözlemişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda çalışan öğretmen sayısına ve aynı okulda çalışma süresine göre de öz yeterlilik algıları farklılık göstermemektedir. Araştırma da son olarak öğretmenlerin okulların örgütsel narsizme ve boyutlarına yönelik görüşleri ile öz yeterlilik ve öz yeterliliğin boyutlarına yönelik algıları arasında olumlu ve olumsuz yönde ilişkilere de rastlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler ileri sürülebilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okullarına yönelik örgütsel narsizme yönelik algıları liderlik, tanınma isteği böbürlenme ve kendine hayranlık boyutlarında

farklılaşmaktadır. Kıdemli öğretmenlere göre bu boyutlara yönelik okulların örgütsel narsizm düzeyi daha yüksektir. Bu algı farklılığının nedeni araştırılmalıdır.

Öğretmen sayısı otuzdan fazla olan okullardaki öğretmenler okullarının örgütsel narsizm düzeyini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bu algılarına neden olan etkenler başka bir çalışma için araştırma konusu olarak belirlenebilir ve bu etkenler ortaya konulabilir.

Öğretmenlerin öz yeterlilik algısı cinsiyetlerine göre öz yeterliliğin başlama boyutunda farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlilik algısına sahiptirler. Bunun nedeni araştırılmalı ve öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerini artırıcı düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu araştırma, kamu ortaokullarında yapılmıştır. Başka okul türü ve düzeylerinde yapılabilir.

Kaynakça

- Atay, S. (2009). Narsistik kişilik envanterinin Türkçe'ye standardizasyonu. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 11(1), 181-196
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28, 483-499.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Brown, A. D. (1997). Narcissism, identity, and legitimacy. *The Academy Of Management Review*. 22(3), 643-686
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canakay, E.U.(2007). *Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chatterjee, A. & Hambrick, D.C. (2014). It's all about me: narcissistic chief executive officers and their effects on company strategy and performance. *Administrative Science Quarterly*. 52(3), 351-386
- Çetin, F. & Basım, H.N. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 256 (35), 255-269
- Çapri, B. & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 48-61
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. & Çağlar Ç. (2012). Okul müdürlerinin öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3), 1-22
- Duchon, D. ve Burns, M. (2008). Organizational narcissism. *Organizational Dynamics*. 37(4), 354-364
- Duchon, D. & Drake, B. (2009). Organizational narcissism and virtuous behavior. *Journal Of Business Ethics*. 85: 301-308
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*. 6(24), 87-96.
- Ganesh, S. (2003). Organizational narcissism: technology, legitimacy, and identity in an Indian NGO. *Management Communication Quarterly*. 16: 558-594
- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010) İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*. 9(3), 1037-1054, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gülmez, N. (2009). *Narsistik Liderlik*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamedoğlu, M. A. & Potas, N. (2012). Organizational narcissism scale. *Engineering Management Research*. 1(2) 53-65

- Hamedoğlu, M. A. (2009). "Örgütsel narsisizm düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sim Matbaa.
- Lubit, R. (2002). The long-term organizational impact of destructively narcissistic managers.*Academy of Management Executive*.16(1) ,127-138.
- Masterson, J. F. (2014). *The narcissistic and borderline disorders, an integrated developmental approach*.Psikoterapi Enstitüsü Eğitim Yayınları, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Rijsenbilt, A. & Commandeur, H. (2013). Narcissus enters the courtroom: ceo narcissism and fraud. *Journal of Business Ethics*.117(2),413-429
- Saracaloğlu, A. S. & Yenice, S.F. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 5 (2), 244-260
- Stein, M.(2003) . Unbounded irrationality: Risk and organizational narcissism at long term capital management. *Human Relations*. 56:523-538.
- Timuroğlu, K. ve İşcan, F. (2008). İşyerinde narsisizm ve iş tatmini, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 239-264
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert,M. & Özer, N (2009).Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (17), 1-16
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ.Ö. (2010) . Genel Özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması.*Türk Psikiyatri Dergisi*, 21, 301-308
- Yılmaz, M,Köseoğlu P. Gerçek, C.& Soran,H.(2004). *Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. 27:260-267
- Whitbourne, S.K. (2012). *The healthy side of narcissism*.[https://www.psychologytoday.com /blog/fulfillment-any-age/201201/the-healthy-side-narcissism](https://www.psychologytoday.com/blog/fulfillment-any-age/201201/the-healthy-side-narcissism)

AÇIKLANMIŞ KARŞILAŞTIRMALI ÜSTÜNLÜKLER YÖNTEMİ İLE TÜRKİYE VE ÇİN'İN SEKTÖREL REKABET GÜCÜNÜN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

*Yrd. Doç. Dr. Dilek ŞAHİN**

Öz

Rekabet gücü kavramı, bir ülkenin dünya mal ve hizmet ticaretinde sahip olduğu payı göstermektedir. Rekabet gücü kavramı aslında sadece ülkeler için değil, firmalar ve endüstriler içinde geçerlidir. Ancak küreselleşen dünyada uluslararası rekabet gücü daha fazla önem kazanmıştır. Rekabet gücü performansını analiz etmeye ve ölçmeye yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, Ticari Performans ve Piyasa Payı Göstergeleri, Verimlilik ve Maliyet Göstergeleri, Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü Göstergeleri, Dünya Ekonomik Forumu göstergeleri olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır. Rekabet gücünün ölçülmesinde Balassa (1965) tarafından geliştirilen Balassa Endeksi ve türevleri kullanılmaktadır. İmalat sanayi istihdam ve üretimde önemli bir paya sahip olması nedeniyle ekonomiyi diğer sektörlerden daha iyi temsil etmektedir. İmalat sanayi tekstil ve hazır giyim, elektrik ve elektronik, kimyasal sanayi gibi çok sayıda alt sektörden oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Çin'in sektörel rekabet gücünün karşılaştırmalı olarak ölçülmesidir. Bu amaç doğrultusunda elektrik ve elektronik endüstrisi, tekstil ve hazır giyim endüstrisi ve kimyasal ürün endüstrisi ele alınmıştır. Çalışmada 2000-2013 dönemi ele alınmış ve Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi kullanılmıştır. Çalışmada sonuç olarak, elektrik ve elektronik endüstrisinde Çin'in rekabet gücünün Türkiye'ye göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Tekstil ve hazır giyim endüstrisinde Türkiye ve Çin'in rekabet gücü yüksek çıkmıştır. Kimyasal ürün endüstrisinde iki ülkenin rekabet gücünün düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: rekabet gücü, imalat sanayi, açıklanmış karşılaştırmalı üstünlükler.

Comparative Analysis of Turkey And China's Industrial Competitiveness With Revealed Comparative Advantage Method

Abstract

The concept of competitiveness show that share the world with goods and services trade a country. The concept of competitiveness not only for the country, it is available in firms and industries. But, globalized world international competitiveness has become more important. There are several approaches to analyzing and measuring the competitiveness performance. These approach is grouped under four headings including Commercial Performance and Market Share Indicators, Productivity and Cost Indicators, International Institute for Management Development indicators, World Economic Forum indicators. The measurement of competitiveness is used Balassa (1965) developed by Balassa Index and derivatives. Because of manufacturing industry has a large share of employment and production it represents better other sectors of the economy. Manufacturing industry consists of a plurality of sub-sectors such as textiles and garments, electrical and electronics, chemical industry. The aim of this study, Turkey and China's industrial competitiveness is measured by comparison of the sectoral competitiveness. For this purpose, electrical and electronics industry, textile and apparel industry and the chemicals industry is discussed. The study dealt with the period 2000-2013 and Revealed Comparative Advantage Index is used. As result of this study, China's competitiveness in the electrical and electronics industry was found to be higher than in Turkey. In the textile and garment industry Turkey and China were higher competitiveness. It was seen to be low in both the country's competitiveness in the chemicals industry.

Keywords: competitiveness, manufacturing, revealed comparative advantage.

* Cumhuriyet Üniversitesi

Giriş

Küreselleşme süreciyle birlikte dünya ekonomisinde son yıllarda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler beraberinde bir yandan piyasaları daha rekabetçi bir ortam içine sürüklerken diğer yandan firmaların ve ülkelerin uluslararası rekabette ekstra kazançlar elde etme çabalarını artırmaktadır. Rekabet gücü, bir ülkede bir endüstrinin/ sektörün diğer ülkelerdeki endüstriye/ sektöre göre daha yüksek gelir ve istihdam yaratma gücünü ifade etmektedir. Rekabet gücü kavramı firma, endüstri ve uluslararası (ülke-ulusal) olmak üzere üç farklı düzeyde ele alınmaktadır. Literatürde rekabet gücünün ölçümünde Balassa (1965) tarafından ortaya atılan Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler (AKÜ) endeksi ve türev endeksler kullanılmaktadır. Bu çalışmada ilk olarak rekabet gücü kavramından ve ölçüm yöntemlerinden bahsedilmiştir. Daha sonra Türkiye ve Çin'in imalat sanayi rekabet gücü performansı ele alınmıştır. Özellikle son yıllarda dünya imalat üretiminde önemli bir aktör olmasından ötürü karşılaştırmalı analizde Çin ele alınmıştır. Konuyla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra, çalışmanın uygulama kısmında 2000-2013 dönemleri için Türkiye ve Çin'in elektrik-elektronik endüstrisinde, tekstil ve hazır giyim endüstrisinde ve kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet gücü ölçülmüştür. Bu sektörlerin seçilmesinde sektörlerin faktör yoğunluğu dikkate alınmıştır. Son olarak elde edilen AKÜ değerleri doğrultusunda çalışma verileri yorumlanmıştır.

Rekabet Gücü Kavramı

Literatürde uluslararası rekabet gücü mikro (işletme ve endüstri) ve makro (ülke) olmak üzere iki bakış açısından hareketle tanımlanmıştır. Mikro yaklaşımda ülkedeki işletmeler arasındaki rekabet ve bu rekabetin ulusal ve uluslararası pazardaki etkileri incelenirken, makro yaklaşımda ülkenin uluslararası rekabetteki konumu üzerinde durulmuştur (Çivi, 2001: 22).

Mikro ekonomik perspektif: Firma düzeyindeki rekabet gücü, firmanın büyüme ve kar elde etmek için sahip olduğu kapasitedir. Bu düzeyde rekabet gücü, firmaların istikrarlı ve karlı şekilde üretim yapmalarını ifade eder (Kumral vd., 2012: 5). Başka bir tanımlamaya göre ise, firma düzeyinde rekabet gücü, herhangi bir firmanın ulusal veya küresel piyasalarda rakiplerine kıyasla düşük maliyette üretimde bulunabilmeleri ürünün kalitesi, sunulan hizmet ve ürünün çekiciliği gibi unsurlar açısından rakiplerine denk veya daha üstün durumda olma, yenilik ve icat yapabilme yeteneğidir (Gürpınar, 2007: 20). Firmaların sahip olduğu beşeri sermaye ve teknoloji düzeyi arttıkça firmanın rekabet gücü artmaktadır. Firma düzeyinde rekabet gücü, yüksek kalitede ve düşük maliyette üretim yapabilme yeteneğidir. Firma düzeyinde rekabetin en önemli etkenleri, kalite, maliyet ve fiyattır.

Endüstri düzeyinde rekabet gücü ise, bir endüstrinin rakipleri ile aynı ya da daha ileri seviyede bir verimlilik düzeyine ulaşması, bu verimlilik düzeyini sürdürme yeteneği ya da rakipleri ile aynı ya da rakiplerinden daha düşük maliyetle üretim ve satma yeteneğidir (Markusen, 1992: 8). Farklı ülkelerdeki rakip endüstriler ile yapılan

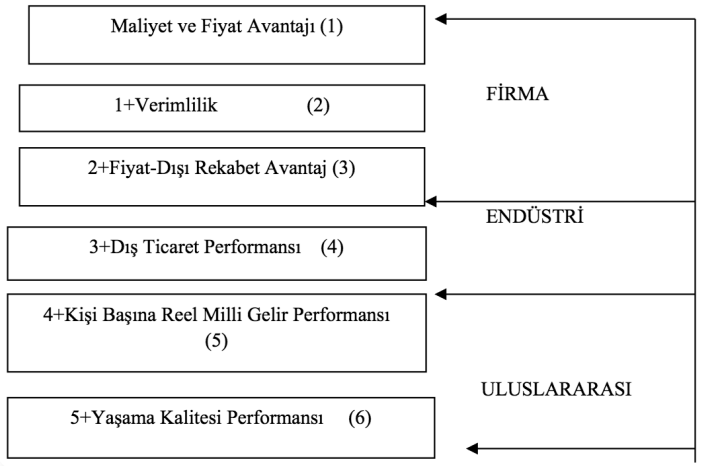
karşılaştırma rekabet gücünü ortaya koymaktadır. Endüstri firmalardan oluştuğuna göre, yabancı ekonomilerdeki veya aynı ekonomideki farklı bölgelerdeki rakiplerine kıyasla yüksek kar marjı elde eden ve bunu devam ettirebilen firmaların rekabet gücüne sahip oldukları söylenebilir. Endüstri düzeyindeki rekabet gücü, firma düzeyinde rekabet gücüne göre ülkenin ekonomik refahı konusunda oldukça iyi bir göstergedir.

Firma ve endüstri düzeyinde rekabet gücünü; girdi fiyatları ve kalitesi, finansman kalitesi, işgücünün nitelik ve yetenek seviyesi, yönetim ve organizasyon kalitesi, yenilikçilik kapasitesi, teknolojik düzey ve daha birçok mikro faktörün yanı sıra; makro ekonomik ortam, eğitim ve sağlık sisteminin düzeyi, alt yapı kalitesi, sermaye piyasalarının gelişmişliği, kurumsal ve hukuki yapının etkinliği gibi ülkenin çeşitli özelliklerinin ve gelişmişliğinin belirlediği makro düzeydeki çok sayıda faktör etkilemektedir (Adıgüzel, 2011: 3).

Makro-ekonomik perspektif: Bir ülkenin veya bölgenin rekabet gücünün artırılmasını ifade etmektedir. Bir ülkenin rekabet gücü, ülkelerin firmaları için daha fazla değer yaratmasını ve insanları için daha fazla refahın sürdürülmesini sağlayan bir çevrenin oluşturulması ve sürdürülmesi yeteneğidir (Atik, 2005: 21). Esasında ülke düzeyinde rekabet gücü, ülkelerin firmalarının ve endüstrilerinin uluslararası alanda rekabet gücü üstünlüğü elde edebilmeleri için gereken fiyat içi ve fiyat dışı gibi çevresel koşullara en iyi biçimde sahip olabilmesidir.

Bir ülkenin uluslararası rekabet gücü düzeyini; döviz kurları, faiz oranları, kamu açıkları, işgücü maliyetleri, vergilendirme, doğal kaynaklar ve hükümet politikaları etkilemektedir. Ülkenin rekabet gücü, ülkenin ürettiği malların diğer ülkelerin malları ile fiyat, kalite, tasarım, güvenilirlik ve zamanında teslim gibi unsurlarda yarışabilecek düzeyde olmasını göstermektedir.

Şekil 1: Rekabet Gücü Kavramları Piramidi



Kaynak: Aktan ve Vural, 2004: 12.

Şekil 1’de firma, endüstri ve uluslararası düzeyde rekabet gücü kavramı açıklanırken önem verilen konular gösterilmiştir. Bu bağlamda firma, endüstri ve uluslararası düzeyde rekabet gücünü gösteren bir piramit yer almaktadır. Şekil 1’de firma düzeyinde tanımlamadan uluslararası düzeyde tanımlamaya geçildikçe önem verilen konu sayısının arttığı ve tabana doğru inildikçe rekabet gücü kavramının daha kapsamlı bir hal aldığı görülmektedir. Maliyet, fiyat avantajı ve verimlilik, fiyat dışı rekabet avantajı firma düzeyindeki rekabet gücünü yansıtırken; bunlara dış ticaret performansı eklendiğinde endüstriyel rekabet gücüne; kişi başına reel milli gelir performansı ve yaşam kalitesi performansı dâhil edildiğinde ise uluslararası rekabet gücü kavramına ulaşılmaktadır. Firma ve endüstri düzeyinden uluslararası düzeye geçildiğinde makroekonomik konuların daha fazla önem kazandığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda dar anlamda rekabet gücü firma düzeyinde (mikro), geniş anlamda rekabet gücü ise, uluslararası düzeyde (makro) rekabet gücüne karşılık gelmektedir.

Rekabet Gücü Ölçüm Yöntemleri

Rekabet gücü performansını analiz etmeye ve ölçmeye yönelik çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Burada rekabet gücünün ölçümü amacıyla geliştirilen yaklaşımlar, ticari performans ve piyasa payı göstergeleri, verimlilik ve maliyet göstergeleri, Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü göstergeleri, Dünya Ekonomik Forumu göstergeleri olmak üzere dört başlık altında ele alınmıştır.

Ticari Performans ve Piyasa Payı Göstergeleri

Bu grup altında yer alan ölçütler; Ticari Performans Ölçütü ve Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi’dir.

Ticari Performans Ölçütü: Ticari performans ile ihracatın ithalat karşısındaki görelî durumu kastedilmektedir. Ticari performans rekabet gücünün firma, endüstri veya ulusal düzeyde ele alınmasına bağlı olarak çeşitli düzeyler için ölçülebilir. Ticari performansın ulusal düzeyde ele alınması durumunda, Ticari Performans Endeksi-TPE- şu şekilde formüle edilebilir (Aktan ve Vural, 2004: 65):

$$TPE_j = \sum_k^i X_{ij} / \sum_i^k M_{ij} \quad (1)$$

Bu eşitlikte; X_{ij} ‘j’ ülkesinin ‘i’ ürünündeki yıllık toplam ihracatını, M_{ij} ‘j’ ülkesinin ‘i’ ürünündeki yıllık toplam ithalatını, $i = 1, 2, \dots, k$; ‘k’ dünya ticaretinde ticarete konu olan malların sayısı, $j = 1, 2, \dots, n$; ‘n’ ticaret yapan ülkelerin sayısını göstermektedir. Bu endeks, herhangi bir j ülkesi için her hangi bir i malı çeşidi için hesaplanabileceği gibi birden fazla mal çeşidi içinde hesaplanabilir. Dolayısıyla endüstrinin toplam ihracatının toplam ithalatına oranı ticari performans ölçütünü göstermektedir. Firma, endüstri ya da ülke bazında yapılan hesaplama sonucunda $TPE > 1$ ise ilgili seviyede rekabet gücünün yüksek olduğunu, $TPE < 1$ olması ilgili endüstrinin ticari performansının zayıf, rekabet gücünün düşük olduğunu gösterir.

Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Endeksi (AKÜ): İlk olarak Liesner tarafından ortaya atılan AKÜ yaklaşımı daha sonra Balassa tarafından geliştirilmiş ve yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımda ülkelerin belirli ürünlerdeki göreceli ihracat performansları belirlenmeye çalışılmaktadır. Balassa (1965) tarafından geliştirilen bu endeks aşağıdaki gibi formüle edilmiştir:

$$AKÜ_{ij} = (X_{ij}/X_{it})/(X_{wj}/X_{wt}) \quad (2)$$

Bu eşitlikte X_{ij} i ülkesinin j malı ihracatını, X_{it} i ülkesinin toplam ihracatını, X_{wj} diğer ülkelerin j malı ihracatını, X_{wt} diğer ülkelerin toplam ihracatını göstermektedir. Balassa tarafından geliştirilen bu formülde, bir endüstrideki ihracatın ülkenin toplam ihracatı içindeki payı hesaplanarak aynı endüstrideki dünya ihracatının toplam dünya ihracatı içindeki payına oranlanmaktadır. Endeks değerinin birden büyük olması ülkenin ele alınan alanda karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğunu birden küçük çıkması durumunda ise ilgili ülkenin o malın üretiminde rekabet gücünden yoksun olduğu anlamına gelmektedir.

Verimlilik ve Maliyet Göstergeleri

Verimlilik ve maliyet faktörleri rekabet gücünün ölçülmesinde en çok üzerinde durulan rekabet gücü göstergelerindedir. Bu faktörler sektör bazında ve endüstri düzeyinde kullanılan göstergelerdir. Maliyetler içerisinde en fazla hesaba katılan birim emek maliyetleridir. Özellikle de endüstri düzeyinde uluslararası rekabet gücünün göstergesi olarak birim emek maliyeti ve göreceli birim emek maliyeti kullanılmaktadır.

Ortalama emek verimliliği, bir birim emek girdisi ile üretilen reel katma değer ile ölçülmektedir. Buna göre ortalama emek verimliliği şu şekilde ifade edilmektedir (Erkekoğlu, 2008: 52-53):

$$AP_L = Q/L \quad (3)$$

Bu eşitlikte Q ilgili yıldaki ulusal çıktının toplam miktarını, L ise ilgili yılda istihdam edilen toplam işgücü miktarını temsil etmektedir. Emeğin marjinal verimliliği, işgücü miktarının bir birim değişmesi durumunda üretim miktarının ne kadar değişeceğini göstermekte ve şu şekilde ifade edilmektedir:

$$MPL = \Delta Q / \Delta L \text{ 'dir.} \quad (4)$$

Bu eşitlikte, ΔQ ilgili yılda üretilen toplam ulusal çıktı miktarındaki değişmeyi, ΔL , ilgili yılda istihdam edilen toplam işgücü miktarındaki değişmeyi göstermektedir.

Rekabet gücünü belirlemede emek maliyetleri yerine daha kapsamlı bir yaklaşım olan yurt içi kaynak maliyeti de kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda ihracat yaparak döviz kazanmanın kaynak maliyeti, ithal ikamesi yoluyla döviz tasarrufu sağlamanın kaynak maliyeti ile karşılaştırılmaktadır. Bu açıklamalar kaynakların bir sektörden

diğerine kaydırılmasının yurt içi kaynak maliyetini etkilemediği varsayımına dayanmaktadır. Bununla beraber, gerçek hayatta kaynakların bir sektörden diğerine kaydırılması yurt içi kaynak maliyetini etkilemektedir. Bunun ana nedeni, ürünlerin içerdikleri faktör yoğunluklarının farklı düzeyde olmasıdır. Yurt içi kaynak maliyeti yaklaşımında rekabet gücünü belirlemek için sektörlerin yurt içi kaynak maliyetlerinin zaman içindeki seyrine bakılmalıdır. Yurt içi kaynak maliyeti zaman içinde azalan sektörlerin rekabet gücü yüksek; yurt-içi kaynak maliyeti artan sektörlerin ise rekabet gücü düşük sektörler olduğu kabul edilmektedir (Atik, 2005: 64-65).

Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü'ne Göre Rekabet Gücünün Ölçümü

Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (IMD), her yıl Dünya Rekabet YılığI adı verilen bir yayında ülkeleri rekabet güçlerine göre sıralamaktadır. IMD ülkeleri rekabet güçlerine göre sıralamada ekonomik yapı, siyasi yapı, ülkelerin alt yapıları, kültürleri, dünya ekonomisine entegre olma dereceleri başta olmak üzere çeşitli gruplar altında toplanan çok sayıda gösterge kullanmaktadır. IMD'nin uluslararası rekabet gücünü ölçmede kullandığı değişken gruplarından başlıcaları; yurt-içi ekonominin genel durumu, dışa açıklık düzeyi, kamu sektörünün yapısı ve hükümet politikaları, finans sektörünün yapısı, altyapı, yönetim, bilim ve teknoloji ile insan gücüdür (Türker, 2009: 286).

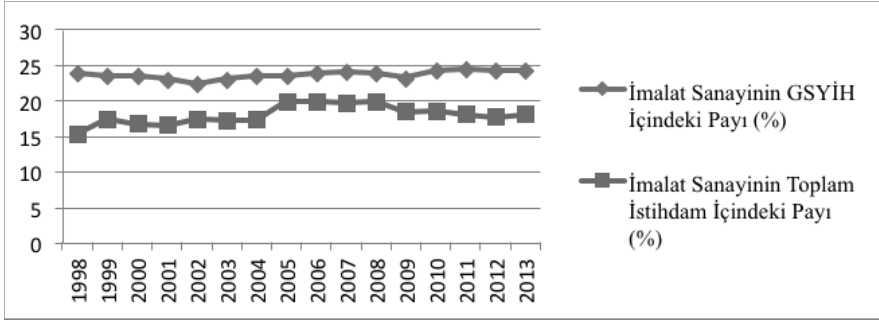
Dünya Ekonomik Forumu Göstergeleri

Dünya Ekonomik Forumu (WEF), her yıl Global Rekabet Raporu adı altında bir rapor yayınlamaktadır. Raporla ülkelerin uluslararası rekabet güçleri "Global Rekabet Endeksi" yardımıyla ölçülmektedir. Global Rekabet Endeksinde kullanılan değişkenler; dışa açıklık, devletin ekonomideki rolü, mali piyasalar, altyapı, teknoloji, yönetim, işgücü ve sivil kurumlar olmak üzere sekiz ana grupta toplanmaktadır (Atik, 2005: 66-67).

Türkiye ve Çin'de İmalat Sanayi Performansı

Tarım, sanayi ve hizmetlerin her biri ekonomik anlamda oldukça önemli olmakla birlikte sanayi sektörü üretim, ihracat, istihdam ve teknolojik açıdan ekonomide kilit rol oynamaktadır. Sanayi sektörü içinde en büyük paya sahip olan alt sektör imalat sanayidir. İmalat sanayi istihdam ve üretimde önemli bir paya sahip olması nedeniyle ekonomiyi diğer sektörlerden daha iyi temsil etmektedir. İmalat sanayi dışındaki sektörler sanayi sektörü içinde geleneksel olarak daha düşük paylara sahip olmaktadır. Bunun ana nedeni ekonomi içinde üretilen birçok sanayi malının imalat sanayi grubunda yer alıyor olmasıdır. Gıda maddeleri üretimi, tekstil ürünleri, orman ürünleri, kimya ürünleri, temel tüketim maddelerinin çoğunluğu imalat sanayi sektörü içinde üretilen maddelerden oluşmaktadır.

Şekil 2: Türkiye'de İmalat Sanayinin Ekonomideki Yeri (1998-2013-%)

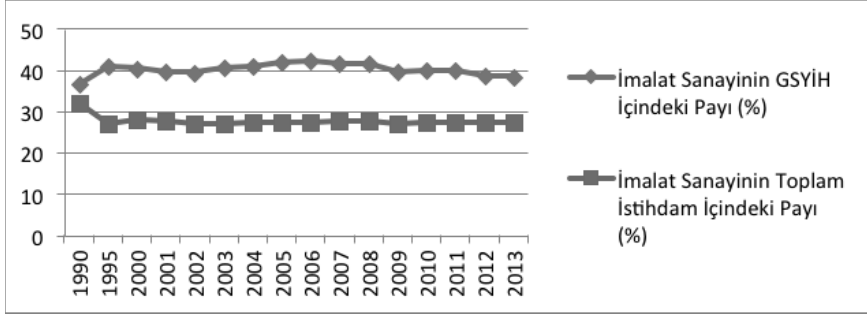


Kaynak: TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr/>

Türkiye'de imalat sanayinin yapısında görülen değişim ekonomik gelişmeye paralel olarak ortaya çıkmaktadır. İmalat sanayinin ekonomik büyümeye katkısı, GSYİH'dan aldığı pay ve imalat sanayinin toplam istihdam içindeki payı ile değerlendirilmektedir. Şekil 2'de imalat sanayinin ekonomideki yeri görülmektedir. İmalat sanayinin GSYİH içindeki payı 1998 yılında %23,9 toplam istihdam içindeki payı %15,36 iken; 2000 yılında imalat sanayinin GSYİH içindeki payı %23,5 ve toplam istihdam içindeki payı %16,85 olarak gerçekleşmiş ve 2013 yılına gelindiğinde bu oranlar %24,3 ve %18,14 olmuştur.

Çin'in son yirmi yıldan fazla süredir, dünya imalat sanayi üretiminde önemli bir aktör olduğu görülmektedir. İmalat sanayi üretiminde hızlı büyüme Çin ekonomisindeki makro ekonomik faktörlerden kaynaklanmaktadır. 1978'de açık kapı politikası olarak adlandırılan serbestleştirme uygulamaları ve sonrasında doğrudan yabancı sermaye girişlerindeki artış oldukça önemlidir. İmalat sanayinin dünyada gelişmişimi üç aşamada gerçekleştirmiştir. İlk aşama ulusal ihtiyaçlarının düşük dış girişi ile karşılanması, ikinci aşama ihracat talebini karşılamak amacıyla dışarıdan bilgi transferine yerli kapasitenin eşlik etmesi, üçüncü aşama ise yenilik ve rekabet ağırlıklı yapısal değişimden oluşmaktadır. Çin'in imalat sanayisi 1978'de açık kapı politikasını uygulayınca kadar ilk aşamada iken şimdi ikinci aşamadan üçüncü aşamaya geçmiş bulunmaktadır. Çin'deki hızlı büyüme dünya ekonomisini önemli ölçüde etkilemiştir. Çin diğer ülkelere nazaran daha çok elbise, ayakkabı, oyuncak vb. üretmeye başlamıştır. Ayrıca tv, dvd, cep telefonlarını üreterek dünyanın en büyük elektronik üreticisi haline gelmiştir (Srai ve Shi, 2008: 10-12). Şekil 3'de Çin'de imalat sanayinin GSYİH içindeki ve toplam istihdam içindeki % payı görülmektedir.

Şekil 3: Çin'de İmalat Sanayinin Ekonomideki Yeri (1990-2013-%)



Kaynak: National Bureau of Statistics of China, <http://www.stats.gov.cn/>.

İmalat sanayi rekabeti, bir ülkenin imalat ürünlerinin üretimini yaparak bu ürünleri rekabetçi bir biçimde ihraç etmesini ifade etmektedir. İmalat sanayinde yakalanan rekabet gücü, ülkelerin endüstriyel kapasitesini ve ilerlemesini yansıtmakla birlikte aynı zamanda teknolojik gelişmişlik seviyesini de göstermektedir (Zhang, 2013: 1). Ülkelerin imalat sanayi rekabet gücünün uluslararası düzeyde karşılaştırılmasında imalat sanayi rekabet performans endeksi yaygın olarak kullanılmaktadır.

İmalat sanayi rekabet performans endeksi (CIP), uluslararası kurumlar tarafından kullanılmakta ve imalat sanayi performansının uluslararası alanda karşılaştırılmasına olanak vermektedir. İmalat sanayi rekabet performans endeksi, ülkelerin imalat sanayi ürünlerini rekabetçi bir şekilde üretip ihraç etme performanslarını ölçmektedir (UNIDO, 2002: 2). Tablo 1'de UNIDO tarafından hazırlanan Sanayi Rekabet Performans Endeksi bileşenleri yer almaktadır.

Tablo 1

Sanayi Performans Rekabet Endeksinin Bileşenleri (CIP Endeksi)

Gösterge	Orijinal Simge	Açıklaması
1	MVApc	Kişi başına imalat sanayi katma değeri
2	MXpc	Kişi başına imalat sanayi ihracatı
3	MHVAsH	Orta ve yüksek teknolojilere dayalı imalat sanayinde yaratılan katma değerlerin toplam imalat sanayi katma değeri içerisindeki payı
4	MVAsh	İmalat sanayi katma değerinin GSYH içindeki payı
5	MHXsh	Orta ve yüksek teknolojilere dayalı imalat sanayi ihracatının toplam imalat sanayi içindeki payı
6	MXsh	İmalat sanayi ihracatının toplam ihracat içindeki payı
7	ImWMVA	Ülkenin dünya imalat sanayi katma değerine etkisi
8	ImWMT	Ülkenin dünya imalat sanayi ticaretine etkisi

Kaynak: UNIDO, 2013: 6.

Türkiye ve Çin'in sanayi rekabet performans sıralamasını, sanayi rekabet performans endeks değerini ve bileşenlerini 2010 yılı için gösteren tablo 2 incelendiğinde, Türkiye'nin dünya sanayi rekabet performans sıralamasında 0,1283 endeks değeri ile 30. sırada yer alırken; Çin 0,3293 endeks değeri ile 7. sırada yer almaktadır. Türkiye'de kişi başına imalat sanayi katma değer düzeyi 1012.73 dolar olarak gerçekleşirken, kişi başına imalat sanayi ihracatı 1286.70 dolar düzeyinde gerçekleşmiştir. UNIDO'nun teknoloji sınıflandırmasına göre, orta ve yüksek teknolojilere dayalı imalat sanayinde yaratılan katma değer toplam imalat sanayi katma değer içerisindeki payı %30.04 oranında tespit edilirken imalat sanayinin ulusal katma değer (GSYH) içerisindeki payı %20.23, orta ve yüksek teknolojilere dayalı imalat sanayi ihracatının toplam imalat sanayi içindeki payı %42.47, imalat sanayi ihracatının toplam ihracat içindeki payı %87.72, Türkiye'nin dünya imalat sanayi katma değerine etkisi %1.088 ve Türkiye'nin dünya imalat sanayi ticaretine etkisi %0.926 olarak tespit edilmektedir.

Çin'in kişi başına imalat sanayi katma değer düzeyi 820.018 dolar olarak gerçekleşirken, kişi başına imalat sanayi ihracatı 1286.70 dolar düzeyinde gerçekleşmiştir. Orta ve yüksek teknolojilere dayalı imalat sanayinde yaratılan katma değer toplam imalat sanayi katma değeri içindeki payı %40.70 oranında tespit edilirken; imalat sanayinin ulusal katma değer içerisindeki payı 34,16, orta ve yüksek teknolojilere dayalı imalat sanayi ihracatının toplam ihracat içindeki payı %96,25, Çin'in dünya imalat sanayi katma değerine etkisi % 15,329 ve Çin'in dünya imalat sanayi ticaretine etkisi %14,063 olarak tespit edilmektedir.

Tablo 2

Türkiye ve Çin'in Sanayi Rekabet Performans Endeksi

CIP 2010 Sıralaması	CIP İndeksi 2010	Ülke	MVApc	MXpc	MHVAsH	MVAsH	MHXsh	MXsh	ImWMVA	ImWMT
30	0,1283	Türkiye	1012.73	1286.70	30.04	20.23	42.47	87.72	1.088	0.926
7	0,3293	Çin	820.018	1123.62	40.70	34.16	60.52	96.25	15.329	14.063

Kaynak: UNİDO, 2013, 47-50

Literatür Taraması

Rekabet gücü kavramı ve rekabet gücünün ölçülmesi konusunda, Balassa (1965) tarafından ortaya konulan AKÜ ve benzeri endeksler kullanılarak Türkiye ve Çin özelinde ulusal ve uluslararası niteliğe sahip çok sayıda çalışma mevcuttur. Literatürde yer alan çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Yılmaz (2003), Türkiye'nin AB'deki rekabet gücü, AB-15 ve 5 aday ülke (Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Romanya, Polonya) ile kıyaslanarak ölçülmüştür. Çalışmada SITC teknoloji sınıflandırmasına göre rekabet gücü ölçümü 1996-1999 dönemlerine ilişkin yapılmıştır. Türkiye dâhil bu beş ülkenin emek yoğun malların ihracatında karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu görülmüştür. Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Romanya ve kısmen Bulgaristan emek yoğun malların ihracatında yüksek bir rekabet gücüne sahiptir. Çek Cumhuriyeti'nin hammadde yoğun malların ihracatında karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu görülmüştür. Sermaye yoğun malların ihracatında; Çek Cumhuriyeti, Bulgaristan ve kısmen Romanya nispi rekabet gücüne sahiptir. 5 ülke ve Türkiye, kolay taklit edilen araştırma bazlı mallar ve zor taklit edilen araştırma bazlı malların ihracatında karşılaştırmalı dezavantaja sahiptir. Fakat Macaristan nispi olarak diğer ülkelerden daha iyi durumdadır. Çek Cumhuriyeti ve Macaristan diğer dört ülke ile kıyaslandığında ihracat yapılarını emek yoğun mallardan sermaye yoğun ve kolay taklit edilen ve zor taklit edilen araştırma bazlı mallara doğru kaydırmaktadır. Türkiye hammadde yoğun ve emek yoğun malların ihracatında karşılaştırmalı üstünlüklere sahip olup, kolay taklit edilen ve zor taklit edilen araştırma bazlı malların ihracatında karşılaştırmalı dezavantaja sahiptir. AB-15 de, sermaye yoğun ve zor taklit edilen araştırma bazlı malların ihracatında karşılaştırmalı üstünlüğe sahiptir.

Batra ve Khan (2005), tarafından yapılan çalışmada Çin ve Hindistan'ın küresel piyasalardaki rekabet gücü incelenmiş ve HS 2 haneli ve 6 haneli sınıflandırma bazında açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüklerin yüksek olduğu sektörler tespit edilmiştir. Hindistan'ın ağırlıklı olarak tarımsal ürünlerde karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olduğu görülmüştür. Çin ise küresel piyasalarda hammadde yoğun üretim yanı sıra makine ve ekipman üretimi alanında üstünlüğe sahiptir. 2003 yılında Çin cam ve camdan yapılmış ürünler, kalay ve bakırdan eşya sektörlerinde karşılaştırmalı üstünlük elde etmiştir. Çin ayrıca makine ve ekipman kategorisinde yer alan nükleer reaktörler, makineler ve kazanlar sektöründe de rekabet üstünlüğü kazanmaya başlamıştır. İmalat sanayinde karşılaştırmalı üstünlük faktör yoğunluğuna göre analiz edildiğinde, Çin ve Hindistan'ın uluslararası uzmanlaşma yapılarının benzer özellik taşıdığı tespit edilmiştir. İki ülkede de emek yoğun ve kaynak yoğun üretimin hâkim olduğu görülmüştür. Her iki ülke de tekstil, giyim eşyası ve aksesuarları gibi sektörlerin hâkim olduğu buna rağmen bilimsel temelli sanayi imalatının iki ülkede de imalat sanayi rekabetine katkısının %10'dan daha düşük seviyede gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca Çin'in bilimsel temelli endüstrileri Hindistan'ın iki katı civarındadır. Hindistan'da tıbbi ve eczacılık ürünleri hakim iken; Çin'de fotografik cihaz, ekipman ve optik ürünler hakimdir.

Erlat ve Erlat (2005), 1990-2000 dönemi ele alınmıştır. SITC teknoloji sınıflandırmasına göre Türkiye'nin AB-15 karşısındaki karşılaştırmalı üstünlüğü ele alınmıştır. Sonuç olarak, Türkiye'nin hammadde ve emek yoğun mallarda uzmanlaştığı bununla birlikte kolay taklit edilen araştırma bazlı mallar ve zor taklit edilen araş-

tırma bazlı mallarda uzmanlaşmanın çok düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle Türkiye'nin AB-15 ülkelerinden İspanya, Portekiz ve Yunanistan ile benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir.

Koray ve Barca (2007), Türk mobilya sektörünün uluslararası piyasalarda rekabet gücü analiz edilmiştir. İlk olarak ulusal ve uluslararası ihracat ve ithalat verileri kullanılarak sektörün pazardaki rekabet gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra, rekabet gücünün dayanakları Porter'in geliştirdiği elmas modeli ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak Türk mobilya sektöründe hesaplanan endeks değerleri, 2001-2004 döneminde 1'in altında 2005-2006 dönemi için ise 1'in üstünde çıkmıştır. Bu durum Türk mobilya sektörünün uluslararası pazarlarda rekabetçi üstünlüğe sahip bir konum kazandığını göstermektedir.

Altay (2008), Türkiye'nin en önemli hedef pazarı konumunda bulunan AB (15) pazarında Türk endüstrilerinin rekabet gücü düzeyleri belirlenmiştir. Çalışmada İhracat benzerlik endeksi, Balassa endeksi ve Vollrath endeksi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar itibarıyla Türkiye'nin AB-15 pazarındaki en yakın rakiplerine (Polonya, Romanya, Portekiz, Çin, Hindistan, Endonezya, İtalya, Tayland, Slovenya, Fas ve İsrail) karşı rekabet gücü faktör yoğunluğuna göre ele alınmıştır. Bu ülkelerle karşılaştırmalı olarak yapılan rekabet gücü analizine göre ise Türkiye emek yoğun ve hammadde yoğun endüstrilerde rekabet gücüne sahiptir. Bununla birlikte Türkiye'nin özellikle sermaye yoğun az da olsa kolay ve zor taklit edilen araştırma bazlı endüstrilerde rekabet gücü potansiyelinin bulunduğu da görülmektedir. Ayrıca çalışmada Türkiye'nin AB dışında yer alan rakiplerine karşı daha yüksek rekabet gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Çakmak (2008), 1998-2004 döneminde Çin'in Türk piyasalarındaki payının incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle Çin'in DTÖ'ye katılımı sonrasında yaşanan gelişmelerin Türk sanayi açısından analiz edilmesi ve Çin'in pazar payını hızla artırdığı sektörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada bu amaçla Hufbauer ve Chilas (1974) tarafından kullanılan beş farklı ürün kategorisi (hammadde yoğun, emek yoğun, sermaye yoğun, kolay taklit edilebilen ve zor taklit edilebilen araştırma bazlı mallar) kullanılmıştır. Pazar payının hesaplanmasında bu beş farklı ürün grubunun SITC Rev.3'e göre kapsadıkları sektörler düzeyinde hesaplamalar yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ele alınan dönem içinde özellikle 2001 yılından itibaren Çin'in Türkiye piyasasında pazar payını her bir mal grubunda artırdığı ancak özellikle emek yoğun mallarda ve kolay taklit edilebilen araştırma bazlı mallarda bu artışın çok daha fazla olduğu görülmüştür. Yapılan analizler Çin'in tekstil, hazır giyim ve ayakkabı gibi emek yoğun bazı ürünlerde ve ileri teknoloji içeren sektörlerin montaj sürecinde rekabet gücünün hızlanarak devam ettiği ve bu süreçte Çin'in ihracat rekabetinden en çok etkilenecek ülkeler arasında bulunan Türkiye için özellikle bazı sektörlerde önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erkekoğlu vd. (2014), Kayseri ilinin hem dünya hem de Türkiye'ye göre karşılaştırmalı üstünlüğü ile Türkiye'nin dünyaya göre karşılaştırmalı üstünlüğünü tespit etmek için 2002-2012 yılları ile sınırlandırılan çalışmada Balassa ve Vollrath tarafından geliştirilen endeksler kullanılmıştır. Bu çalışma üretim, ihracat ve istihdam bakımından ülkemizde önemli bir yeri olan Kayseri ili mobilya sektörünün Türkiye ve dünyaya göre karşılaştırmalı üstünlük yapısının Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük Endeksi ile ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir. Açıklanmış Rekabet Üstünlüğü Endeksi değerlerine göre ise Kayseri ili mobilya sektörü ihracatının Dünya ve Türkiye'ye göre açıklanmış karşılaştırmalı üstünlüğe sahip olmasına rağmen bu üstünlük zaman içerisinde azalma eğiliminde olmuştur.

Erdem ve Köseoğlu (2014), teknolojik değişim ve rekabet gücü arasındaki ilişki 1970-2010 dönemini kapsayan yıllık verilerle VAR Analizi yöntemi kullanılarak Türkiye ekonomisi açısından ampirik olarak test edilmiştir. Teknolojik değişim göstergesi olarak Türk Patent Enstitüsü'ne yapılan toplam yerli ve yabancı patent başvuru sayısı alınmıştır. Rekabet gücü göstergesi olarak ise, Balassa (1965) tarafından geliştirilen "Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler" endeksi ve Vollrath (1971) tarafından geliştirilen rekabet gücü endeksinden faydalanılarak, Türkiye imalat sanayisinin Dünya üzerindeki rekabet gücünü gösteren iki farklı endeks hesaplanmıştır. Ayrıca rekabet gücünü etkilediği düşünülen reel efektif döviz kuruna ve gayrisafi yurtiçi hâsıla değişkenlerine de yer verilmiştir. Sonuç olarak, teknolojik değişim ile rekabet gücü arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Veri Seti ve Yöntem

Türkiye ve Çin'in imalat sanayilerinin karşılaştırmalı olarak analiz edildiği bu çalışmada SITC Rev.3'e (Standart International Trade Classification-Uluslararası Standart Ticaret Sınıflandırması) göre elektrik ve elektronik endüstrisi (SITC 75 (Büro makineleri ve otomatik veri işleme makineleri), SITC 76 (Haberleşme, ses kaydetme ve sesi tekrar vermeye yarayan cihaz ve araçlar), SITC 77 (Elektrik makineleri, cihazları ve aletleri vb. aksam, parçaları), tekstil ve hazır giyim endüstrisi SITC 65 (Diğer tekstil iplik, kumaş, şekil verilmiş mensucat), SITC 84 (Giyim eşyası ve bunların aksesuarları) ve kimyasallar ve kimyasal ürünler endüstrisi SITC 51 (Organik kimyasal ürünler), SITC 52 (İnorganik kimyasal ürünler), SITC 57 (İlk şekildeki plastikler), SITC 58 (İlk şekilde olmayan plastikler) değerlendirme kapsamına alınmıştır. Çalışmada ele alınan alt sektörler şu şekildedir:

Elektrik ve elektronik endüstrisi kapsamında yer alan sektörler:

SITC 751 Büro makineleri, SITC 752 Otomatik bilgi işlem makineleri, SITC 759 Büro makinelerinin aksam ve parçaları, SITC 761 Televizyon alıcıları (kombine olsun olmasın), SITC 762 Radyo yayınları için alıcı cihazlar, SITC 763 Gramofonlar,

ses kaydediciler, SITC 764 Telefon ve telgraf, SITC 771 Elektrikli güç makineleri (716 hariç), SITC 772 Elektrik devreleri, rezistanslar, SITC 773 Elektrik dağıtım donanımı, SITC 774 Elektro teşhis makineleri, SITC 775 Evlerde kullanılan makineler, SITC 776 Katod ışıklı tüpler, yarı iletken tertibat; elektrik devreleri, SITC 778 Elektrikli makinelerin aksam ve parçaları.

Tekstil ve hazır giyim endüstrisi kapsamında yer alan sektörler:

SITC 651 Dokuma İplikleri, SITC 652 Pamuklu Dokumalar, SITC 653 Sentetik-suni elyaftan dokuma, SITC 654 Pamuk, sentetik, suni elyaf dışı liflerden Mensucat, SITC 655 Poliester liflerden mensucat, SITC 656 Kordela, etiket, arma ve benzeri Dokumalar, SITC 657 Özel dokumalar ve bunlardan mamul eşya, SITC 658 Dokunmuş hazır eşya, SITC 659 Yer kaplamaları, halılar, SITC 841 Erkek giyim eşyası, SITC 842 Kadın giyim eşyası, SITC 843 Erkekler için örme giyim eşyası, SITC 844 Kadınlar için örme giyim eşyası, SITC 845 Diğer giyim eşyası, SITC 846 Külotlu çorap, çorap, soket, eldiven, vşal, atkı vb, SITC 848 Dokuma dışındaki materyalden mamul giyim eşyası.

Kimyasallar ve Kimyasal ürün endüstrisi kapsamında yer alan sektörler:

SITC 513 Karboksilik asitler, SITC 522 Kimyasal elementler, SITC 523 Diğer inorganik kimyasal maddeler, SITC 571 Etilen polimerleri, SITC 574 Poliasetal-ler ve diğer polieterler ve epoksi reçineler (ilk şekillerde), SITC 582 Plastiklerden levhalar, plakalar.

Çalışmada rekabet gücünün tespiti AKÜ (Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler) Endeksi yardımıyla hesaplanmıştır. Balassa (1965) tarafından geliştirilen AKÜ endeksinin “Görelî İhracat-İthalat Oranları Ölçütü” şeklinde yazılması mümkündür. Söz konusu bu endeks şu şekilde yazılmaktadır:

$$AKÜ_{ij} = (X_{ij}) / (X_{it}) / (M_{ij}) / (M_{it})$$

Bu eşitlikte de yer alan $AKÜ_{ij}$, i ülkesinin j mal grubundaki açıklanmış karşılaştırmalı üstünlük katsayısını; (X_{ij}) i ülkesinin j mal grubundaki ihracatını; (X_{it}) i ülkesinin toplam ihracatını; (M_{ij}) i ülkesinin j mal grubundaki ithalatını, (M_{it}) ise i ülkesinin toplam ithalatını göstermektedir. Bir ülkenin farklı mal grupları için hesaplanan AKÜ endeksi 1’den büyükse (küçükse), ülkenin o mal grubundaki ticaret performansı o kadar büyüktür (küçüktür).

Çalışmada 2000-2013 dönemi analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ithalat ve ihracat verileri Birleşmiş Milletlerin (UN) Comtrade veri tabanından alınmıştır.

Bulgular ve Değerlendirmeler

Burada öncelikle Türkiye ve Çin için elektrik-elektronik endüstrisi, tekstil ve hazır giyim endüstrisi ve kimya sanayi endüstrisinin rekabet gücü AKÜ endeksi ile hesaplanarak yorumlanmıştır.

Elektrik-Elektronik Endüstrisinde Rekabet Gücünün Ölçümü

Tablo 3’de Türkiye’nin elektrik ve elektronik endüstrisindeki AKÜ endeks değerleri yer almaktadır. Türkiye’nin elektrik ve elektronik endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 761 (Televizyon alıcıları (kombine olsun olmasın)), SITC 771 (Elektrikli güç makineleri), SITC 773 (Elektrik dağıtım donanımı) ve SITC 775 (Evlerde kullanılan makineler) yer almaktadır. Bu sektörlerde AKÜ endeks değerinin 1’den büyük olduğu görülmektedir. Diğer sektörlerde ise AKÜ endeks değerlerinin 1’den küçük dolayısıyla bu sektörlerde Türkiye’nin rekabet dezavantajına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Türkiye’nin Rekabet Gücü: AKÜ Endeksi (2000-2013)

Sektörler	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
751	0,03	0,05	0,04	0,04	0,04	0,06	0,05	0,06	0,08	0,07
752	0,07	0,04	0,04	0,06	0,07	0,04	0,05	0,05	0,06	0,06
759	0,08	0,08	0,07	0,08	0,10	0,08	0,08	0,13	0,15	0,14
761	8,69	26,05	14,10	9,00	5,68	4,95	2,87	3,11	3,59	2,75
762	0	0	0	0,02	0,02	0,05	0,02	0,02	0,02	0,01
763	0,02	0,69	0,20	0,23	0,15	0,05	0,03	0,04	0,06	0,12
764	0,07	0,09	0,07	0,08	0,10	0,07	0,06	0,07	0,12	0,08
771	1,02	1,41	1,45	1,95	2,36	2,39	1,85	1,74	2,24	2,00
772	0,47	0,88	0,82	0,88	0,83	0,92	0,73	0,85	1,06	0,93
773	4,60	4,13	3,68	4,34	4,69	3,99	3,86	4,78	5,77	4,70
774	0,04	0,04	0,04	0,03	0,04	0,05	0,05	0,05	0,09	0,09
775	1,88	6,37	5,16	5,89	5,02	5,62	4,40	4,70	6,14	4,52
776	0,02	0,03	0,04	0,05	0,07	0,06	0,07	0,08	0,09	0,07
778	0,30	0,17	0,16	0,22	0,25	0,32	0,33	0,41	0,48	0,53

Kaynak: UN Comtrade Veri tabanından hareketle tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir.

Tablo 4'de Çin'in elektrik ve elektronik endüstrisindeki AKÜ endeks değerleri yer almaktadır. Çin'in elektrik ve elektronik endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 751 (Büro makineleri), SITC 752 (Otomatik bilgi işlem makineleri), SITC 759 (Büro makinelerinin aksam ve parçaları), SITC 761 (Televizyon alıcıları (kombine olsun olmasın)), SITC 762 (Radyo yayınları için alıcı cihazlar), SITC 763 (Gramofonlar, ses kaydediciler), SITC 764 (Telefon ve telgraf), SITC 771 (Elektrikli güç makineleri), SITC 773 (Elektrik dağıtım donanımı), SITC 775 (Evlerde kullanılan makineler), SITC 778 (Elektrikli makinelerin aksam ve parçaları) yer almaktadır. Bu sektörlerde AKÜ endeks değerinin 1'den büyük olduğu görülmektedir. SITC 772 (Elektrik devreleri, rezistanslar), SITC 774 (Elektro teşhis makineleri), SITC 776 (Katod ışınlu tüpler, yarı iletken tertibat; elektrik devreleri) sektörlerinde ise AKÜ endeks değerinin 1'den küçük olduğu dolayısıyla bu sektörlerde rekabet dezavantajı olduğu görülmektedir.

Tablo 4
Çin'in Rekabet Gücü: AKÜ Endeksi (2000-2013)

<i>Sektörler</i>	<i>2000</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>
751	3,59	9,64	11,60	6,74	5,76	5,68	5,83	5,91	5,87	6,24
752	2,23	3,82	4,04	4,31	3,98	3,89	4,50	4,76	4,42	5,06
759	0,93	1,54	1,48	1,40	1,46	1,37	1,22	1,35	1,37	1,32
761	19,89	61,13	60,20	40,73	45,77	58,88	99,00	71,50	55,65	87,58
762	73,69	21,90	7,88	10,43	13,70	13,49	12,03	16,19	20,25	14,86
763	31,04	11,53	8,05	5,17	5,19	4,93	3,76	2,62	1,81	1,45
764	0,92	2,04	2,25	2,64	2,77	2,82	3,18	3,26	3,22	3,02
771	1,74	1,49	1,44	1,41	1,50	1,34	1,42	1,49	1,78	1,60
772	0,57	0,55	0,58	0,57	0,60	0,58	0,65	0,71	0,83	0,83
773	1,08	1,50	1,67	1,87	1,96	1,76	2,08	2,33	2,65	2,60
774	0,15	0,31	0,44	0,47	0,50	0,44	0,47	0,49	0,48	0,47
775	14,96	20,65	20,50	19,84	20,31	20,77	20,58	21,14	20,63	21,45
776	0,23	0,19	0,20	0,20	0,23	0,23	0,29	0,31	0,34	0,39
778	1,16	1,11	1,09	1,12	1,21	1,16	1,26	1,49	1,72	1,73

Kaynak: UN Comtrade Veri tabanından hareketle tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir.

Türkiye ve Çin'in elektrik ve elektronik endüstrisinde rekabet güçleri karşılaştırıldığında Çin'de rekabet gücünün Türkiye'ye göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tekstil ve Hazır Giyim Endüstrisinde Rekabet Gücünün Ölçümü

Tablo 5’de Türkiye’nin tekstil ve hazır giyim endüstrisinde AKÜ endeks değerleri yer almaktadır. Türkiye’nin tekstil ve hazır giyim endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 652 (Pamuklu Dokumalar), SITC 653 (Sentetik-suni elyaftan dokuma), SITC 655 (Poliester liflerden mensucat), SITC 656 (Kordela, etiket, arma ve benzeri Dokumalar), SITC 657 (Özel dokumalar ve bunlardan mamul eşya), SITC 658 (Dokunmuş hazır eşya), SITC 659 (Yer kaplamaları, halılar), SITC 841 (Erkek giyim eşyası), SITC 842 (Kadın giyim eşyası), SITC 843 (Erkekler için örme giyim eşyası), SITC 844 (Kadınlar için örme giyim eşyası), SITC 845 (Diğer giyim eşyası), SITC 846 (Külotlu çorap, çorap, soket, eldiven, şal, atkı vb.) SITC 848 (Dokuma dışındaki materyalden mamul giyim eşyası) yer almaktadır. Türkiye’nin tekstil ve hazır giyim endüstrisinde rekabet gücünün düşük olduğu sektörler arasında; SITC 651 (Dokuma iplikleri), SITC 654 (Pamuk, sentetik, suni elyaf dışı liflerden mensucat) yer almaktadır.

Tablo 5

Türkiye’nin Rekabet Gücü: AKÜ Endeksi (2000-2013)

Sektörler	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
651	1,79	1,30	1,06	0,76	0,86	0,88	0,66	0,88	0,94	0,90
652	2,51	1,69	1,51	1,83	1,96	1,71	1,24	1,52	2,66	2,35
653	2,36	3,53	2,93	3,00	3,42	2,83	2,04	2,45	3,14	2,98
654	1,44	0,88	0,73	0,88	0,91	0,87	0,72	0,79	0,90	0,79
655	4,46	6,59	6,72	7,38	7,50	6,49	4,69	4,31	7,87	5,83
656	7,51	8,82	4,93	4,98	4,46	3,75	2,70	3,42	4,24	3,33
657	1,26	1,42	1,29	1,24	1,15	1,09	1,04	1,46	1,94	1,69
658	72,96	60,33	36,33	28,49	25,78	23,15	18,21	17,99	22,05	20,84
659	8,64	9,10	7,01	8,38	8,71	11,59	9,58	13,42	20,03	18,22
841	42,53	22,12	13,63	10,69	7,25	5,89	4,24	4,92	6,83	6,10
842	57,35	28,86	16,18	13,68	8,48	7,28	5,40	6,25	9,11	6,83
843	47,72	56,34	34,02	28,47	17,04	13,54	8,02	9,41	15,53	13,39
844	79,25	73,11	46,08	36,24	23,15	21,78	17,81	20,89	28,03	23,19
845	48,05	38,25	21,57	16,67	11,53	9,20	7,17	7,69	12,08	9,26
846	27,45	26,44	15,65	13,46	9,93	11,25	7,03	7,33	7,66	8,57
848	19,72	7,36	4,46	4,02	3,08	2,14	1,87	2,26	2,26	2,00

Kaynak: UN Comtrade Veri tabanından hareketle tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir.

Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler Yöntemi ile Türkiye ve Çin'in Sektörel Rekabet Gücünün Karşılaştırmalı Analizi

Tablo 6'da Çin'in tekstil ve hazır giyim endüstrisindeki AKÜ endeks değerleri yer almaktadır. Tablo 6'daki AKÜ değerleri dikkate alındığında, tüm alt sektörlerde Çin'in rekabet gücünün yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Çin'in Rekabet Gücü: AKÜ Endeksi (2000-2013)

<i>Sektörler</i>	<i>2000</i>	<i>2005</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>
651	0,79	1,12	1,28	1,48	1,65	1,26	1,39	1,67	1,37	1,12
652	1,59	2,77	2,98	3,10	3,76	3,92	5,50	6,77	6,62	7,70
653	0,74	2,32	2,54	2,62	2,86	3,00	3,64	4,82	5,58	6,49
654	1,08	1,66	1,77	1,81	1,82	1,85	2,00	2,40	2,71	2,90
655	0,88	1,75	1,86	2,01	2,15	2,37	3,09	3,86	4,36	4,93
656	0,49	1,98	2,74	3,32	3,41	3,13	3,60	4,17	4,52	4,67
657	0,42	1,07	1,13	1,28	1,62	1,91	2,29	2,92	3,03	3,16
658	117,01	84,69	81,74	72,78	51,88	61,17	78,24	72,39	80,55	74,18
659	16,82	13,24	12,11	11,69	12,34	11,40	12,25	14,64	14,34	14,12
841	38,65	34,80	36,46	30,60	24,56	27,84	23,01	16,70	15,11	13,42
842	14,63	46,91	48,58	40,92	38,47	43,70	38,17	27,65	23,96	21,40
843	143,11	51,51	72,37	96,56	61,52	53,62	54,09	55,99	57,70	55,60
844	103,62	81,66	134,51	153,5	110,90	11,09	110,83	94,69	110,20	97,22
845	33,11	39,19	50,63	54,00	51,89	61,59	61,86	47,16	41,60	34,45
846	3,70	18,46	22,55	23,85	27,66	34,20	35,02	33,67	35,23	36,71
848	61,22	63,19	42,37	33,10	26,66	28,17	26,13	21,18	20,24	21,20

Kaynak: UN Comtrade Veri tabanından hareketle tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir.

Çin'in bu endüstride rekabet gücünün yüksek olduğu görülmektedir. Ancak AKÜ endeks değerlerinin Çin'de Türkiye'ye göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Kimyasallar ve Kimyasal Ürünler Endüstrisinde Rekabet Gücünün Ölçümü

Tablo 7'de Türkiye'nin kimyasal ürünler endüstrisindeki AKÜ endeks değerleri yer almaktadır. Türkiye'nin kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektör SITC 582 (Plastiklerden levhalar, plakalar)'dır. Türkiye'nin genel itibarıyla kimyasal ürünler endüstrisinde AKÜ endeks değerlerinin 1'den küçük dolayısıyla rekabet gücünün düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Türkiye'nin Rekabet Gücü: AKÜ Endeksi (2000-2013)

Sektörler	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
513	0,08	0,07	0,07	0,09	0,12	0,11	0,13	0,16	0,13	0,10
522	0,10	0,23	0,22	0,25	0,18	0,20	0,20	0,22	0,35	0,24
523	0,17	0,27	0,21	0,23	0,28	0,25	0,26	0,37	0,43	0,46
571	0,06	0,04	0,13	0,07	0,09	0,08	0,07	0,11	0,13	0,06
574	0,34	0,27	0,24	0,30	0,28	0,34	0,32	0,31	0,39	0,38
582	1,05	1,32	1,14	1,23	1,33	1,34	1,15	1,39	1,60	1,42

Kaynak: UN Comtrade Veri tabanından hareketle tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir.

Tablo 8'de Çin'in kimyasal ürünler endüstrisindeki AKÜ endeks değerleri yer almaktadır. Çin'in kimyasal ürünler endüstrisinde AKÜ endeks değerleri 1'den küçüktür dolayısıyla Çin'in kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet gücünün olmadığı görülmektedir.

Tablo 8

Çin'in Rekabet Gücü: AKÜ Endeksi (2000-2013)

Sektörler	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
513	0,04	0,03	0,04	0,04	0,06	0,06	0,08	0,08	0,06	0,06
522	0,05	0,10	0,12	0,12	0,08	0,10	0,12	0,12	0,18	0,13
523	0,08	0,12	0,11	0,11	0,14	0,13	0,16	0,20	0,26	0,26
571	0,03	0,02	0,07	0,03	0,04	0,04	0,04	0,06	0,06	0,03
574	0,16	0,12	0,13	0,15	0,14	0,17	0,19	0,17	0,20	0,21
582	0,55	0,60	0,62	0,61	0,65	0,69	0,69	0,75	0,82	0,81

Kaynak: UN Comtrade Veri tabanından hareketle tarafımızca hesaplanarak düzenlenmiştir.

Türkiye ve Çin'in kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet güçleri karşılaştırıldığında iki ülkenin de bu endüstride rekabet güçlerinin düşük olduğu görülmektedir.

Sonuç

Rekabet gücü, en temel anlamıyla mal ve hizmet piyasalarında rekabet edebilme yeteneğidir. Rekabet gücünü firma, endüstri ve ülke düzeyinde ele almak mümkündür. Çalışmada sektörel düzeyde Türkiye ve Çin'in rekabet gücü analiz edilmiştir. Rekabet gücü Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler endeksi yardımıyla hesaplanmıştır. Çalışmada sonuç olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

Türkiye'nin elektrik ve elektronik endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 761 (Televizyon alıcıları-kombine olsun olmasın), SITC 771 (Elektrikli güç makineleri), SITC 773 (Elektrik dağıtım donanımı) ve SITC 775 (Evlerde kullanılan makineler) yer almaktadır. Çin'in elektrik ve elektronik endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 751 (Büro makineleri), SITC 752 (Otomatik bilgi işlem makineleri), SITC 759 (Büro makinelerinin aksam ve parçaları), SITC 761 (Televizyon alıcıları-kombine olsun olmasın), SITC 762 (Radyo yayınları için alıcı cihazlar), SITC 763 (Gramofonlar, ses kaydediciler), SITC 764 (Telefon ve telgraf), SITC 771 (Elektrikli güç makineleri), SITC 773 (Elektrik dağıtım donanımı), SITC 775 (Evlerde kullanılan makineler), SITC 778 (Elektrikli makinelerin aksam ve parçaları) yer almaktadır.

Türkiye'nin tekstil ve hazır giyim endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektörler arasında; SITC 652 (Pamuklu dokumalar), SITC 653 (Sentetik-suni elyaftan dokuma), SITC 655 (Poliester liflerden mensucat), SITC 656 (Kordela, etiket, arma ve benzeri dokumalar), SITC 657 (Özel dokumalar ve bunlardan mamul eşya), SITC 658 (Dokunmuş hazır eşya), SITC 659 (Yer kaplamaları, halılar), SITC 841 (Erkek giyim eşyası), SITC 842 (Kadın giyim eşyası), SITC 843 (Erkekler için örme giyim eşyası), SITC 844 (Kadınlar için örme giyim eşyası), SITC 845 (Diğer giyim eşyası), SITC 846 (Külotlu çorap, çorap, soket, eldiven, şal, atkı), SITC 848 (Dokuma dışındaki materyalden mamul giyim eşyası) yer almaktadır. Çin'in tekstil ve hazır giyim endüstrisinde tüm alt sektörlerde rekabet gücü yüksek bulunmuştur. Türkiye'nin kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektör, SITC 582 (Plastikten levhalar, plakalar)'dır. Çin'in kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet gücünün yüksek olduğu sektör bulunmamaktadır.

Çalışmada sonuç olarak, elektrik ve elektronik endüstrisinde Çin'in rekabet gücünün Türkiye'ye göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Tekstil ve hazır giyim endüstrisinde rekabet güçleri karşılaştırıldığında Türkiye ve Çin'in bu endüstride rekabet güçlerinin yüksek olduğu görülmekle birlikte AKÜ endeks değerlerinin Çin'de Türkiye'ye göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye ve Çin'in kimyasal ürünler endüstrisinde rekabet güçlerinin düşük olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- Adıgüzel, M. (2011). Uluslararası Rekabet Gücü: Belirleyici Faktörler ve Ölçülmesi Türkiye Bağlamında Bir Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın.
- Aktan, C. C. ve Vural, Y.İ. (2004). Rekabet Gücü ve Rekabet Stratejileri. Ankara: TİSK Yayın Rekabet Dizisi.
- Altay, H. (2008). Karşılaştırmalı Üstünlükler Teorisi Kapsamında Türk Endüstrilerinin Avrupa Birliği(15) Pazarındaki Rekabet Gücü Düzeylerinin incelenmesi:1995-2007. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21, 215-240.
- Altıntaş, N. ve Akpolat, A. (2013). Tekstil Sektöründe Avrupa Birliği ile Türkiye Arasındaki Rekabet Analizi. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 4(6), 33-42.
- Amighini, A. (2005). China in the International Fragmentation of Production: Evidence from the ICT Industry. The European Journal of Comparative Economics, 2(2), 203-219.
- Atik, H. (2005). Yenilik ve Ulusal Rekabet Gücü. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balassa, B. (1965). Trade Liberalization and Revealed Comparative Advantage. The Manchester School of Economic and Social Studies, 33(2), 99-123.
- Batra, A ve Khan, Z. (2005). Revealed Comparative Advantage: An Analysis for India and China. Indian Council for Research on International Economic Relations Working Paper, 168, 1-85.
- Çakmak, Ö. (2008). Çin'in Dünya Ekonomisi İle Bütünleşme Süreci ve Türk Sanayisi Açısından Bir Değerlendirme. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 13(1), 253-268.
- Çivi, E. (2001). Rekabet Gücü: Literatür Araştırması. Yönetim ve Ekonomi, 8(2), 21-38.
- Erdem, E. ve Köseoğlu, A. (2014). Teknolojik Değişim ve Rekabet Gücü İlişkisi: Türkiye Üzerine Bir Uygulama. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 9(1), 51-62.
- Erkekoğlu, H., Kılıçarslan, Z. ve Gökmar, H. (2014). Kayseri ilinin Mobilya Sektörü Rekabet Gücü: Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlük Endeksi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 44, 1-22.
- Erkekoğlu, H. (2008). İmalat Sanayi Rekabet Gücü Araştırması: Kayseri Örneği. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Erlat, G. ve Erlat, H. (2005). Do Turkish Exports have a Comparative Advantage with Respect to the European Union Market, 1999-2000. Department of Economics Middle East Technical University, 1-17.
- Gürpınar, K. ve Barca, M. (2007). Türk Mobilya Sektörü Uluslararası Rekabet Gücü Düzeyi ve Nedenleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 2(2), 41-61.
- Kesbiç, Y., Baldemir, E. ve Doğan, S. (2005). Rekabet Gücü Ölçümü Ve Önemi: Türk Tarım Sektörü İçin Bir Analiz. İstanbul Üniversitesi, VII. Ulusal Ekonometri ve İstatistik Sempozyumu, İstanbul, 1-20.
- Kibritçiöğlü, A. (1996). Porter'ın Rekabetçi Avantajlar Yaklaşımı ve İktisat Kuramı. http://dialup.ankara.edu.tr/~kibritci/wp5_porter.html, Erişim Tarihi:14.04.2015.

- Kösekahyaöğlü, L. ve Özdamar, G. (2005). Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Estonya'nın Sektörel Rekabet Gücü ve Dış Ticaret Yapısı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Sosyo-Ekonomi Dergisi*, 2, 74-102.
- Markusen, J. (1992). Productivity, Competitiveness, Trade Performance and Real Income:the Nexus Among Four Concepts.Minister of Supply and Services, Canada, 8.
- Özçalık, M. ve Okur, A. (2013). Türk Tekstil ve Hazır Giyim Sektörlerinin Gümrük Birliği Sonrası AB-15 Ülkeleri Karşısında Rekabet Gücü. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 205-223.
- Srai J. S. and Y. Shi. (2008). Understanding China's Manufacturing Value Chain. University of Cambridge Institute for Manufacturing, ISBN:978-1-902546-69-8, 1-41.
- Türker, O. (2009). Gümrük Birliği Sonrası Türkiye'nin Dış Ticaretinin Rekabet Gücü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 281-302.
- UNİDO (2002). Industrial Development Report 2002/2003 Competing Through Innovation and Learning. 1-187.
- UNİDO (2013). The Industrial Competitiveness of Nations Looking Back,Forging Ahead. *Competitive Industrial Performance Report 2012/2013*, 1-147.
- Yılmaz, B. (2003). Turkey's Competitiveness in the European Union: A Comparision with Five Candidate Countries Bulgaria, The Czech Republic,Hungary,Poland,Romania and The EU 15.
- Ezoneplus Working Paper, 12, 1-20. http://www.ezoneplus.org/archiv/ezoneplus_wp_twelve.pdf.
- Zhang, K. (2013). How Does Foreign Direct Investment Affect Industrial Competitiveness? Evidence from China. *China Economic Review, CHIECO-00671*, 1-10. National Bureau of Statistics of China, <http://www.stats.gov.cn/>. TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr/>

DEVİRİMDEN GÜNÜMÜZE FRANSTZ SİYASAL SİSTEMİNİN EVRİMİ

Öğr. Gör. Emre EKİNCİ*

Öz

Bu çalışma, Fransa'nın iki yüzyıldan daha az bir sürede çok çeşitli rejimleri deneyerek, yarı başkanlık rejimine geçişine etki eden düşünsel ve tarihi kökenleri açıklamaktadır. Fransa, halen yürürlükte olan V. Cumhuriyet'e kadar otoriteryen rejimler, düzensizlik ve kriz ortamında işlevsel olmayan demokrasinin dışına çıkamadı. Ancak Fransa, mutlak monarşi ve devrimci diktatörlükten parlamenter sisteme ve yarı başkanlık sistemine doğru ilerledi. Çalışmada Fransa'yı yarı başkanlık rejimine yönlendiren tarihi olaylar ve düşünsel gelişmeler Fransız İhtilali'nden itibaren kronolojik olarak verilmeye çalışıldı. Özellikle yakın dönem Fransız anayasa tarihine dikkat edilerek Charles De Gaulle'ün tarihi rolü de vurgulanmaya çalışıldı.

Anahtar Kelimeler: yarı başkanlık sistemi, fransız ihtilali, demokrasi, mutlak monarşi, parlamenter sistem.

The Evolution of The French Political System Since The French Revolution

Abstract

This study explains the ideational and the historical roots which had an influence on France's semi-presidential system, trying different kinds of regimes in less than two centuries. Till V. Republic, which is still in force, France couldn't go out of the democracy, which is not functional in authoritarian regimes, disorder and crisis environment. Yet, France made a progress from autocracy and revolutionist dictatorship to parliamentary system and semi-presidential system. In the study, the historical events and the ideational developments that leded France to semi-presidential regime were tried to be presented in a chronological order. By regarding especially recent era French constitution, Charles De Gaulle's historical role was also tried to be emphasized.

Keywords: semi-presidential system, french revolution, democracy, autocracy, parliamentary system.

Giriş

Bu çalışmanın konusu, Fransa'nın hali hazırdaki yönetim sisteminin oluşmasına ve kurulmasına etki eden düşünsel ve tarihi kökenleri ortaya koymaktır. “Fransa, üç tarafı denizlerde, üçü de karada olmak üzere altıgen biçimine sahip, hem Atlantik, hem Akdeniz ve hem de bir Alpler ülkesidir. Verimli tarım arazilerine, taşımacılığa uygun nehirlerle, birçok madene ve ılıman bir iklime sahiptir. Tarih boyunca Fransa, hep büyük bir orduya ihtiyaç duymuştur ve bu, Fransız mutlakiyetçiliğinin doğuşunu izah etmeye yardımcıdır” (Roskin, 2014: 105).

Tarih boyunca Fransız kralları, tek bir amaç güden bir kararlılıkla hep birleşmenin ve merkezleşmenin peşinden koştu. Aynı zamanda feodalizm, Fransa'da XI. Louis ile birlikte mutlakiyetçiliğe yol açmaya başlamıştır. Louis, eski ve kullanılmamış parlamento olan *Estates-General*'i görmezlikten gelerek ve vergileri arttırmak için bir kraliyet bürokrasisi geliştirerek (Yayla, 2014: 111), feodal soyluların gücünü de zayıflatmıştır. Bu model, Fransa'yı bugünkü hala büyük ölçüde merkezi statüsünde bırakacak şekilde, en az üç yüzyıl boyunca güçlenmeye devam etmiştir. Fransa mutlakiyetçiliğinin zirvesini XIV. Louis ile yaşadı. Meşhur “*L'état c'est moi*” (“Devlet, işte o benim”) sözü de bunun kanıtıdır (Roskin, 2014: 108). XVII. yüzyıldan günümüze kadar Fransa, ilk baştaki mutlakiyetçi tavrını birkaç denemede sekteye uğrattı, ama siyasi kültürü parlamenter demokrasiyi belki barındırmadığından yarı başkanlık sistemine kadar güçsüz yürütmenin acılarını yaşadı. Fransa, halen yürürlükte olan V. Cumhuriyet'e kadar otoriter rejimler, düzensizlik ve kriz ortamında Atilla Yayla'nın tabiriyle *disfonksiyonel* demokrasinin dışına çıkamadı. Ancak Fransa, mutlak monarşi ve devrimci diktatörlükten parlamenter sisteme ve yarı başkanlık sistemine doğru ilerledi.

Çalışmanın ilk bölümünde Fransız İhtilali'nin neden ve sonuçlarını, ihtilal öncesi Fransa'nın siyasi kültürüne yön veren düşünsel hareketlere; özellikle, Voltaire, Montesquieu ve Rousseau'ya değinilmiş; İhtilal'in sonucunda ortaya çıkan güçlü söylemlere ve İnsan ve Yurttaş Hakları Evrensel Bildirgesi'ne değinilmiş ve kronolojik olarak açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci bölüm ve sonraki on bir bölümde de yine Fransa'nın İhtilal'den sonraki uzak, yarı başkanlık sisteminin öncesindeki de yakın siyasi tarihi incelenmiştir. Çalışmanın ikinci bölümden sonraki seyri; Birinci Cumhuriyet, *Directorie*, Napoleon İmparatorluğu, Bourbon Restorasyonu, İkinci Cumhuriyet, İkinci İmparatorluk, Üçüncü Cumhuriyet, Vichy hükümeti, Geçici hükümet, Dördüncü Cumhuriyet ve nihayetinde Yarı başkanlık sisteminin var olduğu Beşinci Cumhuriyet dönemleri şeklindedir. Yarı başkanlığa giden yolda en etkili dönem olan ve dünya tarihine ve Avrupa'nın düşünsel zeminine de yön veren Fransız İhtilali'ne girişte bir göz atmak gerekiyor.

Fransız İhtilali

Fransız İhtilali, özetle ekonomik anlamda toplumda üstünlük sağlayan burjuvazi sınıfının siyasi iktidarı da ele geçirecek bir anlamda kapitalist toplumu kurmasıdır. Ortaçağ kalıntıları toplumdan silin İhtilâl, çeşitli dönemlerden sonra Fransa’da liberal bir demokrasinin kurulmasına yol açmıştır. İhtilâl’e ve olaya dünya tarihi açısından bakacak olursak, Fransız İhtilâli burjuva ihtilâlinin klasik bir modelidir. Fransız İhtilâli’nin iki özelliği üzerinde durulabilir. Birincisi, feodalizmden kapitalizme geçişi sağlayan tarihî gelişmeyi genel çizgileriyle yansıtan yanı; ikincisi ise, Fransız toplumunun yapısından doğan ve çeşitli burjuva ihtilâlleri içinde Fransız İhtilâli’nin kendine özgü niteliğini ortaya koyan yanısırdır diyebiliriz (Sarıca, 1981: 5). Adalet, eşitlik ve özgürlük kavramlarının içinin doldurulduğu ve bu söylemlerin sık sık kullanıldığı bir dönem olan Fransız Devrimi modern devletlerin ortaya çıkmasında da önemli bir etken olmuştur.

İhtilâl’den Önce Fransa’nın Sosyal ve Siyasal Durumu

Fransa, birçok uğraştan sonra ancak bir devrim ile eski rejim (*Ancien Regime*)’den kurtulabilmiştir. XIV. Louis “devlet benim” ve XV. Louis “Tahtımız ve kudretimiz Tanrıya dayanmaktadır” ifadeleriyle eski rejimin dayandığı mutlakiyetçi ilkelerin genel teorilerini dile getirmişlerdir. Eski rejimin niteliklerini; parlamenter kurumların bulunmaması, ayrıcalıkların, baskı ve adaletsizliklerin yaygın olması, bütün güçleri elinde toplayan kralın, tanrının yeryüzündeki temsilcisi sayılması biçiminde özetlemek mümkün görünmektedir (Çam, 2000: 147).

Kral, eski rejimde mutlakiyetçi iktidarını kullanırken fiilen, saraydaki bakanlar, Kral Konseyi ve asillerden oluşan kral bürokrasisinden yararlanmıştır. Sosyal yapıda üç sınıf (ruhbanlar, asiller ve halk) bağlayıcı etkisi olmayan, sadece danışma rolü oynanan *“Etats Generaux”* da temsil edilmiştir. Bu meclisvari yapıda her bir sınıfın ayrı oylama ile karar alması, birlik kuvvetinin oluşmasını ve dolaylı olarak güçlü kurum görüntüsünün gerçekleşmesini önlemiştir (Çam, 2000: 147).

XVIII. yüzyılın sonlarına doğru Fransa’da çıkan ve tarihe “Fransız İhtilali” diye geçmiş olan büyük toplumsal ayaklanma, kısa bir süre içinde tüm Avrupa’yı etkisi altına almıştır. Şunu belirtmek gerekir ki İhtilâl’in başka bir yerde değil de Fransa’da çıkmış olmasının nedenleri tamamıyla Fransa’nın XVII. yüzyıl boyunca sürmüş olan, iç durumuna ve toplumsal yapısına bağlıdır (Gökdemir, 1961: 41).

Fransa, Fransız krallık kurumunun bir eseridir. Taç, bütün ulusal güçleri kendi etrafında toplamıştır. Hem maddi olarak hem de manevi olarak taç bütün güçleri birleştiren bir kurum olarak XIV. Louis zamanına kadar böyle devam etmiştir. Fransa kralı XIV. Louis mutlakiyetçiliğin adıyla anıldığı kişidir. Louis’in meşhur sözü bunun sembolüdür. Louis, yukarıda da ifade ettiğimiz gibi; “Devlet, o benim” demiştir. Şüphesiz, bir devletin her şeyiyle tek bir adam tarafından yönetilmesi mümkün değildir. Kralın sadık adamlarına ihtiyaç vardır ve bu da bürokrasidir. Louis’in amblemi,

Fransa'nın gücünün büyümesini simgeleyen, her şeyin etrafında döndüğü güneştir. Kısaca Fransız mutlakiyetçiliğin XIV. Louis zamanında en güçlüdür (Yayla, 2014: 111). Bütün kuvvetlerin Taç'da birleşmesini IV. Henri ve Kardinal Richelieu ellerinden geldiği kadar teşvik etmekten kaçınmamışlardır. XIV. Louis bakanlarından biri olan Colbert'in ölümünden sonra (1683) Habsburglarla savaş ve fetihler bu kralın biricik amacı olmuştur (Gökdemir, 1961: 41). Bu savaşlar birer Avrupa savaşı halini almış ve bunlarla aşağı yukarı bütün Avrupa, Fransa'nın üstünlüğüne karşı birleşmişti. Ancak savaşların sonunda büyük zaferler ve fetihler olmasına rağmen Fransa, mali olarak ve ruhsal olarak bitkin bir haldeydi. Philippe d'Orleans'ın vekilliği zamanında (1715-1723) sarayın ahlak bakımından bozukluğu, Philippe'in mali oyunları halkı rahatsız etmiş, özel mülkiyetin yıkılmasına, hazinenin kötü durumunun tamamen kötüleşmesine sebep olmuştu. Kardinal Fleury bu durumu biraz düzeltmeyi başarsa da 1748 Aachen Barış Antlaşması'nda artık Fransa'nın iç zayıflığının izleri kendini belli ediyordu. XV. Louis de Fransa'nın bu durumunu iyileştiremedi ve 1774'de iktidarı sona erdi. Yerine torunu XVI. Louis (1774-1792) geçti (Gökdemir, 1961: 41-42).

XVI. Louis XIV. Louis'in aksine oldukça iyi niyetli ama zayıf iradeli bir hükümdardı. Bu hükümdarlık döneminde birçok mali kriz yaşandı. Dönemin zayıf iradeli başbakanı Maurepas, ünlü bilgin ve devlet adamı Turgot'u maliyeyi düzeltmek için Maliye Bakanı yaptı. Turgot, maliyeyi düzeltmek için bir dizi plan yaptı, fakat bu planın uygulanmasının birçok ayrıcalıklılarını yitireceklerini anlayan asilzadeler ve ayrıcalıklılar kraliçe ile anlaşarak onu devirmeye karar verdiler. Turgot'u bakanlıktan baskılar yüzünden görevden alan zayıf iradeli hükümdar yerine Necker'i bakanlığa atadı; ancak o da asilzadelerin muhalefetiyle karşı karşıya kalarak 1781 yılında bakanlıktan ayrılmak zorunda kaldı. 1783'de yeni Maliye Bakanı Colonne devreye girdi. Mali durumu düzeltmek için hazineyi ağır ödünç alma yüklerine soktu ve bunun sonunda da Colonne de başarısızdı. Yerine geçen Lomenie de Brienne'nin yeni vergiler konulması yolundaki bir girişimi ise *Parlement* denen Paris Yüksek Mahkemesi'nin muhalefeti ile karşılaştı. Bütün ulus birçok mali ve sosyal karışıklıkla karşı karşıya kaldı. Bütün bu olumsuz gelişmelerden sonra 175 yıldan beri toplanmayan "*Etats Generaux*" sonunda 5 Mayıs 1789'da Versailles'da toplandı (Gökdemir, 1961: 43).

Etats Generaux'da görüşmelerin ve oylamanın nasıl yapılacağı henüz bilinmemektedir. Bu sorun burjuvazi için son derece önemlidir, hayatidir. Çünkü oylamanın sınıf hesabına göre ve ayrı ayrı yapılması halinde, burjuvazi sınıfı diğer iki sınıfın birleşmesi karşısında azınlıkta kalacak ve hiçbir etkinliği olmayacaktır. Bu durumda burjuvazi sınıfının geleceği *Etats Generaux*'da uygulanacak oylama biçimine bağlıydı (Göze, 2013: 594). 1789 baharında, XVI. Louis, 1614'ten bu yana ilk kez *Estates Generaux*'u topladı. Onun üç meclisi -ruhbanlar, soylular ve halk temsilcileri- yaklaşık olarak tüm erkek vatandaşların oylarıyla seçilmekteydi. Halk sınıfının oluşturduğu Üçüncü Meclis (*Tiers Etat*), her üç meclisin de birlikte toplanmalarını talep etti, bunun anlamı, daha çok sayıya sahip Üçüncü Meclis'in, muhafazakâr Birinci ve İkinci Meclislere üstünlük sağlayacak olmasıydı. Üçüncü Meclis, kendisinin genel iradeyi

temsil ettiğini öne sürdü ama Louis direndi. Razi olduğu zaman ise, birçok parlamenter öfkeli ve radikalleşmiş durumdaydı ve bugünkü adıyla bir Milli Meclis için kendilerini oyladılar (Roskin, 2014: 111). Bu mecliste oy nasıl verilecek ve bu oyları kimler verecek probleminden de Fransız İhtilali çıktı (Gökdemir, 1961: 51). Fransa istikrarlı bir siyasi yapıya sahip olamadı. Fransız Devrimi bunun bir sonucu ve işaretiydi (Yayla, 2014: 113). Fransız İhtilali'ni tetikleyen daha çok mali ve siyasi olan bunca olayları anlamak için Fransa'nın toplumsal ve felsefi yapısını da irdelemek gerekecektir.

Sosyal yapı içerisinde siyasi yönden, 130.000 kişilik ruhbanlar sınıfı ön sırayı işgal etmiştir. Birçok mali ve iktisadi ayrıcalıkları arasında halktan vergi almak ve devlete vergi vermemek ruhban sınıfının en önemli ayrıcalıkları olmuştur (Çam, 2000: 148). *Taille* vergisi'ne uyruk olanlar ve olmayanlar olarak ayrıcalıklılar sınıfı diye de sınıflar ayrılmıştı. Ayrıcalıklılar, yaptıkları hizmetlere karşılık bu vergiden bağışlıydılar; hâlbuki zamanla bu hizmetler yapılmamış, fakat ayrıcalık da ortadan kalkmamıştı. Aydınlanma devrinin düşünürleri de ileride değineceğimiz üzere bu çelişkiyi görmüşler ve bunu ya islahat ya da ihtilalle ortadan kaldırmayı düşünmüşlerdi. Toplum *Taillable* ve *Nontaillable* ayırımından başka; köylüler, burjuvazi, ayrıcalıklılar olarak da ayrılmıştı (Gökdemir, 1961: 46-49).

400.000 kişiyi kapsayan asiller sınıfı; saray ve eyalet asilleri ile kılıç ve elbise asilleri olmak üzere, dört gruptan oluşmuştur. Aralarındaki çıkar ayrılıkları yanında, bu sınıfın elde ettiği ayrıcalıkların çoğunluğu, ruhbanların aksine, ekonomik yönü olmayan ve gelir getirmeyen asalet ve ayrıcalık görüntüsünü taşımıştır. "*Tiers Etat*", 25 milyon kişi ile toplumun tabanını oluşturan halk yanında, yükselen sınıfları da yapısında bulundurduğundan, homojen olmayan gruplardan oluşmuştur (Duverger'den akt. Çam, 2000: 148). Yüksek burjuvazi, orta burjuvazi, esnaf ve halk, toplum içindeki sayıları az olan ayrıcalıklı sınıflara karşı çıkararak mücadele birliği yapmışlardır (Çam, 2000: 148). Ancak belirtmek gerekir ki burjuvazi önceleri köylülere ve işçilere yukarıdan bakıyor, asilzadelere karşı ise eşitlik iddia ediyordu (Gökdemir, 1961: 47). Burjuvazinin ekonomik nedenlerle kuvvetlenmesiyle ayrıcalıklara karşı giriştiği siyasal haklar mücadelesi, eski rejimin XVIII. yüzyılını siyasi kaynaşma dönemi yaparak, Fransız İhtilali'nin bir nevi habercisi olmuştur diyebiliriz.

İhtilal Öncesi Fransa'ya Yön Veren Felsefi Hareketler

Fransa tarihine, Devrim'e ve bugünkü Yarı Başkanlık sistemine felsefi olarak etki eden üç Fransız düşünürü bulunmaktadır. Bunlar şüphesiz ki Voltaire, Montesquieu ve Rousseau'dur. Her biri kendi tarzı içinde, bu üç XVIII. yüzyıl düşünürü, birçok Fransız'ı Eski Rejim'in çürümüş olduğuna ve daha iyi bir sistem inşa etmenin mümkün olduğuna ikna etmiştir (Roskin, 2014: 110). Çam (2000: 148-149)'a göre de 1789 Devrimini, fikri yönden Voltaire'in sosyal ve iktisadi reformlar görüşünden, Montesquieu'nün kuvvetler ayrımı ilkesinden ve Rousseau'nun kişi hakları ile birlikte halk egemenliğini kuran "toplumsal sözleşme" anlayışından etkilenmiştir.

Voltaire (1694-1778)

Roskin (2014: 110)'e göre etrafında gördüğü her aptalca şeyden kuşku duyan ve bunlarla alay eden Voltaire (1694-1778), Aydınlanmanın simgesiydi. Başlıca hedefi ise, hoşgörüsüz, akıldışı ve ikiyüzlü bulduğu Katolik Kilisesi'ydi. Voltaire'in "*Ecrasez l'infame*" (Katolik kilisesini kasteden "kepaze şeyi ez") deyimini, ruhbanlık karşıtlığı¹ni ortaya çıkaran feryat olmuş ve pek çok Katolik ülkeye yayılmıştır. Voltaire aynı zamanda yüzyıla adını veren büyük bir filozoftur. Yaşamı boyunca bağınazlığa karşı savaşmış, hoşgörüyü yaymaya çabalamış, usun egemenliğini savunmuştur. Hemen hemen bütün yazınsal türlerde yapıtlar ortaya koymuştur (İşler, 1999: 50).

Voltaire, feodal hukukun doğal ve değişmez bir hukuk sistemi olduğuna, ancak asiller ayaklarında mahmuzlar, köylüler de sırtlarında semerle doğacak olurlarsa inanacağını söyler. Keskin zekâsı ve iğneleyici üslubuyla Voltaire, ihtilâl öncesinin önemli bir düşünür ve yazarıdır. En etkili yanı Katolik dinine ve kiliseye karşı açtığı savaş olmuştur. Voltaire'e göre Katolik dini, peşin yargılar, boş inançlar ve bağınazlıkla eşanlama gelir. Bununla birlikte dinin sosyal faydasına inanmaktadır. Din olmazsa, bir köyü bile idare etmenin mümkün olamayacağını, Tanrı yoksa onu icat etmek gerektiğini ileri sürer. Bağınazlıktan arınmış bir dinden yanadır. Dinle kilise ve papazları ayırır; "Dine inanmalı, fakat papazlara asla inanmamalı" der. Voltaire'in Tanrısı da Newton'un Tanrısı gibi kalbe değil akla seslenen bir Tanrı'dır (Sarıca, 1981: 17).

Siyasî alanda Voltaire'in dayandığı temel ilkeler "hürriyet" ve "mülkiyet"tir. Ancak Voltaire'in söz konusu ettiği, medeni haklar ve hürriyetlerdir, yoksa siyasî hürriyetler değildir. Voltaire temsile ve parlamentonun üstünlüğüne inanmaz; aydın despotluğundan yanadır, yani milletin isteklerini sezebilen, aydın bir kralın gerekli reformları yapmasından yanadır, Öte yandan sosyal görüşleri burjuvazinin görüşleridir. Burjuva mülkiyet anlayışına sıkı sıkıya bağlıdır. Sosyal sınıflar arasında bir hiyerarşi bulunmasının faydalı olduğuna inanır. Voltaire'e göre herkesi değil, sadece kentte oturan burjuvayı eğitmek gerekir. Herkes düşünmeye başladığı zaman her şey kaybolmuş demektir. Voltaire somut reform teklifleri getirmekle, çağının soyut ve büyük sentezlere varmaya çalışan düşünürlerinden ayrılır. Keyfi tevkiflere son verilmesi, işkence ve ölüm cezasının kaldırılması, cezaların suçlarla orantılı olması, iç gümrüklerin kaldırılması, bazı feodal haklara son verilmesi, vicdan ve düşünce hürriyeti gibi somut amaçların mücadelesini vermiş bir düşünürdür (Sarıca, 1981: 17).

Montesquieu (1689-1755)

Asıl adı Charles Louis de Secondat Baron de la Brede et de Montesquieu olan düşünür, 18 Ocak 1689'da Bordeaux yakınlarındaki La Brede şatosunda doğmuştur. Ailenin en büyük çocuğu olarak miras yoluyla La Brede baronu unvanını alan Montesquieu, orta öğrenimini Paris'e yakın olan Juilly'deki bir kolejde tamamlar. Ardından Bordeaux Üniversitesi'nde hukuk okur ve 1708'de avukat olur (Ağao-

1 Antiklerikalizm (Roskin, 2014)

ğulları, Zabcı, & Ergün, 2005: 366). Sonraları Baron Montesquieu (1689-1755), karşılaştırmalı siyaset kitaplarının ilklerinden biri olan *The Spirit of the Laws (Kanunların Ruhunu)* için materyal toplamak üzere Avrupa'nın her tarafına seyahatler yapmıştır. Montesquieu, özellikle İngilizlerin, devletin farklı kısımlarının “kuvvetler ayrılığı”ndan kaynaklandığını düşündüğü özgürlüklerinden etkilenmişti. “Montesquieu, aslında zaten tarihe geçmiş olan, idealize edilmiş bir İngiliz sistemi konusunda yazmıştı, ancak Montesquieu, ülkelerin kendi idari kurumlarını az ya da çok rasyonel biçimde seçebileceğini öne sürdü” (Roskin, 2014: 110).

Montesquieu, aristokratik kurumları savunan görüşlerini bir genel kuram içine oturtmak yolunu tutmuştur. Bu yolda yasaların ruhunu araştırır. Anayasaların, siyasal kurumların hangi koşulların ürünleri olduklarını ortaya çıkarmaya çalışır. Kendi deyişle “yasaların ruhu” nedir? sorusunun yanıtını araştırmaya girişir. Bu konuda, yasaları doğal hukuka, toplum sözleşmesi kuramlarına dayandıran çoğu Aydınlanma düşünüründen ayrılarak, çevresel etmenler üzerinde durur. Çevresel etmenlere ağırlık veren görüşlerinin esin kaynağı, besbelli Hipokrates'ten Aristoteles'ten beri süregelen, kuzey, güney ve orta iklim kuşaklarının insanların, farklı karakterlere sahip oldukları görüşüdür. Bu yüzden farklı siyasal kurumlara sahip oldukları yolundaki sanıdır (Şenel, 2013:382).

Montesquieu bir asilzade olarak karşımıza çıkmaktadır. İngiltere'de olduğu gibi asilzadelerle burjuvaların işbirliğini öngören bir siyasî rejim teklif etmektedir, İngiltere'de, ülkenin çeşitli özelliklerinden ve feodal yapı farkından doğan birtakım koşullar sonucu, asiller ile gelişen burjuvazi işbirliği yapmayı uygun bulmuşlar, bunun için de burjuvazi Fransa'da olduğu gibi bir patlamayla değil, tedrici yoldan iktidara gelmiş; bir çeşit sınıflar arası uzlaşma mümkün olabilmıştır. İşte Montesquieu bu uzlaştırıcı yolu teklif ederken aristokrasinin çıkarlarını düşünmekte, fakat mutlak monarşiye karşı getirdiği güçlü kuvvetler ayrılığı silahıyla, ihtilâli hazırlayan fikri gelişmeye önemli bir katkıda bulunmaktadır (Sarıca, 1981: 16). Şenel (2013: 385)'e göre, Montesquieu, aristokratik ayrıcalıkların parlamento yoluyla krala karşı korunup sürdürüldüğü İngiliz siyasal sistemini beğenmişti. Onu Fransız soylularının geleneksel ayrıcalıklarına kavuşabilmeleri yolunda örnek alınacak bir model olarak gördü. Fransa'ya uyacak en iyi yönetim biçimiyle ilgili fikirlerini de İngiliz anayasasını örnek alarak oluşturdu.

Montesquieu'nün Locke'tan ve İngiliz anayasa gelişiminden ilham alarak geliştirdiği kuvvetler ayrılığı kuramı 1789 tarihli Fransız İnsan Hakları Beyannamesi'nin 16. maddesinde “Kuvvetlerin ayrılmadığı ve hürriyetlerin teminat altına alınmadığı yerde, anayasa yoktur” hükmünün yerleşmesine sebep olmuştur. “Locke'tan farklı olarak Montesquieu, yasama ve yürütmenin yanı sıra, yargılamayı bir üçüncü kuvvet olarak kabul etmektedir” (Teziç, 2003:395). Montesquieu yargıyı ayrı bir hukuki iktidar olarak belirtmek ve önemini takdir etmekle beraber, diğer güçlerle birleşmesi halinde özgürlük için onun da tehlikeli olabileceğine dikkat çekmiştir (Erdoğan, 2013:203).

Esasen Montesquieu da tıpkı Locke gibi, kuvvetler ayrımını siyasi bir maksatla ileri sürmüştü; hâkimiyeti kullanma yetkisinin yasama, yürütme ve yargı olarak üçe bölünmesinde vatandaş hak ve özgürlüklerinin en sağlam hukuki ve fiili güvencesini görmüştü. Batı dünyasının bütün liberal ve demokrat anayasalarında bu prensibe yer verilmiştir (Abadan, 1959). İktidara sahip olan herkesin sahibi olduğu gücü kötüye kullanmasının kaçınılmaz olduğunu dikkate alan Montesquieu, bu kötüye kullanmanın önlenmesi ve böylece siyasi özgürlüğün sağlanması için her gücün başka bir güçle frenlenmesi gereği üzerinde durmuştur. Bu esastan hareket ederek devlette birbirinden farklı üç gücün bulunduğunu ileri süren düşünür, bunlardan özellikle yasama ve yürütme güçlerini ele alarak bunların birbirlerine müdahale edebilmelerini, birbirlerinin çalışmalarını sınırlayabilmelerini, birbirlerini frenleyebilmelerini, birinin kötüye kullanılmasını diğerinin önleyebilmesini sağlayacak şekilde bir diğerinden ayrılarak farklı organlara verilmeleri gereğini belirtmiştir (Okandan, 1946).

Rousseau (1712 -1778)

Jean-Jacques Rousseau 28 Haziran 1712’de Cenevre’de doğan bir Aydınlanma düşünürü olarak karşımıza çıkar (Ağaoğulları, 2010: 10). Roskin’e göre “Rousseau, yukarıda saydığımız düşünürlerin arasında en karmaşık ve en tehlikeli olanıydı” (Roskin, 2014: 110). Aynı anda natüralist, romantik ve rasyonalistti. İnsanların tek başına, diğer insanlardan izole yaşadığı, diğer insanlarla ancak ihtiyaçlarını gidermek için geçici olarak bir araya geldiği ve sonra kendi yoluna gittiği bir doğa hali tasavvur etti. Doğa halinde insanlar saf ve mutluymuştu. Sonra toplumun doğması bilim ve sanat insanları bozdu yozlaştırdı. İnsanları bozan bir diğer faktör, mülkiyetti. Rousseau’ya göre, özel mülkiyet bir icattı, kötü niyetli bir uyanığın bir oyununun ve diğer saf insanların bu oyuna kanmasının eseri idi. Mülkiyetin tarihi, her şeyin herkese sahip olduğu bir zamanda birinin bir toprak parçasını çitleyip “benim” demesi ve diğer insanların “enayice” buna inanmasıyla başlamıştı (Yayla, 2014: 113). Rousseau’ya göre “devlet, toplum sözleşmesiyle bütün üyelerinin mallarına sahiptir. Devlet içinde bu sözleşme bütün hakların da temelidir” (Rousseau, 2006: 19). “Rousseau, bu sözleşmeyle oluşan iradeye de ‘genel irade’ diyor” (Gözler, 2011:154).

Rousseau’ya göre egemenlik, genel idarenin kullanılmasıdır. Genel iradede, her bireyin özel idaresinden oluşur ve daima iyi olanı, doğruyu göstermektedir. Egemenlik meşruluğunu bundan alır ve bu irade kanun biçiminde belirir (Teziç, 2003: 94). Rousseau, Fransız Devriminde, radikal Cumhuriyetçilerin oluşturduğu” Jakobenlerin, salt demokrasi taraflarının babası” olarak değerlendirilir (Toplum Sözleşmesi, Kitap III, Bölüm I’den akt. Teziç, 2003: 95).

Toplum, insanları, eşitsizliğe ve kıskançlığa götüren özel mülkiyetle bozarak mahvediyordu. Rousseau (2006: 4), *The Social Contract (Toplum Sözleşmesi)* kitabının başındaki ünlü ifadesinde şöyle yazıyordu: “İnsan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur. Falan kimse kendini başkalarının efendisi sanır ama böyle

sanması, onlardan daha da köle olmasına engel değildir”. Rousseau, bütün bireysel, önemsiz bakış açılarının altında, “ortak iyi” için bir “genel irade”nin mevcut olduğunu da kabul ediyordu. Bu kimi insanlar itiraz edebilecek olsa da bulunabilir ve yürürlüğe konabilirdi; insanlar “özgür olmaya zorlanabilecekler”di (Roskin, 2014: 110).

Rousseau’da her şeye hâkim olan genel irade, Likürg zamanında İsparta’da olduğu gibi, mülkiyet hakkını dilediği şekilde düzenleyebilir. Rousseau “*Toplum Sözleşmesi*”nde insanların sırf servetlerine dayanarak toplumda hâkim duruma gelmelerine ve servetleri sayesinde devleti istedikleri gibi yönetmeye kalkmalarına kesinlikle karşıdır. Ona göre bireylerin mülkleri üzerindeki tasarruf hakları, genel iradenin vatandaşlar üzerindeki haklarına tâbi kılınmıştır (Sarıca, 1981: 23). Genel olarak Rousseau’nun açıkça belirttiği ve ortaya koyduğu halk egemenliği kuramı, modern devleti demokratik bir nitelikte donatır. Bir başka deyişle, egemenliğin tek meşru sahibinin halk olduğu düşüncesinin sınırları içinde kalındığında, devletin en azından bu yönüyle, yani özü itibariyle demokratik olmak zorunda olduğu sonucuna varılır. Bu kuram çerçevesi içindeki devlet, halkla özdeşleşerek bütünlüğünü sağlamış, tam anlamıyla “bir” olmayı gerçekleştirmiş olan devlettir (Ağaoğulları, 2010: 9-10). Özetle Rousseau, ilk olarak toplum sözleşmesi kuramı ile daha sonra da genel irade söylemiyle Fransız İhtilali’ni ve Fransa tarihini derinden etkilemiş bir filozoftur.

İhtilal’in Sonuçları ve İnsan ve Yurttaş Hakları Evrensel Bildirgesi

İhtilal’den sonraki en önemli sonuç feodalitenin ve mutlak monarşi rejimine son verilmesi oldu (Çam, 2000: 149). Feodal devlet kaldırıldı, herkesten eşit vergi alınması ve her vatandaşın her memuriyete yükselebilmesinde eşitlik kabul edildi. Böylece Fransa’da *absolutizm* ve feodal sistem yıkılmış, yerine eşitliğe dayanan yeni bir toplumun temelleri atılmıştı. Nihayet 27 Ağustos’ta yayımlanan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi bu yeni toplumun dayandığı hukuki esasları tespit etti (Gökdemir, 1961: 53).

Bildiride; “Toplumların uğradıkları felaketlerin ve yönetimlerin bozulmasının tek nedeni insan haklarının bilinmemesi, unutulması ya da hor görülmesidir.” Şeklinde de bir başlangıç konmuştur. Bu bildiri yeniçağın siyasal ilkelerini belirlerken aynı zamanda da eski düzenin ayrıcalıklarına dayanan kötülöklere açık sosyal, siyasal yapısını yıkıyordu (Sezgin, 1989’den Akt. Çetin, 2007:38).

Anayasa meclisi yeni anayasayı hazırlamak üzere bir komisyon seçmişti, bu komisyon da İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi’ni hazırlamakla işe başlamıştı. Bu ünlü demecin hazırlanmasında en çok Marquis de Lafayette’nin emeği geçmiştir (Gökdemir, 1961: 53). Bildirinin maddelerine göz attığımızda hemen 6. ve 16. maddelerdeki bazı ifadeler dikkat çekiyor. Rousseau ve Montesquieu’nün felsefi etkileri maddelerde yer almaktadır. “Yasa genel iradenin açıklanmasıdır” (Md. 6) ve “Hakların güven altına alınmadığı kuvvetler ayrılığının yapılmadığı bir toplumda Anayasa yoktur.” (Md. 16) ifadeleri en belirgin örnek olarak görünmektedir.

Bildiri, herkesin yasa önünde eşit sayılacağı ilkesini açıklıyor ve eski düzenin ayrıcalıklara dayanan yapısını yıkıyordu. Keyfi tutuklamaları ve cezaları yasaklayan bildiri (Md. 7, 8, 9) eski düzenin keyfi yönetimine son veriyordu. Konuşma, yazma ve yayın özgürlüğünü getiren bildiri eski düzenin sansürcü sistemini de yıkıyordu. Bildiri, Çetin'e göre, bu noktada liberalizmin temel ilkelerini de bu şekilde dile getirirken çağdaş hukuk anlayışını da liberalizmle örtüşüyordu. Devlet, iktidar ve toplumun yararı için kurulmuştur. Egemenlik bundan böyle ulusundur. Hiç kimse, hiç bir kuruluş, açıkça ulustan kaynaklanmayan bir iktidarı kullanamaz (Md. 6) (Çetin, 2007:38). Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi "Yasa genel iradenin açıklanmasıdır." Aynı zamanda bildiri Montesquieu'nün ifade ettiği gibi kuvvetler ayrılığını savunarak, kuvvetler ayrılığının benimsenmediği bir siyasal yapının bir anayasal düzene sahip olma-yaacağı belirtiliyordu(Md. 16) (Çetin, 2007:38).

Kral bu bildiriye hemen onamamıştır. Onamayı ertelemiş ve mali sıkıntılardan dolayı da Kralın Meclis'i dağıtıp yeniden eski rejimi kuracağı yolundaki söylentiler de artmıştır. Bu sıkıntılardan dolayı halk yeniden ayaklanmış ve Kral'ın Paris'e göç etmesini sağlamıştır. Bundan sonra gerek meclis gerek de Kral tamamen Paris halkının egemenliği altına girmiş oldular (Gökdemir, 1961: 55).

Anayasa Meclisi'nin hazırlamış olduğu anayasa, yasama yetkisini Ulusal Meclis'e veriyor, krala yalnız bir veto hakkı tanıyordu. Ancak, vetoya rağmen üç defa meclis tarafından kabul edilen bir kanun yürürlüğe girecekti. Egemenliğin sahibi olan meclisi kral dağıtamıyor, hatta meclise kanun bile öneremiyordu. Meclisin kararlarını doğrudan doğruya reddetmek hakkı ise krala hiç tanınmıyordu. Kral, meclis kararlarının yürütücüsü olmuştu (Gökdemir, 1961: 56). 1791 Anayasası'nın en büyük yeniliklerinden birisi de, Fransız siyasal sistemine kuvvetler ayrılığı ilkesini getirmesi olmuştur. Ancak Kral, yetkilerini kısıtlayan meşruti monarşiyi kabul etmeyip diğer Avrupa krallarıyla anlaşarak Devrim'i yıkma çabası içine girince bu anayasa rafa kaldırılarak *Konvansiyon*, yani tüm kuvvetleri üzerine alan Meclis Hükümeti ilan edilmiş ve kuvvetler ayrılığından vazgeçilmiştir (Gencay, 1981: 70). Bu tarihten sonra Fransa çok uzun yıllar, siyasi istikrarsızlıklar, iç karışıklıklar, ekonomik krizler ve savaşlarla karşı karşıya kalmış; işgallerin olduğu ve birçok farklı rejim alternatifinin denendiği bir dönem geçirmiştir (Şencan, 2014: 33).

Fransa'da artık halk yönetimi "demokrasi" kurulmuştu. Bununla birlikte partiler de kulüp adı altında kurulmaya başlamıştı. Bu kulüplerden bazıları İhtilal'in böyle yavaş yavaş ve kansız geçmesinden memnun değildiler; monarşinin temelli ortadan kaldırılarak yeni bir cumhuriyetin kurulmasını istiyorlardı. Bu kulüplerin içinde üyesi ve nüfuzu çok olmak bakımından Jakobenler (*Jacobinler*) en önde gelmekteydiler. El konulmuş bir Jacobin manastırında toplandıkları için kulübün adı buydu ve başında Maximilien Robespierre vardı (Gökdemir, 1961: 57). 1791'de, Milli Meclis, bir anayasal monarşi kurdu. Fakat Fransız anayasal monarşisi, bir yandan mutlak iktidarı tekrar elde etmek isteyen kral ve bazı aristokratlar, diğer yandan radikal bir devrim

isteyen ve Jakobenler tarafından el altından çökertildi. Jakobenlerin çığığı, “*Liberte, Egalite, Fraternite*” (Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik) idi. Kral, Fransa’nın işgal edilmesi ve kendisine iktidarının iadesi için yabancı prenslerle komplo kurarken yakalandı. 1792’deki bu işgal girişimi, Jakobenlerin iktidarı ele geçirmelerine yardımcı oldu. Geçici bir çözüm olarak ama coşkulu bir yurttaş ordusuyla -silahlı ulus- işgalcileri Valmy’de geri püskürttüler (Roskin, 2014: 112).

Siyasi iktidar Maximilien Robespierre’in yönetimindeki, Kamu Güvenliği Komitesi’nin eline geçti. Terör dönemi²ni başlatan Robespierre ve taraftarları, kral, kraliçe ve soylulardan başlayıp çok geçmeden Robespierre’i şüphelendiren herhangi bir kimseye dek, 20.000’den fazla insanı giyotine gönderdiler. Bu dönem tek kişinin mutlak diktatörlüğü, *monokrasi* diye de adlandırılmaktadır (Göze, 2013: 615-616). Nihayet, 1794’de devrimci takvimin *Thermidor*³ ayında, sıranın kendilerine gelebileceğinden korkan Maximilien Robespierre ve yoldaşları, bu defa onu (Robespierre’i) giyotine gönderdiler ve Terör Dönemi sona erdi (Roskin, 2014: 112). Göze (2013: 616)’nin ifadesiyle: “İşte 1795 Anayasası böyle bir ortamda hazırlanıp kabul edilir, 1793 anayasasına bir tepki anayasasıdır bu...”

Fransa, 1789 Devrimi’nden günümüze dek 15 anayasal rejim yaşamıştır. Bunların en uzununu III. Cumhuriyet (1875-1940), 65 yıl, en kısası, I. İmparatorluk sonunda, Napolyon’un Elbe’den ayrılarak kurduğu kısa süreli rejim de 100 gün sürmüştür. Fransa tarihindeki bu rejimler çeşitli tiplerde ortaya çıkmıştır. Mutlakiyet (Konsüllük, I. ve II. İmparatorluk), Anayasal monarşi (1791 Anayasası, 1814 ve 1830 Şartları), başkanlık (II. Cumhuriyet) ve parlamenter cumhuriyet III. ve IV. Cumhuriyet (Karahanoğulları, 2013). Çalışmamızda bu aşamaların tümünü göreceğiz. Fransa’nın yarı başkanlık rejimine giden felsefi ve tarihi kökenleri bu doğrultuda ilerleyecektir.

Fransız Anayasa tarihi; dünyanın en zengin ve çelişkili tarihidir. Bir yüzyıl içinde, Fransa’da birbirini izleyen kurumsal sistemlerin tablosu, hemen hemen Batı devletlerinde kurulmuş siyasal rejimlerin bir sentezidir. Fransız siyasal tarihi; yürütmenin çok güçlenmesi ya da parlamentonum ağırlık kazanması karşıt kutupları arasında, sürekli bir gidip gelme göstermiştir (Dereli, 2001: 27).

Birinci Cumhuriyet Dönemi (1792 -1795)

İki dereceli seçimle seçilen Ulusal Konvansiyon, 20 Eylül 1792’de toplanır. İlk iş olarak da krallığı kaldırır ve cumhuriyeti ilan eder. Bu Fransa’da I. Cumhuriyet’tir (Göze, 2013: 610). Ulusal Konvansiyon 21.09.1792 tarihli ilk toplantısında I. Cumhuriyeti ilan edip, kuvvetler ayrımı ilkesine yer vermeyen “Montagnards’ta Anayasasını” 1793 yılında onaylar. Ancak Ulusal Konvansiyon’da yer alan küçük burjuva kökenli Jironenler⁴ (*Ji-*

2 Robespierre’in Nisan 1793-27 Temmuz 1794 arasındaki giyotinli dönemi (Göze, 2013).

3 Devrimci bir büyük heyecandan sonra, Robespierre’in devrildiği sakinleşme ayı (Roskin, 2014).

4 **Jironen**, isimlerini Bordeaux kentini de içine alan “Gironde” bölgesinden almış, Fransız İhtilali esnasında mecliste burjuvazinin sesi olarak algılanmış, Kral’a yakın bir gruptur (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Jironen> 10.11.2015 Tarihinde erişildi).

ron dins) tarafından seslendirilen ve Devrim'e karşı olan asillerle ruhban sınıflarının yanı sıra Devrim'den ürken diğer Avrupa monarşilerince de desteklenen federalizm istemleri bir iç savaşa neden olur ve Jirondenler tasfiye edilirken, Konvansiyon tüm yetkileri elinde toplar. Bu dönemde "ulusun selameti" en üstün yasadır ve bu selameti sağlayacak bir "Kamu Selameti Komitesi" de kurulur. Bu komite, uygulamada Robespierre'in diktasını oluşturacaktır (Nitas, 2015: 205).

Directoire Dönemi (1795 -1799)

1795 anayasasıyla servete dayalı seçmen hakkı geri getirilir ve kuvvetler ayrımıyla kuvvetlerin dağılımı ilkeleri hayata geçirilir. Böylece Konvansiyon ve Kamu Selameti Komitesi döneminin tekrarı önlenmek istenmektedir (Nitas, 2015: 205). 1793 Anayasası tek dereceli ve genel oy ilkesini kabul eden bir seçim sistemi öngörmüştü, 1795 Anayasası genel oy ilkesini de, tek dereceli seçim sistemini de kabul etmeyecektir. 1791'de olduğu gibi, oy verme hakkı servet esasına dayanacaktır. Nedeni de şöyle açıklanır: Toplumun en iyiler tarafından yönetilmesi gerekir, en iyiler ise iyi eğitim görmüş kimselerdir, iyi bir eğitim görmek için de servet sahibi olmak gerekir... Birinci seçmen olmak için aranan servet koşulu çok yüksek değilse de, ikinci seçmen olmak için aranan servet çok yüksektir (Göze, 2013: 616).

Bu dönemde ilk defa çift meclisli bir yasama organı "beşyüzler ve ihtiyarlar meclisleri" gündeme getirilmiştir. Yürütme yetkileri ise beşyüzler meclisince hazırlanan bir liste üzerinden ihtiyarlar meclisince seçilen beş *Directoire*'a aittir. *Directoire*, idari işlerle uğraşacak ve bakanları seçecektir. Böylece idari ve siyasal işlevler ayrılmaktadır. *Directorie* yönetimi Babeufcu solcular ve kralcı sağcılarının saldırılarıyla zayıflamış ve bu zafiyet cumhuriyetçi ordunun güvensizliğiyle birleşerek, Konsüllük ve I. İmparatorluk Dönemi'ni getirmiştir. Bu dönemin yönetim tarihine en büyük katkısı ise Devrim'in merkeziyetçi yönetim anlayışını doruğuna ulaştırıp, Paris Polis Valiliği'ni kurmasıdır (Nitas, 2015: 206).

Napeleon'un İmparatorluğu: Birinci İmparatorluk Dönemi (1799-1814)

1799'da bir hükümet darbesi, zayıf, sivil *Directory*'yi devirdi ve Birinci Konsül olarak Napolyon Bonapart'la bir konsül kurdu. Hem savaşta, hem sivil reformda yıldızı parlayan Napolyon, 1804'te kendisine imparatorluk tacı giydirtti (Roskin, 2014: 112).

Fransa'da Birinci Cumhuriyet Robespierre ile başlamıştı ve Napolyon Bonapart'ın diktatörlüğü ile sona erer. 1799'da Napolyon döneminde bir anayasa yapılmıştır. 1799 Anayasası Sieyes ile Napolyon'un işbirliği ile hazırlanmıştır ama son şekli Napolyon vermiştir. Anayasa'nın son maddesi, anayasanın halk oylaması ile yürürlüğe gireceğini açıklar, ancak anayasa için yapılan referandum Napolyon için yapılan bir plebisit⁵ şeklini alacaktır (Göze, 2013: 618-619).

5 Halkın adaylar için değil, belli bir konu için oy kullandığı referandum (Roskin, 2014)

Anayasada genel oy esası varsa da gerçek bir seçim öngörülmez. Seçmen, sadece güvenilir bulunduğu kişileri belirleyebilmekte, bunlar arasından da Napolyon'a bağlı olan Senato yasama meclisi üyelerini seçmektedir. Anayasa'da *Devlet Konseyi*, *Tribunat*, *Yasama Meclisi* ve *Senato* olarak dört meclis vardır ama Devlet Konseyi üyeleri I. Konsülce (yani Napolyon tarafından) seçilmekte, *Tribunat* ile Yasama Meclisi üyeleri ise Senato tarafından belirlenmektedir. Senato da, Napolyon'un etkisi altında kendi üyelerini belirlemektedir. Yasama faaliyetleri ise Devlet Konseyi'nin hazırladığı tasarıların Yasama Meclisi'nde tartışılmadan onaylanmasıyla olur. Yürütme erkini oluşturan üç kişilik konsül de gerçekte Napolyon demektir (Nitas, 2015: 206).

Napolyon, ardında muğlak bir miras bırakmıştır. Devrim'i pekiştirmek istemiş ama fiiliyatta bir despotik polis devleti kurmuştur. Rousseau'nun anlaşılması zor "genel irade"sini somutlaştırmaya çalışan Napolyon, hep kendisinin kazandığı, çeşitli plebisitler yaptırmıştır. Fransa'yı Avrupa'nın özgürleştiricisi ilan ederek, şovenizm⁶in önünü açmıştır. "Gerçi Napolyon tarihi bir tesadüf değildir, nitekim Fransız siyasetinde ortaya çıkan benzer simalar yakın tarihimizde de göze çarpacaktır. Devrim sonrasında Fransa'nın başına geldiği gibi, toplum fena halde bölündüğü zaman, iktidar bir kurtarıcının ellerine doğru kayar ve demokrasinin çok şansı olmaz" (Roskin, 2014: 113).

Bu yapı içinde cumhuriyetten imparatorluğa ve diktatörlüğe geçiş çok zaman almamış, önce Napolyon, 1802 yılında kaydı hayat şartıyla I. Konsül ilan edilmiş, 1804'de konsüllük ırsi imparatorluğa dönüşmüş, 1807 yılında da Senato ile *Tribunat* kaldırılmıştır. İmparatorluk rejiminin sonu, Moskova hezimetinden sonra Napolyon'un 1814 yılında Elbe Adası'na sürülmesiyle gelmiştir (Nitas, 2015: 206).

Bourbon Restorasyonu (1815-1830)

Restorasyon dönemini iki kategoride incelemek mümkündür. İlki XVIII. Louis'in tahta çıkışı ve yeni anayasa dönemi, ikincisi de Paris Barış Anlaşması dönemidir.

İlk dönem: 3 Mayıs'ta Bourbonlar Fransa'ya dönmüşlerdi. XVI. Louis'in kardeşi, XVIII. Louis adıyla (1814-1824) Fransız tahtına oturdu. Fransa yeniden Bourbon'ların bulunduğu bir monarşi olmuştu. Bourbon'ların Fransa'ya dönüşünü ne Fransız halkı, ne de İngiltere'den başka bir devlet pek istememişti (Gökdemir, 1961: 89). Roskin (2014: 114)'e göre de "çoğu Fransız, Bourbonların geri dönüşünden hoşlanmamıştı ve 'Hiçbir şey öğrenmemişler ve hiçbir şeyi unutmamışlar' diye iç geçiriyorlardı".

1814-1815 yıllarında siyasal olaylar hızla gelişir. Fransa'ya dönen XVIII. Louis, mevcut anayasayı beğenmez, çünkü ulusal egemenlik ilkesine karşıdır. Yeni bir anayasa hazırlanır ve 4 Haziran 1814'de "Esas Teşkilat Fermanı" (Şart) adı altında

6 Napoleon'un Chauvin (Şoven) adlı askerlerinden mülhem olarak, ateşli, gururlu milliyetçilik (Roskin, 2014)

yayınlanır. Bilindiği gibi, 1814 yılına gelinceye kadar Fransa’da katı kuvvetler ayrılığını öngören rejimler denenmiştir. Yine meclis lehine kuvvetler birliğini öngören *convention* ya da tek kişi lehine kuvvetler birliğini öngören imparatorluk sistemleri yaşanmıştır. 1814’de ise ilk defa yumuşak bir kuvvetler ayrılığı ile parlamenter sistem benzeri bir sistem denemesi yapıldığı düşünülmüştür. Şart, Fransa’ya parlamenter sistem ile temsili sınırlı monarşi arasında bir siyasal yapı getirmiştir (Göze, 2013: 622).

“Devrim Fransa’yı tam ortadan ikiye bölmüştü” (Yayla, 2014: 115). Birçok aristokrat Devrim’den nefret ediyor, buna karşılık halkın çoğunluğu, onun en azından bir versiyonunu destekliyordu. Katolik Kilisesi tepkiliydi, ancak Devrim, kilisenin topraklarına el koymuş ve onun vergi alma imtiyazlarına son vermişti. Fransız Katolikleri, nesiller boyu, kendileri de kiliseye güvenmeyen ruhban karşıtı cumhuriyetçilere karşı olmuşlardır (Roskin, 2014: 114).

1830 Şartı da bir nevi meşruti monarşi sistemidir diyebiliriz. Şart, bir siyasal rejim değişikliği değil, fakat sadece hanedan değişikliği getirmiştir. Ancak bu dönemde parlamenter sistem lehine bazı gelişmeler de olur. Bu şart, ulusal egemenlik ilkesini kabul etmiştir. Şart kralın bir ihşanı niteliğinde değildir artık. 1830 şartında basın özgürlüğü gibi bazı özgürlüklere yer verilmiştir, sansür yasaklanmıştır, resmi din ilkesine yer verilmemiştir. 1830’larda Fransa’da parlamenter sistemin gelişmekte olduğu söylenir. Bakanlar homojen bir kurul niteliğini kazanmaktadır (Göze, 2013: 625-626).

İkinci Cumhuriyet Dönemi (1848-1870): 1848 Anayasası

Bu seferki ihtilal biraz daha güçlü görünüyordu. Gökdemir (1961: 154)’e göre 1848 İhtilali’nin bu denli kuvvetli olmasının başlıca iki sebebi vardı: Birincisi, Avrupa’nın her yanında milliyetçilik fikri uyanmış olduğundan, yalnız siyasal haklardan yoksun insan kütleleri bu haklarını elde etmek için değil, yabancı boyunduruğu altında yaşayan uluslar da bağımsızlıklarını elde etmek için ayaklanıyorlardı. İkinci olarak da, XIX. yüzyılın sanayiye getirdiği yenilik ve gelişme, hele Batı Avrupa’da işçi sınıfının meydana çıkmasına sebep olmuştu. İşte bu yeni sınıf da bazı haklar elde etmek için çalışmaktaydı: Liberalizm⁷in yanında nasyonalizm⁸ ve sosyalizm⁹ de belirmişti. Fransa’da çıkan İhtilal’in asıl nedeni de seçim hakkı isteyen işçi sınıfının memnun kalmamasıdır diyebiliriz. Buradan anlaşılacağı üzere ülke yoğun bir dönemden geçmiş ve bugünün Fransa siyasal sistemine de izler bırakan bir süreç o yıllarda yaşanmıştır.

7 Devlet’in bireylerin medeni, iktisadi ve siyasi haklarının önünü açtığı ve serbest piyasayı öne çıkarttığı, siyasi felsefi akım (TDK - Türkçede Batı kökenli Kelimler Sözlüğü, 2015). Liberalizm, düşünsel temellerinin 17. yüzyılda atıldığı bir siyasal düzendir. Felsefi kökenleri Locke, Hume, Smith, Mill, Bentham, Spencer, Constant gibi düşünürlerin görüşleriyle şekillenmiştir (Çetin, 2015).

8 Ulusçuluk (TDK - Türkçede Batı kökenli Kelimler Sözlüğü, 2015)

9 Üretim mallarında özel mülkiyetin yerini ortaklaşa mülkiyetin ve bireysel üretimin yerini de planlı kolektif üretimin almasını isteyen bir okuldur (Encyclopedia Britannica, 2015)

İhtilal ile yeni bir Cumhuriyet Anayasası hazırlanmıştır. Anayasa, egemenliğin yurttaşların tümünde bulunduğunu ve her türlü iktidar gücünün ulustan doğduğunu açıklıyor ve yasama ve yürütme gücü olarak, iki güç ayırıyordu. Yasama gücü bir meclise, yürütme gücü ise bir Cumhurbaşkanıya veriliyordu. Bununla beraber milletvekilleri illerden seçildikleri ve Cumhurbaşkanı ise ulusun tümü tarafından seçildiği için aralarında bir güç dengesi bulunmuyordu. Ayrıca, Cumhurbaşkanı ile meclis arasında bir anlaşmazlık çıktığında bunun çözüme kavuşturulacağı bir kurum da yoktu. Bu yüzden bu gibi durumlarda problemi çözmek için hükümet darbesinden başka da çıkar yol yoktu (Gökdemir, 1961: 159).

Amcasının şanlı geçmişinden kuvvet alan Louis Napolyon, 10 Aralık 1849'da ezici bir çoğunlukla İkinci Cumhuriyet'in başkanlığına seçildi ve 20 Aralık'ta büyük törenle cumhuriyet ve anayasaya bağlı kalacağına ant içti. Ancak Napolyon'un istediği imparatorluktu. Halkın meclise olan güvenini sarsarak yola koyuldu. 2 Aralık 1851'de meclisin ileri gelenlerini tutturdu ve meclisi işgal ettirdi. Duvarlara yapıştırılan bir demeç ile başkan, halkı 14 Aralık 1851'de aşağıdaki hususlar için oy vermeye çağırırdı. 1. Genel seçim hakkı tanınacak; 2. Cumhurbaşkanı daha on yıl bu görevde kalacak; 3. Bakanlar Cumhurbaşkanıya bağlı olacaklar; 4. Yasama meclisi yeniden genel seçimle seçilecek. Ayrıca memleketin ileri gelenlerinden ikinci bir meclis kurulacak (Gökdemir, 1961: 160-161).

14 Ocak 1852'de ilan edilen yeni anayasa 2 Aralık 1851'de açıklanmış olan prensiplere göre hazırlanmıştı. 10 yıl için seçilmiş olan cumhurbaşkanı da yalnız başına yürütme gücüne sahipti ve bir nevi ikinci imparatorluk kurulmuştu.

İkinci İmparatorluk Dönemi (1852-1870)

7 Kasım 1852'de *senatus-consultes* ile imparatorluk ilan edilir. Louis Napoleon Bonapart III. Napoleon adı altında imparator olur. İmparatorluk için plebisite başvurulur ve büyük çoğunlukla imparatorluk halk tarafından kabul edilir (Göze, 2013: 633). Bu noktadan hareketle de Fransız halkının yürütmenin güçlenmesi taraftarı olduğu görülebilir.

1852 Anayasası uygulamada iki safhada gerçekleşir. Birinci safha, 1852 -1860 yılları arasındaki dönemi kapsar. Bu dönemde henüz diktatörlük uygulaması yoktur, 1852 anayasası güçlü bir yürütme getirmiştir ama yanında seçimle gelen bir yasama organına da yer vermiştir. 1860 yılına değin sistemin demokratik özelliği etkisiz hale getirilir. Bunun için seçim serbestisi yok edilir. İkinci safhada 1860 yılından sonra, liberal bir gelişme dikkati çeker. 1870'de bir *senatus-consultes* ile plebisitle anayasa liberal parlamenter rejim yönünde değiştirilir. Ancak bu değişiklik 1870'deki Prusya ile savaştan (Sedan Savaşı) sonra yenilgi ile imparatorluk yıkılır (Göze, 2013: 635).

İkinci imparatorluk döneminin Fransa'nın bugününe çok etkisi olmamakla

beraber II. Cumhuriyet döneminin Fransa’da demokrasi düşüncesini yerleştirdiği söylenebilir. Hiç şüphe yok ki imparatorluk döneminde de yapılan seçimlerin plebisitler aracılığıyla kuvvetlendiğini düşünürsek, bu tür seçimlerin de demokrasi düşüncesine etki ettiğini söyleyebiliriz.

Üçüncü Cumhuriyet Dönemi (1870-1944)

Fransa’nın “en istikrarlı demokrasisi” olan Üçüncü Cumhuriyet (Roskin, 2014: 115), 1875 Anayasası’na dayandırılmıştır. Bu dönemde kurulan siyasi rejim, üniter parlamenter rejimdir. Üçüncü Cumhuriyet, 1945 yılına kadar sürer (Dereli, 2001: 29). Beşinci Cumhuriyet’e gelinceye dek yaşanan tarihsel süreci irdelemek için Üçüncü Cumhuriyet bir milattır. Çünkü Fransa parlamentarizmi Üçüncü Cumhuriyet’le tanışmıştır. Üçüncü Cumhuriyet, Monarşistler ile Cumhuriyetçiler arasındaki çekişmelerden sonra 24-25 Şubat ve 16 Temmuz 1875 tarihlerinde kabul edilen yasalara ve uzlaşma belgesi niteliğindeki 1875 Anayasası’na dayanmıştır (Eldem, 2007: 44). Ancak 4 Eylül 1870 tarihinde ilan edilen III. Cumhuriyet neticesinde oluşan ve 1871-1875 yılları arasında işlerlik gösteren ulusal meclis, ateşkes döneminde savaş mı yoksa barış mı sorunsalı üzerine inşa edilmiştir. Bir başka anlatımla bu meclis yeni bir anayasa yapmak için toplanmamıştır (Duverger, 1996: 124-125).

Roskin (2014: 116)’e göre rastlantısal Üçüncü Cumhuriyet’in *Ancien Regime*’den bu yana en uzun süre yaşayan Fransız rejimi olduğu ortaya çıkmıştır. Üçüncü Cumhuriyet, esas itibarıyla epeyce muhafazakâr ve burjuvaydı. Fransa’da bu dönemde gerçekten de sosyal gerilimler tırmandı. Gerici Katolik Kilisesi otoriter bir sistemin hayalini kuruyordu, buna karşılık sol, sosyalist, daha sonra da komünisti partileri kurmuştu. Ekonomik büyüme ve nüfus artışı yavaştı ve Fransa, hızla büyüyen Almanya’nın gerisinde kalmıştı.

Anayasaya göre, Cumhurbaşkanı, 7 yıllık süre için iki meclisin ortak toplantısında çoğunlukla seçilen ve yürütme gücünü kendinde toplayan devlet şefi olarak tanımlanmıştır. Yasama gücü iki meclise bırakılmıştır. Uzun süren Üçüncü Cumhuriyet dönemi parlamentarizmin egemen olduğu dönemdir. Bu dönemin temel bir özelliği de Birinci Dünya Savaşı sonundan İkinci Dünya Savaşı başlangıcına kadar ortalama ömrü altı ay süren hükümetlerin yarattığı siyasi istikrarsızlıktır. Çok sayıda zayıf örgütlü siyasi partinin iktidar yarışının yaşandığı Üçüncü Cumhuriyet’te koalisyonlar kısa ömürlü olmuştur (Çam, 2000: 154).

“Fransa, Almanya karşısında savaşta dehşetengiz kayıplar verince Fransa, acı ve hezimet içinde kaldı. Fransa Alsace’ı yeniden aldı ama savaşa isteği yok olmuştu. Sadece bir tek Fransız birliği, De Gaulle adında, pek tanınmayan ve yıllardan beri Fransız zırhlı birliklerinin geliştirilmesi gerektiği konusunda uyarılarda bulunan bir albayın komuta ettiği bir tank kıtası iyi savaştı” (Roskin, 2014: 116). 1940 işgali sırasında, Wichy hükümeti döneminde bir süre uygulanmayan parlamenter rejim ise, 1946 Anayasası ile tekrar kurulacak olan Dördüncü Cumhuriyet döneminde olacaktır (Göze, 2013: 642).

Alman İşgali ve Vichy Dönemi (1940-1944)

Wichy hükümetinin kadroları, daha önce Dreyfus'a karşı hareket etmiş bir tür gerici gruptan, demokrasiden nefret eden ve otoriter Almanlara hayran insanlardan oluşuyordu. Birinci Dünya Savaşı'nın kahramanı, yaşlı Marshal Pétain devlet başkanı ve fırsatçı politikacı Pierre Laval de seçilmeden başbakan olmuşlardı. Bazı Fransızlar, Vichy'nin, 1936'da Halk Cephesi'ni seçimle iktidara getiren Üçüncü Cumhuriyet'ten sonra bir ilerleme olduğunu düşünmüşlerdi. Birçok Fransız Almanlarla işbirliği yaparken diğerleri de, Almanlara sabotaj ve onlar aleyhine casusluk yapan, İngiliz ve Amerikan havacılarını kurtaran, zaman zaman da işbirlikçileri öldüren *Résistance*'a katıldılar. *Résistance*'ın cesaretlendirici yönü, Londra'dan, "Fransa bir muharebeyi kaybetti ama savaşı değil!" diye ilan eden Charles De Gaulle'dü. Dünyanın her tarafından Fransızca konuşan insanları örgütleyen De Gaulle, Hür Fransız sürgünlerden oluşan geçici bir hükümet ilan etti. Hür Fransız Ordusu, Müttefiklere önemli ölçüde yardımcı oldu. Savaş sırasında, De Gaulle, kendisinin Fransa'nın kurtarıcısı, modern bir Jeanne d'Arc olduğunu düşünmeye başladı (Roskin, 2014: 117).

Geçici Hükümet Dönemi (1944-1946)

Fransa'yı savaş boyunca iki ayrı otorite; Vichy hükümeti ile De Gaulle'ün hükümeti temsil etmiştir. De Gaulle'ün yarattığı "geçici cumhuriyet hükümeti" kolaylıkla oluşmamıştır. Uzun çekişmelerden sonra, Londra'daki Fransız Ulusal Komitesi'yle Cezayir'deki Askeri ve Sivil Kumandanlığın birleşmesiyle önce iki başkanlı (De Gaulle ve Girand) *Kollejyal*¹⁰ yapılı bir komite yaratılmış; sonradan General Girand askeri görevle görevlendirildiğinde tek başkanlı (De Gaulle) komite biçimine dönüşmüştür. Daha sonra 3 Haziran 1944 tarihinde alınan bir kararla komiteye "Fransız Geçici Cumhuriyet Hükümeti" adı verilmiştir (Çam, 2000: 156).

Dördüncü Cumhuriyet Dönemi (1946-1958)

III. Cumhuriyet dönemi, askeri bir yenilginin sonucu olarak ortadan kalkmıştır. Fransız ulusal sınırlarının kurtulmasından dört yıl sonra IV. Cumhuriyet kurulmuştur. 1940 ila 1944 arasındaki dönem, kurumların oluşumu ve kamu ruhu bakımından önemlidir (Duverger'den akt. Dunbay, 2012: 300). 27 Ekim 1946'da Anayasanın ilanı ile birlikte IV. Cumhuriyet dönemi başlamıştır. Bu anayasa, sosyalist, komünist ve cumhuriyetçiler arasında bir uzlaşma sonucu ortaya konmuştur (Dunbay, 2012: 300).

Geçici hükümet, yeni bir anayasa yapacak olan Kurucu Meclis seçimlerini yaptırmıştır. Yapılan seçimlerde, Alman işgaline karşı yeraltında en şiddetli direnişi örgütleyen komünist ve sosyalist partiler kurucu meclisin çoğunluğunu ele geçirmişlerdir. Komünist ve sosyalist partiler güçlü bir yürütmenin burjuvazi elinde oyuncak olacağı ve nihayetinde hak ve özgürlükleri kısıtlayacağını düşünerek güçlü

10 Meclis Hükümeti Sistemi (Beceren & Kalağan, 2007).

yasama organı ile zayıf bir yürütme hedeflemektedirler. Öte yandan De Gaulle, Üçüncü Cumhuriyet tecrübesinden ders alınmasını, dolayısıyla zayıf bir yasama organı ve güçlü bir yürütme organı kurulması gerektiğini ifade etmekteydi. Tartışmayı nihayetinde kurucu meclisin çoğunluğunu ellerinde bulunduran komünist ve sosyalistler kazanarak istedikleri gibi bir anayasa tasarısı hazırladılar. Ne var ki, bu meclisin yaptığı ve tümüyle meclis üstünlüğüne dayalı parlamenter model halk oylamasıyla reddedilmiştir. Yeni seçilen Kurucu Meclis'in yaptığı ve bir öncekinin yumuşatılmış biçimi olan yeni bir tasarı ise az farkla da olsa halk oylamasında kabul edilmiştir. Böylece 27 Ekim 1946'da Anayasa'nın ilanı ile Dördüncü Cumhuriyet başlamıştır (Çam, 2000:159). Bunun üzerine De Gaulle siyasetten çekildiğini ilan etmiştir (Gencay, 1981: 82-83).

1946 Anayasası, Millet Meclisi'nin hukuken ve fiilen mutlak üstünlüğünü öngörmüştür. Bu üstünlük ise meclisteki çoğunluk durumuna sıkı sıkıya bağlıdır. Çoğunluk dengesinin parti çokluğu nedeniyle sınırda olduğu durumlarda meclis, iş yapamayan ve milletvekillerinin bakan olma hesaplarıyla hükümeti düşürme oyunlarını sıkça oynadığı bir organ haline gelmiştir. Bazen sıradan bir kanunun reddedilmesi bile bakanların istifasını beraberinde getirmekteydi. Dördüncü Cumhuriyet'in sonunu hazırlayan en önemli nedenlerden biri bu olmuştur (Çam, 2000:160).

Fransa, Devrim'den sonra çok keskin şekilde bölünmüş bir toplum haline gelmiştir. Dolayısıyla her anayasanın hazırlanışında ve uygulanışında bir önceki dönemin anayasasını hazırlayanlarla uzlaşma değil hesaplaşma psikolojisi hâkim olmuştur. Devrim'den sonra eski çatışmalara ek olarak nüfusun büyük çoğunluğu Katolik olan bir ülkede devlet, katı bir laiklik uygulamasına gitmiş ve böylece yeni bir çatışma alanı doğmuştur. Ülkede sınıf bakımından ideolojik tutuculuk ve kent-kırsal ayrımı vardır. Çam'a göre ülkede siyasi olarak birbirini izleyen üç farklılaşma görülmüştür: 18. yüzyılda Katoliklik ile rasyonalizm arasındaki çekişmeler, 19. yüzyılda demokratik değerleri savunanlar ile otoriter devleti savunanlar arasındaki siyasi çekişmeler ve 20. yüzyılda patronlar ile işçiler arasındaki çıkar çatışmasından kaynaklanan ekonomik çekişmeler (Çam, 2000: 144, Akt. Şencan, 2014: 37). Tüm bu siyasi çekişmelerin zirveye ulaştığı bir dönemde hükümetin Cezayir konusundaki siyasetini beğenmeyen Fransız generalleri 13 Mayıs 1958'de ayaklanarak Cezayir'deki kamu kurumlarını işgal etmiştir. Darbenin anayurt Fransa'ya da sıçraması tehlikesi karşısında Fransız Millet Meclisi darbecilerin isteği doğrultusunda General De Gaulle'ü başbakan olarak göreve çağırmıştır (Şencan, 2014: 37).

Beşinci Cumhuriyetin ve Yarı Başkanlığın Kurulmasına Neden Olan Olaylar ve Cezayir Olayları

Roskin (2014:118)'e göre kavgacı parlamenterlerin çözemediği sömürgelere bağımsızlık verme sorunları olmasaydı belki IV. Cumhuriyet'e tahammül edilebilirdi. İlk problem, 1880'lerden beri bir Fransız sömürgesi olan, İkinci Dünya Savaşı'nda Japonya tarafından işgal edilen ve sonra Fransa'nın yeniden istediği Çinhindi (Vietnam)'ydi. Çinhindi Savaşı 1946'da patlak verdi ve 1954'te Fransız kalesi Dienbienphu'nun düşmesine kadar uzayıp gitti (Roskin, 2014: 118). İkinci Problem de Cezayir olaylarıdır. 13 Mayıs 1958'de Cezayir'deki ayaklanma IV. Cumhuriyet'in sonu olur (Göze, 2013: 648).

Fransa, özellikle 1956 yılından sonra Cezayir'de etkinliğini ve gücünü kaybetmeye başlar. 6 Şubat 1956'da Cezayir'de daha liberal bir politika izleyeceğini açıklayan hükümet başkanı Guy Mollet, Cezayirli Fransızlar tarafından domates yağmuruna tutulacak... ve hükümet daha sonra bu politikasını değiştirecektir. Bu tutum değişikliği, Cezayirli Fransızlara yeterince güçlü oldukları takdirde Fransa'yı dize getirebileceklerini göstermiştir. Milliyetçi çevreler "Fransız olan Cezayir'in " diğer deniz aşırı ülkeler ve sömürgeler gibi terkedilmesine karşıdır. Hükümetin böyle bir girişimde bulunması olasılığı 13 Mayıs 1958 darbesini doğuracaktır. 13 Mayıs 1958 günü Cezayir'deki Fransız kumandanlar bir darbe yaparlar ve Cezayir'de ve Sahra'da geçerli olmak üzere bir "selamet-i umumiye" komitesi kurarlar (Göze, 2013: 648). Bu askeri müdahalenin temelinde, hükümet bunalımlarının önlenememesi ve buna çare olarak güçlü bir devlet mekanizmasının yaratılması isteği yatmaktadır (Yücel, 2003: 345).

15 Mayıs 1958'de General De Gaulle bir demeç vererek, Fransa'nın parçalanmaya doğru gittiğini, bu nedenle kendisinin cumhuriyetin sorumluluklarını üstlenmeye hazır olduğunu açıklar. 16 Mayıs 1958'de Fransız hükümeti Cezayir'de General Salan'a sivil ve askeri yetkiler verir. Cezayir ordu tarafından yönetilmektedir. 24 Mayıs'ta da Korsika'da bir ayaklanma olur. Bundan sonra sıra Paris'e gelmiş benzer... (Göze, 2013: 649) Fransa bir iç savaşın eşğine gelmişti (Roskin, 2014: 118). Bunun üzerine hükümet, iktidarı General De Gaulle'e bırakmaktan başka çare bulamaz... (Göze, 2013: 649). Ordu onun Fransızları Cezayir'de tutacağını düşünüyordu. Bütün o geçmiş dönem boyunca, tekrar Fransa'yı yönetmeye çağrılacağını biliyormuş gibi davranan De Gaulle, bunun bedeli olarak, bütünüyle yeni ve IV. Cumhuriyet'in tüm aksak yönlerini iyileştirecek (Roskin, 2014: 118), yürütmeyi güçlendirecek (Eldem, 2007: 50) bir anayasa istedi ve bunu elde etti. Ancak anayasa yapılırken bazı ilkeler göz önünde tutulacaktır: İktidarın tek kaynağı genel seçimler olacaktır, yasama yürütme yetkileri ayrılacaktır, hükümetin sorumluluğu olacaktır, yargı gücü bağımsız olacaktır, anavatan ile birlik halinde olan deniz aşırı topluluklar arasındaki ilişkiler düzenlenecektir (Göze, 2013: 649). Hazırlanan Anayasa 4 Ekim 1958'de yayınlanmış ve V. Cumhuriyet kurulmuştur.

Sonuç Yerine: Fransız Siyasal Sisteminin Doğuşu

1958'de pek çok Fransız, IV. Cumhuriyet'in doğuştan sakat ve korkunç Cezayir Savaşı'nı yatıştırma yeteneğinden yoksun olduğunda hemfikirdi. Ana problem, De Gaulle'ün de tarif ettiği gibi, icranın, yani Başbakan'ın güçsüzlüğünde yatıyordu. Başkan, Avrupa cumhuriyetlerine özgü bir biçimde sırf göstermelik bir figürdü. Başbakan istikrarsız koalisyonlara mahkûmdu. İhtilafli meselelerle karşı karşıya kalan bir veya daha çok koalisyon partisi koalisyondan çekilebilecek, bir güven-sizlik oylamasında hükümet aleyhine oy kullanabilecek ve bu suretle onu düşürebilecekti. 12 yıldan daha az bir sürede toplam 20 hükümet söz konusu olmuştu. IV. Cumhuriyet'in çok partili parlamenter sistemi Fransız partileri ve siyaset tarzı göz önünde tutulursa, katıksız bir parlamenter sistem Fransa'da asla iyi işlemeyebilir (Roskin, 2014: 123). Çünkü yine Roskin (2014: 123,160)'e göre III. ve IV. Cumhuriyetlerdeki en büyük yanlışlık, hükümet kurumlarında değil, bu kurumları işletmeye çalışan partilerdeydi.

Fransız siyasal rejiminin Beşinci Cumhuriyet öncesinin en temel özelliği Üçüncü ve Dördüncü Cumhuriyet döneminde parti sistemine egemen olan parçalanmışlıktır. Üçüncü ve Dördüncü Cumhuriyet dönemlerinde Fransız siyasal rejiminde siyasal ve kültürel nedenlerle ortaya çıkan siyasal parçalanma, merkezin erimesi ve istikrarsızlık olguları daha öncesinden Beşinci Cumhuriyet'in kurucusu De Gaulle'ü yeni bir rejimin zorunlu olduğu düşüncesine yöneltti (Eldem, 2007: 49).

Bu çerçevede De Gaulle işgalden yeni kurtulmuş Fransa'nın Bayeux kasabasında 1946 yılında yaptığı ünlü konuşmasında "Sahip olduğumuz ilkeler ve edindiğimiz tecrübeler, yasama, yürütme ve yargının birbirinden kesin bir biçimde ayrı olmalarını ve birbirlerini dengelemelerini emrediyor" diyordu. De Gaulle Üçüncü Cumhuriyet'in anayasa bilimcisi Carre de Malberg'in eserlerinde parlamentarizmden çıkış yolları üzerinde kafa yoruyordu. Böylece O, yürütme parlamentoya bağımlı hale geldiği için yönetebilirliğin zaafa uğradığına, bunun ise ülkeyi yönetebilir olmaktan çıkardığına, bu nedenle yönetebilir bir Fransa için yürütmeyi güçlendirmenin gerekliliğine inanıyordu (Eldem, 2007: 50).

1958 Anayasası, gerek 1946 Anayasası gerek 1789 Yurttaş Hakları Bildirisi'nde tanımlanan ulusal egemenlik ve insan haklarına bağlılığını vurgulamış ve ayrıca kendisine has birtakım ilkeler de kabul etmiştir. Örneğin, bunlardan bazıları, yasa önünde eşitlik, inançlara saygı, ulusal egemenlik, keyfi tutuklama ve hapse koyma yasağı, Fransa'nın laik, demokratik, sosyal ve bölünmez tek bir cumhuriyet olduğuna dair ilkelerdir (Madde 2'den Akt. Çam, 2000: 161). Bu noktada De Gaulle'ün 4 Eylül 1958'de, yeni Fransa'nın anayasasını sunarken yaptığı konuşması önemlidir (Özankaya, 2004: 383):

“Siyasal çekişmelerin üzerinde, yetkili yurttaşlarca seçilen ve kurumlarımızın işlemlerini sağlamakla görevli olan, egemenliğin sahibi olan halkın doğrudan oyuna başvurma hakkına sahip bulunan ve Fransa'nın bağımsızlığı, bütünlüğü ve şerefi, Cumhuriyetin güvenliği çok büyük tehlikeyle karşılaştığında buna karşı çıkacak bir ulusal hakemin bulunması; gerçekten ülkeyi yönetmek için kurulacak ve kendisine gerekli zaman ve olanak tanınacak, görevinden başka hiçbir şeyin yolundan çeviremeyeceği ve böylece ülkenin çevresinde kenetlenmesine layık olabilecek bir hükümetin bulunması; ulusun siyasal istemini temsil edecek, yasaları oylayacak, yürütmeyi denetleyecek, ama bu görevlerinin dışına taşmayacak bir meclisin bulunması; hükümetle meclisin işbirliği içinde olması, ama sorumlulukları bakımından birbirinden ayrı kalması ve bunun için de hiç birinin üyelerinin aynı zamanda öbürüne üye olmaması: İktidarın sahip kılınması gereken dengeli yapı işte böyle olmalıdır. Gerisi insanlara kalmıştır.”

1958 Anayasası'nın kabulü ile başlayan V. Cumhuriyet döneminin Fransa'ya getirdiği en önemli değişiklik, 6 Kasım 1962 tarihindeki reform ile cumhurbaşkanının seçim şeklinin değiştirilmesidir. Bir diğer deyişle, Fransız hükümet sisteminin yarı başkanlık olmasıdır (Gürbüz, 1987: 129 Akt. Dunbay, 2012: 302). Yayla'ya göre bu sisteme geçiş Fransa'nın mutlak monarşi dönemi siyasal kültürünün bir anlamda ve bir ölçüde yansımasydı. Bu sistem başkanlık sistemi ve parlamenter sistem kırması (karması) bir sistem olarak görülebilir. V. Cumhuriyet, siyasal gücün yasama organı, doğrudan seçilen bir başkan ve hem başkana hem parlamentoya karşı sorumlu bir başbakan tarafından paylaşıldığı bir sistem yarattı (Yayla, 2014: 115).

Kaynakça

- Abadan, Y. (1959). *Devlet Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Ağaoğulları, M. A. (2010). *Ulus Devlet Ya Da Halkın Egemenliği*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Ağaoğulları, M. A., Zabcı, F. Ç., & Ergün, R. (2005). *Kral Devletten Ulus Devlete*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Becerem, E., & Kalağan, G. (2007). Başkanlık ve Yarı-Başkanlık Sistemi; Türkiye’de Uygulanabilirliği Tartışmaları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 163-181.
- Çam, E. (2000). *Çağdaş Devlet Sistemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Çetin, H. (2007). *Çağdaş Siyasal Akımlar*. Ankara: Orion Yayınevi.
- Çetin, H. (2015). Liberalizmin Temel İlkeleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 219-237.
- Demirkıran, Ö. (2007). Fransa’nın Güvenlik Politikası: De Gaulle Dönemi (1958-1969). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 79-92.
- Dereli, E. (2001). *ABD ve Fransa Siyasal Sistemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dunbay, S. (2012). 23 Temmuz 2008 Tarihli Anayasa Reformu Işığında Fransa’daki Yarı Başkanlık Sistemi. *Ankara Barosu Dergisi*(3), 293-316.
- Duverger, M. (1996). *Le Systeme Politique Français*. Presses universitaires de France.
- Eldem, M. N. (2007). Anayasalarımızda Siyasi Rejim Arayışı ve Yarı Başkanlık Çözümü. Kırıkkale: Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Encyclopedia Britannica*. (2015, Haziran 21). Haziran 21, 2015 tarihinde <http://www.britannica.com/topic/socialism> adresinden alındı
- Erdoğan, M. (2013). *Anayasal Demokrasi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gencay, Ş. (1981). *Çağdaş Siyasal Sistemler*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Gökdemir, M. (1961). *Siyasal Tarih ve Devletler Hukuku*. Ankara: Ajans- Türk Matbaası.
- Göze, A. (2013). *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Gözler, K. (2011). *Anayasa Hukukunun Genel Esasları*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- İşçi, M. (2012). *Siyasi Düşünceler Tarihi*. İstanbul: Der Yayınları.
- İşler, E. (1999). Voltaire ve Rousseau Etrafında Aydınlanma Çağı Fransız Yazınına Bir Bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(5), 48-54.
- Karahanogulları, O. (2013). Fransa’da Kamu Yönetimi. K. Karasu içinde, *Kamu Yönetimi Ülke İncelemeleri* (s. 41-134). Ankara: İmge Yayınevi.
- Nitas, K. (tarih yok). *Fransa Yönetim Sistemi*. Haziran 18, 2015 tarihinde T.C. İçişleri Bakanlığı Araştırma ve Etütler Merkezi: http://www.arem.gov.tr/ortak_icerik/arem/Projeler/21yy/fransa.pdf adresinden alındı

- Okandan, R. G. (1946). *Umumi Amme Hukuku*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Özankaya, Ö. (2004). Kendi Kaleminden Bir Politika Sanatçısı General De Gaulle'in Tarihsel Konuşmaları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47(1), 379-394.
- Roskin, M. G. (2014). *Çağdaş Devlet Sistemleri*. Ankara : Adres Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2006). *Toplum Sözleşmesi*. (V. Günyol, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sağlam, M., & Şengül, R. (2001, Aralık). Fransa'da Hükümet Orkestrasının Şefi Cumhurbaşkanı mı Başbakan mı? *Amme İdaresi Dergisi*, 34(4), 33-47.
- Sarıca, M. (1981). *100 Soruda Fransız İhtilali*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Sezgin, Ö. (1989). *Çağdaş Siyasal Akımlar*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Şencan, H. (2014, Kasım). Türkiye Büyük Millet Meclisi. *Karşılaştırmalı Hükümet Sistemleri Yarı Başkanlık Sistemi : Fransa , Polonya ve Rusya Örnekleri*. (A. Yıldız, Dü.) Ankara: TBMM Araştırma Merkezi Başkanlığı. Haziran 11, 2015 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/yari_baskanlik.pdf adresinden alındı
- Şenel, A. (2013). *Siyasal Düşünceler Tarihi*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- TDK - Türkçede Batı kökenli Kelimler Sözlüğü*. (2015, Haziran 21). Haziran 21, 2015 tarihinde Türk Dil Kurumu. adresinden alındı
- Teziç, E. (2003). *Anayasa Hukuku*. Kırklareli: Beta Yayıncılık.
- Tunçay, M. (2014). *Batı'da Siyasal Düşünceler Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yayla, A. (2014). *Karşılaştırmalı Siyasal Sistemler*. Ankara: Adres Yayınları.
- Yücel, B. (2003). Yarı-Başkanlık Sisteminin Hükümet Modeli Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Fransa Modeli ve Komünizm Sonrası Polonya. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(4), 335-364.

FİNANSAL KRİZ DÖNEMLERDEKİ PERSONEL SAYISINDAKİ DEĞİŞİMLERİN BANKA PERFORMANSI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

*Dr. Ercan TURGUT**,
*Dr. Memduh BEGENİRBAŞ** & Dr. Aclan OMAĞ****

Öz

1994, 1998-1999, 2001 ve 2008 yıllarında yaşanan finansal krizlere karşı bankacılık sektörü tarafından alınmış olan tedbirlerden birisi, personel sayılarında azalmaya gidilmesidir. Nitekim yaşanan finansal krizlerde, bankaların personel sayılarındaki azalma bunun bir göstergesidir. Oysaki kriz zamanlarında krizden çıkma yolu olarak personel çıkarmanın görülmesi, bankaların ellerindeki yetişmiş ve nitelikli işgücü kaybına yol açmaktadır. Bu durum kriz bulutları dağıldığında ekonomik hareketlilik ile birlikte ortaya çıkabilecek fırsatların banka tarafından yakalanamaması sonucunu doğuracaktır. Bu ise banka performansının olumsuz etkilenmesine yol açabilecektir. Çalışmanın temel amacı bankaların kriz zamanlarındaki insan kaynağı kaybının kriz sonrasındaki performanslarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: finansal kriz, istihdam, banka performansı, işgücü devir hızı.

The Impact of Changes in Personnel Numbers During Financial Crisis on Bank Performance

Abstract

One of the measures taken by the banking sector against financial crisis experienced in 1994, 1998-1999, 2001 and 2008 was decreasing the number of branch staff . Indeed, in the financial crisis, a reduction in banks in staff numbers was an indicator of that reflection. However, in times of crisis, lay the staff out of the bank causes the loss of trained and skilled labor in the hands. After dissipating the clouds of crisis and with the mobility of economy, this situation results in missing the opportunities and affects the banks' performance negatively. The main purpose of the study is to present how affects the loss human resources for performance of the banks after end of the crisis.

Keywords: financial crisis, employment, bank performance, turnover.

* Kara Harp Okulu

** Kara Harp Okulu

*** Marmara Üniversitesi

Giriş

Finansal krizin ortaya çıkmasıyla birlikte örgüt ayakta kalabilmek ve varlığını sürdürebilmek için krizle başa çıkma yollarını aramaya başlamaktadır. Kendisine maliyet unsuru olan faaliyetleri bırakmakta küçülme yolları aramaktadır. Bu sebeple uygulanabilirliği en kolay tedbir olarak görülen personeli işten çıkartma yoluna başvurmuştur. Nitekim bankacılık sektörü de 1994, 1998-1999, 2001 ve 2008 yıllarında yaşanan finansal krizlerde personel sayısında azalmaya giderek bu tedbiri uygulamıştır.

Kriz dönemlerinde bankaların personel ve şube sayılarında azaltmaya gitmeyi zorunlu bir tedbir olarak algılaması ve uygulaması gelecekte kendilerine farklı maliyetler olarak dönebilmektedir. Finansal krizlerin gelip geçici olduğu ve kriz bulutları dağıldığında her krizin yeni fırsatlar doğuracağı düşünüldüğünde kriz sonrası fırsatlardan en iyi şekilde yararlanabilmenin nitelikli çalışanlar sayesinde olabileceği değerlendirilmektedir. Bu sebeple kriz dönemlerinde yaşanan personel sayısındaki azalma, krizden çıkış ile birlikte bir artma eğilimi göstermektedir. Nitekim şekilde de görüldüğü üzere bankalar kriz sonrası dönemlerde işten çıkardıkları personelden daha fazlasını işe almak durumunda kalmışlardır. Dolayısıyla işten çıkarmanın işletmeye maliyetinin hesaplanmasında yeniden işe alma maliyetleri de dikkate alınmalı yani çalışan devir oranı maliyeti hesaplanmalıdır. Akçasoy (2014) aylık 2500 TL ücret ödenen bir çalışanın işten çıkarma maliyetini yıllık 93.996 TL, yeniden işe alma maliyetini 41.631 TL dolayısıyla çalışan devir oranı maliyetini 135.627 TL olarak hesaplamıştır. Bu maliyetlerin yanında her bir çalışanın örgütten ayrılması ile örgütün insan sermayesinde bir kayıp oluşacağı, çalışan ile birlikte örtük bilgilerinin ve sosyal bağlarının da işten ayrılacağı ve yeni işe alınanların sosyalizasyonu ve öğrenme eğrisi göz ardı edilmemelidir. Bu noktadan hareketle özellikle kriz dönemlerinde personel sayısındaki azaltmanın, kriz sonrası oluşacak ekonomik hareketlenme ile birlikte tersine döneceği düşünüldüğünde kriz zamanlarında personel sayısında azaltmaya gitmenin gerçekçi bir tedbir olup olmadığı ve kriz sonrası dönemdeki fırsatları yakalama konusunda yaşanabilecek gecikmenin banka performansını nasıl etkilediği araştırılmak istenmektedir. Dolayısıyla kriz zamanlarında çalışanlarını çıkarmayıp çalışan yapısını koruyan hatta yükselten bankaların kriz sonrası dönemde fırsatları değerlendirebildikleri için krizde çalışan yapısını koruyamayıp çalışan sayısını azaltan bankalara göre daha karlı bir yapıda olup olmadıkları araştırılmak istenmektedir.

Literatür İncelemesi

Finansal Kriz

Kökeni Yunanca “Krisi” kelimesine dayanan ve buhran ve bunalım gibi kelimelerle de ifade edilebilen kriz, işletmenin mevcut konumunu ve geleceğini etkileyen hiç beklenmeyen bir anda ortaya çıkan ve genelde önlem alınmakta geç kalınan olumsuz

bir durumu (Sağsan vd. 2010:141) ifade etmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere aniden ortaya çıkması, mevcut yapının üstesinden gelmekte çaresiz kalması ve çoğunlukla olumsuz sonuçlanması (Ekşi, 2007:4) krizin ortak yönleri olarak gösterilebilir. Tüz (1996:3) krizi işletmenin dengesini bozan, iç ve dış çevreden kaynaklanan ve çözümlü için reform gerektiren istikrarsız durumlar olarak tanımlarken, Haşit (2000) krizin yöneticileri şaşırtarak stres yaratan bir durum olduğunu belirtmektedir. Asimetrik bilgi teorisi kapsamında Mishkin (1996:39) finansal krizi yanlış seçim ve ahlaki nedenlerden kaynaklanan sorunların ileri bir boyut alması sonucu fonların finansal piyasalarda verimli yatırımlara dönüşmemesi sonucu ortaya çıkan finansal piyasalardaki doğrusal olmayan bozulma olarak ifade etmiştir.

Finansal krizler pek çok nedene bağlı olarak ortaya çıkabilir. Bu etkenler makroekonomik politikalarda yapılan yanlışlıklar, yanlış kur politikaları, finansal sistemin zayıf ve kırılabilir bir yapıya sahip olması, küresel problemler, denetim ve düzenleme sorunları şeklinde ifade edilebilir (Ural,2003:15). Krugman (1979) finansal krizlerin nedenini makroekonomik politikaların (gevşek para ve maliye politikaları gibi), hükümetin döviz kuru hedefleriyle tutarsızlık göstermesi olarak belirtmiştir. Obstfeld (1996) ise finansal krizlerin kendi kendini besleyen beklentiler sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır.

Finansal Kriz Döneminde Türk Bankacılık Sistemi

Türk bankacılık sisteminde banka sayısı 1980 yılından itibaren düzenli olarak artmış ve her yıl yeni bankalar açılmıştır. Bu durum Tablo 1’de görülmektedir. 1994 yılında Türkiye, derin bir kriz yaşamıştır. 1994 öncesinde kamu harcamaları gelirlerden fazla gerçekleşmiş, kamu borçlarının Merkez Bankası tarafından finansmanı nedeniyle kriz patlak vermiştir. Daha sonra yapılan iyileştirmeler neticesinde piyasa toparlanmıştır. Banka sayısının artması neticesinde 2000 yılına gelindiğinde banka sayısı 79’a ulaşmıştır (Afşar,2011:158). 2001 krizinde makroekonomik istikrarsızlık, kamu bankalarının sistemdeki bozucu etkisi, sektördeki küçük ve parçalı yapı, risk yönetimi konusundaki eksiklikler gibi temel yapısal sorunlar nedeniyle bankacılık sisteminin daha şeffaf ve sağlıklı bir yapıya kavuşturmak amacıyla yeniden düzenlenmesi gerekmiştir. Bu amaçla 2001 yılı Mayıs ayında Bankacılık Sektörü Yeniden Yapılandırma Programı uygulamaya konulmuş ve bu program neticesinde pek çok banka TMSF’ye devredilmiştir. Bu program neticesinde ve sektör gerekliliklerinden dolayı bankacılık sektöründeki banka sayısı 2001 yılı sonrası giderek azalarak 2014 Eylül ayı itibarıyla 47’ye düşmüştür. 2001 krizinin ardından gerçekleştirilen yeniden yapılanma döneminde kamu bankalarının yapısının görev zararlarını minimum hale getirebilecek bir hale getirilmesi, özel ve kamu bankalarının sermaye yapılarının güçlendirilerek yetersiz bankaların sistem dışına çıkarılması, düzenleyici ve denetleyici kurumların güçlendirilmesi bankacılık sistemini krizlere karşı daha dayanıklı hale getirmiş bu sebeple 2008 krizinin Türk bankacılık sektörüne etkisi sınırlı olmuştur (Akın ve Ece,2009:166; Yüce,2009:32-34;Aras,2010:119;Afşar,2011:169;Yağcılar vd.,2013:9.).

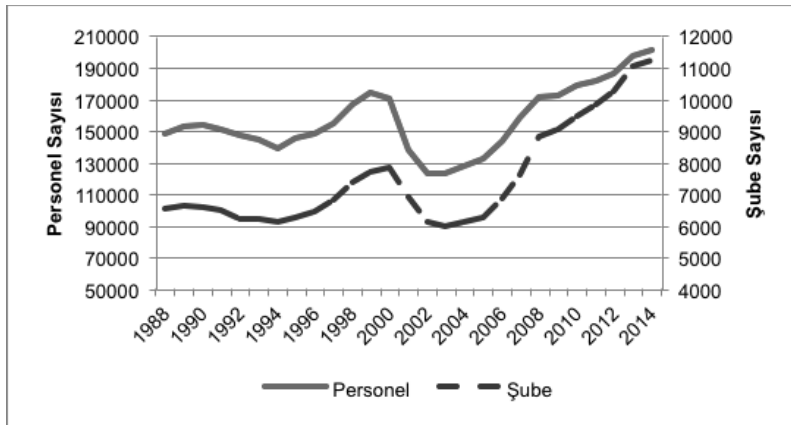
Tablo 1
Türk Bankacılık Sektöründeki Banka Sayıları

	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2014
Mevduat Bankaları	40	47	56	55	61	34	32	34
Kamusal Sermayeli	12	12	8	5	4	3	3	3
Özel Sermayeli	24	20	25	32	28	17	11	11
Yabancı Sermayeli	4	15	23	18	18	13	17	18
Tas.Mevd.Sig. Fonu. Devr.	-	-	-	-	11	1	1	1
Kalkınma ve Yatırım Bankaları	3	3	10	13	18	13	13	13
Toplam	43	50	66	68	79	47	45	47

Kaynak: https://www.tbb.org.tr/Content/Upload/Dokuman/2083/Turkiye'de_Bankacilik_Sektoru_1960-2013.pdf İnternet sayfasından elde edilen verilere http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/aralik--2014---banka,-sube-ve-personel-bilgileri-/1318,internet_sayfa-sindan_elde_eilen_2014_verileri_ilave_edilerek_hazirlanmistir.

Bankaların yıllar itibarıyla personel ve şube sayıları Şekil 1'deki grafikte gösterilmiştir. Grafik incelendiğinde bankaların özellikle 1994 ve 2001 yılında yaşanan finansal krizlerde, şube ve personel sayılarında bir azaltmaya gittikleri görülmektedir.

Şekil 1: Türkiye'deki Bankaların Şube ve Personel Sayıları (Türkiye Bankalar Birliği resmi internet sitesi verileri kullanılarak hazırlanmıştır)



Yıllar itibariyle banka personel ve şube sayılarının gösterildiği Tablo 2’de belirtil-
diği üzere Aralık 2014 itibariyle; 47 banka, 11223 şube ve 200878 personel ile faaliyet
gösterdiği Türk bankacılık sektöründe 1994, 1998-1999 ve 2001 krizlerinde personel
sayılarında azalma kriz sonrasında ise personel istihdamında yıllık bazda artan bir
trend gözlemlenmektedir (Selçuk, 2010:24). 1990 yılında 153831 olan personel sayısı
1994 yılında 139046 kişiye düşmüş, şube sayısı ise 6584 dan 6104’e gerilemiştir. Daha
sonra personel ve şube sayıları tekrar artmaya başlamış ve 1999’ yılında personel sa-
yısı 173988’e şube sayısı 7691’e yükselmiştir. 1998-1999 ve 2001 krizleri ile yeniden
yapılandırma, bankaların TMSF’ye devri ve kriz nedeniyle bankaların maliyet azaltıcı
önlemleri neticesinde daha derin bir azalma göstererek personel sayısı 137495 şube
sayısı ise 6908’a düşmüştür. Daha sonra bankacılık sistemi yeniden olağan koşulları-
na dönmüş şube ve personel sayıları günümüze kadar atış eğilimi gösteren bir yapı iz-
lemiştir. 2008 krizinde bankacılık sektöründeki personel ve şube sayısında bir azalma
görülmemiş 2007 senesine göre artış kaydederek personel sayısında 171598’a şube
sayısında ise 8790’a yükselmiştir.

Tablo 2

Banka Personel ve Şube Sayıları

<i>Yıl</i>	<i>Personel Sayısı</i>	<i>Şube Sayısı</i>	<i>Yıl</i>	<i>Personel Sayısı</i>	<i>Şube Sayısı</i>
1989	152781	6617	2002	123271	6106
1990	153831	6584	2003	123249	5966
1991	150837	6477	2004	127163	6106
1992	146776	6206	2005	132258	6247
1993	144621	6228	2006	143143	6849
1994	139046	6104	2007	158534	7618
1995	144793	6240	2008	171598	8790
1996	148153	6442	2009	172402	9027
1997	154864	6819	2010	178503	9465
1998	166492	7370	2011	181418	9834
1999	173988	7691	2012	186098	10234
2000	170401	7837	2013	197465	11021
2001	137495	6908	2014	200878	11223

Kaynak: <http://www.tbb.org.tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/59> Sayfasından Banka, Şube ve Personel Bilgileri tıklanarak elde edilen veriler ile hazırlanmıştır.

Finansal Krizin İnsan Kaynağı Yönetimine Etkisi

Kupperman ve arkadaşları (1975) krize çabuk bir şekilde yanıt vermenin bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Krizin ortaya çıktığı yapıların hepsinde organizasyonlar kendilerini daha önce karşılaşmadıkları bir değişim süreci içerisinde bulurlar. Bununla beraber kriz süreci genel anlamda daha önceki işleyişi tehdit eden bir süreçtir (Sevim, 2012:6). Dolayısıyla artan dalgalanma ve belirsizlik ile karakterize edilebilen kriz aynı zamanda insan kaynakları uygulamalarını da güçleştirir (Erburu vd., 2013). Bununla birlikte işletmelerin kriz zamanlarında küçülmeye gitmemeleri genelde krizden korunmak için başvurdukları bir yöntem olarak görülmektedir. Nitekim finans sektöründe de böyle daralmalar kriz zamanlarında gözlemlenmektedir. Örneğin ILO verilerine göre son finansal krizde Ağustos 2007 ile Şubat 2009 arasında gelişmiş ülkelerin finans sektöründe çalışan 325000 kişi işten çıkarılmıştır (ILO,2009:17).

Günümüzde örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri diğer örgütlere olan rekabet avantajlarına ve bu avantajlarını sürdürebilmelerine bağlıdır. Örgütleri diğer örgütlerden farklılaştıran ve onlara rekabet avantajı sağlayan en önemli ve eşsiz kaynak insan kaynağı olarak görülmektedir. Nitekim önceleri sadece personel olarak görülen örgütlerdeki insan unsuru daha sonraları “insan kaynakları” şeklinde tarif edilerek örgütün bir kaynağı olarak algılanmaya başlanmış nihayetinde bu kaynağın stratejik önemi kavranarak stratejik bir boyut kazanmış ve “stratejik insan kaynağı” olarak nitelenmeye başlanmıştır (Bingöl, 2014, Ünnü ve Keçecioglu,1999). Bu yöneliş insan kaynağının örgütsel performans açısından önemini ortaya koyan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Chan, vd., 2004, Becker ve Huselid, 2006). Kaynak temelli teori örgütlerin başka örgütlerde olmayan varlıkları ve yetenekleri neticesinde rekabet avantajı kazanabileceğini öngörmektedir (Wernerfelt, 1984). Bu görüş rekabetçi avantaj kazanmada dikkati örgüt dışından örgüt içine yöneltmiş ve rekabetçi avantaj sağlayan kaynağın eşsiz ve taklit edilemez olmasını ön görmüştür. Bu açıdan bakıldığında insan kaynağının kendisi rekabetçi avantajı sağlayan eşsiz ve taklit edilemez bir kaynak olarak ortaya çıkmaktadır (Ünnü ve Keçecioglu, 1999:1180). Örgütten her ayrılan çalışan ile beraber esasında örgütün sahip olduğu eşsiz bir kaynak da ayrılmakta işletme ayrılan çalışandaki örtük bilgiyi ve çalışanın sosyal sermayesini kaybetmektedir. Ayrıca örgütten ayrılan çalışanların tazminatları ve kriz sonrası örgüte alınmak zorunda kalınan yeni çalışanların sosyalizasyon süreleri ve eğitim masrafları örgüte bir yük oluşturacaktır. İlave olarak banka kriz sonrası fırsatı değerlendirmekte yetersiz kalacak deneyimli çalışanlara sahip bankalar karşısında rekabet avantajını kaybedecektir.

Kaynak temelli teoriye dayanarak kriz zamanlarında eşsiz ve taklit edilemeyen bir kaynak olan insan kaynağının işten çıkarılmamasının bankaların kriz sonrası dönemde oluşacak boşluğu daha kolay doldurmasına böylece daha yüksek performans sergilemelerine sebep olacağı değerlendirilerek aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

H0: Kriz döneminde şube başına personel sayısını azaltmayan bankalar ile azaltan bankalar arasında banka performansı açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

H1: Kriz döneminde şube başına personel sayısını azaltmayan bankalar ile azaltan bankalar arasında banka performansı açısından anlamlı bir farklılık vardır.

Yazında bankaların aracılık fonksiyonunun gelir oluşturma kapasitesini ifade eden Net Faiz Marjı ($NIM = (\text{Faiz gelirleri} - \text{Faiz giderleri}) / \text{Aktif Toplamı}$) (ECB, 2010:9) bankaların performansını belirleyen ölçütler arasında en önemli göstergelerden biri olarak kabul edilir (Ho ve Saunders, 1981; McShane ve Sharp 1985; Allen 1988).

5411 sayılı bankacılık kanunu mevduat bankalarını “Bu Kanuna göre kendi nam ve hesabına mevduat kabul etmek ve kredi kullanırmak esas olmak üzere faaliyet gösteren kuruluşlar ile yurt dışında kurulu bu nitelikteki kuruluşların Türkiye’deki şubeleri” şeklinde tanımlamıştır. Tanımdan da anlaşıldığı üzere mevduat bankalarının temel görevleri fon toplama ve kullandırma olarak görülmektedir. Dolayısıyla mevduat bankalarını para alıp satan işletmeler olarak görebiliriz. Bankaların temel fonksiyonunun mevduat ile krediler arasındaki aracılık olduğu düşünüldüğünde bu aracılık işlemlerindeki maliyetin azaltılması banka karlılığını dolayısıyla banka performansını arttıracaktır. Bankaların esas aracılık faaliyetinin, borçlanma (yükümlülükler) ile sağlanan fonların gelir sağlayıcı varlıklar için kullanılmasını gerektirdiği belirtilmektedir. Bu kapsamda, yükümlülükler için ödenen faiz giderlerinin, varlıklardan sağlanan faiz gelirden düşük olmasının karları destekleyeceği ifade edilmektedir. Banka varlık ve yükümlülüklerinin (aktif ve pasiflerin) yönetimindeki başarının, faiz gelirleri ve faiz giderleri arasındaki fark olarak da bilinen net faiz marjıyla ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Mishkin ve Eakins, 2012: 460).

Faiz marjının öneminin iki temel nedene dayandığı ifade edilmektedir. İlk neden olarak, rekabet koşullarının marjlar üzerindeki olumsuz etkisi gösterilirken; ikinci neden olarak, değişken faiz oranlarının banka gelirlerini aynı şekilde etkilemesi gösterilmektedir (Takan, 2002: 597-598)

Bankaların aracılık faaliyetlerindeki etkinliğinin yansımaları olarak da değerlendirilen net faiz marjının yüksekliğinin genel olarak bankalar açısından olumlu değerlendirildiği görülmektedir. Bunun nedeni, net faiz marjındaki artışların ve sürekliliğinin, bankanın hisse senedi sahiplerinin getirisine yaptığı katkıdır. Buna karşı, söz konusu oranın değerlendirilmesinde kredi riski ve getirisinin de nasıl bir değişim gösterdiğinin de önemli olduğu belirtilmektedir. Bu çerçevede, kredi riski ve getirisi, net faiz marjını olumlu etkilerken; banka mali yeterliliği ve uzun vadeli karlılığını olumsuz etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Saunders ve Cornett, 2012: 400; Candan ve Özün, 2009: 324; Takan, 2002: 597).

Yukarıdaki açıklamalara dayalı olarak çalışmada banka performansı net faiz marjı (NIM) ile değerlendirilmiştir.

Uygulama

Yöntem

Çalışmada Türk Bankacılık Sektörünün 1994, 1998-1999, 2001 ve 2008 yıllarında yaşadığı finansal kriz dönemlerinde bankaların şube başına personel sayılarında azaltmaya gitmelerinin kriz sonrasındaki performanslarını ne şekilde etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla Türk bankacılık sektörüne ait kullanılacak finansal veriler Türkiye Bankalar Birliğinin resmi internet sitesinin seçilmiş rasyolar sayfasından (<http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/59?q=rasyolar>) elde edilmiştir. Türkiye Bankalar Birliği tarafından hazırlanan bankaların gelir-gider yapısı rasyolarından net faiz marjı verileri, şube rasyolarından ise şube başına personel sayısı verileri alınarak bir veri seti oluşturulmuştur. Birinci aşamada bankaların kriz yılındaki ve krizden önceki yıldaki şube başına personel sayıları karşılaştırılmış böylelikle şube başına personel sayısını krizde azaltan bankalar Tip 0, azaltmayan bankalar ise Tip 1 olarak sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada bankaların krizden sonraki yıldaki performansını belirlemeye yönelik olarak Net Faiz Marjı (NIM) verileri alınarak bir veri seti oluşturulmuştur. Veri setinin örneği Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü gibi Türkiye Garanti Bankası A.Ş.'nin kriz öncesi (1993 yılı) şube başına personel sayısı 21,16'dan 22,28'ye (1994 yılı) çıkmıştır yani Türkiye Garanti Bankası A.Ş. krizde şube başına personel sayısını arttırmıştır yani krizde personel çıkarmak yerine personel almıştır. Bu yüzden Türkiye Garanti Bankası A.Ş. 1994 krizinde Tip 1 kategorisine konulmuştur. Yine 1994 krizinde Türkiye İş Bankası A.Ş.'nin şube başına personel sayısı kriz öncesinde (1993 yılı) 20,20 iken kriz zamanında (1994 yılı) 19,23'e düşmüştür. Dolayısıyla Türkiye İş Bankası A.Ş.'nin 1994 krizinde tipi 0 olarak belirlenmiştir. Özetle Türkiye Garanti Bankası A.Ş.'de 1994 krizinde istihdam artışı olurken Türkiye İş Bankası A.Ş.'de istihdam düşüşü olmuştur.

*Finansal Kriz Dönemlerdeki Personel Sayısındaki Değişimlerin
Banka Performansı Üzerindeki Etkisi*

Tablo 3
Veri Seti

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NIM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
Etibank Bankacılık A.O.	1994	1	-42,23	23,62	20,35
Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası	1994	0	3,75	29,61	29,94
Türkiye Emlak Bankası A.Ş.	1994	1	2,12	27,72	26,23
Türkiye Halk Bankası A.Ş.	1994	0	3,94	19,22	19,70
Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	1994	1	5,60	25,06	24,82
Adabank A.Ş.	1994	0	8,11	6,08	7,88
Akbank T.A.Ş.	1994	1	17,40	14,96	14,73
Alternatif Bank A.Ş.	1994	1	15,34	25,57	25,43
Bank Ekspres A.Ş.	1994	0	18,30	30,90	45,75
Bank Kapital Türk A.Ş.	1994	0	22,35	35,50	37,00
Birleşik Türk Körfez Bankası A.Ş.	1994	1	26,54	56,40	36,83
Demirbank T.A.Ş.	1994	0	42,08	32,43	40,00
Derbank A.Ş.	1994	0	4,99	18,00	21,75
Egebank A.Ş.	1994	0	6,47	24,89	27,68
Eskişehir Bankası T.A.Ş.	1994	0	2,93	21,60	26,63
Finans Bank A.Ş.	1994	0	26,01	81,75	87,25
Garanti Yatırım ve Ticaret Bankası A.Ş.	1994	1	32,20	114,00	18,00
Interbank	1994	0	8,86	44,50	66,00
İktisat Bankası T.A.Ş.	1994	0	5,93	47,00	52,50
Kentbank A.Ş.	1994	0	12,55	11,73	31,83
Koçbank A.Ş.	1994	0	23,57	22,35	31,00
Milli Aydın Bankası T.A.Ş.	1994	1	8,37	16,10	16,10

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NIM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
Oyak Bank A.Ş.	1994	1	33,79	55,00	40,00
Pamukbank T.A.Ş.	1994	0	8,66	25,90	27,93
Sümerbank A.Ş.	1994	0	2,52	14,35	16,16
Şekerbank T.A.Ş.	1994	0	6,93	18,31	19,56
Tekstil Bankası A.Ş.	1994	0	20,17	31,79	38,33
Toprakbank A.Ş.	1994	0	15,36	13,38	17,68
Türk Dış Ticaret Bankası A.Ş.	1994	0	15,05	38,65	40,48
Türk Ekonomi Bankası A.Ş.	1994	1	13,09	48,30	47,40
Türk Ticaret Bankası A.Ş.	1994	1	8,16	21,06	20,99
Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	1994	1	16,52	22,28	21,16
Türkiye İmar Bankası T.A.Ş.	1994	0	-7,60	7,37	7,39
Türkiye İş Bankası A.Ş.	1994	0	11,99	19,23	20,20
Türkiye Tütüncüler Bankası Yaşarbank A.Ş.	1994	0	0,54	20,34	21,77
Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	1994	1	4,45	21,57	21,17
Yurt Ticaret ve Kredi Bankası A.Ş.	1994	0	3,18	25,00	51,00
Abn Amro Bank N.V.	1994	1	22,25	78,00	73,00
Arap Türk Bankası A.Ş.	1994	0	4,94	50,25	53,00
Banca Di Roma S.P.A.	1994	1	-7,53	43,00	43,00
Bank Mellat	1994	0	7,89	18,00	20,67
Bnp - Ak Dresdner Bank A.Ş.	1994	1	28,60	39,00	39,00
Citibank N.A.	1994	1	15,48	67,00	56,67
Credit Lyonnais	1994	0	9,33	26,00	28,00
Habib Bank Limited	1994	1	29,05	19,00	16,50
Kıbrıs Kredi Bankası Ltd.	1994	0	37,80	22,00	23,00
Midland Bank A.Ş.	1994	1	17,59	42,00	40,00

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NİM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
Osmanlı Bankası A.Ş.	1994	1	16,72	24,03	11,22
Sitebank A.Ş.	1994	1	24,10	32,00	31,00
Societe Generale (SA)	1994	0	23,11	46,00	51,00
The Chase Manhattan Bank N.A.	1994	1	29,63	63,00	59,00
Turkish Bank A.Ş.	1994	0	17,16	27,57	29,83
Türk Sakura Bank A.Ş.	1994	1	28,87	39,50	38,50
Ulusal Bank T.A.Ş.	1994	0	10,00	47,00	49,00
Westdeutsche Landesbank (Europa) A.G.	1994	1	21,09	44,00	42,50
Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası	1999	1	5,18	28,80	26,32
Türkiye Emlak Bankası A.Ş.	1999	0	-7,61	25,31	25,51
Türkiye Halk Bankası A.Ş.	1999	0	2,47	18,32	18,43
Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	1999	0	4,59	27,01	28,32
Adabank A.Ş.	1999	0	0,86	6,37	7,78
Akbank T.A.Ş.	1999	0	15,71	14,60	15,03
Alternatif Bank A.Ş.	1999	0	19,23	26,08	29,50
Anadolubank A.Ş.	1999	0	14,07	15,48	22,00
Bayındırbank A.Ş.	1999	0	7,38	17,96	19,00
Birleşik Türk Körfez Bankası A.Ş.	1999	0	6,32	45,45	55,83
Denizbank A.Ş.	1999	0	12,54	21,64	24,92
Ege Giyim Sanayicileri Bankası A.Ş.	1999	0	-6,68	22,44	24,32
Fiba Bank A.Ş.	1999	1	23,14	999,00	37,00
Finans Bank A.Ş.	1999	0	6,76	0,46	24,73
İktisat Bankası T.A.Ş.	1999	0	-69,63	21,31	34,72

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NIM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
Kentbank A.Ş.	1999	1	11,02	23,14	22,44
Koçbank A.Ş.	1999	0	16,75	30,05	37,43
Milli Aydın Bankası T.A.Ş.	1999	0	-8,87	16,39	16,91
MNG Bank A.Ş.	1999	0	22,33	19,43	21,43
Oyak Bank A.Ş.	1999	1	6,03	33,33	30,63
Pamukbank T.A.Ş.	1999	1	6,21	29,10	28,29
Sitebank A.Ş.	1999	0	9,09	22,87	25,43
Şekerbank T.A.Ş.	1999	1	8,66	16,36	15,58
Tekstil Bankası A.Ş.	1999	1	18,18	36,14	34,29
Toprakbank A.Ş.	1999	0	2,89	19,60	21,19
Turkish Bank A.Ş.	1999	0	19,53	15,07	16,53
Türk Dış Ticaret Bankası A.Ş.	1999	0	7,15	19,37	26,18
Türk Ekonomi Bankası A.Ş.	1999	0	10,03	30,54	32,15
Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	1999	0	7,63	22,86	28,61
Türkiye İmar Bankası T.A.Ş.	1999	0	0,34	8,30	8,64
Türkiye İş Bankası A.Ş.	1999	1	7,95	18,65	18,23
Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	1999	0	6,72	23,41	26,24
Abn Amro Bank N.V.	1999	1	21,13	125,00	91,00
Arap Türk Bankası A.Ş.	1999	1	7,35	42,00	41,17
Banca di Roma S.P.A.	1999	0	5,67	21,00	33,00
Bank Mellat	1999	0	4,51	16,33	16,67
Bnp - Ak Dresdner Bank A.Ş.	1999	1	10,95	51,00	41,00
Citibank N.A.	1999	0	20,27	67,90	82,80
Credit Lyonnais Turkey	1999	1	17,08	40,00	40,00
Credit Suisse First Boston	1999	0	-152,12	16,00	17,00
Habib Bank Limited	1999	0	12,27	10,00	15,00

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NIM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
HSBC Bank A.Ş.	1999	1	1,36	67,00	46,00
ING Bank N.V.	1999	1	19,64	32,00	32,00
Morgan Guaranty Trust Co.	1999	0	11,88	21,00	22,00
Osmanlı Bankası A.Ş.	1999	0	2,67	28,09	28,77
Rabobank Nederland	1999	0	20,73	34,00	31,00
Société Générale (SA)	1999	1	25,69	58,00	53,00
The Chase Manhattan Bank N.A.	1999	1	31,84	58,00	41,50
Ulusal Bank T.A.Ş.	1999	0	21,37	46,20	143,00
Westdeutsche Landesbank Girozentrale	1999	0	4,51	50,00	52,00
Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası A.Ş.	2001	0	6,68	21,96	28,07
Türkiye Halk Bankası A.Ş.	2001	0	4,55	16,64	18,62
Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	2001	0	2,05	25,25	26,93
Adabank A.Ş.	2001	0	4,05	6,23	6,55
Akbank T.A.Ş.	2001	0	6,44	13,71	13,83
Alternatif Bank A.Ş.	2001	0	2,85	23,52	27,33
Anadolubank A.Ş.	2001	0	5,60	15,29	16,13
Şekerbank T.A.Ş.	2001	0	3,36	15,02	16,64
Tekstil Bankası A.Ş.	2001	0	4,80	28,22	36,89
Turkish Bank A.Ş.	2001	0	7,05	13,36	14,29
Türk Ekonomi Bankası A.Ş.	2001	0	6,01	23,37	25,15
Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	2001	1	3,26	20,27	17,77
Türkiye İş Bankası A.Ş.	2001	0	3,22	18,48	18,96
Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	2001	0	2,47	23,14	24,30
Arap Türk Bankası A.Ş.	2001	0	6,25	57,33	65,67
Bank Mellat	2001	0	4,16	14,00	14,33

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NIM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
Citibank A.Ş.	2001	0	6,16	52,83	60,64
Denizbank A.Ş.	2001	0	3,11	17,25	20,34
Deutsche Bank A.Ş.	2001	0	-3,10	32,00	34,00
Finans Bank A.Ş.	2001	0	8,72	19,17	21,32
Habib Bank Limited	2001	1	13,08	14,00	13,00
HSBC Bank A.Ş.	2001	1	13,04	18,60	15,71
ING Bank A.Ş.	2001	1	5,11	40,64	37,00
JPMorgan Chase Bank N.A.	2001	1	21,55	54,00	26,00
Société Générale (SA)	2001	0	14,74	53,00	54,00
WestLB AG	2001	0	-5,61	42,00	43,50
Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası A.Ş.	2008	1	4,60	16,78	16,68
Türkiye Halk Bankası A.Ş.	2008	1	4,41	20,04	19,46
Türkiye Vakıflar Bankası T.A.O.	2008	0	3,60	18,22	24,03
Adabank A.Ş.	2008	0	9,45	47,00	55,00
Akbank T.A.Ş.	2008	0	3,78	17,43	18,87
Alternatif Bank A.Ş.	2008	1	4,58	21,87	21,70
Anadolubank A.Ş.	2008	0	5,99	22,31	22,68
Şekerbank T.A.Ş.	2008	1	5,89	16,36	16,27
Tekstil Bankası A.Ş.	2008	0	3,71	23,50	26,22
Turkish Bank A.Ş.	2008	0	2,18	11,23	12,36
Türk Ekonomi Bankası A.Ş.	2008	1	4,18	19,05	18,83
Türkiye Garanti Bankası A.Ş.	2008	0	3,67	22,52	24,69
Türkiye İş Bankası A.Ş.	2008	0	3,00	20,14	20,68
Yapı ve Kredi Bankası A.Ş.	2008	0	3,43	17,18	21,08
Arap Türk Bankası A.Ş.	2008	0	5,24	56,67	58,33

*Finansal Kriz Dönemlerdeki Personel Sayısındaki Değişimlerin
Banka Performansı Üzerindeki Etkisi*

<i>Banka Adı</i>	<i>Kriz Dönemi</i>	<i>Tip</i>	<i>Net Faiz Marjı (NIM) (Kriz Sonrası Yıl)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Yılı)</i>	<i>Şube Başına Personel Sayısı (Kriz Öncesi Yıl)</i>
Bank Mellat	2008	1	4,01	16,67	16,33
Citibank A.Ş.	2008	0	3,93	41,34	43,50
Denizbank A.Ş.	2008	0	5,99	18,44	20,73
Deutsche Bank A.Ş.	2008	1	0,85	94,00	82,00
Eurobank Tekfen A.Ş.	2008	1	1,33	15,74	15,25
Finans Bank A.Ş.	2008	0	5,24	21,80	22,05
Fortis Bank A.Ş.	2008	0	5,13	17,93	18,81
Habib Bank Limited	2008	1	7,60	16,00	16,00
HSBC Bank A.Ş.	2008	0	5,24	20,46	24,19
ING Bank A.Ş.	2008	1	6,78	17,37	16,22
JPMorgan Chase Bank N.A.	2008	1	14,27	53,00	50,00
Millennium Bank A.Ş.	2008	0	2,71	17,78	18,75
Société Générale (SA)	2008	0	8,42	14,63	107,00
The Royal Bank of Scotland N.V.	2008	0	7,44	25,63	33,50
Turkland Bank A.Ş.	2008	0	4,18	18,28	24,38
WestLB AG	2008	0	4,50	42,00	43,00

Kaynak: Türkiye Bankalar Birliği Web Sitesinin Seçilmiş Rasyolar (<http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/59?q=rasyolar>) web sayfasından 2013 (<http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/secilmis-rasyolar/1359>), 2006 (<http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/secilmis-rasyolar/669>) , 2000 (<http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/secilmis-rasyolar/686>) rasyoları indirilerek 2008 krizi için 2013 rasyosu (bu rasyoda 2003-2013 yılları arasındaki banka rasyoları bulunmaktadır 2008 verileri alınmıştır) 2001 krizi için 2006 rasyosu (2001 ve 2002 verileri alınmıştır) ve 2000 rasyosu (2000 yılı verileri alınmıştır), 1998-1999 krizi için 2000 rasyosu kullanılmıştır (bu rasyoda 2000 ile 1988 yılları arasındaki rasyolar bulunmaktadır) ve son olarak 1994 krizi için 2000 rasyosu kullanılmıştır. Bahsi geçen rasyolardaki excel dosyalarındaki gelir gider sekmesindeki Özel Karşılıklar Sonrası Net Faiz Geliri / Toplam Aktifler rasyosu Net faiz marjı (NIM) olarak kullanılmıştır. Şube başına personel sayısı rasyosu için ise Şube rasyoları sekmesindeki Şube Başına Personel (kişi) rasyosu kullanılmıştır.

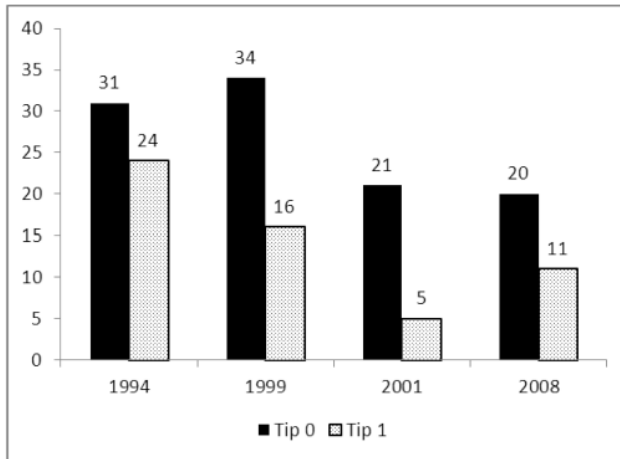
1994, 1998-1999, 2001 ve 2008 yıllarını içeren Tablo 3 de verilen veri seti oluşturulmuştur. Buna göre tüm bu kriz dönemlerine ait mevduat bankalarının verileri incelenmiş ve bankalar tip 1 ve 0 olarak kodlanmış ve analiz bu veri seti üzerinden yapılmıştır.

Hipotezi test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi iki ayrı örneklemin (çalışmada tip 1 ve tip 0 olan bankalar) belirli bir belirli bir değışkene ait (çalışmada banka performansı yani net faiz marjı-NIM) ortalamalarının karşılaştırılmasını içerir Bu test ile birbirinden bağımsız iki örneklemin aynı değışkene ilişkin ortalamaları karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık oranında önemli olup olmadığı araştırılır (Gürbüz ve Şahin,2014). Bu testte kritik nokta iki dir. Test ile iki farklı ortalama veya değeri karşılaştırır. Özellikle örneklem büyüklüğünün çok fazla olmadığı durumlarda kullanılır (Kalaycı, 2010). Bu çalışmada karşılaştırılan iki grup kriz zamanlarında personel çıkartan bankalar (tip 0) ile çıkartmayan bankaların (tip 1) kriz sonrası dönemdeki performansları (Net faiz marjı- NIM) arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır.

Bulgular

Tablo 1’de verilen veri seti 1994, 1998-1999, 2001, 2008 krizlerini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Oluşturulan bu veri incelendiğinde kriz dönemlerinde şube başına personel sayılarında bankaların genelde bir azaltma eğiliminde oldukları değerlendirilmektedir. Nitekim Şekil 2’den de görüldüğü üzere 1994 krizinde 31, 1998-1999 krizinde 34, 2001 krizinde 21 ve 2008 krizinde 20 olmak üzere toplam 106 banka şube başına personel sayılarını azaltmaya giderken 1994 krizinde 24, 1998-1999 krizinde 16, 2001 krizinde 5 ve 2008 krizinde 11 olmak üzere sadece 56 banka şube başına personel sayılarında azaltmaya gitmemiştir. Bu durum kriz dönemlerinde personel çıkarmanın bankaların başvurduğu bir yöntem olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Şekil 2: Kriz Dönemlerinde Tip 0 ve Tip 1 Banka sayıları



Tablo 4'te grup istatistikleri görülmektedir. Buna göre kriz zamanlarında 106 banka personel azaltma yoluna giderken 56 banka bu yola başvurmamıştır. Kriz zamanlarında personel çıkartan bankaların Net faiz marjı (NIM) ortalaması 5,82 iken personel çıkartmayan bankaların NIM ortalaması ise 12,55 olarak gerçekleşmiştir. Tablodan da görüleceği üzere tip 1 bankaların performansları tip 0 bankalara göre daha yüksek gerçekleşmiştir.

Tablo 4
Grup İstatistikleri

	<i>Personel Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>Std. Hata</i>
<i>Banka Performansı (NIM)</i>	Krizde Personel Azaltma	106	5,8208	19,07918	1,85313
	Krizde Personel Azaltmama	56	12,5536	12,31986	1,64631

Tip 0 ve tip 1 bankaların performans ortalamaları arasındaki bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla veri seti SPSS analiz programına yüklenmiş ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır.

Tablo 5
Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Samples Test)

<i>Banka Performansı (NIM) F</i>	<i>Levene Testi</i>			<i>t-test</i>					
	Sig.	T	sd	Sig. (2-tailed)	Ort. Farkı	Std. Hata Farkı	95% Güven Aralığı		
							Alt	Üst	
<i>Varyanslar Eşit</i>	,396	,530	-2,39	160	,018	-6,73	2,818	-12,30	-1,16
<i>Varyanslar Eşit Değil</i>			-2,72	153	,007	-6,73	2,478	-11,63	-1,83

Tablo 5'te görülen t testi [$t(160) = -2,39; p < 0,05$] sonucuna göre tip 0 ve tip 1 bankaların performans ortalamaları arasında aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuca H0 hipotezi reddedilmiş ve H1 hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre krizde personel azaltmayan bankaların performansı personel azaltanlara göre daha yüksek gerçekleştiği ifade edilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Son 20 yıl içinde ülkemizi vuran 1994, 1998-1999, 2001 ve 2008 krizleri diğer sektörlerde olduğu gibi bankacılık sektöründe de etkili olmuştur. Bu etkileri azaltmak amacıyla bankalar maliyet azaltma yollarına gitmişlerdir. Personel sayısını azaltma bankaların kriz zamanlarında başvurdukları bir maliyet azaltma yöntemi olarak görülmektedir. Nitekim 106 mevduat bankası bu yöntemi kullanarak şube başına personel sayılarını kriz zamanında düşürmüşlerdir. Fakat personelden tasarruf ederek maliyetleri azaltma yoluna giden bu bankaların kriz sonrasındaki net faiz marjları bu uygulamayı tercih etmeyerek kriz zamanında şube başına personel sayısını düşürmeyen bankalara göre daha düşük gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre kriz zamanlarında personel çıkararak maliyet düşüreceğini düşünen bankaların kriz sonrası fırsatlardan faydalanamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak kriz zamanında personel sayısını düşürerek krize önlem almaya çalışan bankaların bu önlemlerinin kriz sonrasında olumsuz bir yansıması olmuş bu bankalar kriz sonrası fırsatlardan yararlanamamıştır. Kriz zamanında şube başına personel sayısını düşürmeyen bankalar ise kriz sonrası fırsatları değerlendirerek daha yüksek bir performans sergilemiştir. Nihayetinde çalışmada kurulan hipotezin desteklendiği kriz zamanlarında insan kaynağını korumanın bankalara kriz sonrası fırsatları değerlendirme imkânı tanıyıp daha yüksek bir performans elde etmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuca göre kriz zamanlarında personel çıkarmanın krizden çıkmada ilk seçenek olarak görülmemesi gerektiği, diğer seçeneklerin öncelikli olarak kullanılması ve personel çıkarmanın en son tercih olarak değerlendirilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Afşar, M. (2011), “Küresel Kriz ve Türk Bankacılık Sektörüne Yansımaları”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 6(2), s. 143-171
- Akçasoy, G. (2014). “Ekonomik Kriz Dönemlerinde İşten Çıkartma Çare mi?”, <http://www.eleman.net/69/ekonomik-kriz-donemlerinde-isten-cikartma-care-mi>, [Erişim Tarihi:25.02.2015]
- Akın, F., N. Ece, (2009), “Küresel Finansal Kriz ve Bankacılık Sektörü İstihdamı Üzerindeki Etkileri”, Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt XXVII, Sayı 2, s. 153-168.
- Allen, L. (1988) “The Determinants of Bank Interest Margins: A Note” Journal of Financial & Quantitative Analysis, 23, s. 231-235.
- Aras O.N. (2010), “Effects Of The Global Economic Crisis On Turkish Banking Sector”, International Journal of Economics and Finance Studies, 2(1), s. 113-120.
- Becker B.E. ve M.A. Huselid, (2006). “Strategic Human Resources Management: Where Do We Go From Here?”, Journal of Management, 32(6), s. 898-925.
- Bingöl, D.(2014). İnsan Kaynakları Yönetimi, Beta, 9. Basım. İstanbul
- Candan, H. ve A. Özün, (2009). Bankalarda Risk Yönetimi ve Basel II. Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 2.Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Chan, L.L.M., M.A. Shaffer, ve E. Snape, (2004). “In search of sustained competitive advantage: The impact of organisational culture, competitive strategy and human resource management practices on firm performance”. International Journal of Human Resource Management, 15(1), s. 17-35.
- ECB Beyond RoE – How to measure bank performance September 2010
- Ekşi, İ.H.(2007). Finansal Krizlerin Kobi'ler Üzerinde Etkileri ve Başarılı ve Başarısız Kobi'lerin Kriz Dönemi Stratejileri. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Doktora Tezi.
- Erburu, S.L., S.E. Ruz, P.R.J. Arboledas, (2013). “Economic crisis and communication: The role of the HR manager”, Business Systems Review, 2(2), s. 278-296
- Gürbüz, S ve F. Şahin (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Haşit, G., (2000) İşletmelerde Kriz Yönetimi ve Türkiye'nin Büyük Sanayi İşletmeleri Üzerine Yapılan Araştırma Çalışması, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayın No:1177, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:616, Eskişehir
- Ho, T.S.Y., ve A. Saunders, (1981) “The Determinants of Bank Interest Margins: Theory and Empirical Evidence” Journal of Financial & Quantitative Analysis. 16, s. 581-600.
- ILO, (2009), “Impact of the Financial Crisis on Finance Sector Workers”
- Kalaycı, Ş., (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 5. Baskı, Asil Yayın Dağıtım. Ankara
- Krugman, P. (1979). “A model of Balance of Payment Crises”, Journal of Money, Credit and Banking, 11, s. 311-325.
- Kupperman, R.H., R.H. Wilcox, H.A. Smith, (1975) “Crisis Management: Some Opportunities”, Science New Series, 187(4175), s. 404-410.
- Mcshane, R.W. ve I.G. Sharpe, (1985) “A Time Series-Cross Section Analysis of the Determinants of the Australian Trading Bank Loan-Deposit Interest Margins: 1962-1981” Journal of Banking & Finance, 9: s. 115-136.

- Mishkin, F.S. (1996). Understanding Financial Crises: A Developing Country Perspective, Annual World Bank Conference on Development Economics, The World Bank.
- Mishkin, F.S ve S.G. Eakins, (2012). Financial Markets and Institutions. Seventh Edition. USA.Pearson Global Edition.
- Obstfeld, M., (1996). “Models of Currency Crises With Self-Fulfilling Features”, European Economic Review, 40(3), s. 1037-1047.
- Sağsan, M., R. Yücel, ve C. Sözen, (2010). “Küresel Krizin Aşılmasında Alternatif Bir Yol: Sosyal Sermayede Enformasyon Edinimi ve Kullanım Kapasitesi” *Bilgi Dünyası*, 11(1), s. 140-154.
- Saunders, A. ve M.M. Cornett, (2012). Financial Markets and Institutions. Fifth Edition. USA. McGraw Hill International Edition.
- B. (2010), Selçuk, “Küresel Krizin Türk Finans Sektörü Üzerindeki Etkileri”, *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2(2), s. 21-27
- C. (2012). Sevim, Öncü Göstergeler Yaklaşımına Göre Finansal Krizler ve Türkiye Örneği, BDDK Kitap No.11, Ankara
- M. Takan, (2002). Bankacılık: Teori Uygulama ve Yönetim. Geliştirilmiş İlaveli 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- M., Tüz, (1996). Kriz Dönemlerinde İşletme Yönetimi, Ekin Yayınevi, Bursa
- M., Ural, (2003). “Finansal Krizler ve Türkiye”, *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 18(1), s. 11-28
- N.A.Y. Ünnü, T., Keçecioğlu, (2009). “İnsan Kaynakları Yönetiminden “Stratejik” İnsan Kaynakları Yönetimine Dönüşüm”, *Ege Akademik Bakış*, 9(4), s. 1171-1192
- Wernerfelt, B. (1984). “A Resource-based View of the Firm”, *Strategic Management Journal*, 5, s. 171-180
- Yağcılar, G.G., Y. Demir, H., Bozdağ, (2013). “Küresel Mali Krizin Türk Bankacılık Sektörüne Etkileri: Yerli ve Yabancı Bankaların İflas Riskleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi EYİ 2013 Özel Sayısı*, s. 49-58
- B.C. Yüce, (2009), “Küresel Finansal Kriz ve Türk Bankacılık Sektörü”, *Leaders Magazine*, 10, s. 32-34
- Türkiye Bankalar Birliği Web Sitesi Veri Kaynakları
- <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/aranlik--2014---banka,-sube-ve-personel-bilgileri-/1318>, (erişim tarihi:26.02.2015)
- http://www.tbb.org.tr/Content/Upload/Dokuman/2083/Turkiye'de_Bankacilik_Sektoru_1960-2013.pdf (erişim tarihi:26.02.2015)
- <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/59?q=rasyolar> (erişim tarihi:26.02.2015)
- <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/secilmis-rasyolar/1359> (erişim tarihi:26.02.2015)
- <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/secilmis-rasyolar/669> (erişim tarihi:26.02.2015)
- <http://www.tbb.org.tr/tr/banka-ve-sektor-bilgileri/istatistiki-raporlar/secilmis-rasyolar/686> (erişim tarihi:26.02.2015)

KKTC’DE BİR DEVLET VE BİR ÖZEL ÜNİVERSİTENİN EĞİTİM FAKÜLTESİNİN ÖRGÜT KİMLİKLERİNE YÖNELİK FAKÜLTE ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Müzeyyen ALASYA*,
Öğr. Gör. Saliha FİDAN** & Prof. Dr. Fatoş SİLMAN***

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında KKTC’de bulunan bir özel ve bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan fakülte üyelerinin fakültelerinin örgüt kimliğine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya doçent, yardımcı doçent, doktor, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi olan 14 fakülte üyesi katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile toplanmış, toplanan veriler içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda fakülte üyelerinin örgüt kimliğine ilişkin birçok ortak konu ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda, özdeşleşme, amaç ve değer paylaşımı, iletişim, imajlar kategorileri altında alt kategoriler belirlenmiştir. Sonuçlar devlet ve özel üniversitenin örgütsel kimliğinde bazı benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: örgüt kimliği, özdeşleşme, amaç ve değer paylaşımı, iletişim, imajlar, fakülte üyeleri.

The Perceptions of the Faculty Members employed in the Education Faculties of one State and one Private University of TRNC on the Organizational Identity of their Faculties

Abstract

The aim of this reseach is to examine the ideas of the faculty members, who are employed in the education faculties of one state and one private university in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), on the organizational identity of their faculties in the academic year of 2014-2015. The sample of the study included 14 faculty members (associate professors, assistant professors, lecturers and research assistants). The data were collected through semi structured interviews and analysed by using content analysis method. The results of the study revealed some subcategories under the main categories of “identify”, “sharing of purpose and value”, “communication” and “images”. The results in general showed some similarities and differences in the organizational identities of the private and the state universities.

Keywords: organizational identity, identifying, sharing of purpose and value, communication, images, faculty members.

* Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

** Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

*** Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Giriş

Teknolojinin ilerlemesi, kültürel çatışmaların yaşanması ve iş uygulamalarındaki değişimler nedeniyle, örgütsel kimlik, kimlik oluşturma ve kimliği korruma önem kazanmış, bu durum araştırmacıların bu konuya olan ilgilerini arttırmıştır. Kimlik, “toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünüdür” (TDK). Kimlik, bir örgütün yapıtlarına ve kim olduğuna bağlı olarak farklılıklar göstermektedir (Sethi ve Compeau, 2002).

Sosyal kimlik teorisinin odaklandığı alan birey algısı olup, ilgilendiği alanlardan bir tanesi ise birey ve örgütün arasındaki ilişkidir (Ravasi ve Van Rekom, 2003). Sosyal Kimlik Yaklaşımına göre, kişi sosyal kimliğini, var olduğu sosyal ortamda ve üyesi olduğu diğer farklı gruplarda da temsil eder. Çünkü sosyal kimlik bireyin sosyal bir ortamdaki davranışını tanımlayan bir terimdir. Sosyal Kimlik Teorisine göre bir gruba dahil olan üyelerin kimlikleri iki farklı grubun aynı konu üzerinde tartışmaları esnasında karşılaşmaları sonucu ortaya çıkar. Bu durum her bir grubun kendi içindeki normların diğer gruptan farklılaşmasına neden olur (Tajfel ve Turner, 1986).

Bir örgütün, örgüt kimliğini, örgütün üyeleri tarafından sergilenen ortak davranışların ne şekilde algılandığı belirler (Sethi ve Compeau, 2002). Örgütsel kimlik ise, kavram olarak ilk kez Foote (1951) tarafından kullanılmıştır. Örgütsel kimlik kavramı, bir örgütü diğer örgütlerden ayırt edilmesini sağlayan ve farklı kılan özellikler olarak tanımlanmaktadır (Albert ve Whetten, 1985; Elsbach ve Krammer, 1996; Karaman ve Alvesson, 2001; Whetten, 2006).

Örgütler, uygun ve başarılı olarak tanımlanacak bir kimlik sahibi olmak için uğraşmaktadırlar. Çünkü bir örgütün ve o örgütte çalışan bireylerin sahip oldukları kimlik bu örgütün etkileşim içinde bulunduğu diğer grupları olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Tüzün, 2006).

Örgütsel kimliği oluşturan unsurlar Okay’a göre (2000), örgütte çalışanların davranış biçimleri, iletişim biçimi, felsefesi ve görsel unsurlarıdır. Beek, örgütteki iletişim, davranış ve sembollerin birbirlerini karşılıklı olarak etkilediğini savunur. Bunun nedeni örgütsel kimliğin oluşumunda ve bireyler tarafından algılanmasında iletişim, davranış ve sembollerin önemli bir etkisinin olmasıdır (akt: Kalemci-Tüzün, 2006). Taşdan’a göre (2010) çalışanların algılamış oldukları kimliğe ilişkin özellikler, çalıştıkları örgüte duydukları güven duygusu ve adalet örgüt üyelerinin kimliklerini oluşturmada önemli bir etkiye sahiptir. Örgütte çalışan işgörenlerin sahip olduğu motivasyon da örgütsel kimliğin oluşmasında önemli rol oynayan faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Argon ve Ertürk, 2013).

Bir örgüt üyesinin, çalıştığı örgüte ilişkin duygu ve ilişkileri de örgütsel kimlik kavramıyla açıklanabilir. Aynı zamanda bireyin dahil olduğu örgütün diğer örgütlerden farklı olarak sahip olduğu değerler ve ortak olarak paylaşılmış özellikler olarak

da söylenebilir (Hatch ve Schultz, 1997). Örgütsel kimlik literatürü çalışan ve örgüt arasındaki ilişkiye (örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme çalışmaları) odaklanmıştır (Hatch ve Schultz, 1997). Tüm tanımlar, örgüt üyesinin, örgütsel üyeliğe bilişsel (örgütün bir parçası olarak hissetme, örgütse değerlerle içleşme ya da bütünleşme) ve duyuşsal (örgüt üyeliğinden onur duyma) bağını ifade etmektedir (Riketta, 2003).

Alanyazında örgütsel kimlik ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde şu çalışmalar görülmektedir: Ertürk, 2003; Tüzün, 2006; Çobanoğlu, 2008; Ağlargöz, 2011; Akgül, 2012; Argon ve Ertürk, 2013; Taşdan, 2013 ve Gizir, 2014.

Ertürk (2003), örgütsel iletişim ve adalet algılarının örgütsel kimlik üzerindeki etkilerini, Tüzün (2006), örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisini, Çobanoğlu (2008), ilköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik düzeyini, Ağlargöz (2011), Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik-Mimarlık Fakültesi örgütsel kimliklerinin fenomenografik durum çalışmalarıyla analizini, Akgül (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi, Argon ve Ertürk (2013), ilköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algılarını, Taşdan (2013), ilköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algılarına araştırmalarında nicel olarak araştırmışlardır. Gizir (2014), ise nitel bir çalışma olan, fakülte üyelerinin örgütsel kimliği üzerine nitel bir durum çalışmasını yapmıştır.

Alanyazında örgütsel kimlik ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmalar ise şöyledir; Miller, Allen, Casey ve Johnson, 2000; Cherim, 2002; Larson ve Pepper, 2003; Kreiner ve Ashforth, 2004; Edwards, 2005; Meyer, Becker ve Van Dick, 2006; Edwards ve Peccei, 2007; Ashforth, Harrison ve Corley, 2008.

Bu bağlamda Miller, Allen, Casey ve Johnson (2000), örgütsel kimlik anketinin tekrardan gözden geçirilmesini, Cherim, (2002), örgütsel kimlik ve örgütsel değişim stratejileri arasındaki ilişkiyi, ; Larson ve Pepper (2003), örgütsel kimlik stratejilerini, Kreiner ve Ashforth (2004), örgütsel kimlik modelini, Meyer, Becker ve Van Dick (2006) ise, örgütsel kimlik algısı ile örgütsel adanmışlık ilişkisini ele almışlardır.

Eğitim örgütleri açısından örgütsel kimlik kavramı ele alındığında, okulu diğer okullardan ayıran, okulun sahip olduğu gücü ortaya koyan, okulun özellikleriyle ilgili tahminlerde bulunmaya yarayan ve okulun ahlaki yapısını gösteren bir kavramdır (Altun, 2001).

Örgütsel kimlik kavramı tüm örgütlerde olduğu gibi akademik çalışma yaşamında da üniversite gibi örgütlerin başarısı açısından ele alınması gereken önemli bir kavramdır. Bu nedenle akademisyenlerin sahip oldukları örgüt kimlikleri ve bu kimliği nasıl oluşturdukları incelenmesi gereken önemli bir konudur.

Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan bir devlet üniversitesi ve bir özel üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan fakülte üyelerinin “örgüt kimliğine” ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının örgütle özdeşleme ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının örgütteki amaç ve değer paylaşımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının örgütteki iletişim ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının örgütün imajı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, eğitim fakültelerinde çalışan bireylerin örgüt kimliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırmanın örnek olay çalışması deseni kullanılmıştır. Örnek olay çalışması bütüncül bir yaklaşımla ortam, birey, olay, süreç gibi bir duruma ilişkin etkenlerin araştırılmasını sağlar. Bu araştırmaların odak noktası ise bu etkenlerin bu durumdan nasıl etkilendikleri ya da bu durumu nasıl etkilediklerini ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Amaçlı çalışma gruplarından, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, üzerinde çalışılan ya da araştırılan duruma dahil olabilecek bireylerden küçük bir örneklem oluşturularak bu bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede ortaya koymaktır. Böylece bu çeşitlilik doğrultusunda problemeye ilişkin farklı boyutlar ortaya koyularak çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olan her hangi bir olgunun var olup olmadığı bulunmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubuna, 2014-2015 güz dönemi eğitim-öğretim yılında KKTC'de bulunan bir devlet bir özel üniversitenin olmak üzere eğitim fakültelerinde görev 14 fakülte üyesi katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma grubunun özellikleri

<i>Üniversitenin Türü</i>	<i>Akademik Unvan</i>	<i>f</i>
Özel Üniversite	Araştırma Görevlisi	1
	Öğretim Görevlisi	3
	Yardımcı Doçent	2
	Doçent	1
Devlet Üniversitesi	Araştırma Görevlisi	2
	Öğretim Görevlisi	2
	Doktor	1
	Yardımcı Doçent	1
	Doçent	1
Toplam		14

Çalışma grubuna katılan toplam 14 fakülte üyesinin 3'ü araştırma görevlisi, 5'i öğretim görevlisi, 1'i doktor, 3'ü yardımcı doçent ve 2'si doçenttir. Araştırmaya, profesör kadrosundan katılmaya gönüllü olan bir üye bulunmadığı için dahil edilememiştir. Çalışma grubunda bulunan fakülte üyelerinin yaşları 24 ile 52 arasında, fakültedeki çalışma yılları ise 1 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Çalışmaya katılan tüm fakülte üyeleri ise buldukları eğitim fakültelerinin tam zamanlı çalışanları olup, bazıları yönetsel görevleri olan üyelerdir.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla fakülte üyelerinin örgüt kimliklerine yönelik görüşleri hakkında bilgi toplanmış ve bu bilgiler, fakülte üyelerinin izniyle ses kaydı ile alınmıştır. Araştırmada 13 görüşme sorusu kullanılmış ve bu görüşme soruları literatüre dayalı olarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları, özdeşleşme, amaç ve değer paylaşımı, iletişim ve imaj temalarında olmak üzere 4 kategori altında ele alınmıştır.

Araştırmanın geçerliliği açısından, görüşme formundaki soruların uygunluğu ve yerindeliği konusunda üç uzmandan görüş alınmıştır. Üç uzmandan alınan görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiş ve 4 fakülte üyesi ile pilot çalışma yapılarak soruların sırası, içeriği, yazımı, anlaşılabilirliği ve görüşmenin yaklaşık süresi test edilmiştir. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür.

Araştırmanın iç güvenilirliği ve tutarlılığını saptamak için de fakülte üyelerinin görüşleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı irdelenerek, iki araştırmacının görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Dış güvenilirlik açısından ise, toplanan bilgiler, çalışma grubuna açıkça sunulmuş ve saklanmıştır.

Veri Analizi İşlemleri

Toplanan veriler, içerik analizi ve veri indirgeme yolu ile irdelenmiştir. Veri analizinde öncelikle veriler kodlanmıştır. Özel üniversitenin eğitim fakültesi üyelerinin görüşleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 olarak; devlet üniversitesinin eğitim fakültesi üyelerinin görüşleri ise D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 olarak kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasından sonra literatüre dayalı olarak belirlenen; özdeşleşme, amaç ve değer paylaşımı, iletişim, imajlar temaları altında alt temalar bulunmuş ve bu kodlar ve temalar düzenlendikten sonra bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Ses kayıtları iki uzman tarafından incelenip analiz edilmiştir.

Kategoriler ve alt kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Kategoriler ve alt kategoriler

<i>Kategoriler</i>	<i>Alt Kategoriler</i>
<i>Özdeşleşme</i>	Aitlik
	Paylaşım
	Karar Alma Sürecine Katılma
	Başka Bir Yerde Çalışma
<i>Amaç ve Değer Paylaşımı</i>	Misyon ve Vizyon Benzerliği
	Değerlerin Benzerliği
	Başarıdan Kendine Pay Çıkarma
<i>İletişim</i>	Üyeler Arası Gruplaşma
	Öğrenciye İlgi Gösterme
	Yönetimden Memnuniyet
<i>İmajlar</i>	Olumsuz Eleştirilere Bakış
	Olumlu Eleştirilere Bakış
	Simge ve Logoların Kullanımı
	Benzetmeler

Tablo 2'de görüldüğü gibi analiz sonucunda, özdeşleşme kategorisi altında, aitlik, paylaşım, karar alma sürecine katılma, başka bir yerde çalışma; amaç ve değer paylaşımı kategorisi altında, misyon ve vizyon benzerliği, değerlerin benzerliği, başarıdan kendine pay çıkarma; iletişim kategorisi altında, üyeler arası gruplaşma, öğrenciye ilgi gösterme, yönetimden memnuniyet; imajlar kategorisi altında ise, olumsuz eleştirilere bakış, olumlu eleştirilere bakış, simge ve logoların kullanımı, benzetmeler alt kategorileri oluşturulmuştur.

Bulgular

Yapılan içerik analizi sonucu örgüt kimliği ile ilgili birçok konuda ortak faktörlerin olduğu belirlenmiştir. Böylece önceden literatüre dayalı olarak belirlenen dört kategori altında yeni alt kategoriler ortaya çıkmıştır.

Eğitim Fakültesi Üyelerinin Özdeşleşmeye İlişkin Görüşleri

Aitlik

Yapılan analiz sonucu, fakülte üyelerinin çoğunluğu, kendilerini çalıştıkları eğitim fakültesinin bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir (D1, D2, D4, D5, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö7):

“Kendimi hem akademik hem de sosyal açıdan bu fakültenin bir üyesi olarak görürüm. Alanıma ait dersler veriyorum ve faydalı olduğumu düşünüyorum. Aynı zamanda sosyal olarak da kendimi buraya ait hissediyorum. Çünkü burada sevdiğim ve beni seven, bana güvenen insanlar var.” (D1)

“Bölümle ilgili işlerin benimle çok daha iyi yapıldığına inanıyorum. Ben olmazsam olmaz. Bu nedenle ben buraya aidim hissini sıklıkla yaşıyorum”. (Ö4)

D7 ve D3 ise kendilerini çalıştıkları fakültenin bir parçası olarak görmediklerini belirtmişlerdir. “Kendimi bu fakültenin bir üyesi olarak görmüyorum. Burada ne için varım bilmiyorum. Araştırma yapamıyorum. Yönetmeliğe göre yapmam gereken işleri yapamıyorum bu nedenle kendimi buranın bir çalışanı olarak bile görmüyorum”. (D7)

D6 ve Ö5 ise kısmen evet kısmen hayır cevabını vermişlerdir. “Kendimi kısmen bir parçası olarak görürken, kısmen de görmüyorum aslında, bazı iyileştirilmesi gereken şeyler var. Mesai saatleri, akademik çalışmalar bunlar benim motivasyonumu düşürüyor. Evet, bazı arkadaşlarımla sosyal paylaşımlar var ama iyileştirilmesi gereken şeyler de var. Belki o zaman kendimi daha çok ait hissedebilirim”. (Ö5)

Paylaşım

Paylaşım ile ilgili olarak, D1, D2 ve Ö2 fakülte içerisinde hem sosyal hem de akademik paylaşımın olduğunu belirtmişlerdir:

“Bu fakülte için önemli şeyler yapmaya çalışırım. Karar verici mekanizma içinde özellikle bunu yapmaya çalışırım. Burada bir aile ortamı var sosyal çalışmalar yapıyoruz, sosyal paylaşımlarda bulunuyoruz, ayrıca akademik paylaşımları da arttırmaya çalışıyorum” (Ö2).

“Burada aslında bir aile gibiyiz. Hem akademik hem de sosyal paylaşımlarda sıklıkla bulunuyoruz. Birbirimize destek oluyor ve yardımlaşıyoruz. Bu da bizi daha çok bir arada tutuyor” (D2).

Bunların yanı sıra Ö5 ve D3 ise akademik paylaşımların olmadığını sadece sosyal paylaşımların olduğu ve bunu rahatsız edici bulduklarını belirtmişlerdir:

“Fakülte içerisinde maalesef akademik bir paylaşım söz konusu değil. Sosyal olarak evet, çeşitli etkinlikler yolu ile etkileşime geçiyor ve paylaşımlarda bulunabiliyoruz. Ancak akademik olarak kimse kimseye pek fazla destek olmuyor, maalesef birbirinden bilgi saklama var. Bu durumun akademik bir ortamda olması beni çok rahatsız ediyor”. (D3)

Karar alma sürecine katılma

Fakülte üyelerinin bir kısmı (D6, D7, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7) karar alma sürecinde yer almadıklarını, kararların onlara sadece uymaları için bildirildiğini belirtmişlerdir:

“Karar alma sürecine maalesef dahil edilmiyoruz. Üst yönetim kararları alır. Bizden onay alınmaz. Sadece uygulamamız için bilgi verilir. Hatta bazen bu kararlardan gayri resmi haberim olur. Bu durum beni olumsuz etkilemektedir”. (Ö5)

“Bir karar alınacağı zaman toplantılara, çağrılmıyoruz, kararlar dışında bırakılıyoruz. Hatta bu kararları sonradan duyuyoruz. Bu benim motivasyonumu düşürüyor ve kendimi burada değersiz hissediyorum” (D7).

Fakülte üyelerinden D1, D2, D3, D4, D5, Ö1 ve Ö2 ise kendilerinin karar alma sürecinde yer aldıklarını belirtmişlerdir:

“Karar alma sürecinde herkesin fikri alınır, oylamaya sunulur ve çoğunluğa göre kararlar bu şekilde onaylanır”. (D4)

“Karar alımında yer alırım. Özellikle bölüm ile ilgiliyse ortak çalışırım”. (Ö2)

Başka bir yerde çalışma

Fakülte üyelerinin büyük çoğunluğu (D1, D2, D3, D4, D5, Ö1, Ö2, Ö6, Ö7) ne olursa olsun başka bir üniversitede çalışmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir:

“Bazı kurumsal sıkıntılar var ama burada huzurlu çalışıyorum, tam bir aile gibi burası. Buraya gönül bağı ile bağlıyım, onlar göndermezse ben gitmem” (Ö6).

“Sistemli ve kurumsal bir üniversite olduğumuz için başka bir yerde çalışmayı düşünmüyorum” (D1).

Fakülte üyelerinden D6, D7, Ö3, Ö4, Ö5 ise daha iyi şartların olması halinde başka bir üniversitede çalışmayı düşündüklerini söylemişlerdir:

“Daha iyi fiziksel koşullar, iş ortamı ve maddi olanaklar olursa başka bir üniversite çalışmayı isterim” (Ö5).

Eğitim Fakültesi Üyelerinin Amaç ve Değer Paylaşımına İlişkin Görüşler

Misyon ve vizyonun benzerliği

Fakülte çalışanlarının çoğunluğu (D1, D2, D4, D5, D6, D7, Ö1, Ö2, Ö5) çalıştıkları fakültenin misyon ve vizyonları ile kendilerinin sahip oldukları misyon ve vizyonun örtüşüğünü ifade etmişlerdir:

“Nitelikli, çağdaş, çok yönlü, bilimsel çalışmalara önem veren, uzman, öğretmen ve akademisyenler yetiştirmek bizim fakültemizin var oluş amacıdır. Bu noktada benim amaçlarımla ve isteklerimle tam anlamıyla örtüşüğünü söyleyebilirim”. (D2)

“Bu fakültenin amacı öğrenciyi arttırmaktır. Bu nedenle hedeflerimiz aynıdır. Ben de sürekli okullarla temastayım. Onlara okulumuzu, fakültemizi tanıtmaya çalışıyorum”. (Ö1)

Fakülte çalışanlarından D3 ise fakültenin misyon ve vizyonunun açık bir şekilde ortaya konmadığını belirtirken, Ö3, Ö4, Ö6 ve Ö7 ise kendilerinin sahip oldukları misyon ve vizyonun fakülteninkilerle örtüşmediğini söylemişlerdir.

Değerlerin benzerliği

Fakülte üyelerinin büyük bir çoğunluğu (D1, D2, D4, D5, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7) akademik çalışma, saygı, sevgi, paylaşım, dayanışma gibi değerleri fakülte ile ortak olan değerleri olarak belirtmişlerdir:

“Paylaşımçı olmak, insani değerlere önem vermek, paylaşımlarda bulunmak, bu fakültedeki değerler arasında sayılabilir. Bu değerlerin benim değerlerimle de kesinlikle örtüşüğünü söyleyebilirim. Ama birlikte daha çok akademik çalışma yapılmasına değer verilmesini de isterim” (Ö4).

“Aynı değerleri paylaşıyorum. Dayanışma, grup ruhu, işbirliği, ortak karar gibi. Bunlar bizim motivasyonumuzu da artırıyor. Ancak saygı ve paylaşım gibi değerlerin daha fazla değer görmesi gerekir diye düşünüyorum” (D4).

D3, D6 ve D7 ise fakültenin değerleri ile ortak değerlerinin olmadığını belirtmişlerdir:

“İşbirliğine önem veren insanlar takdir edilmeli. Ancak bazen işini doğru yapan cezalandırılabilir bile. Oysa işbirliğine, yardımlaşmaya, iletişimine değer verilmeli. Bu nedenle ortak değerlerimiz olduğunu düşünüyorum” (D3).

“Burada kurallara ve ünvanlara değer veriliyor. Oysa insan sadece insan olduğu için değer görmeli bence. Bu nedenle ortak değerlerimiz yoktur diyebilirim” (D7)

Başarıdan kendine pay çıkarma

D6 ve D7 haricindeki tüm fakülte üyeleri, okulun başarısını kendi başarıları olarak gördüklerini ve bu durumdan mutluluk duyduklarını böylece kendilerini, çalıştıkları fakülteye ait hissettiklerini belirtmişlerdir:

“Çalıştığım kurumun başarılı olmasından dolayı mutlu olurum. Okulun adı geçince bu bizim bu bizim başarımızdır diyebiliyorum”. (Ö6)

“Okulun başarısı demek bizim başarımız demek, mutlu hissederim, bu bana ürettirdiğimi gösterir ve daha çok çabalamak için güç verir”. (D5)

D6 ve D7 ise “benim için hiçbir şey ifade etmez, sadece aldığımız diplomanın değerini artırır” yanıtını vermişlerdir.

Eğitim Fakültesi Üyelerinin İletişime İlişkin Görüşleri

Üyeler arası gruplaşma

Fakülte üyelerinin kendi aralarındaki ilişkilerde gruplaşmaların olduğu D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, Ö4, Ö5, tarafından belirtilmiştir:

“Maalesef gruplaşmalar çok fazla, akademik yanı sıra bireysel özellikler ön planda tutuluyor”. (D5)

“Fakülte içinde ilişkiler kopuk. Belli başlı kişiler, belli başlı kişilerle iletişim kuruyor. Bu nedenle gruplaşmalar var”. (Ö4)

Bunun yanı sıra Ö1, Ö2, Ö3, Ö6 ve Ö7 fakülte içindeki üyelerin birbiri ile iletişiminin iyi olduğunu söylemişlerdir:

“Hocalar arası ilişkiler iyi, saygılıdırlar. Birçok yerde bu bulunmuyor. Bence fakülteyi ayakta tutan da budur”. (Ö7)

Öğrenciye ilgi gösterme

Fakülte üyelerinin tümü öğrenciler ile aralarında samimi ve iyi bir iletişimin olduğunu belirtmişlerdir:

“Öğrencilerin istek arzuları dinlenir ve uygun bir istekse yerine getirilir. Ayrıca istedikleri zaman bizlere ulaşabilmektedirler. Bu nedenle öğrencilerimizde aramızda iyi bir iletişimimiz olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim”. (D2)

“Herkesin öğrencileri ile olan iletişimimiz birbirinden farklı. Ancak genel olarak öğrenciye değer veriyoruz, iyi bir iletişimimiz var”. (Ö4)

Bazı fakülte üyeleri (Ö6, Ö7) ise öğrenciye gösterilen ilginin gereğinden fazla olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir:

“Öğrenci öğretmenden üstün durumda, öğrenci memnuniyeti ön planda tutuluyor bu da ilişkilerin kötüye gitmesine neden oluyor ve öğrenciler öğretmenleri önemsemeye başlıyorlar”. (Ö7)

“Öğrenciye değer verilir. Evet, ama çok müsamaha gösteriliyor bence, ofis saatleri dışında da geliyorlar, diğer işlerimizi yapamıyoruz”. (Ö5)

Yönetimden memnuniyet

Tüm fakülte üyeleri çalıştıkları fakültelerin yöneticilerinin hem kendileri hem de öğrencileri arasındaki iletişimin iyi olduğunu vurgulamışlardır:

“Çalıştığım fakültede herhangi bir sorunum olduğunda yönetim elinden geldiğince hemen problemimi çözmeye çalışır. Ya da bir isteğim olduğunda yardımcı olunmaya çalışılır. Bu nedenle yönetim ile ilişkilerimizin sağlıklı olduğunu söyleyebilirim. Aynı şekilde öğrenciler de istedikleri zaman yöneticilere ulaşabilmektedir. Bu nedenle iletişimin iyi olduğunu söyleyebilirim”. (D5)

“Yönetimle olan ilişkilerimiz gayet iyi, öğrencilerin de aynı şekilde, iyi yani”. (Ö1)

Eğitim Fakültesi Üyelerinin İmaja İlişkin Görüşleri

Olumsuz eleştirilere bakış

Tüm fakülte üyeleri bazen çalıştıkları fakülteye yönelik olumsuz eleştiriler olduğunu bu eleştiriler karşısında ise kendilerini kötü hissettiklerini belirttiler:

“Bazen öğrenci kalitemiz ile ilgili olumsuz eleştiriler olabiliyor. Bu durum karşısında haksızlığa uğramış hissedirim”. (Ö2)

“Fiziki şartların kötü olmasından dolayı olumsuz eleştiriler alıyoruz. Ben bunlar karşısında üzülüyorum ve kendimi aşağılanmış hissediyorum” (Ö7)

“Olumsuz eleştiri aldığımında, çok kötü hissedirim, değersizlik hissedirim ve motivasyonum düşer. Çünkü aynı zamanda bu eleştiriyi kendime yapılmış sayarım”. (D1)

Olumlu eleştirilere bakış

Fakülte üyelerinin tümü, fakülte ile ilgili herhangi olumlu bir eleştiri, övgü aldıklarında mutlu olduklarını ve bunda kendi paylarının olduğunu da hissettiklerini belirtmişlerdir:

“Fakülte övüldüğü zaman şahsıma yapılmış olarak algılarım ve bu gurur vericidir”. (D4)

“Hepsinde katkı olmasa da gurur duyarım, o pastadan payımı almak isterim, mutlu olurum” (Ö2).

Simge ve logoların kullanımı

Fakülte üyelerinin çoğu (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, Ö2, Ö6 ve Ö7) okullarının sahip olduğu, bazı logo ve simgelerin olduğunu ve bunları kullanmanın onlarda aidiyet duygusunu ortaya çıkardığını belirtmişlerdir:

“Logomuz, toplum tarafından da içselleştirilmiştir. Bu nedenle bu logoyu taşımak bana gurur verir ve bana oranın bir parçası olduğumu hatırlatır” (D4).

Ö1, Ö3 ve Ö4 ise bu simgelerin kendilerine herhangi bir şey hissettirmediğini belirtmişlerdir:

“Bence daha çarpıcı bir şey olmalıdır, ben kullanmam, bana bir şey hissettirmez” (Ö1).

Benzetmeler

Fakülte üyeleri çalıştıkları fakülteleri, spor takımına (D1), arı kovanına (D2 ve D5), sürekli büyüyen bir ağaca (D3), tavuğa (D4), kitaba (Ö1), Karpaz eşeğine (Ö2), buz dağına (Ö4), arabaya (Ö6) ve civcive (Ö7) benzetmişlerdir:

“Spor dallarından birisinin takımına benzetirdim. Çünkü onlarda bir teknik direktör var ve oyuncular var. Takım halinde çalışılırsa oyun kazanılır. Yöneten ekibin de iyi yönetmesi gerekir. Burada da yönetici, öğretmen, öğrenciler var. Eğer yönetenler doğru kararlar alır, öğretmenler de bunları etkili bir şekilde uygularsa, öğrencilerin de başarısı o denli iyi olur” (D1).

“Karpaz eşeğine benzetirdim. Karpaz eşeği özel bir tür, değerli olduğu biliniyor ama kimse değerini bilmiyor, sınırlar içerisinde kalmış, hasta ama çalışkan. Biz de burada bina içinde sıkışmış durumdayız, değerli olduğumuzu söylüyorlar ama değerimizi bilmiyorlar” (Ö2).

“Ben arabama benzetirdim. Çünkü daha çok arabamda zaman geçirdiğim için ayrıca bana ait olduğu için” (Ö6)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özdeşleştirme kategorisi altında, aitlik, paylaşım, karar verme sürecine katılma, başka bir yerde çalışma alt kategorileri belirlenmiştir. Özdeşleştirme kategorisi altında yapılan analizler sonucunda özel üniversitenin eğitim fakültesinde çalışan üyelerin bir tanesi hariç tümü kendini fakülteye ait hissetmektedir. Devlet üniversitesinde de aynı şekilde, araştırma görevlisi statüsünde bulunan üyeler hariç, kendilerini buldukları fakültenin bir parçası olarak görmektedirler. Tüzün ve Çağlar'a (2008) göre; bireyin kendi benliği ile örgütün özelliklerini birbiri ile bağdaştırdığı durumlarda çalıştığı örgütle özdeşleşmesi gerçekleşir.

Paylaşım açısından bakıldığında ise, üyelerin çok az bir kısmı fakültede paylaşım olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu nedenle hem özel hem de devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde çalışan üyelerin büyük çoğunluğunun özellikle akademik paylaşım açısından kendilerini fakülteleri ile özdeşleştirmekte zorlandıkları söylenebilir.

Kararların alınması sürecinde devlet üniversitesinde çalışan, araştırma görevlisi statüsünde bulunan üyelerin dışındaki tüm üyeler karar alma sürecinde pay sahibi olduklarını belirtmişler, ancak araştırma görevlileri karar alma süreci dışında tutulduklarından dolayı bu durumun onları olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Özel üniversitenin eğitim fakültesinde çalışan üyelerin ise, yönetim görevleri bulunmayan üyelerinin karar alma sürecine katılmadıkları ve bundan sıkıntı duydukları söylenebilir. Bryman'a (2007) göre, özellikle akademisyenler için katılımcı karar verme önemli olup kendi işinin sorumluluğunu almada sınırlandırılmamış ve serbest bırakılmış olmak önemlidir.

Özellikle devlet üniversitesinde, araştırma görevlisi statüsü dışındaki üyelerin buldukları fakülte dışında herhangi bir yerde çalışmaya olumlu bakmadıkları, özel üniversitede çalışanların bir kısmının ise daha iyi şartlarda başka yerde çalışmaya sıcak baktıkları görülmüştür.

Özetle devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde çalışan üyelerin, araştırma görevlileri hariç, kendilerini çalıştıkları kurumla karar verme sürecine katılım, aitlik açısından özdeşleştirdikleri söylenebilir. Özel üniversitesinin eğitim fakültesinde çalışan üyelerin büyük çoğunluğunun ise aitlik ve paylaşım açısından özdeşleştirdikleri görülmektedir. Bireylerin çalıştığı örgüte kendini ait hissetmesi, diğer bireylerle daha açık ve daha fazla iletişime geçmesini sağlar (Tüzün ve Çağlar, 2008).

Amaç ve değer paylaşımı açısından her iki üniversitenin eğitim fakültesi üyelerinin büyük çoğunluğu kendi ve fakültenin misyonunu bağdaştırırken, özellikle özel üniversitenin fakülte üyelerinden bazıları öğrenci sayısını arttırmak yerine kaliteyi arttırmanın daha önemli olduğunu düşündüklerinden dolayı kendileri ile fakültenin misyonu arasında benzerlik bulunmadığını belirtmişlerdir. Oysa Tüzün ve Çağlar'a göre (2008, s.1023) "paylaşılmış anlayış örgüt üyelerinin örgütün kimliği ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmayı sağlayacak ve üye özdeşleşmesini güçlendirmeyi beraberinde getirecektir."

Özel üniversitedeki üyelerin tümü ortak değerlere sahip olduklarını, yine devlet üniversitesinde ise araştırma görevlileri hariç hemen hemen tüm üyeler çalıştıkları fakültede ortak değerleri olduğu görüşünü savunmuşlardır. Gizir'e (2014) göre; birey

çalıştığı örgütün değerlerini ve amaçlarını kendi kimliği ile bağdaştırabilirse, o zaman çalıştığı kurumla bütünleşmiş olur.

Tüm üyeler, devlet üniversitesi araştırma görevlileri hariç, okulun başarılı olmasını kendi başarıları olarak kabul etmektedir.

Özetle amaç ve değer paylaşımı açısından hem özel hem de devlet üniversitenin eğitim fakültesi üyelerinin çok büyük bir çoğunluğu ortak değer ve amaçlara sahip olduklarını ortaya koymaktadırlar.

İletişim kategorisi analiz edildiği zaman ise, özellikle devlet üniversitelerinde çalışan üyelerin kendi aralarında gruplaşmaların yaşandığı, özel üniversite çalışanları arasında ise bazı sorunlar olsa bile iletişimlerinin iyi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Burada önemli olan bir nokta şudur ki örgüt içerisinde etkin bir şekilde iletişim kurulması bireyin örgütü ile ilgili tartışmalara ve karar verilmesi gereken durumlara etkin olarak katılımını sağlar (Tüzün ve Çağlar, 2008).

Hem devlet hem de özel üniversite üyelerinin öğrencilerle ve yöneticilerle, aynı zamanda yöneticilerin öğrencilerle arasındaki iletişim iyi olarak değerlendirilmiş, özellikle özel üniversitelerde çalışan üyelerin bazıları öğrencilere gösterilen ilginin olması gerektiğinden fazla olduğunu ve bu durumun kendilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır.

İmaj kategorisinin analizi sonucu ise her iki üniversitenin üyelerinin hem olumsuz hem de eleştiriler karşısında, bu durumdan kendilerine pay çıkardıkları ortaya çıkmıştır. Her iki üniversitenin üyelerinin çoğunluğu çalıştıkları örgüte ait simge ve logoları kullandıkları zaman kendilerini oranın bir parçası olarak hissettiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, özel üniversitenin eğitim fakültesi üyeleri, çalıştıkları yerler ile ilgili yaptıkları benzetmelerde daha çok fakültenin sorunlarını yansıtan benzetmeler yaparken, devlet üniversitesi eğitim fakültesi çalışanları yaptıkları benzetmelerle verilen hizmetlerin nasıl işbirliği ile gerçekleştiğini ve üretildiğini tanımlayan benzetmeleri kullanmışlardır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; özel üniversitenin eğitim fakültesi üyelerinin örgüt kimlikleri ile ilgili özdeşleşmelerini daha fazla sağlayabilmeleri açısından, fakültenin fiziki şartlarının iyileştirilmesi, karar alma sürecinde tüm üyelere yer verilmesi ve danışılması, akademik paylaşımların artırılmasını sağlayacak kararlar alınması önerilebilir. Devlet üniversiteleri açısından ise, ortak değerlerin oluşturulması için harekete geçilmesi, üyelerin birbiri ile olan iletişiminin daha sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için de bazı uygulamaların yapılması, bireylerin örgüt kimliğine olumlu katkılar getirmesini sağlayabilir.

İleriki araştırmalar için her bir kategori altında belirlenen alt kategoriler daha detaylı olarak ayrı ayrı incelenebilir.

Sonuç olarak, daha öncede belirttiği gibi bir örgütün başarı sağlamasında örgütte çalışan akademisyenlerin çalışma davranışlarında örgüt kimliği önemli rol oynar.

Kaynakça

- Ashforth, E. S., Harrison, H. ve Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: an examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34 (3), 325-374.
- Ağlargoöz, O. (2011). *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik-Mimarlık Fakültesi örgütsel kimliklerinin fenomenografik durum çalışmalarıyla analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Albert, S. ve Whetten, D.A. (1985). Organizational identity. *Research in organizational behavior* (Ed: L.L. Cummings ve M.M. Staw). Greenwich, CT: JAI Press, 7(7), ss. 263-295.
- Altun, S. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, (2), ss:159-179.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in higher education*, 32 (6), 693-710. doi: 10. 1080/03075070701685114
- Cherim, S. (2002). Influencing organizational identification during major change: a communication based perspective. *Human Relations*, 55, 1117-1137.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Edwards, M. R. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. *International Journal of Management Reviews*, 7 (4), 207-230.
- Edwards, M. R ve Peccei R. (2007). Organizational identification: Development and testing of a conceptually grounded measure. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16 (1), 25-57.
- Elsbach, K. ve Kramer, R. (1996). Members response to organizational identity threats: encountering and countering the Business Week rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 442-476.
- Foot, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American Sociological Review*, 16,14-21.
- Hatch, M. ve Schultz, M. (2002). "The Dynamics Of Organizational Identity", *Human Relations*, 55 (8), 989-1005.
- Kärreman, D. ve Alvesson, M. (2001). Making newsmakers: conversational identity at work. *Organization Studies*, 22(1), 59-89.
- Kramer, G. E. ve Ashforth, B. E. (2004). Evidence toward an expanded model of organizational Identification. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 1-27.
- Larson, G. S. ve Pepper, G. L. (2003). Strategies for managing multiple organizational identifications. *Management Communication Quarterly*, 16 (4), 528-557.
- Meyer, J. P., Becker, T. E. ve van Dick, R. 2006. Social identities and commitments at work: Toward an integrative model. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 665-683.
- Miller, V. D., Allen, M., Casey, M. K. ve Johnson, J. R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, 13, 626-658.

- Okay, A. (2000). *Kurum Kimliği* (2. Baskı). Ankara: Media Cat.
- Ravasi, D. ve Van Rekom, J. (2003). "Key Issues In Organizational Identity And Identification Theory", *Corporate Reputation Review*, 6, (2), 118-132.
- Riketta, M. 2003. "Organizational Identification: A Meta-Analysis", *Journal Of Vocational Behavior*, 66, 358-384.
- Tajfel, H. ve Turner J. C. (1985). *The Social Identity Theory Of Intergroup Behavior*. Chicago: Nelson Hall.
- Taşdan, M. (2010). Örgütsel Kimlik. Hasan Basri M. ve Kürşad Y. (Eds.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (s. 243-260). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tüzün, İ. K. (2006). *Örgütsel güven, örgütsel kimlik ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi; uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tüzün, İ. K. ve Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 3, (9), 1011-1027.
- Whetten, D. A. (2006). Albert and Whetten revisited: Strengthening the concept of organizational identity. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 219-234.

HÜKÜMET SİSTEMLERİNİN TIKANMA NOKTALARI VE ALTERNATİF ÇÖZÜM YOLLARI

Yrd. Doç. Dr. Hasan Emir AKTAŞ*

Öz

Bugün dünyada mevcut demokratik ülkelerin uyguladığı üç hükümet sistemi bulunmaktadır: Başkanlık sistemi, parlamenter sistem ve yarı başkanlık sistemi. Bu sistemlerin şekillenmesinde özellikle yasama ve yürütmenin yapısı ve aralarındaki ilişkiler belirleyici olmaktadır. Hükümet sistemleri farklı enstrüman ve uygulamalarıyla birbirinden farklı üç alternatif oluşturmakla birlikte, bunun siyasi kültür ve geleneği, sosyal ve ekonomik yapısı birbirinden çok farklı olan ülkelerin ihtiyacına cevap vermesi mümkün değildir. O zaman yerleşik demokratik geleneğe sahip olan ülkelerin, kendi hükümet sistemleri içerisinde farklı problemlere çözüm olarak ürettiği uygulamaları, ön plana çıkararak, alt sistemler geliştirmek mümkündür. Bu şekilde ülkelerin kendine özgü şartlarına daha uygun seçeneklerin yer aldığı yeni varyasyonlar oluşmuş olacaktır. Bu çalışmada, dünyadaki çeşitli demokratik ülkelerin, uyguladıkları hükümet sisteminin tıkanma noktalarına çözüm olarak ürettiği farklı enstrüman ve düzenlemeler incelenmektedir. Hükümet sistemlerinin toplumların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik rasyonel tasarımlar olmasından hareketle denilebilir ki bu sistemlerin alt unsurlarının yeni ihtiyaç ve şartlara göre çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi, rasyonel bir toplum olmanın gereğidir. Diğer taraftan ülkelerin demokratik ruha ve insan hakları standartlarına riayet etmek şartıyla, uyguladıkları hükümet sistemini kendi sosyal yapılarına ve siyasi kültürlerine uygun şekilde yapılandırmaları, milli kimliklerine olan güven ve saygının da bir icabıdır. Çünkü her bir hükümet sistemine model teşkil eden ülkeler (ABD, İngiltere, Fransa vb.) bu sistemlere kendi tarihi şartlarını yansıtmışlardır.

Anahtar Kelimeler: hükümet sistemleri, başkanlık sistemi, parlamenter sistem, yarı başkanlık sistemi, alt sistemler, rasyonelleştirilmiş parlamentarizm.

Bottlenecks of The Government Systems And Alternative Handling Ways

Abstract

Today, there are three government systems applied by democratic countries in the world: presidential system, parliamentary system and semi-presidential system. In the formation of these systems, structure of legislative and executive bodies and relationships between those bodies are especially determining factors. Although government systems constitute three alternatives different from each other with their different instruments and practices, these limited alternatives cannot meet the needs of countries whose political culture and social and economic formation is different from each other. Then, it is possible to build up sub-systems considering the practices produced by countries with established democracies as handling ways for different problems within government systems. Thus, new sub-systems with options more suitable for the special conditions of each country will emerge.

This paper studies different instruments and arrangements produced by some democratic countries in the world as handling ways for some bottlenecks emerging within their government systems. Considering that government systems are rational designs in order to meet different needs of societies, it is possible to note that diversifying variations of the government systems in view of new conditions and needs is a natural result of being a rational community. Moreover, respect and confidence of countries to their national identity require their restructuring the government systems in accordance with their social structure and political culture on the condition that these modifications respect democratic essence and human rights standards. Because, the countries that exemplify these systems (US, UK, France etc.) left imprint of their own historical conditions on these systems.

Keywords: government systems, presidential system, parliamentary system, semi-presidential system, sub-systems, rationalized parliamentarism.

* Atatürk Üniversitesi

Giriş

Bilhassa demokratik ülkelerdeki yasama ve yürütme kuvvetlerinin yapısı ve birbiriyle ilişkileri dikkate alınarak, başlıca üç hükümet sistemi tespit edilmiş bulunmaktadır: Başkanlık Sistemi, Parlamenter Sistem ve Yarı Başkanlık Sistemi. Bu üç sistemden Yarı Başkanlık Sistemi aslında Başkanlık Sistemi ile Parlamenter Sistem arasında bir sentez durumundadır ve bu sebeple bu sisteme Yarı Parlamenter Sistem demek de mümkündür. Hükümet sistemlerinin yapısını belirleyen belli başlı faktörler şunlardır: Yürütme tek merkezli mi yoksa iki merkezli midir? Yürütme iki merkezli ise cumhurbaşkanının mı yoksa başbakanın mı pozisyonu daha güçlüdür? Parlamento ve hükümet için ayrı ayrı seçimler mi yapılmaktadır, yoksa tek seçimle önce parlamento oluşmakta daha sonra da parlamento içerisinde hükümet mi teşekkül etmektedir? Yürütme ve yasama organlarının birbirini feshetme ve görevden alma yetkileri var mıdır? Yoksa bu iki organ anayasada belirlenen görev sürelerini engelsiz şekilde tamamlayabilmekte midir? Yürütmenin, yani hükümetin veya cumhurbaşkanının kendi partisinden milletvekilleri kanalıyla yasama üzerinde bir kontrolü söz konusu mudur? Yoksa yasama organında görev alan milletvekilleri yasama sürecindeki karar ve tercihlerinde büyük ölçüde kendi iradeleriyle hareket edebilmekte midir? Yasamanın yürütme üzerinde, teorik de olsa kapsamlı ve sistemli bir denetimi söz konusu mudur? Yoksa yürütme kendi alanındaki faaliyetlerinde müstakil bir güç ve yetkiye sahip midir?

Bu kriterler dikkate alındığında hükümet sistemlerinin belli başlı özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Başkanlık Sistemi: Yürütme tek merkezlidir. Başkan tek merkezden oluşan yürütmenin başıdır. Parlamento ve hükümet için ayrı ayrı seçimler yapılmakta ve her iki organ birbirinden bağımsız şekilde teşekkül etmektedir. Başkanın yasama organını feshetme yetkisi bulunmadığı gibi, yasama organının da başkanın hükümetini düşürme veya kendisini görevden alma yetkisi bulunmamaktadır. Başkanlık sisteminde kuvvetler ayrımının daha belirgin olmasının sonucu olarak, başkanın kendi partisine mensup milletvekillerinin meclisteki çoğunluğu kanalıyla dahi olsa yasama organı üzerinde kontrol sağlaması zordur. Yine başkanlık sistemindeki keskin kuvvetler ayrımının bu sefer ters yöndeki bir tezahürü olarak, teorik olarak da olsa yasama organının yürütmeyi sistemli ve kapsamlı şekilde denetleyip kontrol etmesi söz konusu değildir.

Parlamenter Sistem: Parlamenter sistemin devletin ve milletin birliğini temsil eden sembolik bir cumhurbaşkanı ve icrai yetki bakımından çok daha güçlü bir başbakan/kabineden oluşan iki merkezli bir yapısı bulunmaktadır. Parlamento ve hükümet için tek seçim yapılmaktadır. Yapılan seçimlerle önce parlamento yapısı oluşmakta, daha sonra partilerin parlamentodaki milletvekili sayısına göre, genellikle milletvekillerinden meydana gelen hükümet teşekkül etmektedir.

Teorik olarak hükümet parlamentoya karşı sorumludur. Dolayısıyla meclis anayasada yer alan bazı enstrümanlarla hükümeti denetlemekte, yine bu siyasi denetimin bir tezahürü olarak güvensizlik oyuyla hükümeti düşürebilmektedir. Kuvvetler arasındaki dengenin bir sonucu olarak yürütme de belli şartlarda yasama organını feshedebilmekte ve yeni seçimlere götürebilmektedir. Dolayısıyla bu sistemde yasama organı güvensizlik oyuyla hükümetin belirlenen süreden önce yenilenmesini sağlayabildiği gibi, yürütmede feshetmek suretiyle yasama organının belirlenen yasama döneminin bitiminden önce yenilenmesini sağlayabilmektedir. Parlamenter sistemde kuvvetler arasında yumuşak bir ayırım vardır ve hükümet mecliste çoğunluğu elinde tuttuğu için yasama faaliyetini özellikle parti disiplini aracılığıyla yönlendirebilmekte ve kontrol edebilmektedir. Diğer taraftan, anayasal çerçeve bakımından yürütme yasamaya karşı sorumlu olduğundan, pek sık olmasa da yasama organı yürütme üzerindeki bu denetim yetkisini bazı enstrümanlarla kullanabilmektedir.

Yarı başkanlık sistemi: Bu sistemde yürütmenin yapısı parlamenter sistemde olduğu gibi iki merkezden oluşmaktadır. Fakat parlamenter sistemin aksine devletin başı konumundaki cumhurbaşkanının sembolik konum ve yetkilerin ötesinde, sistemde ağırlığı olan kapsamlı icrai yetkileri bulunmaktadır. Cumhurbaşkanının bu güçlü konumu, doğrudan seçimlerle seçilmesinden kaynaklanan meşruiyete dayanmaktadır. Cumhurbaşkanı eğer kabineyle ve parlamento çoğunluğuyla aynı partiye mensupsa, gerek yasama faaliyeti ve gerekse iç ve dış siyaset üzerinde geniş bir kontrole sahip olmakta, eğer farklı ve muhalif partilere veya bloklara mensupsa, başbakanla gireceği uzlaşmaya da bağlı olarak genellikle anayasal yetkileriyle yetinmektedir.

Kuşkusuz ki bu üç hükümet sistemi birçok bakımdan birbirinin alternatifi durumundadır ve birinde eksik veya problemlili görülen bir noktanın alternatif çözüm yolu diğerinde bulunabilir. Bu itibarla siyasi çıkmazlarla karşılaşan bazı demokratik ülkelerde zaman zaman hükümet sistemini değiştirme hususunda tartışmalar, siyasi gündemde yer bulabilmektedir. Fakat kuşkusuz ki hükümet sistemini tümünden değiştirmenin, bunun için gerekli mutabakatı sağlayabilmek, yeni sistemi yerleştirebilmek gibi birçok problemlili noktası olduğu gibi, her bir hükümet sisteminin artlarına karşılık bazı eksileri de söz konusu olmaktadır.

Bu sebeple, her bir hükümet sisteminin içerisinde, farklı uygulamaları içeren değişik versiyonların (alt-sistemlerin) bulunması siyasi toplumların önüne çok daha çeşitli alternatifler koyarak, radikal değişikliklere gitmeden tıkanma noktalarını aşma imkânı sağlayacaktır. Bu noktada zaten, müstakil siyasi kimliği ve yerleşmiş siyasi geleneği olan güçlü yönetimlerin uyguladıkları hükümet sistemini kendi sosyal yapısına, kültürel dokusuna ve tarihi geleneğine adapte etmek için gerekli değişiklikleri yapmaktan kaçınmadıklarını görebilmekteyiz. Bu çalışmada dünyadaki yerleşik demokratik geleneği olan çeşitli ülkelerin, uyguladıkları hükümet sistemi içerisinde denedikleri farklı uygulamalar, alternatif çözüm yolları olarak sunulmaya çalışılacaktır.

I. HÜKÜMET SİSTEMLERİNİN TIKANMA NOKTALARI VE ALTERNATİF ÇÖZÜM YOLLARI

1. Başkanlık Sisteminde Tıkanma Noktaları ve Alternatif Çözüm Yolları

1.1. Yürütmenin Gerekli Yasaları Çıkarmakta Zorlanması

Başkanlık sistemiyle yönetilen ülkelerde yasama ve yürütme arasında kuvvetler ayrımı keskindir. Bu sebeple, başkanın veya bakanların istediği yasaları çıkarabilmesi için milletvekillerini ikna etmesi gerekir. Bu durum daha çok hükümet ile meclis çoğunluğunun farklı partilerden olması durumunda söz konusu olmaktadır. ABD’de, çok sık olmasa da bazen hükümet kendi partisinin milletvekillerini bile belli bir yönde oy kullanmaları için ikna etmek durumunda kalmaktadır.

Fakat bu durum daha çok bu ülkedeki siyasi parti kültür ve geleneği ile ilgili bir meseledir. Kitle partisi görünümündeki partilerin yer aldığı ABD sisteminde, gerek milletvekillerinin adaylık ve seçim sürecinde ve gerekse seçilen milletvekillerinin yasama faaliyeti döneminde, parti merkezinin milletvekilleri üzerindeki kontrolü zayıf kalmaktadır. Milletvekillerinin adaylıkları yerel seçim komiteleri tarafından belirlenmekte, seçim kampanyalarını ise adaylar büyük ölçüde kendi imkânlarıyla ve kurdukları bağlantılarla yürütmek durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla hükümet partisine mensup milletvekillerinin parti başkanı konumundaki başkana sadakat ve bağlılıkları tamamen daha çok iradelerine bağlı bir durumdur (Roskin, 2013: 229).

Fakat başkanlık sistemiyle yönetilen ülkelerde, yürütmenin yasamayı yönlendirmekte zorlanması noktasında daha yaygın olan durum, başkan ile meclis çoğunluğunun farklı partilerden olmasıdır. Dolayısıyla problem şu olmaktadır:

1.1.1. Problem

Başkanlık Sisteminde hükümet ile parlamento çoğunluğu farklı/muhafif partilerden olursa, hükümet, mecliste gerekli yasaları çıkarmakta zorlanabilir ve meclis, aşırı güçlenerek siyasi dengeyi bozabilir.

1.1.2. Alternatif Çözüm Yolları:

1.1.2.1. ABD sisteminde ve bu sistemi model olarak oluşturulan diğer başkanlık sistemlerinin çoğunda, başkana yasama işlemleri üzerinde “veto” hakkı tanımıştır. Bu yetki yasama organının yasama faaliyeti üzerindeki münhasır yetkisini dengeleyebilecek bir unsurdur. Dolayısıyla yasama, yürütmenin talep ettiği yasaları çıkarıp çıkarmama noktasındaki tavrını belirlerken, başkanın elindeki bu etkili enstrümanı dikkate almak durumunda kalmaktadır. Yine başkanlık sistemiyle yönetilen hemen bütün ülkelerde meclisten çıkan kanunlar başkan tarafından imzalanarak yürürlüğe konmaktadır ki bu da veto edebilme veya yeniden incelenmek üzere geri gönderebilme yetkisiyle bağlantılı olarak, başkana çıkan kanunlar üzerinde bir denetim imkânı sağlamaktadır.

1.1.2.2. Bazı ülkelerde başkanlara belli şartlarla kayıtlı veya daha geniş bir çerçevede düzenleyici işlemler yapma yetkisi verilmektedir. Bazen bu düzenleyici yetkiler kanun hükmünde kararname yapma yetkisine kadar gitmektedir ki bu şekilde söz konusu yetkiler, başkanın yasama organından çıkarmakta zorlandığı bazı acil düzenlemeleri kararname veya tüzük adı altında çıkararak tıkanmayı aşmasına imkân vermektedir. Mesela Brezilya Başkanı konu kararnameleri ve geçici tedbirler yayımlayabilmektedir (Kürüm ve Özkurt, 2015: 575). Bu tür düzenleyici işlemlerin yetki çerçevesi belirlenirken elbette bir taraftan kuvvetler arasındaki dengenin bozulmasına dikkat edilmeli, diğer taraftan, sistemin krize ve istikrarsızlığa yol açabilecek bir tıkanmayı aşabilme kabiliyetinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.

1.1.2.3. Bazı ülkelerde uygulanan “halkın vetosu” kavramı da yasama organının yürütme karşısında fazla güçlenmesi ihtimaline karşılık, yasamanın gücünü dengeleyebilecek başka bir enstrüman olabilir. Halkın vetosu, halkın meclisten çıkan bir kanunun yürürlüğe girip girmemesi konusundaki referandum isteğini ifade etmektedir. Bu formülde, yasama organında kabul edilmiş olan bir yasa, resmen yürürlüğe girmesine kadarki süre içerisinde belli sayıda seçmen tarafından verilen dilekçe ile referanduma tabi tutulmaktadır. Referandum sonucunda ilgili kanun kabul edilirse, resmen yürürlüğe girmekte, reddedilirse yasama sürecinden kaldırılmaktadır. ABD’nin bazı eyaletlerinde seçmenlerin %5 veya %10’u, kanunun ilgili eyalet meclisinde kabulünden başlayarak doksan gün içerisinde halkoylaması isteyebilmektedir. Bu formül sadece başkanlık sistemi ile yönetilen ülkelerde değil, İtalya, İsviçre gibi farklı sistemlerle yönetilen ülkelerde de demokratik bir araç olarak kullanılmaktadır (Teziç, 2012: 289).

1.2. Başkanın Otoriterleşme Eğilimine Girmesi ve Milli Meclisin Yürütmenin Teşekkül ve İşleyişinde Etkisiz Kalması

Türkiye’deki başkanlık sistemi tartışmalarında da görüldüğü gibi, bazı yorumcular bu sistemde yürütmenin tek merkezli olmasının, başkanın otoriterleşmesine ve keyfi yönetimine yol açacağı endişesini taşımaktadır. Belirtmek gerekir ki başkanlık sisteminde başkanın gücü yürütmenin tamamına yayılıyorsa, parlamenter sistemde de başbakanın etkisi yürütmenin yarısı ile fiili olarak yasamanın yarısı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çünkü kuvvetler arasındaki yumuşak geçiş sebebiyle başbakan çoğunluğunu elinde tuttuğu parlamentoyu rahatlıkla kontrolü altında tutabilmektedir. Hatta başbakanın gerek seçim dönemindeki ve gerekse hükümet sürecindeki bu güçlü konumunu ifade etmek için siyaset bilimi literatürüne ‘başkanlaşma’ kavramı getirilmiştir. (Poguntke ve Webb, 2007: 5). Dolayısıyla aslında yürütme erkinin başındaki insanların ototerleşme eğilimini, hükümet sisteminden daha çok, ülkedeki siyasi kültüre ve demokratik kurumların gelişme ve pekişme seviyesine bağlı bir durum olarak görmek gerekir.

1.2.1. Problem

Başkan yürütme üzerindeki münhasır kontrolünü ve yasama organına karşı sorumlu olmama durumunu kullanarak otoriterleşebilir ve keyfi bir yönetim politikasına girişebilir.

1.2.2. Alternatif Çözüm Yolları:

1.2.2.1. Birçok ülkede başkanın görev süresi sınırlandırılmıştır. Mesela ABD’de başkanın görev süresi 4+4 ile sınırlıdır. Başkan birinci dört yılın sonunda ekonomik, uluslararası, idari vb. alanlardaki performansının yanında, demokratik tavır ve politikası için de seçmen karşısına çıkmak durumundadır. Projelerini devam ettirmesi için kendisine verilen ikinci dönem görev imkânını, ancak halkın önceki döneme ait demokratik performansı tasvip etmesi şartı ile kullanabilir. İki dönem sonunda ise her halde görev süresi bir daha seçilememek üzere sona ermektedir.

Hatta başkanlık sistemiyle yönetilen ülkelerden biri olan ve son otuz yılda demokratik kurumsallaşmada önemli mesafeler kateden Güney Kore’de başkan beş yıllık tek dönem için seçilebilmektedir (Park, 2006: 748).

Buna karşılık parlamenter sistemde, birçok bakımdan etkisini artırarak ve konumunu güçlendirerek “başkanlaşan” ve seçimlerde halk tarafından denetlenme dışında fiili olarak hiçbir kontrol mekanizmasına tabi bulunmayan başbakanların, çoğu zaman herhangi bir dönem sınırlaması bulunmamaktadır (Roskin vd., 2013, 291). İtalyan’ın eski başbakanlarından Silvio Berlusconi, Türkiye’nin eski başbakanlarından Süleyman Demirel, Almanya’nın eski başbakanlarından Helmut Kohl gibi başbakanlar defalarca iktidara geçerek siyasi yapıyı kontrol etmişlerdir. Bu başbakanlardan mesela Demirel’in iktidarını, demokratik bir denge unsuru değil, ancak, askeri vesayet ve bölünmüş siyasi yapı gibi, demokratik yapının dışındaki bazı faktörler frenlemiş ve zayıflatmıştır.

1.2.2.2. Federatif Yapılanma: Başkanlık sistemlerinde başkanın gücünü dengeleyebilecek en önemli unsurlardan biri, önemli siyasi yetkiler üstlenmiş bulunan bölgesel yapılar (eyaletler) olabilir. Başkanlık sistemiyle yönetilen ABD, Arjantin, Brezilya gibi ülkelerde siyasi yetkinin belli bir kısmının bölgesel birimlere dağıtılmış olması, merkezi yürütmenin gücünün yatay biçimde parlamento tarafından frenlenmesinin dışında, dikey olarak da bölgesel yönetimler tarafından dengelenmesi anlamına gelmektedir. Fakat belirtmek gerekir ki mevcut örnekler baktığımız zaman federatif yapıların oluşumunda merkezi otoriteyi dengeleme amacı, çok belirleyici bir amaç olarak görünmemektedir. Yine de şunu söylemek mümkündür ki bölgesel yapıların önemli siyasi yetkilere sahip olduğu ülkelerde, başkanın otoriterleşme eğilimini frenleyebilecek önemli bir karşı denge unsuru mevcut demektir.

1.2.2.3. Kabine Başkanı (Chief of Cabinet): Arjantin Anayasasında 1994’te yapılan bir değişiklik, başkana bağlı, ama siyasi olarak Kongreye karşı sorumlu olan ve güvensizlik oyuyla görevden alınabilen bir Kabinet Başkanı pozisyonu ihdas

edilmiştir. Kabine başkanı ülkenin genel idaresini üstlenmekte, devlet memurlarını atamakta, başkanın yokluğunda kabine toplantılarını düzenleyip koordine etmekte ve toplantılara başkanlık etmektedir; bunun dışında kanun tasarılarını Kongreye iletmekte ve Kongrenin bilgi taleplerini cevaplandırmaktadır. Kabine başkanı ayda en az bir defa Kongrenin karşısına çıkarak hükümet karar ve icraatları hakkında bilgilendirme yapmaktadır (Korzeniewicz ve Vacs, 2006: 37).

Başkanlık sistemi için bir yenilik anlamına gelen bu yapı, sistemin işleyişinde farklı bir rol üstlenmiştir: Bu yapının Fransız sistemindeki başbakanından en önemli farkı, milletvekili olmaması ve meclisteki çoğunluğun desteğini elinde tutan bir parti lideri olmamasıdır. Başkanlık sistemindeki diğer bakanlar gibi tamamen başkan tarafından atanmakta, ama güvensizlik oyu vasıtasıyla meclis tarafından denetlenmekte ve siyaseten meclise karşı sorumlu olmaktadır. Dolayısıyla Fransız sistemindeki başbakan gibi bağımsız bir siyasi lider değildir. Başkanın kurduğu ve yönettiği kabine teşkilatının düzenleyici bir ajanı olarak, yürütmenin belli ölçülerde ve başkanın bağımsızlığını zayıflatmadan, yasamanın denetimine açık olmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan başkanın ve hükümetin meclisle olan ilişkilerini bir bütünlük içerisinde yürütmekte ve iki organ arasındaki kopukluğu gidermektedir.

Geleneksel doğu monarşilerindeki sadrazam makamına oldukça benzeyen bu uygulama, hem başkanlık sisteminde yasama ile yargı arasındaki keskin ayrımı, kopukluğu ve gerilimi yumuşatabilir, hem de yarı başkanlık sisteminde “kohabitasyon” durumunun getirebileceği gerilimleri ortadan kaldırabilir. Çünkü burada kabine başkanının arkasında meclis çoğunluğunun bulunması söz konusu değildir. Ayrıca göreve getirilme ve görevden alınma yönüyle başkana bağlı bir bakan konumundadır. Diğer bir avantajı da bakanlıklar arasındaki koordinasyonu sağlamak ve hükümetin ikinci derecede işlerini planlayıp yürütmek suretiyle başkanın yükünü hafifletmesidir.

1.2.2.4. Ombudsmanlık: Türkiye’de 2012 tarihli bir kanunla Kamu Denetçiliği Kurumu adı altında yürürlüğe giren bu uygulamayı şu şekilde tanımlamak mümkündür:

“Kamu Denetçisi, şikayet üzerine veya re’sen harekete geçerek, idarenin eylemleri, işlemleri ve davranışları üzerinde hukuka aykırılık ve yerrindelik denetimi yapmaya ve hukuka aykırı bulduğu veya yerinde bulunmadığı işlemlerin, geri alınması, kaldırılması veya bu işlemlerden veya eylemlerden doğan zararın giderilmesi ve yurttaşlara yönelik uygunsuz davranışların düzeltilmesi için idare nezdinde girişimlerde bulunmaya ve hukuken bağlayıcı nitelikte olmayan kararlar almaya yetkili olan bağımsız bir devlet organıdır (Erhürman, 2000: 160).

İlk kez İsveç’te uygulanmaya başlayan ve Osmanlı’daki şeyhülislamlık kurumundan mülhem olduğu söylenen ombudsmanlık, “aralarında Fransa, İngiltere, İtalya, İspanya, İsrail, Hindistan, Nijerya ve Portekiz’in de bulunduğu 40’ın üstündeki ülkede ulus, bölge, şehir ve belediye bazında uygulanmaktadır” (Kalabalık, 2013: 350-351).

Ombudsmanlık kurumunun Peru, Nijerya gibi başkanlık sistemine model oluşturmak bakımından ikinci derecede önemli olan ülkelerde de uygulanmakla birlikte, çoğunlukla Avrupa'nın parlamenter sistemle yönetilen ülkelerinde uygulandığı gözlemlenmektedir. Aslında bu kurumun, yürütmenin tek merkezde toplandığı ve parlamentoya karşı sorumlu olmadığı başkanlık sistemlerinde, özellikle de federal yetki dağılımının bulunmadığı ve sivil toplumun yeterince gelişmediği durumlarda, yürütmenin işlemlerinin denetlenmesi açısından oldukça faydalı olacağı söylenebilir.

1.3. Başkanın Büyük Siyasi ve Hukuki Hatalar Yapması Durumunda Sistemin Kendini Yenileyememesi

Gelişmiş demokratik bir sistem dinamik bir yapıyı içermektedir. Bu sebeple özgür medyanın, sivil toplum kuruluşlarının ve serbest kamuoyunun işlediği bir toplumda bir başkanın peş peşe ve kasıtlı siyasi ve hukuki yanlışlar yaparak ülkesini telafisi olmayan zararlara uğratması pek mümkün görünmemektedir. Böyle durumda demokratik aktörler hükümet üzerinde ağır bir baskı oluşturarak onu etkisiz hale getirecektir.

Nitekim mesela İngiltere'de kral/kraliçe, bütün sivil ve askeri bürokratları atama ve görevden alma, bütün yasalar üzerinde mutlak bir veto uygulama, dış politika ve savunma politikası geliştirme ve bunları hayata geçirme, meclisi feshetme ve yeni seçimlere karar verme gibi oldukça kapsamlı yetkilere sahip olmasına rağmen, demokratik toplum yapısının dinamik unsurlarının denetim ve yönlendirmesiyle, sembolik çerçevenin bir adım dahi dışına çıkmamaktadır (Andrews, 2006: 1411). Hâlbuki monarkın görev süresiyle ilgili hiçbir bir sınırlama, tabii olduğu hiçbir siyasi sorumluluk ve bağlı kalması gereken hiçbir yazılı anayasal çerçeve de bulunmamaktadır.

1.3.1. Problem

Başkanın yasamanın denetimine tabii olmaması sebebiyle, siyaseten ve hukuki olarak büyük hatalar yapması durumunda, sistemin kendini yenilemesi mümkün olmayabilir.

1.3.2. Alternatif Çözüm Yolları:

1.3.2.1. Meclis Soruşturması (Impeachment): Başta ABD olmak üzere birçok ülke anayasasında başkan, bakanlar, milletvekilleri, yüksek mahkeme başkanı gibi üst düzey görevlilerin meclis tarafından suçlanması, yargılanması ve eğer suçlu bulunursa görevden uzaklaştırılması öngörülmektedir. İlk kez ABD Anayasası ile getirilen bu uygulamada mesela bir başkanın anayasayı ve yasaları çiğneyerek vatana ihanet, rüşvet gibi ağır suçlardan birini işlediği düşünülüyorsa, temsilciler meclisinde yapılan bir oylamayla başkan suçlanmakta (impeachment), daha sonra Senato yargı makamı rolüyle suçlanan başkanı üçte ikilik bir oyla mahkum ederse, başkanın görevi sona erdirilmiş olmaktadır (Yon, 2011: 768).

Türkiye'nin 1982 Anayasasındaki meclis soruşturmasında, soruşturma konusu olan bakan veya başbakanın görevleriyle ilgili cezai sorumluluklarının araştırılması amacıyla meclis genel kurulunun üye tam sayısının salt çoğunluğunun kararıyla Yüce Divana sevk edilmesi öngörülmektedir. Yüce Divana sevk edilen başbakanın hükümeti, bakanın da görevi düşmektedir (Özbudun, 1995: 274). ABD sistemindeki meclis soruşturmasının (impeachment), Türkiye'deki uygulamayla kıyaslandığında, daha zor şartlara dayandırıldığı ve aynı zamanda daha derin yansımaları olacağı söylenebilir.

Soruşturmaya konu olan yürütme yetkilisinin meclisçe mahkum edilebilmesi için Türkiye'deki tek kanatlı meclisin üye tam sayısının salt çoğunluğu yeterliyken, ABD'de Temsilciler Meclisinin, hazır üyelerin basit çoğunluğuyla ilgili şahsı suçlamasından sonra, Senato, hazır üyelerinin üçte ikilik çoğunluğuyla mahkumiyet kararı vermektedir. ABD'deki uygulamada Senato'nun soruşturma süreci adli bir boyut da taşımaktadır. Çünkü bu sürece Yüksek Mahkeme Başkanı başkanlık etmekte ve Senato soruşturulan başkanı sadece görevden almakla yetinebileceği gibi, kamu görevlerinden mahrum etme gibi cezai yaptırımlar da uygulayabilmektedir. Halbuki Türkiye'deki sistemde işlemin cezai ve hukuki boyutu Yüce Divana bırakılmakta, meclisin kararı sadece hükümeti düşürme, görevden alma gibi siyasi bir sonuç doğurmuş olmaktadır. Diğer taraftan başkanlık sisteminde kuvvetler kendi alanlarında bağımsızdır ve başkan parlamentoya karşı sorumlu değildir. Dolayısıyla başkanın sorumlu olmadığı bir organ tarafından görevden alınma durumuna düşmesi, daha ciddi yansımalar ifade etmektedir.

1.3.2.2. Anayasa ve Anayasa Mahkemesi: Ülkede rasyonel ve demokratik bir hukuk sistemi tesis edebilen bir anayasanın bulunması ve bu anayasanın siyasi sistemde aktif bir rol icra edebilmesi, başkanın keyfi otoritesini kontrol altında tutabilir. Çünkü anayasaların en birincil amaçlarından biri, belki birincisi 'sınırlı devleti' gerçekleştirmektir. Modern anayasacılık, başlangıçtan itibaren sınırlı devlet düşüncesiyle paralel şekilde seyretmiştir. "Anayasacılığın asli özelliği, keyfi yönetimin tersine, hukuki ve kuramsal mekanizmalar yoluyla sınırlanmış bir yönetim tesis etmektir. Buna bağlı olarak, anayasa yapmanın amacı, devleti sınırlamak ve yönetenlerin hukuka ve kurallara uymasını temin etmektir" (Erdoğan, 2012: 18).

Anayasacılık anlayışıyla bağlantılı olarak, demokratik ruha bağlı bir anayasa mahkemesinin siyasi sistemde etkili bir işlev icra etmesi, başkanın ve hükümetin anayasanın demokratik ruhuna aykırı kararlarını frenleyerek, otoriterleşme teşebbüslerini engelleyebilir.

2. Parlamenter Sistemde Tıkanma Noktaları ve Alternatif Çözüm Yolları

2.1. Yürütmeyi Oluşturan İki Merkez Arasında Anlaşmazlık ve Çatışma Olması

Klasik parlamenter sistemde yürütme yetkisi, halk tarafından seçilmiş, meclis çoğunluğunu elinde tutan, meclise ve halka karşı sorumlu ve hükümetin icrai yetkisini üstlenmiş bulunan bir başbakan/kabine ile genellikle doğrudan seçimlerle seçilmiş olmayan ve meclise ve halka karşı sorumluluğu bulunmayan temsili/sembolik yetkilere sahip bir monark veya cumhurbaşkanı arasında paylaşılmaktadır. Dolayısıyla bu sistemde devlet başkanının konumu esasen devletin ve milletin birliğini temsil etmek, devlet kurumları arasında koordinasyon sağlamak gibi daha çok sembolik anlamı olan bir çerçeveye dayanmaktadır. Nitekim klasik parlamenter sistemin en önemli modelini oluşturan İngiltere’de devlet başkanı konumundaki kralın/kraliçenin kağıt üzerinde çok geniş yetkileri olmasına rağmen, uygulamada bu yetkiler yok gibidir. Bu sebeptendir ki monarşiyi sürdüren demokratik ülkelerin tamamı parlamenter sistemi uygulamaktadır. Çünkü halk iradesine dayanmayan ve halka karşı siyasi sorumluluğu olmayan bir makamın sembolik bir çerçevede kalması modern demokrasinin bir icabı olarak değerlendirilmektedir.

Dolayısıyla klasik parlamenter sistemde yürütmeyi oluşturan iki merkez (devlet başkanı ve başbakan/kabine) arasındaki anlaşmazlık ve çatışma, arızı bir durumdur ve devlet başkanının sembolik konumunun dışına çıkmasından veya çıkarılmasından kaynaklanmaktadır. Demokratik sistemde sorumluluk yoksa yetki de yoktur ve olmamalıdır. Türkiye’de 1990’lı yıllarda Cumhurbaşkanı Turgut Özal ile Demirel hükümeti arasında şahsi uyuşmazlıktan, 2000’li yıllarda Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer ile Erdoğan hükümeti arasında daha çok ideolojik farklılıktan dolayı ortaya çıkan anlaşmazlıklar, 1982 Anayasasının Cumhurbaşkanının konumunu sembolik olmaktan çıkarmasından kaynaklanmıştır. 2001 yılında aynı siyasi yelpazeye mensup ve aralarında şahsi bir rekabet beklenmeyen Cumhurbaşkanı Sezer ile Başbakan Bülent Ecevit arasında yaşanan MGK tartışmaları ve bunun ülkenin siyasi ve ekonomik istikrarı için sarsıcı etkilere yol açması, meselenin, klasik parlamenter sistemin çerçevesinin bozulmasından kaynaklandığı gerçeğine, daha çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır.

2.1.1. Problem

Parlamenter sistemde yürütmenin iki merkezi arasında şahsi rekabetten veya ideolojik zıtlaşmadan doğabilecek anlaşmazlık ve sürtüşmeler siyasi ve ekonomik istikrara zarar verebilir.

2.1.2. Alternatif Çözüm Yolları:

2.1.2.1. Parlamenter sistem, hem siyasi sorumluluğun ve hem de esaslı icra yetkisinin başbakanda bulunmasını gerektirmektedir. Türkiye’nin 1982 Anayasasının siyasi partilerden ve meclisten kaynaklanan istikrarsızlığı telafi etmek için yürütmenin cumhurbaşkanı kanadını güçlendirmesi, parlamenter sistemin tabiatına aykırı bir du-

rumdur. Parlamenter sistemin omurgası başbakan ve kabinedir. Dolayısıyla herhangi bir ülkede hangi sebeple olursa olsun, başbakana ve kabineye güvenilmiyorsa ve onun yetersizliğini telafi etmek için doğrudan seçilmemiş bir devlet başkanı veya seçime dayanmayan bazı kurumlar ön plana çıkarılıyorsa, sistemde ciddi bir arıza ortaya çıkmış demektir. Mesela halka güvenmeyen bir demokrasi ne kadar anormalse, başbakana ve seçilmiş hükümete güvenmeyen bir parlamenter sistem de o kadar arızalıdır.

Dolayısıyla parlamenter sistemde yürütme erkini paylaşan iki merkez arasındaki anlaşmazlık ve gerilimleri çözenin en birincil ve zorunlu yolu, icrai yetkilerini tamamen başbakana bırakmak ve devlet başkanını sembolik bir konuma indirgemektir. Cumhurbaşkanının bu sistemdeki rolü daha çok kriz durumlarında ve sistemin geçiş dönemlerinde kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı ve koordinasyon sağlayıcı bir rolden ibarettir. Devletin ve milletin birliğini temsil etme rolü ise aslında daha çok, farklı kimlikler ve gruplar arasında birlik sağlamakta zorlanan ülkeler için geçerli olan bir algı ve imaj meselesidir ve bu imajın tesirli olabilmesi için de devlet başkanının siyasi etkisi ve yansımaları olan bütün olaylardan uzak durması gerekmektedir.

2.2. Uyumsuz Koalisyonların Siyasi İstikrarı Bozması

Koalisyonlar parlamenter sistemin en zayıf noktalarından biridir. Mecliste çoğunluğun tek parti tarafından sağlanamaması sebebiyle, birden çok partinin ortak hükümet kurması anlamına gelen bu yapılar, gerek hükümetin kurulma sürecinde ve gerekse hükümetin icrası esnasında birçok problem, gerilim ve anlaşmazlık doğurma potansiyeli taşımaktadır. Seçim esnasında seçmenler hangi hükümet kompozisyonuna oy verdiğini bilememektedir. Nasıl bir hükümet programı ile karşılaşacakları belli değildir. Çünkü bu hususlar seçimden sonraki koalisyon görüşmeleri sonucunda belirlenecektir. Birçok ülkede koalisyon dönemlerinde hükümetlerin sık sık değişmesi, kapsamlı ve uzun vadeli plan ve projelerin uygulanmasını, yatırımcı ve vatandaşların önlerini görebilmesini imkânsız hale getirmektedir. Koalisyon tarafları arasında her an çıkabilecek tartışma ve sürtüşmeler ülkedeki sosyal, siyasi ve ekonomik istikrara zarar verebilmektedir. Başbakanlar hükümet dengesini koruma adına riskli ama gerekli siyasi adımları atmaktan kaçınmaktadır. Koalisyona taraf olan partiler her meseleyi kendi siyasi çıkar ve avantajlarına kullanmak istediklerinden, ülkenin ve milletin ortak yararına yönelik karar ve icraatlar ikinci planda kalmaktadır. Son olarak, uzlaşma kültürü olmayan ülkelerde koalisyonlardan kaynaklanan çekişmeler, sosyal tabandaki ayrılıkları daha da derinleştirebilmektedir.

2.2.1. Problem

Çok sayıda siyasi tarafın yer aldığı koalisyon yapıları, özellikle siyasi uzlaşma kültürü gelişmemiş olan ülkelerde, gerek hükümetin kurulma sürecinde ve gerekse hükümet etme döneminde birçok anlaşmazlık ve sürtüşmelere yol açarak, ülkenin sosyal, siyasi ve ekonomik istikrarına zarar verebilmektedir.

2.2.2. Alternatif Çözüm Yolları:

2.2.2.1. İtalyan Başbakanı Matteo Renzi 5 Mayıs 2015'te tartışmalı bir seçim yasasını Temsilciler Meclisinden geçirmeyi başardı. İkinci Dünya Savaşından bu yana çoğu koalisyon hükümeti olmak üzere 63 hükümetin görev yaptığı İtalya'da, hükümet istikrarsızlıklarının ekonomik ve siyasi yapıyı zayıflattığı kabul edilmektedir. Yeni seçim yasasına göre liste usulü nisbi temsil seçim sistemiyle yapılacak seçimlerde %40'lık bir oy oranına ulaşan parti, mecliste sandalyelerin %55'ini elde ederek tek başına hükümet kuracaktır. Eğer hiçbir parti %40'lık oy eşliğine ulaşamazsa, en çok oyu alan iki parti arasında ikinci tur seçim yapılacaktır ve bu şekilde tek parti hükümeti temin edilmiş olacaktır (The Wall Street Journal, 4 Mayıs 2015).

Avrupa'nın birçok ülkesinde başbakanların konumu güçlenirken, İtalya'da parlamentonun zayıflığına paralel olarak hükümetin konumu da zayıflamaktadır. Hükümetler koalisyon siyasetinin değişken yapısına dayandığından, başbakanlar dikkat ve mesaisini her şeyden önce hükümetin siyasi zeminini bir arada tutmaya hasretmektedir. İtalya'da İkinci Dünya Savaşından bu yana altmış üç hükümet değişmiştir. Yeni hükümetlerin kurulma süresi yaklaşık altı hafta sürmekte ve önceki hükümetin nezaret ettiği bu altı hafta zarfında ciddi hiçbir icraat yapılmamaktadır. Hükümet kurma sürecinden marjinal partiler devre dışı bırakılıp merkezdeki partiler bu sürece dahili edildiğinden, bu partiler de aslında aynı seçmen kesimine hitap ettiğinden, koalisyonda yer alan partiler arasında ciddi bir rekabet ve bu rekabete bağlı hassas bir hareketsizlik durumu söz konusu olmaktadır. Bu ateşkes de özellikle küçük partilerin her an, siyasi gelişmeleri kendi avantajlarına kullanma girişimlerine bağlı olarak bozulma riski taşımaktadır (Spotts ve Wieser, 2008; 115-116).

Dünya gündeminde de dikkat çeken bu yasanın farklı yönü, belli oranda oy alan bir partiye meclis çoğunluğunu garanti etmesidir. Kuşkusuz tek kişilik çoğunluk seçim sistemi, ülke sathındaki oy oranı bakımından çoğunluğu sağlayamayan partilere, meclis kompozisyonu bakımından çoğunluk temin edebilmektedir. Fakat normal şartlarda, nisbi temsil sistemiyle bunu sağlamak mümkün değildir. Bu uygulama bağlamında şunu belirtmek gerekir ki demokratik ve siyasi anlamda ciddi istikrarsızlığa ve ülkenin gerilemesine yol açan bir sistemin, sırf daha demokratik olduğu için, devamında ısrar etmenin rasyonel bir tavır olup olmadığı tartışmaya açık bir konudur.

2.3. Parlamentonun Dağınık Olması veya Yürütme Üzerindeki Denetimini Siyasi İstikrarı Bozucu Şekilde Kullanması

Parlamente sistem ile yönetilen ülkelerde bazı dönemlerde, aralarında uzlaşma bulunmayan çok sayıda parti parlamentoda yer alabilmektedir. Partilerden birinin meclis çoğunluğunu sağlayamadığı böyle bir durumda, yasama organının yürütme karşısında güçlü olması, yasama faaliyetini yürütme, ortak kararlar alma ve istikrarlı hükümetler kurma noktasında ciddi sıkıntılara, telafisi zor krizlere yol açabilmektedir. Böyle bir yapıda ülkedeki siyasi kutuplaşma fazlaysa ve siyasi uzlaşma kültürü

zayıf, tarafların bütün adımları, rakip durumdaki diğer tarafları engelleme ve zayıflatma stratejisine yönelik olmaktadır. Bu da hem yasama, hem de yürütme anlamında ülkenin istikrarında ciddi hasarlara yol açabilmektedir.

Fransa'nın Dördüncü Cumhuriyet olarak adlandırılan 1946-1958 dönemi, yasama organının yetki bakımından güçlü, ama siyasi kompozisyon olarak dağınık olduğu bir dönemdir. Meclisin bu kadar güçlü olması, parlamentoda güçlü bir parti olduğunda, işlevsel bir anlam kazanacakken, mecliste çok sayıda partinin yer alması sebebiyle, bu partiler hükümetleri düşürme yarışı içinde olmuş ve sıklıkla gözlenen, milletvekillerinin bakan olma hevesi gibi kısır siyasi amaçlar yüzünden sistem istikrarsızlığa sürüklenmiştir (Korkmaz, 2015:102). Gerek o dönemin Fransa örneği ve gerekse İtalya, İsrail ve 1970'lerdeki Türkiye örneği göstermiştir ki siyasi eğilimlerin dağınık şekilde yer aldığı parlamentolar, yetki bakımından ne kadar güçlü olursa, yürütme o kadar zayıf ve etkisiz olmaktadır.

2.3.1. Problem

Parlamentar sistemle yönetilen bir ülkede bazen meclis içerisinde birbiriyle uzlaşmayan çok sayıda parti yer almakta ve bu durum yasama ve yürütme süreçlerinde istikrarsızlıklara yol açabilmektedir.

2.3.2. Alternatif Çözüm Yolları:

2.3.2.1. Tek İsimli Tek Turlu Çoğunluk Sistemi (Dar Bölge Seçim Sistemi): Bu sistemde her bir milletvekilliği için bir seçim çevresi belirlenmekte ve bu seçim çevresinde oyların basit çoğunluğunu alan aday tek tur sonucunda milletvekili seçilmektedir. Bu sistemde önemli olan belli seçim bölgelerinde ezici çoğunluğa sahip olmak değil, rakiplerin her birinden daha çok oy almaktır. Bu sistem genellikle belli bir partinin parlamentoda çoğunluğu sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Partilerin mücadelesi kararsız seçmen üzerinde yoğunlaşmakta, seçmen ise tek turlu seçimde oyunun boşa gitmemesi için en yüksek oyu alması muhtemel olan adaylara ve dolayısıyla partilere yönelmektedir. Bu durumda ülke genelinde en yüksek oyu alabilen birinci ve ikinci partiler aldıkları oy oranının çok üzerinde sandalyeye sahip olabilmektedir. Genellikle birinci partinin lehine işleyen bu sistem, hem tek parti hükümetlerinin kurulmasına, hem de iki partili istikrarlı bir siyasi yapının teşekkül etmesine zemin hazırlamaktadır (Teziç, 2012: 333-335).

Bu sistemin en belirgin örneklerinden biri İngiltere'dir. Bu ülkede parlamenter sistem uygulanmasına rağmen, istisnalar dışında, (mesela 2010 yılında İşçi ve Muhafazakar Partilerden biri mecliste çoğunluğu sağlayamamış ve üçüncü parti durumundaki Liberal Demokrat Parti hükümete ortak olmuştur) iki büyük partiden biri çoğunluğu sağlayarak tek başına hükümet kurabilmiştir.

Belirtmek gerekir ki çoğunluk sisteminin, seçmenlerin siyasi eğilimlerindeki dağınıklığı gidererek sisteme bir istikrar kazandırabilmesi için, partilerin ülke sathındaki oy dağılımının az çok homojen olması gerekir. Eğer etnik, dini, kültürel, ekonomik vb. sebeplerle, farklı bölgelerde farklı partilerin oylarında bir yoğunlaşma varsa, o zaman Tek İsimli Tek Turlu Çoğunluk Sistemi beklenen bu etkiyi göstermeyebilir. Nitekim birçok noktada İngiltere'deki siyasi modeli izlemekte olan Kanada'da bu sistem uygulanmasına rağmen, 1993'e kadar iki parti sistemi hâkimken, bu tarihten sonra, beş büyük federal parti sistemde hâkim duruma gelmiştir (Eryücel, 2015: 645).

2.3.2.2. Seçim Barajı: Parlamentodaki dağınıklığı önleyerek daha düzenli ve verimli bir kompozisyon elde etmenin diğer bir yolu da seçim barajı konulmasıdır. Bu yolla ülke genelindeki oyların belli bir yüzdesini alamayan partiler meclis dışında kalmakta ve bunların alabileceği sandalyeleri büyük partilerin almasıyla, mecliste daha derli toplu bir kompozisyon ortaya çıkmaktadır.

Türk siyasi sistemi 1980 ihtilalinden ve 1982 Anayasasından sonra birçok noktada yeniden yapılandırılmıştır. 1970'lerdeki krizlerin tekrarlanmaması amacıyla, yasadaki dağınıklığı gidermeye yönelik adımlardan biri de seçim sisteminde yapılan değişikliktir. Bu çerçevede yeni seçim kanunuyla 1960'lar öncesine dönülerek 'dar bölge seçim sistemi'ni geri getirmek yerine, d'Hondt sistemine dayalı nisbi temsil sistemine % 10 seçim barajı eklenmiştir. Bu baraj genellikle %5 civarında veya bunun altında seyreden dünyadaki ortalamanın epey üzerinde olması bakımından, 'temsilde adalet' yönüyle tartışılabilir da özellikle 1980'li ve 2000'li yıllarda Türkiye'nin yasama ve yürütme faaliyetlerindeki istikrarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

2.3.2.3. Yapıcı Güvensizlik: 1949 Almanya Anayasasının getirdiği bu uygulama, parlamentodaki grupların, alternatif bir hükümet oluşturup ona güvenoyu için gerekli çoğunluk desteğini sağlayamadığı müddetçe, mevcut hükümeti düşürememesini öngören ve rasyonelleştirilmiş parlamentarizm çerçevesinde değerlendirilen bir sistemi ifade etmektedir. Almanya'nın 1920 ve 1930'lu yıllardaki Weimar Cumhuriyetinin son dönemlerinde, mecliste parlamenter demokratik sisteme karşı olan radikal gruplar yer almış ve bu gruplar mevcut demokratik hükümete karşı olma noktasında birleşirken, alternatif hükümet oluşturma konusunda birlikte hareket edememişlerdir. Bu durumda yıkmada birleşen ama yapmada birleşemeyen bu güçler, Almanya parlamentosundaki bu tavırlarıyla demokratik sistemin zayıflamasına yol açmış ve Nazi diktatörlüğünün yükselmesine zemin hazırlamıştır.

1949 Almanya Anayasasının Yapıcı Güvensizlik uygulamasını düzenleyen maddesi şu şekildedir: "Madde 67. (1) Federal Meclis, Federal Başbakana güvensizlik oyunu ancak, üyelerinin salt çoğunluğuyla ona bir halef seçmek ve Federal Cumhurbaşkanı ondan görevden azlını istemek suretiyle verebilir. Federal Cumhurbaşkanı bu isteğe uyar ve seçileni atar" (Almanya Anayasası, 67. Madde).

Yapıcı güvensizlik uygulaması Alman hükümetlerinin istikrarına katkıda bulunmuştur. Bir hükümetin yerine başka bir hükümet koymak, bir hükümeti düşürmekten daha zor olduğundan, yapıcı güvensizlik oyu Almanya tarihinde sadece bir defa uygulanmıştır. 1982’de Hür Demokrat Partili milletvekillerinin Sosyal Demokrat Partinin öncülüğündeki koalisyonundan ayrılarak Hristiyan Demokrat Parti öncülüğünde bir koalisyona girmeye karar verdikleri zaman yapıcı güvensizlik oyu ile hükümet düşürülmüş ve yeni hükümet teşkil edilmiştir (Roskin vd., 2013: 289).

2.3.2.4. Fesih Tehdidi Altında Güvenoyu: Almanya Anayasasının bu uygulama ile ilgili hükmü şu şekildedir: “Madde 68: (1) Federal Başbakanın kendisine güvenoyu verilmesi hakkındaki önergesi Federal Meclis üyelerinin çoğunluğunun oylarıyla kabul edilmemişse, Federal Cumhurbaşkanı, Federal Başbakanın önerisi üzerine, 21 gün içinde Federal Meclisi feshedebilir. Federal Meclisin, üyelerinin çoğunluğuyla yeni bir Federal Başbakanı seçtiği durumda, fesih hakkı düşer” (Almanya Anayasası, 68. Madde).

Burada başbakan gördüğü lüzum üzerine meclisten güvenoyu istemektedir. Bu durumda eğer meclis başbakana ve hükümetine güvenoyu vermez ve gereken çoğunlukla alternatif bir hükümet de çıkaramazsa, cumhurbaşkanı, başbakanın önerisi üzerine meclisi feshedebilmektedir. Dolayısıyla meclisteki milletvekilleri hükümete güvenoyu vermediği ve alternatif bir hükümet de çıkaramadığı takdirde milletvekilliği görevlerinin sona erebileceğini bilerek daha dikkatle ve sorumlu hareket etmektedir (Gözler, 2000: 34). Almanya Anayasasındaki ‘Yapıcı Güvensizlik’ uygulamasını tamamlayan bu enstrümanın, rasyonelleştirilmiş parlamentarizmin bir başka tezahürü olduğunu belirtmek gerekir.

2.3.2.5. Yasamaya Karşılık Yürütmenin Güçlendirilmesi: Yasama karşısında yürütmenin güçlendirilmesi iki şekilde olabilir: Bunlardan birincisi parlamenter sistem çerçevesi içerisinde kalınarak, yürütmenin hükümet kanadının hareket alanının genişletilmesi ve pozisyonunun güçlendirilmesidir. Alman sisteminde yukarıda açıklanan ‘Yapıcı Güvensizlik’ ve ‘Fesih Tehdidi Altında Güvenoyu’ bu amaca yönelik enstrümanlardan bazılarıdır. Burada yapılması gereken, öncelikle hükümetin kurulmasının kolaylaştırılması ve düşürülmesinin zorlaştırılmasıdır. Diğer taraftan hükümetin, ihtiyaç duyduğu yasaları çıkarmasını kolaylaştıracak bazı enstrümanlar devreye sokulabilir ve bu noktada tıkanma olması ihtimaline karşılık, acil durumlarda başvurulabilecek bir alternatif olmak üzere, hükümete kanun hükmünde kararname gibi düzenleyici işlemler yapma yetkisi verilebilir.

Türk siyasi sisteminde 1964 Anayasasına 1971 tarihinde yapılan değişiklikle giren bu uygulama, 1982 Anayasasında da devam ettirilmiştir. Bilindiği gibi 1971 değişiklikleri ve 1982 Anayasası siyasi sistemdeki zaafiyet ve tıkanmalara tepki olarak düzenlenmiştir. Dolayısıyla her iki düzenleme, dağınık ve uzlaşmasız yapısıyla yürütme üzerinde olumsuz etki yapan yasamaya karşılık yürütmeyi güçlendirme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

1982 Anayasasının da büyük ölçüde devam ettirdiği 1971 tarihli düzenlemeye göre, Anayasa “çıkartılacak kanun hükmünde kararnamenin amacını, kapsamını, il-kelerini, kullanma süresini ve süresi içerisinde birden çok kararname çıkarılıp çıkarı-lamayacağını” gösteren bir “yetki kanunu” çerçevesinde, Bakanlar Kuruluna kanun hükmünde kararname çıkarma yetkisi vermiştir (Özbudun, 1995: 203-204).

İkinci bir alternatif de yürütmenin cumhurbaşkanı kanadını güçlendirmektir ki bu durumda demokratik yetki/sorumluluk dengesinin sağlanması için cumhurbaşkanının doğrudan halk tarafından seçilmesi gerekmektedir. Bu takdirde de ortaya çıkan yapı zaten yarı başkanlık sistemi olacaktır.

Almanya 1920 ve 1930’lu yıllardaki kutuplaşmış parlamento yapısının siyasi sistemi zayıflatan etkilerine 1949 Anayasasında yürütmenin hükümet kanadını güç-lendirerek cevap vermiştir. Fransa ise Dördüncü Cumhuriyet dönemindeki dağınık meclis yapısının istikrarsızlaştırıcı tesirlerine, 1958 Anayasasında popüler oyla seçilen ve siyasi pozisyonu kuvvetlendirilmiş bir cumhurbaşkanı ile karşılık vermiştir. Her iki ülkenin söz konusu değişikliklerin uygulamaya geçtiği tarihlerden bugüne kadar ger-çekleştirdiği siyasi istikrar ve ekonomik performans, atılan adımların doğru olduğunu göstermektedir.

3. Yarı Başkanlık Sisteminde Tıkanma Noktaları ve Alternatif Çözüm Yolları

3.1. Cumhurbaşkanını ile Başbakanın/Kabinenin Farklı Partilerden Olması Sebebiyle Aralarında Yetki Çatışması Olması

Dünyada yarı başkanlık sistemiyle yönetilen ülke sayısı sınırlıdır. Bu sistemin parlamenter sistemden temel farkı cumhurbaşkanının doğrudan halk tarafından se-çilmesi ve sembolik değil geniş fiili yetkilerinin bulunmasıdır. Fransa, Romanya, Po-lonya, Portekiz, Rusya ve Finlandiya yarı başkanlık sistemiyle yönetilen ülkelerden bazılarıdır. Bu sistemin en belirgin örneğini oluşturan Fransa’da yarı başkanlık siste-mi, 1958 Anayasası ile gelmiştir.

Bugünkü Fransız sisteminde dış işleri, milli savunma gibi alanlarda cumhurbaşkanına münhasır yetkiler verilirken, iç politikanın belirlenmesi ve uygulanması cum-hurbaşkanı ile başbakan/kabine arasında müştereken gerçekleştirilmektedir.

Fransa’da 1958’den 1986’ya kadar cumhurbaşkanı ve meclis çoğunluğu (dolayı-sıyla başbakan ve hükümet) aynı siyasi bloktan gelmiştir. Bu durumda cumhurbaşkanı anayasanın kendisine verdiği yetkilerin dışında, iç politikaların da ana istikametini be-lirlemiş ve parlamento ve hükümet üzerinde kaydadeğer bir kontrol uygulayabilmiş-tir. Fakat 1986’da devletin başında sosyalist kökenli François Mitterand varken, meclis çoğunluğunu Jacques Chirac’ın liderliğindeki muhafazakar cephe kazanmıştır. Bunun sonucunda Mitterand Chirac’ı başbakan olarak atamak zorunda kalmıştır. Fransa’da yürütmenin iki ayrı siyasi blok arasında paylaşılması durumu 1988-1993 döneminin dı-şında, 1993-1995 ve 1997-2002 dönemlerinde de yaşanmıştır (Andrews, 2006: 447).

3.1.1. Problem

Yarı başkanlık sisteminde halk oyuyla seçilen ve geniş yetkilere sahip bulunan cumhurbaşkanı ile meclis çoğunluğunu elinde tutan başbakan farklı siyasi eğilimlere mensup olursa, yürütmede icrai yetkileri ve fiili güçleri bulunan bu iki merkez arasında yetki uyumsuzluğu ve siyasi çatışma meydana gelebilir.

3.1.2. Alternatif Çözüm Yolları:

3.1.2.1. Kohabitasyon: Fransa'da 1986'dan sonra cumhurbaşkanı ile meclis çoğunluğunun ve dolayısıyla hükümetin farklı siyasi eğilimlerden gelme ihtimali ortaya çıkınca, Fransızlar iki farklı siyasi eğilimin uzlaşarak ve yetki paylaşımına giderek hükümeti müştereken yürütmesi anlamında 'kohabitasyon' kavramını kullanmaya başlamışlardır. Bu durumda cumhurbaşkanı daha çok dış ilişkiler, milli savunma gibi yetkilerle yetinmiş, dâhili politika ve uygulamalar ise başbakana ve hükümete bırakılmıştır. Finlandiya'da anayasal biçimde belirlenmiş olan bu yetki ayrımı, Fransa'da fiili bir uzlaşmaya ve teamüle dayanmaktadır.

Aslında Fransa'daki kohabitasyon durumu farklı siyasi eğilimlerin zorunlu uzlaşması anlamına gelmektedir ve her halde gerilim riski taşımaktadır. Dolayısıyla Finlandiya'daki gibi yürütmenin iki merkezi arasındaki yetkilerin önceden ve anayasal biçimde paylaşılması çatışmayı ve gerilimi çözme noktasında daha garantili bir formülasyon olarak görülmektedir. Çünkü Fransız sisteminin bu yetki belirsizliğini fiili bir uzlaşma biçiminde çözmesi Fransız siyasi kültürü adına bir başarı olmakla birlikte, uzlaşma kültürünün daha zayıf olduğu ülkelerde durumun belirsiz bırakılması, siyasi çatışma risk ve potansiyeli taşımaktadır.

Sonuç

Dünyada şu halen mevcut olan demokratik devletlerin üç hükümet sistemiyle yönetildiği kabul edilmektedir: Başkanlık sistemi, parlamenter sistem ve yarı başkanlık sistemi. Bu sistemler birçok noktada birbirinin alternatifi konumundadır. Her bir sistemin artıları ve eksileri vardır.

Her ülkenin geçirdiği tarihi sürece bağlı olarak kendine ait bir siyasi geleneği, sosyal ve kültürel bir karakteri vardır. Dolayısıyla aynı demokratik hedef ve hassasiyetleri paylaşsalar bile, aynı hükümet sistemlerini farklı ülkelere aynen uygulamak doğru bir yaklaşım değildir. İşte bu yüzden ki dünyadaki gelişmiş ve demokrasisi kurumsallaşmış ülkeler, uyguladıkları siyasi sistemlere birçok yeni boyut ve uygulama katarak, bu sistemleri kendilerine uyarlamaya çalışmışlardır. Mesela İngiltere'nin uyguladığı parlamenter sistem Almanya'ninkinden, Almanya'nın İtalya'ninkinden farklı unsurlar barındırmaktadır. Başarılı sonuçlar doğuran bu tür uygulamalar, hükümet sistemleri için değişik varyasyonlar meydana getirerek, ülkeler için daha çeşitli yönetim seçenekleri oluşturacaktır. Ülkelerin hükümet sistemlerine kazandırdığı yeni unsur ve uygulamalar aynı zamanda bu sistemlerin tıkanma noktaları için bir çözüm yolu da olabilmektedir.

Başkanlık sisteminde, yürütmenin istediği yasaları çıkaramaması problemini çözmek üzere, başkana verilen veto yetkisi parlamentoya karşı yürütme lehinde bir denge unsuru olacaktır. Başkana verilen düzenleyici işlemler yapabilme yetkisi de acil durumlarda yasa çıkaramama problemine geçici bir çözüm oluşturarak krizlerin etkisini hafifletebilir. Üçüncü olarak, meclisin çıkardığı yasaların referandumla götürülmesi için belli sayıdaki seçmenin talebinin işleme konulması anlamındaki 'halkın vetosu' uygulaması, yürütmenin halkın desteğini aldığı bir konuda, yasama engelini aşmasını sağlayacak bir formül olabilir.

Başkanın görev süresinin bir veya iki dönemle sınırlandırılması, federe birimlere siyasi yetki devriyle merkezin siyasi gücünün dengelenmesi, kabine başkanı uygulamasıyla, başkanın bağımsızlığını bozmadan, hükümetin belli çerçevede meclisin denetimine tabi kılınması, ombudsmanlık uygulaması ile idareden bağımsız bir denetleme kurumunun devreye sokulması, başkanın otoriterleşme eğilimine girmesi ve meclisin yürütmeyi denetlemekte etkisiz kalması problemine çözüm yolları olarak önerilebilir. Yine başkanın büyük hukuki ve siyasi hatalar yapmasına karşılık, meclis soruşturması (impeachment), anayasanın sınırlayıcı çerçevesi ve anayasa mahkemesinin frenleyici rolü etkili olabilir.

Parlamentar sistemde yürütmenin iki merkezi arasında anlaşmazlık ve çatışma olması problemini çözmek için en etkili yol, siyasi sorumluluğu bulunmayan devlet başkanı tarafının tamamen sembolik bir makama dönüştürülmesidir.

Parlamentar sistemde meclis kompozisyonun dağınık olması sebebiyle yasama ve yürütme süreçlerinde istikrarsızlıkların ve krizlerin yaşanması problemine ise şu çözüm yolları önerilebilir: İtalya'da Mayıs 2015'te geçirilen bir yasa, seçmen oyu dağınık olsa da bunun meclis çoğunluğunu ve tek parti hükümetini sağlayacak biçimde yansıtılmasını amaçlamaktadır. Tek turlu dar bölge seçim sistemi hem siyasi istikrara daha elverişli olan iki parti sistemini desteklemekte, hem de tek parti hükümetlerine zemin hazırlamaktadır. Şu an Türkiye'de de uygulanmakta olan seçim barajı uygulaması, küçük partileri meclis dışında tutarak, yasama ve yürütme sürecinin daha derli toplu olmasını temin etmektedir. Rasyonelleştirilmiş parlamentarizm çerçevesinde uygulamaya konan yapıcı güvensizlik ve fesih tehdidi altında güvenoyu uygulamaları, meclisin alternatif oluşturmadan mevcut hükümeti düşürmesini zorlaştırmaktadır. Yine düzenleyici işlemler yapma yetkisi gibi yollarla yürütmenin hükümet kanadının yasama karşısında güçlendirilmesi, siyasi yapının istikrar kazanmasına katkıda bulunacaktır.

Yarı başkanlık sistemindeki en belirgin tıkanma noktası, yürütmenin icrai yetkisi bulunan iki merkezinin muhalif partilerden veya siyasi eğilimlerden oluşmasıdır. Bu durumda Fransa iki tarafın uzlaşarak fiili yetki paylaşımına gitmesi anlamında 'kohabitasyon'u başarmış olsa da daha risksiz bir çözüm, her iki kanadın yetki paylaşımının daha önceden, anayasal bir düzenleme ile yapılmasıdır.

Kaynakça

- Andrews, W.G. (2006). Republic of France. Neil Schlager and Jayne Weisblatt (ed.), Political Systems and Parties. New York: Facts on File.
- Andrews, W.G. (2006). United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Neil Schlager and Jayne Weisblatt (ed.), Political Systems and Parties. New York: Facts on File.
- Erdoğan, M. (2012). Anayasal Demokrasi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Erhürman, T. (2000). Türkiye İçin Nasıl Bir Ombudsman Formülü? Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 49 (1-4), 155-180.
- Eryücel, E. (2015). Kanada. Burhan Aykaç ve Şenol Durgun (ed.), Çağdaş Siyasal Sistemler. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Gözler, K. (2000). Türkiye’de Hükümetlere Nasıl İstikrar ve Etkinlik Kazandırılabilir? Türkiye Günlüğü, 62, 25-47.
- Kalabalık, H. (2013). İnsan Hakları Hukuku. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, T. (2015). Fransa Cumhuriyeti. Burhan Aykaç ve Şenol Durgun (ed.), Çağdaş Siyasal Sistemler. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Korzeniewicz, R.P. ve A. Vacs (2006). Republic of Argentina. Neil Schlager and Jayne Weisblatt (ed.), Political Systems and Parties. New York: Facts on File.
- Kürüm, R.S. ve F.Z. Özkurt (2015). Brezilya Federal Cumhuriyeti. Burhan Aykaç ve Şenol Durgun (ed.), Çağdaş Siyasal Sistemler. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Park, H.J. (2006). Republic of Korea. Neil Schlager and Jayne Weisblatt (ed.), Political Systems and Parties. New York: Facts on File.
- Poguntke, T. ve P. Webb (2007). The Presidentialization of Politics in Democratic Societies. Thomas Poguntke and Paul Webb (ed.), The Presidentialization of Politics. New York: Oxford University Press.
- Roskin, M.G., R.L. Cord, J.A.Mederiros ve W.S. Jones (2013). Siyaset Bilimi, Atilla Yayla (çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Spotts, F & T. Wieser (2008). Italy – A Difficult Democracy. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teziç, E. (2012). Anayasa Hukuku. İstanbul: Beta Yayınları.
- Özbudun, E (1995). Türk Anayasa Hukuku. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Yon, R.M. (2011). Impeachment. George T. Kurian (ed.), The Encyclopedia of Political Science. Washington Dc: CQ Press.
- Zampano, G. (2015). “Italy’s Parliament Approves Electoral Law Overhaul”, The Wall Street Journal, 4 May 2015. <http://www.wsj.com/articles/italys-parliament-approves-new-electoral-law-1430758903>, (erişim tarihi: 19 Ağustos 2015).

MÜTAREKE DÖNEMİ ASAYİŞ SORUNLARI VE ÇARE OLARAK DÜŞÜNÜLEN NASİHAT HEYETLERİ

Okt. İsmail EFE*

Öz

Osmanlı Devleti'nin Birinci Dünya Savaşı'nı kaybetmesi, uzun yıllardır hedeflerine ulaşmak için hazırlık yapan Rum ve Ermeni gibi azınlıklar tarafından fırsat olarak görülmüştür. Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından hemen sonra Rum ve Ermeniler İtilaf Devletleri'nden de aldıkları destekle harekete geçerek Türklere karşı terör, baskı ve yıldırma faaliyetleri içine girmiştir. İtilaf Devletleri de yapmış oldukları gizli paylaşım anlaşmaları çerçevesinde Türkiye topraklarında işgal faaliyetlerine başlamıştır. Bu kargaşa durumu ülkede asayişin bozulmasına sebep olmuştur. Gelişmeler karşısında çaresizlik içinde bulunan padişah ve hükümet bir taraftan İngilizlerin himayesini temin etmeye çalışırken bir taraftan da asayiş sorununa çözüm aramaya başlamıştır. Unsurlar arasındaki sorunları çözmek ve hükümetin otoritesini yeniden ülkede hakim kılmak amacıyla Anadolu ve Trakya'ya nasihat heyetleri gönderilmiştir. Anadolu'ya Şehzade Abdürrahim, Trakya'ya ise Şehzade Cemalettin Efendi başkanlığında gönderilen heyetlerde özellikle Rum ve Ermeni üyelere de yer verilmiştir. Heyetler ziyaret ettikleri yerlerde halka barış ve sükün teskin eden padişah beyannamesini okumuştur. Ancak heyetlerin ziyaretlerinden hükümet beklediği sonucu elde edememiştir. Hatta tam aksine hükümetin bu girişimini acizyet olarak gören azınlıklar saldırılarını daha da şiddetlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: mütareke dönemi, azınlıkların faaliyetleri, hükümetin siyaseti, asayiş sorunları, nasihat heyetleri.

Public Order Problems in Armistice Period And Advice Committees Considered As Solution

Abstract

The fact that the Ottoman Empire lost the First World War was considered as an opportunity by minorities such as Greek and Armenian groups. Immediately after Mudras Armistice Greek and Armenians behaved against Turks in an oppressing, intimidating manner with the support of Allied Powers. Moreover, Allied Powers started to occupy Turkish lands according to the secret agreements among themselves. This situation of chaos caused the public order to be destroyed. Upon developments sultan and the government being in despair were trying to ensure English auspice on one hand and started to seek solutions to the public order problem on the other hand. Advice committees were sent to Anatolia and Thrace in order to solve the public order problems and make government authority dominant again. Rum and Armenian members also took part in these advice committees led by Prince Abdurrahim to Anatolia and Prince Cemalettin to Thrace. The committees read Sultan's declaration giving a sense of peace and calm wherever they went. However, the government couldn't get the expected result. Conversely, minority groups increased their attacks having seen government's these efforts as weakness.

Keywords: armistice period, minority groups' activities, government's policy, public order problems, advice committees.

* Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Uzun süren 1. Dünya Savaşı yıllarında asayiş meseleleri ülkenin temel sorunlardan biri olmuştur. Ülkenin asayişinden sorumlu olan jandarmanın cephedeki birlikleri takviye üzere kullanılması asli görevinde aksaklıkları beraberinde getirmiştir. Anadolu'da yaşayan gayrimüslim unsurların isyanları ve Müslüman ahaliye saldırıları, eşkıyalık hareketleri, asker kaçakları, ülkenin içine düştüğü ekonomik buhran gibi hususlar savaş yıllarında ülkede asayişsizliğin nedenleri olarak sayılabilir. Osmanlı Devleti, 1. Dünya Savaşı'nı kaybedince mütareke yapmak zorunda kalmıştır. Mütareke görüşmeleri İngiliz heyetinin Türk tarafına kısmen empoze ettiği teslim şartlarını ihtiva eden bir mahiyete olmuştur. 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi ile fiili çatışma durumu sona erdi (Yavuz, 1999: 39). Mütareke ile birlikte Osmanlı tebaası içindeki Türk olmayan unsurlar, Wilson Prensipleri ve İtilaf Devletleri'nin vaatlerinden aldıkları cesaretle, demografik bakımdan haklı olup olmadıklarına bakmaksızın aşırı ölçüde toprak talep etmeye başladı (Sonel, 1995: 21).

Mütareke hükümleri gereğince Osmanlı Ordusu'nun terhisi, ülkede asayişin bozulmasının temel sebeplerinden biri olmuştur. Asayişin bozulmasını Rum ve Ermeni gibi azınlıkların uzun zamandır planladıkları hedeflerine ulaşmak amacıyla harekete geçmeleri de etkilemiştir. Mütareke döneminde Yunanistan ve patrikhanenin tahrikleri ile İstanbul ve Anadolu'da yaşayan Rumlar, kurdukları cemiyetler vasıtasıyla bir taraftan siyasi haklar talep ederken bir taraftan da Türkleri imha etmeye giriştiler. Silahsız ve savunmasız Türklerin katliamını tersinden alan İtilaf Devletleri, gayrimüslimlerin Türkler tarafından imha edildiği propagandasını yaparak işgal için gerekçeler hazırlıyordu (Türkmen, 2001: 85-86). İstanbul Hükümeti ise bu sırada dışarıda İngilizlerin destek ve himayesini temine çalışırken, içeride azınlıklarla Türkler arasındaki huzursuzluğu yatıştırarak istikrarlı bir devlet görüntüsü vermeye çalışıyordu (Taçalan, 1971: 176).

İtilaf Devletleri'nin Mondros Mütarekesi'nin 7. maddesini bahane ederek hukuksuz bir şekilde Türk topraklarında işgallere başladığı sırada, Rum ve Ermeni çeteleri de Türkleri sindirmeye çalışıyordu. Gelişmeler karşısında İstanbul Hükümeti'nin sessiz kalması nedeniyle Türk halkı, kurdukları cemiyetler bünyesinde kendilerini saldırılara karşı korumak için harekete geçti. Türklerin saldırılara karşı kendilerini korumak üzere harekete geçmeleri ile Türklerle Rum ve Ermeni gibi unsurlar arasında çatışmalar başlamış, bu durum Anadolu'da asayişin ve devlet otoritesinin tamamen yok olmasına sebep olmuştur (Çelebi, 1990:561-589).

Asayişin Bozulmasında Azınlıkların Rolü

Hükümetin sükûnu sağlama çabalarına rağmen emellerini gerçekleştirmek için uygun ortamı bulmuş olan Rum ve Ermeniler, bir taraftan Türklere karşı katliama girişirken diğer taraftan da hükümete meydan okumaya başladılar. Rumlar tarihi emellerine paralel olarak Batı Anadolu Bölgesi'nde faaliyetlerine hız verdiler. Söke ve çevresinde 19 Şubat 1919'da isyan çıkaran Rumlar, Yoran Köyü'ndeki jandarma karakolunu basmışlar, karakolda rehin aldıkları birkaç jandarma erini yanlarına alarak kaçırmışlar, kahvehanelere ateş açarak sivil halktan ve jandarmadan ölümlere sebep olmuşlardır (Taçalan, 1971: 176-177). Hükümetin çaresizliğinden ve İtilaf Devletleri'nden güç alan Rum çeteleri, 1919 Mart ve Nisan aylarında saldırılarını daha da şiddetlendirmişlerdir (Sarıhan, 1993: 156). 8 Nisan 1919 tarihli Alemdar Gazetesi "Aydın'da Rum Çetelerinin Şekaveti" başlığı altında verdiği haberde, Rum çetelerinin Aydın Vilayeti dahilinde eşkıyalık faaliyetlerinde bulunduğunu, aynı çetelerin Kuşadası'nın Terhe Karyesi'nden Durmuş ve beş arkadaşını öldürdüğünü, öldürülenlerin cesetlerinin parçalanarak tanınmaz hale getirildiğini yazmıştır (Alemdar, 8 Nisan 1919).

Özellikle 1919 Mart ve Nisan aylarında, Rumlara yardım görüntüsü altında Batı Anadolu'da faaliyet gösteren Rum çetelerini desteklemek üzere İzmir'e silah, cephane ve asker sokulmasına hız verilmiştir. 15 Nisan 1919'da Adriatikos gemisiyle İzmir'e gelen Yunan Rabita-i Vataniye Cemiyeti Reisi Macaraki başkanlığında Yunan heyetinin, bölgede yaşayan Rumlara insani yardım görüntüsü altında silah ve cephane getirdiği tespit edilmiştir (Taçalan, 1971: 183).

Mütareke döneminin yarattığı kargaşa ortamını fırsat bilen Rumlar, Karadeniz Bölgesi'nde de Pontus Devleti kurmak amacıyla topyekûn bir ayaklanma hazırlığına giriştiler (Sonyel, 1995: 38-39; Yazıcı, 1989: 83). Karadeniz Bölgesi'nde faaliyet gösteren Rum çeteleri, bir taraftan bölgede yaşayan Türklere baskı ve terör uygulayarak onları bölgeyi terke zorluyor bir taraftan da dışarıdan getirilen Rum göçmenlerle bölgede nüfus çoğunluğu oluşturmaya çalışıyorlardı. Karadeniz Bölgesi'ndeki Pontus çetelerinin Türklere karşı ilk saldırıları Bafra civarında bulunan Nebyan bölgesinde olmuştur. Daha sonra saldırılar Samsun, Amasya, Tokat ve Sivas vilayetlerine yayılmıştır. Pontusçu çeteler İngilizlilerin ve Yunanlıların yardımlarıyla silahlanırken, İtilaf Devletleri Türk Ordusu'nun terhisine ve silahlarını toplamaya hız vermişlerdi. Bu durum bölgede yaşayan Türkleri savunmasız bırakıyordu (Sarıay vd., 1999: 21-22, 31-33). Bölgedeki Pontusçu Rum çetelerinin saldırılarını tersinden alıp, Türklerin Rumlara saldırısı olarak gören İngilizler, hükümeti asayiş ve sükûnu sağlayamaması halinde, Karadeniz Bölgesini işgal tehdidinde bulunuyorlardı (Tansel, 1991: 226). Bu tehdit üzerine İngiliz siyasi temsilcisiyle görüşen Sadrazam Ferit Paşa, hiçbir itirazda bulunmadan bölgeye bir müfettiş göndereceği sözünü vermişti. Ferit Paşa'nın talebiyle, Vükela Meclisi Mustafa Kemal Paşa'yı bölgede asayiş sağlamak üzere 9. Ordu Müfettişi olarak tayin etti (Harp Tarihi Vesikalari Dergisi, Eylül-1952; No: 18a-18b).

Mütareke döneminde Türklere karşı harekete geçen unsurlardan biri de Ermenilerdi. 31 Aralık 1918'de hükümet, tehcire tabi tutulan Ermenilerden isteyenlerin tekrar eski yerlerine dönmeleri için bir kararname çıkardı (Halaçoğlu, 2010: 104). Bu sırada Hürriyet ve İtilaf Fırkası mensupları ve yayın organları İttihatçıları kötülemek adına, İttihatçıların tehcirle ilgili olarak Ermenilere kötülük ettiklerini söylüyorlardı. Bu durum Ermenileri şımarmasına ve idealarının haklılık kazanmasına zemin hazırlıyordu (Açıksözcü, 1933: 8-9; Tansel, 1991: 220-221). 20 Şubat 1919'da Mersin bölgesindeki Ermeni çeteleri, Tece Köyü'nü kuşatarak ateşe verdi. Köyde toplu katliamlar ve yağmalar yapan Ermeni çetecileri, benzer katliamları Fransız işgali sırasında Urfa, Antep, Maraş ve Adana vilayetlerinde de yaptılar (Sarıhan, 1993: 109; Halaçoğlu, 2010: 109).

Kastamonu bölgesinde yaşayan Ermenilerin dini lideri olan Papaz Dacat'ın, küstahça davranışları İstanbul Hükümeti'nin içine düştüğü acziyeti ve azınlıkların şımarıklıklarının ulaştığı noktayı göstermesi bakımından önemlidir (Açıksözcü, 1933: 9-10). İtilaf Devletleri ve Hürriyet ve İtilafçılardan aldığı destekle iyice şımaran Papaz Dacat, bölgede yaşayan Ermeni halkını teftiş gezilerine başlamıştır. Teftişleri sırasında Sinop Mutasarrıflığı makamında Müslüman olarak Sinop'ta kalmış olan Ermeni asıllı kadınların çarşaflarını yırtarak onları tekrar Hıristiyan olmaya zorlamıştır (Peker, 1955: 21). Olayların yaşandığı sırada mutasarrıflık makamında bulunan Tahrirat Baş Kâtibi Hüseyin Hilmi Uluğ, hükümetin tavrı nedeniyle Dacat'a müdahale edemediklerini anlatmaktadır (Uluğ, 4 Eylül 1952: 3). Benzer olaylar, hatta çok daha fecileri Anadolu'nun birçok bölgesinde de yaşanmıştır.

Mütareke Dönemi Hükümetin Takip Ettiği Siyaset

Mütareke döneminde İtilâf güçleri ve azınlıkların tehlikeli faaliyetleri karşısında ne yapacağını bilmez bir durumda bulunan Damat Ferit Hükümeti, içeride İttihat ve Terakki dönemini unutturmayı amaçlayan politikalar izlerken, dışarıda ise İtilâf Devletleri'ne ve özellikle İngiltere'ye ters düşmemeye özen gösteriyordu. Hükümetin İngiliz yanlısı politikası Yüksek Komiser Calthorpe'nin ve Yüksek Komiser Vekili Webb'in İngiliz Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği raporlarda açıkça görülmektedir. İngiliz Yüksek Komiseri Calthorpe 10 Ocak 1919'da İngiliz Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği raporda "Padişahın İngiltere'ye umut bağladığını ve her istedikleri kişiyi tutuklamaya razı olduğunu" söylüyordu (Çelebi, 1990: 561-589; Sarıhan, 1993: 108). İngiliz Yüksek Komiser Vekili Webb 5 ve 9 Mart tarihinde İngiliz Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği raporlarında "Damat Ferit'in kendisine, Padişahın ve kendisinin umutlarının Allah'tan sonra İngiliz hükümetinde olduğunu" söyleyerek bunun Londra'ya bildirilmesini istediğini yazmıştır. Webb raporunda, Damat Ferit Hükümeti'nin İngilizlerin istedikleri herhangi bir kimseyi tutuklamaya hazır olduğunu bildirdiğine de yer vermiştir (Akşin, 1998: 229).

29 Mart 1919'da Sultan Vahdettin ile uzun bir görüşme yapan Damat Ferit Paşa, 30 Mart'ta İngiliz Yüksek Komiseri Calthorpe, İngiliz himayesi isteyen bir proje sunmuştur. Proje İngilizlere istedikleri yerleri işgal etme, bağımsız bir Ermenistan kurulması, Osmanlı maliyesinin İngilizlerin kontrolüne verilmesi vb. hususları ihtiva etmektedir. Buna rağmen İngilizler, Damat Ferit'in himaye talep eden projesini kabul etmemiş, Türk meselesinin müttefikleriyle birlikte Paris'te çözümleneceği cevabını vermiştir. Damat Ferit'in projesine İngilizlerin olumsuz cevap vermesine rağmen, varlığını İngiliz himayesinde gören hükümetin İngilizlerden himaye talebi devam etmiştir. 2 Nisan 1919'da Mahmut Muhtar Paşa vasıtasıyla İngiliz Dışişleri Bakanlığı'na bir mektup yazılmıştır. Mektupta Türkiye'nin küçümsenecek bir güç olmadığı, Padişahın İngiliz siyaseti konusunda kararlı olduğu ifade edilmiştir (Tansel, 1991:140-141; Akşin, 1998: 233-237; Sarıhan, 1993:188).

Mütareke döneminde hükümetin içeride takip ettiği siyasetin en önemli unsurlarından biri Rum ve Ermeni gibi azınlık unsurları memnun etme çabasıdır. Bu çabayı Dahiliye Nazırı Ali Kemal Bey'in Akşam Gazetesi muhabirine verdiği mülakat net bir şekilde ortaya koymaktadır. Ali Kemal Bey muhabirin: "hükümet patrikhanenin bazı memurlar hakkındaki şikâyetlerini dikkate alacak mı?" sorusuna "Biz patrikhaneyi memnun etmek için elimizden geleni yapıyoruz... Bir kelime ile söylemek lazım gelirse, bu noktada patrikhaneler ile teşrikimesaiye karar verilmiştir." demiştir (Akşam, 17 Nisan 1919). Bu hususta hükümetin politikasını ortaya koyan önemli örneklerden biri de tehcirle ilgili uygulamalarda görülmektedir. Hükümet, İngilizleri ve Ermenileri memnun edebilmek adına tehcirle ilgili olarak, devletin verdiği emri yerine getirmekten başka suçu olmayan asker ve bürokratları Divan-ı Harbe sevk etmiş, hukuksuz bir şekilde yargılama ve cezalandırma yoluna gitmiştir. Hukuksuz bir şekilde yarılanıp Boğazlıyan Kaymakamı Mehmet Kemal Bey gibi idam cezası infaz edilenlerde olmuştur. (Erol, Mayıs-1988: 44-46). Kemal Bey idam edilirken yine aynı davada yargılanan dönemin Yozgat Jandarma Kumandanı Tefik Bey, 15 sene kürek cezasına mahkûm edilmiştir (Akşam, 11 Nisan 1919; Alemdar, 11 Nisan 1919). Hükümetin Ermenileri memnun edebilmek adına Sivas, Diyarbakır, Elazığ, Van ve Bitlis'e Ermeni valiler tayinine karar verdiği, hatta Ohannes Ferit Bey'e valilik teklif edildiği ancak kendinin bunu kabul etmediği basında istihbarat haberi olarak yer almıştır (Tasvir-i Efkâr, 7 Mayıs 1919).

Nasihat Heyetleri ve Faaliyetleri

Nasihat Heyetlerinin Teşkili

Hükümetin azınlıklara karşı müsamahakâr bir politika izlemesine rağmen Rum ve Ermeni çetelerinin Türklere karşı saldırıları artarak devam ediyordu. 1919 yılı Nisan ayı başlarına gelindiğinde Rum eşkıyasının cinayetlerinin İstanbul dolaylarına kadar yayılması üzerine hükümet, daha etkin önlemler almak için harekete geçti. Ancak bu sırada genelkurmay ile hükümet arasında içinde bulunulan durum ve çözüm yolla-

rı konusunda anlayış farklılıkları ortaya çıktı. Genelkurmay olaylar karşısında sessiz kalınmamasını, askeri tedbirlere başvurulmasını savunurken, hükümetin sivil kanadı sessiz ve hareketsiz kalmayı doğru buluyordu. Hükümet sessiz kalarak ve kuracağı “Heyet-i Nasıha” adı verilen heyetlerin faaliyetleri sayesinde devlet içindeki Müslimgayrimüslim, Türk, Rum, Ermeni gibi farklı unsurların birbiriyle kaynaşabileceğini ve bu şekilde asayışı de sağlayabileceğini düşünüyordu (Çelebi, 1990: 561-589; Tansel, 1991: 176).

Hükümet nasihat heyetlerini Türklerle diğer unsurları kaynaştırmak için teşkil ettiğini ifade etmesine rağmen, heyetlerin kuruluş gerekçesi hakkında farklı görüşler ortaya konulmuştur. Şehzade Abdürrahim Efendi nasihat heyetlerinin kuruluş amacını 15 Nisan 1919’da Vakıf Gazetesi’nde yayınlanan mülakatında; savaşta büyük zararlar gören Anadolu ahalisine Padişahın selamını götürmek, onları onure etmek, aynı zamanda Anadolu ahalisinin ihtiyaçlarını yakından görerek neticesini hükümete bildirmek olarak izah ediyordu (Vakit, 15 Nisan 1919). Nurdoğan Taçalan ise Ege Bölgesi’ne giden nasihat heyetinin görevini Batı Anadolu’da yaşayan Türklere, Rumlarla iyi geçinmeleri, zulüm yapmamaları nasihatinde bulunmak olarak ifade ediyordu. Taçalan bölgede kimin kime zulmettiği, hangi etnik gurubun ayaklanmalar yaptığı, cinayetler işlediği belli iken sarayın Türklere nasihatte bulunmaya kalkmasının üzücü olduğunu, aynı zamanda bu durumun Yunanlıların ekmeğine yağ süren hatalı bir davranış olduğunu söylüyordu. (Taçalan, 1971: 201). Celal Bayar ise nasihat heyetlerinin kuruluşunun asıl amacının Padişah ve hanedanın Meşrutiyet’in ilanıyla kırılan nüfuzunu artırmak, Meşrutiyet devrinin sorumluluğunu taşıyan İttihat ve Terakki dönemi hükümetlerini halk nazarında kötülemek olduğunu iddia ediyordu (Bayar, 1997: 24). Nasihat heyetlerinin kuruluş amaçları arasında İttihat ve Terakki mensuplarının basiretsizliğini ortaya koyarak, Hürriyet ve İtilafçıların memlekette hakim olmalarını kolaylaştırmak gibi bir niyetin de olduğu iddiaları mevcuttur. Bu heyetlerin ziyarette buldukları yerlerde Türk halkına, işgalci kuvvetlere karşı koymayı hükümete karşı isyan sayacaklarını ifade etmeleri, halkın Milli Mücadeleye katılmasını olumsuz yönde etkilemiştir (Aydinel, 2002: 51-52). Anadolu’da otoritesini artırmak isteyen Damat Ferit Hükümeti, aleyhinde olabilecek milli hareketleri köreltmek amacıyla, halkın hükümetten ziyade Padişaha olan saygısını bildiğinden nasihat heyetlerinin başına özellikle şehzadeleri geçirmiştir (Köstüklü, 1990: 191).

11 Nisan 1919 tarihli Akşam Gazetesi’nde Anadolu’nun muhtelif kısımlarında son zamanlarda görülen eşkıyalık ve ayrılıkçı hareketlerin ortadan kaldırılması amacıyla hükümet tarafından yeni tedbirler alınacağı haberi yer alıyordu. Gazetede, hükümetin itilafı durumları tetkik ederek Meclis-i Vükela’da bu konularda görüşmeler yapacağı, sorunların çözümü için tavsiyelerde bulunmak üzere Anadolu’nun muhtelif bölgelerine nasihat heyetleri gönderme kararında olduğu yazılmıştı. Hükümetin mevcut meseleleri patrikhaneler ile görüşmekten kaçınmadığı, hatta gönderilecek nasihat heyetlerinin olumlu neticeler alabilmesi için heyetlerde Hıristiyan unsurlardan bazı önde gelen şahsiyetlerin yer almasını uygun gördüğü ifade ediliyordu. He-

yet azasının halk üzerinde nüfuzu bulunan kişilerden oluşması ve heyetlerin başında herkesin teveccüh ve hürmetini kazanmış şehzadelerin bulunmasının faydalı olacağı düşüncesinin hükümette hakim olduğu söyleniyordu. Gazete haberinde heyetlerin gittikleri mahallin durumunu tetkik edeceklerini, halkın taleplerini dinleyeceklerini ve görev bölgelerinde unsurlar arasındaki sorunların çözümüne çalışacaklarını beyan ediyordu (Akşam, 11 Nisan 1919).

Basında heyetlere dair haberler yer almasına rağmen, heyetler yola çıkana kadar tam olarak heyetlerin başında hangi şehzadelerin bulunacağı, heyet üyelerinin kimler olacağı kesinlik kazanmamıştır. Heyette yer alacak azalar ve heyet başkanları hakkında basında farklı tarihlerde farklı isimler zikredilmiştir. Memleket Gazetesi'nin 12 Nisan tarihli nüshasında heyetlerin başında Şehzade Ahmet ve Abdürrahim Efendilerin bulunacağı bilgisi yer alıyordu (Memleket, 12 Nisan 1919). 12 Nisan tarihli Tasvir-i Efkâr'da ise Anadolu'ya gidecek heyette Şehzade Abdürrahim Efendi, Sabık Bahriye Nazırı Rıza, Divan-ı Harbi Örfi Reisi Esbakı Mahmut Hayret Paşa, Temyiz Mahkemesi azasından Artin Efendi'nin yer alacağı ifade edilmiştir. 12 Nisan tarihli Alemdar Gazetesi'nde ise heyetlere Şehzade Ahmet Efendi ve Abdürrahim Efendi'nin başkanlık edeceği, heyetlerde aza olarak kimlerin bulunacağına henüz kesinleşmediği bilgisi verilmiştir (Tasvir-i Efkâr, 12 Nisan 1919; Alemdar, 12 Nisan 1919).

14 Nisan 1919'da Dahiliye Nezareti Kalemî Mahsus Müdüriyeti'nden Hüdavendigar Vilayeti'ne çekilen telgrafta Şehzade Seyfettin Efendi'nin başkanlığındaki özel heyetin Çarşamba sabahı Bursa'ya hareket edeceği bildirildi. Ayrıca telgrafta Hüdavendigar Vilayeti'ne Çarşamba öğleden sonra saat iki de Mudanya'da olacak heyet için bir özel tren hazırlanması talimatı verildi (Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), 14 Nisan 1919). Ancak bir gün sonra 14 tarihli emre ilaveten Hüdavendigar Vilayeti'ne yeni bir telgraf çekilerek özel heyetin o gün olması gereken hareketinin tehir edildiği, heyetin ne zaman hareket edeceğinin bilahare tebliğ edileceği bildirildi. Ayrıca heyet için dört araba gönderileceği, Bursa'da bu arabalara hayvan ve koşum tedarikinin mümkün olup olmadığının iki saat içinde cevabının verilmesi isteniyordu. Aynı gün Hüdavendigar Vilayeti'ne acil koduyla Dahiliye Nezareti'nden çekilen ikinci telgrafta, heyetin yarın orada olacağı şimdi haber verildiğinden, öğleden sonra saat iki de Mudanya'dan özel trenin hazırlanması istendi (BOA, 15 Nisan 1919).

Hüdavendigar Valisi İsmail Bey 15 Nisan'da Dahiliye Nezareti'ne çektiği telgrafta, kumpanya müdürünün Mudanya'dan Bursa'ya özel tren tertibinin İstanbul siyasi mümessilliğinden emir verilmesiyle mümkün olacağını söylediğini, vaktin daraldığını Bursa ve Mudanya'ya gerekli emrin tebliğ edilmesini rica ediyordu. Yapılan yazışmalardan anlaşıldığına göre 14 Nisan'da bile heyet başkanlığı konusunun netleşmediği anlaşılmaktadır. Çünkü Hüdavendigar Vilayeti'ne Şehzade Seyfettin Efendi'nin başkanlığında bir nasihat heyetinin ziyareti bildirilmiş, ancak 15 Nisan'daki yazışmalarda heyet başkanı olarak Şehzade Abdürrahim Efendi'nin ismi yer almıştır (BOA, 15 Nisan 1919, No: 1019). Bu konuya 17 Nisan tarihli Vakit Gazetesi'nde Şehzade

Abdürrahim Efendi'yle yapılan mülakat açıklık getirmektedir. Mülakatta Şehzadeler Seyfettin, Ahmet ve Abdürrahim Efendilerin başkanlığında Anadolu'ya gönderilmesi düşünülen üç nasihat heyetinin daha sonra birleştirildiği ve heyet başkanlığına Şehzade Abdürrahim Efendi'nin getirildiği bilgisi yer almaktadır. (Vakit, 15 Nisan 1919). Anadolu ve Trakya'ya gönderilen nasihat heyetlerine ziyaret ettikleri yerlerde halka okunmak üzere aşağıdaki Padişah beyannamesi verilmiştir:

Cümlemizin malûmu olduğu üzere, on senedir saltanat-ı muazzama-i Osmaniyemizin duçar olduğu inkılâbat-ı idarenin ahkâm-ı şer'i ye ve kavanin-i esasiye muvafık olmayan silsile-i seyyiâtı ve bilhassa Harbi Umumi'ye iştirak ile gösterilen basiretsizliğin netice-i zarurîyesi olarak bugün memleket elim bir vaziyette bulunmaktadır.

Mesaib-i harbiyyenin giriftâr-ı sîdematı olmadık bir mahal kalmadığı gibi, memleketimizin de bu mesaib-den ne derece müteessir olduğu görülüyor. Velinimet-i bî-minnetimiz şevket meâb efendimiz hazretleri bilad-ı şahanelerinin vaziyet-i hâzırasını re'y-el-ayn müşahade etmek ve ihtiyacat-ı umumiyeyi bil-tedkik netice-i malûmatını hâk pây-ı hümayunlarına arz eylemek vazifesiyle ve merdümek-i çeşm-i iftiharımız, şehzade-i âli-şan devletlü, necabetlü Abdürrahim Efendi hazretlerinin riyaset-i necabetpenahileri ile mübâhi bulunan heyetimiz bugün bu maksatla memleketinizde bulunuyoruz.

Bilâ-tefrik sunuf-u tebaa-yı saltanat-ı seniyelerinin eb-i müşfikî olan ve efrad-ı milletin refah ve saadet ve âlâm ve felâketinden bizzat kendileri alâkadar bulunan zât-ı şahaneleri, sizi ve umum hemşehrilerimizi selâm, saadeti encam-ı şahaneleriyle taltif ve tesrîr buyurmuşlardır.

Harb-i zail esnasında maddeten ve manen uğradığımız zarar ve hasar pek ziyade mücib-i teessür-ü şahaneleridir. Şevketmeâb efendimiz hazretleri, harp senelerinde sekene-i memleket arasında zuhur etmiş uygunsuz ahvale cüret eden ve asâr-ı dîde bir uhuvvet-i vataniyenin ihlâlîne sebebiyet verenlerin bugün peyderpey tâkibat-ı kanuniyeye tevdi olunmakta bulunan erbab-ı fesattan ibaret olduğuna ve efrad-ı masume-i milletin bu şaibe ile ruhen alâkadar olmadığına kanidirler.

Umum tebaa-yı şahanelerinin ba'de-mâ necabet-i tarihiye-i Osmanîye çeşban surette irâe edecekleri vakar ve sekinet ve teshil-i icraat hükûmete hakiki ve samimi müzaheretleriyle şu hüsn-ü zân-ı mülûkânelerini teyid etmesine intizar buyurmaktadırlar

Mesaib-i harbiyyenin âsâr-ı tahribkârını izale zamana mütevakkıf olmakla beraber, bu babda refah-ı umumiyenize hadim olacak her türlü tedabirin hemen ittihaz olunmasına irade ve münhasıran bu vazife ile iştilal etmek üzere bir encümen-i âli teşkili ve sunuf-u memurinin faaliyet-i katiyesini ve bunlardan başka selâhiyet-i vâsiayı haiz heyet-i islahiyenin izamını dahi ferman buyurmuşlardır.

Fakat gerek umran-ı memlekette ve gerek terfih-i ahval-i millet her şeyden evvel, temin ve takrîr-i asayişe mütevakkıf olduğundan ve bu emr-i mühim ise ancak ahalinin icraat-ı hükümete müzâheretiyle temin olunabileceğinden, bu babda göstereceğiniz dür-endişane hareket sarf-ı muktezâ-yi menfaatınız olduğunu şüphesiz takdir edersiniz.

Tarih-i Osmanî’de görülen bu gibi vaka-yi azimenin intaç eylediği müşkülât hep efrad-ı milletin sabr-ı sükûneti ve makam-ı pürihtiram saltanata fart-ı sadakati ve tedabir-i hükümete itaati ile ikdiham edilmiş olmasına nazaran ittihaz edeceğiniz hat-ı hareket ve tank-i selâmet pek rû-enâdır.

Binaenaleyh, nâm-ı nâme-i cenab-ı cihan-bâniye olarak hakkınıza kanaat, vatandaşlarınızın hukukuna riayet ve kanuna itaat cümlemenize tavsiye olunur (Tercüman-ı Hakikat, 21 Nisan 1919; Tasvir-i Efkâr, 22 Nisan 1919; Hadisat, 22 Nisan 1919; Memleket, 22 Nisan 1919).

Beyannameye baktığımızda özellikle son on yılda yani İttihat ve Terakki iktidarı döneminde kanun nizam ve idaredeki bozulmaya dikkat çekilmektedir. Birinci Dünya Savaşı’na girme basiretsizliğinin memleketi içinde bulunduğu elim duruma düşürdüğü ifade edilmektedir. Tebaa arasında hiçbir ayırım gözetmeksizin herkesin refah ve saadeti ve felaketiyle bizzat padişahın ilgilendiği beyan edilmektedir. Harp sırasında uğranılan maddî ve manevî zararın müsebbibi olanlar hakkında takibatın yapıldığı ve uğranılan zararların teminin zaman alacağı, ancak temin için gerekli emirlerin verildiği ifade edilmektedir. Ancak her şeyden önce memlekette asayişin tesisinin herkesin menfaatine olduğu vurgulanmaktadır. Osmanlı tarihinde görülen böyle büyük olayların milletin sabır ve sükûnu, saltanata sadakat ve hükümetin tedbirlerine itaatle aşıldığı vurgulanarak, herkese hakkına kanaat, vatandaşların hukukuna riayet ve kanuna itaat tavsiye olunmaktadır.

Anadolu Nasihat Heyeti ve Faaliyetleri

Anadolu’ya gönderilecek olan heyetin kesinleşmesi üzerine 15 Nisan 1919’da, Dahiliye Nezareti’nden Hüdavendigar Vilayeti’ne çekilen son telgrafta, Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığında yirmi kadar üyesi bulunan heyetin, 16 Nisan öğleden sonra saat dörtte İstanbul’dan Mudanya’ya hareket edeceği bildirilmiştir. Telgrafta özel tren hazırlanması hususunda İstanbul’da bulunan Fransız komiserliği tarafından Mudanya’daki Fransız memurlarına tebligatın yapıldığı da ifade edilmiştir. Heyetin geceyi vapurda geçirme ihtimalinin olduğu, ancak yine de heyet için ihtiyaten Mudanya’da uygun bir yerin hazırlanması istenmiştir. Perşembe günü sabah erkenden Bursa’ya hareket edecek olan heyete hem Mudanya’da hem de Bursa’da coşkulu bir karşılama yapılması tebliğ edilmiştir. Bölgeden heyet hakkında Dahiliye Nezareti’ne de peyder pey bilgi verilmesi istenmiştir (BOA, 15 Nisan 1919).

Bursa Valisi Gümülcineli İsmail Bey, 16 Nisan sabahı Mudanya'dan Dahiliye Nazırı Mehmet Ali Bey'e çektiği telgrafta, heyetin İstanbul'dan hareket saatlerinin bildirilmesini rica etmiştir. Ayrıca tahsis edilecek özel tren için Mudanya'ya henüz emrin gelmediği bilgisini de vermiştir (BOA, 16 Nisan 1919, No: 125). Ayrıca 16 Nisan'da basında, Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığındaki nasihat heyetinin Bursa'ya gitmek üzere özel bir vapurla saat dörtte İstanbul'dan Mudanya'ya hareket edeceği haberleri yer almıştır (Memleket, 16 Nisan 1919). Basında heyetle birlikte gidecek olan süvari ve yük hayvanlarının tedarik edilmekte olduğu ifadeleri de yer almıştır. 16 Nisan tarihli Hadisat Gazetesi, Rumca gazetelerde hükümetin özel görevle Anadolu'ya gönderdiği nasihat heyetlerine halka dağıtılmak üzere üç milyon lira tahsis verdiğine dair haberlerin yer aldığı okuyuculara duyurmuştur (Hadisat, 16 Nisan 1919). Anadolu Nasihat Heyeti Reisi Şehzade Abdürrahim Efendi, gazetelerde çıkan bu haberler üzerine verdiği mülakatta nakdi yardım meselesinin hükümete ait bir iş olduğunu, heyetlerinin böyle bir yardımının olmayacağını ifade etmiştir (Vakit, 15 Nisan 1919).

Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığındaki nasihat heyeti 16 Nisan'da Padişahın huzuruna kabulden sonra, akşam üzeri Alemdar Vapuru ile Bursa'ya gitmek üzere İstanbul'dan hareket etmiştir. Heyeti İstanbul'dan uğurlamak üzere limanda Padişahı vekâleten Baş Ferik Ömer Yaver Paşa ve Padişahın başyaveri Miralay Naci Bey, Şehzade Selim Efendi'yi temsilen yaveri Nuri Bey, Sadrazam, Harbiye-Bahriye-Dahiliye-Nafia nazırları ve vükela heyetinden bazı üyeler hazır bulunmuştur (Hadisat, 17 Nisan 1919; Akşam, 17 Nisan 1919; Memleket, 17 Nisan 1919).

Anadolu Vilayeti Nasihat Heyeti, Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığında Harbiye Nazır-ı Esbakı ve ayan azasından Birinci Ferik Ali Rıza, Divan-ı Harbi Örfi Reisi Sabıkı Ferik Mahmut Hayret ve Ferik Süleyman Şefik paşalar ile erkan-ı harbiye mirlivalığından emekli Ali Fevzi Paşa, Bursa Müftüsü Ömer Fevzi, Pazarcık Müftüsü Halil Fehim efendiler, Dahiliye Nezareti memurin kalemi müdürü Ohannes Ferit, sabık Karahisar Mebusu Yanko efendilerden oluşuyordu (Takvim-i Vekayi, 17 Nisan 1919; Memleket, 17 Nisan 1919). Heyetin ziyaret edeceği mahaller Bursa, Kermasti, Balıkesir, İzmir, Aydın, Antalya, Konya, Ereğli, Kayseri, Ankara olarak tespit edilmiştir. Ancak heyetin duruma göre yolda ziyaret programını tadil edilebileceği de ifade edilmiştir. Heyetin ziyaret ettiği mahallerde gerek gayrimüslim gerekse Müslim halka, aralarındaki nifakı ortadan kaldırmalarını tavsiye edeceği ve heyetin bu hususlarda aracılık yapacağı vurgulanmıştır.

Dahiliye Nazırı Mehmet Ali Bey, 17 Nisan 1919'da Akşam Gazetesi'ne verdiği mülakatta Padişahla yaptıkları görüşmelerde Türkiye'deki unsurlar arasında sükunun sağlanması amacıyla heyetlerin gönderilmesine karar verildiğini ifade etmiştir. Mehmet Ali Bey, Padişahın hükümetin bu girişimini tamamen tasvip ettiğini, harp sırasında muzdarip olan memleket dahilindeki unsurlar arasında birlik ve barışın tesisini arzu ettiğini, bu girişimin başarılı olacağından da emin olduğunu söylemiştir.

Gönderilecek olan heyetlerde Ermeni ve Rum zevatın bulunmasının da heyetin faaliyetlerinde netice alma bakımından etkili olacağını düşündüğünü beyan etmiştir. Mehmet Ali Bey, gayrimüslim unsurları memnun etmek için hükümet neler düşünüyor sorusuna verdiği cevapta ise, memleketi biri Rumeli’de ikisi Anadolu’da olmak üzere üç büyük mıntıkaya ayırmak istediklerini ve her mıntıkanın mahalli şartlarına göre ayrıca idaresinin düzenleneceğini, bunun gidecek olan heyetlerin verecekleri raporlarla nihai halini alacağını ifade etmiştir. Ayrıca Mehmet Ali Bey, hükümetin muhacirlere para ve sair yardımlarda bulunacağını, ziraat hayatında da islahatların yapılacağını söylemiştir (Akşam, 17 Nisan 1919).

18 Nisan 1919 gece saat 10 sıralarında Mudanya’ya ulaşan Şehzade Abdürrahim Efendi kendisini karşılamaya gelen Bursa Valisi İsmail Bey’i vapurda kabul etmiştir. 19 Nisan’da sabah saat dokuz buçukta özel trenle Mudanya’dan hareket eden Şehzade Abdürrahim Efendi heyeti saat 12 de Bursa halkının alkışları arasında istasyona ulaşmıştır. Şehzade Abdürrahim Efendi istasyonda mektep talebeleri, jandarma ve polis kıtaları tarafından merasimle karşılanmıştır (Memleket, 20 Nisan 1919). Bursa’da Abdürrahim Efendi ve heyetini karşılayanlar arasında vilayetin üst düzey memur ve askerleri idarecileri ile üst düzey Müslüman ve Hıristiyan din adamları da yer almıştır. Bir müddet dinlendikten sonra Şehzade ve heyeti Müslim ve gayrimüslim birçok vatandaşın katıldığı bir toplantı yapmış, toplantıda Birinci Ferik Rıza Paşa tarafından halka hitaben Padişahın beyannamesi okunmuştur. Padişah beyannamesinin okunmasından sonra toplantıya katılanların coşkulu bir şekilde “Padişahım çok yaşa!” nidaları arasında merasim sonra ermiştir (Tercüman-ı Hakikat, 20 Nisan 1919).

Bursa Valisi İsmail Bey, Dahiliye Nezareti’ne çektiği telgrafta Şehzade Abdürrahim Efendi’nin belediyeyi ziyaretinde onuruna bir ziyafet verildiğini, ziyafette vilayetin ileri gelen mülki, askeri ve dini şahsiyetleri ile eşrafın hazır bulduklarını bildirmiştir. Vali İsmail Bey nezarete, ziyafetten sonra Şehzade Abdürrahim Efendi’nin maiyetiyle birlikte saat ikide Bursalıların alkışları arasında Bursa’dan ayrılarak Karacabey Kazası’na hareket ettiği bilgisini de vermiştir (Tasvir-i Efkâr, 22 Nisan 1919; Memleket, 22 Nisan 1919).

22 Nisan 1919 tarihinde Dâhiliye Nezareti’nden Aydın, Konya ve Ankara vilayetleri ile Kütahya, Mentеше ve Karasi mutasarrıflıklarına çekilen şifre telgrafla, Şehzade Abdürrahim Efendi’nin başkanlığındaki heyetin yirmi kadar maiyetle birlikte oraları da ziyaret edecekleri, kendilerine lazım gelen merasimlerin yapılması ve gerekli ilginin gösterilmesi tebliğ edilmiştir (BOA, 22 Nisan 335).

22 Nisan’da Karacabey ve Kirmasti’ye (Mustafakemalpaşa) ulaşan Şehzade Abdürrahim Efendi riyasetindeki nasihat heyeti buraların ahali tarafından parlak bir şekilde karşılanmıştır. Karacabey ve Kirmasti’de heyeti coşkulu bir şekilde karşılayanlar arasında çocuk ve kadınların yoğun bir şekilde bulunması dikkat çekmiştir. Abdürrahim Efendi heyetinde bulunan Ayan’dan Ali Rıza Paşa, Sadarete çektiği

telgrafta Karacabey, Kirmasti ve Susurluk'ta ahalinin Şehzade Abdürrahim Efendi'ye coşku dolu sevgi gösterilerinde bulunduğunu, şehzadenin bu durumdan çok memnun olduğunu bildirmiştir. Şehzade ve heyetinin Karacabey, Kirmasti ve Susurluk'u ziyaret ettiği gün Bursa Valisi İsmail Bey, Dahiliye Nazarı Mehmet Ali Bey'e nasihat heyetinin Balıkesir Sancağı'na doğru harekete geçtiği bilgisini vermiştir (BOA, 22 Nisan 335, No:1519; Memleket, 25 Nisan 1919).

Karasi Mutasarrıflığı'ndan 23 Nisan'da Dahiliye Nezareti'ne Şehzade Abdürrahim Efendi ve mahiyetinin 22 Nisan Salı günü zevali saat 7 raddelerinde Balıkesir'e geldikleri bildirilmiştir. Balıkesir'de heyeti karşılama merasiminde bütün Osmanlı unsurlarının bulunduğu, heyetin fevkalade bir merasimle karşılandığı, bu durumdan Şehzade hazretlerinin fevkalade memnun kaldığı sıhhatinin de gayet iyi olduğu, heyetin 24 Nisan'da Manisa'ya hareket edeceği ifade edilmiştir (Hadisat, 24 Nisan 1919).

27 Nisan'da Memleket Gazetesi, Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığındaki nasihat heyetinin Manisa'ya ulaştığını, heyetin Manisa'da mülki ve askeri erkan, basın, ahali ve heyeti karşılamak üzere İzmir'den gelen özel heyet tarafından büyük bir coşku ile karşılandığını yazmıştır. Ayrıca gazete haberinde heyetin Cumartesi günü saat ikide Manisa'dan İzmir'e hareket edeceği bilgisine yer verilmiştir (Memleket, 27 Nisan 1919).

Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığındaki nasihat heyeti, 26 Nisan 1919'da öğle vakti özel bir trenle Manisa'dan ayrılarak İzmir'e geçmiştir. İzmir istasyonunda heyeti kolordu kumandanı ve bilumum mülki ve askeri memurlar, eşraf, ulema ve din adamları, Müslim ve Gayrimüslim ahali, talebeler karşılamıştır. Heyet üyelerinden Ayan'dan Ali Rıza Paşa hazır bulunanların huzurunda padişah beyannamesini okumuştur. Şehzade Abdürrahim Efendi şerefine verilen ziyafetten sonra heyet, Tevfik Paşa Köşkü'nde misafir edilmiştir (Memleket, 28 Nisan 335; Hadisat, 29 Nisan 1919). Ayrıca akşam da Şehzade Abdürrahim Efendi şerefine hükümet konağında bir resmi ziyafet verilmiştir. Ziyafete üst düzey mülki ve askeri erkan, din adamları ve konsolosluk temsilcileri katılmıştır. Yemeğin sonunda Abdürrahim Efendi tarafından zaman ve zemine uygun bir konuşma yapılmıştır (Hadisat, 30 Nisan 1919).

28 Nisan'da Dahiliye Nezareti'nden Aydın Vilayeti'ne çekilen telgrafta Abdürrahim Efendi başkanlığındaki nasihat heyetinin demiryolu ile seyahati sırasında sorun çıkmaması için icap edenlere telgraf çekildiği, lazım gelen tedbirlerin kusursuz bir şekilde alınabilmesi için, heyetin İzmir'den sonra demiryolu güzergahındaki ziyaret edecekleri mahallere ait programlarının öğrenilerek, kendilerine bilgi verilmesi istenmiştir. Telgrafta bunun İngiltere Fevkalade Komiserliği'nin talebi olduğu vurgulanmıştır (BOA, 28 Nisan 1919, No: 5344).

Bu arada İzmir'den hareket eden nasihat heyeti 29 Nisan 1919'da Aydın'a ulaşmıştır. Aydın'da heyeti karşılayanlar arasında din adamlarının olmayışı Şehzade Abdürrahim Efendi'nin dikkatini çekmiştir. Bu durumun sebebini soran Abdürrahim Efendi'ye, ilmiye mensupları üzerinde nüfuzu bulunan Esat Hoca'nın tavrı ve teş-

vikinin etkili olduğu ifade edilmiştir (Taçalan, 1971: 204-205). Aydın Valisi Ahmet İzzet Bey, Dahiliye Nezareti'nin 28 Nisan tarihli telgrafına 1 Mayıs 1919'da cevap vermiştir. Ahmet İzzet Bey cevabında, heyetin 29 Nisan'da İzmir'den Aydın'a geldiğini, 30 Nisan'da Denizli'ye geçtiğini, oradaki faaliyetlerinin düzenli bir şekilde devam ettiğini bildirmiştir (Hadisat, 6 Mayıs 1919). Vali Ahmet İzzet Bey, Şehzade Abdürrahim Efendi riyasetindeki heyetin Denizli'den Menteşe ve Antalya'ya geçeceğini, güzergâhlarının Konya olduğunu söylemiştir. İzzet Bey, heyetin Denizli'den sonraki güzergâhı hakkında bilgilerinin olmadığını, dolayısıyla tertibat alma imkânlarının da bulunmadığını Dâhiliye Nezareti'ne arz etmiştir (BOA, 1 Mayıs 335).

Şehzade Abdürrahim Efendi riyasetindeki nasihat heyeti Aydın'da ikiye ayrılıyor. Şehzadenin riyasetindeki heyet Aydın'dan hareketle Nazilli, Saray Köy, Sultanhisar, Denizli kasabalarını ziyaret ederek Antalya'ya ulaşıyor. Bu ziyaretlerde heyet ahali tarafından fevkalade bir coşku ile karşılanmıştır (Tasvir-i Efkâr, 7 Mayıs 1919). Şehzade Abdürrahim Efendi'yi temsilen Ferik Mahmut Hayret Paşa riyasetinde Muğla'ya giden heyette ise Ferik Süleyman Şefik Paşa ve Yanko Bey ile Müftü Halil Fehim Efendi yer alıyordu (Tasvir-i Efkâr, 8 Mayıs 1919; Hadisat, 8 Mayıs 1919). Şehzade Abdürrahim Efendi riyasetindeki nasihat heyetinin 8 Mayıs'ta Antalya'nın Korkuteli Kazası'na uğradıktan sora Isparta, Eğridir, Yalvaç, Akşehir güzergâhını kullanarak Konya'ya gideceği Isparta Mutasarrıflığı'nın haberine binaen Aydın Valisi İzzet Bey tarafından 11 Mayıs'ta Dahiliye Nezareti'ne bildirilmiştir (BOA, 11 Mayıs 335, No:242/69782; Hadisat, 11 Mayıs 335; Tasvir-i Efkâr, 11 Mayıs 1919). Dahiliye Nezareti de tezkere ile 13 Mayıs'ta Şehzade Abdürrahim Efendi'nin heyetiyle birlikte Konya'ya gitmek üzere 9 Mayıs'ta hareket ettiğini Sadarete arz etmiştir (BOA, 13 Mayıs 335).

7 Mayıs 1919'da Konya Valisi Ali Rıza Bey, Dahiliye Nezareti'ne çektiği telgrafta İtalyan işgal birliklerinin kumandanı Tercini ile yaptığı görüşmede Tercini'nin Şehzade Abdürrahim Efendi ve heyeti için Konya'da yapılacak karşılama törenine askerleriyle birlikte katılmak istediğini ifade ederek, nezaretin bu husustaki görüşlerini sormuştur (BOA, 7 Mayıs 335). Aynı gün Dahiliye Nezareti Konya Valiliği'ne verdiği cevapta; Osmanlı askerinin birinci safta, İtalyan askerlerinin ikinci safta bulunmaları şartıyla merasime katılmalarından memnuniyet duyulacağı ifade edilmiştir (BOA, 7 Mayıs 335).

12 Mayıs'ta Konya'ya gelen nasihat heyeti istasyonda coşkulu bir merasimle karşılanmıştır (Alemdar, 14 Mayıs 1919). Nasihat heyeti üyesi Ali Rıza Paşa Sadaret makamına çektiği telgrafta Heyet-i Nasiha Reisi Şehzade Abdürrahim Efendi'nin uğradığı Burdur, Isparta, Eğridir, Yalvaç ve Akşehir kasabalarında ve yollarda, Konya'da kadın erkek her sınıf ahali tarafından heyecan ve coşkuyla karşılandığını ve alkışlandığını bildirmiştir (Alemdar, 15 Mayıs 1919). Heyetin Konya'da bulunduğu sırada, 15 Mayıs 1919'da İzmir'in işgal edilmesi üzerine Damat Ferit Paşa, heyette bulunan Ali Rıza Paşa'ya bir telgraf çekerek Şehzade Abdürrahim Efendi'nin kimseyle temas

ettirilmeden derhal İstanbul'a getirilmesini istemiştir. Ferit Paşa'nın telgrafı üzerine Şehzade Abdürrahim Efendi ve heyeti Konya'da hazır bekleyen özel trenle hareket ederek, 18 Mayıs'ta İstanbul'a dönmüştür (Taçalan, 1971: 206; Sarihan, 1993: 254).

Trakya Nasihat Heyeti ve Faaliyetleri

Anadolu'ya gönderilen heyet gibi bir nasihat heyetinin de Trakya gönderilmesine karar verildi. Şehzade Cemalettin Efendi'nin riyasetinde oluşturulan Trakya bölgesini ziyaret edecek olan ikinci nasihat heyetinde, Harbiye Nazırı Esbakı Cevad Paşa, Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Reisi Fevzi Paşa ve ulemadan Ziyaeddin Efendi yer alıyordu. Heyete Edirne ve havalisini dolaşmak üzere on günlük bir ziyaret planı yapılmıştır (Takvim-i Vekayi, 29 Nisan 1919; Hadisat, 29 Nisan 1919). Şehzade Cemalettin Efendi heyeti 28 Nisan akşamı saat yedi buçukta Edirne'ye gitmek üzere Sirkeci'den özel bir trenle hareket etmiştir. Sirkeci İstasyonu'nda heyeti uğurlamak üzere Padişah adına Ömer Yaver Paşa ile Ser Yaver Miralay Naci Bey ve bil-umum vükela ile İstanbul Muhafızı hazır bulunmuştur (Memleket, 29 Nisan 1919).

Heyetin hareket ettiği gün Edirne Valiliği'ne Şehzade Cemalettin Efendi riyasetindeki heyetin özel bir trenle Edirne'ye gitmek üzere hareket ettiği bildirilmiştir. Heyetin sabah Edirne'de olacağı vilayet erkânının, eşraf ve askerlerin katılımı ile heyetin coşkulu bir şekilde karşılanması tebliğ edilmiştir. Dahiliye Nazırı Mehmet Ali Bey, Edirne Valiliği'ne 28 Nisan akşamı saat dokuzda, Cemalettin Efendi ve heyetinin orada olduğu sürece istirahatlarının temini ve haklarında her türlü ihtiramatın ifası hususunda talimat vermiştir (BOA, 28 Nisan 335). 29 Nisan sabah saat onda Şehzade Cemalettin Efendi ve heyetini taşıyan özel tren Edirne İstasyonu'na ulaşmıştır. İstasyonda heyet Edirne Müftüsü, ulema, Rum, Ermeni, Bulgar ve Musevi dini liderleri ile Müslim ve gayrimüslim birçok eşraf tarafından hürmet ve tezahüratla karşılanmıştır (Hadisat, 30 Nisan 1919).

Şehzade Cemalettin Efendi riyasetindeki nasihat heyeti, 2 Mayıs'ta Edirne'de Vali Salim Paşa, Kolordu Kumandanı, bil-cümle erkan ve askeriye ile Müslim ve gayrimüslim din adamları, talebeler ve halkında bulunduğu coşkulu bir kalabalık huzurunda Cevat Paşa tarafından Padişah beyannamesi okunmuştur. Törenin tamamlanmasından sonra Şehzade Cemalettin Efendi ve heyeti Edirne Belediye Binası'na teşrif etmiş, oradan da Belediye Gureba Hastanesi ve Askeri Merkez Hastanesi ile kolordu karargâhını ziyaret etmiştir. Şehzade Cemalettin Efendi'nin bu ziyaretleri yaptığı sırada, nasihat heyeti üyelerinden Cevat Paşa da Edirne'de bulunan İngiliz Askeri Mümessili, Ermeni, Rum ve Yahudi dini liderleriyle görüşmüştür (Hadisat, 3 Mayıs 1919). Edirne Valisi Salim Bey, 3 Mayıs ta Dahiliye Nezareti'ne, Şehzade Cemalettin Efendi riyasetindeki nasihat heyeti için düzenlenen karşılama merasimine Edirne'deki Rumların kısmen katıldığını, ancak bazı mahallerde Rumların törenlere katılan iştirak etmedikleri bildirilmiştir (BOA, 3 Mayıs 1919). Dahiliye Nezareti de 5 Mayıs'ta Edirne Valisi'nden aldığı bilgiyi Sadarete arz etmiştir (BOA, 5 Mayıs 1919).

Şehzade Cemalettin Efendi riyasetindeki nasihat heyeti, 6 Mayıs 1919'da Lüleburgaz'dan hareketle Tekirdağ'ına ulaşmıştır. Heyet Tekirdağ'ı girişinde bilumum ahali eşraf, memurin-i mülkiye ve askeriye ve rüesa-i ruhaniye tarafından pek parlak bir şekilde karşılanmıştır. Heyet oradan doğruca hükümet dairesine giderek orada istirahat ettikten sonra bir resmî kabul gerçekleştirmiştir. Resmî kabulü müteakiben Cevat Paşa tarafından hazır bulunanlara Padişah beyannamesi okunmuştur (BOA, 7 Mayıs 1919, No: 347; Hadisat, 8 Mayıs 11919; Alemdar, 8 Mayıs 1919). Hükümet binasından çıkan Şehzade Cemalettin Efendi ve heyeti kasaba içindeki kışla önünde liva mutasarrıfı, kolordu kumandanı, memurlar, askerler, ulema, eşraf ve Musevi Hahambaşısı ile Müslüman ve Musevi halk tarafından karşılanmıştır. Karşılamaya gelmeyen Rum Metropoliti ile Ermeni murahhaslar, hükümet binasındaki toplantıya da katılmamıştır. Hükümet binası önünde toplanan halka Cevat Paşa tarafından Padişah beyannamesi okunmuş ve aynı gün heyet Çorlu'ya gitmek üzere Tekirdağ'dan ayrılmıştır (BOA, 9 Mayıs 1919, No: 524).

9 Mayıs'ta Edirne Valisi Salim Bey, Dahiliye Nezareti'ne çektiği şifre telgrafta, Şehzade Cemalettin Efendi riyasetindeki heyetin gerek vilayet merkezinde gerekse mahallerde fevkalade bir surette karşılandığını, 8 Mayıs saat birde otomobile tezahüratlar arasında Çorlu üzerinden İstanbul'a gitmek üzere hareket ettiğini bildirmiştir (BOA, 9 Mayıs 1919, No: 522). Edirne Valiliği'nden Dahiliye Nezareti'ne gönderilen iki telgraf Dahiliye Nazırı Mehmet Ali Bey tarafından 11 Mayıs'ta Sadrazam Ferit Paşa'ya takdim edilmiştir (BOA, 11 Mayıs 1919). Şehzade Cemalettin Efendi riyasetindeki nasihat heyeti Trakya bölgesindeki ziyaretlerini tamamlayarak 9 Mayıs 1919'da İstanbul'a dönmüştür (Sarıhan, 1993: 230).

Sonuç

Mondros Mütarekesi'nin imzalanmasından sonra Padişah ve hükümet memlekette vukuu bulan asayişsizliği ortadan kaldırmak, yeniden halka güven telkin etmek amacıyla bir takım politik faaliyetler içine girmiştir. Hükümetin politikalarını halka anlatmak, unsurlar arasındaki çatışmaları sona erdirmek amacıyla şehzadelerin başkanlığında nasihat heyetleri kurularak Anadolu ve Trakya'ya gönderilmiştir. Anadolu'ya gönderilen Nasihat Heyeti'nin başında Şehzade Abdürrahim Efendi yer alıyordu. Şehzade Abdürrahim Efendi başkanlığındaki heyet, Bursa'dan başladığı ziyaretini Batı Anadolu'yu içine alarak Konya'da tamamlamıştır. Trakya'ya gönderilen Nasihat Heyeti'nin başında ise Şehzade Cemalettin Efendi bulunuyordu. Şehzadelerin başkanlığında oluşturulan heyetlerde üst düzey asker ve bürokratlar -çoğunluğu emekli- Müslüman ve Hıristiyan din adamları da yer alıyordu. Seyahatleri sırasında özellikle şehzadelerin güvenliği ve rahat bir şekilde hizmetlerini ifa edebilmeleri için Sadaret ve Dahiliye Nezareti tarafından mülki makamlara talimatlar veriliyor, gelişmeler hakkında bilgiler isteniyordu.

Heyetler ziyaret ettikleri il ve ilçelerde resmi törenlerle ve halkında katılımıyla coşkulu biçimde karşılanıyordu. Ancak bazı il ve ilçelerde gayrimüslim din adamlarının ve ahalinin karşılama merasimlerine katılmadıkları da görülmüştür. Heyetler ziyaret ettikleri yerlerde hazır bulunanlara Padişahın beyannamesini okuyor ve selamını iletliyordu. Şehzade Abdürrahim ve Cemalettin efendiler başkanlığındaki nasihat heyetleri ziyaret ettikleri her yerde coşkulu bir şekilde karşılanmasına rağmen ziyaretleri, asayişin temini, işgallerin önlenmesi gibi hususlarda istenilen sonucu vermemiştir. Heyetlere özellikle azınlıklardan da temsilciler alınmış olmasına rağmen, azınlıklar ne Osmanlı'dan ayrılma isteğinden vazgeçmiş ne de Türklere karşı giriştikleri saldırıları durdurmuşlardır. Hatta hükümetin takip ettiği politika bir acziyet emaresi olarak görülmüş, bir taraftan içeride azınlıklar daha da şımarık bir şekilde Türklere karşı saldırılarını artırırken bir taraftan da İtilaf Devletleri azınlıkların haklarını bahane ederek İzmir'den başlamak üzere Anadolu'nun işgaline yol vermişlerdir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri, Yayımlanmış Arşiv Belgeleri ve Süreli Yayınlar

- Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Dahiliye Nezareti Kalem-i Mahsus (DH. KMS), Dosya (D): 51-2, Gömlek (G): 3, Belge (B):27, (Varak) V:39, 14 Nisan 1919 (Hüdavendiğar Vilayeti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,15 Nisan 1919 (Hüdavendiğar Vilayeti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,No:1019, 15 Nisan 1919 (Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, No:125, 16 Nisan 1919 (Dahiliye Nazırı Mehmet Ali Bey'e).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, 22 Nisan 335.
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, No:1519, 22 Nisan 335.
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, No:5344, 28 Nisan 1919 (Aydın Vilayeti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,28 Nisan 335 (Mehmet Ali Bey'den Edirne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,1 Mayıs 335 (Aydın'dan Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, 3 Mayıs 1919 (Edirne Valiliği'nden Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, 5 Mayıs 1919 (Dahiliye Nezareti'nden Sadarete).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, No:347, 7 Mayıs 1919, (Edirne'den Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, 7 Mayıs 335 (Konya'dan Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,7 Mayıs 335 (Dahiliye Nezareti'nden Konya'ya).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,No:524, 09.05.335, (Edirne'den Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,No:522, 09.05.335, (Edirne'den Dahiliye Nezareti'ne).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, 11 Mayıs 335 (Dahiliye Nezareti'nden Sadarete).
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39,No:242/ 69782, 11 Mayıs 335.
- BOA, DH. KMS, D:51-2, G: 3, B:27, V:39, 13 Mayıs 335 (Tezkere).
- Harp Tarihi Vesikaları Dergisi, (Eylül-1952). Yıl:1, Sayı: 1, Vesika No:18a, 18b, Genelkurmay Başkanlığı Basım Evi, Ankara.
- Akşam (11 Nisan 1919). No:203.
- Akşam (17 Nisan 1919). No:209.
- Alemdar (7 Nisan 1919). No: 106-1416.
- Alemdar (8 Nisan 1919). No:107-1417.
- Alemdar (11 Nisan 1333). No:110-1420.
- Alemdar (12 Nisan 1919). No:111-1421.
- Alemdar (8 Mayıs 1919). No:136-1446.
- Alemdar (14 Mayıs 1919). No:142-1452.

Alemdar (15 Mayıs 1919). No:143-1453.
Hadisat (8 Mayıs 335). No:128.
Hadisat (11 Mayıs 335). No:131.
Hadisat (16 Nisan 1919). No:106.
Hadisat (17 Nisan 1919). No:107.
Hadisat (22 Nisan 1919). No: 112.
Hadisat (24 Nisan 335). No: 114.
Hadisat (29 Nisan 335). No:119.
Hadisat (30 Nisan 1919). No:120.
Hadisat (3 Mayıs 1919). No:123.
Hadisat (6 Mayıs 335). No: 126.
Hadisat (8 Mayıs 11919). No:128.
Memleket (12 Nisan 1919). No:62.
Memleket (16 Nisan 1919). No:66.
Memleket (17 Nisan 1919). No:67.
Memleket (20 Nisan 1919). No:70.
Memleket (22 Nisan 1919). No:72.
Memleket (25 Nisan 335). No:75.
Memleket (27 Nisan 335). No: 77.
Memleket (28 Nisan 335). No: 78.
Memleket (29 Nisan 1919). No: 79.
Takvim-i Vekayi (17 Nisan 1919). No: 3525.
Takvim-i Vekayi (29 Nisan 1919). No:3535.
Tasvir-i Efkâr (21 Nisan 1919). No:2702.
Tasvir-i Efkâr (22 Nisan 1919). No:2703.
Tasvir-i Efkâr (7 Mayıs 1919). No:2718.
Tasvir-i Efkâr (8 Mayıs 1919). No:2719.
Tasvir-i Efkâr (11 Mayıs 1919). No:2722.
Tercüman-ı Hakikat (20 Nisan 1919). No:13704.
Tercüman-ı Hakikat (21 Nisan 1919). No:13705.
Vakit (15 Nisan 1919). No:528.

Kitap ve Makaleler

- Açıksözcü, H. (1933). İstiklal Harbinde Kastamonu, Kastamonu.
- Akşin, S. (1998). İstanbul Hükümetleri ve Milli Mücadele, C. 1, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.
- Aydınel, S. (2002). Güneybatı Anadolu'da Kuvâ-yı Milliye Harekâtı, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bayar, C. (1997). Ben de Yazdım: Milli Mücadeleye Gidiş, C.6, Sabah Kitapçılık Yayınları, İstanbul.
- Çelebi, M. (1990). "İzmir'in İşgalinden Önce Şehzade Abdürrahim Başkanlığında Anadolu'ya Gönderilen Nasihat Heyeti (Anadolu Heyet-i Nasihası): 16 Nisan – 18 Mayıs 1919", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, C. VI, S. 18, Ankara, ss. 561-589.
- Erol, T. (Mayıs-1988). "Milli Şehit" Boğazlıyan Kaymakamı Kemal Bey", Türk Dünyası Tarih Dergisi, S. 17, ss. 44-46.
- Halaçoğlu, Y. (2010). Ermeni Tehciri, Babiâli Kültür Yayıncılığı, İstanbul.
- Köstüklü, N. (1990). Milli Mücadele'de Denizli, Isparta ve Burdur Sancakları, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Nurettin Peker, N. (1955). İstiklal Savaşının Vesika ve Resimleri, İstanbul.
- Sarıhan, Z. (1993). Kurtuluş Savaşı Günlüğü, C. 1, TTK Basımevi, Ankara.
- Sarınay, Y. vd. (1999). Pontus Meselesi ve Yunanistan'ın Politikası (Makaleler), (Yay. Haz. Berna Türkdogan), AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.
- Sonyel, S. (1995). Türk Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika, C. 1, TTK Yayınları, Ankara.
- Taçalan, N. (1971). Ege'de Kurtuluş Savaşı Başlarken, Milliyet Yayınları.
- Tansel, S. (1991). Mondros'tan Mudanya'ya Kadar, C. 1, MEB Yayınları, İstanbul.
- Türkmen, Z. (2001). Mütareke Döneminde Ordunun Durumu ve Yeniden Yapılanması (1918-1920), TTK Yayınları, Ankara.
- Uluğ, H. H. (4 Eylül 1952). "İstiklal Savaşı'nda Sinop" Vakit Gazetesi, s.3.
- Yavuz, Ü. (1999). Atatürk, İmparatorluktan Milli Devlete, TTK Yayınları, Ankara.
- Yazıcı, N. (1989). Milli Mücadele'de (Canik Sancağı'nda) Pontuşçu Faaliyetler (1919-1922), Ankara.

HAYRET EFENDİ'NİN II. ABDÜLHAMİD HAN'IN TAHTA ÇIKIŞINA DAİR BİR METHİYESİ: *MİR'ÂT-I BEDÂYİ' MESNEVİSİ*

Araş. Gör. İsmail YILDIRIM*

Öz

Hayret Efendi, Adana'da doğmuş ve büyümüş; XX. yüzyılın başlarında yine bu burada vefat etmiştir. Klâsik edebiyatımızın son dönem sanatkârlarındandır. Kaleme aldığı eserleri ile Klâsik Türk edebiyatı sahasında önemli bir yer edinmiş; Arapça, Farsça ve Türkçe'nin bütün imkânlarını kullanmıştır. Eserlerinde genel olarak XVII. yüzyılın büyük şairlerinden Nef'i (ö. 1635)'nin tesirinde kalmıştır. Öyle ki Nef'i'nin açtığı "övme, övünme ve yergi" vadisinin yaşadığı asırda büyük temsilcilerinden biri olmuştur. Hayret Efendi, *Mir'ât-ı Bedâyi'* mesnevisini hâmisî II. Abdülhamid (ö. 1918)'in saltanatını methetmek maksadıyla kaleme almış fakat şair, eserde memduhu kadar kendi şairlik tabiatını övmeyi de ön plana çıkarmaktan geri kalmamıştır. Bu çalışmada biyografik kaynaklardan hareketle Hayret Efendi'nin şahsiyeti ve eserlerine temas edilecek, akabinde metnin dil, üslûp ve muhteva özellikleri irdelenecektir. Çalışmamızın son kısmında ise söz konusu mesnevinin çevriyazısına yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: hayret efendi, mir'ât-ı bedâyi', divan şiiri, methiye.

A Praise By Hayret Efendi About The Accession Of Abdul Hamid Han Ii To The Throne: Mir'ât-I Bedâyi' Mesnevi

Abstract

Hayret Efendi was born and grown up in Adana; and also died there at the beginning of the 20th century. He is one of the late artists of our classical literature. Through his works, he sang Classical Turkish literature and products and benefited from Arabic, Farsi and Turkish. He was mainly influenced by Nef'i (d. 1635), one of the great poets of the 17th century in his works. He became one of the great representatives of the valley of "praise, self-praise and satire" launched by Nef'i in his age. Hayret Efendi wrote *Mir'ât-ı Bedâyi'* mesnevi in order to praise the reign of his friend Abdül Hamid II (d. 1918) but the poet also praised his own poesy nature. In this study, Hayret Efendi's personality and works will be analyzed based on the biographical sources and then language, style and content of his work will be scrutinized. The last part of our study will include the transcribed version of that mesnevi.

Keywords: hayret efendi, mir'ât-ı bedâyi', divan poetry, praise.

* Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Klâsik Türk edebiyatına mensup şair ve yazarların, yaşadıkları devrin sultan, şehzade veya diğer önemli devlet adamlarına onları herhangi bir meziyetinden dolayı övmeye yönelik şiirler kaleme aldıkları bilinmektedir. Özellikle imparatorluğun siyasî, iktisadî ve ictimai açıdan zengin bir görünüm arz ettiği XVI. ve XVII. yüzyıllarda methiye tarzında yazılan şiirlerin sayıca fazla olduğu da devrinde kaleme alınan eserlerde açıkça görülmektedir.

Methiye, edebiyatta bir kimseyi övmek için yazılan şiir ve yazılara denir. Divan şiirinde çok yaygın olarak kullanılmıştır. Daha çok kaside nazım şekliyle yazılır. Ancak diğer nazım şekilleriyle yazılmış methiyeler de vardır (Pala, 2012: 301). Divan şiirinde en çok işlenen türler arasında yer alan methiye yazımında şairin övdüğü kişiden caize umması etkili olduğundan layık olmayan kişiler için de methiye yazıldığı görülmektedir. Bunların çoğu kaside nazım şekliyle kaleme alınmakla birlikte mesnevi, kıt'a, murabba, muhammes, terkip, terciibend yanında gazel vb. nazım şekillerinde yazılanlar da vardır. Necâtî Bey'in "Medh-i Padişah-ı A'zam ve Sultan-ı Muazzam Sultan İbnü's-Sultan Bâyezîd Han İbn-i Muhammed Han" ile Nef'î'nin "Der Vâsf-ı Hatt-ı Humâyûn-ı Sultan Murad Han" başlıklı şiirleri mesnevi şeklindedir (Aydemir, 2004: 410). Hayret Efendi de II. Abdülhamid Han için kaleme aldığı 80 beyitlik manzumesinde mesnevi nazım şeklini kullanmıştır.

Şair, eserinde Nef'î edasındadır. Öyle ki Nef'î kaleme aldığı methiyelerinde, kimi zaman şiire kendi şairlik yeteneğini anlatarak başlar. Kasidelerinin önemli bir bölümünü "fahriye" kısmına ayıran şair, eserinin sonunda ise memduhunun tasviri ve methine yer verir.** Şairin söz konusu üslûbu üzerinde duran Metin Akkuş şu tespitlerde bulunuyor: Kasidenin nesib-teşbib, girizgâh, methiye, fahriye, dua sıralamasına her zaman uymayan şair, eserine bazen methiye ile başladığı gibi bazen de eserini sadece fahriye bölümünden oluşturur. Memduhunu da manzumenin sonunda över (Akkuş, 1993: 24). Hayret Efendi de kaleme aldığı *Mir'âtü'l-Bedâyi'* adlı eserinde, şair Nef'î'nin üslûbunu takip etmiş; eserin büyük bir kısmını fahriye bölümüne ayırmıştır. Hâmisi ve memduhu II. Abdülhamid Han'ın methi ise kendi gölgesinde kalmıştır. Eseri incelemeye geçmeden önce Hayret Efendi'nin yaşadığı muhit, şahsiyeti ve eserleri üzerinde durmak konumuz açısından faydalı olacaktır.

a. Hayret Efendi'nin Hayatı ve Şahsiyeti

Adanalı Hoca Hayret Efendi olarak tanınan şairin asıl ismi Mehmed Bahâeddin Hayret'tir. 1264/1847-48'de Adana'da doğdu. Babası ziraatla uğraşan bir kimse olan Hacı Hüseyin Ağa'dır. Adana ulemasından ilim tahsil ederek icazet aldı. Daha sonra İstanbul'a gelerek Süleyman Subaşı Medresesi'ne girdi. Öğretmenlik için yapı-

** Örneğin, Nef'î Divanı'nın "sözüm" redifli ilk kasidesi 45 beyittir. Bu manzumenin 30 beyitlik nesib kısmı, Nef'î'nin kendi şiirini övdüğü bir fahriyedir. Kalan 15 beyti ise Hz. Peygamber'in övgüsüne ayrılmıştır (İpekten, 2007: 106).

lan sınavı başararak Dârümuallimîn diploması almaya hak kazandı. Tarihte Otuzbir Mart Vak'ası olarak bilinen ve 13 Nisan 1909'da vuku bulan ihtilal hareketlerini *İslâm* gazetesinde yazdığı bir makaleyle övdüğü gerekçesiyle 25 Temmuz 1909'da beş sene müddetle Rodos'a sürgün edildi. 17 Aralık 1910'da affedilerek İstanbul'a dönmesine izin verildi. 1327 Rûmî/1911'da emekliye ayrıldı. 16 Eylül 1913 gecesinde Yüksekaldırım'da Kazasker Camii civarındaki evinde vefat ederek Merkezefendi Kabristanı'nda toprağa verildi (Kütük, 2014). Hayret Efendi'nin vefat tarihi hakkında kaynaklar farklı bilgiler vermektedir. Nail Tuman, şairin vefat tarihini 14 Şevval 1314/1896 olarak kaydeder. Yine yazar, *Osmanlı Müellifleri*'nde Hayret Efendi'nin vefat tarihinin 1331/1913 olarak gösterilmesinin yanlış olduğunu ifade eder (Kurnaz-Tatçı, 2009: 106).

Devrinin birçok aydını gibi Hayret de II. Abdülhamid'e cephe alarak İttihad ve Terakki Cemiyetine girdi (Karahana, 1998: 353). Ülkeyi kötü yönettiğine inandığı II. Abdülhamid'e düşmanlığı, Yıldız Sarayı'nın duvarına merdiven dayayıp sultanın odasına girerek onu boğmayı düşünmesine kadar vardı. Onu bu çılgın düşünceden, ileri derecede miyop olmasının bu fiili gerçekleştirmesine imkân vermeyeceğini söyleyerek dalga geçen arkadaşları vazgeçirdi (Göze, 2008: 86). Buna mukabil Hayret Efendi daha sonra İttihad ve Terakki Cemiyeti'nden ayrıldı ve II. Abdülhamid'e dair fikirlerini tamamen değiştirdi (Karahana, 1998: 353). Öyle ki *Mir'âtü'l-Bedâyi'* isimli eserini hâmisî, II. Abdülhamid'in vasıflarını övmek için kaleme aldı.

Mehmed Tâhir; Hayret'in Arapça, Farsça ve Türkçe'nin derinliklerine vâkıf olduğunu, laubali meşrepli ve yaratılıştan kudretli bir şair olduğunu ifade eder (Kurnaz-Tatçı, 2009: 106). Arap ve Türk edebiyatlarını hakkıyla bilen, tasavvufla da ilgilenen Hayret,*** yazılarını *Beyânü'l-Hak*, *Sırât-ı Müstakîm*, *Sebîlü'r-Reşâd* gibi gazete ve dergilerde yayımladı. Muallim Nâcî mektebine mensup şairler arasında belli bir yeri olan Hayret, devrinde daha çok klâsik tarzdaki şiirleriyle tanınmıştır. Çağdaşları arasında sözünü sakınmamakla da şöhret kazanan şair, bilhassa hicivleriyle dikkat çekmiştir (Karahana, 1988: 353).

b. Eserleri

- ❖ **Eş'âr-ı Hayret:** Bursalı Mehmed Tâhir, “*elsine-i selâsede nazm eylediği eş'ârının kısm-ı a'zamı gayr-ı matbû'dur*” yönündeki ifadesiyle, şiirlerinin basılmamış olduğunu ifade eder (Kurnaz-Tatçı, 2009: 106). İbnülemin Mahmud Kemal ise şairin, sağlığında şiirlerini bir araya toplamadığını, dağınık hâldeki manzumelerinin bir kısmının ölümünden sonra bazı takdîrkârları tarafından *Eş'âr-ı Hayret* ismiyle bir deftere kaydedildiğini, bu defterin bazı evrakıyla birlikte Beyazıt Kütüphanesi'nde olduğunu yazarsa da (Özgül, 2000: 898) kütüphane katalogunda bu isimde bir yazmaya tesadüf edilememiştir.

*** Hayret Efendi hakkında daha fazla bilgi için şu kaynaklara da müracaat edilebilir: (Gövsâ, 1945; Velibeyoğlu, 1975; Yetiş, 1980; Aktan, 2008).

- ❖ **Sûk-ı Ukâz:** 1304/1886-87'de Karabet ve Kasbar Matbaası'nda basılan eser, İslâm medeniyetinin edebî ve bedîî hassasiyetini uyandırmak maksadıyla bilhassa Arapçadan yapılmış tercümeleleri ihtiva eden bir mecmua –Hayret'in ifadesiyle sergi- hüviyetindedir. Sohbet üslûbuyla kaleme alınan eser, Hayret'in Arapçaya olan vukûfiyetini, İslâm tarihine, bibliyografyasına ve retorikine hakimiyetini göstermesi bakımından önemlidir (Kütük, 2014).
- ❖ **Şehrâyîn ve Sihri Beyân:** İstanbul'da Matbaa-i Ebuzyyâ'da 1302/1884'te basılan 29 sayfalık kitap**** iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm olan Şehrâyîn, 84 beyitten müteşekkil bir mesnevidir. II. Abdülhamid'in tahta çıkışı (1876) münasebetiyle kaleme alınmıştır. Kitabın ikinci bölümü olan *Sihri Beyân* ise araya yerleştirilmiş iki gazel müstesna, Şehrâyîn'le aynı nazım şekli ve vezindedir. Gazeller dâhil 338 beyittir. Bu mesnevi, 336. beyitte adı bildirilen II. Abdülhamid'in sadrazamı Küçük Said Paşa (ö. 1914)'yı övmek için yazılmıştır (Kütük, 2014).
- ❖ **Mir'ât-ı Bedâyi', Mesnevî-i Hayret Efendi:** Çalışmamızın esas konusunu teşkil eden eser üzerine ilerleyen bölümlerde ayrıntılı bilgi verilecektir.

Bursalı Mehmed Tâhir, söz konusu eserlerin dışında, müellifin “*Ferîdetü'l-le'âl* namında nahyden bir *Manzûme-i Arabiyye, Mir'âtü'l-Haremeyn* ile *Minyetü'r-Râğb'a* belîgâne takrîzleri”nin olduğunu ifade eder (Kurnaz-Tatçı, 2009: 106). Ayrıca Anadolu sahasında Hayret Mehmed Efendi tarafından 1819'da nazmedilen *Tuhfe-i Zibâ* veya *Tuhfe-i Hayret, Tuhfe-i Dürrî* isimleriyle de anılan manzum Arapça-Farsça-Türkçe sözlük Adanalı Hayret Efendi'nin eseri gibi düşünülmektedir. Eserin telif tarihinin 1819 olması, Adanalı Hayret Efendi'nin ise 1264/1847-48'de doğması bu ihtimali ortadan kaldırmaktadır.*****

1. Mir'âtü'l-Bedâyi 'nin Şekil Özellikleri

1.1. Eserin İsmi ve Te'lif Tarihi

Hayret Efendi'nin *Mir'ât-ı Bedâyi'* mesnevisi hem *Osmanlı Müellifleri* hem *Tuhfe-i Nâilî* hem de İbnülemin Mahmud Kemal'in, *Son Asır Türk Şairleri*'nde hiç zikr edilmez. Hayret Efendi'nin biyografisini yazan Rifat Kütük kaynak belirtmeden *Mir'âtü'l-Bedâyi'*nin 1302/1884 tarihinde yayınlanan “*Şehrâyîn* isimli eserin bazı küçük nüsha farklarıyla yeniden yayınlanmasından ibarettir” ifadelerini kullanır.

**** Adı geçen eser için bkz. <http://isamveri.org/pdf/risaleosm/R039535.pdf> [Erişim Tarihi: 18. 10. 2015]

***** Geniş bilgi için bkz. (Öz, 1999; Selçuk, 2015)

Yukarıda değinildiği üzere *Şehrâyîn ve Sîhr-i Beyân* iki bölüm hâlinde tertip edilmiş bir eserdir. İlk bölümün 84 beyit olduğu ve mesnevi nazım şekliyle kaleme aldığı belirtilmiştir. Kanaatimizce de *Mir'ât-ı Bedâyi'*, *Şehrâyîn ve Sîhr-i Beyân* adlı eserin ilk bölümüdür. Çünkü eser, evvela 84 beyit hâlinde te'lif edilmiş; zamanla muhtelif nüshalarının da mukayese edilmesiyle 80 beyit olarak düzenlenmiştir. Dolayısıyla *Şehrâyîn'in* 84 beyit hâlinde tertip edilmesi bizim neşredebileceğimiz metnin beyit sayısı olan 80 beyitle aşağı yukarı aynı olması bunun yanı sıra mevzu bahis edilen her iki eserin de II. Abdülhamid'in şahsını ve saltanatını methetmeleri bu düşüncemizi doğru kılar mahiyettedir. *****

Mir'ât-ı Bedâyi' diğer adıyla *Şehrâyîn* veya *Mesnevi-i Hayret Efendi* 1313/1895-96 tarihinde İstanbul'da Kasbar Matbaası'nda basılmıştır. 14 sayfa hâlinde basılmış, toplam 80 beyitten ibarettir. Mesnevi nazım şekliyle yazılan eserde aruzun *mef'ûlü mefâ'ilün fe'ûlün* kalıbı kullanılmıştır.

1.2. Eserin Tertip ve Tasnifi

Eserde klâsik mesnevi tertip ve hususiyetlerine dikkat edilmemiştir. Geleneğe mensup diğer eserlerde görülen hamdele, salvele, Hz. Peygamber'in veya ashabının mübarek ruhlarına dua gibi bölümler bu mesnevide yer almaz. Eser kendi içinde tasnife tâbi tutulursa, üç bölümü ihtiva ettiği görülecektir. Bunlardan birincisi, şairin kendisini övdüğü “fahriye” bölümü; ikincisi memduhu II. Abdülhamid Han'ın saltanatını tasvir ve methettiği “methiye” kısmı; son bölüm ise Sultan'a yaptığı “dua” bölümüdür.

Hem fahriye hem de methiye kısımları eser içinde ayrı bölümler hâlinde tekrar etmekte; belirli formlarla birbirinden ayrılmamaktadır. Eserde şair, yer yer hem fahriye hem de methiye kısımlarını tekrarlamaktadır. Şöyle ki 1-13. beyitler arası fahriye; 14-23. beyitler methiye; 24-49 beyitler tekrar fahriye; 50-74 beyitler tekrar methiye; son olarak 75-80. beyitler arası ise dua bölümünü ihtiva etmektedir.

1.3. Eserin Dili

Hayret Efendi, eserini son derece yalın, sade ve anlaşılır bir dille yazmıştır. Bunda hem devrin dil hususiyetleri hem de Türk dilinin sadeleşme evresine girmesinin tesiri büyüktür. Şairin şu beyitleri yalın ifadenin ve halk dilinde kullanılan deyimlerin (yakasını tut-, seyre dal-) örneklerini temsil eder mahiyettedir:

***** Şehrâyîn ve Sîhr-i Beyân matbudur. Bkz. 3. dipnot: Ayrıca bizim neşrini yapacağımız *Mir'ât-ı Bedâyi'*, *Mesnevi-i Hayret Efendi* adlı eser, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı, Sayısal Arşiv ve e-Kaynaklar bölümünde Hasan Cafer Ergin kataloğu Osmanlıca Kitapları, HCE-Osm_00249/13811 HAY 811.211 HAY H/1896/1 numarada kayıtlıdır: <http://katalog.ibb.gov.tr/kutuphane2/kitablar/530005600050000550005000095001140011500069.pdf> [Erişim Tarihi: 18.10.2015]

Tutdum yakasın hemân getirdim
Dergâha keşân keşân getirdim (40)

Etrâfına meh nücümü almış
Bağ bağ ne kadar da seyre talmış (56)

Bununla birlikte özellikle methiye bölümünde (14-23. beyitler) kimi zaman dilin ağırlaştığı, Arapça ve Farsça kelime ve tamlamaların yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir:

Şâhenşeh-i kâm-bağş-ı devrân
Zîb-âver-i taht-ı âl-i ‘Osmân (14)

Pîrâye-dih-i serîr-i şevket
Ârâyiş-i mesned-i hilâfet (15)

El-hâşıl eyâ şeh-i felek-câh
Sultân-ı cihân halîfetu’llâh (22)

1.4. Eserde Vezin, Kafiye ve Edebî Sanatlar

Hayret Efendi, eserinde aruzu son derece başarılı kullanmıştır. Aruz kusurlarına genel olarak pek rastlanılmaz. Bunun yanı sıra şairin bazı beyitlerde aruz tasarrufunda bulunduğu görülür. İlk beyitte şair, sekt-i melih; ikinci ve üçüncü beyitte ise tahfif yardımıyla aruz kusurlarını gidermiş olur:

Bağ gönlüm/de ne cûşu vardır
‘Ummân gibi pek hürüşü vardır (9)

‘Unvân ne bu tab‘ -ı pür-fenûñçün
Şâ‘ir deme dün kalır senüñçün (31)

Hem söyle ferîştegân dizilsin
Hem şımf-ı kerûbiyân dizilsin (75)

Mir’ât-ı Bedâyi’’de genel olarak mürekkep kafiye tercih edilmiş, bu kafiye meydana getiren sözcükler ise Arapça ve Farsça kelimelerden seçilmiştir:

Güş eyle semâyı ey füsünsâz
Taḥsîn ediyor kelâmıñ i‘câz (4)

Güş et sühanım ey ehl-i 'irfân
Mücrimse daği sipihr-i gerdân (50)

İhlâş ediyor du'âya niyyet
Hem bekliyor işte bak icâzet (76)

Hayret Efendi'nin mesnevisi edebî sanatlar açısından da oldukça zengindir. Şair, özellikle teşbih unsurlarını kullanmada son derece başarılıdır. Sultan Abdülhamid Han'ın saltanatının benzersiz güzelliğini gören ay, etrafına yıldızları alarak onun saltanatını seyre dalar. Ayrıca şair, kendi isminden hareketle hüsn-i tahallüs sanatı yapar:

Eṭrâfına meh nücümü almış
Bağ bağ ne kadar da seyre ṭalmış (56)

Yüksek yere çıkmış öyle tenhâ
Biñ çeşm ile eyliyor temâşâ (57)

Ḥayret bu ne hâl-i ḥayret-efzâ
İ'câz oluyor sözüñ ser-â-pâ (28)

2. Mir'âtü'l-Bedâyi'de Muhteva Unsurları

Hayret Efendi'nin mesnevisi muhteva unsurları bakımından iki şekilde tasnif edilebilir: Birincisi, Hayret Efendi'nin kendi şairlik tabiatını anlattığı fahriye kısmı; ikincisi ise II. Abdülhamid Han'ın tahta çıkışını ve onun saltanatını övdüğü methiye bölümüdür. Şairin mesnevisinde bu bölümler çaprazlama iki bölüm şeklinde teşkil edilmiştir. Biz de çalışmamızda bu bölümleri ayrı başlıklar altında ele alıp değerlendirdik.

2.1. Eserin Fahriye Bölümleri

Şair evvela mukaddime bölümünde (1-13. beyitler), kendi nazmını süsleyerek, düşünceye mâlik olma hevesi içindedir. Çünkü onun şiiri, edebî açıdan sözü güzelleştirmektedir. Şairin kalemi, söz meydanına taht kurduğundan beri söz, mânâ ve lafız yönünden âbâd hâle gelmiştir. Belâgat ülkesine hüküm salmış, etrafındaki kimseler ağzından dökülecek söz taneciklerini beklemektedir. Ayrıca gökyüzünün bereketi, şairin anlam dünyasını sarmış; şairin gönlünde yer edinerek nazm edilmeyi beklemektedir:

Bir nükte-tırâz şâ'ir olsam
Endişe-i resme kâdir olsam (1)

Güş eyle semâyi ey füsûnsâz
Taḥsîn ediyor kelâmîñ i'câz (4)

Ḥāmeñ kuralı kelāma bünyād
Ābād oluyor feşâḥat ābād (5)

Bekler sūḥanîñ sūḥan-perestân
Ḥükmünde imiş belâgatistân (6)

Bilmem bu ne feyz-i âsmânî
Eṭrâfımı aldı hep ma'ânî (10)

Tâ sūḥan-ı dile hücûm ederler
Nazm et beni de emân derler (11)

Hayret Efendi, hâmisini bir müddet methettikten sonra yine kendi üslûbunun ve ifade tarzının methine geçer. Burada şair (24-50. beyitler), kendi tarzında yazan şairlerin nadir olduğunu dile getirir. Çünkü Hayret Efendi, fesâḥat ve belâgat ilminde benzerinin görülmediğini, nazmının ise sözü baştan ayağa edebî hâle getirdiğini ifade eder. Şair, sadece mânâ ve lafız yönünden sözü güzelleştiren ilimleri bilmekle kalmaz; o aynı zamanda, zamanın diğer fenlerine de mâliktir. Diğer şairlerin bu ilimleri bilmediğini dolayısıyla kaleme alacağı bir yazıda sadece talihsizliklerini beyan edeceklerini ifade eder. Şair, bütün bu olumlu yönlerinin yegâne sebebini de Sultan Abdülhamid Han'ın saltanatına bağlar. Çünkü şair, sultanın devrinde mutludur ve felekten de şikâyetçi olmamaktadır. Üstelik şair, dünyayı âciz olarak görmüş, onu adeta kendisine râm etmiştir. Felek karşısında güçlü ve kimsesiz değildir, o değersiz dünya ile mücadele de etmez. Çünkü ârif olan kişi dünyevî kayıtlardan kurtulmuş, felekle uğraşmayı değersiz bir meşgale olarak görmüştür:

Ṭab'ımda egerçi ḥayli şâ'ir
İbdâ' sūḥanında mişli nâdir (24)

Lâl olma degil midir feşâḥat
Lâzımsa belâgat işte Ḥayret (27)

Ḥayret bu ne ḥâl-i ḥayret-efzâ
İ'câz oluyor sözüñ ser-â-pâ (28)

Qādırsıñ eyā bedī'-i fıtrat
İsterseñ edersıñ 'aczi kudret (30)

'Unvān ne bu tab' -ı pür-fenūñçün
Şā'ir deme dūn qalır senūñçün (31)

Her şā'ir eder hemān şikāyet
Bedbahtlığıñ eder hikāyet (32)

El-ḥamd benim sa'ādetim var
Bir ḥayli 'ulūma nisbetim var (33)

Dünyā ḡamını çeker miyim hīç
Ben zaḥmıma zehr eker miyim hīç (36)

Çeksem de velev ki ben zārūret
Gerdūndan eder miyim şikāyet (37)

Gerdūn kim olur ki eyleyem ben
Şekvā anı sen meded-resimken (38)

Gördüñ mi felek zebūnum olduñ
Maḡbūn-şude-i sūkūnum olduñ (41)

Bir bī-kes ü nā-tüvān mı şandıñ
Sen yoksa beni filān mı şandıñ (43)

Akrān mı ki çarḥ uğraşırsıñ
Lāyık mı sipihre kin taşırırsıñ (48)

'Ārifler o dūna baş eger mi
Uğraşmaḡa hīç felek deger mi (49)

2.2. Eserin Methiye Bölümleri

Bu bölümlerde şair (14-23. beyitler), II. Abdülhamid Han'ın tahta çıkmasıyla Osmanlı saltanatını ve hilâfetini süslediğini, onun aslında Hz. Peygamber'in getirdiği kanun ve esasların koruyucusu olduğunu dile getirir. Sultan, yeryüzünde Allah'ın gölgesi olmuş; mübah kavramları ferman hâline getirmiştir. Bu vesileyle hükümdarlığını delillendirmeye çalışmıştır. O, makamına uygun hareket ederek şanını yüceltmiş ve halifelik silsilesinin devamına kâdir olmuştur. O yüce sultanın vasıflarının ne kadar övgüye tâbi tutulsa da bunun yetmeyeceğini ifade eden şair, sultanlık rütbesinin vermiş olduğu yüceliğin aslında iki katını hak ettiğini ifade etmektedir:

Şâhenşeh-i kām-bağş-ı devrân
Zîb-âver-i taht-ı âl-i 'Osmân (14)

Pîrâye-dih-i serîr-i şevket
Ârâyiş-i mesned-i hilâfet (15)

Hâmî-i şerî'at-i peyember
Nâzende anıñla taht u efser (16)

Cem-kevkebe âfitâb-pâye
Allaha degil mi kendi sâye (17)

Bundan dañı belli kâdr-i Sultân
Kim eylese bir mübâhı fermân (18)

Eylerse hemân be-câ te 'âlî
'Âlîdir anıñ maqâmı 'âlî (20)

El-hâşıl eyâ şeh-i felek-câh
Sultân-ı cihân halîfetu'llâh (22)

Vaşfıñ ne kadar olunsa ıtrâ
Bâlâsıñ o rütbeden dü bâlâ (23)

Mesnevisinin son bölümünde ise şair (50-74. beyitler), irfan ehline seslenerek, dünyanın ne kadar bahtsız bir yer olduğuna temas eder. Dünyanın menfî vasıflarının yerine padişahın tahta çıkışına yer verilmesinin daha uygun olduğunu dile getirir.

Çünkü o kutlu ve şahlar şahı sultanın devrinde cihan pür neşe donanmış, gecesinin bile aydınlık hâle geldiğini ifade etmiştir. Yıldızlar, II. Abdülhamid'in saltanata çıktığı gece hadiseyi seyre dalmış; gökyüzü sakinleri, daha önce böyle bir parlak gecenin zuhûr edip etmediğini güneşe sormuşlardır. O gece gökten nûr inmiş, zemin parlak bir hâl almıştır. Nûrun mahiyeti hakkında bir karar veremeyen şair, istifham yoluyla acaba yeryüzü gökyüzüne mi dönmüş düşüncesinde kararsız kalmıştır. Gökyüzü, sultanın tahta çıkışını tebrik etmek için adeta yeryüzüne inmiş, daha önce böyle bir vakanın görülmediği dile getirilmiştir. Hayret Efendi bütün bu olanlar karşısında sevinç ve hayrete gark olmuş, bu benzersiz olayın heyecanını üzerinden atamamıştır. Bu hadiseye şahit olan şair, bu olayı kayıt altına almıştır. Şair, mesnevisinin sebebi te'lifini de bu olaya bağlamış, söz konusu mesnevinin aslında bir gönül bahçesi olduğunu; tamamıyla cihan padişahı II. Abdülhamid Han'ın vasıflarını tasvire yönelik kaleme aldığını ifade etmiştir:

Güş et sühânım ey ehl-i 'irfân
Mücrimse daği sipihr-i gerdân (50)

Sen uyma yine o dil-i siyâha
Bağş eyle cülûs-ı pâdişâha (51)

Bağ sâye-i hüsrevânesinde
Devrân-ı şehensâhânesinde (52)

Seyr eyle naşıl donanmış 'âlem
Pür-neş'e cihân cihâniyân hem (53)

Gündüz mi bu böyle şeb olur mı
Rüşen bu kadar 'aceb olur mı (54)

Gördüñ mi buña nazîre hâşâ
Gerdünda da başka bir temâşâ (55)

Etrâfına meh nücümü almış
Bağ bağ ne kadar da seyre talmış (56)

Yüksek yere çıkmış öyle tenhâ
Biñ çeşm ile eyliyor temâşâ (57)

Hürşide Őoruñ gürüh-ı kevkeb
Görmüş mi cihānda böyle bir Şeb (58)

Gökden yere nür olurdu rīzān
Yer Şimdi semāya pertev-efşān (61)

Yā Rab ne kadar da nür tolmüş
Bilmem ki zemīn semā mı olmış (62)

Tebrīk-i cülūs için kemīne
İnmiş mi ya āsumān zemīne (63)

Görmüş mi buña nazīre kimse
Aħkāmımı sormayıñ benimse (66)

Serpüşun atar hevāya Őevķım
Kandīl uçurur semāya Őevķım (69)

Nazmım da hele ne dilsitāndır
Güldeste-i gülşen-i sūhandır (72)

Evşāf-ı Őehenşeh-i cihāndır
Manzūme-i Őab⁶-ı nüktedāndır (73)

2.3. Eserin Dua Bölümü

Şair dua bölümünde (75-80. beyitler) memduhuna iyi dilek ve temennilerde bulunur. Meleklerle seslenerek samimî bir niyetle bu duaya iştirak etmelerini ister. Şair, Abdülhamid Han'ın ömrünün uzun olmasını, halkının da himayesinde kalmasını temenni eder. Bu vesileyle onların, sultanın gölgesinde huzurlu ve rahat bir yaşam sürmeleri niyazında bulunur. Padişahın tahta çıkmasıyla ülkenin ve milletin mamur olacağını dile getiren şair, böylece Hz. Peygamber'in mübarek ruhunun da hoşnut olacağını söyler. İstikbalin, huzur ve refahın garantisi olan Sultan'a yapılan dualara bütün meleklerin hep bir ağızdan âmin demelerini talep eder:

Hem söyle feriştegân dizilsin
Hem şımf-ı kerübiyân dizilsin (75)

İhlâş ediyor du'âya niyyet
Hem bekliyor işte bak icâzet (76)

Yâ Rabbi kuluñ Hamîd Hâna
Ver 'ömr ü hayât-ı câvidâne (77)

Ümmet yaşasın himâyesinde
Şādān ola cümle sâyesinde (78)

Ma'mûr ola böyle mülk ü millet
Hoşnûd ola şāhib-i nübüvvet (79)

Âtîmiz ola anıñla te'mîn
Âmîn deyiñ ey melekler âmîn (80)

Sonuç

Klâsik Türk edebiyatı mahsullerine bakıldığında herhangi bir devlet adamı için kaleme alınan methiyelerin önemli bir yekûn oluşturduğu göze çarpmaktadır. İlk dönemlerden günümüze kadar devam eden bu gelenek, birçok edebî eserin te'lif edilmesine vesile olmuştur. Hayret Efendi de bu geleneğin bir parçası olarak yaşadığı asırda 80 beyitten oluşan mesnevi nazım şekli ile bir methiye kaleme almıştır. Şair, *Mir'ât-ı Bedâyi'* adlı methiyesini 1876 tarihinde tahta çıkan II. Abdülhamid Han'ın hem saltanatını methetmek hem de güzel vasıflarını değerlendirmek maksatlı vücuda getirmiştir.

Klâsik methiyelerden farklı olarak Hayret Efendi, şair Nef'i gibi memduhunun yanı sıra kendi şairlik yeteneğini uzun uzun anlatmaktan da geri kalmamıştır. Manzûmesinin hemen yarısını kendi methine ayıran şair, nazm sahasında yetenekli bir şair olduğunu hemen her fırsatta dile getirmiştir. Diğer taraftan eserin yapı olarak mesnevi, ancak muhteva olarak bir kaside olması ayrıca, fahiye ve methiye bölümlerini mükerrer olarak kullanması da ilginç yönlerinden biridir. Genel itibariyle fahiye, methiye ve dua bölümlerini ihtiva eden şiirde Abdülhamid Han'ın tahta çıkmasıyla ülkenin refaha kavuştuğu, sultanlık rütbesini hak ettiği, hilâfet makamının ise sekte-

ye uğramadığını ifade etmiştir. Son dönem mahsulu olan eserin dili genel itibariyle sade ve akıcı bir özelliğe sahiptir. XIX. yüzyılın ikinci yarısında Klâsik Türk edebiyatı geleneğine uygun olarak kaleme alınan eserin gerçek değeri, o devirde yazılan benzeri eserlerin tam anlamıyla ortaya çıkmasıyla daha net anlaşılacaktır.

Mir'ât-ı Bedâyi'

Meşnevî-i Hâyet Efendi

mef'ûlü mefâ'ilün fe'ûlün

1 Bir nükte-tırâz şâ'ir olsam

Endîşe-i resme kâdir olsam

Olsam ne demek a'tâb'-ı çâlâk

Şâ'irliği etmediñ mi idrâk

Parlarsa dañi güher gül olmaz

'Ârif bu kadar tecâhül olmaz

Güş eyle semâyı ey füsûnsâz

Taḥsîn ediyor kelâmın i'câz

5 Hâmeñ kuralı kelâma bünyâd

Âbâd oluyor feşâhat âbâd

Bekler sūḥanıñ sūḥan-perestân

Hükümünde imiş belâgatistân

Sen gayrı bize hemân beyân yaz

Yaz tırma a'tâb'-ı nüktedân yaz

Ma'nî ise işte şevk u şâdî

Yeksân saña haydi cümle vâdî

Bağ göñlümede ne cüşu vardır

'Ummân gibi pek ḥurüşu vardır

10 Bilmem bu ne feyz-i âsmânî
Eṭrâfımı aldı hep ma'ânî

Tâ sūḥan-ı dile hücüm ederler
Nazm et beni de emân derler

Kim söylemiş anlara İlâhî
Taşmîm-i dil-i sūḥan-penâhî

Kim söyledi k'itdi şâ'iriyyet
Tavşîf-i şeh-i cihâna niyyet

Şâhenşeh-i kâm-baḥş-ı devrân
Zîb-âver-i taht-ı âl-i 'Osmân
15 Pîrâye-dih-i serîr-i şevket
Ârâyiş-i mesned-i hilâfet

Hâmî-i şerî'at-i peyember
Nâzende anıñla taht u efser

Cem-kevkebe âfitâb-pâye
Allaha degil mi kendi sâye

Bundan daḥi belli qadr-i Sultân
Kim eylese bir mübâhı fermân

Gör hüküm-i şeh-i cihân neyler
Şer'en o mübâhı vâcib eyler

20 Eylerse hemân be-câ te'âlî
'Âlîdir anıñ maqâmı 'âlî

- Bir rütbe ki rütbe-i hilâfet
Fevkındaki meretebe nübüvvet
- El-hâşıl eyâ şeh-i felek-câh
Sulţân-ı cihân halîfetu'llâh
- Vaşfîñ ne kadar olunsa ıtrâ
Bâlâsîñ o rütbeden dü bâlâ
- Tab'ımda egerçi hayli şâ'ir
İbdâ' sühanında mişli nâdir
25 Kudret yetişir mi midhâtiñde
Şâ'ir ne desin ya hazretiñde
- Bir şey'e nihâyet olmayınca
Tavşîfine gâyet olmayınca
- Lâl olma degil midir feşâhat
Lâzımsa belâgat işte Hayret
- Hayret bu ne hâl-i hayret-efzâ
İ'câz oluyor sözüñ ser-â-pâ
- Hayrânlığı işte hikmet etdiñ
Dem-besteligi feşâhat etdiñ
30 Kâdirsiñ eyâ bedî'-i fıtrat
İsterseñ edersîñ 'aczi kudret
- 'Unvân ne bu tab' -ı pür-fenüñçün
Şâ'ir deme dün kalır senüñçün
- Her şâ'ir eder hemân şikâyet
Bedbahtlığıñ eder hikâyet

El-ḥamd benim sa‘ādetim var
Bir ḥayli ‘ulūma nisbetim var

Ey taht-ı ḥilāfet üzre dāver
Ḥāmī-i ma‘ārif ehl-i perver
35 Mümkin mi zamān-ı şevketiñde
Ol neş’e-fezā ḥilāfetiñde

Dünyā ğamını çeker miyim hîç
Ben zaḥmıma zehr eker miyim hîç

Çeksem de velev ki ben zarūret
Gerdūndan eder miyim şikāyet

Gerdūn kim olur ki eyleyem ben
Şekvā anı sen meded-resimken

Maġlūb olamam o bed-şirişte
Sāyeñde var iktidārim işte
40 Tıtdum yaqasın hemān getirdim
Dergāha keşān keşān getirdim

Gördüñ mi felek zebūnum olduñ
Maġbūn-şude-i sūkūnum olduñ

Taḥrībime ḥayli niyyet etdiñ
Bilmem ki naşıl cesāret etdiñ

Bir bī-kes ü nā-tüvān mı şandıñ
Sen yoksa beni filān mı şandıñ

Min ba‘d o yola gider misiñ sen
Ehl-i dile cevr eder misiñ sen

- 45 Te' dīb edeyim de ben sipihrā
Sen git beni et kaçāya şekvā
- Cevriñ fużalāya her zamān mı
Cevr etmege tevbe mi emān mı
- Artık yetişir be hey besālet
Bāzūña da yoķ mı sende şefķat
- Akrān mı ki çarķ uğraşırısñ
Lāyık mı sipihre kin taşırısñ
- 'Ārifler o dūna baş eger mi
Uğraşmağa hīç felek deger mi
- 50 Gūş et sūhanım ey ehl-i 'irfān
Mücrimse daħi sipih-r-i gerdān
- Sen uyma yine o dil-i siyāha
Başş eyle cūlūs-ı pādişāha
- Baķ sāye-i ħüsrevānesinde
Devrān-ı şehenşāhānesinde
- Seyr eyle naşıl donanmış 'ālem
Pür-neş'e cihān cihāniyān hem
- Gündüz mi bu böyle şeb olur mı
Rūşen bu kadar 'aceb olur mı
- 55 Gördüñ mi buña nazīre ħāşā
Gerdūnda da başķa bir temāşā
- Etrāfına meh nücūmu almış
Baķ baķ ne kadar da seyre talmış

Yüksek yere çıkmış öyle tenhâ

Biñ çeşm ile eyliyor temâşâ

Hürşide şoruñ gürüh-ı kevkeb

Görmüş mi cihânda böyle bir şeb

Biñ çarh-ı felek olur ziyâ-pâş

Ey çarh-ı felek bakındı bak şaş

60 Mânend-i şihâb olur felek-tâb

Bâlâya çıkar fişeng ü meh-tâb

Gökden yere nür olurdu rîzân

Yer şimdi semâya pertev-efşân

Yâ Rab ne kadar da nür tolmüş

Bilmem ki zemîn semâ mı olmuş

Tebrîk-i cülûs için kemîne

İnmiş mi ya âsumân zemîne

Gönlümde sükûnet üzre 'ummân

Tâbân olur anda 'ayn-ı 'irfân

65 Kandıl yerine havâss uyanmış

Sâhilleri bir tuhaf donanmış

Görmüş mi buña nazîre kimse

Ahkâmımı sormayıñ benimse

Şağımda zamân-ı nev-civânî

Turnakda şolumda şādumânî

Âheng ü tarab terennüm eyler

Karşımda emel tebessüm eyler

Serpūşun atar hevāya Őevķım
Kandīl uçurur semāya Őevķım
70 Hıç Őenligime olur mı Őānī
Erkān-ı Őafā bütūn ma'ānī

Ecrāmīñ ile donanma öyle
Ey ęarķ olur donanma böyle

Nażmım da hele ne dilsitāndır
Güldeste-i gülşen-i süĥandır

Evşāf-ı Őehenşeh-i cihāndır
Manzūme-i Őab'-ı nūktedāndır

Çespān degil o ser-külāha
Pervīn gibi Őāk cebīn-i māha
75 Hem söyle ferīştegān dizilsin
Hem Őınf-ı kerūbiyān dizilsin

İĥlāş ediyor du'āya niyyet
Hem bekliyor işte baķ icāzet

Yā Rabbi ķuluñ Ħamīd Ħāna
Ver 'ömr ü ĥayāt-ı cāvidāne

Ümmet yaşasın ĥimāyesinde
Şādān ola cümle sāyesinde

Ma'mūr ola böyle mülk ü millet
Ħoşnūd ola Őāĥib-i nübüvvet
80 Ātīmiz ola anıñla te'mīn
Āmīn deyiñ ey melekler āmīn

Kaynakça

- Akkuş, M. (1993). *Nef'i Divanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktan, A. (hzl.) (2008). *Mehmed Zeki Pakalın, Sicill-i Osmânî Zeyli*. C. IX, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Aydemir, Y. (2004). "Methiye (Türk Edebiyatı)". *DİA*, C. 29, Ankara: TDV Yayınları.
- Gövsâ, İ. A. (1945). *Türk Meşhurları*. İstanbul: Yedigün Neşriyat.
- Göze, H. (2008). *Mehmed Âkîf Hüzünlü Bir Yolculuk*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Hayret Efendi (1302). *Şehrâyîn ve Sihri Beyân*. İstanbul: Matbaa-i Ebuzziyâ
- Hayret Efendi (1304). *Sûk-ı Ukâz*. İstanbul: Karabet ve Kasbar Matbaası.
- Hayret Efendi (1313). *Mir'ât-ı Bedâyi', Mesnevi-i Hayret Efendi*. İstanbul: Kasbar Matbaası.
- İpekten, H. (2007). *Nef'i, Hayatı-Sanatı-Eserleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, A. (1988). "Adanalı Hayret". *DİA*, C. 1, İstanbul: TDV Yayınları.
- Kurnaz, C.-Tatçı, M. (hzl.) (2009). *Bursalı Mehmed Tahir, Osmanlı Müellifleri*, C. I, Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Kütük, R. (2014). "HAYRET, Bahâeddin Hayret Efendi, Adanalı Hoca Hayret Efendi", *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*, <http://www.turkedebiyatilisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=3885>. (erişim tarihi: 10.09.2015).
- Öz, Y. (1999). *Tuhfe-i Şâhidî Şerhleri*, Konya.
- Özgül, M. K. (hzl.) (2000). *İbnü'l-Emin Mahmud Kemal İnal, Son Asır Türk Şairleri*, C. II, Ankara: AKM Yayınları.
- Pala, İ. (2012). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Selçuk, B. (2015). Çocuklar İçin Yazılan Farsça-Türkçe Manzum Bir Sözlük, *Journal of Turkish Language and Literature*, Volume: 1, Issue: 2.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*, (1981). "Hayret". C. 4, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*, (2004). "Hayret". C. IV, Ankara: AKM Yayınları.
- Üzgör, T. (1990). *Türkçe Divân Dîbâceleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Velibeyoğlu, V. R. (1975). *Örneklerle Basılı Bütün Şiir Kitapları Antolojisi*. C. II, İstanbul: Güryay Matbaası.
- Yetiş, K. (hzl.) (1980). *Ahmed Râsim: Matbûat Hâtıralarından Muharrir, Şair, Edib*. İstanbul: Tercüman Gazetesi 1001 Temel Eser Serisi 141.

DESTİNASYON İMAJI VE DESTİNASYON KİŞİLİĞİNİN, ZİYARETÇİ MEMNUNİYETİ VE GELECEĞE YÖNELİK ZİYARETÇİ DAVRANIŞI ÜZERİNE ETKİSİ: KAPADOKYA ÖRNEĞİ*

Dr. Mehmet UMUR** & Yrd. Doç. Dr. Duygu EREN***

Öz

Bu çalışmanın amacı Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden turistlerin destinasyona yönelik imaj ve kişilik algılamalarının ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla Kapadokya Bölgesi'nde yabancı turistler tarafından algılanan destinasyon imajı ve destinasyon kişiliğinin, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerine etkisini belirlemek için bir model önerilmiştir. Modelde, destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği bağımsız değişkenler olup, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ise bağımlı değişkenlerdir. Örneklem yöntemi olarak amaca göre örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Alan araştırmasının kapsamına Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden yabancı turistler dâhil edilmiştir. Veriler anket yoluyla elde edilmiş ve verilerin analizi için merkezi eğilim ölçüleri, faktör, korelasyon ve regresyon gibi istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden yabancı turistlerin destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algılamalarının yüksek ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algılamalarının etkisinin olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak, destinasyon imajı ve destinasyon kişiliğinin, turistlerin memnuniyet düzeylerini ve gelecekte destinasyonu tekrar ziyaret etme ve yakınlarına tavsiye etme niyetlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: destinasyon imajı, destinasyon kişiliği, ziyaretçi memnuniyeti, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı, kapadokya bölgesi.

Impact of Destination Image And Destination Personality on Tourist Satisfaction And Future Intentions: Case of Cappadocia

Abstract

The purpose of the study is to determine perceptions of destination image and destination personality of tourists who visit the Cappadocia region and to investigate on tourist satisfaction and future intentions. In line with this purpose, a causal model consisting of destination image and destination personality as independent variables, and tourist satisfaction and future intentions as dependent variables was offered. In this study, purposive sampling method was used. International tourists who visit Cappadocia region were included in the field research. Data were collected by a structured questionnaire. Frequencies, descriptives, factor, correlation and regression analysis were used to analyze the data. The results indicate that the level of perceptions of destination image and destination personality by international tourists in Cappadocia Region is high and there is a meaningful correlation between destination image, destination personality and tourist satisfaction, future intentions. Additionally, all dimensions of destination image and some dimensions of destination personality have an impact on tourist satisfaction and future intentions. As a result, it was found that destination image and destination personality effect tourist satisfaction and tourists' future intentions.

Keywords: destination image, destination personality, tourist satisfaction, future intention, Cappadocia.

* Bu makale Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Ana Bilim Dalında 27.01.2015 tarihinde kabul edilen, Yrd. Doç. Dr. Duygu EREN tarafından danışmanlığı yapılan ve Mehmet UMUR tarafından hazırlanan Doktora Tezinden üretilmiştir

** Erciyes Üniversitesi

*** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Giriş

Turizm dünya çapında çok hızlı gelişen ve birçok ekonomik fayda sağlayan sektörlerden biridir. 2013 yılında 1 milyar 87 milyon kişi turizm hareketliliğine katılmış ve 1 trilyon 159 milyar Amerikan Doları turizm geliri elde edilmiştir (BM Dünya Turizm Örgütü İnternet Sayfası, 2014). Dünya’da turizmin gelişmesinin yanında Türkiye’de de turizm alanında gözle görülür bir ilerleme söz konusudur. 2013 yılında Türkiye’yi ziyaret eden turist sayısı 39,226,226 iken, turizm geliri ise 32,310,424 Amerikan Doları olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu İnternet Sayfası, 2014).

Turizm gelirlerinin ülke gelirlerindeki payının artmasıyla beraber, turizm sektöründe rekabet daha da artmış ve bunun sonucunda ise, destinasyon seçimine etki eden faktörleri anlamaya yönelik olarak, hem bilimsel araştırma yapan akademisyenler hem de turizm sektöründe aktif rol oynayan yöneticiler için oldukça önemli bir hale gelmiştir (Beerli, 2007). Ancak zorlu rekabet koşullarında artık bilinen pazarlama araçları turistleri destinasyona çekmekte yetersiz kalabilmektedir (Murphy, Moscardo ve Benckendorff, 2007). Turizm pazarının gittikçe daha rekabetçi olması, plan ve politikacıların destinasyonlarını markalama ve onların hizmet ve ürünlerini eşsiz bir kimliğe bürüyerek diğer destinasyonlara karşı rekabet etmeye odaklanmalarına neden olmaktadır (Chen ve Pou, 2013: 269). Destinasyonların rekabette öne geçmeleri için ortaya konulan imaj ve kişilik kavramları da oldukça önem arz etmektedir.

Destinasyon imajı ile ilgili yapılan çalışmalar, destinasyon imajının, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Chi ve Qu, 2008; Mahasuweerachai ve Qu, 2011). Destinasyon kişiliği ile ilgili yapılan çalışmalar ise, destinasyon kişiliğinin, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir (Ekinci ve Hosany, 2006; Usakli ve Baloglu, 2011; Sop, 2013). Çalışmanın konusunu destinasyon imajı, destinasyon kişiliği, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma konusu destinasyon imajı ve destinasyon kişiliğinin, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerine etkisi test edilmiştir.

Araştırmanın amacı; Kapadokya Bölgesi’ni ziyaret eden yabancı turistlerin destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algılamalarının, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışma, yabancı turistlerin destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algılama düzeylerini ve bunların ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerindeki etkisini ortaya koyarak; destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algılamalarının olumlu yönde geliştirmek isteyen yerel yöneticilere ve hedef kitlesine yönelik tutundurma faaliyeti yapmak isteyen işletmelere yol gösterici olacaktır.

1. Destinasyon İmajı ve Destinasyon Kişiliği

Çalışmamızın bağımsız değişkenlerinden biri olan destinasyon imajı, bireylerin bir destinasyona yönelik bireysel ya da müşterek incelemelerinin oluşturduğu fikir ya da görüşlerinden meydana gelen tutumsal bir kavramdır (Embacher ve Buttle, 1989) ve bir bölgenin çeşitli özelliklerinin tümüne yönelik izlenimlerin toplamı olup seyahat edilecek noktayı belirleme sürecinde temel faktördür (MacKay ve Fesenmaier, 1997, aktaran Kaşlı ve Yılmazdoğan, 2012). Destinasyon imajı algısal/bilişsel ve duygusal olmak üzere iki unsurdan meydana gelmektedir (Baloğlu ve McCleary, 1999).

Algısal/ Bilişsel değerlendirme, kişilerin destinasyon özellikleri ile ilgili sahip oldukları bilgi ve inançları ifade etmektedir. Duygusal değerlendirmeler ise, bir yer ile ilgili hissedilen duyguları ifade etmektedir (Baloğlu ve McCleary, 1999). Duygusal unsur, destinasyon çevresinin duygusal anlamda değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkarken, bilişsel unsur, genellikle, bir yerin fiziksel özelliklerini değerlendirme sonucu ortaya çıkmaktadır (Hanyu, 1993). Bir yeri bilişsel ve duygusal olarak değerlendirme sonucunda ise o yerin genel imajı oluşur. Bir başka deyişle, bir destinasyondaki farklı özelliklerin etkileşimi sonucunda genel imaj oluşmaktadır (Baloğlu ve McCleary, 1999).

Araştırmanın ikinci bağımsız değişkeni olan destinasyon kişiliği ise destinasyonlarda kişilik özellikleri ile tanımlanabilir. Destinasyon kişiliği, bir turizm destinasyonu ile ilgili kişilik özellikleri dizisi olarak tanımlanmaktadır. Destinasyon kişiliği destinasyonların kişi olarak algılanmasına dayanır (Ekinci ve Hosany, 2006). Çalışmada destinasyon kişiliği ölçümünde kullanılan ölçek, faktör analizine tabi tutulmuş ve bu analiz sonucunda destinasyon kişiliği değişkenine ait beş boyut ortaya çıkmıştır. Boyutlara isim verilirken, boyutlarda yer alan tüm kişilik özelliklerini temsil edebilen boyut isimleri seçilmeye çalışılmıştır ancak tüm kişilik özelliklerinin temsil edilemediği durumlarda ise faktör yükü en fazla olan kişilik özelliklerinden yola çıkılarak isim verilmiştir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2005). Bu faktörler şu şekildedir: Hareket Boyutu, karizmatik, açık hava sporlarına düşkün, enerjik, egzotik, büyüleyici, heyecan verici, maceracı, canlı ve sportif kişilik özelliklerinin yer aldığı boyuttur. Samimiyet Boyutu, dürüst, kibar, samimi, güvenilir ve neşeli kişilik özelliklerinin yer aldığı boyuttur. Huzur Boyutu, bütünleyici, huzurlu, gelenekçi, mistik ve fantastik kişilik özelliklerinin yer aldığı boyuttur. Benzersizlik Boyutu, eşsiz, orijinal ve eski kişilik özelliklerinin yer aldığı boyuttur. Güzellik Boyutu ise, güzel, renkli ve duygusal kişilik özelliklerinin yer aldığı boyuttur.

2. Ziyaretçi Memnuniyeti ve Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni vardır. Bunlardan birincisi ziyaretçi memnuniyettir. Ziyaretçiyi tatmin etme ve destinasyonun hayatta kalma ilkesinin altında yatan bir başka olguda değişen şartlara ayak uydurmasının gerekliliğidir. Teknolojinin gelişmesi ve rekabet gücünün artması destinasyonların ziyaretçi memnuniyetine yönelik sunulan hizmetlerin her geçen gün daha da artırmasına neden olmaktadır

(Tütüncü ve Doğan, 2003). Ziyaretçilerin destinasyonla ilgili bilgileri öğrenme sürecini kolaylaştıracak teknikler kullanılarak, ilgili destinasyonu seçmesine çalışılmalıdır. Etkin bir internet sitesi, görsel ve yazılı medyada verilen reklâmlar aracılığıyla ilgili destinasyonun diğer destinasyonlardan farklılığı vurgulanıp ortaya konularak satın alma davranışı yönlendirilebilir. Destinasyonlarla ilgili bilgileri ziyaretçilere sunacak iletişim programları ile ziyaretçilerin destinasyonlarla ilgili düşünceleri ve tutumları şekillendirilebilir. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni ise geleceğe yönelik ziyaretçi davranışdır. Chen ve Gürsoy (2001: 79), çalışmalarının amacı doğrultusunda, destinasyon sadakatini operasyonel bir şekilde “turistlerin destinasyonu tavsiye edilebilir bir yer” olarak algılaması şeklinde tanımlamışlardır. Turist davranışı çalışmaları literatüründe, tekrarlanan ziyaretler, turistlerin destinasyon sadakatinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Pritchard ve Howard, 1997; Oppermann, 2000: 80).

3. İlgili Çalışmalar

Destinasyon imajı ile ilgili olarak yapılan ilk çalışma Gunn'ın 1972'de destinasyon imajı edinmede 3 aşamalı teoriyi önerdiği çalışmadır. Birinci aşamada kişilerin yaşamları boyunca, eğitim, medya ve insanlar yoluyla farkında olmadan; ikinci aşamada seyahat bilgisinin tanıtımıyla; üçüncü aşamada gerçekleştirilen seyahat ve kişisel tecrübe ile edindikleri imaj olarak belirtmiştir (aktaran Elliot, 2007: 16). Böylece ziyaretçi tecrübesi temel belirleyici olarak birçok akademisyen tarafından kabul edilmiş, destinasyon imajının turistlerin destinasyonu tekrar ziyaret etmeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Pearce, 1982; Phelps, 1986; Chon, 1990; Baloglu, 2001; Phillips vd., 2011).

Baloğlu (2001), Türkiye hakkındaki imajını ölçmek için 448 Amerikalı gezgin üzerinde bilinirlik (aşinalık) indeksini kullanmıştır. New York'ta bulunan Türkiye Ulusal Turizm Ofisi'nden aldığı listeye kişilere posta yoluyla ulaşmıştır. Türkiye'ye olan bilinirliğin ortalamanın üstünde olduğunu tespit etmiştir. İmajın önemli boyutlarını tanımlamaya çalışmış ve destinasyon aşinalığını çeşitli değişkenler üzerinde test etmiştir. Bilinirliğin yükseldikçe olumlu imajın da arttığını tespit etmiştir. Bilinirliği artırmak amacıyla reklam, halkla ilişkiler ve satış tanıtımları gibi pazarlama bileşenlerinin birlikte kullanılmasını önermiştir.

Destinasyonlar üzerinde yürütülen marka kişiliği araştırmalarının ilk uygulayıcılarından olan Ekinci ve Hosany (2006), aynı zamanda Aaker'in (1997) geliştirdiği Marka Kişiliği Ölçeği'nin turizm destinasyonlarına uygulanabilirliğini ve ölçeğin destinasyonlarda geçerliliğini de ilk kez test eden araştırmacılarıdır. Araştırmacılara göre destinasyon kişiliği, Aaker'in (1997) marka kişiliği tanımının destinasyonlara uyarlanmış haliyle, “bir destinasyonla ilişkilendirilen insana özgü karakteristik özellikler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Ekinci ve Hosany, 2006: 127). Ekinci ve Hosany'nin (2006) araştırmasında, Aaker'in (1997) ölçeğindeki 42 ifadenin turizm

destinasyonlarını tanımlayacak olanlarını tespit etmek amacıyla yapılan pilot uygulama sonucunda 27 kişilik ifadesinin bir turizm destinasyonunu tanımlama hususunda uygun olduğu belirlenmiştir. Üç farklı Britanya şehrinde ve bir havalimanında yürütülen anket çalışması ile tatilden dönen İngilizlerden en son ziyaret ettikleri destinasyonu kişileştirmeleri istenmiştir. Çoğunlukla Avrupa şehirlerini ziyaret ettikleri görülen turistlerden elde edilen verilerin yanında, kısmen de olsa Amerika, Asya ve Afrika destinasyonlarını da ziyaret eden turistlerden verim toplanarak destinasyon kişiliğinin; “samimiyet, heyecan ve eğlence” boyutlarından oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Turistlerin destinasyona kişilik özelliklerini atfettiklerini ve marka kişiliği ölçeğinin destinasyona özgü bazı özelliklerden kaynaklanarak değişikliğe uğradığını ancak, ölçeğin konsept olarak destinasyonlara uygulanabileceğini göstermiştir (Ekinçi ve Hosany, 2006: 135).

Murphy vd. (2007b), Avustralya'nın Cairns ve Whitsundays destinasyonlarının kişilik yapılarını incelemek amacıyla 480 kişiye uyguladığı anket formu aracılığıyla veri toplamışlardır. Aaker'in (1997) geliştirdiği Marka Kişiliği Ölçeği'ni, ölçek olarak uyguladığı çalışmada, destinasyon kişiliğini ölçmek için 20 kişilik ifadesinin belirlendiği görülmektedir. Bu ifadeleri 5'li likert ölçeği aracılığıyla puanlayan katılımcılardan elde edilen verilere göre, Whitsundays destinasyonun kişilik yapısı “üst sınıf, dürüst, heyecan verici ve çetin” olmak üzere 4 boyutla açıklanırken, Cairns destinasyonunun kişilik yapısının “samimi, entelektüel ve dışa dönük” boyutlarıyla tanımlandığı görülmektedir. Çalışmada, ayrıca Aaker'in (1997) geliştirdiği Marka Kişiliği Ölçeği'nin doğrudan destinasyonlara uyarlanamayacağı belirtilirken, açık uçlu soruların da kullanılmasıyla birlikte farklı ve geçerli bir destinasyon kişiliği ölçeğinin geliştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Destinasyon kişiliği çalışmalarının bir yenisini yine Avustralya'nın Whitsundays destinasyonunda yürüten Murphy vd.'in (2007a) bu çalışmasında, 277 kişilik örneklem grubundan anket formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Destinasyon markalama ve destinasyon seçimi sürecindeki dört temel yapı olarak ele alınan “turistlerin seyahat motivasyonları, destinasyon marka kişiliği, benlik uyumu ve gelecek dönemdeki ziyaret durumu” unsurlarının arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öncelikle destinasyonun kişilik yapısının “samimiyet, heyecan, entelektüellik + yetkinlik ve sertlik” boyutlarıyla açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Prayag (2007) tarafından Güney Afrika ve Cape Town'da yürütülen çalışmada, yabancı turistlerin destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algıları incelenmiştir. BPS'den farklı bir aracın kullanıldığı ve 85 yabancı turist ile mülakat görüşmesi yapılan çalışmada, Cape Town'un “genç” ve Güney Afrika'ya oranla daha “macera-perest” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmanın farklı bir yöntem ile yürütülmesi, marka kişiliği çalışmalarında nicel yöntemler gibi nitel yöntemlerin de kullanılabilceğini göstermektedir.

Uşaklı ve Baloğlu (2011) tarafından yakın dönemde yürütülen Marka Kişiliği Ölçeği temelli çalışmada, Las Vegas destinasyonunun kişilik yapısı incelenmiş ve 368 anket formundan elde edilen veriler kapsamında destinasyon kişiliği, benlik uyumu ve turistlerin gelecek döneme dair ziyaret niyetleri arasındaki ilişki ölçülmüştür. Destinasyon kişiliğine yönelik analizlerde Las Vegas destinasyonu, “samimiyet, hareketlilik, yetkinlik, entelektüellik ve çağdaşlık” olmak üzere 5 boyut ile açıklanmıştır. Bu bağlamda, samimiyet boyutu “arkadaşça ve neşeli”, hareketlilik boyutu “enerjik, canlı, hareketli, gösterişli, heyecan verici, seksi ve cesur”, yetkinlik boyutu “lider, başarılı, kendinden emin, bağımsız ve zeki”, entelektüellik boyutu “kadınsı, çekici, üst sınıf, iyi görünümlü ve göz alıcı”, çağdaşlık boyutu ise “eşsiz, modern, yaratıcı, genç ve moda uygun” ifadelerini temsil etmektedir. Söz konusu kişilik yapısının destinasyonu tekrar ziyaret etme ve başkalarına tavsiye etme üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Destinasyon kişiliği, benlik uyumu ve sadakat değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Kılıç ve Sop (2012) tarafından Bodrum destinasyonunda yürütülen çalışmada, destinasyonda tatil geçiren 252 yerli turistten veri toplanmış, 226 anketin analize tabi tutulabileceği tespit edilmiştir. Çalışmada, Aaker’in (1997) ölçeğinde yer alan ifadelerin yanında destinasyon kişiliği konulu bazı çalışmalar (Ekinci ve Hosany, 2006; Ekinci vd., 2007; Murphy vd., 2007a; Murphy vd., 2007b; Prayag, 2007; Usaklı ve Baloglu, 2011) incelenerek 38 kişilik ifadesinden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Uygulanan faktör analizinin ardından, 17 kişilik ifadesinin destinasyonu yansıttığı sonucuna ulaşılmış ve bu ifadelerin 4 boyut altında şekillendiği gözlenmiştir. Bu bağlamda, Bodrum destinasyonuna yönelik yerli turistlerin algılarında oluşan destinasyon kişiliği “dinamizm, samimiyet, yetkinlik ve entelektüellik” boyutlarıyla açıklanmış, “samimiyet” boyutunun destinasyon sadakati üzerinde en etkili kişilik özelliği olduğu anlaşılmıştır.

Sop vd. (2012) tarafından destinasyon kişiliği ile destinasyon memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada ise, Bodrum’da tatil geçiren 196 yerli turistten anket formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Kılıç ve Sop’un (2012) çalışmasında, Bodrum’a atfedilen ve “dinamizm, samimiyet, yetkinlik ve entelektüellik” boyutlarıyla açıklanan kişilik yapısına bu çalışmada da ulaşılması, farklı iki dönemde destinasyonu ziyaret eden katılımcıların algılarına yönelik analiz sonuçlarının artık Bodrum için genellenebilir olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda, yerli turistlerin algılarında Bodrum destinasyonunun “dinamik, samimi, yetkin ve entelektüel” bir kişilik yapısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, çalışmada “dinamizm ve samimiyet” boyutlarının destinasyon memnuniyeti üzerinde etkili olduğu ve Bodrum’un dinamik özelliğinin destinasyon memnuniyeti üzerinde etki düzeyi en yüksek kişilik özelliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chen ve Gürsoy (2001: 79), çalışmalarının amacı doğrultusunda, destinasyon sadakatini operasyonel bir şekilde “turistlerin destinasyonu tavsiye edilebilir bir yer” olarak algılaması şeklinde tanımlamışlardır. Turist davranışı çalışmaları literatürün-

de, tekrarlanan ziyaretler, turistlerin destinasyon sadakatinin değerlendirmesinde kullanılmaktadır (Pritchard ve Howard, 1997; Oppermann, 2000: 80). Tekrarlanan ziyaretler kavramsal olarak tüketici sadakatinin ölçülmesinde kullanılan, aynı ürünü satın almaya devam etme niyeti ve aynı üründen daha fazla satın alma niyeti göstergelerini açıklamaktadır (Chen ve Gürsoy, 2001: 79). Çoğu destinasyon, genellikle tekrar tekrar ziyaretleri ya da tekrar ziyaret etme niyetini sadık müşterilerini tanımlamak için kullanılmaktadır (McKercher ve Guillet, 2011: 122).

So ve Morrison (2004: 85) Tayvan'ı ilk kez ve tekrar tekrar ziyaret edenler arasında, seyahat harcamaları açısından belirgin bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Wang (2004: 110) tarafından Hong Kong'u ziyaret eden Çinli turistler üzerinde yapılan çalışmanın bulgularına göre, sadık turistler ilk kez ziyaret edenlere göre çok daha fazla harcama yapmaktadır. Bu farklılıklar her destinasyonun kendine özgü yapısından, turistlerin seyahat etme amaçlarından, seyahat ettikleri dönemlerdeki sosyo-ekonomik koşullardan ve ilgili pazar bölümlerinin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Destinasyon sadakatine yönelik yapılmış çalışmalar arasındaki farklı bulgular, bu alana yönelik daha fazla çalışma yapılması ihtiyacını göstermektedir. Croes vd. (2010), seyahat harcamaları açısından destinasyon sadakatinin değerini inceledikleri çalışmalarında, destinasyona ilk kez gelenlerin, destinasyona sadık olanlara göre, günlük toplam harcamalarının daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Destinasyona ilk kez gelenler konaklama, yiyecek-içecek ve araba kiralamaya harcama yaparlarken, sadık turistler ise etkinlik, eğlence ve alışverişe harcama yapmaktadırlar.

Oppermann (1999: 56) turistlerin tatmin olmasının destinasyona yönelik sadakat oluşturmada her zaman yeterli olamayacağını vurgulamıştır. Diğer bir ifade ile, tatmin olmuş bir turistin yeni destinasyonlar görmeyi arzulayacağından dolayı, aynı destinasyonu tekrar ziyaret etmeyebileceğini ifade etmiştir. Castro vd. (2007: 176), bu konuya yönelik ilginin son yıllarda giderek arttığını ve çalışmaların iki ana başlık altında gruplandırılabilirliğini ileri sürmüşlerdir. Bunlardan ilki beklenti-uyumsuzluk paradigması (Oliver, 2010: 96) ve diğeri ise bilişsel psikolojiye dayanan önermelerdir. Her iki yaklaşım da tüketiciyi tatmin etmeye odaklanmıştır.

Beklenti uyumsuzluk paradigması (Oliver, 2010: 117) yaklaşımına göre sadakat, tüketicilerin tatmin seviyesine bağlıdır. Tatmin ve sadakat arasındaki neden-etki ilişkisini destekleyen birçok bulgu bulunmaktadır. Bu bulguların birçoğu tüketici tatmininin bir öncülü olarak hizmet kalitesini işaret etmektedir.

Diğer yaklaşım olan bilişsel psikoloji akımı ise alıcının karar süreçlerinde bulunan bilişsel şemaları analiz etmeye odaklanmıştır. İmaj, destinasyon gibi değerlendirilmesi karmaşık olan yapılarda önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumda hizmet imajı, turistlerin hizmet kalitesine ve tatminine yönelik algılarının sürdürülmesinde ve aynı zamanda gelecekteki davranışlarının belirlenmesinde önemli bir faktör olmaktadır (Castro vd., 2007: 178).

4. Verilerin Analizi

Veriler, yukarıda tanımlanan bağımlı ve bağımsız değişkenlerle ilgili ölçek maddelerini ve ziyaretçilerin demografik özellikleri ile ilgili soruları içeren anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın anakütlesini Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden yabancı turistler oluşturmaktadır. Nevşehir Valiliği verilerine göre Kapadokya Bölgesi'ni 2011 yılında toplam 1.594.121 yabancı turist ziyaret etmiştir (Nevşehir Valiliği İnternet Sitesi, 2014). Araştırma modeli, anketlerin bir kısmı Nevşehir'de tur esnasında, bir kısmı da Kayseri havaalanını kullanarak dönen turistlere uygulanarak test edilmiştir. Yüz yüze toplam 420 anket uygulanmış, 387 anket ise kullanılabilir kabul edilerek **çalışmaya dâhil edilmiştir**. Anket; destinasyon imajı, destinasyon kişiliği, ziyaretçi memnuniyeti, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı algılamaları ve ziyaretçilerin demografik özellikleri ile ilgili soruları içermektedir. Anketin birinci bölümünde kullanılan destinasyon kişiliği ölçeği, Uşaklı'nın 2009 yılında, Aaker'in (1997) marka kişiliği ölçeğini geliştirerek kullandığı destinasyon kişiliği ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan kişilik özellikleri belirlenirken öncelikle daha önce yapılan **çalışmalarda** kullanılan kişilik özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra Kapadokya bölgesini ziyaret eden 10 turist ve bölge ile ilgili araştırma yapan akademisyenlerle ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri sonucunda Kapadokya Bölgesine özgü kişilik özellikleri belirlenmiştir. Literatür taraması ve odak grup görüşmeleri sonrası eklenen kişilik özellikleri ile toplam 51 maddeye ulaşan ölçek, 30 turiste pilot test vasıtasıyla uygulanmıştır. 5'li likert ölçeğiyle turistlere sorulan 51 madde içerisinde 3,00 ortalama ve yukarısına sahip olan 29 madde çalışmanın anketinde kullanılmıştır.

Şekil 1'de gösterilen modelde görüldüğü üzere aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

H1: Destinasyon imajı algılamalarının, ziyaretçi memnuniyetini üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1a}: Algısal/Bilişsel imaj algılamalarının, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{1b}: Duygusal imaj algılamalarının, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2: Destinasyon imajı algılamalarının, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H_{2a}: Algısal/Bilişsel imaj algılamalarının, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H2_b: Duygusal imaj algılamalarının, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3: Destinasyon kişiliği özelliklerinin, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3_a: Hareket boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3_b: Samimiyet boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3_c: Huzur boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3_d: Benzersizlik boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H3_e: Güzellik boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4: Destinasyon kişiliği özelliklerinin, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4_a: Hareket boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

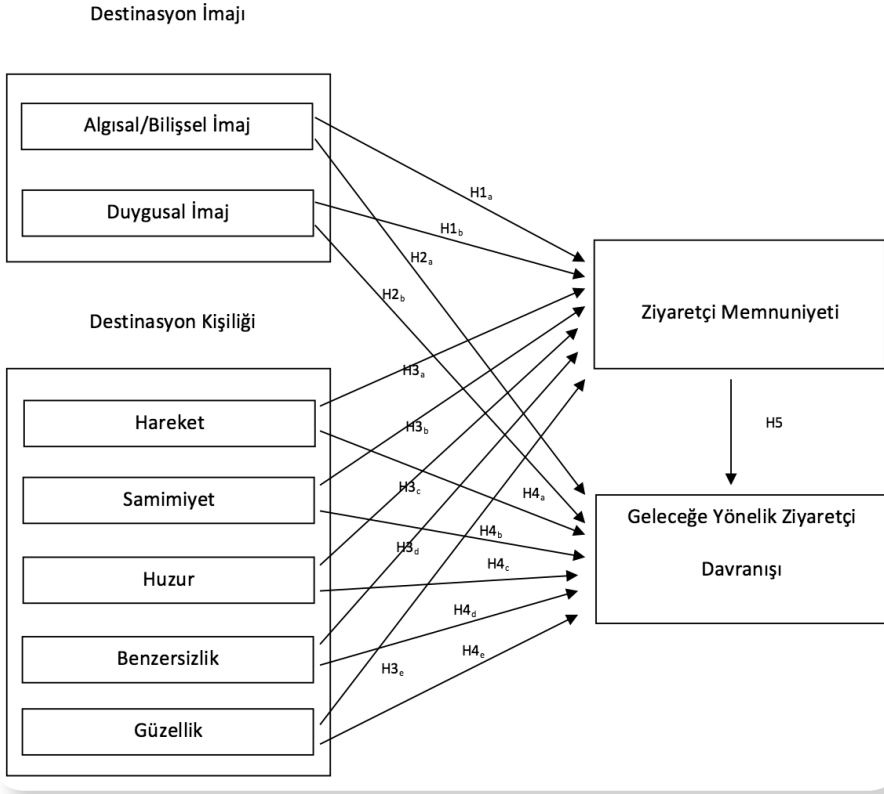
H4_b: Samimiyet boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4_c: Huzur boyutunun geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4_d: Benzersizlik boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H4_e: Güzellik boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.

H5: Ziyaretçi memnuniyetinin, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.



Şekil 1: Destinasyon İmajı ve Destinasyon Kişiliğinin, Ziyaretçi Memnuniyeti ve Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Üzerine Etkisi

Araştırmaya katılan turistlerin çoğunluğu az bir farkla bayanlardan oluşmaktadır (%51,2). Araştırmaya katılan turistlerin çoğunluğu 18-28 yaş arasındadır (%25,2), 28-39 yaş aralığı grup ise %22 ile temsil edilmiştir. Araştırmaya katılan turistlerin yarısından fazlası (%56,8) evlidir. Araştırmaya katılan turistler geldikleri ülkelere göre incelenecek olursa, araştırmaya katılan turistlerin %15,7'si A.B.D.'den gelmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti'nden gelenler turistlerin oranı %14,1 iken, Hindistan'dan gelen turistlerin oranı %9,7, Avustralya'dan gelen turistlerin oranı %8,6, Japonya'dan gelen turistlerin oranı %7 ve Kore Cumhuriyeti'nden gelenlerin oranı ise %6'dır.

Araştırmaya katılan turistlerin eğitim seviyeleri incelendiğinde, turistlerin çoğunun üniversite mezunu olduğu görülmektedir (%42,5), yüksek lisans mezunlarının oranının %32,8 ve doktora mezunlarının oranının %11 olması ise demografik özellikler arasında en göze çarpan özellikler arasındadır.

Araştırmaya katılan turistlerin meslekleri ile ilgili verilere bakıldığında ise öğrencilerin (%12,7), emeklilerin (%10) ve doktorların (%8) başı çektığı görülmektedir. Araştırmaya katılan turistlerin yıllık gelir verilerine baktığımızda ise çok farklılık gösteren verilerin var olduğunu görülmektedir. 41.000 ABD Doları ile 50.000 ABD Doları arasında yıllık geliri olan turistlerin oranı %12,9 ile başı çekerken, 10.000 ABD Doları ve aşağısında yıllık geliri olan turistlerin oranının %7,5 ve 251.000 ABD Doları ve üzerinde yıllık geliri olan turistlerin oranının ise %4,3 olması çarpıcı bulgular arasında yer almaktadır. Bu aralığın bu denli yüksek olmasının nedeni araştırmaya katılan turistlerin geldikleri ülkelerin çok gelişmişten, gelişmemiş ülkelere kadar farklılık göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 1’de destinasyon kişiliği (alt boyutları ile birlikte), destinasyon imajı, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ölçeğine ait bazı tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Alt Ölçeklerle İlgili Bazı Tanımlayıcı İstatistikler

<i>Ölçekler</i>	<i>Genel Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Mod</i>
Destinasyon Kişiliği ¹	4,10	0,49	4
Hareket Boyutu ¹	4,06	0,60	4
Samimiyet Boyutu ¹	4,12	0,59	4
Huzur Boyutu ¹	4,05	0,63	4
Benzersizlik Boyutu ¹	4,31	0,68	5
Güzellik Boyutu ¹	4,03	0,66	4
Destinasyon İmajı ²	3,91	0,40	4
Algısal/Bilişsel İmaj ²	3,48	0,50	3
Duygusal İmaj ³	4,34	0,45	4
Ziyaretçi Memnuniyeti ⁴	3,99	0,62	4
Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı ⁵	4,05	0,44	4

^{1,3,5}Ölçek: 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4=katılıyorum, 5= kesinlikle katılmıyorum

²Ölçek: 1=zayıf, 2=orta, 3=iyi, 4=çok iyi, 5= mükemmel

⁴Ölçek: 1=hiç memnun kalmadım, 2=memnun kalmadım, 3=ne memnun kaldım, ne memnun kalmadım, 4=memnun kaldım, 5= çok memnun kaldım

Tablo 1’de destinasyon kişiliğini oluşturan boyutlara verilen cevapların genel ortalaması incelendiğinde, benzersizlik boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir (4,31). Bu veriler de göstermektedir ki; araştırmaya katılan yabancı turistlerin büyük bir çoğunluğu Kapadokya Bölgesi’ni benzersizlik boyutunda yer alan eşsiz, orijinal ve eski kişilik özellikleri ile bağdaştırmaktadır. Daha sonra ise sırasıyla; samimiyet boyutu (4,12), hareket boyutu (4,06), huzur boyutu (4,05) ve güzellik boyutu (4,03) gelmektedir. Bu veriler göstermektedir ki, Kapadokya Bölgesi’ni ziyaret eden yabancı turistler, Kapadokya Bölgesi’ni aynı zamanda açık hava sporlarına düşkün, enerjik, egzotik, büyüleyici, heyecan verici, maceracı, canlı, sportif, dürüst, kibar, samimi, güvenilir, neşeli, bütünlüleyici, huzurlu, gelenekçi, mistik, fantastik, güzel, renkli ve duygusal olduğunu düşünmektedirler. Tüm destinasyon kişiliği boyutlarına bakıldığında araştırmaya katılan turistlerin büyük çoğunluğunun, bahsi geçen kişilik özelliklerine olumlu yönde görüş bildirdiği görülmektedir (4,10).

Tablo 1’de yer alan destinasyon imajı ölçeğinin alt boyutları olan algısal/bilişsel imaj ve duygusal imaj boyutları incelendiğinde ise; duygusal imaj boyutunun ortalamasının (4,34) algısal/bilişsel imaj boyutundan (3,48) daha yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da göstermektedir ki; araştırmaya katılan turistlerin büyük çoğunluğu destinasyonu duygusal anlamda değerlendirmektedirler.

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan turistlerin memnuniyet düzeyleri (3,99) ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı algılamaları (4,05) da yüksektir. Bu veri ise Kapadokya Bölgesi’ni ziyaret eden yabancı turistlerin Kapadokya Bölgesi’nden genel olarak memnun olduklarını, gelecekte Kapadokya Bölgesi’ni tekrar ziyaret etmek istediklerini ya da yakınlarına ve arkadaşlarına Kapadokya Bölgesi’ni tavsiye edebilecekleri anlamına gelmektedir.

Tablo 2’de destinasyon kişiliğini oluşturan boyutlar ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı algılamaları arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir. Tablo incelendiğinde genel olarak destinasyon kişiliğinin tüm boyutları ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları arasındaki korelasyon katsayıları $p=0,001$ düzeyinde pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Genel olarak ziyaretçi memnuniyeti ile en yüksek ve anlamlı korelasyon sergileyen destinasyon kişiliği boyutları samimiyet ve harekettir. Ziyaretçi memnuniyeti ile en yüksek korelasyon sırasıyla; samimiyet boyutu (0,315), hareket boyutu (0,306), güzellik boyutu (0,227) ve benzersizlik boyutu (0,217) olmuştur. Ziyaretçi memnuniyeti ile en düşük korelasyon sergileyen destinasyon kişiliği boyutu ise huzur boyutudur (0,156). Genel olarak geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile en yüksek ve anlamlı korelasyon sergileyen destinasyon kişiliği boyutları ise samimiyet ve harekettir. Geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile en yüksek korelasyon sırasıyla; hareket boyutu (0,346), samimiyet boyutu (0,322), güzellik boyutu (0,289) ve benzersizlik boyutu (0,227) olmuştur. Geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile en düşük korelasyon sergileyen destinasyon kişiliği boyutu ise, ziyaretçi memnuniyeti ölçeğinde olduğu gibi huzur boyutu olmuştur (0,156).

Tablo 2

Destinasyon Kişiliği Boyutlarının Ziyaretçi Memnuniyeti ve Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

<i>Destinasyon Kişiliği</i>	<i>Ziyaretçi Memnuniyeti</i>	<i>Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı</i>
Hareket Boyutu	0,306**	0,346**
Samimiyet Boyutu	0,315**	0,322**
Huzur Boyutu	0,156**	0,217**
Benzersizlik Boyutu	0,217**	0,227**
Güzellik Boyutu	0,227**	0,289**
Ziyaretçi Memnuniyeti		0,281**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Turistlerin destinasyon kişiliği algılamalarında olumlu yönde bir artış olduğunda, turistlerde memnuniyet oluşması ve turistlerin destinasyonu gelecekte de ziyaret etmesi beklenir. Tablo 2’de de görüldüğü üzere destinasyon kişiliği boyutları ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın bağımlı değişkenleri olan ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasındaki ilişki incelendiğinde, ziyaretçi memnuniyeti ile geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3’te destinasyon imajını oluşturan boyutlar ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı algılamaları arasındaki korelasyon katsayıları verilmektedir. Tablo incelendiğinde genel olarak destinasyon imajının tüm boyutları ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları arasındaki korelasyon katsayıları $p=0,001$ düzeyinde pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. Genel olarak ziyaretçi memnuniyeti ile algısal/bilişsel imajın korelasyonu (0,488), duygusal imajın korelasyonundan (0,345) daha yüksektir. Genel olarak geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile algısal/bilişsel imajın korelasyonu (0,347), geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile olan korelasyondan (0,254) daha fazladır.

Tablo 3

Destinasyon İmajı Boyutlarının Ziyaretçi Memnuniyeti ve Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Ölçekleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

<i>Destinasyon İmajı</i>	<i>Ziyaretçi Memnuniyeti</i>	<i>Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı</i>
Algısal/Bilişsel İmaj Boyutu	0,488**	0,347**
Duygusal İmaj Boyutu	0,345**	0,254**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Turistlerin destinasyon imajı algılamalarında olumlu yönde bir artış olduğunda, turistlerde memnuniyet oluşması ve turistlerin destinasyonu gelecekte de ziyaret etmesi beklenir. Tablo 3'te de görüldüğü üzere destinasyon imajı boyutları ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Turistlerin destinasyona yönelik imaj algılamalarındaki artış ile turistlerin memnuniyetinin ve gelecekte destinasyonu ziyaret etme davranışlarında bir artışa neden olacağı söylenebilir.

Kapadokya Bölgesi'ne gelen yabancı turistlerin algıladıkları destinasyon kişiliği özellikleri ile destinasyon imajının, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasındaki sebep sonuç ilişkisini ortaya koymak amacıyla Şekil 1'de yer alan model test edilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere destinasyon kişiliği faktör analizi sonucunda beş boyuttan oluşmaktadır. Destinasyon imajı iki boyuttan oluşmaktadır. Destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği boyutlarının her biri bağımsız değişken olarak modelde yer almaktadır (hareket, samimiyet, huzur, benzersizlik, güzellik, algısal/bilişsel imaj ve duygusal imaj). Bağımlı değişkenler ise ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışdır. Bağımsız değişkenlerin ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerindeki etkisini ve açıklayıcılığını test etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma modeli test edilmeden önce bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı (*multicollinearity*) problemi olup olmadığı incelenmiştir. Çoklu bağlantı, üç veya daha fazla bağımsız değişken arasındaki korelasyonu tanımlar. Çoklu bağlantı, herhangi bir bağımsız değişkenin açıklayıcı gücünü azaltır (Hair; Anderson; Tahtam vd. 1998: 156). Modelde üçten fazla bağımsız değişken olmasından dolayı öncelikle bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığı incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı olup olmadığını belirlemek için varyans artış faktörüne (*variance inflation factor-VIF*) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Varyans artış faktörü 10,0'dan büyük ve tolerans değeri de 0.10'dan küçük olursa çoklu bağlantı probleminin olduğu kabul edilir (Hair; Anderson; Tahtam vd., 1998: 193). Bağımsız değişkenlerin varyans artış faktörünün 4,74'ten daha küçük olduğu ve tolerans değerinin ise 0,43'ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, analizlerde çoklu bağlantı sorununun olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 4

Destinasyon Kişiliğinin Ziyaretçi Memnuniyetine Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

R= 0,357		R ² = 0,127		Uyarlanmış R ² =0,116	
F _(5, 386) = 11,104		p= 0,000		Standart Hata: 9,11307	
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	<i>β</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
Sabit	62,621	4,012	-	15,610	0,000
Hareket Boyutu*	0,301	0,129	0,168	2,326	0,021
Samimiyet Boyutu**	0,648	0,196	0,199	3,311	0,001
Huzur Boyutu	0,205	0,186	-0,067	1,103	0,271
Benzersizlik Boyutu	0,271	0,273	0,057	0,992	0,322
Güzellik Boyutu	0,238	0,306	0,049	0,778	0,437

** Regresyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

* Regresyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'te ziyaretçi memnuniyetini etkileyen destinasyon kişiliği boyutlarına ilişkin regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, destinasyon kişiliği ile ilgili iki boyutun ziyaretçi memnuniyetini etkilediği görülmektedir. Söz konusu destinasyon kişiliği boyutları, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 12,7'sini açıklamaktadır (R²=0,127). Bu sonuçtan ziyaretçi memnuniyeti üzerinde destinasyon kişiliğinin ortalama düzeyde bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Beta değerleri incelendiğinde özellikle samimiyet boyutunun ($\beta=0.199$), ziyaretçi memnuniyetini etkilediği görülmektedir. Turistlerin destinasyonu dürüst, kibar, samimi, güvenilir ve neşeli bulmaları, ziyaretten memnun olmalarını etkilemektedir. Ayrıca destinasyon kişiliğinin hareket boyutunun ($\beta=0.168$) da ziyaretçi memnuniyetine katkısı vardır. Turistlerin destinasyonu karizmatik, enerjik, egzotik, büyüleyici, heyecan verici, maceracı, canlı ve sportif bulmaları da turistlerin ziyaretten memnun kalmalarını etkilemektedir.

Tablo 5

Destinasyon İmajının Ziyaretçi Memnuniyetine Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata B</i>	β	<i>T</i>	<i>P</i>
Sabit	46,321	3,617	-	12,806	0,000
Algısal/Bilişsel İmaj Boyutu*	0,273	0,029	0,425	9,316	0,002
Duygusal İmaj Boyutu*	0,300	0,062	0,219	4,816	0,004

* Regresyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5'te ziyaretçi memnuniyetini etkileyen destinasyonimajı boyutlarına ilişkin regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, destinasyonimajı ile ilgili bütün boyutların ziyaretçi memnuniyetini etkilediği görülmektedir. Söz konusu destinasyonimajı boyutları, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 28,3'ünü açıklamaktadır ($R^2=0,283$). Bu sonuçtan ziyaretçi memnuniyeti üzerinde destinasyonimajının önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Beta değerleri incelendiğinde özellikle algısal/bilişsel imaj boyutunun ($\beta=0.425$) ziyaretçi memnuniyetini, duygusal imaj boyutuna ($\beta=0.219$) göre daha fazla etkilediği görülmektedir. Kapadokya Bölgesi'nin para harcamaya değer, manzara sahibi, tarihi ve kültürel çekicilikleri olan, kaliteli restoranlara, personele, yerel mutfağa, ulaşılabilirliğe, kaliteli konaklama tesislerine ve kültürel bir mirasa sahip olmasının ziyaretçi memnuniyetini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca destinasyonun duygusal olarak rahatlatıcı, huzurlu, mutlu ve enerjik bir destinasyon imajına sahip olması da ziyaretçi memnuniyetini etkilemektedir.

Tablo 6

Destinasyon Kişiliğinin Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Üzerine Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata_B</i>	β	<i>T</i>	<i>P</i>
Sabit	8,296	1,024	-	8,101	0,000
Hareket Boyutu*	0,086	0,033	0,184	2,589	0,010
Samimiyet Boyutu*	0,137	0,050	0,163	2,746	0,006
Huzur Boyutu	-0,015	0,047	-0,019	-0,310	0,757
Benzersizlik Boyutu	0,035	0,070	0,029	0,505	0,614
Güzellik Boyutu	0,130	0,078	0,104	1,671	0,096

* Regresyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'da geleceğe yönelik ziyaretçi davranışını etkileyen destinasyon kişiliği boyutlarına ilişkin regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, destinasyon kişiliği ile ilgili iki boyutun geleceğe yönelik ziyaretçi davranışını etkilediği görülmektedir. Söz konusu destinasyon kişiliği boyutları, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 14,9'unu açıklamaktadır ($R^2=0,149$). Bu sonuçtan geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde destinasyon kişiliğinin ortalama bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Beta değerleri incelendiğinde özellikle hareket boyutunun ($\beta=0.184$), geleceğe yönelik ziyaretçi davranışını etkilediği görülmektedir. Turistlerin destinasyonu karizmatik, enerjik, egzotik, büyüleyici, heyecan verici, maceracı, canlı ve sportif bulmaları turistlerin destinasyonu gelecekte de ziyaret etmelerini ve yakınlarına tavsiye etmelerini etkilemektedir. Ayrıca destinasyon kişiliğinin samimiyet boyutunun ($\beta=0.163$) da geleceğe yönelik ziyaretçi davranışına katkısı vardır. Turistlerin destinasyonu dürüst, kibar, samimi, güvenilir ve neşeli bulmaları, turistlerin destinasyonu gelecekte de ziyaret etmelerini ve yakınlarına tavsiye etmelerini etkilemektedir.

Tablo 7

Destinasyon İmajının Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Üzerine Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Standart Hata_B</i>	β	<i>T</i>	<i>P</i>
Sabit	8,423	0,992	-	8,486	0,000
Algısal/Bilişsel İmaj Boyutu*	0,046	0,008	0,288	5,768	0,000
Duygusal İmaj Boyutu*	0,058	0,017	0,169	3,381	0,001

* Regresyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 7’de geleceğe yönelik ziyaretçi davranışını etkileyen destinasyon imajı boyutlarına ilişkin regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, destinasyon imajı ile ilgili bütün boyutların ziyaretçi memnuniyetini etkilediği görülmektedir. Söz konusu destinasyon imajı boyutları, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 14’ünü açıklamaktadır ($R^2=0,140$). Bu sonuçtan ziyaretçi memnuniyeti üzerinde destinasyon imajının orta seviyede bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Beta değerleri incelendiğinde özellikle algısal/bilişsel imaj boyutunun ($\beta=0,288$) ziyaretçi memnuniyetini, duygusal imaj boyutuna ($\beta=0,169$) göre daha fazla etkilediği görülmektedir. Kapadokya Bölgesi’nin para harcamaya değer, manzara sahibi, tarihi ve kültürel çekicilikleri olan, kaliteli restoranlara, personele, yerel mutfağa, ulaşılabilirliğe, kaliteli konaklama tesislerine ve kültürel bir mirasa sahip olması, turistlerin geleceğe yönelik ziyaretçi davranışını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ayrıca destinasyonun duygusal olarak rahatlatıcı, huzurlu, mutlu ve enerjik bir destinasyon imajına sahip olması da geleceğe yönelik ziyaretçi davranışını etkilemektedir. Dolayısıyla Kapadokya bölgesinin sahip olduğu imaj ziyaretçilerin bölgeye hem tekrar gelme hem de yakınlarına tavsiye etme niyetlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 8

Ziyaretçi Memnuniyetinin Geleceğe Yönelik Ziyaretçi Davranışı Üzerine Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	P
Sabit	8,423	0,992	-	8,486	0,000
Ziyaretçi Memnuniyeti*	0,058	0,017	0,169	3,381	0,001

* Regresyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’de ziyaretçi memnuniyetinin, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışına etkisini gösteren regresyon analizi bulguları yer almaktadır. Tablo 8’de yer alan bulgulara göre, ziyaretçi memnuniyeti geleceğe yönelik ziyaretçi davranışındaki varyansın %7,9’unu açıklamaktadır ($R^2=0,079$). Elde edilen bu oran incelendiğinde, ziyaretçi memnuniyetinin geleceğe yönelik ziyaretçi davranışlarını anlamlı ancak düşük seviyede etkilediği görülmektedir. Destinasyonundan memnun olan turistlerin, gelecekte de aynı destinasyona gelmek istedikleri ve yakınlarına tavsiye ettikleri söylenebilir.

Genel olarak destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği ile ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasındaki ilişki ve destinasyon imajı ve destinasyon kişiliğinin, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerindeki etkisi değerlendirilirse; destinasyon imajı ve destinasyon kişiliğinin ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bağımlı değişkenler olan ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında da anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu da görülmüştür.

Tablo 9

Araştırma Modelinde Yer Alan Hipotezlerin Test Sonuçları

H1: Destinasyon imajı algılamalarının, ziyaretçi memnuniyetini üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H1 _a : Algısal/Bilişsel imaj algılamalarının, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H1 _b : Duygusal imaj algılamalarının, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H2: Destinasyon imajı algılamalarının, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H2 _a : Algısal/Bilişsel imaj algılamalarının, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H2 _b : Duygusal imaj algılamalarının, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H3: Destinasyon kişiliği özelliklerinin, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H3 _a : Hareket boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H3 _b : Samimiyet boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H3 _c : Huzur boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>RED</i>
H3 _d : Benzersizlik boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>RED</i>
H3 _e : Güzellik boyutunun, ziyaretçi memnuniyeti üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>RED</i>
H4: Destinasyon kişiliği özelliklerinin, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H4 _a : Hareket boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H4 _b : Samimiyet boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>KABUL</i>
H4 _c : Huzur boyutunun geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>RED</i>
H4 _d : Benzersizlik boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>RED</i>
H4 _e : Güzellik boyutunun, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.	<i>RED</i>
H5: Ziyaretçi memnuniyetinin, geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.	<i>KABUL</i>

Çalışmada sınanan hipotezlerin test sonuçlarında da görüleceği üzere (Tablo 9) destinasyon imajı boyutlarının hepsinin ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Bu veriler; Kapadokya Bölgesi'nin para harcamaya değer, manzara sahibi, tarihi ve kültürel çekicilikleri olan, kaliteli restoranlara, personele, yerel mutfağa, ulaşılabilirliğe, kaliteli konaklama tesislerine ve kültürel bir mirasa sahip olmasının ziyaretçi memnuniyetini ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Destinasyon kişiliği boyutlarından ise yalnızca ikisinin (hareket ve samimiyet boyutları) hem ziyaretçi memnuniyeti hem de geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu durumda ise, turistlerin Kapadokya Bölgesi'ni karizmatik, enerjik, açık hava sporu yapılabilir, egzotik, büyüleyici, heyecan verici, maceracı, canlı, sportif, dürüst, güvenilir, kibar, samimi ve neşeli bulmalarının, ziyaretlerden duydukları memnuniyet seviyelerini arttırdığını ve gelecekte tekrar ziyaret etme ve yakınlarına tavsiye etme düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırmada, Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden yabancı turistlerin destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği algılamalarının, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden 387 turistten anket yöntemi aracılığıyla veri toplanmıştır.

Araştırmada, Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden yabancı turistlerin destinasyon imajı algılamaları ile ziyaretçi memnuniyetleri ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Destinasyon imajının her iki boyutu ile ziyaretçi memnuniyeti arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki vardır. Algısal/bilişsel imaj boyutunun (0,488), duygusal imaj boyutuna (0,345) göre daha yüksek korelasyon sergilediği gözlenmektedir. Ayrıca, destinasyon imajının her iki boyutu ile geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında da olumlu ve anlamlı bir korelasyon mevcuttur. Algısal/bilişsel imaj boyutu (0,347), duygusal imaj boyutuna (0,254) göre geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile daha yüksek korelasyon sergilediği gözlenmektedir. Ayrıca çalışmada regresyon analizi sonucunda elde edilen verilere göre destinasyon imajı boyutları, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 28,3'ünü, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 14'ünü açıklamaktadır. Buradan hareketle, Kapadokya Bölgesi'nin para harcamaya değer bir destinasyon olması, doğal ve tarihi çekiciliklerinin bulunması, kaliteli restoran ve çalışanların olması, trafik alt yapısının olması, şehirleşme derecesi, konaklama tesislerinin kalitesi, yerel mutfağının kalitesi, kirlenmemiş çevresi, iklimi, bölgede gezi imkanlarının olması, kültürel mirasa sahip olması, güvenli bir destinasyon olması ve yerel halkın dostça ve samimi olması ile destinasyona gelen yabancı turistlerin memnun olması ve gelecekte tekrar Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret etmeleri ve tanıdıklarına Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret etmelerini tavsiye etmeleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve yukarıda sıralanan destinasyon özellik-

lerinin destinasyona gelen yabancı turistlerin memnun olmasını ve gelecekte tekrar Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret etmelerini ve tanıdıklarına Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret etmelerini tavsiye etmelerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret eden yabancı turistlerin destinasyon kişiliği algılamaları ile ziyaretçi memnuniyetleri ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Destinasyon kişiliğinin tüm boyutları ile ziyaretçi memnuniyetini olumlu ve anlamlı ilişki mevcuttur. Özellikle samimiyet boyutunun (0,315) ve hareket boyutunun (0,306) daha yüksek korelasyon sergilediği gözlenmektedir. Destinasyon kişiliğinin tüm boyutları ile geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı arasında da olumlu ve anlamlı ilişki mevcuttur. Destinasyon kişiliği ile en yüksek korelasyon sergileyen destinasyon kişiliği boyutları hareket (0,346) ve samimiyet boyutudur (0,322). Ayrıca destinasyon kişiliği boyutları, ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 12,7'sini ve ziyaretçi memnuniyeti ile ilgili varyansın (değişimin) % 14,9'unu açıklamaktadır.

Buradan hareketle, Kapadokya Bölgesi'nin karizmatik, açık hava sporlarına düşkün, enerjik, egzotik, büyüleyici, heyecan verici, maceracı, canlı, sportif, dürüst, kibar, samimi, güvenilir ve neşeli olması da; destinasyona gelen yabancı turistlerin memnun olmasını ve gelecekte tekrar Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret etmelerini ve tanıdıklarına Kapadokya Bölgesi'ni ziyaret etmelerini tavsiye etmelerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar konu ile ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçları ile kıyaslandığında benzer sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır. Destinasyon imajının, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları üzerinde oldukça etkili olduğunu gösteren Chi ve Qu'nun (2008) ve Mahasuweerachai ve Qu'nun (2011) çalışmalarıyla benzer sonuçlara sahiptir. Destinasyon kişiliğinin, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışları üzerinde etkilerini inceleyen çalışmalar da (Ekinci ve Hosany, 2006; Uşaklı ve Baloğlu, 2011; Sop, 2013) çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlikler taşımaktadır.

Araştırma sonuçları, yerel yöneticilere Kapadokya Bölgesi'nin sahip olduğu imajın daha olumlu hale getirilerek, destinasyona gelen ziyaretçilerin daha memnun ayrılmalarını sağlayacağını ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini göstermiştir. Ayrıca çalışma, destinasyondaki işletme yöneticilerine, destinasyon kişiliği algılamalarıyla ilgili sonuçlarla tutundurma faaliyetlerine yön verebileceğini göstermiştir.

Bu araştırmada destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği, ziyaretçi memnuniyeti ve geleceğe yönelik ziyaretçi davranışı ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda destinasyon imajı ve destinasyon kişiliği satın alma kararı süreci veya turizm talebi gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenebilir. Ayrıca bölgenin imajı ve kişiliği nitel yöntemler (projeksiyon yöntemleri gibi) kullanılarak belirlenebilir. Bunlara ek olarak, elde edilen araştırma sonuçları araştırmanın sınırlı bir bölgede yapıldığı, örneklemin sınırlı sayıda ve nitelikte olduğu dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bu nedenle, bu çalışmada önerilen model, tesadüfi olarak seçilen daha büyük bir örnek hacmi ile ülke genelinde de test edilebilir.

Kaynakça

- Aaker, J. L. (1997). Dimensions of brand personality. *Journal of Marketing Research*, 34 (3): 347-356.
- Baloglu, S. (2001). Image Variations of Turkey by Familiarity Index: Informational and Experiential Dimensions. *Tourism Management*, 22(2), 127-133.
- Baloglu, S. and McCleary, K. W. (1999a). A Model of Destination Image Formation. *Annals of Tourism Research*, 26, (4), 868-897.
- Beerli, A., Meneses, G. D. and Gil, S.M. (2007). Self-Congruity and Destination Choice. *Annals of Tourism Research*. 34 (3), 571-587.
- BM Dünya Turizm Örgütü İnternet Sayfası (2014). [http://dtxqt4w60xqpw.cloudfront.net/sites/all/files/pdf/unwto_highlights14_en.pdf] (Erişim Tarihi: 16 Ekim 2014).
- Castro, C. B.; Armario, E. M. and Ruiz, D. M. (2007). The influence of market heterogeneity on the relationship between a destination's image and tourists' future behavior. *Tourism Management*, 28 (1), 175-187.
- Chen, J. S. and Gürsoy, D. (2001). An investigation of tourists' destination loyalty and preferences. *International Journal Contemporary Hospitality Management*, 3 (2), 79-85.
- Chen, C. F. and Phou, S. (2013). A closer look at destination: Image, personality, relationship and loyalty. *Tourism Management*, 36, 269-278.
- Chi, C. and Qu, H. (2008). Examining the structural relationships of destination image, tourist satisfaction and destination loyalty: An integrated approach. *Tourism Management*, 29 (4), 24-636.
- Chon, K. S. (1990). The role of destination image in tourism: A review and discussion. *The Tourist Review*, 2, 2-9.
- Croes, R., Shani, S. A. and Walls, A. (2010). The value of destination loyalty: Myth or reality? *Journal of Hospitality Marketing*, 19(2), 115-136.
- Ekinci, Y. and Hosany, S. (2006). Destination personality: an application of brand personality to tourism destinations. *Journal of Travel Research*, 45, 127-39.
- Elliot, S. (2007). *A Comparative Analysis of Tourism Destination Image and Product- Country Image*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Carleton University.
- Embacher, J., and Buttle, F. (1989). A repertory grid analysis of Austria's image as a summer vacation destination. *Journal of Travel Research*. Winter: 3-7.
- Gunn, C. (1972). *Vacationscape: Designing Tourist Regions*. Bureau of Business Research, University of Texas, Austin.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2005). *Multivariate Data Analysis (6th Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hanyu, K. (1993). The affective meaning of Tokyo: Verbal and nonverbal approaches. *Journal of Environmental Psychology*, 13, 161-172.
- Hunt, J. D. (1975). Image as a factor in tourism development. *Journal of Travel Research*, Winter, 1-7.
- Kaşlı, M. ve Yılmazdoğan, O. Y. (2012). İmajın Turistik Talebe Etkisi: Eskişehir Örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), ISSN: 1309-8012 (Online).
- Kılıç, B. and Sop, S.A. (2012). Destination Personality, Self-Congruity and Loyalty. *Journal of Hospitality Management and Tourism*. 3(5): 95-105.

- MacKay, K. J. and Fesenmaier, D. R. (1997). Pictorial Element of Destination in Image Formation. *Annals of Tourism Research*, 24(3), 537-565.
- Mahasuweerachai, P. and Qu, H. (2011). The moderating effects of tourists' characteristics and novelty seeking on the relationships between satisfaction, revisit intention and WOM. *Paper presented at the 16th Graduate Students Research Conference*, Houston, Texas.
- McKercher, B. and Basak Denizci, G. (2011). Are Tourists or Markets Destination Loyal? *Journal of Travel Research*, 50:121-132.
- Murphy, L., Benckendorff, P. and Moscardo, G. (2007a). Destination brand personality: Visitors perceptions of a regional tourism destination. *Tourism Analysis*, 12, 419-432.
- Murphy, L., Benckendorff, P. and Moscardo, G. (2007b). Linking Travel Motivation, Tourist Self-Image and Destination Personality. *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 22(2), 45-61.
- Murphy, L., Moscardo, G. and Benckendorff, P. (2007). Using Brand Personality to Differentiate Regional Tourism Destinations. *Journal of Tourism Research*. 46(1): 5-14.
- Nevşehir Valiliği (2014). *Kültür ve Turizm*, [URL:http://www.nevsehir.gov.tr/ortak_icerik/nevsehir/contents/turizm.pdf]. (Erişim Tarihi: 24.03.2014).
- Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer (2nd Edition)*. M.E. Sharpe, Inc.: New York.
- Oppermann, M. (1999). Predicting destination choice - A discussion of destination loyalty. *Journal of Vacation Marketing*, 5(1), 51-65.
- Pearce, P. L. (1982). Perceived Changes in Holiday Destinations. *Annals of Tourism Research*, 9(2), 145-164.
- Phelps, A. (1986). Holiday Destination Image – The Problem of Assessment: An Example Developed in Menorca. *Tourism Management*, September, 168-180.
- Phillips, W. J., Wolfe, K., Hodur, N. and Leistritz, F. L. (2011). Tourist Word of Mouth and Revisit Intentions to Rural Tourism Destinations: A Case of North Dakota, USA. *International Journal of Tourism Research*, 15(1), 93-104.
- Prayag, G. (2007). Exploring the Relationship between Destination Image and Brand Personality of a Tourist Destination: An Application of Projective Techniques. *Journal of Travel and Tourism Research*. Fall, 111-130.
- Pritchard, M. P. and Howard, D. R. (1997). The loyal traveler: examining a typology of service patronage. *Journal of Travelers Research*, 35(4), 2-11.
- So, S. And Morrison, A. M. (2004). The repeat travel market for Taiwan: A multistage segmentation approach. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 9(1), 71-87.
- Sop, S.A., Kılıç, B. ve Akyurt Kurnaz, H. (2012). Destinasyon Kişiliği ve Memnuniyet İlişkisi: Yerli Turistler Üzerine Bir Araştırma. *13. Ulusal Turizm Kongresi Bildiri Kitabı*, 1123-1138.
- Türkiye İstatistik Kurumu İnternet Sayfası, (2014), [<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15885>] (Erişim Tarihi: 19 Eylül 2014).
- Tütüncü, Ö., ve İpekgil Doğan, Ö. (2003). Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(4), 130-151.
- Usakli, A. and Baloglu, S. (2011). Brand Personality of Tourist Destinations: An Application of Self-Congruity Theory. *Tourism Management*. 32, 114-127.
- Wang, D. (2004). Tourist behaviour and repeat visitation to Hong Kong. *Tourism Geographies*, 6(1), 99-118.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÇOKKÜLTÜRLÜ KİŞİLİĞİN ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

Araş. Gör. Merve BULUT** & Yrd. Doç. Dr. Hakan SARIÇAM***

Öz

Bu çalışmanın temel amacı; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerinin, çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, nicel metot kapsamında betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama tekniği kullanılmıştır. 174 okul öncesi öğretmeni ve 350 öğretmen adayından elde edilen verilerin analizinde, çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır ve ilişkinin doğrusal pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular ışığında; çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu ve çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutumlarının % 39'unu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlülük, çokkültürlü kişilik, okul öncesi öğretmenleri, öğretmen tutumu.

An Examination of the Effects of Multicultural Personality of Preschool and Preservice Teachers on Attitudes toward Multicultural Education

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of multicultural personality of preschool and preservice teachers on the attitudes of multicultural education. In accordance with these purpose, relational screening model was used. The data, which is obtained from 174 preschool and 350 preservice teachers was analyzed by Pearson Product–Moment Correlation and Multiple Regression methods in order to determine the level and direction of the relation between multicultural personality and multicultural education, and the findings showed a positive linear relation. As a result, a medium level relation between multicultural personality and multicultural education and the sub-dimensions of multicultural personality as a predictor of 39% multicultural education attitudes have been found. Additionally, preschool teachers' level of multicultural personality and multicultural education attitudes have also been found higher than preservice teachers.

Keywords: multicultural, multicultural personality, preschool teachers, attitudes of teachers.

* Bu çalışma 2-5 Eylül 2015 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesinde gerçekleştirilen 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu çalışma Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir.

** Dumlupınar Üniversitesi

*** Dumlupınar Üniversitesi

Giriş

Son beş yılda, özellikle Ortadoğu ülkelerinden göç eden mültecilerin yerleşmesiyle heterojenliğin iyice arttığı Türkiye’de; çokkültürlü eğitime olan ihtiyacın da arttığı görülmektedir. Dil, din, ırk vs. bakımından çok kültürlü kimliklere bürünen ve farklılaşan birçok ülkede kültürel ve toplumsal çatışmalar meydana gelmektedir. Toplumların ayrılmaz bir parçası olan çocukların da bu kültürel çatışmalardan etkilenmeleri, bu sosyal sorunu bir eğitim sorununa dönüştürmektedir. Bununla beraber, günümüzdeki küreselleşme eğiliminin etkilerinden biri de sınıf ve okul ortamında çocukların arkadaşları tarafından etnik veya dinsel köken, hatta farklı görünümlelerinden dolayı “farklı çocuklar” olarak algılanmalarıdır. Bunlara benzer sorunlar öğretmenleri hiç bilmedikleri ve beklemedikleri eğitim güçlükleriyle yüz yüze getirmekte, onları çözüm aramak zorunda bırakmaktadır (Kostova, 2009). Gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarını belirleyip çözümler üretirken, çok kültürlü eğitim çalışmalarına da yer vermektedirler (Cırık, 2008).

Uluslararası taahhütlere ve yasal düzenlemelere göre ise Türkiye’de eğitim, insanın temel haklarından biridir. Türkiye Cumhuriyeti’ni Anayasası’nda, herkesin eğitim ve öğretim hakkının olduğu (Madde 42) açıkça ifade edilmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda; kadın ve erkeklerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olduğunu (Madde 8), eğitim kurumlarının dil, din, cinsiyet ve ırk ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olmakla birlikte; eğitimde kimseye (kişiye, aileye, sınıfa, zümreye vb) ayrıcalık tanınamayacağı (Madde 4) belirtilmektedir. Türkiye’de çokkültürlü eğitim; bir yandan bireyin kendi yaşantısından farklı yaşantılara sahip bireylere hoşgörü göstermesini desteklerken, diğer yandan her öğrencinin kültürel mirasının muhafaza edilmesine odaklanmalıdır (Kymlicka 2012; Aydın, 2013).

Garcia (2009), çokkültürlü eğitimin amaçlarını şöyle sıralamaktadır;

- ❖ Herkes için güvenli, kabullenici ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- ❖ Küresel konularla ilgili farkındalığı arttırmak,
- ❖ Kültürel bilinçliliği güçlendirmek,
- ❖ Kültürlerarası farkındalığı güçlendirmek,
- ❖ Öğrencilere birçok tarihi bakış açısı olduğunu öğretmek,
- ❖ Eleştirel düşünmeyi teşvik etmek,
- ❖ Tüm öğrenciler arasında önyargı ve ayrımcılığı önlemek.

Bu amaçlara ek olarak;

- ❖ Birbirlerinden farklı özelliklere sahip bireylerin, birbirleriyle rahat ve empatik bir iletişim kurabilmelerini sağlamak (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992) ve aralarındaki iletişimi geliştirmek (Gay, 1994; Bohn ve Sleeter, 2000).

- ❖ Eğitim kurumlarında eşitliği ve çoğulculuğu sağlamak (Bohn ve Sleeter, 2000).
- ❖ Bireylerdeki hoşgörüyü ve saygıyı arttırmak (Gay,1994).
- ❖ Öğrenciler arasında işbirliğini sağlamak (Gay,1994).
- ❖ Kültürel okur-yazarlık becerisi kazandırmak (Gay,1994) da çokkültürlü eğitimin amaçları arasında yer almaktadır.

Ayrıca, öğrencilerin kendi fikirleri doğrultusunda kararlar alabilmeleri ve kendi seçimleri üzerinde düşünebilmeleri, çokkültürlü eğitim için bilgi ve beceriye dayalı amaçlar kadar önemli olmaktadır (Banks, 2013). Bu amaçları kazandırmada ise; öğretmenin çokkültürlü kişilik özelliklerine sahip olması, süreci etkileyen önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çokkültürlü Kişilik

Öğretmenler kendi, güdülerini tatmin etmek için çocukları bir araç olarak kullanmamalı, aksine yansız davranarak sınıflarında eşitliği sağlamalı ve hepsini farklılıklarıyla olduğu gibi kabul edebilmelidir. Pedagoglar da bu konuda, öğretmenlerin kültürel farklılıklardan doğan olaylara karşı duyarsız kalmasının, çocukların ön yargı semalarını ve tutumlarını besleyeceğini düşünmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Farklılıkların ön yargılara dönüşmemesi için öğretmenlerin; çocukların bireysel farklılıklarını ve kültürel değerlerini dikkate alarak hareket etmeleri gerekmektedir (MEB, 2012). Ayrıca öğretmenin çocuğa kazandırmak istediği şeyleri sadece anlatmak yerine, kendisinin de yapması şeklinde bir tutum geliştirmesi ve davranışlarıyla uygun model olması gerekmektedir. Çünkü genellikle çocuklar için eylemler, kelimelerden daha fazla etkiye sahip olmaktadır (Bee ve Boyd, 2009; Dağlıoğlu, 2010; MEB, 2012; Tekin İftar, 2013). Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik ve alan bilgisinin yanında, kişilik özellikleri açısından da yeterli olması beklenmektedir. Dolayısıyla sosyal girişimci, esnek, açık, duygularını yönetebilen ve empati kurabilen kişiliğe sahip eğitimciler ihtiyacı duyulmaktadır. İnsan kişiliğinin bu 5 boyutunun, kültürel adaptasyona bağlı olduğu düşünülmektedir (Popescu, vd., 2014). Bu açıdan Van der Zee ve Van Oudenhoven (2002) çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyutta ele almaktadır: *1-Kültürel empati*: Farklı kültürden insanlarla iletişim kurabilmek için diğer kültürleri okuyabilmek önemli görülmektedir (Ahmadi, vd., 2011). Bu bağlamda kültürel empati; bireyin, kendi kültürel geçmişinden gelen duygu, düşünce ve davranışları ile kendisinden farklı kültürel değerlere sahip insanların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını anlayabilme ve onlarla empati kurabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Herrera, 2012). Bu özelliğe sahip olmayan bireyler, farklı kültürden bireylerin veya grupların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama konusunda zorluk çekmektedirler (Ahmadi, vd.,

2011). *2-Açıklık*: Açıklık; kendi kültürel değerlerinin yanı sıra farklı kültürden insanların kültürel değerlerini ve normlarını bilmeye ve anlamaya açık olmak anlamına gelmektedir. Açık fikirli insanlar, önyargısız bir tutum ve açık bir iletişim özelliği sergilemekte ve yeni fikirlere karşı meraklı olmaktadır. Açık fikirli olmayan insanlar ise kendilerinden farklı olan bireyleri stereotip tehdide maruz bırakmaya ve onları yargılamaya yatkın olmaktadır (Kashdan ve Rottenberg, 2010). *3-Sosyal girişim*: Bu boyut, sosyal durumlara karşı aktif ve girişimci olma eğilimi olarak ifade edilmektedir (Herrera, 2012). Bu bağlamda sosyal girişim, bireyin farklı kültürden insanlarla arkadaşlık edebilme ve iletişim kurabilme becerisini göstermektedir. Sosyal girişim özelliği olan insanların, çok kültürlü ortamlarda sosyal eylem girişimlerinde bulunma ve sosyal ağlar oluşturma konusunda zorluk yaşamamaktadır. Ancak sosyal girişimi az olan insanlar, kendilerini ortamdaki soyutlamakta ve sosyal ortamda genellikle çekimser kalmaktadırlar (Popescu, vd., 2014). *4-Duygusal denge*: Kişilik modellerinin etkili belirleyicilerinden biri olan duygusal denge, insan yaşamı için de önemli görülmektedir. Çünkü zaman zaman kişinin kendi kültürel ortamında geliştirdiği stratejiler, siyasal sistem, prosedürler, kaynaklar ve engeller vb. nedeniyle farklı kültürel ortamlarda aynı şekilde işlemeyebilir. Bu durum kişide; gerginliğe, korkuya, hayal kırıklığına, mali sorunlara ve sosyal dekolmana sebep olabilmektedir (Tarannum ve Khatoon, 2009). Duygusal dengeye sahip olmayan bireyler, böyle stresli durumlar karşısında güçlü duygusal tepkiler verirken; duygusal dengeye sahip olan bireyler, sakinliklerini koruma eğilimindedirler (Herrera, 2012). Çünkü benzeri bir şanssızlık durumunda, stres yapmak yerine sakinliği koruyabilmenin sorunları çözebildiğine inanmaktadırlar (Popescu, vd., 2014). *5-Esneklik*: Esneklik; bireyin zorluklara, yeni ve bilinmeyen durumlara adapte olabilme becerisini ifade etmektedir (Herrera, 2012). Esnek insanların kişisel olarak deneyimlere ve dış ortamlara açık oldukları bilinmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Ayrıca geleneksel ve güvenilir yolların yeni ortamlar için işe yaramama ihtimalini de göz önünde bulundurarak, gerektiğinde stratejilerini değiştirebilmektedirler. Esnek olmayan insanlar ise, genellikle kısıtlı koşullarla karşılaşmakta ve bu durumlar karşısında güvenilir ve geleneksel davranış kalıplarını kullanmaktadırlar. Dolayısıyla, alışık olmadıkları bir ortamda rahat edemeyebilmektedirler (Richard, 2012).

Bu bilgiler ışığında; özellikle okul öncesi dönemi çocuklarının sözel ifadelerden ziyade eylemlerden etkilenmeleri, okul öncesi öğretmenlerinin dikkatli davranışlar sergilemelerini gerekli kılmaktadır diyebiliriz. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan olaylarda öğretmenlerin duyarsız davranışlar sergilemesi, çocukların farklılıklara karşı ön yargılarını pekiştirebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerine (kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik) sahip olmaları çokkültürlü eğitimin verimliliğini arttırmak için önemli görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitimin; farklılıklara sahip bireylerin farklı özelliklerinden (ırksal, fiziksel, bedensel, cinsel, dilsel, dinsel, kültürel) dolayı yaşadığı olumsuzlukların, ayrımcılıkların ve acı tecrübelerin minimuma inmesini sağlama gayretinde olduğu bilinmektedir (Banks, 2013). Farklılıkların ise, bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşamak için zengin fırsatlar sunmakta olduğu ve insanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayarak milleti zenginleştirmekte olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2013). Farklılıkları önemsemenin, kişiliğin nasıl geliştiğiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda Özden (2010), benlik (kişilik) gelişiminin son hedefinin kendini gerçekleştirme olduğunu ve kendini gerçekleştiren insanın, kendisini ve başkalarını farklılıklarıyla kabul ettiğini vurgulamaktadır. Okul ortamları küçük yaş grubu çocukların benlik (kişilik) gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir. Çocukların kendilerini değerli bir insan olarak görmeleri ve farklılıklara saygı göstermeleri aile ortamının yanı sıra okulda karşılaştıkları tutum ve davranışlara bağlı olarak şekillenmektedir. Cohen ve Roper (1972) okullarda, öğrencilerin eşit statüde olmalarının gerekliliğini önemsemekte ve eşit statünün kendiliğinden oluşmasını beklemek yerine, eşitliği öğretmenlerin sağlamasına vurgu yapmaktadır. Bu çalışma gösteriyor ki; öğretmenler sınıfın nabzını tutan ve kişiliklerinin yansıması olan tutum ve davranışlarıyla çocuklara rol-model olan öğrenme sürecinin etkili bir rehberidir (Akt: Banks, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de son yıllarda farklılıklara özellikle mülteci çocuklara karşı olumsuz davranışlar, ülke içinde bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir (Kırabalı, Yıldırım, Yılmaz ve Bayram, 2015; Arslan, Altuncu ve Kaçmaz, 2013). Türk mülteci mevzuatına göre, mülteci çocukların haklarına yönelik özel bir düzenleme olmamasına rağmen, genel hukuk kuralları ve ÇHS (Çocuk Hakları Sözleşmesi) gereğince çocuklara ilköğretim hakkı mutlak olarak tanınmaktadır. İstatistiklere göre ise; 31 Ocak 2015 itibarıyla Türkiye’deki sığınmacı ve mülteci çocuk (0-11 yaş) sayısı 12939 olmuştur. Bu ifade, farklılıkları olan çocukların özellikle ilköğretim kademesinde bir araya geldiğini ispatlarken, öğretmenin tutum ve davranışlarının model alındığı bir yaş aralığını da vurgulamaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecinin temel ögesi olan öğretmenler (Koçak, 2012), öğrencilerine farklılıkları olan öğrencilerle etkileşime geçebilme yeterlilikleri kazandırmalıdır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda sorumlulukları biraz daha fazladır (Bulut, 2015).

Altı yaş çocukları birbirlerinin farklı etnik yapıları hakkında yorum yapabilme ve benzer özelliklere sahip olanlarla bir araya gelip, diğer çocukları dışlayabilme eğilimi gösterebilmektedirler (Bee ve Boyd, 2009). Ayrıca, kendisinininkinden farklı özelliklere veya daha az gelişmiş becerilere sahip çocuklara acımasızca ve bencilce davranma

eğilimine sahip oldukları ifade edilmektedir (Dağlıoğlu, 2010). Bandura'ya göre, çocuklar çoğu yeni davranışı, büyük oranda model alma yoluyla öğrenmektedirler. Model alma yoluyla sadece sergilenen davranışları değil, davranışlarla birlikte yansıyan fikirleri, duyguları, beklentileri ve kişilik kavramlarını da öğrenmektedirler. Söz konusu olan bu öğrenmeler çocuklar tarafından içselleştirildiği için, zamanla çocukların davranışları bu durumdan kalıcı ve tutarlı olarak etkilenmekte ve kişiliğin çekirdeğini oluşturmaktadır (Bandura, vd., 2003; Akt: Bee ve Boyd, 2009) Ayrıca okul öncesi eğitiminin amaçlarından biri de, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanıyarak benimsemesini ve toplumla uyum içinde olmasını sağlamaktır (Biber, 2010; Turaşlı, 2009). Bu bağlamda okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu merak konusu olmaktadır.

Çokkültürlü eğitim, Türkiye'de yaklaşık 7 yıldır çalışılan bir konudur. Alan yazında; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen adaylarının (Coşkun, 2012), ilköğretim öğretmenlerinin (Gürel, 2013), ortaokul ve lise öğretmenlerinin (Başarır, vd., 2014) çokkültürlü eğitim tutumları üzerine çalışmalara rastlanmıştır. Ancak Türkiye'de, okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulama çalışması (Aktın, vd., 2015) ve Gürel'in (2013) ilköğretim öğretmenleri kapsamında ele aldığı ana sınıfı öğretmenleriyle ilgili bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar hariç; okul öncesi dönemle ilgili veya okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmaya rastlanmaması, bu araştırmanın yaygın etkisini arttırmaktadır. Bu araştırmanın, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD'na, Psikoloji, Sosyoloji, Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme alanlarına da önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak, bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara, bilgi sahibi olmak isteyen öğretmen ve öğretmen adaylarına ufuk olması; eğitim programları ve sonraki çalışmalar için de yol gösterici olması beklenmektedir.

Bu bağlamda bu çalışma, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ilişki vardır hipotezi-ne destek ararken;

- ❖ Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre ve
- ❖ Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının, çeşitli değişkenlere göre ortaya atılan alt hipotezlerine de ışık tucacaktır.
- ❖ Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitimin tutumları ile okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarının karşılaştırması yapılacaktır.

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 302 kadın, 48 erkek olmak üzere toplam 350 öğretmen adayı ve Kütahya, Ağrı, Siirt, Erzurum, Gaziantep ve Şanlıurfa ilinde MEB'e bağlı çalışan 159 kadın ve 15 erkek olmak üzere toplam 174 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ağrı, Siirt, Kütahya, Erzurum, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa illeri kolay ulaşılabirlik faktörüne bağlı olarak, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. İllerin, çalışmanın amacını destekleyen nitelikte -çokkültürlü bir yapıya sahip- olması, bu illerin tercih edilmesinin başlıca sebebidir.

Veri toplama araçları

Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ): Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla; Jojeph G. Ponterotto öncülüğünde Baluch, Greig ve Rivera (1998) tarafından geliştirilmiştir ve Yazıcı, Başol ve Toprak (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. ÖÇTÖ; 13 pozitif, 7 negatif ifadeli orijinal haliyle toplam 20 maddeden oluşan beşli likert tipi ve tek boyutlu bir ölçektir. Ancak ÖÇTÖ'nin orijinal halinden Yazıcı'nın tavsiyesi üzerine 3. ve 16. maddeler çıkartılarak ölçek, 12 pozitif ve 6 negatif ifadeli olmak üzere toplam 18 madde halinde kullanılmıştır. 3. ve 16. Maddenin çıkarılma sebebi Yazıcı tarafından şöyle ifade edilmiştir; bu maddeler çokkültürlü eğitim politikalarını program ve öğretmen yeterlilikleri açısından olumsuz madde olarak ölçmektedir. Bu maddelerin madde toplam korelasyonlarının düşük olması ABD, Kanada ve diğer ülkelerde olduğunun aksine, çokkültürlü eğitimin Türkiye'de zaten yeterince bilinmiyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de bu yönde eğitim uygulaması, farkındalığı ve deneyimi fazla olmadığı için konuyu negatif maddelerle ölçmek için gerekli koşullar söz konusu değildir. Türkçe formun yapı geçerliği, 280'i erkek 135'i kadın olmak üzere toplam 415 öğretmenden elde edilen verilerle test edilmiş ve Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı .82 bulunmuştur. Bartlett testi anlamlı çıktığı için, uyarlayıcılar tarafından örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. ÖÇTÖ'nün maddelerinin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .75 olarak tespit edilmiştir.

Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu (ÇKKÖ-40): Çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla; Van der Zee, Van Oudenhoven, Ponterotto ve Fietzer'in (2013) geliştirdiği ve Sarıçam'ın (2014) Türkçe'ye uyarladığı Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği Kısa Formu-40 kullanılmış-

tır. ÇKKÖ, 40 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 200, en düşük puanın ise 40 olduğu ifade edilmiştir. Ölçek çokkültürlü kişiliği; kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal denge olmak üzere beş alt boyutta ele almaktadır. Türkçe formun yapı geçerliği ise, 407 üniversite öğrencisinden elde edilen verilerle test edilmiş ve RMSEA= .076, GFI= .90, CFI= .90, NFI= .91, RFI= .89, IFI= .88 ve SRMR= .054 olarak bulunmuştur. ÇKKÖ'nin güvenilirliğine ilişkin analizler sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .84 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte; düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ise .24 ile .61 arasında sıralandığı tespit edilmiştir.

İşlem

Araştırmanın amacına uygun olarak Öğretmenlerin Çokkültürlü Tutum Ölçeği (ÖÇTÖ), Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği-Kısa Formu (ÇKKÖ-40) ve Kişisel Bilgi Formu bir araya getirilerek bir uygulama formu oluşturulmuş; araştırmanın kısa içeriğiyle beraber YÖK ve MEB'e izin yazıları yazılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak illere tek tek gidilmiş; öğretmen ve öğretmen adaylarına araştırmanın amacı anlatılarak formu doldurmaları sağlanmıştır. Elde edilen bilgiler bilgisayar ortamına aktarılarak istatistiksel analiz çalışmalarına geçilmiştir.

Bu çalışma bir tarama (survey) çalışması olduğundan bu tür çalışmalar; bir olguyu, durumu, olayı betimleme –etrafıca açıklama- özelliğine sahip oldukları için bu tür çalışmalarda genellikle betimsel istatistikler kullanılmaktadır. Ancak alt gruplar veya ölçümler arasındaki ilişki betimlenmek istendiğinde çıkarımsal ya da ilişkisel istatistik analizleri de kullanılabilir (Özdemir, 2014). Bu bilgi ışığında; öğretmen ve öğretmen adayı katılımcıların Çokkültürlü Kişilik Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Ölçeği uygulamalarından elde ettikleri puanların parametrik testlere uygunluğu test edilmiştir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım sergilemesi gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Şekercioğlu, 2012). Yapılan çalışmalar sonucunda basıklık ve çarpıklık değerlerinin alanyazındaki kriterleri sağlamaması ve Kolmogorov-smirnov testi katsayısının anlamlı olmasından ötürü; çalışmanın değişkenler arası karşılaştırma kısmında parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Korelasyon analizi ve regresyon analizinde normal dağılımı bozan veriler çıkarılmış ve parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada önem düzeyi $p < .05$ alınmasına rağmen $p < .01$ önem düzeyi ile ilgili sonuçlar da sunulmuştur.

Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarına ilişkin bulgular

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutumları Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Stralar ortalaması	Stralar toplamı	U	P
Kültürel empati	Kadın	302	182.01	54966.00	5283.00	.00
	Erkek	48	134.56	6459.00		
	Toplam	350				
Esneklik	Kadın	302	172.36	52052.00	6299.00	.14
	Erkek	48	195.27	9373.00		
	Toplam	350				
Sosyal girişkenlik	Kadın	302	177.37	53565.50	6683.50	.38
	Erkek	48	163.74	7859.50		
	Toplam	350				
Açık görüşlülük	Kadın	302	174.59	52726.00	6973.00	.67
	Erkek	48	181.23	8699.00		
	Toplam	350				
Duygusal denge	Kadın	302	171.65	51839.50	6086.50	.07
	Erkek	48	199.70	9585.50		
	Toplam	350				
ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)	Kadın	302	175.27	52931.00	7178.00	.91
	Erkek	48	176.96	8494.00		
	Toplam	350				
ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)	Kadın	302	174.43	52678.00	6925.00	.62
	Erkek	48	182.23	8747.00		
	Toplam	350				

*p < .05

Tablo 1 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin puanları çokkültürlü kişiliğin kültürel empati alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşırken çokkültürlü kişiliğin esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyutları, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülmemektedir. Örneğin, kadın öğrencilerin kültürel empati sıralar ortalaması ($\bar{X} = 182.01$) erkeklerin kültürel empati sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 134.56$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=5283.00$, $Z=-3.025$). Başka bir ifadeyle kadınların kültürel empati düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının üniversite okuduğu şehre göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Üniversite Okuduğu Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	İl	N	Sıra ortalaması	χ^2	p
Kültürel empati	Kütahya	162	159.97	7.28*	.03
	Kilis	95	191.10		
	Ağrı	93	164.19		
	Toplam	350			
Esneklik	Kütahya	162	143.20	32.13**	.00
	Kilis	95	195.08		
	Ağrı	93	211.76		
	Toplam	350			
Sosyal girişkenlik	Kütahya	162	175.43	.00	.99
	Kilis	95	175.24		
	Ağrı	93	175.90		
	Toplam	350			
Açık görüşlülük	Kütahya	162	172.55	.33	.85
	Kilis	95	176.02		
	Ağrı	93	180.11		
	Toplam	350			

<i>Duygusal denge</i>	Kütahya	162	176.11	3.36	.19
	Kilis	95	188.31		
	Ağrı	93	161.35		
	Toplam	350			
<i>ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)</i>	Kütahya	162	171.56	.46	.79
	Kilis	95	179.43		
	Ağrı	93	178.35		
	Toplam	350			
<i>ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)</i>	Kütahya	162	149.62	22.25**	.00
	Kilis	95	186.28		
	Ağrı	93	209.57		
	Toplam	350			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının üniversite okuduğu şehre göre kültürel empati ($\chi^2 = 7.28$, $p < .05$), esneklik ($\chi^2 = 32.13$, $p < .05$) ve çokkültürlü eğitim tutum ($\chi^2 = 22.25$, $p < .05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Ağrı ilinde üniversite okuyan okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel empati, esneklik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis ve Kütahya illerindekilerden daha yüksektir. En düşük puanlar ise Kütahya ilindeki öğrencilerde bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle Ağrı ilindeki öğretmen adayları daha kültürel empati yapabilen, daha esnek ve çokkültürlü eğitime yönelik daha fazla olumlu tutum içindedirler. Fakat sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, duygusal denge ve çokkültürlü kişilik puanları üniversite okunan il ile göre farklılaşmakta olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer bir ifadeyle, üniversite okunan il çokkültürlü kişiliği etkilememektedir.

Okul öncesi öğretmenlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin cinsiyete göre çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Puanlarının Cinsiyete İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıralar ortalaması</i>	<i>Sıralar toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<i>Kültürel empati</i>	Kadın	159	92.77	14750.00	355.00**	.00
	Erkek	15	31.67	475.00		
	Toplam	174				
<i>Esneklik</i>	Kadın	159	91.03	14474.50	630.50**	.00
	Erkek	15	50.03	750.50		
	Toplam	174				
<i>Sosyal girişkenlik</i>	Kadın	159	89.47	14226.50	878.50	.09
	Erkek	15	66.57	998.50		
	Toplam	174				
<i>Açık görüşlülük</i>	Kadın	159	91.94	14618.50	486.50**	.00
	Erkek	15	40.43	606.50		
	Toplam	174				
<i>Duygusal denge</i>	Kadın	159	91.57	14559.50	545.50**	.00
	Erkek	15	44.37	665.50		
	Toplam	174				
<i>ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)</i>	Kadın	159	92.18	14656.00	449.00**	.00
	Erkek	15	37.93	569.00		
	Toplam	174				
<i>ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)</i>	Kadın	159	92.84	14761.50	343.50**	.00
	Erkek	15	30.90	463.50		
	Toplam	174				

**p < .01, *p < .05

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin çökkültürlü kişiliğın kültürel empati, esneklik, açık görüşlülük, duygusal denge alt boyut puanları, çökkültürlü kişilik ve çökkültürlü eğitim tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar görülürken; çökkültürlü kişiliğın sosyal girişkenlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Kadın öğretmenlerin kültürel empati sıralar ortalaması ($\bar{X} = 92.77$) erkeklerin kültürel empati sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 31.67$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=355.00$, $Z=-4.50$). Başka bir ifadeyle kadınların kültürel empati düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin esneklik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 91.03$) erkeklerin esneklik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 50.03$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=630.50$, $Z=-3.02$). Başka bir ifadeyle kadınların esneklik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin açık görüşlülük sıralar ortalaması ($\bar{X} = 91.94$) erkeklerin açık görüşlülük sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 40.43$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=486.50$, $Z=-3.79$). Başka bir ifadeyle kadınların açık görüşlülük düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin duygusal denge sıralar ortalaması ($\bar{X} = 91.57$) erkeklerin duygusal denge sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 44.37$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=545.30$, $Z=-3.48$). Başka bir ifadeyle kadınların duygusal denge düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin çökkültürlü kişilik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 92.18$) erkeklerin çökkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 37.93$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=449.00$, $Z=-3.99$). Başka bir ifadeyle kadınların çökkültürlü kişilik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin çökkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalaması ($\bar{X} = 92.84$) erkeklerin çökkültürlü eğitim tutum puan sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 30.90$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=343.50$, $Z=-4.56$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenler erkeklere göre çökkültürlü eğitime daha olumlu bakmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre çökkültürlü kişilik ve çökkültürlü eğitim tutum puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Çokkültürlü Kişilik ve Çok Kültürlü Eğitim Tutum Puanlarının Görev Yaptığı Şehre Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Şehir (görev)	N	Sıra ortalaması	χ^2	P
Kültürel empati	Kütahya	67	87.60	17.99	.00
	Şanlıurfa	39	92.10		
	Gaziantep	25	77.32		
	Kilis	23	101.63		
	Ağrı	12	108.38		
	Erzurum	8	24.06		
	Toplam	174			
Esneklik	Kütahya	67	57.37	55.10	.00
	Şanlıurfa	39	124.63		
	Gaziantep	25	93.98		
	Kilis	23	103.30		
	Ağrı	12	114.13		
	Erzurum	8	53.25		
	Toplam	174			
Sosyal girişkenlik	Kütahya	67	87.70	10.47	.07
	Şanlıurfa	39	86.42		
	Gaziantep	25	82.76		
	Kilis	23	96.80		
	Ağrı	12	112.25		
	Erzurum	8	42.00		
	Toplam	174			
Açık görüşlülük	Kütahya	67	86.95	9.70	.08
	Şanlıurfa	39	87.03		
	Gaziantep	25	80.64		
	Kilis	23	98.96		
	Ağrı	12	111.63		
	Erzurum	8	46.75		
	Toplam	174			

*Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin
Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*

<i>Duygusal denge</i>	Kütahya	67	87.78		
	Şanlıurfa	39	85.28		
	Gaziantep	25	82.62		
	Kilis	23	102.78	23.78	.00
	Ağrı	12	121.25		
	Erzurum	8	16.63		
	Toplam	174			
<i>ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)</i>	Kütahya	67	78.62		
	Şanlıurfa	39	98.24		
	Gaziantep	25	84.22		
	Kilis	23	104.13	26.79	.00
	Ağrı	12	122.42		
	Erzurum	8	19.56		
	Toplam	174			
<i>ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)</i>	Kütahya	67	70.99		
	Şanlıurfa	39	105.23		
	Gaziantep	25	102.62		
	Kilis	23	98.89	39.11	.00
	Ağrı	12	119.92		
	Erzurum	8	10.75		
	Toplam	174			

**p<0.01 *p<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptığı şehre göre kültürel empati ($\chi^2 = 17.99$, $p < .05$), esneklik ($\chi^2 = 55.10$, $p < .05$), duygusal denge ($\chi^2 = 23.78$, $p < .05$), çokkültürlü kişilik ($\chi^2 = 26.79$, $p < .05$) ve çokkültürlü eğitim tutum ($\chi^2 = 39.11$, $p < .05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır. Ağrı ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerini kültürel empati, duygusal denge, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları Kütahya, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis ve Erzurum illerinde görev yapanlardan daha yüksektir. En düşük puanlar ise Erzurum ilindeki öğretmenlerde bulunmaktadır. Fakat sosyal girişkenlik ve açık görüşlülük puanları görev yapılan şehre göre farklılaşmış olsa da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları ile okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını karşılaştırmaya ilişkin bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları puanlarının karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik ve Çokkültürlü Eğitim Tutumları Puanlarına İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları

χ	Tür	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Kültürel empati	Öğrenci	350	277.47	97114.50	25210.50**	.00
	Öğretmen	174	232.39	40435.50		
	Toplam	524				
Esneklik	Öğrenci	350	250.16	87556.50	26131.50**	.00
	Öğretmen	174	287.32	49993.50		
	Toplam	524				
Sosyal girişkenlik	Öğrenci	350	252.90	88513.50	27088.50*	.04
	Öğretmen	174	281.82	49036.50		
	Toplam	524				
Açık görüşlülük	Öğrenci	350	260.13	91044.50	29619.50	.61
	Öğretmen	174	267.27	46505.50		
	Toplam	524				
Duyusal denge	Öğrenci	350	246.33	86214.00	24789.00**	.00
	Öğretmen	174	295.03	51336.00		
	Toplam	524				
ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)	Öğrenci	350	252.49	88372.00	26947.00*	.03
	Öğretmen	174	282.63	49178.00		
	Toplam	524				
ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)	Öğrenci	350	251.90	88164.00	26739.00*	.02
	Öğretmen	174	283.83	49386.00		
	Toplam	350				

**p < .01, *p < .05

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarının kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, duygusal denge, çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutum puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin esneklik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 287.32$) öğretmen adaylarının esneklik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 250.16$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=26131.50$, $Z=-2.65$). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha esnektir. Öğretmenlerin sosyal girişkenlik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 281.82$) öğretmen adaylarının sosyal girişkenlik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 252.90$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=27088.50$, $Z=-2.06$). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha sosyal girişkendir. Öğretmenlerin duygusal denge sıralar ortalaması ($\bar{X} = 295.03$) öğretmen adaylarının duygusal denge sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 246.33$) daha yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=24789.00$, $Z=-3.47$). Başka bir ifadeyle öğretmenler daha duygusal dengededir. Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik sıralar ortalaması ($\bar{X} = 282.63$) öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 252.49$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=26947.000$, $Z=-2.15$). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutum sıralar ortalaması ($\bar{X} = 283.83$) öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum sıralar ortalamasından ($\bar{X} = 251.90$) daha fazladır. Bu fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır ($U=26739.00$, $Z=-2.27$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları daha olumludur.

Çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumu arasındaki ilişki

Okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek için verilerden 39 kişi çıkartılıp normal dağılım oluşturulduktan sonra, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Çokkültürlü Kişilik ile Çokkültürlü Eğitim Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1.Kültürel empati	1	.14**	.55**	.64**	.28**	.72**	.42**
2.Esneklik		1	.19**	.18**	.22**	.50**	.42**
3.Sosyal girişkenlik			1	.70**	.45**	.82**	.47**
4.Açık görüşlülük				1	.38**	.81**	.45**
5. Duygusal denge					1	.67**	.36**
6.ÇKK (Çok Kültürlü Kişilik)						1	.61**
7.ÇKE (Çok Kültürlü Eğitim)							1
\bar{X}	31.17	22.50	29.38	28.75	26.95	138.75	63.53
Ss	4.55	5.17	5.19	4.82	5.14	17.50	8.53

** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ($r=.61$) pozitif yönlü ilişki vardır. Başka bir ifadeyle çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitim tutum puanları da artmaktadır. Ayrıca çokkültürlü kişiliği alt boyutları ile çokkültürlü eğitim tutum arasında sırasıyla ($r= .42, .42, .47, .45, .36$) pozitif ilişkiler vardır.

Regresyon analizi

Çoklu regresyon analizi yapmadan önce Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre bu analizi uygulamak için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Bunlar arasında normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliği (normality), hatalardan arınık olması (otokorelasyon) ve çoklu eşdoğrusallık (multicollinearity) bu çalışmada kontrol edilmiştir. İlk olarak, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakarak verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış; en yüksek ve en düşük çarpıklık değerlerinin $-.2.14$ ve $.36$ arasında sıralandığı; en yüksek ve en düşük basıklık değerlerinin -2.08 ve $.58$ arasında sıralandığı tespit edilmiştir. Alanda ölçüt alınan basıklık ve çarpıklık değerlerine $-3 < p < +3$ (Kalaycı, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2001) dayanılarak verilerin normallik tahmin sonuçlarının güvenilirliğinin olduğu söylenebilir. Bu sayıları tespit ederken normalliği bozan 39 veri, analizden çıkarılmıştır. İkinci olarak, Durbin Watson testi yapılarak bir regresyon modeli tahmin edildikten sonra artık terimlerin korelasyon halinde olup olmadığını test edilmiştir. Bu sayının iki civarında çıkması, "otokorelasyon" olmadığını gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada Durbin Watson katsayısı $d=1.82$ olarak bulunmuştur. Son olarak çoklu eşdoğrusallık olup olmadığına bakılmıştır. En basit tanımıyla çoklu eşdoğrusallık bir değişkeni yordayan (tahmin eden) en az iki değişken arasında çok yüksek ilişkinin olması durumudur. Aralarındaki ilişki çok yüksek olan iki değişken kısmen birbirinin çok benzeri olacağından ikisinden birisinin atılması uygun olacaktır. Bunu tespit etmek için varyans şişkinlik etkeni ile tolerans değeri incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2006) göre varyans şişkinlik faktörü (Variance Inflation Factor-VIF) 10'dan küçük ve tolerans değerinin .10'dan büyük olması gerekmektedir. Bu çalışmada varyans şişkinlik değerleri 1.03 ile 2.39 arasında sıralanmakta ve tolerans değerleri ise .42 ile .94 arasında hesaplanmıştır. Varsayımlar sağlandığından çoklu regresyon analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Çokkültürlü kişiliği alt boyutlarının çokkültürlü eğitim tutum üzerindeki etkisini tespit etmek için bağımlı değişken olarak çokkültürlü eğitim tutumları, bağımsız değişkenler olarak çokkültürlü kişiliğin alt boyutları alınmıştır. Daha sonra bu boyutlara çoklu regresyon analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Yordanmasında Çokkültürlü Kişiliğin Rolüne İlişkin
Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Alt boyutlar	Standartize edilmemiş ortak etki		Standartize edilmiş ortak etki		R	R ²	F
	B	SE _B	β	t			
Sosyal girişkenlik	.30	.08	.18	3.64**			
Açık görüşlülük	.19	.09	.11	2.07*			
Kültürel empati	.33	.08	.17	3.85**	.62	.39	66.12
Esneklik	.52	.06	.32	8.95**			
Duygusal denge	.20	.06	.12	3.05**			

** p < .01; * p < .05

Tablo 7 incelendiğinde sosyal girişkenlik, açık görüşlülük, kültürel empati, esneklik ve duygusal denge alt boyutları çokkültürlü eğitim tutumları toplam varyansının %39'unu (R²=.39, F=66.12, p=0.000) açıkladığı görülmektedir. Sosyal girişkenlik ve esneklik çokkültürlü eğitim tutumlarının önemli yordayıcıları arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişiliklerine ve çokkültürlü eğitim tutumlarına yönelik bulgular, iki farklı başlık altında tartışılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü kişilik düzeylerine ilişkin tartışma

Çokkültürlü kişiliğin cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmen adaylarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülürken; okul öncesi öğretmenlerinde kadınların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırma için kadınların çokkültürlü kişilik toplam puanlarının erkeklerinkinden yüksek çıkması; okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen sayısının az olmasından, dolayısıyla erkek ve kadın öğretmenlerden toplanan verilerin eşit sayıda olmamasından kaynaklanmış olabilir. Polat'ın (2009) çalışması, araştırmanın öğretmen adaylarına yönelik bulgularıyla benzerlik gösterirken; Aleem'in (2005), Almerich, Orellana, Van Oudenhoven ve Carmona'nın (2010) çalışması, araştırmanın öğretmenlere yönelik bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite okudukları illere göre (Ağrı, Kilis, Kütahya) çokkültürlü kişilik özellikleri kıyaslandığında; Ağrı'daki öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ölçeğinin alt boyutlarından kültürel empati ve esneklik ile çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden de Kütahya'daki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda Ağrı'daki okul öncesi öğretmen adaylarının, kültürel empati kurabilme düzeyinin, Kilis'teki ve Kütahya'daki öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu ve daha esnek kişiliğe sahip oldukları söylenebilir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri de buldukları illere göre (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Erzurum, Kütahya, Kilis) anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek çokkültürlü kişilik puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin farklılıklara karşı saygı duymaya daha müsait olduğu söylenebilir. Erzurum'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, bu konuda diğer illerdeki (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya) öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğu söylenebilir.

Erzurum ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik puanlarının, diğer illerdeki öğretmenlere göre düşük çıkması, yani öğretmenlerin farklılıklara daha az duyarlı olması, bu ilin kapalı bir toplum yapısına sahip olduğunu gösterebilir. Çünkü Ülken'e (1936) göre kapalı toplumlar; bir kısım bireyi içine alıp, diğerlerini bu sınırların dışında bırakma özelliğiyle bilinen toplumlardır (Akt: Dede, 1999).

Okul öncesi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından çokkültürlü eğitim tutumlarına ilişkin tartışma

Okul öncesi öğretmen adaylarında; çokkültürlü eğitim puanları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmacılar tarafından çokkültürlü eğitim tutumlarını etkileyen faktör olarak, en çok cinsiyet değişkeni ele alınmasına rağmen; öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermeme nedenleri konusunda bir mutabakata varılamamıştır. Bazı araştırmacılar (Demir ve Başarır, 2013; Demircioğlu ve Özdemir, 2012; Engin ve Genç, 2015) kadın öğretmen adaylarının erkeklere kıyasla çokkültürlü eğitim tutumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşırken; bazı araştırmacılar (Coşkun, 2012; Yılmaz ve Göçen, 2013; Tortop, 2014) ise, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumlarının cinsiyet faktörüne göre değişimine ilişkin yapılan analiz sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumlarının kadınların lehine anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Ancak araştırmacılar (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009; Demir, 2012; Polat, 2012; Gürel, 2013; Özdemir ve Dil, 2013) öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırmada ise; kadınların çokkültürlü eğitim puanlarının erkeklerinkinden daha yüksek olmasının, erkek ve kadın öğretmenlerden toplanan verilerin eşit sayıda olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite okudukları illere göre (Ağrı, Kilis, Kütahya) çokkültürlü eğitim tutumları kıyaslandığında; Ağrı'daki öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum puanları Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden, Kilis'teki öğretmen adaylarınınkinden de Kütahya'daki öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgudan Ağrı'daki okul öncesi öğretmen adaylarının, çokkültürlü eğitime olan tutumlarının, Kilis'teki ve Kütahya'daki öğretmen adaylarının tutumlarından daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları de buldukları illere göre (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Erzurum, Kütahya, Kilis) anlamlı farklılık göstermektedir. En yüksek çokkültürlü eğitim tutum puanına sahip öğretmenlerin Ağrı ilinde olduğu tespit edilirken, en düşük puana sahip olan öğretmenlerin ise Erzurum ilinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim puanları yüksekten alçağa doğru illere göre sırasıyla; Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya ve Erzurum şeklindedir. Bu durumda, Ağrı ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime daha yatkın oldukları söylenebilir. Erzurum'daki okul öncesi öğretmenlerinin ise, bu konuda diğer illerdeki (Ağrı, Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Kütahya) öğretmenlere göre daha az duyarlı olduğu söylenebilir. Erzurum ve Kütahya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara karşı daha az duyarlı olması, çokkültürlü kişiliğe ilişkin tartışma bölümünde de ifade edildiği gibi bu illerin kapalı bir toplum yapısına sahip olmasından kaynaklı olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ile çalıştıkları okulun mevkisi (merkez ve taşra) arasında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu istatistiksel farklılığın, merkezde çalışan öğretmenlere göre taşrada çalışan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın taşra öğretmenlerinin lehine olmasının, öğretmenlerin taşrada genelde alışık olmadıkları bir kültürel ortama girmelerinden ve zamanla farklılıklara uyum sağlamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime karşı tutumlarının incelendiği bir çalışmada (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009), ilçede görev yapan öğretmenlerin tutumlarının, ilde görev yapan öğretmenlerin tutumlarına göre anlamlı düzeyde olumlu çıkması çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları ile okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumlarını karşılaştırmaya ilişkin tartışma

Gibbs (2005) etnik birleşmenin ve okullardaki çeşitliliğin Aotearoa-Yeni Zelanda'daki okul öncesi eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin üzerlerindeki beklentiyi arttırması gerekçesiyle; çalışmasında, öğretmenlerin öz-yeterliliği ve çokkültürlü eğitim kapsamında öğrenme ve öğretmelerini ele almıştır. Öğretmenin eğitim programlarında yalnızca bilgi ve beceriye odaklanmaması, aynı zamanda çocukların kültürel öz-yeterlilik gelişimlerini anlamak ve kolaylaştırmak için çokkültürlülük kapsamında, duyguları aracılığıyla hareket etmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Araştırma verilerine göre; okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü kişilik özellikleri ve çokkültürlü eğitim tutumları okul öncesi öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinden kaynaklanmış olabilir. Tarman ve Tarman'ın (2011) çalışması bu bulguyu ve yorumu desteklemektedir. Locke'a (2005) göre ise, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime bakış açıları, onların; sosyal hayatları, eğitim geçmişleri ve çeşitliliğe olan bakış açıları popüler kültür, haber medya ve film, geleneksel öğretmen eğitim programından etkilenebilmektedir.

Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik düzeyleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çokkültürlü kişilik düzeyi arttıkça çokkültürlü eğitime olan tutumun da arttığı, yani bu ilişkinin çokkültürlü kişilik ile çokkültürlü eğitim tutumu arasında pozitif yönde olduğu görülmüştür. Çokkültürlü kişiliğin alt boyutları çokkültürlü eğitim boyutlarının %39'unu yordamaktadır.

Sonuç

Bu çalışma kapsamında; okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü kişilik ve çokkültürlü eğitim tutumları arasında orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çokkültürlü kişilik özelliklerinin alt boyutlarının, çokkültürlü eğitim tutumlarının %39'unu yordadığı görülmüştür. Ek olarak öğretmenlerin çokkültürlü kişilik özelliklerinin ve çokkültürlü eğitim tutumlarının öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik Özelliklerinin ve Çokkültürlü Eğitim Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere İlişkin Sonuçları

<i>Değişkenler</i>	<i>Okul Öncesi Öğretmen Adayları</i>		<i>Okul Öncesi Öğretmenleri</i>	
	<i>Çokkültürlü Kişilik Özellikleri</i>	<i>Çokkültürlü Eğitim Tutumları</i>	<i>Çokkültürlü Kişilik Özellikleri</i>	<i>Çokkültürlü Eğitim Tutumları</i>
<i>Cinsiyet</i>	Anlamlı farklılık yoktur.	Anlamlı farklılık yoktur.	Kadınların lehine anlamlı farklılık vardır.	Kadınların lehine anlamlı farklılık vardır.
<i>Okulun Mevkisi</i>	-	-	Esneklik ve sosyal girişkenlik alt boyutunda anlamlı farklılık vardır.	Taşrada çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık vardır.
<i>Üniversite Okunulan Şehre Göre</i>	Anlamlı farklılık vardır.	Anlamlı farklılık vardır.	-	-

Dünyada ve Türkiye’de çokkültürlü eğitime ilişkin yapılan çalışmaların pek çoğu (Aldosemani ve Shepherd, 2014; Phoon, vd., 2013; Murray, 2012; Berthelsen ve Karupiah 2011; Tsigilis, vd., 2006; Locke’un 2005; D’Angelo ve Dixey, 2001; Pettus ve Allain, 1999; Başbay, 2014; Tortop, 2014; Başbay, Kağnıcı ve Sarar, 2013; Polat ve Kılıç, 2013; Demir, 2012; Polat, 2012; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çoban, vd., 2010; Açıkalin, 2010; Yavuz ve Anıl, 2010; Cırık, 2008; Çelik, 2008), öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmesinin ve konu hakkında bilgi sahibi olmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin rolü oldukça önemli görülmektedir.

Öneriler

- ❖ Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarını geliştirmek için uygun dersler lisans müfredatına eklenebilir. Bazı çalışmalar (Pettus ve Allain, 1999; Locke, 2005; Çelik, 2008; Başbay ve Bektaş, 2009; Polat, 2009; Berthelsen ve Karupiah, 2011; Phoon, vd., 2013; Başbay, 2014) bu önerinin gerekliliğini desteklemektedir. Aldosemani ve Shepherd’in (2014), Murray’ın (2012), Tsigilis, Tsioumis ve Gregoriadis’in (2006) ve D’Angelo ve Dixey’in (2001) çalışmaları ise, müfredat programı için yol gösterici olabilir.
- ❖ Bu çalışma da okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının, çokkültürlü kişilik özellikleri ile çokkültürlü eğitim tutumları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkinin hangi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığını araştırmak için, farklı değişkenler kullanılabilir: örneğin, öğretmenlerin mesleki öz yeterlilik algıları aracı (mediator) olarak kullanılarak aynı çalışma yapısal eşitlik modeliyle yapılabilir.
- ❖ Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları, okul öncesi öğretmen adaylarınınkinden yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda; öğretmenlerin kıdem yılı da değişken olarak kabul edilerek, öğretmenler için yeni bir çalışma yapılabilir. Tarman ve Tarman’ın (2011) yapmış olduğu çalışma bu öneriyi desteklemektedir.
- ❖ Çalışmanın en büyük eksiği yeterli sayıda erkek okul öncesi öğretmenine ulaşamamasıdır. Erkek okul öncesi öğretmenleri, genellikle anaokullarında müdür olmayı tercih ettikleri için, benzer çalışma anaokulların okul müdürleri için yapılabilir.

Kaynakça

- Açıklan, M. (2010). New Approaches For Teaching Social Studies: Multicultural And Global Education. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1226-1237.
- Ahmadi, Y., Shahmohamadi, A., & Araghi, M. M. (2011). The Study of Effect of Socio-Cultural Factor on Cultural İntelligence(CQ) (Case study: Sanandaj city). *International Journal of Humanities and Social Science* 1 (1), 161-168.
- Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z., & Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 258-277.
- Aldosemani, T. İ. & Shepherd, C. E. (2014). Second Life to Support Multicultural Literacy: Pre-and in-Service Teachers Perceptions And Expectations. *TSchTrends*, 58 (2), 46-58.
- Aleem, S. (2005). Emotional Stability Among College Youth. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 31 (2), 100-102.
- Almerich, G., Orellana, N., Van Oudenhoven, J. P., & Carmona, C. (2010). The Relationship Between Multicultural Orientation And Individualism- Collectivism Dimensions Among University Students. *ECER 2010, Metsätalo*.
- Arslan, Ö., Altuncu, Ö. ve Kaçmaz, Y. (30.06.2013) 21. LGBT onur yürüyüşü, *DHA*, http://www.dha.com.tr/21-lgbt-onur-yuruyusu_492737.html (erişim tarihi: 23 Temmuz 2015).
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. (Çev. H. Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2014). Examination of Teachers’ Perceptions of Multicultural Education. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 4 (2), 91-110.
- Başbay, A. (2014). Investigation of Multicultural Education Courses: The Case of Georgia State University. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (2), 602-608.
- Başbay, A. ve Bektaş Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*: 152, (34). 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi* (s. 487-802). (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berthelsen, D. & Karupiah, N. (2011). Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36 (4), 38-42.
- Biber, K. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı, Önemi ve Temel İlkeleri. S. Tümkaya ve F. Gülaçtı (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bohn, A. P., & Sleeter, C. E. (2000). Multicultural Education And The Standards Movement: A Report From The Field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), s.156-161.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective Practices in Early Childhood Education Building a Foundation*. USA: Pearson.
- Bulut, M. (2015). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarında Çokkültürlü Kişiliğin Çokkültürlü Eğitim Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carlson, M., & Rabo, A. (2011). Giriş. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.) *Çokkültürlü Toplumlar da Eğitim Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 33-44.
- Çelik, H. (2008). Eğitimde Çokdillilik ve Çokkültürlülük Üzerine Düşünceler. *Die Gaste*, 10.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. ve Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültüre Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 125-131.
- D'Angelo, A. M. & Dixey, B. P. (2001). Using Multicultural Resources For Teachers To Combat Racial Prejudice In The Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 83-87.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmeninin Özellikleri. İ. H. Diken (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, M. (1999). Kapalı Toplum ve İlk İnanışlar. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 223-254.
- Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversite Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4), 1453-1475.
- Demir, S. ve Başarır, F. (2013). Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*. 6 (1), 609-641.
- Demircioğlu, E. Ve Özdemir, M. (2012). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (15), 211-232.
- Engin, G. ve Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational And Social Science Journal*, 2 (2), 30-39.

- Ergur, A. (2012). Kültürün Önemi. A. Ergur Ve E. Gökalp (Ed.) Kültür Sosyolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Garcia, E. K. (2009). Multicultural Education In Your Classroom [Http://Www.Teachhub.Com/Multicultural-Education-Your-Classroom](http://www.teachhub.com/multicultural-education-your-classroom) (erişim tarihi: 6 Temmuz 2015).
- Gay, G. (1994). A Synthesis Of Scholarship In Multicultural Education. [Http://Www.Ncrel.Org/Sdrs/ Areas/Issues/Educatrs/Leadrshp/Leogay.Htm#Author](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/leogay.htm#author) (erişim tarihi: 16 Mayıs 2015).
- Gibbs, C. (2005). Teachers' Cultural Self-Efficacy: Teaching And Learning In Multicultural Settings. *New Zealand Journal Of Educational Studies*, 40, 101-112.
- Gürel, D. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Tutumları İle Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Herrera, J. C. (2012). Multicultural Personality, Hardiness, Morale, Distress And Cultural Stress İn U.S. Service Members. Doctoral Dissertations. Tennessee Research And Creative Exchange.
- Hohensee, B. J., & Derman-Sparks. L. (1992). Implementing An Anti-Bias Curriculum İn Early Childhood Classrooms. ERIC Digest. 8 Temmuz 2015, ERIC Database.
- Kashdan, T. B. & Rottenberg, J. (2010). Psychological Flexibility As A Fundamental Aspect Of Health. *Positive Clinical Psychology*, 30 (7), 865-878.
- Kırabalı, U., Yıldırım, M., Yılmaz, E, & Bayram, A. (2015). Mendil Satan Suriyeli Çocuk Esnaftan Şikayetçi Oldu., Anadolu Ajansı, [Http://Www.Aa.Com.Tr/Tr/Haberler/560413--Mendil-Satan-Suriyeli-Cocuk- Esnaftan-Sikayetci-Oldu](http://www.aa.com.tr/tr/haberler/560413--mendil-satan-suriyeli-cocuk-esnaftan-sikayetci-oldu) (erişim tarihi: 23 Temmuz 2015).
- Koçak, N. (2012). Okul Öncesi Öğretmeni. N. Avcı Ve M. Toran (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kostova, S. Ç. (2000). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği. *Kaygı Dergisi*, 12, 217-219.
- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, Failure And The Future. Kingston: Queen's University Migration Policy Institute Rapport.
- Locke, S. (2005). Institutional Social And Cultural Influences On The Multicultural Perspectives Of Preservice Teachers. *Multicultural Perspectives*, 7 (2), 20–28.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973), T. C. Resmi Gazete, 14574, 24.06.1973.
- Murray, J. (2012). Learning To Live Together: An Exploration And Analysis Of Managing Cultural Diversity İn Centre-Based Early Childhood Development Programmes. *Intercultural Education*, 23 (2), 89-103.
- Özdemir, E. (2014). Tarama Yöntemi. M. Metin (Ed.), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Özdemir, M. Ve Dil, K. (2013). Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46 (2), 215-232.
- Özden, Y. (2010). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
- Pettus, A. M. & Allain, V. (1999). Using A Questionnaire To Assess Prospective Teachers' Attitudes Toward Multicultural Education. Education, 119 (4), 651-657.
- Phoon, H. S., Abdullah, M.L.Y. & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural Early Childhood Education: Practices And Challenges İn Malaysia. Australian Educational Researcher, 40 (5), 615-632.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. International Online Journal Of Educational Sciences, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 334-343.
- Ponterotto, J.G., Baluch, S., Greig T., & Rivera, L. (1998). Development And İntial Score Validation Of The Teacher Multicultural Attitude Survey. Educational And Psychological Measurement, 58 (6), 1002-1016.
- Popescu, A, Borca, C. & Baesu, V. (2014). A Study On Multicultural Personality. Cross-Cultural Management Journal 16 (1), 147-156.
- Richard, L. (2012). Why Leaders Need Empathy And Flexibility? [Http://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/Why-Leaders-Need-Empathy-And-Flexibility/](http://www.lawyerbrainblog.com/2012/08/why-leaders-need-empathy-and-flexibility/) (erişim tarihi: 8 Temmuz 2015).
- Sarıçam, H. (2014). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Kişilik Düzeyleri İle Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. 4th International Symposium Of Policies And Issues On Teacher Education- ISPITE2014, 114-116. Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). Using Multivariate Statistics. Boston: Allyn & Bacon.
- Tarannum, M., & Khatoun N. (2009). Self-Esteem And Emotional Stability Of Visually Challenged Students. Journal Of The Indian Academy Of Applied Psychology, 35 (2), 245-266.
- Tarman, I. & Tarman, B. (2011). Developing Effective Multicultural Practices: A Case Study Of Exploring A Teacher's Understanding And Practices. The Journal Of International Social Research, 4 (17), 578-598.
- Tekin İftar, E. (2013). Gözleyerek Öğrenme Kuramı. G. Can (Ed) Eğitim Psikolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli ve Çok Kültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. Journal Of Gifted Education Research, 2 (2), 16-26.
- Tsigilis, N., Tsioumis, K. & Gregoriadis, A. (2006). Prospective Early Childhood Educators' Attitudes Toward Teaching Multicultural Classes: A Planned Behavior Theory Perspective. Journal Of Early Childhood Teacher Education, 27, 265-273.

- Turaşlı, K. N. (2009). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemı. G. Haktanır (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Der Zee, K., Van Oudenhoven, J. P., Ponterotto, J. G., & Fietzer, A. W. (2013). Multicultural Personality Questionnaire: Development Of A Short Form. *Journal Of Personality Assessment*, 95(1), 118-124, DOI:10.1080/00223891.2012.718302
- Van Oudenhoven, , J. P., & Van Der Zee, K. I. (2002). Predicting Multicultural Effectiveness Of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal Of Intercultural Relations*, 26, 679-694.
- Yavuz, G. ve Anıl, D. (2010, Kasım). Öğretmen Adayları İçin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *International Conference On New Trends In Education And Their Implications'da Sunulan Bildiri*, Antalya, Türkiye.
- Yazıcı, S., Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik Ve Geçerlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Journal Of Education*, 37, 229-242.
- Yılmaz, F. ve Göçen, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 373-392.

OKULÖNCESİ ÇOCUKLARDA DİNİ DUYGUNUN KÖKENLERİ VE BESLENME KAYNAKLARI

Yrd. Doç. Dr. Muhammed Ali YAZIBAŞI*

Öz

İnsanın maddi ihtiyaçları olduğu gibi manevi ihtiyaçları da bulunmaktadır. Son yüzyılda psikologlar tarafından yapılan araştırmalar insanın manevi ihtiyaçlara istidatlı bir şekilde dünyaya geldiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu ihtiyaçların bireyin ilk çocukluk döneminden itibaren sağlıklı bir şekilde giderilmesi önem arz etmektedir. İnsan hem fiziki hem de manevi yönden doyurulursa sağlam kişilik ve karaktere sahip olur. Bu görev ilk önce bireyin ailesine, daha sonra eğitim kurumlarıdır. Genel anlamda makalemizde din duygusunun kökenini ve beslenme alanlarını ele alacağız.

Anahtar Kelimeler: din, din duygusu, eğitim.

The Origins of Religious Feeling in Preschool Children and Their Nutrition Resources

Abstract

People have got both physical needs and spiritual needs. In the last century, Researchs which are performed by psychologist show that when people opened their eyes to the human World, they had some spiritual needs. That such needs are be performed in the childhood is important. If person is satisfied both physical needs and spiritual needs, he/she has got strong personality. This task firstly is his/her family then educational institutients. In general terms, we will discuss the source of religious feelings and its nutrition source in our article.

Keywords: religion, religious sense, education.

* Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Insan dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren hızlı bir gelişim süreci yaşamaktadır. Özellikle ilk çocukluk dönemi olarak ifade edilen yıllarda fiziksel, biyolojik ve ruhsal açılardan gelişim oldukça hızlıdır. Bu dönemde gelişim ve olgunlaşma hızlı olduğu kadar öğrenilen bilgiler ve elde edinilen kazanımlar o kadar kalıcı olmaktadır. Dolayısıyla konu ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar okul öncesi dönemde yapılan eğitim faaliyetlerinin bireyin hayatının ilerleyen dönemlerdeki kişilik ve karakter yapısını, dini yaşantısını ve dine bakış açısını etkilediğini ortaya konmaktadır (Ay 1989: 5; Köylü 2004: 134; Bilgin 1986: 28; Oruç 2010: 76).

Okul öncesi dönemi çocuklarında duygular oldukça kendini baskın bir şekilde göstermektedir. Bunun için bu dönemdeki çocuklar bilinçli düşünme ve hareket etmekten daha çok duyguları ile hareket etmekte ve onların davranışlarına duyguları yön vermektedir (Baymur 1993: 73). Bireyin davranışlarına kaynaklık eden dini korku, sevgi, bağlılık, güvenme, hayranlık, sığınma, ümit, şükür, teslimiyet, kaçınma, sonsuzluğu arama, yüceltme ve ilahi güce yönelme gibi duygular dini duygunun kaynağı olarak görülmektedir (Özbydar 1970: 7; Yavuz 1983: 34; Oruç 2010: 76).

Bu durum akıllara, duygu ve din duygusu nedir? Din duygusunun kökenleri nelerdir? Çocuklarda dini duygunun beslenme kaynakları nelerdir? Okul öncesi öğretmenlerin din eğitimi ve öğretimi konusunda yeterli midir? Söz konusu dönemin kendisine ait bir din eğitim öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim anlayışı var mıdır? gibi soruları getirmektedir.

Duygu ve Din Duygusu

Bireyin harekete geçmesini sağlayan, fizyolojik temel ve belirtileri genellikle bilinmeyen ve şiddeti olmayan duyuşal durumlar olarak kabul edilen duyguların, psikoloji alanında kesin olarak tarifi yapılamayan, pek çok farklı tanıma sahip bir kavram olduğu görülmektedir. Çünkü duyguların karmaşık ruhi olay olması, (Mehmedoğlu 2009: 10) gelişmelerinin sürekli değişken ve farklı olması gibi özelliklerinden dolayı duyguların değişmez bir tanımının yapılamamasına neden olmaktadır (Yavuz 1983: 34; Ashforth- Humphrey 1995: 99; Frijda 1988: 349-358). Mesela İslam düşünürleri, “kuvve-i müdrike-i nefsanîye” yani “nefsin idrak etme gücü” (Çelebi 2007: 58) şeklinde duyguyu ruhsal bir faaliyet olarak tanımlamaktadırlar. Feldman duygu “Mutluluk, umutsuzluk ve hüzn gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörler.” (Feldman, 1996) olarak tanımlamaktadır.

Çocukların duygularını olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi bakımından duyguları üç grupta toplamak mümkündür: 1) Öfke, kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi bireyin saldırganlık davranışlarını ön plana çıkaran duygular. 2) Korku, üzüntü, sıkıntı, hüzn, keder, bıkkınlık ve şiddet gibi bireyin davranışlarını kısıtlayan, içine kapalı ve savunucu davranışlara yönelten duygular. 3) Sevgi, şefkat, mutluluk, haz, zevk ve merak duyma gibi sevindirici davranışlara yönelten duygular (Başaran 1996: 54) 1).

Din birçok duygu bileşimini bünyesinde barındırabilecek yapıya sahip olduğu için, dini duyguyu tek bir duygu türünü merkeze alarak yapılan açıklamalar yeterli olmamaktadır. Çünkü dinin psikolojik temelleri içerisinde sevgi, korku, bağlanma, güvenme gibi birçok duyguyu bir arada ifade etmek mümkündür (Vergote 1969: 21).

Bir yönüyle fitri, bir yönüyle kazanılmış bir duygu olarak kabul edilen sevgi duygusu, bireyin dini duygusunun gelişmesinde oldukça önemli yere sahiptir. Çünkü Allah sevgisi, güven, bağlanma, adalet, paylaşma, dürüstlük gibi dinin temel özellikleri olarak kabul edilen duyguların ortaya çıkmasını sağlar. Böylelikle dini duygunun gelişmesine kaynaklık eden diğer olumlu bütün duyguları besler (Mehmedoğlu 1998: 110; Fersahoğlu 2000: 108).

Çocukluk dönemin en baskın duygularının başında sevgi gelmektedir. Bu dönemde sevginin özellikle anne sevgisinin, beslenme ihtiyacı gibi temel ve doğuştan gelen bir ihtiyaç olduğu savunulmuştur. Çünkü bebeklerde insana yaklaşan, sevgi belirten davranışlar, insandan uzaklaşan, kaçan davranışlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Selçuk 1991: 54). İlk başlangıçta sevgi, sevilme insanın kendisini sevmesiyle başlar (Jacques 1961:54). Sevgi duygusu, insanın dünyaya gözlerini açtığı anda hissettiği ve davranışlarına yansıttığı fitri bir duygudur. Bu duygu bireyin kendisi ile sınırlı kalmayıp etrafındaki insanlara yönelmesi ile birlikte bir değer kazanır. Fakat bu duygu dünya ile sınırlı olanları aşır aşkın olana yöneldiği zaman kutsallığa ulaşır. Çünkü yeryüzündeki canlılar farklı beklentiler içerisinde birbirlerine bağlanırlar. Bu yüzden insan, sevgi duygusunu, bitmek tükenmek bilmeyen aşkın bir varlığa yöneltmek ister. Bu anlamda sevgi, uluhiyet şuuruna ulaşabilen, mutlak bir ideale yönelmeye en elverişli duygudur (Pazarlı, 1968: 27).

İlk çocukluk döneminden itibaren görülmeye başlanan temel duygulardan birisi olan korku, herhangi bir tehlike karşısında ortaya çıkan kaygı duygusu (Ayhan İstanbul: 1986) olarak tanımlanmaktadır. Mizaç, yaş, cinsiyet ve çevre faktörlerine göre değişebilen korkunun, hem bireyin iç dünyasından hem de dışsal etkilerden kaynaklanan bir yönü vardır (Mcdougall, Jarrold & Sons Ltd: 2007).

Korkunun da sevgi gibi dini duygunun temelini oluşturan duygulardan birisi olduğu ile ilgili görüşler bulunmaktadır. (Povet 1958: 21) Hatta Batı dünyasında din kelimesine karşılık olarak kullanılan Latince kökenli 'religion' kelimesinin aslında Tanrı korkusu anlamına geldiği ileri sürülmektedir. (Davud 1990: 90) Bu konuda Freud yanılısma teorisinde, insanın doğa ve toplum karşısındaki aciziyet ve korkusu ile başadebilme duygusunun, onları dine yönlendirdiğini ifade eder (Freud 1961: 17, 19, 21). İnsanda, etrafında cereyan eden ve onun gücünü aşan, insanı çaresizlik içerisinde bırakan olaylar karşısında bir kurtarıcı ve ruhi güçlere yönelme duygusu kendiliğinden ortaya çıkar. Böyle durumlarda insanlar adaklar ve dualar aracılığı ile sıkıntıları kendilerinden gidereceklerine inandıkları tanrılara, ruhlarla, tabiatüstü güçlere yönelirler. Bu evrensel davranış tarzı psikologları dini davranışın temelinde bir 'psikolojik kendiliğindelik'ten kaynaklandığını öne sürmeye yönlendirmektedir (Hökelekli 2001: 87).

Korkunun dini duygunun gelişimindeki etkisi kısmen de olsa çocuğun aldığı eğitime bağlıdır. Çocukların başta aile ortamı olmak üzere yetiştikleri diğer ortamlarda kullanılan kavramlar ve anlatımlar onların sevgi ya da korkuya dayalı dini gelişimini etkiler. Yurdagül Mehmedoğlu'nun okul öncesi dönemdeki çocukların dini yöneliş ve ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada Allah'tan korktuğunu ifade eden çocukların varlığından bahsedilmektedir. Bunun sebebi araştırıldığında ise korku ifadelerinin çoğunun aileden gelen dini inanç ve öğretilerin bir yansıması olduğu görülmüştür (Mehmedoğlu 1998: 120).

İnsanlardaki en temel duygulardan birisi olan korkunun, dini duygu ve davranışlara negatif etkisi olduğu gibi pozitif etkisi de vardır. Çünkü tek başına olmamakla birlikte dini davranışın kökeninde korkuyla ilişkisi kurulan sebepler bulunmaktadır. Allah'ın gazabı, ölüm ve cehennem düşüncesi korkuyu belirgin hale getirmiştir (Özbaydar 1975: 7). Ancak Allah inancı korkuyu basit bir heyecan şeklinden çıkararak, sığınma, güvenme, saygı, minnettar, hürmet, huşu gibi daha yumuşak duygu durumlarına dönüştürür (Özbaydar 1975: 5). Bunun için dini duygu ve davranışları olumlu etkilemesi bakımından, korku duygusunun yönlendirilmesi önem arz etmektedir.

Bağlanma duygusu, çocuğun dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren ortaya çıkan, dini duygu ve davranışın çekirdeklerinden birisi olarak kabul edilmiştir. Bağlanma, inanma ve güvenme ile birlikte kişinin onsuz yapamadığı bir süreçtir (Harry & Mary 1995: 196). Çünkü bağlanma, inanma, güvenme ve himaye edilme isteği hayat boyu değişik şekil ve görünümle sürekli devam eder. Bu özelliğinden dolayı diğer ruhi fonksiyonlar içerisinde himaye edilme duygusunun dini duyguların da oluşmasında önemli bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir.

Dinin temelininin bağımlılık duygusu olduğunu savunan eden Alman filozof Schleiermacher 'din mutlak bir bağımlılık duygusudur.' tanımlamasında bulunmuştur. Burada Schleiermacher'in bağlanma değil de bağımlılık kavramını seçmesi oldukça önemlidir. Çünkü bağımlılıkta kayıtsız şartsız bir teslimiyet söz konusudur (Kayıklık 2010: 746). İmanın özünde aşkın bir varlığa kayıtsız şartsız bağlanma ve itaat olduğu için dini duygu ile bağlanma arasında mutlak bir ilişki vardır.

Korku, sevgi, bağlanma ve inanma gibi duyguların bileşeninden oluşan din duygusu, bireyin kutsallık atfettiği varlıklar karşısında duygulanması ve O'na karşı duyarlı hale gelmesidir. Bu duygu, diğer duygular gibi insanın tabiatında ve yaratılışında mevcut olan bir duygudur. Yaratılış gereği bütün insanlar, potansiyel olarak aynı özelliklere sahip olduğuna göre, din duygusu da bütün insanlarda gözlenebilen bir özelliğe sahiptir (Özeri 2004: 62). Dini duygu "Sevgi, bağlanma, saygı, hayranlık, merak gibi birincil duygular üzerinde temellenen ve sonsuzla bağlantı içeriğini taşıyan, insanın metafizik eğilimine karşılık gelen bileşik ve özgün bir duygu biçimidir. İçinde aşkın bir varlığa bağlanma (iman) ve onunla iletişime geçmeyi sağlayan aksiyona geçme (ibadet) gibi iki duygu türünü de barındırması ona temel anlamını verir." şeklinde de tanımlanmaktadır (Mehmedoğlu, 2004:32).

Dini duygunun tanımlarına bakıldığında bu duygunun yaratılış gereği bütün insanlarda var olan sevgi, saygı, güven, bağlanma gibi birincil duygulara duygular üzerinde temellenen ve kişinin kutsallık atfettiği şeyler karşısında duygulanması gibi ortak ifadeye vurgu yapıldığı görülmektedir (Yavuz 1983: 34). Dolayısıyla bireyin dini duygularının gelişimine katkı sağlarken bunları göz önünde bulundurmamak gerekir. Mesela dini duygusunun temeline korku duygusu yerleştirilmiş bir bireyin hayata bakışı ile güvenme, ümit gibi duyguların dini duyguların temeline konularak yetiştirilen bireyin dine ve hayata bakış açıları oldukça farklı olacaktır. 5 ve 6 yaş grubu okulöncesi dini duygunun gelişimi ve eğitimi ile ilgili yapılan bir alan çalışmasının Allah tasavvuru ile ilgili bölümünde çalışmaya katılan çocukların tamamına yakını Allah'ın insanları sevdiği düşüncesinin olduğu fakat bununla birlikte çocuklardan bazılarının ise Allah'tan korktuklarını ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Söz konusu korkunun sebebi olarak Allah'ın yaramazlık yapanları taş edeceği, çarpacağı ya da ateşle yakacağı, cehenneme atacağı fikri ile karşılaşmıştır (Daha geniş bilgi için bkz. Mehmedoğlu 1993).

Çocuklarda Din Duygusunun Kökenleri

Dinin bir dönem yanılısıma,(Freud 1997: 199-225) totem ve tabu (Freud 1996: 11-34) olduğu, insanın acziyetinden, maddi ve manevi yetersizliğinden kaynaklanan bir yöneliş (Freud 1993: 80) olarak ortaya çıktığı, bundan dolayı çocukların din ile herhangi bağlantısının olmadığı savunulmuştur. Fakat son bir asır içinde din psikolojisi alanında yapılan araştırmalarla, çocuğun dine yabancı olmadığı, ya da dini bakımdan istidat ve kabiliyetli olduğu hususu, yeni ve farklı boyutlar kazanmış bulunmaktadır. Anket, mülakat ve gözlem gibi bilimsel çalışmalarla çocukların dini duyguları hakkında yapılan araştırmalar çocuğun dini inanca ruhen yatkın olduğunu göstermektedir. Böylece bunlar, çocukların dünyaya gelirken, dini bakımdan “tabularasa”, yani yazılmamış bir kara tahta ya da işlenmemiş beyaz bir bez parçası gibi olmadığını, onların yalnızca ait olduğu toplum kültürünün ürünü gözüyle bakılamayacağını, onda dini istidatın varlığını ve inanırlılığının onun için fitri bir özelliği olduğunu ortaya koymaktadır (Yavuz 198: 45).

Dini duygunun çocuklarda doğuştan olduğu ile ilgili Batılı bilim adamları birbirine yakın açıklamalarda bulunmaktadır. Schleiermacher, her insanın dini istidat ve kabiliyetle dünyaya geldiğini kabul etmektedir (Schleiermacher 1969: 96). C.G. Jung, insan ruhunu bir yönüyle “naturaliter religiosa” yani, onu dini tabiata sahip olarak nitelendirmekle, dini inancın kendiliğinden ortaya çıktığına işaret etmektedir. Öte yandan Batının önde gelen psikologları B. Winzen, E. Felden, H. Remplein, E. Spranger ve A. Geselle, araştırmalarında dinin, çocuğun ruhuna seslendiğini ve bunun onun ruhsal yapısına uygun olduğunu tespit etmişlerdir (Daha geniş bilgi için bkz. Winzen 1933: 190; Remplein 1966: 255; Spranger 1966: 254). Nasıl insanlık, daha ilkel basamaktayken dini tasavvurlara ve duygulara sahip olduysa, o zamandan bu zamana

kadar, çocuğun ruhi ve manevi gelişmesi, nesillerden nesillere sürüp gelen gelişmenin bir devamıdır.” Demektedir (Remplein 1966: 255). Bireyin yaşamının temelinde dini istidatın olduğunu ve bunda dindarlığın önemli tohumları bulunduğunu kabul eden Spranger de benzer şekilde, dini yaşayışın çocuğun ruhuna, sadece yerleştirilmediğini, aynı zamanda içgüdülerden tabii olarak doğup geliştiğini savunmaktadır.

Emniyet, dayanma, güvenme, sığınma, kabul görme gibi temel ihtiyaçların doyurulmasında, Allah inancının önemli rolü olduğu kabul edilmektedir. Araştırmalar göstermiştir ki, çocuklar, hayatlarının devam etmesinde, isteklerinin karşılanmasında, kendilerinin tehlikelere karşı korunmasında, ümitsiz ve çaresiz kaldıklarında, tek çare ve ümit kaynağı olarak, Allah’ı aramakta ve O’na yönelmektedir. Çocuk, emniyetsizliğini gidermek, eksikliğini hissettiği ya da karşılanmasını arzuladığı ihtiyaçlarını gerçekleştirmek ister. Ayrıca yine, güçsüzlüğünün şuurunda olduğundan, nereden gelirse gelsin, tabii olarak sığınmaya ve korunmaya ruhen hazırdır. O, bunların en emniyetli bir şekilde Allah tarafından yerine getirileceğine inanmaktadır (Yavuz 1983: 139). Dolayısıyla çocuktaki dini arayış, aynı zamanda bir ihtiyacın ifadesidir. Çocuktaki bu ihtiyaç, kendiliğinden ortaya çıkan bir duygudur. Göz ardı edilemez olan bu duygunun, insan tabiatında var olup, akıl ile ispat edilmeye de ihtiyacı yoktur (Yavuz 1983: 134 vd.).

Psikoloji araştırmaları özellikle de din psikolojisi alanında yapılan bilimsel araştırmalar inanma ve din duygusunun, her insanda doğuştan var olduğunu ortaya koymuştur. “Bu tespitlere göre, din duygusu insanda doğuştan getirilen ve yaşama bağlı olarak devam eden bir yetenek ve ihtiyaçtır. Bir yetenektir; her insan doğuştan, bir aşkın varlığa inanma ve bağlanma kabiliyetindedir. Bir ihtiyaçtır; her insan doğuştan sahip olduğu bu yeteneğini kullanarak, inanma ile ilgili duygularını doyurma yollarını aramaktadır. Bu anlamda din ve inanma, insanın insan olma özelliklerindedir; adeta insan varlığının olmazsa olmaz bir parçasıdır.” (Tosun 2012: 94).

Doğan her bireyin dini istidat ve yeteneğe yatkın olduğu İslam’ın temel kaynaklarında da yer aldığı görülmektedir. Kur’an-ı Kerim’de “Yüzünü doğru bir din olan İslam’a, insanların fitratına uygun olan dine çevir...” (En’am 6/75-79; Rum 30/30) ve Hz. Muhammed (sav)’in bir hadisinde de “Her doğan fitrat üzere doğar...” (Buhari, Cenaiz 80, 92, 93; Müslim, Kader 22,23; İbn Hanbel, II/232, 275, 393) şeklinde geçmektedir. Kaynaklarda geçen “fitrat” kavramı terim olarak “Hakkı, gerçeği kabul ve idrak etme yeteneği” şeklinde yorumlanmaktadır (Yazır 1960: 3823-3824). Bu yorumlamadan yola çıkan İslam eğitimcileri insan fitratına, Allah’ı arayıp bulma, O’na ibadet etme ve hak dini kabul etme istidatının Allah tarafından verildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca insanın her türlü olumsuz şartlar içerisinde dahi Allah’ın varlığını kavrayacak ve benimseyecek bir kapasitede yaratıldığını ifade etmişlerdir (Fersahoglu 1998: 5).

Din Duygusunu Besleyen Kaynaklar

Aile faktörü, okulöncesi dönemde ister dini olsun, ister dini olmasın bireyin bütün davranış ve inançlarının şekillenmesinde önemli bir fonksiyondur. Aile, çocukların ilk genel eğitimlerinde olduğu gibi dini değerlere karşı olumlu ve olumsuz tutumlarının oluşup gelişmesinde de son derece etkili bir yere sahiptir (Altıntaş 1981: 265). Bunun için aile, çocukların yetişmesi ve eğitimi açısından en önemli müesseselerden biridir. Çocuğun fiziki gelişiminde olduğu kadar manevi gelişiminde ailenin rolü oldukça fazladır. Çünkü aile dini inancın ortaya çıkmasında ve oluşmasında etkili önemli bir faktördür (Peker 1998: 47). Bu iki olgu arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya dair yapılan araştırmalar aile ile din eğitimi arasında ciddi anlamda bağların olduğunu ortaya koymaktadır (Bkz. Armaner 1989: 89; Vergote 1978: 316; Yavuz 1983: 46).

Anne babalar çocuklarının din eğitiminde, onların gelişim dönemlerini iyi bilmesi ve onları tanıyarak işe başlamalıdır (Bkz. Selçuk 1990: 26-28). Çocuklar 3-4 yaşlarından itibaren anne-babalarına “Allah” hakkında birtakım sorular yöneltilir. Çocuklar 5-7 yaşlarında sordukları sorularıyla bazen onları bunaltırlar. Henüz soyut kavramları kavrayabilecek bir düzeye ulaşamamış çocuğa Allah, cennet, cehennem, ahiret gibi soyut kavramları anlatmak, çocuğun kafasının daha da karışmasına sebep olabilecek ve çocuk bundan olumsuz bir şekilde etkilenebilecektir. Seviyelerinin üzerinde kavramlarla çocuklara dini bilgileri vermeye kalkışmak, çocukların dini konulara ilgilerinin daha da azalmasına sebep olabilir. Dolayısıyla anne babalar, çocuklarına dini konuları anlatırken onların hazır bulunuşluklarını dikkate alırlarsa, daha da başarılı sonuçlar elde edilebilir. Çocuğun psikolojisi ve gelişim düzeyi hakkında yeterli şekilde bilgiye sahip olmayan aileler, çocuklarının eğitimlerinde istedikleri verimi elde edemeyebilirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, ailenin eğitim düzeyinin dini duygu ve düşünce iletişimde etkili olduğu ortaya konulmaktadır. Özellikle üniversite ve yüksek okul mezunu olan annelerin diğerlerine göre çocukları ile dini konuları içeren iletişimde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Mehmedoğlu 1998: 122).

Dini duygunun çocuklarda fitri oluşu, o duygunun herhangi bir eğitim ve etki-leşim olmadan kendiliğinden gelişeceği anlamına gelmez. Fıtraten gelişmeye açık olan din duygusunu besleyen kaynaklardan birisi de okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi dönemde aileden sonra çocuğun dini duygu gelişimine katkı sağlayacak kurumlardan birisi anaokullarıdır. İlk çocukluk yıllarında anne ve babalar taklit edilirken anaokulu döneminde ise onlar bir dereceye kadar ikinci plana düşerek öğretmenler ön plana çıkarlar (Peker 1998: 50). Bu çerçevede çocuklar üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biri de okullardır. Özellikle okuldaki öğretmenlerin davranışları, din ile ilgili söz ve tutumları, çocuğun dini düşünce gelişimi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca çocuğun okuduğu kitaplardan edindiği bilgiler ve zihinsel gelişimi, ondaki din şuurunun şekillenmesine katkıda bulunur (Peker 1998: 105). Dini duygu ve düşüncenin gelişimini olumlu bir şekilde sürdürmesi, aynı duygu ve düşüncelerin

okulca da desteklenmesini gerektirir. Okulda çocukların diyalog içerisinde oldukları personel ve öğretmenlerin ahlaki yaşam tarzlarının çocuklardaki dini duygu ve düşüncenin gelişimine katkı sağladığı hatta hızlandırdığı görülür.

Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumlarına, çocukların dini duygularını tatmin etme konusunda büyük görev düşmektedir. Çünkü duygusal ihtiyaçları giderilmiş çocuklarla, bu ihtiyaçları dikkate alınmamış çocukların daha ilerleyen dönemlerde gelişimlerinde farklılıklar ortaya çıktığı ispatlanmıştır (Bkz. Razon 1983: 29-33). Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların heyecanlarını yapıcı bir biçimde kullanmalarına ve problemleri çözümlenmeyi öğrenmelerine yardım etmelidir. Kısacası amacımız çocuklarımızı “duygusal olgunluğa” erdirmek olmalıdır (Selçuk 1991: 55). Çünkü okulöncesi eğitimin amaçlarına bakıldığında, “Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişmelerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanmalıdır.” (M.E.B. 1994: 21) gibi bir hedef konulmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarına başlayan çocuk düşünmeden, şüphelenmeden ve itiraz etmeden inanmaya hazır olduğundan söylenenlere içtenlikle inanır. Buna sadece dinin kabul edip inanışı denmez, aynı zamanda ruhun da kabulü ve inanışı denir. Tabii olan da budur. Çünkü çocuk inanmakla kendini güçlenmiş ve Allah’a yaklaşmış hisseder. Onda bu duygu uyandıkça Allah’ın kendine yakınlığı da o ölçüde artacaktır. Böylece çocuk hayatı iyi, güzel ve yaşamaya değer bulacak ve o oranda yaşama gücü artacaktır. Bu durumdaki çocuk inancının nedenini araştırmaya yatkın değildir, o inancı üzerinde analiz yapamadığı gibi şuurlu bir şekilde anlama ve fikir yürütmede de bulunamaz. Eğer bu sırada çocuğun soruları görülürse, o bunların cevaplarına inanacağı için sorar. Böylece inanmaya içtenlikle hazır olan çocuk yoklayıcı sorularıyla dini dünyaya girmeye çalışır. Çocuklar yetişkinlerin cevaplarını dinlerken öğrenmeye ve inanmaya yönelik bir tutum içine girer ve sorularına aldığı cevapları kendine göre basitleştirerek içinde işler. Onun için öğretmenler bu dönemde çocukların sordukları din ile ilgili sorularına onların seviyesine uygun cevap verilmeli ve bu cevapların doğru olmasına özen göstermelidirler (Yavuz 1983: 42).

Hangi konuda olursa olsun okulöncesi çağdaki çocuklara kazandırılan doğru ve güvenilir bilgilerin onların kişilik ve karakterlerinin oluşuma olumlu etki edeceği bilinen bir gerçektir. Çocukların din hakkındaki sorularının da onların hazır bulunuşluklarına ve dinin ruhuna uygun cevaplanması oldukça önem arz etmektedir. Bu konuda okulöncesi eğitim kurumlarının ders programlarına o yaş dönemi çocuklarının din hakkındaki soruları göz önünde bulundurularak bir ders konulması dini duyguların sağlıklı bir şekilde doyurulmasına önemli katkı sağlayacaktır. İnanç, insan hayatının hangi döneminde olursa olsun boşluk kabul etmemektedir.

Eğitimde ders programları ve ders kitapları ne kadar mükemmel olursa olsun onları hayata geçirecek olan öğretmenlerdir. Okulöncesi eğitim kurumları ders programlarına konulan din eğitimi ile ilgili dersi uygulayacak olan öğretmenlerin de bu konuda hem alan bilgisi, hem teoloji hem de pedagoji bakımından yeterli olma-

sı gerekmektedir. Ancak Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile uygulamaya konulan okul öncesi öğretmenliğinde lisans programında din eğitimi ile ilgili herhangi bir derse yer verilmediği görülmektedir. Oysaki yapılan bilimsel çalışmalarla fitri bir duygu olduğu ortaya konulan din duygusunun okulöncesi dönemdeki çocuklarda yoğun olduğu bilinen bir gerçekliktir. Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim veren öğretmenlerin çocukların bu konudaki gereksinimlerini gidermede böyle bir programa ihtiyaç hissedilmesi göz ardı edilmemelidir.

Sonuç ve Öneriler

İnsanın doğuştan getirdiği, doğumundan ölümüne kadar davranışlarına yön veren duygular okulöncesi dönemde daha yoğun bir şekilde çocuklarda görülmektedir. Bu dönemde en yoğun şekilde kendisini hissettiren sevgi, korku, güven ve bağlanma gibi duyguların da kaynaklık ettiği fitri duygulardan birisi de din duygusudur. Özellikle son yüzyılda Batılı psikologlar yaptıkları çalışmalarla, insanın dini istidat ve kabiliyetle dünyaya geldiğini ve dini inancın bireyde kendiliğinden ortaya çıktığını ortaya koymaktadır (Bkz. Winzen 1933: Remplein 1966: 255; Spranger 1966: 254).

Okulöncesi din eğitiminin bireyin din algısına, yaşamını anlamlandırmasına, karakter ve kişilik oluşumuna büyük katkı sağladığı bilimsel çalışmalarla ortaya konulmuştur. Dolayısıyla birey için oldukça önemli olan bu eğitimin aileden başlayarak kreş, yuva ve anaokulu gibi okulöncesi eğitim kurumlarında ihmal edilmemesi gerekmektedir. Din eğitiminin verilir verilmemesi ne kadar hayati ise bu eğitim sürecinde neyin, niçin ve nasıl verileceği de o kadar önemlidir. Bu dönemde çocuklar olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma, sayıları ve ilişkileri anlama, kuralları hatırlama ve anlama hususunda oldukça yetersizdir (Charles 2003: 3). Ayrıca bu dönem çocuklarında kolay inanılabilirlik ve söylenenleri sorgulamadan kabul etme özelliği oldukça baskındır.

Din eğitimi ve diğer eğitimlerin formal veya informal olarak verilmeye başlandığı aile ortamında çocukların söz konusu özellikleri göz önünde bulundurulması önemlidir. Çocuklardan gelen din ile ilgili soruları onların anlayabileceği seviyede ve dini kaynaklara uygun bir şekilde cevaplamak gerekir. Çocukların din eğitimine en az aile kadar katkıda bulunacak olan okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar çocukların aile ortamında alamadığı veya eksik kalan din eğitimlerini tamamlama hususunda önemli bir yere sahiptir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren okulöncesi kurumlarının ders programlarında din eğitime yönelik bir ders bulunmamaktadır. Ayrıca söz konusu kurumlarda görev yapan öğretmenleri yetiştiren okul öncesi öğretmenliği lisans programında din eğitimi ile ilgili herhangi bir derse yer verilmemektedir.

Sonuç olarak, yapılan bilimsel çalışmalar dinin birey için bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ihtiyacın giderilmeye başlandığı ilk basamak aile olarak görülmektedir. Fakat bütün ailelerin çocuklarının din konusundaki ihtiyaçlarını karşıladıklarını söylemek zordur. Burada önemli görev okulöncesi kurumlara düşmektedir. Öncelikle okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına din eğitimi ve öğretimi dersini koymakla işe başlanabilir. Daha sonra okulöncesi sınıfların ders programlarına çocukların yaş gruplarına göre dersler konulabilir. Bu sayede hem çocuklar ideolojiden uzak, dinin özüne uygun ve pedagojik temellere dayalı bir din eğitimi alma imkânı bulurlar. Ayrıca bu girişim devletin eğitim felsefesine uygun, sorgulayan, öğrendiklerini yorumlayabilen ve onlarla yeni bilgiler üretebilen her şeyden de önemlisi düşünüp kendisini ifade edebilen nesiller yetiştirmeyi sağlar.

Kaynakça

- Altıntaş, Hayrani, (1981), “Çocukluk Devresinde Ailede Din Eğitimi”, *T.I.D.E.S.İ*, Ankara.
- Armaner, Neda, (1989), *Din Psikolojisine Giriş*, Ayyıldız Matbaası, Ankara 1989.
- Ashforth, B.E. - Humphrey, R.H., (1995), *Emotion in the Workplace: A Reappraisal, Human Relations*, 48(2).
- Ay, Mehmet Emin, (1989), *Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım*, 2. Baskı, İstanbul.
- Ayhan, Halis, (1986), *Eğitime Giriş ve İslamiyetin Eğitime Getirdiği Değerler*, Damla Yay., İstanbul.
- Başaran, İ. Ethem, (1996), *Eğitim Psikolojisi*, Yargıcı Matbaası, Ankara 1996.
- Baymur, Feriha, (1993), *Genel Psikoloji*, 10. Baskı, İnkilap ve Aka Kitapevi, İstanbul.
- Bilgin, Beyza, (1986), “Okul Öncesi Çağı Çocuğunda Dini Kavramlar”, *Din Öğretimi Dergisi*, S. 8-9, MEB, Ankara.
- Charles, C.M., (2003), *Öğretmenler için Piaget İlkeleri*, Çev. Gülten Ülgen, 4. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çelebi, Kınalızâde Ali *Ahlak-ı Ala-i*, Hrz. Mustafa Koç, Klasik, İstanbul 2007.
- Davud, Abdulahad, (1990), *Tevrat ve İncil'e Göre Hz. Muhammed*, çev. Nusret Çam, İzmir.
- Feldman, Robert S., (1996), *Understanding Psychology*, Mc. Graw Hill inc, ABD.
- Fersahoğlu, Yaşar, (2000), “Din Eğitimi ve Öğretiminde Dini Duyguların Transferi”, *MÜİFD*, S. 19, İstanbul.
- Fersahoğlu, Yaşar, (1998), *Din Eğitimi ve Öğretiminde Duygu Eğitimi*, Marifet Yay., İstanbul.
- Freud, Sigmund, (1997), *Bir Yanılsamanın Geleceği*, Çev.: Selçuk Budak, Öteki Yayınevi, Ankara.
- Freud, Sigmund, (1961), *The Future of an Illusion (translated and edited by James Strachey)*, Norton Company Inc., New York.
- Freud, Sigmund, (1993), *Toplum Psikolojisi*, Çev.: Kemal Saydam, Düşünen Adam Yayınları, İstanbul.
- Freud, Sigmund, (1996), *Totem ve Tabu*, Çev.: K. Sahir Sel, Sosyal Yayınları, İstanbul.
- Frijda, N.H., *Laws of Emotion, American Psychologist*, 43 (5), 1988.
- Harry, W. Gardiner & Mary, J. Gander, (1995), *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (haz. Bekir Onur), İmge Yay., Ankara.
- Hökekleli, Hayati, (1996), *Din Psikolojisi*, TDV Yayınları, Ankara 1996.
- Jacques, Rousseau Jean, (1961), *Emil (Yahut Terbiyeye Dair)*, çev. H. Z. Ülken, A.R. Ülgener, S. Güzey, İstanbul.
- Kayıklık, Hasan, (2010), “Çocuğun İnanma Duygusunun Diğer Duygularla İlişkisi”, *Çocuk Sorunları ve İslam Sempozyumu*, Ensar Yay., İstanbul.

- Köylü, Mustafa, (2004), “Çocukluk Dönemi Dini İnanç Gelişimi ve Eğitimi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XLV, II, Ankara.
- M.E.B., Okul Öncesi Genel Müdürlüğü, Anaokulu Programı, İstanbul 1994.
- Mcdougall, William, (2007), *An Outline Of Psychology*, Jarrold & Sons Ltd.
- Mehmedoğlu, Yurdağül, “Bir Eğitim Sorunu Olarak Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişimi”, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ensar Neşriyat, İstanbul 1998.
- Mehmedoğlu, Yuradgöl, (2004), *Ahlaki ve Dini Gelişim, Çocuğum Değerlerini Öğreniyor*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Mehmedoğlu, Yurdağül, (2009), Okul Öncesi Çocuklarda Dini Duygunun Gelişimi ve Eğitimi, TDV, Ankara.
- Oruç, Cemil, (2010), “Okul Öncesi Dönemde Dini Duygunun Kökenleri ve Gelişimi”, Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, C. 10, S. 3, Samsun.
- Özbaydar, Belma, (1970), Din ve tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma, Baha Matbaası, İstanbul.
- Özeri, Zeynep Nezahat, (2004), *Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi*, Dem Yayınları, İstanbul.
- Pazarlı, Osman, (1968), *Din Psikolojisi*, İstanbul.
- Peker, Hüseyin, (1998), *Din ve Ahlak Eğitimi Psikolojik ve Metodik Esaslar*, Aksi Seda Matbaası, Samsun.
- Razon, Norma, (1983), Çalışan Anne ve Çocuk, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Remplein, H., (1966), *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes und Jugendalter*, 14. Aufl., München.
- Selçuk, Mualla, (1991), Çocuğın Din Eğitiminde Dini Motifler, TDV, Ankara.
- Vergote, Antoine, (1978), “Çocukta Din”, çev., Erdoğan Fırat, A.Ü.İ.F.D, C. XXII, Ankara.
- Vergote, Antoine, *Religious Man*, Dublin 1969.
- Verlag A., (1966), *Quelle und Meyer*, Heidelberg.
- Winzen, B., (1933), “Die Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugend- alter in: Beiträge zur pädagogischen Psychologie, hrsg. von W. Hansen, Münster Verlag, Münsre.
- Yavuz, Kerim, (1983), Çocukta Dini Duygu ve Düşüncenin Gelişmesi, DİB Yayınları, Ankara.
- Yazır, Elmalılı Hamdi, (1960), *Hak Dini Kur'an Dili*, C. 6, Ankara.

İSRAİL'İN DIŞ POLİTİKASINI ANLAMAK: TEVRAT, “ON EMİR”, “VADEDİLMİŞ TOPRAKLAR” VE ÜSTÜNLÜK

Yrd. Doç. Dr. Murat GÜL* & Bekir Ali YÜKSEL**

Öz

İsrail ile Müslüman dünya arasındaki ilişkiler, İsrail-Filistin sorunu ve İsrail'in dış politikası, uluslararası sistemde ve bölge siyasetinde barış ve güvenliği sarsan ve istikrarsızlığa neden olan birbiriyle ilintili en önemli meselelerdir. İsrail kendini bir Yahudi devleti olarak ve Yahudi varlığının temsil edildiği tek mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla İsrail'in varlığını ve güvenliğini sürdürmeye yönelik bu hassas tutum, İsrail devleti tarafından bir yaşamsal var oluş/yok oluş saikini ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımın ötesinde, Tevrat'ın ve “On Emir”in İsrail'in kimliğine ve siyasal kültürüne etkisi ve bu etkinin İsrail'in dış politikasına olan yansımaları, İsrail'in davranışlarını anlama ve açıklamada önemli etkenlerdir. “Vadedilmiş topraklar” ve üstünlük kavramları İsrail'in uluslararası sistemi ve bölgesel siyaseti algılayışını etkilemektedir. Bu durum ise İsrail diplomasisi açısından bir katılığı ve İsrail'in dış politikasını yürütürken tek taraflı hareket etme eğilimini beraberinde getirmektedir. İsrail'in siyasal sisteminin ve dış politikasının “güvenleştirilmesi” ise sorunu daha da derinleştirmektedir. İsrail'in barış müzakerelerini ertelemeye yönelik tutumu ve uluslararası hukuku ve insan haklarını çiğneyen askeri operasyonları Orta Doğu'da, en azından yakın gelecekte, barış ve istikrara yönelik bir beklentiye neredeyse imkânsız kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: tevrat, “on emir”, “vadedilmiş topraklar”, üstünlük, güvenlikleştirme.

Understanding Israel's Foreign Policy: Torah, “Ten Commandments”, “Promised Land” And Superiority

Abstract

The relations between Israel and the Muslim world, Israel-Palestine problem and Israel's foreign policy are the most prominent interconnected issues destabilizing peace and security in the international system and regional politics. Israel defines itself as a state of Jews and the only mechanism that symbolizes the Jewish presentation. Therefore, the keen insistence on sustaining the presence and security of Israel is regarded as a matter of existence/non-existence by the Israeli state. Besides this approachment, the impact of Torah and Ten Commandments on Israel's identity and political culture and its reflections on Israel's foreign policy become critical issues in understanding and explaining Israel's acts. The concepts of “promised land” and superiority affect the Israeli way of approaching the international system and regional politics. This brings out rigidity for Israeli diplomacy and unilateral action in conducting its foreign policy. “Securitization” of Israel's political system and foreign policy deepens the problems. Israel's attitude to cancel peace negotiations and its military operations harming the international law and human rights makes a forecast on peace and stability in the Middle East nearly impossible, at least in the foreseeable future.

Keywords: torah, “ten commandments”, “promised land”, superiority, securitization.

* Kırıkkale Üniversitesi

** Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Geçmiş çok daha eskilere dayanmakla birlikte, İsrail Devleti'nin kuruluşundan sonra İsrail ile Müslüman dünya arasındaki ilişkiler, Filistin meselesi ve İsrail'in dış politikası 20. yüzyılın 21. yüzyıla devrettiği en önemli sorunlar arasındadır. İsrail'in bir Yahudi devleti olması ve kendisini dünyadaki Yahudilerin devlet mekanizması çerçevesinde temsil edildikleri yegâne yapı olarak tanımlaması, bütün meselelerin bir yaşamsal var oluş/yok oluş saikini de beraberinde getirmiştir. Bu bakış açısı Uluslararası İlişkiler 'de "güvenikleştirme" denilen çerçevenin İsrail'in siyasal kültürüne hâkim olmasını sağlamış ve dış ve güvenlik politikası retorığının katı bir biçimde tek taraflı hareket etme yönünde evrilmesine neden olmuştur. Bu çerçevede soykırımlar, savaşlar, büyük veya küçük ölçekli çatışmalar, terör eylemleri ve nefret söylemi ve de güç İsrail'in siyasal pratiğinin ve hatta ulusal bilincinin ayrılmaz parçası haline gelmiştir. Dünya tarihinde vatani olmamış, soykırımlara uğramış ve devletini kurduktan sonra da "düşmanlarla çevrili bir coğrafyada" var olma mücadelesi verme kabulleniminden hareketle, İsrail'in dış politikası ağırlıklı olarak güvenlik endişeleri tarafından şekillendirilmiştir. Bu noktadan hareketle, İsrail devletinin "saldırgan Arap dünyasında" tek başına yaşamak zorunda olduğu varsayılmış ve İsrail'in uluslararası hukukla ve temel insan hakları hükümleriyle bazı uygulamaları meşru kılınmaya çalışılmıştır. İsrail zaman zaman uluslararası toplumun baskısı nedeniyle diplomatik müzakereler yoluyla bu meselelere barışçıl çözüm bulmak yönünde adım atsa da, bulunduğu coğrafyada etkili savunma kapasitesini geliştirerek güvenliğini güvence altına almak temel hedefi olmuştur.

Gerek İsrail'in bir Yahudi devleti olması ve kendisini dünyadaki Yahudilerin devlet mekanizması çerçevesinde temsil edildikleri yegâne yapı olarak tanımlaması, Siyonizm'in İsrail kimliğinin doğal bir parçası haline gelmesine neden olmuştur. Siyonizm'in Kudüs merkezli olarak belirli bir toprak parçasını Yahudiler açısından vadedilmiş topraklar olarak kabul etmesi, İsrail açısından İsrail'in varlığı ve güvenliği ile Yahudilerin varlığı ve güvenliği açısından doğrudan bir ilinti kurulmasını sağlamıştır. Nitekim Mezmur 137'de de geçen "sürgün edilen İsraili çocukların şarkısı" da Kudüs'e ve İsrail devletinin üzerine kurulduğu topraklara bağlılığı ifade etmektedir. Üstelik bu algı salt uluslararası sistemdeki güç/refah eksenli mücadelenin ötesinde Yahudilerin kutsal kitabı Tevrat'ta da yer bulmaktadır. Tevrat'ta yer bulan ve gerek Yahudilerin gerek İsrail devletinin dış politikasına yön veren öğretiler yalnızca vadedilmiş topraklarla da sınırlı değildir. İbrahim'in soyundan gelenlerin mübarek kıldıklarına yönelik ayet ve Yahudilerin Yakup'un soyundan geldiklerini iddia etmeleri, İsrail devletinin dünya siyasetinde gerek söylem gerek uygulamalar bağlamında ortaya koydukları "üstünlük" anlayışının temelini teşkil etmektedir. Ki bu anlayış İsrail devleti açısından (yer yer uluslararası hukuku ve temel insan haklarını ihlal etse de) uyguladıkları dış politikanın sorgulanamaz olduğu fikrinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Bu makale; Tevrat'ta yer alan ve İsrail devletinin siyasal sisteminin ve güvenlik kültürünün inşasına ve dış politikadaki uygulamalarına zemin teşkil eden vadedilmiş topraklar ve üstünlük anlayışını ortaya koyarak, İsrail'in dış politikasının tarihi bağlamda ele alınmasını sağlamaya çalışacaktır. Yahudi inancının temel taşlarının ve bu ilkelerin İsrail'in dış politikasına etkilerinin anlaşılması, 21. yüzyılın en önemli meselelerinden biri olan İsrail-Filistin sorununun, daha genel anlamda da İsrail ile Müslüman dünya arasındaki problemlerin, temel dinamiklerinin açıklanabilmesi açısından önemlidir. Nitekim bu çalışma; Tevrat'ta ortaya konulan üstünlük, vadedilmiş topraklar ve "On Emir" çerçevesinde İsrail devletinin inşa ettiği siyasal sistemin temel dinamiklerini ortaya koymaya çalışırken, tarihi çerçevede İsrailoğulları'nın tarihten günümüze yaşadıkları belli başlı olayları ve İsrail devletinin kurulmasından sonra uygulanan dış politika çerçevesinde yaşanan gelişmeleri ana hatlarıyla inceleyecektir.

Tevrat: Üstünlük, "Vadedilmiş Topraklar" ve "On Emir"

Tevrat'ta İbrahim'in soyundan gelenlerle ilgili olarak "Çünkü İbrahim büyük ve kuvvetli millet olacak ve yeryüzünün bütün milletleri *onda mübarek kılınacaklardır*" (Tekvin: Bap 18;18) denmiştir. Bu ayet, Tevrat'ta İbrahim'in soyundan gelenlerin mübarek olacağına ilişkin ipuçları sunmaktadır ki Tevrat'ta Allah peygamberleri ve onun soyundan gelenler mübarek kılınmıştır: "*Ve vaki oldu ki, Allah İbrahim'in ölümünden sonra oğlu İshak'ı mübarek kıldı...*". İshak, Rebeka adlı bir kadınla evlenmiştir ve Rebeka kısır olmasına rağmen İshak'ın duasıyla ikiz çocuk sahibi olmuştur. Tevrat'ta bu konu ile ilgili çok önemli bir bölüm geçmektedir: "*Ve Rab ona dedi: Senin rahminde iki ümmet var; Ve senin karnundan iki kavim ayrılacak; Ve bir kavim öbür kavimden kuvvetli olacak; Ve büyüğü küçüğüne kulluk edecektir*" (Tekvin: Bap 25;23). Doğan çocuklar sırasıyla Esav ve Yakup'tur. Bu ayette Yahudi inancının temelini teşkil eden ve İsrail'in dış politikasına yansıyan üstünlük anlayışı görülmektedir. Bir milletin diğer milletten üstün olması ve diğerinin ona kulluk etmesi doğrultusunda Yahudiler doğal olarak Yakup'un soyundan geldiklerini iddia etmektedirler. "*Ve işte, Rab onun üzerinde durup dedi: Baban İbrahim'in Allah'ı ve İshak'ın Allah'ı Rab benim; (Yakup'a) üzerinde yatmakta olduğun şarka ve şimale ve cenuba yayılacak-sın ve yerin bütün kabileleri sende ve senin zürriyetinde mübarek kılınacaktır.*" (Tekvin: Bap 28;13-14). Burada da Allah'ın Yakup ve soyundan gelenlere belirli bir toprak parçası vaat ettiği görülüyor ki "*Vadedilmiş Topraklar*" anlayışının bu ve buna benzer ayetlerden ortaya çıkarıldığı konusunda şüphe yoktur. Yakup'un Allah ile görüşüp onu yenmesi ve sonucunda İsrail adını alması da İsrailoğulları'nın Yakup'un soyundan geldiklerini düşünmelerine yol açan etmendir. "*Ve dedi: Artık sana Yakup değil, ancak İsrail denilecek; çünkü Allah ile ve insanlarla uğraşıp yendin*" (Tekvin: Bap 32; 28). "*Ve Allah ona dedi: Senin adın Yakup'tur; artık adın Yakup çağırılmayacak, fakat adın İsrail olacaktır ve onun adını İsrail koydu.*" (Tekvin: Bap 35; 10).

Yakup Allah'ın rüyasında söylediği üzere Mısır'a gitti. “*Ve dedi: Ben Allah, babanın Allah'ıym; Mısır'a inmekten korkma; çünkü orada seni büyük bir millet edeceğim.*” Bunun üzerine Yakup Mısır'a gitmiştir ve kendisinden sonra oğlu Yusuf büyük güçlüklerle rağmen peygamber olmuştur.

İsrailoğulları Yusuf'la birlikte Mısır'da güçlendiler, güçlenmelerini ve doğan çocuklarını öldürmek isteyen bir kral ortaya çıktı. Bu kral yüzünden Musa bebekken nehre bırakıldı ve Firavunun kızı tarafından bulundu. İsrailoğulları bu süreçte Mısır'da kölelik yaptılar ve Allah'a kendilerine yardım etmesi için yakardılar. Tevrat' a göre Allah onların sesini işitti ve ahdini hatırladı. Bunun üzerine Allah Musa'ya görünerek onun peygamber olduğunu ve firavunla konuşması gerektiğini söyledi. “*Ve şimdi gel ve benim kavmimi, İsrailoğulları'nı, Mısır'dan çıkarmak için seni Firavun'a göndereyim*”. Ve Musa Allah'a dedi: “*Ben kimim ki, Firavun'a gideyim ve İsrailoğulları'nı Mısır'dan çıkarayım?*” Ve dedi: “*Gerçekten ben seninle olacağım: Ve benim seni gönderdiğime senin için işaret şu olacak: Sen kavmi Mısır'dan çıkardığın zaman, bu dağ üzerinde Allah'a ibadet edeceksiniz. (Çıkış Bap: 3;10). “Git! İsrail ihtiyarlarını topla ve onlara de: Atalarınızın Allah'ı, İbrahim'in, İshak'ın ve Yakup'un Allah'ı Yehova bana göründü ve dedi: Gerçekten sizi ziyaret ettim ve Mısır'da size yapıları gördüm; ve dedim: Sizi Mısır'ın sıkıntısından, Kenanlı ve Hitti, ve Amori, ve Perizzi ve Hivi ve Yebusilerin diyarına, süt ve bal akan diyarına çıkaracağım.”*

Bu ayette Allah, Mısır'da köle durumunda olan ve eziyet gören İsrailoğulları'na şimdiki İsrail topraklarını bal ve süt akan diyar olarak vermiştir. “*Vadedilmiş Topraklar*”ın temelinde yatan savlardan birisi de bu ayette bölgenin İsrailoğulları'na tahsis edilmesidir.

Rab, Sina Dağı'na inip Musa ile görüştü. Görüşme sırasında Musa'ya “*On Emir*” olarak bilinen şu ayetleri söyledi:

1. “*Ve Allah bütün bu sözleri söyleyip dedi: Seni Mısır diyarından, esirlik evinden çıkaran Allah'ın Yehova benim. Karşımda Başka İlahların olmayacaktır.*” (Çıkış Bap: 20; 1-2-3).

2. “*Kendin için oyma put, yukarıda göklerde olanın yahut aşağıda yerde olanın, yahut yerin altında sulara olanın hiç suretini yapmayacaksın. Onlara eğilmeyeceksin ve onlara ibadet etmeyeceksin; çünkü ben senin Allah'ın Rab benden nefret edenlerden babalar günahını çocuklar üzerinde, üçüncü nesil üzerinde ve dördüncü nesil üzerinde arayan ve beni seven ve emirlerimi tutanların binlercesine inayet eden kıskanç bir Allah'ım.*” (Çıkış Bap: 20; 4-5-6).

3. ve 4. “*Allah'ın Rabbin ismini boş yere ağza almayacaksın; çünkü Rab kendi ismini boş yere ağza alanı suçsuz tutmayacaktır. Sebt gününü takdis etmek için onu hatırında tut. Altı gün işleyeceksin ve bütün işini yapacaksın; fakat yedinci gün Allah'ın Rabbe sebtittir; sen ve oğlun ve kızın, kölen ve cariyen ve hayvanların, ve kapılarında olan garibin, hiçbir iş yapmayacaksın; çünkü Rab gökleri yeri ve denizi ve onlarda olan bütün şeyleri altı günde yarattı ve yedinci gün de istirahat etti; bunun için Rab sebt gününü mübarek kıldı ve onu takdis etti.*” (Çıkış Bap:20;8-9-10-11).

İsrail'in Dış Politikasını Anlamak: Tevrat, "On Emir", "Vadedilmiş Topraklar" ve Üstünlük

5. "Babana ve anana hürmet et, ta ki, Allah'ın Rabbin sana vermekte olduğu toprakta ömrün uzun olsun.",

6. "Katletmeyeceksin!",

7. "Zina etmeyeceksin!",

8. "Çalmayacaksın!",

9. "Komşuna karşı yalan şahadet etmeyeceksin!",

10. "Komşunun evine tamah etmeyeceksin; komşunun karısına yahut kölesine, yahut cariyesine, yahut öküzüne, yahut eşeğine, yahut komşunun hiçbir şeyine tamah etmeyeceksin." (Çıkış Bap: 20;12-13-14-15-16-17).

Allah tarafından Musa'ya iletilen ve "On Emir" olarak adlandırılan bu emirler silsilesi, Yahudi inancında yapılması zaruri olan emirleri teşkil etmekte iken, İsrail Devleti'nin bu emirlere riayet etmediği görülmektedir. İsrail'in genel anlamda Filistin'e yönelik politikası, özeld de Gazze saldırılarında öldürdüğü masum siviller Tevrat'ta geçen; "Katletmeyeceksin" kuralı ile çelişmektedir. Yıllarca Filistinlilerle komşuluk ilişkileri içinde bir arada yaşamış olmalarına rağmen, yaptıkları saldırılarla komşuluk haklarını ihlal etmektedirler. Filistinlilere İsrail askerleri tarafından yapılan tecavüzler yine, "zina etmeyeceksin" kuralı ile çelişmektedir.

Geçmişten Yakın Döneme İsrailoğulları

İsrail tarihinin Musa'dan sonra incelenmesi, İsrail dış politikasının ve Yahudilerin nasıl bir tarihi perspektiften geçip bu günlere kadar geldiğini anlaşılır kılabılır. M.Ö. 2000 yılının başlarında Yahudiler, Kenan diyarında bir devlet kurarak yaşamalarını sürdürmüşlerdir. Hz. Yakup'un oğullarından oluşan ve onların adlarıyla anılan 12 kabilede İsrailoğulları'nı oluşturmuştur (Oğan, 1997:2). İsrailoğulları bir süre Kenan diyarında yaşadıkdan sonra bölgede kuraklık çıkması üzerine Mısır'a göç etmek zorunda kalmışlar, M.Ö 1200 yıllarına kadar bu bölgede yaşamışlardır. M.Ö 1200 dolaylarında Yahudilerin, Mısır'da hayat düzenleri bozulmuş ve üzerlerindeki baskı ve zulüm artmıştır. Bunun üzerine Hz. Musa'nın önderliğinde Yahudiler mücadele edip, esaretten kurtulmuşlar ve Kızıldeniz'i geçerek Kenan diyarına geri dönmüşlerdir.

İlk kral Saul döneminde dağınık kabile yapısı varken, Kral Davut (M.Ö 1004-965), Filistinlilerin nihai yenilgisi de dâhil olmak üzere çok çeşitli askeri başarılarla imza atmak ve bunun yanı sıra komşu krallıklarla da iyi ilişkiler kurmak suretiyle İsrail'i bölgede güçlü bir konuma getirmiştir. Kendi ülkesinde ise, on iki İbrani kabileyi tek bir krallıkta toplamış, Kudüs'ü başkent ilan etmiş ve monarşiyi de ülkenin ulusal yaşamının merkezine yerleştirmiştir. Davut'un yerine oğlu Süleyman geçmiş (M.Ö 965-930) ve o da krallığın gücünü daha da artırmıştır. Bu başarılar Kudüs Tapınağı'nın inşa edilmesiyle taçlandırılmış, Kudüs Tapınağı Musevilerin ulusal ve dinsel yaşamlarında bir merkez rolü oynamıştır (İsrail Enformasyon Merkezi, 2008:11).

Hız. Süleyman'ın ölümünden sonra oğlu Rehoboam İsrailoğulları'nın başına geçmiş ancak halk; Kudüs'teki tapınak, saraylar ve zorunlu çalışmalar sebebiyle ağır vergi ödediklerinden yönetimden kaynaklanan bir takım sıkıntılar çekmiştir. Bu durumun düzelmesini İsrailoğulları Kral Rehoboam'dan istemiş fakat istekleri kral tarafından reddedilmiştir. Buna tepki olarak M.Ö. 796 yılında 10 kabile ülkenin kuzey tarafını alarak **İsrail Krallığı**'nı, 2 kabile de güneyde kral Rehoboam ile birlikte Yahuda Krallığı'nı kurmuşlardır (Usta, 2003:147).

Kuzeydeki İsrail Krallığı'na Asur Krallığı son verirken, güneydeki Yahuda Krallığı'nın halkı, Babil Kralı II. Nabukadnezar tarafından Babil'e sürgün edilmiş, Babil'li komutan Nabuzaradan tarafından Kudüs Şehri yakılıp, yıkılmıştır (Ay, 2011:3).

Babillilerin zaferi Birinci Musevi Birliği'nin (Birinci Tapınak Dönemi) sonu olmuştur. İlk Tapınağın yıkılışının (M.Ö 586) ardından gelen Babil sürgünü Musevi diasporasının da başlangıcı olmuştur. Museviler buna rağmen ana topraklarını asla unutmamaya yemin etmişlerdir. *“Eğer seni unutursam, ey Yeruslaim (Kudüs), sağ elim hünerin unutsun. Eğer seni anmazsam, eğer Yeruslaim'i baş sevincimden üstün tutmazsam, dilim damağuma yapışsın.”* (Mezmurlar 137:3-9) Tevrat'ta geçen bu ayet bile Yahudilerin ne kadar çok topraklarına bağlı olduklarını ve o toprak için ne kadar çok istekli olduklarını göstermektedir. Babil sürgünü Yahudi halkını olumsuz etkilemiş, fakat kısa bir süre sonra Yahudiler sürgün hayatına uyum sağlamışlardır. Babil'deki yerli halkın lisanı Aramice'yi öğrenmişler ve Tanrı'ya bağlılıklarını devam ettirmişlerdir. İsrailoğulları'nın inancına göre; Rab, Peygamber Yeremya aracılığı ile İsrailoğulları'na şöyle buyurmuştur: *“Babil'de 70 yıl geçtikten sonra, size verdiğim sözü tutacağım ve sizi kendi toprağınıza götüreceğim.”* (Tevrat- Yeremya 29:10). Akabinde de, Pers orduları M.Ö. 375 yılında Babil İmparatorluğu'nu istilâ ederek yönetimi ele geçirmiş ve Persler Yahudi halkının tekrar Filistin'e dönmesine müsaade etmişlerdir (Kurt, 2007:73).

Yahudiler Pers Kralı Koreş döneminde Şeşbatsar önderliğinde, Kral Darius döneminde Zerubbabel önderliğinde, Kral Artahşaşa döneminde Ezra önderliğinde yurtlarına geri dönmüşlerdir (Kurt, 2007:90-94-105). Yahudiler yurtlarına döndükten sonra burada bir Goyim/Gentile –Yahudi/Yahudi olmayan- Yahudi/Samiri çatışmaları başlamıştır (Kurt, 2007: 126).

Yunanlılar, Büyük İskender'in komutasındaki Pers İmparatorluğu'nu ortadan kaldırdıktan sonra, M.Ö. 312 yılında İsrail'i de istilâ etmişlerdir (İsrail Enformasyon Merkezi, 2008:15). Büyük İskender'in Yahudilere uyguladığı baskı politikaları karşısında, Filistin'de Makabi'lerin yönetiminde ayaklanan Yahudiler, M.Ö 141'de Makedonya Krallığı'na karşı ayaklanıp yeni bir Yahudi Devleti kurmuşlardır (İsrail Enformasyon Merkezi, 2008:15).

Titus'un yönetimindeki Roma İmparatorluğu kuvvetleri M.S. 70 yılında Kudüs'ü yerle bir etmiş ve Masada'daki son Musevileri de sürmüştür (M.S 73) (İsrail Enformasyon Merkezi, 2008: 16). Bu olaydan sonra da bölgede Museviler kalmamıştır.

Filistin toprakları ise, İslam Halifesi Ömer'in M.S. 638 yılında Yarmuk Muharebesi'nde Doğu Roma İmparatorluğu'nu yenmesiyle Müslümanların yönetimine geçmiştir. Bu dönemde, Filistin'de yaşayan Yahudiler İslam Hukukunun kendilerine tanıdığı haklar bağlamında yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Bu süreçte hem Yahudileri hem de Müslümanları üzen bir hadise meydana gelmiş, 1099 yılında Kudüs Haçlı Orduları tarafından işgal edilmiş ve burada bir "Kudüs Latin Krallığı" kurmuştur. Ancak, bu krallık uzun süre yaşayamamış, bölgenin güçlü devletlerinden Eyyubilerin hükümdarı Selahaddin Eyyubi tarafından 1187'de ele geçirilmiş, Filistin toprakları tekrar İslam egemenliğine girmiştir. Selahaddin Eyyubi, Kudüs'ü aldıktan sonra bütün Yahudilere Kudüs'e dönmeleri için çağrıda bulunmuş, birçok Yahudi de bu davet üzerine Mısır, Suriye, Mezopotamya, Güney Avrupa, Fransa ve İngiltere'den Kudüs'e geri dönmüşlerdir (Moore, 1974:74).

Eyyubilerin siyasi otoritesinin zayıflaması üzerine bir takım iç karışıklıklar meydana gelmiştir. Bu karışıklıkları ortadan kaldırmak ve düzeni sağlamak amacıyla komutan Aybek Mısır'a gelmiş, 1250 yılında Eyyubi Devleti'nin toprakları üzerinde Memlük Devleti'ni kurmuştur (Yıldız, 1992:444-446). Bu dönem Yahudiler için sıkıntılı bir dönem olmuş, fakat Yavuz Sultan Selim'in 1517 yılında Ridaniye Savaşı'nda Memlükler'i yenmesi üzerine Yahudilerin sıkıntıları son bulmuştur (Uzunçarşılı, 1988:288-290). Filistin topraklarının Türk egemenliğine girmesinden sonra, bu topraklara özellikle de Kudüs'e Avrupa ülkelerinden Yahudi göçü başlamış, ilerleyen yıllarda da bu göçler giderek artmış ve Yahudiler 18. yüzyılın ortalarında Kudüs'te nüfusun çoğunluğunu meydana getirmişlerdir (Moore, 1974:204). Filistin topraklarına yapılan bu Yahudi göç hareketleri bir süre sonra engellenmek istenmişse de, 19. yüzyılın sonlarına doğru özellikle Avrupa'da canlanan Yahudi düşmanlığı, Filistin topraklarına sürekli Yahudi göçlerinin devam etmesine ve Siyonizm adı verilen bir Yahudi birliktelik hareketinin doğmasına neden olmuştur (Kodal, 2007:133-163). Bölge 1917 yılına kadar Osmanlı Devleti'nin egemenliği altında kalmıştır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında bölgede İngilizler egemenlik tesis etmiş ve İngiliz egemenliği de 1948 yılına kadar sürmüştür.

Balfour Deklarasyonu, Yahudi Göçleri ve Siyonizm

2 Kasım 1917 yılında İngiltere Dışişleri Bakanı Arthur James Balfour, ABD Başkanı Wilson'un da onayını aldıktan sonra, büyük bankacılar ailesinin İngiltere kanadı şefi ve İngiltere Siyonist Dernekleri Başkanı Lord Walter Rotschild'e yazdığı ve tarihe "Balfour Deklarasyonu" olarak geçen mektubu hazırlamıştır. 117 kelimelik kısa mektupta "*Majestelerinin Hükümeti, Filistin'de Yahudi halkı için ulusal bir yurt kurulmasını olumlu mütalaa ediyor... tabii Filistin'de yaşayan ve Yahudi olmayan top-*

lulukların yurttaşlık haklarıyla dinsel haklarına hanel getirecek hiçbir şey yapılmayacağı açıkça bilinmelidir...”denmektedir (Collins ve Lapierre, 1973:24). Mektup, 1919’da İsrail’e başlayan Yahudi göçünü destekler niteliktedir. Ortadoğu’daki sorunlar da işte bu göçlerden sonra başlamıştır.

Kudüs Yahudiler için kutsaldır. Her yıl “*Mayasız Ekmek Bayramı*” kutlamalarında dile getirilen “*Kudüs’e dönmek ümidiyle*” temennisi, Yahudi toplumunun bölgeye göç hedefini anlaşılır kılmaktadır. Bölgeye göçün nedeni sadece Kudüs’ün kutsal olması değildir. Avrupa’da yükselen anti-semitizm (Yahudi karşıtlığı), sebebiyle 1919-1923 yılları arasında Rusya’dan bölgeye büyük bir göç olmuştur. Gelenler sosyalizm ve komünizmden etkilenmiş kişilerdir. Almanya’da Hitler’in 1933 yılında iktidara gelmesiyle yaşanan anti-semitizm ise süreçte ayrı bir kilometre taşıdır. Tamamen yakıp yok etmek, soyunu kurutmak anlamına gelen ve Yunanca sözcükten türetilen holokost, 1933’te Almanya’da Yahudilerin eşi görülmemiş bir ayrımcılıkla her türlü haklarından, işlerinden, mallarından ve evlerinden edilmesiyile başlamıştır. 1938’den 1944 sonuna dek süren sistematik soykırım sırasında Nazilerin tahammül edemediği çingeneler, eşcinsel ve komünistlerle birlikte yaklaşık 6 milyon Yahudi gaz odalarında, çok ağır koşullarda çalıştırıldıkları toplama kamplarında ve bu kamplara götürülürken açlık, soğuk ve hastalıktan yollarda ölmüşlerdir. Özellikle Avusturya, Polonya, Macaristan, Ukrayna, Litvanya ve Yunanistan’da çoğu zaman yerel halkın da katıldığı katliamlar da bu sürecin parçası olmuştur (Çağlayan, 2010:307). Bu katliamlardan kaçabilen yaklaşık 165.000 kişi Filistin’e gelmişlerdir (İsrail Enformasyon Merkezi, 2008:25).

1880’li yıllarda Rusya’da ortaya çıkan Yahudi aleyhtarlığı karşısında Yahudilerin Filistin’e göç etmek zorunda kalmaları ile Siyonizm başlamıştır ve Fransa’da cereyan eden “*Dreyfuss Olayı*” ile doruk noktasına ulaşmıştır. Dreyfuss Davası’nı baştan sona kadar izleyen Budapeşteli bir Yahudi olan gazeteci Dr. Theodor Herzl, davadan çok etkilenerek Yahudilerin dünyanın her yerinde ezildiklerini düşünmeye başlamıştır. Bunun üzerine 1896’da *Judenstaat* (Yahudi Devleti) adlı kitabını yayımlamıştır. Herzl’e göre, Yahudiler bir millettir; ama milli kültürlerini ifade edebilecekleri siyasi bir devletleri yoktur. Anti-semitizmin tek çaresi Yahudilerin kendi devletlerine sahip olmalarıydı. Bu düşünce ve amaçla Herzl, 1897’de Dünya Siyonist Teşkilatı’nın kurulduğu İsviçre’nin Basel kentinde ilk Dünya Siyonist Kongresi’ni toplamıştır (Yılmaz, 2009:24).

Bütün dillerde Yahudileri eski ülkelerinde toplama isteğine tekabül eden “Siyonizm” kelimesi, Kudüs’ün merkezinde yükselen “*Sion*” tepesinden kaynağını almaktadır. İbranice’de seçilmiş anlamına gelen Sion *** ve bundan türeyen Siyonizm-Musevilerin atalarının yaşadığı anavatana geri dönmeleri-fikrinin kökleri, İsrail topraklarına olan derin bağlılığa dayanmaktadır ve bu duygular yüzyıllar boyunca diasporadaki Musevi mevcudiyetinin ayrılmaz bir parçası olmuştur (İsrail Enformasyon Merkezi, 2008:23).

*** Bkz: Dominique Lapierre ve Larry Collins, Kudüs... Ey Kudüs, İstanbul: E Yayınları, 1973, s.22

İsrail Devleti'nin Kuruluşu ve Savaşlar Dönemi

14 Mayıs 1948'de, Birleşmiş Milletler'in 29 Kasım 1947 tarihli taksim planınca Tel-Aviv'de toplanan Yahudi Milli Konseyi bir bildirge yayınlarak "İsrail Devleti'nin kurulduğunu" ilan etmiştir. İsrail, İngiliz manda yönetiminin sona ermesinden birkaç saat önce kurulmuştur (Erdinç, 1992:130). İsrail Devleti'nin kurulmasının hemen akabinde, İsrail topraklarındaki Yahudi nüfusunun artırılması için 1 Ağustos 1952 tarihli yasayla tanımlanan göç alımı başlamış ve bu süreç içerisinde 950.000 Yahudi Irak, Yemen ve Almanya'dan İsrail topraklarına gelmişlerdir (Erdinç, 1992:131).

1948 yılından itibaren İsrail Devleti'nin kurulmasıyla birlikte Arap ve Yahudiler arasındaki ilişkiler gerginleşmiş ve İsrail Devleti'nin Araplara uyguladığı katliam ve baskılar neticesinde yüz binlerce Filistinli bölgedeki Arap devletlerine sığınmak zorunda kalmıştır (Özmen, 2006:99). Bölgede gittikçe gerilen Müslüman-Yahudi ilişkileri İsrail Devleti'nin kurulmasını kabul etmeyen Mısır, Ürdün, Lübnan, Suriye ve Irak'ın, İsrail'e saldırısı karşısında savaşa dönüşmüş ve 1948 yılında Birinci Arap-İsrail Savaşı başlamıştır. Mısır uçakları Tel-Aviv ve çevresini bombalarken, başlangıçta Arap kara birlikleri başkent Tel-Aviv'in 30 km kadar yakınına ulaştılar. Ancak savaşın ilerleyen safhalarında İsrail Ordusu eğer savaşı kaybederlerse ellerinden vatanlarının alınacağını bildiklerinden durumu bir var olma mücadelesi olarak algılamıştır. İsrail ordusu daha iyi idare edildiğinden, mühimmat ve silah bakımından Araplardan daha üstün olmasından dolayı taarruza geçmiş ve Arapları mağlubiyete uğratmıştır. Barış görüşmelerinden sonra mütareke imzalanmış ve bu mütareke ile İsrail, Filistin topraklarının 4/5'ine sahip olmuş, yani hemen hemen topraklarını 1/3 oranında büyütüştür (Oğan, 1997:18-19).

İsrail bu sayede Birleşmiş Milletler'in belirlediği sınırlardan daha geniş ve güvenli sınırlara kavuşmuştur. İsrail Devleti yasa yapıcı bir meclis "*Knesset*"i kurmuş ve Haim Weizmann'ın cumhurbaşkanı seçilmesiyle de siyasi partiler kurulmuştur (Besalel, 2000:262). 29 Ekim 1956'da Mısır'ın Süveyş Kanalı'nı millileştirmesinin ardından bu durumdan ticari ve ekonomik anlamda zarar gören İngiltere ve Fransa Devletleri Süveyş Kanalı'na bir harekât başlatmış, hemen akabinde İsrail Devleti de buna paralel bir harekât başlatarak İkinci Arap-İsrail Savaşı'nın ortaya çıkmasına neden olmuştur. İsrail Devleti savaşın ilk beş günü içerisinde Mısır'a bağlı Sina Yarımadası'nın büyük bir kısmını işgal etmiştir. Ancak Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşmiş Milletler'in baskısı ile İsrail Devleti, işgal ettiği topraklardan 6 Mart 1957'de çekilmek zorunda kalmış, boşaltılan bölgeye Birleşmiş Milletler askerleri yerleştirilmiştir (Özmen, 2006:224). İsrail Devleti tarafından zorla yurtlarından çıkarılan Filistinliler, İsrail Devleti'ne karşı sabotaj ve gerilla savaşı faaliyetlerine başlamışlardır (Oğan, 1997:22). 13 Kasım 1966'da tank ve zırhlı araçlarla İsrail Kara Kuvvetleri Ürdün hududunu geçerek 4000 nüfuslu Samu Köyü halkını yok etmiş, 7 Nisan 1967'de İsrail Hava Kuvvetleri Suriye topçularına taarruzda bulunmuş, böylece Arap Devletleri ile İsrail arasındaki ilişkiler savaş halini almaya başlamıştır. Haziran

1967’de taraflar arasında savaş patlak vermiş ve Üçüncü Arap İsrail Savaşı başlamıştır (Özmen, 2006:226). Sovyetler’den silah yardımı alan Mısır ve Suriye’ye karşı İsrail Ordusu 6 gün süren ani bir saldırı gerçekleştirmiştir. İsrail; Mısır, Ürdün, Suriye Hava kuvvetlerinin büyük bölümünü kendi hava alanlarında imha etmiş ve bunu izleyen kara harekâtının devamında da büyük başarılar kazanarak bütün Sina Yarımadasını, Batı Şeria’yı, Gazze’yi, Golan Tepeleri’ni ve Doğu Kudüs’ü tamamıyla işgal etmiştir. Bu esnada 1964 yılında Kahire’de kurulan Filistin Kurtuluş Örgütü’nün, İsrail Devlete karşı silahlı eylemleri gittikçe artmış ve bu İsrail’in büyük misillemelerine sebep olmuştur. 1972’de Münih Olimpiyatları esnasında İsraili sporcular, Filistin “*Kara Eylül Örgütü*” tarafından kaçırılıp infaz edilmiştir. 1969’da Golda Meir hükümetinin kurulması ve Üçüncü Arap-İsrail Savaşı’ndan sonra ümitlerini Birleşmiş Milletler toplantılarına ve Amerika Birleşik Devletleri-Sovyetler Birliği görüşmelerine bağlayan Arap Devletleri, bir süre sonra savaşta kaybedilen topraklarını kurtarmanın yolunun İsrail’e karşı topyekûn mücadele olduğunu anlamışlardır (Özmen, 2006:226; Oğan, 1997:26). Arap ülkelerinin çoğu İsrail Devleti ile diplomatik ilişkilerini kesmiş, Arap ülkeleri arasındaki problemler çözüme kavuşturulmuş, özellikle Suudi Arabistan ve Libya devletleri petrolü bir silah olarak kullanarak İsrail’e karşı diğer Arap Devletleri’ne ekonomik destek sağlamışlardır. 1967’de İsrail’le yaptıkları savaştan yenik çıkan ve İsrail karşısında büyük bir hezimete uğrayan Mısır, Suriye ve Ürdün savaştan sonra yeni silahlar ve teçhizatlar alarak ordularını güçlendirmişlerdir. İsrail de buna karşılık ordusunu güçlendirmek adına ABD ve Fransa’dan modern silahlar ve teçhizatlar alarak ordusunun donanımını güçlendirmiştir (Özmen, 2006:253). 1970 yılında Mısır Devlet Başkanı Cemal Abdülnasır’ın ölümüyle başa geçen Enver Sedat, Birleşmiş Milletler’in 242 sayılı kararını uygulatarak, İsrail’i 1967 sınırlarının gerisine atmak istemiş, en nihayetinde de 1973’te Dördüncü Arap-İsrail (Yom Kippur) Savaşı, Mısır ve Suriye kuvvetlerinin aynı anda İsrail’e karşı saldırısı ile başlamıştır (Besalel, 2000:265). Arap kuvvetleri 1967 öncesi sınır hattını geçerek İsrail kuvvetlerine ağır zayıatlar verdirmişlerdir ve ilerlemeye devam etmişlerdir. İsrail bir süre sonra bu ani baskının şokunu atlatmış ve hava üstünlüğünden yararlanarak karşı taarruza geçmiş ve sınırları dengede tutmayı başarmıştır (Oğan, 1997:30). 24 Ekim 1973’te İsrail kuvvetleri, Arap birliklerini kuşatarak mecburi bir ateşkese zorlamıştır (Besalel, 2000:265). Dördüncü Arap-İsrail Savaşı sonucunda Arap Devletleri’nin İsrail karşısında direnmeleri ve hatta başlangıçtaki başarıları Arapların morallerini yükseltmiş, iyi teçhiz edilmiş modern bir ordu ile bölgede İsrail Devleti’nin yenilgiye uğratılabileceği kanısına varılmıştır (Özmen, 2006:26). Öte yandan bu savaştaki ihmaller İsrail’de bir hoşnutsuzluk havası ve siyasi bunalım yaratmış ve bunun sonucunda kabine değişikliğine gidilmiştir. Golda Meir, Moşe Dayan ve Abba Ebban gibi isimler yeni kabinede yer almamış, onların yerine Şimon Peres ve Yigon Allon gibi isimler kabine içerisine girmişlerdir (Besalel, 2000:265).

Filistin Kurtuluş Örgütü (FKÖ)'nün kurulmasından sonra (2 Haziran 1964)****, FKÖ'nün kendine üs olarak seçtiği ülke Ürdün olmuştur. Fakat bu durum Ürdün Kralı Hüseyin'i rahatsız etmiştir. Kral Hüseyin, İsrail kuvvetleriyle beraber Amman yakınlarında bir mülteci kampına saldırarak başlattığı operasyonda FKÖ lideri Yaser Arafat ve FKÖ kuvvetlerini Ürdün topraklarından çıkarmış, bunun üzerine Yaser Arafat ve FKÖ kuvvetleri Lübnan'a geçmiş ve burayı örgütün üssü olarak kullanmaya başlamıştır (Aljazeera Turk, 2014). FKÖ lideri Yaser Arafat'ın 1974'te New York'a yaptığı seyahat ve BM'de Filistin'in konumunu güçlendiren diplomatik girişimleri ve FKÖ'nün İsrail Devleti'ne karşı yaptığı eylemler, İsrail Devleti içerisinde siyasal huzursuzluklar meydana getirmiştir. 1977'de İsrail Devleti'nde kabine değişikliği olmuş ve iktidara Herut Manahem Begin gelmiştir. İsrail lideri Begin ile Mısır lideri Enver Sedat arasında 1978 *Camp David Antlaşması* imzalanmış (Besalel, 2000:265) ve her iki lider dünya barışına yaptıkları katkıdan dolayı 1978 Nobel barış ödülü almışlardır (Nobel Ödülleri, 2014). İsrail ile Mısır arasında yapılan *Camp David Antlaşması* ile İsrail Devleti 1967 yılında işgal ettiği sınırlardan çekilecekti. İsrail Devleti bu geri çekilmeyi 1982'de tamamlamış, ancak FKÖ'nün Lübnan'ı üs olarak kullanmasıyla beraber İsrail Devleti Lübnan'dan FKÖ üyelerini çıkarmak için aynı yıl Lübnan'a saldırmış ve Lübnan Savaşı başlamıştır. FKÖ kuvvetleri Lübnan'ı terk edinceye kadar başkent Beyrut İsrail kuvvetleri tarafından kuşatılmış ve bombalanmıştır. 1983 yılında İsrail'de kabine değişikliği olmuş ve Herut Menahem Begin'in istifasından sonra Başbakanlığa İshak Şamir gelmiştir. 1984'te ise başkanlık görevini Şimon Peres devralmıştır (Besalel, 2000:265). 8 Aralık 1987'de Filistinli Müslümanlar bağımsızlıklarını kazanmak için 1. İntifada'yı başlatmışlar ve İsrail yönetimine karşı ayaklanmışlardır (Beinin ve Lockman, 1990:327). Filistin bağımsızlığına yönelik İntifada hareketi, İsrail'de resmi devlet politikalarına muhalif olan barış yanlısı bir kesim oluşturmuş ve İsrail Devleti 1991'de Madrid'de, 1992'de Washington'da düzenlenen Arap-İsrail görüşmelerine katılmıştır. Barış görüşmeleri sonuçsuz kalmışsa da ABD'nin telkini ile 26 Ekim 1994'te İsrail Devleti Ürdün Devleti ile bir barış antlaşması imzalanmış ve İsrail 1967 Arap-İsrail Savaşı'nda ele geçirdiği 380 kilometrekarelik alanı Ürdün Devleti'ne bırakmıştır (Besalel, 2000: 265).

1995 Şubatı'nda Kahire'de İsrail, FKÖ Temsilcileri, Mısır ve Ürdün liderleri, ABD Dışişleri Bakanı'nın da katılımıyla bir araya gelmişler ve Ortadoğu'da barışın sağlanmasına yönelik girişimlerde bulunmuşlardır. 1995 yılının Mart ayında İsrail-Suriye barış görüşmeleri Washington'da başlamış, Nisan 1995'de ise Ürdün ve İsrail karşılıklı büyükelçiler atayarak diplomatik ilişkiler tesis etmiştir (Yılmaz, 2009: 315-327). 28 Eylül 1995'te yapılan karşılıklı barış görüşmeleri sonucu İsrail Devleti ile Filistin özerk yönetimi arasında, İzak Rabin ve Yaser Arafat tarafından, Mısır'ın Taba şehrinde, Taba Antlaşması imzalanmıştır. Mısır Devlet Başkanı Hüsnü Mübarek, Ürdün Kralı Hüseyin ve ABD ve Rusya Dışişleri bakanlarının tanıklığında imzala-

**** Bkz: "Filistin Kurtuluş Örgütü", Orta Doğu Stratejik Araştırmaları Merkezi, http://www.orsam.org.tr/tr/yazilar_Yazdir.aspx?ID=3591Erişim Tarihi: 23.12.2014.

nan antlaşmaya göre Batı Şeria, Cenin, Nablus, Tulkar, Kalkiya, Ramallah, Betlehem ve Hebron'dan çekilecek olan İsrail Devleti bu bölgelerin yönetimini Filistin Özerk Yönetimine bırakmıştır. Fakat bu antlaşmaya İslami Cihat ve Hamas örgütleri, İsrail'deki radikaller ve Hebron'daki Yahudi yerleşimciler karşı çıkmışlardır (Besalel, 2000: 266).

Kasım 1995'de İsrail-Filistin barışının öncüsü İzak Rabin muhalif, köktendinci bir Yahudi tarafından öldürülünce, Şimon Peres kabineyi kurmuş ve başbakanlık görevine getirilmiştir. Şubat 1996 ve Mart 1996'da Hamas Örgütü'nün Kudüs ve Tel-Aviv'de gerçekleştirdiği eylemlerde 60 İsrail vatandaşı ölmüş ve 150'den fazlası da yaralanmıştır. Böylelikle, başlatılan barış süreci duraklamaya girmiş ve bu gelişmeler üzerine İsrail Devleti, Nisan 1996'da Hizbullah'a karşı Güney Lübnan'da "Gazap Üzümleri" adında büyük bir operasyon başlatmış ve Lübnan'ın bombalanması esnasında birçok sivilin ölmesine sebep olmuştur. Mayıs 1996'da ABD Başkanı Bill Clinton ve İsrail Devleti Başkanı Şimon Peres teröre karşı işbirliği antlaşmasını Washington'da imzalamışlardır (Yılmaz, 2009: 315-327).

Mayıs 1996'da yapılan seçimlerde oyların yüzde 50.5'ini Likud Cephesi almış ve Benyamin Netanyahu rakibi Şimon Peres'i çok az bir farkla geçerek İsrail Devleti'nin yeni devlet başkanı olmuştur. İsrail'in Lübnan'a harekâtından sonra Güney Lübnan'da ve Ramallah'ta bir takım olaylar meydana gelmiş ve can kayıpları yaşanmıştır. Kısa bir süre sonra barış görüşmeleri olumlu sonuç vermiş ve Filistin Devlet Başkanı Yaser Arafat, İsrail'in El-Halil anlaşmasıyla, El-Halil şehriden çekileceğini duyurmuştur. Bunu takiben Hamas ve İslami Cihat Örgütleri El-Halil'de bazı bombalı eylemler gerçekleştirmişler, bunun üzerine de El-Halil'deki Yahudi yerleşimcilerin sözcüsü Noam Armon, barışın koskoca bir yalan olduğunu dile getirmiştir. Karşılıklı saldırılardan dolayı yürütülen barış görüşmeleri sekteye uğramış ve Orta Doğu'da barış çıkmazını aşmak için İngiltere Başbakanı Tony Blair, Filistin Devlet Başkanı Yaser Arafat ve İsrail Devlet Başkanı Benyamin Netanyahu Londra'da bir araya gelmişlerdir (Besalel, 2000: 267-268).

23 Ekim 1998'de Bill Clinton arabuluculuğunda Orta Doğu'da barışa imza atılmış ve Wye Nehri Memorandumu ile Arafat ve Netanyahu arasında karşılıklı barış antlaşması imzalanmıştır. Fakat 6 Kasım 1998'de Hamas'ın Kudüs'te bir intihar saldırısı gerçekleştirmesi üzerine, İsrail Devleti Filistin ile yaptığı barışı askıya aldığı açıklamıştır. İsrail'deki İşçi Partisi'nin lideri Ehud Barak Filistin Devleti'nin kurulacağını ve bunu onaylayacağını açıkladıktan sonra kendisine seçim turu esnasında bir suikast teşebbüsü son anda önlenmiş ve 17 Mayıs 1999'da İsrail'de yapılan seçimlerin de galibi olmuştur (Yılmaz, 2009: 315-327).

Temmuz 1999'da İsrail Başbakanı Ehud Barak ile Filistin Devlet lideri Yaser Arafat arasında tekrar masaya oturulmuş ve Suriye'nin de katıldığı bir takım barış görüşmeleri yapılmış, fakat kesin bir anlaşmaya varılamamıştır. 2000'lerin başında Lübnan'da konuşlanmış bulunan Hizbullah örgütü, İsrail hedeflerine saldırmış ve İs-

rail Devleti de buna karşılık Lübnan'a şiddetli bir hava harekâtı düzenlemiştir. Bu esnada İsrail'de yapılan cumhurbaşkanlığı seçimini, Filistinlilerle barış politikalarına karşı çıkan Likud Partisi'nin adayı Moşe Katzav kazanmıştır (Besalel, 2000: 272-279).

Mart 2000'de, Hıristiyan Dünyası'nın uhrevi lideri Papa Jean Paul İsrail'e tarihi bir ziyarette bulunmuş ve 2000 yılında İsrail Devleti, Filistin Özerk Yönetimi ile kalıcı bir çözüm bulmak için Camp David'de birtakım görüşmelerde bulunmuştur. Ehud Barak, Filistin otoritesinin istediği siyasi imtiyazları ve toprak taleplerini kabul etmiş, hatta Yahudilik için kutsal olan Kudüs'ün doğusunu bile Filistin'e vermeyi onaylamıştır (IRIS, 2000).

8 Eylül 2000'de, İsrail'deki muhalefetin lideri Ariel Şaron, Tapınak Dağı olarak da bilinen El Aksa'yı ziyaret etmiş ve ertesi gün Filistin Halkı tarafından "El Aksa İntifadası" olarak adlandırılan "İkinci İntifada" başlatılmıştır (Samuels, 2005).

İkinci İntifada esnasında intihar saldırılarına misilleme olarak İsrail Devleti Savunma Kalkanı Operasyonu'nu başlatmış ve Batı Şeria'ya askeri yığınak yapmıştır. 2003'te İsrail Parlamentosu'nda gerçekleşen seçimler sonucunda Likud Partisi 27 sandalyeyle en çok milletvekili çıkaran parti olmuştur. İsrail Başbakanı Ariel Şaron, Aralık 2003'te, İsrail'in işgal ettiği bazı bölgelerden tek taraflı çekilebileceğini belirtmiş ve İsrail silahlı kuvvetleri Gazze Şeridi'nden tamamen çekilmiştir (Jewish Virtual Library, 2014).

İsrail'in Gazze'den tek taraflı çekilmesi 12 Eylül 2005'te tamamlanmış, 22 Eylül'de ise Batı Şeria'dan tamamen çekilmiştir. İsrail kuvvetleri geri çekilmenin ardından Gazze, Batı Şeria, Sderot gibi yerlerde intihar ve roket saldırılarına maruz kalmıştır. İsrail kuvvetlerine yapılan Hamas saldırıları, İsrail kuvvetlerinin Gazze'den çekilmesini sağlayınca, Filistinlilerce bu Hamas'ın bir zaferi olarak yorumlanmıştır. 25 Ocak 2006 tarihinde Filistin'de yapılan seçimlerde, Filistin parlamentosunda çoğunluk seçimlere ilk kez katılan Hamas'ın oldu. Katılımın yüzde 77'yi bulduğu seçimlerde, 132 sandalyeli Filistin Meclisi'nde Hamas 76, El Fetih ise 43 sandalye kazandı (SETAV, 2006). İsrail'de ise, 14 Nisan 2006'da Ariel Şaron'un beyin kanaması geçirmesi üzerine başbakanlık koltuğuna Ehud Olmert geçmiştir (Haaretz Gazetesi, 11 Nisan 2006).

5 Haziran 2006'da Hamas güçleri sınırı geçip bir tanka saldırmış ve Gilad Şalit isimli yaralı İsrail askerini esir almıştır. 12 Temmuz'da da Hizbullah Lübnan'dan, İsrail'in bazı kasabalarına ve sınırdaki devriye gezen İsrail askerlerine saldırmış ve sekiz İsrail askeri öldürülmüştür. Bu olaylar 2006 İsrail-Lübnan Savaşı'nı başlatmış ve bu savaş Ağustos 2006'ya kadar sürmüştür (BBC, 3 Haziran 2006).

27 Aralık 2008'de resmi olmayan İsrail ile Filistin otoritesi arasındaki ateşkes, Filistinli bazı örgütlerin, güney İsrail'i bombalamasıyla bozulmuş ve İsrail ordusu üç hafta süren bir çıkartma düzenleyerek uluslararası protestolara maruz kalmıştır (Haaretz Gazetesi, 27 Aralık 2008).

2009 yılındaki siyasi seçimlerde Şimon Peres hükümet kurma görevini Benjamin Netanyahu'ya vermiş ve Netanyahu ikinci kez başbakan olmuştur. İsrail ile Filistin arasında sürdürülen görüşmeler sonrasında, Ekim 2011'de İsrail ile Hamas tutuklu takası konusunda anlaşmaya varmışlardır. İsrail askeri Gilad Şalit'e karşılık, İsrail'e karşı terörist saldırı gerçekleştirme veya planlama sebebiyle 280'i ömür boyu hapis cezası alan Filistinli ve İsraili 1027 Arap serbest bırakılmıştır (IBN Live, 12 Eylül 2011).

31 Mayıs 2010 tarihinde, İnsani Yardım Vakfı ve Özgür Gazze Hareketi'nin organize ettiği, içerisinde yabancı aktivistlerin de bulunduğu bir grup yardım gönüllüsü, deniz aşırı ablukayı aşarak Gazze'ye insanı yardım götürmeyi amaçlamıştır. 6 gemiden oluşan yardım filosuna İsrail askerleri uluslararası sularda müdahale etmiş, diğer 5 gemide kontrolü ele geçirmiş, Mavi Marmara gemisine müdahale sırasında dokuz Türk vatandaşı hayatını kaybetmiştir (Habertürk Gazetesi, 31 Mayıs 2014). Olayla ilgili BM İnsan Hakları Komisyonu'nun hazırladığı rapor, İsrail'in uluslararası hukuka aykırı hareket ettiğini açıkça ortaya koymuş ve müdahalede hayatını kaybeden yardım gönüllülerinin adeta infaz yöntemi kullanılarak öldürüldüğünü belirtmiştir (Çakmak, 2010).

2013 yılında cumhurbaşkanlığı seçimlerinin sonucunda İsrail'de Reuven Rivlin cumhurbaşkanlığı görevine getirilmiştir (Hürriyet Gazetesi, 11 Haziran 2014). Bu tarihten itibaren de yoğun bir şekilde, uluslararası toplumun uyarılarına rağmen, İsrail'in yerleşimci politikasından vazgeçmemesi ve Gazze'ye uyguladığı ambargoda ısrar etmesi, yer yer de güvenliğine yönelik tehditleri öne sürerek gerçekleştirdiği askeri operasyonlar uluslararası hukukla bağdaşmaz bir nitelikte ve insan haklarını çiğner şekilde devam etmiştir. Bu ise barış ve istikrarı ağır bir şekilde zedelemiş ve bir türlü düşmeyen gerilimi beraberinde getirmiştir.

Sonuç

Tarih boyunca Yahudilerin yaşadıklarının soykırımlar ve sürgünlerle dolu uzun ve acılı bir yol olduğu yadsınamaz bir gerçektir. M.S. 70 yılından 1948 yılına kadar yedi kapısı olan Kudüs'ün hiçbir kapısının anahtarı Yahudilerin elinde olmamıştır. Asur, Babil ve Roma İmparatorlukları dönemlerinde topraklarında yaşama şansı bulamamış, gittikleri yerlerde *Ghetto Nuovo*'larda yaşamak zorunda kalmış, taşınmaz mal edinme hakkından yoksun olmaktan evlenmek için nüfustan bir kişinin eksilmesini beklemeye kadar birçok insanlık dışı muamele ile karşı karşıya kalmışlardır. Bütün bu süreçte ise kendilerine insanca yaşama fırsatı buldukları dönemler Persler, Eyyubiler, Osmanlılar dönemi ve Halifeler İspanyası olmuştur. Yahudi düşmanlığının dünyada sönmeyeceği kanaatiyle hareket eden Theodor Herzl, 1896 yılında yayınlanan *Der Judenstaat* (Yahudi Devleti) kitabıyla Yahudilerin ancak bir ulus olarak ve devlet kurarak hayatta kalabileceklerini ifade etmiş, 1897'de Basel'de toplanan ilk Dünya Siyonist Kongresi ile de en geç 50 yıl içerisinde bir Yahudi devletinin kurulması hedeflenmiştir. 1917 Balfour Deklarasyonu ile önemli bir aşama kaydedilmiş, 14 Mayıs 1948'de İsrail'in kurulmasıyla bu hedefe ulaşılmıştır. Devletin kuruluş aş-

masında ve kurulduktan sonra Tevrat'taki vadedilmiş topraklar ve üstün millet olma anlayışı İsrail devletinin siyasal kültürünün ve devletin uluslararası sistemde ortaya koyduğu dış politikasının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.

Gerek Yahudilerin tarih boyunca karşı karşıya kaldıkları soykırımlar ve sürgünler gerek Yahudi devletinin kurulmasının fikir babası Herzl'in ortaya koyduğu üzere Yahudiler, İsrail devletinin varlığını sürdürmesini ve güçlenmesini Yahudilerin hayatta kalmalarının tek yolu olarak benimsemelerini sağlamıştır. Bu durum ise İsrail devletinin uluslararası sistemde ve bölgesinde meydana gelen bütün olayları bir yaşamsal var oluş/yok oluş saikiyle algılamasını, güvenlikleştirme çerçevesinin İsrail'in siyasal kültürüne hâkim olmasını sağlamış ve dış ve güvenlik politikası retorığının katı bir biçimde tek taraflı hareket etme yönünde evrilmesine neden olmuştur.

İsrail'in aşırı güvenlikleştirilmiş bir dış politika üzerinden hareket etmesi ve politikalarını daha çok bölgede mevcudiyetini korumak odağında tutması İsrail'in karşı karşıya kaldığı her meselede sert tutum sergilemesini ve hatta güç kullanımını "normalleştirmiştir". Ayrıca, son dönemde uyguladığı yerleşimci politikası ve yeni toprak kazanımları elde etme çabaları da bölgede durumu daha da içinden çıkılmaz hale getirmektedir. Yahudiler bölgeye yerleşerek ve devlet kurarak Tevrat'ta belirtilen hedeflerini gerçekleştirmiştir. Fakat yerleşimci politikası, topraklarını genişletme çabası ve uluslararası hukuku ve insan haklarını çiğner şekilde aşırı güç kullanımı, İsrail'in Tevrat'la ve "On Emir" ve de uluslararası hukukla bağdaşmayan (Şahin, 2011) politikalar izlemesine sebep olmaktadır. Nitekim bunun haricinde yapacağı davranışlar daha çok işgalci devlet davranışı olacaktır.

Tevrat'ın İsrailoğulları'na vaat ettiği süt ve bal akan bir diyardır, çocukların öldüğü, kan akan bir diyar değil. Meselenin çözümü İsrail'in varlığını kabul ettirmekte ısrar ettiği kadar Filistinlilerin de bir devlet olarak varlığını korumasını ve sürdürmesini kabul etmesinden, bu devletin egemenlik haklarına ve sınırlarına saygı duymasından, semavi dinlerin merkezi olan Kudüs'te herkesin ibadet etme hakkını tanınmasından, uluslararası hukuk ve insan haklarıyla bağdaşır şekilde hareket etmesinden ve dış politikasını "güveniksizleştirmesinden" geçmektedir. İsrail dış politikası Filistin'in varlığını tanyan ve Kudüs'ün statüsü ile ilgili Müslüman toplumların da benimseyebileceği bir çözüm geliştirmelidir. Bu çerçevede Johan Galtung'un ortaya koyduğu 1-2-6-20***** formülü gibi diplomatik müzakereleri öngören çözüm önerileri İsrail diplomasisi tarafından ehemmiyetle değerlendirilmelidir. Vadedilmiş toprakları genişletme çabası, üstünlük anlayışına dayalı dış politika ve On Emir'den uzaklaşan bir anlayış bölgesel ve küresel ölçekte meselenin devam etmesine ve İsrail'in güvenliğinin daha fazla tehdit edilmesine neden olacaktır.

*****Bahsi geçen formülde 1) Bağımsız Filistin devletinin dünyaca tanınmasını 2) İsrail ile Filistin arasında 1967 sınırlarıyla ve Kudüs'te iki başkentli bir barış anlaşması imzalamasını 6) İsrail, Filistin, Lübnan, Suriye, Ürdün ve Mısır'ın Avrupa Birliği örneğindeki gibi olabildiğince açık sınırlarla, su ve enerji birliği kurmasını 20) Bölgenin 20 devletinin 1975'te temeli atılan AGİT benzeri bir Batı Asya Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (BAGİT) içinde bir araya gelmesini içermektedir. Şahin Alpay, "Galtung'un Bölgede Barış Formülü: 1-2-6-20", http://www.gazeteoku.com/frame.php?url=http://www.zaman.com.tr/sahin-alpay/galtungun-bolgede-baris-formulu-1-2-6-20_2239826.html, Erişim Tarihi: 25.12.2014

Kaynakça

- Alpay, Ş. (2014). “Galtung’un Bölgede Barış Formülü: 1-2-6-20”, http://www.gazeteoku.com/frame.php?url=http://www.zaman.com.tr/sahin-alpay/galtungun-bolgede-baris-formulu-1-2-6-20_2239826.html (Erişim Tarihi: 25 Aralık 2014)
- Ay, Ş. (2011). “İsrail ve Yahuda Krallıkları Üzerine Düzenlenen Asur Seferleri”, *History Studies International Journal of History*, 3-1, ss. 1-14.
- BBC (2006). “Gaza crisis”, 3 Haziran 2006, http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_pictures/5142376.stm (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2014)
- Beinin, J.ve Lockman Z. (Ed.), (1990). İntifada: İsrail İşgaline Karşı Filistin Ayaklanması, A MERIP BOOK.
- Besalel, Y. (2000). *Yahudi Tarihi*, Universal Yayıncılık, İstanbul.
- Çağlayan, S. (2010). *İsrail Sözlüğü*, İletişim Yayıncılık İstanbul.
- Çakmak, Cenap (2010). “BM İnsan Hakları Komisyonunun Mavi Marmara Raporu ve Anlamı”, 29 Eylül 2010, <http://www.bilgesam.org/incele/1197/-bm-insan-haklari-komisyonu%E2%80%99nun-mavi-marmara-raporu-ve-anlami/#.VKA3YsgKA> (Erişim Tarihi: 24 Aralık 2014)
- Haaretz Gazetesi, (2008). “IAF strike on Gaza is Israel’s version of ‘shock and awe’”, 27 Aralık 2008, <http://www.haaretz.com/news/analysis-iaf-strike-on-gaza-is-israel-s-version-of-shock-and-awe-1.260341> (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2014).
- Haaretz Gazetesi, (2006). “Cabinet approves appointment of Ehud Olmert as interim PM”, 11 Nisan 2006, <http://www.haaretz.com/news/cabinet-approves-appointment-of-ehud-olmert-as-interim-pm-1.185092> (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2014)
- Habertürk Gazetesi, (2014). “Mavi Marmara Baskını”, 31 Mayıs 2014, <http://www.haberturk.com/tarihte-bugun/haber/953322-mavi-marmara-baskini> (Erişim Tarihi: 25 Aralık 2014)
- Harp Akademileri Komutanlığı, (1992). *Orta Doğu’nun Tarihi Gelişimi*, Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları, (Haz.) Ali Erdiñ, İstanbul.
- Hürriyet Gazetesi, (2014). “Rivlin İsrail’in Yeni Cumhurbaşkanı Oldu”, 11 Haziran 2014, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/26588119.asp> (Erişim Tarihi: 22 Aralık 2014)
- IBN Live, “Israel to Release 1027 Prisoners for its Lone Soldier, 12 Eylül 2011, <http://ibnlive.in.com/generalnewsfeed/news/israel-to-release-1027-prisoners-for-its-lone-soldier/854824.html> (Erişim Tarihi: 24 Aralık 2014)
- Information Regarding Israel’s Security (2000). “Israeli Proposal to Palestinians and Syria: Eve of the Camp David Talks”, http://www.iris.org.il/camp_david2.htm (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2014)
- İsrail Ülke Profili, Aljazeera Turk, <http://www.aljazeera.com.tr/ulke-profilu/ulke-profilu-israil> (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2014).
- İsrail Enformasyon Merkezi (2008). “İsrail Hakkında Gerçekler”, İsrail Dış İşleri Bakanlığı, Kudüs: Keter Press, http://mfa.gov.il/MFA_Graphics/MFA%20Gallery/Documents%20languages/Turkish/ISRAIL%20HAKKINDA%20GERCEKLER.pdf (Erişim Tarihi: 25 Aralık 2014).

- Jewish Virtual Library, <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/History/defensiveshield.html> (Erişim Tarihi: 24 Aralık 2014)
- Kodal, T. (2007). “Türk Arşiv Belgelerine Göre II. Dünya Savaşı (1939- 1945) Yıllarında Türkiye Üzerinden Filistin’e Yahudi Göçleri”, Erzurum Atatürk Üniversitesi Atatürk Dergisi, c. 5, S.3, s. 133- 163
- Kurt, A.O. (2007). Erken Dönem Yahudi Tarihi (Yahudiliğin Mimarı Ezra), IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Lapierre, D. Collins L (1973). Kudüs... Ey Kudüs, E Yayınları, İstanbul
- Moore, J. N. (Ed.) (1974). The Arap-İsraeli Conflict: Readings and Documents, Princeton University Press.
- Nobel Ödülleri, http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/1978/index.html (Erişim Tarihi: 21 Aralık 2014).
- Oğan, M. S. (1997). Türkiye-İsrail İlişkilerinin Dünü-Bugünü-Yarını, Harp Akademileri Komutanlığı Yayınları, İstanbul.
- Orta Doğu Stratejik Araştırmaları Merkezi (2014). “Filistin Kurtuluş Örgütü”, http://www.orsam.org.tr/tr/yzazilar_Yazdir.aspx?ID=3591 (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2014)
- Özmen, S. (2006). İsrail ve Etnik Dini Çatışmalar, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Samuels, D (2005). “In a Ruined Country, How Yasir Arafat Destroyed Palestine”, 1 Eylül 2005, <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2005/09/in-a-ruined-country/304167/> (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2014).
- SETAV (2006). “Seçimler Sonrası Filistin”, <http://setav.org.tr/secimler-sonrasi-filistin/yorum/549#>, (Erişim Tarihi: 23 Aralık 2014).
- Şahin, M. (2011) “Türkiye-İsrail İlişkileri: Zoraki İttifak Çöktü”, Orta Doğu Analiz, Cilt 3 Sayı 33.
- Usta, A. (2003). “Ali Reşad’ın Tarih-i Kadiminde İbraniler”, 19 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı 14-15, ss.135-157, http://dergi.ilahiyat.omu.edu.tr/Makaleler/1567584587_200315050153.pdf, (Erişim Tarihi: 25 Aralık 2014)
- Uzunçarşılı, İ.H. (1988). Osmanlı Tarihi II. Cilt, Ankara.
- Yıldız, H. D. (Ed.). (1992). Doğuşundan Günümüze Büyük İslam Tarihi, İstanbul.
- Yılmaz, T. (2009). Uluslararası Politikada Ortadoğu, Barış Kitap Yayınları, Ankara.

TÜRKİYE'DEKİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ALIŞKANLIKLARI*

*Okt. Rüstem ORHAN** & Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK****

Öz

Bu çalışmada, Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine ilgileri, sportif faaliyetleri izleme, faaliyetlere katılma ve spor yapma alışkanlıklarının incelenip ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşma imkanı olmadığından amaçlı örneklem türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, T.C. Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) tarafından desteklenen "Mobil Gençlik Merkezi - Genç Gönüllüler Hareketi" projesine dahil olan Karadeniz Bölgesi'nden 11 il, Akdeniz Bölgesi'nden 5 il, Doğu Anadolu Bölgesi'nden 4 il, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden 1 il, İç Anadolu Bölgesi'nden 2 il, Ege Bölgesi'nden 6 il, Marmara Bölgesi'nden ise 4 ilden öğrenci seçme yoluyla örnekleme gidilmiştir. Bu araştırmaya gönüllü olarak 1500 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmadaki genel ve alt amaçların incelenip ortaya çıkartılması için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda SPSS ve Nvivo programlarında analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına giren ortaokul öğrencilerinin kişisel göstergelerinin değerlendirilmesinde yüzde dağılımları esas alınmıştır. Yapılan analizler sonucu ortaokul öğrencilerinin %88'sinin Beden Eğitimi ve Spor dersini sevdiği ve %46,7'sinin haftada sadece 1-2 gün spor yaptığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan, ortaokul öğrencilerinin spor yapma alışkanlığı kazanmadığı ve spor kültürlerinin gelişmediği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: alışkanlık, beden eğitimi ve spor, spor yapma, spor kültür, ortaokul.

A Study on the Physical Education and Sporting Habits of the Secondary School Students in Turkey

Abstract

This study aims to discover the sporting habits of the secondary school students in Turkey, and their interest in physical education and sport courses, as well as their interest and participation in sporting activities. The population of the study comprises the whole official secondary school students studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades in the 2014-2015 academic year. The study utilizes the stratified sampling method, which is a type of purposive sampling, because of the impossibility to reach the entire population. The sampling was conducted in 11 provinces in the Black Sea Region, 5 provinces in the Mediterranean Region, 4 provinces in the Eastern Anatolia, 1 province in the Southeastern Anatolia, 2 provinces in the Central Anatolia, 6 provinces in the Aegean Region, and 4 provinces in the Marmara Region, all covered by a Project titled "The Mobile Youth Center-Young Volunteers" supported by the Turkish Ministry of Youth and Sports. The number of the secondary school students participating in the study on voluntary basis was 1500 in total. A questionnaire developed by the researcher was used to investigate and display the general and sub-objectives of the study. The data obtained from the survey were analyzed using SPSS and Nvivo. The evaluation of the individual indicators of the students in the study was done on the basis of percentage distribution. According to the results, 88% of the students like Physical Education and Sports courses though only 46,7% of them perform sporting activities 1 or two days in a week, and the study also reveals that 64,5 % of the students are not aware of the events and activities of the Ministry of Youth and Sports, and it has been indicated that the 70,6 % of students do not have indoor sports hall in their schools. Findings of the study suggest that secondary school students in Turkey do not gain a sporting habit and a sporting culture.

Keywords: habit, physical education and sport, sport, sporting culture, secondary school.

* Bu makale Kırıkkale Üniversitesinde yapılan "Türkiye'deki Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Kırıkkale Üniversitesi

*** Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Günümüz dünyasında teknolojinin hızla ilerlemesi çocukların ve gençlerin hareketsiz bir yaşam sürdürmelerine neden olmaktadır. TV seyretme, bilgisayar oyunları, sosyal iletişim ağları, internet ve cep telefonu kullanımı yaygınlaşmakta, çocukların bahçede, parkta ve doğada hareket etmelerinin ve spor yapmalarının önüne geçmektedir. Bunların yanında iyi bir okula veya üniversiteye yerleşmek için öğrencilerin ilkökul çağından itibaren sınavlara hazırlanmaları, enerjilerini bu yönde kullanmaları da onları spordan uzaklaştırmaktadır. Çarpık kentleşme, oyun ve spor alanlarının yetersizliği, teknolojik aletlerin çok fazla kullanımı ve sınavlara hazırlık gibi etkenler çocukların spor alışkanlığı kazanmalarına engel olmakla birlikte sağlıksız, obez, asabi ve asosyal bir neslin yetişmesine neden olmaktadır. Oysa ilkökul ve ortaokul çağındaki çocuklar ve gençler en hareketli ve enerji dolu zamanlarında bulunmaktadırlar. Bu çocukların ve gençlerin enerjilerini olumlu yönde harcamaları için uygun faaliyet ve etkinliklere yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu faaliyetlerin başında da zihinsel, fiziksel ve sosyal yönden gelişmelerine katkı sağlayacak, bilgi, beceri ve yeteneklerini artıracak olan beden eğitimi ve spor gelmektedir. Günümüzde, modern eğitim anlayışı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde okul içi ve okul dışı zihni gelişimin yanında bedensel ve ruhsal gelişmeleri de gerekli görmektedir (Keten, 1993).

Modern eğitim anlayışında eğitim bir bütün olarak ele alınmakta ve bireylerin hayat boyu kendilerini geliştirmeleri, erken yaşlarda gelecek yaşantılarını etkileyecek olumlu alışkanlıklar edinmeleri ve birçok alana ilgi göstermeleri hedeflenmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de kişilerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan beden eğitimi ve spordur (Seidentop, Mand ve Taggard, 1986).

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak sureti ile davranışlarında katıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle, beden eğitimi “fiziksel hareketler yoluyla insanın eğitilmesidir” (Tamer ve Pulur, 2001).

Beden eğitimi, Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olarak kişinin beden, ruhen ve fikren gelişimine katkı sağlamaktır (Demirci, 2008; Aracı, 2006). Beden Eğitimi ve Spor kişilerin fiziksel ve zihinsel eğitiminin birlikte yürütüldüğü genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Spor toplumu bir araya getiren yönü itibarıyla de önem taşımaktadır. Spor eğitimi, bireylerin hem fiziki hem de psikolojik gelişmelerini sağlamak, onları sosyal yaşama hazır ve yaratıcı kılmak amacına dönüktür (Erkal, Güven ve Ayan, 1998).

Beden eğitimi ve spor, çocukların koşu, yüzme, atlama, tırmanma gibi daha birçok etkinlik ile fiziksel kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olduğu gibi zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmelerine de katkı sağlamaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi

ile okulda edinilen bilgi, beceri ve alışkanlıklar ile kişilerin hayat boyu sağlıklı ve zinde bir yaşam sürdürmelerinin temelleri atılmaktadır. Ülkeye elit sporcu kazandırmanın da ilk aşaması okullarda gerçekleştirildiği gibi çocukların ve gençlerin spor yaparak enerjilerini sağlıklı bir şekilde kullanmaları sağlanmaktadır. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor dersi programının amacını öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal beceriler ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmak olarak belirtmiştir (MEB, 2013a).

Beden Eğitimi ve Spor dersinden verim alabilmek ve öğrencilere spor yapma alışkanlığı kazandırılabilmesi için dersin uygun araç-gereç ve ortamlarda yürütülmesi gerekmektedir. Her bir okulda veya birkaç okulun ortak kullanabileceği açık ve kapalı spor salonları bulunmalı ve dersler sportif araç ve gereçlerle yürütülmelidir. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri de dersin öğrencilere vereceği çok yönlü katkının bilincinde olmalı, spora karşı farkındalık oluşturmalı ve öğrencilere erken yaşlarda spor alışkanlığı kazandırmaya çalışmalıdırlar.

Beden Eğitimi ve Spor

Eğitim, insanın hayata gözlerini açması ile birlikte başlayıp sona ermesine kadar devam eden bir süreçtir. Avrupa Birliği Bologna Süreci kapsamında 2007-2013 faaliyet dönemine “Hayat Boyu Öğrenme (Lifelong Learning)” başlığını vererek eğitimin sadece okul dönemi için geçerli olmadığını, insanın yaşamı boyunca sürdürdüğüne dikkat çekmiştir. Eğitim, formal (yani amaçlı, kasıtlı ve kontrollü) ve informal (yani aile arkadaş, sosyal çevreden kontrolsüz bir şekilde gerçekleşsin) olarak insanlar için yaşamın zorunlu, kaçınılmaz bir parçasıdır. Doğayla uyum içinde yaşayan ve ilkel olarak tanımlanan insanların da günümüzde modern denilen insanın da eğitime ve eğitime gereksinimi vardır. Başlangıçtaki eğitime-eğitilme amacı ve gereksinimi ile günümüz uygar insanın eğitime amaç ve gereksinimleri birbirinden oldukça farklılık göstermektedir (Almış ve Yılmaz, 2012).

İnsanoğlu dünyaya ayak bastığından beri hareket eden ve hareket halinde olan bir canlıdır. İlk çağlarda yaşamını sürdürmek için avlanan, ziraat ile uğraşan, daha verimli ve güvenli topraklar bulabilmek için hareket halinde olan insanoğlu bu faaliyetleri gerçekleştirmek için yürümek, koşmak, atlamak, yüzmek vb. bedensel faaliyetleri yapmak zorunda kalıyordu. İlk çağlarda geçimini ve güvenliğini sağlamak için bilinçsizce yapılan bedensel faaliyetler daha sonraki çağlarda belirli kurallar çerçevesinde yürütülen, sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik ve endüstriyel boyut kazanan, ulusal ve uluslararası sportif müsabakalar gerçekleştirilen küresel bir olgu haline gelmiştir.

Beden Eğitimi insan vücudunun eğitimidir ve bu eğitim anlayışında bedensel hareketlerin kendi özünde bir değeri olmayıp araçsal bir değeri vardır (Strohmeyer, 1983). Beden Eğitimi hareket etmeyi öğretmek ve hareket yoluyla öğrenmek; (Ta-

mer, 1987) bireyin fiziksel, toplumsal, ruhsal bütünlüğünü zedelemeyen, toplumsal olarak yararlı gelişimini sağlamakla birlikte, mutlu ve güçlü olma, karakter, kişilik ve kültürlenme eğitimi demektir (Kale ve Erşen, 2003).

Öztürk (1982) Beden Eğitimi etkinliklerini her bireyin kendi fiziksel sağlık ve yeterliliği ölçüsünde katılacağı, kendini ifade edeceği etkinlikler olduğunu, vücudun yapı ve fonksiyonunu geliştirebilmeyi eklem ve kasların kontrollü ve dengeli bir biçimde didaktik olarak gelişmelerini sağlamayı, okul çağı sonrası iş ve rekreatif faaliyetlerin süresi içinde harcanan fiziki gücü, en ekonomik tarzda kullanmayı, dolayısıyla organların kontrolünü metotlu bir şekilde hareket ettirmesini öğreten faaliyet sistemi olarak tanımlamıştır.

Spor ise çok çeşitli amaç ve araçlarla yapılan, önceden belirlenmiş ve benimsenmiş kurallara farklı derecelerde olsa da uymayı gerektiren, performans artırıcı bedensel aktiviteler (Gezgin ve Amman, 1993); sporcu olarak bir ya da daha fazla insanın zaman alan ve yer olarak belirlenmiş bir çevrede bir hareketin gözlenebilen değişikliklerde ve seriler halinde bir amaç doğrultusunda gösterilmesini içeren organize insan davranışlar (Mathey, 1969); bireyi, organik, psikolojik sağlığını geliştiren sosyal davranışları düzenleyen zihinsel ve motorik olarak belirli bir düzeye getiren, biyolojik, pedagojik ve sosyal bir olgu (Özcanoğlu, 1993); yenme, üstünlük kurma gibi, insanın bilinçaltı arzularının tatminini amaç edinen, belirli kurallar içerisinde yapılan, rekabete dayalı sosyalleştirici, bütünleştirici, fiziksel, zihinsel ve psikolojik etkinliklerin bütünü (Şahin, 2002); birey açısından spor ise, toplumsal hayattaki yaşam kalitesine katkıda bulunabilen, bireye statü kazandırabilen bir oluşum (Pooley, 1984) olarak tanımlanmaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor arasındaki fark; Beden Eğitimi, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi için yapılan hareketler bütünüdür. Spor ise, bireyin beden ve ruh sağlığının gelişmesi yanında, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme amacını içerir (Aracı, 1999).

Beden Eğitimi ve Sporun Önemi

Ulusların geleceği, yetişmiş ve yetişmekte olan gençlerin fiziksel ve ruhsal olgunluğuna bağlıdır. Uygarlık bireye verilen önem ve bu önemle bağlantılı olarak ona verilen eğitime bağlıdır. Eğitimden beklenen fertlerin gizli güçlerini ve kabiliyetlerini ortaya çıkararak en üst düzeyde gelişmesine yardım etmektir. Fertleri fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek modern eğitimin temel ilkelerindendir (Gökmen, 1988).

Devletin sosyal, kültürel ve ekonomik yönden kalkınmasının temel unsuru sahip olduğu sağlıklı insan gücüne bağlıdır. Sağlıklı bir toplum yetiştirmenin yolu ise, gelişmiş ülkelerin beden eğitimi ve spor çalışmalarına yaklaşımlarını, eğitim bütünlüğü içerisinde milyonlarca çocuğu bünyesinde barındıran ilk ve orta okullarda uygulamaktan geçecektir. Okullarda öğrenim gören milyonlarca öğrencinin beden eğitimi

ve spor etkinlikleri yoluyla, zihinsel, duygusal, fiziksel gelişimleri en üst düzeyde sağlanarak, üretken, sosyalleşmiş ve nitelikli bir toplum için eğitilmeleri günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez ilkelerinden biridir. Özellikle en hareketli dönemini yaşayan ve bitmek tükenmek bilmeyen enerji ile dolu ilk ve ortaokul çocuklarının, boş zamanlarını faydalı bir şekilde geçirecek, enerjilerini olumlu yönde harcayacak, stresini atacak, sosyalleşmelerini sağlayarak okul kurallarına uyumlarını kolaylaştıracak, kötü alışkanlıklardan korunmalarını sağlayarak, bilgi, beceri ve yeteneklerini arttıracak en önemli faaliyetlerin başında okul içinde ve dışında katılabilecekleri sportif etkinlikler gelmektedir (Akgün ve İnan, 2010).

Spor, modern toplumların sosyal bütünleşmesinin sağlanmasında aktif bir rol oynamaktadır. Modern dünya spora büyük önem vermekte, erken yaşlardan itibaren çocuklara beden eğitimi ve spor programları uygulanmaktadır. Hızla gelişen teknoloji, insanın doğal yapısına uymayan yaşam biçimi ile birlikte iş ve sosyal çevreden gelen baskılar, stresler çeşitli hastalıkların oluşumuna zemin hazırlamıştır. Spor, günümüzde bireylerin karşısına çıkan bu önemli tehlikeye karşı dinamik, stresten uzak bir ortam oluşturarak insan fizyolojisine en uygun yaşam biçimiyle de toplumda önemli bir rol üstlenmektedir (Resmi Gazete, 2013).

Alışkanlık

Alışkanlıklar ve buna bağlı olarak gerçekleşen tutumlar insanların hayatında sürekli var olan, yaşantısında etkili ve belirleyici rolü bulunan, kişiliğini oluşturan davranışlardır. Alışkanlıklar insanların fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal davranışlarına yön vermekte, şahsiyetini oluşturmaktadır. Alışkanlıkların insan davranışları ile doğrudan ilişkisi bulunduğundan birçok disiplinin ilgi alanına girmekte, eğitim biliminin de önemli bir parçası haline gelmektedir. Alışkanlıklar insanın dünyaya gelmesi ile birlikte kendisine verilen bir özellik değil, öğrenme ile sonradan edinilmiş, kazanılmış davranışlardır. Alışkanlık kazanma bu yönü ile eğitimin önemli konusudur ve bir öğrenme biçimidir. Eğitim ile iyi alışkanlıkların edinilmesi ve kötü alışkanlıklardan da uzak durulması hedeflenmektedir. Merak etme, okuma ve öğrenme isteğini bireylere alışkanlık haline getirmek eğitimin temel konuları ve hedefleri arasında yer almalıdır.

Araştırmacılar, günlük olarak yaptığımız hareketlerin yaklaşık yüzde kırkının alışkanlıklardan meydana geldiğini tespit etmişler ve sebebini şu şekilde açıklamışlar: Alışlagelmiş işleri yaptığımızda beynimiz enerji tasarrufunda bulunmaktadır. Beynimiz vücut ağırlığımızın sadece yüzde ikisini oluşturmakta, ancak enerjimizin yüzde yirmisini kullanmaktadır. Beynin dinlenebildiği ve böylece enerji tasarrufu yapabildiği anlar en iyi zamanlardır. Bir hareketin/davranışın alışlagelmiş bir şekilde yerine getirildiğinde neden enerji tasarrufu yaptığı açıktır: Bu şekilde bir davranış sergilediğinde irade gücüne ihtiyaç duyulmamaktadır. Uygulamaya dönük planlı efor tamamen ortadan kalkmaktadır. Bilinçaltı otomatik olarak işi devralmaktadır (Grünstäudl, 2013).

Alışkanlık birçok disiplini ilgilendirdiğinden tanımı içeriksel olarak benzer de olsa farklı farklı açıklanmıştır. 1. **Eğitimbilim:** 1. Bir edim ya da etki karşısında bir canlının gösterdiği değişmez tutum. 2. Bir şeyin sık sık yinelenmesi sonunda oluşan huy ve alışkı. 2. **Felsefe:** İç ve dış etkilere bağlı olarak hep aynı biçimde davranma. 3. **İnsanbilim:** Bir şeyi eskiden beri görüldüğü, eski kuşaklardan öğrenildiği biçimiyle yapma tutumu. 4. **İşletme:** Aynı markanın sıkça satın alınmasıyla oluşan tüketici davranışı. 5. **Ruhbilim:** Düzenli ve sürekli olarak kendini gösteren, öğrenilerek edinilmiş yalın davranışlar (TÜBA, 2013).

TDK (2006) ise alışkanlığı “İç ve dış etkilerle hep aynı biçimde gerçekleşmesi sonucu beliren şartlanmış davranış” olarak tanımlamaktadır. Güney (1998) alışkanlığı “canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar” olarak açıklamaktadır.

Beyin, bir faaliyetin uygulanması esnasında veya sonrasında insanların kendilerini iyi hissetmeleri halinde bu durumu bir alışkanlık haline getirebilmektedir. Hedeflere adım adım yaklaşılmasını sağlayan olumlu bir davranış söz konusu ise bunun alışkanlık haline gelmesi daha kolay gerçekleşmektedir. Bunun yanında hedeflere ulaşılmasına katkı sağlamayan hatta bundan alıkoyan faaliyetler de insanların hoşuna gidebilmektedir. Bunun sebebi ise faaliyetin kısa süreliğine iyi gelmiş olabileceğidir. Örneğin spor ayakkabılarını giyip koşmaya çıkmak yerine kanepenin üzerinde uzanıp kalmak insanların daha çok hoşuna gitmektedir. Olumlu ya da olumsuz alışkanlıkların edinilmesi ile ilgili olarak fark etmeksizin beyin üç aşamada çalışmaktadır:

1. Beyni sürekli olarak herhangi bir alışkanlığımızı harekete geçirebilecek *uyarıcıların tetiklenmesini* aramaktadır. Uyarıcıların tetiklenmesi beynimize hangi alışkanlığımızın harekete geçmesi gerektiğini bildirmektedir. Bu durum beynimizin otomatik moda geçmesini sağlamaktadır.
2. Uyarıcıların tetiklenmesinden sonraki aşamada bedensel, zihinsel veya duygusal doğamızda bulunabilecek bir *rutini* gerçekleştirmek gelmektedir.
3. Finali, gelecekte bu somut döngüyü hatırlamaya değer olup olmadığına karar vermede beynimize yardımcı olacak *ödüllenme* ile tamamlanmaktadır.

Ödül yeterince büyük ise üç aşamalı döngü gittikçe daha çok otomatikleşmektedir. Uyarıcıların tetiklenmesi ve ödül güçlü bir öne alma ve talep etme hissi oluşana kadar birbiriyle sıkı bir şekilde bütünleşmektedir. Finalde ise yeni bir alışkanlık meydana gelmektedir. (Grünstäudl, 2013a).

Ortaokul 5.-8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında Alışkanlık İle İlgili Konular

MEB (2013) Ortaokul 5.-8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilerin spor yapma alışkanlığı kazanmaları ile ilgili konulara önem verdiği görülmektedir. Bu doğrultuda ortaokul beden eğitimi ve spor dersinden öncelikli olarak beklentinin ortaokul öğrencilerinin hareket yetkinliklerini

geliştirmede, aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları edinmede yol gösterici ve destekleyici olduğu vurgulanmıştır. Programın amacına bakıldığında öğrencilerin, yaşamları boyunca kullanacakları hareket becerileri, aktif ve sağlıklı yaşam becerileri, kavramları ve stratejileri ile birlikte öz yönetim becerileri, sosyal becerileri ve düşünme becerilerini de geliştirerek bir sonraki eğitim düzeyine hazırlanmaları hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spora katılımı ile fiziksel, duygusal, sosyal ve zihinsel özelliklerini geliştirmede önemli bir rolü olduğu, aynı zamanda öğrencilerin, beden eğitimi ve spor yolu ile öz-yönetim, sosyal ve düşünme becerilerini de geliştirebilecekleri belirtilmiştir.

Ortaokul öğretim programı çıktıları incelendiğinde alışkanlık kazanma ile ilgili iki madde karşımıza çıkmaktadır.

Program çıktıları 4. maddesi “Sağlıklı yaşamla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarını ve ilkelerini açıklar” başlığı altında; Düzenli ve uygun şekilde yapılan fiziksel etkinlikler ve sporun, bireyin zindeliğine (*sağlığın fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel vb. boyutları*) olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel etkinliklere/spora katılımdan en yüksek yararı sağlamaları için sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk, bilinçli tüketim, sağlığın korunmasında dikkat edilmesi gereken unsurlar ve katılımda kişisel, toplumsal, çevresel etkileri anlamaları gerekliliğinden, düzenli fiziksel etkinliklere ve sporlara katılımı etkileyen kişisel (*ilgi, tutum, motivasyon, bilgi vb.*), toplumsal ve çevresel (*spora verilen değer, sağlanan sosyal destek, fiziksel etkinlik ve spor imkânları vb.*) unsurlar da öğrencilerin çalışmaları gereken kavramlar arasında olduğundan bahsedilmiştir.

Program çıktısı 5. maddesinde “Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır” ifadesi yer almaktadır. Burada ise; Beden Eğitimi ve Spor Dersi olarak ortaokuldan mezun olan öğrencilerden, haftanın her günü en az bir saat fiziksel etkinliklere katılma alışkanlığı geliştirmeleri beklendiği, bu bir saatlik etkinliğin ise en az 20 dakikasının kalp atım hızında ve nefes alıp verme sıklığında artış sağlayan orta ve yüksek şiddette etkinliklerden oluşması, öğrencilerin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluklarının gelişimini destekleyeceği belirtilmiştir.

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sporla ilgili alışkanlıklarının incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde çalışmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında resmi ortaokullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşma imkanı olmadığından amaçlı örneklem türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, mobil gençlik merkezi-genç gönüllüler hareketi projesine dahil olan Karadeniz bölgesinden 11 il, Akdeniz bölgesinden 5 il, Doğu Anadolu bölgesinden 4 il, Güneydoğu Anadolu bölgesinden 1 il, İç Anadolu bölgesinden 2 il, Ege bölgesinden 6 il, Marmara Bölgesinden ise 4 ilden öğrenci seçme yoluyla örnekleme gidilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerinin Sporla İlgili Alışkanlıklarının İncelenmesi” anketi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından toplamda 1500 anketin uygulanması sağlanmıştır. Toplanan veriler kontrol edilerek eksik ya da hatalı olan 214 anket değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu aşamadan sonra geçerliliği kabul edilmiş olan 1286 anketten elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerinin değerlendirilmesinde demografik verilere ilişkin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Daha sonra ortaokul öğrencilerinin sporla ilgili alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzde olmak üzere betimsel istatistikler yapılmıştır.

Bulgular

1. Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Ortaokul öğrencilerinin bölgelere ilişkin dağılımları (n = 1286)

<i>Bölgeler</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>İç Anadolu Bölgesi</i>	33	2,6
<i>Ege Bölgesi</i>	191	14,9
<i>Doğu Anadolu Bölgesi</i>	205	15,9
<i>Güneydoğu Anadolu Bölgesi</i>	52	4
<i>Marmara Bölgesi</i>	214	16,6
<i>Akdeniz Bölgesi</i>	217	16,9
<i>Karadeniz Bölgesi</i>	374	29,1
<i>Toplam</i>	<i>1286</i>	<i>100</i>

Öğrencilerin bölgelere göre yüzdelik dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %2,6'sının İç Anadolu Bölgesi'nden, %14,9'unun Ege Bölgesi'nden, %15,9'unun Doğu Anadolu Bölgesi'nden, %4'ünün Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden, %16,6'sının Marmara Bölgesi'nden, %16,9'unun Akdeniz Bölgesi'nden, %29,1'inin ise Karadeniz Bölgesi'nden olduğu görülmektedir. En çok Akdeniz ve Marmara Bölgesi'nden, en az ise İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 2
Ortaokul Öğrencilerin İllere Göre Dağılımı

Bölge Adı	Şehirler	N	%	Bölge Adı	Şehirler	n	%
İç Anadolu Bölgesi	Sivas	24	1,9	G. Doğu Anadolu Bölgesi	Adıyaman	52	4
	Kırıkkale	9	0,7		Toplam	52	4
	Toplam	33	2,6				
Ege Bölgesi	Aydın	26	2	Doğu Anadolu Bölgesi	Erzincan	60	4,7
	Denizli	44	3,4		Erzurum	94	7,3
	İzmir	27	2,1		Malatya	51	4
	Manisa	94	7,3		Toplam	205	15,9
	Toplam	191	14,9				
Marmara Bölgesi	Balıkesir	63	4,9	Karadeniz Bölgesi	Amasya	52	4
	Bursa	41	3,2		Artvin	50	3,9
	Sakarya	21	1,6		Giresun	31	2,4
	Yalova	89	6,9		Ordu	25	1,9
	Toplam	214	16,6		Rize	35	2,7
Akdeniz Bölgesi				Çorum	48	3,7	
	Antalya	40	3,1	Tokat	63	4,9	
	Mersin	64	5	Düzce	29	2,3	
	K. Maraş	57	4,4	Trabzon	41	3,3	
	Osmaniye	56	4,4	Toplam	374	29,1	
Toplam	217	16,9					

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya ülke genelinde 27 ilden 1286 öğrencinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 3

Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Kız	454	35,3
Erkek	832	64,7
Toplam	1286	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında toplamda 1286 öğrenci bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının yüzdelik oranları dikkate alındığında %35,3'ünün kız öğrenci olduğu, %64,7'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenci dağılımlarına bakıldığında erkek öğrencilerin katılımının daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Ortaokul Öğrencilerinin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	<i>N</i>	<i>%</i>	
<i>Anne</i>	Okuma-yazması yok	93	7,2
	İlkokul	449	34,9
	Ortaokul	331	25,7
	Lise	273	21,2
	Üniversite	140	10,9
	Toplam	1286	100
<i>Baba</i>	Okuma-yazması yok	44	3,4
	İlkokul	322	25,0
	Ortaokul	324	25,2
	Lise	392	30,5
	Üniversite	204	15,9
	Toplam	1286	100

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre yüzdelik dağılımlarına bakıldığında %7,2'sinin okumasının ve yazmasının olmadığı, %34,9'unun ilkokul mezunu olduğu, %25,7'sinin ortaokul, %21,2'sinin lise, %10,9'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre yüzdelik dağılımlarına bakıldığında %3,4'ünün okumasının ve yazmasının olmadığı, %25'inin ilkokul mezunu olduğu, %25,2'sinin ortaokul, %30,5'inin lise, %15,9'unun üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Ortaokul Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelir Düzeyi

Gelir Düzeyi (TL)	n	%
500-1000	407	31,6
1001-1500	440	34,2
1501-2000	183	14,2
2001-2500	110	8,6
2501 ve üzeri	146	11,4
Toplam	1286	100

Aylık gelir düzeylerine göre yüzdelik dağılımlarına bakıldığında öğrenci ailelerinin %31,6'sının gelir düzeyinin 500-1000 TL arasında, %34,2'sinin 1001-1500 TL arasında, %14,2'sinin 1501-2000 TL arasında, %8,6'sının 2001-2500 TL arasında ve %11,4'ünün ise 2501 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

2. Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 6

Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	n	%
Okulunuzda Beden Eğitimi dersleri yapılıyor mu?	Evet	1232	95,8
	Hayır	54	4,2
	Toplam	1286	100
Beden Eğitimi dersine hangi öğretmeniniz giriyor?	Beden Eğitimi Öğrt.	1035	84,0
	Branş Öğrt.	197	16,0
	Toplam	1232	100
Beden Eğitimi dersini seviyor musunuz?	Hiç Sevmiyorum	27	2,1
	Biraz Seviyorum	127	9,9
	Çok Seviyorum	1132	88,0
	Toplam	1286	100

Tablo 6 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinden “Okulunuzda Beden Eğitimi dersleri yapılıyor mu?” sorusuna evet yönünde görüş bildirenlerin sayısının 1232, hayır yönünde görüş bildirenlerin sayısının ise 54 olduğu görülmektedir. 54 öğrencinin “Beden eğitimi dersi yapılmıyor” şeklinde görüş bildirmeleri, buldukları okullarda beden eğitimi öğretmeni olmamasından kaynaklanabilir. Beden Eğitimi ve Spor dersini ilgili alan öğretmeni tarafından yürütüldüğünü belirten öğrenci oranı %84, başka branş öğretmenler tarafından yürütüldüğünü belirten öğrenci oranı ise %16’dır. Beden Eğitimi ve Spor dersinin öğrenciler tarafından sevildiği tablo 6’da görülmektedir. Öğrencilerin %88’i dersi çok sevdiğini, %2,1’in ise hiç sevmediğini belirtmiştir.

Tablo 7

Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapma Durumlarına İlişkin Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	n	%
Spor Yapma Durumu	Evet	1123	87,3
	Hayır	163	12,7
	Toplam	1286	100

Tablo 7'de ortaokul öğrencilerinden spor yapanların sayısı 1123, spor yapmayanların sayısı ise 163 olduğu görülmektedir. Söz konusu öğrencilerin % 87,3'ünün spor yaptığını ifade etmesi, buldukları yaş grubunu da dikkate alarak spor yapmanın önemini kavradıkları ya da spor yapma konusunda doğru şekilde yönlendirildiklerini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapma Sıklıklarına İlişkin Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Spor Yapma Sıklığı	Haftada 1-2 gün	601	46,7	
	Haftada 3 ve daha fazla gün	318	24,7	
	Ayda 1-2 gün	39	3	
	Tatillerde	112	8,7	
	Boş zamanımda	216	16,8	
	Toplam		1286	100

Tablo 8 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin spor yapma sıklığının sırasıyla; haftada 1-2 gün (%46,7), haftada 3 ve daha fazla gün (%24,7), boş zamanımda (%16,8), tatillerde (%8,7), ayda 1-2 gün (%3) olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Ortaokul Öğrencilerinin Spor Yapmaya Ayırdıkları Zamanın Yeterliliğine İlişkin Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Spor Yapmaya Yeterli Zaman Ayırma	Evet	1023	79,5
	Hayır	263	20,5
	Toplam		1286

Tablo 9'a bakıldığında "Spor yapmaya yeterli zaman ayırıyor musunuz?" şeklinde yöneltilen soruya ortaokul öğrencilerinden evet yönünde görüş bildirenlerin sayısı 1023, hayır yönünde görüş bildirenlerin 263 olduğu görülmektedir.

Tablo 10

Ortaokul Öğrencilerinin Yaptıkları Spor Dallarına İlişkin Dağılımı

	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Spor Dalları	Futbol	792	61,5
	Bisiklet	575	44,7
	Basketbol	450	34,9
	Voleybol	427	33,2
	Yüzme	383	29,7
	Koşu	343	26,6
	Yürüyüş	327	25,4
	Masa Tenisi	184	14,3
	Tenis	174	13,5
	Hentbol	119	9,3
	Dağcılık	117	9,1
	Kayak	109	8,5
	Karate, Judo vb	106	8,3
	Kampçılık	84	6,5
	Kürek/Yelken	27	2,1
Diğer	76	6,0	

Tablo 10'da "Hangi spor türünü yapıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)" şeklinde yöneltilen soruda öğrencilere on beş adet seçeneği işaretleme imkanı tanınmıştır. Tablo 10'da ortaokul öğrencilerinin yaptıkları spor dallarının, futbol (%61,5), bisiklet (%44,7), basketbol (%34,9), voleybol (%33,2), yüzme (%29,7), koşu (%26,6), yürüyüş (%25,4), masa tenisi (%14,3), tenis (%13,5), hentbol (%9,3), dağcılık (%9,1), kayak (%8,5), karate, judo vb (%8,3), kampçılık (%6,5), diğer (%6), kürek/yelken (%2,1) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sırasıyla en çok futbol, bisiklet, basketbol, voleybol sporlarını yaptıklarını ifade ettikleri görülürken, en az ise sırasıyla kampçılık, karate, judo, kürek/yelken ve diğer şeklinde ifade ettikleri spor dalları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğrenciler arasında en çok yapılan spor dalının futbol olması, bu spor dalının ülkemizde çok sevilmesinden ve popüler olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenciler arasında en az yapılan spor dalının kürek/yelken olması ise, bu spor dalının yapılabilme imkanının doğa şartlarından dolayı sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 11

Öğrencilerin Sporun Akademik Başarıya Olan Etkisine İlişkin Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sporun Akademik Başarıya Etkisi	Olumlu	953	74,1
	Olumsuz	84	6,5
	Hem Olumlu Hem Olumsuz	249	19,4
	Toplam	1286	100

Tablo 11 incelendiğinde ortaokul öğrencilerine yöneltilen “*Sporun ders, sınav vb. (akademik) başarıya etkisinin ne yönde olduğunu düşünüyorsunuz?*” sorusunu 953 öğrencinin “Olumlu yönde etkiler”, 84 öğrencinin “Olumsuz yönde etkiler” ve 249 öğrencinin “Hem olumlu hem olumsuz yönde etkiler” yönünde yanıtladığı görülmektedir.

Tablo 12

Ortaokul Öğrencilerinin İmkanları Olması Durumunda Tercih Edecekleri Spor Dalları

	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Spor Dalları	Futbol	492	38,2
	Yüzme	384	29,8
	Kayak	264	20,5
	Kampçılık	239	18,5
	Basketbol	219	17,0
	Dağcılık	210	16,3
	Voleybol	195	15,1
	Karate, Judo vb	194	15,0
	Kürek/Yelken	138	14,9
	Bisiklet	175	13,6
	Tenis	163	12,6
	Hentbol	153	11,8
	Koşu	145	11,2
	Masa Tenisi	105	8,1
	Yürüyüş	92	7,1
Diğer	39	3,0	

Tablo 12’de “İmkânınız olsa hangi spor türünü yapmak isterdiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)” şeklinde yöneltilen soruda öğrencilere on beş adet seçeneği işaretleme imkanı tanınmıştır. Tablo 12’ye göre ortaokul öğrencilerinin imkanları olması durumunda tercih edecekleri spor dallarının; futbol (%38,2), yüzme (%29,8), kayak (%20,5), kampçılık (%18,5), basketbol (%17,0), dağcılık (%16,3), voleybol (%15,1), karate, judo vb. (%15), kürek/yelken (%14,9), bisiklet (%13,6), tenis (%12,6), hentbol (%11,8), koşu (%11,2), masa tenisi (%8,1), yürüyüş (%7,1), diğer (%3) olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencileri gerekli imkanlar sunulursa en çok sırasıyla; futbol, yüzme, kayak ile en az sırasıyla; masa tenisi, yürüyüş ve diğer şeklinde ifade ettikleri spor dallarını yapmayı istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin futbolun ve yüzmenin yanında en çok kayak sporunu tercih etmeleri, bu spor dalını yapabilmek için özel doğa şartlarının ve uygun coğrafyanın olması gerekliliğinden kaynaklanabilir.

Tablo 13

Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinde Spor Yapan Bireylere İlişkin Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ailede Spor Yapan Birey	Evet	763	59,3
	Hayır	523	40,7
	Toplam	1286	100

Ortaokul öğrencilerinden 763 kişi ailelerinde spor yapan bireyin olduğunu, 523 kişi ailelerinde spor yapan bireyin olmadığını ifade ettikleri tablo 13’de görülmektedir. Ailedeki bireylerin spor yapma durumlarına oransal açıdan bakıldığında (evet %59,3, hayır %40,7) oranların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 14

Ortaokul Öğrencilerinin Ailelerinin Spor Yapmalarını Destekleme Durumlarına İlişkin Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Ailelerin öğrencilerin spor yapmalarını desteklemeleri	Evet	1126	87,6
	Kısmen	91	7,1
	Hayır	69	5,4
	Toplam	1286	100

Tablo 14'de de görüldüğü gibi, ortaokul öğrencilerinden 1126 kişi (%87,6) ailelerinin spor yapmalarını desteklediği, 69 kişi (%5,4) ailelerinin spor yapmalarını desteklemediği, 91 kişi (%7,1) ise ailelerinin spor yapmalarını kısmen desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulara göre görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğunun ailesinin spor yapmalarını desteklediği söylenebilir.

Tablo 15

Ortaokul Öğrencilerinin Sporla İlgili Konuları Takip Etme Araçlarına İlişkin Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Seçenekler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sporla İlgili Konuları Takip Etme Araçları	Televizyon	966	75,1
	İnternet	654	50,8
	Gazete	305	23,7
	Dergi	192	14,9
	Kitap	114	8,8
	Radyo	80	6,2
	Diğer	28	2,1

Tablo 15'de "Spor ile ilgili konuları nereden takip edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)" şeklinde yöneltilen soruda öğrencilere yedi adet seçeneği işaretleme imkanı tanınmıştır. Tablo 15 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sporla ilgili konularını takip ettikleri araçların; televizyon (%75,1), internet (%50,8), gazete (%23,7), dergi (%14,9), kitap (%8,8), radyo (%6,2), diğer (%2,1) olduğu görülmektedir. Bu bulgularla birlikte öğrencilerin spor ile ilgili konularını, günümüz teknolojik iletişim araçlarının kullanım oranına paralel olacak şekilde ilgili teknolojik araçlar aracılığıyla takip ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler spor ile ilgili konuları arkadaşlarından (%1,6) ve çevreden (%0,5) takip ettiklerini soruda yer alan diğer kısmında belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya Türkiye'nin yedi ayrı coğrafi bölgesinden 1286 ortaokul öğrencisi katılmıştır. 1286 ortaokul öğrencisinden %35,3'ünün kız olduğu, %64,7'sinin erkek olduğu, öğrencilerin yaşlarına göre yüzdelik dağılımlarına bakıldığında ise %4,5'inin 10 yaşında, %29,5'inin 11 yaşında, %25,2'sinin 12 yaşında, %21,8'inin 13 yaşında ve %19'unun ise 14 yaşında olduğu belirlenmiştir. Araştırmada en çok 11 yaşında olan öğrenciler yer alırken en az 10 yaşında olan öğrenciler yer almıştır. Öğrencilerin

annelerinin eğitim düzeylerine göre yüzdeler dağılımlarına bakıldığında %7,2'sinin okumasının ve yazmasının olmadığı, %34,9'unun ilkökul mezunu olduğu, %25,7'sinin ortaokul, %21,2'sinin lise, %10,9'unun üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre yüzdeler dağılımlarına bakıldığında ise %3,4'ünün okumasının ve yazmasının olmadığı, %25'inin ilkökul mezunu olduğu, %25,2'sinin ortaokul, %30,5'inin lise, %15,9'unun üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin aylık gelir düzeylerine göre yüzdeler dağılımlarına bakıldığında ailelerin %31,6'sının gelir düzeyinin 500-1000 TL arasında, %34,2'sinin 1001-1500 TL arasında, %14,2'sinin 1501-2000 TL arasında, %8,6'sının 2001-2500 TL arasında ve %11,4'ünün ise 2501 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda; ortaokul öğrencilerinden “Okulunuzda Beden Eğitimi dersleri yapılıyor mu?” sorusuna evet yönünde görüş bildirenlerin sayısının 1232, hayır yönünde görüş bildirenlerin sayısının ise 54 olduğu görülmüştür. 54 öğrencinin “Beden eğitimi dersi yapılmıyor” şeklinde görüş bildirmeleri ile buldukları okullarda beden eğitimi öğretmeni olmaması sonucu elde edilmiştir. Ayrıca “Beden eğitimi derslerine beden eğitimi öğretmeni giriyor” yönünde görüş bildiren öğrenci sayısının 1035, “Beden eğitimi derslerine başka branş öğretmeni giriyor” yönünde görüş bildirenlerin sayısının ise 197 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak 197 öğrencinin beden eğitimi ve spor dersi beden eğitimi öğretmeni tarafında değil, diğer branş öğretmenleri tarafından yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerine yöneltilen “Beden Eğitimi dersini seviyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, 1132 öğrencinin “Çok seviyorum” yönünde görüş bildirdiği, 127 öğrencinin “Biraz seviyorum” yönünde görüş bildirdiği, 27 öğrencinin ise “Hiç sevmiyorum” yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Elde edilen bu bulguyla birlikte beden eğitimi derslerinin öğrenciler tarafından genel olarak çok sevildiği sonucu elde edilmekle birlikte; oran olarak düşük olmasına rağmen “Beden eğitimi dersini sevmiyorum” görüşünü dile getiren öğrencilerin fiziksel olarak beden eğitimi dersinde aktif olamamaları, geri planda kalmaları, yorulmaları ve bu derste başarılı olamamaları beden eğitimi dersini sevmemelerinin nedeni olduğu tespit edilen bir diğer sonuç olmuştur. Çetin (2007) “Orta Öğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması” isimli araştırma sonuçlarına göre de öğrencilerin beden eğitimine yönelik tutumlarının pozitif olduğu gözlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi ve spora yönelik genel olarak tutumları olumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul öğrencilerinden spor yapanların sayısının 1123, spor yapmayanların sayısının 163 olduğu görülmüştür. Söz konusu öğrencilerin %87,3'ünün spor yaptığını ifade etmesi, buldukları yaş grubunu da dikkate alarak spor yapmanın önemini kavradıkları ya da spor yapma konusunda doğru şekilde yönlendirildiklerini gösterir nitelikte olduğu sonucunu doğurmuştur. Öztürk'ün (2000) yılında “Orta Öğretim

Öğrencilerinin Sportif Beklenti ve Alışkanlıkları (Bilecik ili Uygulaması)” adlı çalışmasında deneklerin spora ilgi düzeylerinin %85,6 olduğu tespit etmiştir. Bu sonuç ile doktora tez araştırmamdaki sonuç ile örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin spor yapma sıklığının sırasıyla; haftada 1-2 gün, haftada 3 ve daha fazla gün, boş zamanımda, tatillerde ve ayda 1-2 gün olduğu görülmüştür. Öğrencilerin en çok haftada 1-2 gün spor yaptıklarını belirtmeleri düzenli olarak spor yapmadıkları, spor yapma alışkanlığı kazanmadıkları olarak değerlendirilmelidir. Dünya Sağlık Örgütü sağlıklı bir yaşam için yetişkinlerde haftanın 5 günü en az 30 dakika orta şiddette fiziksel aktivite yapılmasını önermektedir. 5-17 yaş grubu için ise kardiyovasküler hastalıklar, diyabet, obezitenin önlenmesi, sağlıklı bir kas-iskelet sistemi gelişimi, anksiyete ve depresyon riskinin azaltılmasında günde en az 60 dakika orta şiddette fiziksel aktivite yapılması gerektiği belirtilmektedir. Orta şiddette fiziksel aktivite, solunum ve kalp atım sayısının normalden daha fazla olduğu, kasların zorlanmaya başladığı, orta dereceli efor gerektiren aktivitelerdir. Bu aktivitelerin şiddetini; kişinin yanındaki ile konuşabildiği ancak şarkı söyleyemediği bir şiddet olarak da tanımlayabiliriz. Buna saatte yaklaşık 5 km veya 30 dk. da 2.5 km. canlı yürüyüş yapmak örnek olarak gösterilebilir (Sağlık Bakanlığı).

“Spor yapmaya yeterli zaman ayırıyor musunuz?” şeklinde yöneltilen soruya ortaokul öğrencilerinden evet yönünde görüş bildirenlerin sayısı 1023, hayır yönünde görüş bildirenlerin 263 olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu öğrencilerden % 20,5'inin spor yapmaya yeterli vakit ayıramadıklarını dile getirmeleri, bu öğrencilerin derslerine daha çok zaman ayırdıkları, ailevi nedenlerden dolayı okul dışı zamanlarda çalıştıkları ya da başka sorumlulukları olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Sözen ve Doğan'ın (2010) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin %65,2'sinin okul dışında herhangi bir spor aktivitesine katıldıklarını belirtmişler.

Ortaokul öğrencileri arasında spor yapma oranı yüksek iken bu öğrencilerden sadece %24'ünün haftada 3 ve daha fazla gün spor yapmaları, spor yapma alışkanlığının düşük olduğunun bir göstergesidir. Ülkemizin spor alanında başarılı olamaması, şehir ve okullardaki spor tesisi ile araç-gereç sayıları, sınavlara hazırlık ve en önemlisi ülkedeki spor kültürü göz önünde tutulduğunda buna yakın bir sonucun çıkacağı bu çalışmaya başlanmadan önce varsayılmaktaydı. Özdağ ve arkadaşlarının (2008) lise 2. sınıf öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada, liselerde uygulanan beden eğitimi dersleriyle öğrencilerde kazandırılması istenen en önemli davranışın, öğrencilerin orta öğretim sonrası yaşantılarında düzenli spor yapma alışkanlığı olmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin %81.5'i ve erkek öğrencilerin %64'ü düzgün spor yapma alışkanlığı kazanma konusunda beklentilerinin olduğu, ancak kız öğrencilerin %36.8'i ve erkek öğrencilerin %37.5'i bu beklentinin hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Bu araştırma öğrencilerin büyük bir oranının lisede spor yapma alışkanlığı edinemediklerini göstermektedir.

Konu ile ilgili hazırlanan araştırmalar incelendiğinde de ülke genelinde spor yapma alışkanlığının yaygın olmadığı görülmektedir. Sporcu sayıları ve spor yapanlara bakıldığında Türkiye'nin bazı Avrupa ülkeleriyle arasında kısa zamanda kapanmayacak farkların olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de genel olarak 115 kişiden birinin spor yaptığı buna karşı Almanya'da ve Lüksemburg'da her dört kişiden birinin spor yaptığı veya uğraştığını bilinmektedir. Çoğu Avrupa Ülkesinde nüfusunun yarıya yakını spor yaparken, Türkiye'nin sadece binde altısının lisanslı spor yaptığı anlaşılmaktadır. Bu oranlardan anlaşılacağı üzere spora gerekli ilgi ve alakanın gösterilmediği anlaşılmaktadır (Karahüseyinoğlu ve ark., 2005).

Ortaokul öğrencilerinin yaptıkları spor dallarının, futbol, bisiklet, basketbol, voleybol, yüzme, koşu, yürüyüş, masa tenisi, tenis, hentbol, dağcılık, kayak, karate, judo vb., kampçılık, kürek/yelken olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sırasıyla en çok futbol, bisiklet, basketbol, voleybol sporlarını yaptıklarını ifade ettikleri görülürken, en az ise sırasıyla kampçılık, karate, judo vb., diğer şeklinde ifade ettikleri spor dalları ve kürek/yelken sporlarını yaptıklarını yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Adıgüzel (2010) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ilgi duydukları spor branşları incelendiğinde sırasıyla en çok futbol, basketbol, yüzme ve voleybol'un sevildiği görülmüştür. Öğrenciler arasında en çok yapılan spor dalının futbol olması, bu spor dalının ülkemizde çok sevilmesinden ve popüler olmasından kaynaklanmaktadır. Kaplan ve Akkaya (2014) yaptıkları çalışmada, Türkiye'de spor yerine futbol, spor kültürü yerine de futbol kültürü demenin daha doğru olacağı, sporun futbola, futbolun da Beşiktaş, Fenerbahçe ve Galatasaray'a indirildiği, bu durumun kültürel anlamda bir çeşitlilik ve zenginlik yaratmayacağını ifade etmişler. Öğrenciler arasında en az yapılan spor dalının kürek/yelken olması ise, bu spor dalının yapılabilme imkanının doğa şartlarından dolayı sınırlı olmasından kaynaklandığı sonucunu doğurmuştur. Ayrıca ortaokul öğrencileri hangi spor türünü yaptıklarına dair yöneltilen soruda yer verilmeyen badminton, güreş, tekvando, boks, sörf, jimnastik, okçuluk, kayak, paten, kickboks, ip atlama, motokros, sokak dövüşü, ağırlık ve satranç spor dallarını yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin imkanları olması durumunda tercih edecekleri spor dallarının; kayak, futbol, yüzme, dağcılık, kampçılık, bisiklet, basketbol, voleybol, karate, judo vb., kürek/yelken, tenis, hentbol, koşu, masa tenisi ve yürüyüş olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencileri gerekli imkanlar sunulursa en çok sırasıyla; kayak, futbol, yüzme ile en az sırasıyla; masa tenisi, yüzme ve diğer şeklinde ifade ettikleri spor dallarını yapmayı istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin en çok kayak sporu tercih etmeleri, bu spor dalını yapabilmek için özel doğa şartlarının ve uygun coğrafyanın olması gerekliliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca ortaokul öğrencileri imkanları olması durumunda soruda yer verilmeyen ralli, paten, güreş, badminton, boks, kayak, sokak dövüşü ve tırmanma sporlarını yapacaklarını ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinden 763 kişi ailelerinde spor yapan bireyin olduğunu, 523 kişi ailelerinde spor yapan bireyin olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Ailedeki bireylerin spor yapma durumlarına oransal açıdan bakıldığında oranların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin aile bireylerinin futbol, yürüyüş, koşu, voleybol, basketbol, yüzme, tenis, bisiklet, atletizm, fitness, hentbol, ağırlık kaldırma, tekvando, kayak, güreş, halter, karate ve dağcılık sporlarını yaptıklarını belirttikleri görülmüştür.

Ortaokul öğrencilerinden 1126 kişi ailelerinin spor yapmalarını desteklediği, 69 kişi ailelerinin spor yapmalarını desteklemediği, 91 kişi ise ailelerinin spor yapmalarını kısmen desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortaokul öğrencilerinin spor yapma oranı (%87,3) ile ailelerinin spor yapmalarına destek verme oranı (%87,6) arasından anlamlı bir ilişki söz etmek mümkündür. Bu bulgulara göre görüş bildiren öğrencilerin çoğunluğunun ailesinin spor yapmalarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Adıgüzel'in (2010) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Çalışmada öğrencilerin ailelerinin spor yapmalarını destekleme durumlarına ilişkin dağılımlarında 638 (%12) aile spor yapılmasını desteklemeyen, 461 (%88) aile spor yapılmasını desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sporla ilgili konularını takip ettikleri araçların; televizyon, internet, gazete, dergi, kitap, radyo olduğu görülmüştür. Bu bulgularla birlikte öğrencilerin spor ile ilgili konularını, günümüz teknolojik iletişim araçlarının kullanım oranına paralel olacak şekilde ilgili teknolojik araçlar aracılığıyla takip ettikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler spor ile ilgili konuları arkadaşlardan ve çevreden takip ettiklerini soruda yer alan diğer kısmında belirtmişlerdir. Eflatun (M.Ö. 427-341) eğitimi, "beden ve ruha yetenekli olduğu güzelliği vermek" olarak tanımlamaktadır. Beden eğitimi ve sporun nihai hedefi de bireylere düzenli spor yapma alışkanlığı kazandırarak beden ve ruhen sağlıklı bir toplum yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmek için en uygun zemin okul, araç ise eğitimidir. Eğitimin günümüzde yaygın olarak kabul gören tanımı olan "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1993) ifadesi ile de uyum göstermektedir. Alışkanlık kazanma ve kazandırma davranışsal bir süreçtir, öğrencilere de okul hayatları içerisinde spor yapma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Bu alışkanlığı kazandırmak için diğer paydaşların yanında öncelikle MEB'e, okul yönetimine ve öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. MEB, Ortaokul 5.-8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında (2013) bu konuya eğilerek programın amaçları arasında spor yapma alışkanlığına şu şekilde vurgu yapmıştır: "Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında "aktif ve sağlıklı yaşam" öğrenme alanı, öğrencilerin düzenli fiziksel etkinlik ve spor yapma alışkanlıklarını geliştirmelerine ve bu alışkanlıkları geliştirmede kişisel, toplumsal ve çevresel nedenleri anlamalarına odaklıdır". MEB Ortaokul Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Programının Temel İlkeleri arasında “Aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlığı kazandırır” ifadesine yer vermiş, programın çıktılarında da ortaokul mezunlarında “Sağlıklı olmak ve sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır” beklentisini belirtmiştir.

MEB ortaokul 5.-8. sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında alışkanlık ile ilgili sınıflara göre kazanımlara “Aktif ve Sağlıklı Yaşam Öğrenme Alanı” içersinde yer vermiştir. 8. sınıf kazanımlarında “Fiziksel etkinliklere katılımı alışkanlık haline getirir” ifadesi bulunmaktadır. Etkinlik örneklerinde ise “haftada bir gün beden eğitimi ve spor dersine katılmanın aktif ve sağlıklı yaşam için yeterli olmadığı, bunu desteklemek için haftada en az iki kez ve daha fazla orta ve yüksek şiddette fiziksel etkinlik yapmalarının gerekçeleri açıklanmalıdır. Bu alışkanlığın oluşturulması için öğrencilere okul içi çeşitli imkânlar yaratılmalı veya öğrencilerin isteyerek katılacakları okul dışındaki ortamlara yönlendirmeler yapılmalıdır” şeklinde belirtilmiştir.

MEB, Ortaokul 5.-8. Sınıflar Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programında (2013) öğrencilerin spor yapma alışkanlığı kazanmalarına yer vererek konunun ne kadar önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin spor yapma alışkanlığı kazanabilmelerinde başarı sağlamak için teorik bilginin yanında pratik uygulamalar için alt yapı, tesis ve araç-gereçlerin de hazır olması gerekiyor. Dersler açık spor tesisleri ve spor salonlarında yapılmalıdır. İdare, beden eğitimi ve spor dersi için gerekli malzemeleri tedarik etmelidir.

Okullarda spor günleri veya haftası düzenlenerek bir hafta boyunca öğrencilere birçok spor türü yaptırıp, tanıtılmalıdır. Böylece öğrenciler hem yeteneklerine göre spor dallarına yönlendirilebilir, hem de yetenekli öğrenciler keşfedilerek ülke sporuna kazandırılabilir. Bu konuda ilde bulunan üniversitelerin spor fakülteleri ve ilgili bölüm öğretim elemanlarından destek alınmalıdır. Ayrıca ilde faaliyet gösteren Gençlik ve Spor İl Müdürlükleri ve özel spor müteşebbislerinden de yararlanılarak imkanlarının öğrencilere ve velilere aktarılması sağlanmalıdır. Spor günlerinde başarılı milli sporcular davet edilip öğrencilerin sportif etkinliklere daha sık ve düzenli katılmaları teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, R. (2010). İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Spora Bakış Açılarının ve Spor Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, İ.B., İnan, M. (2010). İlköğretim Okulları Seçmeli Spor Etkinlikleri Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ. TÜBİTAK, 406-411.
- Almış, S., Yılmaz, M.T. (2012). İnsanın Toplumsal Doğası ve Toplumsalın Sürdürülebilirliği Açısından Eğitim. Eğitim Bilim Toplum, 9 (33), 28-40.
- Aracı, H. (1999). Okullarda Beden Eğitimi: Öğretmenler ve Öğrenciler İçin. Bağırhan Yayınevi, Ankara.
- Aracı, H. (2006). Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Okullarda Beden Eğitimi. Geliştirilmiş 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çetin, M. (2007). Orta Öğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ne Spora İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirci, A. (2008). İlköğretimde Beden Eğitimi Etkinlikleri 1-2-3. Sınıflar Yeni Öğretim Programı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erkal, M.E., Güven, Ö., Ayan, D. (1998). Sosyolojik Açından Spor. Genişletilmiş 3. Baskı. Der Yayınları, İstanbul.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. 7. Baskı. Meteksan, Ankara.
- Gezgin, M.F., Amman, T. (1993). Temel Eğitimde Yararlılık Açısından Spor Olgusu. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu, Manisa, 234-237.
- Gökmen, H. (1988). Gençlerin Gelişiminde Beden Eğitiminin Rolü (Fiziksel Psikolojik ve Sosyal Gelişme). Orta öğretim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği VI. Toplantısı, 5-6 Mayıs 1988, T. E. D. Yayınları, Şafak Matbaacılık, S. 59-68.
- Grünstäudl, M. (2013). Neue Gewohnheiten entwickeln – wie geht das? Erişim: [http://1001erfolgsgeheimnisse.com/2013/09/12/neue-gewohnheiten-entwickeln/], Erişim tarihi: 25.06.2015.
- Güney, S. (1998). Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü. Ocak Yayınları, Ankara.
- Kale, R., Erşen, E. (2003). Beden Eğitimi ve Spor Bilimlerine Giriş. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karahüseyinoğlu, M.F., Ramazanoğlu, F., Nacar, E., Savucu, Y. (2005). Türkiye'nin Spordaki Konununun Bazı Avrupa Ülkeleri İle Karşılaştırılması. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 2008, 75-82.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaplan, Y., Akkaya, C. (2014). Spor Kültürü ve Türkiye'de Spor. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 2(6), 114-119.

- Keten, M. (1993). Türkiye’de Spor, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Mathey, E. (1996). This Thing Colled Sport. Y. Health Physical, 2(40), 38, England.
- M.E.B. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5-8. Sınıflar), Ankara.
- Özcanoglu, A.B. (1993). Ortaöğretimde Okul Spor Faaliyetlerine Katılımın Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özdağ, S., Kürkçü, R., Pepe, K. (2008). Farklı Cinsiyetteki Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleştirme Düzeyleri. Erişim:[<http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/haziran2008/dosyalar/81-97.pdf>], Erişim tarihi: 29.12.2015.
- Öztürk, H. (2000). Ortaöğretim Öğrencilerinin Sportif Beklenti ve Alışkanlıkları, (Bilecik Uygulaması). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Ü. (1982). Orta Dereceli Okullarda Beden Eğitimi. Güven Matbaası, İstanbul.
- Pooley, Y. (1984). Physical Education and Sport and Quality of Life. Journal of Physical Education, 47.
- Siedentop, D., Mand, C., Taggard, A. (1986). Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Sözen, H., Doğan, E. (2010). Seviye Belirleme Sınavının İlköğretim Öğrencilerinin Spor Yapma Alışkanlığı Üzerine Etkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (10), 135-141.
- Strohmeier, H. (1983). Leibeserziehung und Schulsport. Bundesverlag Österreichischer.
- Şahin, H.M. (2002). Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü. Gaziantep Spor Kulübü, Spor Eğitim Yayınları, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tamer, K.,(1987). Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Tamer, K., Pulur, A. (2001). Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri. Kozan Ofset Yayıncılık, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete. (2013). Ulusal Gençlik ve Spor Politikası Belgesi. 27 Ocak 2013. Sayı: 28541. Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- T.C. Sağlık Bakanlığı., Haftada 5 Gün Günde En Az 30 Dk. Yürüyüş. Erişim: [<http://saglik.gov.tr/SGGM/belge/1-16406/haftada-5-gun-gunde-en-az-30-dk-yuruyus.html>], Erişim tarihi: 15.12.2015.
- TDK (2006). Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tüba (2013). Alışkanlık. Erişim: [tubaterim.gov.tr], Erişim tarihi: 14.06.2015.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ*

Yrd. Doç. Dr. Sevda KOÇ**

Öz

Araştırmanın temel amacı, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında, Siirt il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerini yürüten branş öğretmenleri; örneklemi ise, bu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, 10 ortaokuldaki 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerini yürüten 319 branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Koç (2015) tarafından geliştirilen ve uzman kanısı ve ön uygulama sonuçları ışığında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Değerler Eğitimi Anketi”, verilerin analizinde ise frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ki-kare kullanılmıştır. Öğretmenlere göre, öğrenciler değerler eğitimi ile başka değerleri görerek kendi değerlerini sorgulamakta, değerler eğitimi informal olarak ailede almakta, formal olarak da okulun/öğretmenin sahip olduğu ve benimsediği değerlerden etkilenmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: değer, değerler eğitimi, eğitim.

Views of Secondary School Teachers on Values Education

Abstract

The main purpose of the study is to determine the views of secondary school teachers on values education. This study is based on correlational survey model. The population of the study consists of teachers of Turkish, Mathematics, Religion and Ethics, Social Sciences, Sciences, Technology and Design, Information Technologies, English, Art, Music, Physical Education and Sports working in the Ministry of Education teaching in 5th, 6th, 7th and 8th grades in 2014-2015 education year in the city center of Siirt; the sample includes 319 teachers chosen by random sampling in the fields of Turkish, Mathematics, Religion and Ethics, Social Sciences, Sciences, Technology and Design, Information Technologies, English, Art, Music, Physical Education and Sports teaching in 5th, 6th, 7th and 8th grades at 10 secondary schools. As data collection tool, “Value Education Survey”, developed by Koç (2015) of which validity and reliability studies are conducted in the light of expert opinions and pre-implementation results, is used and In analyzing the data, frequency, percentage, mean and chi-square are used. According to teachers', with teachers' values education, the views that students question their values by seeing other values they get values education within their family informally, they are influenced by the school's/teacher's own adopted values formally From the results obtained in the study, some suggestions are presented.

Keywords: values, values education, education.

* Bu çalışma, 05-7 Kasım 2015 tarihlerinde Kırıkkale Üniversitesinde düzenlenen II.Ulusal (Uluslararası katılımlı) değerler eğitimi kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Siirt Üniversitesi

Giriş

Eğitim, kişinin kendisini tanımasını sağlayan, sosyal biyolojik bir uyum içinde yaşamını devam ettiren, onu geleceğe hazırlayan çalışmalar bütünüdür. Bu çalışmalar içerisinde, bireye formal ve informal olarak birçok beceri, tutum, inanç vs. kazandırılmaktadır. Her birey için bu beceriler, tutumlar, inançlar onun değer anlayışını şekillendirmektedir. Değer, bireyin arzuladığı, istediği, bireyi birey yapan, bireyin kendisini ve kültür varlığını sorguladığı ölçütlerdir. Böyle ölçütlerin temelleri ilk olarak ailede atılmaktadır. Aile ortamında temelleri atılan “değer”, kişilerin arzu ettiği, kişisel ve sosyal tercihler, ahlaki yükümlülüklerdir (Akbaba-Altun, 2003:7; Yılmaz, 2008:49; Uysal, 2008:216). Ailede verilen bu değerler, çocuklara küçük yaştan itibaren verilmektedir. Mesela, çocuklar anne ve babasından ve ya aile büyüklerinden herhangi birisinden büyüklerine nasıl davranması gerektiğini, yaşadığı ortamı nasıl temiz tutacağını, başkalarının eşyalarını izinsiz kullanılmaması, yalan söylenmemesi, verilen görevleri zamanında yapması, eşyalarını başkaları ile paylaşması gerektiğini öğrenmeye çalışır. Bu değerleri bazen hemen davranışa dönüştürür bazen de davranışa dönüştürme konusunda direnç gösterir. Önemli olan ailelerin bu süreçte sabırlı olması ve çocuklara baskı yapmamasıdır. Psikolojik ve fiziksel ortamda kendini güvende hisseden çocuklar, zamanla gelenek ve göreneklerini, inançlarını, aile ve toplumun ahlaki değerlere bakış açısını neden?, niçin?, nasıl? öğreneceklerini sorgulayabilirler. Bilişsel olarak bu sorulara cevap bulan çocuklar, duyuşsal olarak değerleri benimseyecek ve davranışa daha kolay dönüştürebileceklerdir. Bu sebeple çocukların doğuştan üyesi olduğu, bilgi, beceri ve tutumların temelleri atıldığı, çocuğun sosyalleşmeye ilk adım attığı kurum ailedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014:85). Aile, çocukların ilk öğretmenidir. Çocuklar doğruyanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin vs. her şeyi anne ve babasından öğrenmektedir. Daha sonra okul çağına geldiğinde hayatlarının ikinci öğretmenleri ile tanışmaktadırlar. Çocuk için okuldaki öğretmenler, anne ve babasından farklı olmaktadır. Çünkü okul çatısı içerisinde verilen eğitim, gelişigüzel olmamakta ve belli bir program çerçevesinde verilmektedir. Örneğin, günümüzde öğretim programlarında değerler eğitimiye yönelik birçok çalışma, etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikler arasında; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlüktür. Etkinliklerde amaç, öğrencilerin bir takım değerleri kazanmasıdır (Selanik Ay, 2014:22-36). Başka bir deyişle, okullarda verilen değerler eğitimiyle birey, etik, kültürel, insani, sosyal, bireysel ve evrensel duyarlıkların benimsemektedir (Yaman, 2012). Birey değerler eğitimi olarak, “...sağlıklı, gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, temel ve insani değerleri kazanmış iyi bir insan, iyi vatandaş olarak” yetişmektedir (MEB, 2010). Bu bakımdan çocuk ve gençlerin yetiştirilmesindeki görev geniş ölçüde eğitimcilere ve eğitim kurumlarına düşmektedir (Bektaş, Nalçacı ve Karadağ, 2014; Ulusoy ve Tay, 2011). Bakioğlu ve Silay (2011)’in belirttiği gibi, toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçası olarak okulların değerlerin kazandırılması sürecinde önemli bir rolü vardır. Hatta okullar sadece değerlerin teorik olarak öğretildiği bir yer değil, aynı zamanda değerlerin yaşandığı ve yeniden oluşturulduğu sosyal bir ortam

olmalıdır. Bu sosyal ortamda milli ve evrensel değerler birlikte öğretilerek toplumun yozlaşmadan uygar medeniyet seviyesine ulaşması sağlanmalıdır. Bu nedenle istenilen düzeyde değerler eğitiminin gerçekleşmesi için okul ortamının ve ortamdaki her bir öğenin değerler eğitimine katkıda bulunacak biçimde düzenlenmesi gerekir (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Böyle bir düzenleme sürecinde başta öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir mimarı ve aynı zamanda bireylere bilgi ve becerisi ile birincil kaynaktır. Sınıf içi-dışı öğrencide kalıcı izli davranışların öncüleridir. Bunun yanı sıra, gerek okul içinde gerekse okul dışında davranışlarıyla, jest-mimikleriyle, olaylara yaklaşmasıyla vs. öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, bir programda yer alan bilgilerin, değerlerin, amaçların vs. uygulama aşamasında etkili bir şekilde öğrenciye aktaran ve programın etkililiği konusunda dönüt veren eğitimin en önemli ögesidir.

Eğitimin önemli ögesi olan öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşlerine ilişkin ilgili alan yazında farklı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin öğretim programlarında daha çok sevgi-saygı, hoşgörü (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013) ve aile birliğine önem verme, değerlerinin ön planda tutulduğu, etkinliklerle değerlerin pekiştirilmeye çalışıldığı ve öğretmenlerin değer yargılarının neler olduğu konusunda görüşleri yer almaktadır (Aktepe ve Yel, 2009). Bunun yanı sıra, değerler eğitimi konusunda daha çok sosyal bilgiler dersi (Zoba, 2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Yalar, 2010; Çelikkaya, Filoğlu ve Öktem, 2013; Memişoğlu, 2014) ele alınmış ve branşlar bazında ilköğretim öğretmenlerinin (Özmen, Er ve Gürgil 2012) görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan çalışmalarda/araştırmalarda, öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşleri ele alınırken ya ilgili programın belirli noktaları (etkinlikler gibi) incelenmiş ya da belirlenen bir ders çerçevesinde hangi değerlerin ön planda tutulduğu tartışılmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin ailelerin değerler eğitimi konusundaki bilgilerinin neler olduğu, okulun bu konuda aileye yaklaşımı ve programda yer alan etkinliklerin çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimlerine katkı sağladığı, kısaca aile, okul ve öğretmen boyutları bir bütün olarak değerlendirilmemiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda belirtilen boyutları dikkate alınarak görüşlerine başvurulmuştur. Buradan hareketle, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçtan hareketle, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri nedir?
2. Cinsiyetlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Branşlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Değerler eğitimi konusunda, konferansa ve toplantıya katılıp katılmadıklarına göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretim programında ön planda tutulan değerlere göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma, ilişkisel tarama modeline dayalıdır. İlişkisel tarama; “iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 1998:81).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında, Siirt il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerini yürüten branş öğretmenleri; örneklemini ise, bu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen, 10 ortaokuldaki 5., 6., 7. ve 8.sınıflarda Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor derslerini yürüten 319 branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Koç (2015) tarafından geliştirilen ve uzman kanısı ve ön uygulama sonuçları ışığında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Değerler Eğitimi Anketi” kullanılmıştır. Ankette “Hayır” (1), “Kısmen “ (2), “Evet” (3) şeklinde derecelendirilmiş 3'lü seçenekler yer almaktadır. Madde bazında ayrıntılı analiz ve yorumlar yapabilmek amacıyla anket maddeleri birbirinden bağımsız ele alındığı için, elde edilen puanların güvenilirliğiyle ilgili (Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı gibi) bir analize gidilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 17.0 paket programıyla değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve ki-kare kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın veri analizi devam ettiğinden, bu başlık altında, araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla tablolar halinde verilecek ve yorumları yapılmıştır.

Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerinin dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

No	Maddeler	EVET		KISMEN		HAYIR	
		N	%	N	%	N	%
1	Değerler eğitimi çocuğun benlik saygısını yükseltir.	310	97,2	9	2,8	0	0,0
2	Çocuklar değerler eğitimini ilk olarak aile ortamında alır.	308	96,6	9	2,8	2	0,6
3	Çocuklar değerler eğitimini ilk olarak okul ortamında alır.	5	1,6	108	33,9	206	64,6
4	Aile, çocuğunun okul tercihini yaparken, okulun öğrenci akademik başarısını değil, değerler sistemine daha çok dikkat eder.	19	6	184	57,7	116	36,4
5	Okulun/öğretmenin değerler anlayışı, çocuğun değerler anlayışını etkiler.	281	88,1	36	11,3	2	0,6
6	Programda yer alan etkinlikler çocukların milli, manevi ve evrensel değerleri özümsemesini sağlar.	211	66,1	105	32,9	3	0,9

7	Aileler çocuklara öğretecekleri değerler konusunda bilgi sahibidirler.	28	8,8	238	74,6	53	16,6
8	Aile ortamında bazı değerleri kazanan bireyler, kendi davranışlarını yargulamakta ve sorgulamaktadır. (doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmen, ahlâkî ve ahlâkî olmayan davranışlar)	184	57,7	119	37,3	16	5
9	Programda değerler eğitimi konusunda yer alan etkinliklerde çocukların gelişim dönemleri dikkate alınmıştır.	175	54,9	138	43,3	6	1,9
10	Okullarda öğretmenler, yöneticiler, personeller dahil herkes değerler eğitimi konusunda işbirliği içinde çalışırlar.	135	42,3	169	53	15	4,7
11	İşbirliği içinde yapılan çalışmalar öğrencilerin toplumsal değerleri kazanmasına katkı sağlar.	279	87,5	38	11,9	2	0,6
12	Okullarda verilen derslerde öğretmenler değerler eğitimine vurgu yapmaktadır.	170	53,3	144	45,1	5	1,6
13	Ders kitaplarında değerler eğitimi konusunda bilgiler ve etkinlikler yer almaktadır.	145	45,5	164	51,4	10	3,1
14	Programda değerlere yönelik etkinlikler çocukların farklı değerleri keşfetmesini sağlamaktadır.	201	63	98	30,7	20	6,3
15	Okullar değerler eğitiminin çocuğa kazandırılmasında aileden yardım almaktadır.	112	35,1	158	49,5	49	15,4
16	Okullar değerler eğitimi konusunda aileleri bilgilendirme çalışmaları, etkinlikleri yapmaktadır.	70	21,9	201	63	48	15
17	Okul, çocukların milli, manevi ve evrensel değerleri özümsemesini sağlar.	191	59,9	125	39,2	3	0,9
18	Okullar çocuklara değer eğitimi verirken, okulun bulunduğu sosyal-kültürel çevreyi dikkate alır.	144	45,1	158	49,5	17	5,3
19	Okul toplumun değerlerine açık olmakta ve bunları uygulamaktadır.	141	44,2	170	53,3	8	2,5
20	Çocuklar okulda öğrendikleri değerleri günlük yaşamda kullanırlar.	115	36,1	197	61,8	7	2,2
21	Okullar değerler eğitimi verirken, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değerleri sınıflandırmakta ve buna uygun eğitim vermektedir.	109	34,2	190	59,6	20	6,3
22	Değerler eğitimi çocuğun sadece akademik başarısına değil, duyuşsal ve devinışsel becerisine katkılar sağlar.	287	90	28	8,8	4	1,3

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerinin dağılımına ilişkin *1. maddede belirtilen* “Değerler eğitimi çocuğun benlik saygısını yükseltir.” 97,2’si, *2. maddede belirtilen* “Çocuklar değerler eğitimini ilk olarak aile ortamında alır.” 96,6’sı, *5. maddede belirtilen* “Okulun/öğretmenin değerler anlayışı, çocuğun değerler anlayışını etkiler.” 88,1 ‘i, *22. maddede belirtilen* “Değerler eğitimi çocuğun sadece akademik başarısına değil, duyuşsal ve devinişsel becerisine katkılar sağlar.” 90 ‘ı “*evet*”; *4. maddede belirtilen* “Aile, çocuğunun okul tercihini yaparken, okulun öğrenci akademik başarısını değil, değerler sistemine daha çok dikkat eder.” 57,7’si, *7. maddede belirtilen* “Aileler çocuklara öğretecekleri değerler konusunda bilgi sahibidirler.” 74,6’sı, *16. maddede belirtilen* “Okullar değerler eğitimi konusunda aileleri bilgilendirme çalışmaları, etkinlikleri yapmaktadır.” 63’ü “*kısmen*”; *3. maddede belirtilen* “Çocuklar değerler eğitimini ilk olarak okul ortamında alır.” 64,6’sı “*hayır*” görüşündedir. Bulgulardan hareketle, değerler eğitimi çocukların kendilerini tanımalarına, ifade etmesine önemli katkılar sağladığı, anne ve babasından ya da ailenin diğer bireylerden ilk olarak gelişigüzel, bir plan-program dâhilinde olmayan bir eğitim aldığı ve bu eğitimle bir takım geleneksel değerleri öğrendiği, daha sonra resmi program çerçevesinde bir takım değerleri öğrendiği ve bu değerlerinde çocukların zihinsel yapısına, tutumlarına, zihin-kas koordinasyonlarına katkılar sağladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenler aile ortamında çocuklara ahlaki değerler, inançlar, gelenek-göreneklere ilişkin bir takım bilgileri öğretildiği ve bu bilgilerin bir kısmını okul tarafından verilen bilgilendirme çalışmaları ile yapıldığı görüşüne kısmen katıldıkları; çocukların değerler eğitimine yönelik ilk şemalarının okul çatısı altında kazandırıldığı görüşüne katılım göstermedikleri şeklinde ifade edilebilir. Başka bir deyişle, öğretmenlere göre çocuklar, okul ortamına gelmeden önce değerler eğitimi konusunda bilgi sahibi olmakta, bu bilgilerin çoğunu aile bireylerinden öğrenmekte ve bu bilgiler çocukların gelişimine bir bütün olarak katkı sağlamaktadır.

Cinsiyetlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular

Cinsiyetlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyetlerine Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Kay-Kare Sonuçları

Maddeler		Öğretmen Görüşleri					χ^2	sd	p
		Evet	Kısmen	Hayır	Toplam				
7	Kadın	N	7	146	38	191	17,473	2	0,00
		%	25	61,3	71,7	59,9			
	Erkek	N	21	92	15	128			
		%	75	38,7	28,3	40,1			
	Toplam	N	28	238	53	319			
		%	100	100	100	100			
11	Kadın	N	163	28	0	191	6,245	2	0,00
		%	58,4	73,7	0	59,9			
	Erkek	N	146	10	2	128			
		%	41,6	26,3	100	40,1			
	Toplam	N	279	38	2	319			
		%	100	100	100	100			
13	Kadın	N	73	113	5	191	11,451	2	0,00
		%	50,3	68,9	50	59,9			
	Erkek	N	72	51	5	128			
		%	49,7	31,1	50	40,1			
	Toplam	N	145	164	10	319			
		%	100	100	100	100			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür ($X^2_{(1)}=17,473$; $X^2_{(11)}=6,245$; $X^2_{(13)}=8,851$; $p \leq 0.05$). Buna göre, 7. maddede belirtilen “Aileler çocuklara öğretecekleri değerler konusunda bilgi sahibidirler.” Kadın öğretmenlerin %71’i “hayır”, erkek öğretmenlerin %75’i “evet”; 11. maddede belirtilen “İşbirliği içinde yapılan çalışmalar öğrencilerin toplumsal değerleri kazanmasına katkı sağlar.” Kadın öğretmenlerin %73,7’si “kısmen”, erkek öğretmenlerin %41,6’sı “evet”, 13. maddede belirtilen “Ders kitaplarında değerler eğitimi konusunda bilgiler ve etkinlikler yer almaktadır.” Kadın öğretmenlerin %68,9’u “kısmen” erkek öğretmenlerin %50’si “hayır” görüşüne katılım gösterdikleri görülmüştür. Bulgulardan hareketle, erkek öğretmenlerin çocukların okul yaşamı dışında öğrendikleri/öğrenecekleri değerler konusunda ailelerinin bilgi sahibi olduğu görüşüne katıldıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra, kadın öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda, etkinliklerde işbirliği içerisinde çalışılması gerektiği, böyle çalışmalarla toplumsal değerlerin kazanıldığı, ders kitaplarında da bu değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yer aldığı görüşüne kısmen katıldıkları görülmüştür. Başka bir deyişle, değerler eğitimi tek yönlü yapılmamaktadır. Aile, okul işbirliği içerisinde yürütülebilir ve bu işbirliği içerisinde çocuklara farklı gelenek-görenekler, inançlar, ahlaki değerler öğretilir.

Branşlarına Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Branşlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Branşlarına Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Kay-Kare Sonuçları

Öğretmenlerin Branşlar																	
Maddeler	Öğretmen Görüşleri	Beden Eğit.	Görsel Sanatlar	Teknoloji Tasarım	Müzik	Türkçe	Din Kül. ve Ahlak. Bil.	Fen Bili.	Matematik	Bilişim Tek.	İngilizce	Sosyal Bilgiler	Toplam		sd	p	
5	Evet	N	16	21	15	20	29	11	41	59	11	33	25	281	39,392	20	0,00
		%	5,7	7,5	5,3	7,1	10,3	3,9	14,6	21	3,9	11,7	8,9	100			
	Kısmen	N	3	0	0	0	6	6	5	9	1	4	2	36			
		%	8,3	0,0	0,0	0,0	16,7	16,7	13,9	25	2,8	11,1	5,6	100			
	Hayır	N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2			
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100	100			
TOPLAM		N	19	21	15	20	35	17	46	68	12	37	29	319			
		%	6,0	6,6	4,7	6,3	11	5,3	14,4	21,3	3,8	11,6	9,1	100			
8	Evet	N	12	0	3	18	10	7	31	58	11	11	23	184	138,402	20	0,00
		%	6,5	0,0	1,6	9,8	5,4	3,8	16,8	31,5	6	6,0	12,5	100			
	Kısmen	N	7	21	12	2	13	9	15	9	1	26	4	119			
		%	5,9	17,6	10,1	1,7	10,9	7,6	12,6	7,6	0,8	21,8	3,4	100			
	Hayır	N	0	0	0	0	12	1	0	1	0	0	2	16			
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	75	6,3	0,0	6,3	0,0	0,0	12,5	100			
TOPLAM		N	19	21	15	20	35	17	46	68	12	37	29	319			
		%	6	6,6	4,7	6,3	11	5,3	14,4	21,3	3,8	11,6	9,1	100			
19	Evet	N	2	21	4	16	22	5	8	13	1	23	26	141	131,236	20	0,00
		%	1,4	14,9	2,8	11,3	15,6	3,5	5,7	9,2	0,7	16,3	18,4	100			
	Kısmen	N	17	0	11	4	10	11	37	53	11	13	3	170			
		%	10	0,0	6,5	2,4	5,9	6,5	21,8	31,2	6,5	7,6	1,8	100			
	Hayır	N	0	0	0	0	3	1	1	2	0	1	0	8			
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	37,5	12,5	12,5	25	0,0	12,5	0,0	100			
TOPLAM		N	19	21	15	20	35	17	46	68	12	37	29	319			
		%	6	6,6	4,7	6,3	11	5,3	14,4	21,3	3,8	11,6	9,1	100			
20	Evet	N	12	0	2	15	17	2	28	8	1	6	24	115			
		%	11	0,0	1,7	13	14,8	1,7	24,3	7	0,9	5,2	20,9	100	127,650	20	0,00
	Kısmen	N	7	21	13	5	17	14	15	60	11	31	3	197			
		%	3,6	10,7	6,6	2,5	8,6	7,1	7,6	30,5	5,6	15,7	1,5	100			
	Hayır	N	0	0	0	0	1	1	3	0	0	0	2	7			
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	14,3	42,9	0,0	0,0	0,0	28,6	100			
TOPLAM		N	19	21	15	20	35	17	46	68	12	37	29	319			
		%	6	6,6	4,7	6,3	11	5,3	14,4	21,3	3,8	11,6	9,1	100			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, branşlarına göre öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür ($X^2_{(5)} = 39,392$; $X^2_{(8)} = 138,402$; $X^2_{(19)} = 131,236$; $X^2_{(20)} = 127,650$; $p \leq 0.05$). Buna göre, 5. maddede belirtilen “Okulun/öğretmenin değerler anlayışı, çocuğun değerler anlayışını etkiler.” Matematik öğretmenlerin %21’i “evet”, %25’i “kısmen”, Sosyal Bilgiler öğretmenlerin %100’ü “hayır”; 8. maddede belirtilen “Aile ortamında bazı değerleri kazanan bireyler, kendi davranışlarını yargulamakta ve sorgulamaktadır. (doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmen, ahlâkî ve ahlâkî olmayan davranışlar) “Matematik öğretmenlerin %31,5’i “evet”, İngilizce öğretmenlerin %21,8’i “kısmen”, Türkçe öğretmenlerin %75’i “hayır”; 19. maddede belirtilen “Okul toplumun değerlerine açık olmakta ve bunları uygulamaktadır.” Sosyal Bilgiler öğretmenlerin %18,4’ü “evet”, “Matematik öğretmenlerin %31,2’si “kısmen”, Türkçe öğretmenlerin %37,5’i “hayır”; 20. maddede belirtilen “Çocuklar okulda öğrendikleri değerleri günlük yaşamda kullanırlar.” Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin %20,9’u “evet”, Matematik öğretmenlerinin %30,5’i “kısmen”, Fen Bilimleri öğretmenlerinin %42,9’u “hayır” görüşüne katılım gösterdikleri görülmüştür. Bulgulardan hareketle, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Türkçe, Fen Bilimleri öğretmenlerine göre, okulun ve ya öğretmenin değerler anlayışı çocukların değerler anlayışını etkilediği; Türkçe öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Fen Bilimleri öğretmenlerine göre aile ortamında doğru-yanlış, haklı-haksız, hoş giden-gitmeyen davranışları sorgulayarak öğrendiği, okulun toplumun sahip olduğu değerlere açık olduğu; Fen Bilimleri öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler, Beden Eğitimi ve Spor, Görsel Sanatlar, Teknoloji Tasarım, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Bilişim Teknolojileri, İngilizce, Türkçe, öğretmenlerine göre resmi programla kazandırılmaya çalışılan değerleri çocukların günlük yaşama transfer ettiği görüşüne katılmadıkları şeklinde söylenebilir. Başka bir deyişle, çocukların davranışları üzerinde öğretmenler son derece etkili olan kişilerdir. Çocuklar, öğretmenlerin olumlu-olumsuz davranışları, gelenek-görenekleri, inançları gibi değerlerini model alabilirler. Sadece öğretmen değil, ailede çocukların değer anlayışı üzerinde etkili olan sosyal bir kurumdur. Ailede öğrendiği değerleri çocuklar bazen analiz edebilir ve öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında karşılaştıkları olay ve problemlerin çözümünde kullanabilirler.

Değerler Eğitimi Konusunda Konferansa Ve Toplantıya Katılıp Katılmadıklarına Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Değerler eğitimi konusunda konferansa ve toplantıya katılıp katılmadıklarına göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Değerler Eğitimi Konusunda Konferansa ve Toplantıya Katılıp Katılmadıklarına Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Kay-Kare Sonuçları

Öğretmen Görüşleri			Değerler eğitimi konusunda eğitim alıp almadığı						
			Evet	Hayır	Toplam	χ^2	sd	P	
4	Evet	N	7	12	19	15,142	2	0,00	
		%	36,8	63,2	100				
	Kısmen	N	23	161	184				
		%	12,5	87,5	100				
	Hayır	N	33	83	116				
		%	28,4	71,6	100				
	TOPLAM	N	63	256	319				
		%	19,7	80,3	100				
	5	Evet	N	54	227	281	8,179	2	0,00
			%	19,2	80,8	100			
Kısmen		N	7	29	36				
		%	19,4	80,6	100				
Hayır		N	2	0	2				
		%	100	0,0	100				
TOPLAM		N	63	256	319				
		%	19,7	80,3	100				
13		Evet	N	19	126	145	11,496		0,00
			%	13,1	86,9	100			
	Kısmen	N	39	125	164				
		%	23,8	76,2	100				
	Hayır	N	5	5	10				
		%	50	50	100				
	TOPLAM	N	63	256	319				
		%	19,7	80,3	100				

19	Evet	N	36	105	141	7,967	2	0,00
		%	25,5	74,5	100			
	Kısmen	N	24	146	170			
		%	14,1	85,9	100			
	Hayır	N	3	5	8			
		%	37,5	62,5	100			
TOPLAM	N	63	256	319				
	%	19,7	80,3	100				
20	Evet	N	27	88	115	14,807	2	0,00
		%	23,5	76,5	100			
	Kısmen	N	31	166	197			
		%	15,7	84,3	100			
	Hayır	N	5	2	7			
		%	71,4	28,6	100			
TOPLAM	N	63	256	319				
	%	19,7	80,3	100				

Tablo 4’de görüldüğü üzere, değerler eğitimi konusunda konferansa ve toplantıya katılıp katılmadıklarına göre, öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür ($X^2_{(4)} = 15,142$; $X^2_{(5)} = 8,179$; $X^2_{(13)} = 11,496$; $X^2_{(19)} = 7,967$; $X^2_{(20)} = 127,650$; $p \leq 0.05$). Buna göre, 4. maddede belirtilen ” Aile, çocuğunun okul tercihini yaparken, okulun öğrenci akademik başarısını değil, değerler sistemine daha çok dikkat eder. “ %63’ü “evet”, %87,52’i “kısmen”, %71,6’sı “hayır”; 5. maddede belirtilen ” Okulun/öğretmenin değerler anlayışı, çocuğun değerler anlayışını etkiler.“ %80,8’i “evet”, %80,6’sı “kısmen”, %100’ü “hayır”; 13. maddede belirtilen ” Ders kitaplarında değerler eğitimi konusunda bilgiler ve etkinlikler yer almaktadır. “%86,9’u “evet”, %76,2’si “kısmen”, %50’si “hayır”; 19. maddede belirtilen ”Okul toplumun değerlerine açık olmakta ve bunları uygulamaktadır.“ %74,5’i “evet”, %85,9’u “kısmen”, %62,5’i “hayır”; 20. maddede belirtilen ” Çocuklar okulda öğrendikleri değerleri günlük yaşamda kullanırlar.“ %76,5’i “evet”, %84,3’ü “kısmen”, %71,4’ü “hayır” görüşüne katılım göstermişleridir. Bulgudan hareketle, ailelerin çocukların okul tercihlerini belirlemede değerlerin önemli bir etken olduğu, okulun toplumun değerlerini göz önünde tuttuğu, çocukların öğrendikleri değerleri günlük yaşama transfer ettiği görüşüne kısmen katılan öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda konferansa, toplantıya katılmadıkları; okulun/öğretmenlerin değerler anlayışı çocuğun değerler anlayışını şekillendirdiği görüşüne katılmayan öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda konferansa ve toplantıya katıldıkları söylenebilir. Ayrıca, ders kitaplarında değerler eğitimi konusunda etkinliklerin yer aldığı görüşüne katılan öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda konferansa ve toplantıya katılmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle, öğretmenlere göre, eğitim dört duvar arasında yapılmamaktadır. Çocuklar öğrendiği değerleri, bilgileri günlük yaşamda kullandıkça öğrenmektedirler. Okulun fiziki koşulları, sınıfın oturma düzeni, öğretmenlerin beklentileri, inançları, ahlaki değerleri çocukların ve ailelerin değerler anlayışını etkileyebilir. Bu sebeple aileler, örtük olarak çocukların okul tercihlerinde bu özellikleri ve değerleri dikkate alabilirler.

Öğretim Programında Ön Planda Tutulan Değerlere Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim programında ön planda tutulan değerlere göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Öğretim Programında Ön Planda Tutulan Değerlere Göre, Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşlerine İlişkin Kay-Kare Sonuçları

Öğretim Programında Yer Alan Değerler																
Öğretmen Görüşleri		Barış	Sorumluluk	Diğer	Adil	Dayanışma	Çalışkanlık	Hoşgörü	Bilimsellik	Sevgi-saygı	Vatanseverlik	Toplam	χ^2	sd	p	
8	Evet	N	0	9	1	7	42	6	8	73	25	13	184	124,214	18	0,00
		%	0,0	4,9	,5%	3,8	22,8	3,3	4,3	39,7	13,6	7,1	100			
	Kismen	N	4	5	0	4	68	1	8	17	10	2	119			
		%	3,4	4,2	0,0	3,4	57,1	,8	6,7	14,3	8,4	1,7	100			
	Hayır	N	0	7	2	0	2	0	2	1	2	0	16			
		%	0,0	43,8	12,5	0,0	12,5	0,0	12,5	6,3	12,5	0,0	100			
TOPLAM	N	4	21	3	11	112	7	18	91	37	15	319				
%	1,3	6,6	,9	3,4	35,1	2,2	5,6	28,5	11,6	4,7	100					
12	Evet	N	3	10	0	4	67	6	5	37	25	13	170	43,877	18	0,00
		%	1,8	5,9	0,0	2,4	39,4	3,5	2,9	21,8	14,7	7,6	100,0			
	Kismen	N	1	11	3	7	45	0	12	52	11	2	144			
		%	,7	7,6	2,1	4,9	31,3	0,0	8,3	36,1	7,6	1,4	100,0			
	Hayır	N	0	0	0	0	0	1	1	2	1	0	5			
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20	20	40	20	0,0	100			
TOPLAM	N	4	21	3	11	112	7	18	91	37	15	319				
%	1,3	6,6	,9	3,4	35,1	2,2	5,6	28,5	11,6	4,7	100					
18	Evet	N	3	11	1	9	51	2	11	27	28	1	144	70,281	18	0,00
		%	2,1	7,6	,7	6,3	35,4	1,4	7,6	18,8	19,4	,7	100			
	Kismen	N	1	10	0	1	57	5	6	59	7	12	158			
		%	,6	6,3	0,0	,6	36,1	3,2	3,8	37,3	4,4	7,6	100			
	Hayır	N	0	0	2	1	4	0	1	5	2	2	17			
		%	0,0	0,0	11,8	5,9	23,5	0,0	5,9	29,4	11,8	11,8	100			
TOPLAM	N	4	21	3	11	112	7	18	91	37	15	319				
%	1,3	6,6	,9	3,4	35,1	2,2	5,6	28,5	11,6	4,7	100					
19	Evet	N	2	19	3	7	56	1	4	12	25	12	141	88,031	18	0,00
		%	1,4	13,5	2,1	5,0	39,7	,7	2,8	8,5	17,7	8,5	100			
	Kismen	N	2	2	0	4	53	5	13	77	11	3	170			
		%	1,2	1,2	0,0	2,4	31,2	2,9	7,6	45,3	6,5	1,8	100			
	Hayır	N	0	0	0	0	3	1	1	2	1	0	8			
		%	0,0	0,0	0,0	0,0	37,5	12,5	12,5	25,0	12,5	0,0	100			
TOPLAM	N	4	21	3	11	112	7	18	91	37	15	319				
%	1,3	6,6	,9	3,4	35,1	2,2	5,6	28,5	11,6	4,7	100					
20	Evet	N	0	16	1	4	21	0	4	33	22	14	115	131,120	18	0,00
		%	0,0	13,9	,9	3,5	18,3	0,0	3,5	28,7	19,1	12,2	100			
	Kismen	N	4	5	0	7	90	6	13	56	15	1	197			
		%	2	2,5	0,0	3,6	45,7	3	6,6	28,4	7,6	,5	100			
	Hayır	N	0	0	2	0	1	1	1	2	0	0	7			
		%	0,0	0,0	28,6	0,0	14,3	14,3	14,3	28,6	0,0	0,0	100			
TOPLAM	N	4	21	3	11	112	7	18	91	37	15	319				
%	1,3	6,6	,9	3,4	35,1	2,2	5,6	28,5	11,6	4,7	100					

21	Evet	N	0	9	0	3	33	3	4	36	21	0	109	84,807	18	0,00
		%	0,0	8,3	0,0	2,8	30,3	2,8	3,7	33	19,3	0,0	100			
Kismen	N	2	12	0	8	73	3	14	49	15	14	190				
	%	1,1	6,3	0,0	4,2	38,4	1,6	7,4	25,8	7,9	7,4	100				
Hayır	N	2	0	3	0	6	1	0	6	1	1	20				
	%	10	0,0	15	0,0	30	5	0,0	30	5	5	100				
TOPLAM	N	4	21	3	11	112	7	18	91	37	15	319				
	%	1,3	6,6	,9	3,4	35,1	2,2	5,6	28,5	11,6	4,7	100				

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğretim programında ön planda tutulan değerlere göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür ($X^2_{(8)}=124,214; X^2_{(12)}=43,877; X^2_{(18)}=11,496; X^2_{(19)}=88,031; X^2_{(20)}=131,120; X^2_{(21)}=131,120; p \leq 0,05$). Buna göre, öğretim programlarında ön planda tutulan bilimsellik değerine ilişkin etkinliklerde 8. maddede belirtilen “Aile ortamında bazı değerleri kazanan bireyler, kendi davranışlarını yargulamakta ve sorgulamaktadır. (doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmen, ahlâkî ve ahlâkî olmayan davranışlar) “%73’ü ; 20. maddede belirtilen “Çocuklar okulda öğrendikleri değerleri günlük yaşamda kullanırlar. “ % 28,7’si; 21. maddede belirtilen “Okullar değerler eğitimi verirken, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre değerleri sınıflandırmakta ve buna uygun eğitim vermektedir. “ %33’ü “evet”; öğretim programlarında ön planda tutulan dayanışma değerine ilişkin etkinliklerde ise 12. maddede belirtilen “Okullarda verilen derslerde öğretmenler değerler eğitimine vurgu yapmaktadır. “%39,4’ü; 18. maddede belirtilen “Okullar çocuklara değer eğitimi verirken, okulun bulunduğu sosyal-kültürel çevreyi dikkate alır. “%35,4’ü; 19. maddede belirtilen “Okul toplumun değerlerine açık olmakta ve bunları uygulamaktadır.”%39,7’si “evet” görüşüne katılım göstermişlerdir. Bulgudan hareketle, öğretmenlerin programda değerler eğitimine yönelik bilimsellik etkinliğinin, barış, adil olma, dayanışma, çalışkanlık, özgürlük-bağımsızlık, hoşgörü, sevgi-saygı, vatanseverlik, sorumluluk etkinliklerine göre toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışları sorguladığı, bunları tanımladığı, tanımlardan hareketle farklı kaynaklardaki bilgileri kullandığı, bu bilgileri kendi içerisinde sınıflandırdığı, çözüm yolları bulmaya çalıştığı, elde ettikleri bilgileri günlük yaşamda kullandığı, bilgiler verilirken çocukların beklentilerinin dikkate alındığı ve çocukların aile ortamında kazanmış olduğu değerleri sorguladığı söylenebilir. Ayrıca, dayanışma etkinliğinin, barış, adil olma, bilimsellik, çalışkanlık, özgürlük-bağımsızlık, hoşgörü, sevgi-saygı, vatanseverlik, sorumluluk etkinliklerine göre değerler eğitimine derslerde vurgu yapıldığı, etkinliklerde okulların sosyo-kültürel çevresi göz önüne alındığı, çevresinin inançları, gelenek-göreneklere dikkate alındığı görüşüne katılım gösterdikleri görülmüştür. Başka bir deyişle değerler eğitimi çocuklarda problem çözme becerisi geliştirebilir. Problem çözme becerisi çocukların bilimsel süreç becerilerine katkı sağlayabilir ve öğrenciler bu süreçlerde işbirliği içerisinde çalışarak, dayanışmayı öğrenebilirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler üzerinde durulmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda çocukların değerler eğitimi ile kendilerini ifade ettikleri, başka değerleri görerek kendi değerlerini sorguladığı, değerler eğitimi informal olarak ailede aldığı, formal olarak da çocukların okulun/öğretmenin sahip olduğu ve benimsediği değerlerden etkilendiği ve değerler eğitiminin çocukların sadece bilişsel yönü değil, ilgisi, tutumu gibi duyuşsal ve psiko-motor becerilerine önemli katkılar sağladığı görüşüne “katıldıkları”; ailelerin çocukların akademik başarısını değil, sahip olmasını istedikleri değerlere daha fazla önem verdiği, hangi değerlerin çocuklara kazandırılması gerektiği konusunda bilgi sahibi olduğu, okulların ailelere değerler eğitimi konusunda bilgilendirmeler yaptığı görüşüne “kısmen katıldıkları”; değerler eğitiminin çocuklara ilk olarak okullarda verildiği görüşüne “katılmadıkları” görülmüştür. Aktepe’ye (2014:78) göre, iyi, faydalı birey toplumun geleceğini, iyi bir toplumda bireyin geleceğini etkilemektedir. Bireyin kişiliğini etkileyen fabrika yani aile, bireyin “iyi ve erdemli” insan olmasında öncü sosyal bir yapıdır. Aile bireyin davranışlarından birinci derecede sorumludur. Bireyler, ilk dünyaya geldiklerinde aileler onların temel ihtiyaçlarını karşılamakta, ilk şemalarının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Aile ortamında aldığı eğitimle birey, kendisini ifade etmekte, kendisini tanımakta, saygı-sevgi, paylaşma, dürüst olma, hoşgörölü davranma, dayanışma gibi duyuşsal bir takım davranışları sorgulamaktadır. Daha sonra aile ortamından farklı olarak okula başlamakta ve burada farklı insanları tanımaktadır. Ailede kazanmış olduğu değerleri, inançları, ahlaki davranışları aile bireylerinin dışındaki bireylerle kazanmakta ve belli kurallar çerçevesinde bunu okul çatısı altında davranışa dönüştürmektedir. Kağıtçıbaşı’nın (1998:57) belirttiği gibi, anne ve babanın sahip olduğu değerler çocukların davranışlarına yansımaktadır. Aile çocuklara davranışlarını çocuklarına baskı ile empoze etmemeli, her zaman davranışları ile örnek olmalıdırlar. Benzer şekilde öğretmenlerde değerlerin kazandırılması sürecinde aile kadar sorumludur. Öğretmenler değerler eğitimiyle çocukların işbirliği içerisinde çalışmasını sağlamalı, sadece çocuklarla değil, aile ve okul içerisindeki bireylerle de işbirliği içerisinde hareket etmeli, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalı, çocukların bilişsel yönünü dikkate alarak değerlendirme yapmamalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2014:98). Çünkü okulda verilen değerler eğitimi bir bütündür. Çocuğun bilişsel yönü kadar, duyuşsal yönü de önemlidir. Okullar çocukların belli bilgileri ezberlediği yer değildir (Suh ve Traiger, 1999:726). Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında bunu nasıl çözeceklerini bilmeli, başkalarının haklarına saygı duymasını öğrenmeli, hoşgörölü olmalı, başka insanlarla empati kurmasını bilmelidir. Bütün bu bilgileri başta okul ve okuldaki programın uygulayıcıları öğretmenler bilmeli ve öğrencinin de bu bilgileri davranışa dönüştürerek içselleştirmesine yardımcı olmalıdır.

Cinsiyetlerine göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma görülmemiş; ancak bir maddede erkek öğretmenlerin değerler eğitimi konusundaki görüşlere daha fazla katılım, kadın öğretmenlerin ise iki maddede kısmen katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi konusunda aile ve okul işbirliği içerisinde çalışmalı ve hangi değerlerin programda yer alacağı ve öğretmenlerin bu değerleri öğrencilere nasıl kazandıracaklarını bilmelidir. Izgar ve Beyhan'ın (2015:457) belirttiği gibi öğrencilerin günlük yaşamlarında bir takım değerleri davranış olarak gösterebilmeleri için programda bu değerlerin yer alması gerekmektedir. Bu değerler ders kitaplarında etkinlikler yolu ile verilmelidir. Öğretmenler değerleri çocuklara kazandırırken, ders kitaplarında yer alan etkinlikler, öğretmene rehber olmalıdır. Başka bir deyişle ders kitapları öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde nelere dikkat etmesi, hangi yöntem-teknipleri kullanması ve öğrencileri nasıl değerlendireceği konusunda önemli bir yol gösterici olmalıdır.

Branşlarına göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma görülmemiş; ancak değerler eğitimi konusundaki görüşlere bir maddede Sosyal Bilgiler, iki maddede Türkçe, bir maddede Fen Bilimleri öğretmenlerin daha az katılım gösterdikleri görülmüştür. Ulusoy ve Dilmaç'a (2014:58-59) göre, ülkemizde sosyoloji, psikoloji, vatandaşlık ve insan hakları, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerde çocuklara doğrudan; Tarih, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı'nda ise örtük olarak yani dolaylı olarak bilgiler verilmektedir. 2005-2006 eğitim öğretim yılında "sosyal bilgiler ve diğer derslerde" hangi değerlerin kazandırılacağı konusunda bilgiler yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilere sadece milli değerleri değil, evrensel değerlerinde kazandırılması konusunda bilgilerde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, adil olma, özgürlük, aile birliğine önem verme, estetik, temizlik, vatanseverlik gibi değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği konusunda öğretmene yardımcı olacak açıklamalar yer almaktadır. Bu değerlerin etkili bir şekilde kazandırılmasında öğretmene önemli bir görev verilmiştir. Öğretmen değerler eğitimini verirken bazen kendi değerlerinden hareket edebilmektedir. Örneğin, öğretmen temizlik, dayanışma ve ya bilimsellik değerlerini öğretirken, kendi değerlerini örtük olarak kullanabilmektedir. Yani öğrenciler öğretmenlerinin, bir olaya eleştirel nasıl yaklaştığını, empati nasıl kurduğunu, başkalarının düşüncelerine hoşgörü ile yaklaşıp yaklaşmadığını, problemler karşısında farklı çözümler üretip üretmediğini vs. gözlemleyebilmektedirler. Öğrenciler bu gözlemleri yaparken, öğretmenlerinin davranışlarını, değerlerini aynen almaya çalışmaktadırlar. Bu değerler sadece Sosyal Bilgiler dersi için değil, diğer dersler içinde geçerlidir. Türkçe dersi ile öğrenciler; doğru ve güzel okumayı/yazmayı, etkili bir şekilde dinlemeyi, dil bilgisi kurallarını uymayı, millî, manevî, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkmayı öğrenmektedir (Şen, 2008:764). Aile ortamında ilk duydukları masalları, hikâyeleri, kahramanları sınıf ortamında tartışarak, yorumlayarak, analiz ederek, farklı yöntem-teknipleri kullanarak kavramaktadır. Sınıf içinde öğrendiklerini gerçek yaşama kolay transfer edebilmektedir.

Değerler eğitimi konusunda konferansa ve toplantıya katılıp katılmadıklarına göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında genelde anlamlı bir farklılaşma görülmemiş; ancak değerler eğitimi konusundaki görüşlere üç maddede kısmen katılan ve bir maddede katılan öğretmenlerin herhangi bir konferansa ve toplantıya katılmadıkları; bir maddede ise görüşlere katılım göstermeyen öğretmenlerin herhangi bir konferansa ve toplantıya katıldıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre, aileler çocukların okul tercihlerini belirlemede değerleri dikkate almakta, toplumun değerlerini göz ardı etmemekte ve çocuklar öğrendikleri değerleri günlük yaşama transfer etmektedir. Vrasmas'a (2001) göre, aileler çocuklarını yetiştirirken hiçbir zaman ahlaki, örf-adetleri, gelenek-görenekleri göz ardı etmemektedir. Başka bir deyişle aileler, çocukların okul tercihlerini yaparken, okulun öğrencilerin bilişsel yönüne ne kadar katkı sağladığının yanı sıra, bir takım değerlerin nasıl öğretildiğine de önem vermektedir. Örneğin bu değerler arasında ahlaki değerler gelmektedir. Aileler, çocukların okul tercihlerinde ahlaki değerlerin okul tarafından verilip verilmediğini, okulun bu konuda rehber olup olmadığını dikkate almaktadır (Marfleet, 1996).

Öğretim programında ön planda tutulan değerlere göre, ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri arasında genelde anlamlı farklılaşma görülmemiş; ancak değerler eğitimi konusundaki görüşlere üç maddede bilimsellik değerine ve üç maddede dayanışma değerine yönelik daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Selanik Ay'a (2014:24) göre bilimsellik değeri konusunda sınıfta farklı çalışmalar/etkinlikler (deney, örnek olay, problem çözme gibi) kullanılabilir. Örneğin problem çözme ve ya örnek olay yöntemini kullanan bir öğretmen öğrencilerde bir problem vermeli, öğrenciler problemi tanımlamalı, problemle ilgili bilgiler toplamalı, çözüm yolları üretmeli, en etkili çözümü bulmalı ve elde ettiği sonuçları değerlendirerek rapor edebilmelidir. Bütün bu süreçlerle, öğrencilerde bilimsel değerler gelişebilir.

Öneriler:

1. Programlarda değerler eğitiminin kazandırılması konusunda yer alan etkinliklerin çocuklarda hangi becerileri geliştirdiği araştırılabilir.
2. Okulda ve aile ortamında hangi değerlerin kazandırıldığı ve bu değerlerin çocukların başarılarına nasıl katkı sağladığı araştırılabilir.
3. Çocukların hangi değerleri günlük yaşamda daha fazla kullandıkları araştırılabilir.
4. Öğretim programlarında hangi değerlere yönelik daha fazla etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinliklerin hangisinde çocukların aktif olduğu araştırılabilir.

Kaynakça

- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622
- Aslan, R. (2007). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), ss.7-17.
- Bakioğlu, A. ve Silay, N. (2011). Yüksek Öğretim ve Öğretmen Yetiştirmede Karakter Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bektaş, F. , Nalçacı, A. ve Karadağ, E. (2014). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Algıladıkları Evrensel Değerlerin Bir Yordayıcısı Olarak Okul İklimi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,15(1), 281-293.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S. ve Öktem, N.S (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Tarafından Uygulanma Düzeyi. *Journal of Social Studies Education Research*. 4 (1), pp:121-160.
- Çengelci, T., Hancı, B., & Karaduman, H. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33- 56.
- Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler Eğitimi Programının İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarına Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), ss:439- 470.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1998). Kültürel Psikoloji "Kültürel Bağlamda İnsan ve Aile". İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuşdil, M. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, (45), 59–76.
- Marfleet, A. (1996). School Mission Statements and Parental Perception . *Values in Education And Education İn Values*. (Ed. J.M. Halstead and M.J. Taylor). London: Falmer pres.
- Memişoğlu, H. (2014, Ekim). İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri, III. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Özmen, C.,Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 297-311.
- Selanik Ay, T. (2014). Değer Eğitimine Yönelik Olarak Okullarda Gerçekleştirilebilecek Etkinlikler. R. Turan, K. Ulusoy (Eds). *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (ss.17-40). Ankara:Pegem A Akademi.

- Suh, B.K. ve Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula, School Of Education Dowling College Oakdale, Long Island, New York, 11769-Education Vol.119, No, 4.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2014). Değerler Eğitimi. (2.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Ulusoy, K. ve Tay, B. (2011). Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi, R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.) Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II (ss. 59-73). Ankara: Pegem A.
- Uysal, F. (2008). Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vrasmas, A. (2001). Family and Aducaation . Values and education in Romania Today. (3.12.2015 tarihinde <http://www.crvp.org/book/series04/IVA-14/contents.htm> internet adresinden indirilmiştir)
- Yalar, T. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi Ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme. Yayımlanmış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, E. (2012). Değerler Eğitimi. Ankara: Akçay Yayınları.
- Yılmaz, K. (2008). Eğitim Yönetiminde Değerler. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zoba, A. (2000). İlköğretim Okullarında Var Olan Örgütsel Değerlerle Öğretmenlerin Sosyalleşmesi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TÜRKİYE VE İNGİLTERE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN VE KATILIM DURUMLARININ İNCELENMESİ*

Araş. Gör. Mustafa CEYLAN** & Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR***

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramına ilişkin görüşlerini ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarını incelemektir. Çalışma, genel olarak nitel araştırma modelinde tasarlanmış olup, nitel verileri desteklemek amacıyla çalışmanın bir bölümünde nicel verilerden de yararlanılmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 31'i Türkiye, 23'ü İngiltere'deki okullarda görev yapan toplam 54 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yapılandırılmış görüşme formu ve OECD'nin uyguladığı uluslararası TALIS anketi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, Türk öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramını daha çok "kendileri için alanlarıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanmak, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek" şeklinde algıladıklarını, İngiliz öğretmenlerin ise Türk öğretmenlerin belirttiklerinin yanı sıra, "okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı, etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi gibi işlev ve faydalara vurgu yaptıklarını göstermiştir. Türkiye'deki öğretmenler mesleki gelişime yeterince önem verilmemesi ve etkinliklerin yetersizliği gibi hususlardan şikâyet ederken, İngiltere'deki öğretmenler ise ülkelerindeki mesleki gelişimin kaynak ve içerik olarak her geçen gün zenginleştiğini, farklı öğretmen ihtiyaçlarına göre farklı etkinlik seçeneklerinin mevcut olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: sürekli mesleki gelişim, öğretmen niteliği, öğretmen eğitimi.

Turkish and English Teachers' Views on Continuous Professional Development (CPD) and Their Participation Status in CPD Activities

Abstract

The aim of this study was to examine participation status of teachers in continuous professional development activities and the effects of these activities on the professional development of teachers in Turkey and England. The present study was designed based on qualitative research model. Data were collected through interview forms developed by the researchers. In addition to interview forms, a questionnaire adapted from a part of Teaching and Learning International Survey (TALIS) conducted by OECD was also used to collect data. The participants consisted of 54 teachers in 14 schools in Turkey and England. Maximum variation sampling which is one of the purposeful sampling methods was used for the selection of these participants. Results of the study showed that Turkish teachers explained the concept of continuous professional development by linking together with in the concept of in-service education, but English teachers expressed the same concept in a broader perspective by linking it with personal and professional development of teachers, school development and lifelong learning. Teachers in Turkey complained about inadequacy of the activities and not giving enough importance to professional development; however, teachers in England stated that professional development in their country was enriching in terms of source and content day by day and there were many activity choices according to their interests and needs.

Keywords: continuous professional development, teacher qualification, teacher education.

* Bu çalışma, "Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Kırıkkale Üniversitesi

*** Kırıkkale Üniversitesi

Giriş

Mesleklerinin bir gereği olarak hem öğreten hem de öğrenen birey olma konumunda bulunan öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel açıdan sürekli şekilde geliştiren, yenilikleri ve öğrenme olanaklarını takip eden, araştıran, öz-değerlendirme yaparak yansıtıcı düşünebilen bireyler olmaları gereklidir (Akçay-Kızılkaya ve Özdemir, 2012). Öğretmenlerin gerek kişisel, gerekse mesleki olarak bilgi, beceri, anlayış ve yaklaşımlarını değiştirmeleri, kendilerini geliştirmeleri bir yandan kendilerinin mesleki olarak daha nitelikli öğretmen olmalarına, diğer yandan öğrencilerinin daha iyi öğrenmesine ve nihayetinde görev yaptıkları okul ve eğitim sisteminin kalitesine katkı sağlayacaktır.

Günümüzde öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimle yetinmeleri ve yıllar boyunca sadece bu birikimlerini kullanarak öğretmenlik yapmaları beklenemez. Scheerens (2010)'in de vurguladığı gibi, giderek daha beceriye ve ürüne odaklı hale gelen eğitim anlayışında, öğrencilerden daha özerk ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu hedefin gerçekleşmesinde ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu yüzden, gelişmiş pek çok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmekte ve bu konuda çeşitli program ve etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Bayram, 2010). Zaten Avrupa Birliği de vatandaşlarının eğitimden eşit derecede yararlanabilmesi ve bilgi toplumunun bir üyesi olabilmesi hedefi doğrultusunda nitelikli ve mesleki yönden kendilerini geliştiren öğretmenlere gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır (Uzerli ve Kerger, 2007).

Eğitim alanında yapılan bu konudaki araştırmalar, kavramsal anlayış ve uygulama becerilerini geliştirmek için öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili öğretmenlere yönelik çalışmalara önem vermektedir. Bu anlayış ve becerileri geliştirmenin en önemli yolu ise sürekli mesleki gelişimdir (Nyarigoti, 2013).

Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı ve Önemi

Sürekli mesleki gelişim, en genel anlamda, bir öğretmenin mesleğe hazırlıktan (hizmet öncesi eğitim) başlayarak, mesleği icra etmesi (hizmet içi eğitim) aşamalarından emekliliğe kadarki kariyeri boyunca gerçekleştirdiği tüm formal ve informal öğrenmelerinin toplamına ve kişinin mesleki ve kişisel rolündeki değişime işaret ettiği (Craft, 1996; Fullan, 2001) söylenebilir. Duttweiler (1989, Akt. Bayram, 2010) ve OECD (2009) de benzer şekilde sürekli mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, anlayış ve kapasitelerini kariyerleri boyunca geliştirmek amacıyla katıldıkları tüm eğitimsel deneyimleri içeren bir etkinlik ve süreç olarak tanımlamaktadır.

Glatthorn (1995) kavramı, bir öğretmenin sistematik olarak kendi öğretim uygulamalarını incelemesi ve deneyimini artırması sonucunda elde ettiği profesyonel gelişim şeklinde tanımlamıştır (Akt. Özdemir, 2013: 251). Day (1997) ise sürekli mesleki gelişim kavramı ile ilişkili değişkenleri kullanarak bir tanım yapmış ve “öğretmenle-

rin bireysel ihtiyaçlarını da içine alan; deneyimi, çevresel faktörler ve hayat boyu öğrenme ile ilişkili çok boyutlu ve dinamik bir etkileşim durumu” olarak ifade etmiştir. Diğer yandan, Guskey (2000: 16) sürekli mesleki gelişime öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı açısından yaklaşarak; “öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak ve böylece öğrenci öğrenmelerini geliştirmek üzere tasarlanan süreç ve uygulamalar” olarak (Akt. Akçay-Kızılkaya, 2012) görmüştür.

Sürekli mesleki gelişimin önemi ya da sağladığı etkiler, ilgili literatürden yararlanarak üç başlık altında toplanabilir (Özdemir, 2013). Bunlar; 1. Öğretmenlerin kendi mesleki, kişisel gelişim ve uygulamalarına etkisi, 2. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine etkisi, 3. Okulun ve eğitim sisteminin kalitesi üzerine etkisi.

1. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ve öğretim uygulamalarına etkisi

Sürekli mesleki gelişimin öğretmenlerin hem kişisel anlamda hem de mesleki anlamda etkililiğine katkıda bulunduğunu gösteren birçok çalışma vardır (Altun, 2011; Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Caena, 2011; Cordingley, 2003; Day, 1997; Geijsel, Slegers, Stoel ve Kruger, 2009; McKenzie, Santiago, Sliwkave Hiroyuki, 2005; OECD 2009; Özdemir, 2013; Scheerens, 2010; Uzerli ve Kerger, 2007; Yazıcı ve Gündüz, 2011;). Sürekli mesleki gelişim programları ve etkinlikleri, öncelikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmelerine ve sahip oldukları yeterlikleri ve becerileri geliştirerek daha etkili öğretmen olmalarına katkı sağlar.

Ayrıca öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin, işlerine olan heyecanlarının, sürekli mesleki gelişime olan olumlu tutumlarının, risk alabilme özelliklerinin ve mesleki olarak yapabileceklerine (kapasitelerine) olan inancın artması, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenler için ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir (Cordingley, 2003). Bu süreçte öğretmenler tek başına veya diğer meslektaşlarıyla birlikte kendi kapasitelerini gözden geçirir, geliştirir veya değerlendirir; bilgi, beceri edinir; meslek düşünce, planlama, uygulama gibi becerilerini geliştirirler. Bütün bunlar öğretmenlerin kariyerleri boyunca hem ahlaki, hem duygusal hem de bilişsel anlamda iyi bir eğitim vermeleri için gereklidir (Day, 1997).

2. Öğrencilerin öğrenmesine ve başarısına etkisi

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi bir yandan öğretmenlerin kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlarken, doğrudan veya dolaylı biçimde öğrencilerinin öğrenme ve başarılarına da etki yapmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi ile öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Hien, 2008, Akt. Özdemir, 2013).

3. Okulun ve eğitim sisteminin kalitesi üzerine etkisi

Öğretmenler okulların ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada rol oynayan en önemli aktörlerden biridir. Bu bakımdan, öğretmenlerin mesleki gelişimi yoluyla kendilerini geliştirmeleri, bunun yansımaları olarak öğrencilerin başarısı ve sonuç ola-

rak okulun ve eğitim sisteminin niteliğinin artması anlamına gelebilir. Cardno (1996, Akt. Özdemir, 2013)'nın ifade ettiğı gibi, mesleki gelişime yapılan yatırım hem bireysel hem de örgütsel yenilenme ve gelişmenin temelini oluşturur. Buna göre, mesleki gelişimin bir okulun yapabileceğı en iyi yatırım olduğı söylenebilir.

Kısaca, sürekli mesleki gelişimin gerekliliğı mesleki gelişim konusunda artarak devam eden ulusal ve uluslararası farkındalıktan kaynaklanmaktadır. Bu farkındalık; öğrencilerin toplumun birer parçası olmaları konusundaki beklentiler, bilgi ve düşünme stratejileri konusundaki yenilikler, okulların sosyal sorumluluklarına yönelik görevleri ve öğretimin mesleki karar alma olarak değerlendirilmesi bağlamında çok önemlidir. Bu özellikleri dikkate alarak mesleki hayatını devam ettiren bir öğretmen; pedagojik, konu alanı bilgisi, liderlik, kültürel anlayış, işbirliğı, araştırma ve problem çözme becerilerini geliştirmek zorundadır. Bu durum ise öğretmenlere öğrenme-öğretme ve değerlendirme olanakları sunan öğretici ortamların oluşturulması ile mümkündür. Aslında sürekli mesleki gelişimin tam olarak anlamı da budur (The Teaching Council, 2010).

Bu bağlamda, bu çalışmada Türkiye'deki öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin daha somut ve detaylı veriler elde etmek için bir Avrupa Birliğı ülkelerinden biri olan İngiltere'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve bu etkinliklerin öğretmenlerin gelişimine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmaların özellikle İngiltere'nin mesleki gelişim etkinliklerini düzenleme konusunda geçirdiğı değışim ve bu değışimin ülkemizde öğretmenlere yönelik mesleki gelişimin etkisinin artmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü İngiltere'de de Türkiye'deki gibi 1990'lı yıllara kadar mesleki gelişim bakanlık ve yerel otoriteler tarafından yürütülmekte iken bugün artık okullar kendi öğretmenlerinin mesleki gelişimini kendileri planlamakta, bu eğitimleri sağlayanlar arasından seçim yapmakta ve masraflar ya öğretmenlerin kendileri tarafından veya merkezi hükümetin ayırdığı fondan karşılanmaktadır (Abazoğlu, 2014). Bu durumun ülkemiz açısından alınması gereken dersler taşınması ve öğretmenlerin mesleki gelişimi daha verimli hale getirmek adına yapılan çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Ayrıca, gerek eğitim alanında gerekse öğretmen eğitiminde Avrupa ve Dünya'da oldukça deneyimli ülkelerden biri olan İngiltere'deki öğretmenlerin katılım durumları ülkemizdeki öğretmenlerle karşılaştırılarak incelenmesinin konu ile ilgili benzer ve farklı yönleri görmenin yanı sıra, ülkemizde öğretmenlere yönelik düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerinin eksikliklerinin fark edilmesi, bu doğrultuda daha nitelikli ve pratik değeri yüksek programlar ya da etkinlikler düzenlenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlerin yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerini öğretmenlerin katılım durumları ve katıldıkları etkinliklerin mesleki gelişimlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, genel olarak nitel araştırma modelinde tasarlanmış olup, nitel verileri desteklemek amacıyla çalışmanın bir bölümünde nicel verilerden de yararlanılmıştır. Creswell (1998: 27) nitel araştırmayı “sosyal yaşam ve insanla ilgili problemlerin araştırmacının kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci” olarak ifade etmektedir.

Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmada, Türkiye ve İngiltere'deki öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim kavramının ve etkinliklerinin öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma modeli ve bu model kapsamına giren durum çalışması yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamı içinde araştıran ve bu olgu ile ilgili durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen nitel bir araştırma yöntemidir (Cohen, Mannion ve Morrison, 2000: 105).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye ve İngiltere'deki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Patton'a (1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 110) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme türlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yönteminin kullanılmasındaki amaç, örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 115).

Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de ve İngiltere'deki toplam 14 okulda görev yapan 54 öğretmen oluşturmuştur. Türkiye'deki 7 okuldan 2'si ilköğretim, 2'si ortaokul, 2'si lise ve 1 tanesi de özel eğitim ve uygulama merkezidir. Bu okullar Ankara'da bulunmaktadır. İngiltere'deki okullar ise Londra kentindedir. Bu okullardan 4 tanesi “*primary*” olarak adlandırılan (7-11 yaş aralığındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüdür.), 2 tanesi “*secondary*” olarak adlandırılan (11-18 yaş aralığındaki öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüdür.) ve bir tanesi de “*akademi*” adında (özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türüdür) okullardır. Çalışmaya katılan 54 öğretmen ile ilgili demografik bilgiler şu şekildedir:

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 23'ü İngiliz, 31'i Türk'tür. Bu 54 öğretmen- den 36'sı kadın iken 18'i erkektir. Katılımcı öğretmenlerden 27 'si 20-30 yaş aralığında iken, 23'ü 31-50 yaş aralığında ve 4'ü 51 ve üstü yaşındadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 28 'i öğretmenlikte 1-10 yıllık bir deneyime 17'si 11-20 yıllık bir deneyime ve 9'u 21 yıl ve üstü bir deneyime sahiptir. Öğretmenlerin branşlarına bakıldığında 24 'ü Sınıf öğretmeni, 6'sı Özel Eğitim öğretmeni, 5'i İngilizce öğretmeni, 5'i Matematik öğretmeni, 4'ü Edebiyat öğretmeni ve 2'si Rehber öğretmen olduğu görülmektedir. Ayrıca Biyoloji, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Felsefe, Teknoloji Tasarım ve Türkçe branşlarından 1'er öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı

Veriler, araştırmacı tarafından yapılandırılmış türde geliştirilen görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı görüşme çizelgesinde belirtilmiş olan ifade tarzı ve soru sıralamasını aynen kullanarak önceden belirlenmiş soruları sorar (Kumar, 2011). Görüşme formlarının geliştirilmesinde literatürde yer alan konu ile ilgili lisansüstü tezler, makaleler, bildiriler, projeler ve diğer dokümanlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemini yansıtacak görüşme soruları hazırlanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde Türkiye'den bir grup öğretmen ile ön görüşmeler yapılarak bazı sorularda değişikliklere gidilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin açık, net ve anlaşılır bulmadıkları sorularda düzenlemeye gidilmiştir. Ayrıca görüşme formunun güvenilirliğini test etmek için öğretim elemanları ve öğretmenlerden oluşan toplam 17 uzmanın görüşü alınmıştır. Güvenirlik hesaplanmasında; $Güvenirlik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı}$ (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülü kullanılmıştır. Buna göre, öğretmen görüşme formunda yer alan soruların güvenirligi $Güvenirlik = \frac{Uzlaşma\ Sayısı}{Uzlaşma + Uzlaşmama\ Sayısı}$ (Miles ve Huberman, Akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81) formülüne göre %97 olarak hesaplanmıştır.

Nicel veri toplama aracı

Görüşme formlarının yanı sıra araştırmacının bir bölümünde öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerin onlara olan etkilerini belirlemek amacıyla OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması olan TALIS (2009) araştırmasından alınan bir anket uygulanmıştır. TALIS anketinde öğretmenlere son 18 ayda sürekli mesleki gelişim etkinliklerin katılım durumları ve etkisi sorulmuştur. OECD'nin söz konusu çalışmasında anketin hem İngilizce hem de Türkçe versiyonları için orijinaline bağlı kalınarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldığı belirtilmiştir (OECD, 2009). TALIS anketi ayrıca 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir grup uzman tarafından Türkiye'deki öğretmenlere de uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, Türkiye ve İngiltere'deki okullar belirlenirken eşdeğer okulların seçilmesine dikkat edilmiştir. Türkiye ve İngiltere için iki farklı yol izlenmiştir. Türkiye'de Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve belirlenen okullardan randevu alınarak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. İngiltere'deki okulların Türkiye'ye göre daha özerk olan yapısı gereği İngiltere'deki eğitim bakanlığı (Department for Education, DfE) tarafından okulların her birinden ayrı ayrı izin alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda Londra merkezinde yer alan okullara e-posta atılmış ve görüşme için izin istenmiştir. E-postaya olumlu cevap veren yedi okul seçilmiş ve bu okullardaki öğretmenlerle görüşülerek veriler toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri, zaman, ulaşım, okuldaki öğretmenlerin müsait olma durumları vb. sınırlılıklardan dolayı ve hem Türkiye'den hem de İngiltere'den daha fazla öğretmenden veri toplanması amacıyla, araştırmacının da hazır bulunduğu bir ortamda görüşme formlarının doldurulması suretiyle alınmıştır. Öğretmenlerin görüşme formunu doldurmaları yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006: 224)'e göre, betimsel analiz yönteminde, araştırmada toplanan verilerin araştırılan duruma ilişkin ne söylediği ve ne ortaya koyduğuna yönelik sonuçları içermektedir. Bu araştırmada, veriler öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda yer alan sorulardan her biri başlık olarak seçilerek düzenlenmiş ve veriler bu başlıklar altında incelenmiştir. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapmak çalışma geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir. Nicel verilerin analizi ise SPSS 15 for Windows paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin etkisine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması, Türkiye (31 katılımcı) ve İngiltere'deki (23 katılımcı) katılımcı sayısının az olması sebebiyle (Büyüköztürk, 2005: 86) parametrik olmayan istatistik yöntemlerinden biri olan Mann Whitney U Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

1. Nitel Bulgular

1.1. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Algıları

Türkiye'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi daha çok “alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi birikimlerini artırmak, yeni yöntem ve teknikleri öğrenip uygulamak, öğretmenlik mesleğinde meydana gelen değişim ve gelişmelerden haberdar olmak, durağan olmamak, meslekte kariyer olarak ilerlemek, teknoloji ve bilimsel çalışmaları takip etmek, değişime uyum sağlamak, yeniliğe açık olmak, iş hayatının kalitesini artırmak, eski bilgilerin tazelemek” şeklinde algıladıkları görülmüştür.

İngiltere'deki öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimin kendileri için ne ifade ettiğine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir;

“Bilgi ve becerilerimi güncel tutmak, meslekte kariyer olarak ilerlemek, hayat boyu öğrenci olarak kalmamı sağlayacak her türlü deneyim, öğretmeni ve okulu geliştiren etkinlikler, öğretmenin ve sınıftaki uygulamaların etkililiğini artırmak, eğitimin ve öğrencinin başarısını artırmak için kaynakların etkili kullanımı, iyi uygulamaların paylaşıldığı, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinin yaşandığı bir platform, yeni fikirler öğrenmek, kendi öğretimin geliştirmek için diğer okulları veya meslektaşlarını gözlemek, öğretmenlik mesleği, eğitim, eğitim programları ve pedagojik düşünce ile ilgili yeni gelişmelerden haberdar olmak, liderlik becerilerinin geliştirilmesi”

Türkiye ve İngiltere'de çalışmaya katılan dört öğretmenin bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Bu kavram öğretmenlerin zamanla yeni eğitim programlarını takip etme, gelişmelerden yararlanma olarak düşünülebilir.” (TÖ-18).

“Sürekli mesleki gelişim, kişinin bulunduğu branştaki bilgi birikimini artırması, bunları uygulaması, yeni yöntem ve teknikleri öğrenip sınıfında uygulamasıdır.” (TÖ-30).

“Mesleki gelişim kavramı bilgi ve becerilerimiz sınıftaki uygulamalarımıza yansıtmamızı, eğitimin ve öğrencinin başarısını artırmak için kaynakların etkili kullanımı ifade etmektedir.” (İÖ-3)

“Sürekli mesleki gelişim kendini ve etrafındakileri sürekli olarak geliştirmektir. Ayrıca İyi uygulamaların paylaşıldığı, diğer öğretmenlerle fikir alışverişinin yaşandığı bir platformdur.” (İÖ-4)

1.2. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Katıldıkları Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Edindikleri Bilgi ve Becerileri Sınıfta Uygulama Olanığı Bulmalarına İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşme formlarına verdikleri cevaplar incelendiğinde, Türkiye'deki öğretmenlerin yarısından fazlası (f:17 % 55) edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında tam olarak veya kısmi olarak uygulama olanağı bulduklarını belirtirken, yaklaşık yarısı (f=14 %45) ise bu etkinliklerde elde ettiği bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağı bulamadıklarını ifade etmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri sınıfta uygulama konusunda öğretmenlerin en çok yaşadığı zorluklar ise şu şekildedir: “*Etkinliği uygulayacak yeterli materyal olmaması, sınıfın fiziki şartlarının yetersizliği (öğrenci sayısı, sınıfın çok dar olması), okulun fiziki ve maddi şartlarının uygulama için gerekli donanımı desteklememesi ve öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları*”.

İngiltere'deki öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin hemen hemen tamamı (tam olarak veya kısmen) mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta uygulama olanağını bulduklarını ifade etmiştir. İngiliz öğretmenlerin bu konuda yaşadığı zorluklar ise şunlardır: “*Materyal ve kaynak yetersizliği, öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları, zamanının yetersizliği, öğretmenlerin yeni becerilere alışmada yaşadıkları sıkıntılar*” olarak görülmüştür.

Türkiye ve İngiltere'de görüşleri alınan öğretmenlerden dördünün bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinde edindiğim bilgi ve becerileri sınıfta uygulama imkânını kısmen buluyorum. Bu uygulamaları yaparken karşılaştığım zorluklar, fiziki ortamın uygun olmaması ve materyal yetersizliğidir.” (TÖ-26)

“Sürekli mesleki gelişim faaliyetlerinin teorik bilgilerimi artırıcı etkisi oldu, ancak özellikle materyal sıkıntısı nedeniyle öğretim sırasında zorluk yaşıyorum.” (TÖ-29)

“Sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindiğim bilgi ve becerileri sınıfta uygulama imkânının olduğunu söyleyebilirim. Yeni bilgi, metot ya da stratejilerden dolayı dersleri yeniden planlama ve bunların etkililiğinin değerlendirilmesinde bazı zorluklar yaşamaktayım.” (İÖ- 4)

“Bu etkinliklerden edindiğim bilgi ve becerileri sınıf içine yansıtmadaki başarımlar farklı sınıflarda farklı derecelerde olsa da evet sınıfa aktarabiliyorum. Ancak, bazen öğrenciler yeni uygulamalara karşı direnç gösterebiliyorlar veya ben bir öğretmen olarak bu yeni bilgi ve becerileri alışkanlık haline getirmede zorlanabiliyorum.” (İÖ- 8).

1.3. Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Ülkelerindeki Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Programlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Türkiye'deki öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerden sadece biri uygulanan mesleki gelişim programları hakkında olumlu yönde görüş bildirirken, geri kalan öğretmenler ise ülkemizde uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin yetersizliğine ve zayıf yönlerine dikkat çekerek, genelde olumsuz yönde görüşte bulunmuşlardır. Olumlu yönde görüş belirten katılımcı öğretmenin ifade ettiği güçlü ya da olumlu özellik “genellikle MEB tarafından organize edildiği için geniş bir kitleye hitap etme gücü” olmuştur.

Diğer yandan, öğretmenler ülkemizde uygulanan sürekli mesleki gelişim etkinlikleri veya programları ile ilgili olarak; “*MEB'in, MEB'e bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişime yeterince önem vermediğini, bu faaliyetlerin hem nitelik hem de nicelik olarak yeterli değil olmadığını, MEB tarafından yapılan etkinliklerin tüm ülkeye hitap etmesine karşın, sayı sınırlamasından dolayı öğretmenlerin istedikleri etkinliklere katılamamasını, etkinliklerin genel olarak “yapılmış olmak için” yapıldığını ve sadece resmi evrak üzerinde kaldığını, aşırı teorik olmasının uygulanabilirliğini zorlaştırması gibi nedenlerden dolayı mesleki gelişim sisteminin zayıf olduğunu*” düşünmektedirler.

Çalışma grubunda yer alan İngiltere'deki öğretmenlerin ülkelerindeki öğretmenlere yönelik uygulanan SMG programlarının veya etkinliklerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu konuda hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildiren öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Katılımcı İngiliz öğretmenlerin göre; “*Her okulun öğretmenlerinin ihtiyacına göre kendi mesleki gelişim etkinliğini düzenleyebilmesi, kaynak ve içerik yönüyle etkinliklerin kalitesinin her geçen gün daha iyiye gitmesi, öğretmenlere ilgi alanlarına göre farklı seçenekler sunabilmesi*” öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim sisteminin güçlü yönleri olarak belirtilmiştir. Buna karşın, İngiltere'de uygulanan SMG faaliyetleri ile ilgili olarak; “*Bazı etkinliklerin yeterince ilgi çekici olmaması, özellikle okul dışında yapılan etkinliklere öğretmen göndermenin pahalı olması, bazı etkinliklerin aşırı teorik olması*” vb. gibi sorunlar İngiliz öğretmenler tarafından uygulanan SMG programlarının zayıf yönleri olarak vurgulanmıştır.

Türkiye ve İngiltere'de görüşleri alınan öğretmenlerden dördünün bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Bu konuda çalışmaya katılan öğretmenlerden dördünün düşünceleri aşağıdaki gibidir;

“*Türkiye'mizde uygulanan mesleki gelişim faaliyetleri zayıf ve yetersiz. Faaliyetlerin zamanlaması da genellikle okulların açık olduğu zamana denk geldiği için olumsuz durumlar ve problemler meydana gelebiliyor.*” (TÖ-14)

“Bence geniş bir kitleye ulaşabilmesi güçlü yanındır. Zayıf yönü ise sadece “yapılmış olmak” için yapılmasıdır. Bu durumda herkese uygun (zaman, mekân, nitelik) faaliyetler düzenlenemiyor.” (TÖ-19)

“Bence sistemin güçlü yönü farklı öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilecek çeşitte etkinlik imkânı sunmasıdır. Ayrıca okul içinde düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri oldukça faydalıdır. Fakat okul dışından gelen konuşmacıların yürüttüğü etkinlikleri çok faydası olduğunu düşünmüyorum. Bu ise zayıf yönüdür.” (İÖ-2)

“Birçok farklı mesleki gelişim etkinlik fırsatının olmasına rağmen genelde okul dışında bir etkinliğe katılmak oldukça pahalıdır. Bu durumda ben kendimi şanslı hissediyorum; çünkü okul içerisinde çok güçlü bir sürekli mesleki gelişim ekibimiz olduğu için dışarıda bir etkinliğe katılım ihtiyacı hissetmiyoruz.” (İÖ-8)

1.4. Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım İhtiyacına ve Hangi Konularda İhtiyaç Duyduklarına İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, Türk öğretmenlerin tamamına yakını (f:29; %94) mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriği belirlenirken öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerektiğini düşünmektedir. Verilen cevaplara göre, katılımcıların en fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konular şunlardır: *“Alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim becerileri, bilişim teknolojileri, araştırma yöntem ve teknikleri, eğitim-öğretim sürecindeki yeni yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımı”*.

Çalışmaya katılan İngiltere’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, genel olarak Türkiye’deki öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İngiliz öğretmenlerin de büyük çoğunluğunun (f:22; %96) mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ve etkinliklerin içeriğinin planlanmasında etkin rol almak istedikleri bulunmuştur. Buna karşın, İngiltere’deki katılımcı öğretmenler, Türkiye’deki öğretmenlerden farklı olarak, özellikle “liderlik eğitimi” ve “üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi” konularında mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Çalışmaya katılan İngiltere’deki öğretmenlerin özellikle şu konularda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir: *“Alan bilgisi, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim becerileri, soru-sorma becerisi, liderlik becerileri, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, program ve ders içeriklerindeki değişikliklerin tanıtılması, bilişim teknolojileri, eğitim-öğretim sürecinde kullanabilecekleri yeni teknik, yöntem ve stratejilerin tanıtımı şeklinde sıralanabilir.*

Türkiye ve İngiltere’de görüşme yapılan öğretmenlerden dördünün bu konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

“Kesinlikle mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç hissediyorum. İçerik olarak ise; iletişim, teknoloji, alan bilgisi, süreç yönetimi, öfke kontrolü, araştırma yöntem ve tekniklerini söyleyebilirim.” (TÖ-9)

“Her öğretmenin sürekli kendini yenilemesi gerektiğini düşündüğümüzde evet ben de ihtiyaç hissediyorum. İçeriği, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve etkili iletişim konularında olabilir.” (TÖ-21)

“İhtiyaç duyduğum etkinlik içeriğinin eğitim politikalarındaki, ders içeriklerindeki ve programlardaki değişikliklerin tanıtılması olduğunu düşünüyorum” (İÖ-20)

“Alan bilgisi, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim becerilerinin yanı sıra, öğretmenlerin okuldaki ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve öğretimi mükemmel hale getirebilecek her türlü mesleki gelişim etkinliğine katılabilirim.” (İÖ-18)

2. Nicel Bulgular

2.1 Türkiye ve İngiltere’deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) Etkinliklerine Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular

OECD’nin TALIS (2009) anketine dayalı olarak, Türkiye ve İngiltere’deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen SMG etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, Türk öğretmenlerin en çok “konferans veya seminer”, “diploma/sertifika programı”, “meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma”, “alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme” etkinliklerine İngiltere’deki öğretmenlere göre nispeten daha fazla katıldıkları, buna karşılık İngiltere’deki öğretmenlerin ise “kurslar/çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemleme ve yetiştirme” ve “öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerine Türkiye’deki öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmektedir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Son 18 Ayda Düzenlenen Katıldıkları SMG Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katılım Durumları

<i>Etkinlikler</i>	<i>Türk Öğretmenler</i>				<i>İngiliz Öğretmenler</i>				<i>Toplam</i>			
	<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>		<i>Evet</i>		<i>Hayır</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Kurs ve Çalıştaylar</i>	23	74,2	8	25,8	22	95	1	5	45	83	9	17
<i>Konferans ve Seminerler</i>	19	61,3	12	38,7	11	47,8	12	52,2	30	55,5	24	44,5
<i>Diploma ve Sertifika Programları</i>	6	19,4	25	80,6	1	4,4	22	95,6	7	13	47	87
<i>Diğer Okullara İnceleme Gezisi Yapma</i>	8	25,8	23	74,2	21	91,3	2	8,7	29	53,7	25	46,3
<i>Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılma</i>	11	35,5	20	64,5	16	69,6	7	30,4	27	50	27	50
<i>Meslekî Konularda Bireysel ya da Ortak Yapılan Araştırmalar Yapma</i>	15	48,4	16	51,6	9	39,1	14	60,9	24	44,5	30	55,5
<i>Meslektaşlarına Rehberlik Etme, Gözlemleme ve Yetiştirme</i>	13	41,9	18	58,1	20	87	3	13	33	61,1	21	38,9
<i>Alanındaki Bilimsel Araştırmaları Takip Etme</i>	24	77,4	7	22,6	14	60,9	9	39,1	38	70,3	16	29,7
<i>Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla Meslektaşlarla İnfomal Diyalog Kurma</i>	24	77,4	7	22,6	21	91,3	2	8,7	45	83,3	9	16,7

Katılım oranlarını gösteren tabloda yer alan frekans ve yüzde değerleri dikkate alındığında, Türkiye'deki öğretmenlerin son 18 ayda düzenlenen SMG etkinliklerine katılımlarının ortalaması %51,3 iken, İngiltere'deki öğretmenlerin bu etkinliklere katılım ortalaması ise %65,2 olmuştur. Buna göre, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları söylenebilir.

2.2 Türkiye ve İngiltere'deki Öğretmenlerin Son 18 Ayda Katıldıkları SMG Etkinliklerinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Öğrencilerinin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğretmenlerin son 18 ayda katıldıkları SMG etkinliklerinin kendi mesleki gelişimlerine ve öğrencilerinin öğrenmesine etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Burada amaç, öğretmenlerin katıldıkları etkinliğe yönelik algısını raporlamak olduğu için, öğretmenlerin cevapları da bu etkinliğin etkililiğine ilişkin birer gösterge olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Katıldıkları SMG Etkinliklerinin Mesleki Gelişimlerine ve Öğrencilerinin Öğrenmesine Etkisi ile İlgili Puanlarına Ait Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Ülke	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
<i>Kurs ve Çalıştaylar</i>	Türkiye	31	22,82	707,50	211,500	.007
	İngiltere	23	33,80	777,50		
	Toplam	54				
<i>Konferans ve Seminerler</i>	Türkiye	31	27,50	852,50	356,500	1.000
	İngiltere	23	27,50	632,50		
	Toplam	54				
<i>Diploma ve Sertifika Programları</i>	Türkiye	31	29,21	905,50	303,500	.112
	İngiltere	23	25,20	579,50		
	Toplam	54				
<i>Diğer Okullara İnceleme Gezisi Yapma</i>	Türkiye	31	19,23	596,00	100,000	.000
	İngiltere	23	38,65	889,00		
	Toplam	54				
<i>Mesleki Gelişim İçin Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılma</i>	Türkiye	31	22,16	687,00	191,000	.002
	İngiltere	23	34,70	798,00		
	Toplam	54				
<i>Meslekî Konularda Bireysel ya da Ortak Araştırma Yapma</i>	Türkiye	31	28,08	870,50	338,500	.727
	İngiltere	23	26,72	614,50		
	Toplam	54				
<i>Meslektaşlara Rehberlik Etme, Gözlemleme ve Yetiştirme</i>	Türkiye	31	21,23	658,00	162,000	.000
	İngiltere	23	35,96	827,00		
	Toplam	54				
<i>Alanındaki Bilimsel Araştırmaları Takip Etme</i>	Türkiye	31	30,11	933,50	275,500	.139
	İngiltere	23	23,98	551,50		
	Toplam	54				
<i>Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla Meslektaşlarla İnfomal Diyalog Kurma</i>	Türkiye	31	24,89	771,50	275,500	.129
	İngiltere	23	31,02	713,50		
	Toplam	54				

SMG etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenmesi üzerine etkisini belirlemek için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U-Testi bulgularına göre, Türk ve İngiliz öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinden “kurs ve çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma”, ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” etkinliklerinin etkisine ilişkin görüşleri arasında İngiltere’deki öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle, İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre söz konusu bu dört etkinliğe katılarak kendi mesleki gelişimlerine ve öğrencilerinin öğrenmesine daha fazla katkı sağladıkları söylenebilir.

Buna karşılık, TALIS anketinde yer alan etkinliklerden “konferans ve seminerlere katılma”, “diploma ve sertifika programlarına devam etme”, “mesleki konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma”, “alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme”, “öğretmenliğini, geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerinin etkisine ilişkin Türk ve İngiliz öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguya göre, hem Türkiye’deki hem de İngiltere’deki katılımcı öğretmenler söz konusu beş mesleki gelişim etkinliğinin kendi mesleki gelişimleri ve öğrencilerinin öğrenmesine katkısı konusunda benzer şekilde düşüncükleri söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Öğretmenler için sürekli mesleki gelişim bilgi, beceri ve davranışlarında olumlu değişiklikler oluşturmak suretiyle hem öğretmenin hem okulun hem de öğrencinin başarısını artırıcı tüm etkinliklerdir. SMG etkinlikleri öğretmenlere, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme, deneyim ve tecrübe kazandırma ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirme konularında yardımcı olurken, öğrencilerin başarısını artırma ve okulun genel kalitesini yükseltme konusunda etkilidir (Powell, Furey, Scott-Evans ve Terrell, 2003). Sadece öğretmenler için değil, aynı zamanda öğrenciler, okul ve eğitim sistemi için de oldukça büyük öneme sahip sürekli mesleki gelişimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğretmenlerin bu tür faaliyetlere katılım durumları ve mesleki gelişim ihtiyaçları bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

Çalışmanın bulguları, katılımcı Türk öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim kavramını daha çok “kendileri için alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek, bunları sınıfta uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemek” şeklinde algıladıklarını gösterirken, katılımcı İngiliz öğretmenlerin ise “alanlarıyla/branşlarıyla ilgili bilgi ve beceri öğrenmek, bunları sınıf ortamlarında uygulamak, mesleklerinde güncel kalmak ve ilerlemenin” yanı sıra “okulun gelişimi, öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması, fikirlerin ve uygulamaların paylaşımı, etkili uygulamaların gözlem yoluyla öğrenilmesi” gibi işlev ve faydalara vurgu yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar detaylı biçimde incelendiğinde, İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki

öğretmenlere göre sürekli mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften baktıkları, bu tür faaliyetleri uzun dönemli ve sadece kendi ihtiyaç ve gelişimleri açısından değil, öğrencilerinin öğrenmesi/başarısı ve okulun gelişimi yönlerinden gerekli ve önemli buldukları söylenebilir. Türkiye'deki öğretmenlerin SMG kavramına daha dar bir perspektiften ve daha çok kendi gelişim ve ihtiyaçları açısından bakmalarının nedeninin ise sadece kurs ve seminerleri kapsayan hizmet içi eğitim bağlamında görmelerinin (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012; Seferoğlu, 2004) ve ülkemizde yürütölen mesleki gelişim faaliyetlerinin kısa süreli olması, öğretmenlerin katılımlarının zorunlu olması, etkililiğinin ve niteliğinin düşük olması ve uygulamaya dönük olmaması (Ersoy, 1996; Gönen ve Kocakaya, 2006; Selimoğlu ve Yılmaz, 2009) vb. problemlerin önemli rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin katıldıkları sürekli mesleki gelişim etkinliklerinde edindikleri bilgi ve becerileri sınıfta ya da öğrenme-öğretme süreçlerinde uygulama olanağı bulmaları öğretmen eğitimi ve gelişimine yönelik çalışmaların önemli amaçlarından biridir (Day, 1997; Hien, 2008, Akt. Özdemir, 2013). Bu çalışmanın bulguları, çalışmada yer alan Türk öğretmenlerin yarıya yakınının, katıldıkları etkinliklerde kazandıkları bilgi, beceri ve deneyimleri sınıflarında uygulama olanağı bulamadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu durumun en başta gelen nedenleri olarak “etkinliği uygulayacak yeterli materyal olmaması, sınıfın fiziki şartlarının yetersizliği (öğrenci sayısı, sınıfın çok dar olması), okulun fiziki ve maddi şartlarının uygulama için gerekli donanımı desteklememesi ve öğrencilerdeki davranış problemleri ve yeniliğe uyumda zorlanmaları” gerekçe gösterilmiştir. Buna karşılık, çalışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin tamamının mesleki gelişim çalışmalarında edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri tamamen veya kısmen sınıfta uygulamaya geçirdikleri bulunmuştur. İngiltere'deki öğretmenlere nazaran, Türkiye'deki öğretmenlerin bu konuda oldukça fazla problem yaşamalarının nedeni olarak, kuşkusuz öğretmenlerin gerekçe gösterdikleri yukarıda sayılan nedenlerin yanı sıra, uygulanan mesleki gelişim çalışmalarının çoğunlukla teorik ağırlıklı olması, öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve isteklerinin pek dikkate alınmaması ve genellikle kısa süreli etkinlikler olması gibi olumsuz durumların (Demirel ve Budak, 2003; İlđan, 2013) da etkili olduğu ileri sürölebilir. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda da bu duruma benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akçay-Kızilkaya ve Özdemir, 2012; Done, Knowler, Murhy, Gale ve Rea, 2011; Harris, Cale ve Musson, 2012; Nartgün, 2006; Özdemir, 2013; Yiğit ve Altun, 2011).

Çalışmanın bulguları, hem Türkiye'deki hem de İngiltere'deki katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Günlük yaşamdaki hızlı değişmeler, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, toplumsal alandaki farklılaşmalar, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaç ve beklentileri ile konu alanındaki ve eğitim öğretim süreçlerindeki yeniliklere uyum sağlaması bakımından, hemen her meslek için önemli bir ihtiyaç olan mesleki gelişimin öğretmenler için de çok önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu konuda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara bakıldığında, OECD (2009)'nin yaptığı TALIS araştırmasına

katılan OECD ülkelerindeki öğretmenlerin % 55'inin, Türkiye'deki öğretmenlerin %48'inin farklı konularda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bulunmuştur. TALIS araştırmasının Türkiye uyarlamasında ise katılımcı öğretmenlerin %45'inin mesleki gelişim ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk, Altun & Yıldırım, 2010). Özdemir (2013) tarafından Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde, katılımcı öğretmenlerin 78'inin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki anlamda eksikliklerini gidermek veya öğretim becerilerini daha iyi hale getirebilecek mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istedikleri söylenebilir (Akçadağ, 2012; Bignold ve Barbera, 2012; Cordingley, 2003; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Küçüktepe, 2013; Veyis, 2014).

Araştırmada son 18 ayda düzenlenen mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları incelendiğinde, genel olarak Türkiye'deki öğretmenlerin katılım oranının % 51.3, İngiltere'deki öğretmenlerin katılım oranının ise % 65.2 olduğu ve buna göre, İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları bulunmuştur. Bulgular, Türkiye'deki öğretmenlerin “konferans veya seminerler”, “diploma/sertifika programı”, “meslekî konularda bireysel ya da ortak araştırma yapma”, “alanındaki bilimsel araştırmaları takip etme” etkinliklerine İngiltere'deki öğretmenlere göre oransal olarak daha fazla katıldıklarını, İngiltere'deki öğretmenlerin ise “kurslar/çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma”, “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” ve “öğretmenliğini geliştirmek amacıyla meslektaşlarıyla informal diyalog kurma” etkinliklerine Türkiye'deki öğretmenlerden daha fazla katıldıklarını göstermiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve oranları bakımından bir analiz yapıldığında, öğretim uygulamalarına ve öğrencilerin başarısına daha fazla etkide bulunma niteliğinde olan “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma” ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” gibi daha uzun süreli ve etkili mesleki gelişim etkinliklerine (Cushion, Armour ve Jones, 2003; Gareth, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Heijden, Vuuren, Kooij ve Lange, 2015) İngiltere'deki öğretmenlerin daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Buna karşılık, Akçay-Kızılkaya (2012) ve Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri etkinliklerin başında konferans veya seminerler, kurslar/çalıştaylar olduğuna ilişkin bulgular düşünüldüğünde, ülkemizdeki mesleki gelişim çalışmalarının yüzeysel bilgi edinme amaçlı kısa süreli etkinlikler olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Yapılan Mann Whitney U testi bulgularına göre, İngiltere'deki öğretmenler mesleki gelişim etkinliklerinden “kurs ve çalıştaylar”, “diğer okullara inceleme gezisi yapma”, “mesleki gelişim için oluşturulan çalışma gruplarına katılma” ve “meslektaşlara rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” türündeki faaliyetlerin uygulamadaki etkisinin Türkiye'deki meslektaşlarına göre daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Bu bulgu, alışmaya katılan İngiliz öğretmenlerin söz konusu dört etkinliğe katılarak elde ettikleri kazanımları gerek kendi mesleki gelişimlerine, gerekse sınıfta yaptıkları öğretim uygulamalarına daha çok aktardıkları anlamına geldiği söylenebilir. Buna göre, sürekli mesleki gelişim etkinliklerinden elde edilen bilgi, beceri ve deneyimlerin hem öğretmenlerin kişisel gelişimine, hem öğrenci başarısına, hem de okulun gelişimine katkı sağladığı (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011; Cordingley, Bell, Thomason ve Firth, 2005; Pedder ve Opfer, 2010; Zajkowski, Sampson ve Davis, 2007) düşünöldüğünde, İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre bu etkinliklerden edindikleri kazanımların, sınıfta yaptıkları öğretimin yanı sıra, okulun kalitesi ve gelişimine daha fazla katkı sağladığını öngörmek olasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre sürekli mesleki gelişim kavramına daha geniş bir perspektiften baktıkları, buna ek olarak, İngiliz öğretmenlerin Türk meslektaşlarına göre katıldıkları etkinliklerde kazandıkları bilgi, beceri ve deneyimleri sınıflarında daha fazla uygulama olanağı bulduklarını göstermiştir. Ayrıca, alışmada İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre mesleki gelişim etkinliklerine genel olarak daha fazla katıldıkları, hem Türkiye’deki hem de İngiltere’deki öğretmenlerin ise neredeyse tamamının mesleki gelişime ihtiyaç duydukları bulunmuştur.

Gerek Türkiye’deki gerekse İngiltere’deki öğretmenlerin hemen hemen tamamının sürekli mesleki gelişime ihtiyaç duydukları dikkate alındığında, mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlerin ilgi duydukları konuların belirlenmesine özen gösterilmelidir. Villegas-Reimers (2003)’ın önerdiği gibi, öğretmenler tarafından ve öğretmenlere yönelik olarak tasarlanan mesleki gelişim programları veya etkinlik türleri; öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına, kişisel ve mesleki ilgilerine ve mesleki gelişime yönelik kariyer basamaklarına cevap vermelidir. Ayrıca, okul yönetimleri ve ulusal ve yerel eğitim otoriteleri öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ve aktivitelerine aktif biçimde katılmalarını sağlamak için idari ve ekonomik yönden destek vermelidir (Akt. Özdemir, 2013).

Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye’deki öğretmenlerin en çok katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri “kurs ve seminerler” olduğu görölmüştür. Bu bulgu TALIS raporundaki bulgularla da uyumludur ancak; aynı raporda öğretmenlerin etkili bulduğu etkinliklerin, mesleki bir konuda bireysel veya grupla yapmış oldukları araştırmaya dayalı etkinlikler, meslektaşlara rehberlik etme, onları gözleme ve yetiştirme, diğer okullara inceleme gezisi yapma olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, Altun ve Yıldırım, 2010). Bu durumda, Milli Eğitim Bakanlığının, il milli eğitim müdürlüklerinin veya okulların kurs ve seminerlerden ziyade öğretmenlerin daha etkili olduğunu belirttikleri ve uygulamaya dayalı olan etkinliklerin sayısı artırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Akçay-Kızılkaya, H., & Özdemir, S.M. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarının, mesleki gelişime yönelik tutumları ve mesleki doyumları ile ilişkisi. *II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 27-29 Eylül 2012, Bolu.
- Akçadağ, T. (2012). Teachers' expectations from in-service training and the project "no limit to teach(er)". *Eğitim Araştırmaları*, 48, 12-40.
- Bayram, D. (2010). Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bignold, W., & Barbera, J. (2012). Teaching assistants and teacher education in England: meeting their continuing professional development needs. *Professional Development In Education*, 38(3), 365-375.
- Bozak, A., Yıldırım, C., & Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 41, 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Baskı)*. Ankara: Cankin Matbaası.
- Büyüköztürk, Şener., Akbaba A., & Yıldırım, Kasım. (2010). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması (Teaching and Learning International Survey) TALIS - Türkiye ulusal raporu*. MEB Dış İlişkiler Müdürlüğü. Ankara: Gürlar Matbaacılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education (5th ed.)*. London: Routledge/Falmer.
- Cordingley, P. (2003). What role can CPD play in supporting the needs and priorities of future teachers?. *Management in Education*, 17(3), 6-11.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning*. <http://eppi.ioe.ac.uk> (erişim tarihi: 5 Eylül 2014).
- Craft, A. (1996) *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions (second edition)*. London: Sage.

- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55(3), 215-230.
- Day, C. (1997). In-service teacher education in europe: conditions and themes for development in the 21st century. *British Journal of In-service Education*, 39-54.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Done, L., Knowler, H, Murphy, M, Rea, T & Gale, K. (2011). (Re)writing CPD: creative analytic practices and the continuing professional development of teachers. *Reflective Practice*, 12(3), 389-399.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55.
- Ersoy, Y. (1996). Hizmet içi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I: amaçlar ve matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- Fullan, M. (2001). *The New meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J., Stoel, R.D., & Kruger, M.L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2012). The predicament of primary physical education: a consequence of 'insufficient' ITT and 'ineffective' CPD?. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4), 367-381.
- Heijden, B. I., Van Vuuren, T. C., Kooij, D. T., & de Lange, A. H. (2015). Tailoring professional development for teachers in primary education: The role of age and proactive personality. *Journal of Managerial Psychology*, 30(1), 22-37.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 41-56.
- Kumar, R. (2014). Araştırma yöntemleri: yeni başlayanlar için adım adım araştırma rehberi. Ömay Çokluk (Çev Ed.). Ankara: Edge Akademi.
- Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 26.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD, 2005.

- Nartgün, S. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178.
- Nyarigoti, N. M. (2013). Continuing professional development needs for English language teachers in Kenya. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(2), 138-149.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. www.oecd-ilibrary.org/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en (erişim tarihi: 10 Eylül 2014).
- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 250-264.
- Pedder, D. D., & Opfer, V. D. (2011). Are we realising the full potential of teachers' professional learning in schools in England? Policy issues and recommendations from a national study. *Professional Development in Education*, 37(5), 741-758.
- Powell, E., Furey, S., Scott-Evans, A., & Terrell, I. (2003). Teachers' perceptions of the impact of CPD: an institutional case study ed. *Journal of In-service Education*, 29(3), 389-404.
- Scheerens, J. (2010). *Teachers' professional development: an analysis of teachers' professional development based on the oecd's teaching and learning international survey (TALIS)*. Belgium: OECD.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selimoğlu, E. ve Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 3-23.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- The Teaching Council. (2010). *Background report: teacher education in Ireland and internationally*. The Teaching Council.
- Uzerli, U., & Kerger, L. (2007). The continuous professional development of teachers in EU member states: new policy approaches, new visions. ENTEP. *Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României The first ten years after Bologna/ed.: Otmar Gassner*, 103.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zajkowski, M., Sampson, V., & Davis, D. (2007). Continuing professional development: perceptions from New Zealand and Australian accounting academics. *Accounting Education: An International Journal*, 16(4), 405-420.

KUTADGU BİLİĞ'DE DEVLET YÖNETİMİ

*Tuncay AÇIK**

Öz

Türk-İslâm kültür ve fikir hayatının önemli eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib tarafından insana iki dünyada da mutlu olmasının yollarını göstermek amacıyla yazılmıştır. Kültürümüzün mihenk taşlarını oluşturan eserlerden biri olan Kutadgu Bilig, hükümdar ve idarecilere verdiği öğütler itibariyle bir nasihatname, ülkenin yönetimi ile ilgili tespitleri açısından bir siyasetname kitabıdır. Eser, iyi bir devlet yönetimi ve yönetici nasıl olmalı sorusuna yanıt aramıştır. Yusuf Has Hacib eserinde dönemin siyasal, sosyal, ekonomik konuları ile ilgili önemli bilgiler vermiştir. Karahanlılar döneminde yazılmış olan bu eserde Yusuf Has Hacib, devleti ve halkı Allah tarafından kendisine verilen bir emanet olarak gören hükümdarın görevini yerine getirirken adalet, liyakat, şefkat, merhamet, sadakat, cömertlik, istişare gibi konulara dikkat etmesini tavsiye etmiştir. Biz de çalışmamızda Kutadgu Bilig'i referans alarak Türk devlet düşüncesinin temel öğelerini (kut, hâkimiyet, devlet=il, istiklâl), hükümdar (bey) da olması gereken özellikleri, devlet görevlilerinin sahip olması gereken vasıfları, beyin halka karşı sorumluluklarını, ideal devlet yönetiminin nasıl olması gerektiğini anlatan bir çalışma yaptık.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib, adalet, devlet yönetimi.

The State Administration in Kutadgu Bilig

Abstract

Kutadgu Bilig is one of the important works of the Turkish-Islamic Cultural and Ideological life, was written by Yusuf Has Hacib to show the ways of happiness in both worlds. Kutadgu Bilig is one of the Works that constitute the milestones of our culture, and is a book of advice because it gives advice to the rulers and administrators, and also a book of politics because it determines the issues on the administration of the country. It searched for an answer to the question how good the state management and executives should be. Yusuf Has Hacib gave important information on political, social and economic issues of those times in his work. In this work, which was written during the Karahanlılar Era, Yusuf Has Hacib advised the rulers to pay attention to issues such as justice, qualifications, affection, mercy, loyalty, generosity, and consultation while ruling over the state and the people, which is an entrusted duty to them given by Allah. In our study, we examined and determined the properties that must be owned by a ruler, the basic elements of the Turkic State idea (happiness, dominance, state-province, independence), the characteristics that must exist in a state officer, the responsibilities of the rulers towards the people, and how a ruler must govern the state in an ideal manner by taking the Kutadgu Bilig as the reference.

Keywords: Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib, justice, the state administration.

* MEB

Giriş

Türk-İslâm edebiyatının ismi bilinen ilk şairi ve mütefekkeri olan Yusuf Has Hâcib, Türk dili ve edebiyatı bakımından olduğu kadar, Türk kültürünün de en önemli eserlerinden biri olan Kutadgu Bilig'in yazarıdır (Eraslan, 1986: 438). 1019 yılında, Balasagun şehrinde doğan Yusuf, nüfuzlu ve asil bir aileye mensuptur. İyi bir eğitim görmüş, zühd ve takvası ile toplumda saygı gören bir insan haline gelmiştir. Balasagun'da yazmaya başladığı meşhur kitabına son şeklini Kaşgar'da vermiştir. 18 ay uğraştığı eserini 1069/1070 yıllarında tamamlayarak Karahanlı hükümdarı Tavgaç Buğra Han'a sunmuştur. Hakan, eseri çok beğenmiş, ödül olarak Yusuf'a Has Hacib unvanını vermiştir. (Arat, 2005: 27; Memiş, 2003:108).** Yusuf Has Hacib'in 1085 yılında 67 yaşında vefat ettiği ve türbesinin Kaşgar şehrinde bulunduğu (S. Kaşgarlı, 2004: 154) söylenmektedir.

Kutadgu Bilig, "saadet veren, padişahlara layık" anlamına gelir. "Kut" kelimesi Basmil ve Uygur hükümdarlarına verilen idi-kut tamlamasında olduğu gibi haşmet-meab, şahane yerine kullanılmıştır. Bundan dolayı kitabın ismi "saadet veren ilim", "saadetli kılan bilgi" veya "padişahlara layık ilim" anlamına gelmektedir (Köprülü, 1980:165; Silahdaroğlu, 1996: 8). Kutadgu Bilig, Türk dili ve edebiyatının olduğu kadar Türk kültür tarihinin de ölümsüz bir şaheseridir. Eserde topluluk halinde yaşayan insanlara maddi ve manevi bakımlardan rahatlık ve huzur temin edici yollar gösterilmiştir (Kandır, 2000: 9-19).

Kutadgu Bilig'in biri Uygur, diğer ikisi Arap harfleriyle yazılmış üç nüshası bulunmuştur. Bu nüshalar, buldukları yerlerin adları ile Viyana, Mısır ve Fergana nüshaları olarak anılırlar. Mevcut nüshaların en iyi olanı Fergana nüshasıdır. Uygur harfleri ile yazılı olan Viyana nüshası 1439'da Herat'ta kopya edilmiştir. Aynı yüzyıl içinde Tokat'a, oradan da 1474'de İstanbul'a getirilmiştir. Ünlü tarihçi Hammer, bunu 19. yüzyıl başlarında İstanbul'da satın almış, Viyana Saray Kitaplığı'na vermiştir. Bilim dünyasında ilk tanınan nüsha budur. Arap harfleri ile yazılı olan ve Kahire'deki Kral Kitaplığı'nda bulunan Mısır nüshasının ne zaman yazıldığı ise belli değildir. Bu nüsha 1896'da tespit edilmiştir. 1914'de bulunan ve yine Arap harfleri ile yazılmış olan Fergana nüshası ise mevcut nüshaların en eskisidir. Bu nüshanın 13. yüzyıla ait olduğu sanılmaktadır. Her üç nüshanın tıpkıbasımları Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanmıştır (Arat, 1993, 1043; Dilaçar, 1972: 38-39). Bu üç nüshanın karşılaştırılması ile meydana getirilen metin ve eserin günümüz Türkçesine çevirisi Reşit Rahmeti Arat tarafından hazırlanmıştır. Arat eserin muhtevası ve etkilendiği kültürler üzerine de bir araştırma yapmayı düşünmüş, ancak buna ömrü vefa etmemiştir (İnalçık, 2000: 12; Dilaçar, 1972: 39).

** Bundan sonraki atıflarda verilen rakamlar, Reşit Rahmeti Arat çevirisindeki Kutadgu Bilig'in beyit numaralarını ifade etmektedir.

Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig'i önsöz ve giriş eklemeyen 85 bâba ayırmış, 6520 beyit halinde, öğretici bir destan ya da siyasetname olarak yazmıştır. Esere daha sonra iki defa önsöz şeklinde ilaveler yapılmıştır. Sonradan yapılan bu eklerle beyit sayısı 6645'e yükselmişse de sona doğru bazı boşluklar vardır. 125 beyitten oluşan son üç bölümü ise kaside tarzında söylenmiştir (Dilaçar, 1972: 71; Kafesoğlu, 1970: 8; Silahdaroglu, 1996, 8). Eser, dört temel ilke ve bunları temsil eden 4 sembolik şahsın diyalogu üzerine kurulmuştur (Arat, 1993: 1040; Kafesoğlu, 1970: 1-39; Uluçay, 1967: 266; Ercilasun, 2002:767; Yazıcı, 2006: 152; Arsal, 2014: 86).

Tablo 1
Kutadgu Bilig'de geçen isimler ve özellikleri

<i>İsim</i>	<i>Anlamı</i>	<i>Meslek</i>	<i>Sembolü</i>
Kün-Togdı	Gün Doğdu	Kağan	Adalet
Ay-Toldı	Ay Doldu	Vezir	Saadet
Ögdülmiş	Övülmüş Bilge	Vezirin Oğlu	Akıl, Bilgi
Odgurmuş	Zâhit	Vezirin Akrabası	Hayatın Sonu

Bu dört kişinin aralarında geçen hikâye ise özetle şöyledir: Adaleti seven ve ülkeye yararlı olmak isteyen hükümdar Kün Togdı'nın yardımcısı yoktur. Hakan'ın iyiliğini duyan Ay Toldı, kendisini hakana tanıtmaya fırsatını bulur, akli ve bilgisi sayesinde kendini ispat ederek vezir olur. Ülkeye önemli hizmetlerde bulunur ve devlet idaresiyle ilgili görüşlerini hükümdara anlatır. Hastalanarak ölmeden önce hakana oğlunu tavsiye eder. Hakan, Ay Toldı'nın ölümünden sonra oğlu Ögdülmiş'i vezir yapar. Ögdülmiş, babasının vasiyetlerini göz önünde tutarak önemli hizmetler yapar. Bundan memnun olan hakan, vezirine bir yardımcı bulmak ister. Ögdülmiş, dağda hayatını geçiren Odgurmuş'u önerir. Odgurmuş, saraya davet edilir. Odgurmuş, hakanın üçüncü çağrısına cevap vererek onun yanına gelir. Hakanla konuştuğundan sonra geri dağa döner. Ögdülmiş Hakanla yalnız kalınca tekrar ona nasihatler verir. Daha sonra yaşlandığını ileri sürerek Odgurmuş'un yanına gider. Odgurmuş, onun bu gelişini doğru bulmaz ve geri dönmesini ister. Bunun üzerine Ögdülmiş geri saraya dönse de Odgurmuş'un hastalığını duyar ve tekrar dağa gider. Odgurmuş, ona son sözlerini söyleyerek çeşitli nasihatlerde bulunur. Ögdülmiş saraya geri döndüğünde konuşulanları hakana anlatır. Hakan, ona arkadaşını yalnız bırakmamasını söyler. Fakat Ögdülmiş, eve dönünce Odgurmuş'un ölüm haberini alır ve ağlayarak yas tutar. Hakan, vezirine taziyede bulunur. Hakan ile Ögdülmiş baş başa vererek yurdu adaletle yönetirler (Kavcar, 1975: 388; Doğan, 2002b: 77).

Kutadgu Bilig üzerine birçok yabancı ve Türk bilim adamı çalışma yapmış ve farklı görüşler ileri sürmüştür: 1870 yılında H. Vambéry “ilk defa olarak bize Türklerin ictimai ve idari durumlarına göz atma fırsatı veren eser” diye takdim ettiği Kutadgu Bilig için “Esere hakim olan ruh, büyük ölçüde İslami telakkileri yahut umumiyetle doğuda yaygın düşünceler yanında temiz ve saf Altaylı yani Türk telakkisinin yer aldığı bir ahlaki talimdir. Vaktiyle eserin Çince veya Farsça bir kitaptan tercüme veya adapte edildiğini düşünmüştüm; fakat yakından incelediğim zaman onun Türk ürünü olduğu neticesine vardım” demiştir. Alman O. Alberts, Kutadgu Bilig’i felsefi bir eser olarak görmüş ve kitapta İbni Sina’nın etkisi olduğunu ve Yusuf Has Hacib’in İbni Sina’nın öğrencisi olduğunu iddia etmiştir. W.Barthold 1918’de neşrettiği “İslam Medeniyeti Tarihi” isimli kitabında Kutadgu Bilig’le ilgili “Onda yalnız tatsız tuzsuz mecazlar (mesela, şairimiz “adalet” ’i emir, “devlet” ’i vezir olarak gösteriyor) ve hayattan çok uzak bir takım kuru nasihatler buluyoruz” (Kafesoğlu,1972: 3) diyerek eserin dünya gerçeklerinden uzak olduğunu ileri sürmüştür.

Fuat Köprülü “11. Yüzyılda Kaşgar cemiyeti içtimai bünye itibariyle diğer gelişmiş İslâm toplumlarından bariz bir şekilde ayrılmıyordu. Samanilerin saray teşkilatı pek hafif bir tadilât ile şarki Türkistan saraylarında da mevcuttu. Fazla bir Türk tesirinin düşünölemeyeceği Kutadgu Bilig’de eski göçebe telakkilerinden bazı manidar ananelere tesadüf edilmekle beraber Orhun kitabeleri ile mukayese edilince Kutadgu Bilig’de hâkim olan ideolojinin asla eski Türk ideolojisi olmadığı açıkça görülür” demiştir. Köprülüye göre, eserde Çin tesiri değil fakat çok kuvvetli bir İbni Sina etkisi bulunmaktadır (Kafesoğlu,1972: 4).

A. Caferoğlu “Kutadgu Bilig’in 11. yüzyılın en büyük edebi mahsulü olduğunu, dil ve konu yönünden Arap ve İran etkisi altında kaldığını söylemiştir (Caferoğlu 1984: 56). H.İnalcık, Kutadgu Bilig’de açıklanan hususlar ile Hint-İran gelenekleri arasında birçok benzerlikler hatta bazen aynilikler bulunduğunu; fakat İran tesirini çok abartmamak gerektiğini, Türk ve İran siyasi hâkimiyet anlayışları arasında büyük farklar olduğunu söyler. İran devlet geleneğinde hükümdarın mutlak otoritesi söz konusu iken Türk devlet anlayışında “törü” ön plandadır. Kutadgu Bilig’deki yönetim anlayışı ve yöneticilerde bulunması gereken özellikler çoğunlukla Türk siyaset anlayışını yansıtmaktadır (İnalcık 2000: 12,21) demiştir. Zeki Velidi Togan ise *Kutadgu Bilig’in* Türk devlet idealini yansıttığını, bu idealin de kendine özgü olduğunu İran ve Aristo gibi Yunan etkisinde olmadığını (Togan,1981: 85) söylemiştir.

A.Bican Ercilasun “Kutadgu Bilig’in temel yapısının manzum hikâye şeklinde olduğunu ve Türk Edebiyatı’nın ilk tiyatrosu olduğunu”. ifade etmiştir. Abdulkadir İnan “Kutadgu Bilig’de eski Türk medeniyetinin izleri bulunur, büyük Türk Tarihinin sahibi olan Türk dünyasında tarih içinde münasebet edinilmiş Hint, Çin, İran, İslâm medeniyetlerinin her birinden izler bulunması pek tabii bir durumdur”. F.K. Timurtaş Kutadgu Bilig “Eski Türk ahlâk ve devlet telakkisi ile islâmi inancı birleştiren nasihatname ve siyasetname mahiyetinde didaktik bir kitaptır.” S. Maksudi Arsal ise

Kutadgu Bilig için “Medeni Türk muhitinde asırlardan beri toplanmış ahlâk, siyaset ve hukuka dair fikirlerin bir hülâsası, 11. asırdaki Türk kültürünün abidesidir” (Alıcı, 2012: 26-27). Arat “*Kutadgu Bilig*, ne olayları nakleden bir tarih, ne bölge ve şehirleri betimleyen bir coğrafya, ne din bilginlerinin düşüncelerini toplayan bir derleme, ne düşünürlerin fikirlerine dayanan bir felsefe ne de şeyhlerin özlü sözlerine dayanan bir nasihat kitabıdır” (Arat, 2005: 31). demiştir.

İslâmiyet öncesi Türk devlet düşüncesi; kut, devlet, hükümdar gibi önemli kavramlar üzerine kurulmuştur. Bu durum, Kutadgu Bilig’de açıkça görülmektedir. Karahanlılar döneminde İslâmiyet’e geçilmesiyle hâkimiyet anlayışında bazı değişimler olmakla birlikte eski değerlere bağlı kalınmıştır. Hem Karahanlılar hem diğer Türk devletleri asırlardır sahip oldukları değerler ile İslamiyet’in değerlerini birbirleriyle bağdaştırmaya çalışmışlardır. Yusuf Has Hacip kitabında ideal bir devlet düzeninin yollarını göstermiştir. Çalışmada bu düzen, kavramlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

A. Hâkimiyet Anlayışı (Kut)

Kut inancı, Türk düşünce hayatının temel ilkelerinden biri olarak çok eski dönemlerden günümüze kadar devam etmiş, güçlü bir devlet düşüncesi ve felsefesi olmuştur. Daha sonra olgunlaşarak büyük devletler kurmuş olan Türklerde halk kitlelerinin ruhlarına kadar inmiş ve onların günlük hayatlarını bir düzene sokmuştur (Ögel, 1982: 181). İslamiyet öncesi hâkimiyet anlayışında hükümdara yönetme hakkının Allah tarafından verildiğine ve elde ettiği başarıların da Allah’ın bir ihsanı olduğuna inanılmasına kut inancı denirdi. Hanlığın Tanrı tarafından verildiği inancı birçok Türk devletinde vardır (Taneri, 1993:154). Bilge Kağan: “Tanrı irade ettiği için tahta oturdum; dört taraftaki milletleri nizama soktum. Tanrı güç verdiği için Türk askerleri kurt gibi düşmanları koyun gibidir. Türk Tanrısı milleti yok olmasın diye babam İleriş Kağan’ı ve annem İl Bilge hatunu gökten tutup yükseltmiştir” (Turan; 1979: 168). gibi ifadelerle bu durumu ifade etmiştir.

Aynı düşünce doğrultusunda Oğuz Han hâkimiyetini ilahi bir kaynaktan aldığını, Uygur hanları semavi bir nurdan doğduklarını, Kırgızlar gökten gelen bir soya mensup olduklarını, Asya ve Avrupa Hunları Tanrının cihan hâkimiyetini kendilerine verdiğini ileri sürmüşlerdir. Türkler islâmiyeti kabul ettikten sonra da Türk cihan-girlik ve ilahi hâkimiyet anlayışını devam ettirmişler; bu anlayışın etkisiyle Selçuklularda ve Osmanlılarda isyan eden hanedan mensuplarının idamları kan akıtılmamak amacıyla yayın girişi ile boğdurulmak şeklinde gerçekleştirilmiştir (Turan, 1979: 175).

Yönetme yetkisinin Allah tarafından kendisine verildiğine inanan kağan, halkı bir emanet olarak görmüş ve reayasına karşı son derece adil ve hoşgörülü davranmıştır. Bu şekilde davranmadığı takdirde kut’un kendisinden alınarak ülkeyi daha iyi yönetecek başka birine verileceğine inanmıştır. Yine aynı düşünceyle tarih boyunca Türk hükümdarları bir “baba” şefkatiyle vatandaşlarını korumuşlar, doyurmuşlar ve refah içinde yaşamaları için çaba sarf etmişlerdir (Taneri, 1993: 155).

Kut inancının devam ettiğini ilk Müslüman Türk devleti kabul edilen Karahanlılar'da ve onlara ait ilk siyaset kitabı Kutadgu Bilig'de de görüyoruz. Bunun en açık delili bu dönemde yaşamış olan Yusuf Has Hacib'in ünlü siyaset kitabına kut kelimesiyle paralel olarak "Kutadgu Bilig" ismini vermesidir. Kutadgu kelimesi, kutadmak mastarından yapılmış bir isimdir ve bu "Kut'a ulaştıran, kutlu kılan" manasına gelmektedir (Genç, 1981: 67). Kut düşüncesi Kutadgu Bilig'de birçok yerde ve farklı anlamlarda kullanılmaktadır:

"Ey devletli hükümdar, Allah sana mutluluk verdi; adını bin kere zikrederek ona şükretmek gerekir" (Beyit:109).

"Tanrı kime bu beylik işini verirse; ona işi ile mütenasip akıl ve gönül de verir" (Beyit: 1933).

"Tanrı kimi bey olarak yaratmak isterse ona önce münasip tavır ve hareket ile akıl ve kol kanat verir" (Beyit: 1934).

"Düşün, Tanrı fazlı ile sana ne kadar iyilik etmiştir, buna dikkat et. Kalabalık halk üzerine seni hâkim kıldı; dilek ve arzularını verdi ve fermanlarını yürüttü. Tanrı, senin gibi olan kullarını sana muhtaç etti; işte bunların hepsini görüyorsun" (Beyit: 5191-92-93).

"Tanrı seni doğruluk için bu mevkie getirdi; haydi doğru ol ve doğruluk ile yaşa. Her işi akıl ile nefsinin esiri olma, gönlünü diri tut" (Beyit: 5195-96).

"Bu beylik mesnedine sen isteyerek gelmedin; onu Tanrı kendi fazlı ile sana ihsan etti." (Beyit: 5469).

"Lütuf ederek sana bu beyliği verdi; ey bilgisi geniş olan insan, buna şükret" (Beyit: 5470).

"Bu beyler hâkimiyetlerini Tanrı'dan alırlar; halk iyi olursa, bey de iyi olur" (Beyit: 5947).

"Tanrı kime inayet ve yardım ederse dünya onun olur ve o saadete kavuşur. Kim Tanrının fazlına tamamen mazhar olursa, o her iki dünya mutluluğuna ulaşır" (Beyit: 6192-93).

Beyitlerden anlaşılacağı gibi beyler hâkimiyetlerini Tanrıdan alırlar, hükümdarlık görevi Tanrı tarafından kulları arasından seçtiği kişilere verilmektedir. Bu görevi üstlenenler eğer sorumluluklarını yerine getirirlerse mutluluğu yakalarlar fakat görevlerini yerine getirmezlerse mutluluk ve saadetin Allah tarafından geri alınacağı düşünülmektedir. Kut'u alınmış kağanın yerine başka birisi getirilirdi. Bununla ilgili somut bir örnek, II. Göktürk Devleti zamanında Oğuz isyanlarını bastıramadığı, iç karışıklıkları giderip huzurlu bir ortam sağlayamadığı için Kut'unun Tanrı tarafından kaldırıldığı gerekçeleriyle 716 yılında İnel Kağanın, Bilge Kağan ve Kültigin tarafından hükümdarlığına son verilmiştir. (Kafesoğlu, 1980: 29; Ahmetbeyoğlu, 2014: 309).

Yusuf Has Hacib, Kut’un “mutluluğun” devam edebilmesi için gereken şartları da şu şekilde anlatmaktadır:

“Beni bulan kimse mütevazı tabiatlı, alçak gönüllü ve tatlı dilli olmalıdır” (Beyit: 703).

“Kendisini gözetmeli, aşırılığa gitmemeli; kötü ve çirkin işlere yaklaşmamalıdır” (Beyit:704). “Toplanmış olan malı yerine sarf etmeli; hayatını, işini, tavır ve hareketini düzenlemelidir” (Beyit: 705).

“Kendinden büyüğe saygı göstermeli; kendinden küçüğe ise, rıfk ve şefkatle davranmalıdır” (Beyit: 706).

“Kibir ve gurur ile başkalarını incitmemeli, kendisini küçüklerin eğlence ve tahakkümüne bırakmamalıdır” (Beyit: 707).

“Boşu boşuna kendisini içkiye vermemeli; boş yere malını saçıp heba etmemelidir” (Beyit: 708).

“Eli ve dili ile oyuna karışmamalı; tavır ve hareketlerinde dürüst olmalıdır” (Beyit: 709).

Görüldüğü gibi kut bizzat devlet hayatının temelini oluşturmaktadır. Kut’a sahip olabilmek için birçok özellik gerekmektedir. Kut’un kazanılması çok zor ama kaybedilmesi çok kolaydır. Kut’u kaybetmemek için hükümdarlar tavır, davranış ve yönetim tarzlarına çok dikkat etmek zorundadırlar.

B. Devlet = İl

İslâmiyet öncesi Türk devletlerinde, siyasi teşkilatlanmanın en üst aşamasını “*il= devlet*” oluşturmuştur. Devlet; millet, ülke, egemenlik ve politik örgütlenmeden oluşan ve bir milletin belli bir toprak parçası üzerinde politik bir örgütlenme sonucu ortaya çıkan kişiliğidir (Taneri, 1993: 83). *Divan-ı Lugâti’t Türk*’te devlet kelimesine dört farklı anlam verilmektedir:

1. Ülke
2. Atları anlatmak için kullanılan bir isim
3. Avlu, açıklık
4. İki hakan arasındaki barış durumu (Kaşgarlı, 2005: 253–254).

Kutadgu Bilig’de İl kelimesi birçok beyitte geçmektedir; devlet anlamının yanında halk, memleket, millet, saltanat gibi anlamlara gelmektedir.

“Ey devletli hükümdar, çok uzun yaşa; bu saltanat ile çok illere hükmet” (Beyit: 1350).

“Ömrünü sıhhatle geçir; çok yıl yaşa; saltanatın sevinç ve huzur içinde geçsin” (Beyit: 1480).

“Memleketi ayakta tutan iki şey vardır: biri som altın, biri de kılıçtır” (Beyit: 3039)

“Bu üç yerde (kadılık, naiplik, vezirlik) işe yaramaz kişiler bulunursa, bütün halkın işi kötü olur” (Beyit: 5334).

Yusuf Has Hacib, eserinde Türk-İslâm devletinin temel felsefesini çizmiştir. Bu felsefe, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir (Doğan, 2002a: 127-158).

Demokratik devlet denildiği zaman iktidarın gücünün sonsuz olmaması anlaşılmalıdır. Genel olarak eski Türk toplumlarında hükümdarın gücü ilk öncelikle töre ile sınırlanmaktadır. Töre toplumun başıdır ve hükümdarlar asırlar boyunca halkın oluşturduğu gelenek, görenek ve törelere uymak zorundadır.

Kutadgu Bilig’de hükümdarın gücünü sınırlamaya yol açan önemli bir diğer demokratik düşünce ise işin ehline verilmesidir (Doğan, 2002a:127-158). “İşi iş bilen kimselere ver; iş yapamayan insan onu beceremezse üzülür” düşüncesi Kutadgu Bilig’in özüdür (Beyit: 5534).

“İnsanların en seçkini, akıllı ve tam bilgili olanını halka âmir tayin et” (Beyit: 2603).

“Ey bey, işi işin ehline, işe yarayana, hareketi doğru ve dürüst olana ver” (Beyit: 1759). Tavsiyeleri yapılarak hükümdar bir nevi manevi baskı altına alınarak işi ehline vermesi, keyfilikten uzak hareket etmesi istenmektedir.

Kutadgu Bilig’in laik mi yoksa teokratik mi bir devlet yapısını savunduğu meselesi tartışmalı bir konudur. Kutadgu Bilig’de yer alan Ogdurmuş’in kendisinden nasihat isteyen hükümdara tavsiyelerde bulunurken sarfettiği, “Din dalı ile dünya dalı birbirine karşıdır; ikisi birbirine yakışmaz, bunların yolu birbirini keser” (Beyit: 5311). “Dinin dünyayla birleştirilmesi güçtür; bu ikisi bir araya gelmez, bunu bilmek yeterlidir. Biri yaklaşırsa diğeri kaçar; ikisini bir arada tutmak isteyen yolunu şaşırır” (Beyit: 5312-13). Beyitleri laik devlet düzenine örnek gösterilirken aksini savunanlar, bu beyitlerin hükümdara nasihat amaçlı yazıldığı düşüncesindedirler. Genel düşünce ise devlet ve din iki farklı alandır. Biri diğerini baskı altına almaz. Birbirlerini tamamlarlar. Bir yanda hükümdar ve veziri Ögdülmiş, diğer tarafta Ogdurmuş ve müridi işlerini en iyi şekilde yapmaya çabalarlar. Bir grubun diğer grubun işine el atması, kendi işlerini aksatacağı gibi diğerinin işlerini de bozacaktır (Doğan, 2002a:127-158). Bundan dolayı dünya ile ukbâ’nın bir arada götürülmesi en güzel olan ve tercih edilendir.

Kutadgu Bilig’in arzuladığı devlet, demokratik ve laik olmanın yanında aynı zamanda sosyal bir devlettir. Sosyal devlet, halkının temel ihtiyaçlarını karşılayarak rahat ve huzurlu bir hayat yaşamasına yardımcı olan devlet demektir. Kutadgu Bilig,

sosyal bir devlette olması gereken emeğin karşılığının ödenmesi, devlet hizmetinde bulunanların hakkını tam olarak alması, zor durumda bulunan kişilere devletin el uzatması ve o insanların ihtiyaçlarının karşılanması gibi konular üzerinde durur (Doğan, 2002b:77-94).

Yusuf Has Hacib, kitabında demokratik, laik ve sosyal devletin yanında, hukuk devletine de vurgu yapmaktadır. Hukuk devleti, yönetimde keyfilikten kaçınılarak halkın hukuk güvencesine kavuşması ve sorunlarının barışçı bir şekilde çözülmesini hedeflemektedir. Hukuk devletinden adalet ve hakkaniyet ilkelerine gönülden bağlı devlet anlaşılmaktadır (Doğan, 2002b: 77-94). Kutadgu Bilig'in hemen her bölümünde uzun ömürlü bir yönetim için adaletle hükmetmek, zulüm yapmamak gerektiği ifade edilmektedir.

Kutadgu Bilig'de hukuk ve adalet ile ilgili bol miktarda beyit mevcuttur. Oğurmuş, kendisinden tavsiye isteyen hükümdara öğüt verirken “Ey hâkim memlekette uzun süre hüküm sürmek istersen, kanunu doğru yürütmeli ve halkı korumalısın” (Beyit: 2033). ”Sen her vakit doğrulukla hüküm ver; beylik kanunla ayakta durur” (Beyit: 5285), ve “Ey bey, gücün yettiğince kanunu uygula ve halkın hakkını vermeye çalış” (Beyit: 5288). diyerek kanunun üstünlüğüne, halka adaletle davranılması gerektiğine, devlet yönetiminin zorbalığa değil kanuna dayanması gerektiğine vurgu yapar.

Devlet “il” kelimesinin başka bir manası da barış anlamına gelmektedir. Türklerin Cihan hâkimiyetini gerçekleştirmek istemelerinin amaçlarından biri de yeryüzünde huzur ve barışı sağlamak, insanlığa hizmet etmektir. (Kafesoğlu, 2000: 254; Kazmaz, 2000: 64). Kutadgu Bilig'de dünya barışının sağlanması ile ilgili birçok beyit bulunmaktadır: “Hakan tahta oturunca, dünya asayiş buldu; bundan dolayı dünya ona şahane hediyeler gönderdi” (Beyit: 93). “Dünya sükûna kavuştu ve düzen kuruldu; o adını kanunla yüceltti”. “Halk zenginleşti, memleket düzene girdi; Halkta hükümdara dualar etti” (Beyit:1039). “Halk kurtuldu, zahmet denen şey ortadan kalktı; kuzu ile kurt birlikte yaşamaya başladı.” (Beyit: 1040). “Memleketi düzenlendi, idaresi düzeldi; Hükümdarın mutluluğu günden güne attı” (Beyit.1041).

C. Kağan

Bir topluluğun veya bir devletin bağımsız hükümdarına kağan denir. Türklerde kağan “yeryüzünün hükümdarı” olarak düşünülürdü. Kağan, halkı için vazgeçilmezdir, toplumu yöneten kişidir. İnsanların yaşamını elinde tutmaktadır. Bir Orhun kitabesinde eğer Kağan Kültigin olmasaydı pek çok Türk ölmüş olacaktı yazmaktadır (*Kültigin Yazıtı*, K 10). İslamiyet öncesi Türk hükümdarı, devletin başı ve hâkimiyetin temsilcisi konumundaydı. Hem bütün devlet teşkilatının başı, hem de toplumun lideri durumundaydı. O, yalnızca içinde yaşadığı zamandan değil aynı zamanda devletin ve toplumun geleceğinden de sorumluydu. Dolayısıyla onun görevi son derece ağırdı. Bu ağır görevi de ancak; iyi yetişmiş, kabiliyetli, akıllı, bilgili ve tecrübeli kişiler

başarabilirdi. Bu nedenle de Türk hükümdarının bazı yüksek vasıflara sahip olması gerekirdi (Koca, 2002: 829). Kutadgu Bilig’de hükümdarların özelliklerinden bazıları şöyle sıralanmaktadır:

1. Akıllı ve Bilgili Olmak

Karahanlılar hükümdarlarına akıllı ve filozof anlamında “böğü” unvanını vermişlerdir (Genç, 1981: 88). Yusuf Has Hâcib hükümdarın akıllı ve bilgili olması hususu üzerinde ısrarla durarak devletin temelini akıl ve bilgi üzerine kurulduğunu vurgulamıştır.

“Dünyaya hâkim olup onu idare etmek için pek çok akıl ve bilgi gerektir” (Beyit: 281).

“Beyler bilgi ile halka baş oldular akıl ile memleket ve halkın işini gördüler” (Beyit: 1952).

“Bey halkı bilgi ile elinde tutar; bilgisi olmazsa akli işe yaramaz” (Beyit: 1968).

“Beyliğin hastalığının ilacı akıl ve bilgidir; ey yumuşak huylu, onu akıl ile tedavi et” (Beyit: 1970). “Bey bilgili, akıllı ve zeki olmalıdır; beyliğin hastalığına ancak bunlar ile çare bulunabilir” (Beyit: 1971).

“Bilgili, akıllı ve hakîm hükümdarın her iki dünyada da makamı yüksek olur” (Beyit: 1972).

2. Cesaret Sahibi Olmak

Hükümdarlarda aranan önemli vasıflardan birisi de cesarettir. Hükümdarın ülkesini koruması ve düşmana karşı koyabilmesi için cesur olması gerekmektedir. Onun göstereceği her kahramanlık halkını da etkileyecektir. Kutadgu Bilig’de cesaretle ilgili bol miktarda beyit ve tavsiye vardır.

“Beylik için insanın ilk önce asil soydan gelmesi gerekir; bey cesur, kahraman kuvvetli ve pek yürekli olmalıdır” (Beyit: 1949).

“Halk için beyin cesur ve kahraman olması iyidir; büyük işleri ancak bu meziyetler ile karşılamak mümkündür” (Beyit: 1961).

3. Erdemli Olmak

Hükümdar için en önemli vasıflardan birisi de erdemli olmaktır. Kutadgu Bilig’de hükümdarın erdemli olmasına yönelik beyitlere çokça yer verilmiştir. Erdemli olmanın en birinci şartı da adil olmaktır. Diğer bütün erdemler hükümdarın adil olmasıyla anlam kazanmaktadır.

“Bu beyliğin temeli doğruluktur; beyler doğru olursa dünya huzura kavuşur” (Beyit: 819).

“Eğer devamlı ve ebedî beylik istiyorsan adaletten ayrılma ve halk üzerinde zulmü kaldır.” (Beyit: 1435). “Bey; bilgili, akıllı ve âdil olmalı; şöhretinin yayılması içinde cesur ve tedbirli davranmalıdır” (Beyit: 2168). “Bütün faziletlerde herkesten üstün olmalı; halka karşı davranmalıdır” (Beyit: 2171). “Bey halka karşı iyi ve âdil olursa; onun faydası bütün halka dokunur ve halk saadete kavuşur” (Beyit: 3266).

Kutadgu Bilig'de hükümdarın erdemleri arasında olması gereken diğer özellikler beyitlerde kısaca şu şekilde gösterilmiştir:

a. Dürüst Olmak:

İyi bir yönetici; adil ve dürüst olmalıdır. Halkına vermiş olduğu vaatleri yerine getirmelidir. Kutadgu Bilig, hükümdarın karakterinin doğruluk ve dürüstlük üzerine inşa edilmiş olduğunu bunların ortadan kalkması durumunda diğer vasıfların bir işe yaramayacağını söylemektedir.

“Halk için beyin çok seçkin olması gerekir; özünün sözünün doğru ve doğasının seçkin olması gerekir” (Beyit: 1963).

“Büyüklüğü ve halka baş olmak istersen, doğru yoldan şaşma” (Beyit: 1293).

b. Zeki ve Uyanık Olmak:

Kutadgu Bilig, ülkenin kaba güç ve kuvvetle yönetilemeyeceğini, hükümdarın aklını ve zekâsını nerede nasıl kullanması gerektiğini bilmesini ve her zaman uyanık olmasını söyler.

“Bey, bilgili, akıllı ve zeki olmalıdır; beyliğin hastalığına ancak bunlar ile çare bulunabilir” (Beyit: 1971).

c. Sabırlı ve Kararlı Olmak:

Sabır, başarının anahtarıdır. İdareci hem sabırlı olmalı hem de olaylara soğukkanlı yaklaşmalıdır. Kutadgu Bilig'de insanın sabırlı olmasının onu mutluluğa götüren önemli özelliklerden biri olduğu söylenmektedir.

“İşe aceleyle girme, sabır ve dikkatle hareket et; acele yapılmış işler yarın pişmanlık getirir” (Beyit: 587). “Hiçbir işte acele etme, sabret, kendini tut; kul sabırlı olursa beylik mertebesini bulur” (Beyit: 588). “Hiçbir işte acele etme, sabırlı ol, kendini tut; sabırlı insanlar arzularına erişir” (Beyit:1310).

d. Cömert Olmak, Açgözlü Olmamak:

Türklerin hükümdarlarında ve genellikle bütün idarecilerinde görmek istedikleri faziletlerin başında cömertlik gelmektedir (Genç, 2002: 48). Halk, kendisini yönetecek hükümdarın eli açık, cömert ve gözü tok olmasını ister. Hükümdarın cömert olması, beye itaatin devam etmesi için önemli bir kuraldır. Halk cimri idarecileri sevmez. Yusuf Has Hacib, insanın cömert olmasının ona huzur vereceğini söylemektedir.

“Ey hükümdar, hasis olma, cömert ol cömert; cömertliğin adı ebedi kalır, ölmez” (Beyit: 1402). “Bilgili, akıllı, halka muamelesi iyi, cömert, gözü tok ve gönlü zengin olmalı” (Beyit:1964).

“Beyler cömert olursa adları dünyaya yayılır; bunların nam ve şöhretleri ile dünya korunur” (Beyit: 2050). “Cömert ol, bağışla, yedir ve içir, eğer malın eksilirde tekrar vur, al ve eksiklerini tamamla (Beyit: 2053).

e. Merhametli Olmak:

Yusuf Has Hacıp iyi bir hükümdarın merhametli ve hoşgörülü olmasını, suçluları cezalandırırken aşırıya kaçmaması gerektiğini savunur. Cezaların intikam alma aracı olarak değil suçların önünü kesme yani caydırıcılık açısından kullanılması gerektiğini söyler.

“Halk koyun gibidir, bey onun çobanıdır; çoban koyunlara karşı merhametli olmalıdır” (Beyit: 1412). “Bey, mütevazı ve alçak gönüllü olmalı; suçlu kimselerin de suçunu affetmelidir (Beyit: 2152).

“Herhangi bir memleket kılıç ve kuvvetle alınabilir, fakat bu hâkimiyet şiddet ve intikam ile uzun yıllar sürmez” (Beyit: 2427). “Memleketinde gözünü ve kulağını keskin tut; merhametini herkese ulaştır (Beyit: 5272).

f. İnatçı Olmamak:

Kutadgu Bilig’e göre bey’in önemli özelliklerinden biri de inatçı olmaması, yaptığı yanlışta ısrar etmemesidir. Yanlışta ısrar eden beyler için dünyada sevinç olmadığını söyler.

“Bak, şu birkaç şey insan için kötüdür; insan bunları bilirse kendini korur” (Beyit: 337). “Bunlardan biri yalan söylemektir; ikincisi verilen sözden dönmektir” (Beyit: 338). “Üçüncüsüye içkiyi sevmektir; buna tutulan kimse, şüphesiz, tamamen boşuna yaşamıştır” (Beyit: 339). “Biri de insanın inatçı olmasıdır; bu inatçı insan için dünyada sevinç yoktur” (Beyit: 340).

g. Tatlı Dilli ve Güler Yüzlü Olmak:

İyi ve sevilen bir beyin özelliklerinden biri de tatlı dilli ve güler yüzlü olmasıdır. “Beni bulan kimse mütevazı, alçak gönüllü ve tatlı dilli olmalıdır” (Beyit: 703), “Hangi iş olursa olsun, sen onu tatlı dille karşıla; her işte tatlı dil kullanırsan mutluluk sana bağlanır” (Beyit: 1311). Beyin dili dürüst ve kalbi doğru olmalı ki halka faydalı olsun ve güneşi doğsun. Beyin gönlü, dili ve tabiatı düzgün olmazsa saadet o memlekette dolaşamaz kaçır. Beyin sözü doğru olmalı, tavır ve hareketi itimat telkin etmelidir ki halk ona inansın ve huzur içinde yaşasın. (Beyit: 2010, 2012).

Yusuf Has Hacıp’e göre hükümdarın, devleti güzel bir şekilde idare edebilmesi ve iktidarını devam ettirebilmesi için yapması gerekenler şunlardır: Halkı giydirmek, doyurmak, fakirliği ortadan kaldırmak, halkın yararına düşünmek, onlara şefkatli

ve adaletli davranmak, kanunları doğru olarak uygulamak, âlimleri korumak, iyi bir kumandan olmak, askerini memnun etmek, doğru kanunlar koyarak adaleti gerçekleştirmek, tüm halkı gözeterek hizmet etmek, halkın menfaatini düşünmek, devlet idaresinde sadık ve seçkin kimselere görev vermek, düzeni sağlamak, kötülerini cezalandırmak, fetihler yapmak ve İslâmiyet'i yaymaktır.

Kutadgu Bilig'de devlet teşkilatı içerisinde bulunan üst düzey görevlilerden de bahsedilmiş, bunların isimleri ve vazifeleri belirtilmiştir. Bu kişilerin Müslüman ve dindar olmaları, yalan söylememeleri, dürüst olmaları, işinin ehli olmaları, zeki, akıllı, bilgili, halkı idare edebilecek gerekli donanım ve tecrübeye sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu görevlilerin devlet çarklarının düzgün işlenmesi ve hükümdarın başarılı olmasında ne kadar önemli oldukları üzerinde genişçe durulmuştur. Kutadgu Bilig'de ismi geçen görevliler şunlardır: Vezir, Hâcib, Elçi, Kadı, Saray Nazırı, Vergi Memurları, Nedim, Casuslar ve Haber Alma Memurlarıdır.

Yusuf Has Hacib, özellikle üç memura çok ehemmiyet vermiş, bu görevlilerin farklı bir kategoride değerlendirilmesini hükümdardan talep etmiştir. Bunlar; devlet işlerini düzenleyen vezir, askeri organize eden Başkumandan ve maliyeden sorumlu Hazinedar'dır.

Kutadgu Bilig'de vezirlere çok önem verilmiştir. Kağana yürütme işinin vezirlere bırakılması tavsiye edilerek bir bakıma kuvvetler ayrılığının önemi vurgulanmıştır. Kutadgu Bilig'e göre halk ile hükümdar arasında köprü vazifesi gören vezirde şu özellikler aranmıştır: “Beyden sonra, onun yerine, hareket ve söz ile memlekete vezir hükmeder.” (Beyit: 2193). “Hiç şüphe yok, bey için vezir çok gereklidir; vezir iyi olursa bey rahat uyur” (Beyit 2182). “Beylerin yükünü yüklenen vezirdir; beyliğin temelini sağlamlaştıran da vezirdir” (Beyit: 2183). “Vezir asil bir aileden gelmeli, takva sahibi ve dürüst olmalı, hayatını da dürüstlikle geçirmelidir” (B. 2186). “Vezir akıllı ve bilgili olmalıdır; bu iş için zekâ ve yumuşak huy gerekir” (Beyit: 2188). “Vezir imanlı, takva sahibi ve temiz olmalı, memleket ve halk ondan her bakımdan emin bulunmalıdır (Beyit: 2190). “Vezir hayâ sahibi, gözü tok ve güvenilir olmalı; gözü aç olan kişi, bütün dünyaya sahip olsa bile doymaz” (Beyit: 2199-2200). “Vezirin gönlü alçak ve dili yumuşak olmalı; böylelikle kendini başkalarına sevdirebilir” (Beyit: 2229).

Kutadgu Bilig'e göre toplumun en seçkin şahsiyetlerinden biri olan komutan, hizmet verdiği milletin tüm üstün vasıflarını üstünde toplayan mümtaz şahıslardan biridir. Halkın istek ve beklentilerini iyi bilen, ordusunu yüce ülküler peşinde koştu- ran, vatan ve millet çıkarlarını her şeyin üstünde gören, şeref ve namus için hayatını hiçe sayan örnek bir askerdir. (Kandır, 2000: 9-19)

Kutadgu Bilig'e göre iyi bir komutanda bulunması gerekli olan özellikler ise şunlardır: “Ordu kumandanı çok çevik, sert ve tecrübeli olmalıdır” (Beyit: 2271). “Bu iş için seçkin insan gerektir; İhmalkârlık yüzünden töhmet altında kalmaması için ihtiyatlı ve uyanık olmalıdır” (Beyit: 2273). “Cömert, cesur, alçakgönüllü, sofrası açık ve

soğukkanlı olmalıdır” (Beyit: 2274). “Bütün malını askere dağıtmalı, birçoklarını dost ve arkadaş edinmelidir” (Beyit: 2276). “Çoluk çocuk ve karım diye mal toplamamalı, mülk ve bağ bahçe edineceğim diye gümüş yığmamalıdır” (Beyit: 2278). “Kumandan haysiyet sahibi olmalıdır, o, düşmana şeref için karşı koyar, öcünü almadan yüz çevirmez” (Beyit: 2290). “Onun yüreği savaşta aslan yüreği gibi ve dövüşürken de bileği kaplan pençesi gibi olmalıdır. O domuz gibi inatçı, kurt gibi kuvvetli, ayı gibi azılı ve yaban sığırı gibi kinci olmalıdır. Kızıl tilki gibi Hilekâr olmalı; deve aygırı gibi kin ve öç gütmelidir. Kendisini saksığan’dan daha ihtiyatlı tutmalı; gözünü, kaya kuzgunu gibi uzaklara çevirmelidir. Arslan gibi hamiyeti yüksek tutmalı; baykuş gibi geceleri uykusuz geçirmelidir” (Beyit:2310-2314).

Kutadgu Bilig’de hazine ile servetin kontrol edilmesi ve israf edilmemesi açısından hazinedara da çok önem verilmiştir: Çünkü “Beyin gönlüne şüphe girmemesi ve onu hizmette tutması için, hazinedarın çok doğru, itimat edilir, iyi ve dürüst bir insan olması lâzımdır” (Beyit:2744). “Gözü tok ve doymuş olmalı, tavır ve hareketleri güven telkin etmeli, kalbinde Allah korkusu bulunmalı, helâl ve haramı iyice ayırt etmeli; yarayan ve yaramayanı iyi seçebilmelidir” (Beyit: 2750-2752). “Hazine ve servetin israf edilmemesi için eli sıkı ve ihtiyatlı olmalıdır.” (Beyit: 2799). Alış verişte muamelesi mülâyim olmalı, büyüğe küçüğe karşı tatlı dil kullanmalıdır” (Beyit. 2804).

Yusuf Has Hacib’e göre halkın devlet (hükümdar) üzerinde üç hakkı vardır; Bunlardan birincisi gümüşün ayarının korunması, ikincisi halkın adil kanunlarla yönetilmesi, üçüncüsü ise yolların emin tutulması; haydut ve eşkiyalardan korunmasıdır (Beyit: 5574, 75,76,77)., Hükümdarın da halk üzerinde üç hakkı vardır; Bunlardan biri halkın hükümdarın emirlerine hürmet etmesi ve yerine getirmesi, ikincisi vergilerini tam ve zamanında ödemeleri, üçüncüsü hükümdarın dostuna dost düşmanına düşman olmalarıdır (Beyit: 5579, 80,81,82).

Kutadgu Bilig’in genelinde verilen mesajlar şunlardır: Tanrı’ya bağlı bulunma; ölümü ve ahireti unutmama; akla ve bilgiye değer verme; çocukları okutma; dinleme ve okumakla bilgi edinme; her işte doğruluk arama; temiz düşünce sahibi olma; dünyaya ve geçici zevklere düşkün olmama; dile, boğaza, nefse hâkim olma; zor kullanmaktan, hırsızlıktan, yalandan, içkiden, haksızlıktan, kaba sözden, dedikodudan, gevezelikten ve acelecilikten kaçınma; sabırlı, cömert, hayırsever olma; yapılan bir iyiliğe karşılık bekleme; disiplin, doğru yasa, düzen ve adalet sağlama; iffet ve namusa sınıksız bağlı olma; kötü arkadaş edinme ve bozgunculara katılmama; büyüğe ve kadına saygı; çocuklara şefkat, hizmetçilere de insaf gösterme; gelenek ve göreneklere bağlı bulunma; her işte ılımlı davranma; hesaplı iş görme; daima ağır başlı, tok gözlü, alçak gönüllü olma; İyi bir isim bırakmaya çalışma (Dilaçar, 1972, s. 157).

Sonuç

İlk Türk-İslâm devleti olan Karahanlılar zamanında yazılan Kutadgu Bilig, sadece devlet adamlarına değişik tavsiyelerde bulunan ve ahlak dersi veren kuru bir nasihat kitabı değildir. O, Türk dili ve edebiyatının en önemli kaynaklarından biridir. Kutadgu Bilig, var olan bir kültürün unutulmaya yüz tutmuş mihenk taşlarını yeniden gün yüzüne çıkarmıştır. Tüm toplumu ilgilendiren konuların yanında özellikle devlet anlayışına ve teşkilatına dair çok faydalı bilgiler ihtiva etmektedir. Hükümdara yönetme hakkının Allah tarafından verildiğine inanılan kut inancından, kut'un kalıcı olabilmesi için kağanın yapması gereken işlerden, hükümdarda bulunması gereken özelliklerden, vazifelerinden, devletleri uzun ömürlü kılan adalet anlayışından, devlet memurlarının görevlerinden v.b. birçok konudan bahsetmektedir.

Kutadgu Bilig günümüz insanı için de önemini ve geçerliliğini devam ettiren önemli bir kılavuzdur. Yusuf Has Hacib, kitabında yöneten ve yönetilenler arasındaki ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini, idareci ve halkın birbirine karşı karşılıklı vazifelerini ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Eserde ideal bir devlet düzeninin nasıl olması gerektiği, sosyal devlet anlayışının ve huzurlu bir toplumun nasıl gerçekleşebileceğinin yolları gösterilmiştir.

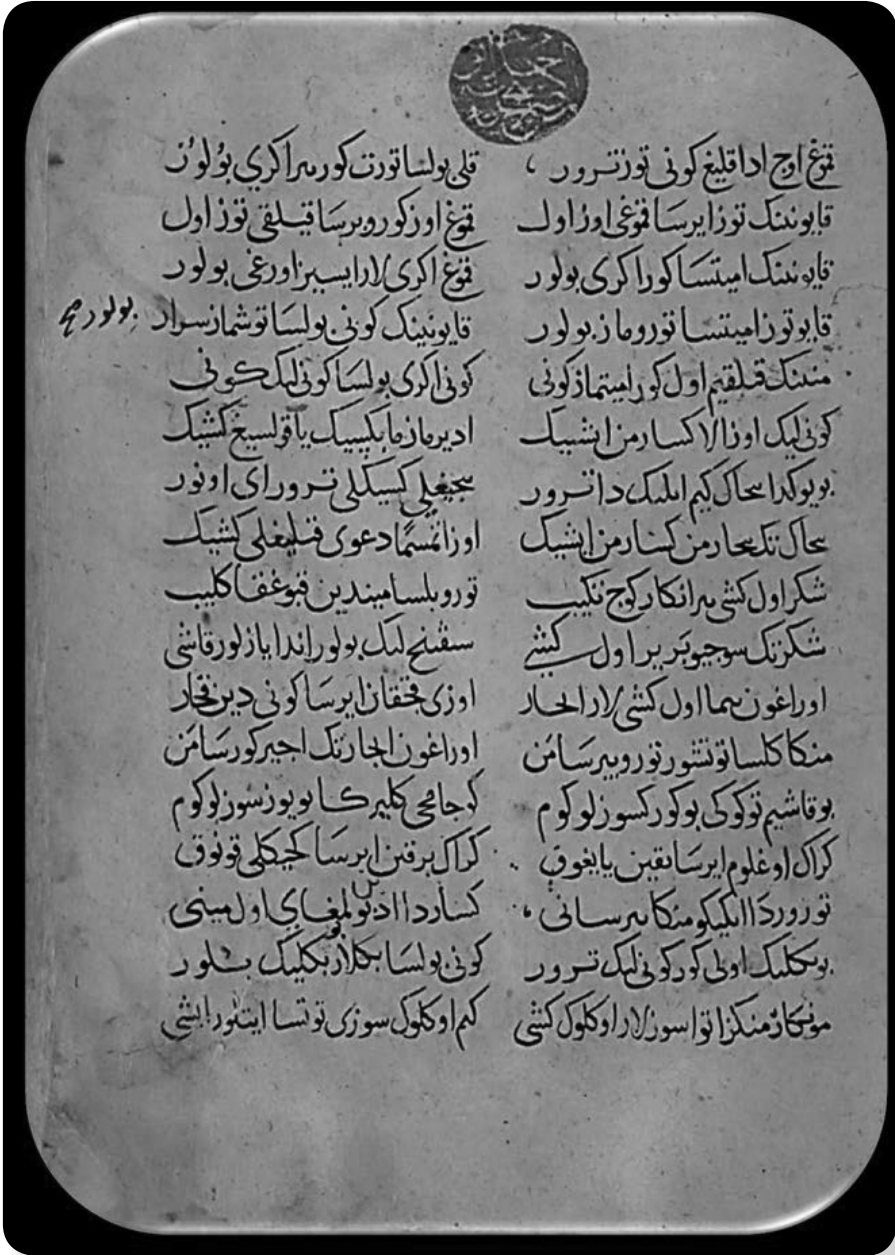
Birçok araştırmacının dediği gibi Kutadgu Bilig, hala el sürülmemiş bir hazinedir. Bu hazine dünya üzerinde kurulmuş en köklü medeniyetlerden olan Karahanlı, Selçuklu ve Osmanlı devlet kültürlerinin oluşmasında çok etkili olmuştur. Bundan sonraki süreçte toplumlar, Kutadgu Bilig'in vermek istediği mesajları tam olarak anlayıp hayatlarına tatbik edebilirlerse iki dünyanın da mutluluk kapılarını aralayabilirler. Bizlere ve idarecilerimize düşen görev Kutadgu Bilig'de üzerinde durulan prensipleri hayatımıza rehber ederek milli birlik ve beraberlik ruhu içinde hareket etmektir.

Kaynakça

- Ahmetbeyoğlu, A. (2014). Sorularla Eski Türk Tarihi. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Alıcı, M. (2011). "Kutadgu Bilig'de Dini Öğeler", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.
- Arat, R. (1993). "Kutadgu Bilig", MEB. İslam Ansiklopedisi, C.6, s.1038-1047.
- Arsal, S. M. (2014). Türk Tarihi ve Hukuk. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1974). Türk Dili Tarihi I-II, İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Çağatay, S. (1967). "Kutadgu Bilig'de Oğurmuş'un Kişiliği", Türk Dil Kurumu Yayınları. Belleten: 3, s. 266-268
- Dilâçar, A. (1972). Kutadgu Bilig İncelemesi. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, N. (2002a). "Kutadgu Bilig'in Devlet Felsefesi I", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S: 12, s. 127-158.
- Doğan, N. (2002b). "Kutadgu Bilig'in Devlet Felsefesi II", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S: 13, s. 77-94.
- Eraslan, K. (1986). "Yusuf Has Hâcib", MEB. İslam Ansiklopedisi, C. 13, MEB. s. 438-440.
- Ercilasun, A. (2002). "İlk Müslüman Türk Devletlerinde Dil ve Edebiyat", Türkler, Yeni Türkiye Yayınları, C.5, s. 759-783.
- Genç, R. (2002). Karahanlı Devlet Teşkilatı. Ankara: TTK Yayınları,
- Has Hâcib, Y. (1996). "Kutadgu Bilig", (Çeviren: Fikri Silahdaroğlu), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1000 Temel Eser Dizisi/163.
- Has Hacib, Y. (2005). Kutadgu Bilig (Çeviren: R. R. Arat), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- İnalçık, H. (2000). "Kutadgu Bilig'de Türk ve İran Siyaset Nazariye ve Gelenekleri" Osmanlı'da Devlet, Hukuk, Adalet, İstanbul, Eren Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1970). "Kutadgu Bilig ve Kültür Tarihimizdeki Yeri", İstanbul Üniversitesi Tarih Enstitüsü Dergisi. S: 1, s.1-39.
- Kafesoğlu, İ. (2000). Türk Milli Kültürü, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kandır, M. (2000). "Kutadgu Bilig'e Göre Türklerde Devlet Yönetimi", Yeni Türkiye, Mayıs-Haziran, s. 9-19.
- Kaşgarlı, S.(2004). Uygur Türkleri Kültürü Ve Türk Dünyası. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Kavcar, C. (1975). "Kutadgu Bilig", Türk Ansiklopedisi, s.387-389.
- Kazmaz, S.(2000). Hukuk ve Devlet Yönetimi Açısından Kutadgu Bilig: Kutadgu Bilig Üzerine Hukuki Bir İnceleme. Ankara: Türk Halk Kültürünü Araştırma ve Tanıtma Vakfı Yayınları.
- Koca, S. (2002). "Eski Türklerde Devlet Geleneği ve Teşkilatı", Türkler, C. 2, Yeni Türkiye yayınları: s.823-844.

- Köprülü, F. (1980). Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Levend, A.S. (1969). Yazılışının 900. Yıldönümünde Basından Yankılar: Kutadgu Bilig, Türk Dili, C. XX, Yıl: 18, S: 211, s.1-6.
- Memiş, E. (2003). Türk Kültür Tarihi, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Ögel, B.(1982). Türklerde Devlet Anlayışı, Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Taneri, A. (1993). Türk Devlet Geleneği, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Toğan, Z.V.(1981). Umumi Türk Tarihine Giriş, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Turan, O.(2000). Türk Cihan Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Uluçay, Ç. (1977). İlk Müslüman Türk Devletleri, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Üşenmez, E. (2013a). İslami dönem Türk edebiyatının ilk eseri Kutadgu Bilig Fergana nüshası tıpkıbasım. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Üşenmez, E. (2013b). İslami dönem Türk edebiyatının ilk eseri Kutadgu Bilig Avusturya nüshası tıpkıbasım. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Üşenmez, E. ve Uçar, E. (2014). İslami dönem Türk edebiyatının ilk eseri Kutadgu Bilig Kahire nüshası tıpkıbasım. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Yazıcı, N. (2006). İlk Türk- İslam Devletleri Tarihi. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

EKLER



Ek. I. Mısır (Kahire) nüshası (Üşenmez ve Uçar, 2014)

Handwritten text in a cursive script, likely a manuscript page. The text is arranged in approximately 20 horizontal lines. At the bottom of the page, there is a list of names or titles written diagonally, including "میرزا محمد علی", "میرزا حسن", "میرزا علی", "میرزا محمد", "میرزا حسن", "میرزا علی", "میرزا محمد", "میرزا حسن", "میرزا علی", "میرزا محمد".

Ek. II. Viyana (Herat) nüshası (Üşenmez, 2013b)

قلى اذكو بولسا بولكلار قوتون	قوغ اذكو بولدى قواسى نوتون
بولكلار ايسيز بولماغىغا ايسيز	اول ايلدا سفقون قيزار تامشكيز
ما اذكو تر واوز بولكلار نيك	ايسيز كاتين بركا زندان نيك
قلى اذكو بولسا بوزون شىسى	قوغ اذكو بولدى اينتك اشچىسى
ابانك اذكو بولسا بولكلار اوزون	بايور بوزدى برجا كور ايتلور اوزون

آي تولى بولايلىكشا

ينايدى آي تولىك اوقوم قونى	ابلىك بىر لىقاردى بوسوزلار كونى
بو اذكو كىر اول كىشى اذكو تىب	اسىغ لىغ ارر زىن موغى قىلغونىب
سفقار بىر جا يلىكوت سىلار آرزولار	انى قولدا جىلان نلوك بىلدىلار
المىك ايدى اذكو تلو نىك ترور	تلونىك توشى تلولا ر قولور
قىونىك تلو بولسا اوزدوم بولور	اينىك قىلماق بىر جا اوزكا بولور
ايسيز لىك اوجوز اولك قىلداجى	بغور ايشرا وجوز اول ايسيز بولداجى
قىونىك اوجوز بولسا بردا يتور	اغى جوز اغىر بولدى توردا يتور
بو اذكو اغىر شىك اغىر اغقوفا	بغورنىك اغىر اول اوجوز بولغوقا

مىنگا

Ek. III. Fergana nüshası (Üşenmez, 2013a)