



anemon

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

YIL/YEAR: 2017 • CİLT/VOLUME: 5 • SAYI/NUMBER: 3

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı bulunduğu kurumun görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.



anemon

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Dağıtım

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yapılmaktadır.

ISSN	:	2147-7655
e-ISSN	:	2149-4622
Basım Tarihi	:	01/11/2017
Yayın Sezonu	:	Kasım 2017
Cilt	:	5
Sayı	:	3
İlk Yayın Tarihi	:	2013
Basım Yeri	:	Muş
Yayın Türü	:	Yılda üç defa (Mart, Temmuz ve Kasım) basılı ve elektronik olarak yayımlanan uluslararası hakemli ve süreli yayındır.
Yayın Dili	:	Türkçe ve İngilizcedir; ancak her sayıda derginin sayfa sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki yazılara da yer verilebilir.
Adres	:	Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250 – MUŞ / TÜRKİYE
e-posta	:	anemon@alparslan.edu.tr
URL	:	http://dergipark.gov.tr/anemon

anemon

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

Yıl/Year: 2017 • Cilt/Volume: 5 • Sayı/Number: 3

Yayın Kurulu • Editorial Board

Muş Alparslan Üniversitesi Adına	
Sahibi / Owner	Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Rektör) Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye
Baş Editör / Editor-in-Chief	Yrd. Doç. Dr. Ömer ESEN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye
Editörler / Editors	Yrd. Doç. Dr. Adem LEVENT Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Cumhuri TÜRK Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Mahsum AYTEPE Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Turan GÜLER Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye
Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board Members	Prof. Dr. Abdüllatif TÜZER Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Doç. Dr. Abdülcelil BİLGİN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Doç. Dr. Cemil ORUÇ Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Doç. Dr. M. Kamil COŞKUN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Doç. Dr. Gabur OZIEV International Islamic University / Malezya Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI Yarmouk University / Ürdün Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR University of Malaya / Malezya Doç. Dr. Murat KAYACAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Aykut KÜÇÜKPARMAK Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Berat ÇİÇEK Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Canser KARDAŞ Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Irena Rajchinovska PANDEVA Ss. Cyril and Methodius University / Makedonya Yrd. Doç. Dr. Orhan KESKİNTAŞ Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye Yrd. Doç. Dr. Zekeriya ÇAM Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye
Sekreteryası / Secretariat	Arş. Gör. Abdülmecit YILDIRIM Arş. Gör. Aslıhan YENİÇERİ ALTINTAŞ
Teknik Redaksiyon / Redaction	Arş. Gör. Halil KILIÇ Okt. Yahya ADANIR
Grafik Tasarım / Design	Uzm. Serdar DİK

anemon

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Yıl: 2017 • Cilt: 5 • Sayı: 3

Amaç ve Kapsam

anemon, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sosyal bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Mart, Temmuz ve Kasım sayısı olmak üzere yılda üç defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.

anemon'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları Muş Alparslan Üniversitesi'ne ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınmaz.

anemon'da sosyal bilimlerle (dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb.) alakalı konularda özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalar yer almaktadır. Dergide yayımlanan tüm makalelere DOI numarası atanmakta ve yayımlanan makaleler için herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi aşağıdaki indekslerce taranmaktadır:

- TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin (Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı)
- CiteFactor (Academic Scientific Journals)
- CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
- DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
- ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
- Idealongline
- IJIF (International Innovative Journal Impact Factor)
- InfoBase Index
- ISAM (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi)
- JIF (The Journals Impact Factor)
- JournalTOCs (Journal Tables of Contents)
- OAJI (Open Academic Journals Index)
- ResearchBib (Academic Resource Index)
- SciLit
- SIS (Scientific Indexing Services)
- SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
- TEİ (Türk Eğitim İndeksi)
- UIF (Universal Impact Factor)
- COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)

anemon

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Year: 2017 • Volume: 5 • Number: 3

Aims and Scope

anemon Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University is an international peer-reviewed journal that publishes original and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences. The Journal is published three times a year, in March, July and November by Muş Alparslan University.

Scientific and legal liabilities of the articles published in *anemon* belong to the authors. The copyrights of the works that are published in the journal are transferred to Muş Alparslan University. No part of this publication may be duplicated and published elsewhere including electronically without permission of the Publisher.

anemon focuses on, but not limited to the following topics: business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology, etc. All articles published in our journals are open access and freely available online. DOI number is assigned to all the articles being published in the journal. The journal does not charge authors for any publication fee.

This journal is included in the following abstracting and indexing services:

- TUBITAK ULAKBIM TR Index (Social Sciences and Humanities Database)
- CiteFactor (Academic Scientific Journals)
- CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
- DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
- ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
- IJIF (International Innovative Journal Impact Factor)
- InfoBase Index
- Idealongline
- ISAM (TRF Center for Islamic Studies)
- JIF (The Journals Impact Factor)
- JournalTOCs (Journal Tables of Contents)
- OAJI (Open Academic Journals Index)
- ResearchBib (Academic Resource Index)
- SciLit
- SIS (Scientific Indexing Services)
- SOBIAD (Social Sciences Citation Index)
- TEI (Index of Turkish Education)
- UIF (Universal Impact Factor)
- COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)

Danışma Kurulu • Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KIRAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mahfuz SÖYLEMEZ İstanbul Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Adnan DEMİRCAN İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mehmet Hüseyin BİLGİN İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AĞIRAKÇA Mardin Artuklu Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mesut IDRİZ International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa AYDIN Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞKIN Cumhuriyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali UZUN 19 Mayıs Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN Fırat Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Bayram COŞKUN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Ramazan YELKEN Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Recai AYDIN International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Bilgehan PAMUK Gaziantep Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şamil DAĞCI Ankara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şehabettin YALÇIN Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Eyüp G. İSPİR Gazi Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şehmus DEMİR Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Güven SAYILGAN Ankara Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Tuncer ASUNAKUTLU Muğla Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hüsametdin ERDEM Selçuk Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Turgay UZUN Muğla Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. İsmail TAŞ Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Veli URHAN Gazi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Yasin AKTAY Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. M. Faysal GÖKALP Uşak Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. M. Sait ŞİMŞEK Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye
Doç. Dr. Ali UTKU Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI Yarmouk University / Ürdün
Doç. Dr. Bülent SÖNMEZ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR University of Malaya / Malezya
Doç. Dr. Durmuş Çağrı YILDIRIM Namık Kemal Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK Adıyaman Üniversitesi / Türkiye
Doç. Dr. Elşen BAĞIRZADE Azerbajjan State University of Economics / Azerbajjan	Doç. Dr. Recep ASLAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye
Doç. Dr. Emin ÇELEBİ İnönü Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Saim KAYADİBİ International Islamic University / Malezya
Doç. Dr. Erdal BAYKAN Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Samira AL-KHAWALDEH The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Fariz AAHMADOV Azerbajjan State University of Economics / Azerbajjan	Doç. Dr. Südabe SALİHOVA Azerbajjan State University of Economics / Azerbajjan
Doç. Dr. Hasan ÇİÇEK Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Türkiye	Yrd. Doç. Dr. Bagdagul MUSSA The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Mahmoud JARAN The University of Jordan / Ürdün	Yrd. Doç. Dr. Nurhodja AKBULAEV Azerbajjan State University of Economics / Azerbajjan

İÇİNDEKİLER • CONTENTS

EDİTÖRÜN NOTU / EDITOR'S NOTE

Editörden 593

ÖZGÜN ARAŞTIRMA / ORIGINAL ARTICLE

İnci ÖZTÜRK FİDAN 597

Hedonizmden Püritanizme: Eğitim Felsefesine İlişkin Bir Değerlendirme
From Hedonism to Puritanism: An Evaluation of the Philosophy of Education

Barış MUTLU 623

Kierkegaard'da 'Estetik'in Yeri ve Sınırları
Place and Limits of Aesthetics in Kierkegaard

A. Taha ARPA, Menşure KOLÇAK 651

Türkiye ve OECD Ülkelerinde Sosyal Güvenlik Harcamaları
Social Security Expenditures in Turkey and OECD Countries

Hayrullah KAHYA 679

Karamanlıca Bir Zebur'da Yapı Bakımından Devrik Cümleler
Anacoluthons in a Karamanlidika Psalm in Terms of Structure

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR 693

Öğretmen Adaylarının Olasılık Kavramlarına İlişkin Alan Bilgileri: Ayrık-Ayrık Olmayan Olaylar,
Bağımlı-Bağımsız Olaylar
Content Knowledge of Pre-Service Teachers Regarding Concepts on the Probability:
Discrete-Continuous Events, Dependent-Independent Events

Nesibe AĞIRMAN, Muhammet Hanifi ERCOŞKUN 715

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Class Teachers' Level of Teacher Efficiency and Teacher Leadership

Doğan ÖZLÜK 729

İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Karşılaştırmalı Analizi
Comparative Analysis of the Purposes of Education Systems in Iran and Turkey

Özden ŞAHİN İZMİRLİ, Serkan İZMİRLİ, Ömer KIRMACI 759

Teknoloji Entegrasyonu İçin Gerçekleştirilen Mesleki Gelişimin Kara Kutusunun İncelenmesi
Exploring the Black Box of Professional Development for Technology Integration

Bünyamin SARIKAYA 779

Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma
Visual Reading in Turkish Teaching

Muhammet Übeydullah ÖZTABAK 797

İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Oynadıkları Oyunların İncelenmesi
Examination of the Games Played by 2nd and 3rd Grade Primary School Students

Ömer ARSLAN 823

Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği Yapılanma Çalışmalarının Türkiye Sanayisinin Gelişimine
Olası Katkıları
Probable Contributions of Structuring Activities of the Government-University and Industry
Partnership (GUIP) to the Development of Turkish Industry

Erkan TAMTÜRK 851

Kamu Yönetiminde Elektronik Belge Yönetim Sistemi Electronic Record Management System in Public Administration	
<i>Ertuğrul CESUR</i>	865
Osmanlı Dönemi Sosyalizm Tartışmaları ve "İştirâk" Kavramı Socialism Discussions during Ottoman Period and the Concept of Ishtirak	
<i>Abdulkerim BİNGÖL</i>	879
Kur'an'ın Milliyetçiliğe Yaklaşımı The Qur'an's Approach to Nationalism	
<i>İbrahim AYDIN</i>	899
Pazarlama Perspektifinden Karşılaştırmalı Reklamlar Comparative Advertisings from Marketing Perspective	
<i>Abdullah KIRAN</i>	923
Uluslararası Hukukta Devletleri Tanıma ve Tanıma Teorileri The Recognition of States in International Law and Recognition Theories	
<i>Yazım Kuralları / Author Guidelines</i>	947
<i>Değerlendirme Süreci / Peer Review Process</i>	955
<i>Yayın İlkeleri / Editorial Principles</i>	959

Okuyucu Mektupları / Letters

anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayımlanan çalışmalar hakkındaki değerli görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi lütfen dergi editörüne iletiniz.

Yrd. Doç. Dr. Ömer ESEN
o.esen@alparslan.edu.tr

Editörden...

Değerli okuyucularımız,

Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin yılın son sayısı olan Kasım 2017 sayısını istifadenize sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Bu sayıda yayımlanan çalışmalarını belirlerken, imkânlar ölçüsünde sosyal bilimlerin her bir alanından özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalara yer vermeye ve farklı alanlardan araştırmacıların bilimsel birikimlerini paylaşabildiği bir ortam oluşturmaya dikkat ettik. Hakem değerlendirme sürecinden geçmiş olsa bile birbirinden değerli pek çok makalenin yayımını yer darlığı ve/veya sosyal bilimlerin farklı disiplinlerindeki çalışmalara sayımızda yer verme düşüncesiyle daha sonraki sayılarda yayımlanmak üzere ertelemek durumunda kaldık. Bundan dolayı üzdüğümüz değerli yazarlarımızdan bizleri anlayışla karşılamalarını bekliyoruz. Değerlendirme süreci tamamlandığı halde bir sonraki sayıda yer bulamayan çalışmaların yazarları, atamalarda ya da başvurularda kullanmaları için talep ettikleri takdirde DOI numarası alınarak kabul mektuplarını verebileceğimizi belirtmek isterim.

Bu sayımızda sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden oluşan 16 çalışma yer almaktadır.

Bu çalışmalardan birinci sırada yer alan İnci ÖZTÜRK FİDAN'ın "*Hedonizmden Püritanizme: Eğitim Felsefesine İlişkin Bir Değerlendirme*" başlıklı makalesinde, hedonizm ve püritanizm akımlarına ilişkin felsefi ve kuramsal tartışmalara yer verilmektedir.

İkinci sıradaki Dr. Barış MUTLU'nun "*Kierkegaard'da 'Estetik'in Yeri ve Sınırları*" başlıklı makalesinde, Kierkegaard'ın temel tezi bağlamında "estetik" başta olmak üzere varoluş aşamaları üzerinde durulmaktadır.

Üçüncü sıradaki Dr. Menşure KOLÇAK ve A. Taha ARPA'nın "*Türkiye ve OECD Ülkelerinde Sosyal Güvenlik Harcamaları*" isimli çalışmasında, 2000 sonrası dönemde Türkiye'nin sosyal güvenlik harcamalarının bütçe büyüklükleri içerisindeki yeri karşılaştırmalı olarak incelenmekte ve çözüm bekleyen sorunlar tartışılmaktadır.

Dördüncü sıradaki Dr. Hayrullah KAHYA'nın "*Karamanlıca Bir Zebur'da Yapı Bakımından Devrik Cümleler*" konusuna eğildiği makalesinde, Grek harfli Türkçe (Karamanlıca) ile yazılmış bir Zebur'da (Psaltrion) geçen devrik cümleler, yapıları bakımından incelenmektedir.

Beşinci sıradaki Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR'nin "*Öğretmen Adaylarının Olasılık Kavramlarına İlişkin Alan Bilgileri: Ayrık-Ayrık Olmayan Olaylar, Bağımlı-Bağımsız*

Olaylar” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının olasılık konusundaki bazı temel kavramlara yönelik alan bilgileri araştırılmaktadır.

Altıncı sıradaki Dr. Muhammet Hanifi ERCOŞKUN ve Nesibe AĞIRMAN’ın “*Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı makalesinde, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerinin ve lider öğretmen özelliklerinin ne düzeyde olduğu, yeterlik ile liderlik arasındaki ilişki ve öğretmen yeterliğinin öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığı konuları üzerinde durulmaktadır.

Yedinci sıradaki Doğan ÖZLÜK’ün “*İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Karşılaştırmalı Analizi*” başlıklı çalışmasında, bölgenin iki önemli ülkesi olarak tarihi, kültürel, siyasi, ekonomik ve coğrafi ilişkilere sahip İran ve Türkiye’nin eğitim sistemleri karşılaştırılmakta; benzerlikler ve farklılıklar tartışılmaktadır.

Sekizinci sıradaki Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ, Dr. Serkan İZMİRLİ ve Ömer KIRMACI’nın “*Teknoloji Entegrasyonu İçin Gerçekleştirilen Bir Mesleki Gelişimin Kara Kutusunun İncelenmesi*” isimli çalışmasında, öğretmenlere yönelik teknoloji entegrasyonu için gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliğinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik alınan kararlar tartışılmakta ve sonuçları analiz edilmektedir.

Dokuzuncu sıradaki Dr. Bünyamin SARIKAYA’nın “*Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma*” başlıklı makalesinde, görsel okumanın Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi, görsel okuma becerisine yönelik etkinlikler ve görsel okuma becerisinde kullanılan materyaller üzerinde durulmaktadır.

Onuncu sıradaki Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK’ın “*İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Oynadıkları Oyunların İncelenmesi*” başlıklı yazısında, ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin oynadıkları güncel oyunlar incelenerek, öğrencilerin ne tür oyunlar oynadıkları, oynanan oyunların bireysel veya grupla oynamalarına göre farklılaşım farklılaşmadığı gibi sorularına cevap aranmaktadır.

Onbirinci sıradaki Dr. Ömer ARSLAN’ın “*Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği Yapılanma Çalışmalarının Türkiye Sanayisinin Gelişimine Olası Katkıları*” başlıklı makalesinde, Türkiye’de Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği (KÜSİ)’nin ülkenin sürdürülebilir, teknolojik dışa bağımlılığı azaltan, inovasyon ve Ar-Ge’ye dayalı ve katma değer üreten bir sanayi gelişimine olası etkileri ve imalat sektöründeki ara malların ülke içinde üretilmesi çabalarına olası katkıları ele alınmaktadır.

Onikinci sıradaki Erkan TAMTÜRK’ün “*Kamu Yönetiminde Elektronik Belge Yönetim Sistemi*” başlıklı çalışmasında, Elektronik Belge Yönetim Sistemi’nin (EBYS) kamuya sağlayacağı faydaları üzerinde durularak, bu alanda sıklıkla karşılaşılan sorunlar ve sistemin geliştirilebilmesine dönük çözüm önerileri sunulmaktadır.

Onüçüncü sıradaki Dr. Ertuğrul CESUR’un “*Osmanlı Dönemi Sosyalizm Tartışmaları ve “İştirâk” Kavramı*” başlıklı yazısında, 19. yy’ın ikinci yarısında sosyalizm ile ilgili Osmanlı entelijansiyasında yaşanan tartışmalara ve kavram hakkında muhafazakâr çevrelerdeki pejoratif algının tarihsel arka planına ışık tutmaya çalışılmaktadır.

Ondördüncü sıradaki Dr. Abdulkerim BİNGÖL'ün “*Kur'an'ın Milliyetçiliğe Yaklaşımı*” başlıklı makalesinde, çağlar boyu varlığını sürdüren, Kur'an'ın nüzul döneminde toplumsal ilişkileri zehirleyen ve asrımızda büyük savaflara neden olan milliyetçilik akımı hakkında Kur'an'ın yaklaşımı ele alınmaktadır.

Onbeşinci sıradaki İbrahim AYDIN'ın “*Pazarlama Perspektifinden Karşılaştırmalı Reklamlar*” isimli çalışmasında, karşılaştırmalı reklamlar ile ilgili, tarihsel gelişim, sınıflandırılması, güçlü ve zayıf yönleri gibi temel kavramlar incelenmekte ve bu reklam türünün kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar irdelenmektedir.

Onaltıncı sıradaki Abdullah KIRAN'ın “*Uluslararası Hukukta Devletleri Tanıma ve Tanıma Teorileri*” başlıklı yazısında, gerek uluslararası hukuk ve gerekse uluslararası ilişkilerde tanımlaması en zor kavramlardan biri olan devletleri tanıma ve tanıma teorileri ele alınmaktadır.

Dergimizin bu sayısında bilimsel çalışmalarıyla katkı sağlayan herkese çok teşekkür ediyorum. Ayrıca, makalelerin değerlendirilme süreçlerinde büyük bir özveriyle görev alan hakemlerimize, danışma ve yayın kurulu üyelerimiz olmak üzere yayın aşamasında emeği geçenlere ve siz değerli okuyucularımıza teşekkürlerimi sunuyorum. Maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman bizlerden esirgemeyen Rektörümüz Sayın Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT hocamıza ayrıca minnettarım.

Özgün ve nitelikli yeni çalışmaları bilim dünyasına sunma hedefiyle bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle selam ve saygılar...

Yrd. Doç. Dr. Ömer ESEN

Baş Editör

Hedonizmden Püritanizme: Eğitim Felsefesine İlişkin Bir Değerlendirme ^a

İnci ÖZTÜRK FIDAN ^{1,b}

¹ Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, Ankara-Türkiye

Başvuru tarihi: 21 Şubat 2017 Düzeltme tarihi: 03 Mayıs 2017 Kabul tarihi: 16 Mayıs 2017

Öz

Bir şeyden duyuşal ya da tinsel sevinç duyma anlamına gelen haz kavramı tarih boyunca felsefi bir araştırma konusu olmuştur. Önceleri tek bir bireyin mutluluğuna odaklanan antik çağ öğretileri ön planda iken aydınlanma çağı ile birlikte tüm toplumun mutluluğuna odaklanan akımlar öne çıkmıştır. Öte yandan hazlarından vazgeçen ve kurtuluşunu yaratıcısının buyruğunda gören insanlar, sıkı çalışma ve kazandığını biriktirme yoluyla Püritan çalışma etiği ilkelerini benimsemiştir. Eğitim politikaları ise okulda ve okul sonrasındaki yaşamlarında bireylerin mutluluğunu sağlama çabası ile onlara yaşamları boyunca rehberlik edecek etik ilkeleri kazandırma çabası arasındaki uyumu sağlamayı amaç edinmiştir. Bu çalışmada hedonizm ve püritanizm akımlarına ilişkin felsefi ve kuramsal tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca tartışma ve sonuç bölümünde hedonizm ve püritanizmin eğitim örgütleri açısından doğurgularına değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Hazcılık, Püritanizm, Çalışma Etiği, Kapitalizm, Değerler Eğitimi

^a Değerli görüşleriyle bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan Prof. Dr. İnci Aydın'a ve 1800'lü yıllarda yazılmış klasik İngilizce metinlerin Türkçe'ye çevrilmesindeki yardımlarından ve önerilerinden dolayı Dr. Tuncer Fidan'a çok teşekkür ederim.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Ankara Üniversitesi Cebeci Kampüsü, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Cemal Gürsel Cad. 06590, Cebeci/Ankara/Türkiye.
e-posta: iiozturk@yahoo.com.tr

From Hedonism to Puritanism: An Evaluation of the Philosophy of Education

Abstract

Pleasure which means to feel sensual or spiritual joy has historically been a philosophical investigation subject. In the beginning, the ancient age views focusing on the happiness of individuals were prominent, but along with the enlightenment philosophical thoughts focusing on the happiness of the whole society came to the forefront. On the other hand, people who quit their pleasures and seek their salvation in the orders of God, adopt Puritan work ethics through hardwork and accumulation of capital. Educational policies aim to balance between the efforts to enable individuals to be happy in their lives and the efforts to equip them with ethical principles to guide them during their lives. In this study, philosophical and theoretical discussions regarding hedonism and puritanism were presented. The results of the hedonism and puritanism for educational organizations were also discussed.

Keywords

Hedonism, Puritanism, Work Ethics, Capitalism, Values Education

1. GİRİŞ

Tarih boyunca toplumsal yapıdaki değişmeler, insan topluluklarının zevk, mutluluk ve rahatlık içinde yaşamasını da sağlamış; onların türlü acılar çekmesine de neden olmuştur. Modern öncesi toplumlarda insanlar, kısıtlı tüketim davranışında bulunuyor ve çileci bir yaşam sürüyor; kapitalizmin insanlık tarihi sahnesine çıkışıyla birlikte artan üretim gücü, tüketim üzerindeki doğal sınırlamaları büyük ölçüde kaldırmıştır. Bu durum ise insan topluluklarını, ürettiklerinden daha fazlasını tüketmeye, yaşamlarını zevk içinde geçirme isteğine götürmüştür.

Toplumun bireylerin mutluluğunu sağlama çabası ile onlara yaşamları boyunca rehberlik edecek etik ilkeleri kazandırma çabası arasında, diğer bir deyişle toplumun tarihsel süreç içerisinde hedonizm (hazcılık) ile asketizm (çilecilik) arasında gidip geldiği ifade edilebilir. Günümüzde hedonizmin asketizme göre daha çok güç kazanması ise insanlığın tüketici toplumuna evrilmesiyle kanıtlanmıştır. Bauman (2005: 26), George Steiner'in tüm kültürel ürünlerin maksimum etki bırakacak ve hızlı eskiyecek biçimde tasarlandığı bir dünyada tüketicilerin hiçbir zaman tüketmeye ara vermediklerini; heyecanın dinmediği, "günaha sokacak" şeylere düzenli olarak maruz kaldıklarını söylediğini nakletmiştir. Tüketicilerin dikkatini çekme emrini veren "yem"ler, hoşnutsuzluğu bir yol olarak sunarken şüpheleri sağlamlaştırmaktadır: "Hepsini gördüğünüzü düşünüyor musunuz? Henüz bir şey görmediniz!" Dolayısıyla insanların kendilerini mutlu hissetmeleri için daha çok tüketmeleri gerektiğine inandıkları söylenebilir.

Antik çağın Hedonizmi, bireyci bir öğretilerdir. Hedonizmin eğitime yansımaları ise sadece soyluların eğitim görmesiyle kendini göstermiştir. Günümüzde de sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler, çocukları için eğitim olanakları yaratmakta, çocuklarının iyi eğitim alması için maddî ve manevî kaynaklarını tüketmektedirler. Bu öğrenciler, sınıflarındaki çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerden, kökenlerden gelen öğrencilerle birlikte, tüm okullarda standart bir biçimde uygulanan öğretim programlarının kazanımlarını elde etmektedirler. Bu standart öğretim programlarının onların bireysel farklılıklarını ihmal ettiği yerde sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan bu öğrenciler, özel öğretim olanaklarından yararlanmakta; eksiklerini telafi edebilmekte; akademik gelişimlerinin yanı sıra kültürel ve sportif gelişimlerini de sağlayabilmektedirler. Bu öğrencilerin kendilerini mutlu hissedecekleri varsayılabilir mi? Peki, sözü geçen diğer öğrencilerin mutlulukları nasıl sağlanacaktır?

Toplumun mutluluğu için bireyin mutluluğu feda edilebilmektedir. Günümüzde genel mutluluk ilkesi gücünü, adalet ilkesini çiğneyerek hissettirmektedir. Bunu da eğitim, bireysel farklılıkları göz ardı ederek gerçekleştirmektedir. Toplumun genel mutluluğu feda edilmeden de tek tek bireylerin mutluluğu sağlanabilir. Bu ise bireylerin mutluluğunu sağlamak için bireysel farklılıkları göz ardı etmeyen demokratik eğitim olanaklarının geliştirilmesi ile olanaklıdır. Demokratik eğitim için demokratik eğitim programlarına gereksinim vardır. Demokratik eğitim programı hedefleriyle, içeriğiyle, öğrenme yaşantılarıyla ve değerlendirmesiyle bireylerin farklılıklarını karşılamakta; bu farklılıklar doğrultusunda onların bilgi gereksinimini gidermekte; temel becerilerini geliştirmektedir (Hotaman, 2010: 40). Liberal demokrasinin savunucularından Dewey ise "En iyi ve en bilge ebeveyn, kendi çocuğu için ne isterse, toplumun tüm çocukları için de bunu isteyen ebeveynidir. Okullarımız için başka bir fikir, dar bir bakış açısidir ve sevimsizdir. Bu şekilde davranırsak bu, demokrasimize zarar verir." diyerek içeriğin ve öğretim programının seçiminde tekdüzelige karşı çıkmıştır. Diğer bir deyişle liberal bir demokrasi bireylerin ihtiyaçlarına dayanan amaçlar oluşturmalıdır. Çünkü liberal demokrasinin meşruiyeti, yurttaşlarının bu amaçları özgürce onaylaması ve sürdürme kapasitesine bağlıdır (Noddings, 2003: 86- 88).

Bu çalışmada öncelikle hedonizm kavramı ele alınmıştır. İkinci olarak püritanizm kavramı incelenmiştir. Son olarak hedonizm ve püritanizmin eğitime yansımaları tartışılmıştır. Kavramsal tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bireysel mutluluğunu sağlama çabası ile birlikte öğrencilerin, toplumun ortak değerlerini benimsemesinde onlara yol gösterici olan etik değerleri kazandırma çabasının ortaya konulmasıdır.

2. HEDONİZM

Hedonizm, Sokrates'ten sonra kurulan Klasik Yunan felsefe okulu Kirene tarafından temsil edilmiştir (Audi, 1999: 200). Kireneciler radikal olarak öznelci bir epistemolojiyi savunmuşlardır. Buna göre anlık algıların ve hislerin ötesinde bir şeye erişmemiz mümkün değildir. Bu nedenle mevcut anın hazları ötesindeki hazları amaç edinmek anlamsızdır. Hatırlanan ve umulan hazlar, mutluluğun kurucu unsuru olup mevcut hazza katkı yaptıkları sürece değerlidir (Stroll vd., 2008: 32). Haz, mutluluktur. Doğru eylemin ne olduğu da buna göre tanımlanır. Ahlâkî eylem, ancak haz getiren veya hazı amaçlayan

bir eylem ise doğru eylem olur. İnsan eylemlerinin son ereğinin bedensel haz olması olağandır. Çünkü insanlar, yaradılışları gereği, doğallıkla acıdan kaçınıp hazzıya yönelen, haz peşinde koşan varlıklardır (Özlem, 2010: 62). Aristippus'a göre haz, ruhsal durumları içermeyen bir duygudur. Mutluluk bilinçli olarak seçilmekte olan değil; amaçlanandır (Audi, 1999: 201).

Annecris'e göre akıllı bir insan dostu için iyi niyetten dolayı hazlardan vazgeçmeye razı olandır ve ülkesi için fedakârlık edebilir. Hazzı yegâne iyi olmaktan ziyade başlıca iyi olarak kabul etmiş görünmektedir (Stroll vd., 2008: 33- 34). Tanrıtanımaz Theodoros'a göre, zevk arayışı ve kederden kaçma, her bir kararda ve eylemde nihaî açıklama sağlamalıydı. Böylece zevk ve keder sonul amaçlar olabilirdi. Zevk dolu bir yaşam, geniş kapsamlı bir son olabileceğinden dolayı, zevk dolu bir yaşam sürme hedefi, tüm planları ve çabaları düzenlemiş olmalıydı. Fiziksel zevk ve acı "aradakiler" (intermediates)di. Bu terim, Metrodidact'ın "aradaki koşullar" (the intermediate condition) olarak adlandırdığı ne acının ne de hazzın duyulduğu terimi hatırlatır (Lampe, 2015: 148).

Hecato'nun "On Goods" ve Chrysippus'un "On the Morally Beautiful" adlı eserlerinde iyinin güzel olduğu ya da iyinin de güzele benzer bir etki yarattığı savunulmuştur. İyiler, sağduyunun, adaletin, cesaretin, ölçülülüğün erdemini içerirken; bunların karşıtı olan kötüler de ahmaklığı, adaletsizliği içermektedir. İyi ya da kötü olmayan diğer bir deyişle insana fayda sağlamayan ya da zarar vermeyen yaşam, sağlık, haz, güzellik, kuvvetlilik, zenginlik, iyi şöhret, asil olmak ve karşıtları olan ölüm, felaket, acı, çirkinlik, zayıflık, yoksulluk, şeref yoksunu olmak, asil olmamak nötr şeylerdir. Bu gibi şeyler kendiliğinden iyi değildir; ahlâkî olarak nötrdür; aradadır. Bu nedenle "tercih edilen şeyler" altında konumlanır (Laertius, 1925: 207- 209). Haz bilgeliği izlediği için tamamen iyi; keder aptallığı izlediği için tamamen kötüdür. Aptallık ve adaletsizlik, arada olanlar ile ilgili olarak kedere neden olan yanlış inançlar geliştirilmesine yol açar. Bilgelik ve adalet ise kedere yok eden doğru inançlar geliştirilmesine yol açar. Bu nedenle bilgenin erdemi, onun birincil haz kaynağıdır (Lampe, 2015: 153- 167).

Theodoros yaptırımı, sadece kamuoyunun değersiz bir önyargısına dayandığı temelinden hareketle, uzlaşmaya dayalı ahlâka karşı çıkmıştır. Akıl tarafından yönlendirilmiş zihinsel hazzı en yüce arzu edilen, akılsızlığın ürünü olan acıyı da en yüksek derecede arzu edilmeyen olarak ele almıştır (Stroll vd., 2008: 34). Çiçero'nun "Tusculan Disputations" adlı kitabında söz ettiği Hegesias ise "The Man Starving Himself to Death" başlıklı eserinde aklıktan ölmekte olan bir adamın, arkadaşlarına, insan yaşamının haz vermeyen yönlerini sıralamasından söz eder. Hegesias, insanın kendini öldürmesinin bilge bir adamın yapacağı bir iş olduğunu savunmuştur. Belli başlı hazlara ulaşma araçlarının kendisi acı vericidir. Hiçbir insan ne tür hislere sahip olacağını tamamıyla kontrol edemez. Dolayısıyla ölüm diğer bir ifadeyle bilincin yokluğu ne iyi ne de kötüdür; fakat kötü ile arasında bir bağ olan yaşamdan daha iyidir. Bu nedenle intihar rasyonedir (Matson, 1998).

Hazcılık, psikolojik hazcılık ve ahlâkî hazcılık olarak ikiye ayrılmaktadır. Psikolojik hazcılık, insanın her türlü bilinçli eylemlerinde haz peşinde koştuğunu söyleyen bir psikolojik kuramdır (Arslan, 2007: 157). Psikolojik hazcılığın üç ana biçimi vardır: Birincisi, her insan sadece kendi hazzını ya da mutluluğunu arzular. İkincisi, her insan sadece kendi hazzını maksimize etmeyi amaçlar. Üçüncüsü, her insan her zaman en güçlü

arzusunu gerçekleştirmek ister. Bu kavram, sadece haz verici düşüncelerin eylemleri harekete geçirdiği teorisini de içerir (Lacey, 1996: 133). Ahlâkî hazcılık ise psikolojik açıklamayı aşarak insanların hazzın peşinden koştukları gerçeğinden veya gözleminden hareketle, insanların haz peşinde koşmaları gerektiğini söyleyen ahlâkî kuramdır (Arslan, 2007: 157). Ahlâkî hazcılığın diğer adıyla etik hazcılığın iki ana biçimi vardır: Birincisi, haz en nihayetinde iyi olandır. İkincisi ise her bir eylem, hazı maksimize etmeyi amaçlamalıdır. Eylemde bulunanın hazzını artırmayı amaçlamak şart değildir (Lacey, 1996: 133).

Epikür'ün kurduğu Epikürüsçülüğe göre dünya bölünebilir atomlardan oluşmuş; insan yaşamı, atomların rastlantısal dizilişinden meydana gelmiştir. Bu nedenle ölümden sonra yaşam yoktur. Bundan dolayı ölümden sonra acı çekme ve cezalandırılma olmadığı için insan, yaşadığı anda mümkün olduğunca mutlu olmaya odaklanmalıdır (Preus, 2007: 104-105). Epikürçülükte haz, "temel olan ve doğuştan gelen gıda"dır. Haz, "fiziksel"e karşı "zihinsel"i, "kinetik" olana karşı "statik" olanı sürdürür. İkincisi arasındaki ayırım, arzuyu tatmin eden zevkli süreç ve tatmin edildikçe kabul edilebilir bir iyi olma durumu arasındadır. Karşıtı olan acı, bu durumun kesintiye uğraması ve ikisinin ortasında bir şartın olmama halidir. "Zorunlu", "doğal" ve kolaylıkla doyurulan arzular sınırlıdır; fakat hazdan çok acı getirecek olan ölçüsüz hazlardan da kaçınılmalıdır. Sadece "fiziksel" olanlar değil; ayrıca "fiziksel" hazlardan daha önemli olan anı, öngörü gibi "zihinsel" haz ya da acılar da vardır (Flew, 1985: 108). Epikür dostluk, felsefe sohbeti gibi bazı hazların geliştirilmesi gerektiğini ve iyi hayatın bu türden hazları elde etmekle mümkün olduğunu savunmuştur (Stroll vd., 2008: 37- 38).

"Köpek gibi" anlamına gelen Kinik, kamuya açık hayat yaşayan Sinoplu Diyojen ile özdeşleşmiştir (Preus, 2007: 80). Kinikçilik, dünyalarının yıkılması ya da kişisel ümitsizlik nedenlerinden dolayı hayatları çekilmez hâle gelmiş insanlar için davranış öngören bir etik kuramdır. Bu çöküş, kısmen Yunan site devletlerinin yıkılmasıyla başlamış ve İskender'in imparatorluğunun çöküşüyle ortaya çıkan kargaşayla büyük ölçüde hızlanmıştır. Bu sosyal kurumlar işlemez hale geldiğinde insanlar, doğal olarak kişisel kurtuluşu nasıl elde edeceklerini düşünmeye yönelmişlerdir ve Kinikçilik bu soruya bir yanıt önermiştir (Stroll vd., 2008: 46- 47; Preus, 2007: 80). Mutluluk veya kurtuluş kişinin kendisine dönmesinde, ihtiyaçlarını en aza indirmesinde, dış dünyadan ve toplumdaki bağımsızlaşmasında, onlara karşı kayıtsız olmasında yatar (Arslan, 2007: 151). Kinik Okulu'nun temsilcilerinden Antisthenes, mutluluk için erdemli olmanın yeterli olduğunu, ruhun vücuttan daha önemli olduğunu savunuyordu. Antisthenes, kendinden sonra gelen Kinikçilerden farklı olarak mümkün merteye haz almayı önemsiyordu. Sinoplu Diyojen, alçaltılmış ahlâkî değerlerin, doğa hakikatleri ile yer değiştirmesini istiyordu. Diğer bir deyişle, bireyin toplumdan bağımsız olmasını ve insanın yaşaması için minimum düzeyde şartların yeterli olduğunu savunuyordu. Tebesli Krates ise insan yaşamında, hazdan daha fazla acı hüküm sürdüğünü, haz- acı dengesi ölçülebilir olsaydı hiç kimsenin mutlu olmadığını ortaya çıkacak olmasını savunuyordu. Sinoplu Diyojen ve Krates, mutluluğun, kendi kendine yetebilme olduğunun ve başkalarına muhtaç olmama halinin asketizm için gerektiğini savunuyordu (Audi, 1999: 200). Kinik öğütü olan sade ve tutumlu yaşama; evlilik, özel mülkiyet ve şöhret gibi dünyevî iyiliklerden uzak durma, Hristiyanlık gibi pietistik (takvaya dayalı) dinler

tarafından savunulan yaşam tarzını etkilemede büyük rol oynamıştır (Stroll vd., 2008: 49).

Antikçağ Yunan felsefesinin Kamutanrıca doğa öğretisi olan Stoacılık, mantık (dil felsefesi), fizik (doğa felsefesi) ve etik (uygulamalı felsefe) ile ilişkili sistematik bir felsefedir (Hançerlioğlu, 1967: 353; Preus, 2007: 250). Stoacılığın önemli temsilcileri Chrysippus, Posidonius, Seneca, Epictetus, Marcus Aurelius ve kendisi Stoacı olmamasına rağmen Stoacılığın görüşlerini derleyen Çiçero'dur (Lacey, 1996: 331). Stoacılık, Hristiyanlık ile savaştı; Hristiyan felsefesinin ilk dönemlerindeki (Patristik dönem) kilisenin din adamları, Hristiyanlığın ilk düşünsel savunmalarını Stoacılığa karşı yapmışlardır (Hançerlioğlu, 1967: 353). Stoacılığa göre mantığın konusu rasyonel söylemin ilkeleri, doğa felsefesinin konusu olan kozmik akli yansıtmaktadır. İnsanın varlığının amacı, akıl yoluyla doğaya uyumlu bir yaşam sürdürmektir. Her hayvanın doğasına uygun bir içgüdüyle yaşamasında olduğu gibi insanın da yemek araması, barınması ve kendine eş seçmesi doğaldır. "Doğaya göre olanlar"dan daha değerli ayırt edici bir noktaya varıncaya dek akıl, her geçen gün doğruluk ve tutarlılıkla artan "uygun eylemler"i belirlemeye olanak sağlar. Bu durum, doğanın buyruğunun rasyonalitesi ve onun buyruğuna tam uyumdur. Doğayla uyum içinde davranmak, insanın eylemlerinin başarılı olup olmadığına bakmaksızın bir erdemdir. Kendi başına erdem, kutsanmak için yeterlidir (Flew, 1985: 339- 340). Bilge kişi, "doğru muhakame"de bulunarak neyin iyi ya da neyin kötü olduğuna ilişkin yanılsamasının temeli olan yanlış dürtülerden ya da tutkularından arındığı için bilge kişinin değerlendirmeleri her zaman doğrudur. Bilge kişi, ilahî bir planla mükemmel bir uyum içinde yaşadığında mutlu ve özgür olur. Tüm insanların yaşamı, bir yaratıcı tarafından önceden belirlenmiştir. Fakat insanlar, iyi ve kötü olandakine benzer biçimde, eylemlerinin esas nedenlerinden de sorumludur (Audi, 1999: 880).

Antikçağın mutlulukçu öğretileri, bencil öğretilerdir; tek kişinin mutluluğuna odaklanırlar. Buna karşılık yararçı öğretilerin önemli bir kısmında bir bireyin mutluluğunun insanlar arasında ve toplumsal yarar çerçevesinde gerçekleşebileceği düşünülür. Yararçı öğretilere göre insan, doğası gereği bencildir. Ne var ki aynı insan, zayıf bir doğa varlığıdır da; güçlü pençeleri, keskin dişleri, kalın postu yoktur. İnsan, zayıf bir hayvan olarak bencilce bir isteğini, güvenlik içinde yaşama isteğini ancak sürü halinde yaşayarak sağlayabileceğini anladığı anda, birlikte yaşamın koşullarını da üretmek, yani toplumsallaşmak zorunda kalmıştır. İnsanda, doğuştan getirdiği bencil eğilimler yanında, bir de başkalarını gözetme denen bir ilgi oluşmuştur (Özlem, 2010: 70). Aydınlanma çağında, siyaset filozofları, insanın düşüncelerini eşitlik, adalet, yurttaşlık hakları, haklı sebep kuralı, yönetilenlerin rızası tarafından yönetilen cumhuriyetin nosyonları gibi yeni fikirlerle etkilemeye başlamışlardır. O dönemde radikal olan bu fikirler, yurttaş ve devlet arasındaki ilişkiler merkezinde mevcut düzeni tehdit etmiştir (Wren, 2005: 30).

Bentham faydacı felsefe geleneğinin bir üyesi ve psikolojik hedonizmin bir tarafarı olarak görülmektedir. Fayda ilkesiyle diğer ahlâkî standartları kıyaslayarak kaynağını ahlâkî varsayımlardan alan doğal adalet, doğa kanunu, akıl kanunu gibi kavramların mutluluk kavramıyla ilişkilendirilmedikçe anlamsız olduğunu belirtmiştir (Bentham, 1823: 37-39). Doğru eylem en çok sayıda insanın en üst düzeyde mutluluğunu sağlamak ise bireyin görevi de bu amacı gerçekleştirmek olmalıdır. Mutluluk her insanî eylemin ve

düşüncenin sonu olup her davranışın sınırlarını o belirlemektedir (Bentham, 1823: 45). Doğa, insan davranışları üzerinde acı ve haz olmak üzere iki egemen güç yerleştirmiştir. Doğru ve yanlış standartları ile etki ve tepki zinciri acı ve haz ikilisine bağlıdır. Bütün insan davranışlarının temelinde bu kavramlar yer almaktadır. Fayda ilkesi insanın bu bağımlılığının farkındadır ve toplumsal düzen mutluluk bağımlılığını, akıl ve kanunlar aracılığıyla, görünür ilişkilerin arkasında gizlemektedir (Schofield, 2009: 44-45). Bentham, kanunlar için en uygun temel, kamu için iyi olanı artırma eğilimi olduğunu savunuyordu. Bentham, sosyal sözleşmenin ahlâkî yönüne eleştiri getirmiş; "yasal pozitivizm" olarak bilinen doktrini savunmuştur. Yasal pozitivizme göre kanunlar, uygun yetkili makamlar tarafından verilen emirlerdir. Kişi tarafından yasaya her ne tanırırsa tanınсын ya da yasaları yapma yetkisine sahip kişiler olarak kabul edilenler, hukuktur (Klosko, 2013: 385).

Toplum, kurgusal bir yapıdır. Bu kurgusal yapının çıkarı, onu oluşturan üyelerinin çıkarlarının toplamıdır. Diğer bir ifadeyle bireysel olarak yaşanmayan bir mutluluk söz konusu değildir (Bentham, 1823: 240). En meşru yönetim, herkes için en büyük mutluluğu sağlayabilecek olandır ve yönetim biçimi sonuçları etkilemektedir. Bu nedenle demokrasi, en çok insana en üst düzeyde mutluluk sağlayabilir (Bentham, 1823: 66-67). Yasal- rasyonel otoriteye dayalı günümüz devletlerinin özellikle demokratik rejime sahip olanları meşruiyet taşımaktadır (Fidan, 2016: 9).

Klasik faydacılığa getirilen eleştiri, klasik faydacılığın, güçlü bir kamu yararı vurgusuna karşı bağışık bireysel hak kavramlaştırması sunamamış olmasıdır. Çoğunluk yararına azınlığın haklarının ihlal edilmesini meşrulaştırmıştır (Rawls, 1999: 23-24). John Stuart Mill ise hem bireyin hem de kamunun yararına siyasi liberalizmin ilgisini bireye yöneltmiştir (Hardin, 2003: 62). Bentham'ın aksine en çok sayıda toplum üyesinin en üst düzeydeki mutluluğunun bireyi mutlu edemeyebileceğini fark etmiştir (Kelly, 2009: 382). Duygu ve düşünce özgürlüğü güvence altına alınmadığı müddetçe, toplum da özgür olamaz (Mill, 1863: 27-28). Mill (1863: 23) bireysel özgürlüğün kısıtlanmasının ancak zarar ilkesiyle meşru sayılabileceğini ileri sürmektedir. Medenî bir toplum üyesine yalnızca diğerlerine zarar vermesini engellemek amacıyla zorlayıcı güç uygulanabilir. Rawls'a göre Mill de dâhil olmak üzere faydacılar hak ve özgürlükleri, rasyonel arzuların tatmininin en üst düzeye çıkarılmasının türevi olarak görmektedir (Fitzpatrick, 2006: 124-126).

Butler, tüm güdülerin haz ve mutluluğa indirgenebileceğinin tam aksini iddia etmektedir. İnsan motivasyonunun kaynakları karmaşık ve yapısal olarak çeşitlidir. Arzular ve tutkular kendine özgü amaçların peşinde koşar; mutluluğun kendisi, belli bir amaca karşı içsel koşullu saygıyı içeren olarak anlaşılmalıdır. Kendi mutluluğunu düşünen bireyin ona erişmesi mümkün değildir. Butler'ın katkısı, mutluluğun ve hazzın kendisinin, insanın içsel saygı duyduğu belli amaçlar tarafından tamamlanması gerektiğini göstermek olmuştur. İnsanın kendisini sevmesi, kendi mutluluğunu arzulaması, insanın diğer arzularının tatmini için yansıtıcı bir arzudur. Fakat kendini sevmeye, insanın tek yansıtıcı arzusu değildir; insan, iyiliksever makul bir ilkeye sahiptir (Audi 1999: 109- 110). İyilikseverlik ve kendini sevmeye birbirinin karşısı olarak varsayılsa da birbirlerine karşıt değildirler ve her ikisi de insan davranışında sınırsız biçimde kendini gösterir (Flew, 1985: 52). İnsan diğerlerinin refahını, merhamet gibi belirli duygusal katılımdan çok ya da az bağımsız olarak arzulamayı düşünebilir. Bir insan için doğru olanı, sadece eylemin

iyi ya da kötü sonuçları değil; diğer insanlarla olan ilişkilerin ahlâkî niteliği belirler (Audi, 1999: 109- 110).

Özetle antik çağın tek kişinin mutluluğuna odaklanan öğretilerinin yerini aydınlanma çağına gelmesiyle beraber toplumdaki tüm bireylerin mutluluğunun sağlanması almıştır. Akıl aracılığıyla doğru bilgiye ulaşma çabası, doğa bilimlerinin gelişmesini sağlamıştır. Aydınlanma çağının önemli isimleri, kesin doğrulara ulaşabilmenin ve bilginin artmasının toplumun mutlu olması ve özgürleşmesiyle gerçekleşeceğini savunmuştur. Bu akılcı akımlar, toplumsal yapı içerisindeki eğitim örgütleri dâhil olmak üzere tüm örgütleri etkilemiştir.

2.1. Örgütsel Hedonizm

Pozitivist ya da akılcı (rasyonel) ve Newtoncu akımlar, felsefe, doğa ve fen bilimlerine yön veren egemen yaklaşımlar olarak 20. yüzyılın başlarında örgütleri de biçimlendirmeye başlamışlardır. Bu dönemde maksimum üretim, verimli ve etkin çalışma stili ve tüm süreçlerdeki sıkı kontrol sistemi teorilerin merkezinde olmuştur (Sayılı, 2008: 184). Ulaşım, iletişimde, makine yapımında ve güç kaynaklarında teknoloji ilerledikçe, eski endüstriler yenilenmiş ve büyük ölçekli girişimlere dönüşecek yeni endüstriler ortaya çıkmıştır. Chandler'in adlandırdığı kaynak birikimi aşamasında, üretimi etkili ölçekte başarmada gerekli etkinlikleri koordine etmek için sermaye yoğun endüstrilerde üretilen iş hacminin hızlanması ve yönetsel hiyerarşinin artması arasındaki ilişki dikkate değerdir (Wren, 2005: 99). Hukukun, keyfi söylemler yerine akla dayanması; yönetenlerin gücünü, yönetilenlerden alması; doğal bir hak olarak bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için özgürlük; doğal bir hak olarak ve yasal olarak korunan bir hak olarak mutluluğun içinde özel mülkiyet ve onun kullanımı gibi yeni yönetim biçimine yönelik Locke'un bu fikirleri, endüstriyel gelişimin sağlam politik temellerinin atılmasını ve "Bırakınız yapsınlar" ekonomisinin kabul edilmesini sağlamıştır (Wren, 2005: 33). Adam Smith, Charles Sumner ve John Rockefeller'in öğüt verdiği "Bırakınız yapsınlar" çağının 1860-1915 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'nde üretim % 1200 artmıştır. Bu periyotta servet petrolde, çelikte, kesim ve et işlemede, ayakkabı yapımında ve diğer yüzlerce endüstride biriktirilmiştir. Meteliği olmadan işe koyulan işadamları, endüstriyel imparatorluklarını yönetir olmuşlardır. Çalışkan göçmenler servet biriktirmiş; patron olan işçiler artmıştır. Bazı milyonerler, zenginliklerini göstermek için servetlerini harcarken, milyonlar da her gece yataklarına aç olarak gitmişlerdir. Milyonlar, endüstriyel kazalarda ölmüş ya da sakat kalmışlardır. Çiftçiler tarlalarını sürememişler, göçmenler iş bulamamış, şehir sakinleri çocuklarının eğitimini sağlayamamış ve 10-11 yaşındaki çocuklar saatliği birkaç sente çalışmaya zorlanmışlardır. İşçilere ödeme yapılamamış ve ortalama bir insan için yaşam standardı çok zor iyileştirilebilmiştir (Ladenburg, 2014).

20. yüzyıl başlarında, maksimum üretim için birey, tek boyutlu mekanik bir varlık olmaktan öte gidememiştir (Sayılı, 2008: 184). Baransel'e göre (1993: 199) klasik örgüt teorisinin insanın psiko-sosyal yönünü yadsıması ve insanların emekleri karşılığında vaat edilen şeyin ücret olması, ilişkilerin çıkar ilişkisine dönmesine neden olmuştur. Bu açıdan "akılcı (rasyonel) insan modeli" olarak belirlenen klasik örgüt teorisinin insan modeli, hedonizme dayanmaktadır.

Buraya kadar makro düzeyde ele aldığımız örgütsel hedonizmi, mikro düzeyde ele alalım. Örgütsel kültür, belirli bir grubun dış çevreye uyum sağlamasını ve içsel bütünleşme problemleriyle başa çıkmasını öğretmiştir. Örgütsel kültür, grubun problemleri algılamaları, düşünmeleri ve hissetmeleri için yeni gelenlere öğrettikleri ve bu grup tarafından icat edilmiş, keşfedilmiş veya geliştirilmiş temel varsayımların motifidir (Schein, 1990). Örgütsel kültür, bir örgütün üyelerini diğerlerinden ayıran zihniyetin kolektif kodlamasıdır. Hofstede'nin (2014) araştırmaları, örgütsel kültürlerin temel olarak uygulama düzeyinde birbirinden ayrıldığını göstermektedir. Schwartz ve Sagiv (1995) birçok kültürde değerlerle ilgili dinî ve felsefî metinlerde yer alan ve araştırmacılar tarafından tanımlanan değerleri inceleyerek onları motivasyonel olarak ayrı 10 değer içinde sınıflandırmıştır. Bunlar güç, başarı, hedonizm, harekete geçirme, kendi kendini yönlendirme, evrensellik, bağlılık, gelenek, uygunluk ve güvenlidir. Görüldüğü üzere motivasyonel değerlerden birisi de hedonizmdir.

Bireyleri belli başlı eylemde bulunmaya yönelten içsel kuvvetler nelerdir? Bireylerin eylemde bulunmalarını sağlayan şey nedir? Bu sorulara yanıtlar, Batı Medeniyeti tarihinde derine kök salmıştır. Hedonizm felsefesi, insanların neden böyle davrandıklarını özetlemektedir. Yunan filozoflarından 19. yüzyıl felsefecileri olan Adam Smith, Jeremy Bentham ve John Stuart Mill'e kadar açıkça belirtildiği üzere hedonizm, davranışı, acı/haz ilkesi açısından şöyle açıklamaktadır: Organizmalar hazı artırılmaya ve acıyı azaltılmaya çalışır. Psikolojik analizi biçimlendiren iki kavram olan içgüdü ve bilinçaltına bakmak gerekir. Bu iki kavram, motivasyonu anlatan ana yaklaşımlardan biri olan güdü ya da gerilimi azaltma yaklaşımının merkezini oluşturmaktadır (Vasu vd., 1998: 60- 61). Evrim teorisiyle ya da doğal seçim teorisiyle bilinen Darwin'in düşüncesine göre motivasyon kalıtsaldır. Bu düşünce sonradan içgüdü olarak bilinmeye başlamıştır. İçgüdü teorisi, insanların bilinçdışı motivasyon tarafından güdülendiğini belirtmektedir. Açlık, cinsellik ve hayatta kalmayı içeren içgüdü örnekleri psikologlar tarafından derinlemesine çalışılmaktadır. İçgüdü teorisiyle yakından ilişkili olan Hull'un Güdü Teorisi, temel biyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan güdülerden davranışın meydana geldiği motivasyon teorisidir. Bu teori, gayret edilen hedeflerin arkasındaki mekanizmayı açıklamaya çalışmaktadır (MacMillan, 2006: 214- 215).

Hedonizm felsefî bir kavram olmakla birlikte psikoloji ve sosyal psikolojinin de bilimsel ilgi alanlarından biri haline gelmiştir. Bireydeki olumlu güçleri harekete geçirerek onu belirli bir özneye, nesneye, kavrama ya da sembole yaklaştırmak için ödülleri, kavram ya da sembolden uzaklaştırmak için cezalar kullanılarak bireyin davranışlarını yönlendirme, motivasyona ilişkin konulardan biri olarak tartışılmaktadır (Tolan, 1991'dan aktaran: Anık, 2000: 84). Uygulamada, hedonizm, "havuç" ve "sopa" yaklaşımı olarak bilinmektedir. Bu nedenle iş yaşamında, insanların, haz alma (para ya da övgü olarak) ya da acıdan kaçınma (az ödeme ya da işini kaybetme gibi) beklentisiyle motive oldukları görülmektedir. Bugün bile neredeyse tüm motivasyon teorileri bir biçimde hedonizm kavramına dayanmaktadır (MacMillan, 2006: 214). Hedonizm, diğer bir deyişle kendini iyi hissetme, ödüllere ulaşma (havuç) ve acıdan kaçınma (sopa) motivasyon ile ilişkilidir.

Bazı bireyler, ceza yerine ödül ile etki altına alınmaktadır ki bu bireyler, ödülün mütehakim olduğu bireylerdir. Bazı bireyler de rahatlarının kaçmasını önleme ihtiyacı hissetmektedirler (Meyer ve Evans, 2003: 154- 155).

Alanyazında örgütsel hedonizm hakkında yapılmış çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Erdemli'nin (2015: 216) çalışma etiğine ilişkin çalışmasında, hedonist çalışma etiğini benimseyen, başka bir ifadeyle, başarının, sıkı çalışmadan değil de dışsal faktörlerden kaynaklandığını ifade eden ve pragmatik bakış açısına sahip olan öğretmenler, yüksek ücreti kariyere göre daha önemli bulmakta ve sonucunda psikolojik olarak işten geri çekilme davranışı göstermektedirler. Diğer bir çalışma da öğretmenlerin ve okul müdürlerinin konu edinildiği bir çalışmadır. Fırat (2010) öğretmenlerin hazcılığa müdürlerden daha fazla önem yüklediklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin hazcılığa daha fazla önem vermelerinin, öğretmenlerin sadece ders verme sorumluluğuna sahip olmasından ve bununla ilişkili olarak daha gerilimsiz olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Elchardus'a (1991: 713-717) göre yüksek görev özerkliğine sahip çalışanlar, daha az hedonist ve daha az bireycidirler. Yüksek düzeyde kültürel esnekliğe, diğer bir deyişle bireyci ya da dinî/felsefik olarak kayıtsız olan insanlar da düşük düzeyde görev özerkliği gerektiren işleri seçmektedirler.

3. ÇALIŞMA KAVRAMI

Çalışmak anlamına gelen “travail” sözcüğünün kökeni Ortaçağ İngilizcesine dayanmaktadır. Bu sözcük ilk kez 13. yüzyılda kullanılmıştır. Anglo- Fransızca'da azap vermek anlamına gelen “travailler”den, Halk Latincesinde işkence yapmak anlamına gelen “trepaliare”den, Geç Dönem Latincede işkence aleti olan “trepalium”dan türemiştir (Merriam-Webster, 2013). Emek, işgücü, çalışma, hizmet gibi anlamlara gelen “labour” sözcüğünün kökeni ise Ortaçağ İngilizcesine dayanmaktadır. Bu sözcük ilk kez 14. yüzyılda kullanılmıştır. Latincede sendelemek, tökezlemek anlamlarına gelen Latince “labare” sözcüğü ile akraba olduğu düşünülmektedir (Merriam-Webster, 2013). Türkçe'de ise “çalışmak” sözcüğü “bir şeyi oluşturmak veya ortaya çıkarmak için emek harcamak, herhangi bir iş üzerinde olmak, işi veya görevi olmak/bulunmak” gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2013). Türkçe'de “emek” sözcüğünün anlamı ise “bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü, zahmet” anlamına gelmektedir (TDK, 2013). Buradan hareketle Batı dillerinde “çalışma” kavramının olumsuz anlamlara gelen başka kavramlardan türediği söylenebilir.

3.1. Modern Öncesi Topumlarda Çalışma

Çalışma, düşünürler tarafından özellikle antik çağda kölelere özgü aşağılık bir kavram olarak değerlendirilmiştir. Çünkü çalışma bir zorunluluk olarak beden üzerinde bir denetim kurma sürecidir. Fakat antik çağda zorunluluk ve özgürlük birbirinin zıddı kavramlar olarak değerlendirilmiş ve özgür insanların zorunlulukların kölesi olamayacağı vurgulanmıştır (Bozkurt, 2005: 34). Lafargue'ya göre (1883/1999) antik Yunanda çalışma hor görülmekteydi. Sadece köleler çalışabilirdi. Özgür insan bedensel hareketlerden, zekâ oyunları dışında başka bir şey bilmemekteydi. Atina yurttaşları yalnızca toplumu savunma ve topluluğun yönetimiyle uğraşan soylu kişilerdi.

Cumhuriyetin çıkarlarını gözetmek zorunda olduklarından, bütün işleri, kölelere yüklemişlerdi. Romalılar'a göre tarım ve askerlik soylu ve özgür mesleklerdi. Vatandaşlar, geçinmek için kölelere özgü hiçbir aşağılık işi (meslek) yapmak zorunda kalmıyordu ve devlet hazinesinden yararlanıyordu. Yunanlılar gibi Trakyalılar, İskitler, Persler gibi toplulukların birçoğunda, mekanik sanatları öğrenenlere ve bu kişilerin çocuklarına ikinci derecede yurttaş olarak bakılmaktaydı.

3.2. Püritan Etik ve Endüstri Uygarlığının Yükselişi

Püritanizm, 16. yüzyılın sonları ve 17. yüzyılda Roma Katolik Papalığının İngiltere Kilisesi kalıntılarından arınmayı amaçladığı, Kraliçe Elizabeth I hükümdarlığı döneminde yerleşen dinî bir reform hareketidir. Püritan inancına göre insanın günahlarından arınması için Tanrı ile bir ahit yapılmasının gerekliliğine inanılıyordu. Bu teolojik ahde göre insanlar, hem bireysel hem de toplumsal olarak dindar bir biçimde yaşamaları için Tanrı tarafından seçilmişlerdir. Tanrı öğütleri yoluyla insanın kurtuluşu bildirilmiştir. Kutsal Ruh, kurtuluşu harekete geçiren bir araçtır. Kalvenist teolojinin Püritan öğretisini şekillenmesinde büyük etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Global Britannica, 2014). İsviçre'deki Cenova kenti, diğer bölgelerde baskı gören Protestanlar için bir sığınma bölgesi olmuş; Kalvin'in fikirleri Fransa'daki Hugenolara, Hollanda ve Belçika Hollandası'ndaki Valonlara, Palatinlik'teki Almanlara, İskoçya'daki Presbiteryenlere, İngiltere'deki Püritanlere ve daha sonra da Amerikan kolonilerine yayılmıştır (Cubberley, 2004: 346).

"Disiplin", ahlâkî davranışın tüm sorularını içeriyordu. Büyük ekonomik ilişkiler, kişisel olmayan mekanizmanın otomatik tepkileri değil; köy ya da ilçede komşular arasındaki iyilik ve tamahkârlık meselesiydi; ekonomik davranışın doğal bir parçasıydı. Kalvin ve Beza, orta çağın kilise- medeniyet fikrini sürdürerek, Cenevre'yi sadece doktrinal saflığın değil; toplumsal dürüstlüğün ve ticarî ahlâkın bir modeli yapmak için çabaladı. Bucer ise kilise ve devletin bir olacağı bir toplumun ekonomik hayatının her yanını yeniden yapılandırmaya çağırıyordu. Kalvin, ihtiyaç sahiplerine verilen borçlardan hiç faiz alınmaması gerektiğini; Hristiyanlar için ideal yatırımın, borç alan ile borç verenin riski paylaştığı; kârların adil bir biçimde paylaşıldığı bir sistem olduğunu ifade etmiş; para kullandıkça kişinin Tanrı tarafından kutsandığını ileri sürmüştür. İnsanlar, kamu otoritesinin sabitletiğinin üzerinde satmamalıdır; fakat daha altında satabilirler. Alıcıyı korumak istediklerinden beri, yasal bir sınır olmadığında, piyasa fiyatına ve "iyi ve ihtiyatlı adamların kararı"na uyulmalıdır. Tek tek alıcıların zorunlu ihtiyaçlarından yararlanılmamalı; mallar, haddinden fazla övülmemeli; pahalıya mal edilen ürünlerden daha çok kazanmak için sevecenlik yapılmamalıdır (Tawney, 1922: 109).

"Kapitalist ruh" tarih kadar eskidir; sanıldığı gibi püritanizmden türememiştir. Püritanizm eğilimleri, siyasî ve ekonomik değişimlerin kendine özgü bir çevre hazırlamasına kadar kendini ortaya koymamıştır. 16. yüzyılda, toplumcu reformcular, Kalvin'i ekonomik hassasiyetlerinden dolayı övüyorken, Restorasyon çağı İngilteresi'nde takipçileri, Kalvinist toplulukları, ticarî girişimlerinden ve ekonomik ahlâk konusundaki eski önyargılarından kurtuldukları için alkışlamışlardır (Tawney, 1922: 115). 1640-1660 yılları arasında egemen sınıflara bağlılık için yarışan iki farklı dünya görüşünden püritan olarak asketiklerin ve seküler olarak hacıların savaşında, asketikler kazanmıştır.

Asketikler, zorla değerlerini empoze etmeye çalışarak zaferini kötüye kullanmıştır. Bunun sonucunda hedonizme güçlü bir tepki verilirken, püritanizm devam ettirilmiştir. Böylece 17. yüzyılda İngiltere’de iki baskın kişilik arasında büyük bir salınım meydana gelmiştir. 1660 sonrası orta ve üst sınıfın otorite, eğilim ve cinsiyet davranışlarını değiştirmeye dayalı anti-püritan karakter tipi kültürel olarak üstün gelmiştir. Asillerin çoğu, püritanlara karşı düşmanca ve hoşgörüsüz bir tavır takınmıştır. Yoksullar, sadece orta sınıfın erdemi kalıcı hâle getirebileceğine ilişkin inanç geliştirmişlerdir. Doğuştan aristokrat olanlara karşı kendi aristokrasilerini savunmuşlar; kendi ruhsal durumlarını, karakterlerini ve içsel değerlerini ortaya koymuşlardır. Böylece tüketim devrimine doğru adım atılmıştır (Campbell, 2005: 33).

Marx’a göre modern zamanlardaki değişimler kapitalizmin gelişimiyle bağlantılı olmuştur. Ona göre kapitalizm, özünde, sınıf ilişkilerinin çatışma ile nitelendirildiği bir sınıf düzenidir. Sermaye sahipleri ile işçiler, karşılıklı olarak birbirlerine bağımlıdır; kapitalist emeğe, işçiler de ücrete gereksinim duyar. Sınıflar arasındaki ilişki, işçilerin kendi emekleri üzerinde pek az kontrolü olması ya da hiç olmaması ve işverenlerin, kârlarını, işçilerin emekleriyle ortaya çıkardıkları ürünlere el koyarak artırabilmeleri yüzünden bir sömürü ilişkisidir (Giddens, 2008: 51).

Lafargue (1883/1999) “Tembellik Hakkı” adlı eserinde, işçilerin toplumsal serveti ve kendi yoksulluklarını artırmaları için çalışmalarını gerektiğinden, daha da yoksullaşarak daha çok çalışmaları ve yoksullaşmaları için kendilerine birtakım nedenler bulmaları gerektiğinden söz etmektedir. Bunun da kapitalist üretimin acımasız yasası ile olabileceğini iddia etmiştir. Ayrıca Lafargue eserinde işçi sınıfının kendi gücünün bilincine varması için Hristiyan ahlâkının, ekonominin, liberal düşüncenin önyargılarını yerle bir etmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Kapitalist sınıfın ek emeğe gereksinimi bulunmaktadır. Eğer çalıştırılan emekçilerin sömürülmesi artırılamıyorsa, ek emek güçlerinin bulunmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle kapitalist üretim mekanizması daha önceden önlemini almış; işçi sınıfını ücrete bağlı bir sınıf haline getirmiş ve onların eline geçecek ücretin sadece kendi yaşamını sürdürmesine değil; çoğalmasına da yetecek kadar olmasını sağlamıştır (Marx, 1986: 501).

Weber’e göre (1958) Protestan çalışma etiğinin özü, birinin mesleği ya da sosyal durumu ne olursa olsun sıkı çalışmanın sadece ahlâkî bir yükümlülük değil; aynı zamanda tatmin edici olduğu inancıdır. Protestan çalışma etiği, kapitalist ekonomik sistemin gelişmesi için temeldir. Asketizm, Protestan çalışma etiğinin ana temasıdır ve Weber tarafından Protestan çalışma etiğinin kapitalizmin gelişimine nasıl katkı sağladığının açıklanmasının merkezindedir. Protestan çalışma etiğinin bu kabullerinde, Weber, ruhsal aydınlanmaya ulaşmak için insanların kendilerini tatmin edici maddiyattan ve manevî zevklerden sakınarak katı özdisiplini gönüllü olarak uyguladıklarını iddia etmektedir. Protestan çalışma etiğini kabullenen bireylerin, kaynakları tüketmektense zenginlik elde etmeye karşı güçlü bir arzuları vardır. Kaynakların korunması bireylerin, örgütlerinde, tekrar yatırım yapmasına ve “sermayenin üretken yatırımdan dolayı” sürekli bir büyüme döngüsü yaratmasına izin vermiştir. Miller vd. (2002) tarafından betimlenen Weber’in Protestan çalışma etiğinin yapısı sıkı çalışma, işin merkeziliği (centrality of work), boş zamandan kaçınma, hazdan kaçınma, özgüven, zamanı boşa harcamama ve ahlakilik/etik gibi çeşitli boyutlardan oluşmaktadır.

Weber, Çin ve Hindistan'daki dinsel sistemler ile Batıdaki dinsel sistemleri karşılaştırarak Hristiyan inançlarının belirli yönlerinin kapitalizmin ortaya çıkışını büyük ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır (Giddens, 2008: 53). Sermayeye sahip olanlar ve işverenler, işçi sınıfının eğitim görmüş yüksek tabakası, özellikle çağdaş işkollarında yüksek düzeyde teknik ya da ticarî eğitim görmüş çalışan Protestan özelliklerini taşımaktadır. Ekonomik işlevlere katılma, bazen sermaye sahibi olmayı, bazen de pahalı bir eğitimden geçmiş olmayı, bazen de her ikisini öngörür (Weber, 1999, 30). Weber'deki sınıf kavramı insanların üretim araçları karşısındaki durumuna, piyasadaki mallara hangi ölçüde sahip olduklarına ve hayatta elde edecekleri olanaklara bağlıdır (Gerth ve Mills, 1946'den aktaran: Kongar, 2012: 99).

Weber'in kuramı birçok açıdan eleştirilmiştir. Onun "kapitalizmin ruhu" dediği görüşün, Kalvincilik işitilmeden çok önce, 12. yüzyıl ilk İtalyan tüccar kentlerinde görülebileceğini öne sürülmüştür. Ayrıca Weber'in Protestanlıkla bağlantılandırıldığı çalışma düşüncesinin Katolik inançlarında zaten mevcut olduğu ileri sürülmüştür (Giddens, 2008: 141).

3.3. Püritanizmden Hedonizme Çalışma Etiği

Çalışma etiğinin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Birinci tanıma göre çalışma etiği, sıkı çalışma ve gayretli çalışma ahlâkî erdemlerine dayalı değerler bütünüdür. İkinci bir tanıma göre çalışma etiği, işin ahlâkî değerine olan inançtır. Bu ifade genellikle "Protestan İş Etiği" olarak anılmaktadır. Üçüncü bir tanıma göre ise işin ahlâkî faydasına ve önemine olan inançtır (The Free Dictionary, 2013).

Erken çocukluk, iş deneyimi, kültürel etkiler ve yaşamdaki kritik olaylarla şekillenen değerler ve tutumlar dizisinin çalışma etiğini çok değişikliyi yaptığı düşünülmektedir. Çalışma etiğinin karmaşık, küresel kişilik özelliği olduğu düşünülmemektedir. Onun yerine, çalışma etiğinin kişisel deneyimlerden ve aile, yönetici, öğretmenler, komşular gibi pozisyonlarda olanlardan öğrenildiği düşünülmektedir. Çalışma etiği, işle ilgili ya da kişinin işe yöneliminin nasıl olması gerektiğini ilgilendiren normlar ve çalışma hakkında neyin iyi olduğuyla ilgili olarak işle ilgili değerler dizisidir (Mann vd., 2013: 68). Bu değer dizisi, kişinin işle ilgili durumunu nasıl algıladığını etkiler ve yüksek nitelik çalışmalarını tamamlama, üretken olma, örgütsel vatandaşlık davranışı ile uğraşma, özdeşleşme, bilgi uçurma gibi önemli örgütsel davranışları etkileyebilir (Balcı vd., 2012, 61; Baltacı, 2017, 47).

Çalışma değerleri etiği, tembellik, şehvet ve dinî şüpheye karşı sıkı çalışmanın, akılcılığın, sadeliğin önemine olan inanç olarak karakterize edilen mizaçsal bir değişikliktir (Furnham, 1987'den aktaran: McMurray ve Scott, 2013: 656). Jones vd.'ye göre (2010) çalışma değerleri etiği, kişinin kendini işine adanmasının bir ölçüsü olmakla birlikte Kalvinist yönelimle ilişkilendirilmektedir. İş etiği kavramı ise aslında çalışma etiği ile meslek etiğini kapsamaktadır. Çalışma etiği bir toplumda işe ve çalışmaya ait değerler ile tutumlardır. Meslek etiği ise iş etiği ve çalışma etiğiyle ilişkilidir ve belirli oranda örtüşmektedir. Fakat meslek etiği ilkeleri genelde toplumsal kültür ile değerlerden bağımsız olmakla birlikte evrensellik arz etmektedir (Arslan ve Berkman, 2009: 15). Çok sayıda kişinin ortak eylemler göstermesi beklendiğinde, etik ilkeler, bu kişilerin belli

kabul edilebilir davranış göstermelerinde rehberlik ederek belirsizliği azaltmaktadır (Aydın, 2016: 54).

İnsanlar çevrelerinde bulunan nesne, tutum-davranış ya da kavramlara değer yüklemektedirler. Ortaya çıkan her değer, bir değer yüklemenin sonucudur. Bir şeye değer yüklemek, diğerleri arasından bazılarını seçmek ya da tercih etmektir. Herhangi bir yaşam alanında “iyi” olarak kabul edilmiş olan etik değerler, kendilerini alışkanlık, kural, ilke veya standartlar biçiminde göstermektedir. Meslek ya da uygulama alanında bu etik öğeler bir araya getirilerek etik kod adını taşıyan yazılı dizgeler oluşturulmaktadır. Bir meslek kodunda yer alan öğelere meslek üyesinin uymaması durumunda, o meslek birliği, kişiyi zorlamakta, yaptırım uygulamakta ve belirlenmiş olan cezalara çarptırmaktadır (Aydın, 2012: 13- 99). Meslekî etik kodlar, bir mesleğin saygınlığını koruma, geliştirme ve sürdürme işlevi kadar, mesleğin yasallığının ve meşruluğunun tanımlanmasını ve mesleğin uygulama standartlarının güç ve özerklik çerçevesinde nasıl sunulacağı konusunda topluma bir taahhütte bulunmaktadır (Aydın, 2016: 56). Özünde insan ilişkilerinin olduğu mesleksi töre, aynı meslekte bulunan bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde belirli davranış kalıplarına uymalarını sağlamaktadır (Aydın, 2007: 76).

Peki, ama günümüzde çalışma ve iş ile ilgili etik değerler modern toplumun neresindedir? Modern toplumun ortaya çıkışında işin aileden ayrılmasına özel bir önem verilmiştir. Böylece çalışma hayatının rasyonel kuralları, herkese aynı biçimde uygulanabilir hâle gelmiştir. Bunun yanı sıra “ücretsiz aile işçiliği” büyük ölçüde yerini “ücretli işgücü”ne bırakmıştır (Bozkurt, 2000: 37). Günümüz endüstri uygarlığını göz önünde bulunduracak olursak endüstriyel mal üretimi yerini bilgi üretimine bırakmıştır. Tümüyle bilgi yoğun ve yaratıcılık gerektiren meslekler ortaya çıkmıştır. Endüstriyel mal üretimi ve mavi yakalı işgücüne göre oluşturulmuş “bilimsel yönetim” ilkeleri ya da “akılcı bürokratik” yönetim kuralları, geçmişteki işlevlerinin aksine ayak bağı haline gelmiştir. Endüstri sonrası dönüşüm süreciyle birlikte yeniden “ücretli işgücü” oranında bir gerilemeye tanık olunmaktadır. İnsanlar giderek kendi işlerini yapmaya başlamışlardır. Çalışmanın felsefesinde değişiklikler yaşanmış; püritan etik bu çağın ethosu olmaktan uzaklaşmıştır (Bozkurt, 2011: 203- 204). Modern sonrası insan tipi ortaya çıkmıştır. Bu tip birey, rahat ve esnek, duygu ve hislerine yöneliktir. “Kendin ol” tutumuna sahiptir. Gerçek iddiasında bulunmaz. Planlı olmak yerine spontane olmayı tercih eder (Rosenau, 1992: 53- 56). Diğer bir deyişe günümüz insanının püritan etik değerlerden uzaklaştığı, hedonist eğilimlerine göre davranışta bulunduğu söylenebilir.

4. HEDONİZM VE PÜRİTANİZMİN EĞİTİME YANSIMALARI

İlk çağ, tek bir bireyin mutluluğuna odaklanan öğretilerin çağıydı. İlk çağın bireysel mutluluğu ilke edinen öğretileri, o çağın eğitim felsefesine de yansımıştır. O çağda soyluların eğitimi, site devletlerinin diğer yurttaşlarının eğitiminden daha önemliydi. Bu bakış açısına sahip olan filozoflar arasında en önemlisi Platon’dur. Platon'a göre eğitim sisteminin birinci amacı, devletin yararına devletin ihtiyaç duyduğu yöneticileri, kolluk kuvvetleri mensuplarını ve zanaatkarları yetiştirmek için bireyleri en iyi biçimde, doğalarına uygun olarak eğitmek; ikinci amacı ise bireyin yararına arzunun, aklın ve ruhun (enerjinin) birlikte gelişmesini sağlamaktır (Noddings, 2003: 78).

Aydınlanma çağında bütün toplumun refahını ifade eden genel mutluluk ilkesinin öne çıkmasıyla birlikte bireylerin mutluluğu geri plana atılmıştır. Bununla birlikte genel mutluluk ilkesinin adalet ilkesinden yoksun kalması nedeniyle bireysel farklılıkların da göz ardı edildiği ifade edilebilir. Zira klasik faydacılığın eğitim de dâhil olmak üzere toplumsal yaşamda çoğunluk yararına azınlığın haklarını ihlal edilmesini meşrulaştırdığı ifade edilmektedir (Rawls, 1999: 24). Buradan hareketle devletin, farklı kökenlerden, sosyo-ekonomik düzeylerden gelen ailelerin çocuklarına ya da bireysel farklılıklara sahip çocuklara okulda eğitim verirken adalet ilkesini göz ardı ettiği söylenebilir. Her ne kadar eğitimin bireylere eşit fırsatlar sağlama işlevi olduğu öngörülse de yapısal ve derin eşitsizliklere hizmet edeceği, meşrulaştıracağı ve sürdüreceği ileri sürülmektedir (Weis ve Fine, 2004).

Okullarda akademik başarısı düşük olan birçok öğrenci daha sonra sevmedikleri işleri yapmaya zorlanmakta ve sevebilecekleri bir işten mahrum kalmaktadırlar (Noddings, 2003: 81). Liselerde, öğretmen yokluğu ve kalabalık sınıflarda ders işlemenin zorluğuna bağlı olarak öğretim programı tamamen işlenememekte; öğrenciler, üniversiteye devam edebilecek nitelikte eğitim alamamaktadır. Ayrıca gelir ve refah düzeyi arasındaki ilişkiye bağlı olarak yükseköğretim talebinde önemli bir artış yaşanmasına karşın arzın, talebi karşılayamaması nedeniyle yükseköğretime geçişte eleme sınavları zorunlu hale gelmiştir. Bu durum beraberinde, öğrenciler arasında üniversiteye girişte rekabeti getirmiştir (Özoğlu, 2012: 49-51). Öğrencilerin hem kendileri hem de yaşlılarıyla rekabet halinde olmasının onları mutsuz kılacağı söylenebilir.

Buna ek olarak standart akademik materyalden çok farklı bilgi ve beceriye ihtiyaç duyan bir mesleğe girmek isteyen öğrencileri, bu standart akademik dersleri isteyenlerle birlikte aynı sınıfa yerleştirmek adil değildir. Öğrencilerin meşru çıkarlarını göz ardı etmek ve onları rekabet etmeleri için zorlamak ne kadar adildir? "Matematik" dersi önemlidir çünkü matematiğin tarihsel olarak rolü, eğitsel eşitsizliğe yol açmasıdır. Bir öğrencinin matematiksel yeterliliği genellikle okullaşma ve iş fırsatlarına ilişkin bir yargıya temel oluşturmaktadır. Daha da ötesi matematik, "kulvar"la ilişkili mevzulardan, öğrenciler için adil olmayan fırsatlara ve çıktılara yol açan farklı öğretimsel zincirleme olayların öğrencileri sınıflandırdığı bir uygulamadır (Noddings, 2003: 87-88). Okullar genellikle matematiksel zekâya sahip öğrencileri ödüllendirmektedirler. Çünkü matematiksel yetenek, daha çok test edilmektedir ve bu yetenekte, öğretimsel zaman daha çok harcanmaktadır (Lebrun ve Williams, 2014: 144). Sayı bilgisi, diğer zekâ türlerine nazaran, sistemin beklentileriyle uyumlu olan öğrencilere avantajlar sunarken diğer zekâ türlerinde güçlü olan öğrencileri olumsuz olarak etkilemektedir (Ford vd., 1999: 64). Gerek ulusal merkezî sınavlarda gerek okullarda yılsonu başarı puanlarının hesaplanmasına dayanak oluşturan yazılı ve uygulamalı sınavlarda, Matematik sınavı puanları/notlarının velilerin, öğretmenlerin gözünde ve hatta işe girişte önemli bir yerde konumlandığı söylenebilir. Bu nedenle matematiksel yeteneğe sahip olamayan öğrencilerin ve onları birer "yarış atı" olarak gören ailelerinin kendilerini mutsuz hissedebileceği öngörülebilir.

Öğrencilerin, algılanan akademik kapasitelerine göre farklı "kulvar"larda konumlandırılmasının zararları bulunmaktadır. Problem olan sınıflandırmanın kendisi değil; fakat o kulvarlara verilen hiyerarşik değerdir. Bir kulvarın diğerinden daha iyi olarak tanımlanması, akademik bilgi ve beceriyle yüklü olan öğrencinin yukarıda

konumlandırılması ayrımcılığa neden olur. Yukarıdaki öğrenciler, "iyi çocuklar" olarak adlandırıldıklarında mevcut ayrımcılık daha büyümekte ve "daha az yeterli" öğretmenlere "aşağıdaki" öğrencilerle çalışma görevi verilerek bu öğretmenlerin onurları kırılmaktadır (Noddings, 2003: 86-87). Hiyerarşiye atfedilen değerden ileri gelen öğrenci ve dolayısıyla öğretmen sınıflandırmasının makro bir mesele olduğu söylenebilir.

Mikro perspektife göre, yükleme açısından akademik kapasite ele alındığında, bireyin davranışı ele alınmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen ve öğrencinin olumsuz davranışlarının ve tutumlarının birbirini beslediği söylenebilir. Olumsuz davranışlarda bulunan ve düşük beklentiye sahip öğrenciler, öğretmenin sınıfta kontrolü kaybetme hissine neden olan durumlar yaratabilirler. Görevini en iyi biçimde yapmaya önem veren öğretmenler, öğrencilerin düşük performansının öğrenciden ya da durumsal faktörlerden kaynaklandığı yerine kendinden kaynaklandığına inanmış görünmektedir. Ters bir durum olarak, görevini en iyi biçimde yapmaya önem vermeyen öğretmenler ise öğrenci başarısızlığında, öğrenciyi ya da durumu suçlama eğiliminde olurlar (Ames ve Ames, 1984: 547-551). Öğrencilerin başarısız olarak sınıflandırılmasının beraberinde ayrımcılığı getirmesi nedeniyle onları mutsuz ettiğini ve öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışmaya zorlanmasının da öğretmenleri mutsuz ettiğini; hatta öğretmenin kişilik özelliğine göre başarısızlığı öğrenciye yükleyebileceğini belirtmek yanlış olmayacaktır.

Günümüzde birçok öğrenci "öğrenme engelli" olarak etiketlenmektedir. Öğrenme engelli olarak etiketlenen çocuklar, diğer sınıflardaki öğrencilerin aldığı standart testleri almak zorundadır. Bu öğrencilerin gelişimini izlemek ve yetkililerin (öğretmen, müdür, rehber öğretmen vb.) onlar için en iyisini yapıp yapmadığını öğrenmek gerekmektedir. Öğrencileri etiketlerken hata mı yapılmaktadır? Belli kapasiteye sahip öğrencileri özel eğitim sınıflandırmasından çıkarmak için yeterince çalışılmamakta mıdır? Her bir çocuğa uygun eğitim vererek her bir çocuktan aynı performansı beklemek tamamen yanlıştır. Tüm çocukların akademik olarak eşit olduğu ve aynı standardı tutturabileceğini düşünerek davranmak, eğitimin amaçlarını unutmak anlamına gelmektedir (Noddings, 2003: 90). Öğretmen ya da okul yöneticisinin bu davranışının hakkaniyete aykırı olduğu söylenebilir.

Öğrenme engeli olan çocukların yaşadığı bu durumu, farklı kökenlerden gelen çocukların ya da göçmen çocuklarının da yaşadığı söylenebilir. Örnek vermek gerekirse, Latin, Afrikalı ya da Asyalı çocukların da sınıftaki diğer çocuklarla aynı performansı göstermesi beklenmektedir. Siyah ve Latin öğrencilerin düşük akademik başarıları, yoksul ve azınlıkların çocuklarının düşük akademik performans düzeyine sahip olduklarına dair öğretmen inançlarından ve algısal önyargılarından kaynaklanmaktadır (Rosenbloom ve Way, 2004: 424). Buna benzer bir durumu Avrupa ülkelerindeki Türk göçmen çocukları yaşamaktadır. Avcı'ya (2006) göre Almanya'daki Türk çocukları, öğrenme engeline sahip olmamalarına rağmen dil sorunları nedeniyle öğrenme engelliler için açılan okullara devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Buradan hareketle göçmen ve azınlık çocuklarının yaşadıkları dil sorunları nedeniyle öğrenme engelli olarak etiketlenmesinin onları mutsuz kılacağı söylenebilir.

Buraya kadar anlatılanlar ışığında, tüm öğrencilerden aynı akademik başarıyı beklemenin hakkaniyetli olmayacağı tartışılmıştır. Öğretmenler, öğrenme engelli öğrencilerden, göçmen ya da azınlık çocuklarından, farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ailelerin

çocuklarından da yüksek başarı beklemektedir. Hatta öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak etiketleyebilmektedirler. Buna bir de öğretmenin görevini en iyi biçimde yapmaya önem veren ve önem vermeyen olmasına göre yükleme kuramını nasıl işlettiği eklenmektedir. Öğretmen ne düşünmektedir? Öğrencinin düşük performansı öğrenciden mi, durumdan mı yoksa öğretmenin kendisinden mi kaynaklanmaktadır? Öğrencinin rekabetçi, bireysel ya da işbirlikli hedef belirlemesine göre, öğretmenin de kendini geliştirmesine, öğrencinin görev başarmasına ya da diğerlerinin refahına ilişkin hedefleri olmasına göre hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonu incelenebilir; motivasyon da başarılı bir öğrenme sürecinin nasıl gerçekleşeceğini ortaya koyabilir (Ames ve Ames, 1984: 537-547). Buradan hareketle öğretmen ve öğrencilerin motivasyonu arttıkça öğrencilerin, akademik başarı gösterebilecekleri; dolayısıyla öğrencilerin kendilerini mutlu hissedecekleri söylenebilir.

Öte yandan hazcılığın tam karşısında konumlandırılan Püritanizmin temel ilkelerinin kapitalizmi ve onun da eğitim felsefesini nasıl beslediğini görmek mümkündür. Weber'e göre Protestan toplumların diğer toplumlardan ayrıldığı kendilerine özgü çalışma etiği ilkeleri vardır. Birey ile Tanrı arasında doğrudan ilişkinin olduğu; araya ruhban sınıfının girmediği dinî bireycilik, kapitalist ruhun gelişmesine zemin hazırlamıştır. Protestan çalışma etiği ilkesini benimseyen biri, güç ve şan aramaz; gösterişten, gereksiz harcamadan kaçınır. İşini iyi yaptığına olan ulvî duygudan başka bir duygu taşımaz. Kapitalizmin ruhunu taşıyan insan da güvenilir, dürüst, rasyonel, cesur ve çalışma odaklıdır. Protestanlığa özgü ilkeler ile kapitalist ruhun çakışması ile meydana gelen Protestan çalışma etiği, kapital birikime yol açan elde etme, biriktirme ve parayı dikkatli harcamayı amaç edinmiştir (Arslan, 2001: 321-322).

Püritanizm sadece dinî bir inanç değil; aynı zamanda yaşam biçimi ile değerlerin örtüştüğü bir felsefedir. Özgüven, özel yaşam ve karşılıklı saygıya önem vermekte; otorite karşıtı geleneği sürdürerek bireyin öz farkındalığını geliştirmektedir. Papanın otoritesinin Tanrı ile insan arasında bir köprü görevi gördüğünü reddederek dinî arınmanın ve kurtuluşun öz disiplinli olma, kendini geliştirme ve çok çalışmayla başarıldığına inanılmaktadır. Amerikan İç Savaşı bitiminde tutumlu olma ve sıkı çalışmayla birlikte zenginleşmeye verilen değer arttıkça, Amerikan kapitalizminin gelişimi hızlanmıştır. Amerikan bireyciliği püritanizmin etkisi altında kalmıştır (Kang, 2009: 148-150).

Püritanlara göre İncil, Hristiyan eğitiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Mütedeyyin bir hayat yaşamak için İncil okumak zorunludur. Sonraki kuşakların eğitimi, mükemmel bir sosyal yaşam ve dinî arınmayı sağlamak açısından önemlidir. Eğitimin birincil amacı, Hristiyan terbiyesi ve yetiştirmesidir (Kang, 2009: 151). Herring'e (2003: 1-2) göre çocuğun kurtuluşu ve ruhsal iyi olma durumu, öncelikle dindar bir ailede başlamaktadır. Çocukların dinî eğitimi ailelerin birincil görevidir. Aileler, çocuklarına ilmi hale dayanarak din dersi vermekte ve kutsal yazıları öğretmektedir. Massachusetts Okul Kanunu'nda (Massachusetts School Law), öğrencilerin dinî ilkeleri ile ülkenin kanunlarını okumaları ve anlamlarının anne-babanın görevi olduğu yazılmaktaydı. Bu kanun, 50 ailenin yaşadığı kasabalarda, ailelere, çocukların okumayı öğrenebilmeleri için parasız kamu eğitimi verme sorumluluğunu yüklemektedir. Beş yaşından önce kız çocukları dikiş öğrenmeye başlıyorlardı; fakat erkek çocuklarının gittikleri dil okullarına ve sonrasında üniversiteye gidemiyorlardı.

1635 yılında ilk Püritan resmî eğitim kurumu olan Roxbury Latin Okulu açılmıştır. 1639 yılında ise ilk Amerikan Koleji olan Harvard Koleji kurulmuştur (Kang, 2009: 151). Harvard Koleji'ndeki seküler karakterdeki Püritan eğitim, ilahlaştırmayı değil; öğretimi kapsamaktaydı. Her mezhepten öğrenci iyi karşılanmakta ve kendi mezheplerindeki papazlığa hazırlanmaları ile ilgili okuma yapmaya teşvik edilmekteydi. Katolik kilisesi doktrinine karşı okumalar, kolej yönetimi tarafından kabul görmekteydi ve öğrencilerin kolejden sonraki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri entelektüel zorluklara hazırlanmalarında en iyi araçlardı (Shipton, 1958: 225-232). Mezun olabilmeleri için her öğrenciden Eski Ahit ve Yunanca Yeni Ahit Latince olarak okuması ve bunları mantıksal olarak çözmesi ile dindar bir yaşam ve vaaz verebilmesi beklenmekteydi (Herring, 2003: 4). 20. yüzyılın ortalarından önce John Dewey ve Sydney Hook gibi düşünürler, bilimin baskın rolünü ve modern toplumun seküler radikalizmini tanımlamışlardır. Yeni bir "pozitivizm" ve "doğacılık" türünü temsil ettikleri için başlangıçtaki dinî canlanmayı, bir kaçış olarak ve bilimsel bir dünyada toplumsal istikrarı korumak için sert reformlarla yüzleşme başarısızlığı olarak görmüşlerdir (Story, 1973: 516).

Püritanlar, eğitimi dinî konularla sınırlandırmayıp temel bilimler (liberal arts) eğitiminin savunucusu durumundadırlar (Kang, 2009: 151). Bu bilim dalları, iyi bir biçimde yaşama sanatı teoloji, doğayı iyi bir biçimde analiz edebilme sanatı fizik, niceliği belirleme sanatı matematik, sanatlı bir biçimde konuşma ve yazma sanatı retorik, iyi bir biçimde konuşma ve yazma sanatı gramer, iyi bir biçimde söylev verme sanatı mantıktır (Herring, 2003: 3). Davis'e (1972) göre püritanizmde beden eğitiminin, sporun da önemli bir yeri vardır. Örneğin, balık tutmak, bireyin kendini yenilemesini sağlayan fiziksel bir etkinlik olarak görülmektedir. 1739'da din adamı Joseph Seccombe, boş zaman etkinliğinin, diğer bir deyişle insanın kendisini dinlendirmesinin, işe bir süreliğine ara vermesinin insanı mutlu ve heyecanlı yaptığını ifade etmiştir.

Püritanizmin bunca ilkesinden söz ettikten sonra günümüz eğitim çalışmalarına nasıl yansıtıldığına bakmak gerekmektedir. Günümüz eğitiminde püritanizm ilkelerinin değerler eğitiminde vücut bulduğu söylenebilir. Eğitim, kişilerin yalnızca bilgilerini artırmakla kalmayıp etik yeteneklerini geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır. Kişilerin başka kişilerle ilişkilerinde ya da belirli durumlarda eylemde bulunurken değer koruyarak ya da değer harcamamaya çalışarak eylemde bulunabilmelerini sağlayan özellikler, etik yeteneklerdir. Değerler eğitimi de kişilere etik yeteneklerini geliştirmelerinde yardımcı olmayı hedeflemelidir. Kişiler, normlara göre davranmaya zorlanabilir; fakat etik değeri koruyarak davranmaya zorlanamaz. Her birey, değer bilgisini temel alarak kendisiyle hesaplaşması sonucu kendi kararını verir (Kuçuradi, 2016: 52).

Ülkemizde il millî eğitim müdürlükleri tarafından 2011- 2012 eğitim- öğretim yılından itibaren tüm resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında "Değerler Eğitimi Yönergesi"nin uygulanması emredilmiştir. Bu yönergeler, öğrencilerin evrensel kültür değerleri ile millî ve manevî değerleri tanıyan, bu değerleri benimseyen ve saygı duyan bireyler olarak yetiştirilmelerine katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Değerler Eğitimi Çalışma Komisyonunun belirlediği sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, duyarlılık, empati, erdemli olma ve adil olma gibi değerlerin yanı sıra kul hakkına dikkat etmek, Çanakkale ve şehitlik gibi konulara da yer verilmiştir (İstanbul İl MEM, 2017; Bilecik İl MEM, 2017). Eğitim programlarımızdaki söz konusu değerlerin dürüstlük, tutumluluk gibi Püritan etik ilkelerle örtüştüğü görülmektedir.

Eğitim alanında yapılmış püritanizm çalışmalarına da rastlanmaktadır. Bunlardan biri de asketik ve hedonist eğilime sahip öğrencilerin akademik performanslarının gözler önüne serildiği Ishii vd.'nin (2016) çalışmasıdır. Bu çalışmanın bulgularına göre asketik eğilime sahip öğrencilerin akademik performansı yüksektir çünkü bu öğrenciler, geleceği gördükleri için mevcut davranışlarını düzenleyebilirler. Hedonist eğilime sahip öğrenciler de asketik eğilime sahip öğrencilerin tersi davranış gösterirler. Ayrıca asketik eğilime sahip öğrenciler, öğrenme anına ilişkin ilgi duymaksızın özdüzenlemeli öğrenme davranışında bulunabilirler. Çünkü gelecek hedeflerini gerçekleştirmek için doyumlarını erteleyebilirler. Böylece asketiklerin akademik performanslarının, öğrenme anına ilişkin ilgilerinin olmasından etkilenmediği düşünülebilir. Bu nedenle akademik performansa öğrenme sırasındaki ilginin etkisi hedonistlerde asketiklere göre daha güçlüdür.

Türkiye’de de öğrencilerin püritan eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Örneğin Bozkurt’un (2000) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin hedonizm ortalamalarının, püritanizm ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin geliri arttıkça püritan kültürün yerine daha hedonist/narsist kültürün yükseldiği bulunmuştur. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin püritanizmde en yüksek ortalamayı elde ettikleri, onları Tıp Fakültesi öğrencilerinin izlediği; buna karşılık İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin de hedonizmde en yüksek ortalamayı elde ettikleri saptanmıştır. Elde edilen en önemli sonuçlar sırasıyla püritan etik açısından “Eğer sıkıntı çekmeseydik hayatın çok az anlamı olurdu”; hedonist etik açısından “İnsanın mümkün olduğunca hayatın keyfini çıkarması gerektiği” ve çalışma etiği açısından ise “Günümüzde insanların sadece kendilerini düşündükleri” görüşüdür. Özetle, çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin tutumlarının püritanizmden ziyade hedonizme yakın olduğu, öğrencilerin püritan değerleri tamamen dışlamamakla beraber post-modern çağın hedonist kültürünü, kendi kültürel özellikleriyle harmanladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bozkurt, 2000: 186).

Sonuç olarak, bireyleri sadece asketik eğilimde yetiştirmek gerçekçi bir hedef değildir. Zira Berlin’e (1958) göre bireyler, ağırlıklı olarak arzu ve güdülerinin doğrultusunda eylemde bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireylerin hedonist eğilimlerinin asketik eğilimlerinden daha baskın olduğu söylenebilir. Fakat toplum üyelerinin bir arada huzurlu bir biçimde yaşayabilmesi için ortak değerleri benimsemesi sağlanmalıdır. Bu nedenle bireylerin hedonist eğilimlerini dengelemek için adalet ilkesini işletecek olan değerler sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Bireylerin etik değerleri kazanması, öğretim programlarına yerleştirilen değerler eğitimi ile olanaklıdır. Bu doğrultuda sınıfta, öğrencilere etik değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak ahlâkî akıl yürütme alıştırmaları yaptırılabilir. Habermas (1990), öğrencilerin ahlâkî söylem üzerine artan yeterliklerinin ölçülmesinde Kohlberg’in ahlâk gelişimi düzeyleri kuramını uygun bir araç olarak görmektedir. Örnek vermek gerekirse, öğrencilere, ahlâkî bir ikilemi yansıtan örnek olay üzerinden sorular sorularak örnek olay öznesinin, Kohlberg’in ahlâk gelişimi düzeylerinin hangi basamağında olduğu tartışılabilir. Gardner vd.’nin (2005: 56) belirttiği üzere ahlâkî akıl yürütme, öğretmenin sınıfta tartışma topluluğu (community of enquiry) oluşturmasıyla gerçekleştirilmelidir. Buradan hareketle okulların etik değerlerin kazandırılmasında önemli işlevi olduğu söylenebilir. Devlet, toplum üyelerinin ortak değerler etrafında toplanabilmesi için çocukların küçük yaştan itibaren etik değerleri

kazanmaları konusunda çaba göstermeli; öte yandan öğrencilerin mutluluğu için bireysel farklılıklarını göz ardı etmeden demokratik eğitim süreçlerini işletmelidir.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Antik çağda site devletlerinde süren bolluk ve refah, sakinlerinin hayata bakış açısını da etkileyerek insanların hayattan zevk almaya, acıdan kaçmaya yönelmelerine yol açmıştır. Savaşlar sonucu, site devletlerinin çökmesiyle bireyler, kendi kurtuluşlarını garanti altına almanın peşine düşmüşlerdir. Kendi kurtuluşlarının bir yaratıcının elinde olduğunu düşündüklerinde, yaratıcılarının çizdiği kadere boyun eğmişlerdir. Aydınlanma çağına gelindiğinde, aklın ve doğa bilimlerinin önderliğinde yeni yeni düşünce akımları ortaya çıkmış; bunun sonucu olarak da toplum yapısında değişimler olmuştur. Artık tek tek bireylerin mutluluğunu sağlamakdan ziyade tüm toplumu mutlu edecek evrensel sözleşmeler yapılmaya başlanmıştır. Bilginin birikimli bir biçimde ilerlemesiyle iletişimden makine yapımına varıncaya kadar çeşitli endüstriler, kendilerini yenilemiş; yeni endüstriler gelişmiştir. Bu gelişme, örgütlerde yönetim ve kontrolün gelişmesine neden olmuştur.

Teknolojide ve endüstrilerde bu gelişmeler yaşanırken öte yandan tıpkı antik çağ köleliğinde olduğu gibi yeniçağda ve devamındaki yakın çağın ilk yüzyılında da kölelik önem kazanmıştır. Kâr amacına dayalı örgütlerin, insanları sosyal güvencesiz ve düşük ücrete çalıştırmaları, sermaye sahiplerinin daha da zenginleşmesine yol açmıştır. İnsanlar, Tanrı buyruğuna uygun biçimde çileci bir yaşam sürerken, kaynakları tüketmektense biriktirmeyi tercih etmeleri ile birlikte kapitalizmin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır. Fakat modernleşme çağının başlamasıyla kapitalist düşünce sisteminin gelişmesi, insanları ürettiklerinden daha çok harcamaya teşvik etmiştir. Bunun sonucunda insanlar yaşamdan en fazla zevki almak için daha çok harcamışlar; bireysel mutluluğu, bencilliği yaşam felsefesi haline getirmişlerdir.

Hazcılık ile çilecilik arasında gidip gelen insanın, ahlâkî değerleri de bu iki güç tarafından şekillenmektedir. Değerlerle ilgili tartışmalar söz konusu olduğunda, hedonist eğilimlerin asketik değerlere göre insan davranışlarını daha fazla şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte asketik değerlerin, bireylerin hedonist eğilimlerinin ürünü olan kendilerine ve topluma zarar verme ve/veya yararlı olamama davranışlarını törpülemesi bakımından bir denge rolü üstlendiği ileri sürülebilir. Birey davranışlarını istedik yönde değiştirmeyi amaçlayan eğitimin kurumu olarak okullar, öğrencilerin hedonist eğilimlerinin gözlemlendiği ve asketik değerlerin kazandırıldığı mekânlardır. Öğrencilerin topluma faydalı birer yurttaş olarak yetiştirilmeleri çabasının yanında onların mutluluğu gözetmek için de çaba gösterilmelidir. Bu ise öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ederek, her öğrenciden aynı akademik performansı göstermesini beklemeyerek gerçekleştirilebilir. Öte yandan program geliştirme uzmanları tarafından asketik değerler de okul yaşamına adapte edilmeye çalışılmaktadır. Öğrenciyi yaşama hazırlayan yerler olarak okullar, öğrencilere etik değerleri kazandırma görevini üstlenmektedir. Geleceğin mimarı olarak öğrencilerin, ortak toplumsal değerler etrafında toplanabilmesi için etik ilkeleri benimsemesi gerekmektedir. Bu noktada, ülkemizde öğretim programlarına yansıtılan değerler eğitimi kapsamında sorumluluk, saygı, empati, adil olma gibi değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yönde yürütülen

çalışmaların bireylerin hedonist eğilimlerinin gücü kabul edilerek ve bireysel farklılıklar gözetilerek yürütüldüğü takdirde daha etkili sonuçlara ulaşacağını ileri sürmek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 535-556.
- Anık, C. (2000). *Siyasal ikna*. (1.Basım). Ankara: Vadi Yayınları.
- Arslan, A. (2007). *Felsefeye giriş*. (10. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, M. (2001). The work ethic values of Protestant British, Catholic Irish and Muslim Turkish managers. *Journal of Business Ethics*, 31, 321-339.
- Arslan, M., & Berkman, A. Ü. (2009). *Dünya'da ve Türkiye'de iş etiği ve etik yönetimi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Audi, R. (1999). *The Cambridge dictionary of philosophy*. (2nd Edition). UK: Cambridge University Press.
- Avcı, G. (2006). Comparing integration policies and outcomes: Turks in the Netherlands and Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 67-84.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. (5. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C., & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okul yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Baltacı, A. (2017). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma sürecinin yönetilmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 43-62.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi*. İstanbul: İstanbul üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bauman, Z. (2005). *Work, consumerism and the new poor*. (2nd Edition). New York: Open University Press.
- Bentham, J. (1823). *An introduction to the principles and morals and legislation*. Vol II. London: Printed for W. Pickering.
- Berlin, I. (1958). *Two concepts of liberty*. A Lecture Given in Oxford University. (Erişim: 10.10.2013), http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/wiso_vwl/johannes/Ankuendigungen/Berlin_twoconceptsofliberty.pdf

- Bilecik İl MEM (2017). *Değerler Eğitimi Yönergesi*. (Erişim: 18.02.2017), <http://bilecik.meb.gov.tr/dosyalar/82011/adfbef4c26478115d02a62f212613a105.pdf>
- Bozkurt, V. (2000). *Püritanizmden hedonizme yeni çalışma etiği*. Bursa: Alesta Basım Yayım Dağıtım.
- Bozkurt, V. (2005). *Püritan etiğın sonu ve post- endüstriyel dönüşüm*, A. Keser (Editör). Çalışma yaşamında dönüşümler: Örgütsel bakış. (2. Basım). Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, ss. 33- 61'deki makale.
- Bozkurt, V. (2011). *Değişen çalışma kültürü*. (Ed. V. Bozkurt & F. Güneş). Ekonomi sosyolojisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web- Ofset Tesisleri.
- Campbell, C. (2005). *The romantic ethic and the spirit of modern consumerism*. Great Britain: Alcuin Academics.
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim tarihi I: Eğitim uygulamalarının ve eğitimin gelişmesinin batı medeniyetinin genişlemesinde ve gelişiminde bir süreç olarak düşünülmesi*. (Çev. E. Noyan). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Davis, T. R. (1972). Puritanism and physical education: The shroud of gloom lifted. *Sport History Review*, 3(1), 1-7.
- Elchardus, M. (1991). Flexible men and women. The changing temporal organization of work and culture: An empirical analysis. *Social Science Information*, 30(4), 701-725.
- Erdemli, Ö. (2015). Teachers' withdrawal behaviors and their relationship with work ethic. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 201-220.
- Fırat, Ş. N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*. 35(106), 71- 83.
- Fidan, T. (2016). *Kamu ve özel ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel meşruiyet algıları*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Fitzpatrick, J. R. (2006). *John Stuart Mill's political philosophy: Balancing freedom and collective good*. London: Continuum.
- Flew, A. (1985). *A dictionary of philosophy*. London: Macmillan Reference Books.
- Ford, D. Y, Grantham, T. C., & Bailey, D. F. (1999). Identifying giftedness among African American males: Recommendations for effective recruitment and retention. (Ed.: V. C. Polite, & J. E. Davis). In *African American males in school and society*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, R., Cairns, J., & Lawton, D. (2005). *Education for values: Morals, ethics and citizenship in contemporary teaching*. US: Cogan Page Limited.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. (Çev. A. Sönmez, Ed. C. Güzel). İstanbul, Kırmızı Yayınları.
- Global Britannica (2014). *Encyclopedia Britannica*. (Erişim: 08/01/2014), <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/484034/Puritanism>

- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Hançerlioğlu, O. (1967). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Hardin, R.(2003). *Liberalism, constitutionalism and democracy*. (2. Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Herring, D. (2003). *The puritans and education*. (Erişim: 16.02.2017), <http://www.davesexegesis.com/wp/wp-content/uploads/2006/07/Puritans%20and%20Education.pdf>
- Hofstede, G. (2014). *Organisational Culture*. (Erişim: 15.01.2014), www.geert-hofstede.com/organisational-culture.html
- Hotaman, D. (2010). *Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı*. Kuramsal Eğitimbilim, 3(1), 29-42.
- Ishii, R., Tamai, R., & Kera, M. (2016). *The interaction effect of time beliefs and interests in learning on academic performance among Japanese junior high school students*. Time & Society, 0(0), 1-10.
- İstanbul İl MEM (2017). *Değerler Eğitimi Yönergesi*. (Erişim: 18.02.2017), <http://www.istmem.com/Sayfa/24/Degerler-Egitimi.aspx>
- Jones Jr., H. B., Furnham, A., & Deile, A. J. (2010). Religious orientation and the Protestant work ethic. *Mental health, religion and culture*, 13 (7- 8), p. 697- 706.
- Kang, N. (2009). Puritanism and its impact upon American values. *Review of European Studies*, 1(2), 148-151.
- Kelly, P. (2009). J. S. Mill on Liberty. (Ed.: D. Boucher, & P.Kelly). In *Political Thinkers: From Socrates to the Present*. Oxford: Oxford University Press.
- Klosko, G. (2013). *History of political theory: An introduction. Volume II: Modern*. (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Kongar, E. (2012). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuçuradi, I. (2016). Değerler eğitiminin bazı önkoşulları. *Hayat Boyu*, 1, 52-53.
- MacMillan, S. (2006). *Motivation in organizations*. (Ed. A. J. Mills, J. C. H. Mills, C., & Forshaw, J. Bratton). Organizational behaviour in a global context. Canada: Broadview Press.
- Mann, M. J., Taber, T. D., & Haywood, K. J. (2013). Work ethic revisited: Identifying and operationalizing new dimensions of work ethic a century after Weber. *Journal of Business Disciplines*, 1527- 151X/Vol XI, Nr. 1.
- Marx, K. (1986). *Kapital I. Cilt*. (3. Baskı). (Çev. A. Bilgi). İstanbul, Sol Yayınları.
- Matson, W. I. (1998). Hegesias; the death- persuader; or the gloominess of hedonism. *Royal Institute of Philosophy*, 73 (4), 553- 557.

- McMurray, A., & Scott, D. (2013). Work values ethic, GNP per capita and country of birth relationships. *Journal of Business Ethics*, 116, 655- 666.
- Merriam-Webster (2013). *Merriam-Webster Dictionary*. (Erişim: 09.12.2013), <http://www.merriam-webster.com/dictionary/labor>
- Merriam-Webster (2013). *Merriam-Webster Dictionary*. (Erişim: 09.12.2013), <http://www.merriam-webster.com/dictionary/travail?show=0&t=1386608601>
- Meyer, L. H., & Evans, I. M. (2003). Motivating the professoriate: Why sticks and carrots are only for donkeys? *Higher Education Management and Policy*, 15(3), p.151- 167.
- Mill, J. S. (1863). *On Liberty*. (2nd Edition). Boston: Ticknor and Fields.
- Miller, M., Woehr, D., & Hudspeth, N. (2002). The meaning and measurement of work ethic: Construction and initial validation of a multidimensional inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 451- 489.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacey, A. R. (1996). *A dictionary of philosophy*. (3rd Edition). London: Routledge.
- Ladenburg, T. (2014). *Chapter 4 The Theory of Laissez-Faire*. Lesson Plans: Critical Issues and Simulations Units in American History. (Erişim: 15.01.2014), http://www.digitalhistory.uh.edu/teachers/lesson_plans/lesson_plan_ladenburg.cfm
- Laertius, D. (1925). *Lives of eminent philosophers*. (Çev. R. D. Hicks). London: William Heinemann. (Eserin orijinali üçüncü yüzyılın ikinci yarısında yayımlandı).
- Lafargue, P. (1999). *Tembellik hakkı*. (Çev. V. Günyol). İstanbul, Çağdaş Matbaacılık Yayıncılık Ltd. Şti. (Eserin orijinali 1883'te yayımlandı).
- Lampe, K. (2015). *The birth of hedonism: The Cyrenaic philosophers and pleasure as a way of life*. New Jersey: Princeton University Press.
- Lebrun, M. & Williams, K. (2014). *Healthy children, healthy minds: Helping children succeed now for a brighter future*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Özlem, D. (2010). *Etik ahlak felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dersaneler. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 8 (23), 47-57.
- Preus, A. (2007). *Historical dictionary of ancient Greek Philosophy*. Maryland: Scarecrow Press.
- Rawls, J. (1999). *A theory of justice*. (Revised Edition). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-modernism and the social sciences: Insights, in roads and intrusions*. UK: Princeton University Press.
- Rosenbloom, S. R., & Way, N. (2004). Experiences of discrimination among African American, Asian American, and Latino adolescents in an urban high school. *Youth & Society*, 35(4), 420-451.

- Saylı, H. (2008). Geleneksel yönetim paradigmasının sınırlayıcı alanlarına karşı post-modern yönetim paradigmasının geliştirici alanları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 181- 200.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist Published*, 45 (2), 109-119.
- Schofield, P. (2009). *Bentham: A Guide to Perplexed*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Schwartz, S., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture, specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26 (1), 92- 116.
- Shipton, C. K. (1958). *The puritan influence in education*. Sesquicentennial Symposium, 8 March 1958, Moravian College, Bethlehem.
- Story, M. L. (1973). Education and the new puritanism. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 47(9), 515-518.
- Stroll, A., Long, A. A., Bourke, V. J. & Campbell, R. (2008). *Etik kuramları*. (Çev. M. Türkeri). Ankara, Lotus Yayınevi.
- Tawney, R. H. (1922). *Religion and the rise of capitalism*. USA: The New American Library.
- TDK (2013). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. (Erişim: 09.12.2013), http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52a602805da6f0.28124228
- TDK (2013). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. (Erişim: 09.12.2013), http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52a6028ad7c847.14710238
- The Free Dictionary (2013). *The Free Dictionary By Farlex*. (Erişim: 23.12.2013), <http://www.thefreedictionary.com/work+ethics>
- Vasu, M. L., Stewart, D. W., & Garson, G. D. (1998). Motivation in organizations. *Organizational behavior and public management*. (Third Edition). USA: Marcel Dekker Inc.
- Weber, M. (1958). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. (T. Parson Trans). New York: Charles Scribner's Sons.
- Weber, M. (1999). *Protestan ahlakı ve kapitalizmin ruhu*. (Çev. Z. Gürata). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Weis, L., & Fine, M. (2004). Extraordinary conversations in public schools. (Ed: L. Weis, & M. Fine). *Working method: Research and social justice* (pp. 121-149). New York: Routledge.
- Wren, D. A. (2005). *The history of management thought*. (Fifth Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Kierkegaard'da 'Estetik'in Yeri ve Sınırları^a

Bariş MUTLU^{1,b}

¹ Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Gaziantep-Türkiye

Başvuru tarihi: 03 Mayıs 2017 Düzeltme tarihi: 02 Haziran 2017 Kabul tarihi: 09 Haziran 2017

Öz

Varoluşçuluğun babası olarak kabul edilen Kierkegaard, felsefesinde estetik, etik ve dinsel olmak üzere üç varoluş aşaması üzerinde durur. Bu aşamalar Kierkegaard'ın felsefi taslağını görmemizde anahtar durumdadır. Bu aşamalardan en ilgi çekici ve belirleyici aşama ise, *Either / Or*'da karşımıza çıkan estetik aşamadır. Kierkegaard bu aşamayı edebi bir metni aratmayacak bir şekilde *Either / Or*'un I. cildinde işler. Ancak estetik aşama kimi varoluşsal durumlar ile bizi yüz yüze bırakır ve II. ciltte etik aşamayı temsil eden B bu sorunları, estetik yaşamın sınırlarını ortaya koymaya çalışır, A'yı uyandırmak ister. Kierkegaard bu uyandırmayı Hegel'in karşısında yer alacak bir şekilde yapar; öznelğin, öznel ilgilerin derin sularında yüzer. Felsefesinin özü durumunda olan tezi şudur: "Öznellik hakikattir, edimsellik / etkinliktir". Bu çalışmamızda Kierkegaard'ın temel tezi bağlamında "estetik" başta olmak üzere varoluş aşamaları üzerinde duracağız.

Anahtar Kelimeler

Estetik, Varoluş Aşamaları, Self, Öznellik

^a Bu çalışma, TÜBİTAK'ın "2219- Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı" kapsamında Oxford Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde halihazırda gerçekleştirilen çalışmalardan türetilmiştir. Ayrıca Oxford Üniversitesi'ne, danışmanım Prof. Dr. Roger Crisp'e ve çalışmakta olduğum Gaziantep Üniversitesi'ne bana bu bursu kullanma olanağı tanıdığı için teşekkürlerimi sunarım.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, 27310, Gaziantep/Türkiye.
e-posta: barismutlu.79@yahoo.com

Place and Limits of Aesthetics in Kierkegaard

Abstract

Kierkegaard, who is considered as the father of existentialism, stands on three stages on life's way; aesthetic, ethical and religious. These stages are keys for us to see Kierkegaard's philosophical draft. The most interesting and decisive stage within these stages is the aesthetic stage that confronts us in *Either/Or*. Kierkegaard analyzes this stage in *Either/Or I* in a way like a literary text. But the aesthetic stage leaves us face to face with some existential situations and at second part of the book, B who represents the ethical stage, tries to reveal these problems, the limits of aesthetic life and wants to awaken A. Kierkegaard tries to show this awakening in contrast to Hegel, and he swims in the deep waters of subjectivity, subjective interests. The essential thesis of his philosophy is: "Subjectivity is truth, actuality". In this paper, within Kierkegaard's essential thesis, we will emphasize the stages on life's way, especially the aesthetic stage.

Keywords

Aesthetic, Stages on Life's Way, Self, Subjectivity

1. GİRİŞ

Kierkegaard'ın (1813-1855) estetik ile ilgili değerlendirmeleri, kendi varoluşçu felsefesinde çok önemli bir yere sahiptir. Örneğin *Either/Or*'un birinci cildi estetik bir yaşamı tartışır; estetik yaşamın nasıl bir yaşam olduğunu, temel karakteristiğini, doğasını, sınırlarını vs. göstermeye çalışır. Ancak Kierkegaard'ın estetik değerlendirmeleri; "Güzelin, beğenin doğası nedir?" gibi doğrudan estetiğin sorularına cevap vermek yerine varoluşsal bir tartışmanın parçası olarak karşımıza çıkar. Kierkegaard için estetik; "self" in (selv)¹ "özne"nin ya da "birey" in "varoluş" yolculuğun ilk "aşama"sına ya da "sfer"ine karşılık gelir. Estetik dışındaki diğer iki aşama ise "etik" ve "dinsel" aşamalardır.

Kierkegaard'ın insanın varoluş yolculuğunu estetik ile başlatması anlamlıdır; çünkü Hegel gibi sanatı, tin serüvenin son aşaması olan mutlak tin içerisinde değil başlangıçta ele alır. Pekâlâ, Kierkegaard bunu neden yapar? Estetik olana dair soruşturmasını neden başlangıca koyar? Bu sorunun cevabı Kierkegaard'ın self anlayışında yatar. Onun self'i, Hegel'in self'i gibi salt rasyonel "dolayım" (mediation) ile etkinleşen/edimselleşen bir self değildir, aksine "dolaysız" (immediate) bir şekilde rasyonel belirlenimlerin dışına çıkan geniş imkânlar, olasılıklar ile etkinleşir. Hegel, "rasyonel olan şey edimseldir/etkindir ve edimsel/etkin olan şey rasyoneldir" (What is rational is actual; and what is actual is rational) derken (Hegel, 1991: 20), Kierkegaard ise bize şunu söyler: "Öznellik hakikattir, edimselliktir/etkinliktir." (Subjectivity is truth, actuality) (Kierkegaard, 1992).

Bu çalışmamızda, Kierkegaard'ın bu karşıtlığı nasıl kurduğunu ve öznelliği neden hakikat kabul ettiğini ve estetik varoluş ile birlikte diğer varoluş alanlarına dair değerlendirmelerini açık kılmaya çalışacağız. Öncelikle Kierkegaard'ın varoluş aşamalarını anlayabilmemiz için gerekli gördüğümüz self anlayışı üzerinde duracağız ve sonrasında estetik ve diğer varoluş aşamalarını ele alacağız.

2. VAROLUŞSAL SELF

Kierkegaard'ın self açıklamasına dair yorumcuların genel değerlendirmelerine baktığımızda self, varoluşun bir amacı olarak karşımıza çıkar. Selfin varoluşsal amacı ise; en yüksek ilgileri, özgürlüğü ve tutkuları içerisinde içsellige (inwardness) ulaşmaktır. Kierkegaard için self bu varoluşsal yolculuğunda eşsiz, otantik bir derinlikle hareket eder, bu derinlik rasyonel dolayımın sınırlarını aşan bir derinliğe sahiptir. Özellikle kimi “seçim” anlarında öznenin, selfin bu derinliği yakalanabilir; hatta kişisel kimliğimizi oluşturmada asıl belirleyici olan bu seçim anlarıdır (Davenport, 2013: 1-2). Copleston'un belirttiği gibi, Kierkegaard için varolmak alternatifler arasında “özgür seçim” ve “kendine-bağlılık” (self-commitment) ile giderek bir “birey olma”, “kendini gerçekleştirme”, birey lehinde evrenseli aşmadır (Copleston, 1994: 335-336). Gerçekten de *Either/Or*'da Hakim Williams, estetik yaşamı temsil eden dostu A'ya, “kendini Seç” diye çağırda bulunur. A bir ya/ya da seçimiyle karşı karşıya kalır. Bu özgür istenç ile yapacağı seçim, evrensel moral yükümlülüklerle sahip bir yaşam sürmesinin ön koşulu durumundadır (Mooney, 2002: 203 vd.).

Şimdi Kierkegaard öznenin varoluşunu gerçekleştirmede böylesine belirleyici kıldığı seçimi, Hegel'in felsefesinin tam karşısında yer alacak şekilde karakterize eder; çünkü belirttiğimiz ve göreceğimiz gibi özneyi Hegelci spekülâtif felsefenin kavrayamadığını, yakalayamadığını düşünür. Kierkegaard'a göre Hegel'in felsefesi bireyin salt düşünmesine ağırlık vermekle, düşünen bireyin asıl bireyselliği oluşturan varoluşunu ortadan kaldıracak şekilde ilerler. Hegel için insanın, bireyin hakiki selfini ve özünü gerçekleştirmesi; tikeli yani kendini aşıp evrensel düşüncenin bir “an”ını (moment) görmekle gerçekleşir (Copleston, 1994: 336). Houlgate'in belirttiği gibi Hegel'in temel amacı ve ilgisi, aklın talepleri içerisinde yaşamı tinsel kılan akılsallığı, İdea'yı açığa çıkarmaktır. “Olumsal”, “geçici süreçler” içerisinde varolan rasyonelliğin, onları rasyonel kılan şeylerin peşindedir; olumsal ve geçici (temporal) süreçlerden çok, bu fenomenleri rasyonel ve tinsel kılan şeylere odaklanır. Böyle bir rasyonellik ise salt duyuyu, hisleri deneyimlemekten çok zihnin etkinlikleri ile bilinçte, öznel-bilinçte, sezgide, temsilde (representation), dilde, hafızada, düşüncede ve istençte gerçekleşir (Houlgate, 2011: 8-11).

Açıkkası Hegel, insanın bu tür tinsel ya da rasyonel etkinliklerde bulunacağından kuşku duymaz, çünkü “her şey Tinin ya da Aklın kendi kavrayışı”na (self-comprehension) yönelir, bu erek doğrultusunda hareket eder, insanın da amacı budur, insan bu kavrayışın bir taşıyıcısıdır ve Tin insanın kendini ve dünyayı söz konusu Tinin yayılımları olarak bilmesiyle adım adım gerçekleşir, edimselleşir. Bilginin giderek yetkinleştiği bu süreç “Mutlak Tin” aşaması olan sanat, din ve felsefe ile doruğuna ulaşır. Ancak Charles Taylor'ın belirttiği gibi, Hegel'de Tinin kendinden ayrılıp kendine döneceği bu süreç, belli bir “zaman” ve “mekân” içerisinde etige kemiğe bürünür. Tin insan en temel

ihtiyaçları ve dürtüleri ile gelişecek belli bir sosyal yaşam formu ile, toplum ve toplumsallığın en yüksek ifadesi olan devlet ile yoluna devam eder. İnsan devlet sayesinde, sınırlı bir tin olarak kendi tikelliğini tanımının ötesinde uzanan evrenselliği fark etmeye ve giderek bu daha yüksek yaşamın bir parçası olduğunu idrak etmeye başlar. Birey, Tin ve dolayısıyla İdea ile ilişkisinde moral yükümlülükler içerik verecek olanın toplum olduğu anlar (Taylor, 1999: 365-366, 371-375).

Hegel İdea'nın, Tinin nesneleşmesi, dışsallaşması olarak gördüğü bu toplumu "Sittlichkeit" (etik yaşam/nesnel etik/somut etik) olarak adlandırır. Bu nesneleşmiş tin bahsettiğimiz gibi yurttaşlara kimliğini veren selfin "öz"ü ve "töz"ü olarak karşımıza çıkar. Çünkü bireyin moral yükümlülüklerini belirleyen, içerik veren bu tindir. Yani Hegel, Kant gibi moralite-doğa ayrımı yaparak istenci ve özgürlüğü doğadan uzaklaştırmaz, özgürlüğün tam anlamıyla İdeaya içerik veren toplum ile gerçekleşeceğini düşünür. Dolayısıyla devleti töz olarak gören Hegel için devlet, yurttaşları yabancılaştıran değil özgürleştiren bir sosyal zorunluluk olarak karşımıza çıkar (Taylor, 1999: 375-383). "Rasyonalite töze ait şey olarak zorunludur ve bizler onu yasa olarak tanıdığımız ve kendi özümüzün tözü olarak izlediğimiz müddetçe özgür oluruz; nesne ve özne dolayısıyla uzlaştıracak ve bir ve aynı sorunsuz bütüne form verecektir (VG, 115)." (aktaran: Taylor, 1999: 383).²

Kierkegaard ise "iç"i (inner) "dış" (outer), "dış"ı "iç" yapmaya çalışan (Kierkegaard, 1987: 3) Hegel'in Tin felsefesinin bireyin varoluşuna hiçbir yer bırakmadığını, özneyi ortadan kaldırdığını düşünür. Çünkü Hegel ve ondan önceki Platon gibi filozofların en büyük sorunu, bireyin varoluşunu yakalayabilecek şekilde "an"a (moment), "hareket" (motion) sokmamaları olmuştur. Örneğin Platon, "hatırlama" (recollection/*anamnesis*) kavramında görebileceğimiz bir şekilde bizlerin varlıkla ilişkisini ucu açık olmayan bir şekilde ele alır. Sokratik sorular ve refleksiyon ile bireyin hafızasını yoklar; amacı bireye bir zamanlar var olan salt "geçmiş bir ebedilik"e sahip Formu hatırlatmak, bireyi uyandırmaktır. Hegel ise bireyi tümel içerisinde bir olumsuzlama anı olarak görür, moral gelişme içerisinde hayati olan bireysel seçime hiçbir pozitif değer yüklemeyiz (Mooney, 1998: 286-288). Bu iki filozof, birey ve varolan ilişkisi içerisinde bireyin pozitif gücünü, varoluşunu, tutkulara sahip bir şekilde hareket ettiğini, dolayısıyla öznenin amacı olan varoluşunu gerçekleştirmeye çabasını es geçmektedir. Oysa Kierkegaard'ın belirttiği gibi varoluş tutkular ile, hareket ile anlaşılır, hareketi bir arada tutup devamlılığı sağlayan da varoluştur (Kierkegaard, 1992: 311-312); yani daha önce de belirttiğimiz gibi bireyin özgür istenci, tutkuları, ilgileri ve bunları büyütmeye mücadelesidir.

Kierkegaard için sorun bunu görememektir; varoluş ile varolan, hareket ile hareketsizlik arasındaki ilişkiyi çabuk hamleler ile atlamaktan kaynaklanır. Oysa Parmenides ve Herakteitos'tan beri bildiğimiz ve felsefenin çok önemli meselesi olan varolan ile varoluş arasındaki ilişkiyi dikkatli ele almamız gerekir. Heidegger'in ifade ettiği gibi, aslında Herakteitos da Parmenides de varolana dair aynı şeyi söylemektedirler, hakikatin (*aletheia*) soyut düşünmeye gelmeyecek bir şekilde salt gösterilebileceğini söylemeye çalışırlar (Heidegger, 2000: 102-103). Doğanın canlılığı, ele avuca gelmez enerjisi, zenginliği ve insanın da bunun bir parçası olduğu bir gerçektir. Öte yandan insan düşünen de bir varlıktır, bu yönüyle kavramlar icat eder, varoluşu durdurup, sınırlandırır. Gerçekten de şu gündelik bir olgudur: Koşarak düşünmemiz ve konuşmamız pek kolay değildir. Ama kendimizle konuşmamız, başkasıyla diyaloga girmemiz için

yavaşlamamız, durmamız, belki de oturmamız gerekir. Dolayısıyla düşünme ile beden arasındaki ilişkide hızlı gelgitler olduğu açıktır. Örneğin tutkularımız bu gelgitleri en iyi şekilde hissetmemizi sağlayan bir güce sahiptirler. Bizler bedenselliğimize ve duyusallığımıza yakın olan tutkularımızda düşünmeden uzaklaşır, başka bir düşünmeye sürüklenir, düşündüğümüz şeyi hissederiz. İnsan olduğumuz için bu süreci *kinesise* tabi bir şekilde sürdürürüz. Aslında Aristoteles'in gördüğü gibi *kinesise* tabi bedensel ve sosyal gereksinimlerimiz olduğundan Tanrısal bir etkinliği kesintisiz sürdüremeyiz (Kraut, 1991: 15-78).

Kierkegaard'ı anlamamız için kolaylaştırıcı olacağını düşündüğümüz bu yorumlarımızın onun şu etkileyici sözleri ile birlikte daha açık kılabiliriz:

"Varoluşu sub specie aeterni ve soyutlama içerisinde düşünmek onu temel olarak feshetmektir ve bunun değeri, çelişki ilkesini iptal etmenin fazlasıyla müjdeli değeri ile benzerlik gösterir. Hareket (motion) olmadan varoluş düşünülemez ve hareket sub specie aeterni düşünülemezdir. Hareketi uzaklaştırmak ve hareketi bir geçiş olarak mantık içerisine sokup zaman ve uzayla birlikte ele almak ustaca bir çözüm olmaktan uzak, salt yeni bir karışıklıktır. Varoluş, hareket gibi, ele alması çok zor bir meseledir. Eğer onu düşünürsem iptal ederim, sonrasında ise onu düşünemem. Düşünülemeyen bir şeyin – yani varoluşun – olduğunu söylemek doğru geliyor. Ancak tekrar edersek varoluşu bu şekilde ele almanın bir zorluğu vardır: düşünen biri, varoluş içerisinde."

Grek felsefesi unutkan olmadığı için hareket, hareketin diyalektik teşebbüsleri için daimi bir konu oldu. Grek filozofu varoluş içerisinde (existing) bir insandı, bunu unutmadı. Dolayısıyla o, düşünebilmek için Pythagorasçı anlamda intihar etme ya da ölme ya da Sokratesçi anlamda ölme yoluna başvurdu. O düşünen bir varlık (being) olduğunun farkındaydı, ama kendini sürekli bir oluş (becoming) sürecine koyduğu için devamlı bir şekilde düşünmekten kendini sürekli olarak alı koyan aracı olarak varoluş (existence) içerisinde olduğunun da farkındaydı. Sonuç olarak hakiki olarak düşünebilmek için kendini durdurdu/feshetti. Modern felsefe böyle çocukluklara üstün bir duyguyla gülümser; kesin olarak her modern düşünür gibi bir modern düşünür, düşünmenin ve varlığın bir olduğunu bilir, bununla birlikte düşündüğü şeyde varolan sorunun değerli olmadığını bilmemiştir. Bu soyut bir felsefenin ve saf düşünmenin karar verici faktörü açıklamaktan uzaklaştırarak her şeyi açıklamak istemesi karşısında direnilmesi zorunlu olan, varoluşun ve varoluş içerisinde insanın etik gerekliliğinin anlamıdır. ...Saf düşünmenin, etik ile ve etik olarak varoluş içerisindeki bireysellikle ilişkisini açıklayıp açıklamaması ise başka bir sorundur. Ancak bu onun hiçbir zaman yapmadığı bir şeydir; aslında bunu yapmak istemesinin bir işaretini bile göstermez; çünkü bu durumda diğer bir tür diyalektik ile, Grek ya da varoluş-diyalektiği ile ilgilenmek zorunda kalacaktır." (Kierkegaard, 1992: 308-309).

Görüleceği gibi Kierkegaard Grekler’de kadim felsefe sorunu olan varlık ve varoluş ilişkisini Hegelci bir yolda ele almaz, tekrardan Wittgenstein ve Heidegger’de karşımıza çıkacak bir şekilde insan varoluşunun derin yönüne işaret etmektedir (Mulhall, 2001).

Ancak Kierkegaard insanın varoluş ve varolan ilişkisini, pagan bir anlayış ile değil muhafazakâr Hıristiyan anlayışına uygun bir şekilde işlemek ister. Bunun için en önemli hamlesi ise yukarıda söz ettiği diyalektik ile hareket edip çelişkiyi, kimi absürt durumları benimseyecek şekilde ebedi/ezeli (eternal) olanı varoluş mantığının dışına çıkarmak olur. Çünkü Kierkegaard’a göre bir inanç nesnesi olarak Tanrı varoluş içerisindeki insanın zamana ve mekâna bağlı düşünme sınırlarının dışına çıkar. Yani bir yanda harekete tabi olan, tutkuları ile hareket eden varoluş içerisinde düşünen insan, öbür tarafta ise Tanrı vardır. Bu karşıtlık içerisinde tutkuları ile hareket eden ve varoluş içerisinde düşünen insanın ebedi olan ile ilişkisi ise tutkuları ve varoluşsallığı temelinde yükselecek kararı ile gerçekleşir. Tanrıya olan bağlılık, Hegelci anlamda pür rasyonalitenin vereceği bir gerekçe, haklılandırma temelinde vuku bulmaz.

Kierkegaard, insanın Tanrıyla ilişkisini bu dikkatle ele alır. Onun bu konuda diğer önemli hamlesi, hareketin amacının “karar verme” (decision) ve “yineleme” (repetition) olduğunu belirtmesidir (Kierkegaard, 1992: 312). Harekete tabi olan insanın Tanrıyla ilişkisi bu yolla gerçekleşir. Kierkegaard felsefesinde bu denli merkezi bir yer verdiği yinelemeyi şu şekilde tanımlar:

“Yineleme, Greklerdeki ‘hatırlama’ için hayati bir ifadedir. Onlar tüm bilmenin bir hatırlama olduğunu öğretmiş oldukları gibi modern felsefe de tüm yaşamın bir hatırlama olduğunu öğretecektir. Buna dair üstü kapalı bir önerisi olan tek modern filozof Leibniz’dir. Yineleme ve hatırlama aynı hareketlerdir, ancak karşıt yönlerde olmanın dışında; çünkü hatırlanan şeydeki durum geriye doğru bir tekrardır, oysa sahici yineleme ileri doğru bir hatırlamadır. Dolayısıyla yineleme, olası ise, bir insanı mutlu yapar, hatırlama ise onu mutsuz kılar; elbette kendisine yaşamak için zaman verirse ve doğum sırasında acil bir şekilde tekrardan yaşamdan kaçacak bir özür bulmazsa; örneğin bir şeyi unutursa...Yinelemenin sevgisi hakiki olan tek mutlu sevgidir. Hatırlamanın sevgisi gibi rahatsız edici bir ümide, kolay olmayan keşif maceraperestliğine ne de üzüntü verici bir hatırlamaya sahiptir-ânın çok keyifli güvenliğini taşır...Tanrı yinelemeyi istememiş olsaydı dünya varoluşa gelmezdi. Dünya devam ediyor, yineleme olduğu için devam ediyor. Yineleme etkin olandır, varoluşun ciddiyetidir (earnestness). Yinelemeyi isteyen insan ciddiyet olarak olgun biridir.” (Kierkegaard, 1983:131-132).

Kierkegaard’ın yinelemenin tanımını vermeye çalıştığı bu pasaja yönelik dikkat çekeceğimiz en önemli nokta; insanın varoluşunu gerçekleştirmedeki en kilit noktanın bizim ilgilerimize, tutkularımıza bağlı olmasıdır. Bu ilişki, bir şeyi istememiz ise geri ya da ileri dönük olsun varolan şimdi ile ilgilidir. Çünkü tutku gerçekten de şimdi, şu an olan bir şeydir. Bizler geriye dair ve ileri dönük bir şey arzulasak, istesek de bu istek istediğimiz anda gerçekleşir. Bu “an”da daha önce vurguladığımız rasyonellikle kapatılamayacak bir şekilde bizim varoluşumuza, bedenselliğimize, zamansallığımıza, geçiciliğimize tabidir. Açıkçası Kierkegaard selfin, öznenin amacı özgürlüğüdür derken

bu “an”ın mutlak gücüne, belirleyiciliğine ve bizi yüz yüze bırakacağı olasılıklara dikkat eder. Mooney’in belirttiği gibi “an”lar, bizim nefes almamızı sağlayacak mutlak bir olasılık ile karşımıza çıkar; varolan ilişkimizi hep yeni baştan, hep yeniden yaşamamızı sağlar. “An”ların bu zengin olasılığı bizi ister istemez kimi risklere, sürprizlere, ızdıraplara açık bırakır.

Açıkçası Kierkegaard, biraz da Kant’ın izinde kovalamaktan kaçamayacağımız metafizik soruşturmaları kapatmayacağımız bir şekilde, selfin ebedi olan ile ilişkisini “an”ın sürekli yinelenen varoluşundan hareketle ele alır (Mooney, 1998: 292-296). Çünkü Platon’da karşımıza çıkan saf hatırlayıcı düşüncenin sorunu, zamansız olan formlara yönelirken şimdiiyi, hareket etmeyen ebedi bir geçmişin hatırlaması olarak karşımıza çıkarması, dolayısıyla eylemi hareketsiz kılmasıdır. Oysa Kierkegaard için şimdiiyi kaybetmek, kişiyi özgürlük ve sorumluluktan uzaklaştırıp mutsuzluğa sevk etmek anlamına gelir (Crite, 1993:226-231, 242). Kendisi ise belirttiği gibi zoru seçer; yani ebedi olanı oluş süreci içerisinde düşünür ve böylece etik sorumluluğu, insanın özgürlüğünü kurtarır.

Bu “an”ı sahiplenmek, yukarıdaki pasajda işaret edildiği gibi mutluluk verici olabilir. Danca *Ggentagelsen* kelimesinin işaret ettiği gibi, “an”ın sonsuz olasılıklarına dikkatle bireyin kayıp olan yaşamı “tekrar” geri alması, yeni doğması insanı mutlu kılacaktır. Bu deneyim, selfin geleceğe dolaysız bir açıklık ile bakmasıyla birlikte bilincini yükseltmesini ve varoluşunu adım adım ortaya koymasını sağlayacaktır. Ama her şeyden önemlisi, kişi bu yineleme ile ebedi olanın varoluş içerisindeki kutsallığını bir araya getirebilecektir. Dolayısıyla bu an, öyle basit bir cevher değil, ebediliğin bir cevheri, ebedi olana giriş anıdır. Bu “an”da ebedi olan geçmiş olamayacağı gibi gelecek ile yitip gitmez ve bu zamanda bağımsız bir hakikat ve iyilik de söz konusu değildir (Crite, 1993:235-236).

Şimdi Kierkegaard’ın geçmiş ve gelecek olanı bireyin özgürlüğünü koruyan bir yineleme ile ele almasının belki de en önemli nedeni, selfin amacı olan özgürlüğü ortadan kaldıracak diğer riskli bir girişimden, Hegel’in “dolayım”ından uzak durmaktır. Kendisi de bunu açıkça söyler, yinelemenin Hegel’in dolayımı ile ilgili olmadığını belirtir (Kierkegaard, 1983: 148). Çünkü Hegel’in spekülâtif felsefe sistemi, belli bir rasyonalite ve diyalektik ile varoluş halindeki insanın salt varlığına dikkat eder, soyut düşünmenin kolay yolları içerisinde hareket ettiği için düşünen insanın varoluşu üzerinde durmaz. Hegel insanın varoluşundan uzaklaştığı noktada, kişiyi kendine ilgisiz ve kayıtsız yani hakikatsiz bırakır.

“Nesnel refleksiyon yolu öznel bireyi ilineksel bir şeye, dolayısıyla varoluşu bir kayıtsızlığa, yitip giden bir şeye dönüştürür. Nesnel hakikat ile ilgili yol öznelikten uzak düşer ve özne ve öznelik kayıtsız [lige gyldig] olurken hakikat de kayıtsız olur, bu onun tam da nesnel geçerliliğidir [validity/Gyldighed]; çünkü tıpkı karar gibi ilgi de özneliktir. Şu an nesnel refleksiyon yolu soyut düşünmeye, matematiğe, çeşitli tarihsel bilgilere yol gösteriyor ve Hamlet’in söylediği gibi, varoluş ve varolmayış sadece öznel anlama sahip olduğu için, nesnel bir bakış açısından, varoluş ya da varolmayış tümüyle uygun bir yolda, tümüyle uygun ve sonsuz bir kayıtsızlıkta öznel bireyden her zaman uzaklaşıyor.” (Kierkegaard, 1992: 193).

Kierkegaard için Hegel'in felsefesinde insanı otantik öznelliğinden, içselliklerinden, özgürlüğünden; hakikatinden uzaklaştıran kayıtsızlık ve ilgisizliğin diğer bir önemli sonucu ise, insanın varoluşsal ilgisinde köken bulan etkinliğin/edimselliğin ortadan kalkmasıdır. Çünkü Hegel etkinliği, soyutlama dili içerisinde düşünme ve varlık ilişkisinde bir olasılık, inter-esse olarak ele almaktadır. Etkinliği olasılığın mecrası/ortamı/vasıtası (medium) görmekte, oluş içerisindeki varoluşun vasıtası, olasılığı üzerinde, kişinin ilgileri üzerinde durmamaktadır. Oysa Giriş'te belirttiğimiz gibi Kierkegaard için "öznel hakikattir, etkinlik/edimseldir."

Kierkegaard'a göre Hegel özneye dair şu hakikati görmez: İnsan bir bilgiden daha fazla bir şeydir ve varoluş içerisindeki insanı ilgilendiren etkinlik de kendi mutlak ilgi olasılığı ile bir arada vuku bulur. Böyle bir etkinliğe sahip kişinin etik ile ilişkisi ise, söz konusu sonsuz varoluşsal ilgiden, kendi etkinliğinden uzak olmaz; yani etik her bir bireyin ilgisiyle ilgilenir ve etik olan gerçek anlamda bireysel özne ile varlığını sürdürür. Etik alan içerisinde kendi dışımızdaki bir etkinliği ise salt düşüncede ele alabiliriz. Bu nedenle diğerinin etkinliğini kavramam ve kendimi etkin olarak diğerine dönüştürmem hiçbir şekilde olası değildir. Diğeriyi salt olası olarak ilişki kurabilirim. Bu bakımdan etik bir ilişki, özneler arası doğrudan bir ilişkiden ziyade olası bir ilişki ile yürür (Kierkegaard, 1992: 314-321).

Nihai olarak Kierkegaard'a göre Hegel, bilgiye duyduğu güven ile varoluşun ne anlama geldiğini unutmuş görünür. Hakikat ve etkinlik saf düşünme ile değil, tekil (*particular*) birey ve özne ile ilgilidir. Kierkegaard'ın tezi açıktır: "Öznel hakikattir; öznel etkinlik." (Subjectivity is truth; subjectivity is actuality). Selfin kendine yönelik ilgisi olmadan bir hakikat ve etkinlik olası değildir. O ısrarlı bir şekilde, "birini öznel içerisindeki var olana batırmak/daldırmak (immerse)" ister, somut bir ebedilik yolunda varoluşsal tutkularımızı büyütme çalışır. Hegel ve kendi arasındaki bu farkı şu şekilde dile getirir: "Nesnel refleksiyonda hakikat nesnel bir şey, bir nesne olur ve bunun anlamı özneyi tanımamaktır. Öznel refleksiyonda hakikat, kendine mal etme, içsellik/içe dönme, özneliktir ve bunun anlamı birini, öznel içerisinde varoluşa batırmaktır." (Kierkegaard, 1992: 192).

Ancak Kierkegaard için öznel içerisinde varoluşa batmanın kimi aşamaları, sferleri vardır. Selfe belli bir kimlik, kişilik veren bu varoluşsal ilgiler önemli ölçüde farklılık gösterebilmektedir. Davenport'un belirttiği gibi Kierkegaard bu ilgilerini derinlemesine ortaya koymak istediği için insanın etik öncesi koşullarını, psikolojik ve antropolojik yönünü ele almadan etik ve dini tartışma konusu yapmak istemez (Davenport, 2013: 230-235). Hatta varoluşsal değerlendirmelerine estetik ile başlamasının nedeni de budur. İnsanın toplumsal belirlenimler dışında yer alan ilgilerini, antropolojik kimi karakteristiklerini gözler önüne sermeye çalışır. Artık estetik ile başladığı bu varoluş sürecini ele almaya başlayabiliriz.

3. ESTETİK VE DİĞER AŞAMALAR

Kierkegaard'ın Hegelci sistemin bireyin varoluşuna yeterince dikkat etmediğine dair eleştirileri bütün eserlerinde olduğu gibi *Either/Or*'da da karşımıza çıkar. İki ciltten oluşan eserde, ilk cilt 'A' olarak bilinen bir 'estet' in (aesthete), ikinci cilt ise 'B' olarak bilinen ve etik bir yaşam süren kişinin mektuplarından oluşur. B'nin mektupları, A'ya

yolladığı iki uzun mektubu içerir; biri Hakim Williams'ın mektubu diğeri ise bir kasaba rahibinden aldığı sonuç niteliğindeki vaazdır. Bu çok tartışmalı metinde, R. Stern, Hakim Williams'ın ağırlıklı olarak Hegel'i temsil ettiğini düşünür (Stern, hakimın adının Hegel'in ikinci adı olan Williams ile çakışmasının tesadüf olmayabileceğine dikkat çeker) ve metindeki amaç, bireyin etkinliği karşısında etik olanın sınırlarını göstermektir (Stern, 2012: 189-190). Örneğin A ile B'nin mektuplarında kendi yaşam biçimlerini savunan karşılıklı argümanlar sonrasında rahibin, 'Tanrıyla İlişkimizde Her Zaman Hata/Kusur/Yanlış İçerisinde Olduğumuz Düşüncesinde Yatan Anıtsal İnşa' (The Edification³ that Lies in the Thought That in Relation to God We are Always in the Wrong) vaazı ile karşılaşırız. Rahip bu vaaza, İncil'in Luke 19.41-8'deki satırlarıyla başlar ve şunu açık kılmaya çalışır: Doğru bir şekilde yaşamamızı, sivil erdemlerle karıştırmamız gerekir; doğru bir tutum yetersizliğimizden "endişe" (dread) duyup, Tanrıya karşı "hata" yaptığımızı ve her zaman hatalı olduğumuzu bilmektir. Kendimizi yüksek duygulara ulaştırarak bu derin ilgileri ettiği kelimeleri ile sakinleştiremeyiz. Bizi Tanrının yoluna sevk edecek şey, sonsuz Tanrı'ya karşı duyduğumuz sevgi ve ona karşı hata duygumuzdur. Sevdiğimiz şeye karşı bu derin duygu ise bizi ümitsizlikten uzak tutarak eylemimize esin verecektir (Stern, 2012: 199-203).

Kierkegaard'ın bu karakterlerinin, yani A'nın, Hakim William ve Rahibin insan varoluşunun üç alanına ya da sferine karşılık geldiğini söyleyebiliriz. Varoluşun bu üç alanı içerisinde ortak olan husus ise öznelerin kendilerine yönelik ilgileri ve özgürlüğüdür. Kierkegaard'ın en büyük mirası olarak gördüğü şey, öznenin özgürlüğünü korumaktır. Bu konuda *Either/Or II*'de (yine Hegel'e bir nazire olarak düşüneceğimiz bir şekilde) şunları söyler:

"Dürüst olmak gerekirse, daha fazlasını sormuyorum ancak hangi yaşamın daha yüksek olduğunu bilmeni istiyorum-filozofun ya da özgür adamın mı? Eğer filozof sadece bir filozofsa, özgürlüğün kutlu yaşamını bilmeksizin özgürlüğü özümsemişe çok önemli bir noktayı ıskalar, tüm dünyayı kazanır ama kendini kaybeder-bu özgürlük için yaşayan birinin başına gelmez, çok fazla şeyi kaybetmiş olsa bile.

Dolayısıyla, Either/Or'da zamanı geldiğinde kavga ediyor olmam (kısmen bu mektupta, kısmen ve temel olarak kendimde) özgürlük içindir. Bu dünyada sevdiğim kişilere bırakmaya niyetlendiğim hazine budur... Bu hazine senin kendi içsel varlığında bulunuyor. Bir insanı meleklerden daha büyük kılan orada bir Ya/Ya da'nın olmasıdır." (Kierkegaard, 1987.II: 176).⁴

Ancak Kierkegaard'ın burada vurguladığı, özgürlüğün bir izdüşümü olarak gördüğü "ya/ya da" seçimi, sözünü ettiğimiz içsellik temelinde gerçekleşir. Bu içsellik ile gerçekleşecek seçim ise, Hegel'in iddia ettiği gibi, düşünme belirlenimleri içerisindeki bir dolayımın sınırlarını aşar. Yani özgürlük, düşünme belirlenimleri ile ele alınmayan, radikal diyebileceğimiz bir seçim ile hayat bulur (Copleston, 1994: 341). Çünkü son nokta bizi eyleme sevk edecek olan seçimdir; bizler bir karar hakkında düşündüğümüz zaman gerekçeleri (reasons) anlasak da akıl bu karar verme sürecini sonlandıramaz; düşünmeyi ve eylemde bulunmayı sonlandırabilecek şey gelip son noktada dayanacağımız seçimler

olacaktır. Olasılıkları, alternatifleri etkin kılmamız; arzularımız, ümitlerimiz, otantik, öznel, içsel tutkularımız ile sarmalanmış seçim ile gerçekleşir. Dolayısıyla Kierkegaard için varoluşsal bir birey olmanın en önemli koşullarından biri bu seçimdir; grubun daha az bir üyesi olarak kendini-adayacağı alternatiflere dair özgürce bir seçim yapabilmektir (Copleston, 1994: 335-336). C. S. Evans'ın belirttiği gibi Kierkegaard selfi seçim ile gelişen, insanın olmak istediği insan olmasını sağlayan bir süreç içerisinde ele alır (Evans, 2009: 20-21). Örneğin estetik yönü ile bir kişi, spontane ve “dolaysız olan şey” iken (what it is) etik ile “haline geldiği/olduğu şey” (what he becomes) olur (Kierkegaard, 1987.II: 178).

Bu noktada dikkat etmemiz gereken en önemli olgu; varoluşsal öznenin özgürlüğü ve tutkuları ile gerçekleşecek seçimi, iyi ve kötü gibi moral kavramların sınırları içerisinde yapmayacak olmasıdır:

“Benim Ya/Ya da'm iyi ve kötü arasında seçimi tasarlamaktan çok birinin kendisiyle iyiyi ve kötüyü seçeceği ya da onları dışarıda tutan seçimi tasarlar. Burada sorun birinin hangi nitelikler (qualifications) altında tüm varoluşunu gördüğü ve kişisel olarak yaşadığıdır. İyiyi ve kötüyü seçme, kişinin iyiyi seçmesi aslında doğrudur, ancak daha sonra bu açığa çıkar; çünkü estet kötü değil ama kayıtsızdır. Etiğin seçimi yürürlüğe koyacağını söylemiş olmamın nedeni de budur. Dolayısıyla bu iyiyi isteme ya da kötüyü isteme arasında bir seçimde bulunma sorunundan çok istemeye (will) dair seçimde bulunma sorunudur, fakat sonrasında bu iyiyi ve kötüyü vaz eder/ortaya koyar.” (Kierkegaard, 1987.II: 169).

“Ancak burada mesele bir seçimdir, aslında mutlak bir seçimdir; çünkü biri sadece mutlak bir seçimde bulunarak etiği seçebilir. Sonuç olarak etik mutlak bir seçimle vaz edilir/ortaya konur...”

İlerlediğim Ya/Ya da, dolayısıyla, belli bir anlamda mutlaktır; çünkü seçim yapmak ile seçim yapmamak arasındadır. Ancak seçim mutlak bir seçim olduğu için Ya/Ya da mutlaktır. Diğer bir anlamda, mutlak Ya/Ya da seçime kadar görünür olmaz, çünkü şu an iyi ve kötü arasında seçim gibi görünüyor. Burada vaz edilen/ortaya konan (posited) bu seçimle ve ilk seçimle ilgilenmemeliyim; seni bir seçim yapmanın zorunluluğunun kendini açıkça göstereceği ve böylece varoluşu etik özellikler altında göz önüne alacağın bir noktaya doğru zorlamak istiyorum.” (Kierkegaard, 1987.II: 177-178).

Görüleceği gibi Kierkegaard için seçim, salt öznenin varoluşu temelinde gerçekleşir. Evans'a göre Kierkegaard'ın takma adlarla poetik bir stil kullanması bile söz konusu öznel anlamayı ön plana çıkarmak istemesine dayanır. Kierkegaard'ın kullandığı bu dolaysız ya da belli bir sanatsal iletişim formu ile soyut açıklamalardan daha fazlasını vermeyi, kişinin kavramları kendi yaşamında daha kolay uygulamasını ve etkili kılmasını ister; iletişimin öznellik ve belli bir içsellik ile somutluk kazanabileceğini düşünür. Dolayısıyla Kierkegaard'ın iletişim biçimi, Platon'un Menon diyalogunda karşılaştığımız nesnel bir bilgiyi doğurtmayı amaçlayan bir iletişime çok uzak düşer (Evans, 2009: 22-31).⁵ Evans'a göre;

“Takma adların kullanımı kesinlikle bu sanatsal iletişimin, okuyucuları kendilerine yönelik düşünmeye yöreklendirmeye amaçlamak için tasarlanan bir stratejinin parçasıdır. Takma adlarla Kierkegaard, okuyucularına insan yaşamının nasıl yaşanması gerektiğine dair çeşitli görüşler, “Bir insan nasıl var olmalıdır?” sorusuna dair çeşitli cevaplar sunar; takma addaki kişiler bu cevapları cisimleştirir. Bize salt yaşam görüşlerinden bahsetmezler, belli bir tarzda yaşamının neye benzer olduğunu gösterirler... Kierkegaard basitçe yaşamın amacını estetik tatminin anlarına erişme olarak gören bir var oluş görüşünden bahsetmez; böyle bir yaşam görüşünün neye benzediğini, *Either/Or*'da “Bir Ayartıcının Günlüğü” [*The Diary of a Seducer*] yazarı olan Johannes karakterini yaratarak bize gösterir... “Bu insan gibi olmak ister miyim?”, “Bu insan gibiyim?”, “Bu insanda çekici ve/ya itici bulduğum şey ne?”. Böylece okuyucu baştan itibaren yaşamına başvuruda bulunmak için yöreklendirilir.” (Evans, 2009: 37).⁶

Evans, Kierkegaard'ın amacının, insanın yüzleştığı varoluşsal seçimlere dair betimsel bir teori, belli bir diyagram ortaya koymaya çalışmak olduğunu ve bu isteğini şu sözlerinde açık kıldığını düşünür:

Hiçbir şeye ulaşamasam bile en azından varoluşun koşulları ile ilgili tam bir kesinlikte ve deneyimsel olarak temellenen gözlemler bırakmayı ümit ediyorum...

Benim diyagramımı kullanan genç biri tam bir kesinlikle peşinen görebilmeli; tıpkı fiyat-listesindeki gibi eğer bu geçerli olanı riske etmeyi göze alabiliyorsan koşullar şunlar, bunu kazanacaksın ve şunu kaybedeceksin ve eğer bu tehlikeyi geçerli olanda göze alırsan koşullar şunlardır vb.” (Kierkegaard's Journals and Papers, Vol. I, 1046) (aktaran: Evans, 2009: 38).

Dolayısıyla Kierkegaard seçimlerin nihai olarak insana bağlı olduğunu ve olası yaşamları farketmemizi ister. *Philosophical Fragments*'ta Johannes Climacus'un işaret ettiği gibi, doğanın bir parçası olarak varoluşa gelen insanı, diğer var olanlardan ayıran şey; olasılıklar karşısında isteklerimiz, arzularımız, korkularımız, ümitlerimiz v.s. ile seçimde bulunmamızdır (Evans, 2009: 33-45). Evans'ın dikkat çektiği üzere, Kierkegaard selfi ve insan yaşamını belli bir ilişkisellik içerisinde ele alır; selfin kimi sınırlılıklarına olduğu kadar onun otonom, özgür, varoluşsal yönüne de dikkat eder (Evans, 2009: 46-51).

Şimdi Kierkegaard, selfin söz konusu bu ilişkiselliğini; sözünü ettiğimiz estetik, etik ve dinsel olmak üzere üç aşama ya da sfer ile göstermeye çalışır. Öncelikle estetik aşamaya baktığımızda yol gösterici metin, Kierkegaard'ın Victor Eremita adıyla yayınladığı *Either/Or*'un I cildidir. Bu ciltte esteti temsil eden A'nın mektupları ve A'nın düzenlediğini belirttiği, “Ayartıcının Günlüğü” (*Seducer's Diary*) bölümünde karşımıza çıkan ayartıcı vardır. Ancak Eremita bu kişinin, A olduğunu söyler. Nihai olarak tüm bu mektuplar estetik yaşam ile ilgili farklı yaklaşımları içerir ve Eremita'nın bu mektupları düzenlemesi de kolay olmamıştır (Kierkegaard, 1987: 7-10). A'nın mektuplarında yer alan estetikler, refleksif olarak birbirlerinden ayrılırsalar ve farklı derinlikler ile karşımıza çıksalar da ortak kimi karakteristiklere sahiptirler. Bu kişilerin yaşamla kurdukları

ilişkilerde “dolaysızlık”, “bir hoşnut olma ve tatmin isteği”, “duyusalılık” ön plandadır (Evans, 2009: 74-75). Örneğin A, Mozart’ın Don Giovanni operasının, bir taç, tüm sanat eserlerinin en güzeli olduğunu, müzik aracılığıyla salt bir duyusal dolaysızlığı ortaya koyduğunu belirtir. A’ya göre refleksiyonun olduğu bir dilin bu dolaysızlığı ifade etmesi mümkün değildir. Refleksiyonun içkin olduğu dilde dolaysızlık sürekli bir olumsuzluk, bir araç olarak karşımıza çıkar. Oysa müzik her ne kadar bir tür dil olsa da dilin ifade edemediği dolaysızlığı, kendi duyusal dolaysızlığı içerisinde ifade eder (Kierkegaard, 1987: 66-72); evrensel ile ilişkisi refleksiyonun soyutluğunda değil dolaylılığın somutluğuyla gerçekleşir. Biri Mozart’ın Don Giovanni’sini dinlediği zaman onun söylediği şeyi, onun sesini, duyusallığını işitir (Kierkegaard, 1987: 94-96).

“Burada biri, Don Giovanni’yi tikel bir birey olarak işitmez; onun söylediği şeyi değil sesini, duyusallığın sesini işitir ve onu kadınsı istekler ile işitir. Don Giovanni sadece sürekli biterek ve sürekli tekrardan başlayarak epik olabilir; çünkü onun yaşamı hiçbir bütünlüğü olmayan repellerinde anların [Momenter] toplamıdır ve onun an olarak yaşamı anların toplamıdır ve anların toplamı olarak yaşamı da andır. Don Giovanni bu evrensellik içerisinde bulunur; bir birey ve doğanın bir gücü olma arasında gezinti içerisinde; bir birey olur olmaz estetik tümüyle farklı kategoriler kazanır.” (Kierkegaard, 1987: 96).

“... Onun [Don Giovanni’nin] yaşamı şen yemeğine eşlik eden melodiler gibi çalkantılıdır; her zaman çok sevinçlidir. Hiçbir ön hazırlığa, plana, zamana ihtiyaç duymaz; çünkü her zaman hazır; yani güç her zaman ondadır ve arzusu da böyle ondadır ve sadece arzuladığı zaman kendi toprağı içerisinde uygun bir şekilde durur...Ancak bu güç, bu kuvvet kelimelerle ifade edilemez, yalnızca müzik bu gücün bir nosyonunu verebilir; çünkü refleksiyon ve düşünce ile ifade edilemez.” (Kierkegaard, 1987: 101).

Estetler yaşama bu tür bir dolaysızlık ile bakmayı isterler; imgelemselliği, tutkuyu, duyuyu, içtepi/dürtüyü ve duyguyu ön plana geçirirler. Bu temelde, belli bir duyusal-duyusal deneyime dayalı hoşnut olma arzusu ve belli bir beğeni/inceleme ile dünyaya yönelirler.

Estetlerin yaşamdaki öncelikli amaçları, değer verdikleri arzuları tatmin etmek olduğu için, onlar sabit evrensel moral standartlar ve dinsel inançlar temelinde hareket etmezler. Özgürlüğe düşkünlükler, özgürlüğü kendi varoluşlarının ifadesi olarak görürler ve bu düşkünlük ile yaşamlarına form verecek adımlardan uzak dururlar, yaşamı formsuz ve kendi-dağılımı/yayılmı içerisinde ele alırlar. Özgürlüğe düşkünlükleri, “dolaysız” istekleri ve salt tutkuyla hareket etmeleri ilişkilerine bağlılık göstermelerini engeller (Copleston, 1994: 341-342, Evans, 2009: 68-72).

“Don Giovanni için her kız sıradan bir kızdır, her sevgi ilişkisi gündelik bir yaşam hikâyesidir. Zerlina genç ve güzeldir ve bir kadındır; bu onun diğer binlercesiyle paylaştığı olağanüstülüktür. Ancak Don Giovanni’nin arzuladığı bu olağanüstülük değil, onun, Zerlina’nın her kadınla paylaştığı sıradanlıktır. Eğer bu olmasaydı, Don Giovanni mutlak müzikal olmaktan kesilirdi; o halde estetik şimdiye göre kelimeleri, çizgileri talep eder; zaten

buyle olduğu için Don Giovanni mutlak olarak müzikaldir.” (Kierkegaard, 1987: 97).

Evans'ın belirttiği gibi, estetik bağlılıklardan uzak durmak için ve kendi estetik dolaysızlığını sürdürmek, kendi yaşamını bir sanat çalışması kılmak için kendisine dönük bir imgelemsel yolla dışsal dünyadan belli bir kopma, uzaklaşma yaşar. Estetin bu deneyimi, artistik özgürlüğe sınırlar koyabilecek, arzuladığı şeyleri yapmasını engelleyebilecek evlilik, dostluk gibi sürekli bağlılıklardan uzak durur. Estetik özgürlüğüne, keyfine düşkün olduğu için bunu engelleyecek bağlılıklardan ısrarla kaçır, estetin diğerleriyle ilişkisi salt yaşamını ilgi çekici kıldığı noktada önemlidir (Evans, 2009: 78-79).

Gelgelelim genel olarak estetikler; melankoli, depresyon, yas (sorrow), kaygı (anxiety), can sıkıntısı (boredom) gibi haller içerisinde karşımıza çıkarlar. Örneğin A, sabah kalkması, yatağa gitmesi vs. tüm betimlemeleri içerisinde, yaşamın masum hazlarına rağmen yaşamı, acı bir içki olarak görür, yaşama sabrından yoksun olduğunu, yaşamın anlamsız ve boş olduğunu belirtir (Kierkegaard, 1987: 25-29), “depresyonum bildiğim en sadık ev sahibidir.”, Yas benim kalemdir.” (Kierkegaard, 1987: 20-21), “berbat bir duygu olan can sıkıntısından daha güçlü bir duygu yoktur” der (Kierkegaard, 1987: 37). A, bu duygulardan “yas” ve “kaygı”yı Grek tragedyelerindeki derin varlıklarına işaret ederek değerli bulur. A'nın ilginç ve güçlü tespiti, Grek tragedyelerinde yas daha fazla ön planda iken modern tragedyalarda ise refleksiyona bağlı olarak “acı”nın yasa göre daha fazla ön planda yer almasıdır (Kierkegaard, 1987: 147 vd.).

“Antik tragedyada yas daha etkili/yoğun iken acı daha etkisizdir; modern tragedyada ise acı daha büyük iken yas daha azdır. Yas kendisinde her zaman acıdan daha tözsel bir şeye sahiptir. Acı her zaman yasın bilmediği acı veren şey üzerinde bir refleksiyona işaret eder. Psikolojik bir yetişkinin acı çekmesini gören bir çocuğu gözlemek çok ilgi çekicidir. Çocuk acıyı hissedecek yeterli refleksiyona sahip değildir ve yası sonsuz bir derinliktedir. O bir günah ve suç fikrine sahip olacak yeterli refleksiyona sahip de değildir; bir yetişkinin acı çekişini gördüğu zaman zihni bu konuda düşünmesine engel olmaz, ancak eğer acı veren şeyin nedeni ondan gizlenirse çocuğun yasında karanlık bir neden sezisi var olur. Dolayısıyla bu Greklerin yası için de böyledir, ama tam ve derin bir uyum içerisinde ve bunun [yasın] aynı anda böylesine tatlı, böylesine derin olmasının nedeni budur. Öte yandan yetişkin biri; gencin, çocuğun acı çekişini gördüğu zaman acı daha büyük, yas ise daha azdır. Suçluluk fikrini daha fazla telaffuz ettikçe acı daha büyür, yas ise azalır.

Bunu şimdi antik ve modern arasındaki ilişkiye uygulayan biri, şunu söyleyebilir: Antik tragedyada yas daha etkilidir, yasa uygun bilinç daha etkilidir. Bunun bende değil tragedyalarda olduğunu sürekli akılda tutmak gerekir, Grek tragedyasındaki etkili yası, uygun bir şekilde anlamak için Grek bilincine göre yaşamak zorundayım.” (Kierkegaard, 1987: 147-148).

Kierkegaard bu tragedya analizinde açık bir şekilde tekrardan Hegel'i hedef alır. Bu bölümde referanslar da verdiği Hegel'in, tragedyaları dolayım ile ele almasına katılmaz. Kierkegaard, A üzerinden yaptığı tragedya analizi ile Greklerdeki “baht”ın (fate) gücüne

dikkat çeker, insan eylemlerinin rasyonel gerekçelendirmeye gelmeyen derinliğini hatırlatır (Kierkegaard, 1987: 148 vd.). Kierkegaard'ın bu tragedyaya yorumunun Hegel'in sentezci yorumuna, hatta ondan önce Schelling'in Kantçı tragedyaya yorumuna göre daha ikna edici olduğunu söyleyebiliriz (Billings, 2014: 80 vd.).

Şimdi A'nın üzerinde durduğu bu duygulardan sonra can sıkıntısına eğildiğini ve bu ruh hali ile ilgili kritik kimi önemli tespitlerde bulunduğunu görürüz. Örneğin A, "Mahsullerin Döngüsü"nü (Rotation of Crops) hemen başında "sıkıntı tüm kötülüklerin kökenidir." (Kierkegaard, 1987: 285) der ve bu can sıkıntısının çekici olmayan, tiksinti verici bir hal olarak hareketi başlatan bir güce sahip olduğunu belirtir. Hatta A bu can sıkıntısının insanlık tarihini başlattığını ve bu tarihe ivme verdiğini bile söyleyebileceğimizi belirtir.

"Can sıkıntısı ilerlediği ve tüm kötülüklerin kökeni olduğu için dünyanın geri gitmesi, kötülüğün yayılması hiç şartıca değildir. Bu ta dünyanın başlangıcına geri götürülebilir. Tanrılar sıkıldı, dolayısıyla insanları yarattı. Adem yalnız olduğu için sıkıldı, dolayısıyla Havva yaratıldı. Bu andan sonra, can sıkıntısı dünyaya girdi ve nüfusun büyümesine eş bir oranda sayıca büyüdü. Adem yalnızlıktan sıkıldı; Adem ve Havva birlikte sıkıldı, bundan sonra Adem, Havva, Kabil ve Habil ailece en famille [aile olarak] sıkıldı. Bundan sonra dünyanın nüfusu arttı ve milletler en masse [birlikte/birarada b.m.] sıkıldı. Kendilerini avutmak için gökyüzüne ulaşacak yükseklikte bir kule inşa etme nosyonunu rastgele buldular. Bu nosyon kulenin yüksekliği kadar sıkıcıydı ve can sıkıntısının nasıl üstünlük elde etmiş olduğunun berbat bir kanıtıydı." (Kierkegaard, 1987: 286).

A'ya göre, bu can sıkıntısını çalışarak aşamayız; yani kötülükten uzak durmak için çalışmak çözüm değildir. A, Latin atasözüne; "otium est pulvinar diaboli" [tembellik kötülüğün yastığıdır] itiraz eder, çünkü "biri sıkılmadığı takdirde kötülük, başını koyduğu yastığa uzanacak zaman bulamaz." A için tembellik, kötülüklerin kökeni değildir, hatta kişi sıkılmazsa bu tembellik hakiki bir ilahi yaşam olarak karşımıza çıkar (Kierkegaard, 1987: 288-289).

A'ya göre, "demonik bir pantheizm" olan, varoluşu sarmalayan bir hiçliğe dayanan, sersemleticiliği sonsuz olan can sıkıntısının üstesinden gelmenin yolu, onu hakiki pantheizme çevirecek olan şey, "eğlenme/oyalanmadır." A, sıkılan insanın değişim için çılgınlık attığını ama bu değişimi sıkıntıya dayanan bir güzergâh değişikliği ile ele alamayacağımızı, bu çabanın can sıkıntısının hiçliğinde sesinin çıkmayacağını, yankılanmayacağını, boğulacağını belirtir. A, popüler anlayışa uzak düşen, eğlenme ile can sıkıntısının üstesinden gelineceği tespitinin "Mahsullerin Döngüsü" ifadesi ile anlayabileceğimizi söyler. A, çiftçilerin bu ifadeyi, toprağı değiştirmek için kullanmadığını vurgular, yani bir çiftçi için mahsullerin döngüsü bir topraktan diğer bir toprağa geçmek değildir. İşte A da "eğlenme" ile bu tür kaba, artistik olmayan ve belli illüzyona dayanan bir değişimi, yeniliği değil yöntemi değiştirmek, farklı ürünleri yetiştirmek gibi bir değişimi kasteder (Kierkegaard, 1987: 291).

"Önerdiğim metot toprağı değiştirmek değil, fakat uygun mahsul döngüsü gibi, ekme yöntemine ve mahsul türlerine dair yöntemi değiştirmeyi içerir. İşte bu bir kez daha sınırlama ilkesi, dünyada yegâne kurtarıcı ilkedir. Kişi

kendini daha fazla sınırladıkça daha fazla zorlukların üstesinden gelir/çözümler bulur. Yalnız bir mahkûmun yaşamı içerisinde aşırı zorlukların üstesinden gelir; bir örümcek onun için büyük bir eğlence kaynağı olabilir. Okul günlerimizi, o yaşlardaki durumumuzu düşünün; öğretmenimizi seçmeye dair hiçbir estetik etmen olmadığı ve öğretmenler çok sıkıcı oldukları zaman bizler nasıl da zorlukların üstesinden geldik! Sıraya bir delik açmak ve içerisine bir sineği hapsetmek ve bir parça kâğıt arasından onu dikizlemek ne keyif vericiydi. Çatıdan sürekli bir şekilde damlamaları dinleyebilmek ne eğlenceliydi. Biri çok ufak sesi ya da hareketi sezerek ne titiz bir gözlemci oluyor. Bu söz konusu ilke, uzamsal genişlikle değil yoğunluk vasıtası ile rahatlama peşinde koşan bir ilkenin uç nokta hudududur.” (Kierkegaard, 1987: 292).

Görüleceği üzere, A'nın can sıkıntısının üstesinden geleceği eğlenme için çıkış yolu bir çiftçinin büyütmeye yöntemini ve mahsul türlerini değiştirmek gibi çeşitlilikleri yaratmaktır ve bunu da kendi sınırsız imgelemine/tahayyül gücüne yoğunlaşarak yapar. Evans'ın belirttiği gibi A, insanın dışsal uyarıcılar bakımından sınırlarını (finitude) görür. Örneğin bir ürünü farklı topraklarda yetiştirmenin bir sınırı vardır, toprak verimsiz olduktan sonra öbürüne geçsek de hep aynı ürünü ektiğimiz için sıkıntı tekrardan baş gösterir. Oysa bir çiftçinin farklı ürünleri ekme yaratıcılığı gibi estet sınırsız imgelem kapasitesine yoğunlaştığı noktada, yaratıcılığın sonu olmaz. Örneğin alıntıda gördüğümüz, hapishanedeki bir mahkum ve bir sınıfta kapana sıkışmış gibi canı sıkılan bir öğrenci, bizzat imgelemleri ile söz konusu sınırları kabul etmelerine rağmen sıkıntılarının üstesinden gelebilecek yollar bulabilirler (Evans, 2009: 77-78).

A yani estet can sıkıntısının üstesinden gelmek ve yaşamı kendi kontrolünde tutmak için, artistik bir imgelemsel yolla dış dünyanın sınırlamalarını aşmaya çalışır. Evans'ın dikkat çektiği gibi, estet bunu yapabilmek için yaşamı ve etkinliklerini, “hatırlama” ve “unutma” arasında gidip gelecek bir şekilde inşa etmeye çalışır. “Unutma” ve Prometheus'un bize hediye ettiği “umut” (hope) yaşamı artistik bir şekilde deneyimlememizi sağlayacaktır. A'ya göre artık yaşam için koşul olan unutmaya engel olacak “hatırlama sanatı kadar tehlikeli hiçbir şey yoktur.” Zaten unutmak tüm insanların arzuladığı bir şeydir, herkes kaçınılmaz olarak keşke unutabilsem diyeceği anlarla karşılaşır; insan bazen hoşnutsuz olduğu şeyleri, bazen hoşnut olduğu şeyleri geçmişte bırakması nedeniyle hissettiği yoksunluğu unutmak ister. A, yaşamın bilgeliği olan bu unutmayı başarabilmenin etkinliklerimizi çocuksu, poetik bir yaşam algısı ile deneyimlememize bağlı olduğunu düşünür (Kierkegaard, 1987: 293-295, Evans, 2009: 77-79).

“Bir insan için yaşamın hiçbir anı insanın herhangi bir yoğunlukta istediği şeyi unutamayacak kadar çok anlamlı olmamalıdır; öte yandan yaşamın her tek anı herhangi bir yoğunlukta onu hatırlayabilecek kadar da çok anlamlı olmalıdır. En iyi hatırlayan yaş en unutkan olandır da; yani çocukluk. Biri poetik olarak daha fazla hatırladıkça daha kolay unutar, çünkü poetik olarak hatırlamak aslında unutmanın tek ifadesidir. Poetik olarak hatırladığım zaman deneyimim hâlihazırda acı verici her şeyi unutacak değişimi de yaşar. Biri bu şekilde hatırlayabilmek için nasıl yaşadığının oldukça farkında olmak zorundadır, özellikle nasıl hoşnut olduğunun.” (Kierkegaard, 1987: 293)⁷.

A'ya göre artistik olarak ulaşılabilecek bu deneyim aslında unutmayı ve hatırlamayı özdeş ele alacak, bu özsellik tüm dünyayı kaldıracak bir Arşimet noktası gibi iş görecektir. Bunu gerçekleştirebilmesi, çiftçinin rotasyonda ürün çeşitliliği ve değişik yöntemi kullanması gibi bir yeniliği sağlayacak “eğlenme”; “keyfilik” (arbitrariness) ve “ilineksellik”i ön plana getirmekle olabilir. Keyfilik ve ilineksellik birinin etkinliği sürekli değişik gözle görmesini sağlar, onu “kalıcı” dostluk ve evliliğin tehlikelerinden uzak tutar (Kierkegaard, 1987: 294-230).

Açıkcısı “Masullerin Döngüsü”nden sonraki bölümde, yani *Either/Or-I*'in son denemesi olan “Ayartıcının Günlüğü”nde karşımıza çıkan “ayartıcı” bu denge ile hareket eder. Tüm yaşamını poetik bir şekilde sürdürür, yaşamını estetik bir hoşnutlukta devam ettirir, kişiliğinden de estetik bir hoşnutluk duyar. Kendini, etkinliğini belli bir durum, hal içerisinde ele almaktan hoşnuttur. Ayartıcının, hikâyenin diğer kahramanı olan kadınla ilişkisi de böyle bir estetik zeminde ilerler; Cordelia adındaki kadını, entelektüel becerisi ile nasıl ayartacağını, etkileyeceğini bilir (Kierkegaard, 1987: 304-307). Ancak Evans'ın dikkat çektiği gibi, ayartıcı bunu yaparken bağılıklardan uzak durur. İlgi çekici olan şeylerin peşinde koşarken bağılıklardan kaçır, kendi kontrolünü hiçbir zaman kaybetmez. Bu kişi kendini kendisinden uzaklaştırmakta, yaşamını bir sanat çalışması kılmakta ve kendi yaşamının seyircisi olmaktan, onu gözlemlemekten, onun üzerine refleksiyonda bulunmaktan zevk alır. Örneğin yanından geçen kadınlar ve gördüğü çiftler hakkında ince gözlemler yapar, çok ilginç stratejiler ile Cordelia'yı ayartır ve orta-sınıf nişanların, evliliklerin yapaylığı ve sıkıcılığı üzerinde durur (Evans, 2009: 77-81).

“Bir nişanın lanetli tarafı her zaman ondaki etik taraftır. Etik tıpkı yaşamdaki bilginlik gibi sıkıcıdır. Amma da bir farklılık! Estetik gökyüzünün altında her şey aydınlık, güzel ve değişebilir; etik sahneye geldiği zaman her şey cırtlak/kaba, sivri/zerafetten yoksun, bitimsiz bir şekilde langweiling [sıkıcı] olur” (EO I, 367) (aktaran: Evans, 2009: 88).

Ayartıcının etik temelden uzak, salt estetik temel üzerinde yürüten bu ilişkisini dile getirmek, açık kılmak, betimlemek de zordur. Örneğin ayartıcı ilişkiyi bitiresiye kadar aşk ile ilgili bir kelime etmemiş, bir tek kelime, söz ve vaatte bulunmamıştır. İlişki sürekli değişir, bu nedenle Cordelia tüm ilişkinin bir fantezi olup olmadığını bilemez, ilişkiye dair bir sırrı diğerine açamaz, ilişkide bir sırrın olup olmadığını bile anlayamaz (Kierkegaard, 1987: 307-308). Cordelia'nın bu ruh hali ayartıcıya karşı duyduğu gizemli ve çözemediği beğeni ile de ilgilidir. Cordelia ayartıcıya dair, onun estetik karakterini de göreceğimiz şöyle bir yorum yapar:

“O bazen öylesine entelektüeldir ki kendimi bir kadın olarak yok olmuş hissedirim, bazen de öyle vahşi ve tutkuludur, öyle arzudur ki onun önünde her zaman titremişimdir. Ara sıra ise ona bir yabancı gibiydim, tamamen vazgeçerdi. Sonrasında kollarımı boynuna attığım zaman her şey değişirdi ve bir bulut kucaklamış gibi olurdu. Ondan önce bu ifadeyi biliyordum, ancak o bana bunu öğretti, sayesinde anladım; bu ifadeyi kullandığım zaman her zaman onu düşünürüm, sanki düşündüğüm her düşünce sadece onun vasıtasıyla gerçekleşiyor. Her zaman müziği sevdim; o eşsiz bir enstrümandı, her zaman hassastı; diğer enstrümanların olamayacağı kadar bir yelpazeye sahipti. Tüm hislerin ve hallerin en

mükemmel örneği idi; hiçbir düşünce onun için yüce değildi ne de umutsuzluk böyledi. Bir sonbahar fırtınası gibi kükreyebilir, duyulamaz bir şekilde fısıldayabilirdi. Tek bir kelime bile etkisiz değildi, ama yine de kelimelerimin etkisinin yetersiz gelmeyeceğini söyleyemem, çünkü onların ne yapacağını bilmek benim için imkânsızdı. Tarif edilmez ama şifreli, çok mutlu, ad verilemeyen kaygı ile harekete geçirmiş olduğum bu müziği dinledim ama harekete geçmedi; her zaman ahenk vardı, her zaman onun tarafından mest oldum.” (Kierkegaard, 1987: 309-310).

Cordelia bu şekilde betimlediği ayartıcıya, içinde bulunduğu durumu anlatamayacağı için tarihi yazılı olmayan mektuplar yollar ve ayartıcı bu mektuplarla günlüğünü oluşturur. Ayartıcının uzun ve derin çözümlenmelerden oluşan bu günlüğüne dair dikkat etmemiz gereken şey, ayartıcının Cordelia ile ilişkisini “Mahsullerin Döngüsü”nde ortaya konan estetik bir zeminde yürütmesidir. Açıkçası ilişkinin estetik karakteri Cordelia'nın yargıları için de belirleyici olmuştur; çünkü ayartıcıyı etik zeminde değil estetik bir zeminde betimler. İlginç bir şekilde ona etik bir suçlama yöneltmez, onu sevdiği kuşku götürmez ve bu sevgi etik bir suçlamaya izin vermeyecek bir gel git içerisinde yaşanmış görünmektedir (Kierkegaard, 1987: 306-309).

Evans, ayartıcının bu günlüklerinde giderek dolaysızlığını kaybettiğine dikkatimizi çeker. Örneğin Cordelia ile dolaysız ilişkisine dair ilgisi giderek azalır; hatta daha sonra Cordelia ile ilişkisinde göremediğimiz bir şekilde, genç bir hizmetçi kadın ile birlikte olmak için doğru olmayan bir şekilde ona aşık olduğunu, onunla evleneceğini söyler (Evans, 2009: 85-88). Ancak ayartıcı bu yaptığı şeyden, kadına samimi olmayan hislerle yaklaşmış olmasından ötürü bir tedirginlik yaşar ve şunları söyler:

“Etiğe her zaman belli bir saygım oldu. Herhangi bir kıza hiçbir zaman bir evlilik vaadinde bulunmadım, latife (jest) olarak bile. Bu vaadi burada yapıyor olarak görünmem sadece temsili (simulated) bir harekettir. İşleri, onun bizzat nişanı bozacak bir şekilde çok muhtemel idare edebilirim. Benim şövalyevari (chivalrous) gururum vaatlerde bulunmayı hor görür.” (EO I, 367) (akt. Evans, 2009: 88).

Ayartıcı giderek yaşamına karşı kimi huzursuz deneyimler yaşar, evli çiftlere dair gözlemleri değişmeye başlar. Örneğin güzel bir havada, hafif rüzgarın, oyuncu ve canlı meltemin etkisine kapılarak dışarı çıktıktan sonra dikkatini çeken genç bir çift ile ilgili şunları söyler:

“Birbirine yazgılı bir çift duruyor. Adımlarında amma ritim, amma emniyet var, tüm duruşları karşılıklı bir güvene dayanıyor, tüm hareketlerinde amma harmonia praestabilita (önceden-tesis edilmiş uyum/harmoni), amma kendine-yeter sağlamlık/güvenirlilik (what self-sufficient solidity) var. Pozisyonları yumuşak ve zarif değil, birbirleriyle dans etmiyorlar. Hayır, onlarda bir daimilik/süreklilik/sebatkarlık; aldatılamayacak, karşılıklı bir saygıya esin veren bir ümidi uyandıran gözükaralık/cesurlük var. Yaşama bakışlarının şu olduğuna bahse girerim: yaşam bir yoldur. Ve onlar bu yolu yaşamın sevinçleri ve kederleri içerisinde birbirleriyle kol kola yürümeye yazgılı görünüyorlar.” (EO I, 359) (akt. Evans, 2009: 89).

Evans'ın yorumuna göre, Kierkegaard bu gibi pasajlar ile estetik yaşamdan etiğe açılan bir yolun olduğunu, etiğin kaçınılmazlığını göstermeye çalışır. Örneğin alıntılardığı son pasaj, nişanlı çiftlerin etik yaşamı temsil ettiğine ve yaşamın kendisine süreklilik ve amaç veren bir yazgıya sahip bir yol, yolculuk olduğuna işaret eder. Ayartıcı, çiftin temsil ettiği, kendisinin sahip olmadığı bu yaşamı çekici bulur gözükür. Ancak Evans'ın dikkat çektiği gibi ayartıcı, etik yaşam ile ilgili kimi cevaplar isteyecek şekilde şunu sorar: “Ama, siz sevgili hafif rüzgarlar, neden bu çiftle böylesine meşgulsünüz? Dikkat etmeye değer görünmüyorlar? Dikkat edecek herhangi özel bir şey var mı?” (EO I, 359) (aktaran: Evans, 2009: 89).

Evans gibi Kierkegaard yorumcuları *Either/Or*'un ikinci cildinin ayartıcıyı etik yaşama sevk etmeye çalıştığını düşünürler. Açıkçası Kierkegaard'ın *Either/Or*'un ikinci cildi ve diğer eserlerinde gördüğümüz şey, varoluş alanları arasındaki geçişlerin, öznenin varoluşsal ilgilerine ve isteklerine bağlı olmasıdır. Kierkegaard'ın bu varoluşsal alanlar arasında geçişleri ne denli zorunlu ve gerekli gördüğü ve nasıl karakterize ettiği farklı yorumlara ve okumalara açık durmaktadır. Kendi adımıza, ağırlıklı olarak bu geçişler arasında öznenin rolüne ve ilgilerine, varoluş alanları arasındaki sınırlara dikkat çekmeye çalışıyoruz. Örneğin estetik varoluş için açık olan şey, belli bir varoluşsal sınıra dayanmasıdır. Bizler A ve ayartıcı gibi salt estetik varoluş ilgileri ile yaşamlarımızı sürdürmüyoruz; etik yaşam gibi toplumsal değerleri sahipleneceğimiz ve paylaşacağımız bir varoluş alanına yönelik ilgilerle yaşıyoruz.

İşte *Either/Or*'un ikinci cildi, yani B'nin mektuplarından oluşan kısmı bu etik varoluş yaşamını ele alır ve bu cilt ile etik yaşamı temsil eden Hakim Williams ile karşılaşırız. Açıkçası etik aşama, önceki estetik aşama gibi kompleks ve sorunlu değildir. Ameritus'un Önsöz'de belirttiği gibi estetik aşamanın yazılarını bir araya getirmek bile zor olmuştur, etik aşamaya karşılık gelen B'nin mektupları ise, düzenlidir (Kierkegaard, 1987: 6-10). Bu mektuplarda insanın temel ilgisi; selfine, yaşamına belli bir bütünlük/tutarlılık vermektir. Bu aşamadaki biri için estetik self anlar, birbirleriyle savaş halinde olan arzular toplamı gibidir. Kişinin etik selfi ise kolay bir şekilde değişmeyen, yaptığı şeylere nüfuz eden bağlılıklara ve değerlere sahiptir. Evlilik, evrensel akıl yasasının bir ifadesi olarak selfe böyle bir sağlam temel verdiği için önemlidir. Bu aşamada evliliği hayati kılan, evlenen kişilerin evrensel moral kurallara ve standartlara göre yaşam sürmesidir. Dolayısıyla sadece evli olanlar değil evrensel için kendini feda etmekten korkmayan Sokrates ve Antigone de bu aşamada kişilerdir. Estet ise bildiğimiz gibi bu moral ilkelerden yoksundur. Yaşamın moral yükümlülükleri ve standartları üzerinde yükselen evliliğin kişiye belli bir biçim ve süreklilik vereceğini göremez (Evans, 2009: 90-92, Copleston, 1994: 341-343). Bu nedenle evliliği sıkıcı, sahici sevginin gerektirdiği özgürlük ve spontanlıktan yoksun, “sevgiyi”/”aşkı” bir görev haline getiren bir birliktelik olarak değerlendirir.

Etik yaşamı temsil eden B'nin mektupları, A'yı etik yaşamın değeri ve önemi konusunda ikna etmek ister ve ona kimi temel itirazlarda bulunur. Az önce de belirttiğimiz gibi etik bir selfe sahip biri için estetik self “an”lara bağlıdır. B etik self zemininde A'nin, yani estetik selfe sahip birinin tutkularına düzen verecek bir merkezi olmadığını, vahşi bir at gibi hareket ettiğini belirtir. Estet ilineksel olanı sevmekte, bazen bir çocuk gibi bazen en önemli konular üzerinde ciddi bir şekilde düşünen bir yaşlı gibi davranmaktadır. B'ye göre estetin sorunu aslında bir çocuk gibi olmaktan ziyade uyanmamış bir bilinç halinde

başka bir anlama yönelmesi ve ilineksel olan ile tatmin olmasından kaynaklanır. Evlilikten nefret eder görünmesinin nedeni de budur. Oysa B, estetin yanıldığını bizzat evliliğin de estetik bir yönü olduğunu ve bu bakımdan estetin evlilikten nefret ettiğini söyleyemeyeceğimizi vurgular (Kierkegaard, 1987.II: 6-10). B, kendisini uzun yıllardan beri ve eşini beş yıldan beri tanıyan estetin şunu görmesini ister:

“Ancak çok iyi bilirim, eşim sabahları akşam ki kadar güzel değil, gün içerisinde üzüntüye belli bir dokunuşu, kimi keyifsizlikleri ancak sonradan kayboluyor ve akşama kadar hakikaten albenili olan talepleri unutuluyor; elbette çok iyi biliyorum, burnu kusursuz, güzel değil, çok ufak; ana yine de dünyaya kusursuz yöneliyor ve şunu da biliyorum, bu küçük burun bana öylesine çok alay konusu veriyor ki kendi adıma iyi ki daha güzel bir buruna sahip değil diyebiliyorum. Bu yaşamdaki ilineklere, senin böylesine ateşli olduğundan çok daha fazla derin anlam yüklüyor. Bu iyilik için Tanrıya şükrederek zayıf tarafı unutuyorum.

Ancak bundan daha önemli olan, Tanrıya bütün ruhumla şükrettiğim şey onun şu ana kadar sevdiğim tek kişi olması ve Tanrıya tüm kalbimle dua ettiğim diğer bir şey de şudur: bana hiç bir zaman başka birini sevmek istemeyeceğim gücü verecek bir ailem var, aile içerisinde sahip olduğu pay ile birlikte eşimin de paylaştığı bir aile teslimiyetinin varlığı; her hissi, her hali benim için daha yüksek bir anlama kavuşturuyor... Anlıyor musun genç dostum, bu ilk günlerin baş döndürücü flörtü, imgelemsel erotikteki macera değildir; örneğin kendine ve sevgiliye, herkesin nişanlılık döneminde yaptığı gibi, daha önce âşık olup olmadığını ya da kendisinin daha önce herhangi birini hiç sevip sevmediğini sormak, işte bu yaşamın ciddiyetidir ve bu soğuk, güzel olmayan, erotik olmayan, poetik olmayan bir şey değildir.

...Sen ise, aslında talan ederek, dikkatsizce yaşıyorsun, insanlara çaktırmadan yaklaşıyorsun, onların mutlu anlarını, onların en güzel anlarını onlardan çalılıyorsun ve bu gölge resmi uzun adamın Schlemihl'de yaptığı gibi cebine yapışıtıyorsun ve istediğin her yere yanında götürüyorsun.” (Kierkegaard II, 1987.II: 10).

Görüleceği gibi, B estet dostunu ikna etmek, evliliğin güzel ve güçlü yönlerini açık kılmak ister, evliliğin düşündüğü gibi estetik bir varoluştan uzak olmadığını söyler.

Gelgelelim B'nin ilerleyen satırlarda dikkat ettiği gibi, estet onların kendi en güzel anlarını bilmediğini ve anın mucizesini göstermek ile asıl onların kendilerine borçlu olduğuna inanır (Kierkegaard, 1987.II: 9-10). Oysa B'ye göre esteti böyle düşündüren, anlara dikkat eden bu enerjisi birçok soruna gebedir, evliliğin özünü ve değerini göremediği gibi onu depresyona, umutsuzluğa sevk edecek bir yaşam sürmesine yol açar. B'ye göre estet şu zaafılar ile hareket eder:

-Aslında yaşamak isteyecek bir sabırsızlığa (ki sabır, yaşamın sorumluluğuna katlanma sabrı en olağanüstü erdemlerden biridir) bile sahip değildir. Salt anlara dikkat eden enerjisi, onu müthiş sabırsız kılmakta, “baht”ın (fate) rolünü oynama istekliliği ile

başkasına zarar verip veremeyeceğini görmemektedir. “Olmak istediği şeydir-bahtır.”; çünkü kişiliği anın kaptırımları ile şekillenmiştir (Kierkegaard, 1987.II: 10-15).

- Sevgiyi dolaysız, ansal, duysal ve geçici olan ile birlikte ele aldığı için onu salt erotik ve romantik bağlamda ele alır ve evliliğe dayalı sevginin estetik yönünü göremez. Oysa B'ye göre erotik sevgi ile evlilik bir arada olur. Aralarındaki en önemli fark evliliğin erotik sevgiden farklı olarak moral ve dinsel bileşene (Kierkegaard, 1987.II: 19-37), istenç, niyet ve karar olarak çok daha derin bir tona, enerjiye, kuvvete sahip olmasıdır. B için “evlilik duysaldır hem tinsel, özgürdür hem kendinde zorunlu ve mutlak hem de kendinde kendi ötesine işaret eder... Evlilik bu şekilde bir içsel (inner) ahenktir.” (Kierkegaard, 1987.II: 59-62). Evlilikte “evrensel” (universal) ve “tikel” (particular) bir aradadır, ikisinin güçlü birlikteliği sevgiyi çok daha güzel yapar. İçsel bir tarihin olanağına sahip böyle bir sevgi “tüm dünyadan çok daha güçlüdür.” (Kierkegaard, 1987.II: 90-95). Böyle bir evlilikteki yaşamsal önemde olan şey ise, dürüstlük, içtenlik, açıklık ve anlayıştır (understanding); özellikle “anlayış olmadan evlilik güzel olmaz ve aslında moralitesizdir, böyle bir durumda da sevgiyi birleştiren duysallık ve tinsellik ayrılır.” (Kierkegaard, 1987.II: 114-115). Sonuç olarak evlilikte gördüğün tek “biçimlilik”, doğada bulunamayacak bir şey olsa da, tek biçimli ritmin güzel ve etkili olabileceği gibi”, “güzel bir şeyin ifadesi” olabilir. Eğer dürüstsen, eleştirdiğin evliliğin alışkanlığı (habit) ve monotonluğu ile ilgili yapacağın şey, umutsuzluğa kapılmak değil sevgiyi bu monotonluk karşısında koruyacak bir şekilde mücadele etmektir (Kierkegaard, 1987.II: 126-128).⁸

- Kendisinin “fethedici” ama “sahip olamama” doğasına sahip olduğunu düşünür; aslında sahip olduğu “an”dır ve bu “an” ile “içsel tarih”in değerini göremez. B'ye göre estet, üstünlük duygusu duyacak bir şekilde doğayı fethettiğini ama sahip olmadığını söyler. B ise asıl zor ve güç olanın, fethetmeyi de içeren sahip olmak olduğunu belirtir; çünkü sahip olmak için sahici bir insanlık gerekir. B'nin belirttiği gibi krallıkları ve ülkeleri hükmeden bir fethedici; yönettiği ülkelere sahip olmasının tek yolu, onlar için en iyi olan şeyi bilgece gerçekleştirmesine bağlıdır. Bunun için kişinin mücadele etmesi, sabırlı olması, aç gözlü olmaması, dua etmeyi ve perhiz yapmayabilmesi gerekir. Zaptetmede bunlar yoktur; mücadeleden yoksun bir şekilde, verili (the given) durum içerisinde hareket eder, güç kullanır, aç gözlüdür, yeme ve içme peşindedir. Estet salt ana sahip olmanın doğurduğu bu anlayış ile tarihin dışsal ve içsel iki türü içerisinde salt dışsala dikkat eder ve tarihi salt çabaladığı şeylere sahip olma yönünden değerlendirir; tarihi mücadele ettiği ve zapt ettiği şeylerin önündeki engelleri aşma temelinde ele alır (Kierkegaard, 1987.II: 130-135).

“Birey yaşamı bakımından iki tür tarih vardır, dışsal ve içsel. Karşıt yönlerde akan iki akıntıya sahiptir. İlki sırayla iki yöne sahiptir: Birinde birey, çabaladığı şeylere sahip değildir ve tarih, onu elde etme mücadelesidir. Diğerinde ise birey onu elde etse de ona sahip olamaz; çünkü onu engelleyen sürekli bir dışsallık vardır. Tarih, dolayısıyla, bu engellerin üstesinden gelme mücadelesidir. Tarihin diğer türü ise sahip olmakla başlar ve tarih kendisiyle onu elde ettiği süreçtir. İlk durumda tarih, dışsal olduğu ve çabaladığı şey dışarıda bulunduğu için hakiki realiteye [Realitet] sahip değildir; poetik ve artistik temsil bütünüyle uygun

bir şekilde onu küçültmek ve yoğun anla ilgili olarak onu hızlandırmaktan oluşur.” (Kierkegaard, 1987.II: 134).

Estet, tarihi içsellikle değil dışsallıkla ele aldığı noktada, kendi de sürekli olarak kendisinin dışında kalır. Kendini, tarihi ve sevgiyi dışsallık ile ele aldığı için evlilikteki içsel tarihi alışkanlık gibi görür ve evlilikten tiksindir. Böyle bir tarihsellik ile sevgiyi yaklaşan biri sevgiyi, salt sınırlı bir zamanla ele aldığı, onu kısa bir zaman dilimi içerisinde korumak istediği için, aynı yerde dönüp durur, zamanı dışsal işaretleri ile, sevgiyi görsel sembollerle ele alır. Sevgiyi bu şekilde korumak, sevginin ilk seferki koşulunu bu şekilde yinelemek imkânsız olduğu için kişiyi büyük bir mutsuzluk ve umutsuzluk içerisinde bırakır. Kişi sakinlik, huzur ve dinginlikten korkar; yaşamı çalkantılı bir deniz gibidir. Oysa B için yaşam, sessiz ve derin bir su gibidir; böyle bir yaşamda zamanın ve yinelemenin farklı bir anlamı, yani içsel bir tarihsellik ile işleyen bir anlamı vardır.

- Evlilikte sevginin tarihini yanlış anlamının bir diğer sonucu da sevgi ile ödevi birbirine karşıt görmesi, ikisi arasında keskin bir ayırım yaparak ödevin aşkı öldüreceğini düşünmesidir. Hakiki özgürlüğünün kendi dışında yattığını düşünen ve metamorfozdan korkan estet, etik ve dinsel olanda içerilen ödevin bir yabancı, utanmaz bir dışarıdaki olmadığını göremez. Evli kişiler ödevi sevgiyle dost kılacak bir şekilde, onun otoritesini içten bir şekilde isterler, ödevi istencin içselliği ile uyumlu kılarlar. Yani ödev, sevginin fethetmesi gereken bir düşman değildir. “Benim için ödev bir iklim, sevgi başka iklim değildir; ödev sevgiyi hakiki bir iklim kılarken sevgi de ödevi hakiki bir ılımlı iklim kılar ve bu mükemmel bir birlikteliktir...” (Kierkegaard, 1987.II: 140-147).

- Son olarak öznel, içe dönme ve seçim ilişkisini hatırlarsak, estetin varoluşsal sorunları içerisinde seçimin derinliğini ve ciddiliğini yakalaması gerekir. Estet gerçekten ciddi olmayı gerektiren bir temel üzerinde, kendine açık olacağı, pişman olmayacağı bir ya/ya da seçimiyle yüzleşebilmelidir. Estet figürsellik ve çeşitlilik içerisinde kaybolan, tümüyle dolaysız olan seçimlerinin aslında seçim olmadığını, mutlak bir ya/ya da seçiminden uzak olduğunu görmesini sağlayacak “bir içe dönüklük/içsellik” (inwardness), “bir içsel varlık” (“inner being”) ile seçimini yapmalıdır. Kişi böyle bir içsellikle yaptığı seçimin enerjisi ile hatalı seçim yapsa da hatasını fark edebilecek ve dolaysız güçle dolaysız bir ilişki kurabilecektir. Açıkçası Hakim Williams estetin ruhundaki ritmin *spiritus lenis*/zayıf soluklu olduğunu, ama tinin ciddiliğini canlandırarak bunu yapılabileceğini düşünür (Kierkegaard, 1987.II: 157-167).

“...Eğer yeterince gücüm varsa seni uyandırabileceğim, düşünme etkinliğini değil, çünkü bunda kusurun yok, tinin ciddiliğini. Bu olmaksızın birçok şeyin sonunu getirmede, hatta dünyayı hayrete düşürmede başarılı olabilirsin (ki eli sıkı değilim), ama yaşama hakiki anlamını verecek tek şeyi, en yüksek şeyi kaçırabilirsin; tüm dünyayı kazanabilir ve kendini kaybedebilirsin.” (Kierkegaard, 1987.II: 167-168).

Ancak Hakim Williams bu uyandırmayı gerçekleştirmek için estetin ruhunun gevşek kaldığı, kendini açmakla başarılı olmadığını kimi trajik sonuçları yakalamaya çalışır; örneğin olduğu yaşam içerisinde kalırsa gerçekten sevmeyeceğini ve sevmeyeceği için de en mutsuz olacak kişi olacağını görmesini ister (Kierkegaard, 1987.II: 157-167). Ayrıca en değer verdiği hoşlanma arayışına eşlik eden kimi psikolojik olguları; can

sıkıntısı, kaygı, endişe, depresyon, umutsuzluk hallerini açık kılmaya çalışır. Hakim Williams'ın bütün amacı, estetik yaşamın kimi zaaflarına dikkatle esteti uyandıracağı tinsel bir ciddiliği kazandırmaktır; çünkü estetik bu uyanışı gerçekleştirdiği noktada, bir insan için eşsiz anlamı olan tinsel, içsel yolculuğuna devam edebilecektir.

Evans'ın haklı olarak dikkat çektiği gibi, Kierkegaard dolaysızlığın olgunluğuna ulaşım daha yüksek bir formu talep eden, arzulayan moral varlıklar olduğumuzu, varoluşsal özümüz ile moral sorumlulukları bir araya getirme eğilimi içerisinde hareket ettiğimizi düşünür. Çünkü bu birlikteliği baskılamak, yaşamın anlamsız olmasına, umutsuz (despair), histerik olmasına yol açacaktır (EO II, 188). Kişinin bu yola girmeyip kendi yazgısını kontrol etmesinin tek yolu moral bağlılıkları ve sorumlulukları kabul etmektir (Evans, 2009: 93-97).

Şimdi, insan varoluşundaki önemli problemler salt estetik yaşam için geçerli değildir, etik aşama içerisinde de kişiler etiğin ötesine uzanan ve onu dinsel alana yönlendirebilecek kimi problemlerle karşılaşılır. Örneğin inancın doğası ve inanç uzamı içerisinde özgün bir yeri olan günah (sin), suç (guilt), kurban etme vs. durumlar etiğin uzamı içerisinde ele alınamayacak sorunlar yaratırlar. Copleston'un belirttiği gibi, günah ve suçunu görmeye başlayan biri için, etik yaşam ve moral yasalar yetersiz ve kendine-yeterlilikten (self-sufficiency) uzak görünmeye başlar. Özne, etiğin yetersiz olduğu bir noktaya geldiği anda bir kez daha bir ya/ya da seçimi ile yüzleşir: Ya etik olanı yetersiz bulacak ve dinsel bakış açısına sahip bir aşamaya geçecek ya da dinsel bakış açısını reddederek etik aşama içerisinde yaşamını sürdürecektir. Bir anlamda; “umutsuzluk'un, estetik bilincin antitezine, etik kendini-adanmışlıkla aşılacak ya da çözüme kavuşturulacak antitezine biçim verdiği gibi, günah bilinci de etik aşamanın antitezine biçim vermektedir ve bu antitez ise yalnızca inanç edimiyle, birinin Tanrıyla ilişkisiyle aşılabilecektir.” (Copleston, 1994: 343).

Kierkegaard, insan varoluşunun bu dinsel alana dair değerlendirmelerini *Either/Or*'da Hakim William üzerinden ele alsa da meseleyi asıl olarak *Korku ve Titreme (Fear and Trembling)* başlıklı eserinde işler.⁹ Eserin takma adlı yazarı Johannes de silentio'dur (sessiz John/ John of silence) ve Johannes dine dair tartışmada inançlı olmayan biri olarak İbrahim Peygamber'e hayranlık duyduğunu söyler. Eserin merkezinde, inançlı bir şahsiyet olarak İbrahim Peygamber'in etik terimlerle anlaşılamayacak olan, Tanrı'nın emri ile oğlu İshak'I kurban etme istekliliği, imanı vardır (Evans, 2009: 101-104). Ancak İbrahim Peygamber'in bu istekliliğini, imanını görmezden geldiğimizde, yani bu olaya yalnızca etik kavramlar ile baktığımızda, kendisi cinayet işlemiş biri gibi karşımıza çıkar (Kierkegaard, 2002: 72-72). Çünkü etik düzlemde herkesin beklediği şey, babanın oğlunu kendinden bile fazla sevmesidir. İbrahim Peygamber'in belki de oğlunu kurban etmesinin etik, kabul edilebilir tek gerekçesi bütün kavmi ilgilendiren bir gereklilik olabilir. Örneğin Agamemnon'un ülkesine karşı yükümlülüğü içerisinde, ailevi yükümlülüğü bir kenara bırakıp kızını kurban etmesi böyle bir durumdur.

Ancak İbrahim Peygamber'in içinde olduğu durum Agamemnon, Jephthah ve Lucius Junius Brutus gibi trajik kahramanlarda gördüğümüz, bireyin de parçası olduğu etik alanda karşılaşılan, toplumsal iyiler için kızını kurban etme çatışması ile benzer değildir. Belirttiğimiz gibi Agamemnon'un amacının ve gerekliliklerinin ne olduğu, sempati duyacağımız bir şekilde açıktır; eylemi belli bir iyi ile gerekçelendirilir. Oysa İbrahim

Peygamber ailesinden başka daha yüksek bir sosyal bağ içerisinde hareket etmez, Tanrıya mutlak bir teslimiyet gösterip eylemini gerçekleştirecek zorlu, ızdırap dolu bir yolculuğa girer. Bu teslimiyet etiğin sınırlarının dışına çıkan güçlü bir ruhu gerektirir. O, özgür bir ruhla, varoluşsal bir paradoks ve absürtlük ile eylemini gerçekleştirir. Stern'in belirttiği gibi, Hegel'in yeterince ciddiye almadığı bu absürtlük, İbrahim Peygamber'in her şeyden ebedi bir şekilde feragat eden etik absürtlüğü ona, ebedililiği tekrardan idrak etmesinin yolunu açar (Stern, 2012: 175-182).

“Trajik kahraman ile İbrahim arasındaki fark yeterince açıktır. Trajik kahraman etik sınırlar içerisinde kalır. Etiğin ifadesinin kendi telosunu, etiğin daha yüce bir ifadesinde bulmasına izin verir; baba ile oğul, ya da kız ve baba arasındaki etik ilişkiyi, diyalektiğin etik yaşam fikriyle bağlantısından alan bir duyarlılığa indirger. O zaman burada etiğin kendisinin, teolojik askıya alınması söz konusudur.

İbrahim'de durum farklıdır. O eyleminde etiği tamamen aşmış ve onun dışında daha yüce bir telosa sahip olmuş ve bu telosla ilişkili olarak etiği askıya almıştır. Kim İbrahim'in eylemini evrensel ilişkilendirebilir? İbrahim'in yaptığıyla evrensel arasında, İbrahim'in evrenseli aştığında başka herhangi bir temas noktası keşfedilebilir mi? İbrahim'in yaptığı, bir ulusu kurtarmak, devlet fikrine arka çıkmak değildir. Eğer herhangi bir tanrısal öfke olsaydı, bu ancak Tanrı'nın yalnızca İbrahim'e duyduğu öfke olabilirdi. İbrahim'in bütün eyleminin evrensel hiçbir ilişkisi yoktur, bu tamamen özel bir girişimdir. O zaman trajik kahramanın eylemi etik yaşamın bir ifadesi olması nedeniyle yüce iken, İbrahim tamamen kişisel erdem eylemi nedeniyle yücedir. İbrahim'in yaşamında babanın oğlunu sevmesinden daha yüce bir etiksel [etik] ifade yoktur. Etiksel [Etik] yaşam anlamında bir etik söz konusu bile değildir.” (Kierkegaard, 2002: 105-106).¹⁰

İbrahim Peygamber eyleminin bu etik yaşam sınırları dışına çıkması nedeniyle, Hegelci “ortak iyi”nin, *Sittlichkeit*'in ötesine giden içselliği nedeniyle eşine ve İshak'a açıklama yapamaz, sessizlik içerisinde hareket eder (Evans, 2009: 104-106, Stern, 2012: 185-189). Açıkçası bu sessizlik, etik olandan dinsel olana geçişin özünden kaynaklanır. Çünkü burada geçiş, diğer alanlardaki gibi insan aklının standartları ile değerlendirilemeyen bir ya/ya da durumu içerisindeki istence dayalı bir sıçrama ile gerçekleşir. Bu sıçrama nesnel bir belirsizliğe dair kendini-adamışlık, risk ile gerçekleşebileceği için kanıtlamaya dayalı bir argümanla anlaşılabilir (Copleston, 1994: 343-345). Kierkegaard şundan emindir: “Risk olmadan hiçbir inanç olamaz. İnanç tam olarak bireyin içselliği ve nesnel belirsizliği arasındaki çelişki/tezatlıktır (contradiction).” (aktaran: Copleston, 1994: 346).

4. SONUÇ

Kierkegaard'da self; özgürlük ve zorunluluk, tin ve duyu, sonlu ve sonsuz gibi diyalektik rasyonalite ile ele alınmayacak karşıtlıklar içerisinde ortaya çıkar. Varoluş sferlerinin ilki olan estetik yaşam, dolaylı ve duyusalın belirleyici olduğu bir aşamadır ve boş, dolaylı bir soyutluğa sahiptir. Estetik yaşamın bu temel özellikleri, selfi mutlu edecek uyumlu bir devamlılığı sağlamada yetersiz ve sınırlıdır. Kierkegaard estetik yaşamın bu

varoluşsal sınırlılıklarını, psikolojik kimi olgulara dikkatle gündeme getirir ve estetin, etik yaşamı seçmesi için kimi nedenler, gerekçeler verir. Fragmentatif bir çoğulluk durumu içerisinde karşımıza çıkan estetik yaşamdan etik yaşama geçen biri, moral evrensel standartlar ile yaşamına daha bir çeki düzen ve sağlamlık verir, kişiliği daha sağlam ve ciddi karşımıza çıkar (Davenport, 2012: 3 ve devamı) (Davenport, 2001: 276-283).

Bununla birlikte dinsel yaşamı göz önüne aldığımızda etik yaşamın da kimi sınırlılıklara sahip olduğu ortaya çıkar. İbrahim Peygamberin Tanrıya olan delice bağlılığı etiğin sınırlarını aşmaktadır. Kierkegaard, İbrahim Peygamber örneği üzerinden aklın sınırlarını, varoluş içerisinde insanın salt düşünme ile her şeye ulaşamayacağını görmemizi ister. Tanrı tam olarak anlaşılabilir, nüfuz edilemez (impenetrable) bir öteki olduğu için onu zaman içerisinde ele alamayız, zamana içkin değildir. Böyle bir çaba içerisinde olmak absürttür. Birey içselliğin en tutkulu benimsemesi temelindeki inanç ile “sonlu” (finite) olanı terk edip nesnel belirsizliğe, “sonsuz” (infinity) olana bağlanır. Saf bir rasyonalite bu bağı kuramaz, diyalektik dolayımı ve evrenselliği aşan riskli bir girişim, yani içsellikte, öznelikte, öznel tutkulara köken bulan bir inanç eylemi gereklidir. Hakiki ebedi mutluluk birinin özneliği üzerinde yükselir.

Kierkegaard bu varoluşsal aşamaları ve geçişleri söz konusu öznelik üzerinden ele almakla, selfin toplumsal belirlenimler ve ilişkiler içerisinde tüketilemeyecek içsel varoluşunu ve özgürlüğünü ön plana çıkarır. Estetik yaşam varoluşu her ne kadar sınırlı bir varoluş aşaması olsa da etik ve dinle ilişkimizin Hegelci olmayan yollarını bize gösterir. T. Eagleton eleştirel okumasında işaret ettiği gibi, Kierkegaard seçimle yapılan geçişler arasında mutlak bir ayrım ortaya koymaz; yani bir yaşam varoluşunu seçmek diğerini mutlak olarak dışlamaz. Estetik olan etikte kendini gösterir, hatta dinsel aşamada bile varlığını hissettirir (Eagleton, 1990: 181-185).

NOTLAR

¹ Felsefe literatürü içerisinde “self”e yönelik tartışmalar giderek büyüyor. Türkçe’de bu kavramı çevirmek kimi zorluklar çıkarıyor, açıkçası bu biraz da self kavramının moderne özgü belirsizliklerinin ve çok-anlamlılığın bir sonucuymuş gibi gözüküyor. Türkçe’de bu kelimeye karşılık yer yer “benlik” çevirisi ile karşılaşılıyor. Ancak tamlamalar ve diğer kelimeler ile, örneğin self-commitment, self-conciousness gibi kullanımlarda “benliksel-kararlılık”, “benlik-bilinci” gibi Türkçede pek kullanmadığımız durumlar olabiliyor. Selfin bu gibi kullanımları nedeniyle ve daha önemlisi çok farklı anlamlar yüklenecek bir şekilde teknikleşen felsefi kullanımları ve tartışmaları nedeniyle (şimdilik) çevirmeden bırakıyoruz.

² Taylor burada ayrıntısına giremediğimiz bir şekilde, Hegel’in Devlet anlayışının bireyi bir araç olarak görmediğini, dolayısıyla Hegel’i bir totaliter olarak okumanın yanlış olacağını ortaya koymaya çalışır. Açıkçası Kierkegaard için de Hegel böyle bir felsefeye sahip görünür. İkisinin özgürlük anlayışları tamamen karşıttır. Hegel’in özgürlük anlayışının savunusu, öz ve açık bir anlatımı için bkz. (Taylor, 1999: 365).

³ Bu başlıkta geçen Stern’in tercih ettiği “edification” kelimesi Danca *opbyggelige*’nin karşılığıdır ve bu kelimeyi kimileri “*upbuilding*” [inşa etme] olarak çevirir. Bkz. (Stern, 2012: 199). Burada Evans’ın dikkat ettiği gibi Hegel’e bir nazire vardır. Çünkü Hegel, *The Phenomenology of Spirit*’te (*Tinin Fenomenolojisi*), “Felsefe anıtsal inşa kurma isteğini fark etmek zorundadır.” (Philosophy must beware of the wish to be edifying.) der. (Hegel, 1979: 6, aktaran: Evans, 2009: 3). Kierkegaard ise böyle bir felsefe yapmanın insan koşullarının, varoluşunun yanlış bir anlaması üzerinde yükseldiğini düşünür ve farklı bir felsefi “anıtsal inşa” (*edification*) ile yol alır. Bkz. (Evans, 2009: 3).

⁴ Kierkegaard, *Concluding Unscientific Postscript*’te bu Ya/Ya da’nın önemini ve karakterini Hegel’in açık eleştirisi üzerinden şu şekilde ortaya koyar:

Bilindiği gibi Hegel felsefesi çelişki (contradiction) ilkesini iptal eder... Bu zamandan beri popüler bir oyun olmuştur, biri bir aut/aut [either/or (ya/ya da)] hissettirdiği anda bir Hegelci bir at üzerinde tük-tük-trik (trip-trap-trap) gelir ve bir zafer kazanarak tekrardan eve geri döner... Ancak çatışmanın ve zaferin yanlış bir anlaması olabilir. Hegel kesin ve mutlak olarak, ebedi olana bakıp, *sub specie aeterni*yi sürdürmede haklıdır; soyutlama dilinde, saf düşüncede ve varlıkta aut/aut yoktur. Kötülüğün, her şeyden öte, soyutlamanın basitçe çelişkiyi uzaklaştırdığı yerde nereye konacağı konusunda Hegel ve Hegelciler, çelişkiyi, anı, geçişi v.d. mantığa sokma maskesi ile kastettikleri şeyleri açıklamakta sorun yaşamalıdır. Aut/aut’un savunucuları, onları eğer pür düşünmenin bölgesine atarsan ve onların nedenini orada savunursan sorunla karşılaşılır. Herkül ile güçleş yapan devin topraktan ayağı kesilir kesilmez gücünü kaybettiği gibi çelişkinin aut/autuda, varoluştan çekip çıkartıp soyutlamanın ebediliği içerisinde soktuğu zaman *eo ipso* iptal olur... Eğer varoluşu uzaklaştırırsam (eğer soyutlarsam) aut/aut olmaz; eğer onu varoluştan uzaklaştırırsam bu varoluşu uzaklaştırmam anlamına gelir, ama onu varoluş içerisinde iptal edemem [VII 262]. Eğer felsefede hakiki olmayan bir şeyin teolojide hakiki olduğu doğru değilse, o zaman soyutlamada hakiki olmayan bir şeyin varoluş içerisindeki bir insan için hakiki olması tümüyle doğrudur ve etik olarak saf varlığın fantezi olduğu ve varoluş içerisinde birinin, varoluş içerisinde biri olduğunu unutmak istemesinden korunduğu da hakikidir. Dolayısıyla biri, bir Hegelci ile ilgili oluş hakkında çok dikkatli/tebirlirli olmak zorundadır ve her şeyden öte konuşacak onuru olan birinin kim olduğunu araştırmalıdır. O bir insan mıdır, varoluş içerisinde bir insan mıdır? O, uyuduğu, yemek yediği, burununu çektiği zaman ve bir insan her ne yapıyorsa *sub specie aeterni* midir? O saf Ben-Ben – kesin olarak herhangi bir filozofun başına gelmemiş olan bir şey – midir? Eğer bu değilse, var oluyorsa, etik sorumluluk içerisinde ve bu sorumluluk ile varoluş ve orta terim, gereken şekilde saygı gösterilen varoluş ilişkisi nasıldır? O var mı? Varsa oluş süreci içerisinde değil midir? Eğer

oluş süreci içerisinde ise gelecek ile ilişkili değil midir? Edimde bulunduğu böyle bir yolda kendini gelecek ile hiç ilişkilendirmez mi? Eğer edimde bulunmuyorsa tutku ve dramatik bir hakikatle bir geri zekâlı olduğunu söyleyen etik bir bireyi bağışlamayacak mı? Ancak eğer *sensu emienti* [seçkin bir anlamda] edimde bulunuyorsa sonsuz bir tutkuyla kendini gelecek ile ilişkilendirmez mi? O halde bir aut/aut yok mu? (Kierkegaard, 1992: 305-306).

⁵Evans, Kierkegaard'ın neden takma adlarla yazdığını kimi farklı olasılıkları da düşünerek ele almakta ve bahsettiğimiz sonuca varmaktadır. Bkz. (Evans: 2009: 24-45).

⁶ Köşeli parantez bana aittir.

⁷ Pasaja Evans'ın açıklaması ile yöneldik. (Evans, 2009: 79).

⁸ B, estet gibi alışkanlıktan hoşlanmaz. İlginç bir şekilde alışkanlığın sadece kötülük ile ilgili kullanılabileceğini belirtir; çünkü özgürlüğün dışında iyi bir şey yoktur ve alışkanlık da özgür olmayan bir şey demektir ve iyile bir araya getiremeyeceğimiz bu alışkanlık, kendisinde kötü olan bir şeyi devam ettirecek ya da kendisinde masum olan bir şeyin, inancın tekrarı ile kötü olmasına yol açabilecektir (Kierkegaard, 1987.II: 127). Kierkegaard'ın alışkanlığı bu minvalde değerlendirmesi Grek etiği ile ciddi bir ayrıntıya işaret eder.

⁹ Hannay, *Kierkegaard and Philosophy: Selected Essays* eserinin, "A Question of Continuity" bölümünde bu geçişler arasındaki devamlılığa dair şu temel sorunu aydınlatmaya çalışıyor: "Kierkegaard'ın *Either/Or*'u "dinsel-öncesi" bir eser mi yoksa dinsel projesi içerisindeki külliyyatın bir parçası mıdır? Hannay, Kierkegaard'ın ikinci baskıda bu kaygıyı taşıdığını, okuyucularının *Either/Or*'u estetik bir çalışma değil dinsel çalışmalarının habercisi, hatta dinsel çalışma olarak görmelerini istediğini belirtir. Kierkegaard, *Either/Or*'un yazımı ile dinsel çalışmalarına adım atar. Ancak Hannay'ın vurguladığı ve Kierkegaard'ın *The Point of View*'de söylediği gibi, *Either/Or*'un etikten daha ileri gitmeyen poetik bir "boşluğu" (*udtommeelse*) vardır. Örneğin etik pozisyonun kusurları estetik olan gibi ortaya konmaz. Fakat Hannay belli bir ihtiyatla, dikkatli bir hermeneutik imgeleme, *Either/Or*'un estetik, etik ve dinsel olarak ilerleyen bir mesaj olarak ele alınıp alınmayacağını merak eder. Belirttiği gibi, belki de etik görüşün kimi uygunsuzluklarının açıkça ortaya konması için *Fear and Trembling* ile *Repetition*'ı beklememiz gerekir. Bkz. (Hannay, 2003: 89-92). Öte yandan, Hannay *Stages*'in yine de belli bir bakış açısı verebileceğini belirtir. Bu çalışmada etik sferin, "pasaj" olarak betimlendiğine dikkat ettiğimizde; etik, dinsel için içselliğin moral psikolojik platformunu hazırlayan bir ön koşul olduğu gibi, *Either/Or*'un etiğe uzanan açıklamaları da dinsel sezileceği bir platform olarak görülebilir. Hannay, bu doğrusal (linear) okuma ile Kierkegaard'ın aşamalarına yaklaşabileceğimizi belirtir. Ona göre, "*Either/Or* Sokratik yaklaşımla bir tür *propaideutik* olarak okunabilir ve takma adlı eserin geri kalanı Sokratik ve linear okumalara uyum gösteriyor olarak anlaşılabilir." (Hannay, 2003: 93). Hannay'ın söz ettiğimiz okumasını Senem Kurtar'ın Kierkegaard ile ilgili makalesinde gördük. Bkz. (Kurtar, 2010: 807-819).

¹⁰ Köşeli parantezler bana aittir. Türkçe çeviride etiksel gibi olmayan bir sıfat kullanılmış ama etik olmalıydı.

KAYNAKÇA

- Billings, J. (2014). *Genealogy of Tragic: Greek Tragedy and German Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Copleston, F. (1994). *A History of Philosophy: Volume VII*. New York: Image Books.
- Crites, S. (1993). 'Blissful Security of the Moment': Recollection, Repetition and Eternal Recurrence. *Internally Kierkegaard Commentary: Fear and Trembling and Repetition*. (ed. R. L. Perkins), Georgia: Mercer.
- Davenport, J. J. (2001). Towards an Existential Virtue Ethics: Kierkegaard and MacIntyre. *Kierkegaard after MacIntyre: Essays on Freedom, Narrative, and Virtue*. Open Court.
- Davenport, J. J. (2012). *Narrative Identity, Autonomy, and Mortality: From Frankfurt and MacIntyre to Kierkegaard*. New York & London: Routledge.
- Davenport, J. J. (2013). Selfhood and 'Spirit'. *The Oxford Handbook of Kierkegaard*. (ed. J. Lippitt and G. Pattison). Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1990). *The Ideology of Aesthetics*. Oxford: Blackwell.
- Evans, C. S. (2009). *Kierkegaard an Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hannay, A. (2003). *Kierkegaard and Philosophy: Selected Essays*. London & New York: Routledge.
- Hegel, G.W.F. (1991). *Elements of Philosophy of Rights*. (ed. A. Wood, trans. H. B. Nisbet). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2000). *Introduction to Metaphysics*, (trans: G. Fried & R. Polt). New Haven & London: Yale University Press.
- Houlgate, S. (2011). G. W. F. Hegel: An Introduction to His Life and Thought. *A Companion to Hegel* (ed. S. Houlgate and M. Baur). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kierkegaard, S. (1983). *Repetition*, (ed. and trans. with Int. and Notes by H. V. Hong and E. H. Hong). Princeton: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (1987). *Either/Or: Part I-II* (ed. and trans. with Int. And Notes by H. V. Hong and E. H. Hong). Princeton: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (1992). *Concluding Unscientific Postscript to Philosophical Fragments: Volume-I: Text* (ed. and trans with Intr. and Notes by H. V. Hong and E. H. Hong). Princeton: Princeton University Press.
- Kierkegaard, S. (2002). *Korku ve Titreme*, (Çev.: İ. Kapaklıkaya). İstanbul: Anka Yay.
- Kraut, R. (1991). *Aristotle on the Human Good*. Princeton: Princeton University Press.

- Kurtar, S. (2010). Günahkar Bir Özgürlük Düşü: Kierkegaard ve İbrahim Olmak. *Birinci Uluslararası Felsefe Kongresi Tam Metinler*. (ed. İ. Serin), Bursa: ASA Yay. 807-819.
- Mooney, E. F. (1998). *Repetition: Getting the World Back*. *The Cambridge Companion to Kierkegaard*, (ed. by A. Hannay & G. D. Marino). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mooney, E. F. (2002). Self-choice or self-reception: Judge William's admonition. *Soren Kierkegaard: Critical Assesments of Leading Philosophers*. (ed. W. Conway, K. E. Gover) London&New York: Routledge.
- Mulhall, S. (2001). *Inheritance and Originality: Wittgenstein, Heidegger, Kierkegaard*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, R. (2012). *Understanding Moral Obligation: Kant, Hegel, and Kierkegaard*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1999). *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.

Türkiye ve OECD Ülkelerinde Sosyal Güvenlik Harcamaları ^a

A. Taha ARPA ^{1,b}, Menşure KOLÇAK ²

¹ Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü- Muş / Türkiye

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü- Erzurum / Türkiye

Başvuru tarihi: 28 Eylül 2016

Düzeltilme tarihi: 05 Ocak 2017

Kabul tarihi: 26 Ocak 2017

Öz

Sosyal refah devleti anlayışının II. Dünya Savaşından sonra hız kazanmasıyla birlikte sosyal güvenlik hizmetleri de önemli bir konu haline gelmiştir. Sosyal güvenlik hizmetleri, günümüzün modern toplumlarında, geleceğe yönelik sosyal riskleri bertaraf etmede vazgeçilemez bir sosyal politika aracı olarak kullanılmakta, uluslararası belgelerde temel insan hakkı çerçevesinde ele alınmakta, anayasalar tarafından ulusal çapta koruma altına alınmaktadır. Özellikle 1980'li ve 1990'lı yıllarda sosyal güvenlik sistemlerinin yaşadıkları finansal kriz ve geleceğe yönelik kaygılar neticesinde, çok sayıda ülke sistemini yeniden ele almaya başlamıştır. Emeklilik yaşında yapılan yükseltmeler, prim oranlarında yeniden düzenlenme yapılması ve artırılması, emeklilik ödemelerinin türlü yöntemlerle indirilmesi, yeni finansman kaynaklarının sisteme entegre edilmesi gibi pek çok konu dile getirilmeye başlanmıştır. Türkiye'de de benzer problemler ortaya çıkmış, gerek siyasi ve gerek ekonomik arenada yaşanan istikrarsızlık ve belirsizliklerle birlikte sosyal güvenlik sistemine olması gereken önem verilememiştir. Buna bağlı olarak sorunun aşılmasında doğru ve isabetli adımlar atılamamıştır. Çalışmada 2000 sonrası dönemde ülkemiz sosyal güvenlik harcamalarının bütçe büyüklükleri içerisindeki yeri karşılaştırmalı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Türkiye'de Sosyal güvenlik harcamalarının GSYİH'daki payı en yüksek olduğu dönemde, %11,7 iken OECD ortalaması %21,7 olarak gerçekleşmiş bulunmaktadır. Sosyal güvenlik sistemimizin çözüm bekleyen sorunlarının bulunduğu bir gerçektir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Güvenlik, Sosyal Güvenlik Harcamaları, Yaşlılık Aylığı, Emekli Aylığı

^a Bu çalışma 18-20 Ağustos 2015 tarihinde Torino/İtalya'da düzenlenen "EconWorld International Conference on Economics" kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi Kampüsü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 49250, Muş / Türkiye.
e-posta: at.arpa@alparslan.edu.tr

Social Security Expenditures in Turkey and OECD Countries

Abstract

After the Second World War, social security services became an important issue and institutionalized through the social security systems suggested by Bismark and Beveridge together with the acceleration of social welfare state understanding. Especially in 1980s and 1990s, as a result of the financial crisis and concerns about the future, most countries started to overview their systems. Lots of matters such as rising the age of retirement, redesigning and increasing the premium rates, decreasing the retirement payments by means of various methods and finding new financial sources for the system started to be discussed. Similar problems also emerged in Turkey, and necessary importance couldn't be given to system due to instabilities experienced in political and economic matters. The deficits resulting from social security payments became a burden on budget. In the study, the place of national social security expenditures in budget sizes in the post-2000 period has been tried to be explained comparatively. While the share of social security expenditures in GDP was the highest in Turkey with 11,7%, the OECD average was 21,7%. It is a fact that our social security system has pending problems.

Keywords

Social Security, Social Security Expenditures, Old Age Pensions, Retired Pensions

1. GİRİŞ

Günümüz devlet anlayışında yaşlıların, çocukların, hastaların ve ihtiyaç sahiplerinin ihtiyaçlarına kayıtsız kalınamayacağı kabul edilmektedir. Bu nedenle de asgari düzeyde de olsa piyasa sonuçlarını dengeleyecek, sosyal güvenlik önlemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların giderilmesi amacıyla sosyal piyasa ekonomisinde ekonomik düzenin kurumsallaşmasına sosyal ahlak değerleri de dâhil edilmekte ve bu uygulama “herkes için sosyal güvenlik” ifadesiyle yer almaktadır. Dolayısıyla çağdaş toplumlarda devletin en önemli görevleri arasında herkese sosyal güvenlik sağlanması gelmektedir. Sosyal güvenlik toplum üyelerinin çalışmak isteyenlerine iş bulmak, çalışmayanlarına bakmak, sağlık ve bakım hizmetlerinin asgari düzeyini herkese bedelsiz olarak sunmaktır. Bu devlet anlayışı da sosyal devlet olarak nitelendirilmektedir (Öztürk, 2012: 458). Sosyal devlet anlayışıyla beraber artan sosyal güvenlik harcamaları, kamu harcamaları içerisinde önemli bir paya sahip olmuş ve ekonomiler üzerine önemli yükler getirmiştir. Devletin sosyal harcamalar içerisindeki en büyük payını da sosyal güvenlik harcamaları oluşturmaktadır. Bunun sonucunda, 1980’li yıllarda, sosyal devlet anlayışı önemini yitirerek “nereye kadar sosyal devlet” tartışmaları başlamış ve konu ile ilgili farklı arayışlar ve görüşler ileri sürülmüştür. Günümüzde, kamu ekonomisi üzerinde var olan sosyal harcama yükünün sivil toplum kuruluşları ile paylaşılması, sunulan hizmetlerden yararlananların katkı paylarının çoğaltılması gibi teknikler tartışılmaya başlanmıştır.

Sosyal açıdan devlet, toplumdaki tüm fertlere izzetli bir yaşamın tüm zamanlarda bir hak olarak verilmesi gerekliliği düşüncesine dayanmaktadır. Böyle bir hak fertlerin ortak servete sağladıkları katkılara bakılmadan sunulmalıdır. İzzetli bir hayatın toplumdaki bütün fertlere bir hak şeklinde verilmesi fikri, sosyal bir devletin görevi ile yakından alakalıdır. Sosyal devletin görev alanı son derece geniştir. Genellikle bu alan beş başlıkta toplanmaktadır. Bu alanlar sosyal güvenlik, sağlık, eğitim, yeniden gelir dağılımı ve sosyal refah hizmetleridir. Devletin söz konusu alanlarda gerçekleştirdiği harcamalar ya da bütçesinden ayırdığı kısım, sosyal nitelikte bir devletin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. İşsizlik, yaşlılık, sakatlık, hastalık gibi nedenlerle geçimleri için yeterli geliri olmayanlara el uzatarak piyasada oluşan gelir dağılımına doğrudan doğruya müdahale etmesi çağdaş devletin sosyal niteliği olarak nitelendirilmektedir (Topuz, 2009: 115).

Sosyal güvenlik, bireyleri yaşamlarında karşı karşıya gelebilecekleri her çeşit riske karşı savunma mekanizması sunan bir teminat şeklinde düşünülmektedir. Sosyal güvenlik kavramı fertlerin bir takım risklere karşı korunması biçiminde ele alınsa da sosyal güvenlik ibaresinin ortak kabullü bir tanımlamasını vermek ve bu kavramı her açıdan ortaya koymak zor olacaktır. Çünkü sosyal güvenlik ifadesi çoğunlukla sosyal güvenlik sistemleri ile sosyal güvenlik politikalarını içerecek bir biçimde incelenmektedir. Bu bağlamda; sosyal güvenlik kavramı bir düşünceyi ve bu düşünceye işlerlik sağlayan mali planları bulunan, kurumsal bir yapıyı ifade etmektedir.(Güzel vd., 2016: 3).

ILO, 2000 yılı başlangıcından beri sosyal güvenlik sisteminin finansmanı için yaptığı çalışmalarla alakalı olarak mühim bir strateji değişikliği gerçekleştirmiş, sosyal güvenliğin negatif ekonomik sonuçlarının bulunmadığını delillendirmeye dair araştırmalar yerine, sosyal güvenliğin verimliliği yükselten üretken bir faktör olduğunu ortaya koyan çalışmaları ön plana çıkartmaya başlamıştır. 21. yüzyılın, sosyal güvenlik sisteminin finansmanı ile ilgili çalışmaların ve tartışmaların çok boyutlu ve yoğun bir şekilde yükselerek süreceği bir yüzyıl olacağı kabul edilmektedir. Yapılan tahminlemeler sosyal güvenliğe yönelik harcamaların bu çağda da artarak süreceğini ifade etmektedir. (Alper, 2012: 23). Sosyal güvenlik, Birleşmiş Milletlerce 1948 yılında temel insan hakkı olarak ifade edilmiştir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) sözleşmesi ile asgari çerçevesi belirtilmiş ve Avrupa Sosyal Şartı ile standartları belirlenmiştir. Bu anlamda sosyal güvenliğin dâhilinde, gerek kısa gerekse uzun vadeli sosyal ve ekonomik risklere karşı sigorta meydana getirilmekte ve saptanan şartları sağlayan kişilere aylık verilmekte ya da birtakım başka ödemeler sunulmaktadır. Bu şekilde bireylere sağlanan, konut, işsizlik, sakatlık, malullük ve hastalık ödemeleri gelir eşitsizliğini azaltmaya yönelik, özellikle de yoksulları hedefleyen politika araçları olarak devletin elindeki önemli sosyal devlet uygulamalarıdır (Topuz, 2009: 1; Alper, 2012: 23).

Emeklilik sistemi sosyal güvenlik sisteminin demografik boyutunu meydana getirirse de yapılmış olan kimi çalışmalar, politik faktörlerin, demografik faktörlerden daha önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü ülkelerin ortalama yaşam beklentilerinin değişmesi, yaşlı-bağımlılık oranındaki değişmelerle emeklilik sistemlerinin finansmanında uzun dönemde bazı tedbirlerin alınması zorunlu olmuştur. Alınacak tedbirler de politikacılar tarafından belirlenmektedir (Cremer vd., 2000: 974). Uzun yaşama sürelerinin artması sosyal güvenlik sistemindeki demografik değişimin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Birleşmiş Milletler 2004 yılında bir çalışma yapmış ve yaptıkları

tahminlerde 2005'te 73,8 olarak gerçekleşen ortalama ömür beklentisinin 2050 yılında 81 düzeyinde çıkacağı belirtilmektedir (Acar vd., 2008: 79). Buna bağlı olarak gelişmiş olan birçok ülke emeklilik sistemlerini sil baştan gözden geçirmek durumunda kalmıştır. Dolayısıyla sosyal güvenlik sisteminin demografik boyutunun değişmesiyle birlikte yaşlı bağımlılık oranı, aktüeryal denge ve ortalama bir yaşam beklentisi, gibi kavramlar önem kazanmıştır (Andersen, 2006: 1).

Sosyal güvenlik hizmetlerinin sağlanmasıyla ilgili iki yöntem bulunmaktadır. Birinci grupta yararlanma şartı belirli bir süre prim ödemeye bağlanmış, içsel bir yeniden dağıtım sürecini harekete geçirmeyi amaçlayan emeklilik aylığı (yaşlılık, malullük ve güçsüzlük, sağlık sigortası vb.) ile işsizlik tazminatları yer almaktadır. İkinci grupta da kendi kusurları olmadan yeterli geliri elde edemeyen toplum fertlerini ekonomik, sosyal ve siyasal risklere karşı korumak amacıyla, prim ödeme ilkesine dayanmadan devlet bütçesinden karşılanan sosyal yardımlar bulunmaktadır. Bu grupta bakıma muhtaç yaşlı ve çocuklar için sağlık ve bakım yardımları, konut ve yiyecek gibi diğer yardımları kapsamaktadır (Şener, 2010: 395).

Türkiye'de 1982 Anayasa'sının 60.maddesinde tüm fertlerin sosyal güvenlik hakkına sahip olduğu, devletin de bu güvenliği sağlayacak tedbirleri alacağı ve teşkilatı kuracağı ifade edilmektedir. Bu ibareden hareketle, devlet sosyal güvenlik sistemini inşa etmiş ve bu konudaki ihtiyaç duyulan tedbirleri almaya çaba sarf etmiştir. (Aydın, 2004: 257). Mevcut sosyal güvenlik sisteminin, kurumsal ve finansal sorunlarının büyüklüğü, sorunların artan bir seyir izlemesi, sistemin sürekli açık vermesine neden olmuş, açıklar genel bütçe kaynaklarıyla kapatılmıştır. Bu durum ülkemizde sosyal güvenlik alanında reform yapılmasını zorunlu kılmıştır. 2007 yılında, 5510 sayılı Kanun ile Emekli Sandığı, Bağ-Kur ve Sosyal Sigortalar Kurumunun kurumlarının mevcut varlıkları korunmuş fakat üst örgütlenmeleri Sosyal Güvenlik Kurumu şemsiyesi altında bir yapıya kavuşturulmuştur (Alper, 2012: 16). Bu üç sosyal güvenlik sistemi Türkiye'deki primli sistemi oluşturmaktadır. Ayrıca; primli sistem kapsamında, son dönemlerde yaygınlaşan ve devlet katkısı da sağlanan bireysel emeklilik sistemi gönüllü katılım esasına dayanmakta, sosyal güvenlik sistemini tamamlar nitelik taşımakta, benzer şekilde, özel sağlık sigortaları da mevcut sosyal güvenlik sistemine ilave olarak isteğe bağlı sağlık hizmetleri alanında faaliyet göstermektedir. Primsiz sistem olarak ta, kimsesiz muhtaç yaşlılara, malul durumda olanlara, dul ve yetimlere, korunmaya muhtaç çocuklara, genel bütçeden, yerel yönetimlerden, çeşitli vakıflardan ve gönüllü kuruluşlar tarafından sosyal yardım ve hizmetler sunulmaktadır. Bunun yanı sıra, sosyal güvenlik kapsamına alınabilecek vakıf statüsünde munzam sandıklar da bulunmakta, bağlı buldukları banka ve sigorta kurumlarının çalışanlarına sağlık hizmetleri ve ikinci bir emekli maaşı gibi sosyal yardımlar sağlamaktadırlar (Danışoğlu, 2002: 220).

Bu çalışmada Türkiye ve OECD ülkelerindeki sosyal güvenlik harcamalarının bütçe büyüklükleri içindeki yeri irdelenerek, ekonomi üzerinde önemli bir yük oluşturan sosyal güvenlik açıkları ve bu açıklara karşı alınabilecek önlemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada T.C Sosyal Güvenlik Kurumu (SGK) kapsamındaki Sosyal Sigortalar Kurumu (SSK) (4a), Bağımsız Çalışanlar – Bağ-Kur (4b) ve Emekli Sandığı (4c) verileri kullanılmıştır.

2. LİTERATÜR ÖZETİ

Elveren (2008) çalışmasında, 1970'lerde tartışılmaya başlanan refah devleti anlayışı çerçevesinde, Türkiye'de uygulanan sosyal güvenlik sistemi için, özelleştirmenin, sosyal güvenlik harcamalarını azaltacağını, düşük gelirli kesimlerin refah kaybına uğrayacağını ifade etmektedir.

Townsend (2007) çalışmasında, son 30 yılda, azalan sosyal güvenlik harcamalarının, OECD ülkelerindeki etkisini incelemiş ve sosyal güvenlik harcamalarının azalmasının refah kaybına neden olduğunu, kalkınmayı olumsuz etkilediğini buna bağlı olarak da sosyal güvenlik sisteminin hem sanayileşmiş hem de az gelişmiş ülkeler açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Abbott ve Jones (2012) çalışmalarında, Ekonominin resesyonda olduğu durumda, sosyal korumanın, kamu harcamalarına karşı olumsuz bir biçimde hassas hale geldiğini ve sosyal korumanın, politik kutuplaşma derecesi ve kamu borçlanma sınırı tarafından kısıtlandığını ifade etmişlerdir.

Potrafke (2010) çalışmasında, 18 OECD ülkesinde, 1971-2004 yılları aralığında, kamu sağlık harcamalarının büyümesinde hükümetlerin ideoloji ve seçim motiflerinin etkisi olup olmadığını incelemiş ve seçim dönemlerinde kamunun sağlık harcamalarının arttığını, hükümet ideolojilerinin bir etkisinin olmadığını ve sağlık harcamalarında esas olanın politik baskı ve seçimler olduğunu ifade etmiştir.

Goudswaard ve Caminada (2014) çalışmalarında gelişmiş ülkelerde özel harcamaların rolünü irdelemişler ve ekonomik gelişim ve refahla birlikte zamanla kamunun alanının yerini özel sektörün alanına bıraktığını ve bunun da refah ile beraber geldiğini ifade etmişlerdir.

Özdemir (2005) çalışmasında, kamu sosyal harcamalarının kısılmasını hedefleyen reformlar sonucunda, özellikle 1990'lı yıllardan itibaren sosyal harcamalarda bir düşme görülmeye başlandığını ancak düşüşün her ülkede de aynı düzeyde olmadığı, bazı ülkelerde tersi bir şekilde, düşük de olsa sosyal harcamalardaki yükselme seyrinin devam ettiği, refah devleti harcamalarının azaltılması bir yana, görece olarak arttığını ifade etmiştir.

Buğra ve Adar (2007) çalışmalarında, Türkiye'de sosyal harcamaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu hususu belirgin bir şekilde ortaya koymakta ve bu alandaki bazı problemlerin kaynağına ışık tutmaktadırlar.

Gökbayrak (2010) çalışmasında, sosyal güvenlik sisteminde yeniden yapılanmanın, sosyal korumanın vatandaşlığa bağlı bir hak temelinde tanımlandığı; sosyal güvenliğin gelişiminde öncelikli unsur olan sendikal örgütlenme sorunlarının aşıldığı; riskleri tazmin etmekten çok, önlemenin ön planda tutulduğu; sosyal sigorta ve sosyal yardımların bir bütün olarak algılandığı; sosyal güvenliğin işsizlikle mücadele ve istihdam politikaları ile desteklendiği; kayıt dışı istihdamın denetim altına alındığı ve sosyal güvenlik sisteminin siyasi popülizm aracı olmaktan çıkarıldığı bir yapı içerisinde mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Öztürk (2011) çalışmasında, Refah devletinin yaşadığı finansman krizine çözüm olarak ortaya çıkan neo-liberal kaygılar, ekonomi ve sosyal koruma arasında yeni dengelerin belirlenmesi ihtiyacını gerekli kıldığını belirtmektedir. Bu süreçte çözüm olarak, geleneksel refah devletini savunan sosyal demokrasi anlayışının zayıf kaldığını, neo-liberalizm ve geleneksel refah devleti anlayışı arasında bir orta yolun sosyal yatırım devleti anlayışı olduğunu ifade etmektedir.

Alper (2012) çalışmasında, sosyal güvenlik sisteminin tek çatı altında toplanması ve Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nun çıkarılmasıyla birlikte Türkiye'deki sosyal güvenliğe yönelik reformların önemli ölçüde tamamlandığını belirtmektedir. Ayrıca; reformun, ilk mali hedefini oluşturan finansman açıklarının GSYH'nın %4,5'ini geçmemesi hedefinin henüz gerçekleştirilemediği vurgulanmaktadır.

Kayalidere ve Şahin (2014) çalışmalarında, sosyal devletin, sosyal devlet olma amacını gerçekleştirmek için kullandığı araçlardan birinin de sosyal koruma harcamaları olduğunu ifade etmiş ve sosyal devlet anlayışı kapsamında yapılan sosyal koruma harcamalarının yoksulluğu önlemedeki rolünü ortaya koymak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yoksulluğun genellikle yevmiyeliler, tarım ve inşaat sektöründe çalışanlar arasında yoğun olması sebebiyle, Asgari Ücret ve Yoksulluk Sınırı karşılaştırmaları yapılmıştır.

3. SOSYAL GÜVENLİK HARCAMALARININ KAPSAMI

Sosyal güvenlik sistematığı, sosyal güvenliğin finansman ve harcama unsurlarını bütüncül olarak ifade etmektedir. Uzun vadeli ve kısa vadeli sosyal yardımlar, sosyal sigortalar, sosyal hizmetler, bunların birbirleri ile olan ilişkileri ve finansman şekilleri topluca sosyal güvenlik sistemini oluşturmaktadır. Genelde herhangi bir sosyal güvenlik sisteminin muhtevasını finansman yöntemi belirlemektedir. Bununla ilgili olarak dört farklı sosyal güvenlik sistemi bulunmaktadır (Akbulak ve Akbulak, 2004: 4):

- (i) 1880'li yıllarda ortaya konulan ve prim esaslı baz alınarak finansmanı sağlanan Bismarkçı sosyal güvenlik sistemi,
- (ii) 1942 yılında ortaya konulan ve vergi gelirleri ile finansmanı sağlanan Beveridge tarzı sosyal güvenlik sistemi,
- (iii) Prim ve vergileri içeren karma finansmanı öngören karma sosyal güvenlik sistemi,
- (iv) Şili'de 1981 tarihinde ortaya konulan, devletin gözetimliği ve denetimi ışığında finansmanı bütünüyle kişisel primlerle sağlanan özel mecburi kişisel sigortacılık sistemi.

Devletlerin sosyal harcamaları sosyal güvenlik harcamaları bir taraftan da diğer kamu yararı barındıran hizmetlere dönük harcamaları da içermektedir. OECD, bir harcamanın sosyal harcama sayılabilmesi için birtakım şartlar getirmiştir. Birincisi ortaya çıkan faydanın bir veya daha çok amaca dönük olması gerekmektedir. İkincisi de faydayı ortaya çıkaran faydanın iki sahada yoğunlaşması gerekmektedir. Birinci alan bireyler arası tekrardan dağıtım, ikinci alan da zorunlu katılım olarak nitelendirilmekte, bu kriterlere bağlı olarak sosyal güvenlik harcamaları dokuz başlıkta toplanmaktadır (Şener, 2010: 35-36):

- (i) Yaşlılık nedenli emeklilik, erken yaşta emeklilik, konutlara yaşlılar için götürülen hizmetler, ev yardımları,
- (ii) Malullük yardımları, bakıma yönelik hizmetler, mesleki kaza ve hastalıklardan kaynaklı kanun gereği tahakkuk eden tazminatlar, işveren hastalık ödemeleri,
- (iii) Sağlık harcamaları çerçevesinde hastalık öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen ödemeler, ilaç ödemeleri, koruyucu hizmetler, eğitim masrafları,
- (iv) Aile ve çocuk ödemeleri ve bunula ilgili krediler, çocuk bakım yardımı, ayrılık durumunda tek ebeveyn gelir yardımı,
- (v) Aktif işgücü piyasası politikaları, istihdam hizmetleri, eğitim, istihdam teşvikleri, engellilerin iş yaşamına adaptasyonu, direkt iş sahası açma,
- (vi) İşsizlik ile alakalı olarak işsizlik tazminatı, işgücü piyasası sebeplerinden ötürü erken emeklilik,
- (vii) Konut ile alakalı konut ödenek ve kira yardımları,
- (viii) Diğer sosyal politika alanları; düşük gelirli olan hane halkına verilen nakit yardımlar, gıda yardımları ve diğer türlü sosyal hizmetler.

Yukarıda sıralanan ve transfer harcamaları içerisinde yer alan harcamalar kamu harcamalarını yükselten en önemli nedenler arasında kabul edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde sosyal hizmetler ve transfer harcamalarına konsolide bütçeden ayrılan ödenekler toplamı gittikçe yükselmekte ve bu rakam da konsolide bütçenin %60'ını aşmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde ise bu oran %20'lerin altında kalmaktadır. Bu sebepten ötürü bu ülkelerin refah seviyesi ciddi oranda düşüktür. Düşük gelirli ülkelerde, personel giderleri ve faiz ödemeleri tarzındaki transferler sosyal harcamalardan daha yüksek bir payı oluşturduğu için kamunun ve özel sektörün verimliliğinde bir artış gerçekleşmemektedir.

Günümüzde sosyal devletin kapsamının daraltılması ve sosyal harcamaların azaltılması gerektiği tartışılmakta, özellikle küreselleşmeyle birlikte esnek bir yapı kazanan emek piyasasındaki gelişmelerin sosyal güvenliğin sürdürülebilmesini zorlaştırdığı ileri sürülmektedir. Bu gibi değişimler sosyal devlet uygulamalarının sürdürülebilirliğinde problemlere neden olmakla beraber, sosyal devletin küçüldüğünü söylemek mümkün değildir. OECD ülkelerinde toplam kamu harcamalarının GSYİH içindeki payında, 1980-1990'lı yıllarda düşmüşken kamu sosyal harcamalarının GSYİH içindeki payında azalma olmadığı görülmektedir. Kamunun sunduğu hizmetlerin ve buna bağlı olarak kamu harcamalarının azaltılması düşüncesi sosyal güvenlik sistemlerinin reformunu veya çok daha uygun ifadeyle dönüşümünü de gündeme getirmiştir (Buğra ve Adar, 2007: 10). Gelişmiş sosyal güvenlik sistemlerine sahip ülkelerin yaşadığı ciddi finansman sıkıntıları sosyal güvenlik sistemlerinin dönüşümüne de meşruiyet kazandırmıştır. Gelişmiş ülkelerde, nüfustaki yaşlanma, tıbbi bakım teknolojilerinin gelişmesinin getirdiği maliyet, aile yapısındaki değişimler, istihdamda küresel çapta daralmanın ortaya çıkması ve meydana getirdiği problemler; refah devletinin gelişmesinde etken rolü olan sendikaların güç yitirmesi, küresel piyasalar ile entegrasyonda refah devleti uygulamalarının engel olarak düşünülmesi, refah devleti ve uygulamada en belirgin aracı olan sosyal güvenlik sistemlerinin sorgulanmasına yol açmış bulunmaktadır (Esping, 2008: 59).

Sosyal güvenlik sistemleri çeşitli kaynaklardan elde ettiği gelirleri kullanmakla birlikte esas gelirleri işçi ve işveren primlerinden oluşmakta. Bunun yanı sıra, doğrudan veya dolaylı vergilerle finanse edilmekte veya devlet bütçesinden sisteme pay da aktarılmaktadır. Gelirler ve giderler arasındaki dengenin sağlanması sistemin sürdürülebilir olması anlamında son derece önemlidir. Sosyal güvenlik sistemlerinin finansmanında esas olarak iki yöntem uygulanmaktadır. Birincisi; uzun vadeli denge kurmayı amaçlayan "kapitalizasyon" sistemi, ikincisi de kısa vadeli denge sağlamayı amaçlayan "dağıtım" sistemidir. Bu yöntemlerden biri diğerine tercih edilebileceği gibi karma yöntem de kullanılabilir. Kapitalizasyon yönteminin daha çok malullük, yaşlılık, ölüm gibi uzun vadeli sigorta dalları için, dağıtım yönteminin ise, hastalık ve analık gibi geçici riskler içeren sigortalar için uygun olduğu kabul edilmektedir (Güzel vd., 1999: 68).

Her iki sistem de hesapların oluşturulmasında farklı yöntemlerle çalışmaktadır. Dağıtım yöntemi (pay as you go) yılı yılına finansman olarak da adlandırılan bir yöntemdir. Yöntem söz konusu yıl giderlerinin o yıl gelirleriyle karşılanması esasına dayanmaktadır. Bu yöntemin işleyişindeki en önemli unsur cari yıldaki gelir ve giderlerin dengede tutulabilmesidir. Dengenin sağlanamaması durumunda devlet finansmana katkı sağlamaktadır. Yöntemin iyi işleyebilmesi yaşlılara bağlanılacak aylıkları finanse edecek çalışanların mevcudiyetine bağlıdır. Bu sebeple çalışan (aktif) ve emekli (pasif) oranı önemlidir. Yöntem kişilerin performanslarına bağlı olduğu için türlü nedenlerle (demografik, teknik, hukuki vb.) çalışan sayısındaki azalış ve denge bozucu duruma sebep olması durumunda dengenin gerçekleşmesi için primlerin yükseltilmesi ve harcamaların kısılanması, aksi durumda da primlerin düşürülmesi ve harcamaların yükseltilmesi yoluna gidilmektedir. Kapitalizasyon tekniği iki farklı türde uygulanabilmektedir. Kişisel kapitalizasyon uygulamasında sigortalının ödediği primler sigortalının hesabında birikmekte ve o kişi için yapılacak harcamalar bu hesaptan karşılanmaktadır. Kolektif kapitalizasyon uygulamasında ise bütün sigortalıların ödemiş olduğu primler tek bir ortak fonda bir araya getirilmekte, harcamalar da bu ortak fon aracılığıyla finanse edilmektedir. Kolektif kapitalizasyon uygulamasında sigortalıların bireysel durumları dikkate alınmadan eşit değerde prim tahsil edilmektedir (Aktan vd., 2009: 38).

4. TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİNDE SOSYAL GÜVENLİK HARCAMALARI

Ülkemizde sosyal güvenlik hizmetleri üç şekilde uygulanmaktadır. İlki, bireyi ve bakmakla yükümlü olduğu fertleri, kanunla ifade edilen risklere karşı, mecburi olarak ödenen primlere dayalı bir sistemle koruyan sosyal sigortalar. İkincisi; muhtaçlık kriterlerine bağlı olarak prim karşılığı olmaksızın kişiye ve aileye verilen nakit yardımlardan meydana gelen sosyal yardımlar. Üçüncüsü de muhtaçlık kriterlerine bağlı olarak bireye-aileye-gruplara sağlanan sosyal hizmetlerdir (Sayan, 2008: 7).

Sosyal güvenlik sistemimizin, kendine özgü ciddi yapısal sorunları bulunmaktadır. 1990'lı yıllardan itibaren, sosyal güvenlik sisteminde gelir-gider dengesizliği ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar karşısında, sistemin yeniden yapılması gerekliliği herkes tarafından kabul edilmektedir. Sisteme yönelik yeniden yapılanma arayışları 1990

tarihinden başlayarak hız kazanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak, yerli ve yabancı uzmanlardan meydana gelen farklı kesimlere ait raporlar hazırlanmıştır. Dünya Bankası tarafından sunulan kredi ile finansmanı gerçekleştirilen ve ILO tarafından 1995 yılında yürütülen çalışma, hali hazırdaki emeklilik sisteminin problemlerini ortaya koyarak; muhtemel reform seçeneklerini sunmaktadır. Söz konusu raporda, Şili modeli olarak ta tanınan yeniden yapılandırılmış dağıtım sistemi; kişisel tasarruf sistemi, birinci ve ikinci seçeneğin bir karmasını meydana getiren çok ayaklı mecburi tasarruf sistemi ve çok ayaklı gönüllü tasarruf sistemi olmak üzere dört temel seçenek önerilerek, tartışılmaya açılmıştır. Rapor, kısa dönemdeki reform arayışları için, sağlık sigortası ve emeklilik sigortasının birbirinden ayrılmasını; emeklilik yaşının yükseltilmesini ve primler yönüyle kurumlar arasında uyumun gerçekleştirilmesini önermektedir (ILO, 1996).

Avustralya Sağlık Komisyonu aracılığıyla Türkiye için meydana getirilen raporda da benzer öneriler bulunmaktadır. Bu konuyla alakalı üçüncü rapor, Türk Sanayicileri ve İş adamları Derneği TÜSİAD tarafından 1997 yılında kaleme alınmış olan rapordur. Rapordaki öneriye göre, hâlihazırdaki sistem ilk ayak olarak asgari bir sosyal koruma garantisi sağlayacak; mecburi üyelik kaidesine göre meydana getirilecek ikinci ayak ise, sadece malullük, yaşlılık ve ölüm olmak üzere uzun vadeli sigorta kolları için, kişisel tasarruf fonları adı altında fon yönetimi esaslı göz önünde tutularak işleyecek bir sistem olacaktır. Sağlık hizmetleri ise, Genel Sağlık Sigortası aracılığıyla sağlanacak ve bir Sağlık Finans Kurumu meydana getirilecektir. Devletin sosyal güvenliğin finansmanı için sunacağı katkı yalnızca ilk ayak programlara direkt olarak prim ödeme şeklinde olacak, sistemin ağırlık noktasını meydana getiren ikinci ayak programlar ise, sigortalı ve işverence ödenecek primler ile finanse edilecektir (TÜSİAD, 1997: 2004).

Fakat Türkiye’de, sosyal güvenlik sisteminin yaşadığı problemler, öne sürüldüğü gibi, refah devleti uygulamalarından değil; tam aksine, sosyal güvenlik sisteminin çalışma eksenli koruma sunması sebebiyle, işgücü piyasalarının yapısal problemleri, istihdam şekillerinde meydana gelen değişimler ve sistemin yönetim anlayışındaki zaafardan neticesinde karşımıza çıkmaktadır. Emeklilik sisteminde aktif pasif oranı, iki seviyesinin de aşağısına düşmüştür. Bir sosyal güvenlik kurumunda kaydı bulunmayan çalışanların toplam istihdama oranı %48,5 civarında bir rakamla toplam çalışabilecek nüfusun yarısını oluşturmaktadır. Bu yüzden kayıt dışı istihdam sosyal güvenliğin finansman açığının başlıca sorunlarından bir tanesini oluşturmaktadır. Bunların yanısıra sosyal güvenlikteki finansman problemi, kamu finansmanı üzerinde oluşturduğu baskı neticesinde temel ekonomik göstergeleri negatif etkilemekte, kamu borçlanma ihtiyacını yükseltmekte, faiz oranlarını arttırarak, enflasyonu tetiklemekte, yatırımları düşürerek, işsizliği çoğaltmakta ve gelir dağılımını kötüleştirici bir etki ortaya çıkartmaktadır (Alper, 2012: 39).

Tablo 1’den de görüldüğü gibi ülkemiz aktif pasif oranları tehlike sınırı olarak ifade edilen 2’nin altında görülmekte, SSK’nın 2005’ten sonraki yıllarda 2’nin üzerine çıktığı görülmektedir. Bağ-Kur ve Emekli Sandığının durumu SSK’ya nazaran daha vahimdir. 2010’da aktif pasif oranı 1,36 gibi oldukça düşük bir seviyede gerçekleşmiştir. Bu durum sosyal güvenlik sisteminin yaşadığı finansman sorununun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Sosyal Güvenlik sistemindeki aktif pasif oranının 2018’de 2 olması beklenmektedir. Aktif-pasif oranını ve aktüeryal dengeyi iyileştirmek için emekli aylığı hesaplamalarında kullanılmakta olan parametrelerin, bireylerin iş hayatında daha fazla kalmalarını teşvik edecek şekilde düzenlenmesi planlanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı,

2014: 48). Bir sosyal güvenlik sisteminin mali bakımdan ayakta durabilmesi için aktif/pasif sigortalı oranının asgari 4 olması gerekliliği bilinmektedir. Şu an AB ülkelerinde 4 sigortalıya 1, OECD ülkelerinde 6 sigortalıya 1 emekli denk gelirken, Türkiye’de yaklaşık 2 sigortalıya 1 emekli denk gelmektedir. Buradan hareketle Türkiye’de emekli sayısının yüksek olması sebebiyle sigortalıların AB ülkelerine kıyasla daha çok sayıda emekliyi finanse etmek mecburiyetinde kalmasıdır. Bu hususta alınabilecek önlemlerden ilk olarak, aktüeryal dengelerin sağlanabilmesi için kurumların sağlıklı bir kaynak yapısına kavuşturulmasını sayabiliriz (Egeli, 2009: 97).

Tablo 1. Sosyal Güvenlik Kurumu Aktif/Pasif Oranları (%)

Yıllar	SSK	Bağ-Kur	Emekli Sandığı	SGK
2002	1,93	2,71	1,69	2,04
2003	1,88	2,64	1,64	1,99
2004	1,84	2,56	1,56	1,83
2005	1,93	2,34	1,49	1,92
2006	2,06	2,13	1,45	1,95
2007	2,09	2,05	1,41	1,95
2008	2,06	1,82	1,37	1,87
2009	1,96	1,66	1,37	1,78
2010	2,06	1,67	1,36	1,84
2011	2,15	1,50	1,49	1,87
2012	2,22	1,40	1,53	1,90
2013	2,24	1,30	1,59	1,91
2014	2,30	1,29	1,60	1,94
AB Ortalaması				4,00
OECD Ortalaması				6,00

Kaynak: Kalkınma Bakanlığı (2014)

Yaş hudutlarının kaldırılması ile emekli olabilme şartlarının hafifletilmesi prim ödeyen (aktif) sigortalılar ile yaşlılık, malullük, dul ve yetim aylığı ödemesi alan (pasif) sigortalılar arasındaki dengeyi bozmuştur. İncelenen dönemde aktif sigortalılarda %81 artış yaşanırken, pasif sigortalılarda ise yüzde %272 artış yaşanmıştır. Buradan da aktif sigortalılara oranla pasif sigortalıların 3,5 kat daha fazla artış sergilediği anlaşılmaktadır. Erken emekli olunması sosyal güvenlik kurumlarının giderlerini çoğaltıcı, gelirlerini ise azaltıcı bir sonuç doğurmaktadır. İlgili dönemde bağımlıların artış oranı yüzde 134 olmuştur (SGK, 2014).

Primli olan sosyal güvenlik sistemlerinde sosyal sigorta kuruluşlarının mali dengelerinin ele alınmasında en çok kullanılan ölçüt, aktif/ pasif sigortalı oranlarıdır. Kurumlara bağlı aktif bir biçimde çalışan sigortalıların kurumlardan aylık alanlara oranı bizlere aktif/ pasif oranını sunmaktadır. Bir nevi bu durum, bir emekliyi kaç sayıda çalışanın finanse ettiğini göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde bu oran dört seviyesinde olmakla birlikte ülkeden ülkeye değişmekte ve ülkesine göre yediye yükseldiği de gözlenmektedir. Lakin asgari iki olması hedeflenmektedir. İkinin altına inildiğinde, sosyal güvenlik sisteminin finansman problemiyle karşı karşıya geleceği gözlenmekte, iki düzeyi sinyal düzey olarak kabul edilmektedir. Ortalama yaşam süresinde gözlenen yükselmelere eğitim ve diğer sebeplerle iş piyasalarına işgücünün geç girmesi ilave edilince bu tarz sistemlerde her zaman bozulma riski ihtimalinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Duygulu ve Pehlivan, 2004: 27).

Türkiye’de sosyal güvenlikle ilgili diğer bir sorun da sosyal güvenlik ahlakıdır. Sosyal güvenlik ahlakı dar anlamda; işveren veya sigortalı durumdaki bireylerin devlete karşı ödemek mecburiyetinde buldukları primlerini gönüllü bir şekilde ödeme istekleri biçiminde tanımlanmakta, geniş anlamda ise yalnızca prim ödemede ahlaki davranış biçimlerinin benimsenmesi değil, aynı anda sosyal güvenlik sistemini kullanarak fertlerin kendi menfaatleri doğrultusunda usulsüz ve yasalara aykırı yollarla, kendi çıkarları için toplumsal faydayı düşürücü davranışlarda bulunmaması olarak nitelendirilmektedir.

İşçiler bakımından ahlaki uygunluk problemleri, işverenler ile anlaşarak gelirlerini az göstermek, kendi namına çalışan şeklinde gösterilmek, formel sektörden enformel sektöre geçiş yapmak, erken yaşta emeklilik ya da malullük sigortasından faydalanmak için koşulları zorlamak, muvazaalı boşanma yoluyla sigortadan istifade etmek, hak etmemesine rağmen sosyal yardım almak biçiminde ortaya çıkmaktadır. İşverenler bakımından; istihdam ettirilen işçi miktarını az göstermek, işçilerin sosyal güvenlik katkılarına esas ücretlerini az göstermek; sürekli olarak çalışan işçileri kısmi zamanlı ya da belirli zamanlı çalışan işçiler olarak göstermek; işçileri için ödemeleri gereken sosyal güvenlik katkılarını ödememek veyahut gecikmeli ödemek; özellikle sağlık sektöründe gerçek dışı harcamalar yoluyla gerçekleştirilen yolsuzluklar biçiminde ortaya çıkmaktadır. SGK tarafından, risk analizi ve sürekli denetim tekniğiyle 2013 yılının ilk 9 aylık devresinde gerçekleştirilen 16.971 adet teftiş neticesinde; Türkiye genelinde çeşitli sigorta yardımlarından istifade etmek amacıyla 3.420 adet kişinin sahte sigortalı olduğu, kayıt dışı istihdam yoluyla devletin 1,4 milyar lira prim kaybına maruz bırakıldığı, özel hastanelerin SGK’ya 478 milyon lira usulsüz fatura yolladığı tespit edilmiştir. Denetim neticesinde sade vatandaşın şirketlere kadar toplumun birçok kesiminin SGK’yı dolandırmak için akla gelmeyecek yöntemler uyguladıklarını göstermektedir (Canbay vd., 2013: 310-311).

SGK’nın 2007 yılında yapmış olduğu bir çalışmada şu hususlara yer verilmektedir. Aktif pasif oranlarında gözlenen bu düşüşler emeklilik sisteminin finansman yapısında da bozulmalara sebebiyet vermiş ve yeni bir emeklilik sisteminin meydana getirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bunun sayısal tarafı büyük kamu açıklarını beslemeye gitmekle beraber; psikolojik tarafı ise istediğini alamayan, umulani karşılanmayan, mutsuz fertlerden meydana gelen bir toplumdur. Yeni bir emeklilik sisteminin meydana getirilmesi hususunda yalnızca aktüeryal dengelerin bozulması olayından başka aşağıdaki gerekçeler mevcuttur. Bu gerekçeleri şu şekilde sıralamak mümkündür (SGK, 2007: 47):

- (i) Türkiye, OECD ülkeleri içerisinde en genç nüfusa sahip ülke olmasına rağmen yaşlanan nüfusun oluşturduğu emeklilik giderlerinin baskısına maruz kalan OECD ülkelerinin sorunlarını şu andan itibaren yaşamaktadır. Erken emeklilik uygulaması sebebiyle Türkiye’de emeklilikte geçirilen zaman uzundur. OECD ülkelerinin büyük çoğunluğunda emekliliğe hak kazanma yaşı 65 iken, 1999 tarihindeki reformun ardından yaş kademeli geçişe bağlı olduğu için şu an bile ülkemizde ortalama emeklilik yaşı 50’nin aşağısındadır.
- (ii) Aylığa hak kazanma şartlarının zayıflığı, yüksek düzeyde aylık bağlama oranı ve geçmiş dönem kazançları ile bağlanan aylık arasındaki zayıf bağ sebebiyle harcamalarla gelirler arasındaki fark artmıştır. Birçok ülkede benzer çalışma hayatı 20-25 yaş ile 65 yaş arasındaki döneme tekabül olup çalışanlar bu sürenin

hemen hemen tamamında prim ödemektedir. Ülkemizde de reformun ardından bu zamanın mevcut SSK sigortalıları için de 25 yıla yükseltilmesi teklif edilmiştir. Getirilen kademeli geçiş sonucunda bu kural yalnızca 2026 yılında işe girenler için tamamıyla uygulanabilir olacaktır.

- (iii) OECD ülkeleri içerisinde Türkiye en yüksek aylık bağlama oranı sahiptir. Tüm çalışma zamanına göre, OECD ülkelerinde net emekli aylığının net ücrete oranının ortalaması şu an itibariyle %68,7'dir. Türkiye'de bu oranın 2041 yılına değin ortalama oranlara ulaştırılması hedeflenmektedir. Aylık bağlama oranı azaltıldığında aylıkların da azalacağı neticesine varılmamalı, eş düzeyde emekli aylığı için daha fazla süre çalışılacağı anlaşılmalıdır.
- (iv) Türkiye'de nüfus öteki birçok gelişmiş ülkeye nazaran daha hızlı yaşlanmaktadır. Sosyal güvenlik sistemimiz dengede olmuş olsaydı bile ülkemizin demografik yapısındaki değişimler sistemin tekrardan ele alınmasını mecburi kılmaktadır.

Sosyal güvenlik sistemini tek çatı altında bir araya getiren 5510 sayılı Kanun kimi çalışan gruplarını istisna tutarak sistemden dışlamaktadır. Söz konusu durum, sigortalı sayısının düşmesine, sosyal sigorta sisteminin prim kaybına, çalışmakta olanların ise sosyal güvencesizliğine sebebiyet verecek ve finansman probleminin daha da yükselmesine sebep olacaktır. Sisteme prim ödemesi yapmayanlar ileriki dönemlerde vergilerle finanse olunan sosyal yardımlara başvurabilecek ve sosyal yardım sisteminin mali yükünü çoğaltabileceklerdir. Öte yandan madde bu şekliyle sosyal sigortaya prim ödememenin bir aracı olabilecek, kayıt dışı çalışmaya sebebiyet verebilecek ve sosyal güvenliğin finansal sürdürülebilirliği bakımından bir tehdit oluşturabilecektir. 5510 sayılı Kanun'un istisna tuttuğu çalışan grupları, şu anki şartlarda gelirlerine göre prim ödediklerinde yaşlılık dönemlerinde ödedikleri primle orantılı bir aylık alabileceklerdir. Aylığın yeterli düzeyde olmaması ya da kişilerin yoksulluk sınırının altında bulunması durumunda ise, kişilere tamamlayıcı nitelikte sosyal yardım yapılabilir. Bunun için sosyal yardım sisteminin tekrardan düzenlenmesi ve sosyal sigorta sistemi ile entegre edilmesi gerekmektedir (Karadeniz, 2011: 34).

Türkiye'de 2020-2025 yıllarından sonra işgücüne katılanlar emekli olmaya başladıkça, emekli nüfusun toplam nüfusa oranı daha hızlı yükselmeye başlayacaktır. Projeksiyonlar ışığında bu fırsat penceresi topluluğunun 2050'ye doğru emekli olmaya başlamasıyla emeklilik sistemi gelmiş geçmiş en fazla yükü karşı karşıya gelecek ve sistem ancak 2060 yılından sonra dengeye gelmeye başlayacaktır. 1995-2000 arası döneminde 69 yaş olan doğuştan ortalama yaşam beklentisinin 2045-2050 döneminde 79 yıla çıkması beklenmektedir. Bu demografik eğilimle tutarlı olarak, emeklilik yaşının uzun zaman diliminde kademeli bir geçişle artırılması sistemi nüfusun yaşlanmasından kaynaklı negatif etkilerden koruyacaktır.

Yaşlı bağımlılık oranı belirli bir yaşın üstündeki nüfusun (çoğunlukla 60 ya da 65 yaş olarak kabul edilmektedir), çalışan nüfusa (15-59 veya 20-64 yaşlar arası) oranından meydana gelmektedir. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin çoğunda son zamanlarda yaşlı bağımlılık oranlarının sürekli bir şekilde yükselme eğiliminde olduğu gözlenmektedir. Bu artış yüzünden aktif nüfustan elde edilen prim gelirlerinin yaşlılık sigortasını karşılama bakımından yeterli olamamasının yanında yaşlılık döneminin uzaması, refah artışına bağlı olarak sosyal talep ve ihtiyaçların çeşitliliği gibi sebepler kamu kaynaklarının

önemli bir kısmının yaşlılığı finanse etmek adına kullanılmasına sebep teşkil edecektir (Duygulu vd., 2004: 27).

Tablo 2, bazı OECD ülkelerinde ve Türkiye’de yaşlı bağımlılık oranlarını göstermektedir. Tablodan da görüleceği gibi OECD ülkelerinin çoğunda, yaşlı bağımlılık oranının, yani çalışabilir yaştaki (15-64) her 100 kişiye düşen 65 ya da daha çok yaştaki fert sayısının, 1990-2050 yılları aralığında önemli düzeyde yükseleceği, bazı ülkelerde iki katına ulaşacağı öngörülmektedir. Almanya’da 1990’da %21,7 olan oranın 2050’de %58,7, İtalya’nın %64,4 Fransa’nın ise %65,8 olacağı öngörülmektedir. Türkiye’de yaşlı bağımlılık oranı 1990’da %8 iken 2050’de %27,1 olması beklenmektedir.

Tablo 2. Türkiye ve Bazı OECD Ülkelerinde Yaşlı Bağımlılık Oranları

	1990	2000	2010	2020	2030	2050
ABD	19,1	19,0	20,4	27,6	36,8	43,9
Japonya	17,1	24,3	33,0	43,0	44,5	53,1
Almanya	21,7	23,8	30,3	35,4	49,2	58,7
Fransa	20,8	23,6	24,6	32,3	31,1	65,8
İtalya	21,6	26,5	31,2	37,5	48,3	64,4
İngiltere	24,0	24,4	25,8	31,2	38,7	50,5
Kanada	16,7	18,2	20,4	28,4	39,1	51,0
Türkiye	8,0	10,5	11,3	14,1	17,9	27,1
OECD Avrupa	20,6	22,1	24,7	30,8	39,2	52,8
OECD Ortalaması	19,3	20,9	23,5	29,8	37,7	53,2

Kaynak: European Commission (2014), TÜİK (2014)

Bilindiği gibi yaşlı bağımlı nüfus, sosyal güvenlik sistemleri üzerine en fazla baskı oluşturan faktörlerden birisidir. Yaşlı bağımlı nüfus çoğaldıkça, kamu emeklilik harcamalarının GSYİH'ya oranı da artmaktadır. OECD verilerine bakıldığında Türkiye'nin yaşlı bağımlı nüfus oranı %10,5 ve kamu emeklilik harcamalarının GSYİH'ya oranı %6 gibi yüksek bir orana ulaşmış olmakta, bu durum da sosyal güvenlik harcamaları açısından risk oluşturmaktadır. Örneğin yaşlı bağımlı nüfus oranı Türkiye'ye benzer Meksika'nın %11, kamu emeklilik harcamalarının GSYİH'ya oranı yalnızca %1,3'dür. Gelecek yıllarda yaşlı bağımlılık oranlarının artacağı, 2020'de %14,1 2050'de %27,1 olacağı tahmin edilmektedir (TÜİK, 2013). Türkiye OECD içerisinde en genç nüfusa barındırmasına karşın, Türkiye'da kamu emeklilik harcamalarının GSYİH'ya oranı %6'dır. Bu oran, Türkiye'den 2-3 kat fazla 65 yaş üstü nüfusa sahip olan İngiltere, Danimarka, Hollanda ve ABD'den daha yüksektir (OECD, 2011: 154). Kuşkusuz bunda, erken emeklilik politikalarının, ödenen prime ve çalışılan zamana göre yüksek yaşlılık aylıklarının etkisi çoktur. Bu noktada artan emeklilik harcamalarının finansal sürdürülebilirliğinin sağlanması adına emeklilik yaşının arttırılması, ikame oranlarının azaltılması, tamamlayıcı emeklilik programlarının desteklenmesinin yanında prim ödeme gün sayısını doldurmuş ve yaşlı bekleyen ya da emekli olmuş ileri yaştaki işçileri yeniden istihdama döndüren teşvik politikaları çok sayıda ülkede uygulanmaktadır (Karadeniz, 2011: 21).

Tablo 3, OECD verilerine göre Türkiye’de dâhil OECD ülkelerinde emeklilikten sonraki ömür sürelerini vermektedir. Emeklilikten sonraki ömür beklentisinin en yüksek olduğu ülke hem erkeklerde hem kadınlarda Belçika’dır. Belçika’yı Fransa takip etmektedir. Belçika’da 2050 yılında emeklilikten sonraki ömür süresinin kadınlarda 29,8, erkeklerde 24,5 yıla yaklaştığı görülmekte, aynı durum Fransa için de tahmin edilmektedir. Hemen bütün ülkelerde emeklilikten sonraki ömür beklentisinin giderek arttığı görülmektedir. Türkiye’de ortalama ömür beklentisinin diğer ülkelere göre önce uzunken sonraki yıllarda kısılacağı tahmin edilmektedir. Bu süreler OECD ortalamasının üzerinde seyretmektedir. OECD ülkelerinin tamamında kadınların beklenen ömürlerinin erkeklerden uzun olduğu görülmektedir.

Tablo 3. OECD Ülkelerinde Emeklilikten Sonra Ortalama Yaşam Süresi

Ülkeler	2020	2030	2040	2050	2020	2030	2040	2050
Avustralya	19,5	19,3	19,0	19,7	23,7	22,6	22,5	23,3
Avusturya	18,7	19,5	20,3	21,1	26,1	24,6	23,6	24,5
Kanada	19,1	19,9	20,7	21,4	22,3	23,1	24,0	24,8
Belçika	22,3	23,1	24,0	24,8	27,0	28,0	28,9	29,8
Çek Cum.	16,9	17,8	17,2	18,1	23,1	22,3	21,6	22,5
Danimarka	17,1	15,8	16,5	17,2	20,8	19,6	20,3	21,0
Finlandiya	17,6	18,3	19,1	19,8	22,0	22,9	23,8	24,7
Fransa	22,4	23,3	24,0	24,8	26,9	27,8	28,7	29,5
Almanya	17,9	18,7	19,5	20,3	21,7	22,6	23,5	24,4
Yunanistan	21,8	22,5	23,3	24,1	25,3	26,3	27,4	28,3
İtalya	21,7	19,4	20,1	20,9	26,3	23,7	24,6	25,5
Japonya	19,6	20,3	21,0	21,6	25,2	26,0	26,9	27,7
G. Kore	21,1	19,9	19,6	19,3	26,2	25,1	24,6	24,5
Hollanda	18,1	19,0	19,8	20,6	21,2	22,0	22,8	23,5
Y. Zelanda	19,0	19,7	20,5	21,2	21,8	22,6	23,4	24,3
Norveç	16,6	17,3	18,1	18,9	19,9	20,8	21,7	22,5
Polonya	14,9	15,6	16,4	17,2	24,0	24,9	25,8	26,6
Portekiz	17,1	17,8	18,5	19,2	21,2	22,1	22,9	23,6
İspanya	19,0	19,9	20,6	21,4	22,8	23,6	24,4	25,1
İsveç	18,8	19,5	20,3	21,1	21,9	22,7	23,4	24,2
İsviçre	20,0	20,8	21,6	22,4	24,0	24,9	25,8	26,6
İngiltere	17,7	17,5	17,2	16,9	21,2	21,1	22,0	21,9
ABD	17,3	16,8	17,2	17,7	20,2	20,1	21,0	21,9
Türkiye	28,4	24,5	21,0	22,5	34,7	30,9	27,2	23,2
OECD	18,9	19,2	19,6	20,3	23,2	23,4	23,9	24,6

Kaynak: ILO (2014)

Sosyal güvenlik için ayrılan kaynakların genişliği ve zaman içerisinde daha da artacağı yönündeki gelişme trendi, sistemin sürdürülebilirliği açısından sosyal güvenliğin finansmanına yönelik çok yönlü tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Makro düzeyde finansmanla alakalı temel sorunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Alper, 2012: 8):

- (i) Bireyler ve toplumlar sosyal güvenlik için ne kadar kaynak ayıracaklardır?

- (ii) Sosyal güvenlik harcamaları, hangi tür gelir kaynaklarıyla finanse edilecektir?
- (iii) Gelir-gider dengesi hangi finansman tekniği ile sağlanacaktır?
- (iv) Devletin sistemin finansmanına katkısı nasıl ve ne düzeyde olacaktır?
- (v) Sosyal güvenlik için ayrılan kaynakların temel ekonomik göstergeler üstündeki etkileri ne olacaktır?

Türkiye’de uzun zamandır sosyal güvenlik sisteminin finansman sorunları bulunmaktadır. Özellikle 1990’lı yıllardan başlayarak ülkemiz sosyal güvenlik sisteminin gerçek bir finansman krizine girmesinin nedenlerini şu şekilde özetlemek mümkündür (Gümüş, 2010: 16):

- (i) Emekliliğe hak kazanma yaşının siyasi kazanımlar amacıyla çok fazla değiştirilmesi,
- (ii) Emekliliğe hak kazanma yaşının nispeten düşük düzeyde tutulması,
- (iii) Prim tahsilât problemlerine çözüm getirilememesi,
- (iv) Prim affi uygulamalarının sürdürülmesinin bireyleri bu doğrultuda beklenti içine sokması ve bundan hareketle de prim tahsilâtını negatif etkilemesi,
- (v) Emeklilik yaşındaki değişikliğin erken emeklilik uygulamalarıyla neticelenmesi,
- (vi) Sigorta primlerinin hesap edilmesine esas teşkil eden matrahın türlü indirim ve istisnalar ile önemli oranda düşük düzeyde saptanması,
- (vii) Prim ödeyenlerin veya iştirakçilerin miktarının kayıt dışı yapısal problemlerden ötürü oldukça sınırlı olması,
- (viii) Sosyal güvenlik sistemine dair tutarlı devlet politikasının meydana getirilememesi,
- (ix) Yıllar itibariyle emekli sayısındaki artış,
- (x) 1990’dan önceki dönemde toplanan prim gelirlerinin siyasi hedefler doğrultusunda ya da sosyal güvenlik ile alakası bulunmayan diğer kamu hizmetleri için kullanılması,
- (xi) Oldukça çok çıkarılan borçlanma yasaları ve hizmet borçlanması,
- (xii) Prim karşılığına olmayan ödemelerin kurum kaynaklarınca karşılanması,
- (xiii) Ödenen emekli aylıkları ile primler arasındaki ilişkinin oldukça düşük tutulması,
- (xiv) Kurumsal ve yönetsel problemler.

Ülkemizde sosyal güvenlik açıklarının getirdiği mali yükler önemli boyutlara ulaşmış bulunmaktadır. Sistemdeki erken emeklilik uygulamaları, kurum fonlarının verimsiz alanlarda kullanımı, nimet-külfet dengesini bozan uygulamalar, nüfus ve prim tahsiline ilişkin sorunlar gibi nedenlerle sistemin aktüeryal dengesi bozulmuştur. Yaşanan kriz hem bütçe uygulamaları hem de ekonominin dinamikleri üzerinde negatif etkiler meydana getirmektedir. Finansman problemi bir taraftan gelir dağılımı problemlerini ve

fakirlik olgusunu derinleştirirken, diğer taraftan sistemdeki açıkların kamu borç dinamiği, enflasyon ve büyüme üzerindeki yansımaları da önem kazanmaktadır (Atatanır, 2009, 170).

Özellikle yapısal problemleri sebebiyle önemli boyutlara varan SSK, Bağ-Kur ve Emekli Sandığı'nın finansman açıklarının vergiler ya da hazine borçlanması kanalıyla finansmanı sağlanmaktadır. Bu şekilde kamu kesimi borçlanma ihtiyacı artmakta bu ise daha yüksek faizlerle borçlanması neticesini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla artan faiz yüküne paralel bir şekilde, gelir dağılımı sosyal desteğe ve pozitif ayrımcılığa muhtaç olan yoksul kesimler aleyhine değişmektedir. Öte yandan, bütçe içerisinde zaman zaman bütçenin %50'sini aşan haliyle faiz yükü, gelir dağılımında en aşağı katmanda olan kesime yapılması gereken transferlerin yapılmasını engellemektedir (Bedük ve Mete, 2006: 34).

Sosyal güvenlik sistemlerine yönelik olarak yapılan çalışmalarda birçok gelişmiş ülkede sosyal güvenlik krizinin bertaraf edilebilmesi için özel sektörle kamu kesiminin birlikte yürüttüğü çok katmanlı sistemler önerilmektedir. Burada amaç sosyal güvenlik üzerindeki devletin yükünün bir parçasının özel sektöre transferi yoluyla sürdürülebilir bir sosyal güvenlik sistemi ve dolayısıyla sürdürülebilir bir emeklilik sistemi meydana getirmektir. Konuyu çeşitli önlemlerle daha kolay yönetebilen gelişmiş ülkelerde bu tür ve benzeri problemlerin yaşanması gelişmekte olan ülkeleri de kaygılandırmaktadır (Rust, 2002: 2).

Tablo 4. Sosyal Güvenlik Kurumu Gelir Gider Dengesi (Milyon TL)

Yıllar	Gelirler	Artış Oranı	Giderler	Artış Oranı	Açık	Gelir/Gider (%)
2000	8.576	52,4	10.987	59,9	-2.411	70,0
2001	13.361	55,8	17.831	62,3	-4.470	63,8
2002	20.018	49,8	27.983	56,9	-7.965	61,0
2003	27.917	39,5	41.337	47,4	-13.420	67,5
2004	34.689	24,3	50.622	22,5	-15.933	68,8
2005	41.245	18,9	59.942	18,4	-18.698	74,9
2006	53.830	30,5	71.868	20,0	-18.008	69,4
2007	56.875	5,7	81.916	14,0	-25.041	72,2
2008	67.258	18,3	93.159	13,7	-25.901	73,1
2009	78.073	16,1	106.776	14,6	-28.703	78,1
2010	95.273	22,1	121.997	14,3	-26.724	88,5
2011	124.480	30,7	140.715	15,4	-16.235	89,2
2012	142.929	14,8	160.224	13,9	-17.295	89,2
2013	156.393	14,1	181.283	14,0	-24.891	87,8

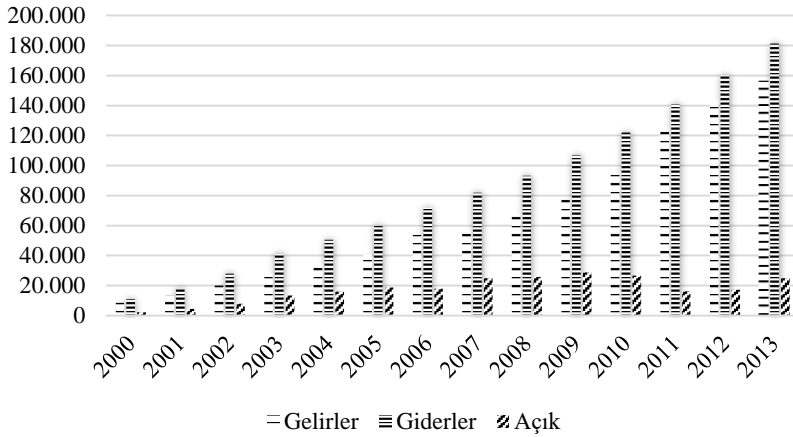
Kaynak: Kalkınma Bakanlığı (2014)

Tablo 4, sosyal güvenlik sisteminin gelir/gider dengesini göstermektedir. Gelir ve giderlerdeki artış oranlarını birbirleriyle kıyasladığımızda; 2004 yılına kadar giderlerdeki artış oranlarının gelirlerdeki artış oranlarından fazla, 2004'ten itibaren gelirlerdeki artışın giderlerdeki artıştan fazla olduğu görülmektedir. Gelirler giderleri karşılayamamakta sistem sürekli olarak açık vermektedir. Son yıllarda gelirlerin giderleri karşılama oranı 2011 ve 2012 yıllarında %89,2 ile en yüksek seviyesine ulaşmış bulunmaktadır. Ancak tablo 5'te de görüldüğü gibi son yıllarda finansman açıklarının ve bütçeden yapılan

finansmanların GSYİH'daki payları da yüksek seviyelerde gerçekleşmiş bulunmaktadır. Sistemin önümüzdeki yıllarda da açık vereceği öngörülmektedir.

Sosyal güvenlik harcamalarındaki sorunlardan birisi de birikmiş fonların erimesinin yanısıra bir yılın gelirlerinin bir yılın giderlerini karşılayamaması biçiminde de ortaya çıkmaktadır. Başka ifadeyle bir yılın gelirleri ile bir yılın giderlerinin karşılanması temeline dayanan dağıtım yöntemli finansman yöntemine göre açık vermeye ve finansman açığı giderek büyümeye başlamıştır (DPT, 2007: 73). Sosyal güvenlik sisteminin finansmanı ile alakalı mühim bir sorun da sosyal harcamalar için tahsis edilen kaynakların yetersiz olması ile alakalıdır. Türkiye'de sağlık harcamalarının dâhil edilmek üzere geniş anlamda sosyal harcamaların GSYH'ye oranı 2014 yılı itibarıyla %12,7'dir. Bu oran, liberal ekonomik politikalar yürüten OECD ülkelerinin aynı yıllarda bu amaç doğrultusunda yaptığı harcamalardan oldukça düşük, sosyal refah devleti anlayışının temsilcisi olarak kabul gören Batı Avrupa ülkelerinin ise çok gerisindedir. Kişi başına düşen milli gelirin 10 bin dolar dolaylarında seyrettiği ülkemizde ilk aşamada sosyal güvenlik harcamalarının GSYİH'nın %15'ler düzeylerine çıkarılması kaynak tahsisi açısından gerçekleştirilmesi gereken ilk hedefi oluşturacaktır. Fakat bu sadece kamu harcamalarının artışı ile değil, bireysel sosyal güvenlik harcamalarının da artırılması ile varılabilecek bir hedef olacaktır.

Şekil 1. Sosyal Güvenlik Kurumu Gelir Gider Dengesi



Kaynak: Kalkınma Bakanlığı (2014)

Tablo 4'deki verileri Şekil 1'de daha açık bir şekilde görmek mümkündür. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 2013 yılı verilerine göre nüfusun %16'sı sürekli yoksulluk riski taşımaktadır. Kentsel ve kırsal yerler için hesap edilen yoksulluk sınırları ışığında, kentsel yerlerde bu oran %13,6 iken, kırsal yerlerde ise bu oran %14,3 olarak belirlenmiştir. Ciddi finansal zorlukla karşı karşıya olan nüfusun oranı şeklinde ifade edilen ve belirlenmiş 9 maddeden minimum 4 tanesini karşılayamama ya da mahrum kalma durumunu ifade eden "maddi yoksulluk" oranı 2012 yılında %59,2 iken 2013 yılında %49,7 olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de maddi

yoksunluk ölçütleri; 1. Kira ve faturaların ödenmesi, 2. Evin ısınma gereksiniminin yeterli düzeyde karşılanması, 3. Beklenmeyen harcamaların karşılanması, 4. Her iki günde bir et, balık ya da proteine eş düzeyde gıdaların tüketimi, 5. Evden uzak bir yerde bir haftalık tatil masrafının karşılanması, 6. Bir arabaya, 7. Bir çamaşır makinesine, 8. Bir renkli televizyona, 9. Bir telefona sahip olunması şeklinde belirlenmiştir. Belirlenen bu 9 kalemden 4'ünü yerine getiremeyen kişiler şiddetli maddi yoksunluk içinde kabul edilmektedir (TÜİK, 2013: 27). Ücretli kesimin yüzde 19'u ile kendi namlarına çalışanların yüzde 27'si yoksul kategorisinde bulunmaktadır. Nüfusun yüzde 20'sinin ise, hiçbir sağlık güvencesi bulunmamaktadır. Toplam gelir içerisinde %48,3'lük oranla maaş ve ücret gelirleri en fazla paya sahip olmaktadır. Bunu %19,7 ile sosyal transferler ve %19,6 ile müteşebbis gelirleri izlemektedir. Sosyal transferlerin %92'sini emekli ve dul-yetim aylıkları meydana getirmekte, emekli ve dul-yetim aylıkları toplam gelir içerisinde %18,2'lik payı oluştururken, diğer sosyal transferlerin payı %1,5 olarak gerçekleşmiş bulunmaktadır (TÜİK, 2014).

Yoksullukla mücadele doğrultusunda sosyal güvenlik sisteminin yeterli düzeyde etkin işlemediği görülmekte, emeklilik sisteminin prim hâsılatı, emeklilere yapılan harcamaların oldukça gerisinde kalmaktadır. Sistemin gelir sağladığı kaynakları ile harcamaları arasında önemli düzeyde uyumsuzluk bulunmakta genel sağlık sigortası uygulamasıyla birlikte önemli artışlar gözlenmektedir (Gümüş, 2010: 3). Sisteme yönelik olarak düşük oranlarda da olsa bazı düzeltmeler de gözlenmektedir. 2006 yılında %48,5 seviyesinde olan kayıt dışı istihdam oranı, 2012 yılında %39 düzeyine gerilemiş bulunmaktadır. Bunun yanısıra, kendi namına çalışanların ve işverenlerin kayıt dışı istihdamında ise ufak bir iyileşme hâsıl olmuş ve kayıt dışı istihdam oranı %57'den %55'e gerilemiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 76). Bundan başka 4632 sayılı Bireysel Tasarruf ve Yatırım Sistemi Kanunu ile kamu sosyal güvenlik programlarının yanı sıra, fertlerin yaşlılıklarında daha büyük bir gelir güvencesini elde etmelerini sağlamak amacıyla, kişisel tasarruflarını değerlendirebilecekleri bireysel emeklilik sistemi meydana getirilmiştir (Alper, 2006: 49).

Tablo 5. Kamu Sosyal Güvenlik Harcamalarının GSYİH İçerisindeki Payları (%)

Yıllar	KH/GSYİH	Gelirler	SGH/GSYİH	Açık	Finansman	SGH/KH
2000	30,8	5,0	6,6	-1,6	1,94	21,4
2001	36,2	5,4	7,4	-2,0	2,39	20,5
2002	34,2	5,6	8,0	-2,4	2,85	23,4
2003	31,1	6,0	9,1	-3,1	3,42	29,3
2004	27,2	6,1	9,1	-3,0	3,38	33,3
2005	24,6	6,0	9,2	-3,2	3,58	37,5
2006	23,5	6,8	9,5	-2,7	3,02	40,3
2007	24,2	6,5	9,7	-3,2	3,92	40,1
2008	23,9	6,8	9,8	-3,0	3,70	41,0
2009	28,2	7,8	11,2	-3,4	5,53	39,8
2010	26,8	8,3	11,1	-2,9	5,03	41,4
2011	24,2	9,4	10,8	-1,4	4,07	44,7
2012	25,6	9,2	11,3	-2,1	4,80	44,3
2013	26,1	9,2	11,6	-2,4	4,90	44,4
2014	25,4	9,2	11,1	-1,9	4,70	43,7

Kaynak: Kalkınma Bakanlığı (2014)

Tablo 5'in incelenmesinden de görüleceği gibi kamu harcamalarının GSYİH'daki payının en yüksek olduğu yıl %36,2 ile 2001 ve %34,2 ile 2002 yıllarına aittir. Sonraki yıllarda 2009 kriz yılında %28,2 olarak gerçekleşmiştir. Sosyal güvenlik gelirlerinin GSYİH'daki paylarının en düşük olduğu yıl %5 ile 2000, en yüksek olduğu yıl da %9,4 ile 2011 yılında meydana gelmiştir. Sosyal güvenlik harcamalarının GSYİH'daki paylarında da benzer bir durum bulunmaktadır. 2000 yılından günümüze gelinceye kadar sosyal güvenlik sisteminin açık verdiği görülmektedir. Sistemin açıkları genel bütçe gelirleri finanse edilmekte, bu durum da bütçe üzerine ilave yük getirmektedir. Finansman açığının en yüksek olduğu yıl %3,4 ile 2009 ekonomik krizine denk gelmekte, GSYİH'nın %,53'ü açık için kullanılmış bulunmaktadır. 1999 yılında gerçekleştirilen kapsamlı düzenlemelerin ardından kısa dönemli bir düşüşten sonra sürekli olarak artmış olduğu görülmektedir.

Sosyal güvenlik sisteminin finansman açıklarının gelecek dönemlerde izleyeceği seyir ile ilgili 1995 yılında ILO tarafından hazırlanan rapora göre, hiçbir değişiklik yapılmaksızın mevcut sistemin sürmesi durumunda açığın, GSYİH'nın yüzdesi olarak, 2020 yılında %5,6, 2030 yılında %7 ve 2050 yılında %10,1 olacağı ifade edilmektedir. 1999 yılında 4447 sayılı Kanun'la yapılan değişimler ve 2008 yılı Sosyal Güvenlik Reformu'na rağmen gerçekleşen rakamlar tahmin edilenden daha yüksek olmuş, 2009 yılında %5,53 oranında ki açık ILO raporunda 2020 yılı için beklenen açık oranına ulaşmıştır. Aynı raporda, 2050 yılındaki açığın GSYİH'nın %10,1'i, birikimli açığın da GSYİH'nın %316'sı kadar olacağı belirtilmiştir. Sosyal güvenlik kurumlarının finansman açığının kapatılabilmesi için alınması gereken prim oranlarının ücretin yüzdesi olarak, SSK için %117, Emekli Sandığı için %107, Bağ-Kur için %84, toplam olarak ta %111 olması gerektiği vurgulanmaktadır (Alper, 2012: 52).

Sosyal güvenlik sisteminde yaşanan finansman krizinin önemli nedenlerinden birisinin de kayıt dışı istihdamın yanısıra kısmi kayıt dışılığın olduğu ifade edilmektedir. Kısmi kayıt dışılık, sistemin içinde yer almakla birlikte kazancını daha düşük gösteren grupları tanımlamaktadır. Örneğin SSK'lıların %44'ü asgari ücret üzerinden prim ödemektedir. OECD ülkelerinde asgari ücretlinin toplam istihdam içerisindeki payı %10 civarında bulunmaktadır. Bu durum Türkiye'de işletmelerin ayakta kalabilmek ve uluslararası rekabete karşı koyabilmek için kendi çözümlerini ürettikleri anlamına da gelmektedir. Kayıt dışılık hem sosyal güvenlik sistemini finansal açıdan zorlamakta hem de istihdam maliyetlerini artırmaktadır (Atatanır, 2009: 69).

Sosyal güvenlik harcamalarının, özellikle yoksulluk ve sosyal dışlanmıslıkla mücadelede arz ettiği önem dikkate alındığında bu veriler, Türkiye'de sosyal bütçenin önemli bir biçimde artırılması gerekliliğine işaret etmektedir. Fakat sorun sadece sosyal bütçenin toplumsal gereksinimlere cevap vermeye yeterli gelememesinden ibaret değildir. Bundan başka gerek bütçenin oluşmasında gerekse harcamaların gerçekleştirilmesinde saydamlık ve hesap verilebilirlik ilkelerine de uyulması gerekmektedir (Buğra ve Adar, 2007: 29).

2014-2018 yıllarını kapsayan onuncu kalkınma planında Sosyal Güvenlik Kurumunun gelirlerinin GSYİH'ye oranının %9,6, giderlerin %11 olacağı tahmin edilmektedir. Açığın %-1,4 olacağı görülmekte, buna faturalı ödemeler, ek karşılıklar, devlet katkısı, emeklilere yapılan ek ödeme, hizmet akdiyle çalışanlar için 5 puan prim teşviki ve özürülü primi teşvikinden kaynaklanan transferlerin de dâhil edilmesiyle %-3,1 olacağı

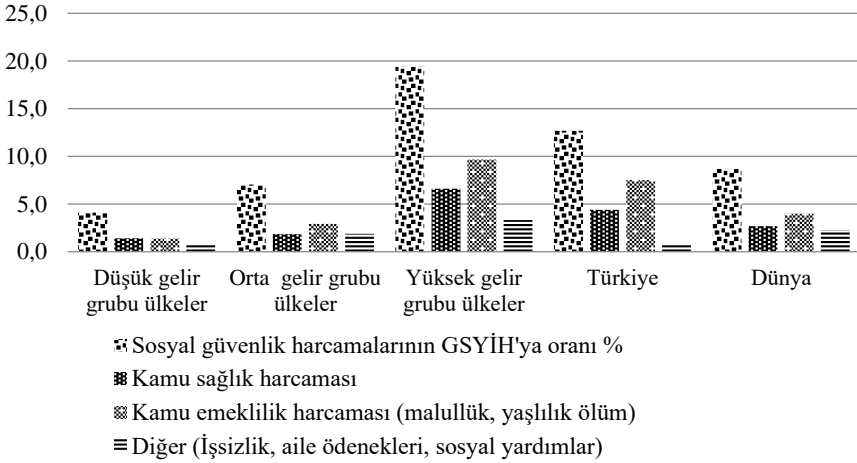
düşünülmektedir. Buna bağlı olarak Sosyal Güvenlik sistemine yapılacak transferlerin GSYİH'nın %4,4 kadar olacağı tahmin edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 76). Türkiye'de kamu bütçeleri için, sosyal güvenlik sistemindeki kronik nakit açığını karşılayan transferler bütçe üzerinde önemli bir yük oluşturmaktadır. Ülkemizde, sosyal güvenlik sisteminin yanısıra yoksullara yönelik sosyal politika araçları konusunda önemli dönüşümler de yaşanmaktadır. Kamu bütçesi dışında da olsa devlet eliyle merkezden yönetilen Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu, 2004'ten bu yana tek başına her yıl Merkezi Yönetim bütçesinin %1'i civarında yoksul kesimlere kaynak aktarmaktadır (Erdoğan ve Yenigün, 2008: 5).

Türkiye'de sosyal sigorta sisteminden faydalananlar, genelde üst gelir gruplarında yer almaktadır. Düşük gelir grubunda yer alanlar ise sosyal güvence olmadan çalışmakta ve sosyal sigorta sisteminden emekli bile olamamaktadırlar. Sosyal güvenlik sisteminde düşük gelir grubunda bulunanların sisteme prim ödeyebilmeleri için çalışma şartlarına uygun düşük prim ödemeli özel programlar geliştirilmesi gerekmektedir. Kayıt dışı istihdamın bir yönü de çalışanların SGK'ya bildirmiş oldukları kazanç ve ücretlerinin gerçeğin altında olmasıdır. Sadece gelir vergisi kayıtlarının prim tahakkukunda dikkate alınmasıyla, bağımsız çalışanlar açısından prim gelirlerinin %25 civarında artırılabilceği düşünülmektedir (DPT, 2007: 48).

1970'li yıllarda yaşanan ekonomik bunalım, başta gelişmiş Avrupa ülkeleri olmak üzere bütün OECD ülkelerini etkilemiş, ortaya ekonomik büyümenin yavaşladığı, enflasyonun arttığı, yüksek oranlarda yapısal işsizliğin doğduğu, eşitsizliğin arttığı, kronik bütçe açıklarının yaşandığı, kamu harcamalarının arttığı ekonomik bir ortam çıkmıştır. Buna bağlı olarak işsizlik sigortası, aile yardımları ve malullük yardımları tarzındaki gelir desteği sunan pasif politikalar yerine, bu yardımlara hak kazanma şartlarını zorlaştıran, yararlanma süresini kısaltan ve istismarı engelleyici önlemler getiren, dolayısıyla işgücünü piyasada aktif bir şekilde tutmayı amaçlayan politikalar geliştirilmeye çalışılmıştır. Başta sosyal güvenlik ve sağlık harcamalarının olacak şekilde tüm sosyal harcamaların düzeyinin azaltılmasına çalışılmıştır. Diğer yandan, devreye sokulan önlemlere rağmen, harcamaların artma eğilimini sürdürdüğü, azalmanın beklenenin altında gerçekleştiği görülmektedir (DPT, 2001: 12).

Sosyal güvenlik harcamalarının ülkeler itibariyle 2000 yılından bu tarafa GSYİH'ya oranı ülke grupları itibariyle Şekil 2'de verilmektedir. Şekil 2 incelendiğinde görüleceği üzere, dünyada sosyal güvenlik harcaması 2000 yılında GSYİH'nın %7,5'i olarak tahmin edilmiş iken, söz konusu oran geçmiş on yılda %8,4'e, yüksek gelir grubuna dâhil ülkelerde %18'den %19,4'e, orta gelir grubundaki ülkelere %5,3'den %6,7'ye, düşük gelir grubundaki ülkelere ise %3,2'den %3,9'a yükselmiş bulunmaktadır. Türkiye'nin sosyal güvenlik harcamalarının GSYİH'ye oranı %12,7 olarak gösterilmiştir. Oysa onuncu kalkınma planında bu oran %11'ler civarında tahmin edilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 89). Bu verilere göre Türkiye'nin sosyal güvenlik harcaması, yüksek gelir grubundaki ülkeler ile orta gelir grubundaki ülkeler arasında yer almaktadır. Bunun yanında kamu emeklilik ve sağlık harcamalarının GSYİH'ye oranı, orta gelir grubunda bulunan ülkelerin yaklaşık 2,5 katı kadardır (Karadeniz, 2011, 48).

Şekil 2. Gelir Gruplarına Göre Sosyal Güvenlik Harcamalarının GSYİH'ye Oranı



Kaynak: ILO (2010)

1980'li yıllarda sosyal harcamaların karşılanmasında problemler yaşanmaya başlanmış, özellikle liberal piyasa ekonomisinin benimsendiği OECD ülkelerinde, sosyal harcamalar artık bir sosyal sermaye yatırımı ya da sosyal yükümlülüğün karşılanması şeklinde değil, kaynakları heba eden, kaynakları üretici kesiminden üretici olmayan kesime transfer eden bir maliyet ögesi olarak görülmeye başlanmıştır. Yaşanan bunalımlar neticesinde devletler, artık cömert sosyal refah harcamalarını azaltabilmek ve gelirlerini çoğaltmak gayesiyle yeni politikalar geliştirmeye, reformlar yapmaya yönelmişlerdir. Son 20 yıldır, refah devletleri politikalarında geriye dönüşler yaşanmaya ve refah kurumları reforma tabi tutulmaya başlanmıştır. Nitekim sosyal harcamaların azaltılması yönündeki uğraşlar doğrultusunda, cömert sosyal refah harcamaları düşüncesinden vazgeçilerek seçicilik (selectivity) anlayışının öne çıktığı, bu anlayış değişikliğinin neticesinde, yararların sıkı araştırmalar neticesinde yalnızca çok zor durumda bulunanlara verildiği gözlenmektedir (Pearson ve Seyfang, 2001: 74).

Tablo 6'dan da görüldüğü gibi sosyal güvenlik harcamalarının en düşük olduğu ülke 2010 ve 2011 yıllarında Güney Kore'dir. Güney Kore'yi 2011'de %10,8 ile Türkiye takip etmektedir. Ancak sosyal güvenlik harcamalarının kamu harcamalarına oranlanmasında Güney Kore 2009'da %28,3 ile en düşük orana sahipken, Türkiye'nin sosyal güvenlik harcamalarının kamu harcamaları içerisindeki payının en düşük olduğu yıl 2009'da %39,8, 2010'da %41,4 ve 2012'de %44,3 olmuş ve OECD ortalamasına yaklaşmış bulunmaktadır.

Tablo 6. OECD Ülkelerinde Sosyal Güvenlik Harcamaları (%)

Ülkeler	SGH/GSYİH						SGH/KH			
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2009	2010	2011	2012
Avustralya	17,4	17,2	17,8	18,3	19,0	19,0	46,2	47,4	48,9	51,2
Avusturya	28,6	28,6	27,7	27,9	28,3	28,4	54,3	54,1	54,6	-
Kanada	18,5	17,9	17,4	17,4	17,2	17,0	43,5	42,7	42,6	-
Belçika	29,1	28,8	29,4	30,3	30,9	30,7	54,1	54,8	54,9	-
Çek Cum.	20,3	19,9	20,1	20,2	20,5	20,6	45,5	45,4	46,6	-
Danimarka	29,7	29,9	30,1	30,2	30,2	30,1	51,2	51,7	52,1	-
Finlandiya	28,3	28,7	28,3	29,4	30,6	31,0	50,4	51,4	51,4	-
Fransa	31,5	31,7	31,4	31,5	32,0	31,9	55,5	56,0	56,2	-
Almanya	27,6	26,8	25,5	25,4	25,6	25,8	57,2	56,0	56,6	-
Yunanistan	24,4	24,2	25,7	26,1	24,3	24,0	45,2	47,1	49,5	-
İtalya	27,8	27,8	27,5	28,1	28,7	28,6	53,6	55,0	55,4	-
Japonya	22,0	22,1	23,1	-	-	-	52,8	53,9	55,1	-
G. Kore	9,4	9,0	9,0	9,6	10,2	10,4	28,3	29,8	29,8	-
Hollanda	23,1	23,7	23,5	24,1	24,6	24,7	45,0	46,1	47,1	-
Y. Zelanda	21,0	21,0	20,7	21,0	20,8	-	50,0	44,0	47,5	50,9
Norveç	22,8	22,4	21,8	21,7	22,0	22,0	49,3	49,5	49,7	-
Polonya	20,7	20,7	20,1	20,1	20,7	20,6	46,3	45,5	46,2	-
Portekiz	25,3	25,2	24,8	24,8	25,8	25,2	50,8	48,9	50,3	-
İspanya	26,1	26,7	26,8	27,1	27,3	26,8	56,6	57,6	58,6	-
İsveç	29,4	29,4	27,9	27,2	28,2	28,1	53,5	53,2	52,8	-
İsviçre	19,7	19,5	19,3	19,7	19,9	19,4	57,6	57,5	57,4	-
İngiltere	23,9	22,8	22,7	23,0	22,5	21,7	47,3	46,2	47,3	-
ABD	18,5	19,3	19,0	18,7	18,6	19,2	44,1	45,1	45,5	46,3
Türkiye	11,2	11,1	10,8	11,3	11,6	11,1	39,8	41,4	44,7	44,3
OECD	21,9	21,7	21,4	21,6	21,7	21,6	47,3	47,0	47,9	-

Kaynak: OECD (2015)

OECD istatistiklerine göre, toplam sosyal güvenlik harcamaları 1960'larda GSMH'nin %10'u iken, 1990'lı yılların başında ikiye katlanmış, daha yakın zamanlarda ise %25'leri geçmiştir. Bu durumu tablo 5'te de görmek mümkündür. Refah devleti olarak nitelendirilen İskandinav ülkelerinin ilk sırada yer aldığı, bu ülkeleri Kıta Avrupası ülkelerinin ve Anglo-Sakson refah devletlerinin izlediği gözükmektedir. Refah devletlerinde, harcamaların yanında ikinci olarak yükselen şey vergiler olmuştur. Sosyal harcamalara paralel bir biçimde, aynı zaman diliminde vergi oranlarının da yükseldiği görülmektedir. Bu ülkeler 1945'lerden 1980'lere uzayan dönemde vergi yükünü gittikçe artırmış, vergi gelirlerini çeşitlendirmiş ve vergi oranlarını artan oranlı şekilde getirmiştir. İskandinav ülkeleri %40-50 gibi yüksek oranlı vergi ülkeleridir Kıta Avrupa'sının muhafazakâr ülkelerinde %30-40 oranlarında orta düzeyli vergi oranlarının uygulandığı görülürken Anglo-Sakson ülkelerinde %30 ve daha aşağı düzeylerde vergi oranları söz konusu olmaktadır (Özdemir, 2005: 199).

Dokuzuncu kalkınma planı zamanında dünyada ekonomik kriz yaşanmış ve bu süreçte işsizlik tüm ülkelerde yükselmiştir. Ekonomik kriz zamanında özellikle emeklilik fonları, sermaye piyasalarındaki dalgalanmalardan olumsuz biçimde etkilenmiştir (ILO, 2010). Ekonomik kriz AB'de sosyal koruma sistemlerinin bütütünü yapılanmasını sağlayacak

bir etkiye yol açmamış olsa da bu konuya yönelik bazı reformların yapılması için uyarıcı bir etki oluşturmuştur. Bu çerçevede birçok OECD ve AB ülkelerinde finansman krizine çözüm olarak alınması düşünülen tedbirler genellikle efektif emeklilik yaşının yükseltilmesi doğrultusunda olmuştur (Horstmann, 2011:3).

Tablo 7. OECD Ülkelerinde Sosyal Güvenlik Harcamalarının Geçmiş ve Gelecek Dönemlerde GSYH İçerisindeki Payı (%)

Harcamalar ve Ülkeler	1980	1990	2010	2030	2050
Yaşlılık	7,8	8,5	10,0	13,7	15,2
Sağlık	4,8	4,8	5,6	6,5	7,4
İşsizlik	1,0	1,3	1,1	0,5	0,4
Diğer	2,8	2,8	2,5	2,5	2,5
Japonya	11,1	12,4	17,7	22,0	27,0
Kuzey Amerika	12,5	14,4	13,9	17,5	17,9
Okyanus Ülkeleri	12,6	15,6	17,4	17,7	18,4
Kuzeydoğu Avrupa	20,3	22,4	23,0	25,1	25,1
Güneydoğu Avrupa	16,8	21,1	22,2	25,1	31,4
Batı Avrupa	24,2	24,7	25,9	30,8	33,4
Türkiye	9,4	8,7	11,1	12,4	14,5
TOPLAM	16,3	18,3	19,3	23,2	25,2

Tablo 6'daki rakamlar büyüme oranındaki tahminlere göre değişiklik göstermektedir. Tablo 6, %2'lik büyüme tahminine göre oluşturulan projeksiyonlardır. Büyüme tahmini %3 olduğunda, 2050'de Batı Avrupa'nın payı %33,4'ten %32,3'e düşerken, %1'lik büyüme tahmininde %35,3'e yükseleceği düşünülmektedir (Cichon vd., 2004: 80).

Türkiye'de sosyal güvenlik sisteminin sürdürülebilirliğine etkisi olan faktörlerden başlıcaları ise kayıt dışı istihdam ve sosyal güvenlik sisteminin prim kayıpları, sosyal sigorta çerçevesinin darlığı, sosyal yardım ve sosyal sigorta sisteminin kayıt dışı çalışmayı teşvik etmesi, düşük kazanç bildirimi, kamu kurum ve kuruluşları arasındaki koordinasyondaki eksiklik, prim tahsilatı yapılırken yaşanan problemler, bağımsız çalışanların sosyal sigorta sisteminden hizmet sözleşmesiyle çalışanlar gibi yararlanmaması, sosyal güvenlik denetiminden kaynaklanan problemler, sık çıkarılmış olan aflar ve borçlanma kanunları ile bireysel emeklilik fonlarında bulunan tasarrufların yeteri düzeyde olmaması biçiminde özetlenebilmektedir. Sosyal güvenlik sisteminin finansal olarak sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için yalnızca kayıt dışı çalışmanın önüne geçilmesi ve prim tahsilat oranlarının artırılmasıyla prim gelirlerinin artırılmasının yeterli bulunmadığı görülmektedir. Düzenli ücretli istihdamının ve özellikle kadın istihdamının artırılması, yaşlıların çalışma yaşamında daha fazla kalmalarının teşviki, bireysel emeklilik fonlarının büyütülmesi ve tamamlayıcı emeklilik programlarının teşvik edilmesiyle yeni tasarruf mekanizmalarının geliştirilmesi gibi çok boyutlu politikalara gereksinim duyulduğu kabul edilmektedir (Karadeniz, 2011: 35-41).

Sosyal güvenlik sisteminin sürdürülebilirliğini etkileyen bir diğer olgu ise özellikle bağımsız çalışanlarda prim tahsilat oranının azlığıdır. SGK verileri ışığında esnaf ve sanatkarların %33'ü, çiftçilerin ise %30'u düzenli olarak prim ödemektedirler. Düzenli prim ödemeyenler için çıkarılan af yasaları, yüksek prim borçlarının düşük bir değerle ödenmesi ve hemen akabinde emekli aylığına hak kazanılması, sosyal güvenlik sisteminin mali yapısını negatif biçimde etkilemektedir. Sosyal güvenlik sisteminin etkinliğini düşüren ve mali bakımdan sürdürülebilirliğini etkileyen başka bir faktör ise yurt dışı hizmet borçlanmasıyla alakalı düzenlemelerdir. Sosyal güvenlik sisteminin sürdürülebilirliğine yönelik olarak Onuncu Plan döneminin sonu olan 2018 yılı için iki gaye

saptanmıştır. Bunlardan ilki, 2012 yılında %1,4 olan sosyal güvenlik sistemi gelir-gider farkının GSYİH'ye oranının %1'e indirilmesi, ikincisiyse 2012 yılında %1,4 olan bireysel emeklilik fonlarının büyüklüğünün GSYİH'ye oranının %4'e çıkarılmasıdır. Yanı sıra gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkeler bakımından ortalama yaşam beklentisi ve yaşlı bağımlılık oranlarında yaşanan önemli artışlar emeklilik sistemlerinin tekrardan gözden geçirilmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu durum Türkiye'de de görülmekte ve bu doğrultuda tedbirler alınmaya çalışılmaktadır.

5. SONUÇ

Sosyal güvenlik harcamalarıyla ilgili ilgili sorunların her geçen gün değişiklik göstererek arttığı görülmektedir. Günümüzde genç nüfus eğitim sebebiyle işgücüne daha geç dâhil olurken, yaşlılar da yıllar ilerledikçe daha yüksek oranlarda işgücü piyasasına katılmaktadır. Avrupa Birliği ve OECD ülkeleri sosyal güvenlik politikalarını oluştururken söz konusu değişimleri göz önünde bulunduracak şekilde politikalar geliştirmektedirler.

Gerek OECD ülkelerinde gerekse Türkiye'de sosyal güvenlik harcamalarının artış seyri içerisinde olduğu görülmekte bu yönde tedbirler alınmaya çalışılmaktadır. Birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi yüksek orandaki işsizlik rakamının bir türlü düşürülebilmesi, demografik değişimler neticesinde nüfusun yaşlanması, yalnız yaşayan yaşlıların sayısındaki artış, artan sosyal refah hizmetleri, vatandaşların daha elzem kamu hizmeti beklentisi vb. gibi maliyetleri yükseltici olgular sosyal güvenlik harcamalarının artmasında etkili olmaktadır. Türkiye'de sosyal güvenlik harcamalarındaki artışın refah devleti anlayışının sürdürülmesinin değil yapısal sorunlardan kaynaklandığı bilinmektedir. Gerek OECD ülkeleri bakımından ortalama yaşam beklentisi ve yaşlı bağımlılık oranlarında gözlenen ciddi artışlar emeklilik sistemlerinin tekrardan ele alınması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bu husus Türkiye'de de görülmekte ve bu doğrultuda tedbirler alınmaya çalışılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar, İ., & Kitapçı İ. (2008). Sosyal Güvenliğin Demografik Boyutu: Türkiye'deki Emeklilik Sistemindeki Değişim. *Maliye Dergisi*, 154, 77-98.
- Akbulak, S., & Akbulak Y. (2004). *Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Yaşanan Sorunlar ve Alınması Gereken Önlemler*. Ankara: Maliye Hesap Uzmanları Vakfı Yayınları.
- Aktan, C., & Dileyici D. (2009). *Kamu Maliyesi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Yayınları.
- Alper, Y. (2006). Sosyal Güvenlik Sisteminde Reform: Sosyal Güvenlik Kanunu: Değişiklikler, Yenilikler ve Kurumsal Değerlendirme Analizi. *Mercek*, (Özel Sayı), 40-55.
- Alper, Y. (2012). Sosyal Güvenlik Reformu ve Finansmanla İlgili Beklentiler. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 1(1), 7-47.

- Andersen, T. (2006). Increasing longevity and social security reforms—A Legislative Procedure Approach. *Journal of Public Economics*, CESifo Working Paper, 1789, 1-21.
- Andrew, A., & Jones, P. (2012). Budget Deficits and Social Protection: Cyclical Government Expenditure in the OECD, *Economic Letters*, 117, 909-911.
- Atatanır, H. (2009). *Sosyal Güvenlik Sistemlerinde Finansman Krizinin Aşılması Noktasında İzlenen Politikalar (Avrupa Ülkeleri ve Türkiye Arasında Karşılaştırma)*. SGK Uzmanlık Tezi. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Sosyal Güvenlik Kurumu.
- Aydın, U. (2004). İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku. Ö. Z. Altan (Ed.), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1529, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 812, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Bedük, A., & Okan, M. (2006). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Reorganizasyon Çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi, Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 11, 24-41.
- Canbay, T., & Demir, M. (2013). Türkiye’ de Sosyal Güvenlik Açıkları ve Sosyal Güvenlik Ahlakı. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(2), 303-315.
- Cichon, M., Scholz, W., Meerendonk, A., Hagemeyer, K., Bertranou, F., Plamondon, P. (2004). *Financing Social Protection*. Geneva: International Labour Office.
- Cremer, H., & Pestieau P. (2000). Reforming Our Pension System: Is it a Demographic, Financial or Political Problem?. *European Economic Review*, 44, 974-983.
- Danişoğlu, E. (2002). *Sosyal Güvenlik Sisteminde Yenilenme İhtiyacı*. (Erişim: 03.02.2015), <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayinlar/Attachments/351/DPT%20nin%20Kurulu%20C5%9Funun%2042.y%C4%B1%C4%B1%20C3%96zel%20say%C4%B1.pdf>
- DPT (2001). *Gelir Dağılımının İyileştirilmesi ve Yoksullukla Mücadele*. DPT:2599, ÖİK:610. (Erişim:11.03.2015), <http://ekutup.dpt.gov.tr>.
- DPT (2007). *Gelir Dağılımı ve Yoksullukla Mücadele, Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007/2013*. Yayın no: DPT: 2742-ÖİK:691. (Erişim: 10.03.2015), <http://kalkinma.gov.tr>
- Duygulu, E., & Pehlivan, P. (2004). *Sosyal Güvenlik Kurumlarının Kaynak Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Maliye Hesap Uzmanları Vakfı Yayınları.
- Egeli, H. (2009). *Parafiskalite ve Parafiskal Gelirler (Sosyal Güvenlik Reformu Kapsamında)*. İzmir: Altın Nokta Basın Yayın Dağıtım.
- Elveren, A. Y. (2008). Social security reform in turkey: A critical perspective. *Review of Radical Political Economics*, 40(2), 212-232
- Erdoğan, M., & Yenigün, E. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bütçe-Nasıl Yapılıyor? Nasıl İzlenir?*, (Ed. A. Buldam). İstanbul: TESEV Yayınları.

- Esping, G. (2008). *Altın Çağ Sonrası? Küresel Bir Ekonomide Refah Devleti İkilemleri*. Sosyal Politika Yazıları. Ayşe Buğra & Çağlar Keyder (ed.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- European Commission (2014). *Commission Implementing Decision*. (Erişim: 10.10.2016), https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/pdf/turkey/ipa_2014_31882_turkey_multi-annual_action_programme_on_employment,_education_social_policies.pdf.
- Goudswaard, K.P., & Caminada, K. (2014). *Private social expenditure and the redistributive impact of the welfare state*. In: Monica Budowski und Michael Nollert (eds.). *Private Macht im Wohlfahrtsstaat: Akteure und Institutionen*, Seismo Verlag, Zürich, 188-204.
- Gökbayrak, Ş. (2006). Türkiye’de Sosyal Güvenliğini Dönüşümü. *Çalışma ve Toplum*, 2, 141-162.
- Gümüş, E. (2010). Türkiye’de Sosyal Güvenlik Sistemi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Öneriler. *Seta Analiz*, 24, 1-24.
- Güzel, A., Okur, A.R., & Caniklioğlu, N. (2002). *Sosyal Güvenlik Hukuku*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Horstman, S. (2011). *Synthesis Report*, ASISP. (Erişim: 10.03.2012), www.socialprotection.eu
- ILO (1996). *Sosyal Güvenlikte Nihai Rapor*. Hizmete Özel, *ILO/TF/Türkiye/60*, Cenevre. (Erişim: 08.03.2015), www.ilo.org/global/publications
- ILO (2010). *World Social Security Report, 2010/11, Providing Coverage in Times Crisis and Beyond*. (Erişim: 12.03.2015), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public
- ILO (2014). *World Social Protection Report, Building Economic Recovery, Inclusive Development and Social Justice, ILO, 2014/15*. Geneva: International Labour Office. (Erişim: 12.03.2015), www.ilo.org
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu Kalkınma Planı: 2014-2018, Sosyal Güvenlik Sisteminin Sürdürülebilirliği*. Özel İhtisas Komisyonu Raporu, ÖİK: 711, Yayın No: KB:2857. (Erişim: 10.03.2015), www.kalkinma.gov.tr
- Karadeniz, O. (2011). *Sosyal Güvenlik Sisteminin Sürdürülebilirliği Özel İhtisas Komisyonu Raporu, T.C Kalkınma Bakanlığı Onuncu Kalkınma Planı, Taslak Rapor*. (Erişim: 10.03.2015), kso.ysm.com.tr/uploaded/file/OIK.docx
- Kayalidere, G., & Şahin, H. (2014). Sosyal Devlet Anlayışı Çerçevesinde Türkiye’de Sosyal Koruma Harcamalarının Gelişimi ve Yoksulluk. *Siyaset Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 57-75.
- OECD (2011). *Pensions at a Glance 2011: Retirement-income Systems in OECD and G20 Countries*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2011-en

- Özdemir, S. (2005). Başlangıcından Günümüze Refah Devletlerinde Sosyal Harcamaların Analizi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 153-204.
- Öztürk, N. (2012). *Maliye Politikası*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Öztürk, Ş. (2011). Kapitalist Devlet İçin Post Modern Bir Orta Yol Önerisi: Sosyal Yatırım Devleti. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 61, 81-131.
- Pearson, R., & Seyfang, G. (2001). New hope or false dawn? Voluntary codes of conduct, labour regulation and social policy in a globalizing world. *Global Social Policy*, 1(1), 48-78.
- Potrafke, N. (2010). The Growth of Public Health Expenditures in OECD Countries: Do Government Ideology and Electoral Motives Matter?. *Journal of Health Economics*, 29(6), 797-810.
- Rust, J. (2002). Main Points From World Bank Report On: Averting The Old Age Crisis. *Econ* 698, (Fall). (Erişim: 12.03.2015), http://gemini.econ.umd.edu/jrust/econ698s/avert_lec.pdf
- Sayan, İ. (2008). *Sosyal Güvenlik Sistemi Kamu Personel Yönetimi*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi. (Erişim 12.03.2015), <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/bguler/pp/sosyalguvenlik.ppt>
- SGK (2007). *Beyaz Kitap: Sosyal Güvenlik Sisteminde Reform*. (Erişim: 10.10.2016), http://www.calisma.gov.tr/birimler/sgk_web/html/beyazkitap.html
- Şener, O. (2010). *Kamu Ekonomisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Topuz, S. (2009). Türkiye’de Sosyal Devlet Harcamalarının Genel Eğilimi: 2001-2009 Yılları Arasında Yapılan Eğitim, Sağlık Ve Sosyal Koruma Harcamaları. *Alternatif Politika*, 1(1), 115-136.
- Townsend, P. (2007). *The Right to Social Security and National Development: Lessons from OECD Experience for Low-Income Countries*. Geneva: International Labour Office.
- TÜİK (2013). *İstatistiklerle Yaşlılar*. (Erişim: 23.03.2013), www.tuik.gov.tr
- TÜİK (2014). *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması*. (Erişim: 27.02.2014), www.tuik.gov.tr
- TÜSİAD (1997). *Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Yeniden Yapılanma*, İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

Karamanlıca Bir Zebur'da Yapı Bakımından Devrik Cümleler^a

Hayrullah KAHYA^{1,b}

¹ Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü-İstanbul/Türkiye

Başvuru tarihi: 13 Şubat 2017 Düzeltme tarihi: 30 Nisan 2017 Kabul tarihi: 25 Mayıs 2017

Öz

Hemen hemen tüm dilbilgisi kitaplarında “yüklemi sonda olmayan cümle” şeklinde tanımlanan devrik -kimi kaynaklarda kuralsız- cümle, daha çok konuşma dilinde ve konuşma diline yakın bir dille yazılmış metinlerde görülür. Devrik cümleye Türk dili tarihinin her döneminde az çok rastlanmaktadır. Köktürkçede nadiren görülen devrik cümleler, Eski Uygur Türkçesi döneminden itibaren dilimizde daha sık görülmektedir. Türkiye Türkçesinde ise devrik cümle, Dil Devrimi'nden sonra Nurullah Ataç (1898-1957) gibi yazarların bilinçli gayretleriyle yazı dilinde tekrar canlanmaya başlamıştır.

Bu çalışmada Grek harfli Türkçe (Karamanlıca) ile yazılmış bir Zebur'da (Psaltrion) geçen devrik cümleler, yapıları bakımından incelenmiştir. Çalışmada devrik cümleler, yüklemden sonra tek ögenin bulunduğu devrik cümleler, yüklemden sonra birden çok ögenin bulunduğu cümleler olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmiştir. İncelediğimiz metindeki devrik cümlelerin çoğu Türkçe diğer metinlerde de rastlanabilecek yapıdadır. Yüklemden sonra birden çok ögenin geldiği cümle oranı telif Türkçe metinlere göre nispeten fazladır. Bazı devrik yapıların ise Yunancanın etkisini taşıdığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Devrik Cümle, Söz Dizimi, Karamanlıca, Zebur, Karamanlılar

^a Bu çalışma, 20-23 Nisan 2017 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen “2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD 2017)” Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Yıldız Teknik Üniversitesi, Davutpaşa Kampüsü, Eğitim Fakültesi, 34220, Esenler/İstanbul/Türkiye.
e-posta: hayrullahkahya@hotmail.com

Anacoluthons in a Karamanlidika Psalm in Terms of Structure

Abstract

In almost all Turkish grammar books, the term of anacoluthon has been described as a kind of sentence whose predicate located in the first or middle of the sentence. This kind of sentence, anacoluthon, is usually used in colloquial speech and some specific texts have colloquial speech. There are anacoluthons in every period of Turkish language history. They are rare in Kokturk Turkish, but they began to increase from period of Old Uighur Turkish. In Turkey Turkish, after Turkish Language Revolution, especially Nurullah Atac (1898-1957), a famous author in Turkish literature, consciously made an effort that they began to increase comparatively in written language of Turkish.

In current study, I analyzed anacoluthons in two main categories in a Psalm book written in Turkish with Greece alphabet, which means Karamanlidika. First part consists of anacoluthons which have only one element after predicate. The second part consists of anacoluthons which have multiple elements after predicate. Most of anacoluthons in the text have the same structure in other Turkish texts. However, in the Psalm, frequency of the sentences having multiple elements after predicate is more dominant than other untranslated Turkish texts. Additionally, it has been seen that some of the anacoluthons in the text were affected by the Greek grammatical structure.

Keywords

Anacoluthon, Syntax, Karamanlidika, Psalm, Karamanlides

1. GİRİŞ

Yüklemi cümle sonunda yer alan cümlelere yüklemelerinin yeri bakımından kurallı cümle (canonical sentence) denmektedir.

Ben yürüyordum. Ben seviyorum.
Ben yolda yürüyordum. Ben seni seviyorum.
Ben dün yolda yürüyordum. Ben seni çok seviyorum.

Yukarıdaki örnek cümlelerde de görüldüğü üzere kurallı cümleler, Türkçede genel olarak ÖY, ÖTY, ÖNY, ÖNTY gibi yüklem cümlelerinin en sonunda olduğu dizilişe sahiptirler.¹ Kurallı cümlelerde yüklem dışındaki öğeler cümlelerin anlamına, vurgusuna ve ezgisine bağlı olarak yer değiştirebilirler.

Kurallı cümlelerin karşıtı² olarak devrik cümle (anacoluthon) ise hemen hemen bütün genel dilbilgisi veya münhasıran söz dizimi (cümle bilgisi) üzerine yazılmış kitaplarda³ “yüklemi sonda olmayan cümle” şeklinde tanımlanmaktadır.⁴

Bununla birlikte buradaki öğelerin durumu, rastgelelik anlamında algılanmamalıdır (Demir ve Yılmaz, 2003: 215; Aksan, 2009: 170-172). Çünkü devrik cümlelerde öğelerin

yerlerinin değişmesi anlam farkı oluşturur (Acarlar, 1969: 755). Hatta, kimi durumlarda devrik cümlelerin kurallı hâle getirilmesi ile anlamda daralma yahut farklılaşma meydana gelebilir. Örneğin, *Alırım anahtarını*. cümlesi bir tehdit, bir uyarı niteliği taşıyan mecaz anlatımı ifade ederken aynı cümlelerin kurallı şekli olan *Anahtarını alırım*. cümlesinde -bağlama da bağlı olmakla birlikte- öncelikli olarak bir uyarı, bir tehdit anlamı hissedilmez. Bu cümlede daha çok gerçek anlamıyla anahtar sahibine “önceden bilgi verme” anlamı ağır basar. Benzer şekilde *Bu nedir!* cümlesi ile *Nedir bu!* cümlelerinin duygu değeri nicelik bakımından birbirinden farklıdır.

Devrik cümleler, Türkçede şiir, atasözü, deyim ve konuşma cümlelerinde çok kullanılır. Mensur metinlerde devrik cümlelerin kullanımı daha azdır; çünkü devrik cümle kullanımındaki amaç anlatıma güç kazandırmak, söyleyişe özellik katmak (Dizdaroğlu, 1976: 252), dikkat çekmek, verilecek mesajın daha sağlam verilmesini sağlamaktır (Akçataş, 2002: 605); ancak mensur metinlerde devrik cümlelerin görece fazla kullanımı devrik cümlelerdeki bu etkileri azaltmaktadır. Ayrıca, devrik cümlelerin okumayı zorlaştırdığı, yapılan bir araştırma ile ortaya konmuştur (Aydın ve Cedden, 2010). Nitekim Eski Türkçe döneminden beri mensur metinlerde devrik cümlelerin nicelik bakımından oranı, kurallı cümlelere göre her zaman daha azdır. Bununla birlikte Eski Türkçe döneminden beri dilimizde devrik cümle örneklerine rastlandığı görülmektedir⁵. Bu durum bizce, devrik cümlelerin -Türkçeye başlangıçta yabancı dillerden yapılan tercümelemlerin etkisiyle girmiş olsalar bile- zamanla Türkçenin yapısına uyum sağlamasından dolayı anlatımı zenginleştirmenin araçlarından biri olarak işlevsellik kazandığını göstermektedir⁶.

2. KARAMANLILICA ZEBUR'DA DEVRİK CÜMLELER

Konuştukları Türkçeyi Grek alfabesiyle yazan ve çoğunluğu Ortodoks Hristiyan inancına mensup topluluklara Karamanlılar (Karamanli, Karamanlides, Caramanen, Caramanier), konuştukları Türkçeye de Karamanlıca (Karamanlı Türkçesi, Karaman ağzı, Karamanlidika) denmektedir. Karamanlılar tarih boyunca özellikle İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz ile İstanbul, Balkanlar, Kırım ve Suriye gibi yerlerde yaşamışlardır (Eckmann 1988: 89). 1923 Nüfus Mübadelesi ile Anadolu'dan göç etmek zorunda kalan Karamanlıların çoğu Yunanistan'a yerleşmiştir.

Özellikle 17. yüzyıldan sonra İstanbul, Venedik, Selanik gibi yerlerde Grek alfabesiyle Türkçe yüzlerce Karamanlıca kitap basılmıştır. Bunların çoğu dinî nitelikli ve Yunancadan tercümedir. Bu kitaplar arasında Kitab-ı Mukaddes tercümelerinin ayrı bir yeri ve önemi olduğu muhakkaktır.

Bu çalışmada Yunan harfleri ile yazılmış bir Zebur (Psaltirion)'daki devrik cümleler, yapıları bakımından ele alınmıştır. Çalışmaya konu olan Karamanlıca Zebur'un künyesi şu şekildedir: Psaltirion “Zebur”: ΔΑΒΙΔ ΠΕΓΑΜΠΕΡΗΝ ΒΕ ΠΑΤΗΣΣΑΧΗΝ ΚΑΙΤΕΣΣΗ ΚΑΘΙΣΜΑ ΠΡΩΤΟΝ “David Peyamberin ve Padişahın Kaidesi Kathisma Proton”⁷. Eserin elimizdeki baskısının kapak ve -eğer varsa- giriş bölümleri eksik olduğundan eserin basılış yeri, tarihi, hazırlayanı, mütercimi vs. gibi konularda, ne yazık ki, kesin bilgi sahibi değiliz⁸.

3. KARAMANLICA ZEBUR'DAKİ DEVRİK CÜMLELERİN YAPI BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Devrik cümleler yapıları bakımından birkaç şekilde sınıflandırılabilir.⁹ Bu çalışmada Karahan (2006: 101-102)'in sınıflandırması esas alınmıştır.

Buna göre yüklemden sonra gelen öğelerinin sayısı bakımından devrik cümleler ikiye ayrılır: Yüklemden sonra tek ögenin geldiği durumlar ve yüklemden sonra birden çok ögenin geldiği durumlar.

3.1. Yüklemden Sonra Tek Ögenin Geldiği Durumlar

Metindeki devrik cümleler incelendiğinde öznenin, zarf tümlecinin, dolaylı tümlecini veya nesnenin yüklemden sonra gelebildiği görülmektedir.

3.1.1. Öznesi Sonda Olanlar

Bu tür cümlelerde cümlelerin en sonunda özne yer almaktadır:

Kılıç çekdi günahgerler¹⁰ (53/29).

Ne sebepten samurdandı milletler ve halkler (2/16-17).

Ya rabbil efendi! Sensin bana sahap çıkacak, sensin benim ziynetim, sensin benim başımı emin dutan ve yüksekeen (3/24-26).

Sensin benim oğulum (2/30).

Gençlik vadesindeim ben (201/12).

Darlıklar ve çok sikletlere oğradım ben (201/16).

Ya rabbil efendi ne yaman çoğaldı bana sıklet verenler? (3/19-20).

Bazı kurallı cümleler, ikinci ortak öznenin “ve ne dahi” bağlacıyla yüklemden sonra getirilmesiyle öznesi sonda olan devrik cümle özelliği taşıyor hâle gelebilmektedir:

Beni su kasırgası batırmasın ve ne dahi derinlik (103/20).

Deniz kımlıdansın ve bunun isifi dahi ovalar sevinecek ve dahi cemi onlarda bulunan şeyler (154/1-2).

Öznenin yüklemden sonra geldiği durumlara başka Türkçe metinlerde de rastlanabilmektedir:

Kayular ol iki kırk türlü otlar? (Altun Yaruk Yedinci Kitap, VII 9a 475/18-19) (Keskin, 2015: 46). “Hangileridir otuz iki çeşit bitkiler?”

Aşağıda var büyük bir patırtı (Hüseyin Rahmi Gürpınar, Eşkıya İminde, 201) (Ersoy, 2001: 507).

Cemi taifeden muhaliftir bunlar (Kabusname) (Ediskun, 1960: 194).

Deliden al uslu haberi (Atasözü) (Acarlar, 1969: 757).

Nerde bu bolluk! (Deyim) (Ediskun, 1960: 193).

Görüldüğü üzere metnimizde öznesi sonda olan cümle yapıları genel olarak Türkçeye uygundur. Bununla birlikte, Türkiye Türkçesinden farklı olarak, bazı cümlelerde yüklemden sonra ikinci ortak öznenin *ve ne dahi* bağlacından sonra getirilerek cümlenin devrikleştirildiği dikkati çekmektedir.

3.1.2. Nesnesi Sonda Olanlar

Bazı devrik cümlelerde ise nesne yüklemden sonra gelmektedir. Bu tür cümlelerde nesnelerin adın yükleme hâl ekini almış olan belirtili nesne görevinde oldukları görülmektedir:

Taфра dutan halk içinde meth edeceğim seni (50/21-22).

Nafîle batıl fikirliğe verdiler gendilerini (2/16-17).

Çömlekçi kabı gibi paralayacaksın onları (3/5).

Gendi aziz dağından, yüksekli mekânından kabul etdi hacetimi (3/27-29).

Ya rabbil kalk helas eyle beni! (4/5).

Zira sen fet etdin cümle benim düşmanlerimi, bana nafîle düşmanlık edenleri. (4/6-7).

Benim üzerime ferahlandılar ve cem oldular üzerime benim kamçılar çoğaldı yağdı geldi ancak vukuf olup bilmedim aslını (50/10-12).

Ya rabbil ne zaman bean edeceksin kendini sen? (50/16).

Ya iy senin rahmetiñi bürüyesin seni tanıyan kimseleri ve salihliğini senin ver yürekleri doğru olanlara (52/16-18).

Ödünç ve karz alır günahkâr ancak eda edemez borcu (54/16-17).

Nesne unsurunun yüklemden sonra geldiği durumlara başka Türkçe metinlerde de rastlanabilmektedir:

K(a)ltı nomça beğizetsün meniñ et'özüm étiğın (Altun Yaruk Yedinci Kitap, VII 15b 488/2-3) (Keskin, 2015: 44). "Aynı şekilde kanuna göre resmetsin benim vücudumun güzelliğini."

Çekeyim yayı, atayım ohu, dedi (Dede Korkut Kitabı) (Ediskun, 1960: 194).

Gördünüz mü zavallının başına geleni (Hüseyin Rahmi Gürpınar, *Kuyruklu Yıldız Altında Bir Evlenme*, 15) (Ersoy, 2001: 510).

Keçinin uyuzu, çeşmenin gözünden içer suyu (Atasözü) (Acarlar, 1969: 757).

Açtırma kutunun kapağını (Deyim) (Ediskun, 1960: 193).

Görüldüğü üzere metnimizde nesnesi sonda olan cümle yapıları genel olarak Türkçeye uygun olup farklı yapısal özelliğe sahip değildir.

3.1.3. Zarf Tümleci Sonda Olanlar¹¹

Bazı devrik cümlelerde zarf tümleci yüklemden sonra gelmektedir:

Sadıklar illa yerde mereskâr olacaklar ve yer üsünde mekân edecekler devri zemane dek ebedi (55/8-9).

Fikir nieti bunun tembihnamesinde idi gece ve gündüz (1/14-15).

Elem çektim feryat ederek (102/13).

Irmaklar kendi talaşlarını kaldıracak çok sular sedalarıyılan (150/1-2).

İlleri gidip yetişelim onun sıfatını itiraf etme ilen (152/5-6).

Feryat idelim ağlamaklarılan (152/13-14).

Yer yüzünün hakimliğini etmeye adaletliğilen (154/5-6).

Fehim ver bana talimlerini senin ağnamak üzere (200/5-6).

Şükür etdim senin salihliiniñ şeriatleri için (202/31-32).

Kuvetlinin okleri bilenmişir çölde yanmış kömürler ile (204/11-12).

Kendi yaylerini kurdular, fakir ve hakir olan kimsei düşürmeye, yüreleri doğru olanları katl etmeye (53/29-32).

Yavaşlar ise yerde mereskâr olacak ve zevk sefa edecekler heapsıs sulh çokluğu ile (53/23-24).

Gözlerim eksildi senin helaslığın için (200/1).

Zarf tümlecinin yüklemden sonra geldiği durumlara başka Türkçe metinlerde de rastlanabilmektedir.

Antag ol antag ol k(a)ltı s(en) ötünmüş teg. (Altun Yaruk, Yedinci Kitap, VII 2b 462/16-17 (Keskin, 2015: 42). “Öyledir senin arz ettiğin gibi.”

Padişah oldu yine (Âşıkpaşazade Tarihi) (Ediskun, 1960: 195).

Sübütü tevâtür ile ola, misvāk gibi. (Birgili Muhammed Efendi, Vasiyetname, 35b/7) (Duman, 2003: 220). “Kesinliği/doğruluğu şüphe bırakmayacak bir şekilde (tevatür ile) ola, misvak gibi.”

Şalâhına haml ideler mümkün olduğça. (Birgili Muhammed Efendi, Vasiyetname, 30b/1-2) (Duman, 2003: 222). “Doğru olduğunu düşünsünler mümkün olduğunca.”

Tosun bu akşam sen nerede içtin bu kadar? (Hüseyin Rahmi Gürpınar, Aşk Batağı, 35) (Ersoy, 2001: 509).

Görüldüğü üzere metnimizde zarf tümleci sonda olan cümle yapıları genel olarak Türkçeye uygun olup farklı yapısal özelliğe sahip değildir.

3.1.4. Dolaylı Tümleci Sonda Olanlar

Bu tür cümlelerde tamlayıcı unsurlar cümlenin en sonunda bulunurlar. Tamlayıcı unsurlar adın yönelme, bulunma veya uzaklaşma hâl eklerinden birini almış olarak cümleye dahil olurlar:

Rabbil bunların arşındadır, Sina üsünde azizlikte (100/19-20).

Şimden geri kokmayacağım etrafımı kuşayan halkın hezarlerinden (4/3-4).

Bana şefket eyle ve ibadetim kabul olsun sana (4-16-17).

Benim üzerime ferahlandılar ve cem oldular üzerime benim, kamçiler çoğaldı, yağdı geldi ancak vukuf olup bilmedim aslını (50/10-12).

İğva etdiler bana ve isihza ile isihza etdiler bana ve dişlerini gıcırdatdılar benim üzerime (50/14-15).

Bunun ağızında olan sözler benamıslık ve hile bazlıktır iradet vermedi eiliği ağnamaya (51/26-27)

Ya iy senin rahmetiñi bürüyesin seni tanıyan kimseleri ve salihliğini senin ver yürekleri doğru olanlara (52/16-18).

Kılıç çekdi günahgerler kendi yaylerini kurdular fakir ve hakir olan kimsei düşürmeye yüreleri doğru olanları katl etmeye (53/29-32).

Nefthalim sultanları mevcuttur orada (101/16-17).

Senin ismini sevenler sakın olacak onda (105/12-13).

Kırk sene bi-huzur oldum ol tevlitden (152/23).

Bunlar daima avara aldaniyorlar yüreklerinde (152/24).

Dolaylı tümlecin yüklemden sonra geldiği durumlara başka Türkçe metinlerde de rastlanabilmektedir.

Bardug ilgeri¹² bardug kurıgaru (Orhun Yazıtları) (Ediskun, 1960: 194). “Gittik doğuya, gittik batıya.”

Anta basa inanzun üç erdini kuñña (Altun Yaruk Yedinci Kitap, VII 13b 484/5-6) (Keskin, 2015: 45). “Ondan sonra inansın üç mücevher saadetine.”

Ve bilcümle inandum Allāh ta‘ālāya ve meleklerine ve kitāblarına ve peygamberlerine ve kıyāmet gününe ve hayr ve şer Allāh ta‘ālānuñ taqdīre ile bilmesiyile ve dilemesile ve yaratmasile olduğına (Birgili Muhammed Efendi, Vasiyetname, 23a/8-10) (Duman, 2003: 220). “Ve bütün inandım Allah Taala’ya ve meleklerine ve kitaplarına ve peygamberlerine ve kıyamet gününe ve hayr ve şer Allah Taala’nın takdiri, bilmesi, dilemesi ve yaratması ile olduğuna.”

Beni bir ayak evvel kurtar buradan (Hüseyin Rahmi Gürpınar, Kuyruklu Yıldız Altında Bir Evlenme, 22) (Ersoy, 2001: 509).

Kork Allah’tan korkmayandan (Atasözü) (Acarlar, 1969: 757).

Buyrun cenaze namazına (Deyim) (Ediskun, 1960: 193).

Görüldüğü üzere metnimizde zarf tümleci sonda olan cümle yapıları genel olarak Türkçeye uygun olup farklı yapısal özelliğe sahip değildir.

3.2. Birden Çok Ögenin Yüklemden Sonra Geldiği Durumlar

Demircan'ın yaptığı sayıma göre Türkçe yazınsal metinlerde yüklemden sonra birden çok ögenin geldiği cümle sayısı çok az olmasına rağmen yüklemden sonra tek ögenin geldiği cümle sayısı % 92 civarındadır (Demircan, 2009: 27-28). Metnimizde ise yüklemden sonra birden çok ögenin geldiği durumlara sıklıkla rastlanmaktadır. İncelenen metinde birden çok ögenin yüklemden sonra geldiği cümleler şu şekillerde karşımıza çıkabilmektedir:

(i) Özne+Nesne

Añar günahkâr, sadık kimsei ve arayıırır onu katl etsin (55/14-15).

Heiy penirlenmiş dağ, semizlenmiş dağ! Nasıl ağnarsınız siz penirlenmiş dağları? (100/14-15).

(ii) Özne+Dolaylı Tümleç

Dönsün gitsin günahkârler cehenneme ve dahi Allah'ı unutan milletler (11/21-22).

(iii) Özne+Dolaylı Tümleç+Zarf Tümleci

Ferah edeceğim ben senin kelâmlarıñın üzerine çok gırıntı bulmuş kimse gibi, varlıklı olacağım mal bulmuş gibi (202/26-28).

(iv) Nesne+Dolaylı Tümleç

Kurtar beni adem iftiralarından (200/205).

Beyan eyle gendi sıfatıñı senin kulun üzerine (200/27).

Düşmenlerim için doğrut yolumu senin önünde (6/1-2).

(v) Nesne+Zarf Tümleci

Rabbil kabul edecek benim niazımı gendisine avaz etdiğimde (4/22-24).

Helas eyle beni senin merhametin için (6-27-28).

(vi) Dolaylı Tümleç+Nesne

Ya rabbil sikkelendi üzerimizde senin sıfatının nuru (5/1-2).

Gelmesin bana mağrurluk ayağı yahot günahkâr eli (52/19-20).

Ziynetini bunun milletlere nakl eylein cemi aleme acaiplerini (153/9-10).

(vii) Dolaylı Tümleç+Nesne+Zarf Tümleci

Dile benden ve ise vereim sana milletleri senin mirasını ve zabtı baiñı cihanın tükenecek yerine dekli (3/1-3).

(viii) Dolaylı Tümleç+Zarf Tümleci

Ne verile sana ve ne taraki ola sana hilebaz olan dille (204/9-10).

(ix) Dolaylı Tümleç+Özne

Meşk ederler idi üzerime benim kappularında oturanlar (103/9-10).

(x) Zarf Tümleci+Dolaylı Tümleç+Nesne+Özne

İtiraf edeceğim ziade çok cemaet içinde seni ben (50/20-21).

(xi) Zarf Tümleci+Özne

Şen olsunlar ve ferah etsinler senin keremiñ ilen cemi seni arayanlar ya Allah (105/27-28).

(xii) Zarf Tümleci+Nesne

Yeikayacağım her gece yatağımı (7/2).

Yüklemden sonra birden çok ögenin geldiği devrik cümle yapılarına başka Türkçe metinlerde de rastlanabilmektedir. Aşağıdaki yüklem+zarf tümleci+nesne yapısındaki cümle Eski Uygur Türkçesi ile yazılmış *Altun Yaruk Yedinci Kitap*'tan alınmıştır:

Bulğay kopta d(a)r(a)nı tégme edremig. (Altun Yaruk Yedinci Kitap, VII 14a 485/14-15. "Bulacak tamamen daranı denen erdemi." (Keskin, 2015: 46).

Şu cümle yüklem+zarf tümleci+dolaylı tümleç yapısındadır:

Uyur siz uzatı utgalı. (Altun Yaruk Yedinci Kitap, VII 19b 496/3) (Keskin, 2015: 50). "Muktedirsiniz daima yenmeye."

Şu cümle ise yüklem+özne+zarf tümleci+dolaylı tümleç yapısındadır:

Açardı çiçekler renk renk ovada. (Hüseyin Rahmi Gürpınar, Cehennemlik, 221) (Ersoy, 2001: 508).

Aşağıdaki cümle ise yüklem+nesne+zarf tümleci yapısında olan bir atasözümüzdür:

Alma mazlumun ahını çıkar aheste aheste (Acarlar, 1969: 757).

Görüldüğü üzere, metnimizde yüklemden sonra birden çok ögenin geldiği devrik cümleler, yüklemden sonra *özne+nesne*, *özne+dolaylı tümleç*, *özne+dolaylı tümleç+zarf tümleci*, *nesne+dolaylı tümleç*, *nesne+zarf tümleci*, *dolaylı tümleç+nesne*, *dolaylı tümleç+nesne+zarf tümleci*, *dolaylı tümleç+zarf tümleci*, *dolaylı tümleç+özne*, *zarf tümleci+dolaylı tümleç+nesne+özne*, *zarf tümleci+özne* gibi birçok değişik yapıda olabilmektedirler.

Bu çalışmada incelediğimiz Karamanlıca Zebur'da devrik cümlelerin genel olarak fazlalığı dikkat çekmektedir. Bunun en önemli sebebi, kitabın ilahî şeklinde yazılmış olması yanında okuyanı ve dinleyeni sıkmadan ezgili bir şekilde söyleme arzusu olmalıdır. İkinci sebebi ise metnin tercüme¹³ bir eser olmasıdır.

Metindeki devrik cümlelerin çoğunluğu yukarıdaki sınıflandırmadaki örneklerde görüldüğü üzere Türkçe devrik cümle yapısına uygundur. Bununla beraber metinde, birebir tercüme edildiği anlaşılan bazı devrik cümle örneklerine de rastlanmaktadır:

Zira sensin ağa, yüksektar hüküm sahabı, cemi yer üstünde cümle saırı Allahlardan ileri.
(154/30-155/1);

Eğer ki girirler ise onlar benim rahatıma nail olmayacaklar asla Tesbihat Şükürü David'e (152/26-27-153/1).

Bu tür devrik cümlelerde tercümenin etkisinin daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Dikkati çeken başka bir husus ise metindeki iyelik gruplarının¹⁴ yaygın bir şekilde Yunancadaki yapıya¹⁵ uygun olarak devrik¹⁶ dizilmiş olmasıdır:

Gözlerim kaldı benim Allah'uma umutlanmaılan ben (102/14-15).

Ve oruç ile canımı benim ördüm (103/6).

Heiy Allah, helaslığın senin sahap ola bana (104/26-27).

Rabbil senin halkıñı rezil etdiler ve varisliñi senin kem etdiler (150/19-20).

Eğer derse idim ayağım kımıldandı benim ya rabbil, senin rahmetin gine imdat eder idi bana (151/17-18).

Amellerimi benim gördüler (152/22).

Metnimizde, iyelik gruplarının devrik dizimine benzer şekilde, bazı kelime öbeklerinin de olağan dışı bir dizilişe sahip oldukları dikkati çekmektedir¹⁷:

Yatırkan yatağında binamıslık fikr etdi (51/28). (*Yatağında yatarıkan... yerine*).

Ya rabbil benim Allah'im, eğer bu misilli iş duttum ise ve eğer zulum varısa ellerimde eğer karşılıklı kemlik ettim ise bana karşılıklı kemlik edenlere, düşmüş olam anca düşmenlerimden, boş olam her türlü sahaplık bulmasına (7/22-26). (*ellerimde zulum varısa... yerine*).

Bu tür cümle yapılarına başka Türkçe metinlerde de rastlanabilmektedir:

Fikr itse unuttuğın, añağıçün secde-i sehiv itmek gerek (Birgili Muhammed Efendi, *Vasiyetname*, 532a/5) (Duman, 2003: 218). "Hatırlasa unuttuğunu, onu anmak için sehiv secdesi yapmak gerekir." (*Unuttuğın fikr itse... yerine*).

Bu tür cümleler Türkçede konuşma dilinde de görülebilir; ancak, yazı dilinde bunlara rastlanma ihtimali düşüktür.

4. SONUÇ

Çalışmada incelenen *Zebur*'daki cümlelerin çoğunluğu Türkçe yazılı veya sözlü başka eserlerde de karşılaşılabilecek yapılardadır. Bunların bir kısmı öznesi sonda bir kısmı nesnesi sonda bir kısmı zarf tümleci sonda bir kısmı da dolaylı tümleci sonda olmak üzere yapılanmıştır. Bununla beraber, yüklemden sonra farklı yapılarda birden çok ögenin geldiği devrik cümlelerin metnimizde daha yaygın olduğu görülmüştür.

Metnimizde, az sayıda birebir tercüme edildiği anlaşılan cümleler görülmektedir. Metinde Yunanca yapıya uygun iyelik guruplarının çokluğu ayrıca dikkati çekmektedir.

Söz konusu bu öbekler, Türkçenin olağan diziminin tam tersi bir yapıya sahiptirler. Metnimizde Türkçe konuşma dilinde karşılaşılabilecek; ancak, yazı dilinde görülme ihtimali çok az olan devrik dizilişli bazı kelime öbeklerine de rastlanmaktadır.

Türkçede özellikle Eski Uygur Türkçesi döneminden itibaren daha çok görülen devrik cümleler, hem yazılı hem de sözlü eserlerimizde rastlanan bir cümle türüdür. Devrik cümleler başlangıçta (Eski Türkçe veya daha önceki dönemlerde) yabancı dillerin etkisiyle kullanılmış olsalar bile bunların zamanla Türkçenin yapısına uyum sağladığı anlaşılmaktadır. Böylelikle, devrik cümleler anlambilimsel bakımdan duygu değeri de taşıyan cümleler olarak bir ifade ve üslup özelliği olarak Türkçede her zaman kendine yer bulmuştur. Bu bakımdan, bizce, devrik cümleleri tamamen inkâr edip hiç kullanmamak da mensur bir metinde gereğinden fazla kullanmak da Türkçemizi ifade bakımından çirkinleştirecek, üslup bakımından fakirleştirecektir.

NOTLAR

¹ Dilbiliminde kurallı cümle yerine "sola dallanma" terimini kullanan Huber (2008), Türkçenin genel olarak sola dallanan bir dil olduğunu, ancak bunun Türkçeden hiçbir zaman devrik yapının olamayacağı anlamına gelmeyeceğini belirtir. Ona göre önemli olanın soyut dil yapısında (langue düzleminde) kural olarak yüklem cümlelerinin sonunda gelmesinin öngörülmesidir (Huber 2008: 237). Bizce de bu yaklaşım doğrudur.

² Düz cümleyle kurallı cümle dendiği için devrik cümle için bazı kaynaklarda "kuralsız cümle" terimi kullanılmıştır. Ancak bozuk ve yanlış gibi olumsuz kavramları da yansıttığı için bu terimin uygun olmadığı görüşü vardır. Bu çalışmada da bu görüş benimsenmektedir. O yüzden çalışmada "kuralsız cümle" terimi kullanılmamıştır.

³ Örnek olarak bk. (Karahan, 2006: 100; Delice, 2001: 155; Özkan ve Sevinçli, 2009: 168; Karaağaç, 2012: 250; Hatipoğlu, 1982: 158; Hengirmen, 1999: 115; Korkmaz, 1992: 42; Topaloğlu, 1989: 54; Sarıca, 2015: 87; Atabay vd., 1981: 112).

⁴ Demircan'a göre bu tanım, hem eksik hem yanıltıcıdır (Demircan, 2009: 18). Ona göre devrik, "olağan dizimsel-alan dışına bir konumlama" (Demircan, 2009: 20), "bir ögenin, olağan-dizim-alanı dışına konumlanması" (Demircan, 2009: 21), "belli bir anlam ayrımı için, yüklem ardına bir tek ögesi konumlanan bir tümce"dir (Demircan, 2009: 25). Demircan ayrıca belli metinsel bir anlama ve ilişkiye bağlanamayan devrik bir konumlama ile oluşmuş bir cümlelerin devrik sayılmaması gerektiğini düşünmektedir (Demircan, 2009: 22). Bu düşüncesini şu örnek cümlelerle açıklamaya çalışır:

Beni bağlamaz o kurallar.

Çocuklar eve dönmüş bile.

Çimento fabrikası Kartal'ın toz içindedir.

Demircan buradaki birinci ve üçüncü cümlelerin devrik, ikinci cümlelerin ise bir ögesi yüklemden sonra gelmiş olmasına rağmen kurallı olduğunu belirtir. Çünkü ona göre buradaki ikinci cümlede yüklemden sonra gelen *bile* kelimesi yüklemi odak seçen bir art-odaklayıcıdır (Demircan 2009: 18). Yani bu cümlede *bile* kelimesi aynı anlamda cümlelerin başka bir yerinde bulunamaz. Aksi hâlde ya anlam değişir ya da söz dizimi bozulur:

**Bile çocuklar eve dönmüş.* (söz dizimi bozuk)

Çocuklar bile eve dönmüş. (anlam değişmesi)

**Çocuklar eve bile dönmüş.* (söz dizimi bozuk) gibi.

Yukarıdaki üçüncü cümlede ise olağan dizilişi *Kartal'ın çimento fabrikası* şeklinde olması gereken isim tamlamasında niteleyenin nitelenenden sonra getirilmesi ile *çimento fabrikası Kartal'ın* şeklinde olağan dışı bir dizim karşımıza çıkar. Demircan bu tür bir yapının daha çok şiirde geçtiğini de belirtmektedir (Demircan, 2009: 20). Demircan kelime öbeklerinin alan dışı dizimine şu örneği de vermektedir:

Öteki yüzü AB'nin ırkçı ve ayrımcıdır.

Öteki yüzü ırkçı ve ayrımcıdır AB'nin (Demircan, 2009: 24).

Bu durumda Demircan'ın devrik cümleyi, cümlenin herhangi bir ögesinin veya cümle içinde bulunan herhangi bir kelime öbeğinin Türkçenin olağan dizilişinin dışına çıktığı cümleler olarak algıladığını ifade etmek sanırız yanlış olmaz. Demircan, devrik dizimde anlamsal bir farklılığın oluştuğuna da dikkati çekmektedir (Demircan, 2009: 21).

Bizce cümle içinde olağan dışı dizilişe sahip kelime öbekleri cümleyi devrikleştirmez; ancak, öbeğin bir veya daha çok ögesinin yüklemden sonra geldiği cümleler devrik sayılır. Buna göre örneğin *Öteki yüzü AB'nin ırkçı ve ayrımcıdır.* cümlesi öğelerinin yeri bakımından kurallı, *Öteki yüzü ırkçı ve ayrımcıdır AB'nin.* cümlesi ise devriktir.

⁵ Konu ile ilgili yapılmış bazı çalışmalar için bk. (Tekin, 2003: 211; Keskin, 2015; Ediskun, 1960; Duman, 2003; Doğan İnan, 2008).

⁶ Bazı araştırmacılara göre devrik cümle Türkçenin yapısını bozduğundan mensur metinlerde kullanılması kesinlikle doğru değildir. Bazı araştırmacılar ise devrik cümlenin yaygınlaştırılmasını Dil Devrimi'nin bir gereği olarak kabul ederler (Demircan, 2009: 87-96). Burada önemli dilcilerimizden Muharrem Ergin'in "Türk Dil Bilgisi" adlı kitabında kurallı ve devrik cümle türlerinden bahsetmediğini de belirtmek isteriz (Ergin, 1997). Devrik cümle ile ilgili Ataç'ın da dahil olduğu tartışmalar için bkz. (Demir 2010: 467-470).

⁷ Elimizdeki kitabın imlâ özellikleri üzerine yapılmış bir çalışma için bk. Hayrullah Kahya (2014).

⁸ Karamanlıca kitapların bibliyografyası üzerine çalışmaları bulunan Prof. Dr. Evangelia Balta ile elektronik posta aracılığıyla yaptığımız yazışmalar sonucunda Prof. Dr. Balta kendisinde bulunan *Psaltirion*lar ile elimizdeki *Psaltirion*'u karşılaştırdıktan sonra elimizdeki eserin 1782 tarihli *Psaltirion* (Zebur) olduğunu belirtmiştir. Kendisine burada ilgisinden dolayı teşekkür ederim. Fakat biz, eser üzerinde daha önce yaptığımız çalışmada elimizdeki eser ile daha sonra görme imkanımızın olduğu 1782 tarihli *Psaltirion* arasında sayfa yapıları ve eserdeki bölüm sonlarında yer alan bazı motiflerin şekilce ufak farklılık göstermelerinden dolayı elimizdeki eserin 1782 tarihli *Psaltirion*'un ilk baskısı olan 1767 tarihli *Psaltirion* olabileceğini ileri sürmüştük (Kahya, 2014: 220).

⁹ Farklı sınıflandırma örnekleri için bk. (Dizdaroğlu, 1976: 253-258; Ediskun, 1960: 194-196; Karahan, 2006: 101-102).

¹⁰ Örnek cümlelerin sonralarındaki parantez içindeki ilk rakam sayfa numarasını, ikincisi ise satır numarasını ifade etmektedir. Bu çalışmada kullanılan örnek cümlelerin noktalamaları ve imlâları konusunda orijinal metne bağlı kalmamıştır.

¹¹ Konu ile ilgili yapılmış çalışmalarda tümleş türlerine ilişkin terimsel kullanım farkları bulunmaktadır. Bu çalışmada Delice (2003)'teki öneriler kabul edilmiştir.

¹² Kelime Ediskun (1960)'da *ilgeru* şeklindedir.

¹³ Bilindiği üzere Karamanlıca edebiyat, 19. yüzyılda telif eserler görünmeye başlasa da genel olarak tercümeyle dayalı bir edebiyattır. Bu tercümelelerin çoğunluğu da Yunancadan yapılmıştır (Eckmann, 1991).

¹⁴ İyelik gurubu ile ilgili bilgi için bk. (Ergin, 1997: 381).

¹⁵ Yunancada iyelik gruplarında ilgi eki almış zamirler sonra gelir: *gözlerim benim, canı bunların* gibi.

¹⁶ Yukarıda ifade edildiği üzere Demircan (2009) bu tür cümleleri de devrik cümle saymaktadır.

¹⁷ Yukarıda ifade edildiği üzere Demircan (2009) bu tür cümleleri de devrik cümle saymaktadır.

KAYNAKÇA

Acarlar, K. (1969). Devrik Cümle. *Türk Dili*, 210, 755-758.

Akçataş, A. (2002). Türkçede İşlev Bakımından Devrik Cümleler. *Türk Dili*, 609, 604-607.

Aksan, D. (2009). *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayın Evi.

Atabay, S., Özel, S., & Çam, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. Ankara: TDK yayınları.

Aydın, Ö., & Cedden, G. (2010). Sözdizim işlemlerinde sağa taşıma etkisi. *Dilbilim Araştırmaları*, 1, 1-13.

Delice, İ. (2001). *Türkçe Sözdizimi*. Sivas: Dilek Matbaası.

Delice, H. İ. (2003). Türkçe Sözdiziminde Tümleç. *Türk Dili ve Edebiyatı Makaleleri*, 3, 1-36.

Demir, N., & Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Demir, N. (2010). Türk Dili Dergisi ve Söz Dizimi Yazıları. *Türk Dili*, 700, 453-472.

Demircan, Ö. (2009). *Devrik Tümce ve Odaklama – Dil Devriminin Öteki Yanı*, İstanbul: Der Yayınları.

Dizdaroğlu, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Ankara: TDK yayınları.

Doğan İnan, G. (2008). *Eski Anadolu Türkçesi Metinlerinde Devrik Cümle Meselesi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Duman, M. (2003). Devrik Cümle ve Vasiyetname'deki Örnekleri Üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 30 (2001-2003), 209-223.

- Eckmann, J. (1988). Karamanlıca Birkaç Gerindium Terkibi. (çev. Müjdat Kayayerli). *Türk Kültürü Araştırmaları*, 26(2), 89-94.
- Eckmann, J. (1991). Karaman Edebiyatı. (çev. Rezzan Algül). *Türk Dünyası Edebiyatı I*, (hz. Halil Açıkgöz), 20-37.
- Ediskun, H. (1960). Devrik Cümle Üzerine Bir Araştırma. *Türk Dili*, 9(100), 193-197.
- Ergin, M. (1997). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ersoy, F. (2001). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanlarında Devrik Cümle Kullanımı Üzerine. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 2(598), 502-513.
- Hatipoğlu, V. (1982). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: DTCF Basımevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Kahya, H. (2014). Karamanlıca Bir Zebur: İmlâ Özellikleri ve Metin Örnekleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 219-237.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Söz Dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (2006). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Keskin, B. (2015). Altun Yaruk Yedinci Kitap'tan Hareketle Eski Uygur Türkçesindeki Devrik Cümle Yapısı. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi TDED*, 53, 39-52.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.
- Özkan, M., & Sevinçli, V. (2009). *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Sarıca, B. (2015). *Türkçe Cümle Bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, T. (2003). *Orhon Türkçesi Grameri*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Öğretmen Adaylarının Olasılık Kavramlarına İlişkin Alan Bilgileri: Ayrık-Ayrık Olmayan Olaylar, Bağımlı-Bağımsız Olaylar ^a

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR ^{1,b}

¹ Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğit. Böl., Bartın-Türkiye

Başvuru tarihi: 11 Şubat 2017

Düzeltilme tarihi: 26 Şubat 2017

Kabul tarihi: 09 Mart 2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının olasılık konusundaki bazı temel kavramlara yönelik alan bilgilerini incelemektir. Bu doğrultuda olasılık konusunda birbirine çok karıştırılan ayrık, ayrık olmayan, bağımlı ve bağımsız olaylar kavramları ele alınmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programının üçüncü sınıfında öğrenim gören 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, dört açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Çalışma bulguları, öğretmen adaylarının yazılı açıklamalarından ve bunlar arasından seçilen altı öğretmen adayı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile ses kaydı alınarak yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sınav dokümanları incelenerek veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel yaklaşıma dayalı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak, adayların çoğunun ayrık-ayrık olmayan olay ile bağımlı-bağımsız olay kavramlarıyla ilgili alan bilgilerinin yetersiz olduğu ve bu kavramları birbirine karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Olasılık, Ayrık Olay, Ayrık Olmayan Olay, Bağımlı Olay, Bağımsız Olay

^a Bu çalışma, 4-6 Kasım 2016 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen "2nd International Conference on Social Sciences & Education Research" konferansında bildiri olarak sunulmuştur.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağdacı Mahallesi, Ağdacı Köyü Yolu, 74110, Bartın/Türkiye.
e-posta: gokkurtburcin@gmail.com

Content Knowledge of Pre-Service Teachers Regarding Concepts on the Probability: Discrete-Continuous Events, Dependent-Independent Events

Abstract

The aim of the study was to examine the content knowledge of pre-service teachers regarding basic concepts on the subject of probability. In this respect, the most confusing concepts in the subject of probability, discrete, continuous, dependent, and independent events were addressed. The study participants included 40 pre-service teachers studying in the 3rd grade of elementary mathematics teaching program of a state university. A form consisting of four open-ended questions was used as the data collection tool. Interviews were held by taking sound recording with a semi-structured interview technique. In addition, preservice teachers' documents related to examination papers were examined to provide data diversity. The case study method based on the qualitative approach was used in the study in the analysis of the data, qualitative data analysis techniques were used. Based on the findings obtained as a result of this study, it was found out that the content knowledge of most of the pre-service teachers was inadequate about the concepts of discrete-continuous event and dependent-independent event and they confused these concepts.

Keywords

Probability, Discrete Event, Continuous Event, Dependent Event, Independent Event

1. GİRİŞ

Olasılık, belli bir olayın meydana gelmesindeki kesinliğin bir ölçüsüdür (Franklin, 2005). Olasılık, bireyin bireysel ya da toplu karar almasını etkiler (Sharma, 2006) ve günlük yaşamı ilgilendiren alanlarda, meteoroloji, kuantum fiziği gibi bilimin çeşitli dallarında yoğun olarak kullanılır (Kazak, 2013). Bu durum olasılık bilgisini hayatın değişik alanlarında çalışan bireyler için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Matematiğin öğrenme alanlarından biri olan olasılık, 17. Yüzyılın ortalarında olasılık teorisi altında bir bilim dalı haline gelmiş ve toplumda bilimsel ve kültürel gelişmelerde etkisi olmuştur. 18. Yüzyılda hukuk, veri analizi problemlerine uygulanmış, 20. yüzyılda da astronomi, tıbbi testler gibi sayısız birçok alanda uygulanmıştır (Gigerenzer, vd., 1989).

Olasılığın günlük yaşamdaki kullanımından dolayı son yıllarda olasılık birçok ülkede öğretim programlarında yer almıştır (Borovcnik ve Peard, 1996; Gal, 2005; Jones, 2005; Jones ve Tarr, 2007; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Ministerio de Educacion y Ciencia [MEC], 2006). Türkiye’de ise olasılık öğrenme alanı ortaokul ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a, 2013b) yer almaktadır.

Olasılık konusuna ilişkin kavramlar diğer ülkelerin birçoğunda olduğu gibi ülkemizde de çeşitli nedenlerden dolayı etkin bir biçimde öğrenilememektedir (Gürbüz, 2007). Bu nedenle olasılık konusu, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en çok zorlanılan konuların arasında yer almaktadır (Bulut, 1994; Bulut vd., 1999; Toluk, 1994). Stohl (2005), çoğu öğretmenin, lisans eğitimlerinde olasılıkla ilgili az ya da hiçbir tecrübelerinin olmadığını dile getirmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin olasılık konusunun öğretiminde kendilerine güvenmediklerini ve olasılık konusunu zor olarak algıladıklarını belirtmiştir. Bu algı ve tutumlar olasılık konusunun öğretimini olumsuz etkilemektedir. Munisamy ve Doraisamy (1998) öğrencilerin çoğunun pek çok olasılık kavramı hakkında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Koyuncu-Nazlıçipek (1998) öğrencilerin bağımlı ve bağımsız olaylar ile ilgili olarak çok fazla hatalar yaptıklarını tespit etmişlerdir. Çelik ve Güneş (2007), öğrencilerin olasılık kavramları ile ilgili sorulan sorulara genel olarak verdikleri doğru cevapların nedenlerini açıklayamadıklarını ifade etmişlerdir.

O'Connell (1999) öğrencilerin bağımlı ve bağımsız olasılık problemlerini çözerlerken hatalar yaptıklarını ve bu hataların da kavramsal bilgi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Altun (2008), öğrencilerin bağımsız olaylar ile ayrık olayları karıştırdığını ifade etmiştir. Bu açıklamaların neticesinde olasılık konusu sadece ülkemizde değil, diğer ülkeler için de öğrencilerin zorlandıkları konular arasında gösterilebilir.

Öğretmen eğitimi programlarından yeni mezun olan öğretmen adaylarının olasılık konusunun öğretiminde başarılı olabilmeleri için öncelikli olarak olasılıkla ilgili temel kavramları bilmeleri gerekmektedir (Dollard, 2011). Temel kavramların tam olarak anlaşılması, öğrencilerde o konu ile ilgili diğer kavramların öğrenilmesinde zorluklara neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin olasılıkla ilgili kavramların üzerinde hassasiyetle durulması gerektiği söylenebilir. Bunun için öğretmenlerin olasılıkla ilgili kavramları öğrencilere doğrudan vermek yerine bu kavramların anlamları üzerinde durarak kavramsal bilgiye önem vermeleri gerekir. Bunun için öğretmenlerin bu konuda yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler dikkate alındığında, alan bilgisi ön plana çıkmaktadır (Appleton, 2003; Tanışlı, 2013). Shulman (1986) da öğretmen bilgisini üç kategoriye ayırmış ve bunlardan birinin alan bilgisi olduğunu ifade etmiştir. Öğretim sürecinde, uygun öğrenme etkinliklerinin seçimi, üretken sorular sorma, öğrenci öğrenmesini değerlendirme gibi pek çok öğretim etkinliği, öğretmenin yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmasına bağlıdır (Ball ve McDiarmid, 1990). Ball (1990), etkili bir matematik öğretiminde alan bilgisinin rolüne vurgu yaparak öğretmen eğitiminde alan bilgisinin gelişimine yoğunlaşılması gerektiğini ifade etmiştir (aktaran: Appleton, 2003).

Son zamanlarda olasılık konusu üzerinde yapılan çalışmalar, istatistik üzerine yapılan çalışmalardan daha geniş yer tutmaya başlamıştır. Bu durum, olasılığın ayrı bir alan olarak ön plana çıkmasına neden olmuştur (Garfield ve Ahlgren, 1988). Hem okullarda öğrenim gören öğrencilerde (Green, 1983) hem de üniversite öğrencilerinde ve yetişkinlerde olasılıklı düşünme üzerine odaklanılmıştır (Tversky ve Kahneman, 1982). Ancak her seviyedeki öğrencilerin olasılıkla ilgili temel fikirlerin oluşmasında zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorlukların en az üç sebebi vardır (Garfield ve Ahlgren, 1988). Birincisi, çoğu öğrenci sonucu rasyonel sayı olan ve orantısız düşünme içeren olasılıkları yorumlamada, hesaplamada zorluk yaşamaktadır (Behr vd., 1983). İkincisi

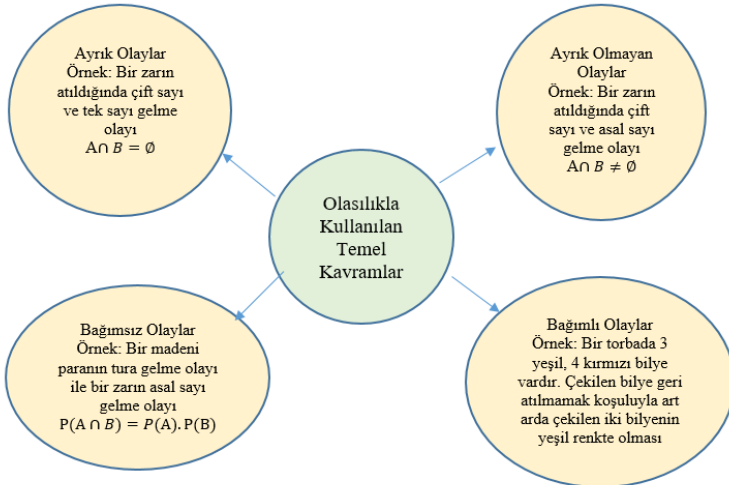
olasılıkla ilgili kavramlar öğrenciler için karmaşık olarak algılanmaktadır (Kapadia, 1985). Üçüncüsü ise, çoğu öğrenci olasılığın soyut ve formal yapısından dolayı olasılığı sevmemektedir. Bu sebeplerden ötürü öğrenciler olasılık konusunda pek çok hata yapmakta ve bu hatalar da kavram yanlışlığına dönüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde de öğrencilerin olasılık konusunda öğrenme zorlukları yaşadıkları (Çakmak ve Durmuş, 2015; Sezgin-Memnun, 2008; Sezgin-Memnun vd., 2010) ve kavram yanlışlıklarına (Çelik ve Güneş, 2007) sahip oldukları görülmektedir. Shaughnessy (1977) ve Fast (2001), olasılıkla ilgili bazı kavram yanlışlıklarının, öğrencilerin önceki teorik olasılık bilgisinden ve konunun doğasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Olasılık konusu, ülkemizde matematik dersi öğretim programlarında geniş yer tutmakta ve neredeyse her seviyede anlatılmaktadır. Bununla ilgili olarak Tablo 1’de olasılık konusunun hangi seviyedeki öğrencilere öğretildiği ve bu konuya ilişkin kazanımların neler olduğu ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul, Lise ve Lisans Düzeyinde Olasılık Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımların İçeriği

Olasılık Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlar	Ortaokul (MEB, 2013a) <i>Bir olaya ait olası durumları belirler</i> <i>Daha fazla, eşit ve daha az olasılıklı olayları ayırt eder, örnek verir.</i> <i>Eşit şansa sahip olan olaylarda her bir çıktının eş olasılıklı olduğunu ve bu değerlerin $1/n$ olduğunu açıklar.</i> <i>Olasılık değerinin 0-1 arasında olduğunu anlar ve kesin ve imkânsız olayları yorumlar.</i> <i>Basit olayların olma olasılığını hesaplar.</i>
Olasılık Öğrenme Alanına İlişkin Kazanımlar	Lise (MEB, 2013b) <i>Örnek uzay, deney, çıktı, bir olayın tümleyeni, ayrık ve ayrık olmayan olay kavramlarını açıklar.</i> <i>Tümleyen, ayrık ve ayrık olmayan olaylar ile ilgili olasılıkları hesaplar.</i> <i>Koşullu olasılığı örneklerle açıklar.</i> <i>Bağımlı ve bağımsız olayları örneklerle açıklar; gerçekleşme olasılıklarını hesaplar.</i> <i>Bileşik olayların olasılıklarını hesaplar.</i> <i>DeneySEL olasılık ile teorik olasılık arasındaki ilişkiyi örneklerle açıklar.</i> <i>Basit ve bileşik olayların olasılıklarını içeren, hayatın içinden gerçek/gerçekçi problem durumlarını çözer.</i>
İstatistik-Olasılık I-II Derslerinin Olasılık Öğrenme Alanıyla İlgili Kazanımları	Lisans (İlköğretim Matematik Öğretmenliği) <i>Olasılığın tanımı, Olasılığın Özellikleri</i> <i>Olasılıkta Temel Kavramlar</i> <i>Şartlı Olasılık ve Bağımsızlık</i> <i>Bayes Teoremi</i> <i>Beklenen Değer ve Özellikleri</i> <i>Kesikli Rassal Değişken, Olasılık Yığın Fonksiyonu ve Birikimli Dağılım Fonksiyonu</i> <i>Sürekli Rassal Değişken, Olasılık Yığın Fonksiyonu ve Birikimli Dağılım Fonksiyonu</i>

Tablo 1’den görüldüğü üzere olasılıkla ilgili kavramların ortaokuldan lisansa kadar her kademedede yer aldığı görülmektedir. Buna rağmen, diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de olasılık konusu etkili bir şekilde öğretilmemektedir. Bu konunun etkili bir şekilde öğretilmemesinin en önemli sebeplerinden biri bu konuyla ilgili yaygın şekilde kavram yanlışlarının olmasıdır (Gürbüz ve Birgin, 2012). Literatürdeki pek çok çalışma bu konuyla ilgili yanlış anlamaların olduğunu göstermektedir. (Dooren vd., 2003; Fischbein ve Schnarch, 1997; Gal-Ezer ve Zur, 2004; Garfield ve Ahlgren, 1988; Gürbüz vd., 2010). Fischbein ve Schnarch (1997) olasılık konusuna ilişkin kavram yanlışlarını yaşa bağlı olarak incelemişlerdir. 5, 7, 9. 11. sınıf öğrencileri ile öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, yaşa bağlı olarak bazı kavram yanlışlarının daha da güçlendiğini ortaya çıkarmışlardır. Bu yanlışların önüne geçilebilmesi öğretmenlerin olasılık konusunda donanımlı olmaları (Bulut, 2001) ve derslerde olasılıkla ilgili kavramların üzerinde durmaları gerekmektedir. Ayrıca bu kavramlar arasında bağımlı-bağımsız olaylar ve ayrık-ayrık olmayan olaylar olasılıkta sıklıkla kullanılan kavramlar arasında yer almaktadır. Bu kavramlar, öğrenciler tarafından sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmakta ve bu kavramların tanımları öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmamaktadır. Bağımlı-bağımsız olaylar ile ayrık-ayrık olmayan olayların daha iyi anlaşılması için Şekil 1’de bu kavramlarla ilgili örneklere yer verilmiştir.

Şekil 1. Olasılıkta Sıklıkla Kullanılan Kavramlar ve Bu Kavramlara İlişkin Örnekler



Spiegel ve Stephens (1999), ayrık olayları “İki ya da daha çok olaydan herhangi birinin ortaya çıkması diğerlerinin ortaya çıkmasını engelliyorsa bu olaylara ayrık olaylar

denir.” şeklinde tanımlamışlardır. Güzel ve Ünal (2013) ise ayrıık olayları, *aynı anda gerçekleşme olasılığı olmayan ve kesişimleri boş küme olan olaylar* olarak belirtmiştir.

Van de Walle, Karp ve Bay-Williams (2014) ‘e göre, ikinci olayın meydana gelmesinin birinci olaya bağılı olması durumunda bağımlı olay gerçekleşir. Bağımsız olaylar da A ve B gibi iki olay arasında, B olayının belli olması, A olayının gerçekleşme ihtimali üzerinde herhangi bir etkiye sahip değilse gerçekleşir (Çiltaş, 2015). Yani A olayının oluşması ya da oluşmaması, B olayının oluşma olasılığını etkilemez (Spiegel ve Stephens, 1999). Bu çalışmada öğretmen adaylarının bu dört kavrama ilişkin alan bilgileri incelenmiştir. Çünkü hizmet öncesi eğitim alan adayların olasılık konusundaki temel kavramlarda donanımlı olmaları, nitelikli birer öğretmen olabilmeleri için önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçların, adayların bu konudaki eksikliklerinin tespit edilerek gerekli tedbirlerin alınmasına katkı sağlayacaktır. Alan yazın incelendiğinde, bu konudaki çalışmaların genellikle öğrencilerle (Çakmak ve Durmuş, 2015; Sezgin-Memnun vd., 2010; Sırmacı ve Tuncer, 2013) yürütüldüğü ve öğretmen adaylarıyla sınırlı sayıda (Yıldız ve Baltacı, 2015) çalışmaya rastlandığı göze çarpmaktadır. Bu kapsamda, çalışmanın ilgili alandaki boşluğu bir ölçüde doldurabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi olarak; verilerin toplanmasında veri üçlemesinin (görüşme, öğretmen adaylarının dört soruya ilişkin yazılı açıklamaları, sınav dokümanları) yapılması ve öğretmen adaylarının olasılıkla ilgili kavramlara ilişkin alan bilgilerinin derinlemesine incelenmesi gösterilebilir. Çünkü durum çalışması, bir durumu, ilişkiyi, olayı ya da süreci, sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle inceleyen (Çepni, 2012) ve farklı veri toplama araçları yardımıyla sınırları belirli bir sistemin derinlemesine keşfedilmesini sağlayan bir yöntemdir (McMillian ve Schumacher, 2010)

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nin 3. sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 40 öğretmen adayı seçilmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, adayların olasılıkla ilgili kavramları öğrenip öğrenemediklerinin tespit edilmesi için İstatistik ve Olasılık I-II dersini almış olmaları dikkate alınmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından, çalışmanın amacına uygun olarak dört soru hazırlanmıştır. Soruların içeriğinde ayrıık olay-ayrıık olmayan, bağımlı-bağımsız olayların tanımları, bu olaylara ilişkin örnekler oluşturma, bu olaylara ilişkin verilen örnekleri sınıflandırma ve bu olaylar arasındaki farklara ilişkindir. Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için uzman görüşü alınmış ve iki adayla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot

uygulama sonucunda soruların anlaşılır ve uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca nitel bulguların değerlendirilmesinde, bireylerin düşüncelerini olduğu gibi yansıtmada etkili olduğu için katılımcı görüşlerine ve adayların yazılı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen kategorilere ve kodlara göre düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda, öğretmen adaylarının bağımlı-bağımsız olay, ayrık-ayrık olmayan olayların tanımlarına ilişkin verdikleri cevaplarda Dollard'ın (2011) kodları kullanılmıştır. Ayrıca bu kodlara Çelik ve Akşan'ın (2013) yanlış ve boş kodları eklenerek araştırmacı tarafından genişletilmiştir. Bu kodlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Olasılıkla İlgili Kavramların Tanımlarına İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Kodlar ve Kodların Anlamları

Tanımlara ilişkin verdikleri cevaplar	Çelik ve Akşan (2013)	Yanlış	Hiçbir doğru açıklama olmayan cevaplar
		Boş	Herhangi bir açıklama olmaması
		Güçlü	Tamamen doğru açıklama içeren cevaplar
	Dollard (2011)	Yeterli	Doğru açıklamaların fazla olduğu ancak açıklamalarda küçük yanlışların olduğu cevaplar
		Sınırlı	Doğru açıklamalar içeren ancak yanlış ve eksik açıklamaların da olduğu cevaplar
		Yetersiz	Çok az doğru açıklama içeren ancak büyük yanlışların da olduğu cevaplar

Öğretmen adaylarının verilen örneklerin hangi olaya ait olduğuna ilişkin verdikleri cevaplar ve bu cevapların gerekçelerinin analizinde Çelik ve Akşan'ın (2013) kodları kullanılmıştır. Bu kodlar da Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Verilen Örnekleri Sınıflandırması ve Bu Örnekleri Sınıflandırmalarına İlişkin Gerekçelere Ait Kodlar ve Kodların Anlamları

Örneklere ilişkin verdikleri cevaplar	Doğru	Örnekleri doğru sınıflandırması
	Yanlış	Örnekleri yanlış sınıflandırması
	Boş	Örnekleri sınıflandıramaması
Örneklere ilişkin verdikleri cevapların gerekçeleri	Tam ve ikna edici açıklama	Tam ve doğru açıklamaları içeren cevaplar
	Belirsiz veya yetersiz açıklama	Yetersiz veya tam olarak anlaşılabilen cevaplar

Yanlış açıklama	Yanlış veya ilişkisiz açıklamalar içeren cevaplar
Açıklama Yok	Herhangi bir açıklama olmaması

Kodlama güvenilirliği için araştırmacı tarafından, üç hafta süreyle yeniden kodlama yapılmış ve uyuşum yüzdesi Miles ve Huberman'a (1994) göre %100 hesaplanmıştır. Böylece kodlamada tam bir uyum sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının ayırık olay-ayırık olmayan olaylar ile bağımlı-bağımsız olaylara ilişkin alan bilgilerinden elde edilen bulgular, bu olayların tanımları, olaylara ilişkin örnekler ve bu dört olay arasındaki farklar şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca görüşme bulgularından ve adayların yazılı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Ayırık ve Ayırık Olmayan Olayların Tanımlarına İlişkin Cevaplara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevap kategorileri	Ayırık Olaylar		Ayırık Olmayan Olaylar	
	f	(%)	f	(%)
Güçlü	11	27.5	17	42.5
Yeterli	3	7.5	2	5
Sınırlı	1	2.5	4	10
Yetersiz	4	10	1	2.5
Yanlış	19	47.5	11	27.5
Boş	2	5	5	12.5
Toplam	40	100	40	100

Tablo 4'e göre, ayırık olayla ilgili öğretmen adaylarının %47,5'i yanlış cevap verirken, %5'i de cevap verememiştir. Yanlış cevap veren adayların cevapları incelendiğinde, bazı adaylar ayırık olay ile bağımsız olayı birbirine karıştırırken, bazıları da ayırık olay ile ayırık olmayan olayı birbirine karıştırmışlardır. Bununla ilgili olarak yanlış cevap veren dört adayın cevabı aşağıda verilmiştir.

Ayırık olayların tanımı: "Birbirinden bağımsız olaylardır. Zarın üst yüzüne 6 sayısının gelmesi ve bozuk para atıldığında tura gelmesi gibi... (Ö₂₁)"

Ayırık olayların tanımı: "Bir olayın diğer olayı etkilememe durumudur. İki ayrı olay olmalıdır. Para ve zar gibi... (Ö₂₉)"

Ayırık olayların tanımı: "İki farklı olayın aynı anda gerçekleştiği olaylardır (Ö₃₂, Ö₃₃)"

Bu açıklamalar incelendiğinde, Ö₂₁ ve Ö₂₉'un ayırık olay yerine bağımsız olayı tanımladıkları görülmektedir. Verdikleri örnekler de bağımsız olaylara ilişkin örneklerdir. Diğer taraftan Ö₃₂ ve Ö₃₃ 'ün açıklamaları da ayırık olay yerine ayırık olmayan olayların tanımıdır. Bu tanımlara dayalı olarak, her iki katılımcının verdikleri örnekler bağımsız olaylar olup kesişimleri boş küme değildir. Örneğin Ö₂₁ 'in örneğinde bir zar atıldığında

üst yüzüne 6 gelme olasılığı $\frac{1}{6}$, bir madeni para atıldığında tura gelme olasılığı $\frac{1}{2}$ olup bu olayların kesişimi $\frac{1}{6} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{12}$ 'dir. Dolayısıyla bu olaylar ayrık olaylar olamazlar. Aynı şekilde \tilde{O}_{32} ve \tilde{O}_{33} 'ün tanımları da ayrık olmayan olayların tanımlarıdır.

Öğretmen adaylarının, ayrık olmayan olayların tanımıyla ilgili yazılı açıklamaları incelendiğinde, yanlış cevap veren katılımcı yüzdesinin ayrık olaya kıyasla daha düşük olduğu görülmektedir. Adayların %42,5'i güçlü kategorisinde cevap verirken, %17,5'i yeterli, sınırlı veya yetersiz kategorinde cevap vermişlerdir. Güçlü kategorisinde cevap veren adayların tanımı tamamen doğru olup hiçbir yanlış açıklama içermemektedir.

Bununla ilgili olarak aşağıda verilen \tilde{O}_{24} 'ün açıklaması bu durumu desteklemektedir.

"A ve B iki olay olsun. A ve B olayı aynı anda gerçekleşebiliyorsa bu olaylar ayrık olmayan olaylardır. Kesişimleri de boş kümeden farklıdır."

Yanlış cevap veren adayların cevapları incelendiğinde ise, bazı adaylar bağımlı olayın tanımını yaparken, bazıları da cevapla ilgisi olmayan mantıksız cevap vermişlerdir. Öğretmen adayının ilgisiz cevabını anlamak için bu adayla görüşme yapılmış ve bu açıklamasına ilişkin örnek verilmesi istenmiştir. Aşağıda katılımcı ve araştırmacı arasında geçen diyaloga yer verilmiştir.

Araştırmacı: Ayrık olmayan olayları tanımlayabilir misin?

\tilde{O}_{34} : Özellikleri ve değişkenleri aynı olan olaylara ayrık olmayan olaylar denir.

Araştırmacı: Bu tanımda ne demek istediğini biraz daha açar mısın? Örnek de verebilirsin.

\tilde{O}_{34} : Bir madeni para düşünelim. Yazı gelme olasılığı ile tura gelme olasılığını düşünelim. Bir para atıldığında yazı veya tura gelme olasılığına bakalım. İkisinin de olasılığı $\frac{1}{2}$ yani özelliği aynı ve ikisi de para. Değişken de aynı. Bunlar aynı anda gerçekleşemez.

Araştırmacı: Anladım.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Bağımlı ve Bağımsız Olayların Tanımlarına İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevap kategorileri	Bağımlı Olay		Bağımsız Olay	
	f	(%)	f	(%)
Güçlü	15	37.5	14	35
Yeterli	14	35	13	32.5
Sınırlı	3	7.5	2	5
Yetersiz	3	7.5	2	5
Yanlış	2	5	4	10
Boş	3	7.5	5	12.5
Toplam	40	100	40	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının bağımlı ve bağımsız olayların ne olduğunu bildikleri görülmektedir. Adayların bağımlı olay için %72.5'i güçlü ve yeterli kategorisinde cevap verirken, bağımsız olay için %67.5'i güçlü ve yeterli kategorisinde cevap vermişlerdir. Bununla ilgili olarak iki adaydan alıntılara yer verilmiştir.

“Bir olayın sonucu, diğer olayın sonucunu etkiliyorsa bağımlı olay, bir olayın sonucu diğer olayın sonucunu etkilemiyorsa bu olaylar bağımsız olaylardır (Ö₆).”

“Bir olayın olması, başka bir olaya bağlıysa bu olaylar bağımlı olaylardır. Bir olayın olması başka bir olaya bağlı değilse bu olaylar bağımsız olaylardır (Ö₂₄).”

Van de Walle vd.' ne göre (2014), ikinci olayın meydana gelmesinin birinci olaya bağlı olması durumunda bağımlı olay gerçekleşir. Bağımsız olaylar da A ve B gibi iki olay arasında, B olayının belli olması, A olayının gerçekleşme ihtimali üzerinde herhangi bir etkiye sahip değilse gerçekleşir (Çiltaş, 2015). Yani A olayının oluşması ya da oluşmaması, B olayının oluşma olasılığını etkilemez (Spiegel ve Stephens, 1999). Bu tanımlar doğrultusunda katılımcıların doğru cevap verdikleri ve bu nedenle cevapları güçlü kategorisinde ele alınmıştır. Yanlış cevap veren adayların yazılı açıklamaları incelendiğinde, ilgisiz cevap verdikleri görülmektedir. Aşağıda verilen alıntılar bunu açıkça göstermektedir.

“Bir koşul veya şartı olan olaylar bağımlı olaylar, bir koşul veya şartı olmayan olaylar ise bağımsız olaylardır (Ö₃₈).”

“Olaylar birbirine ve bağlacı ile bağlanırsa bağımlı veya bağlacı ile bağlanırsa bağımsız olaylardır(Ö₃₉).”

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, adayların bağımlı ve bağımsız olaylara ilişkin alan bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Bağımsız ve Bağımlı Olaylarla İlgili Örnekleri Sınıflandırmalarına İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	Örnekler	Kategoriler			Toplam
		Doğru f(%)	Yanlış f(%)	Boş f(%)	f(%)
Bağımsız Olaylara İlişkin Örnekler	Bir madeni paranın tura gelme olayı ile bir zarın asal sayı gelme olayı (BSO-1)	4 (10)	34(85)	2(5)	40(100)
	İki madeni paranın atılması durumunda üst yüze gelen yüzlerinin ikisinin de tura olma olayı (BSO-2)	24(60)	14(35)	2(5)	40(100)

Bağımlı Olayla İlişkin Örnekler	Bir torbada 1'den 10'a kadar numaralandırılmış 10 tane eş kart vardır. Çekilen kart geriye atılmamak şartıyla rastgele seçilen iki karttan birincinin 5 olması olayı ile ikincisinin 6 olması olayı (BLO-1)	23(57.5)	14(35)	3(7.5)	40(100)
	Bir torbada 1 mavi, 5 yeşil, 4 kırmızı bilye vardır. Çekilen bilye geri atılmamak koşuluyla ard arda çekilen iki bilyenin farklı renkte olma olayı (BLO-2)	23(57.5)	13(32.5)	4(10)	40(100)

Notlar:

BSO-1: Bağımsız olaylarla ilgili birinci örnek

BSO-2: Bağımsız olaylarla ilgili ikinci örnek

BLO-1: Bağımlı olaylarla ilgili birinci örnek

BLO-2: Bağımlı olaylarla ilgili ikinci örnek

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %90'ının bağımsız olayların olduğu örnekler arasında birinci örneği tespit etmede zorlandıkları, %40'ının da ikinci örneği tespit etmede zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak adaylar birinci örneğin bağımsız olaylara ait olduğunu tespit etmede daha çok zorlanmışlardır. Adayların yazılı açıklamaları incelendiğinde, yanlış cevap veren adaylar genellikle birinci örneğe ait olayları ayrık olaylar olarak ele almışlardır. İkinci örnekte ise öğretmen adaylarının çoğunluğu bağımsız olayları ya ayrık olmayan olaylar düşünmüşler ya da bağımlı olaylar ele almışlardır. Oysa bir madeni paranın atılmasının diğeri üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Aynı şey iki zar için de geçerlidir. Bir zarın atılması ile elde edilen sonucun diğeri zarın atılması durumunda elde edilen sonuç üzerinde hiçbir etkisi yoktur (Van de Walle vd., 2014).

Bağımlı olaylarla ilgili örnekler incelendiğinde ise, adayların yarısından fazlasının bağımlı olaylara ilişkin örnekleri tanıdıkları görülmüştür. Yanlış cevap veren adaylardan bazıları bağımlı ve bağımsız olayları birbirine karıştırırken, bazıları da bağımlı olayları, ayrık olmayan olaylar olarak düşünmüşlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak bazı adayların bu kavramlara ilişkin yanlışlara sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının bağımsız ve bağımlı olaylarla ilgili örneklere verdikleri cevapların altında yatan gerekçeler ise Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Bağımlı ve Bağımsız Olaylarla İlgili Örneklerle Verdikleri Cevapların Gerekçelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Bağımsız ve bağımlı olaylarla ilgili örneklerle ilişkin kodlar	Kategoriler			
	Tam ve ikna edici açıklama	Yetersiz veya belirsiz açıklama	Yanlış açıklama	Açıklama yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
BSO-1	4(10)	GY	21(52,5)	15(37,5)
BSO-2	11(27,5)	1(2,5)	4(10)	24(60)
BLO-1	10 (25)	GY	8(20)	22(55)
BLO-2	12(30)	GY	3(7,5)	25(62,5)

Notlar:

GY; İlgili kodda görüş bildirilmemiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının %10'unun birinci örnekle ilgili, %27,5'inin de ikinci örnek için tam ve ikna edici açıklama yaptıkları görülmektedir. Bu katılımcıların cevapları ayrıntılı incelendiğinde, birinci ve ikinci örneğin neden bağımsız olaylar olduklarını tanımlararak açıklamaya çalışmışlardır. Bu sebeple bu adayların açıklamaları tam ve ikna edici açıklama kategorisinde değerlendirilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö₁ 'in alıntısına yer verilmiştir.

“Birinci örnek bağımsız olaylardır. Çünkü tura gelme olasılığı zarın asal sayı gelme olasılığını etkilemez, birbirine bağlı değildir... İkinci örnekte bağımsız olaylardır. İki madeni para atılması durumunda birinin tura gelmesi, diğersinin tura gelmesine bağlı değildir... (Ö₁) ”

Yanlış cevap veren adayların açıklamaları incelendiğinde ise, birinci ve ikinci örnekteki bağımsız olayları, ayrı olay olarak nitelendirdikleri için öne sürdükleri gerekçeler de hatalıdır. Bununla ilgili olarak, aşağıda verilen iki adayın açıklaması bu durumu en iyi şekilde temsil etmektedir.

“Ayrık olaylardır. Çünkü kesişimleri yok, farklı kümelerdir. (Ö₄) ”

“Ayrık olaylardır. Birbirinden farklı iki olaydır. (Ö₃₆) ”

Bağımlı olaylarla ilgili örneklerle verdikleri gerekçeler incelendiğinde ise, bağımsız olaylara kıyasla tam ve ikna edici kategorisinde cevap veren adayların yüzdesinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının bağımlı olaylarla ilgili örneklerin neden bağımlı olaylar oldukları hakkında mantıksal gerekçeyi ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Yanlış cevap veren adayların açıklamalarına bakıldığında, benzer şekilde olayları birbirine karıştırdıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak Ö₁₇'nin BLO-1 örneğine yönelik yanlış açıklamasına aşağıda aynen yer verilmiştir.

“Ayrık olaylardır. Çünkü aynı anda gerçekleşemez”

Öğretmen adayının bu açıklamasına dayalı olarak bağımlı olaylar ile ayrı olayları birbirine karıştırdığı görülmektedir. BLO-1 örneğinde seçilen kartın 5 olması olayı ile ikincisinin 6 olması olayı gerçekleşebilecek olaylar olup, bu olaylar birbirini

etkilemektedir. Çekilen kart yerine atılmadığı için birinci olasılık $\frac{1}{10}$ olup, torbadaki kart azalacağından dolayı 6 gelme olasılığı da $\frac{1}{9}$ olacaktır. Ö_{29} da bağımsız olaylar ile bağımlı olayları birbirine karıştırarak BLO-1 örneğini bağımsız olaylar olarak nitelendirmiş ve gerekçe olarak da “*geri atmadığımız için bağımsızdır*” şeklinde ifade etmiştir. Oysaki bu açıklamanın aksine çekilen kartlar yerine atılmadığı için iki olayın olma olasılığı birbirine etki etmektedir. Diğer taraftan BLO-2 örneğini bağımlı olaylar olarak doğru cevap veren Ö_3 , bu olayların neden bağımlı olaylar oldukları sorulduğunda gerekçesini doğru ifade edememiştir. Katılımcı, ayrık olmayan olayların tanımını vererek “*Aynı durum içinde gerçekleşen olaylar olduğu için bağımlıdır.*” şeklinde gerekçe ileri sürmüştür. Bu açıklamaya bağlı olarak adayın bağımlı olayların tanımını kavramsal olarak bilmediği ve ezbere dayalı cevap verdiği söylenebilir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Ayrık ve Ayrık Olmayan Olaylarla İlgili Örnekleri Tanımlarına İlişkin Verdikleri Cevaplara Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

	Örnekler	Kategoriler			Toplam
		Doğru f(%)	Yanlış f(%)	Boş f(%)	f(%)
AO'ya İlişkin Örnekler	Bir zarın atıldığında zarın çift sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı (AO)	11(%27,5)	27(67,5)	2(5)	40(100)
AOO'ya İlişkin Örnekler	Bir zarın atıldığında zarın asal sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı (AOO)	16(40)	19(47,5)	5(12,5)	40(100)

Notlar:

AO, Ayrık olaylarla ilgili örnek

AOO, Ayrık olmayan olaylarla ilgili örnek

Tablo 8'deki bulgulara göre, öğretmen adaylarının yarısından fazlası ayrık olay ve ayrık olmayan olaylarla ilgili örnekleri tanınamışlardır. Ayrık olay ve ayrık olmayan olaylarla ilgili örnekler karşılaştırıldığında, ayrık olaya kıyasla ayrık olmayan olaylara ilişkin örneği daha fazla adayın doğru bildiği görülmektedir. Yanlış cevap veren adayların çoğu ayrık olan ve olmayan olaylar ile bağımlı ve bağımsız olayları birbirine karıştırmışlardır. Aşağıda verilen Ö_{37} 'nin açıklaması bu durumu desteklemektedir.

“Bir zarın atıldığında zarın çift sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı bağımsız olaylar iken, bir zarın atıldığında zarın asal sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı bağımlı olaylardır (Ö₁₇).”

Bu örneklere verdikleri cevaplara ilişkin gerekçeleriyle ilgili elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Ayrık Olay ve Ayrık Olmayan Olaylarla İlgili Örneklerle Verdikleri Cevapların Gerekçelerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Ayrık-ayrık olmayan olaylarla ilgili örneklerle ilişkin kodlar	Kategoriler			
	Tam ve ikna edici açıklama	Yetersiz veya belirsiz açıklama	Yanlış açıklama	Açıklama yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
AO	4(10)	3(7,5)	11(27,5)	22(55)
AOO	5(12,5)	4(10)	11(27,5)	20(50)

Notlar:

AO, Ayrık olaylarla ilgili örnek

AOO, Ayrık olmayan olaylarla ilgili örnek

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çok az bir kısmının ayrık olay ve ayrık olmayan olaylarla ilgili örneklerle ilişkin gerekçelerinde tam ve ikna edici açıklama yaptıkları görülmektedir. Bu açıklama yapanlar arasında üç aday, doğru gerekçe ileri sürmesine rağmen örnekleri yanlış olay olarak sınıflandırmışlardır. Bununla ilgili olarak, üç adayın gerekçesi aşağıda verilmiştir.

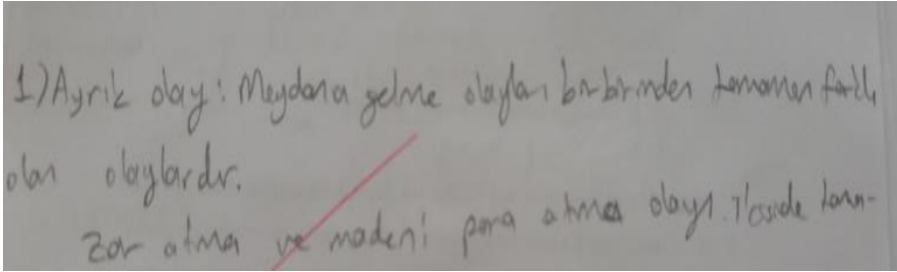
“Bir zar atıldığında zarın asal sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı bağımsız olaylardır. Çünkü kesişim ortak noktası vardır (Ö₄)”

“Bir zar atıldığında zarın çift sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı ayrık olmayan olaylardır. Çünkü iki olay aynı anda gerçekleşmez. Ya tek sayı gelir ya da çift sayı gelir. Bir zar atıldığında zarın asal sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı ayrık olaylardır. İki olay aynı anda gerçekleşebilir. Kesişimleri vardır. (Ö₁₃). ”

“Bir zar atıldığında zarın çift sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı bağımsız olaylardır. Çünkü iki olayın da kesişimleri yoktur. Çift sayı gelme olayı 2, 4, 6 iken; tek sayı gelme olayı 1, 3, 5'tir. Dolayısıyla ortak sayıları yoktur. Aynı anda gerçekleşemez. Bir zar atıldığında zarın asal sayı gelme olayı ile tek sayı gelme olayı bağımlı olaylardır. Çünkü kesişimleri vardır. Hem tek hem de asal olan sayılar 3, 5 gibi (Ö₃₆).”

Bu açıklamalara dayalı olarak, Ö₄'ün ayrık olmayan olay ile bağımsız olayı, Ö₁₃'ün ayrık olay ile ayrık olmayan olayı ve Ö₃₆'nın da ayrık olay ile bağımsız olayı, ayrık olmayan olay ile bağımlı olayı karıştırdıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının gerekçelerinin doğru olduğu dikkate alınır, adayların bu kavramlarla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları söylenebilir. Örneğin Ö₃₆, ayrık olayları bağımsız olaylar tanımlamıştır. Yani katılımcı, ayrık olay olarak bağımsız olayı bilmektedir. Katılımcının Şekil 2'deki sınavla ilgili dokümanı incelendiğinde, bu açıklamayı desteklemektedir.

Şekil 2. Ö₃₆'nın Ayrık Olayla İlgili Tanımı



Tablo 10. Ayrık Olay, Ayrık Olmayan Olay, Bağımlı Olay, Bağımsız Olay Kavramları Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Kategoriler			
Tam ve ikna edici açıklama	Yetersiz veya belirsiz açıklama	Yanlış açıklama	Açıklama yok
f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
2(5)	18(45)	6 (15)	14(35)

Tablo 10'daki bulgulara göre, adayların nerdeyse tamamı bu dört olay arasındaki farkı açıklayamamışlardır. Adayların açıklamaları incelendiğinde, adayların çoğu ya bu olayları birbirine karıştırmışlar ya da eksik açıklama yapmışlardır. Yetersiz veya belirsiz açıklama yapan adaylardan birinin açıklamasına aynen yerilmiştir.

“Ayrık olay ve ayrık iki olayda iki farklı uzay vardır. Yani iki farklı deney yapmak gerekir. Bağımsız olaylar birbirinden bağımsız, bağımlı olaylar da birbirine bağlı olaylardır (Ö₄)”

Yanlış cevap veren adaylar ise, tanımlarda ve örneklerde olduğu gibi bu dört olayı birbirine karıştırmışlardır. Bununla ilgili olarak Ö₃₅'in cevabı aynen verilmiştir.

“Ayrık olay ve ayrık olmayan olaylarda iki ayrı olay vardır. Örneğin, para ve zar gibi. Bağımlı olaylarda da iki olay olup bu olaylar birbirine bağlıdır. Bağımsız olayda ise bu iki olay birbirinden bağımsızdır (Ö₃₅)”

4. SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunun, olasılık konusunda bazı temel kavramları (ayrık olay-ayrık olmayan, bağımlı-bağımsız olaylar) bilmedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, Ata (2013) ve Işık vd. (2011)'in çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yanlış cevap veren adayların genelde verdikleri örnekler ve sınav dokümanları da bu olayları birbirinin yerine kullandıklarını açıkça göstermektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak, adayların büyük bir çoğunluğunun, olasılık konusundaki bu kavramları anlamlı öğrenemedikleri ve bu olaylara ilişkin kavramsal bilgilerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, olasılıktaki bu kavramlar arasındaki farklara ilişkin açıklamaları incelendiğinde, yaptıkları açıklamaların hemen hemen tamamının yanlış olduğu göze çarpmaktadır. Sadece iki aday tam ve ikna edici açıklama yapabilmıştır. Adayların büyük çoğunluğu, bu olaylara ilişkin alan bilgileri yeterli olmadığı için, olaylar arasındaki farkları ifade etmede zorluk çekmişlerdir. Örneğin ayırık- ayırık olmayan olayların farkını açıklarken bazı adaylar, bu olaylar için farklı iki deney ya da iki uzay olması gerektiğini dile getirmişlerdir. İki farklı olay olarak tanımlayan adayların çoğu da bu olayları para ve zar olarak belirterek deney yerine olay kavramını kullanmışlardır. Oysaki ayırık olaylar; arakesitleri boş olan olaylardır. Yani ayırık olayı açıklamak için illa iki farklı deneye değil, kesişimleri boş olan iki olaya ihtiyaç vardır. Bu olaylar, bir tek deney sonucunda elde edilebilen olaylar da olabilir. Ancak adaylar yapmış oldukları açıklamalarda, ayırık olay kavramını farklı deneyler olarak düşünmüşlerdir. Örneğin bir zarın atılması deneyinde iki farklı olay olarak zarın 2'ten küçük gelmesi ve zarın 4'ten büyük gelmesi olayları ayırık olay olarak değerlendirilebilir. Ancak adayların ayırık olayı tanımlamada yapmış olduğu açıklamalarda, iki farklı olay yerine iki farklı deneyi kullanmaları, bağımsız olay kavramını çağrıştırmaktadır. Matematiksel olarak da, ayırık olay ile bağımsız olayların olasılıklarının hesaplanması farklılık göstermektedir. Örneğin bağımsız olayların kesişiminde, bu olayların çarpımı alınırken, ayırık olayda ise boş küme alınır. Bu bulgulardan bu dört olayın adaylar tarafından tam olarak ayırt edilemediği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin olasılık konusunda birçok temel kavramı (Deney, Olay, Eş Olasılık Terim, Ayırık-Ayırık Olmayan Olay, Bağımlı-Bağımsız Olay) anlamakta zorluk yaşadıkları ve bunlarla ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Fischbein vd., 1991; Jun ve Pereira-Mendoza, 2002). Bu kavramlar arasında yer alan ayırık olay-ayırık olmayan olaylar ile bağımlı-bağımsız olaylarda, öğretmen adaylarının zorluk yaşaması, mezun olduklarında kendi derslerinde de bu yanlış anlamalarını aktarmalarına neden olabilir.

Öğretim sürecinde öğretmenin rolü dikkate alınırsa, öğretmenlerin alan bilgisine sahip olmaları önem arz etmektedir. Matematik dersi öğretim programında da öğretmenlerin sayılar, geometri, ölçme, istatistik ve olasılık kavramlarına ilişkin alan bilgilerini etkili bir şekilde kullanabilmelerine vurgu yapılmıştır (MEB, 2013a). Gökkurt (2014) öğretmenlerin alan bilgilerinin öğretim sürecini etkilediklerini, etkin bir öğretim yapabilmek için öğretmenlerin konu alanında uzman olmaları gerektiğini belirtmiştir. Even (1990)'a göre, konu alan bilgisi eksik olan öğretmenler kendi kavram yanlışlarını ve yanlış anlamalarını öğrencilerine de aktarabilirler. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının bu noktada eksiklerinin olması, gelecekte ders verecekleri öğrencilerin olasılıkla ilgili öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla bu durumun önüne geçebilmek için adayların bu konudaki kavram yanlışlarının bilincinde olmaları gerektiği söylenebilir. Bu şekilde kendilerinde olan yanlışları fark edebilirler. Bu doğrultuda adayların olasılıkla ilgili kavram yanlışlarından haberdar olmaları ve sahip oldukları kavram yanlışlarını giderebilmeleri için öğretim üyeleri tarafından uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmen yetiştirme programlarında kavram yanlışları kapsamında derslerin koyulması ya da Özel Öğretim yöntemleri I-II gibi alan eğitimi derslerinde kavramların üzerinde durulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler tarafından etkin yöntem ve teknikler kullanılabilir. Kavram haritası ya da kavram karikatürü bu yanlışları gidermede etkin yöntemlerden biri olabilir. Çünkü

Novak ve Gowin (1984), kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak ve gidermek için kullanılan tekniklerden biri olduğunu ifade etmiştir. Anderson-Inman ve Ditson, (1999) da, kavram haritalarının kalıcı öğrenmeyi sağlamada, öğrencilerin kompleks yapıları bir bütün olarak algılamasında, kavramların anlamlarını oluşturmalarına fırsat verme gibi pek çok özelliğinden bahsetmiştir. Bu çalışmada, olasılık kavramlarından sadece dört kavram üzerine odaklanılmıştır. Benzer çalışmalar, olasılıkla yer alan diğer kavramlar üzerine yapılabilir. Olasılık kavramlarında yaşanan güçlüklerin ve kavram yanlışlarının nedenlerinin derinlemesine analiz edilebilmesi için gözlem tekniği kullanılarak adayların sınıf içindeki davranışları incelenebilir. Öğretmen adaylarının bu konudaki alan bilgilerinin gelişimine yönelik nitel veya nicel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğretim sürecinin bizzat içerisinde yer alan öğretmenlerin olasılık konusundaki kavramlara ilişkin alan bilgileri incelenerek bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2008). *Liselerde matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel alfa akademi.
- Anderson-Inman, L., & Ditson, L. (1999). Computer-based concept mapping: A tool for negotiating meaning. *Learning & Leading with Technology*, 26(8), 6-13.
- Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education*, 33, 1-25.
- Ata, A. (2013). *Öğretmen adaylarının olasılık konusuna ilişkin kavramsal ve işlemsel bilgisi düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G.W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In R.Houston (Ed.), *Handbook for reseach on teacher education* (pp.437-449). Newyork: Macmillan.
- Behr, M., Lesh, R., Post, T., & Silver, E. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh (Ed.), *Acquisition of mathematical concepts and processess* (pp. 91-226). New York: Academic Press.
- Borovcnik, M., & Peard, R. (1996). Probability. In A.J. Bishop (Ed.), *International handbook of mathematics education* (pp.239-287). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Bulut, S. (1994). *The effects of different teaching methods gender on probability achievement and attitudes toward probability*. Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Bulut, S. (2001). Investigation of performances of prospective mathematics teachers on probability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 33-39.

- Bulut, S., Ekici, C., & İnan-İşeri, A. (1999). Bazı olasılık kavramlarının öğretimi için çalışma yapraklarının geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 129-136.
- Çakmak, Z. T., & Durmuş, S. (2015). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin istatistik ve olasılık öğrenme alanında zorlandıkları kavram ve konuların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2)*, 27-58
- Çelik, D., & Güneş, G. (2007). 7.8 ve 9. sınıf öğrencilerinin olasılık ile ilgili anlama ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 173*, 361-375.
- Çelik, D., & Akşan, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının sonsuzluk, belirsizlik ve tanımsızlık kavramlarına ilişkin anlamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 7(2)*, 166-190.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiltaş, A. (2015). *KPSS öğretmenlik ala bilgisi istatistik ve olasılık test kitabı (konu özetli ve çözümlü)* (1. Baskı). Erzurum: Ertual Akademi.
- Dollard, C. (2011). Preservice elementary teachers and the fundamentals of probability. *Statistics Education Research Journal, 10(2)*, 27-47.
- Dooren, W. V., Bock, D. D., Depaepe, F., Janssens, D., & Verschaffel, L. (2003). The Illusion of Linearity: expanding the evidence towards probabilistic reasoning. *Educational Studies in Mathematics, 53(2)*, 113-138.
- Even, R. (1990). Subject matter knowledge for teaching and the case of functions. *Educational Studies in Mathematics, 21(6)*, 521-544.
- Fast, G. (2001). The stability of analogically reconstructed probability knowledge among secondary mathematics students. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 1(2)*, 193-210.
- Fischbein, E., Nello, M.S., & Marino, M.S. (1991). Factors affecting probabilistic judgments in children and adolescents. *Educational Studies in Mathematics, 22*, 523-549.
- Fischbein, E., & Schnarch, D. (1997). The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal of Research in Mathematics Education, 28(1)*, 96-105.
- Franklin, J. (2005). Probability theory: the logic of science. *Mathematical Intelligencer, 27(2)*, 83-85.
- Gal, I. (2005). Towards “probability literacy” for all citizens: Building blocks and instructional dilemmas. In G. Jones (Ed.), *Exploring probability in schools: challenges for teaching and learning* (pp. 39-63). New York, NY: Springer.
- Gal-Ezer, J., & Zur, E. (2004). The efficiency of algorithms-misconceptions. *Computers & Education, 42*, 215-226.

- Garfield, J., & Ahlgren, A. (1988). Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: Implications for research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 44-63.
- Gigerenzer, G., Swijtink, Z., Porter, T., Daston, L., Beatty, J., & Krüger, L. (1989). *The empire of chance: How probability changed science and everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Green, D. R. (1983). A survey of probability concepts in 3000 pupils aged 11-16 years. In D. R. Grey, P. Holmes, V. Barnett, & G. M. Constable (Eds.), *Proceedings of the First International Conference on Teaching Statistics* (pp. 766-783), Sheffield, UK: Teaching Statistics Trust.
- Gürbüz, R. (2007). Olasılık konusunda geliştirilen materyallere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 259-270.
- Gürbüz, R., Çatlıoğlu, H., Birgin, O., & Erdem, E. (2010). An investigation of fifth grade students' conceptual development of probability concepts based on activity based instruction: a quasi-experimental study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 1053-1068.
- Gürbüz, R., & Birgin, O. (2012). The effect of computer-assisted teaching on remedying misconceptions: the case of the subject "probability". *Computers & Education*, 58, 931-941.
- Güzel, N., & Ünal, H. (2013). Olmak ya da Olmamak: Olasılık; İşte Bütün Mesele. İ.Ö. Zembat, M. F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Şandır, & A. Delice (Edt.), *Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar* (s. 709-720). Ankara: Pegem Akademi.
- Işık C., Kaplan A., & Zehir, K. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının olasılık kavramlarını açıklama ve örnekleme becerilerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-51.
- Jones, G. (2005). Introduction. In G. Jones (Ed.), *Exploring probability in school: challenges for teaching and learning* (pp. 1-12). New York: Springer.
- Jones, D. L., & Tarr, J. E. (2007). An examination of the levels of cognitive demand required by probability tasks in middle grades mathematics textbooks. *Statistics Education Research Journal*, 6(2), 4-27.
- Jun, L., & Pereira-Mendoza, L. (2002, October). Misconceptions in probability. *Paper presented at the Proceedings of the sixth international conference on teaching statistics, Developing a statistically literate society*.
- Kapadia, R. (1985). A brief survey of research on probabilistic notions. In A. Bell, B. Low and J. Killpatrick (Eds), *Theory, research and practice in mathematical education*. (pp. 261-265). Nottingham, UK: Shell Centre for Mathematical Education.

- Kazak, S. (2013). Öğrencilerin olasılık konularındaki kavram yanlışları ve öğrenme zorlukları. M.F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed.), *Matematiksel kavram yanlışları ve çözüm önerileri* (s.121-150). Ankara. Pegem Akademi.
- Koyuncu-Nazlıççek, N. (1998). *Improving problem solving abilities of students on probability by using computer assisted instruction*. Master Thesis. İstanbul: Bogaziçi University.
- McMillian, H. J., & Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston, USA: Pearson Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second Edition). California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013a). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ministerio de Educación y Ciencia, [MEC]. (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* [Royal Decree establishing the minimum content for Primary Education] Madrid: Author.
- Munisamy, S., & Doraisamy, L. (1998). Levels of understanding of probability concepts among secondary school pupils. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 29(1), 39-45, DOI: 10.1080/0020739980290104
- National Council of Teachers of Mathematics, [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- O' Connell, A. A. (1999). Understanding the nature of errors in probability problem solving. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 1-21.
- Sezgin-Memnun, D. (2008). Sekizinci sınıfta permütasyon ve olasılık konularının aktif öğrenme ile öğretiminin uygulama düzeyi öğrenci başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 403-426.
- Sezgin-Memnun, D., Altun, M., & Yılmaz, A. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin olasılıkla ilgili temel kavramları anlama düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 11-29.
- Sharma, S. (2006). How do Pasifika students reason about probability? Some findings from Fiji. *Waikato Journal of Education*, 12, 87-101.

- Shaughnessy, J. M. (1977). Misconceptions of probability: An experiment with a small-group, activity-based, model building approach to introductory probability at the college level. *Educational Studies in Mathematics*, 8(3), 295-316.
- Shulman L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M, Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. NY: Macmillian Publishing Company.
- Sırmacı, N., & Tuncer, T. (2013). The effect of metacognition strategies applied in 7th grade mathematics course “permutation and probability” subject on student’s achievement, metacognitive skills, attitudes and permanence. *Universal Journal of Education and General Studies*, 2(3), 71-78.
- Spiegel, M. R., & Stephens, L. J. (1999). *Schaum’s outline of theory and problems of statistics* (3rd Edition). Schaum’s outline series. New York: McGraw-Hill.
- Stohl, H. (2005). Probability in teacher education and development. In G. Jones (Ed.), *Exploring probability in schools: Challenges for teaching and learning* (pp. 345-366). New York: Springer.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Toluk, Z. (1994). *A study on the secondary school teachers views on the importance of mathematical knowledge and when they acquired this knowledge*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). Judgments of and by representativeness. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: heuristics and biases* (pp. 84-100). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. W. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Baltacı, S. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma etkinlikleri ile olasılığa yönelik bilgilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 201-213.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi^a

Nesibe AĞIRMAN^{1,b}, Muhammet Hanifi ERCOŞKUN²

¹ Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum-Türkiye

² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum-Türkiye

Başvuru tarihi: 15 Şubat 2017

Düzeltilme tarihi: 02 Mart 2017

Kabul tarihi: 15 Mart 2017

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Yeterlik Ölçeği (Diken, 2004) ve Öğretmen Liderlik Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik düzeylerinin orta; öğretmen liderlik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarının, düşük düzeyde anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Yeterliği, Öğretmen Liderliği

^a Bu çalışma, 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiş ve 5-8 Mayıs 2016 tarihlerinde Çanakkale'de düzenlenen 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 25240, Erzurum /Türkiye.

e-posta: nesibe.agirmann@gmail.com

Evaluation of Class Teachers' Level of Teacher Efficiency and Teacher Leadership

Abstract

The aim of this study is to evaluate the level of teacher efficiency and teacher leadership, determine the relationship between views on teacher qualification and expectations and perceptions of teacher leadership roles, identify the predictive situation of expectations and perceptions of views on teacher qualification related to teacher leadership roles. In this study, the relational survey of descriptive research model which is a qualitative research method was used. Data collection tools are Teacher Efficacy Scale and Teacher Leadership Scale. As a result of study, it has been found that the level of teacher efficiency of classroom teachers is midlevel; the level of teacher leadership is high level. A low level positive relationship between classroom teachers' expectations and perceptions of views on teacher qualification related to teacher leadership roles has also been detected. It has been precipitated that classroom teachers' views on teacher qualification is low level predictor of expectations and perceptions of teacher leadership roles.

Keywords

Classroom Teacher, Teacher Efficiency, Teacher Leadership

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin niteliği şüphesiz bu süreçte aktif olarak görev alan öğretmenlerin niteliğinden etkilenmektedir (Kahramanoğlu ve Ay, 2013). Tüm öğretmenlerin özellikle de sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim sürecinde ve hatta sonrasında etkisi büyüktür. Bir sınıf öğretmeni çoğu öğrencinin ilk öğretmeni ve dolayısıyla profesyonel anlamda ilk öğretendir. Öğretmenin, insanlığa iyi bir birey kazandırma işinin imar ve inşasında önemli bir görev üstlendiği düşünülürse; formal anlamda bireyin eğitiminin temelini atan sınıf öğretmeninin önemi daha iyi anlaşılır. Çünkü ilk bilgileri, davranış ve tutumları kazandırma görevinde, sınıf öğretmenlerinin rolleri oldukça fazladır (Kalkan, 2012). Bu rolleri gerçekleştirmede öğretmenlik mesleğinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlara öğretmen yeterliği denir (Gül, 2010: 18). Yeterli öğretmenler yeni fikirlere daha açıktırlar ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha isteklidirler (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Böylesine önemli bir mesleği en iyi şekilde yerine getirebilmek için, öğretmen yeterlikleri açısından donanımlı kişilerin sınıf öğretmeni olması beklenmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin neler olması gerektiği konusunda pek çok görüş vardır (Aslan, 2011; Çoklar, 2012; Dursun, 2013; Gelen ve Özer, 2008; Gönüllü, 2009; Kalkan, 2012; Şallı, 2012; Taşdemir, 2007; Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008). Genel bir algı oluşturması bakımından alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olarak ifade edilse de;

Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri 17.04.2006 tarihli onay ile yürürlüğe girerek, 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır. Gelinen süreçte Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından en son 2010 yılında güncellenmiş olan öğretmen yeterlikleri kitabında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen ve her öğretmende olması beklenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”, 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve bu alt yeterliklere sahip olmak için neler yapmaları gerektiğini ifade eden 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB, 2010). Genel yeterlikler en son 29.09.2015 tarihinde yeniden gözden geçirilmiş; ancak henüz onaylanmamıştır. Konuyla ilgili çalışmalar devam etmektedir.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bağlamında sınıf öğretmenliği, 1997 yılında İlköğretim Bölümü içinde bir anabilim dalı olarak uygulamaya konulmuştur (Gönüllü, 2009: 41). 15.06.2016 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu (YÖK) Toplantısı'nda ise Temel Eğitim Bölümü içinde Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı şeklinde değiştirilmiştir. Sınıf öğretmeninin yeterliği kapsamında bir standardın olması gerektiği fikrinden hareketle çalışmalar yapılmış, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından uygun bulunan Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Bakanlık Makamının 25.07.2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur.

Özel alan yeterlikleri belirlenirken sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları, onları diğer öğretmenlerden ayırmaktadır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmektedir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni yeterlikleri ve performans göstergeleri oluşturulurken okuttuğu her dersin özel alan bilgisi yerine söz konusu derslerin ortak tabanı ve bütünleştirici özellikleri dikkate alınmıştır (MEB, 2008). Yapılan çalışmalar sonucunda sınıf öğretmeni özel alan yeterlikleri; 8 yeterlik alanı, 39 yeterlik ve bu yeterliklerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin davranış ifadeleri şeklinde belirtilmiş, performans göstergelerinden oluşmuştur (MEB, 2008).

Öğretmen liderliği ise yakın zamanda alanyazına girmiş, örgütsel değişim süreçlerinde özgün düşünceler ortaya koyan, çevresini etkileyen aynı zamanda onlardan etkilenen bir liderlik yaklaşımıdır (Özçetin, 2013: 21). Öğretmen liderliği, eğitimde meydana gelen değişimleri okul ve sınıf düzeyinde gerçekleştirebilme, değişimler doğrultusunda kendini geliştirebilme, bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşarak meslektaşlarının gelişimine yardım etme ve onları destekleme, öğrencilerin etkin olarak öğrenmesini sağlama yeteneğidir (Canlı, 2011: 36). Öğretmen liderliği kavramına yaklaşımlar farklılıklar içerirse de işbirlikçi çalışma, etkileşim, rehberlik etme, paylaşım, yakın ilişkiler, yaratıcı ve eğitsel yöntemler gibi ortak noktalar bu kavramın temel taşlarıdır (Beycioğlu, 2009: 32).

Lider öğretmenleri diğer meslektaşlarından ayıran birtakım özellikler vardır. Bunların başında iyi bir öğretmen olmak gelir. Diğer özellikler ise, kişiler arası iletişim becerilerine sahip olmak, grup çalışmaları yapabilmek, sunum becerilerine sahip olmak, değişime açık olmak, rahat, sabırlı, planlı, düzenli, güven verici olmak ve elindeki kaynakları kullanabilmek şeklinde sıralanabilir (Aslan, 2011: 23).

Güven (2015: 40) ise lider öğretmen özellikleri hakkındaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Öğretmen liderler, etkili iletişim becerilerine sahip, herkesin eksiklikleri

olabileceğinin farkında olan ve sürekli öğrenmeye hazır kişilerdir; okul ile ilgili projeler geliştirir ve bunları gerçekleştirebilmek için tüm paydaşlarla birlikte çalışırlar. Vizyonu olan bu tür öğretmenler takım çalışmalarında bulunmaktan zevk alır, sınıf içi performanslarını da en üst seviyede tutarlar. Bu tür vizyoner öğretmenler, öğrencilerinin başarılarında sürekliliği sağladıkları gibi başarılı olabilmelerinin sevincini de hissettirirler. Etkin liderler, her türlü sıkıntılı zamanlarda bile sükûnetle davranmayı başarabilirler. Etkin liderler, beraber çalıştığı kişilerin eksiklerine karşı da daima hazırlıklıdır.”

Öğretmen liderliği, aynı anda pek çok farklı boyutu içinde barındıran geniş ve bir o kadar da bu genişliği oluşturan alt kollarıyla uyumlu bir kavramdır. Bu özelliklerinin bir sonucu olarak Tomlinson ve Germundson (2007) öğretmen liderliğini caz müziği yapmaya benzetmiştir. Caz müziğinde, geleneksel müzikte olduğu gibi, her şeyi yöneten bir orkestra şefi ve sadece kendi çalacağı notalara yoğunlaşan orkestra üyeleri yoktur. Herkes aynı anda farklı notalar çalar, birbiriyle uyumlu ve ortak melodiyi yakalamak için işbirliği içinde orkestrayı yürütürler.

Öğretmen liderliği, geleneksel eğitim anlayışındaki, müdür tarafından yönetilen öğretmen algısından oldukça farklıdır. Teknolojinin gelişmesi ve bilgi kaynaklarının artmasıyla bilgiye ulaşmak oldukça kolay bir hale gelmiştir. Bu durum öğretmen imajını değiştirerek; öğretmeni, bilginin tek kaynağı ve bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarmıştır. Öğretmen, bilgiyi paylaşan, öğrenciyi rehber ve örnek olan kişi haline gelmiştir. Dağ ve Göktürk (2014) liderlik rolünün de öğretmenlerin değişen profiline eklenen niteliklerden biri olarak görmektedir.

Öğretmenin etki alanını oluşturan tek yer, sınıf değildir. Öğretmen, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında etkili liderlik davranışı sergileyebilmelidir. Özellikle sınıf öğretmenleri kendi öğrencilerine yaptığı liderliğin ötesinde; gerektiğinde öğretmen arkadaşlarına, zümresine, sorumlusu olduğu eğitici kulüpteki öğrencilere ve velilerine de liderlik yapmaktadır. Bir sınıf öğretmeni veli toplantısında dahi lider olmanın gerekliliklerini bilmeli ve uygulamalıdır.

Toplumda eğitimle sağlanması beklenen gelişmeler şüphesiz ki öğretmenlerin iletişim içinde olduğu bireyleri doğru yönlendirmesiyle gerçekleşecektir. Bu durum ise öğretmenin iyi bir lider olmasını gerektirmektedir. Ayrıca eğitim aracılığıyla ulaşılmak istenen hedefler yolunda; mesleğinin tüm bilgi ve becerilerine sahip, bireyleri ve grupları organize edebilen, onlara model olabilen, onların öğrenme etkinliklerinden sorumlu, yol gösterici, gelişime ve yeniliklere açık, işbirliği içerisinde çalışabilen yeterlik ve liderlik düzeyi yüksek öğretmenlere, özellikle sınıf öğretmenlerine ihtiyaç vardır.

Araştırmalar, iyi öğretmenlerin aynı zamanda etkili liderlik özellikleri gösteren öğretmenler olduğunu göstermektedir. Sınıfında başarılı olan ve daha çok başarıya yönlendirici etkinliklerde bulunan öğretmenler, lider olarak değerlendirilmiştir (Harchar ve Hyle, 1996). Bu ifadeden de hareketle denilebilir ki yeterli öğretmen aynı zamanda lider öğretmendir.

Gül'e göre (2010), iyi eğitim alan öğretmenler, topluma örnek olarak öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmanın yanı sıra, öğretmenin liderliğini de artıracaktır. Bu yüzden, öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görev düşmektedir, öğretmenlere verilen eğitimin kalitesi bu noktada göz önüne alınmalıdır.

Tüm bu görüşler doğrultusunda, öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği kavramlarının eğitim açısından iç içe ve birbirini etkileyen kavramlar olduğu söylenebilir. Bu iki kavramın eğitim süreci içerisinde ele alınması ve geliştirilmesi daha nitelikli nesillerin yetiştirilmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin araştırılması alana önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

Alanyazına bakıldığında, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği konularının birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmış olup (Neck, Neck, Manz ve Godwin, 1999; Phillips, 2009; Prussia, Anderson ve Manz, 1998; Rice, 2014); öğretmen liderliği ve öğretmen yeterliklerinin birlikte ele alındığı yurtiçi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Yurtdışında ise Constance A. Burgess tarafından 2012 yılında yapılan “Öğretmen Yeterliği ve Öğretmen Liderliğinde Öğretmen Algıları” konulu ve Susan E. Elliot tarafından 2000 yılında yapılan “İlköğretim Okullarında Öğretmen Geçmişi, Temel Liderlik Davranışları ve Öğretmen Yeterliği Değişkenlerinin İlişkisi” konulu iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların içeriklerine bakıldığında ise yeterlikten kastedilenin, öz yeterlik inançları ve yeterlik duyguları olduğu görülmüştür. Doğrudan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerine bakılan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderliklerinin birlikte değerlendirilmesi, bu araştırmanın temel amacı olarak belirlenmiş olup; bu çalışma konuyla ilgili ciddi bir eksikliği giderebilmesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerinin ve lider öğretmen özelliklerinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, öğretmen yeterlikleri ile öğretmen liderlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, öğretmen yeterliğinin öğretmen liderliğini yordayıp yordamadığının saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: Sınıf öğretmenlerinin;

- (i) Öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir?
- (ii) Öğretmen liderlikleri ne düzeydedir?
- (iii) Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ve öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- (iv) Öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordamakta mıdır?”

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırmanın genel amacına ve alt problemlerin özelliğine uygun olarak nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini birlikte belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe sınırlarındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 1547 sınıf öğretmeni (MEB, 2015) oluşturmuştur. Çalışma örnekleme ise söz konusu evren üzerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 324 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Tabakalamada ölçüt olarak devlet ve özel okulların sayısı dikkate alınmıştır. Anketler uygulanırken gönüllülük esasına göre katılım sağlandığı için toplamda 312 sınıf öğretmeni örnekleme oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

“Öğretmen Yeterlik Ölçeği” öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmek için Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş, daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması ise Diken (2004) yapmıştır. Öğretmen yeterliklerini ölçmek üzere tasarlanmış bu ölçek 5’li (1:kesinlikle katılmıyorum’dan, 5: kesinlikle katılıyorum’a yönelen) likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda, 21 maddelik orjinal ölçekten, birbirinden bağımsız iki alt boyuttan oluşan 16 maddelik Türkçe formu elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach-Alpha testi ile yapılmış, ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlık katsayısı “.71”, “bireysel öğretim yeterliği (içsel faktörler)” alt boyutunun “.71”, ve “genel öğretim yeterliği (dışsal faktörler)” alt boyutunun ise “.73” olduğu bulunmuştur. Bulgular “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Diken, 2004). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeği oluşturan toplam 16 madde için “.59”, “bireysel öğretim yeterliği (içsel faktörler)” alt boyutu için “.68”, “algı” boyutu için ise “.79”dir.

“Öğretmen Liderliği Ölçeği” ilköğretim okullarında, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıların ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşlerin belirlenmesi için Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen 25 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı “beklenti” boyutu için “.93”, “algı” boyutu için ise “.95” olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test analizlerinde Pearson korelasyon katsayısı “beklenti” boyutu için “.80”, “algı” boyutu için ise “.87” olarak hesaplanmıştır. Bulgular “Öğretmen Liderlik Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı “beklenti” boyutu için “.87”, “algı” boyutu için ise “.93”tür.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” ve “Öğretmen Liderlik Ölçeği” hakkında katılımcılara ön bilgi verilmiş daha sonra katılımcıların ölçekleri doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket (SPSS 22 for Windows) programı ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon

Katsayısı ile tespit edilmiştir. Öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerin, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tespitinde basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümünde, “Öğretmen Liderlik Ölçeği” ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nden elde edilen verilere dayalı bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sırayla sunulmuştur.

Soru 1: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ne düzeydedir? sorusuna cevap olabilecek betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	s	N
Öğretmen Yeterlik Düzeyi	3.09	.39	312

Yukarıdaki tabloda öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının $\bar{X}=3.09$ olduğu görülmektedir. Buradan, öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların orta düzeyde olduğu yani sınıf öğretmenliklerinin öğretmen yeterliklerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Soru 2: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlikleri ne düzeydedir? sorusuna cevap olabilecek betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Öğretmen Liderlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	s	N
A. Beklenti Düzeyi	4.57	.45	312
B. Algı Düzeyi	4.01	.62	312

Tablo 2’deki öğretmen liderlik ölçeği puanlarına ait ortalamalara bakıldığında, beklenti alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.57$ ve algı alt boyutu puanlarının ortalaması $\bar{X}= 4.01$ olduğu görülmektedir. Bu durumda her iki alt boyut puanlarının yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Yani öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının yüksek olduğunu; ikisi karşılaştırıldığında ise öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin, algılarından daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde temel eğitimin en önemli unsurlarından biri olan sınıf öğretmenlerinin lider öğretmenler olarak görüldüğü söylenebilir.

Soru 3: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusuna cevap olabilecek Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Öğretmen Liderlik Ölçeği ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

	Beklenti Ölçeği	Algı Ölçeği	Öğretmen Yeterlik Ölçeği
--	-----------------	-------------	--------------------------

Beklenti Düzeyi	1		
Algı Düzeyi	.372**	1	
Öğretmen Yeterlik Düzeyi	.181**	.192**	1

** p<0.01

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, beklenti ve algı alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir ($r = .372, p < .001$). Beklenti ve algı alt boyutu puanları ile öğretmen yeterlik ölçeği puanları arasında yine pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Beklenti alt boyutu puanları ile öğretmen yeterlik ölçeği puanları arasında Pearson korelasyon katsayısı $r = .181, p < .001$ ve algı alt boyutu puanları ile öğretmen yeterlik ölçeği puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r = .192, p < .001$ 'dir.

Daha genel bir ifadeyle öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ile algı alt boyutlarının kendileri arasında ve öğretmen liderliğine ilişkin beklenti ve algı alt boyutları ile öğretmen yeterlikleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Soru 4: Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordamakta mıdır? sorusuna cevap olabilecek regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Öğretmen Yeterlik Ölçek Puanlarının, Öğretmenlerin Liderlik Rolüne Yönelik Beklenti Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeyi

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	3.937	.199		19.759	.000
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	.207	.064	.181	3.233	.001

R=0.181; R²=0.03; F(1.310)=19.759; p=.001

Tablo 4 incelendiğinde sabit ve regresyon katsayısının 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmen yeterlik ölçeği puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti alt boyut puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R = 0.181, R² = 0.03, F (1.310)=19.759, p<0.05). Öğretmen yeterlik ölçeği puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik beklenti alt boyut puanlarına ilişkin toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Bu durumda regresyon denklemi şu şekildedir: *Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Beklenti Ölçeği Puanları* = 3,937+0,207* *Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanları*.

Yani öğretmen yeterlik düzeyindeki 1 birimlik değişim "Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Beklenti Ölçeği" puanlarında 0.207 birimlik bir değişime neden olmaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Yeterlik Ölçek Puanlarının, Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Algı Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeyi

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	3.074	.275		11.176	.000
Öğretmen Yeterlik Ölçeği	.304	.088	.192	3.446	.001

R=0.192; R²=0.04; F(1.310)= 11.176; p=.001

Tablo 5'e bakıldığında, öğretmen yeterlik ölçek puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı alt boyut puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R =

0.192, $R^2 = 0.04$, $F (1.310) = 11.176$, $p < 0.05$). Öğretmen yeterlik ölçeği puanları, öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algı alt boyut puanlarına ilişkin toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Bu durumda regresyon denklemi şu şekildedir: *Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Algı Ölçeği Puanları* = $3,074 + 0,304 * \text{Öğretmen Yeterlik Ölçeği puanları}$.

Yani öğretmen yeterlik ölçeğindeki 1 birimlik değişim “Öğretmenlerin Liderlik Rollerine Yönelik Beklenti Ölçeği” puanlarında 0,304 birimlik bir değişime neden olmaktadır.

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde yordama düzeyi düşük bile olsa öğretmen yeterliği, öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti ve algıların anlamlı yordayıcısıdır denilebilir.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesine, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşleri ile öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesine, öğretmen yeterliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen liderlik rollerine ilişkin beklenti ve algılarını yordama durumunun belirlenmesine çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahramanoğlu ve Ay (2013), sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algılarının genel olarak “yeterli” seviyesinde olduğunu belirtmiştir. Gelen ve Özer (2008), öğretmen adaylarının öğretmenlere oranla daha yüksek derecede mesleğin gerektirdiği yeterliklere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Taşdemir (2007) ise sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlik açısından kendilerini yüksek düzeyde meslektaşlarını ise orta düzeyde yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla hemen hemen benzer bir sonuç ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sınıf öğretmenliği gibi eğitim-öğretimin en önemli temel taşı olan bir mesleğin orta düzeyde yeterliğe sahip olması çok iyi bir seviye olarak yorumlanamamaktadır. Çünkü sınıf öğretmeni pek çok birey için formal eğitimin ilk basamağında bulunur ve okuma yazmayı, ahlaki değerleri, sınıf, okul ve toplum kurallarını, sosyal bir takım becerileri kazandırma göreviyle sorumludur. Sınıf öğretmeni, bireylerin eğitim yaşamlarının hem oldukça kritik bir dönemine denk gelmekte hem de bireyler sınıf öğretmenleriyle diğer öğretmenlerinden daha fazla vakit geçirmektedir. Bu ise doğal olarak daha çok paylaşımda buldukları anlamına gelmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin yeterlik düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının yüksek olduğu; iki alt boyut sonuçları kendi içinde karşılaştırıldığında ise öğretmen liderlik rollerine yönelik beklentilerinin, konuyla ilgili algılarından daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Köllükçü (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik (beklenti) derecesine ilişkin görüşlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının sergilenme

(algı) derecesine ilişkin görüşlerinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Beycioğlu (2009), öğretmen liderlik rollerinin tüm boyutlarında (ölçeğin genelinde) öğretmenlerin beklenti düzeylerinin algı düzeylerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen liderlik düzeylerinin yüksek olduğu yorumu eğitim açısından oldukça önemli bir sonuçtur. Çünkü sınıf öğretmenlerinin gerek öğrenci ve veliyle gerek kendi sınıfına giren diğer branş öğretmenleriyle ve okulundaki diğer öğretmenlerle gerekse idarecileriyle sürekli paylaşımda bulunan kişiler olarak, öğretmen liderliğini etkili bir şekilde kullanmaları eğitim açısından oldukça olumlu sonuçlar doğurabilir. Fakat sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik (beklenti) derecesine ilişkin görüşlerinin, sergilenme (algı) derecesine ilişkin görüşlerine göre daha yüksek çıkması bir takım sebeplerden dolayı öğretmenlerin liderlik davranışlarını beklentilerinden daha az sergilediklerini göstermektedir. Bu sebepler bireyin kendisiyle alakalı olabileceği gibi okul iklimi, yönetici tavırları gibi dış etkenlerden de kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderlik ölçeği sonuçları ile öğretmen yeterlik ölçeği sonuçları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Her ne kadar kavramsal boyutta öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği birbiriyle oldukça ilişkili olsa da araştırma sonuçları düşük düzeyde bir ilişkinin olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç çeşitli şekilde yorumlanabilir. Örneğin; bu durum eğitimdeki genelleme hatası açısından düşünülebilir. Genelleme hatası: “Gözlem yapan kişinin birey hakkındaki genel görüş, inanış ve kanısını kişinin gözlenen özel ve farklı niteliklerine de genellemesidir.” (Özguven, 1998, 248). Zaman zaman okullarda lider öğretmen olarak değerlendirilen öğretmen profilinin her konuda yeterli, tam donanımlı veya nitelikli bir öğretmen olduğu algısına sahip olunabilmektedir. Araştırma sonuçları öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstererek bu konuda daha dikkatli olunması gerektiğine vurgu yaptığı yorumu yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmen liderlik rollerine yönelik beklenti ve algılarının anlamlı yordayıcısıdır. Bu sonucun konuyla ilgili herhangi bir veriye rastlanmayan alanyazın için oldukça önemli bir bulgu olduğu düşünülebilir.

Nitekim lider öğretmenliğin ne olduğu, öğretmenlerin hangi davranış ve tutumlarının lider öğretmenliğe ait olduğu ayrıntılı olarak incelendiğinde sonucun beklenen bir sonuç olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü lider öğretmen özellikleri zaten yeterli, nitelikli ya da yetkin öğretmen denilen öğretmen tipi ile oldukça örtüşmektedir. Kavram olarak öğretmen yeterliği özellikleri ile lider öğretmen özelliklerine bakıldığında birbiri ile örtüşen ifadelere rastlanmıştır. Örneğin; Avrupa Konseyi'nin 26.10.2007 tarihli kararına göre öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerden biri olarak belirlenen “Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme” (Can, 2009) kriteri ile lider öğretmen özelliklerinden biri olan “Meslektaşlarıyla, velilerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği halinde çalışırlar ve onlara

araştırma, eylem ve değerlendirme çalışmalarında model olurlar.” (Wynne, 2002), ifadesi bu iki kavramın aslında birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Gül’e göre (2010), iyi eğitim alan öğretmenler, topluma örnek olarak öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmanın yanı sıra, öğretmenin liderliğini de artırır. Bu yüzden, öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görev düşmektedir ve öğretmenlere verilen eğitimin kalitesi artırılmalıdır. Ayrıca sınıflarını iyi yönetebildiklerinde öğretmenler kendilerini daha yeterli hissetmekte ve öğrencilerinin öğrenmelerini de desteklemektedirler (Atıcı, 2001). Bu ifadeden de hareketle denilebilir ki yeterli öğretmen aynı zamanda lider öğretmendir.

Özetle sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini artırmada oldukça önemli olan bir noktanın, onların birer lider öğretmen olabilmelerini sağlamak olduğu; bunun için eğitim öğretim sürecine yön veren her türlü faktörün, lider öğretmenliğe elverişli ve onu destekleyici olması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmadan çıkan bulgu ve sonuçlara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Öğretmenlerin öğretmen yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puanların orta düzeyde olduğu sonucundan hareketle öğretmen yeterlik puanlarının artırılabilmesi için Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri’nin neler olduğu ve öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler hakkında, her yıl eğitim öğretim yılı başındaki seminer döneminde öğretmenlere hatırlatıcı çalışmalar yapılabilir. Eğitim fakültelerinde “Öğretmen Yeterlikleri” adlı bir ders veya ders içinde birkaç bölüm okutulabilir. Öğretmen liderlik ölçeği puanlarına ait ortalamaların artırılabilmesi için öğretmen liderliğinin ne olduğu, ne işe yaradığı, öğretmenlerce nasıl kullanılacağı, kullanıldığında okul kültürüne ve eğitimcilere katkılarının neler olacağı gibi fikri alt yapısı hakkında ve uygulama aşamasında sınıf öğretmenlerine bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Öğretmen yeterlikleri içerisindeki performans ifadeleri ölçüt olarak kullanılarak bir puan sistemine dönüştürülüp, ortalamanın üstünde başarı gösteren öğretmenlere bir takım ödüllendirmeler (üstün başarı belgesi, aylıkla ödüllendirme, vb.) yapılabilir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Özel Alan Yeterlikleri, MEB ÖYGM tarafından bir rapor haline getirilerek okullara yazı şeklinde veya kitapçıklar halinde gönderilip tüm öğretmenlerin bilgi edinmesi sağlanabilir. Öğretmen yeterliği ve öğretmen liderliği arasında pozitif bir korelasyon olup olmadığına farklı örneklem gruplarıyla yeniden bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları ve Sınıf İklimi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen Yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(26), 195-209.

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 764-775. (Erişim: 11.02.2015), <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say2/v9s2m26.pdf>
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin Sınıfta ve Okulda Liderlik Davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Canlı, S. (2011). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Constance, B. A. (2012). Teachers' Perceptions of Teacher Leadership and Teacher Efficacy. Doctorate's Thesis. USA: Walden University.
- Çoklar, M. (2012). *Genel Öğretmen Yeterlikleri İçerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf Yönetiminde Liderlik ve Liderliğin Sınıf Yönetimine Katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 171-184.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Dursun, F. (2013). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Elemanı, Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Elliott, S.E. (2000). *The Relationship between Teacher Efficacy and Principal Leadership Behaviors and Teacher Background Variables in Elementary Schools*. Doctoral Thesis. USA: University of Connecticut. (Erişim: 11.10.2015), <http://search.proquest.com/docview/304595453?accountid=8403>
- Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gönüllü, Y. (2009). *Bürokrasi ile Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gül, R. (2010). *Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmenin Liderliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Güven, Y. (2015). *Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Harchar L. R. & Hyle E. A. (1996), Collaborative Power. A grounded theory of administrative instructional leadership in the elementary school. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 15-29.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kalkan, G. D. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23.Basım). Ankara: Nobel.
- Kölküçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gerekliklik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- MEB. (2008). *Sınıf Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. (Erişim: 15.02.2015), <http://otmg.meb.gov.tr/alansinif.html>
- MEB. (2010). *Öğretmen Yeterlikleri*. (Erişim: 19.02.2015), <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>
- MEB. (2015). *Eğitim İstatistikleri*. (Erişim: 05.08.2015), <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Neck, C. P., Neck, H. M., Manz, C. C. & Godwin, J. (1999). "I think I can; I think I can": A Self-Leadership Perspective toward Enhancing Entrepreneur Thought Patterns, Self-Efficacy, and Performance, *Journal of Managerial Psychology*, 14(6), 477-501.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Özgül, İ. E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Phillips, D. R. (2009). *Quantitative Study of The Correlation of Teacher Leadership and Teacher Self-Efficacy On Student Reading Outcomes*. Doctoral Thesis. USA: University of Phoenix.
- Prussia, G., Anderson, J., & Manz, C. (1998). Self-Leadership and Performance Outcomes: The Mediating Influence of Self-Efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538.

- Rice, R. O. (2014). *Examining the moderating effect of tenure on the relationship between self-leadership strategies and general self-efficacy* (Order No. 3630452). (Erişim: 19.12.2016), <http://search.proquest.com/docview/1562273732?accountid=8403>
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Şallı, F. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öz Yeterlikleri İle Matematik Öğretimi Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Okul, Meslektaşları ve Kendi Mesleki Yeterliliklerini Algılamaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 171-192.
- Tomlinson, C. A. & Germundson, A. (2007). Teaching as Jazz. *Educational Leadership*, 64(8), 27-31.
- Wynne, J. (2002). *Teacher Leadership in Education Reform*, ERIC Digest. (Erişim: 10.09.2015), <http://www.ericdigests.org/2002-4/teachers>
- Yılmaz, K. & Bökeoğlu, Ç. Ö. (2008). Primary School Teachers' Belief of Efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(2), 143-167.

İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Karşılaştırmalı Analizi^a

Doğan ÖZLÜK^{1,b}

¹ Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muş-Türkiye

Başvuru tarihi: 16 Ocak 2017

Düzeltilme tarihi: 22 Şubat 2017

Kabul tarihi: 01 Mart 2017

Öz

Türkiye ve İran, Ortadoğu'nun iki önemli ülkesi olarak tarihi, kültürel, siyasi, ekonomik ve coğrafi ilişkilere sahiptir. Her iki ülkenin benzer modernleşme ve Batılılaşma süreçlerinden geçmeleri iki ülkenin eğitim politikalarına da yansımıştır. Bu durumun bir sonucu olarak Batılılaşma eğilimi, iki ülkenin eğitim sistemini başta amaçlar olmak üzere yapı, yönetim ve finansman açısından etkilemiştir. Bu nedenle iki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye ve İran'ın eğitim sistemlerine bakıldığında birçok benzerliğin ve farklılığın olduğu görülmektedir. Ancak siyasal rejimleri birbirinden çok farklı olmasına rağmen, her iki ülkenin eğitim sistemleri, tek tip insan yetiştirmeyi hedeflemeleri bakımından oldukça benzer amaçlara ve özelliklere sahiptir. Bu çalışmanın amacı, tarihten bu yana güçlü ve dengeli ilişkiler kurmuş iki komşu ülke olan İran ve Türkiye'nin mevcut eğitim sistemlerinin amaçlarını karşılaştırmaktır. Araştırma genel olarak karşılaştırmalı eğitim çalışmaları doğrultusunda bir içeriğe sahip olup Türkiye ve İran eğitim sistemlerinin amaçlar açısından özellikleri, benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmiş, bulgular yorumlanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Karşılaştırmalı Eğitim, Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçları, İran Eğitim Sisteminin Amaçları

^a Bu çalışma, 2016 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen "*İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Yapı ve Amaçlar Açısından Karşılaştırmalı Analizi*" adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 49250, Muş /Türkiye.
e-posta: doganozluk@yahoo.com

Comparative Analysis of the Purposes of Education Systems in Iran and Turkey

Abstract

Turkey and Iran have historical, political economic and geographical relations as the two important countries of the Middle East. These ongoing relationships require the comparison of the educational systems of both countries. When we look at the education systems and status of the two countries, from demographics to schooling rates, from objectives to the structure it is possible to find serious similarities. There are differences to note as well. Despite the incompatibility between the political regimes of the two, they are similar in targeting to create a uniform and homogenous nation. Similar modernization processes in both countries have influenced the adaptation of similar educational policies and implications. As a result of that, the favour of westernization influenced the structure, objective, management and financing of education system in both countries. The purpose of this study is to compare the aims of the existing education systems of two neighboring countries Turkey and Iran that built a strong relationship. This research figures out the similarities and differences of Turkish and Iranian educational systems in structure and main purposes, interprets the findings and propose several suggestions.

Keywords

Comparative Education, The Aims of Turkish Educational System, The Aims of Iranian Educational System

1. GİRİŞ

İnsan ve toplumların etkileşim içerisinde oldukları bir gerçektir. Bu durum ülkeler için de geçerlidir. Günümüzde ise bu etkileşim çok daha yoğun yaşanmaktadır. Bu etkileşimin bir parçasını eğitim sistemleri oluşturmaktadır. Eğitim sistemlerinin benzerliklerini, farklılıklarını, etkileşimlerini ve etkileşim düzeylerini ele almak bakımından karşılaştırmalı eğitim, günümüzde oldukça önem arz etmektedir. Bir ülkenin eğitim sistemini sadece kendi iç dinamikleriyle ele almak, şüphesiz bazı verilerin ortaya konmasını sağlayacaktır. Ancak sadece iç dinamiklerle yetinmek eksik kalacaktır. Bu eksikliği gidermek açısından karşılaştırmalı eğitim oldukça işlevsel bir rol oynamaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim, çeşitli ülkelerde eğitimle ilgili olguları analiz ederek, ülkelerin kendi eğitim sorunlarına çözüm yolları ararken geniş bir perspektifle hareket etmelerini sağlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin temel amaçlarından biri, eğitimi etkileyen unsurların çeşitli ülkelerdeki gelişimini ve mevcut durumunu inceleyerek oluşturulacak eğitim politikalarına teorik ve pratik katkılar sunmaktır (Erdoğan, 2003, s. 1-3). Karşılaştırmalı çalışmalar sayesinde devletlerin, kültürlerin ve eğitim sistemlerinin sahip oldukları müşterek noktalar ve farklılaştıkları yönler ortaya çıkar. (Ültanır, 2000, s. 7).

Türkiye alanyazını dâhilinde İran gibi tarihte köklü bir geçmişe sahip ve sınır komşusu olan bir ülkenin eğitim sistemine ilişkin çok az sayıda çalışma (Arefi ve Alizadeh, 2008;

Aşık, 2006; Karakul, 2014; Kendirci, 2006; Nadim, 1996; Owen, Damırcı ve Molaei, 2013; Tamer, 2010) bulunmaktadır. Bugüne kadar İnan eğitim sisteminin bütününe yönelik kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan çalışmalar iki ülkenin eğitim sistemini karşılaştırmaya dönük belli bir boşluğu doldursa da yeterli değildir. Yapılan çalışmalarda “İnan eğitim sisteminin modernleşme süreci”, “İnan’da ders kitaplarında yurttaşlık eğitimi”, “İnan ders kitaplarında Türk ve Türklük imajı”, “İnan’da PDR alanı”, “İnan’da iki dillilik” ve “İnan’da eğitim finansmanı” gibi genelde İnan eğitim sisteminin dar bir boyutu ele alınmıştır.

Nadim (1996), çalışmasında İnan eğitim sistemine dönük tarihi bilgiler eşliğinde bugünkü duruma dikkat çekmektedir. İslam devrimi öncesi ve sonrası kültür ve eğitim alanındaki değişimleri ele aldığı çalışmasında Tamer (2010), İnan eğitim sisteminde gerçekleştirilen reform çalışmalarını incelemiştir. Aşık’ın (2006) çalışmasında, İnan’daki eğitim-din-devlet kurumları arasındaki ideoloji temelli, beklenmeyen sonuçlara yol açan, karmaşık ve düzensiz ilişkiler ön plana çıkmaktadır. Kendirci (2006), “İnan’daki İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık” adlı çalışmasında İnan’ın devrimden sonra yeni rejimin hayatın her alanını İslamileştirme çabası içinde olduğunu, öncelikli hedefin yeni bir meşruiyet yaratmak ve yeni siyasi rejimin ihtiyaçları doğrultusunda rejime sadık yurttaşlar yetiştirmek olduğunu vurgular. Korkut-Owen, Damırcı ve Molaei’nin (2013) yaptıkları çalışmada Türkiye ve İnan’da Psikolojik Danışmanlık Rehberlik alanında iki ülkenin de diğere göre daha iyi olduğu yönüne dikkat çekilmiştir. Arefi ve Alizadeh (2008) İnan’da iki dillilik konulu çalışmalarında, İnan toplumunda iki dilli çocukların Farsçayı öğrenmede başarılı olsalar da, ana dilleri eğitim kurumlarında desteklenmediği için iki dillilik süreçlerinin sınırlı kaldığı sonucuna varmışlardır. Karakul (2014), İnan ve Türkiye’de eğitim finansmanlarını karşılaştırdığı çalışmasında eğitim hakkının kullanılabilmesini güvence altına almak açısından İnan’ın Türkiye’den daha iyi bir durumda olduğunu vurgulamaktadır.

Bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere iki ülke eğitim sistemlerine dönük karşılaştırmalı yaklaşımları içeren araştırmaların bilimsel ölçütlere göre gerçekleştirilmesi, ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesi sürecine katkı sağlamaktadır. Türkiye ve İnan, farklı siyasal rejimlerle yönetiliyor olmalarına rağmen, eğitim sistemlerinin yapısında ve amaçlarında benzerlikler söz konusudur. Ancak her iki eğitim sistemi, siyasal ve ideolojik açıdan farklı insan modelini hedeflese de kendi toplumlarının çok kültürlü, çok kimlikli ve çok inançlı yapısını gözden irak tutarak siyasal sistemin üzerine oturduğu ideolojiye uygun tek tip insan modeli yetiştirmeyi amaçlamaları bakımından ortak hedeflere sahiptir. Bu benzerlikleri hem hedeflenen insan modelinde hem de eğitim sistemlerinin iç unsurlarında gözlemlenmek mümkündür.

Türkiye’nin ilişki içinde olduğu ülkeler birçok açıdan çeşitlilik ve farklılık arz etmektedir. Bu ülkelerin bulunduğu coğrafya, ait olduğu medeniyet, kültür ve tarih birbirinden çok farklıdır. Türki Cumhuriyetler, Ortadoğu ülkeleri, Balkan ülkeleri, Avrupa Birliği, Rusya, ABD vd. bu anlamda örnek olarak söz konusu edilebilir. Son yıllarda Türkiye’nin bu ülkelerle öğrenici hareketliliğinde de artış söz konusudur. Buna rağmen yoğun ilişki içinde olunan bu ülkelerin birçoğunun eğitim sistemleri yeterince tanınmamaktadır. İnan da eğitim sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığımız ülkelere biridir. Bütün bunlar karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve İnan eğitim sistemlerinin amaçları arasındaki

benzerlikleri ve farklılıkları tespit ve analiz etmektir. Bu problem durumuna bağlı olarak alt problemler şunlardır:

- (i) İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel amaçları, özel amaçları ve ilkeleri nelerdir?
- (ii) İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel amaçları, özel amaçları ve ilkelerinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışma temelde bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında “yatay” ve “dikey” olmak üzere iki yaklaşım söz konusudur. Yatay yaklaşım modelinde eğitim sistemlerinin ayrı ayrı ve birlikte bütün unsurları ve yönleri incelenir. Başka bir deyişle, yatay yaklaşımda eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları tespit etmek için eğitim sistemlerinin tüm unsurları, söz konusu döneme ait tüm değişkenlerle beraber yan yana konarak incelenir. Bu bağlamda sorunlar aynı döneme ait ve dolayısıyla çağdaş olduğu için çözümler de benzer olabilir. Dikey yaklaşım modelinde ise tarihsel gelişim takip edilir. Böylece dikey yaklaşım, karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan eğitimcinin geleceğe dönük öngöründe de bulunmasını sağlar (Ültanır, 2000: 24). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada, yatay yaklaşım benimsenmiştir.

Bu araştırma aynı zamanda bir betimsel taramadır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmaktadır (Erkuş, 2005). Araştırmacı İran eğitim sisteminin amaçlarıyla ilgili dokümanlara ve verilere doğrudan orijinal Farsça metinlerden ulaşma yoluna gitmiştir. Bu yönüyle araştırma aynı zamanda belge/doküman analizine dayanan nitel bir çalışmadır. Zira doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılan, çalışılacak konularla ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Duverger’in (1973) “belgesel gözlem” diye adlandırdığı bu yöntemi, Rummel (1968) ve birçok araştırmacı “doküman metodu” olarak adlandırmışlardır. Best (1959) ise bu yöntemi “mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi” olarak tanımlamıştır (Karasar, 2007’den aktaran: Yalçinkaya ve Özkan, 2012). Metin içinde yer alan köşeli parantezler ilgili kavramları açıklamak amacıyla yazarın kendisi tarafından eklenmiştir.

2.1. Veri Toplama Süreci ve Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmanın ilk aşamasında doküman analizi ve belge incelemesi çerçevesinde araştırma için gerekli veriler toplanmıştır. Araştırmada Türkiye ve İran eğitim sistemlerinin amaçlarının konu edildiği ilgili kanunlardan, yönetmeliklerden, mevzuatlardan, tezlerden, kitaplardan, makalelerden, bakanlıkların ve kurumların yayınlardan ve web sitelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca İran Eğitim Öğretim Bakanlığı, Bilim Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı ve Ankara’daki İran okulunda çalışan yetkililerle birebir görüşme ve yazışmalar aracılığıyla birtakım bilgiler elde edilmiştir. Çalışmada

ulaşılan Farsça kaynaklar araştırmacının kendisi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırmalı eğitimde doküman analizine uygun olarak benzerlikler ve farklılıklar açısından ele alınmış, nitel karşılaştırmalar yapılmış, ardından elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. İran Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

İran eğitim sisteminin genel amaçları 1998 626. Eğitim-Öğretim Yüksek Şurasında belirlenmiştir. Aşağıda detaylı olarak aktarılan İran eğitim sisteminin genel ve özel amaçları Edhem'in (2013). "Eğitim Öğretim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurumu/Eğitim-Öğretim Yüksek Şurası Onaylanmış Bazı Kanunlar" adlı kitabından başlıklarıyla birlikte aynen tercüme edilmiştir:

İran eğitim sisteminin genel amaçları "İslam'ın eğitim-öğretim sisteminde nihai hedef, insanın Allah'a yaklaşmasıdır." cümlesi ile başlar ve aşağıdaki sekiz alt başlıkta maddeler halinde sıralanır

3.1.1. İnançsal Amaçlar

- (i) İnsanın kendisini ve Allah'ı tanımak için uygun şartları oluşturmak ve hakikati arama çabasını güçlü kılmak.
- (ii) Kur'an-ı Kerim, peygamberin sünneti ve masum imamlar inancı temelinde, anayasanın on iki ve on üçüncü maddesinde yer alan İslami mezhepler ve dini azınlıklar ilkesine riayet ederek iman, İslam inancına bağlılığı güçlendirmek ve ilahi bir bakış açısı kazandırmak.
- (iii) Allah'ın, dünya ve insan üzerinde mutlak hâkimiyet sahibi olduğunu kabul eden bir kişilik inşa etmek ve bu hâkimiyeti toplum üzerinde Velayeti Fakih öğretisi doğrultusunda tatbik etmek.

3.1.2. Ahlaki Amaçlar

- (i) Allah'a iman ve İslami takva temelinde benliği arındırmak ve ahlaki erdemliliği geliştirmek.
- (ii) Allah'a kulluk temelinde bir kişilik inşası ve İslami hüküm ve kurallara bağlılık.
- (iii) Öz yeterliliğe ve özgüvene sahip bir kişilik yetiştirmek.
- (iv) Onurlu ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmek.
- (v) Barışçıl yaşam tarzını ve insani ilişkileri benimseyen bir kişilik yetiştirmek.
- (vi) Düzen ve disiplin sahibi bireyler yetiştirmek.
- (vii) Başboşluk, tembellik ve boş uğraşlarla mücadele eden bireyler yetiştirmek.

3.1.3. Bilimsel-Eğitsel Amaçlar

- (i) Araştıran, düşünen, soruşturan, eleştiren ve üreten bireyler yetiştirmek.
- (ii) Eğitim, öğretim ve yetiştirmenin sürekliliğine inanan bireyler yetiştirmek.

- (iii) Bireylerin ve toplumun gelişimini sağlamak amacıyla bireyin yeteneklerini keşfetmek ve bireyi o yönde yetiştirip yönlendirmek.
- (iv) Bilimi, bilgiyi ve beşeri kazanımları/tecrübeleri daha ileri taşımak amacıyla yaratılış dünyasının ve doğa kanunlarının gizemlerini Allah'ın ayetleri olarak tanımak ve keşfetmek.
- (v) Fars dili ve alfabesini İran halkının ortak resmi dili olarak yaygınlaştırmak ve Kur'an'a, İslami ilimlere aşinalık kazandırmak amacıyla Arapçayı öğretmek.
- (vi) Bilimi, teknolojiyi geliştirmek; bireyi ve toplumu yetenekleri doğrultusunda geliştirmek.
- (vii) Kitap okuyan ve mütalaa eden bir kişilik yetiştirmek.
- (viii) Örgütlü çalışmalarda dayanışma ve katılım sağlayan bireyler yetiştirmek.

3.1.4. Kültürel ve Sanatsal Amaçlar

- (i) Çeşitli sanatsal ve estetik ilgileri, yetenekleri keşfetmek, geliştirmek ve yönlendirmek.
- (ii) Yaratılış dünyasının güzelliklerini ilahi güzelliklerin bir yansıması olarak tanımak/keşfetmek.
- (iii) İslami sanatları, milli sanatları ve uygun evrensel sanatları tanımak.
- (iv) Kültürel, sanatsal ve tarihi mirası koruma bilincine sahip bireyler yetiştirmek.
- (v) Fars edebiyatını sanatsal zevkin bir yansıması ve ülkenin milli, toplumsal birliğinin bir göstergesi olarak tanımak.
- (vi) İran İslam toplumunun uygun kültür, adab ve geleneklerini tanımak.
- (vii) Uygunsuz geleneklerden ve hurafelerden uzak güçlü iradeye sahip bireyler yetiştirmek.
- (viii) İslam'ın, İran'ın ve dünyanın tarihini, kültürünü, medeniyetini tanımak ve modern kültüre yoğunlaşmak.

3.1.5. Toplumsal Amaçlar

- (i) İslam ahlakına ve hukuka dayalı aile ilişkilerini önemseyen ve buna saygı duyan bireyler yetiştirmek.
- (ii) İslam adaletinin gerçekleşmesini sağlayacak ve buna saygı duyacak bireyler yetiştirmek.
- (iii) Kardeşlik duyguları, İslami dayanışması, milli ve kültürel birlik anlayışı güçlü bireyler yetiştirmek.
- (iv) Toplumun tüm bireylerinin bir sorumluluğu olarak "iyiliği emretme ve kötülükten sakındırma" bilincine sahip bireyler yetiştirmek.
- (v) Kanunlara riayet eden ve saygılı olan bireyler yetiştirmek.
- (vi) Bireysel ve toplumsal ilişkilerde düzenli olan bireyler yetiştirmek.
- (vii) Dini, kültürel, sosyal faaliyetlere katılan ve sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmek.
- (viii) Tevellâ (12 İmam inancı) ve teberâ (12 İmamın düşmanlarından beri olmak) ruhunu güçlendirmek.
- (ix) Toplumsal ilişkilerde fedakârlık, feragat ve isâr sahibi (başkasını kendisine önceleyen) bireyler yetiştirmek.

- (x) Düşünsel tartışmalarda başkalarına tahammül eden, saygı duyan ve hoşgörülü davranan bireyler yetiştirmek.
- (xi) İnsanların onur ve şahsiyetlerine saygı gösteren ve maddi-manevi haklarına riayet eden bireyler yetiştirmek.
- (xii) Olumsuz propagandalara karşı direniş gösterebilen bireyler yetiştirmek.

3.1.6. Yaşamsal ve Çevresel Amaçlar

- (i) Gerekli, uygun şartları hazırlayarak bireylerin bedensel ve ruhsal sağlığını temin etmek.
- (ii) Genel sağlığa ve çevre temizliğine riayet eden bireyler yetiştirmek.
- (iii) İnsanın manevi gelişimi için gerekli olan beden eğitimi ve sağlığı bilincine sahip bireyler yetiştirmek.

3.1.7. Siyasi Amaçlar

- (i) Ülkenin siyasi geleceğine çeşitli alanlarda katkı sunmak amacıyla Velayeti Fakih düşüncesi temelinde siyasi bilinci yükseltmek.
- (ii) Müslümanlar arasında İslami birlik düşüncesini yeşertmek. Yeryüzünde haksızlığa ve adaletsizliğe uğrayanlar, mazlumlar ve ezilenler için mücadele etmek. İslami değerler temelinde egemenler, sömürgeciler ve zalimlerle mücadele etmek.
- (iii) Ülkenin her açıdan bağımsızlığını destekleyen ve ülkeye yönelik her türlü baskı, sömürü ve dayatmayı reddeden bireyler yetiştirmek.
- (iv) İslam inancını ve bu doğrultuda ülkenin direnme gücünü koruyacak mücadeleciler karaktere sahip bireyler yetiştirmek.
- (v) İran ve dünyayla ilgili meselelere, özellikle Müslüman ülkelere ve mazlum milletlere dönük siyasi bir farkındalık oluşturmak.
- (vi) Küresel, emperyalist ve egemen güçlerin hile ve oyunlarının farkında olmak ve bunlara karşı mücadele etme zorunluluğunu kavramak.

3.1.8. İktisadi Amaçlar

- (i) Toplumsal kalkınmaya ulaşmanın bir aracı olarak iktisadi gelişmenin farkına varmak.
- (ii) Çalışmanın, helal kazancın değerini ve kutsallığını kavramak.
- (iii) Tarım, sanayi, hizmet sektöründe çalışmayı teşvik etmek; bu alanlarda üretimi artırmak amacıyla bireylerin yeteneklerini geliştirmek, ilgi ve alakalarını artırmak.
- (iv) Her türlü lüks, israf ve gösterişten uzak sade yaşama bilincine sahip bireyler yetiştirmek.
- (v) İnfak eden ve yoksulları gözetken bireyler yetiştirmek.
- (vi) Ekonomik yaşamını İslami kurallara göre belirleyen ve sürdüren bireyler yetiştirmek.
- (vii) Milli geliri artırmak, işsizliği, ekonomik bağımlılığı ortadan kaldırmak için bireylerde mesleki eğilim ve becerileri geliştirmek.

- (viii) Ekonomik sömürü, rant, yolsuzluk ve İslam toplumuna aykırı uygulamalara karşı mücadele eden bireyler yetiştirmek.
- (ix) Ülkenin ekonomik kaynaklarını, onları doğru biçimde kullanma yöntemlerini bilen; kamu malını ve milli serveti koruma bilincine sahip bireyler yetiştirmek (Edhem, 2013).

3.2. Özel Amaçlar

İran eğitim sisteminde özel amaçlar, genel amaçların her bir eğitim-öğretim kademesi için uyarlanmasıyla belirlenmiştir. Özel amaçlar da tıpkı genel amaçlarda olduğu gibi ayrı ayrı alt başlıklar halinde ve detaylı bir biçimde ele alınmıştır.

3.3. Okulöncesi Kademesinin Özel Amaçları

Okulöncesi eğitim dört yaşından altı yaşına kadar (4-5 yaş) iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. İmkân yetersizliğinin söz konusu olduğu durumlarda ise bu süre bir yılla sınırlı tutulabilir (İran Yüksek Eğitim-Öğretim Şurası'nın 2003'te yapılan 699. şura toplantısından). 2012 yılında İran eğitim sisteminde 6+3+3 yapısına geçildiğinden beri İran Eğitim-Öğretim Bakanlığı okulöncesi veya anasınıfı açmamaya başladı. Gerekçesi de okulöncesi eğitiminin zorunlu olmaması ve devletin bununla yükümlü olmaması şeklindeydi. Bunun dışında İran'da iki tür okulöncesi eğitimden söz edilebilir. Birincisi halkın katkısı ve girişimleriyle devlet okullarında açılan okulöncesi ve anasınıfı derslikleri; ikincisi ise ilgili kanunlar çerçevesinde özel teşebbüsler sonucu açılan anasınıfları veya okulları.

Okulöncesi eğitiminin temel ilkeleri şunlardır: Çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamak ve onların kültürel ve yerel şartlarına dikkat etmek. Çocukların çeşitli duyularının ve duygularının gelişim aşamalarına dikkat etmek. Oyun oynamaya ve neşeli faaliyetlere öncelik vermek, ayırıştırıcı eğitim yönteminden uzak durmak ve ilkökul kademesinin amaçlarıyla uyumluluğa dikkat etmek (Safi, 2013, s. 92). Okulöncesi eğitimin genel amaçlarını ise şu şekilde özetlemek mümkündür: Çocukların bedensel, zihinsel hareketlerini, yeteneklerini geliştirmek ve birbiriyle uyumlu kılmak. Çocukların duygularının ve özgüvenlerinin gelişimine yardım etmek. Çevreyi fark etmelerini ve doğanın güzelliklerini kavramalarını sağlamak. Grupsal faaliyetlere katılmaları için zemin hazırlamak ve bu tür faaliyetlerde mutlu olmalarını sağlamak. Yaşlarına uygun olarak bireysel ve toplumsal davranışları sergilemelerini sağlamak (Safi, 2013: 91).

Okulöncesi öğretmenlerin, bu mesleğe ilgi duyan en iyi öğretmenler arasından seçilmesi, okulöncesi öğretmenliği için aranan genel şartlar arasında yer alır. Genel şartların yanında okulöncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler arasında neşeli bir kişiliğe sahip olmak, çok sabırlı ve tahammüllü olmak, mümkün olduğu kadar öğretmenlerin kadın adaylardan seçilmesi, okulöncesi çağındaki çocuklara ilgi duymak, özel çocuk gelişimi bölümünü önce lise düzeyinde, ardından lisans düzeyinde bitirmiş olmak, okulöncesi eğitimle ilgili yenilikleri takip etmek ve bilmek, gerekli meziyet ve maharetlere sahip olmak vd. şeklinde sıralanır (Safi, 2013, s. 92).

3.4. İlköğretimin Özel Amaçları

İnanç eğitim sisteminde 2012 yılında yapılan değişiklikle ilköğretim beş yıldan altı yıla çıkarılmıştır. İlköğretim olarak adlandırılan bu altı yıllık düzey, birinci üç yıl ve ikinci üç yıl şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci altı yıl ise ortaöğretim düzeyi olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla yeni düzenlemeyle İnanç'ta ilköğretim ifadesiyle ilk altı yıllık eğitim dönemi kastedilmektedir.

3.4.1. İnançsal Amaçlar

- (i) İnanç usullerini bilir ve ona inanır.
- (ii) Allah'ı sever ve O'nu en iyi yardımcı olarak bilir.
- (iii) Başta Hz. Muhammed olmak üzere Ululazm peygamberleri (Kur'an'da adı geçen 5 büyük peygamber: Hz. Nuh, Hz. İbrahim, Hz. Musa, Hz. İsa ve Hz. Muhammed) ve masum imamları belli bir düzeyde tanır ve onları sever.
- (iv) Ahiretin anlamını ve insanın yaptıklarının Allah katında hesabını vereceğini bilir.
- (v) İnanç, İslam'ın büyük şahsiyetlerine saygı gösterir.
- (vi) Tevella (12 İmamın inanmak) ve teberrâ (12 İmamın düşmanlarından beri olmak) kavramlarının anlamlarını bilir.
- (vii) Kur'an'ı yüzünden okur, bazı sureleri ezbere bilir ve tefsirlerine aşinadır.
- (viii) Bazı basit kolay hadislerin tercümesini bilir.
- (ix) Namazı doğru bir biçimde kılar, namaz ve oruçla ilgili zorunlu hükümleri bilir.
- (x) Farz namazları kurallarına riayet ederek kılar (kızlar için).
- (xi) Haremlik selamlığı bilir ve bu kurallara riayet eder.
- (xii) Ergenlik dönemini, bu dönemde zaruret düzeyinde yapılması gerekenleri bilir ve uygular (kızlar için).
- (xiii) Haramı-helali bilir ve ilgili hükümleri temel düzeyde yerine getirir.
- (xiv) İyiliği emretme ve kötülükten sakındırmanın manasını bilir.
- (xv) Allah yolunda cihat edenlere ve şehitlere saygı gösterir.
- (xvi) Kutsal, önemli günleri ve mekanları bilir.
- (xvii) Camiye gitmeye ilgi gösterir ve cami adabını bilir.

3.4.2. Ahlaki Amaçlar

- (i) Doğru sözlü ve güveniliridir.
- (ii) Edepli ve merhametlidir.
- (iii) Sözünde durur.
- (iv) Hayâ ve iffet belirtilerine sahiptir.
- (v) Büyüklere saygı göstermeyi görev telakki eder ve onların düşüncelerine önem verir.
- (vi) Anne babaya itaat eder.
- (vii) Cesur ve sabırlıdır.
- (viii) Temizdir ve temizliği sever.
- (ix) Günlük ödevlerini/sorumluluklarını kendisi yapar.
- (x) Başarılı olmak için çabalar ve işini takip eder.

- (xi) İslami giyim tarzını sever ve ona uyar.
- (xii) Boş zamanlarını uygun faaliyetler ve oyunlarla geçirir.
- (xiii) Ümitvar ve neşelidir, sorunlarla karşılaşmaktan/mücadele etmekten çekinmez.
- (xiv) Dış görünüşü düzenli ve bakımlıdır.
- (xv) Başkalarının kendisine yaptığı yanlışları ve hataları affeder.
- (xvi) Başkalarıyla ilişkilerinde bir dayanağa/mantığa sahiptir.
- (xvii) Başkalarıyla ilişkilerinde sevgi içerikli ve dostane kelimeler kullanır.
- (xviii) Kendi işini yapmak için arkadaşlarına zahmet vermez.
- (xix) Sınıf arkadaşlarına ve yaşlılarına öğrenme faaliyetlerinde yardımcı olur.
- (xx) Uygunsuz davranışları için özür diler ve davranışını düzeltir.
- (xxi) Evde, okulda, toplumda düzenli, tertiplidir ve kurallara riayet eder.

3.4.3. Bilimsel ve Ahlaki Amaçlar

- (i) Doğa olaylarına ve olgulara meraklıdır.
- (ii) Düşünme, dinleme, konuşma, maksadını anlatma, okuma, yazma ve hesaplama konularında yeterli beceriye sahiptir.
- (iii) Farsçaya aşinadır, Farsça kitap ve gazetelerden yararlanabilir.
- (iv) Hayatta bilgi ve bilgi paylaşımının önem ve değerinin farkındadır.
- (v) Ders işlerken ilmin değerinin biraz farkındadır.
- (vi) Toplumda yaşamak için gerekli olan ilk becerileri kazanmıştır.
- (vii) Kendi öğrenme tarzının biraz farkındadır.
- (viii) Kitap okumaya ilgisi vardır.

3.4.4. Kültürel-Sanatsal Amaçlar

- (i) Doğanın güzelliklerinin farkındadır ve doğanın uyumunu sever.
- (ii) Sanatsal alanlarda doğanın güzelliklerini örnek alır.
- (iii) Sanatsal eserlerini izlemekten zevk alır.
- (iv) Faaliyetler esnasında sanatsal zevkini ve becerisini ortaya koyar.
- (v) Gelenekleri, doğa olaylarını ve nazım eserlerini sever.
- (vi) Bazı meşhur sanat eserlerine aşinadır.
- (vii) Uygun şiirleri ve hikayeleri okumaya meraklıdır.
- (viii) İslam'ın ve İran'ın bazı kültürel, toplumsal gelenek göreneklerini bilir ve onlara değer verir.

3.4.5. Toplumsal Amaçlar

- (i) Ailesine, arkadaşlarına ve komşularına karşı sorumluluklarının bilincindedir.
- (ii) Aile fertlerini sever ve ev işlerinde onlara yardım eder.
- (iii) Okulun öğretmenlerine ve yöneticilerine saygı gösterir.
- (iv) Kendi hakkına razıdır ve başkalarının haklarına riayet eder.
- (v) Uygun yollarla kendi hakkını elde etmek için çabalar.
- (vi) Sınıf arkadaşlarını sever ve onlara yardım eder.
- (vii) Başkalarıyla dayanışmayı/birlikte iş yapmayı sever.
- (viii) Oyunlara ve grup faaliyetlerine katılır.
- (ix) Okulun kurallarını bilir ve onlara uyar.

- (x) Toplumsal kurallara uyma konusunda hassastır.
- (xi) Kendisine verilen iş ve sorumluluklara bağlıdır.
- (xii) Başkalarının kendisine yönelik ıslah edici nasihatlerini/düşüncelerini kabul eder.
- (xiii) Başkalarının yanlışlarını saygılı bir biçimde kendilerine ifade eder.
- (xiv) Başkalarının yaptığı hizmeti takdir eder ve onlara teşekkür eder.
- (xv) Konuşma adabına riayet eder.
- (xvi) Ülkesine ve halkına hizmet etmeyi sever.

3.4.6. Yaşamsal ve Çevresel Amaçlar

- (i) Kendi duyu organlarını/beden azalarını iyi korur ve onlardan yararlanır.
- (ii) Otururken, yürürken ve bedensel gücünden yararlandıkça doğru hareket eder.
- (iii) Bireysel ve toplumsal sağlığa dikkat eder.
- (iv) Çevreyi/doğayı korumak için çabalar.
- (v) Uygun beden hareketleri ve oyunlarla bedensel becerisini geliştirir.
- (vi) Hastalıklardan korunma yollarını bilir ve buna riayet eder.
- (vii) Hastalıklardan korunmanın öneminin farkındadır.
- (viii) Kendisinin ve başkalarının sağlığını korumak için çabalar.

3.4.7. Siyasi Amaçlar

- (i) İnan İslam Cumhuriyeti sistemini tanır, ülkenin bayrağına saygı gösterir ve milli marşı ezbere okur.
- (ii) İnan İslam Cumhuriyeti'nin kurucusunu bilir ve onu saygıyla anar.
- (iii) Toplumun gelişmesi için bağımsızlığın ve özgürlüğün öneminin farkındadır.
- (iv) Dini devlet ve Velayet-i Fakih'i sever (Velayet-i Fakih: Devlet yönetimin en üst kademesinin din alimleri eliyle icra edilmesi).
- (v) Müslümanları sever ve onların işlerine/sorunlarına kayıtsız kalmaz.
- (vi) İnan'ın çeşitli kavimlerini/halklarını tanır ve onlarla dayanışma duygusu taşır.
- (vii) Adalet ve hak yolunda mücadele eden insanları sever.
- (viii) İslam'ın ilk dönemindeki kâfirlerin, müşriklerin ileri gelenlerini tanır, onların Peygamber'e (as) ve Müslümanlara yaptıklarını bilir.
- (ix) Günümüzde kâfirlerin ve din düşmanı müşriklerin ileri gelenlerini bilir.
- (x) Milli birlik ve güven kavramına aşinadır.

3.4.8. İktisadi Amaçlar

- (i) Çalışmayı sever ve yararlı işlerle meşgul olanlara saygı gösterir.
- (ii) Kendi eşyalarını temiz ve sağlam tutar.
- (iii) Tembelleğe, işsizliğe, rahatlığa alışmayı; bireyin ve toplumun yenilgilerinin sebeplerinden bilir.
- (iv) Kamu mallarını milli servet bilinciyle korumaya özen gösterir ve onları yerinde kullanır.
- (v) Kendi mülkiyetini başkalarının mülkiyetinden ayırt eder ve başlarının mülkiyetine saygı gösterir.
- (vi) Yaşadığı bölgede mevcut iş ve meslek dallarını tanır.
- (vii) Yerli üretim mallarını tüketmeye özen gösterir (Edhem, 2013).

3.5. Ortaöğretim Birinci Kademenin Özel Amaçları (Ortaokul / 7.-9. Sınıf)

3.5.1. İnançsal Amaçlar

- (i) Dinin usullerine inanır ve ona göre yaşar.
- (ii) Rabb olduğu için Allah'ın itaate layık olduğunu bilir.
- (iii) Peygamberlere (as), masum imamlara aşinalığı vardır ve onların hayatını okumayı sever.
- (iv) Velayet-i Fakih anlayışına aşinadır ve onun imametle bağını bilir.
- (v) Tevella ve teberra düşüncesine riayet etmeye dikkat eder.
- (vi) Din büyüklerine ve İslami şahsiyetlere aşinadır ve onların hayatlarını okur.
- (vii) Ahirete, ahiret gününde hesap verileceğine inanır ve yaptıklarından Allah'a karşı sorumlu olduğunu bilir.
- (viii) Namazı Allah'la irtibat kurmanın en önemli yolu görür ve beş vakit namazını kılmayı adet edinmiştir.
- (ix) Kur'an'ı doğru okur ve onun bazı kıssalarını bilir.
- (x) İslam tarihinin ilk dönemine aşinadır ve o döneme karşı ilgilidir.
- (xi) Dinin fer'i hükümlerini bilir.
- (xii) Kendi yaşına uygun bir ilmihal kitabından yararlanabilir.
- (xiii) Taklit etme hükümlerini bilir ve kendisi için bir taklit mercii (yaşayan bir müçtehit, içtihat birikimine sahip bir alim) seçmiştir.
- (xiv) Haremlik selamlıkla ilgili hükümlere uyar.
- (xv) İyiliği emretmek ve kötülükten sakındırmak emrini yerine getirmeye ilgi duyar.
- (xvi) Cihat ve şahadetin anlamını bilir, dini savunma alanlarında olmayı sever.
- (xvii) Kutsal günleri ve mekânları bilir, onlara karşı sorumluluklarını yerine getirir.
- (xviii) Camiye iştiyakla gider, camideki ibadet faaliyetlerine ve kültürel-sosyal etkinliklere katılır.

3.5.2. Ahlaki Amaçlar

- (i) Doğru sözlüdür, emaneti korur ve sır saklar.
- (ii) Ahlaki değerlere ilgi gösterir.
- (iii) Kendi değerlerinin, gücünün farkındadır ve onları geliştirmeye çalışır.
- (iv) İffetli ve hayâlî bir kız; cesur ve delikanlı bir erkektir.
- (v) Anne babaya itaati görev addeder.
- (vi) Kendi işini kendisi yapar ve başkalarıyla istişare etmekten kaçınmaz.
- (vii) Başkalarının başarılarını takdir eder, kendisi de başarıya ulaşmak için çabalar.
- (viii) Başkalarına yardımcı olur, onların zaaflarını telafi etmeye/ortadan kaldırmaya çalışır.
- (ix) İslam'a ve İran kültürüne uygun giyim tarzını tercih eder.
- (x) Boş vakitlerini uygun faaliyetlerle geçirir.
- (xi) Dış görünüşünü dinin ve toplumun ölçülerine dikkat ederek düzenler.
- (xii) Başkalarını affetme becerisi gelişmiştir.
- (xiii) İnsanlarla ilişkisine dikkat ederek başkalarının kendisiyle ilgili yanlış ve hata yapma zeminini ortadan kaldırır.

- (xiv) Başkalarıyla konuşurken onlara saygı göstermesi gerektiğini bilir ve saygılı ifadelerle konuşur.
- (xv) Zorunlu olmadıkça başkalarından bir şey/bir iş talep etmenin yakışık almadığını bilir.
- (xvi) Kendi ülkesinin, halkının ilerlemesine, milli birlik ve beraberliğe önem ve değer verir.
- (xvii) Kendisinin ve başkalarının gelişmesi için büyüklerin tecrübelerinden yararlanmayı gerekli görür.
- (xviii) Bir şey yapmadan önce düşünür/tartar.
- (xix) Kendisini ve başkalarını eleştirmeye önem verir.
- (xx) İyiyi kötüden ayırır ve iyiliğe eğilimi vardır.
- (xxi) Davranışlarında dengelidir, duygularına hâkim olmaya çalışır.
- (xxii) Düzenli, tertipli olmayı adet edinmiştir.
- (xxiii) Herkesin hukukunu korumak için kanuna uymayı gerekli görür.

3.5.3. Bilimsel ve Ahlaki Amaçlar

- (i) Bilimsel, deneysel gelişmelere, doğa olaylarına karşı ilgilidir ve onların birbiriyle ilişkilerini/uyumunu fark eder.
- (ii) Doğa bilimleriyle sosyal bilimler alanında gerekli bilgileri kazanmış; bu bilimlerin ve uygulamalarının toplumun gelişmesindeki rollerinin farkındadır.
- (iii) Fars dili ve edebiyatıyla ilişkisi vardır, dil becerilerini kullanabilir ve basit edebi metinlerden yararlanabilir.
- (iv) Matematikte temel becerileri bilir, matematiğin günlük hayattaki önemini ve diğer bilimlerin gelişmesindeki rolünün farkındadır.
- (v) Kur'an'ı, hadisleri, duaları ve Fars edebiyatını daha iyi anlamak için belli düzeyde Arapçaya aşinalığı vardır.
- (vi) Bir yabancı dile günlük konuşma dilinde ve basit düzeyde aşinalığı vardır.
- (vii) Kitle iletişim araçlarından bilgi edinmek amacıyla yararlanabilir.
- (viii) Kendi toplumunu ve yaptıkları işleri belli düzeyde tanır ve toplumda yaşamak için gerekli becerilere sahiptir.
- (ix) Çalışma yöntemlerini iyileştirmede/geliştirmede bilimin taşıdığı fonksiyonun farkındadır.
- (x) Bilime yatkındır; mantıklı bir yapıya, eleştirel ve yaratıcı bir düşünceye sahiptir.
- (xi) Kendine has öğrenme tarzının farkındadır.
- (xii) Doğru bir yöntemle okumayı ve araştırmayı bilir.
- (xiii) Düşünmeye ve tartışmaya ilgi duyar, bilimsel araştırma yöntemine aşinadır.

3.5.4. Kültürel-Sanatsal Amaçlar

- (i) Kendi yeteneklerinin farkındadır ve onları geliştirmek için çabalar.
- (ii) Allah'ın yarattıklarında gördüğü güzellikleri över.
- (iii) Sanatsal eserleri izlemek ve araştırmaktan zevk alır.
- (iv) Sanatsal yeteneklerinin farkındadır ve onları geliştirmeye çalışır.
- (v) Başkalarının kültürel tecrübe ve kazanımlarından yararlanır; körü körüne taklitten sakınır.
- (vi) İslam'a ve İran'a ait bazı sanat eserlerini bilir.

- (vii) Edebi ve kültürel eserleri okumaya meraklıdır.
- (viii) Toplumun uygun olan kültürüne, gelenek göreneklerine aşinadır ve onlara karşı sorumluluk bilinci taşır.
- (ix) İnsanın gelişimi üzerindeki etkilerinin bilincinde olarak kültür ve sanat eserlerini araştırır.

3.5.5. Toplumsal Amaçlar

- (i) Ailesine, arkadaşlarına ve komşularına karşı sorumluluklarını yerine getirir.
- (ii) Başkalarının kendisi hakkındaki ıslah edici uyarılarını/düşüncelerini araştırır ve o düşüncelerden yararlanır.
- (iii) Kendisinin ve başkalarının hakkını almak için çabalar.
- (iv) Çalışırken/iş yaparken başkalarından yardım alır ve başkalarına da yardım eder.
- (v) Grup çalışmalarına ve toplumsal faaliyetlere katılır. Liderlik rolünün ve grup üyelerinin görevlerinin önemini farkındadır.
- (vi) Başarılı olmak için uğraşır ve başkalarının başarılarından da mutluluk duyar.
- (vii) Kanunun önemini farkındadır, ona uymayı yararlı ve zorunlu görür.
- (viii) Kendi görev ve sorumluluklarının farkındadır ve onları yerine getirir.
- (ix) Kendi sorumluluklarını yerine getirmeyenleri uygun bir dille uyarır.
- (x) Kendi toplumunun uluslararası alanda başarılı olmasını önemser.
- (xi) İsrarın (başkasını kendisine önceleyen) manasını bilir ve gerektiğinde kendi hakkından feragat eder.
- (xii) Başkalarının yaptığı hizmeti takdir eder ve onlara teşekkür eder.
- (xiii) Ailede ve toplumda kadın ve erkeğin rolünü/konumunu bilir.
- (xiv) Halka ve ülkeye hizmet etmeyi görev addeder.

3.5.6. Yaşamsal ve Çevresel Amaçlar

- (i) Beden azalarının fonksiyon ve görevlerini bilir ve onların birbiriyle uyumunu korur.
- (ii) Bireysel, toplumsal sağlığa aşinadır ve ona uyar.
- (iii) Çevreyi korumak ve yaşatmak için çabalar.
- (iv) Kendi sağlığını korumak için spor yapar ve ilgisini çeken spor dalında belli bir maharete sahiptir.
- (v) İlk yardım konusuna aşinalığı vardır ve gerektiğinde ilkyardım müdahalesinde bulunabilir.
- (vi) Bazı hastalıkları, bulaşıcı hatalıkların sebeplerini ve onlardan korunma yollarını bilir.
- (vii) Beden sağlığını korumak için beslenmenin önemini bilir ve uygun beslenmeyle kendi sağlığını korur.

3.5.7. Siyasi Amaçlar

- (i) İslam Cumhuriyeti'ndeki yönetim silsilesini bilir.
- (ii) Velayet-i Fakih'e dayalı dini yönetim sisteminin diğer yönetim sistemlerinden farkını bilir.

- (iii) Modern İran siyasi tarihine ve İslam Cumhuriyeti kurucusunun siyasi mücadelesine aşinalığı vardır.
- (iv) Dünya Müslümanlarının yazgılarına/karşı karşıya kaldığı durumlara duyarlıdır.
- (v) Bağımsızlığın, özgürlüğün ve bağımlılıktan kurtulmanın yollarını bilir.
- (vi) Peygamberlerin ve masum imamların siyasi faaliyetleriyle hak mücadelesindeki yöntemleri hakkında bilgi sahibidir.
- (vii) Mücadeleci bir ruha ve İslam ülkesini savunan bir yapıya sahiptir.
- (viii) Seçimlerin ve oy kullanmanın toplum üzerindeki etkisinin/öneminin farkındadır.
- (ix) İslam ülkesi düşmanlarının propagandalarına karşı uyanıktır.
- (x) Millî birlik ve güvenliğin öneminin farkındadır.
- (xi) Dinin ve halkın devlet üzerindeki etkisini/rolünü bilir.

3.5.8. İktisadi Amaçlar

- (i) Bireysel ve toplumsal gelişmeyi sağlamak için çalışmanın değerini bilir.
- (ii) Kendi eşyalarını korur ve onları onarak kendilerinden azami şekilde yararlanır.
- (iii) Toplumun iktisadi kalkınması için daha çok çalışmanın ve tembellikten kaçınmanın önemini bilir.
- (iv) Millî, bölgesel kaynakları koruma ve geliştirme konusunda hassasiyet sahibidir.
- (v) Başkalarının mülkiyet hakkına saygı gösterir ve bu hakka riayet etmede hassastır.
- (vi) Bireysel, toplumsal yaşantıda iş ve mesleklerin rolünün farkındadır.
- (vii) Ülkenin, yaşadığı bölgenin ekonomik kaynaklarını bilir ve onların sosyal/toplumsal refah üzerindeki etkisinin farkındadır.
- (viii) İslam'ın iktisadi hükümlerini bilir ve sorumluluğu kadar bu hükümlere uyar.
- (ix) Yerli üretimi desteklemek için yerli üretim ürünlerini, benzerleri olan yabancı ürünlere tercih eder.
- (x) Ekonomik girişimlere/faaliyetlere ilgi duyar (Edhem, 2013).

3.6. Ortaöğretim İkinci Kademenin Özel Amaçları (Lise / 10.-12. Sınıf)

3.6.1. İnançsal Amaçlar

- (i) İnanç usullerine, dini temellere ve İslami hükümlere bağlıdır.
- (ii) Dinlerin tekâmül seyrine aşınadır ve kendi inanç usullerini delillerle savunur.
- (iii) İş yaparken Allah'a tevekkül eder ve O'na güvenerek iş yapar.
- (iv) Peygamberlerle masum imamların yaşantısından haberdardır ve onların davranışlarını örnek alır.
- (v) Tevella ve teberrâ felsefesine aşınadır; bu felsefeye uymak için özen gösterir.
- (vi) Velayet-i Fakih yönetimini, kesin İslami bir hüküm olarak kabul eder ve bu konuyu delilleriyle birlikte açıklayabilecek birikime sahiptir.
- (vii) Din büyüklerinin, İslami şahsiyetlerin yaşantısından haberdardır ve kendi yaşantısında onların tecrübelerinden yararlanır.
- (viii) Namazı dinin direği olarak bilir ve namazını ilk vakitte kılar.
- (ix) Mümkün olduğu kadar çokça Kur'an okur, bazı ayetlerin anlam ve tefsirine aşınadır.
- (x) İlmihal kitabından yararlanır.

- (xi) Dünyevi ve uhrevi hayatı için planlama yapar.
- (xii) Allah'a karşı sorumluluklarının bilincindedir ve sorumluluklarını yerine getirmeyi görev bilir.
- (xiii) İyiliği emretme ve kötülükten sakındırma ilkesine bağlıdır.
- (xiv) Cihatçı bir yapısı vardır ve şehadeti saadet bilir.
- (xv) Müstehapları yerine getirmeye özen gösterir ve mekruhlardan kaçınır.
- (xvi) Camiye gitmeyi, dini ve toplumsal merasimlere, törenlere katılmayı dini görev addeder.

3.6.2. Ahlaki Amaçlar

- (i) Günahlardan ve yanlış iş yapmaktan kaçınır.
- (ii) Değerleri ve değersizlikleri teşhis eder, değerli olanı takdir eder ve değerlere bağlıdır.
- (iii) Kendi becerileri ve yeteneklerinden iyice yararlanır.
- (iv) Kendi söylem ve eylemlerinde hayâ ve iffete riayet eder.
- (v) Anne babaya itaat etmeyi vazife bilir; başkalarını da anne babalara itaat etmeye teşvik eder.
- (vi) Kendi işlerini yapmak için plan/program yapar.
- (vii) Allah için iyilik yapmayı ibadet sayar.
- (viii) Yakışık almayan düşünceleri, davranışları kendine yakıştırmaz ve onları yapmaktan kaçınır.
- (ix) İslam'a ve İran kültürüne uygun giyim tarzlarını tercih eder.
- (x) Uzak görüşlülüğüyle daha iyi bir gelecek inşa eder.
- (xi) Dış görünüşünde dini, toplumsal ölçülere uyar ve onları yaygınlaştırmaya özen özen gösterir.
- (xii) Başkalarını güç ve imkânları ölçüsünde kabul eder; başkalarında kusur aramayı bir değersizlik olarak görür.
- (xiii) Eleştiriye açık olmayı, yapıcı eleştiriye önemli görür ve gelişmenin, ilerlemenin temeli görür.
- (xiv) Başkalarına yardım etmeyi başkalarından yardım talep etmeye tercih eder, girişimci bir kişiliğe teşvik eder.
- (xv) Ülkenin gelişmesi, halkının refahı için çabalar; halkın huzur ve güvenliğini birlik ve beraberliğin bir sonucu olarak görür.
- (xvi) Kendi tutum, davranışlarını akli ve düşünsel bir değerlendirmeye tabi tuttuktan sonra tercih eder.
- (xvii) Davranışları dengelidir ve duygularına hâkimdir.
- (xviii) Kanun ve kurallara uyar; bu tutumu yaygınlaştırmak için çabalar.

3.6.3. Bilimsel ve Ahlaki Amaçlar

- (i) Bilimsel, deneysel gelişmelere, doğa olaylarına karşı ilgilidir ve onların birbiriyle olan ilişkilerinin/uyumunun farkındadır.
- (ii) Doğa bilimleriyle sosyal bilimlerin alanında yeterli bilgiye sahiptir ve günlük yaşamında onlardan yararlanabilir.
- (iii) Farsça kitapları akıcı bir şekilde okur ve güzel Farsça konuşur.
- (iv) Farsça yazım kurallarını bilir ve bu dille mektup, haber ve yazı yazabilir.

- (v) Kendisinin ve toplumun sorunlarını çözmeye matematikten yararlanma becerisine sahiptir.
- (vi) Bazı Kur'an surelerini, hadisleri, namaz dualarını ve sürekli okunan duaları kavrayacak kadar Arapça bilir; Fars edebiyatı metinlerini daha iyi anlamak için kendi Arapça bilgisinden yararlanır.
- (vii) Başkalarıyla konuşabilecek düzeyde en az bir yabancı dile aşınadır.
- (viii) Çok boyutlu ve doğru okumanın değerini bilir, yeni iletişim araçlarından yararlanma yeteneğine sahiptir.
- (ix) Toplumda yaşamak, çalışmak ve daha üst kademelerde eğitim almak için gerekli beceriye sahiptir.
- (x) İşleri doğru bir biçimde yapmak için rolünün farkındadır ve işlerinde teknolojiyi uygun bir şekilde kullanır.
- (xi) Kendi becerisini/yeteneğini ve toplumun ihtiyaçlarını gözeterek meslek tercihinde bulunur.
- (xii) Kendi öğrenme sürecinin yol haritasını çizer.
- (xiii) Düşünmeye, araştırmaya ilgi duyar ve bilimsel araştırma yöntemini bilir.

3.6.4. Kültürel-Sanatsal Amaçlar

- (i) Kendine uygun sanat dalını öğrenmek için çabalar.
- (ii) İran toplumunun kültürel ve sanatsal kazanımlarını kendi milli kimliğinin bir parçası olarak görür.
- (iii) Faaliyetleri esnasında sanatsal becerisini de ortaya koyar, en güzel eserleri ve anları sanatın yardımıyla kayda geçirir.
- (iv) Farklı milletlerin seçkin kültürel, sanatsal eserlerinin özelliklerini tanımaya meraklıdır. Onları eleştirirken kendi ülkesiyle diğer ülkelerin kültürel tecrübe ve kazanımlarından yararlanır.
- (v) Kültür ve sanat abidelerini, bu alanda şöhret kazananları tanır ve onlardan yararlanır.
- (vi) İslam'ın, İran'ın ve dünyanın tarih, kültür ve medeniyetlerini okumaya meraklıdır.
- (vii) Anadiline ve dilinin yerel/mahalli şivelerine ilgi duyar.
- (viii) Sanatsal, kültürel eserleri analiz eder; başarılı kültürel ve sanatsal eserleri teşhis eder.
- (ix) İranlıların düşünsel, kültürel ilişki ve birlikteliğini tesis etmek için Farsçanın önemini farkındadır ve Fars edebiyatının seçkin eserlerine aşınadır.

3.6.5. Toplumsal Amaçlar

- (i) Aile fertlerinin, komşularının, arkadaşlarının duygusal ve sosyal ilişkilerini geliştirmek için çabalar.
- (ii) Silairahimin (akrabaları, yakınları ziyaret etmek ve onlarla sosyal münasebetleri devam ettirmek) değerini bilir ve ailesini akraba ziyaretlerine teşvik eder.
- (iii) Aile/yuva kurmanın önemini bilir ve dengeli bir ailenin özelliklerine aşınadır.
- (iv) Allah'ı hak ve adaletin kaynağı olarak görür; hak ve adaletin hâkim olması için çabalar.
- (v) Toplumsal barışı, birliği korumak ve yaygınlaştırmak için çabalar.

- (vi) Başkalarına karşı hayırseverdir ve onları yanlış davranışlardan sakındırır.
- (vii) Toplumun maslahatını bireysel maslahatına önceler. Kanunu bireysel, grupsal eğilimlerden daha üstün görür ve ona riayet eder.
- (viii) Başkalarının hakkına/hukukuna uyar ve buna bağlı kalır.
- (ix) Toplumsal faaliyetlere katılma konusunda bilinçli ve ilgilidir.
- (x) Bireylerin toplum içindeki sorumluluklarının bilincindedir ve bu konuda uygun davranışlar sergiler.
- (xi) Başkalarının düşünce ve inançlarına karşı saygı ve tahammül duygusuyla hareket eder.
- (xii) Kalkınma programlarından haberdardır ve hedeflerinin gerçekleşmesi için çabalar.
- (xiii) İsrârı değer olarak telakki eder ve İslam toplumunun gerektirdiği her anda kendi hakkından feragat eder.
- (xiv) Halka ve ülkeye hizmet etme yolunda gönüllü ve fedakârdır.

3.6.6. Yaşamsal ve Çevresel Amaçlar

- (i) Beden azalarının fonksiyonlarını ve görevlerini bilir. Spor faaliyetlerine katılarak beden sağlığını ve uyumunu korur.
- (ii) Bireysel, sosyal, psikolojik sağlığın, bunların toplum sağlığı üzerindeki etkisinin farkındadır ve bu konuda yapılması gerekenlere uyar.
- (iii) Çevreyi koruma ve geliştirme faaliyetlerine aktif olarak katılır.
- (iv) İlgi duyduğu spor dalında kendisini geliştirmek için çabalar.
- (v) İlk yardım konusunda bilgi sahibidir ve gerektiğinde yaralıları yardımcı olabilir.
- (vi) Bazı hastalıkların belirtilerini, onlardan korunma yollarını ve tedavi yöntemlerini bilir.

3.6.7. Siyasi Amaçlar

- (i) İran İslam Cumhuriyeti sisteminin yönetim esaslarını bilir ve ona inanır.
- (ii) Dünyadaki egemen sistemleri tanır ve onları eleştirir.
- (iii) Dini yönetimin ve Velayet-i Fakih sisteminin dünya ve ahiret mutluluğu üzerindeki olumlu etkisini bilir.
- (iv) İran'ın ve İslam ülkelerinin siyasi coğrafyasına aşinadır; onların siyasi, kültürel ve iktisadi farklılıklarını bilir.
- (v) Bağımsızlığı, özgürlüğü korumak ve başkalarına bağımlı olmamak için fedakârlıklar gösterir ve bu yolda istikrarlıdır.
- (vi) Anayasaya ve onun ilkelerine aşinadır.
- (vii) Mücadeleci bir yapıya sahiptir. İslam inancını ve İran'ı korumak için fedakârlık gösterir.
- (viii) Modern sömürü yöntemlerinden haberdardır ve sömürüyle mücadele etme yöntemlerini bilir.
- (ix) Düşmanın propaganda yöntemlerini tanır ve onlara karşı uygun tepkiler geliştirir.
- (x) Kamu güvenliği için toplumun birlik ve beraberliğini korumanın gerekli olduğunu bilir ve bunun için çabalar.

- (xi) Müslümanların vahdetini ve ezilenlerin kurtuluşunu sağlayacak bir zemini oluşturmak için kendisini sorumlu hisseder.
- (xii) Dini, milli bir görev olarak siyasi faaliyetlerde bulunur ve siyasi meseleleri analiz eder.
- (xiii) İntizarın (Mehdiyi bekleme) anlamını bilir ve gaybet döneminde (Mehdinin yokluğunda) siyasi mücadele alanındaki sorumluluklarını bilir.

3.6.8. İktisadi Amaçlar

- (i) Çalışmayı ibadet sayar ve tembellikten kaçınır.
- (ii) Eşyalarını iyi muhafaza eder, israf ve gösterişten uzak durur.
- (iii) Kendi vazifesini aşkla, ilgiyle ve dikkatle takip eder; iyi ve doğru bir biçimde yerine getirir.
- (iv) Ülkenin, bölgenin, dünyanın iktisadi kaynakları hakkında bilgi sahibidir ve onları geliştirmek için çabalar.
- (v) Bireysel, toplumsal mülkiyet haklarını bilir ve buna riayet eder.
- (vi) Kendi toplumunun üretken, meşru çalışma/meslek alanlarını bilir ve onlara ulaşmak için çabalar.
- (vii) Ailenin ekonomik durumunu yükseltmek için çabalar.
- (viii) İslam'ın iktisadi hükümlerini bilir ve çalışma hayatında onlara uyar.
- (ix) Ülkenin ekonomik bağımsızlığını kazanma ve istikrarlı kılma yollarını bilir.
- (x) Maddi kaynakları, milli serveti Allah'ın bir nimeti ve bütün nesillerin ortak malı olarak görür.
- (xi) Ekonomik faaliyetlerde iktisat ilminden yararlanır.
- (xii) Ülkenin ekonomik bağımsızlığını güçlendirmek için yerli üretimi yabancı üretime tercih etmekten kıvanç duyar ve yerli üretim ürünlerini kullanmaya teşvik eder.
- (xiii) Ekonomik faaliyetlere katılmayı ilahi, insani ve milli bir görev addeder (Edhem, 2013).

3.7. İran Eğitim Sisteminin İlkeleri

Okulöncesi eğitimin temel ilkeleri çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmak, onların kültürel ve yerel şartlarına dikkat etmek; çocukların çeşitli duyularının ve duygularının gelişim aşamalarına dikkat etmek; oyun oynamaya ve neşeli faaliyetlere öncelik vermek; ayrıştırıcı eğitim yönteminden uzak durmak ve ilkokul kademesinin amaçlarıyla uyumluluğa dikkat etmek şeklinde sayılabilir (Safi, 2013: 92).

1989 yılında İran eğitim-öğretim sisteminde yapılan reformun bir bölümü İran eğitim sisteminin ilkelerine ayrılmıştır. Bu reformla eğitim-öğretim ilkeleri 71 maddede belirlenmiştir. Bu ilkelerin başlıcaları şunlardır (Safi, 2011: 22).

Kur'an'ı, sünneti ve masum imamların hayatını esas almak: İran İslam Cumhuriyeti eğitim-öğretim sistemi Kur'an, sünnet/siyer ve masum imamların hayatını temel alır.

Eğitimi öğretime öncelemek: İslami eğitim-öğretim sisteminde eğitim, öğretime öncelenmelidir ve eğitim olgusu, bütün faaliyetlerin temelinde yer almalı.

Herkes için eğitim-öğretim: Eğitim-öğretim hizmetleri hiçbir sınıf ve tabakaya has değildir ve bütün toplumsal kesimler için olmalı.

Temel eğitim-öğretimin zorunlu olması: Temel eğitim-öğretim zorunludur, devlet bu eğitimi gerçekleştirmek için gerekli tedbirleri hazırlamakla mükelleftir.

İmkânların adilce paylaşımı: Eğitim-öğretim sisteminde kanunlar, ilkeler, yönetmelikler ve bütçe belirlenip imkânlar dağıtılırken; sosyal adalet göz önünde bulundurulmalı, az gelişmiş bölgelere ve yoksul kesimlere öncelik tanınmalı.

Bölgesel ihtiyaçları esas almak: Eğitim-öğretim sisteminde belirlenen politikalar ve yapılan planlamalarda ülkenin muhtelif bölgelerinin iklim şartları, bölgesel ihtiyaçları, kültürel, toplumsal ve iktisadi boyutları ve bunların kalkınma programları esas alınmalı.

Büyüme aşamalarını ve ergenlik çağını dikkate almak: Eğitim-öğretim sisteminde eğitim-öğretim kademeleri, içerik ve amaçlar; büyüme ve gelişim aşamalarına uygun olmalıdır. Ergenlik döneminin ihtiyaçlarını dikkate almak özel bir öneme sahiptir.

Eğitim kademeleri ve programları arasında uyumluluk: Bütün eğitim-öğretim kademelerinde ve türlerinde (genel eğitim, fen bilimleri eğitimi, mesleki eğitim, yükseköğretim gibi) eğitim politikası ve ders programları belirlenirken içerik ve konular arasında uyumluluk esas alınmalı.

Eğitim-öğretimde her alanın özel bir değer taşıması: Derslerin politikası ve planlanması yapılırken, her alana toplumdaki karşılığı ölçüsünde değer verilmeli ve belli alanlara gereksiz değer biçmekten kaçınılmalı.

Düşünme ve üretebilme yeteneğini geliştirme: Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin düşünme, analiz ve araştırma yeteneklerini geliştirecek yöntemler kullanılmalı. Öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamı hazırlanmalı.

Mesleki yönlendirme: Eğitim-öğretimde mesleki ve eğitsel yönlendirmede öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, alakaları ve çabaları esas alınmalı. Bununla birlikte mesleki alanların kapasitesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu mesleki, teknolojik ve bilimsel alanlar göz önünde bulundurulmalı.

Ayrıca yukarıda sıralanan ilkelere ek olarak İran eğitim-öğretim sisteminde şu konularla ilgili de birçok ilke belirlenmiştir: öğretmen seçimi, öğretmenlerin refah düzeyi, bilim ve tecrübeyi birleştirmek, yönetim sistemi, halkın yönetime katılması ve velilerle ilişki kurmak, sanat, spor, sağlık, özel eğitim vd. (Safi, 2011: 24).

3.8. Türkiye Eğitim Sisteminin Amaçları

Türkiye eğitim sisteminin genel ve özel amaçları Milli Eğitim Temel Kanununda aşağıda aktarıldığı şekliyle yer almıştır (T.C. Resmi Gazete, 1973).

3.8.1. Türkiye Eğitim Sisteminin Genel Amaçları

Türkiye eğitim sisteminin genel amaçları, Milli Eğitim Temel Kanununda (Madde 2) şu şekilde yer almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 1973):

“Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini,

- (i) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- (ii) Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- (iii) İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

3.8.2. Türkiye Eğitim Sisteminin Özel Amaçları

Türkiye eğitim sisteminin özel amaçları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (Madde 3) şu şekilde yer almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 1973):

“Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.”

3.9. Türkiye Eğitim Sisteminin İlkeleri

Türk eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (Madde 4-17) yer almaktadır (T.C. Resmi Gazete, 1973):

- (i) Genellik ve eşitlik: Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.
- (ii) Ferdin ve toplumun ihtiyaçları: Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

- (iii) Yönelme: Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.
- (iv) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.
- (v) Yönelimde ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.
- (vi) Eğitim hakkı: İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.
- (vii) İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.
- (viii) Fırsat ve imkân eşitliği: Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.
- (ix) Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır.
- (x) Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.
- (xi) Süreklilik: Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.
- (xii) Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği: Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir. Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.
- (xiii) Demokrasi eğitimi: Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez.
- (xiv) Laiklik: Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır.

- (xv) Bilimsellik: Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır. Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumları gereğince donatılıp güçlendirilir; bu yöndeki çalışmalar maddi ve manevi bakımından teşvik edilir ve desteklenir.
- (xvi) Planlılık: Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir. Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.
- (xvii) Karma eğitim: Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak eğitimin türüne, imkân ve zorunluluklara göre bazı okullar yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.
- (xviii) Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği: Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir... Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur.
- (xix) Her yerde eğitim: Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır. Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

3.10. Türkiye ve İran Eğitim Sistemlerinin Genel Amaçlarının, Özel Amaçlarının ve İlkelerinin Karşılaştırılması

Türkiye ve İran eğitim sistemlerinin genel amaçları, özel amaçları ve ilkelerine dair ulaşılan bulgular çerçevesinde aşağıdaki benzerlikler ve farklılıklara işaret etmek mümkün.

3.10.1. Türkiye ve İran Eğitim Sistemlerinin Genel Amaçlar Bakımından Benzerlikleri ve Farklılıkları

Türkiye ve İran eğitim sistemleri genel amaçlarında benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye'nin Atatürk ilke ve inkılapları temelinde laik/seküler bir siyasal rejime sahip olması, buna karşın İran'ın İslami ve mezhebi esaslar temelinde siyasal bir rejime dayanması eğitim sistemlerinin genel amaçlarına yansımıştır. İki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki temel farklılığın da bu hususlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Her iki ülkenin eğitim sistemlerinin genel amaçlarına bakıldığında milli, manevi, kültürel değerlere bağlılık; bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişime katkıda bulunmak konusunda bir benzerliğin olduğu söylenebilir. Türkiye eğitim sisteminin genel amaçları üç maddede sıralanmış olup bireylerin Atatürk ilke ve inkılaplarına, Türk milliyetçiliğine, manevi ve kültürel değerlere, insan hakları, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletine bağlılığı üzerine temellendirilmiştir. Ayrıca bireylerin kişilik ve mesleki gelişimi, toplumsal sorumluluklarına bağlılığı, sosyal ve ekonomik kalkınmayı desteklemesi vurgulanmıştır. İran eğitim sisteminin genel amaçları ise “İslam'ın eğitim-öğretim sisteminde nihai hedef insanın Allah'a yaklaşmasıdır. Bu nihai hedefe aşağıdaki amaçlarla ulaşılır.” cümlesinin ardından “inançsal, ahlaki, bilimsel-egitsel, kültürel-sanatsal, toplumsal, yaşamsal-çevresel, siyasi ve iktisadi amaçlar” alt başlıkları altında maddeler halinde sıralanmıştır.

İran eğitim sisteminin Türk eğitim sisteminden farklı olarak genel amaçların belirlenmesinde bütüncül bir yaklaşım yerine, yetiştirilmek istenen insan modelini detaylı bir şekilde vasıflandırdığı görülmektedir. Türkiye eğitim sisteminin genel amaçları üç maddede Atatürkçülük, ulusalçılık ve bireysel/toplumsal vurgulara sahipken; İran eğitim sisteminde Kur'an, peygamberin sünneti ve masum imamlar inancının temel teşkil etmesiyle yetinilmemiştir. Bunun yanında inançsal amaçlar temelinde “Velayet-i Fakih öğretisi doğrultusunda olma”; ahlaki amaçlar temelinde “İslami kurallara bağlılık, barışçıl yaşam tarzını benimseme”; bilimsel-egitsel amaçlar temelinde “doğa kanunlarının gizemlerini Allah'ın ayetleri olarak tanıma ve keşfetme, kitap okuyan ve mütalaa eden bir kişilik yetiştirme”; kültürel ve sanatsal amaçlar temelinde “İslam'ın, İran'ın ve dünyanın tarihini, kültürünü, sanatını ve medeniyetini bilme”; toplumsal amaçlar temelinde “iyiliği emretme ve kötülükten sakındırma, on iki imam inancını benimseme”; siyasi amaçlar temelinde “İslam birliği düşüncesini yeşertme, yeryüzünde adaletsizliğe ve haksızlığa uğrayanlar, mazlumlar ve ezilenler için mücadele etme, İslami değerler uğruna egemenler, sömürgeciler ve zalimlerle mücadele etme, küresel emperyalist ve egemen güçlerin hile ve oyunlarının bilincinde olma”; iktisadi amaçlar temelinde “çalışmanın ve helal kazancın değerinin kutsallığını kavrama, infak ve yoksulları gözeten bireyler yetiştirme” gibi özellikler üzerinde durulmuştur.

İki ülkenin eğitim sistemlerinin genel amaçları arasındaki en belirgin farklılık Türkiye'nin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı laik bir yapıya, İran'ın ise İslami ve mezhebi esaslar temelinde siyasal bir rejime sahip olmasıdır. Türkiye eğitim sisteminin genel amaçları ve ilkeleri Atatürkçülük, laiklik ve karma eğitim bakımından İran eğitim sisteminden farklıdır. İran eğitim sisteminin genel amaçları ise Kur'an, Peygamber'in sünneti, masum imamlar inancı, Velayet-i Fakih öğretisi gibi amaçlar ve ilkeler bakımından Türkiye'den farklıdır. Her iki ülkede mevcut olan milliyetçilik, kültürel ve

manevi değerler, bireysel ve toplumsal gelişim, herkes için eğitim, temel eğitimin zorunlu olması, bilimsellik gibi amaç ve ilkelerde benzerlik söz konusudur.

3.10.2. Türkiye ve İnan Eğitim Sistemlerinin Özel Amaçlar Bakımından Benzerlikleri ve Farklılıkları

İnan ve Türkiye eğitim sistemlerinin özel amaçlarına bakıldığında, Türkiye'nin genel amaçlarda olduğu gibi özel amaçları da genel bir yaklaşımla ele aldığı görülmektedir. İnan eğitim sisteminde ise genel amaçlarda olduğu gibi özel amaçlar da her bir eğitim-öğretim kademesi için detaylıca ele alınmıştır. Türkiye ve İnan'ın siyasal rejimlerinin ve hedefledikleri insan modelinin farklı olması, eğitim sistemlerinin özel amaçlarına da yansıdığı rahatlıkla söylenebilir.

Her iki ülkede okulöncesi eğitimi çocukların bireysel gelişimleri ve farklılıklarını göz önünde bulundurarak çocuklara hazırlayıcı bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. İlköğretim kademesine gelince, Türkiye'de ilköğretimin amaç ve görevleri üç maddede belirlenmiş olup bunlar "iyi bir vatandaş olmak", "milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmek" ve "öğrenciye yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda rehberlik etmek" gibi vurgulara sahiptir. İnan eğitim sisteminde ise ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademesinin amaçları çeşitli başlıklar altında sıralanmıştır. İnan eğitim sisteminde ilköğretimin amaçlarıyla ortaöğretim birinci kademesinin amaçları arasında yaşa bağlı olarak kazandırılmak istenen davranışların mahiyeti dışında kayda değer bir farklılık bulunmamaktadır.

Türkiye ve İnan eğitim sistemlerinde ortaöğretim düzeyi (İnan'da ortaöğretim ikinci kademe), ilköğretim düzeyine benzer amaç ve niteliklere sahiptir. Türkiye eğitim sisteminde ortaöğretimin amaç ve görevleri "bütün öğrencilere asgari düzeyde genel kültür kazandırmak; bireysel, toplumsal sorunları ve bunların çözüm yollarını göstermek; iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmaya katkı sağlayacak bilinci vermek" gibi vurguları içermektedir. Buna karşın İnan eğitim sisteminde ortaöğretim ikinci kademenin amaçları, ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademedeki maddeler halinde ve detaylıca sıralanmıştır.

3.10.3. Türkiye ve İnan Eğitim Sistemlerinin İlkeler Bakımından Benzerlikleri ve Farklılıkları

Türkiye ve İnan eğitim sistemlerinin dayandığı ilkeler, tıpkı genel ve özel amaçlarda olduğu gibi birtakım benzerlikler ve farklılıklara sahiptir. Türkiye ve İnan eğitim sistemlerinin ilkeleri arasında doğrudan ve dolaylı ilişkiler kurmak mümkündür. Her iki ülkede temelde eğitim-öğretim süreci ve faaliyetlerinin doğal bir şekilde söz konusu olduğu bir uyumdan bahsedilebilir. Bunun yanında ilkelerin belirlenmesinde ülkelerin siyasi tercihlerinin etkili olduğu ve bunun da bazı farklılıkları barındırdığı söylenebilir. Türkiye'de daha kavramsal bir maddeleştirmenin yapıldığı, İnan'da ise daha detaylı bir yaklaşımın tercih edildiği söylenebilir.

İnan eğitim sisteminin belli başlı ilkeleri şunlardır: Kur'an'ı, sünneti ve masum imamların hayatını esas almak, eğitimi öğretime öncelemek, herkes için eğitim öğretim, temel eğitim-öğretimin zorunlu olması, imkânların adilce paylaşımı, bölgesel ihtiyaçları esas

almak, büyüme aşamalarını ve ergenlik çağını dikkate almak, eğitim kademeleri ve programları arasında uyumluluk, eğitim-öğretimde her alanın özel bir değer taşıması, düşünme ve üretebilme yeteneğini geliştirmek ve mesleki yönlendirme. Türkiye eğitim sisteminin ilkeleri ise genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk ilke ve inkıpları ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleriyle okul aile işbirliği ve her yerde eğitim şeklinde sıralanmaktadır.

Türkiye eğitim sisteminin ilkelerinden olan “genellik ve eşitlik”, “fırsat ve imkân eşitliği” ile “eğitim hakkı” ilkeleri; eğitimin dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık ve fırsat eşitliğine dayalı olarak yürütülmesini esas almaktadır. Bu ilkeler, İran eğitim sistemindeki “herkes için eğitim öğretim” ve “imkânların adilce paylaşımı” ilkeleriyle benzerlik göstermektedir. Çünkü bu ilkeler de eğitim-öğretim hizmetlerinin hiçbir sınıf ve tabakaya özgü olmadığı anlayışına dayanmaktadır. Ayrıca “imkânların adilce paylaşımı” ilkesi, eşitliği sağlamak adına sosyal adaleti gözetmeyi esas almaktadır. Bu sayede az gelişmiş bölgelerle yoksul kesimlerin bütçenin belirlenmesinde ve imkânların dağıtılmasında bir önceliğe sahip oldukları söylenebilir. Ancak burada her iki ülke için şu noktanın vurgulanması gerekir. Her iki ülkenin yazılı metinlerinde ve ilgili kanunlarında yer alan fırsat eşitliği, imkânların adil dağılımı ve toplumsal kesimler arasında herhangi bir ayırım gözetmemek gibi ilkelerin; pratikte karşılığını bulduğunu söylemek güçtür. Zira hem Türkiye’de hem İran’da pratikte fırsat eşitsizliği, imkânların adaletsiz dağılımı ve çeşitli toplumsal kesimler arasında farklılık/ayrımcılık olduğu gözlemlenmektedir.

Türkiye eğitim sisteminin “yöneltme” ilkesiyle İran eğitim sisteminin “mesleki yönlendirme” ilkesi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurması açısından aynı çerçevede değerlendirilebilir. Bunun yanında Türkiye eğitim sisteminin “süreklilik” ilkesi, bireylerin eğitim tecrübelerinin hayat boyunca devam etmesi; “her yerde eğitim” ilkesi de eğitime mekân ve zaman sınırlaması getirilmemesi vurgusunu taşımaktadır. Türkiye eğitim sisteminde “planlılık” ilkesiyle İran eğitim sisteminde “eğitim kademeleri ve programları arasında uyumluluk” ilkeleri arasında bazı açılardan benzerlik ilişkisi kurulabilir. “planlılık” ilkesi çerçevesinde mesleki kademeler ve bunların çeşitli programları ve planlamalarının uyumuna vurgu yapılırken, “eğitim kademeleri ve programları arasında uyumluluk” ilkesinde eğitim politikaları ve ders programları arasındaki uyumluluk ön plana çıkmaktadır.

İran eğitim sisteminin ilkeleri arasında yer alan “eğitim-öğretimde her alanın özel bir değer taşıması” ilkesi, özellikle ülkenin sosyal gerçekliğinin göz önünde bulundurulmasıyla ilişkili görülmektedir. Bu ilke çerçevesinde alanlara “toplumdaki karşılığı ölçüsünde değer biçilmesi” gibi bir yaklaşım sergilenmektedir. Türkiye eğitim sistemindeki “laiklik”, “demokrasi eğitimi” gibi ilkelere olan vurgu, İran eğitim sisteminde bu ilkeyle beraber toplumun istenilen alanlara yöneltildiği şeklinde kendini göstermektedir.

Karma eğitim mevzuu, Türkiye’de eğitim sisteminin ilkeleri arasında yer alır. İran’da ise karma eğitim oranı okulöncesinde %72, ilköğretimde %26’dır. Ortaöğretimde ise İran’da karma eğitime hiç yer verilmezken yükseköğretimde karma eğitim verilmektedir. Ancak az da olsa sadece kadınlara veya sadece erkeklere eğitim veren yükseköğretim

kurumlarının olduğunu da vurgulamak gerekir. Örneğin Tahran’da devlete bağlı Ez-Zehra Üniversitesinde sadece kadınlara eğitim verilirken, İmam Sadık Üniversitesinde ise sadece erkeklere eğitim verilmektedir.

Türkiye eğitim sisteminin “Atatürk ilke ve inkılapları ve Atatürk milliyetçiliği”, “demokrasi eğitimi” ve “laiklik” ilkelerinin, yetiştirilmek istenen insan modeli açısından İran eğitim sisteminin “Kur’an’ı, sünneti ve masum imamların hayatını esas almak” ilkesiyle yönetsel bir benzerliğe sahip olduğu söylenebilir. Her ne kadar iki ülkenin siyasal rejimleri farklı ideolojik temellere dayansa da ortak olan yanları, eğitim sistemleri aracılığıyla dayandığı siyasal düşünceye uygun bireyler yetiştirmektir. Türkiye eğitim sistemi Atatürkçü, milliyetçi ve laik/seküler bir insan ve toplum modeli hedeflerken; İran eğitim sistemi din, milliyetçilik ve mezhep temelli bir insan ve toplum modeli hedeflemektedir. Bu durum, iki ülkenin dayandığı siyasal rejimlerinden kaynaklanmaktadır. Benzer bir ilgiyi, Türkiye eğitim sisteminin “bilimsellik” ilkesiyle İran eğitim sisteminin “eğitimi öğretime öncелеmek” ilkesi arasında da kurmak mümkündür. Bu ilkeler, birbirine karşıt iki ilke gibi değerlendirilemese de Türkiye eğitim sisteminin genel olarak dayandığı seküler anlayışla İran eğitim sisteminin esas aldığı dini muhtevadan kaynaklanmaktadır. Türkiye ve İran eğitim sistemlerinde benzerliğin genel anlamda bireysel ve sosyal içerikli ilkelere görüldüğü; farklılığın ise ideolojik ve siyasal boyutlardan kaynaklı ilkelere görüldüğü söylenebilir. Her iki ülkede temel ilkelerin eğitim sistemlerinin ve politikalarının şekillenmesindeki rolü açıkken eğitim planlamasında kullanılan siyasal ve ideolojik dilin farklılığı dikkatlerden kaçmamaktadır.

4. SONUÇ

Türkiye ve İran Ortadoğu’nun iki önemli ülkesi olarak coğrafi, tarihi, kültürel, siyasi ve dini açıdan birbirine oldukça yakındır. Kuşkusuz bu yakınlığın eğitimi ve eğitim sistemlerini de kapsayan boyutu vardır. Özellikle her iki ülkenin modern dönemde benzer ve eşzamanlı olarak bir değişim dönüşüm içerisine girdikleri bilinmektedir. İran ve Türkiye’de 19. yy.’ın sonları ve 20. yy.’ın başlarından itibaren Batılılaşma hareketleri görülmüştür. Bunun da eğitim anlayışı ve eğitim sistemine ciddi anlamda yansımaları olmuştur. Batılılaşma hareketlerinin ardından ulus devlet mantığı ve seküler düşünce iki ülkede de yaygınlaşmıştır. Bu durum, Türkiye’de Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemleriyle devam etmiş ve günümüze kadar gelmiştir. İran’da ise Meşrutiyet Dönemi ve Pehlevi Hanedanlığıyla kendini göstermiştir. Batılılaşma süreçleri her iki ülkede eğitim sistemlerini yapı, amaç, yönetim, finansman vb. yönlerden etkilemiştir.

İran ve Türkiye’nin eğitim sistemlerine genel olarak bakıldığında yürütülen eğitim faaliyetlerinde benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlerden kaçmaz. Bu durum, iki ülkenin birçok ortak özelliğe sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Genel olarak benzerliklerin coğrafi, kültürel, dini ve sosyal özelliklerle ilişkili olduğu; farklılıkların ise iki ülkenin siyasal rejimlerinden kaynaklandığı görülmektedir. 1979 yılında gerçekleşen İran İslam Devrimi’yle birlikte İran’da siyasi yönetim dini ve mezhebi bir mahiyet kazanmıştır. Türkiye’de de 12 Eylül 1980 darbesiyle birlikte ülkenin siyasal sistemi ulusalcı ve seküler anlamda daha belirgin bir hal almıştır. Her iki ülkede baş gösteren bu durum, doğal olarak eğitim sistemlerine de yansımıştır. Hatta iki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki temel farklılığın buradan kaynaklandığı rahatlıkla söylenebilir. Ancak bu

tarihten itibaren siyasal rejimlerin farklılığına rağmen iki ülkenin eğitim sistemleri arasında yönetsel ve paradigmatik bir benzerlikten söz edilebilir. Zira bu dönemlerden sonra siyasal rejimleri birbirinden farklı olsa da her iki ülkenin eğitim sistemleri, tek tip insan yetiştirmeyi amaç edinmiştir. İran’da bu tarihten itibaren eğitim sistemi dini, İslami, mezhebi ve milli esaslar ve yaklaşımlar doğrultusunda şekillenmiştir. Türkiye’de ise Cumhuriyetle başlayan Atatürkçü, laik ve ulusalcı eğitim anlayışı devam etmektedir. Bu durum, her iki ülkede ulus devlet anlayışına bağlı bir insan modeline işaret etmektedir. Aradaki fark İran’da dini, mezhebi ve milli; Türkiye’de ise laik, seküler ve milli bir anlayışın temel alınmasıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi her iki ülkenin siyasal rejimlerinden kaynaklanan eğitim sistemlerindeki bu temel fark, tek tip insan yetiştirmeyi hedeflemeleri bakımından oldukça benzerdir.

Ülkelerin eğitim anlayışına etki eden siyasal ve sosyal farklılıklar, eğitim politikalarının gözlenmesi açısından önemli bir durum oluşturmaktadır. Özellikle dini, mezhebi ve milli gerekçelerin ön plana çıktığı İran gibi bir ülkeyle; Atatürkçülük, laiklik/sekülerlik ve milliyetçilik düşüncesi ekseninde şekillenen Türkiye’nin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması bu açıdan oldukça önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Arefi M., & Alizadeh S. (2008). İkidilliliğin Bilişsel Gelişime Olan Etkileri: İran’daki İkidilli Çocukların Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 34, 12-18.
- Aşık, M. O. (2006). 1851 Yılından Günümüze İran Eğitim Sisteminin Beklenmeyen Sonuçları. *Sosyoloji Dergisi*, 16, 136-138.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Edhem, M. N. (2013). *Sazman Pajuhash ve Barnamerizi Vazarat Amozash ve Parvararish (Eğitim Öğretim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurumu), Macmoaye Mosavvat-i Shuraye Aliye Amozash ve Parvarish (Eğitim-Öğretim Yüksek Şurası Onaylanmış Bazı Kanunlar)* Tahran: İntisharat Madrasa.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışma Alanları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt 1, sayı 3.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin.
- Karakul, A. K. (2014). İran ve Türkiye’de Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S 31, 67-87.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kendirici, G. (2006). *İran İlkokul Ders Kitaplarında Din ve Yurttaşlık*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Korkut-Owen, F., Sadri Damirchi, E., & Molaei, B. (2013). İki Orta Doğu Ülkesinde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanı: Türkiye ve İnan. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 81-103.
- Nadim, P. (1996). İnan Eğitim Sistemi: Bir Değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 153-165.
- Safi, A. (2011). *Amozesh ve Pervereish İbtidai Rahnemaye Tahsili ve Motavassite*. Tahran: Samt.
- Safi, A. (2013). *Sazman ve Kavanine Amozash ve Parvarishe İnan*. Tahran: Samt.
- T.C. Resmi Gazete (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, 14574, RG. 24/6/1973, KN. 1739, KT. 14/6/1973.
- Tamer, Y.(2010). Basic changes in the Iranian Education System before and after Islamic Revolution / İslam Devrimi Öncesi ve Sonrası İnan Eğitim Sistemi'nde Temel Değişimler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi-Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül.
- Yalçınkaya, Y., & Özkan, H. H. (2012). 2000-2011 Yılları Arasında Eğitim Fakülteleri Dergilerinde Yayımlanan Matematik Öğretimi Alternatif Yöntemleri İle İlgili Makalelerin İçerik Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 31-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Teknoloji Entegrasyonu İçin Gerçekleştirilen Mesleki Gelişimin Kara Kutusunun İncelenmesi^a

Özden ŞAHİN İZMİRLİ^{1,b}, Serkan İZMİRLİ¹, Ömer KIRMACI²

¹ Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale-Türkiye

² Uzman, Kırklareli Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kırklareli-Türkiye

Başvuru tarihi: 28 Mart 2017

Düzeltilme tarihi: 08 Mayıs 2017

Kabul tarihi: 29 Mayıs 2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlere yönelik teknoloji entegrasyonu için gerçekleştirilen bir mesleki gelişim etkinliğinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik alınan kararların yapılan planlama ile karşılaştırılarak betimlenmesidir. Nitel olarak desenlenen araştırmanın katılımcılarını teknoloji entegrasyonu mesleki gelişim etkinliğini gerçekleştiren 11 kişilik proje ekibi oluşturmaktadır. Proje ekibinden açık uçlu soru formları ve araştırmacı günlükleri ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların süreçte zorluklarla karşılaştıkları planları şunlardır: Eğitimi uygulama okulunda gerçekleştirme, tüm öğretmenlere aynı anda eğitimlerin verilmesi, aynı branş öğretmenlerini aynı grup çalışmalarına alma ve öğretmenlerin kendilerinin istediği bu eğitimlere motive olmaları. Araştırma sonuçlarının teknoloji entegrasyonuna yönelik planlanacak ve gerçekleştirilecek mesleki gelişim etkinliklerinde nelere dikkat edilebileceğine yönelik uygulayıcılara önemli çıkarımlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Teknoloji Entegrasyonu, Mesleki Gelişim Etkinliği, Zorluklar

^a Bu çalışma, 114K977 nolu TÜBİTAK projesi ürünüdür ve 16-18 Mayıs 2016 tarihlerinde Rize'de düzenlenen 10. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Anafartalar Kampüsü, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 17100, Çanakkale/Türkiye. e-posta: osahinizmirli@gmail.com

Exploring the Black Box of Professional Development for Technology Integration

Abstract

The purpose of this study is to describe difficulties faced and decisions made for overcoming these difficulties by comparing with planning made in a technology integration professional development activity for teachers. Participants of this qualitative research are 11 project members who worked in technology integration professional development activity. Data was collected through open-ended question forms and researcher diaries. According to research findings, participants' plans that faced difficulties are as follows: Conducting education in teachers' school, training teachers simultaneously, grouping teachers according to their branches, and being motivated to education activities that teachers participated in voluntarily. It is thought that research results provide important implications about what to consider in planning and conducting a professional development activity for practitioners.

Keywords

Technology Integration, Professional Development Activity, Difficulties

1. GİRİŞ

Teknolojinin eğitimde kullanılmasının, yeni bir durum olarak görülmesi doğru olmayacaktır. Ancak günümüz bilgi toplumunda teknoloji kavramı bilgisayar ve iletişim teknolojileri (BİT) ile özdeşleşmektedir. Bilgisayar teknolojilerinin ilk çıkış zamanlarından bu yana sürekli gelişmesi ve kendini yenilemesi, bu teknolojilerin öğrenme ve öğretme faaliyetlerine entegrasyonu yaklaşımlarının da sürekli değişmesini sağlamıştır (Cennamo vd., 2010; Mazman ve Usluel, 2011; Minor vd., 2013). Örneğin bilgisayarın ilk ortaya çıkış zamanlarında, başlı başına kendisinin bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Günümüzün BİT entegrasyonu anlayışı ise bilgisayar ve teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde verimli bir şekilde kullanılması olarak göze çarpmaktadır.

Entegrasyon sürecinin tanımlanması konusunda alanyazında çok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi BİT'in bireylerin günlük yaşamına ve okul kültürüne kazandırılması şeklindedir (Ogle vd., 2002). Diğer bir yaklaşım ise öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini daha etkili ve verimli kullanabilmesi adına teknolojinin kullanımının sağlanması (Lim, 2007) ya da öğrencilerin teknoloji becerilerini daha verimli kullanabilmeleri için ortamların uygun hale getirilmesidir (Dockstader, 1999). Bu gibi yaklaşımlardan yola çıkarak teknoloji entegrasyonuna yönelik model oluşturma çalışmaları göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların bazıları teknoloji entegrasyonunu kurum bağlamında, bazıları öğrenci ve öğretmen bağlamında, bazıları sosyo-kültürel etkileşim bağlamında, bazıları ise süreç içerisinde yer alan öğelerin etkileşimi bağlamında incelemiştir (Mazman ve Usluel, 2011). Bazı çalışmalar kurumların ya da paydaşların buldukları entegrasyon seviyelerinin belirlenmesine yönelik iken (Toledo, 2005) bazıları ise entegrasyon sürecinde atılması gereken adımları

ortaya koymaktadır (Robyler, 2006). Bu çalışmalar BİT entegrasyonunun eğitim öğretime etki eden bütün unsurlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) [International Society for Technology in Education] ise, teknoloji kullanım hedefleri bağlamında öğretmen, öğrenci, yönetici ve mentor için eğitimde teknoloji standartları oluşturmuştur (ISTE, 2015). ISTE belirlediği standartlarla günümüz öğrenci, öğretmen ve diğer eğitim öğretim paydaşlarından beklenen teknoloji entegrasyonu yeterliklerini belirlemiştir. Teknolojinin sürekli değişim içerisinde olmasının yanı sıra öğrenci ve öğretmenlerin de sürekli değişmesi teknoloji entegrasyonunun sınırlılıkları arasında yer almaktadır (Mazman ve Usluel, 2011). Bu nedenle entegrasyon süreci için en önemli amaç bireylerin ve kurumların teknolojiye en verimli bir şekilde adapte olabilmeleridir (Ogle vd., 2002). Teknoloji entegrasyonu sürecinde belirtilen bu geçişin sağlanması ve sürekliliğin oluşturulmasında mesleki gelişim etkinlikleri önemli rol üstlenmektedir. Ancak teknoloji entegrasyonu bağlamında mesleki gelişim etkinlikleri genelde bilgisayar kullanım becerilerinin geliştirilmesi olarak algılanmaktadır (Ogle vd., 2002). Pierson'a (2001) göre öğretmenler, teknolojinin pedagoji ve öğretim programı ile bağlantısını anlamalıdır ve öğretim programının uygulanması sürecinde teknolojinin sağladığı pratikliği, öğretim tekniklerine uygulamayı başarabilmelidirler. Ancak birçok ülkede teknolojiye çok pahalı yatırımların yapılmasına karşın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yeterli yatırımın yapılmadığı görülmektedir (Spector, 2001).

Teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmeye yönelik projeler incelendiğinde, altyapı zenginleştirme aşamalarından mesleki gelişim etkinliklerine kadar harcanan miktarların ciddi boyutlara ulaştığı söylenebilir. Türk eğitim sisteminin büyük çaplı yatırımlarından birisi olan “Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesinde toplam maliyetinin 8 Milyar TL civarında olduğu belirtilmektedir (Gazete Vatan, 2012; Radikal, 2012). Bu nedenle ülkelerin ekonomisi için de teknoloji entegrasyonunun maliyetli bir süreç olduğu söylenebilir. Eğitim toplumlar için önemli yatırım alanlarından. Ancak özellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde, derslik ve öğretmen sayısının azlığı, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi eğitimin temel sorunlarının devam ettiği durumlarda, teknoloji entegrasyonuna yapılan yatırımların gerekliliğinin tartışıldığı görülmektedir (Güven, 2012). Öte yandan bu teknolojik yatırımların çoğunluğunun altyapı ve teknolojik yeterlilik kalemlerine ayrılmış olması entegrasyon süreçlerinin diğer aşamalarının başarısızlığı durumunda yatırımın boşa yapılması sorunlarını da gündeme getirebilmektedir (Kaya ve Usluel, 2011). Diğer bir ifade ile altyapıya ve teknolojik donanımına çok fazla önem verilmesi durumunda sürecin entegrasyon boyutunun geri planda kalması riski de düşünülmelidir (Dursun, Tanyeri ve Çuhadar, 2011). Örneğin Türkiye’de gerçekleştirilen FATİH projesi, alt yapı geliştirme projesine dönüşmesi sebebiyle eleştirilmektedir. Proje kapsamında öğrenci ve öğretmenlere dağıtılan tablet bilgisayarlar, sınıflara getirilen akıllı tahtaları tamamlayıcı rolü olan entegrasyon boyutunda eğitimlerin yetersiz kalması eleştirilerin kaynağını oluşturmaktadır (Adıgüzel vd., 2011; Gürol vd., 2012). Aynı zamanda teknoloji her geçen süre içerisinde kendini yenileyen bir yapıya sahiptir. Teknolojik altyapı ve donanımların güncelliğinin sürdürülmesi, teknolojinin gelişim hızıyla kıyaslandığında, mali giderlerin daha da büyüyeceği öngörülebilir. Karip (2007), bu konuda bilişim teknolojisi ürünlerinin genellikle 2-3 yıl içerisinde ekonomik ömrünü tamamladığını, yapılan yatırımları bu

yönüyle düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çerçevede insana yapılacak yatırımların önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirebilmeleri için onlara gerekli altyapı imkânlarının sunulması ve bu imkânların sürekli iyileştirilmesi gerekliliğinin yanı sıra (Becker, 2000; Bingimlas, 2009; Kaya ve Usluel, 2011), teknoloji entegrasyonunu nasıl gerçekleştirebileceklerine yönelik bilgi ve becerileri edinmeleri için fırsatların verilmesi (örn. Mesleki gelişim etkinlikleri) (Kaya ve Usluel, 2011; Hew ve Brush, 2006) gerektiği de belirtilmektedir. Bu noktada dikkatler öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik mesleki gelişim etkinliklerine yönelmektedir. Öte yandan bu eğitim etkinliklerinden beklenen değişimler ve gelişimlerin sağlanabilmesi için titizlikle planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi de gerekmektedir (Newby vd., 2000). Bu çerçevede düzenlenmiş mesleki gelişim etkinliği süreci planlamasının, etkinlik sürecinde yaşanan sorunların ve hatta bu sorunların nasıl aşıldığına dair deneyimlerin paylaşılması; gerçekleştirilecek yeni etkinliklere ışık tutacaktır. Mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşıp ulaşmadığına ya da sonuçlarının nasıl olduğuna yönelik değerlendirme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmaların sıklıkla eğitim alanlarla (öğretmenler) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise katılımcıların memnun kaldığı (Kabaca vd., 2010), mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaştığı (Uslu ve Bumen, 2012), yaygınlaştırılması gerektiği veya sürdürülebilirliğinin sağlanmasına yönelik önerilerin olduğu (Kabaca vd., 2010) sonuçları dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar mesleki gelişim etkinliklerinden yararlananların penceresinden sürecin değerlendirilmesi açısından değerlidir. Mesleki gelişim etkinliği sürecinin değerlendirilebileceği ya da eleştirel analiz edilebileceği bir diğer pencere ise bu eğitimleri veren ekibin gözü olabilir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlere yönelik teknoloji entegrasyonu için gerçekleştirilen bir mesleki gelişim etkinliğinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik alınan kararların yapılan planlama ile karşılaştırılarak betimlenmesidir. Araştırmanın verileri mesleki gelişim etkinliğini düzenleyen kokpitteki proje ekibinden toplandığı için bu süreçte mesleki gelişim etkinliği uçağının kara kutusu içerisinde olup bitenler gün ışığına çıkacaktır. Mesleki gelişim etkinliği katılımcıları sürecin kendileri için ne kadar yararlı olduğu ile ilgili fikir verebilirken, etkinliği düzenleyenler ise program hedeflerine ne kadar ulaştıklarını eleştirel gözle ortaya koyabilirler. Bu araştırmanın, mesleki gelişim etkinliği düzenleyecek ekiplere süreci planlama ve uygulama aşamalarıyla ilgili önemli çıkarımlar sağlaması beklenmektedir.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Öğretim etkinliklerine teknolojiyi entegre etme ya da teknoloji entegrasyonu sürecinin daha verimli gerçekleşmesi için ulusların öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri düzenledikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen bu mesleki gelişim etkinliklerine yönelik çalışmalar incelenirken, sürecin kuramsal ve uygulama boyutlarında nasıl planlandığı, etkinliğin neyi hedeflediği, nasıl sonuçlara ulaştığı ve bu etkinliklerde katılımcı motivasyonunun nasıl sağladığı gibi konulara odaklanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim etkinliklerine teknolojiyi entegre etme süreçlerine yardımcı olunması amacıyla yürütülen mesleki gelişim etkinliklerinin uygulama ağırlıklı yürütüldüğünde daha başarılı olduğu

görülmektedir (Liu vd., 2015; Peeraer ve Petegem, 2012; Plessis ve Webb, 2012; Uslu ve Bumen, 2012). Uygulama ağırlıklı yürütülen bu etkinliklerde farklı yöntemlerin denenmesinin de (örn. işbirliği ortamlarında öğrenme, mikro öğretim, mentor-menti öğrenme süreci vb.) süreci olumlu etkilediği görülmektedir (Liu, 2013; Liu vd., 2015; Unger ve Tracey, 2013). Uygulama ağırlıklı gerçekleştirilen bu mesleki gelişim etkinliklerinde eğitim içeriklerinin ise sadece teknolojilerin nasıl kullanılacağı üzerine olmadığı görülmektedir. Hatta teknolojinin nasıl kullanılacağıyla ilgili içeriklerinin yoğun olmadığı bunun yerine pedagoji, teknoloji entegrasyonun ne olduğu ve nasıl gerçekleştirilebileceğine dair uygulamaların sunulduğu görülmektedir (Kadijevich, 2012; Liu vd., 2015; Peeraer ve Petegem, 2012). Bazı mesleki gelişimi etkinliklerinde ise teknoloji entegrasyonuna yönelik etkinliklerin yanı sıra ders planlarının oluşturulması aşamasına da yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Liu, 2013; Peeraer ve Petegem, 2012). Bunların yanı sıra teknoloji entegrasyonunun diğer paydaşlarından olan okul yöneticilerin de eğitim etkinliklerine katılmaları ve okul yönetiminin teknoloji entegrasyonunu desteklemesi öğretmenlerin motivasyonunu ve teknoloji entegrasyonu süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Liu, 2013; Tondeur vd., 2015). Okul yöneticisi ve öğretmenin teknoloji entegrasyonuna yönelik ortak katılacağı mesleki gelişim etkinliklerinin kurum vizyonunu geliştireceği belirtilmektedir. Böylece kurum vizyonunun gelişmesiyle, teknoloji entegrasyonuna yönelik bazı engeller mesleki gelişim etkinlikleriyle aşılabilecektir (Kopcha, 2012). Öğretmen motivasyonunu etkileyen bir diğer durumun ise öğretmenin öğrenmek için geldiği şeyi öğrenerek mesleki gelişim etkinliğini tamamlamasıdır (Unger ve Tracey, 2013; Wang vd., 2014). Diğer bir ifade ile yalın içeriklerin, doğrudan amaca yönelik anlatım ve uygulamaların gerçekleştirilmesinin, mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler için önemli olduğu görülmektedir (Wang vd., 2014). Öte yandan teknolojiye dayalı mesleki gelişim programları planlanırken öğretmenlerin sorumlu oldukları içerik ve kapsam ile doğrudan ilgili içeriklerin sunumunun süreç motivasyonunu ve sürdürülebilirliği etkilediği belirtilmektedir (Unger ve Tracey, 2013). Bu faydacı yaklaşımın yanı sıra sürecin kuramsal dayanaklarının olması, öğretmenler tarafından bire bir fark edilen bir durum olmamasına rağmen, süreci disipline etmesi ve amaca yönelik uygulamaları desteklemesi açısından öğretmenleri motive edebilen gizil unsur olabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinde alınan kararların ya da etkinliklerin kuramsal bir dayanağa oturtulması durumunda öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında kullanma eğilimlerinin de arttığı belirtilmektedir (Murthy vd., 2015; Peeraer ve Petegem, 2012). Öğretmeni süreçte motive eden kaynaklardan bir diğeri ise öğretmenin deneyimlerini paylaşabileceği ortamların olması, bu ortamlarda öğretmenin deneyimlerini paylaşması ve bu deneyimlerine ilişkin tartışmalar gerçekleştirilmesi olarak belirtilmiştir (Peeraer ve Petegem, 2012; Tondeur vd., 2015). Dikkat edilen bu gibi durumlar süreci olumlu etkilemektedir. Öğretmenlerin yöneticileri tarafından takibinin gerekli olduğu (Guskey, 2000) belirtilmekle birlikte, öğretmenlerin süreçte devamlı yöneticileri tarafından takip edilmelerinin ise öğretmenin stres düzeyini artırdığı için olumsuz etkilediği görülmüştür (Liu, 2013). Ayrıca süreçte veya sürecin tamamlanmasından sonra geribildirimlerle ya da daha farklı değerlendirme yaklaşımları ile mesleki gelişim etkinliklerinin değerlendirilmesinin başarıyı etkilediği belirtilmektedir (Yıldırım vd., 2015; Plessis ve Webb, 2012). Mesleki gelişim etkinliği sürecinin değerlendirilmesinin sürecin amacına

hizmet etme durumunu artırdığı gibi öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu boyutunda ise sınıfta teknolojiyi kullanma eğilimini artırdığı görülmektedir (Murthy vd., 2015).

Mesleki gelişim etkinliği sürecine katılmış öğretmenlerin birçoğunun katıldıkları bu eğitim etkinliklerinin devamını istedikleri ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasını bekledikleri görülmektedir (Kabaca vd., 2010; Plessis ve Webb, 2012; Wang vd., 2014). Bu devamlılığın sağlandığı durumlarda öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde teknolojiyi kullanma durumlarının da devam ettiği görülmektedir (Peeraer ve Petegem, 2012; Uslu ve Bumen, 2012). Teknoloji entegrasyonunun sağlanmasına yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin devamlılığın sağlanabilmesi için bazı hususlar araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Örneğin öğretmen zaman planlamasının iyi yapılması (Yıldırım vd., 2015) ve yüksek katılımcı oranlarına ulaşmanın gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin devamlılığı için önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumların aksine öğretmenin zaman stresi yaşaması, süreci sahiplenmemesi, teknolojik kaynaklara ya da desteklere ulaşamaması onun sürece tutunmasını olumsuz etkileyebilmektedir (Wang vd., 2014).

3. YÖNTEM

Araştırma nitel olarak desenlenmiştir. İlişkilerin, etkinliklerin, durumların veya materyallerin niteliğini inceleyen araştırmalar sıklıkla nitel araştırma olarak adlandırılmaktadır. Nitel araştırma; deneysel araştırmalarda olduğu gibi belirli bir denemenin etkilerini karşılaştırma ve tarama araştırmalarında olduğu gibi insanların tutum ve davranışlarını tanımlamadan ziyade belirli bir etkinlik veya durumda neler olduğuna ilişkin detaylı bir tanımlama içermektedir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada bir mesleki gelişim etkinliğinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik alınan kararların yapılan planlama ile karşılaştırılarak detaylı bir tanımlama yapıldığından nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu nitel araştırmanın verileri açık uçlu soru formu ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplanmıştır.

3.1. Bağlam ve Katılımcılar

Bu araştırma bir TÜBİTAK projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin takibi ve değerlendirilmesi amaçlanan projede çevrimiçi bir sistem (KİTaS: Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi) geliştirilmiştir. KİTaS sisteminin okula entegrasyon süreci ile ilgili Çanakkale ilinde bir devlet ortaokulunda 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliği bağlamında bu araştırma yürütülmüştür. Teknoloji entegrasyonu mesleki gelişim etkinliği gerçekleştirilecek ortaokulda Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra okul müdürü ile doğrudan iletişim kurulmuştur. Başlangıçta okul müdürünün de olumlu yaklaşımı ile sürecin planlandığı gibi geçeceği öngörülmüştür. Mesleki gelişim etkinliği için dönem başında okulda ilgili panolara mesleki gelişim etkinliğinin konusu, süresi ve bağlamı hakkındaki proje afişleri asılmıştır. Okuldaki sınıf rehber öğretmenleri bu konularda ayrıca yüz yüze bilgilendirilmişlerdir. Gönüllü olan 12 sınıf rehber öğretmeni eğitim almıştır. Mesleki gelişim etkinliği esnasında öğretmenlere PowerPoint sunusu

kullanılarak etkileşimli bir sunum yapılmaya çalışılmış ve el broşürü dağıtılmıştır. Üç proje üyesi tarafından verilen eğitimde KİTaS'ın nasıl kullanılacağı, paydaş rolleri, uygulama çıktıları ve süreçte yapılacaklar olmak üzere dört başlık altında sistemin okula entegrasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitimi verecek proje üyeleri de eğitim verecekleri konular, katılımcı profili (yetişkinler), eğitimin süresi, zamanı ve mekânı, eğitim esnasında hangi teknolojik imkânlarla sahip olacakları konularında bilgilendirilmişlerdir. Mesleki gelişim eğitimlerinin tüm öğretmenlere aynı zamanda verilmesi planlanmıştır. Ancak süreçte bu şekilde eğitimlerin verilmesi sağlanamamış, birebir, ikili veya üçlü gruplar oluşturularak eğitimler verilmiştir. Ancak mesleki gelişim etkinliği sürecinde planlananların tamamı istenildiği gibi olmamış süreçte bazı zorluklarla karşılaşmıştır. Bu araştırmada eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik alınan kararlar eğitim etkinliklerini planlayan ve uygulayanların (proje ekibi) gözünden incelenmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını teknoloji entegrasyonu mesleki gelişim etkinliğini planlayan, süreçte kararlar alan ve uygulayan 11 kişilik proje ekibi oluşturmaktadır. Katılımcıların sekizi erkek, üçü kadındır Bu ekipte yer alan üyelerin projedeki rolleri ve demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Mesleki Gelişim Etkinliğini Düzenleyenlerin Projedeki Rollerini

Katılımcı	f
Alan uzmanı	3
Mesleki gelişim eğitmenleri	3
Öğretim tasarımcısı	2
Ölçme ve değerlendirme uzmanı	1
Programlama dilleri uzmanı	1
Proje yöneticisi	1

Alan uzmanı olarak süreçte rol alan proje üyelerinin hepsi erkektir. Bunlardan bir alan uzmanı (33 yaş), konu alan uzmanı olarak yer almıştır. Türkçe eğitiminde doktora düzeyinde eğitim almış olan alan uzmanı, Türkçe ders içeriklerinin ve kitap okuma sürecinin nasıl gerçekleştiği ve süreçte teknolojinin hangi durumlarda kullanılabileceğine dair katkıları olmuştur. İkinci alan uzmanı (34 yaş) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında yüksek lisans, üçüncü alan uzmanı ise (34 yaş) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında lisans mezunudur. Bu alan uzmanları ise proje ekibinin karar verdiği mesleki gelişim eğitim içeriklerinin oluşturmuşlardır. Mesleki gelişim eğitimlerini veren iki kadın (24 yaş) eğitmen, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında lisans, diğer eğitmen (31 yaş) ise Türkçe eğitiminde yüksek lisans mezunudur. Proje ekibinde öğretim tasarımcısı olarak yer alan iki öğretim tasarımcısı da (34 yaş, 58 yaş) erkek ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doktora düzeyinde eğitim almışlardır. Proje ekibinde KİTaS'ı kullanacak öğrencilerin kitap okuma durumlarını belirlemede ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşma durumlarının nasıl belirlenebileceği ile ilgili önerileri alınarak, süreçte hareket edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uzmanı olarak yer alan erkek katılımcı da (41 yaş) Ölçme ve değerlendirme eğitimi alanında doktora düzeyinde eğitim almıştır. Programlama dilleri uzmanı (34 yaş) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında lisans mezunudur

ve KİTaS'ın üretim boyutunda çalışmıştır. Son olarak tüm sürecin koordinasyon, yönetim ve kararların alınması sürecinde çalışan proje yürütücüsü (33 yaş, kadın) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında doktora düzeyinde eğitim almıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri açık uçlu soru formu ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır.

3.2.1. Açık Uçlu Soru Formu

Araştırmacılar tarafından mesleki gelişim etkinliğinde planlananlar, süreçte karşılan zorluklar ve bu zorluklara ilişkin alınan kararların belirlenebilmesi için açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Geliştirilen açık uçlu soru formu uzman görüşü (mesleki gelişim etkinliği düzenleme deneyimi olan iki uzman ve bir ölçme değerlendirme uzmanı) sonrasında son halini almıştır. Açık uçlu soru formunda yer alan bazı sorular şunlardır: “Mesleki gelişim etkinliği süresince planlananlar ile uygulananlar arasında farklılıklar oldu mu? Bunları detaylı açıklayabilir misiniz? (Eğer farklılıklar varsa) Bu farklılıklar nasıl çözüme kavuşturuldu?” ve “Bu mesleki gelişim etkinliği süreci tekrar baştan başlasa nelerin farklı yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?”. Araştırmanın katılımcıları olan proje ekibine eposta yoluyla açık uçlu soru formları gönderilmiştir. Katılımcıların tamamı soru formlarını yanıtlamışlardır.

3.2.2. Araştırmacı Günlüğü

Mesleki gelişim etkinliğinin eğitimlerini veren üç kişi araştırmacı günlükleri tutarak süreçte gözlemlediklerini not etmiştir. Bu üç kişi toplam 15 sayfalık araştırmacı günlüğü yazmıştır. Araştırma günlükleri kapsamında araştırmacılar süreçte planlanan durumların dışında bir durum yaşanması halinde notlar tutmuşlardır. Rutin sürecin işlediği durumlar araştırmacı günlüğü kapsamında ele alınmamıştır. Günlük tutma işlemi mesleki gelişim etkinliklerinin başlaması ile başlayıp, mesleki gelişim etkinliklerinin tamamlanması ile son bulmuştur. Araştırmanın amacıyla ilgili nitel veriler araştırmada kullanılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Açık uçlu soru formu ve araştırma günlüklerinden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilir. İçerik analizinde önce nitel veriler kodlanır, ardından temalar bulunur, sonra kodlar ve temalar düzenlenir ve son olarak bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmadan elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz yapılırken süreçte araştırmacılar bir araya gelip kararsız ya da uyumsuz oldukları noktalarda görüş birliğine varmışlardır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının veriye dayalı çıkarımlarının uygunluğu ve doğruluğudur. Güvenirlik ise farklı zaman ve mekânda da bu çıkarımların tutarlı olmasıdır (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliği sağlamada bazı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu önlemler şunlardır: Açık uçlu soru formlarını yanıtlanmasından sonra netlik kazanmayan bazı durumların anlaşılabilmesi için katılımcılardan teyit alınmıştır. Araştırma bağlamı tanımlanmıştır. Araştırma veri toplama aracı olan açık uçlu soru formu geliştirilirken uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı günlüğü tutularak veri toplama süreci kontrol edilebilir olmuştur. Bulgular sunulurken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliği ile ilgili gerekli izinler alınmış ve kurum anahtar kişisi olarak okul müdürü ile süreç planlanarak, onun onayı çerçevesinde işlemler sürdürülmüştür. Araştırmacılar öğretmenleri ve okul müdürünü daha önceden tanımamaktadır. Araştırmacılar kuruma dışardan katılımcı olarak katılmış ve kurum kültürünü bilmeden sürece başlamışlardır. Bu durum araştırmacıların süreci önyargısız bir şekilde yürütmelerini ve yorumlamalarını sağlamıştır. Ancak kurum kültürünün bilinmemesi nedeniyle sürecin sürekliliği ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımın devamlılığını sağlamada bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu durumların aşılmasında okul müdüründen yardım alınmıştır.

4. BULGULAR

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin KİTaS'ı eğitime entegre etmeleri için onlara mesleki eğitim etkinliği sunan 11 kişilik ekibe süreçte yapmayı planladıkları etkinlikler, bu planları gerçekleştirilmede zorlandıkları durumların olup olmadığı ve olası zorlukları aşabilmek için neler yaptıkları sorulmuştur. Planlanan her bir durum, planlanan bu durumla ilgili karşılaşılan zorluk ve bu zorluğun aşılması için alınan kararlar aynı satırda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Böylece hem yaşanan sürecin hem de neden –sonuç ilişkisinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmada mesleki gelişim etkinliğinde planlanan durumlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki gelişim etkinliği kapsamında hangi planlanan durumlarda zorluklar yaşanmış ve kararlar alınmıştır?

-
1. Eğitimi uygulama okulunda gerçekleştirme
 2. Tüm öğretmenlere aynı anda eğitimlerin verilmesi
 3. Aynı branş öğretmenlerini aynı grup çalışmalarına alma
 4. Öğretmenlerin kendilerinin istediği bu eğitimlere motive olmaları
-

Eğitim etkinliklerinde yaşanan zorluklar ve alınan kararlar yapılan planlarla karşılaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

4.1. “Eğitimi Uygulama Okulunda Gerçekleştirme” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Araştırma katılımcıları, eğitimi uygulama okulunda gerçekleştirmeyi planlamışlardır. Mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirecekleri mekân planlamasının süreçte düşündükleri gibi sonuç vermediğini ve bir zorlukla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların mekan planları, karşılaştıkları zorluklar ve duruma ilişkin kararları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. “Eğitimi Uygulama Okulunda Gerçekleştirme” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Planlananlar	Zorluklar	Kararlar
a1. Eğitimi uygulama okulunda gerçekleştirme	b1. Okulda bir etkinlik ya da uygulama olduğunda eğitim ortamının kullanılamaması b2. Okul ders süreleri ile sınırlı kalınması	c1. Okul dışında eğitimlerin verilmesi c2. Birebir ya da küçük grup etkinliklerinin yapılması

Katılımcılardan biri, mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlerin okulunda mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirme kararı aldıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

“Uygulama okulunda eğitim verme fikri birçok açıdan mantıklı duruyordu. Örneğin mekâna para vermeyecek ya da mekân planlaması için zaman harcamayacaktık. En önemlisi de öğretmenlerin aşına oldukları, zaten geldikleri yerde yapacaktık eğitimi. Katılımın da böylelikle iyi olacağını düşündük” (Öğretim tasarımcısı1, açık uçlu soru formu).

Gerçekleştirilen bu planlamada iki nedenden dolayı sorun yaşandığı belirtilmiştir. Bunlardan ilki, okulda düzenlenen etkinliklerde mesleki gelişim etkinliğinin düzenlendiği sınıfın da kullanılması durumunda kalınması olarak ifade edilmiştir. Bu durumu, araştırma katılımcılarından biri “Okulun gerçekleştirdiği ilk etkinlikte bizim mesleki gelişim etkinliğimiz iptal olmak zorunda kaldı” (*Öğretim tasarımcısı1, açık uçlu soru formu*) şeklinde belirtmiştir. Diğer bir sorun durumu olarak, mesleki gelişim etkinliklerinin teneffüs araları gibi zamanlarda okul öğrencileri tarafından bölünmesinin sürecin akıcılığını bozduğu dile getirilmiştir. Bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: “eğitim ortamı teneffüste olan öğrenciler tarafından defalarca bölünüyordu, bazı öğrenciler öğretmenlerine bir şeyler söylemek istiyordu...” (*2 nolu Araştırmacı günlüğü 15.05.2015*). Yaşanan sorunların aşılması için katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerini okul dışında yapma kararı aldıkları görülmektedir. Bu kararı katılımcılardan biri,

“Sürece başlamıştık ve şundan sonra mekân değişikliği bizim için neredeyse imkânsız... Bunun bir de bütçe planlaması var çünkü. Bundan sonra gerçekleştirilecek eğitimlerin kurum dışında olması tekrar düşünülebilir, ancak o zaman öğretmen katılımlarının da gözlenmesi

gerekir... Ancak şuan gördüğüm durumda farklı bir mekânın gerektiği yönünde...” (Proje yürütücüsü, açık uçlu soru formu).

şeklinde açıklamıştır. Ancak katılımcılar bu kararı uygulayamamışlardır. Bu sebeple sorunun çözümü için bir karar daha almışlardır. Birebir eğitimler ya da küçük grup etkinlikleri ile sürecin daha verimli geçeceği belirtilmiştir. Buna ilişkin katılımcılardan biri:

“mekân planlaması bizim için ciddi sorun oldu. ... mekân değiştirmek ve okul dışında mesleki gelişim etkinliklerini gerçekleştirmek istedik. Ancak bizim sadece dört duvar değil, teknolojik cihazlara da ihtiyacımız vardı. Böyle bir mekân bulmak daha zor. Öğretmenler kendi bilgisayarlarını getirselere diye düşündük... Mesleki gelişim etkinliği başlamıştı, daha fazla öğretmen kaybetmekten endişe ettik. Çünkü onlara sürecin başında bunu vaat etmemiş ya da bunları beklediğimizi söylememiştik. Eğitim gruplarını küçültmek hatta bazı öğretmenlerle birebir etkinlikleri sürdürmek en doğrusu oldu bizim için...” (Öğretim tasarımcısı2, açık uçlu soru formu).

şeklinde görüşünü açıklamıştır. Bu uygulama ile sorun çözülmüştür.

4.2. “Tüm Öğretmenlere Aynı Anda Eğitimlerin Verilmesi” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Araştırma katılımcıları, mesleki gelişim etkinliklerinin tüm öğretmenlere aynı anda aktarılmasını planladıklarını belirtmişlerdir. Ancak süreçte planlarının çalışmadığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin planlar, karşılaştıkları sorunlar ve duruma ilişkin kararlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. “Tüm Öğretmenlere Aynı Anda Eğitimlerin Verilmesi” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Planlananlar	Zorluklar	Kararlar
a2. Tüm öğretmenlere aynı anda eğitimlerin verilmesi	b3. Tüm öğretmenlere uyan ortak vakit bulunamaması	c2. Birebir ya da küçük gruplar halinde eğitimlerin verilmesi

Proje yürütücüsü mesleki gelişim etkinlikleri başlamadan önce eğitimlerin tüm öğretmenlere aynı anda verilmesini planladıklarını “Tüm öğretmenlere aynı anda eğitim vermek zaman, emek ve en önemlisi mekân zorluğu yaşamayı önleyecekti” (*Proje yürütücüsü, açık uçlu soru formu*) şeklinde belirtmiştir. Bu planlama öğretmenlerin ortak uygun vakitlerinin bulunamaması sebebiyle yaşanan zorluk olarak ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri görüşünü “öğretmenleri bir araya getirmek o kadar zor ki, kimisinin dersi var, kimisi nöbetçi... Ders saatleri dışında zaten sıklıkla okulda olmuyorlar...” (*Proje yürütücüsü, açık uçlu soru formu*) şeklinde belirtmiştir. Süreçte yaşanan bu zorluğu aşabilmek için tek tek ya da küçük gruplar halinde eğitimlerin verilmesi kararı alınmıştır. Bu duruma ilişkin, “eğitmenler olarak biz çok daha fazla

yorulduk ama sanırım buna değdi..Küçük grup eğitimleri daha verimliydi, herkes ile birebir ilgilenilebiliyordu.” (*Eğitmen1, açık uçlu soru formu*) şeklinde görüş bildirilmiştir.

4.3. “Aynı Branş Öğretmenlerini Aynı Grup Çalışmalarına Alma” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Araştırma katılımcıları, mesleki gelişim etkinliklerini tüm öğretmenlere aynı anda aktaramayınca süreçte birebir ve küçük gruplar halinde eğitim etkinlikleri düzenlenmeye başlamışlardır. Birebir eğitimlerde bir sorun yaşanmamakla birlikte küçük gruplar oluşturulurken, aynı branştaki öğretmenler bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Ancak süreçte bu planın çalışmadığı görülmüştür. Buna ilişkin planlar, karşılaşılan sorunlar ve duruma ilişkin kararlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. “Aynı Branş Öğretmenlerini Aynı Grup Çalışmalarına Alma” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Planlananlar	Zorluklar	Kararlar
a3. Aynı branş öğretmenlerini aynı grup çalışmalarına alma	b4. Yaratıcılığın olmaması b5. Teknolojik bilgi farkından dolayı uyumsuzluk	c3. Benzer teknoloji bilgisine sahip kişiler ile grupların oluşturulması

Katılımcılar, öğretmenlerden küçük gruplar oluştururken izledikleri yolu şu şekilde açıklamışlardır: “İlk aklımıza gelen aynı branş öğretmenlerini, eğitimler sırasında aynı gruba almaktı. Mantık basit, kendi uzmanlık alanlarında daha çok ortak dil konuşup yaratıcı uygulamalar yapabilirlerdi.” (*Alan uzman1, açık uçlu soru formu*). Katılımcılar bu planlarını uygularken süreçte beklediklerinin aksine yaratıcı uygulamaların olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin katılımcılardan biri, “...öğretmenlerin olumsuz yönde birbirlerini etkileyebileceklerine şahit olduk...‘Yok bu konuda bir şey yapamayız’ gibi...” (*Alan uzman1, açık uçlu soru formu*) şeklinde görüş belirterek, bir öğretmenin diğer öğretmeni süreçte olumsuz etkileyerek yaratıcı düşüncelere engel olabileceğini dile getirmiştir. Bu durumun yanı sıra öğretmenler arasındaki teknolojik bilgi düzeyi farklılıklarından dolayı uyumsuzlukların yaşandığı da belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri, “Farklı teknolojik bilgi sahibi olanlar bir araya gelince, iyi olanlar sıkıldı, biraz geride olanlarda süreçten kopmaya başladı...” (*Eğitmen1, açık uçlu soru formu*) şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Yaşanan bu zorlukların aşılmasına ilişkin katılımcılar bazı kararlar almışlardır. Bu çerçevede her iki zorluk durumunun da “benzer teknoloji bilgisine sahip kişiler ile grupların oluşturulması” ile aşılabileceği belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin, “... Böylece farklı branşlar birbirine ilham kaynağı olduğu gibi teknolojik olarak iyi olanlar sıkılmıyor, biraz geride olanlarda süreçten kopmuyordu” (*Eğitmen1, açık uçlu soru formu*) şeklinde katılımcı görüşünü belirtmiştir.

4.4. “Öğretmenlerin Kendilerinin İsteddiği Bu Eğitimlere Motive Olmaları” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Öğretmenler, mesleki gelişim etkinlikleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bunun sonucunda sürece katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle mesleki gelişim etkinliklerinin sürdürülmesine karar verilmiştir. Böylece bu eğitimi almak isteyenlerin, ortam şartlarını ve planlananları bildikleri ve isteyerek geldikleri için motivasyonlarının yüksek olacağı düşünülmüştür. Ancak araştırma katılımcıları süreçte planlarının çalışmadığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin planlar, karşılaştıkları sorunlar ve duruma ilişkin kararlar Tablo 6’te sunulmuştur.

Tablo 6. “Öğretmenlerin Kendilerinin İsteddiği Bu Eğitimlere Motive Olmaları” Planında Yaşanan Zorluklar ve Alınan Kararlar

Planlananlar	Zorluklar	Kararlar
a4. Öğretmenlerin kendilerinin istediği bu eğitimlere motive olmaları	b6. Birbirini tanıyan grubun bir araya gelince sohbet etmeleri b7. Motive edici unsurların eksikliği	c4. Yuvarlak masa oturma düzeni yerine «C» oturma düzeni c5. Mesleki gelişime katılım için para verilmesi

Okulda tüm öğretmenlere afişlerle ve tanıtım toplantıları ile gerçekleştirilmesi planlanan mesleki gelişim etkinliği tanıtılmıştır. Süreç ve yapılacaklar önceden öğretmenlere anlatılmıştır. Bu aşamadan sonra mesleki gelişim etkinliğine katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle mesleki gelişim etkinliği sürdürülmüştür. Bu işlem adımlarından dolayı katılımcılar öğretmenlerin süreçte kendi istedikleri bu eğitimlerde motivasyonlarını kaybetmemelerini beklemişlerdir. Bu beklentilerini katılımcılardan biri şu şekilde açıklamıştır:

“Onlara sorulmuştu, bu eğitimi istemişlerdi, tamamen gönüllü katılmışlardı...Onlara süreçte neler yapılacağı, sürecin nasıl ilerleyeceği, neler öğrenecekleri, sorumluluklarının neler olduğu ve ne kadar süreceği hep anlatıldı... Ama şuan sanki bizim zorumuzla süreç işliyor... Diyorlar ki, ne çabuk bir hafta geçti... Aaa ben onu unuttum...” (3 nolu Araştırmacı günlüğü 09.04.2015).

Katılımcılar öğretmenlerin motivasyon kayıplarının yaşandığı iki durumdan bahsetmişlerdir. Bunlardan ilki “birbirini tanıyan grubun bir araya gelince sohbet etmesi ve öğretmenler odasından da buna alışık olması”dır. Buna ilişkin katılımcılardan biri,

“Şimdi sorun ne, ne oldu anlayamadım. Etkinliklere katılıyorlar ama ev etkinliklerini yapmıyorlar. Sanki kendileri zamanında gönüllü oldukları için şimdi zorunlu geliyorlar... Kendi aralarında sohbet geliştirip ve buraya katılma amaçlarını unutmuş gibiler...” (Eğitmen2, açık uçlu soru formu).

şeklinde görüşünü belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise;

“Birbirlerini tanıdıkları için azıcık bir boşlukta ‘Nasılsın’ diye hal hatır sorarak başlatılan bir sohbet geliyor, sanki öğretmenler odasındalar ve ders aralarında buluşmuş gibi bir ortam oluyor...” (Eğitmen3, açık uçlu soru formu)

şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin motivasyon kayıpları yaşadıkları bir diğer durum ise;

“onları motive edici unsurların eksikliği” olmuştur. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri, “onlar bu eğitimi istese de, mesleki gelişim etkinliği kısa sürmüyor, yaklaşık bir dönemlik bir etkinlik, okulda işleri var, idari sorumlulukları var, yoğunlar yani” (Eğitmen2, açık uçlu soru formu)

şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Yaşanan bu durumlara ilişkin katılımcıların aldıkları kararlardan bazıları anlık çözümü sağlarken bazılarının ise bundan sonra gerçekleştirilecek çalışmalarda yapılabilecek durumlar olduğu görülmektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin oturma düzenlerini değiştirerek mesleki gelişim etkinliklerine daha fazla odaklanmalarını sağlamaya çalışmışlardır. Bu duruma ilişkin katılımcılar, “grupları küçültüp, ‘C’ düzeni oturttuk. C’nin karşısında da eğitmen vardı. Ya da birebir eğitim etkinlikleri ile böyle bir durumu tamamen ortadan kaldırdık.” (Eğitmen3, açık uçlu soru formu) şeklinde durumu anlatmışlardır. Katılımcıların süreçte azalan öğretmen motivasyonuna ilişkin belirttiği bir diğer karar ise, “mesleki gelişim etkinliğine katılanlara bir miktar para ödenmesi” şeklinde olmuştur. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri,

“Kesinlikle bir daha eğitim planlanan bir projeye katılırsam, eğitim alanların para alacakları bir sistem talep ederim, bunun dünyada da örneği çok. Ben küçük çaplı bir eğitim ekibiyim. Eğitim sistemini değiştiremem, öğretmenlerin bu eğitimlere ihtiyaç duyacakları ortamları oluşturamam ya da öğretmenlerin günlük etkinlik planlarına müdahale edemiyorsam onları farklı kanallardan motive edebilirim. Bu bir miktar para ödemesi olabilir.” (Proje yürütücüsü, açık uçlu soru formu)

şeklinde görüşünü açıklamıştır.

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Teknolojinin eğitimde amacı, rolü ve yeri ne olmalıdır? Bu soruya “eğer şöyle olursa bu olur, eğer böyle olursa şu yapılır” diye bir tanım yapılamamaktadır. Kenarlarını düzeltip, köşelerini keskinleştirip “işte teknoloji entegrasyonunun şekli budur” denilememektedir. Biliyoruz ki, bu süreci etkileyen ve bu sürecin de etkiledikleri var. Alanyazında teknoloji entegrasyonunun sağlanması için öğretmenlere teknoloji entegrasyonunu nasıl gerçekleştirebileceklerine yönelik bilgi ve becerileri edinmeleri için fırsatların verilmesi (örn. Mesleki gelişim etkinlikleri) (Kaya ve Usluel, 2011; Hew ve Brush, 2006) gerektiği

belirtilmektedir. Bu etkinliklere öğretmenlerin katılmasının yanı sıra teknoloji entegrasyonu sürecinde ileriye yönelik adımlar atabilmek için mesleki gelişim etkinliklerinin amacına ulaşıp ulaşmadığına yönelik değerlendirmelerin önemi de ifade edilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlere yönelik teknoloji entegrasyonu için gerçekleştirilen bir mesleki gelişim etkinliğinde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik alınan kararların yapılan planlama ile karşılaştırılarak proje ekibi gözünden betimlenmesi amaçlanmıştır. Böylece bu çalışmada mesleki gelişim etkinliğine katılanların memnuniyet algılarının belirlendiği çalışmalara ek olarak sürecin daha işlevsel olabilmesi ya da benzer sorunların ileride yaşanmaması için uygulayıcı deneyimleri paylaşılmıştır.

Araştırmada bir okulun öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin düzenleneceği okuldaki bir sınıfın/toplantı odasının başka etkinlikler için de kullanılabilirdiği, okuldaki öğrenciler tarafından mesleki gelişim etkinliklerinin bölünebildiği gibi zorluklar belirlenmiştir. Mesleki gelişim etkinliği gerçekleştiren ekip, bu zorlukların etkinliğin kurum dışında gerçekleştirilmesi ile aşılabileceğini ifade etmiştir. Araştırma katılımcılarının bu görüşünün alanyazınla çeliştiği görülmektedir. Alanyazında kurum dışında gerçekleştirilen uygulamaların bağlamdan kopuk olduklarından başarısız oldukları ifade edilmektedir (Clarke ve Hollingsworth, 2002; Desimone, 2009; Fullan, 2005; Guskey, 2000). Bu araştırmada proje ekibi mesleki gelişim etkinliğini kurumda gerçekleştirmiş ancak kurumda sorun yaşadıklarından dolayı bundan sonraki etkinliklerin kurum dışında yapılması kararını almışlardır. Bu çerçevede mesleki gelişim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için kurumda yaşanan sorunların çözülerek kurumda gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Kurumdan bağımsız bir yerde eğitim etkinliği düzenleyen kuruluşların sıklıkla bir okula değil daha kalabalık ekiplere eğitim verdikleri, büyük bütçelerle desteklendikleri de görülmektedir (örn. Fatih Projesi). Mesleki gelişim etkinliklerine öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri de dahil edilerek kurum vizyonunun da geliştirilmesi hedeflenebilir (Liu, 2013; Tondeur vd., 2015). Böylece kurum yöneticilerinin de faydasına inandıkları bu etkinlikler, dış engellerden (öğretmen nöbetleri, öğrencilerin etkinlik alanına giriş çıkışı ve mekânın izolasyonu vb.) etkilenmemesi için korunabilir.

Araştırmada katılımcılar tarafından mesleki gelişim etkinliğine katılacak öğretmenlerin tamamı için uygun ortak zaman belirlenmesinin zorluğu dile getirilmiştir. Bu zorluğun aşılması için eğitim etkinliğinin daha küçük gruplara verilmesi ya da birebir eğitimlerle sürecin devam etmesi çözümleri sunulmuştur. Her ne kadar mesleki gelişim etkinliklerinin var olan sürecin yanında ya da mola sürelerinden çalarak paralel bir süreç olarak yürütülmesi normal gibi algılandı da, mesleki gelişim etkinliklerinin ayrı bir iş kalemi olarak ele alınıp, kendisine ayrılan zaman ve mekânda sürdürülmesi gerektiği söylenebilir. Mesleki gelişim; okul iklimi, yöneticinin tutumu, yerel eğitim politikaları ve katılımcıların etkinliğin planlamasına katılma durumları gibi kurumsal bağlam faktörlerinden etkilendiği için (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989) mesleki gelişim etkinliklerini okulda katılımcıların tamamının katılacağı şekilde planlamak kolay olmamış olabilir. Okulların mesleki gelişim uygulamaları yapılmasını destekleyen olan bazı normlara sahip olması beklenmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Bu araştırmada uygulama gerçekleştirilmeye çalışılan okulun bu bağlamda normları olmayabilir ve bu durum tüm öğretmenler için aynı anda mesleki gelişim etkinliğini

yapmayı zorlaştırmış olabilir. Ayrıca okul yöneticisinden mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlerden beklentilerini ifade etmesi, aktif olarak etkinliğe katılması ve öğretmenlerin çabalarını desteklemesi beklenmektedir (Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Bu çalışmada yöneticinin aktif olarak sürece katılmaması öğretmenlerin toplu olarak etkinliğe katılmamasına neden olmuş olabilir. Mesleki gelişim için harcanan zaman, maliyet, iş gücü gibi değerler düşünüldüğünde tüm çabaların anlamlı olabilmesi için eğitim etkinlikleri için özel zamanlar ayrılması gerektiği ve zaman planlamasının dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir (Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015). Bu durumların alternatifi elbette birebir eğitimler olabilir. Lakin bu eğitimlerin yaygınlaştırılması ya da maliyeti düşünülerek planlanması gerektiği söylenebilir. Gerçekleştirilen bu çalışmada küçük gruplar halinde de eğitimler verilmiştir. Burada öğretmenlerin branşlarından ziyade teknoloji bilgi düzeyleri birbirine yakın olan grupların sürecin sürekliliğini daha iyi sağladıkları görülmüştür. Aksi takdirde iyi bilen sıklığı, duruma göre geri kalanında süreçten kopabileceği belirtilmiştir. Teknoloji entegrasyonunu desteklemek üzere gerçekleştirilecek eğitim etkinlikleri gruplarının hangi kriterlere göre oluşturulabileceğine ilişkin araştırmalar desenlenebilir.

Araştırmada sürece gönüllü olarak katılan öğretmenlerin motivasyonlarının düştüğü, sürecin takibinde zorlandıkları belirtilmiştir. Hatta katılımcılar, öğretmenlerin gönüllü olarak katıldıkları bu süreçte kendileriyle çelişir şekilde süreçte motivasyonlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen motivasyonunu etkileyen durumlardan birinin de öğretmenin öğrenmek için geldiği şeyi öğrenerek mesleki gelişim etkinliğini tamamlaması olduğu görülmektedir (Unger ve Tracey, 2013; Wang vd., 2014). Birer yetişkin olarak öğretmenler öz yönelimli öğrenenlerdir. Dolayısı ile öğretmenlere yönelik bir mesleki gelişim etkinliği planlanırken onların öğrenme amaçları, gereksinimleri belirlenmelidir (Knowles, 1980). Bu çalışmada da öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmiş ve etkinlik planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin süreçte motivasyonlarının düşmesi çelişkili bir durumdur. Bu eğitim etkinliklerindeki dilin yalınlığı, içeriklerin doğrudan amaca yönelik sunumu ve uygulamaların gerçekleştirilmesinin, mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Wang vd., 2014). Bu kapsamda gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerinin bu açılarından da incelenebileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmeni süreçte motive eden kaynaklardan bir diğeri ise öğretmenin deneyimlerini paylaşp, tartışabileceği ortamların olduğu belirtilmektedir (Peeraer ve Petegem, 2012; Tondeur vd., 2015). Bu noktada grup etkinlikleri ya da öğretmenlerin diğer meslektaşları ile iletişimlerinin önemi belirtilmektedir. Eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin bu etkinlikler çerçevesinde katılımları onları motive edebilir ya da katılım yüzdelerini artırabilir. Ancak bu sonuca varmadan önce bu durumların da bilimsel olarak denenmesine ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sariçayır, S. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457 – 471.

- Becker, H. J. (2000). Findings from the teaching, learning, and computing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 51.
- Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(3), 235-245.
- Cennamo, K. S., Ross, J. D., & Ertmer, P. A. (2010). *Technology integration for meaningful classroom use: A standards-based approach*. Wadsworth, Cengage Learning, CA
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology. *THE Journal*, 26(6), 73-75.
- Du Plessis, A., & Paul, W. E. B. B. (2012). A teacher proposed heuristic for ict professional teacher development and implementation in the South African context. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4).
- Dursun, Ö. Ö., Tanyeri, T., & Çuhadar, C. (2011). Bilgi toplumu kavramı: Türkiye perspektifinden bir bakış. 11th International Educational Tecnology Coference. Volume II. Istanbul, Turkey, 1367-1372.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Gazete Vatan (2012). İşte Fatih Projesi'nin toplam maliyeti!. (Erişim: 02.01.2016), <http://www.gazetevatan.com/iste-fatih-projesi-nin-toplam-maliyeti--452784-ekonomi/>
- Gürol, M., Donmuş, V., & Arslan, M. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin fatih projesi ile ilgili görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*. 3(3).
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press, INC.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı=Reform mu?. *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Hew, K. F., & Brush, T. (2006). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223-252.
- ISTE (International Society for Technology in Education) (2007). Differentiating Instruction with Technology in K-5 Classrooms. (Erişim: 02.01.2016), <http://www.iste.org/images/excerpts/diffk5-excerpt.pdf>

- Kabaca, T., Aktümen, M., Aksoy, Y., & Bulut, M. (2010). Matematik öğretmenlerinin Avrasya GeoGebra toplantısı kapsamında dinamik matematik yazılımı GeoGebra ile tanıştırılması ve GeoGebra hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 1(2).
- Kadijevich, D. M. (2012). TPCK framework: Assessing teachers' knowledge and designing courses for their professional development. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E28-E30.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa Birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. (Ed., Özdemir, S., Bacanlı, H., & Sözer, M.), Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği. 211-267.
- Kaya, G., & Usluel, Y. K. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers & Education*, 59(4), 1109-1121.
- Lim, C. P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83-116.
- Liu, S. H. (2013). Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 37-54.
- Liu, S. H., Tsai, H. C., & Huang, Y. T. (2015). Collaborative professional development of mentor teachers and pre-service teachers in relation to technology integration. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 161-172.
- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine entegrasyonu: modeller ve göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Minor, M., Losike-Sedimo, N., Reglin, G., & Royster, O. (2013). Teacher Technology Integration Professional Development Model (SMART Board), Pre-Algebra Achievement, and Smart Board Proficiency Scores. *SAGE Open*, 3(2), 1-10.
- Murthy, S., Iyer, S., & Warriem, J. (2015). ET4ET: a large-scale faculty professional development program on effective integration of educational technology. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 16-28.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., & Russell, J. (2000). Instructional technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers, and using media. *Educational Technology & Society*, 3(2).

- Ogle, T., Branch, M., Canada, B., Christmas, O., Clement, J., Fillion, J., Goddard, E., Loudat, N.B., Purwin, T., Rogers, A., Schmitt, C., Vinson, M. (2002). *Technology in schools: Suggestions, tools and guidelines for assessing technology in elementary and secondary education*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Peeraer, J., & Van Petegem, P. (2012). The limits of programmed professional development on integration of information and communication technology in education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1039-1056.
- Pierson, M. (2001). Technology integration as a function of pedagogical expertise. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 413-430.
- Radikal (2012). Dinçer: FATİH Projesi'nin maliyeti 8 Milyar TL. (Erişim: 02.01.2016), <http://www.radikal.com.tr/egitim/dincer-fatih-projesinin-maliyeti-8-milyar-tl-1088902/>
- Roblyer, M. D. (2006). *Integrating educational technology into teaching*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Spector, J. M. (2001). An overview of progress and problems in educational technology. *Interactive educational multimedia: IEM*, (3), 27-37.
- Toledo, C. (2005). A Five-Stage Model of Computer Technology Infusion into Teacher Education Curriculum. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(2), 177-191.
- Tondeur, J., Krug, D., Bill, M., Smulders, M., & Zhu, C. (2015). Integrating ICT in Kenyan secondary schools: an exploratory case study of a professional development programme. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(5), 565-584.
- Unger, K. L., & Tracey, M. W. (2013). Examining the factors of a technology professional development intervention. *Journal of Computing in Higher Education*, 25(3), 123-146.
- Uslu, Ö., & Bumen, N. (2012). Effects of the professional development program on Turkish teachers: Technology integration along with attitude towards ICT in education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3).
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Reeves, T. C., & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö., Kurşun, E., & Göktaş, Y. (2015). Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yapılan hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).

Türkçe Öğretiminde Görsel Okuma^a

Bünyamin SARIKAYA^{1,b}

¹ Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Böl., Muş-Türkiye

Başvuru tarihi: 20 Mart 2017

Düzeltilme tarihi: 16 Mayıs 2017

Kabul tarihi: 27 Mayıs 2017

Öz

Görsel okuma; yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerisi gibi Türkçe eğitiminde yer alan temel dil becerilerinden biridir. İlk kez 2005 Türkçe Öğretim Programında (1-5. sınıflar) ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınan bu beceride öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra görsel okuma eğitiminin öğrencilere verilmesinde yapılandırmacı yaklaşım temel alınmış ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri edinmeleri amaçlanmıştır. Teknolojinin her geçen gün ilerlediği çağımızda görsel okumanın önemi de bu bağlamda giderek artmaktadır. Bu amaçla bu çalışmada görsel okumanın Türkçe öğretimindeki yeri ve önemine bunun yanı sıra görsel okuma becerisine yönelik etkinliklere ve görsel okuma becerisinde kullanılan materyallere değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe Öğretimi, Görsel Okuma, Etkinlik, Görsel

^a Bu çalışma, 2016 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilen ve Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ' nin danışmanlığında yürütülen "*Problem Çözme Basamaklarına Göre Yapılandırılmış Görsellerin 6, 7 ve 8. Sınıf İşitme Engelli Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Tutumlarına Etkisi*" adlı Doktora tezinden türetilmiştir.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, 49250, Muş / Türkiye.
e-posta: b.sarikaya@alparslan.edu.tr

Visual Reading in Turkish Teaching

Abstract

Visual reading is one of the basic language skills such as reading, writing, reading, listening and speaking involved in Turkish teaching. Having been addressed as a separate learning area for the first time in the 2005 Turkish Language Teaching Program (grades 1-5), visual reading education included achievements and activities which targeted students. In addition, visual reading education was based on the constructivist approach and aimed at the acquisition of high level thinking skills by students. With the advances in technology in our age, visual reading is becoming more and more important. Within this context, this study investigates the place and importance of visual reading in Turkish teaching and addresses the activities focused on visual reading skills and materials used in visual reading skills.

Keywords

Turkish Language Teaching, Visual Reading, Activity, Visual

1. GİRİŞ

Zamanın geçmesiyle değişen toplumsal ihtiyaçlar ve teknolojik, bilimsel gelişmeler sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel dil beceri alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) görsel okuma ve görsel sunu becerileri de eklenmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu kavramları, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk kez ele alınan bir beceri alanıdır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

Bu alan şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı ve analiz etmeyi kapsamaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarması da bu alan içinde ele alınmıştır.

Görsel okuma hakkında şimdiye kadar yapılan pek çok tanım mevcuttur. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- (i) Görsel okuma; resimsel ve grafiksel görüntülerle aktarılan mesajın okunması, anlaşılması ve yorumlanması sanatıdır (Wileman 1993'den aktaran: Çam, 2006: 8).
- (ii) Görsel okuma; kişilerin etraflarında gördükleri her şeyi analiz etmelerini sağlayan yeteneklerin bütünüdür (Stokes, 2005).
- (iii) Görsel okuma; bir durumun meydana geliş şeklini doğanın kendi kanunları içinde ele alan ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerisine sahip olma kabiliyetidir (Güleryüz, 2004).

- (iv) Çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, elektronik metinler, videolar gibi birtakım araçların kullanılarak anlam arayışı içine girilmesi ve elde edilen anlamın paylaşılması işidir (Akyol, 2006).
- (v) Görsel okuma; yazılı metinlerde yer almayan görsel öğelerin ele alınması ve okunmasıdır (Brill, Kim ve Branch, 2001'den aktaran: Çam, 2006: 8).
- (vi) Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görsel kavramların algılanıp değerlendirilmesidir (Ünal, 2006).
- (vii) Görsel okuma; birbirinden farklı çeşitli görseller vasıtasıyla evrenin ve sosyolojik unsurların yorumlanması ve zihinde yeniden inşa edilmesi sürecidir (Güneş, 2013: 3).

Görsel okumanın anlamı, tanımı ve kapsamı yukarıdaki tanımlardan da anlaşılmaktadır. Görsel okumayı analiz etmeden önce görsel okuma becerisinde önemli yeri olan görsel kavramına ve unsurlarına yer vermek gerekir.

2. GÖRSEL KAVRAMI

Görsel kavramı ile ilgili çeşitli tanım ve açıklamalar vardır. Güneş, (2013: 3) bunlardan bazılarını şöyle tanımlamaktadır:

- (i) Görme ve görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan,
- (ii) Bir film, fotoğraf, plastik veya grafik sanatların veya bir varlığın görünümü,
- (iii) Herhangi bir nesnenin basılı sunumu,
- (iv) Soyut bir ögenin fiziksel sunumu,
- (v) Nokta ve şekillerin bütünü,
- (vi) Bir eşya ya da varlığın zihinsel görünümü,
- (vii) Görüntü ve gözle izlenebilen her şeyin taşıdığı özellikler.

Yukarıda verilen tanımlamalardan bazıları resim, fotoğraf, çocuk resimleri gibi kavramları da tanımlamak için kullanılmaktadır. Görsel kavramı hem hayal ürünü hem de gerçek olan orijinal bir modelden oluşan görüntülerdir. Yani görseller, bir şeyin taklitlerini veya gerçek olmayan bir şeyi tanımlamayı sağlayan ürünlerdir (Güneş, 2013: 3).

Görsel öğeler çok eski zamanlardan beri ve çok sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü görsellerin bilgi alışverişinde birçok yararı mevcuttur. Bu yararlı durumlardan bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Levin, 1979-1982; Levie, 1982; Smet, 2005; Şahin ve Kıran, 2011'den aktaran: Başaran, 2013: 353-354):

- (i) Görseller daha özlü ve kısadır. Görseller yardımıyla bilgi daha yoğunlaştırılmış hale getirilebilir. Bir resim bin kelimeye bedeldir. Yani görsel kullanarak çok miktarda bilgiyi az sürede paylaşmak mümkün olur. Bu sayede metinden bilginin alınışı kolaylaşır.
- (ii) Görseller bilgiyi somutlaştırır. İletilmek istenen mesajı etkili ve somut bir şekilde "gösterir."
- (iii) Görseller kullanılarak bilgiler arası kopukluklar yok edilebilir. Bir görsel yardımıyla ilişkiler daha rahat ve etkili şekilde öğretilebilir. Görsel bilgiyi daha bütünleşmiş hale getirir.

- (iv) Görseller bilgileri ayırır, özelleştirir, bilgilerin birbirleriyle veya hedef kitlenin ön öğrenmeleriyle karışmasını engeller.
- (v) Bilginin zihne kodlanmasına dolayısıyla hatırlanmasına yardım eder. İnsan beynini oluşturan iki yarım küre değişik işler için özelleşmiş halde çalışmaktadır. Bir bilgi sözlü veya yazılı ama görsel destekli olarak verildiğinde sözden ve yazıdan alınan bilgiler beynin sol yarı küresine; görsel materyalden alınan bilgiler ise sağ yarı küresine kaydedilecektir. Böylelikle aynı bilgi beyinde iki farklı bölgeye iki kere kaydedilmiş olacak; bu bilgilerden biri bir şekilde yok olsa bile, kişi gerektiğinde diğerini rahatlıkla kullanabilecektir.
- (vi) Görsel, konu hakkında fazladan bilgi verir. Çok az bilgi sahibi olunan veya ön bilgilerin olmadığı durumlarda mesajın anlaşılmasını kolaylaştırır.
- (vii) Yeni zihinsel şemalar oluşturmaya yardımcı olur. Bilineceği üzere bilgi zihinde şemalar şeklinde tutulmaktadır. Görseller yardımıyla hedef kitlenin zihninde çok sayıda yeni şema oluşturmak mümkündür.
- (viii) Görseller bilgiyi alma hususunda bireyi motive eder. Bireyler yazıyla dolu bir sayfadan ziyade bir görsele bakmayı tercih ederler.
- (ix) Görseller dikkati çeker. Bir mesajı alıp anlamının ilk ve en önemli şartlarından biri o mesaja dikkat etmektir. Çok önemli bile olsa dikkat edilmedikçe herhangi bir uyarıcının beyne ulaşması mümkün değildir. Bu, ayrıca duyuşsal kayıta kaybolmaya mahkumdur.
- (x) Görseller yaratıcılığı artırır. Bir görsel taşıdığı birçok anlam sebebiyle zihinde çağrışımlara neden olacaktır. Yazılı veya sözlü olarak bilgi alımı esnasında zihinde oluşabilecek çağrışımlar oldukça sınırlıyken, bir resim veya karikatürün sebep olacağı çağrışımlar çok fazla olacaktır.
- (xi) Görseller okuma, yazma ve dil becerilerini geliştirme etkinliklerinde çok etkili bir biçimde kullanılabilir.
- (xii) Görseller okuma yazma bilmeyen bireylere bilgiyi aktarmada çok etkili bir şekilde kullanılabilir.
- (xiii) Hikâye edici metinlerle kullanıldığına kurguyu oluşturma, karakterleri tanıtmaya veya geliştirme, sahneyi tanıtmaya, farklı bakış açılarını gösterme ve metni anlam açısından güçlendirmeye yardımcı olabilir.
- (xiv) Beyinde görseller sözel materyallerden binlerce kat daha hızlı işlenmektedir. Bu sayede görselleri kullanarak çok miktarda bilgiyi kısa sürede öğretmek/iletmek/beyne kodlamak mümkün olabilir.
- (xv) Görseller bireylerin estetik anlayış geliştirmesine yardımcı olur.

Görsellerin veya görsel öğelerin öğrenme sürecinde faydalarını şüphesiz ki saymak mümkün değildir. Seferoğlu (2010) görsel öğelerin öğrenme sürecine yapabileceği katkıları şöyle sıralamaktadır:

- (i) Öğrenmeye çalışan kişilerin dikkatini konuya çekip onları konuya veya olaylara güdüler.
- (ii) Kişilerin dikkatinin sürekli aktif durumda kalmasını sağlar.
- (iii) Bireylerin konuya karşı duyuşsal tepkiler vermeleri konusunda önemli rol oynar.
- (iv) Kavramların somut hale gelmesini sağlar.
- (v) Öğrenilmesi güç olan kavramların anlaşılmasını sağlar.

- (vi) Şekiller veya figürler vasıtasıyla bilginin düzenli hale gelmesini ve alınmasını kolaylaştırır.
- (vii) Örgüt şemaları veya akış şemaları vasıtasıyla bir kavramla ilgili öğeler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesini sağlar.
- (viii) Öğrencilerin veya öğrenmeye çalışan bireylerin gözden kaçırmaları muhtemel bazı noktaları görmelerini sağlar.

Görsel öğelerin eğitim ortamındaki faydalarının yanı sıra onların işlevlerini de anlamak gerekir. Duchastel'e (1980) göre görsel öğeler yedi farklı işlevde kullanılabilir (aktaran: Gültaş, 2012: 35):

- (i) Tanımlayıcı: Bilgi verme amaçlı olup işlenmekte veya açıklanmakta olan öğelerin gerçek anlamda ne türlü olduğunu anlatan görsel öğelerdir.
- (ii) Açıklayıcı: Öğrenmeye çalışan bireyler üzerinde belli bir hükümde bulanmaya çalışan görsel öğelerdir.
- (iii) Yapılandırıcı: Bir kavramın tüm parçaları ve onlar arasındaki ilişkilerin görülmesini sağlayan görsel öğelerdir.
- (iv) İşlevsel: Öğrenmeye çalışan bireylerin bir düzenin nasıl işlediğini görmesini sağlayan görsel öğelerdir.
- (v) Mantıksal-matematiksel: Şema, diyagram, çizim gibi görseller olup matematiksel kavramları anlamak için kullanılan görsel öğelerdir.
- (vi) Yönerge: Bazı işlemler bütünün görselleştirilmesini sağlayan görsel öğelerdir.
- (vii) Veri gösterimi: Bilgilerin görsel olarak ifade edilmesini amaçlayan görsel öğelerdir.

2.1. Görselleri Oluşturan Unsurlar

Görseller, bazı temel unsurlardan oluşmaktadır. Bu unsurlar aşağıda verilmiştir:

- (i) Şekil: Işık, çizgi ve renk gibi öğeleri de içeren ve belli bir anlamı olan unsurlardır. Şekil kavramı, serbest ve geometrik şekiller olmak üzere iki farklı grupta ele alınır. Belli bir çerçeveye veya sınıra sahip olanlar geometrik şekiller iken sınırları belli olmayanlar ise serbest şekilleri tanımlar (Artut, 2001). Şekillerin bir araya gelmesiyle oluşan görseller eğitim-öğretim ortamına hareketlilik getirir ve öğrencilerin öğrenmeye karşı olan ilgilerini artırabilme özelliğine sahiptirler.
- (ii) Resim: Görsel kavramı denildiği zaman akla ilk gelen unsurlardan birisi resimdir. Resimlerin belli başlı işlevleri; farklılıkları vurgulamak, benzetme ilişkisi kurmak, dikkati ön plana çıkarmak ve bazı şeyleri hatırlatmayı sağlamaktır. Kısacası hemen her eğitsel hedefe uygun kavramlardır. Bu noktada önemli olan tercih edilen resimlerin konuya ve amaca uygun olup olmamasıdır (Fidan ve Yılmaz, 1998; Yalın, 2003; Akyol, 2006; Parsa, 2008'den aktaran: Başaran, 2013: 372).
- (iii) Çizgi: Noktaların birleşmesiyle oluşan doğrulardır. Görsel unsurlar içinde bilinen en eski ve en temel motiftir. Çizgiler, mantıklı ve kendi içinde tutarlı bir sistemin ilk anahtarını oluşturur. Resmi bir araya getiren unsurları (renk, doku, şekil) kendi içinde barındıran kavramdır (Artut, 2001).

- (iv) Ritm-Hareket: Ritm bir yenileme olgusudur. Sistemli şekilde hareket etmektir. Benzer durumların tekrar etmesidir. Sanatsal ürünlerin içeriğini güçlendiren, onların entegre olmalarını sağlayan kayda değer bir kavramdır. Ritmik olmayan hareketlerde herhangi bir ahenk ve dengeden söz etmek mümkün değildir. Hareket kavramı ise resim üzerindeki durgun öğelerin sanatçı vasıtasıyla yeniden ele alınması olayıdır (Artut, 2001).
- (v) Doku: Görsellere üçüncü boyutun eklenmesini sağlayan kavramdır. Görsellere farklı bakış açısı ve gerçeklik ilave eder. Doku, görsellerin parçalarına ayrılmasını veya görsellerin bütünlüğünü sağlar (Heininich, Molenda ve Russel, 1993'den aktaran: Çam, 2006: 19). Kişileri derinden etkileme özelliği dokunun önemli rollerinden birisidir (Artut, 2001).
- (vi) Renk: Görsel öğeleri oluşturan unsurlardan en önde gelen kavramlardandır. Renklerin oluşması ışığın cisimler tarafından yansıtılıp beyne ulaşmasına ve beyin tarafından algılanmasına bağlıdır. Resim bir duygu işidir. Renklerin idrak edilmesi insandan insana değişkenlik gösterebilir. Herhangi bir rengi bir kişi sıcak, heyecan verici olarak değerlendirirken başka biri aynı rengi soğuk ve parlak bir şekilde değerlendirebilir (Erdal, 2006). Yine bazı renkler insanlar üzerinde farklı farklı algılar bırakabilir. Bu bakımdan sıcak ve soğuk renkler olmak üzere iki farklı sınıflandırma karşımıza çıkmaktadır. Sıcak renkler insanların dünyaya olumlu veya pozitif bakmasını sağlamaktadır (kırmızı, turuncu, sarı). Soğuk renkler ise insanları rahatlatma ve dinlendirme özelliğine sahiptir (mavi, yeşil, mor) (Artut, 2001). Öğrenmede insanlar üzerinde etki bırakan rengin kırmızı olduğu saptanmıştır. Kırmızı renge sahip bilgiler daha uzun süre akılda kalıcı etkilere sahiptir. Dikkat çekme özelliği az olan renk ise mavidir. Görsellerde ilk algılanan rengin ise sarı olduğu tespit edilmiştir (Heininich, Molenda ve Russel, 1993'den aktaran: Çam, 2006: 19).
- (vii) Diyagram ve şemalar: Bu sınıftaki görselleri oluşturan öğeler akış şemaları, haritalar, krokiler, sınıflandırma çizelgeleridir. Bireylerin görselde yer alan olay-olgu-nesnel arasındaki bağlantıyı görmesini sağlama özelliğine sahiptir. Konunun hangi özelliğe sahip olduğunun anlaşılması için bu görsellerin kullanımı yerinde olacaktır (Fidan ve Yılmaz, 1998; Parsa, 2008; Yalın, 2003; Akyol, 2006'den aktaran: Başaran, 2013: 369).

Görsel kavramı yukarıda verilen açıklamalardan da anlaşıldığı gibi birçok öneme sahiptir. Bunun yanı sıra görsellerin eğitim öğretim ortamında nasıl kullanılacağı da ayrıca ele alınması gereken hususlardan biridir.

2.2. Görsellerin Sınıf Ortamında Kullanımı

Görsellerin eğitim ya da sınıf ortamında kullanılması son derece önemlidir. Ancak bu materyallerin etkili ve yararlı olabilmesi için görsellerin seçimi ve kullanılması konusunda belirlenen ilkelere uyulması gerekir. Bu ilkelere bazıları şöyle sıralamak mümkündür (Başaran, 2013: 376-377):

- (i) Eğitim ortamına model olan görseller getirilerek öğrencilerin fikirleri alınmalı ve değerlendirme yapmaları istenmelidir.

- (ii) Derslerde öğrencilere görseller hakkında uygun ödevlendirmeler yapılmalı; bu ödevlerin hazırlanması hususunda öğrenciler cesaretlendirilmeli ve eğitim-öğretim ortamı görsellerin tasarlanması için işlek duruma getirilmelidir.
- (iii) Görseller vasıtasıyla yapılan manipülasyonlara örnekler bulunmalı, bu örnekler hakkında sınıf ortamlarında yeri geldiğinde konuşulmalıdır.
- (iv) Görsellerle işlenen dersin veya ele alınan konunun içeriği çelişki barındırmamalıdır.
- (v) Görseller ihtiyaç halinde tercih edilmelidir.
- (vi) Görsel-konu ilişkisinde ön planda olan konu olmalıdır. Yani görseller ağır basmamalıdır. Görseller konunun yerine oturması için sadece birer vasıtaadır.
- (vii) Görsellerin verdiği mesajlar bireyden bireye farklı anlamlar kazanabilmektedir. Bu yüzden öğrenme pozisyonunda olan kişilerin şartları göz ardı edilmemelidir. Görselleri yorumlamada bireysel öğrenmelerin etkili olduğu unutulmamalıdır.
- (viii) Tercih edilen görsellerin kalitesine ve hazırlanma şartlarına dikkat edilmelidir.
- (ix) Görseller-yeri geldiğinde-edebi bir anlama sahip olmalıdır.
- (x) Anlaması zor konuların daha iyi anlaşılması noktasında görseller büyük yarar kazandıracaktır.
- (xi) Görsellerin oluşturulması hususunda dikkat edilmesi gereken nokta amaca hizmet edilmesidir.
- (xii) Öğrencilerin görselleri yeteri kadar algılamaları için öğrencilere temel okuma becerileri verilmelidir.
- (xiii) Görsellerden en üst düzeyden verim alınabilmesi için öğrencilere görsellerin hangi fonksiyonlara sahip oldukları anlatılmalıdır.

3. GÖRSEL OKUMANIN ÖNEMİ

Görseller düşünceyi ya da nesnelere arasındaki ilişkiyi görme duyusuna bağlı olarak ifade eden dil dışı göstergeler olarak değerlendirilebilir. Bu göstergelerin yorumlanması bir tür okuma etkinliği olarak hem anlama hem de anlatma süreçlerinde etkili olduğu için genelde dil eğitimi, özelden Türkçe eğitiminde kazandırılması hedeflenen beceriler arasında yer almıştır.

Görsel okuma sayesinde öğrenciler belleklerinde çeşitli imgeler oluştururlar, bu imgeler yoluyla zihinlerinde yer edinen sorunlara daha kolay çözüm bulurlar. Kavramların veya bilgi işlemlerinin yerine oturması öğrencinin bilgi üretiminin harekete geçmesini sağlar. Bu durumda yaratıcı ve eleştirel düşünmede ilerleme sağlanmış olur. Görsel okumanın bir değil birden fazla işlevi vardır. Olaylara farklı açılardan bakmak, onları derinlemesine incelemek ve iletişim kurmak da diğer işlevleri arasında sayılabilir. Bundan dolayı Türkçe öğretiminde görsel okuma becerileriyle diğer beceriler arasında bağlantıların kurulması son derece yerinde olacaktır. Görsel okumanın etkilediği kimi durumlar aşağıda verilmiştir (Güneş, 2007):

- (i) Düşünmeyi geliştirir: Görsel öğeler (şekil, resim, grafik, doku vb.) yeni kavramların öğrenilmesinde büyük yarar sağlar. Bu kavramların kalitesi ve muhtevası hakkında kişinin üst düzey bir şekilde düşünmesinde yarar sağlar.

- (ii) Anlamayı geliştirir: Öğrenciler anlamakta zorlandıkları konuları görsel okuma sayesinde daha rahat öğrenirler. Bu bağlamda öğrenciler önceden yanlış bildikleri durumları düzeltme imkânı elde ederler. Özetle görsel okuma, öğrenen bireylerin zihinlerindeki anlamları geliştirmeleri açısından kayda değer bir öğedir.
- (iii) Öğrenmeyi geliştirir: Karmaşık ve iç içe girmiş konuların öğrenilmesi zordur. Bu tür konuların daha kolay öğrenilmeleri görsel okuma aracılığıyla yerine getirilir. Bilgilerin sınıflandırılıp düzeltilmesinde, sıralanmasında ve gruplara ayrılmasında büyük yarar sağlar.
- (iv) Bilgileri bütünleştirir: Görsel okuma öğrencilerin önceden bildikleriyle yeni öğrendiklerinin birleşmesini sağlar. Bu sayede öğrenci öğrendiklerini zihninde yeniden yapılandırır. Bu yapılandırma ile öğrencinin öğrenme potansiyeli giderek artar.

Görsel öğelerin okumada veya öğrenmede her zaman önemli bir yer tuttuğu bilinen bir gerçektir. Zira yapılan araştırmalarda okumaya veya öğrenmeye etki eden faktörlerde en fazla etkili olan öğenin gördüklerimiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Küçükahmet'e (2001: 41) göre bir eğitimci öğrenme ortamında öğrencilerin ne kadar çok sayıda duyusuna hitap ederse öğrenmeyi de o derece kaliteli hale getirmiş olur. Yine Küçükahmet'e göre öğrenme sürecinde: Görme duyusu %75; İşitme duyusu %13; Dokunma duyusu %6; Koklama duyusu %3; Tat alma duyusu %3 etkili olmaktadır. Sönmez (2005: 122) de yaptığı çalışmada duyularla ilgili olarak öğrenilenlerin: %1'inin tadarak; %1,5'unun dokunarak; %3,5'inin koklayarak; %11'inin duyararak; %83'ünün görerek oluşturulduğunu söyler. Yine Sönmez (2005: 122) bilgilerin algılanmasında: okunulanların %10'unun; duyulanların %20'sinin; görülenlerin %30'unun; hem görüp hem duyulanların %50'sinin; söylenenlerin %70'inin; yapılanların %90'ının etkili olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki verilere bakıldığında da görsel okumanın veya görsel öğelerin öğrenme sürecinde ne denli etkili olduğu anlaşılır. O yüzden bir eğitimci bu süreçte görsel unsurlardan fazla sayıda yararlanmayı bilmelidir. Çünkü görsel unsurlar öğrenme sürecinde en etkili olan faktörlerin başında yer almaktadır.

3.1. Görsel Okuma Becerisine Yönelik Etkinlikler

Görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretim ortamının koşullarına uygun pek çok etkinlik yapılabilir. Bu etkinliklerden bazıları şöyledir:

- (i) Resimleri Yorumlama etkinliği: Bu etkinlikte öğrencilere görsel öğeleri yorumlama becerisi kazandırmak temel amaçtır. Bunun için de hikâye kitaplarındaki görseller yorumlatılır. Resimler veya görseller hikâye kahramanlarının duygularını, düşüncelerini okuyucuya aktarır. Görsellerin yorumlanması metnin anlaşılması için önemli bir hazırlık çalışması niteliği taşır. (Köksal, Temur ve Akçam, 2006).
- (ii) Metinde Yer Alan Resimler Üzerine Konuşma etkinliği: Bu etkinlikteki temel amaç metnin vermek istediği mesajla metinde yer alan görsellerin uyumunu

veya aradaki ilişkiyi öğrencinin görmesini sağlamaktır. Görsellerin metnin hangi bölüm veya bölümlerini betimlediği, görsellerin metne uygun olup olmadığı, görsel sayısının yeterli olup olmadığı, görsellerin tam olarak metnin bütününe hitap edip etmediği durumları tartışılır. Ayrıca görsellerin sıralanan işlevleri öğretmen rehberliğinde değerlendirmeye alınır (Akyol, 2006).

- (iii) Resimdeki Ayrıntıları Görme etkinliği: Bu etkinlikte rehber konumundaki öğretmen öğrencilere bir resim gösterir ve öğrencilerden gözlerini kapatmalarını ister. Daha sonra bu resme yeni bir öge ekler. Öğrenciler gözlerini açtığında bu resimdeki farklılığı fark etmelerini ister ve bu hususta onları konuşturur (Maitles ve Publisher, 1998'den aktaran: Kuru, 2008: 56).
- (iv) Görsel Aşamalandırma etkinliği: Öğrencilerden karışık olarak verilen görsellerin kronolojik bir şekilde dizmeleri istenir.
- (v) Zihinde Canlandırılanlar etkinliği: Öğrencilerden metinde ilgi çekici gördükleri bir kısmı hafızalarında canlandırmaları ve akabinde bunu görsel hale getirmeleri istenebilir. Bu işlem yapılırken öğrenciler grafik, tablo, resim vb. öğelerden faydalanabilirler (Akyol, 2006).
- (vi) Hikâye Haritası etkinliği: Bu etkinlikte metni ve görselleri çok iyi anlamak gerekir. Çünkü bu etkinlikte temel amaç, metin vasıtasıyla görseller meydana getirme, görseller vasıtasıyla metin meydana getirme çalışmaları yapmaktır (Akyol, 2006).
- (vii) Soru Ağacı etkinliği: Bu etkinlikte öğrencilerden metinle ilgili çeşitli soruları (derin olmayan sorular, 5N – 1K soruları, derin analiz gerektiren sorular, uygulamaya dayalı sorular, güncel yaşamla ilişki kurulabilecek sorular) bir ağaç şeması üzerinde yazmaları ve yine bu ağaç şeması üzerinde yanıtlamaları istenebilir (Akyol, 2006).
- (viii) Bir Kelime Bir Resim etkinliği: Öğretmen, öğrencilerden metni okuma esnasında anlamını kavrayamadıkları sözcükleri işaretlemelerini ister. Sonrasında öğrenciler anlamını kavrayamadıkları bu sözcüklerin anlamları konusunda öngöründe bulunmaya çalışırlar ve herhangi bir konuşma yapmadan sözcüğün manasını tahtada görseller aracılığıyla sınıftakilere anlatmaya başlarlar (Karatekin, Durmuş ve Işlak, 2005).
- (ix) Haydi, Sahneye etkinliği: Bu etkinlikte başrolde yer alan kişiler öğrencilerdir. Öğrencilerden kümeler meydana getirilir ve öğrenciler metindeki kahramanları zihinlerinde yer edindiği kadarıyla oynarlar. Geriye kalan unsurları da hayal güçleriyle oluşturarak oynarlar (Karatekin, Durmuş, Işlak, 2005).
- (x) Hangi Resim? etkinliği: Ders esnasında öğretmen öğrencilere ders kitaplarını kapatır ve bir metin okur. Okunan metnin ismi söylenmez. Daha sonra öğrenciler ders kitaplarındaki okuma parçalarının görsellerini gözden geçirirler. Öğrenciler bu görsellerden hangilerinin dinledikleri okuma parçasına ait olduğunu bulmaya çalışırlar (Karatekin, Durmuş, Işlak, 2005).

Bunun yanı sıra Güneş (2013: 13-14) de görsel okumaya yönelik bazı etkinliklerin olduğunu belirtir. Bu etkinliklerle yapılmak istenilenler; bakışları eğitmek, gözlem yapmayı öğrenmek, görülenleri tanımlamak, duyguları ifade etmek ve yaratıcılığı geliştirmektir. Bu etkinlikler aşağıda verilmiştir:

- (i) Görseli tanıma ve anlama: Görselin tanınması ve anlaşılması sürecinde birden fazla ve farklı görsellerin tercih edilmesi öğrenciler açısından son derece olumlu bir durumdur. Bu bağlamda görsellerin anlaşılması üç aşamada gerçekleşmektedir: Birincisi görsellerdeki ipuçlarından yola çıkarak tahminlerde bulunma, ikincisi görsellerdeki karşıt, ilginç ve birbirine uymayan durumları bulma, üçüncüsü de çeşitli teoriler geliştirerek görselleri anlamaktır. Bu etkinliği tamamlamak-yani görselin tanınması ve anlaşılması-görseli meydana getiren simgelerin doğru olarak çözümlenmesiyle mümkündür.
- (ii) Güdüleme ve merak uyandırma: Güdüleme ve merak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde çok önemlidir. Öğrencinin zihinsel açıdan metne veya öğrenmeye hazır olabilmesi için güdü ve merak öğelerinin yerinde kullanılması olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Öğrenciler görsellerle duygusal bir ilişki içinde olmalı ve tercih edilen görsele/lere yönelik hissettiklerini, duyu ve düşüncelerini aktarabilmelidir. Bunun sağlanması için öğrencilere çeşitli sorular sorulmalıdır:

- Bu görselle ilgili neler hissediyorsunuz?
- Niçin bu görsele karşı öfke, sevinç, korku ve neşe duyuyorsunuz?
- Niçin bu insanlar orada?
- Göz ifadeleri ne diyor?

Bunların yanı sıra görsele ait öğrencilerde görselle ilgili merak uyandırmak ve görsellerin daha kolay anlaşılmasını sağlamak için soru tekniği kullanılabilir.

Daha sonra görsele yer alan renklerin dizilmesi ve görsele isim koyma vb. etkinliklere de başvurulabilir.

- (iii) Görselleri inceleme: Görselin/lerin biçim, teknik, anlam ve kullanım açısından analiz edilmesi bu etkinlik sürecinde yapılan işlemlerdir.

Biçim bakımından ele alınması renk, ışık, hareket, biçim vb. açılardan öğrencilere görseller hakkında bilgi sunulmasıdır. Bu noktada renk unsuru ele alınır. Fazla rengin tercih edilip edilmediği, hangi renklerin kullanıldığı, görseli oluşturan unsurların bir bütünlük taşıyıp taşımadığı ve görselin bireylere hangi mesajları verdiği ele alınır.

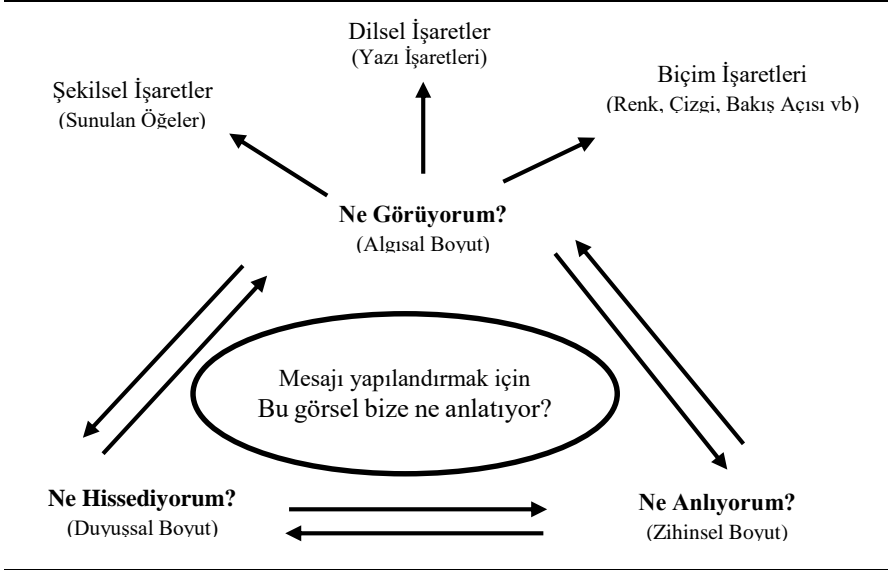
Teknik bakımdan ele almada görselin tekniğine ilişkin inceleme ve sorgulamalara bakılır. Görselin nasıl ve ne ile meydana getirildiği, gerçeği temsil edip etmediği, renklerin tercih edilmesinde uygulanan tekniklerin incelenmesi gibi durumlar ele alınır.

Anlam ve kullanım bakımından ele alınmasında görselle/lerle alakalı öykü ve olaylar aktarılır. Bunlar yapılırken olayların kronolojik açıdan dizilmesi, olaylar hakkında öğrencilerin konuşması/konuşturulması, düşürmeleri vb. etkinlikler tercih edilebilir. Bu etkinlikler esnasında şu sorulara cevap aranır:

- Bu görsel hangi mesajları vermektedir?
- Sanatçı neden bu karakteri tercih etmiş?
- Olayın yeri ve zamanının olaya etkisi nedir?
- Öncesi ve sonrasında neler almaktadır?

- Görsel bize neyi düşündürüyor?
 - Bu görsele hangi isim/ler konulabilir?
- (iv) Kodları çözme ve öğrenme: Görsel okuma etkinliği kodların çözülmesi işlemidir. Yani en önemli ögesidir. Bu işlem öğrencilerin anlama yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar. Buradaki hedef görsele yer alan kodları kavramak, fark etmek, farklı türdeki kodları tetkik etmek ve bunların geliştirilmesine yönelik faaliyetler yapmaktır.
- (v) Hayal gücünü zenginleştirme: Hayal gücünün varlığı kişinin zihinsel yeteneklerini kullanması durumudur. Bu noktada kişinin hayata dair tecrübeleri, edindiği bilgilerle yoğurarak yaşamı anlamlandırması söz konusudur. Bu yetenek sayesinde geçmişte yaşadıklarımızla yaşamakta olduklarımız arasında bir ilişki kurmak mümkündür. Zihnin sürekli canlı ve üretken bir durumda kalmasına olanak sağlar. Hayal gücünün zenginleştirilmesinde görsellerin yanı sıra öykü, masal vb. unsurlar da rol oynayabilir. Görsel okuma vasıtasıyla kazanılan bu beceri öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde de yine olumlu anlamda bir işleve sahiptir.
- (vi) Görsel okuma şeması: Görsel okumaya yönelik etkinlikler öğrencilerin öğrenmeyi etkili bir şekilde öğrenmeleri ve zihinsel açıdan gelişmeleri için önemli etkinliklerdir. Görsel okumaya dayalı etkinliklerin tam olarak yerine oturması ve öğrencide bir beceriye dönüşmesi için bir şema meydana getirilmiştir. Bu şemada öğrenciye yönlendirilen sorular ve etkinlikler yer almaktadır.

Şekil 1. Görsel Okuma Şeması



Kaynak: Depare (2007)

3.2. Görsel Okuma Becerisinde Kullanılan Materyaller

Ülkemizde yıllarca öğretmen merkezli eğitim sistemleri uygulanmıştır. Genellikle öğretmen hâkimiyetinde geçen ve çoğunlukla 'düz anlatım yöntemi'nin tercih edildiği bir sistemle karşı karşıya kalınmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin en büyük yardımcıları ders kitapları ve tahtalar olmuştur. Fakat sadece bu yöntem ve materyallerle yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri de başarısız sonuçlarla neticelenmiştir. Aynı zamanda bu durum derslerin de oldukça sıkıcı geçmesine sebebiyet vermiştir.

Teknolojinin gelişmesiyle her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim ortamları da bundan etkilenmiştir. Tek bir yöntem ve teknik veya tek bir materyal kullanımı yerine birden fazla seçenek aynı anda değerlendirilebilir. Bu bağlamda ders ortamında materyal kullanımı son derece önemlidir. Daha önemli olanı ise doğru materyal tercihi yapmaktır. Böyle olduğu zaman eğiti-öğretimin kalitesi ve verimliliği de artacaktır.

Eğitim öğretim ortamında iyi tasarlanmış materyallerin yararları da fazladır. Bunlar aşağıda verilmiştir (Yalın, 2010):

- (i) *Çoklu Öğrenme Ortamı Sağlar:* Öğretmenler ders esnasında sadece tek bir yöntem kullanırlarsa öğrenciler işittiklerinin çok az bir kısmını akıllarında tutabileceklerdir. Ancak birden fazla materyal kullanımıyla veya bir ödev ve etkinlikle bu verim daha da artacaktır.

- (ii) *Dikkat Çeker:* Ders ortamında genellikle tercih edilen yüz yüze iletişime materyal kullanımı da eklenirse öğrenci derse veya konuya karşı daha bir dikkatini verecektir.
- (iii) *Öğrencilerin Bireysel İhtiyaçlarının Karşılmasına Yardımcı Olur:* Eğitim-öğretim ortamında öğrenci sayısının fazla olması beraberinde farklı öğrenme stillerini de getirecektir. Kullanılan materyal sayısının fazla olmasıyla her öğrencinin öğrenme ihtiyacına yönelik sorunları da azaltacaktır.
- (iv) *Hatırlamayı Kolaylaştırır:* Herhangi bir kavram sadece sözel yollarla öğretilirse kalıcılığı da azalacaktır. Ancak uygun görsellerin de kullanımıyla daha sonra bu kavram rahatlıkla hatırlanabilecektir.
- (v) *Zamandan Tasarruf Sağlar:* Uygun materyal kullanımı öğretimden kısa zaman içinde verim almayı sağlar.
- (vi) *Güvenli Gözlem Yapma İmkânı Sağlar:* Sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan durumlar veya getirilmesi tehlike arz eden durumlar uygun materyaller kullanılarak güvenli bir şekilde gözlemlenebilir, analiz edilebilir.
- (vii) *Farklı Zamanlarda Birbirleriyle Tutarlı İçeriğin Sunulmasını Sağlar:* Anlatım yöntemini tercih eden ya da materyal kullanmadan eğitim veren öğretmenler farklı sınıflara girdiği zaman haliyle bazı notları vermeyi unutulabilir. Ancak materyal kullandığı zaman her sınıfta aynı örnekleri verme fırsatını yakalamış olur.
- (viii) *Tekrar Tekrar Kullanılabilirler:* Öğretimde materyal kullanılmadığı takdirde öğretmenler aynı şeyleri defalarca yazmak zorunda kalırlar. Ancak materyal kullanımı söz konusu olursa hem zamandan hem maliyetten tasarruf edilmiş olur.
- (ix) *İçeriği Basitleştirerek Anlaşılmayı Kolaylaştırır:* Öğrencilere bazen bazı konular çok karmaşık gelebilir. Materyal kullanımıyla konuların karmaşık olma hali giderilmiş olur bu durum da öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırır.
- (x) *Soyut Şeyleri Somutlaştırır:* Yaşları gereği soyut kavramları anlamakta zorlanan öğrenciler materyaller sayesinde soyut kavramları daha rahat öğrenme fırsatı yakalarlar.

Görsel okuma becerisinde kullanılacak materyaller ve işlevleri aşağıda verilmiştir.

Resimler, sadece eğitim-öğretim sürecinin değil hayatın her alanında vazgeçilmez görsel öğelerin başında gelmektedir. Öğretim ortamında birçok işlevi vardır. Resimlerin tercih edilme sebebinin başında hem ucuz olması hem de verdiği mesajlar gelmektedir.

Resimlerin Türkçe dersinde temel dil becerilerine etkisi yadsınmaz. Özbay'a (2011) göre anlama, konuşma ve yazma becerilerine katkısı bunun bir kanıtıdır. Sınıf ortamına resimlerin getirilip onların vermek istediği mesajlar hakkında öğrencilerin konuşturulması veya resimler hakkında öğrencilerden bir kompozisyon yazmalarının istenmesi buna örnek gösterilebilir. Başaran (2003: 21) da psikomotor becerilerin öğrencilere kazandırılmasında en etkili unsurların başında resimlerin geldiğini söylemektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin bilgiyi özümsemesinde resimlerin son derece yararlı olduğunu ifade etmektedir.

Resimlerin öğrenme ortamında etkili birer unsur olmaları onların gerçeğe uygunluğuna, renk kalitesine ve yazılı ifadelerin yerinde kullanılmasına bağlıdır.

Haritalar, coğrafya dersinde kullanımı fazla olsa da yeri gelince Türkçe derslerinde de kullanılabilir. Derste işlenen, metinde söz konusu olan yerlerin gösterilmesinde veya gezi yazılarında bahsedilen mekânların öğrencilere aktarılmasında kullanılabilirler. Bunun yanı sıra Türk topluluklarının dünyadaki yeri ve Türkçe konuşan bölgelerin öğrencilere anlatılmasında da yine haritalar tercih edilebilirler (Özbay, 2011).

Şemalar, değişik fonksiyonları olan görsel öğeler arasında yer alırlar. Kronolojik ve sayısal verilerin ya da belli bir düzene göre verilmesi gereken soyut bilgilerin anlatılmasında kullanılırlar. Şemalar, herkesin anlayabileceği biçimde hazırlanmalıdır. Görsel unsurların ön planda olmasına dikkat edilmelidir (Başaran, 2003).

Videolar, içinde bulunduğumuz yüzyılda en çok kullanılan görsel materyallerin başında gelmektedir. Özellikle sosyal medyanın insanların hayatında bu denli yer edindiği bir çağda videoların önemi yerini korumaktadır. Diğer materyaller gibi videoların da hem yararları hem de zararları vardır. Kullanımı ve bundan yarar sağlanması yine insanoğlunun elindedir.

Görüntü ve sesi birlikte vermesi videonun kayda değer en önemli özelliğidir. Eğitimöğretimde tek başına tercih edilebileceği gibi diğer materyallerle de kullanılabilir. Gerçek hayatı yansıtması, bilgi deposu olması, birden fazla mesajı aynı anda içermesi videoların önemli işlevlerinden birkaçıdır (Özbay, 2011).

Videoların Türkçe eğitiminde de kullanılma yerleri de son derece fazladır. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde ve tiyatro, drama vb. türlerin öğretilmesinde de yararlanılabilir. Video kasetine kaydedilmiş olan bir film öğrencilere izletildiği zaman öğrenciler filmde yer alan kahramanların konuşma biçimlerine, jest ve mimiklerini kullanma özelliklerine, vurgu ve tonlamalarına, birbirlerini dinleme tarzlarına dikkat edebilirler. Bu da öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirir. Bu sayede öğrenciler kendi konuşma ve dinleme tarzlarındaki eksik veya yanlışları görme fırsatını yakalamış olurlar. (Aşlıoğlu, 1993: 198).

Videoların kullanılma alanlarından birisi de tiyatro çalışmaları ve tartışma alanlarıdır. Okulda yapılacak herhangi bir tiyatro gösterisi öncesi çocuklara kaydedilmiş bir tiyatro oyunu izletilerek onların kendi rollerinde nasıl davranacaklarını görmeleri sağlanmış olur. Bunun yanı sıra herhangi bir panel, açık oturum, sempozyum, tartışma programları da öğrencilere izletilebilir (Özbay, 2011).

Televizyon, şüphesiz insanoğlunun en önemli buluşlarının başında gelmektedir. Hayatımızın içinde derin bir şekilde nüfuz etmiş olması onun önemini bir kat daha da artırmaktadır. Birçok yararı olduğu gibi insanları çok fazlasıyla olumsuz etkilediği noktalar da mevcuttur.

İnsanların özellikle de çocukların zamanının çoğunu televizyona ayırması ve bunun da onların hayatını derin şekilde etkilemesi (Özbay, 2011), tasarlanması ve geliştirilmesinin maddi açıdan zaman alması olumsuz özelliklerinden birkaçıdır.

Okur-yazarlık gibi önemli bir problemi gidermede bir alternatif olması, eğitim faaliyetlerini geniş bölgelere ulaştırması, okulların sunamadığı materyalleri sunarak maliyeti düşürmesi, öğretmenlere zamandan tasarruf sağlamasını kazandırması (Demirel

vd., 2001); öğrencilerin uzak bölgeleri ve çeşitli kültürleri, yaşam tarzlarını görmeleri, aynı anda birkaç duyu organına hitap etmesiyle öğrenmenin kalıcı olması, psikomotor becerilerin kazandırılması televizyonun yararlarından birkaçıdır.

Televizyonda geçen programlardan öğrenci seviyesine uygun olanlardan birkaçının öğrencilere izletilmesi ve onlardan bunun hakkında fikir yürütmelerinin istenmesi ve televizyondaki dil kullanım yanlışlarının öğrencilere buldurulması Türkçe eğitiminde kullanılabilen alanlarından birkaçına örnek olarak gösterilebilir (Özbay, 2011).

Grafikler, genellikle sayısal verilerin ön planda olduğu materyallerdir. Bu verilerin analiz edildiği görsellerdir. Grafikler, bilgilerin aktarmak istediği mesajları yansıtır. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken noktalar bilginin türü ve hangi çeşit grafiğin tercih edileceğidir. Grafikten gerekli verimin alınması için ön bilgiye sahip olmak da gereklidir (Akyol, 2006).

Sözel dille ifade edilmesi zor kavramlar veya konular grafikler aracılığıyla somutlaştırılarak verilebilir. Aynı zamanda kavramlar arasındaki bağlantıların görülmesini sağlar. Özbay'a (2011) göre de Türkçe derslerinde öğrencilerin sınav sonuçlarının analiz edilmesinde ve öğrencilerin hangi konularda eksik olduklarının belirlenmesinde grafiklerden yararlanılabilir.

Bilgisayar, çağımızda en çok kullanılan öğretim materyallerinin başında gelmektedir. Öğretim sürecinde bireylerin doğrudan rol almalarını sağlayan, iş birlikli öğrenme ortamı sağlayan ve bireysel öğrenmeye dayalı sorunları rahatlıkla gideren materyallerdir. Öğrenciler ödev ve projelerini öğretmenler de ders için gerekli olan sunum, plan ve sınav sorularını yine bilgisayarlar aracılığıyla hazırlarlar (Maden ve Karadağ, 2013).

Günümüzde bilgisayarın önemi hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da artmaktadır. Bilgisayar destekli öğretimlerin yapılması veya yine bilgisayar destekli akademik çalışmaların yapılması buna örnek gösterilebilir.

Bilgisayarların Türkçe eğitimine olumsuz yansımaları özellikle okuma becerisinde görülmektedir. Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme yerine çocuklar bilgisayarlardan oyunlar oynayarak zamanlarını heba etmektedirler. Bir yandan bilginin araştırılması-sorgulanması için önemli avantajlar sağlayan bilgisayarlar diğer yandan da hazır konan, bilginin doğru olup olmadığını merak bile etmeyen nesillerin yetişmesine de sebebiyet vermektedir. Bu noktada aile ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler dil becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere ödevler vererek onların bilgisayar verimli kullanmalarını sağlayabilirler.

Resimli kitaplar, disiplinler arası özellikler içeren materyallerdir. Yani bu kitaplardan gerekli mesajların alınması metinler arası mesajların alınmasına bağlıdır. Sadece resimsel veya sadece sözel bilgileri içermezler. Bu noktada resimlerin ve diğer görsel unsurların bir metin gibi algılanıp analiz edilmesi düşünülmelidir. Özellikle resimli öykü kitapları öğrencilerin görsel öğeleri yorumlama ve onlardan mesajlar çıkarma becerilerini kazandırmada kolaylıklar sağlayabilir (Akyol, 2006).

Kuklalar ve modeller, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırmak ve dersi ilgi çekici hale getirmek amacıyla kullanılırlar. Yani dersi veya öğretimi renkli hale getirirler ve öğrencilerin derslerden zevk almalarını sağlarlar.

Kuklalar maliyet açısından ucuz materyaller olduğu gibi kullanışlı materyallerdir. Kuklaların oluşturulmasında öğrencileri derse karşı heveslendirecek malzemeler tercih edilmelidir. Modeller gerçek olmayan öğretim materyalleri olabileceği gibi insanlar da model olabilirler. Öğrencilerin anlamakta zorlandığı konuları veya kavramları anlaşılır kılmak, ulaşılması mümkün olmayan varlıkları eğitim ortamına getiren ve soyut kavramları somut hale getiren araçlardır (Başaran, 2003).

Panolar, eğitim-öğretim ortamında kullanımı eskilere dayanan görsellerdir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde, güncel bilgilerden haberdar olmalarında ve belirli gün ve tarihleri takip etmelerinde işlev görürler. Özellikle öğrenciler tarafından yazılan kompozisyon, şiir, küçük öyküler panolarda yer aldığı bu durum diğer öğrencileri de yazmaya karşı heveslendirecektir. Yine öğrenci ürünleri olan resim ve fotoğraflar panolarda sergilenebilir.

Panolarda günlük gazetelerden ve dergilerden de kesitler sunulabilir. Bunun yanı sıra yazım kuralları ve noktalama işaretleriyle ilgili etkinlikler de panolarda yer alabilir (Özbay, 2011).

Tepegöz, Türkçe öğretiminde rahatlıkla kullanılabilen görsel materyallerdir. Normal ışık ortamında kullanılır olması ve o esnada öğretmenin sınıfa hâkim olabilmesi tepegözün iki önemli avantajıdır (Özbay, 2011). Yine Türkçe derslerinde öğretmenin metni, soruları, etkinlikleri tepegöz yardımıyla yansıtması söz konusudur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin seçmiş olduğu metinler yansıtılabilir ve bu metinle ilgili öğrenci fikirlerine başvurabilir (Maden ve Karadağ, 2013).

Tepegözlerin bireysel çalışmalar için yeterli olmaması, herhangi bir konuyu tek başına sunamaması dezavantajlarıdır (Yalın, 2010).

Yazı Tahtaları, öğretmenlerin en çok kullandıkları materyallerdir. Son derece yararlı işlevleri vardır. Geniş alana sahip olması, rahatlıkla silinebilir olması ve yazıların kalabalık sınıflarda bile okunabilir olması bu işlevlerden birkaçıdır.

Yazı tahtalarını kullanan öğretmenlerin öğrencilere model olacak şekilde tahtayı kullanması gerekir. Öğretmenin tahtayı anlaşılır ve düzenli bir şekilde kullanması öğrencilerin bakış açılarını etkilemektedir.

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Görselliğin çok fazlasıyla hâkim olmaya başladığı çağımızda eğitimde de bundan yararlanmamak, buna yönelik çalışmalar yapmamak mümkün değildir. Bu bağlamda görsel okumaya ilk kez 2005 Türkçe Öğretim Programında (1-5. sınıflar) yer verilmiş ve bu alanın diğer temel dil becerileriyle değil ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Görsel okuma ve görsel sununun öğretilmesiyle öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri edinmeleri amaçlanmıştır. Görsel okuma becerisiyle amaçlı ve kasıtlı eylem, bilgi toplama, akıl yürütme, esneklik, çıkarımda bulunma, değerlendirme,

uygulama (Söylemez, 2016: 682) olarak ifade edilen eleştirel düşünme becerisinin de kazandırılması hedeflenen bir diğer unsurdur.

Görsel okuma becerisiyle öğrencilerin yaşama uyum sağlaması, yaşadıkları dünyayı anlamaları ve değerlendirmeleri için kazandırılması hedeflenen kazanımlara da yer verilmiştir. Örneğin “Reklâmlarda verilen mesajları sorgular. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, sorgular. Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir.” gibi kazanımlar verilmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin günlük yaşamdaki durumları değerlendirmeleri de hedeflenmiştir. Bu kazanımlardan da anlaşıldığı gibi görsel okuma eğitimiyle öğrencilerin yaşama hazırlanmaları hedeflenmiştir.

Görsel okuma eğitiminin veya becerisinin kazandırılmasında tüm bireylere (öğretmenler, aileler vb.) önemli görevler düşmektedir. Görsel okuma becerisinin öğrencilerin daha fazla üst düzey düşünme becerileri edinmeleri için önemli olduğu hususu da yine unutulmaması gereken ayrı bir durumdur.

2005 Türkçe Öğretim Programı’nda görsel okumaya detaylı yer verilmişken 2015 Türkçe Öğretim Programı’nda görsel okumaya çok az yer verildiği görülmektedir. Görselliğin veya görsel okumanın giderek önem kazandığı çağımızda bunun göz ardı edilmiş olması düşündürücüdür.

Görsellerin öğrencilerin temel dil becerilerine olan etkisinin incelendiği çok az çalışma mevcuttur. Görsellerin öğrencilerin yazma, okuma ve konuşma becerilerine etkisinin incelendiği çalışmaların da olması gerekir.

Bu veriler ışığında şu önerilerde bulunabilir:

- (i) Görsel okuma becerisi tekrar öğretim programına alınmalıdır.
- (ii) Görsel okuma becerisiyle ilgili kazanım ve etkinliklere yeterince yer verilmelidir.
- (iii) Eğitim-öğretim programının bileşenlerinden öğretmen ve öğrencilere görsel okuma ile ilgili yeterli ve faydalı bilgiler verilmelidir.
- (iv) Görselliğin ağır bastığı çağımızda metinlerde yer alan görsellerin de bu paralelde olması gerekir.
- (v) Özellikle de ilköğretim çağından itibaren görselliğin anlaşılması ve işlevinin belirlenmesi amacıyla görsel okumaya yönelik bir ders seçimi olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Artut, K. (2001). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşılioğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Doktora Tezi: Ankara Üniversitesi.
- Başaran, M. (2013). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay. (ed.), *Görsel Okuryazarlığı* (birinci baskı) içinde (s. 351-378). Ankara. Pegem Akademi Yayınları.

- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö., & Altun, E. (Ed.) (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güldaş, G. (2012). *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinlikleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Karatekin, N., Durmuş A. & Işlak H. (2005). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. Ankara: Bilgitek Yayınları.
- Köksal, K., Temur, T., Akçam, H. (2006). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi sunulan bildiri, Ankara.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Küçükahmet, L., Borçbakan, H. & Karamanoğlu, S. (2001). *İlköğretimde drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Maden, S., & Karadağ, Ö. (2013). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme* (birinci baskı) içinde (s. 221-260). Ankara. Pegem Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (4. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Sönmez, Ö. (2005). *L'Enseignement de la culture-civilisation française dans les manuels scolaires utilisés en Turquie*. Yüksek Lisans Tezi. Nantes: Université de Nantes (France).
- Söylemez, Y. (2016). İçerik Analizi: Eleştirel Düşünme. *Ekev Akademi Dergisi*, 20 (66), 671-696.
- Stokes, S. (2005). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 1(1),10-18
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

İlkokul 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Oynadıkları Oyunların İncelenmesi ^a

Muhammet Übeydullah ÖZTABAK ^{1,b}

¹ Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bil. Böl., İstanbul-Türkiye

Başvuru tarihi: 31 Ocak 2017

Düzeltilme tarihi: 18 Mayıs 2017

Kabul tarihi: 29 Mayıs 2017

Öz

Bu araştırma, ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin günümüzde oynadıkları oyunların incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, İstanbul ili Bakırköy ilçesinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2. sınıf öğrencisi 22 erkek, 18 kız; 3. sınıf öğrencisi 22 erkek, 18 kız olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan odak grup görüşmeleriyle elde edilmiştir. Araştırmada sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin play station, tablet ve bilgisayar oyunlarına kız öğrencilere oranla daha düşkün oldukları görülmüştür. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin arasında büyük bir yaş farkı olmamasına rağmen oynadıkları oyunların içeriğinde gözle görülür bir farkın olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Oyun, Çocuk Oyunları, İlkokul Öğrencileri, Sanal Oyunlar

^a Bu çalışma, 28-31 Mayıs 2015 tarihlerinde Muğla’da düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çamlıca, Üsküdar/İstanbul/Türkiye.
e-posta: muoztabak@fsm.edu.tr

Examination of the Games Played by 2nd and 3rd Grade Primary School Students

Abstract

The aim of this research is to examine the games played by the 2nd and 3rd grade primary school students. The research was conducted at a public school in Bakırköy district, Istanbul. In the research, "Case Study" was used as qualitative research method. The study group consisting of 80 students included 22 boys and 18 girls in 2nd grade, 22 boys and 18 girls in 3rd grade. The data of the study were obtained from the focus group interviews consisting of open-ended questions prepared by the researcher. According to the results of the research, male students were found to be more addicted to playstation, tablet and computer games than female students. Even though there is not much difference between the ages of 2nd and 3rd grade students, it is determined that there is a considerable difference in the content of the games they play.

Keywords

Games, Children's Games, Primary School Students, Virtual Games

1. GİRİŞ

Oyun tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu iddia edilmektedir. Oyunlar dünya üzerinde farklı coğrafyalarda, kültürlerde, zamanlarda oynanmış ve sürekli değişime uğramıştır. İnsanlar çeşitli nedenlerle dünya üzerinde farklı ve bazen birbirine çok benzeyen oyunlar oynamıştır (Kukul, 2013). İnsanlık tarihinin hemen her döneminde çeşitli araç ve gereçlerle oynanan çok sayıda oyun bulunmaktadır. Biçimi ve yöntemi değişmekle birlikte oyun pek çok kültürde çocuğun en vazgeçilmez eğlence aracı olmuştur (Pehlivan, 2005).

Çocuklar için oyun ciddi bir uğraştır ve çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını oyun oynayarak geçirmektedirler. Çocuk oyununun kalitesini; anne-baba katılımı, materyaller, zaman gibi faktörler belirlemektedir (Artan, Çelebi Öncü ve Elibol, 2003). Oyun bireyin kişiliğini ve toplumsal becerilerini açığa çıkarmasında en önemli adım, oyuncak ise çocuğun toplumsallaşmasında ve kişiliğini geliştirmesinde kullanılan bir araç olmaktadır (Poyraz, 2003).

Çocukluk döneminde öğrenmeyi sağlayan en önemli etkinliklerden biri oyundur (Hanbaba, 2011). Oyun, belli bir amaca yönelik ya da amaçsız olarak, kurallı ya da kuralsız, çocuğun tüm gelişim alanlarına etki eden, çocuğun isteyerek ve hoşlanarak katıldığı, araçlı ya da araçsız olarak gerçekleştirilebilen doğal öğrenme aracıdır (Pala ve Erdem, 2011). Oyun zihinsel bir ortamı ve nesnelere olan, aynı zamanda kültürel yönleri de bulunan bir öğrenme etkinliğidir (Nicolopoulou, 1993). Ulutaş'a göre (2011) oyun, bir eğlence kaynağı olmanın yanı sıra, bireyin kendisini ve çevresini anlamasını sağlayan etkili bir gelişim, iletişim ve eğitim aracıdır (aktaran: Pehlivan, 2005). Bir başka tanıma

göre oyun, belirli bir zaman ve mekanda önceden belirlenen kurallar gereği belirli bir düzen içerisinde uygulanan, günlük yaşamın dışında gelişen özgür bir etkinliktir.

Her yaş grubunu cezbeden oyunlar özellikle çocukların gelişiminde önemli bir araçtır. Çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen oyunlar, çocuk için doğal bir öğrenme ortamı olmanın yanı sıra çocuğun hoşlanarak, gönüllü olarak yaratma etkinliğini gerçekleştirdiği özgür bir ortam sunmaktadır (Kukul, 2013). Gander ve Gardiner'e göre (1993), oyun sırasında çocuklar; duyu-hareket ve biliş becerilerinin birçoğunu vurgulamakta ve denetlemekte, ayrıca kavramları, toplumsal farkındalığı ve toplumsal davranışları geliştirmektedir.

Oyunları sınıflandırmaya yönelik girişimler daha çok, oynama şekilleri (bireysel, grup), oyun araçları (misket, top, vb.), oynayanların sosyal sınıfı (köylü, şehirlî, vb.) gibi oyun kapsamında değerlendirilen etkinliğin özellikleri çerçevesinde ele alınmıştır (Cengiz, 1998: 291-297). Özbakır (2009: 482) oyunların çocuk, yetişkin, çocuk ve yetişkin; bireysel oynanan, grupta oynanan; oyuncakla oynanan, oyuncaksız oynanan şeklinde farklı gruplar altında toplanabileceğine dikkat çekmektedir.

Ayrıca kullanım amacına, kullanılan materyallere, gelişimsel döneme veya yapılan eylemlere göre de oyunların sınıflandığı görülmüştür. Bu kapsamda Hughes (2002); Sembolik oyun-Symbolic Play (süpürgeyle at binme, kollarını açıp uçma); İtiş, kakış, yuvarlanma oyunları-Rough and Tumble Play (yuvarlanma, boğuşma, itiş-kakış); Sosyo-dramatik oyun-Socio-dramatic Play (anne baba olma, yemek hazırlama); Sosyal oyun-Social Play (sosyal kuralları taklit eden oyunlar, diyaloglar); Yaratıcı oyunlar-Creative Play (nesne ve olayları değiştirme, dönüştürme yeni bağlantılar kurma); İletişim oyunları-Communication Play (şakalar, mimikler, ses benzerlikleri, sessiz sinema); Dramatik oyunlar-Dramatic Play (TV şovu hazırlama, sokaktaki bir olayı taklit etme); Hareket oyunları-Locomotor Play (ip atlama, sportif oyunlar); Riskli oyunlar-Deep Play (ağaca tırmanma, yüksekten atlama, kibritle oynama); Keşif oyunları-Exploratory Play (nesnelerin özelliklerini keşfedici oyunlar, tutma, atma, tatma); Hayalsi oyunlar-Fantasy Play (Kural yok. Uçma, pilot-kaptan-şoför taklidi yapma); Hayali oyunlar-Imaginative Play (Kural var. Gerçekçi. Yok olan nesneyi varmış gibi hayal etme); Ustalık oyunları-Mastery Play (delikler açma, su yolları yapma, kumla oynama); Nesne (obje) oyunları-Object Play (elbise, bardak, kaşık gibi aletleri kullanım amacı veya dışında oynama); Rol (Taklit) oyunları-Role Play; (Evrimsel) tekrarlıma oyunları-Ecapitulative Play (ilkel zamanları, geçmiş zamanı, atalarını ve tarihi olayları tekrar yaşatan oyunlar) şeklinde 16 farklı oyun türü olduğunu belirtmiştir.

Günümüz çocuklarının teknolojinin kısa sürede gösterdiği hızlı gelişime ayak uydurdukları görülmektedir. Teknoloji çağında doğup büyüyen nesil, önceki nesilden farklı bilişsel yapı, ilgi odakları ve alışkanlıklara sahiptir. Bu durum dijital oyunlar ve oynanma oranlarında ciddi artışlara yol açmaktadır (Pala ve Erdem, 2011). Geçmiş zamanlarda oyun parklarında ve sokaklarda gerçek arkadaşlar ve gerçek etkinlikler biçiminde oynanan oyunlar, günümüzde bilgisayar başında ev ya da internet kafelerde gerçekleştirilen sanal etkinlikler halini almıştır (Horzum, 2011).

Yavuzer de (2003), günümüzde bazı oyunların niteliği ve içeriğinin medya ve değişen toplumla birlikte değiştiğini belirtmektedir. Özellikle, çocukların ekran bağımlılığı,

bilgisayar oyunları ve ayrıca dersleri nedeniyle arkadaşlarıyla yüz yüze iletişim kurabilecekleri sokak oyunlarının azaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla, çocuk oyunlarında giderek bir yozlaşma olduğu, grup oyunlarının azaldığı ve tek başına oynanan oyunların arttığı görülmektedir.

Türkiye’de geçmişte oynanan eski çocuk oyunları; taşın uzağa atılmasını amaçlayan veya bir taşla başka bir taşı vurma oyunları olduğu gibi, bezden ya da deri veya meşinden yapılmış toplarla oynanan koşmaca veya kovalamacaya türü oyunlardır. Ayrıca, cirit oyunu gibi, değneklerle oynanan top oyunları da vardır. Bu oyunlar, bugün batıdan transfer ettiğimiz golf ya da hokey oyunlarının ilkel şekilleridir (Akandere, 2004). Evcilik gibi hayal ve taklit oyunları, komşuculuk, saklambaç, kukla oyunları, top, çizgi, kör ebe, ip atlama, misket, çelik-çomak gibi geleneksel oyunlar ülkemizde çocukların en çok tercih ettiği oyunlar arasındadır (Pehlivan, 2005).

Günümüz dünyasının vazgeçilmezleri arasında olan bilgi teknolojilerine dayalı uygulamalar, oyunların çeşit ve miktarını artırmıştır. Çeşitli amaçlarla tasarlanan bu oyunlardan, eğlence amaçlı olanlar birden çok kullanıcı ile eş zamanlı oyun oynama olanağı sunarak farklı kültürler arası etkileşime ve sosyalleşmeye neden olurken, eğitsel içerikli oyunlar istenen mesajların alıcıya keyifli ve dolayısıyla daha etkili bir şekilde ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Prensky, 2001).

Çocuğun yaşamında son derece önemli olan oyun ve oyuncaklar; teknolojik gelişmeler sonucunda, günümüzde şekil, biçim, oynanan ortam, oynanacak kişi sayısı ve gerekli araç ve gereçler bakımından değişmeye başlamıştır (And, 1974). Eskiden oynanan oyun ve oyuncaklar tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de şekil değiştirmiş ve eski oyuncakların yerini bugün yap-bozlar, legolar, uzaktan kumandalı oyuncaklar, Barbie bebekler, robotlar, atari ve bilgisayar oyunları almıştır. Bu oyuncaklar; bazı zihinsel yararlarının olmasının yanı sıra, çocuğun sosyal gelişimini olumsuz da etkileyebilmektedir (Yavuzer, 1993).

Çocukların arkadaşlarıyla birlikte oynadığı oyunlarda sosyal ilişkiler kurması; iletişim ve dil becerisi geliştirmesi, kendini ifade etmesi ve paylaşma alışkanlığı edinmesi sosyo-kültürel ve psikolojik açıdan elde edilen kazanımlardır. Karar verme, çevresini tanıma, merak duygusunu tatmin etme ve oyunda karşılaştığı problemleri çözerek problem çözmeye becerisi edinme ise oyun oynanırken zihinsel açıdan elde edilen kazanımlardır. Oyun esnasında kasların çeşitli şekillerde kullanımı ve enerji harcanması da çocukların biyolojik açıdan gelişimini sağlamaktadır (Horzum, 2011). Oyunun faydaları bunlarla sınırlı değildir. Çocuğun el-göz koordinasyonu geliştirir. Çocuk, oyunla beraber toplum kurallarını öğrenir. Takım oyunlarında liderlik ve lidere uyum sağlamak açısından önemlidir. Çocuğun çevresini tanımasına, empati kurma becerisinin gelişmesine, hayal dünyasının zenginleşmesine katkı sağlar. Çocuğu neşelendirir ve stres atmasını sağlar. Yaratıcılığı geliştirir.

Teknolojik oyunların, psikolojik ve biyolojik yönden bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Setzer ve Duckett, 1994; Hauge ve Gentile, 2003; Chiu, Lee ve Huang, 2004; Wan ve Chiou, 2006; aktaran: Horzum, 2011: 58). Biyolojik yönden; hiperaktivite, baş ağrısı, çocukların erken yaşta olgunlaşması, göz kuruluğu, elektronik cihazların başında oturup hareket etmemekten kaynaklanan el, omuz, omurga görünümü (kamburluk) psikomotor beceri bozuklukları, teknolojik araçların başında oturmaktan

yemek yememeye bağlı kilo kaybı veya hareketsizlikten kaynaklanan obezite, görme kaybı, sürekli yorgun ve uykulu olma, vb.

Psikolojik yönden ise; şiddet eğilimi, kişilik değişimi, obsesif ve agresif davranışlar gösterme, anti-sosyal davranışlar geliştirme, duygu ve hislerin azalması, antisosyal davranışlar geliştirme, özgür düşünce ve istek kaybı, kaygı düzeninin artması, soyutlaşma, gerçeklerden ve hayattan kaçınma ve sıkılma vb. Ayrıca, akademik başarıda düşüklük, öğrenme bozuklukları, oyun oynama süresi ile ilgili yalan söyleme ve kişilerarası ilişkilerdeki kötüye gidiş de olumsuz yönler olarak ifade edilmektedir (Horzum, 2011).

Uzun süre teknoloji kullanımı teknoloji ile ilgili çeşitli bağımlılık türlerini gündeme getirmiştir. İnternet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, mobil telefon ve teknoloji bağımlılığı son zamanlarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Taraftar, Gupta ve Turel, 2013; Şahin, Özdemir, Ünsal ve Temiz, 2013).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin oynadıkları güncel oyunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaca uyumlu olarak aşağıdaki sorulara da cevap aranmaya çalışılmıştır:

- (i) Öğrenciler ne tür oyunlar oynamaktadırlar?
- (ii) Öğrencilerin sanal ortamda oynadıkları oyunlar nelerdir?
- (iii) Öğrencilerin oynadıkları oyunlar bireysel veya grupla oynamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
- (iv) Öğrencilerin ev dışında ve okulda oynadıkları oyunlar nelerdir?

3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. 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, 2013: 45). Nitel araştırmaların en büyük özelliklerinden biri, doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak araştırmaları sürdürmesidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013: 12-235). Detaylı bilginin, doğrudan insanlarla konuşarak, onların davranışları ve kendi çevreleri içindeki eylemlerinin görülerek toplanması, nitel araştırmanın önemli bir özelliğidir (Creswell, 2014: 185).

Yin’e göre (1984) durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması, bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Durum çalışması yöntemi, sınırlı sayıda değişkenleri incelemek belirli kuralları takip etmek yerine tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelenmesini içerir. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Davey, 1991). Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin oynadıkları “oyunlar” incelenmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul Bakırköy ilçesinde bulunan bir devlet ilkökulunda yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 40’ı (18 kız, 22 erkek) 2. sınıf, 40’ı (18 kız, 22 erkek) 3. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 80 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmışlardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Powell ve diğerlerine göre (1996) odak grup görüşmesi “araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır” (aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz adet açık uçlu soru ile toplanmıştır. Soruların oluşturulmasından önce alan taraması yapılmış, daha sonra amaca hizmet edeceği düşünülen sekiz soruya araştırmada yer verilmiştir.

Araştırmada amaçla paralel olarak belirlenmiş dört ana tema üzerinde durulmuştur:

- (i) Öğrencilerin boş zaman etkinlikleri
- (ii) Öğrencilerin sanal ortamda oynadığı oyunlar
- (iii) Öğrencilerin ev dışında ve okulda oynadığı oyunlar
- (iv) Öğrencilerin bireysel/grupla ve ailesiyle birlikte oynadığı oyunlar

“Öğrencilerin boş zaman etkinlikleri” konulu temayı incelemek amacıyla öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir;

- Boş zamanlarında en çok neler yaparsın?
- Kutu oyunlarını / zekâ oyunlarını sever misin? En çok hangilerini oynamaktan hoşlanırsın?

“Öğrencilerin sanal ortamda oynadığı oyunlar” konulu temayı incelemek amacıyla öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir;

- Bilgisayarda, tablette ve cep telefonunda en çok oynadığın oyunlar nelerdir?
- Bir an için internetteki bütün oyunların kaldırıldığını düşün. Neler hissedersin?

“Öğrencilerin ev dışında ve okulda oynadığı oyunlar” konulu temayı incelemek amacıyla öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir;

- Okuldayken en çok oynadığın oyunlar nelerdir?

- Dışarıda oyun oynamak için uygun ortam bulabiliyor musun? Nerede ve en çok hangi oyunları oynarsın?

“Öğrencilerin bireysel/grupla ve ailesiyle birlikte oynadığı oyunlar” konulu temayı incelemek amacıyla öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir;

- Arkadaşlarıyla mı/tek başına mı oynamayı daha çok seversin? Tek başınayken en çok hangi oyunları oynarsın? Arkadaşlarıyla birlikteyken en çok hangi oyunları oynarsın?
- Annen ve babanla oyun oynar mısın? Annenle oynadığın oyunlar nelerdir? Babanla oynadığın oyunlar nelerdir? (Varsa) Kardeşlerinle-ağabeyinle-ablanla oynadığın oyunlar nelerdir?

3.4. Verilerin Toplanması

Uygulama öncesinde okul müdüründen ve sınıf öğretmenlerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin araştırmaya katılımı, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın uygulanma sürecinde öğrencilere görüşmenin amacı kısaca anlatılmış, öğrencilerin adı-soyadı gibi özel bilgilerinin istenmediği ve kimlik bilgilerinin hiçbir yerde geçmeyeceği, bu görüşmelerin gizli kalacağı, soruları cevaplarırken düşüncelerini söylemekten çekinmemeleri gerektiği öğrencilere açıklanmıştır.

Öğrencilerle görüşmeye geçilmeden önce sıcak bir ortamın oluşturulmasına çalışılmış, öğrencilerin her biriyle kısa bir tanışma yapıp ortama ısındırılmış, konuşmaları yönünde cesaretlendirilmiş ve teşvik edilmiş, bunun yanında tarafsız olmaya çalışılarak yönlendirme yapılmamıştır.

Araştırma Ekim-Kasım 2014 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler belli sayılarla rehberlik servisine getirilmiştir ve görüşmeler rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapları not etmek adına araştırmada bir öğrenci asistanı görev yapmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1990) de önerdiği betimsel analiz yaklaşımı (aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2013: 255) uygulanmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256);

- (i) Betimsel analiz için çerçeve oluşturma
- (ii) Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- (iii) Bulguların tanımlanması
- (iv) Bulguların yorumlanması.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde görüşmeler sonucunda elde edilen verilere ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilecektir.

4.1. Öğrencilerin “Boş Zamanlarında En Çok Neler Yaparsın?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Öğrencilerin Boş Zamanlarında Yaptıkları Etkinlikler

	2. Sınıf				3. Sınıf			
	Kız (n: 18)		Erkek (n: 22)		Kız (n: 18)		Erkek (n: 22)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitap okuma	9	50	8	36	2	11	3	14
Oyuncaklarıyla oynama	5	28	3	14	4	22	3	14
Arkadaşlarıyla oyun oynama	4	22	2	9	6	33	5	23
Bilgisayar, tablet, cep telefonu			5	23	4	22	8	37
TV			4	18	1	6		
Şarkı söylemek, dans etmek					1	6		
Play Station							1	4
Resim							1	4
Dama							1	4

Tablo 1 incelendiğinde; 2. sınıf kız öğrencilerin 8'i boş zamanlarında kitap okuduğunu, 4'ü arkadaşlarıyla birlikte oyun oynadığını, 4'ü oyuncaklarıyla oynadığını, 1'i ise hem kitap okuduğunu hem de oyuncaklarıyla oynadığını söylemiştir. Öğrencilerin hiçbirinin bilgisayar, tablet veya cep telefonunda oyun oynamayı tercih etmediği görülmüştür. En çok tercih edilen etkinlik kitap okumak olarak belirtilmiştir.

2. sınıf erkek öğrencilerin 7'si boş zamanlarında kitap okuduğunu, 1'i hem kitap okuduğunu ve hem de oyuncaklarıyla oynadığını, 5'i bilgisayarda oyun oynadığını, 4'ü televizyon izlediğini, 2'si oyuncaklarıyla oynadığını, 2'si arkadaşlarıyla birlikte oyun oynadığını belirtmiştir. En çok tercih edilen etkinlik kitap okumak olmuştur.

3. sınıf kız öğrencilerin 6'sı arkadaşlarıyla birlikte oyun oynadığını, 4'ü oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiğini, 4'ü bilgisayar-tablet-cep telefonunda oyun oynadığını, 2'si kitap okuduğunu, 1'i televizyon izlediğini, 1'i ise şarkı söyleyip dans ettiğini belirtmişlerdir. En çok tercih edilen etkinlik arkadaşlarla birlikte oyun oynamak olmuştur.

3. sınıf erkek öğrencilerin 8'i bilgisayar-tablet-cep telefonuyla oynadığını, 5'i arkadaşlarıyla oyun oynadığını, 3'ü oyuncaklarıyla oynadığını, 3'ü kitap okuduğunu ve 1'i Play Station oynadığını, 1'i resim yaptığını ve 1'i de dama oynadığını belirtmiştir. En çok tercih edilen etkinlik bilgisayar-tablet-cep telefonunda oyun oynamak olarak karşımıza çıkmaktadır.

2. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin en çok tercih ettiği etkinlik olarak kitap okumak dikkati çekmektedir. 3. sınıfta bu oran ciddi bir şekilde düşerek en çok tercih edilen etkinlik yerini internet ve arkadaşlarla oyun oynamaya bırakmaktadır. Yılmaz'a göre (2002: 442) okuma,

genel kültür düzeyini geliştirme, bilgi sahibi olma ya da mevcut bilgileri güncelleme ve keyif alma gibi sebeplerle gerçekleştirilen bir eylemdir. Erken çocukluk döneminde başlayan çocuk ve kitap arasındaki etkileşim, okumaya yönelik isteğin güçlenmesi ve okuma eyleminin tekrarlı bir davranış halini alarak alışkanlığa dönüşmesine zemin hazırlamaktadır (Şimşek, 1995, aktaran: Öztemiz ve Önal, 2013: 66). İlkokul dönemi, okur-yazarlık becerisine sahip olmak; dinlenmek, bilgi edinmek ve eğlenmek gibi güdüleyici birtakım etmenlerle okuma alışkanlığının geliştiği ve kalıcı hale dönüştüğü süreci temsil etmektedir (Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010: 156). Öğrencilerin okumayı yakın bir zamanda öğrenmiş olmaları ve kitap okumanın öğrenciler için yeni bir uğraş olması sebebiyle kitap okumanın bu yaş grubu için cazip hale geldiği ve ilgiyle karşılandığı söylenebilir. Fakat hemen bir sınıf sonrasında kitap okuma oranlarının düştüğü görülmektedir. Okuma alışkanlığının sekteye uğramasında sanal ortamların olumsuz etkileri ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Her iki sınıfta da erkek öğrencilerin bilgisayar-tablet ve cep telefonlarıyla oynanan oyunlara ilgisinin daha fazla olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde ise her iki grupta da arkadaşlarıyla birlikte kurulan oyunları oynamayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Yapılan birçok araştırmada erkek öğrencilerin oyun oynamayı bırakamama, oyunu gerçek hayatıyla birleştirme, oyunu oynamaktan dolayı görevleri aksatma, oyun oynamayı başka etkinliklere tercih etme ve toplam oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur (Horzum, 2011; Onay, Tüfekçi ve Çağiltay, 2005; Hauge ve Gentile, 2003). Bunun sebebi olarak oyun boyunca erkeklerin kadınlara göre beyinlerindeki memnuniyet bölgesinin daha fazla aktif olduğu tespit edilmiştir (Wiki, 2008, aktaran: Horzum, 2011: 66).

4.2. Öğrencilerin “Kutu Oyunlarını/Zekâ Oyunlarını Sever Misin? En Çok Hangilerini Oynamaktan Hoşlanırsın?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

2. sınıf kız öğrencilerinden 6 öğrenci bu oyunlardan hoşlanmamaktadır. 2 öğrenci kutu oyunlarını, 10 öğrenci zekâ oyunlarını tercih etmektedir. En çok sevilen oyun olarak, satranç ve ev yapmacılık belirtilmiştir. 2. sınıf erkek öğrencilerinden ise 8 öğrenci bu oyunlardan hoşlanmamaktadır. 6 öğrenci kutu oyunlarını, 8 öğrenci zekâ oyunlarını tercih etmektedir. En çok sevilen oyun olarak satranç, çiftini bulma oyunu, farklı olanı bulma oyunu ve Ben Kimim? oyunu ifade edilmiştir.

3. sınıf kız öğrencilerinden 2 öğrenci bu oyunlardan hoşlanmamaktadır. 8 öğrenci kutu oyunlarını, 8 öğrenci zekâ oyunlarını tercih etmektedir. En çok sevilen oyun olarak kelime bulmaca, sudoku, Jenga ve renk tamamlama oyunları belirtilmiştir. 3. sınıf erkek öğrencilerinden 4 öğrenci bu oyunlardan hoşlanmamaktadır. 12 öğrenci kutu oyunlarını, 6 öğrenci zekâ oyunlarını tercih etmektedir. En çok sevilen oyun olarak ise satranç, zekâ küpü, tavla, Monopoly, Jenga ve Fare Kapanı (amaç, tuzaklara yakalanmadan oyun içerisinde bulunan peynirlere ulaşmaktır) oyunları olarak ifade edilmiştir.

Toplamda 20 öğrencinin (% 25) kutu oyunlarını / zekâ oyunlarını sevmediği, seven öğrencilerin tercih ettikleri oyunların ise Monopoly (en az iki kişi ile oynanan emlak ile ilgili bir oyunda ilçe ve şehir alım satımı, ev-otel kiralama ve satma gibi özellikler bulunur, oyuncular kazandıkları ve kaybettikleri paraların hesabını tutarlar), Jenga (üst

üste dizilmiş tahta bloklardan oluşan bir denge oyunudur), satranç, tavla oyunları olduğu tespit edilmiştir. Sherry ve arkadaşlarına göre (2003) ise hemen hemen tüm yaş gruplarında sosyal etkileşimde bulunmak ilk oyun oynama nedenidir. Çok oyun oynayan ergenlik öncesi bireyler ve normal düzeyde oynayan bireylerde ikinci oyun oynama nedeni rekabet iken çok oyun oynayan ergenler ve normal düzeyde oynayan genç yetişkinlerde ise eğlence ikinci oyun oynama nedeni olarak belirlenmiştir (aktaran: Pala ve Erdem, 2011). Bu oyunların gerçek ortamda ve karşılıklı olarak oynandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmak için gittikçe sanal ortamlara yöneldikleri sonucu karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal gelişim, doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkalarıyla iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Toplumsal özellikler taşıyan çocuk oyunları; bir yandan çocuğun kendini ve içinde yaşadığı toplumu tanıması ve o toplumda kendine verilen yeri anlayabilmesine yardımcı olurken, bir yandan da çocuğu dramatik nitelikteki bir eylem yoluyla etkin kılmaya çalışır (Sağlam, 1997). Çocuk toplum kuralları ve gereklerini en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenir. Sırasını beklemek, paylaşmak, başkalarının hakkına saygı duymak, hakkına ve eşyasına sahip çıkmak, kurallara ve sınırlamalara saygı göstermek, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmek, söylenenleri dinlemek, kendini ifade edebilmek gibi davranışları hep oyun sırasında öğrenir (Doğanay, 1998).

4.3. Öğrencilerin “Bilgisayarda, Tablette ve Cep Telefonunda En Çok Oynadığın Oyunlar Nelerdir?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2. Öğrencilerin Sanal Ortamda Oynadıkları Oyunlar

		2. sınıf				3. sınıf	
		f	%			f	%
Kız (n: 18)	Kız giydirme	7	39	Kız (n: 18)	Bebek temizleme ve bebek bakımı	2	12
	Makyaj yapma	3	17		Pet Hotel	1	5
	Pasta yapma	2	12		Kuaförcülük	4	22
	İçecek oyunu	1	5		Köpek bakma oyunu	1	5
	Barbie oyunları	3	17		Subway Surf	5	29
Erkek (n: 22)	Tom konuşan kedi	1	5	Erkek (n: 22)	Minecraft	4	22
	Dövüş oyunları	6	28		Criminal Case	1	5
	Angry Birds	2	9		Savaş oyunları	6	24
	Ninja kaplumbağa	1	4		Angry Birds	1	4
	Candy Crush	3	14		Minecraft	4	18
	Futbol-basketbol-voleybol	2	9		Criminal Case	2	9
	Araba yarışı	3	14		Futbol	2	9
	Minecraft	4	18		GTA	5	24

Çiftlik oyunu	1	4	Dragon City	1	4
			Furby	1	4
			Survivalcraft	1	4

Tablo 2'ye bakıldığında; 2. sınıf kız öğrenciler arasında en çok kız giydirme oyunları tercih edilmektedir. Daha sonra sırasıyla makyaj yapma, Barbie bebek yaratma oyunu, Barbie yemek yapma oyunu, pasta yapma, içecek oyunu ve Tom konuşan kedi oyunu (bir kedi, kendisine söylenen bütün kelimeleri ve cümleleri tekrar eder, kediyi sevmek suretiyle ekranda el gezdirildiği anda kedi bunu algılar) tercih edilen diğer oyunlardır. 1 öğrenci sanal oyunların hiçbiri ile oynamadığını ifade etmiştir.

2. sınıf erkek öğrenciler arasında dövüş oyunları en çok tercih edilen oyunlardır. Bunun dışında sırasıyla Minecraft oyunu, Candy Crush (oyunun amacı renkli şekerleri yok etmektir. en az üç adet aynı renkteki şeker yan yana veya üst üste dizerek şekerleri patlatarak yok etmek amaçlanır, patlatılan her şeker bloğu puan kazandırır, istenilen puana ulaşıncaya bir üst bölüme geçilir), araba yarışı, Angry Birds, futbol-basketbol-voleybol oyunları, Ninja Kaplumbağa oyunu ve çiftlik oyunu diğer tercih edilen oyunlardır.

3. sınıf kız öğrenciler arasında en çok Subway Surf (güvenlik görevlisi ve köpekten kaçan bir çocuk, trenlerin üzerinden atlar, köprülere çıkar ve kaçış sırasında oyunda karşısına çıkan altınları toplamaya çalışır) oyunu tercih edilmektedir. Ayrıca kuaförcülük, Minecraft, bebek temizleme ve bebek bakımı oyunları, Pet Hotel (evcil hayvan bakımı yapılan oyundur), köpek bakma oyunları ve Criminal Case tercih edilen oyunlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. sınıf erkek öğrenciler arasında en çok savaş oyunları tercih edilmektedir. Ayrıca sırasıyla GTA, Minecraft, Criminal Case, futbol, futbol, Angry Birds, Dragon City ve Furby (duygusal oyuncak olarak nitelendirilen oyuncaklardandır, yiyecek yiyebilir, söylenenleri algılayabilir, yere atınca bağırır ve cevap verir) tercih edilen oyunlardır.

Kız öğrencilerin sanal ortamda oynadıkları oyunlara baktığımızda; 2. sınıfta genel olarak kız giydirme, bebek bakımı, makyaj yapma ve pasta yapımı gibi oyunları; 3. sınıfta ise hem bebek giydirme, bebek ve evcil hayvan bakımı oyunlarını, hem de Minecraft, Criminal Case gibi şiddet ve casusluk içeren oyunları tercih ettikleri görülmektedir.

Erkek öğrencilerin ise 2. ve 3. sınıflarda Minecraft, araba yarışı, Ninja Kaplumbağa, Angry Birds, GTA, Dragon City, Survivalcraft gibi rekabet ve şiddet içeren dövüş ve savaş oyunlarını tercih ettikleri görülmüştür.

Günümüz çocuklarının teknolojinin kısa sürede gösterdiği hızlı gelişime ayak uydurdukları görülmektedir. Dijital yerliler (Prensky, 2002) olarak adlandırılan teknoloji çağında doğup büyüyen nesil, önceki nesilden farklı bilişsel yapı, ilgi odakları ve alışkanlıklara sahiptir ve bu farklılık dijital oyunların mantığı ile uyumaktadır (Kula ve Erdem, 2005).

Bilgisayar oyunları ve içsel motivasyon üzerine gerçekleştirdiği çalışmada Malone (1980) süreçte etken olan dört unsurdan söz eder. Fantezi (düşsel ortamlar), merak, meydan okuma ve kontrol gibi unsurlar tanımlar. Hem oyun hem de oyun türü tercihini etkileyen bu öğelerden fantezi ile öğrenilenler benzer durumlara dönüştürülür. Merak;

önceki durumla şimdiki durum arasında fark varsa bilişsel ve duyuşsal olarak ortaya çıkan duygudur. Meydan okuma; oyunun amaçlarına ulaşmada izlenen yolda karşılaşılan belirsizliklerdir ve bilişsel ve duyuşsal olarak ayrılabilir. Kontrol ise oyuncuya hâkim olma duygusu verir (Malone, 1980, Kula ve Erdem, 2005). Dolayısıyla kendi düşsel dünyası içinde bilişsel ve duyuşsal olarak ortaya çıkan duygular, kendi kendine ve diğerleriyle rekabet etme, kendine ve diğerlerine meydan okuma ve bütün bunları yaparken tek hâkimin bireyin kendisi olması gibi özellikleri bünyesinde barındıran dijital oyunlar, bireyler için çekici olabilmektedir.

Media Analysis Laboratory (1998) en fazla tercih edilen oyun türünün aksiyon-macera türü olduğunu rapor etmiştir. Diğer tercih edilen oyun türleri ise aksiyon, dövüş, yarış ve spordur. Bu eğilimler cinsiyet ve oyun oynama sürelerine bağlıdır. Erkekler aksiyon ve dövüş oyunlarında daha çok vakit harcarken eğitim ve bulmaca oyunlarında ise daha az vakit harcamaktadırlar. Aynı araştırmaya göre gençler genellikle; gerçeklik, kontrolün kendisinde olduğu oyunları ve iyi karakterleri ve ayrıca tahmin edilemezlik, heyecan, iyi silahlar ve ilginç hikâyeleri tercih etmektedirler (aktaran: Pala ve Erdem, 2011: 56).

4.4. Öğrencilerin “Bir An İçin İnternetteki Bütün Oyunların Kaldırıldığını Düşün. Neler Hissedersin?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

2. sınıf kız öğrenciler tarafından verilen cevaplar, “üzülürüm, üzülürüm ve canım sıkılır, birazcık üzülürüm, hiçbir şey hissetmem, kötü hissederim, sevinirim çünkü oyun oynamayı sevmiyorum” şeklindedir. 2. sınıf erkek öğrenciler tarafından verilen cevapların ise “üzülürüm, kötü hissederim, kırılırım, iyi hissederim” şeklinde olduğu görülmektedir.

3. sınıf kız öğrencileri ilgili soruya “biraz üzülürüm, çok kötü hissederim, üzülürüm ve canım sıkılır, birazcık sevinebilirim çünkü gözlerim bozuluyor, ölürüm-susuz kalmış gibi olurum çok kötü olur” şeklinde cevap vermişlerdir. 3. sınıf erkek öğrenciler ise soruyu “iyi hissederim, üzülürüm-ölürüm, çok üzülürüm ve hayattan tat almam, tabletimle oynarım bir şey fark etmez, üzülürüm ve kızarım, ölürüm-deliririm, üzülürüm, çok kötü hissederim, dünyam mahvolur” şeklinde cevaplamışlardır.

Öğrencilerden internet oyunlarının kaldırıldığını düşünmelerini istediğimizde, 80 öğrenci arasından 68 öğrencinin (% 85) “ölürüm, üzülürüm, dünyam mahvolur, kötü hissederim, yaşama enerjim kalmaz” gibi olumsuz duygu ifadeleri içeren cevaplar verdiği görülmüştür. İfadelerin duygusal şiddetinin sınıf büyüdükçe daha da arttığı dikkati çekmektedir. Yaş büyüdükçe öğrencilerin sanal oyunlara ilgilerinin daha da artması, gittikçe bu oyunlara daha da bağlandıkları ve düşünsel olarak bile kopmakta zorluk çektikleri görülmektedir. Bu süreç potansiyel bağımlılık riskini de beraberinde getirmektedir.

4.5. Öğrencilerin “Okuldayken En Çok Oynadığın Oyunlar Nelerdir?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

2. sınıf kız öğrencilerin hepsi evcilik oyunu oynadıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında yakalamaca ve saklambaç tercih edilen diğer oyunlardır. 3. sınıf kız öğrenciler tarafından

en çok oynanan oyun (12 öğrenci, % 66) “kızlar erkekleri yakalamaca” oyunudur. Tercih edilen diğer oyunlar ebelemece, saklambaç ve mumya oyunlarıdır.

2. sınıf erkek öğrenciler tarafından en çok tercih edilen (5 öğrenci, % 23) oyun saklambaçtır. Ebelemece, maç yapmak, yerden yüksek, yakalamaca ve okul bahçesinin içerisinde parkta oyunlar oynamak tercih edilen diğer oyunlardır. 3. sınıf erkek öğrencilerden 8 öğrenci “kızlar erkekleri yakalamaca oyunu”nu, 8 öğrenci de mumyacılık oyununu tercih etmiştir. Oynanan diğer oyunlar ise vampircilik, futbol ve zombiciliktir.

2. sınıf kız öğrencilerin okulda en çok evcilik, yakalamaca ve saklambaç oyunlarını; 2. sınıf erkek öğrencilerinin ise en çok saklambaç, yakalamaca, ebelemece ve yerden yüksek oyunlarını tercih ettikleri görülmektedir. 3. sınıf kız öğrencilerinin okulda en çok “kızlar erkekleri yakalamaca”, saklambaç ve ebelemece oyunlarını; 3. sınıf erkek öğrencilerin ise en çok “kızlar erkekleri yakalamaca”, mumyacılık ve futbol oynadıkları görülmektedir.

Cengiz’e (1997) göre, oyunlar, içinde yaşanan kültürün yapısının ve özelliklerinin yorumlanabilmesini sağlayan bir pencere açtığı için, kültür çözümleme çalışmalarının en önemli malzemelerindedir. Yapılan gözlem ve araştırmalar, geleneksel çocuk oyunlarımızın çok hızlı bir biçimde ortadan kalktığını göstermektedir (Cengiz, 1997). Bu araştırmaya baktığımızda da kültürel aktarıma aracılık eden geleneksel oyunlarımızın öğrencilerin gündeminde neredeyse hiç olmadığını görmekteyiz.

Zengin bir kültürel miras olarak karşımızda duran ve özellikle eğitsel amaçlarla kullanılabilir bu oyunları yaratıcı bir biçimde değerlendirmek, bunlardan ulusal bir eğitim malzemesi oluşturacak yolları araştırıp bulmak bizlere düşen en önemli görevdir (Sağlam, 1997).

4.6. Öğrencilerin “Dışarıda Oyun Oynamak İçin Uygun Ortam Bulabiliyor Musun? Nerede ve En Çok Hangi Oyunları Oynarsın?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

2. sınıf kız öğrencilerden 10’u oyun oynamak için uygun ortam bulabildiğini belirtmiştir. Oynanan oyun alanları parklar, evlerinin bahçeleri ve boş arazilerdir. Oynanan oyunlar ise evcilik, yakalamaca ve saklambaç olarak belirtilmiştir. 8 öğrenci dışarıda oyun oynamak için uygun ortam bulamamaktadır. 2. sınıf erkek öğrencilerden 8’i oyun oynamak için uygun ortam bulabildiğini belirtmiştir. Oynanan oyun alanları parklar, evlerinin bahçeleri ve sokak aralarıdır. Oynanan oyunlar ise futbol ve saklambaç olarak belirtilmiştir. 14 öğrenci dışarıda oyun oynamak için uygun ortam bulamamaktadır.

3. sınıf kız öğrencilerden 12’si oyun oynamak için uygun ortam bulabildiğini belirtmiştir. Oynanan oyun alanları parklar, evlerinin bahçeleri ve sokak aralarıdır. Oynanan oyunlar ise ebelemece, saklambaç, yerden yüksek, ip atlamak olarak belirtilmiştir. 4 öğrenci dışarıda oyun oynamak için uygun ortam bulamamaktadır. 2 öğrenci zamanı olmadığı için dışarıda oyun oynayamadığını belirtmiştir. 3. sınıf erkek öğrencilerden 10’u oyun oynamak için uygun ortam bulabildiğini belirtmiştir. Oynanan oyun alanları parklar, evlerinin bahçeleri, sokak araları ve futbol sahalarıdır. Oynanan oyunlar ise futbol ve ebelemece olarak belirtilmiştir. 11 öğrenci dışarıda oyun oynamak için uygun ortam

bulamamaktadır. 1 öğrenci ise oyun oynamak için dışarı çıktığında daha önceden kendisine araba çarptığı için bir daha oyun oynamak için dışarı çıkmadığını belirtmiştir.

80 öğrenci arasından 40 öğrencinin dışarıda oyun oynamak için uygun ortam bulabildiği; 37 öğrencinin dışarıda oyun oynamak için uygun ortam bulamadığı saptanmıştır. Dışarıda en çok oynanan oyunlar ise saklambaç, futbol ve ebelemecedir.

Kent merkezlerinde özellikle çocuklar beton yığınları arasındaki yaşantılarından az da olsa uzaklaştıracak, rahatlatacak mekânlara ve mekânsal organizasyonlara ihtiyaç vardır. Çocukların kent yaşamına katılması, oyun faaliyetlerini gerçekleştirerek gelişmiş sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi için çocuk oyun alanlarının önemi yadsınamaz. Çocuk oyun alanları, yapılarla şekillenen şehir ortamında, çocukların doğayla buluştuğu, çeşitli elemanlarla onların fiziksel ve ruhsal ve fizyolojik yapısını geliştiren egzersizler yaptığı alanlardır. Çocuk oyun alanları sosyalleşmeye başlayan çocuğun, evinin dışında, kendini ait hissedebileceği, sahipleneceği ilk alanlardan biridir (Bal, 2005).

Oyun alanlarının peyzaj planlama ve tasarım ilkelerine göre uygulanmış olması çocukları gelişim dönemlerinde sosyal, duygusal ve zihinsel açıdan olumlu yönden etkilemektedir. Çocuk psikologlarının ve doktorlarının ortak kanısı, dış mekândan yoksun, kapalı alanlarda oyun oynamanın çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğidir. Bu nedenle Çocukları Şiddetten Koruma Ulusal Birliği (NSPCC) gibi kuruluşlar yerel yönetimlere çocukların güven içinde oynayabilecekleri, iyi tasarlanmış park alanları oluşturmaları çağrısında bulunmaktadırlar (Yılmaz ve Bulut, 2003).

Kentlerde (dış mekânlarda) oyun olgusu, dış mekânlarda oluşan/oynanan oyunların iç mekânlardakilerden farklılaşıyor olması, özellikle günümüzdeki hızlı kentleşme gerçeği çerçevesinde dikkatle değerlendirilmelidir. Çocukların oyun oynadığı dış mekânlar arasında, okul bahçeleri ve çocuk bahçeleriyle birlikte -yetişkinlerin trafik ve güvenlik gerekçeleriyle müdahale ve muhalefet etmelerine karşın- sokaklar da yer almaktadır. Sokak, çocuk için önemli bir yenilik kaynağı ve çekici bir mekândır. Fiziksel özellikleri ve eve yakınlığı nedeniyle sokak oyun için önemli bir ortam oluşturmaktadır (Bal, 2005).

4.7. Öğrencilerin “Arkadaşlarıyla/Tek Başına Mı Oynamayı Daha Çok Sevdiğin?” “Tek Başınayken En Çok Hangi Oyunları Oynarsın? Arkadaşlarıyla Birlikteyken En Çok Hangi Oyunları Oynarsın?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3. Öğrencilerin Arkadaşlarıyla/Tek Başlarına Oynamaları

	2. Sınıf				3. Sınıf			
	Kız (n: 18)		Erkek (n: 22)		Kız (n: 18)		Erkek (n: 22)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Arkadaşlarla oynama	18	100	22	100	14	78	20	91
Tek başına oynama	0	0	0	0	4	22	2	9

Tablo 3 incelendiğinde; 2. sınıf kız ve erkek öğrencilerin tamamı arkadaşlarıyla oyun oynamayı daha çok severim şeklinde yanıt vermişlerdir.

3. sınıf kız öğrencilerin 14'ü (% 78) arkadaşlarıyla oyun oynamayı daha çok severim derken, 4'ü (% 22) tek başına oyun oynamayı daha çok severim demiştir. 3. sınıf erkek öğrencilerin 20'si (% 91) arkadaşlarıyla oyun oynamayı daha çok severim şeklinde yanıt verirken, 2 öğrenci (% 9) tek başına oyun oynamayı daha çok severim yanıtını vermiştir.

2. ve 3. sınıf kız ve erkek tüm öğrencilere baktığımızda genelde tek başına oyun oynamaktan hoşlanmadıkları ve arkadaşlarıyla oynamayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Tek Başlarına Oynadıkları Oyunlar

	f	%	
2. Sınıf	Kız (n: 18)	18	Evcilik oynama, oyuncak ayılar ve bebeklerle oynama
	Erkek (n: 22)	8	Oyuncaklarıyla oynama (robot, uçak, top, lego)
		8	Bilgisayarda oyun oynama
		4	Dışarıda oyun oynama
3. Sınıf	Kız (n: 18)	6	Tablette oynama
		6	Barbie bebeklerle oynama
	1	Boyama yapmak	
	1	Şarkı söylemek	
	1	Cep telefonunda oyun oynamak	
	1	Bilgisayarda oyun oynamak	
	1	Televizyon izlemek	
	1	Evin içinde koşmaca oynamak	
	Erkek (n: 22)	7	Tablette oynama
		6	Bilgisayarda oyun oynama
		3	Telefonda oyun oynama
3		Play Station'da oyun oynama	
1		İp atlamak	
1		İpad'de oyun oynamak	
1	Top oynamak		

Tablo 4 incelendiğinde, 2. sınıf kız öğrencilerin hepsi evcilik ile birlikte oyuncak ayılar ve bebeklerle oynadıkları yanıtını vermişlerdir. 2. sınıf erkek öğrencilerin 8'inin oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiği, 8'inin bilgisayarda, 4'ünün dışarıda oyun oynadığı, 2 öğrencinin ise tek başına oyun oynamadığı tespit edilmiştir.

3. sınıf kız öğrencilerden 6 öğrencinin tablette, 6 öğrencinin ise Barbie bebekleriyle oyun oynadığı görülmektedir. Boyama yapmak, şarkı söylemek, cep telefonunda oyun oynamak, bilgisayarda oyun oynamak, televizyon izlemek ve evin içinde koşmaca oynamak öğrencilerin verdikleri diğer cevaplar arasındadır. 3. sınıf erkek öğrencilerden 7 öğrenci tablette oyun oynadığını, 6 öğrenci bilgisayarda oyun oynadığını, 3 öğrenci telefonda oyun oynadığını, 3 öğrenci PlayStation'da oyun oynadığını belirtmiştir. İp

atlamak, İpad'de oyun oynamak ve top oynamak öğrencilerin verdikleri diğer cevaplar arasındadır.

2. sınıf kız öğrencilerin tek başına oynadıkları oyunlar arasında evcilik ve oyuncak bebeklerle-ayılarla oynamaları gelişim dönemlerine göre beklenen bir durumdur. 2. sınıf erkek öğrenciler ise oyuncak arabalarıyla, robotlarıyla ve bilgisayar oyunları ile oynamayı tercih etmişlerdir.

İnsanlar dişi ya da erkek cinsiyeti ile doğmakta, yetiştirilirken toplumun cinsiyetlerine özgü rollere göre kız ya da erkek çocuk olmayı öğrenerek büyümektedirler. Biyolojik cinsiyetin aksine toplumsal cinsiyet farklılığı sosyal yapılandırmaya göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet (sex) kişinin kadın veya erkek olarak gösterdiği biyolojik özelliklerdir (Akın ve Demirel, 2003). Toplumsal cinsiyet (gender) ya da cinsel kimlik (gender identity) ise, bireyin kadın ya da erkek olmak konusundaki algısı ve başkalarının cinsiyetlerini tanımasıyla ilgili kavramdır (Selçuk,1996; Eylen, 2006).

Çocuklar cinsiyet kimliklerini öğrendikten sonra oyun ve oyuncakları cinsiyetlerine uygun seçmeye başlamakta ve ailelerinden öğrendikleri kız ve erkek özelliklerini oyunlarına yansıtmaktadırlar (Yörükoğlu, 2004). Genellikle erkek çocuklar asker, kamyon gibi oyuncakları tercih ederken; kız çocukları ise bebek ve ev eşyası gibi oyuncakları tercih etme eğilimindedirler. Genellikle de Süpermen, uzay adam gibi fantastik karakterler ve erkek çocukların fantastik oyunlarına ilham veren televizyondaki çizgi filmler ve rollerin erkek çocuklar için uygun olduğu düşünülmektedir (Goldstein, 2001).

3. sınıf kız öğrencilerinin genellikle telefon, tablet ve bilgisayarda kız oyunlarını oynamaları dikkat çekmiştir. İnternet ortamında oynanan oyunların sıklığı 2. sınıf öğrencilerine göre artmıştır. 3. sınıf erkek öğrencilerinin tek başına oynadıkları oyunlar listesinde neredeyse her öğrencinin bilgisayar-tablet-cep telefonu-PlayStation ve İpad'de oyunlar oynadıkları gözlenmiştir. Bu oyunlar dışında öğrencilerin oynadıkları tek oyun futboldur.

Tablo 5. Öğrencilerin Arkadaşlarıyla Birlikte Oynadıkları Oyunlar

	f	%	
2. Sınıf	Kız (n: 18)	14	Evcilik
		3	Yakalamaca ve saklambaç
	Erkek (n: 22)	1	Şaşırana beş tokat oyunu
		15	Yakalamaca, Kartal oyunu, Kum ebesi oyunu
		3	Maç yapmak
		1	Saklambaç oynamak
3. Sınıf	Kız (n: 18)	3	Bilgisayar oynamak
		5	Saklambaç
	Erkek (n: 22)	5	Kızlar erkekleri yakalamaca
		2	Ebelemece
		1	Tablet oyunları
		1	Yastık
1	Evcilik		

Erkek (n: 22)	1	Satranç
	1	Dergilerle oyun
	1	Şarkı söylemek
	6	Futbol
	2	Ebelemece
	1	Saklambaç
	2	Yastık
	1	Köşe kapmaca
	1	Taş-kâğıt-makas
	4	Kızlar erkekleri yakalamaca oyunu
	3	Mumyacılık, zombicilik, vampircilik
	1	Yerden yüksek
1	Bilgisayarda oyun	

Tablo 5 incelendiğinde; 2. sınıf kız öğrencilerden 14'ünün evcilik oynamayı tercih ettiği görülmüştür. Verilen diğer cevaplar arasında 3 öğrenci yakalamaca ve saklambaç, 1 öğrenci de şaşırana beş tokat oyunu oynadıklarını belirtmiştir. 2. sınıf erkek öğrenciler arasında yakalamaca oyunu en çok yazılan oyundur. 10 öğrenci yakalamaca, 2 öğrenci kartal oyunu (bir tür yakalamaca oyunudur, seçilen bir ebe diğer oyuncuları yakalamaya çalışır, oyuncular yakalanacağı sırada “kartal” deyip ellerini iki yana kaldırarak ebelenmekten kurtulmuş olurlar, diğer oyunculardan biri gelip kollarının altından geçene kadar hareket edemezler, “kartal” diyemeden yakalanan oyuncu yeni ebe olur) ve 3 öğrenci kum ebesi oyunu (bir tür yakalamaca oyunudur, bir kişinin ebe olduğu, ebe olan kişinin ondan kaçan diğer kişileri yakalamaya çalıştığı ve yakaladığı sırada kaçan diğer tüm kişilerin yakalanana hırpalaması şeklinde oynanır) oynadıklarını belirtmiştir. Maç yapmak (3 öğrenci), saklambaç oynamak (1 öğrenci) ve bilgisayar oynamak (3 öğrenci) belirtilen diğer oyunlar arasındadır.

3. sınıf kız öğrencilerden 5'i saklambaç, 5'i de “kızlar erkekleri yakalamaca” şeklinde adlandırılan oyunu oynamaktadır. Tercih edilen diğer oyunlar; ebelemece, tablet oyunları, yastık (öğrencilerin birbirlerinin üzerine doğru koşup çarpıştıkları bir çeşit oyun), evcilik, satranç, dergilerle oyun ve şarkı söylemek şeklinde ifade edilmiştir.

3. sınıf erkek öğrenciler arasında futbol oynamak en çok tercih edilen (6 öğrenci) oyundur. Daha sonra sırasıyla kızlar erkekleri yakalamaca oyunu (4 öğrenci), mumyacılık, zombicilik, vampircilik (3 öğrenci), ebelemece (2 öğrenci), yastık (2 öğrenci), saklambaç, köşe kapmaca, taş-kâğıt-makas, bilgisayarda oyun ve yerden yüksek oyunları gelmektedir.

2. sınıf kız öğrencilerinin arkadaşlarıyla birlikte oynadıkları oyunlarda evcilik en çok tercih edilen oyundur. Bunun dışında saklambaç ve yakalamaca tercih edilmektedir. 2. sınıf erkek öğrencilerin oynadıkları oyunlar (yakalamaca, futbol) genellikle bedensel olarak hareketli ve rekabet içeren oyunlardır. Aynı zamanda erkek öğrencilerde şiddet içerikli oyunların (kartal oyunu, kum ebesi oyunu) daha çok oynandığı göze çarpmaktadır.

3. sınıf kız öğrencileri genel olarak, kendi sınıflarında kurmuş oldukları kızlar-erkekleri yakalamaca ve saklambaç oyunlarını tercih etmişlerdir. Bu durum, içinde buldukları

gelişim evresine göre normaldir. Kız-erkek arasında sosyal farklar görülmesi, gruplara ayrılmış olmaları ve bu grupların rekabet içinde olmaları, yaş grubu özelliklerindedir. Hareketli oyunlar seçmeleri de gelişim özelliklerine göre beklenen bir durumdur.

3. sınıf erkek öğrencileri de kız öğrenciler gibi genel olarak, kendi sınıflarında kurmuş oldukları kızlar-erkekleri yakalamaca oyunu ile futbolu tercih etmişlerdir.

Erkek öğrencilerde mummyacılık (bir kişi mumya seçilir ve gözleri bağlanır, diğer oyuncuları yakalamaya çalışır, yakaladığı kişiyi tüm oyuncular hırpalanlar), zombicilik (bir kişi zombi seçilir, diğer oyuncuları yakalamaya çalışır, yakalanan oyuncu zombi vücudunun neresine değmişse orasını kullanmadan kaçmaya devam eder, iki ayak ve iki kolunu da kaybeden oyuncu olursa diğer oyuncuların hepsi zombiye dönüşür ve o oyuncuyu hırpalanlar), vampircilik (bir kişi vampir seçilir ve diğer oyuncuları yakalamaya çalışır, yakalanan oyuncu diğer tüm oyuncular tarafından hırpalanır), yastık gibi şiddet içerikli oyunların daha çok oynandığı göze çarpmaktadır.

Doğan'ın (2006) çocuklarla ilgili çalışmaları incelediği araştırmasında, oyunların sadece bağımlılığa yol açmadığını, aynı zamanda davranışlarını ve beyin fonksiyonlarını da olumsuz etkilediğini, oyun ile şiddetin ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

4.8. Öğrencilerin “Annen ve babanla oyun oynar mısın? Annenle oynadığın oyunlar nelerdir? Babanla oynadığın oyunlar nelerdir? (Varsa) Kardeşlerinle-ağabeyinle-ablanla oynadığın oyunlar nelerdir?” Sorusuna Ait Bulgular ve Yorumlar

2. sınıf kız öğrencilerden 6 öğrenci annesiyle oyun oynamamaktadır. Diğer bütün öğrenciler anneleriyle evcilik oynamaktadır. Oynanan diğer oyunlar arasında kuaförcülük, saklambaç, marketçilik ve yakalamaca oyunu görülmektedir. 8 öğrenci babasıyla oyun oynamamaktadır. Oynanan oyunlar arasında saklambaç, yakalamaca, kampçılık ve araba oyunu görülmektedir. 5 öğrenci kardeşi-abi-ablasıyla oyun oynamamaktadır. Oynanan oyunlar arasında evcilik, saklambaç, marketçilik, mankencilik, oyuncak ayılarla kurulan oyun ve top oynamak görülmektedir.

2. sınıf erkek öğrencilerden 12 öğrenci annesiyle oyun oynamamaktadır. Diğer öğrencilerin oynadıkları oyunlar arasında tombala, isim-şehir, yerden yüksek ve korkutmaca bulunmaktadır. 9 öğrenci babasıyla oyun oynamamaktadır. Babayla oynanan oyunlar arasında canavarçılık, tombala, isim-şehir, bulmaca, dövüş oyunu ve top oynamak görülmektedir. 10 öğrenci kardeşi-abi-ablasıyla oyun oynamamaktadır. Oynanan oyunlar arasında saklambaç, savaş oyunları, lego ve maç yapmak görülmektedir.

3. sınıf kız öğrencilerden 4 öğrenci annesiyle oyun oynamamaktadır. Anneyle oynanan oyunlar arasında yemek yapmacılık, evcilik, düşürmece, tablet oyunları, kart oyunları, zekâ oyunları ve Monopoly görülmektedir. 7 öğrenci babasıyla oyun oynamamaktadır. Babayla oynanan oyunlar arasında telefonda oyun oynamak, Monopoly oynamak, satranç oynamak ve boyama yapmak görülmektedir. 4 öğrenci tek çocuktur. 1 öğrenci ise kardeşi-abi-ablasıyla oyun oynamamaktadır. Oynanan oyunlar arasında evcilik, Barbie bebeklerle oyun, oyuncaklarla oynamak, satranç ve saklambaç görülmektedir.

3. sınıf erkek öğrencilerden 6 öğrenci annesiyle oyun oynamamaktadır. Diğer öğrencilerin anneleriyle oynadıkları oyunlar arasında yakalamaca, lego, kart oyunları, tavla, kızmabirader oyunu, satranç, körebe, saklambaç ve dama görülmektedir. 8 öğrenci babasıyla oyun oynamamaktadır. Diğer öğrencilerin babalarıyla oynadıkları oyunlar arasında atçılık, güreş, boks, gıdıklamaca, satranç, lego, telefonda oyun oynamak, PlayStation ve top oynamak görülmektedir. 5 öğrenci tek çocuktur. 6 öğrenci ise kardeşi-abi-ablasıyla oyun oynamamaktadır. Oynanan oyunlar arasında bilgisayar oyunları, top oynamak, tabu oynamak, saklambaç ve yakalamaca oyunu görülmektedir.

Öğrencilerin genel olarak babalarıyla bedensel mücadele ve şiddet içerikli oyunlar (canavarcılık, dövüş, boks, güreş, atçılık) oynadıkları gözlenmiştir. Bunun dışında babaların çocuklarla internet üzerinden oyun oynamayı tercih ettikleri de görülmektedir.

Öğrencilerin anneleriyle oynadıkları oyunlar incelendiğinde kız öğrencilerin genellikle evcilik, yemek pişirme, kuaförcülük gibi oyunlar tercih ettikleri; erkek öğrencilerin genellikle anneleriyle oyun oynamadıkları saptanmıştır. Kardeşlerle en çok oynanan oyunlar arasında saklambaç tercih edilmektedir.

Toplamda 28 öğrencinin (% 35) annesiyle oyun oynamadığı, 32 öğrencinin (% 40) babasıyla oyun oynamadığı, 22 öğrencinin (% 27) ise kardeşleriyle oyun oynamadığı görülmektedir.

Oyunun duygusal yönünü aile tutumları etkilemektedir. Çocuk aileden aldığı birçok duygusal tutum ve davranışları oyun ortamına yansıtmaktadır. Çocuk oyun ortamında olumsuz duygularını dışa vurma fırsat bulmakla birlikte, çoğu zaman bu olumsuzluklardan arınarak rahatlama sağlamaktadır.

Çocuk, yaşamında gözlediği anne ile çocuk baba ile çocuk, öğretmen ile çocuk, anne ile baba gibi toplum içinde birden fazla rol üstlenen bireylerin birbirleriyle duygusal ilişkileri ve tepkileri oyunda yaşayabilmekte, bir annenin çocuğu ile olan duygusal ilişkisini kendi ailesinde gözlemlediği gibi ortaya koyabilmektedir (Pehlivan, 2005).

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Z kuşağı olarak da adlandırılan günümüz çocuklarının teknoloji ve internetle birlikte doğup büyüdükleri, dünyadaki hızlı gelişime ayak uydurdıkları, önceki kuşaklardan farklı yaşam tarzlarına, düşünüş şekillerine, ilgi ve alışkanlıklara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum çocukların oyun seçimlerine de yansımaktadır. Bu araştırmada ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin oynadıkları güncel oyunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada amaçla paralel olarak belirlenmiş dört ana tema üzerinde durulmuştur: Birinci ana tema, öğrencilerin boş zaman etkinlikleri; ikinci ana tema, öğrencilerin sanal ortamda oynadığı oyunlar; üçüncü ana tema, öğrencilerin ev dışında ve okulda oynadığı oyunlar ve dördüncü ana tema, öğrencilerin bireysel/grupla ve ailesiyle birlikte oynadığı oyunlardır.

Birinci ana temada öğrencilerin boş zaman etkinlikleri araştırılmıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde “kitap okuma ve bilgisayar oyunları” olarak iki alt temanın ortaya çıktığı görülmüştür.

2. sınıfın tüm öğrencilerinde kitap okumanın ilk sırayı aldığı görülmektedir. Okuma-yazmayı birinci sınıfta öğrenen ve bu sayede keşfedilecek büyük bir kitap dünyasıyla yeni tanışan öğrenciler için okumak başlarda ilgi çekici gelmektedir. Fakat 3. sınıf öğrencilerinde bu ilginin yerini sanal ortamda oynanan oyunlara bıraktığına şahit olmaktayız. Okuma etkinliği bilgisayar ortamına göre daha yavaş kalmakta ve daha çok sabır gerektirmektedir. Okuma alışkanlığı tam olarak gelişmeden ve kalıcı hale gelmeden, öğrenciler sanal dünyanın bozucu etkisiyle karşı karşıya kalmaktadırlar.

Çocukların okuma becerileri, gelecekteki akademik başarıları ve kişisel gelişimleri için kritik bir öneme sahiptir. Okumaya katılım, çocuğun mükemmel okuma-yazma gelişimi için önemli bir bileşendir. Okuma yazma faaliyetlerine zaman ayıran çocuğun düzeyi ve harcadığı zaman okuma başarısında motivasyonun belirleyicisidir (Wigfield ve ark., 2008).

Öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkıda bulunabilecek en önemli öğrenme alanlarından birisi okumadır. Kitap okumak öğrencinin hayal etmesini, okuduklarını kendi kafasında canlandırmasını, anlamlandırmasını, zihinde yapılandırmasını sağlar. Bilgisayar oyunlarında ise öğrenci oyunun akışına kapılır ve oyun üzerinde düşünme, hayal gücünü sınırlandırır, yaratıcılığı kısıtlar.

Birçok değişimi de beraberinde getiren bilgi ve teknoloji çağı öğrencilerin oyunlarını da kaçınılmaz olarak etkilemiştir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren bilgisayar oyunları ile muhatap olmaktadır. İnternet bağımlılığının bir hastalık olarak literatüre girmesi ve gün geçtikçe çocuk ve gençler arasında artması yetişkinleri endişelendirmektedir. Dört bir yanı teknolojiyle çevrilmiş çocuklara bilgisayarı yasaklamak da çözüm olmamaktadır. Bu noktada sorunun bilgisayarda değil onun kullanımında ve kontrolünde olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Literatürde bilgisayar oyunu oynamanın yararları üzerinde de durulmaktadır. Örneğin Cesarone (1994) bilgisayar oyunlarının el-göz koordinasyonunu sağlama, uzamsal yetenekler, hayal etme, şekillerin nedenleri, geometri ile matematiksel yüksek düşünme, kimya ve fizikle ilgili nesnelere göz önünde canlandırabilme, uzaydaki şekillerin bütünleşmesini sağlamak gibi faydalarını belirtmektedir.

İkinci ana temada öğrencilerin sanal ortamda oynadığı oyunlar araştırılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir; bakım ve şiddet.

Araştırmaya katılan 80 öğrenci arasında internet oyunlarını hayatından çıkardığında herhangi olumsuz bir duygu hissetmeyecek olan öğrenci sayısı sadece 12'dir (% 15). Yani öğrencilerin % 85'i internetin hayatlarından çıkmasını istememekte ve olumsuz duygular içinde olacaklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin sanal ortamda oynadıkları oyunlara baktığımızda kız öğrencilerin ağırlıklı bakımla ilgili oyunlar (kız giydirme, Barbie oyunları, pasta yapma, vb.) oynadığı görülmektedir. Bu tercihte öğrenilmiş toplumsal cinsiyet rollerinin etkin olduğu söylenebilir. Geleneksel aileye baktığımızda, erkeğin rolü daha çok iş ağırlıklı ve ailenin geçimini sağlamak iken, kadının rolü ise evle ilgili işleri yürütmek, çocukları büyütmek ve bakımlarını sağlamak olarak görülmektedir. İş ve sorumluluk paylaşımında da erkekler boya-badana, tamir, bahçe bakımı gibi işleri yaparlarken, kadınlar yemek pişirme, çamaşır ve bulaşık yıkama ve ev temizliği gibi işleri yapmaktadırlar.

3. sınıf erkek öğrencilerinde daha yoğun ve net olarak görülen bilgisayar oyunlarındaki şiddet içeriğidir. İnternet ortamında oynadıkları “Dragon City (amaç bir ejderha yetiştirmektir, yetiştirilen ejderha belli bir olgunluğa geldiğinde dövüş ve maç yapabilir), Minecraft (oyunun amacı hayatta kalmaktır, bunun için madencilik, çiftçilik vb. mesleklerle uğraşılır, ısınmak için odun toplanır, akşam çıkan örümcek ve zombilerden korunmak için yaşam mücadelesi verilir), Survivalcraft (Minecraft oyununun telefon için uyarlanmış şeklidir), GTA (oyundaki karakter, oyunun başında verilen görevleri yerine getirmeye çalışır, bunun için araba çalar, adam öldürür, suç işler ve polisten kaçar, oyun şiddet ve suç içeriklidir), Criminal Case (oynayan kişi dedektiftir, bir olay yeri verilir ve oyunun başında gösterilen kanıtlar, belirli bir sürede oyun içinde bulunmaya çalışılır), Angry Birds (oyunda verilen kuşlarla düşmanlarınızı öldürüp bölümler geçilmeye çalışılır, her kuşun kendine özgü özel yetenekleri vardır ve bu yetenekler çoğu zaman kullanılmadan bir sonraki bölüme geçilemez), Ninja Kaplumbağalar (Ninja Kaplumbağa kahramanlarının dövüştüğü bir oyun)” gibi oyunlar şiddet içermektedir. Bu durum, erkek çocuklarının okullarda arkadaşlarıyla birlikte oynadıkları “mumyacılık, vampircilik, kum ebesi ve zombicilik” gibi oyunlarda da görülmektedir.

Özellikle bilgisayar karşısında uzun süreler kalınması gelişim çağında olan çocuklarda duruş ve oturuş pozisyonlarına bağlı olarak iskelet-kas sisteminde hasarlara, görme problemlerine, dil becerilerinde gerilemeye, özgüvenlerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ve saldırganlık davranışlarının ise yüksek olmasına neden olabilmektedir (Colwell ve Payne, 2000; Horman ve ark., 2005).

Erkek öğrencilerde şiddet ve saldırganlık içeren oyunların bu kadar yaygın olmasının sebebinin yine toplumsal cinsiyet rollerinde aranabileceği düşünülmektedir. Aile içinde, kız çocuklarının daha sakin, sessiz, terbiyeli, hanım hanımcık olmaları istenirken ve erkek çocukların daha yaramaz, hareketli, saldırgan tutum ve davranışları tolere edilmekte, hatta bazı ailelerde teşvik edilmektedir.

Üçüncü ana temada öğrencilerin ev dışında ve okulda oynadığı oyunlar araştırılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir; kısıtlı oyun alanları ve milli kültüre ait oyunların azlığı

Geçmiş yıllarda Türkiye’nin değişik bölgelerinde ve illerinde çocuklar tarafından oynanan oyunlara bakıldığında; genellikle çoğunun evin dışında, sokakta, boş bir alanda oynanan ve oynayan çocuk sayılarının da fazla olduğu grup oyunları olduğu görülmektedir. Günümüzden en az yirmi-otuz yıl önce, yerleşim alanlarında çocukların oynayabilecekleri boş alanların daha fazla olduğu, hızlı kentleşmenin sonucunda sıkışık yerleşim düzeni, trafik gibi olguların artmış olması, boş alanların ve bahçeli ev sayısının azalmış olması; çocukların sokakta, geniş bahçede ya da boş alanlarda oynayabilecekleri çocuk oyunlarını azalmıştır. Ayrıca eski yıllarda evin dışında oynanan oyunların sayılarının çok olmasının bir nedeni de aynı yerleşim alanında oturan insanların birbirlerine olan güvenleri ve insanlar arasındaki sıcak ve güven verici ilişkilerdir. Günümüzde insanlar birbirine karşı gittikçe yabancılaşmakta ve birbirlerine karşı güven duyguları azalmaktadır. Bu durum anne ve babaların, çocuklarının evin dışında oyun oynama isteklerine sınırlama getirmesine neden olmuştur (Başal, 2007: 262-263).

Farklı yaş grubundaki çocuklar için çeşitli aktiviteleri dikkate alan, yaratıcı oyunlara yönlendiren, çocuğun zamanını ve enerjisini çevresini öğrenme işlemiyle birleştirebilen, fiziksel, sosyal ve akılsal gelişimine daha fazla katkıda bulunan, mekânsal olarak daha özgün ve daha nitelikli oyun alanları tasarlanmalıdır (Yılmaz ve Bulut, 2003).

Çocukların geleneksel oyunlara dair saklambaç, yakalamaca, ebelemece gibi az sayıda oyunları oynadıkları görülmektedir. İstöp, yakan top, aç kapıyı bezirgân başı, birdirbir, çatlak patlak, sek sek, köşe kapmaca, dokuztaş, yağ satarım bal satarım gibi çok bilindik geleneksel oyunların hiçbirinin öğrenciler tarafından oynanmadığı tespit edilmiştir. Geleneksel oyunlarımız aynı zamanda milli kültürün ve değerlerin bir sonraki kuşaklara aktarım aracıdır.

Dördüncü ana temada öğrencilerin bireysel/grupla ve ailesiyle birlikte oynadığı oyunlar araştırılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde iki alt temanın ortaya çıktığı görülmektedir; etkileşim ve yalnız bırakılma, oyun ve oyuncak seçimi.

Günümüzde artan bilgisayar oyunları ve ekran bağımlılığı, şehirleşmeyle birlikte çocuklar için uygun oyun alanlarının azalması, güvenlik endişesiyle çocukların sokak oyunlarını oynamaması, artan dersler ve rekabetçi sınav sistemi gibi farklı nedenlerden ötürü çocuklar yüz yüze iletişim kurabilecekleri grup oyunlarını daha az oynama fırsatı bulabilmekte, tek başına oynanan oyunların arttığı görülmektedir. Çocuklar böylece sosyal ortamdan geri çekilerek git gide bireyselleşmeye ve yalnızlaşmaya başlamaktadırlar.

Çocukların internetin başında kalma sürelerinin kontrol altında tutulması, bunun yerine fazla materyal kullanılmadan oynanan ve hayal gücünü geliştiren oyunların oynanması daha faydalı olacaktır. Anne-babaların sosyal ve kültürel gelişime destek olmaları için çocuklarıyla vakit geçirme sürelerini daha kaliteli hale getirmeleri ve etkileşimi artırmaları gerekmektedir.

Oyunların ayrılmaz bir parçası da oyuncaklardır. Oyuncak seçiminde çocukların bedensel, duygusal, zihinsel ve psiko-sosyal gelişimlerine yardımcı olan, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştiren, çeşitli beceri kazanımlarına katkıda bulunan eğitsel oyuncaklar tercih edilmelidir. Piyasadaki popüler oyuncakların çocukların gelişim alanlarını desteklemekte oldukça sınırlı kalmaktadır.

Araştırma sonucu ortaya çıkan alt temalara uygun olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- (i) Öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile, okul, öğretmen, sosyal çevre, toplum gibi farklı birçok etken rol oynamaktadır. Bu noktada yetişkinlere düşen en temel görev çocuklara okumayı sevdirmek olmalı ve bunun için örnek olunmalıdır.
- (ii) Okullarda öğrencileri öğrenmede aktif hale getiren, görerek ve yaparak öğrenmelerini sağlayan, iletişim, planlama, stratejik düşünme ve karar verme gibi kazanımlara ağırlık veren bilgisayar oyunlarının kullanılması sağlanmalıdır.
- (iii) Şiddet olgusu tek bir nedensellikle açıklanamayacak bir olgu olsa da, en azından okullarda şiddete sıfır tolerans politikaları uygulanarak ve bununla ilgili tedbirler alınarak, küçük yaşlardan itibaren çocuklar eğitilmelidir.

- (iv) Şehirlerde, insanla doğayı bütünleştirici bir yaklaşıma sahip kentsel planlamalar tasarlayıp, çocuklar için oyun ve rekreasyon alanları kazandırılmalıdır.
- (v) Yerel yönetimler ve hükümetlerce, çocuk dostu şehirler inşa etmek ve çocukların okul dışı yaşam koşullarını hazırlamak için ciddi çalışmalar yapılmalıdır.
- (vi) Kültürümüze özgü oyunların kaybolmadan derlenmesi ve daha da önemlisi bu oyunların çocuklara öğretilip etkin bir biçimde oynatılması gerekmektedir. Özellikle okul öncesi ve ilkokul müfredatlarında geleneksel çocuk oyunlarına yer verilmesi uygun olacaktır.
- (vii) Eğitimde kullanılan teknolojik materyalin sadece bir araç olduğu asıl olanın karşılıklı etkileşim olduğu unutulmamalı, gittikçe mekanikleşen dünyada gerek öğretmen-öğrenci, gerek ebeveyn-çocuk arasındaki iletişimi ön plana alan etkinliklere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2003). *Eğitici Okul Oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkileri. *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- And, M. (1974). *Oyun ve Bügü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Artan, İ., Çelebi Öncü, E., & Elibol, F. (2003). Alt Sosyo-Ekonomik Düzey Annelerin Ev Ortamındaki Materyalleri Çocuklarının Eğitiminde Kullanım Şekilleri. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı I*, 337-351.
- Aslantürk, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 11(1): 155- 176.
- Bal, A. (2005). *Zonguldak Kenti Yeşil Alan Sistemindeki Çocuk Oyun Alanlarının Durumunun Peyzaj Mimarlığı İlkeleri Açısından İrdelenmesi*, Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 243-266.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, S. (1998). Çocuk oyunlarının sınıflandırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38, 1-2.
- Cengiz, S. A. (1997). “Karadeniz Ereğli Örneğinde Çocuk Oyunlarının Halk Bilim Açısından Değerlendirilmesi”, *Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 441-476.

- Cesarone, B. (1994). *Video Games and Children*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (Erişim: 18.12.2016), <https://eric.ed.gov/?q=Cesarone+video+games&id=ED365477>
- Colwell J., & Payne J. (2000). Negative correlates of computer game play in adolescents. *British Journal of Psychology*, 91, 295-310.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design*. (Çev. Y. Dede, Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. (Ed. Ramazan Arı) Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Davey, L. (1991). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9).
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, F. Ö. (2006). Video Games and Children: Violence in Video Games. *New/Yeni Symposium Journal*, 44(4), 161-164.
- Eylen, B. Ö. (2006). *Cinsiyet*. (Ed. Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ¹¹_{SEP}
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Üçüncü Baskı. Yayıma Hazırlayan: B. Onur. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 1993.
- Goldstein, J.H. (1994). *Sex Differences in Toy Play And Use of Video Games, Toys, Play and Child Development*. First Published, Australia: Cambridge University Pres, 110-129.
- Hanbaba, B. (2011). *Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochran, M. E., & Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *Cyber Psychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Hauge, M. R., & Gentile, D. A. (2003). *Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression*. Poster presented at the 2003 Society for Research in Child Development Biennial Conference, Tampa, FL. 2010-05-26 from <http://www.psychology.iastate.edu/FACULTY/dgentile/SRCD%20Video%20Game%20Addiction.fdf>
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*, 2nd edition, London: PlayLink.
- Kukul, V. (2013). *Eğitsel Dijital Oyunlar*. Mehmet Akif Ocak (Ed.), Oyunla ilgili tarihsel gelişimler ve yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi.

- Kula, A., & Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 127-136.
- Malone, T. W. (1980). *What makes things fun to learn? A study of intrinsically motivating computer games*. California: Palo Alto Research Center.
- Nicolopoulou, A. (1993). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası (çev: Melike Türkan Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2004, 37(2), 137-169.
- Onay, P. D., Tüfekçi, A., & Çağıltay, K. (2005). Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi öğrencileri arası karşılaştırmalı bir çalışma. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı*, Ankara.
- Özbakır, İ. (2009). Geleneksel Türk çocuk oyunlarında fonksiyonel oyuncu "Ebe". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 481- 492.
- Öztemiz, S., & Önal, İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Pala, F. K., & Erdem, M. (2011). Dijital Oyun Tercih ve Oyun Tercih Nedeni ile Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 53-71.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Poyraz, H. (2003). *Okulöncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. (2. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. New York.
- Prensky, M. (2002). The motivation of game play or, the real 21st century learning revolution. *On the Horizon*, 10(1), 1-14. [17]
[18]
- Sağlam, T. (1997). Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Öğeler, *Çocuk Kültürü I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 416-441.
- Şahin, S., Özdemir, K., Ünsal, A., & Temiz, N. (2013). Evaluation of mobile phone addiction level and sleep quality in university students. *Pakistan Journal Of Medical Sciences*, 29(4), 913-918.
- Selçuk, Z. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri. [17]
[18]
- Tarafdar, M., Gupta, A., & Turel, O. (2013). The dark side of information technology use. *Information Systems Journal*, 23(3), 269-275.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, A. T., Klauda, S. L., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.

- Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba ve Çocuk*. Yedinci Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). "Doğal Harika Bir Tedavi: Oyun". *Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*. Dördüncü Baskı. İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Dokuzuncu Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441- 460.
- Yılmaz, S., & Bulut, Z., (2003). Kentsel Mekanlarda Çocuk Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi: Erzurum Örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı*. 27. Basım, Ankara: Özgür Yayınları

Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği Yapılanma Çalışmalarının Türkiye Sanayisinin Gelişimine Olası Katkıları

Ömer ARSLAN^{1,a}

¹ Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Müh.-Mim. Fakültesi, Makine Müh. Bölümü, Muş-Türkiye

Başvuru tarihi: 06 Nisan 2017 Düzeltme tarihi: 21 Mayıs 2017 Kabul tarihi: 03 Haziran 2017

Öz

Bu çalışma Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın (BSTB) Türkiye'de Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği'nin (KÜSİ) etkin biçimde gerçekleşmesini sağlayabilmek için oluşturduğu KÜSİ Çalışma Grubu, KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulu ve YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu hakkında yapılmış bir araştırmadır. Bu çalışmada Türk kamu politikası bağlamında ilk kez kurumsal bir kimliğe kavuşan bu yapının ülkenin sürdürülebilir, teknolojik dışa bağımlılığı azaltan, inovasyon ve Ar-Ge'ye dayalı ve katma değer üreten bir sanayi gelişimine olası etkileri ve 2012 ithalat verilerine göre yıllık 150 milyar dolarlık tutarı bulan imalat sektöründeki ara malların ülke içinde üretilmesi çabalarına olası katkıları ele alınmıştır. Katkıları analiz edilirken farklı sanayileşme seviyesine sahip bölgelerin yapısı göz önüne alınarak ülkenin hedeflerini gerçekleştirebilmek için bölgelerden optimal çıktılar bağlamında nasıl yararlanılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği (KÜSİ), Türkiye'nin Sanayileşmesi, Ar-Ge, İnovasyon

^a Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi, Müh.-Mim Fakültesi, Makine Müh. Bölümü, Kampüs Yerleşkesi, 49250, Muş/Türkiye.
e-posta: oyusufoglu@hotmail.com

Probable Contributions of Structuring Activities of the Government-University and Industry Partnership (GUIP) to the Development of Turkish Industry

Abstract

This research is about the Government-University-Industry Partnership (GUIP) Work Group, GUIP City Planning and Development Committee and Council of Higher Education Permanent Committee which were designed and established by the Ministry of Science, Industry and Technology (MSIT) to achieve Government-University-Industry Partnership throughout the country. Probable effects of this public policy, which was identified for the first time within Turkish policy framework, on a sustainable independent industrialization based on R&D and innovation and able to produce added value, were discussed. Besides, its probable contributions to producing intermediate goods of manufacturing industry, which according to 2012 import data cost 150 billion dollars that year, in the country were handled. While analysing the contributions, structures of regions with different industrialization levels were considered and how to benefit from the regions within optimal output context for the purpose of achieving targets of the country was handled.

Keywords

Government-University and Industry Partnership (GUIP), Industrialization of Turkey, R&D, Innovation

1. GİRİŞ

Kapsayıcı ve sürdürülebilir bir sanayi gelişimi, geniş bir yelpazeye yayılmış kaynak ve katkıları gerektirdiği için herhangi bir kurum veya yapının tek başına bütün kaynakları/girdileri sağlayabilmesi mümkün değildir. Bir başka deyişle, katma değer üreten yüksek teknolojiye dayalı bir sanayileşmenin gelişimi için politika belirleyicilerin, özel sektörün ve bilgi ve bilimsel yenilikleri kapsadığı için, üniversite ve araştırma kurumlarının da bu sürece katkısı gereklidir. Bu paydaşların gerekli katkıları olmadan yüksek teknolojiye dayalı etkin bir sanayileşme gerçekleştirmek mümkün değildir. Hükümet gerekli yatay ve dikey sanayi politikaları geliştirerek, bilim ve teknoloji politikalarını güncelleyerek, Ar-Ge ve inovasyon ekosistemini güçlendirerek, gereken nitelikte insan kaynaklarının yetiştirilmesine yönelik eğitim olanaklarını sağlayarak ve özel sektör için elverişli bir yatırım ekosistemi oluşumunu temin ederek görevini yerine getirebilir. Ar-Ge ve inovasyon doğası gereği yeni bilgi ve teknolojileri gerektirdiği için üniversite ve araştırma kuruluşlarının katkısı olmadan yeni teknolojik ürün ile yenilikçi teknolojilerin ortaya çıkması çok zor ve sınırlı olması kaçınılmazdır. ABD’de Stanford Üniversitesi çevresinde kümelenmiş Silikon Vadisi, MIT ve Boston Üniversitesi çevresinde kümelenmiş biyoteknoloji firmaları ile İngiltere’de Cambridge Üniversitesi

çevresinde kümelenmiş yüksek teknoloji firmaları gibi birçok ülkenin önemli üniversitelerinin çevresinde var olan kümelenmelerin yanı sıra dünya genelinde akademisyenlerin önemli Ar-Ge çalışmalarına etkin bir şekilde katkıda bulunması savımızı destekler mahiyettedir (Panarina, 2015: 24-25; Sonobe ve Otsuka, 2011). Çünkü 20. yüzyılın son çeyreğinden şimdiye kadar teknolojinin hızla ilerlemesi ve üretim miktarının büyük çapta artmasının arkasında büyük ölçüde Ar-Ge, inovasyon ve bilgi teknolojileri faaliyetlerinin katkısı yatmaktadır. Ar-Ge ve inovasyona dayalı yeni teknolojilerin geliştirilmesi bunun ekonomik kazanca dönüşümünü garantilemez. Birçok yeni teknoloji ve ürünü bulan veya geliştirenden daha ziyade onu başarılı bir şekilde ticarileştirebilen etkin girişimciler para kazanmışlardır. Bu yüzden girişimci özel sektörün katma değer üreten sanayileşmenin en önemli paydaşlarından biri olması gerektiği açıkça görülmektedir. Kısacası kamu, üniversite ve sanayi; Ulusal İnovasyon Sistemleri (NIS), Üçlü Sarmal (Triple-Helix) ve Porter'in Kümelenme veya Elmas Modeli (Porter's Cluster or Diomand Model) gibi birçok inovasyon sistemi teorisinde ortak aktörler olarak yer almaktadır (Freeman, 1987; Lundvall, 1992; Micheal Porter, 1990; Henry Etzkowitz ve Loet Leydesdorff, 2000). Yanı sıra inovasyon ve Ar-Ge konusunda öncü olan Amerika, Japonya ve Almanya gibi birçok gelişmiş ülke ile Çin, Güney Kore gibi yüksek teknolojik ürünler geliştirmede öne çıkmaya başlayan ülkelerde sürdürülebilir etkin bir inovasyon ve Ar-Ge kültürünün oluşumu için bu üç paydaşa görev ve sorumluluklar yüklenmesi, katma değer üreten yüksek teknolojiye dayalı sürdürülebilir bir sanayileşmenin oluşumu açısından ne denli gerekli olduklarını göstermektedir (Nagaoka ve Flamm, 2009: 3-18; Feller, 2009: 169-185; Kondo, 2009: 186-205). Buna ek olarak sanayisi az veya orta düzeyde gelişmiş ülkelerde Ar-Ge ve inovasyon ekosisteminin oluşum hızını artırabilmek için uluslararası teknoloji transferinin gerçekleşebilmesi için yüksek teknolojiye yatırım yapabilen yabancı yatırımcıların özendirilerek sanayiye yönlendirilmesi sağlanıp çevreyle barışık üretim tedbirleri alınarak sürdürülebilir ve temiz bir sanayileşme gerçekleştirilebilir.

Türkiye'deki KÜSİ'nin mevcut hedef ve eylemleri yabancı sermaye yatırımı hariç yukarıda anlatılanları gerçekleştirmeye yönelik bir koordinasyon ve işbirliği ortamını sağlamayı amaçlamaktadır (BSTB, 2015). Bu, ülkeyi dışa bağımlı olmaktan kurtarmak, ekonomik gelişimi sağlayarak cari açığı ve işsizliği azaltmak ve ülkeyi dünyanın 10 büyük ekonomisi arasına sokmayı amaçlayan 2023 hedefleriyle tamamiyle örtüşen doğru bir sanayileşme kurgusudur. Bu bağlamda KÜSİ'nin bu kapsayıcılığının gerektirdiği eylemleri zamanında gerçekleştirmeye yönelik adımlar atılmalıdır. Bu kuramsal çalışmada 2015 ortalarında kabul edilen Türkiye KÜSİ Sanayi Stratejisi Belgesi (2015-2018)'in yürürlüğe girmesiyle beraber yapılan çalışmaların ve gelecekte yapılacak çalışmaların ülke sanayisine olası katkıları ele alınmıştır. Ayrıca bölgelerin sanayi gelişim farklılıklarına göre ülke sanayisine olası katkıları ortaya konulmaya çalışılmış ve bu katkıların artmasını sağlayacak atılımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya KÜSİ'nin sanayileşmedeki önemi vurgulanarak başlanılmaktadır. İkinci bölümde BSTB KÜSİ üçayaklı yapılanması ve hedefleri tanıtılmaktadır. Üçüncü bölümde KÜSİ paydaşları olan kamu, üniversite ve sanayi paydaşlarının farklı fonksiyon ve etkilerinin analizi yapılmaktadır. Dördüncü bölümde eğitim ve hayat boyu öğrenmenin Ar-Ge ve inovasyona etkisine ek olarak sanayinin kalifiye eleman ihtiyacını karşılamada hâlihazırdaki yeterliliği irdelenmektedir. Beşinci bölümde yüksek teknolojik yatırım kapasitesine sahip yabancı yatırımcının ülkenin Ar-Ge ve inovasyon ekosisteminin

oluşumunu hızlandırmaya ve yüksek teknolojiyi kullanabilen nitelikli eleman yetiştirmeye pozitif etkisi incelenmektedir. Altıncı bölümde BSTB KÜSİ üçayaklı yapılanmasının ülkenin sanayileşmesine etkisi sanayileşme verileri göz önüne alınarak sanayisi az gelişmiş, orta derecede gelişmiş ve iyi gelişmiş bölgeler kategorisi oluşturularak analiz edilmekte ve ülkenin orta teknolojiye dayalı sanayisinin yüksek teknolojiye dönüşebilmesi için her bir bölgeye yüklenmesi gereken yükümlülükler tespit edilmeye çalışılmaktadır. Son bölüm olan sonuç ve öneriler kısmında ise bu çalışmadan çıkarılan sonuçlar ifade edilerek Türkiye'nin katma değer üreten sürdürülebilir bir sanayileşmeyi etkin bir şekilde gerçekleştirebilmesi için öneriler yer almaktadır.

2. BİLİM, SANAYİ VE TEKNOLOJİ BAKANLIĞI (BSTB) KAMU-ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞBİRLİĞİ (KÜSİ) YAPILANMASI VE HEDEFLERİ

Türkiye KÜSİ Stratejisi ve Eylem Planı (2015-2018)'ndaki hedefleri gerçekleştirmek için belirlenen eylemlerin gereği olarak BSTB üçayaklı bir yapı oluşturmuştur. Bu üçayaklı yapı arasında herhangi bir hiyerarşi yoktur. Bunlar YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu, KÜSİ Çalışma Grubu ve KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulu'ndan oluşmaktadır. Bunların birbirleriyle ilişkileri sürekli istişareye dayalı ve birbirine katkı sunma odaklıdır (Ulu, 2016).

YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu YÖK bünyesinde oluşturulan bir komisyondur. Bu komisyonun kuruluş amacı ülkenin nitelikli insan kaynaklarının geliştirilmesi ve teknoloji transfer ekosisteminin oluşturulması için üniversiteler ve bağlı birimlerde gerekli mevzuat ve özendirici öğelerin belirlenmesini sağlamak ve üniversite-sanayi işbirliği için gerekli mekanizmaları geliştirmektir. KÜSİ Çalışma Grubu toplam 96 üyeden oluşmaktadır ve bu grupta İstanbul'u 9, Ankara'yı 6, İzmir ve Kocaeli illerini 2 diğer illeri ise birer üye temsil etmektedir. Bu üyeler o illerdeki üniversitelerden seçilmektedir. Bu çalışma grubunun amacı her ildeki Ar-Ge ve yenilikçilik kapasitesini artırarak ülke ekonomisinin gelişmesinde önemli yeri olan Kamu-Üniversite-Sanayi İşbirliği'ni güçlendirmek ve yaygınlaştırmak üzere, kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler, sanayi kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları arasında koordinasyon ve yönlendirme faaliyetleri yürütmektir. KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulu ilin en yüksek idari amiri başkanlığında ilde görev yapan kamu kurum yetkilileri, sivil toplum kuruluş temsilcileri, il ve ilçe belediye yetkilileri, üniversite temsilcileri, üniversitelerin Ar-Ge'yle ilgili birim yetkilileri ile KÜSİ il temsilcisinden oluşmaktadır. KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulu'nun amacı KÜSİ Strateji Belgesi'nde yer alan eylemlerin il bazında gerçekleşme durumlarını takip ederek işbirliği faaliyetlerinin hayata geçirilmesi ve yürütülmesi aşamalarında engel teşkil eden sorunları belirlemek ve bunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirerek KÜSİ faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesiyle ilgili kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyonu sağlamak şeklinde özetlenebilir (YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu Sunumu, 2016; Öztoprak Yılmaz, 2016; Ulu, 2016)

Türkiye KÜSİ Strateji Belgesi (2015-2018)'ne göre KÜSİ belirlenen altı hedefi gerçekleştirmek üzere yola çıkmıştır. Bu altı hedefi gerçekleştirebilmek için 31 eylem belirlenmiştir. Her bir eylem ya KÜSİ'nin üç yapısından birine ya da birden fazla yapısına veya BSTB'nin ve hükümetin ilgili birimlerine havale edilen eylemlerdir. BSTB KÜSİ

Strateji Belgesi yakın geçmişte (Haziran 2015) yürürlüğe girmesine rağmen aşağıda ilgili yerlerde değinileceği gibi hedeflenen eylemlerin birçoğu için ilgili birimler ya süreci başlatmışlar ya da eylemleri tamamen gerçekleştirmişlerdir. Bu durum KÜSİ ve ülke için sevindirici bir durumdur.

2.1. YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu'nun Önemi ve Görevleri Bağlamında Yapmış Olduğu Çalışmalar

2015'ten bugüne kadar yapılan 7 toplantı sonucunda YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu, Türkiye KÜSİ Strateji Belgesi'nde belirtilen yükseköğretim kurumlarının yükümlüklerini yerine getirebilmeleri hususunda gerekli yapılanma, mevzuat ve yasal düzenlemelerin geliştirilmesine ilişkin bazı kritik kararlar almıştır (YÖK Daimi Komisyon Sunumu, 2016). Örneğin YÖK tarafından ilk defa Yükseköğretim Kurumları Fikri Mülkiyet Hakları Yönetmeliği Taslağı hazırlanmış ve üniversitelerden gelecek katkılarla son şeklini alabilmesi için askıya çıkarılmıştır. Yükseköğretim Kurumları Fikri Mülkiyet Hakları Yönetmeliği öğretim elemanlarının bilimsel çalışmalarından doğacak ve katma değer yaratabilecek her türlü bilgi, know-how girişim fikri, yazılım, tasarım, marka, faydalı model ve patent gibi her türlü fikri ve sınai mülkiyet hakkı ile bunların ticarileştirilmesi ve üçüncü taraflara aktarılmasına ilişkin hükümleri düzenlemektedir. Önceleri üniversitelerin kendi inisiyatiflerine bırakılan ve hatta bazen yasal bir zemin olmadığından veya yetersiz ve zamanın şartlarına uymayan yasal mevzuattan dolayı etkin bir şekilde uygulanamayan üniversite-sanayi işbirliği büyük şehirlerde çoğu zaman danışmanlık şeklinde gerçekleşmekteydi. Bütün bu olumsuz şartları zorlayarak bir şeyler yapmaya çalışan öğretim elemanlarının kazandıklarının büyük bölümünün çalıştıkları üniversitelerin döner sermayesine gitmesi üniversite-sanayi işbirliğinin gerçekleşmesini engelleyen ana unsurdur. Yeni Ar-Ge yasasıyla 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 58. maddesinde yapılan değişikliklerle bu sorunların önemli bir kısmı çözülmüş, öğretim elemanlarının tam ve kısmi zamanlı olarak sanayinin Ar-Ge çalışmalarında yer almaları ve elde edilecek gelirin % 85'inin kendilerinde kalması sağlanmıştır. Bu düzenlemelerin üniversite-sanayi işbirliğinin etkin bir şekilde sürdürülebilir bir zeminde geliştirilmesinde önemli rol oynayacağı aşikârdır. Bu bağlamda kamu politikalarının üniversite-sanayi işbirliğini artırıp katma değer üreten sanayileşme konusundaki belirleyiciliği açıkça görülmektedir. Buna ek olarak YÖK Daimi Komisyonu'nun önerisiyle Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Yönetmeliği'nde üniversite-sanayi işbirliği konularını içeren proje önerilerine öncelik verilmesine ilişkin bazı değişikliklerin yapıldığı taslak üniversitelerin görüş ve önerileri alındıktan sonra 26 Kasım 2016 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2016). Şimdiye kadar üniversite-sanayi işbirliğini özendiren ve aşağıda liste halinde belirtilen buna benzer birçok karar ve eyleme imza atılmıştır. Tüm bunlar YÖK'ün kuruluşundan bu yana üniversite-sanayi işbirliğinin gelişimi için ilk kez bu denli kapsamlı çalışmalar yapıldığının göstergesidir. Bu çabaların bu kadar yoğun bir biçimde gerçekleşmesinin KÜSİ yapılanmasının çıktılarında biri olduğu aşikârdır.

YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu'nun bu süreçte oluşturduğu yönetmelik ve diğer mevzuatlar hususunda üniversitelere danışarak önerilerini dikkate alması ve taslakları

üniversitelere yönlendirerek bu üniversitelerden KÜSİ alanında etkin öğretim elemanlarının komisyon toplantılarına katılımını sağlayıp görüşlerini alması bu çalışmaların değerini daha da artırmaktadır. Ayrıca bazı komisyon toplantılarına sanayicileri temsilen bazı özel-sektör ve BSTB yetkililerinin çağrılması ve kamu-üniversite-sanayi işbirliğinin etkin bir şekilde oluşturulması amacıyla bu sanayici ve bu bürokratların fikirlerine başvurulması reel politikaların geliştirilmesi açısından da önemlidir. YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu, toplantılarında KÜSİ Strateji Belgesi (2015-2018)'de belirtilen altı hedefi gerçekleştirmeye yönelik olarak YÖK sorumluluğundaki eylemlerin çoğunu başarmıştır. Bu eylemleri gerçekleştirebilmek için alınan kararlardan önemli olanları aşağıda özetlenmiştir (YÖK Daimi Komisyonu Sunumu, 2016):

- (i) Üniversitelerde KÜSİ kapsamında bilinçlendirme faaliyetleri gerçekleştirilecektir.
- (ii) KÜSİ Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nin üniversitelerde yaygınlaştırılması sağlanacaktır.
- (iii) Akademisyenlerin atama ve yükselme kriterlerinde KÜSİ çerçevesinde yürüttükleri faaliyetler dikkate alınacaktır.
- (iv) Öğretim elemanlarını sanayi ile işbirliği yapmaya teşvik edecek düzenlemeler yapılacaktır.
- (v) Akademisyenlerin sanayide çalışabilmeleri, sanayide çalışan nitelikli personelin de üniversitelerde görev alabilmeleri sağlanacaktır. Bu madde YÖK'ün yeni Ar-Ge Yasası'yla getirilen yeniliklere ilişkin düzenleme ve teşvikini ifade etmektedir.
- (vi) Üniversiteler tarafından desteklenen BAP'larda KÜSİ uygulamalarına öncelik verilecektir. Bunun için BAP Yönetmeliği'nde gerekli değişikliği yansıtan yeni BAP Yönetmeliği Taslağı üniversitelerin görüşlerine sunulmuş ve ardından 26 Kasım 2016 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.
- (vii) Kamu, üniversite ve sanayi arasında "İşbirliğine Dayalı Eğitim Modeli" oluşturulacaktır.
- (viii) Üniversitelerde yüksek lisans ve doktora programları, KÜSİ'yi destekleyecek şekilde düzenlenecektir (KÜSİ Odaklı Lisansüstü Program'ların Oluşturulması / Geliştirilmesi). Bu konuda başlangıçta Savunma Sanayii için Araştırmacı Yetiştirme Programı (SAYP) ve Seramik Sektörü Endüstriyel Doktora Programı (EDP) adında iki örnek programın hayata geçirilmesine karar verilmiştir.
- (ix) Lisans eğitiminde girişimcilik, proje geliştirme, sanayi işbirliği proje eğitimlerinin verilmesi sağlanacaktır.
- (x) Üniversite-sanayi işbirliğini sağlayan projeler yapan akademisyenlerin projelerine dair yurtiçi ve yurtdışı konferans ve seminer giderlerinin önceliklendirilerek karşılanmasına yönelik bir çalışma yapılacaktır.

- (xi) Yükseköğretim kurumlarımızda ortak bir terminoloji ve karşılaştırılabilirliğe sahip Ar-Ge bütçelerinin oluşturulacaktır.
- (xii) Yükseköğretim Kurumları Fikri Mülkiyet Hakları Yönetmeliği Taslağı'nın hazırlanıp askıya çıkarılmıştır.

2.2. KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulları'nın Çalışmaları

KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulları'nın şimdiye kadar neler yaptığını tam olarak öğrenmek henüz mümkün değildir. Ancak yıllık raporlama sistemi aracılığıyla her ilde yıl bazında alınan kararlar ve KÜSİ'nin buralarda etkin bir şekilde uygulanması için yapılan çalışmalar öğrenilebilir. Ortaya çıkan iyi çalışma örnekleri birçok il için hem yol gösterici hem de özendirici olabilir. Her ne kadar KÜSİ Çalışma Grubu'nun iyi uygulama örnekleri belirli aralıklarla yarışmalar düzenlenerek KÜSİ koordinasyon toplantılarında sunum olarak değerlendirilse de bunun kamuoyunda bilinirliği sınırlı kalmaktadır. Daha önce değinildiği gibi bu tür etkinlikler yıllık çalışma raporları olarak yayınlandığı takdirde kalıcı etki sağlamaları kuvvetle muhtemeldir. Aynı şekilde her ilin KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme çalışmaları yıllık raporlar şeklinde yayınlanırsa bu bilgilerin kamuoyuyla paylaşımı sağlanarak, bilinirlikleri ve oluşturacakları sinerji artırılabilir.

2.3. KÜSİ Çalışma Grubu, Önemi ve Faaliyet Alanlarıyla İlgili Bazı Teklifler

KÜSİ Çalışma Grubu KÜSİ'nin saha çalışmalarında aktif rol alan yapılanmasıdır. Eylem ve hedeflerinden anlaşıldığı üzere KÜSİ Çalışma Grubu üyeleri temsilcisi oldukları illerde başlıca dört görevi yerine getirmektedirler (Öztoprak Yılmaz, 2016). Bunlar kamu desteklerinin tanıtımı ve firma, kurum ve kuruluş ziyaretlerini gerçekleştirmek, ihtiyaç duyulan konferans, seminer, eğitim ve bilgilendirme toplantısı, panel, çalıştay vb. etkinlikleri düzenlemek veya düzenlenen etkinliklere katılarak destek olmak ve eğer ithal edilen ara malların il içinde üretilme imkanı varsa bunun gerçekleşmesi için gerekli şartların oluşumuna katkıda bulunmaktır.

KÜSİ Çalışma Grubu üyesi (KÜSİ il temsilcisi), Bilim, Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüğü yetkilisi, KOSGEB İl Müdürlüğü yetkilisi, Ticaret İl Müdürlüğü yetkilisi, Bölgesel Kalkınma Ajansı yetkilisi ve varsa TSE İl Temsilciliği yetkilisinin ildeki firma ziyaretleri programını icra etmeleri gerekmektedir. Bu ziyaretlerde firma önceliği KOSGEB'in kayıtlarına göre her il için tespit edilen 5 ve üzeri mühendis çalıştıran firmaların olacaktır. Bu firmalara ek olarak KOSGEB'e kayıtlı olmayan fakat Ar-Ge yapabilme kapasitesine sahip işletmelerin ziyaret edilmesi önerilmektedir. Bu ziyaretlerde ilk etapta TÜBİTAK-TEYDEB program destekleri, KOSGEB destekleri, bölgesel ajans destekleri, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve diğer bakanlıkların destekleri gibi kamu destek ve teşviklerinin ilgili kurum yetkilileri tarafından ilk ağızdan anlatılması ve bilgilendirme amaçlı sunumlar yapılması önerilmektedir. Ayrıca firma ziyaretlerinde Ar-Ge merkezi kurma potansiyeline sahip firmalar bu merkezleri kurmaya teşvik edilmeli ve kendilerine yardımcı olunmalıdır. Firmaların Ar-Ge projesi yapmaya özendirilip, kendilerine bu hususta katkıda bulunabilecek öğretim elemanlarıyla temasa geçmeleri de sağlanarak o ilde üniversite-sanayi arasındaki ilişkinin kurumsallaşması faaliyetlerinde bulunulmalıdır. Firmaların bu ziyaretlerde kamu destek ve teşviklerini sağlayan ilgili

kurum yetkililerini tanınması, sanayiciler için desteklere başvurmada önemli bir motivasyon unsuru olabilir. Bununla birlikte firmaların inovasyon ve Ar-Ge'nin ne olduğu ve faaliyetlerinin neler olabileceği konusunda uluslararası Oslo, Frascati ve Canberra dokümanları çerçevesinde bilgilendirilmesi ve bilgilendirmeye ek olarak özellikle inovasyon ve Ar-Ge arasındaki farklılığın üzerinde durulması bu konudaki yanlış algıların bir nebze de olsa giderilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca inovasyonun çok büyük ve erişilmesi zor bir hedef olduğu ön yargısını yıkmaya çalışmak da oldukça önemlidir. Zira üretim bandında süreç geliştirme, yönetim, üretim ve pazarlama alanlarındaki en küçük iyileştirmelerin bile inovasyon olduğunun anlatılması girişimcileri kendilerinin veya elemanlarının yeni fikirlerini küçümsemeden dile getirip projelendirebilmeleri konusunda cesaretlendirecektir.

İlk ziyaretlerde ildeki firmaların mevcut durumları tespit edilerek gerçekçi bir envanter ortaya çıkarılabilir. Bu firmalara yukarıda anlatılan gerekli bilgilendirmenin yapılması, firmaların kendilerini tanıtmaları ve sorunlarını dile getirmeleri bu işletmelerin reel olarak tanınmasını sağlayacaktır. Bu da firmaların proje yapabilme kapasitesi veya ithal ara mallarla eşleştirme potansiyellerinin belirlenmesini kolaylaştıracaktır. Daha sonra potansiyel sahibi firmalar tekrar ziyaret edilerek KÜSİ hedef çıktılarını gerçekleştirebilme olasılığı artırılabilir. Bu ziyaret firmanın uzmanlık konusuyla ilgili öğretim elamanlarıyla birlikte yapılarak (firma-akademisyen eşleştirilmesi yapılarak) bunların sürekli bir işbirliğine girmelerinin bir anlamda yolu açılmış olur. Bunun dışında sanayicilerin firma ziyaretlerinde tespit edilen ihtiyaç duydukları bilgiler veya genel anlamda bir girişimcinin ihtiyaç duyabileceği bilgiler KÜSİ Çalışma Grubu eylemlerinde belirtilen çalıştay, konferans, seminer ve panellerle sunulabilir. Bununla birlikte sanayicilerle yapılacak toplantılar birçok sorunu gidermek açısından fikir egzersizi işlevi görmekle kalmayacak karşılıklı fikir alışverişi sağlayarak kamu-üniversite-sanayi işbirliğinin etkin bir yapı kurgusu içinde birbirlerine katkıda bulunmalarına yardımcı olacak bir zemin oluşturacaktır.

Ayrıca Çalışma Grubu üyelerinin temsil ettikleri illerde firma ziyaretlerinde bulunarak kamu-üniversite-sanayi işbirliğinin gelişiminde bir köprü vazifesi görmeleri hedeflenmiştir. Bu nedenle kendilerine KÜSİ il temsilcisi unvanı verilmiştir ve KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurullarında bu unvanla bulunmaları bu beklentinin bir tezahürü olabilir.

KÜSİ Çalışma Grubu'nun iyi uygulama örnekleri yarışması belirli aralıklarla düzenlenmektedir. Burada amaç örnek alınacak faaliyetlerin diğer üyeler tarafından bilinir hale getirilip uygulanmalarını teşvik etmektir. Ancak önemli olan bu tür KÜSİ etkinliklerinin tüm ülkede duyurulmasının sağlanarak kamuoyuna mal edilmesidir. Ayrıca KÜSİ bağlamında BSTB'nin yaptığı çalışmalar ve YÖK Daimi Komisyonu'nun çalışmaları bülten olarak kamuoyuyla paylaşılabilir. KÜSİ Çalışma Grubu ve KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulları'nın iller bazında yapılan faaliyet ve çabalarının bilinirliğine de ihtiyaç vardır. Bunu sağlayabilmek için bu iki yapının hazırlayacağı raporlar yıllık olarak yayınlanmalıdır. Bu yıllık raporlar bir format dâhilinde, örneğin ilde Ar-Ge merkezi olabilecek ve Ar-Ge projesi yapabilecek firma potansiyeli, ilin ihtiyaç duyduğu ve mevcut kapasitesiyle üretebileceği ara malların listesi ve bu konuda yapılan ve gelecekte yapılması elzem çalışmalar ile ilde sanayinin gelişimi için genelde yapılması gerekenler gibi unsurları kapsayacak şekilde verilebilir. Yereldeki bu faaliyetlerin

raporlanması diğer bir deyişle il sanayileşmesinde sağlanan gelişmelerin kayıt altına alınması bundan sonraki süreçlerde yapılması gerekenler için de yol gösterici olacaktır. Bu raporlar aracılığıyla sanayinin gerçek potansiyelinin resmedilmesiyle merkezin yereldeki reel potansiyel ve sorunları görerek buralarda sanayiye geliştirme konusunda daha gerçekçi projeksiyonlar yapmasına yardımcı olacaktır.

3. KÜSİ PAYDAŞLARININ SANAYİ GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN ANALİZİ

3.1. Sanayinin Gelişiminde Kamu Politikalarının Rolü

Sanayi politikasının sanayiye etkileyen bütün hükümet kararları olarak tanımlanması (Donges, 1980) sanayinin gelişiminde hükümet politikalarının önemli rol oynayabileceğini açıkça göstermektedir. Hükümetler ekonomik pazar tercihlerine göre sanayileşme yapısı ve önemli aktörlerini belirleyerek bir sanayileşme politikası oluşturmaya çalışmaktadırlar. Türkiye serbest pazar ekonomisini benimsediğinden sanayi yatırımlarını gerçekleştirmesi için özel sektörü merkeze yerleştirmektedir. Bu amaçla girişimcilerin inisiyatif alabilecekleri, fırsatlar yaratabilecekleri ve potansiyellerini kullanabilecekleri, rekabete açık bir iş ortamını geliştirmek için yapısal reformlar yapılmış olup ülke ihtiyaçlarına göre özel sektörün iş yapabileceği ortamı iyileştirme ve geliştirme çabaları devam etmektedir. Bunlarla özel sektörün hem hareketlenmesi hem de kapasitesinin artırılması hedeflenmiştir. Ayrıca Stevenson (2010)'un belirttiği gibi özel sektör gelişim reformlarının başarısı ülkenin makroekonomik istikrar derecesiyle doğrudan ilişkilidir. Türkiye'nin 2000'li yıllardan sonra makroekonomik değerlerinin gittikçe daha istikrarlı hale gelmesi, özel sektörün Ar-Ge ve diğer yatırımlarına yapısal ve maddi desteklerin artmasını sağlamıştır.

Öte yandan hükümetler sanayi politikalarının uygulanabilmesi için gerekli mevzuat ve yasal altyapıyı inşa ederken hem bunları hayata geçirecek mevcut kurumları görevlendirirler hem de gerekli durumlarda yeni idari mekanizmaların kurulmasını sağlarlar. Merkezi bürokrasinin yereldeki müdürlük veya temsilcileri, buldukları bölge ve illerde merkezi otoritenin kararlarını uygulama ve denetleme işlevini icra ettikleri için elemanlarının nitelik ve niceliği sanayi politikalarının çıktılara önemli ölçüde etki edecektir.

Bir ülkede gereken sayıda dinamik ve eğitilmiş girişimci yetiştirecek bir kültür oluşmazsa, yeni teknolojik buluşlar bile yeterli ekonomik değer üretmez. Örneğin MP3 çalar Almanya'da icat edilmesine rağmen, lisanstan sadece 100 milyon dolar gelir elde edilmiş olup bununda MP3 çaların ürettiği katma değerinin sadece % 0,01'ine denk düşmesi girişimcilik kültürünün ekonomik getirisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yeni bilgi ve inovasyon ekonomik büyüme için temel hammadde olmasına rağmen, inovasyona dayalı firmalar yasal ve mali kaynak desteklerine gereksinim duyar. Yasalar ve toplumsal bakış açısı girişimci ruhu artırıcı veya azaltıcı nitelikte olabilir. Örneğin ABD'de iflas sistemi girişimcilik riskini azaltacak şekilde tasarlanmıştır. Kaçınılmaz olarak girişimciler bazen başarısız olduğunda kanunların girişimciyi iflas yükünden çok kısa sürede kurtarıp yeniden ekonomiye kazandırmayı temin etmesi girişimcilerin risk almasını teşvik etmektedir. Bununla birlikte yeni şirket kuruluşu dönemindeki yardım ve

finans sağlama koşul ve ortamının oluşturulması gibi uygulamalar ABD’de serbest ve rekabetçi bir pazar ekosisteminin oluşmasını desteklemiştir. Bu nedenlerden dolayı da ABD dünya genelinde en girişimci ruha sahip ülke olarak bilinmektedir. Avrupa’da bu kültürü özümseyen ülke olarak Birleşik Krallık örnek gösterilebilir. Burada işletmeler cüzi bir ücretle, kolaylıkla ve çok kısa bir sürede kurulabilmekte ve bu işletmelere ilk yıllarında ayakta kalabilmeleri için mali ve diğer konularda destekler sağlanmaktadır. Son dönemlerde girişimcilere finansal ve çeşitli destekler sağlama hususundaki eksikliklerinin farkına varan Almanya da bu konuda büyük bir atılıma geçmiştir. Örneğin Almanya’da yeni kurulan küçük şirketlere risk sermayesi verilemeyişi veya bankaların şirketlere kuruluş aşamasında desteklerinin sınırlı olması veya çok az olmasından dolayı 2005 yılında hükümet ve özel sektör bu şirketler için 272 milyon Avroluk bir yüksek teknoloji girişimi fonu oluşturmuştur. Bu fonla her bir firmaya iki yıl 500 bin Avroya kadar destek verilmesi ve beş yıl içinde 177 teknoloji şirketinin desteklenmesi kararlaştırılmıştır (Companies House, 2016; Wessner, 2012: 20-21).

Ülkemizde yeni şirket kurma zorlukları ve bunların kuruluşlarıyla beraber ağır mali yükümlüklerinin olması da inovatif sanayiye olumsuz etkilemektedir. Türkiye’de özellikle son yıllardaki girişimciliği özendirmeye ilişkin hükümet politikaları çerçevesinde KOSGEB, yereldeki ajans ve değişik bakanlıkların teşvik ve destekleri girişimciliğe büyük katkılarda bulunmaktadır. Bu katkılara rağmen ülkede özellikle teknoloji ve bilişim odaklı işletmeler yeterince ortaya çıkamamaktadır. Bunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler arasında şirket kurmanın önündeki bürokratik engeller, maliyetin yüksek olması, diğer finansal yüklerin yanı sıra eğitim sisteminde girişimciliğin yeterince özendirilmemesi sayılabilir. Ayrıca Maliye Bakanlığı’nın yeni bir şirketten ilk günden itibaren gelir elde etmeye yönelik yanlış yaklaşımı da önemli bir nedendir. Bu da ülkemizde ortaya yeterli sayıda girişimci çıkmasını engellemekte ve mevcut eğitilmiş genç girişimci potansiyelinin gerektiği gibi değerlendirilememesine neden olmaktadır (Arslan, 2017: 63).

3.2. Sanayi Gelişiminde Üniversitelerin Rolü

Şirketler, üniversitelerden bilgi ve teknoloji transferi sağlayan proje ortaklığı ve danışmanlık hizmetleri almanın yanı sıra üniversitelerin sahip olduğu patent ve telif haklarını ticarileştirerek inovasyon ve Ar-Ge hedeflerini gerçekleştirmektedirler. Ancak akademik dünyanın bilgi ve yenilikleri yaygınlaştırma güdüsü ile ticari rekabetin gerektirdiği yenilikleri dış dünyadan gizlemeye ilişkin anlayış farklılığı ve akademik çalışmalar genelde temel, riskli ve uzun vadeli sorunlar üzerine odaklandığından işlerin daha yavaş ilerleme eğiliminde olması iş dünyasıyla üniversitelerin birlikte çalışmada karşılaşabileceği temel zorluklardır. Buna ek olarak şirketlerle üniversitelerin işbirliğinin genellikle kurumsal strateji yerine bireysel girişimlerle sınırlı, bölük pörçük yapılması bu işbirliğini iyice zorlaştırmaktadır (Perkmann ve Salter, 2012: 79-88; Kiper, 2010; Nagaoka ve Flamm, 2009). Ancak belirli bir zamanda çıktı elde etmeye odaklanmayan ucu açık üniversite-sanayi işbirliği, teknoloji transferinden çok daha fonksiyonel iş görebilir. Söz konusu işbirliği farklı disiplinleri entegre ederek araştırmacılar arasında network oluşumu için bir tür merkez işlevi görebilir. Böylece araştırmacıların epistemolojik düşünme yetisini geliştirme gibi faydalara üretilerek teknoloji transferinden çok daha fazla çıktı elde edilebilecektir (Motoyama, 2014: 39-40). Bu işbirliği özellikle

nanoteknoloji örneğinde olduğu gibi yeni fikirleri araştırmak için tasarlanırsa bir dizi inovatif olasılıklar kilidini açabilir ve hatta yeni bir inovasyon ekosisteminin oluşumunu sağlayarak şirketlerin sürdürülebilir gelişimine katkıda bulunabilir.

Üniversiteler farklı özellikleri ve kurumsallaşma kapasiteleriyle geniş bir yelpazeye yayılmış durumdadırlar. Üniversitelerin bazıları üniversite-sanayi işbirliği becerisine sahip olmalarından dolayı başarılı çalışmalar yürütürken birçoğu kendilerini yeterince geliştiremediğinden sınırlı deneyime sahiptirler. Ancak bazen de üniversiteden ziyade akademisyenin kişisel becerisi belirleyici olabileceğinden özel sektörün dikkatli bir şekilde üniversite ve öğretim elemanı sanayi işbirliği kapasite düzeylerini birlikte değerlendirdikten sonra seçimlerini yapmaları amaçlarını gerçekleştirme ihtimalini artıracaktır (Arslan, 2017: 65).

Türkiye'deki kamu üniversiteleri kuruluş tarihine göre yeni ve eski olanlar olarak ikiye ayrılabilir. Ülkedeki yeni üniversitelerin ekseriyetle 2000'li yıllarda kurulmuş oldukları göz önüne alındığında bu yeni üniversitelerin birçoğunun kurumsallaşma sorunları, birçok alanda yetersiz öğretim elemanı ve altyapı sorunlarıyla boğuştuıkları rahatlıkla tahmin edilebilir. Bu durumdaki yeni üniversitelerin illerindeki KÜSİ faaliyetleri, inovasyon ve Ar-Ge çalışmalarına çok büyük bir kapasiteyle öncülük edemeyecekleri açıkça görülebilir. Eski üniversitelerin uzmanlaştıkları alanlar ve buldukları ilin sanayi kapasitesi dikkate alınıp incelendiğinde KÜSİ'ye katkı açısından farklı potansiyele sahip olabilecekleri görülecektir. Bu bağlamda katkı kapasiteleri araştırılmalıdır. Özel üniversiteler için ise ayrı bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Bu üniversiteler sundukları güçlü laboratuvar altyapısı ve maddi imkanlarla ülkedeki devlet üniversitelerinden deneyimli ve iyi yetişmiş öğretim elemanlarını çekmekte ve yurt dışından beyin göçü sağlamaktadırlar. Bu yüzden Bilkent, Sabancı ve Koç gibi vakıf üniversitelerinin bir kısmı ulusal ve uluslararası seviyede kalitelerini kanıtlayacak bir konuma ulaşmışlardır (Şenses, 2007). Ayrıca başarılı öğrencileri burslarla üniversitelerine cezbedebildiklerinden dolayı yeni kurulmalarına rağmen kalifiye eleman yetiştirmede büyük bir gelişim sergilemektedirler. Bunlar YÖK bürokrasisinden daha az etkilenip öğretim müfredatları ile çalışma ortamlarını daha esnek ve çağdaş bir biçimde hazırlayabildikleri ve güçlü laboratuvar altyapıları olduğu için de nitelikli eleman yetiştirme hususunda ülkeye büyük katkılarda bulunmaktadır. Ancak ticari amaçlar gözetip kurucu ve destekleyici şirketlerin amaç ve hedeflerini ön planda tutabilecekleri ihtimali göz önünde bulundurulduğunda ülke sanayisi için yoğun bir çaba gerektiren BSTB KÜSİ hedeflerinin bu üniversitelerde yeterli ilgiyi görmesi konusunda soru işaretlerinin belirmesine yol açmaktadır.

Sonuç olarak BSTB KÜSİ çalışmaları, KÜSİ ekosisteminin oluşumunu özendirecek yapısıyla KÜSİ paydaşlarının bir araya gelmesini sağladığından, bu paydaşların her biri gibi üniversite ve araştırma kuruluşlarını da Ar-Ge ve inovasyon konusunda gelişmeye zorlayacak bir işlev görecektir.

3.3. Sanayi Gelişiminde Özel Sektörün Rolü

Türkiye'nin 1980'li yılların başından itibaren serbest pazar ekonomisini benimsemesi hükümetlerin sanayi konusunda aldığı kararlarda kendini belli etmektedir. Bu tercihle

devlet, uluslararası kurallar çerçevesinde sanayiye destekleyici, piyasaları düzenleyici ve denetleyici rolünü güçlendirecek bazı stratejik konular dışında sanayiden çekilmiştir. Bu yüzden özel sektörün yatırım yapmasını özendirerek destek ve teşvik mekanizmaları geliştirilmeye çalışılmıştır. Buna ilaveten özel sektörün finansmana erişiminin kolaylaştırılması ile üretimde yeni teknolojilerin, bilgi teknolojilerinin, esnek üretim ve tedarik planlaması sistemlerinin kullanımının yaygınlaştırılması ve ulusal ve uluslararası düzeyde firmalar arası işbirliğinin artırılmasıyla ilgili destekler sağlanmıştır.

Ancak özel sektörün başarılı ve sürdürülebilir bir işletme kurup yönetebilmesi için firma sahiplerinin girişimcilik yönlerinin güçlü olması gerekmektedir. Ülkedeki bütün destek ve teşviklere rağmen birçok ilde sanayici profiline yönetim konusundaki yetersizliği, pazarlama yetkinliği konusundaki eksiklikleri, kalite ve standardizasyon konusundaki bilinç eksikliğinin yanı sıra Ar-Ge ve inovasyonu yeterince önemsememeleri ülkede katma değer üreten sürdürülebilir sanayileşmenin gelişimi önünde engel teşkil etmektedir. Sanayisi az gelişmiş illerde kalifiye eleman bulma konusunda da büyük sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu durum profesyonel yönetici eksikliğinden başlayarak en alt seviyelere kadar birçok iş alanında kendini güçlü bir şekilde hissettirmektedir. Az sayıdaki kalifiye eleman da çoğunlukla bu illerdeki iş imkânlarının kısıtlı olması veya yetersiz ücretten dolayı sanayisi gelişmiş ve rekreasyon alanları nispeten fazla olan büyük illere göç etmektedirler. Ayrıca işletmelerde yeterli sayıda mühendis ve yardımcı teknik eleman istihdamının sağlanamaması yüksek teknoloji gerektiren sanayileşmenin önündeki engellerdir. Birçok ilde yatırım ve işletme sermayesi yetersizliği önemli bir diğer sorundur. Bu durum sermaye göçünün olduğu bu az sanayileşmiş illerde orta ve büyük ölçekte işletmelerin kurulmasının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

4. SÜRDÜRÜLEBİLİR AR-GE VE İNOVASYON EKOSİSTEMİNİN OLUŞUMUNDA NİTELİKLİ İNSAN GÜCÜNÜN ROLÜ

Ar-Ge ve inovasyon ekosisteminin oluşumu ve geliştirilen yeni teknolojik ürünlerin üretim araç veya sistemlerinin kullanımı için kalifiye eleman yetiştirilmesi hayati öneme sahiptir. Bu ancak eğitimin bütün kademelerinin nitelikli yapılmasını gerektirmenin yanı sıra hayat boyu öğrenme ve beceri geliştirme ekosistemi ile ancak mümkündür. OECD raporları ülkemizin bu konuda ne durumda olduğunu göstermektedir. OECD'nin Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies; PIAAC) kapsamında yer alan yetişkin becerileri anketi 33 ülkede 216.250 yetişkini kapsayan bir çalışmadır. Türkiye'den de 5.277 katılımcıyla anket gerçekleştirilmiştir. PIAAC araştırmasıyla OECD ülkelerinde 16-65 yaş aralığındaki yetişkinlerin "temel bilgi işleme becerilerinin" genel durumunu ortaya konulması amaçlanmıştır (TEDMEM, 2016). Bu makalede ilgili araştırmanın bir kısım verileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Bu tabloda Türkiye ve diğer bazı ülkelerle ilgili veriler ve OECD ortalaması verilerek ülkemizin yetişkin eğitim profiline durumu sergilenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Türkiye'de yetişkinlerin sözel beceriler, sayısal beceriler ve teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme becerileri olmak üzere üç beceri alanında da OECD ülkeleri ortalamasının oldukça altında bir performansla sahip olduğu gözükmektedir. Buradan bu yetersizliğin Türkiye'de sadece eğitim kurumlarından

kaynaklı bir sorun olmadığını ülkedeki çalışma ortamlarının da beceri kazandırma konusunda eksik veya yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

Tablo 1. Yetişkinlerin Sözel, Sayısal ve Problem Çözme Becerileri Performansları

Ülkeler	Sözel ortalama puan	Sayısal ortalama puan	Teknoloji yoğun ortamlarda problem çözme 2. düzey ve 3. düzeyde bulunanların yüzdesi %
Avustralya	280	268	38
Kanada	273	265	37
İngiltere	273	262	35
Almanya	270	272	36
Kore	273	263	30
İsveç	279	279	44
Japonya	296	288	35
ABD	270	253	31
Türkiye	227	219	8
OECD Ortalaması	268	263	31

5. ULUSLARARASI TEKNOLOJİK DİFÜZYON VE PAZARLAMA BECERİSİNİN SANAYİLEŞMEYE ETKİSİ

Uluslararası teknolojik difüzyonun gerçekleşmesi Ar-Ge ve inovasyon kültürünün ülkede daha çabuk gelişmesini sağlayabilir. Bunun için yabancı sermayenin ülkede sanayiye yatırım yapmasını özendirmek için cazip yatırım ortamı oluşturulması gerekmektedir. Ucuz işgücü ve yerel pazardan bir pay kapmak isteyen gelişmiş ülkelerdeki birçok büyük firma kendi ülkelerindeki çok pahalı işgücü ve ağır vergi yükünden kaçıp daha fazla kar edebilmek için gelişmekte olan ülkelere yatırım yapmaktadırlar. Bu firmalar yatırım yaptıkları ülkelerde teknoloji difüzyonu sağlamanın yanı sıra yeni teknolojileri iyi kullanabilen donanımlı teknik eleman sayısının artmasına katkıda bulunmaktadır. Bu uluslararası teknoloji difüzyonundan en çok faydalanan ülkelerden biri Çin Halk Cumhuriyeti'dir. Bu sayede Çin'in inovasyon ve Ar-Ge kapasitesi büyük aşama kaydetmiştir (Sonobe ve Otsuka, 2011). Bu tür yabancı yatırımları ülkeye çekebilecek politik ve mali enstrümanlar kullanılarak uygun bir yatırım ortamı oluşturulup yetkin bir ekip ve etkin bir tanıtım ve pazarlamayla sunulabilirse yabancı yatırımcıyı olabildiğince çekmek mümkün olacak; bu da yüksek teknolojiye dayalı katma değer üreten bir sanayinin daha hızlı gelişmesine büyük katkıda bulunacaktır. Nitelikli insan sayısının fazla olması uluslararası teknolojik difüzyon hızını artırarak ve ülkede teknolojik ilerlemenin hızlanmasını temin ederek yüksek teknolojiye dayalı katma değer üreten bir sanayinin daha hızlı gelişmesini sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında nitelikli eleman yetiştirme görevi olan üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarına büyük yükümlülük düşmektedir.

Bu bağlamda BSTB KÜSİ üçayaklı yapılanmasına, uluslararası sermaye yatırımını çekmeye odaklı dördüncü bir yapının eklenmesi, Ar-Ge ve inovasyon ekosisteminin

oluşumuna katkıda bulunacak bütün aktörlerin bir çatı altında toplanmasını sağlayacaktır. Zira sanayiye yatırımı özendirebilecek yapının sanayi kurgusundan ve sanayicinin dilinden anlayacak kişilerin olması yabancı sanayiciyi ülkeye çekmede daha etkin olabilir.

Sanayileşme etkin pazarlamayla birlikte düşünüldüğünde başarılı ve sürdürülebilir olabilir. Üretimle eşdeğer zamanda ulusal pazar ve komşu Ortadoğu, Avrupa, Ön Asya ve Kuzey Afrika ülkelerine ürün satabilmek için etkin ve hesaplı inovatif reklam ve tanıtımla birlikte uygun pazarlama stratejisi kurgulanarak olası alıcılarla bağlantı kurulup anlaşmalar yapılmalıdır. Üretilen mal ne kadar kaliteli olursa olsun etkin bir tanıtım ve pazarlama sistemi olmadıkça ürün hak ettiği değerinde satılamaz. Satılamadığı zaman da sürdürülebilir bir sanayi oluşturulamaz. İşletmelere, ürünlerini satabilecekleri pazarlar bulabilmeleri için teknik, mali ve yapısal destekler verilmelidir. Bunun için ulusal, bölgesel ve il ölçeğinde örgütlenmiş kurumsal bir yapılanmaya ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Böyle bir kurumsal örgütlenmenin etkin bir yapıda ortaya çıkabilmesi için ülkede ilgili kurum ve kuruluşlarla birlikte konuyla ilgili bütün paydaşların katılımıyla oluşacak bir çalıştayın fikir egzersizlerine gereksinim vardır. Çünkü ürettiklerini satarak ayakta kalan ve gelişerek büyüyen işletmeler ancak katma değeri olan yeni teknolojik ürünler imal ederek ülkede yüksek teknolojiye dayalı sanayinin sürdürülebilirliğini sağlayabilir.

6. KÜSİ'NİN TÜRK SANAYİSİNE OLASI KATKILARININ ANALİZİ

KÜSİ'nin katkılarını ikiye ayırmak gerekmektedir. İlki KÜSİ'nin üçayaklı yapısının gerçekleştireceği faaliyetler ve BSTB KÜSİ Üst Kurulu'nun; KÜSİ'nin ülkede kurumsallaşması için yapacağı eylemlerin sanayinin gelişimi için uygun ekosistemi oluşturup her seviyedeki gelişimine yapacağı genel katkılardır. İkincisi KÜSİ'nin sanayi gelişmişliğine bağlı olarak bölgelerin kapasite ve potansiyeline göre özelde sağlayacağı farklı seviyedeki faydalardır.

BSTB KÜSİ faaliyetlerinin kurumsallaşması adına KÜSİ il temsilcilerinin çalıştıkları üniversite ve ilde gerekli altyapı hazırlıklarını yapması sürdürülebilir bir sanayi-üniversite işbirliği gerçekleşebilmesi açısından önemli bir adım olacaktır. Örneğin KÜSİ Muş İl Temsilciliği olarak Muş Alparslan Üniversitesi'nde (MŞÜ) yapılan faaliyetler bu kapsama dâhil eylemlerden biri sayılabilir. Şöyle ki KÜSİ Muş İl Temsilcisi'nin girişimleri sonucunda MŞÜ Bilimsel Araştırmalar-Yayımlar ve Projeler Uygulama ve Araştırma Merkezi (BAYPUAM) Müdürlüğü bünyesindeki altı birimden biri olan Kurumlararası İşbirliği ve Koordinasyon Birimi'nde KÜSİ masası kurulmuştur. Bu masanın ilk icraatı akademik personelin yetkinlik alanlarının envanterini çıkarmak olmuştur. Bunun için MŞÜ'de çalışan öğretim elemanlarının yetkinliklerini tespit etmeye yönelik bir form düzenlenmiştir. Bu form daha sonra bütün akademik birimlere gönderilmiş ve gelen bilgiler kayıt altına alınmıştır. Bu veriler sanayicinin teknik destek konusundaki taleplerine anında ve etkin bir şekilde cevap verebilme imkânı sunacaktır. Hâlihazırda ziyaret edilen firmaların üretim alanlarıyla ilgili öğretim elemanlarıyla eşleştirilerek bunların yakın zamanda bir araya gelip birbirlerini tanımaları ortamı sağlandığından bundan sonraki süreçte sürekli iletişim içinde bulunmaları temin edilmiş olacaktır. Sonuçta ilgili kişiler arasındaki bu tür diyaloglar zamanla mutlaka üniversite-

sanayi işbirliğinden beklenen çıktıları doğuracaktır. Buna ek olarak bu ortamların oluşumu üniversite-sanayi işbirliğinin nitelikli ve sürdürülebilir bir zeminde devam etmesine önemli katkıda bulunacaktır. Ayrıca KÜSİ Çalışma Grubu'nun firma ziyaretleri ve diğer eğitim etkinlikleri il sanayicisinin güncel desteklerden haberdar olmasına, üniversite-sanayi arasında bilgi transferi artışıyla beraber akademisyenlerin teorik bilgilerini reel hayattaki gerçek sorunlarla test etmelerine olanak sağlayabilir. Sanayiciler yeni teknolojiler aracılığıyla bilimsel buluşlardan haberdar olma şansı yakalayabilirler. Bu işbirlikleri firmaların iş geliştirme, süreç geliştirme, markalaşma, kurumsallaşma, destekler gibi konularda bilinçlenmesinde önemli rol oynayabilir. Doğal olarak sanayinin gelişimi her ilin ekonomik hayatına canlılık katacak, istihdam ve refahın artışıyla doğru orantılı olarak ilin sosyo-ekonomik kalkınmasına pozitif bir ivme kazandıracaktır. Kamu-üniversite-sanayi arasındaki diyalog ortamı her alanda kente faydalı olacak bir potansiyel sunmaktadır. Şöyle ki bu yapı sayesinde hem kente gelen olası kamu kaynak ve hizmetlerinden ildeki kamu kurum ve kuruluşlarının yanı sıra özel sektör ve üniversite hızlı bir şekilde haberdar olacak hem de işbirliği zeminin oluşturduğu diyalog kanallarının açık olması bu kaynakların yerinde ve etkin kullanımını beraberinde getirebilecektir.

Şimdi de Türkiye'nin sanayi gelişmişlik düzeyine göre KÜSİ'nin olası katkıları neler olabilir konusunu inceleyelim. Tablo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9'da verilen sanayileşme rakamlarına baktığımızda Türkiye'nin tekdüze bir yapı göstermediğini rahatlıkla görülebilir. Hatta illerin bazen bölgelerinin sanayi ortalamalarının çok ilerisinde (Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Gaziantep ve Karadeniz Bölgesi'nde Samsun) veya çok gerisinde (Marmara Bölgesi'nde Edirne ve İç Anadolu Bölgesi'nde Çankırı gibi) bir sanayileşme sergileyebildikleri gözlenmektedir. Bu noktada durumu ister bölge isterse il ölçeğinde değerlendirdiğimizde sanayileşme seviyesi farklılığının KÜSİ'nin sağlayabileceği fayda çeşidi ve seviyesini sınırlandırabileceği görülmektedir. Tablo 2'de derlenen Türkiye sanayileşme göstergelerine bakıldığında, sanayi sicil tescil belgesi alan firma açısından Marmara Bölgesi 55.560, İç Anadolu Bölgesi 26.827, Ege Bölgesi 18.170, Akdeniz Bölgesi 12.136, Karadeniz Bölgesi 10.804, Güneydoğu Anadolu Bölgesi 5.998 ve Doğu Anadolu Bölgesi 3.529'lık bir sayıya sahip olduğu görülür. Beş ve üzeri mühendis çalıştıran KOBİ sayısı ve 1995-2016 yıllarını kapsayan toplam patent, endüstriyel tasarım ve faydalı model başvurularına bakıldığında, bu sıralamayı pekiştiren değerlerle karşılaşılmaktadır. Bunun yanı sıra sanayileşmiş bölgelerin açık ara önde oldukları görülmektedir. Bütün bu istatistikî rakamlar dikkate alınarak bölgeler sanayileşme açısından; sanayisi iyi gelişmiş, orta derecede sanayileşmiş ve az sanayileşmiş bölgeler olmak üzere üç kategoriye ayrılabilir:

- (i) Sanayisi Az Gelişmiş Bölgeler (Karadeniz, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi)
- (ii) Sanayisi Orta Derecede Gelişmiş Bölgeler (İç Anadolu, Ege ve Akdeniz Bölgesi)
- (iii) Sanayisi İyi Gelişmiş Bölge (Marmara Bölgesi)

Tablo 2. Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri

Bölgeler	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalıştıran KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
Marmara	55.560	1.813	27.419	68.628	23.924
İç Anadolu	26.827	361	8.499	19.777	9.225
Ege	18.170	362	4.831	11.373	5.180
Akdeniz	12.136	137	1.929	3.700	2.161
Karadeniz	10.804	34	1.360	1.654	1.155
Güneydoğu Anadolu	5.998	69	1.037	3.785	603
Doğu Anadolu	3.529	22	454	225	260

KÜSİ'nin sanayi açısından bu üç farklı gelişmişliğe sahip bölgelere veya illere katkısının farklı seviye ve şekilde olacağı açıkça görülmektedir. Bu farklılığı gerektiği gibi değerlendirebilmek için KÜSİ'nin amaçlarını gerçekleştirme adına kurguladığı eylem ve faaliyetlerine göz atmak gerekir. Bu aktivitelerin ve eylemlerin nihai amacı araştırıldığında ileri düzeyde katma değer üreten bir sanayileşme hedeflendiği açıkça görülmektedir. Bu faaliyetlerin öne çıkanları aşağıda verilmiştir. İlk sırada yer alan faaliyet, sanayisi gelişmiş bölge ve illere hitap eden eylemleri göstermektedir. Aşağı inildikçe her seviyedeki sanayileşme bölgesinin az veya çok gerçekleştirebileceği faaliyetler sıralanmaktadır. Örneğin Ar-Ge merkezi kurabilmek için sektöre bağlı olarak en az 15 veya 30 Ar-Ge personeli çalıştırmak gerekmektedir. Hâlbuki listenin en altındaki Ar-Ge projesi faaliyetini üretim yapan her firmanın gerçekleştirme potansiyeli olabilir. Bu tür bir girişimi gerçekleştirebilmek için sadece üniversiteden konunun uzmanı bir akademisyenle işbirliğine girmek yeterli olabilecektir. Bu sınıflandırmanın keskin bir ayrımı ifade etmek için değil sadece bölgesel sanayi kapasitesinin hedeflenen KÜSİ faaliyetlerinin gerçekleşmesine etkisinin daha iyi anlaşılabilmesine katkıda bulunmak için oluşturulduğu unutulmamalıdır.

- (i) Ar-Ge ve tasarım merkezi kurulması
- (ii) Teknoloji geliştirme bölgesi kurulması
- (iii) Yeni teknolojik ürün üretiminin desteklenmesi
- (iv) İmalat sektöründe ithal edilen ara malların ülke içinde üretilmesi
 - Yüksek teknoloji gerektiren ara mal üretimi
 - Orta-yüksek teknoloji gerektiren ara mal üretimi
 - Orta-düşük teknoloji gerektiren ara mal üretimi
 - Düşük teknoloji gerektiren ara mal üretimi
- (v) TEKMER kurulması

(vi) Ar-Ge projesi yapılması

Yukarıdaki liste KÜSİ'nin çıktı hedef kriterleri olarak kabul edilirse, bu faaliyetleri gerçekleştirebilme potansiyeli KÜSİ'nin bölgelere olası katkıları olarak değerlendirilebilir. Listeye bakıldığında KÜSİ'nin getirilerinin bölgelerin gelişmişlik seviyesine göre farklı şekil ve seviyede olacağı rahatlıkla anlaşılabilir. Aşağıda KÜSİ'nin bu üç farklı sanayileşme seviyesine sahip bölgelere olası katkıları ve bu bölgelerin de ulusal sanayileşme hamlesine kısa, orta ve uzun vadede sunacakları olası katkılara ilişkin fikir egzersizleri yapıp gerekli çıkarımlar elde edilmeye çalışılmıştır.

6.1. KÜSİ'nin Sanayisi Az Gelişmiş Bölgelere Katkılarının Analizi

Tablo 3, 4 ve 5'e bakıldığında ülke sanayisinin az gelişmiş kategorisinin genel yapısına uymayan ve sanayisi ileri derecede gelişmiş Gaziantep ile orta derecede gelişmiş Samsun ve Malatya gibi kentleri sanayisi iyi ve orta derecede gelişmiş bölge kategorileri içinde değerlendirmek gerektiği anlaşılmaktadır. Geriye kalan illerin sanayileri yeterince gelişmediğinden KÜSİ'nin başlangıçta bunlara Ar-Ge merkezi kurma, TGB (Teknopark) ve inovasyon ve Ar-Ge faaliyetleri konusunda desteğinin fazla bir etkisi olmayacağı düşünülmektedir. Beş ve üzeri mühendis ve diğer nitelikli teknik eleman sayısının yetersizliği Ar-Ge merkezi kurmayı büyük ölçüde sınırlandırmakla kalmayıp yeni teknolojik ürün üretimini de zorlaştırmaktadır. Bölgenin sanayi kapasitesine bakıldığında Gaziantep, Samsun ve Malatya illeri dışında diğer illerde yüksek teknoloji veya orta-yüksek teknoloji üretimi gerektiren ara malları üretecek firma sayısının sınırlı sayıda olacağı görülmektedir. Bu bölgede orta-düşük ve düşük sanayileşme gerektiren ara mallar üretilebilir. Elbette ki bu ürünleri serbest pazar ekonomisinden dolayı ülke içinde satabilmek için aynı kaliteyi dışarıdan daha ucuza veya aynı maliyete getirmek gerektiği de unutulmamalıdır. Ancak Türkiye'de 2007 yılında her ilde en az bir üniversite kurulmasına ilişkin yasanın çıkarılmasıyla bölgenin her ilinde bir üniversite kurulmuş ve böylece bölgede daha önce çok düşük olan üniversite sayısı artmıştır. İllerdeki bu üniversitelerin KÜSİ il temsilcileri ile kamu kuruluşları temsilcilerinin birlikte yapacakları firma ziyaretleri, düzenleyecekleri seminer, panel ve çalıştay gibi eğitim etkinlikleri kamu kuruluşları, üniversiteler ve özel sektör arasında işbirliği ekosisteminin oluşumuna büyük katkıda bulunabilir. Bu da bölge illerinin tümünde sürdürülebilir bir üniversite-sanayi işbirliğinin oluşabilmesi için gerekli zemini hazırlayacak ve birçok ilde TEKMER kurulması ve sınırlı sayıda Ar-Ge projesinin gerçekleşmesine imkân sağlayacaktır.

Tablo 3. Sanayisi Az Gelişmiş Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri: Doğu Anadolu Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalıştıran KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
Malatya	1.068	12	135	63	81

Erzurum	538	3	108	70	57
Erzincan	397	-	10	9	13
Elazığ	375	-	114	49	40
Van	249	7	32	10	23
Ağrı	156	-	4	10	2
Kars	135	-	7	1	9
Muş	122	-	3	2	9
Bingöl	114	-	9	2	4
Iğdır	99	-	4	2	9
Hakkâri	94	-	10	2	4
Tunceli	76	-	6	1	3
Bitlis	68	-	10	0	3
Ardahan	38	-	2	4	3
Toplam	3.529	22	454	225	260
İl Ort.	252	2	32	16	19

Tablo 4. Sanayisi Az Gelişmiş Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri: Karadeniz Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalıştıran KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
Samsun	2.061	19	258	379	270
Çorum	1.172	-	150	130	146
Kastamonu	801	-	48	31	47
Trabzon	749	9	148	292	93
Giresun	724	-	51	97	51
Amasya	670	-	36	134	64
Düzce	634	-	109	104	140
Ordu	588	6	74	61	45
Zonguldak	553	-	76	109	57
Sinop	454	-	21	36	22
Bolu	393	-	73	111	46
Karabük	391	-	44	26	20
Tokat	377	-	79	41	53
Rize	348	-	102	63	60
Artvin	312	-	6	4	6
Gümüşhane	268	-	67	11	13
Bayburt	165	-	7	5	2
Bartın	144	-	11	20	20
Toplam	10.804	34	1.360	1.654	1.155
İl Ort.	600	2	76	92	64

Tablo 5. Sanayisi Az Gelişmiş Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri: Güneydoğu Anadolu Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalıştıran KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
Gaziantep	3.206	43	773	3.427	465
Şanlıurfa	867	11	61	152	31
Diyarbakır	514	8	86	76	45
Mardin	434	7	19	39	16
Adıyaman	366	-	48	18	18
Batman	239	-	24	52	13
Kilis	215	-	12	15	10
Şırnak	90	-	6	2	4
Siirt	67	-	8	4	1
Toplam	5.998	69	1.037	3.785	603
İl Ort.	666	8	115	421	67

6.2. KÜSİ'nin Sanayisi Orta Derecede Gelişmiş Bölgelere Katkılarının Analizi

Tablo 6, 7 ve 8'e bakıldığında sanayisi orta derecede gelişmiş bölge kategorisinin genel yapısına uymayan ve sanayisi iyi gelişmiş Ankara, Konya, İzmir, Kayseri ve Adana gibi illeri ile sanayisi az gelişmiş Siirt, Şırnak, Çankırı ve Osmaniye gibi kentleri yukarıda belirtildiği gibi buldukları seviye bölgesi kategorileri içinde değerlendirmek gerektiği anlaşılmaktadır. Geriye kalan illerin sanayisi orta derecede geliştiğinden belli sayıda Ar-Ge merkezi ve TGB (Teknopark) kurmak mümkün olabilir. Yeni teknolojik ürün üretiminin desteklenmesi, imalat sektöründe ithal edilen ara malların ülke içinde üretilmesi, TEKMER kurulması ve Ar-Ge projesi yapılması gibi diğer çıktı hedeflerinde ise KÜSİ'nin etkinliğinin sanayisi az gelişmiş bölgeye göre daha fazla olacağı görülmektedir. Beş ve üzeri mühendis çalıştıran firma sayısının bu kategori bölgesinde belli bir yekün teşkil etmesi yeni teknolojik ürün üretimi için belli bir zeminin olacağını göstermektedir. Bunun yanı sıra Tablo 6, 7 ve 8'deki sanayileşme verileri göz önüne alındığında yüksek teknoloji üretimi gerektiren ara malların bir kısmını üretecek firma varken orta-yüksek teknoloji ve orta-düşük teknoloji üretecek firma sayısının çok daha fazla olacağı tahmin edilebilir. Ancak aynı kaliteye sahip malı en azından ithal edilen değere eş veya ideal olarak daha düşük fiyata satabilecek kadar ucuza mal etmek gerektiği de unutulmamalıdır.

Tablo 6. : Sanayisi Orta Derecede Gelişmiş Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri: İç Anadolu Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalışan KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
Ankara	10.635	267	5.411	8.620	4.364
Konya	7.301	61	1.337	3.381	2.246
Kayseri	3.677	33	669	6.005	1.734
Sivas	1.033	-	108	92	72
Eskişehir	941	-	614	778	462
Nevşehir	616	-	60	66	88
Yozgat	536	-	37	11	38
Aksaray	414	-	57	59	56
Kırşehir	410	-	39	51	15
Niğde	394	-	72	104	22
Karaman	350	-	38	563	50
Kırıkkale	341	-	36	18	26
Çankırı	179	-	21	29	52
Toplam	26.827	361	8.499	19.777	9.225
İl Ort.	2.064	28	654	1.521	710

Tablo 7. : Sanayisi Orta Derecede Gelişmiş Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri: Ege Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalışan KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
İzmir	6.375	292	2661	6687	3296
Denizli	3.256	27	265	1589	536
Manisa	2.635	43	1174	1106	546
Uşak	1.380	-	74	112	58
Aydın	1.608	-	202	401	349
Afyonkarahisar	1.155	-	116	172	127
Muğla	1.092	-	180	161	152
Kütahya	669	-	159	1145	116
Toplam	18.170	362	4.831	11.373	5.180
İl Ort.	2.271	45	604	1.422	648

Tablo 8. : Sanayisi Orta Derecede Gelişmiş Bölgelerin Sanayileşme Göstergeleri: Akdeniz Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalışan KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
Adana	3.154	42	497	1003	510
Hatay	2.037	14	148	664	131
Antalya	1.838	36	623	798	727
Mersin	1.503	27	242	485	336
K. Maraş	1.395	16	156	484	142
Isparta	985	-	140	151	126
Burdur	942	-	74	84	166
Osmaniye	282	2	49	31	23
Toplam	12.136	137	1.929	3.700	2.161
İl Ort.	1.517	17	241	463	270

6.3. KÜSİ'nin Sanayisi İyi Gelişmiş Bölgeye Katkılarının Analizi

Tablo 9'a bakıldığında sanayisi ileri derecede gelişmiş kategoride bölgenin karakteristiğine uymayan Bilecik ve Edirne gibi iller, ait oldukları kategoriye göre değerlendirilmelidir. Bu bölge KÜSİ'nin hedef kriterlerindeki bütün maddeleri en çok sayıda gerçekleştirebilecek kapasiteye sahip bölgedir. Bununla birlikte bu sanayileşme seviyesindeki bölge KÜSİ'nin üst düzey hedeflerini gerçekleştirebilecek kapasitedir. Ancak bu bölge her bölgenin yapabileceği hedefleri gerçekleştirme yerine ülkenin ileri derece teknoloji üretim hedeflerine odaklanmalıdır. Çünkü sanayisi az gelişmiş veya orta derecede gelişmiş bölgeler kendilerini zorlasalar bile mevcut insan kaynakları ve altyapıları bu üretimi gerçekleştirebilecek seviyeden uzak veya çok uzaktır. Bu bölge, altyapı ve kurumsal yapıdaki eksiklikleri gidermeye yönelik destekle en kısa zamanda istenilen birçok alanda yüksek teknoloji üretme seviyesine gelebilecek kapasitededir. Buradan şu sonuç çıkmaktadır; ülkenin 2023 sanayi hedefleri için bu üç kategorideki bölgelerin mevcut kapasitelerini bir üst seviyeye çıkarmak görev edinilmelidir. Fakat bölgelerin mevcut kapasitelerinin çok üstünde beklentiler veya misyonlar belirlemek gerçekçi olmadığı için başarılı olamayacaktır. Her bir kategorik bölge için mevcut kapasitesine göre bir beklenti projeksiyonu yapılarak bu altı hedefin gerçekleştirilmesinde işbölümüne gidilebilir.

Tablo 9. : Sanayisi İyi Gelişmiş Bölgenin Sanayileşme Göstergeleri: Marmara Bölgesi

İl	Sanayi siciline kayıtlı işletme sayısı (SGM, 2017)	Beş (5) + mühendis çalıştıran KOBİ sayısı (SGM, 2016)	1995-2016 arası patent başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası endüstriyel tasarım başvurusu sayısı (TP, 2017)	1995-2016 arası faydalı model başvurusu sayısı (TP, 2017)
İstanbul	31.794	1.372	20024	54589	18246
Bursa	11.902	179	3239	10144	3292
Kocaeli	2.865	166	1825	1578	1016
Tekirdağ	2.640	48	945	344	283
Balıkesir	2.137	20	197	334	266
Sakarya	1.425	28	743	750	582
Çanakkale	786	-	83	488	71
Kırklareli	778	-	106	169	39
Yalova	468	-	82	81	55
Bilecik	390	-	97	99	46
Edirne	377	-	78	52	28
Toplam	55.560	1.813	27.419	68.628	23.924
İl Ort.	5.051	165	2493	6.239	2.175

Yukarıda anlatılanlar doğrultusunda sahada çalışan KÜSİ Çalışma Grubu üyeleri ve diğer yapılar, bölgesel sanayileşme seviyesi farklılığını göz önünde bulundurarak hangi faaliyetlere öncelik vermeleri gerektiği hususunda BSTB KÜSİ Üst Kurulu tarafından önceden bilgilendirilmelidir. Böyle yapıldığında KÜSİ daha etkin ve sonuç odaklı çalışmış olacaktır.

7. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ülkenin orta teknoloji üreten sanayisini yüksek teknolojiye dayalı katma değer üreten yenilikçi bir sanayileşmeye dönüştürebilmek için etkin bir kamu, üniversite ve sanayi işbirliğinin gerekliliğine dayanarak Türkiye KÜSİ Strateji Belgesi (2015-2018)'i oluşturmuştur. Bu belgedeki 6 hedef ile bu hedeflerin hayata geçmesini sağlayacak 31 faaliyeti gerçekleştirebilmek amacıyla KÜSİ üçayaklı yapısını hayata geçirmiştir. Bu üçayaklı yapı YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu, KÜSİ Çalışma Grubu, KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulu'ndan oluşmaktadır. Türkiye'de kamu politikası bağlamında ilk kez kurumsal bir kimliğe kavuşan bu inisiyatif ülkenin sürdürülebilir, teknolojik dışa bağımlılığı azaltan, inovasyon ve Ar-Ge'ye dayalı ve katma değer üreten bir sanayileşmeye ulaşabilmesi için önemli stratejik bir hamledir. Zira kamu-üniversite-sanayi işbirliği ancak özel sektör yatırımı ve iş gelişimi için elverişli ortamı oluşturabilen kamu politikaları ile özel sektörün ihtiyacı olan nitelikli eleman yetiştirebilen ve inovasyon ve Ar-Ge için güçlü teknik alt yapıya sahip üniversite ve araştırma enstitülerinin bir araya gelmesini sağlayan bir ekosistem oluşumuyla gerçekleşebilir. Buna ek olarak KÜSİ Strateji Belgesi hedeflerinde belirtildiği gibi KÜSİ'nin en önemli amaçlarından biri de ithal ara malları ülkede üretebilmektir. Maliye

Bakanlığı'nın 2012 ithalat verilerine göre yıllık 175 milyar dolarlık ithalat yapılmaktadır ve ara mal ithalatı toplam ithalatın % 74,2'sini oluşturmaktadır. Bu ithal ara malların % 86'sı yani 7.548 kalem mal imalat sanayi mallarıdır. İmalat sanayisindeki bu ara mallardan başlangıçta çok yüksek teknoloji gerektirmeyen % 96,49'luk kısmını teknolojik olarak ülke içinde üretebilme imkânı vardır (Öztoprak Yılmaz, 2016). Bunun mümkün olabilmesi için gerekli altyapı ve lojistik desteği sağlayabilecek TGB, Ar-Ge merkezi, kümelenme ve teknoyatırım faaliyetlerinin yanı sıra etkin üniversite-sanayi işbirliğinin oluşumu için gerekli şartlar sağlanarak destek ve teşvik mekanizmaları devreye sokulmuştur. Ayrıca sanayi sektörlerinde teknoloji satın alan değil üreten bir ülke olabilmek için inovasyonu desteklemeye yönelik Ar-Ge proje sayısının ve yeni ürün üretiminin artırılması amaçlanmaktadır. Böylece 21. yüzyılın endüstri 4.0 sanayi devrimini gerçekleştirme yolundaki gelişmiş ülkelerin sanayi kurgusunun gerisinde kalmamak ve ülkenin 2023 hedefi olan dünyadaki ilk 10 ekonomi arasına girebilmek hedeflenmektedir. Ancak Türkiye'de bölgeler arasındaki sanayi gelişmişliği farkı göz önünde bulundurulduğunda bahsedilen hedefleri gerçekleştirebilmek için bir yandan her bölgeden mevcut kapasitesine göre kısa, orta ve uzun vadede en etkin bir şekilde yararlanmak diğer bir yandan bölgelerin sanayi potansiyellerini geliştirebilmek için doğru stratejik planlama ve hamleler yapmak gerektiği görülür. Bu bağlamda BSTB; yeni Ar-Ge Yasası, FSMH Kanunu'nun güncellenmesi, teknoloji geliştirme merkezleri ve diğer Ar-Ge ve inovasyonu geliştirici mekanizmalar konusunda iyileştirme ve düzenlemeleri gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerde mali ve diğer destekler, istisna ve muafiyetler, Ar-Ge Merkezi kurulmasını sağlayan mali ve diğer destekler ile teknoyatırım desteklerinin artırılması sağlanmıştır.

YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu, KÜSİ bağlamında yükseköğretim kurumlarının üzerlerine düşen yükümlükleri yerine getirip ülke sanayisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynakları yetiştirmelerini sağlama, üniversite-sanayi işbirliğinin etkin bir şekilde gerçekleşmesine yönelik yapılanma, mevzuat ve yasal düzenlemeleri geliştirme ve akademisyenlerin fikri mülkiyet haklarını ticarileştirebilmelerine yönelik etkin sayılabilecek kararlar almıştır. Örneğin YÖK, ilk defa Yükseköğretim Kurumları Fikri Mülkiyet Hakları Yönetmeliği Taslağı hazırlamış, Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Yönetmeliği'nde üniversite-sanayi işbirliğini önceleyen değişiklikler yapmış, üniversite-sanayi işbirliğiyle ilgili lisansüstü iki programın pilot uygulama olarak açılmasını sağlamış, bunun yanı sıra girişimcilik, proje, Ar-Ge ve inovasyon konularında lisans derslerinin seçmeli olarak yaygınlaştırılmasının önerilmesi gibi birçok önemli kararlar almıştır.

Sahada aktif olarak çalışan KÜSİ Çalışma Grubu üyeleri illerinde KÜSİ hedeflerini hayata geçirecek etkin bir çalışma stratejisi izleyerek üniversite-sanayi işbirliği ekosisteminin oluşumuna yönelik büyük bir sinerji oluşturabilirler. Ayrıca sahadan toplayacakları veri ve bilgileri merkeze belli bir formatla raporlayarak merkezin bölgeler hakkında gerçekçi projeksiyonlar yapabilmesine büyük katkıda bulunabilirler.

KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulları'nın illerde KÜSİ'nin gelişimi için gerekli ortamı yaratıp sorunları giderici bir rol üstlenmesi böylece kamunun bütün birimleriyle beraber STK'ların da bu süreçte bir araya gelmesi, illerde sanayileşmeyi hızlandıracak bir

sinerji oluşturacaktır. Tabii illerdeki bu yapılanmanın KÜSİ'ye olan katkısı illerdeki çıktılarla daha belirgin biçimde görülebilecektir.

Türkiye'nin genelinde olan ancak kırsala gittikçe artan kayıt dışı ekonomik faaliyetler bu illerin resmi ekonomik verilerinin gerçek ekonomik değerlerden düşük görünmesine neden olduğundan, illerin gerçek potansiyellerini belirlemek ancak saha çalışmalarıyla mümkün olmaktadır. Bu farklılıklar bölgelere yönelik çalışma yürüten merkezi hükümetin kararlarına yansımakla kalmamakta bölgelere yönelik doğru stratejiler geliştirilmesine mani olmakta ve bölgelerin potansiyeline uygun projelerin ortaya çıkmasını engellemektedir. Buna ek olarak devletin birçok hibe desteği ve teşvikine rağmen birçok ilin bu negatif resmi görünümü yatırım yapacak sermaye sahiplerini olumsuz yönde etkilemektedir. KÜSİ Çalışma Grubu üyelerinin sahadaki çalışmalarla elde ettikleri verilerin raporla BSTB'ye gönderilmesi, resmi sanayi rakamları ile sahadaki gerçek değerler arasındaki farkı daha net bir şekilde görmemizi sağlayabilir.

İller bazında ortaya çıkan KÜSİ Çalışma Grubu çıktıları ve KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulları'nın karar ve eylemleri ile YÖK KÜSİ Daimi Komisyonu'nun çalışmaları belli bir formatta yıllık olarak raporlanmalı ve kamuoyuyla paylaşılmalıdır. Bu faaliyetlerin bilinirliğini temin etmenin yanı sıra başkalarını da iyi uygulamaları illerinde hayata geçirme konusunda özendirilmeye ve merkezi ve yerel otoritenin plan, projeksiyon, faaliyet ve hedeflerini bu gerçeklere göre güncellemelerine katkıda bulunacaktır.

KÜSİ Çalışma Grubu çalışmaları ve KÜSİ İl Planlama ve Geliştirme Kurulları'nın kararları göz önüne alınarak her ilde ihtiyaç duyulan ve mevcut kapasiteye göre üretilebilir ihtimali olan ara ürünlerin listesi oluşturulabilir ve bu şekilde komşu illerin ara mal üretim yelpazesi belirlenebilir. Daha sonra bu ürünler komşu iller bir tür kümeymiş gibi düşünülerek gerekli altyapı ve maddi teşvikler sağlanarak belirlenen bölgede üretilebilir. Bu bölgesel KÜSİ işbirliği potansiyeli ve ara mal üretim kapasitesi çıkarımları bütünleştirilerek ulusal düzeyde işbirliği model ve mekanizması oluşturulup KÜSİ Çalışma Grubu bakış açısıyla Türkiye ara mal haritası çıkarılabilir. Daha sonra bu çalışma ve BSTB'nin yaptığı ara mal ve diğer çalışmalarından faydalanılarak uygulanabilir bir Türkiye ara mal üretim ve KÜSİ haritası çıkarılabilir. Bu haritalara göre hükümet gerekli destekleme mekanizmasını kurabilir.

Uluslararası sermayenin ülke sanayisine yatırım yapmasının özendirilmesine ilişkin faaliyetlerin BSTB KÜSİ çatısı altında dördüncü bir yapı olarak dahil edilmesi, yüksek teknoloji üretmeye katkı sağlayabilecek bütün gerekli faaliyetlerin bir çatı altında entegre edilmesini temin edeceği için katma değer üreten bir sanayileşmesinin gerçekleşmesini hızlandıracaktır. Zira BSTB KÜSİ yapılanmasının yabancı sanayicileri ikna edebilecek bütün argümanları içerdiği için ülkeye daha etkin bir şekilde yabancı yatırımcı çekilebilecektir. Yabancı yatırımcıların özellikle stratejik alanlarda ülkedeki yerli ortaklarla sanayisi gelişmiş bölgelerde yatırım yapmaları özendirilebilir. Böylece teknoloji transferi daha hızlı gelişecek, ülkede inovasyon ve Ar-Ge faaliyetleri artacak ve sanayi en kısa zamanda yüksek teknolojiye dayalı hale gelecektir.

İnovasyon-Ar-Ge-sanayi faaliyetleri bağlamında piyasanın gereksinim duyduğu donanıma sahip nitelikli eleman yetiştirme üniversiteler ve eğitim kurumlarıyla beraber özel sektör ve kamu kuruluşlarının odaklanacağı en öncelikli konulardan biri olmalıdır.

Sanayisi az gelişmiş olan bölgede inovasyon ve Ar-Ge ekosistemi gelişim hızını artırmak için ulusal teknoloji difüzyonu gereklidir. Zira bu bölgeye yabancı sermaye çekmek hem zordur ve hem de düşük sanayileşme seviyesinden dolayı çok gerekli değildir. Ülkede sanayisi gelişmiş bölgelerden cazip teşvik ve desteklerle ulusal sanayicinin yatırım yapması sağlanabilirse, bölge sanayisinin orta düzeyde sanayileşme dönüşümü sağlanarak Ar-Ge ve inovasyon kültürünün bölgede gelişmesinin kapısı aralanmış olur. Hükümetin son dönemlerde Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin 23 ili için açıkladığı cazibe merkezleri programı etkin bir strateji bağlamında değerlendirilebilirse bölgenin sanayileşmesine büyük katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda ülkenin az gelişmiş sanayi kategorisinde bulunan Karadeniz Bölgesi'nde de benzer bazı çözümler geliştirilebilirse, sanayileşme açısından bir nevi atıl vaziyetteki Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Karadeniz Bölgesi'nin ülkenin sanayileşme stratejisi içinde aktif bir rol oynamaları sağlanmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arslan, Ö. (2017). Kamu, Üniversite ve Sanayi İşbirliğinin Doğu Anadolu Bölgesinin Sanayi Gelişimine Katkıları Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 11, 54-77. doi: 10.17373/UHEYAD.2017.1.0002
- BSTB (2015). *Verimlilik Stratejisi ve Eylem Planı (2015-2018)*. Ankara: T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- BSTB (2015). *Türkiye Sanayi Stratejisi Belgesi (2015-2018)*. Ankara: T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- BSTB (2015). *Türkiye Kamu-Üniversite-Sanayi Stratejisi Belgesi (2015-2018)*. Ankara: T.C. Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı.
- Companies House (2016). Register a private limited company online. (Erişim: 02.09.2016), <https://www.gov.uk/register-a-company-online>
- Donges, J. B. (1980). Industrial Policies in West Germany's Not-So-Market-Oriented Economy. *The World Economy*, 3 (2), 185-204.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2), 109-123.
- Feller, I. (2009). *Industry-University R&D Partnerships in the United States*. 21 st Century Innovation Systems for Japan and USA, (Ed.) Nagaoka, S., Kondo, M., Flamm, K. & Wessner, C., (pp.169-185). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Freeman, C. (1987). *Technology policy and economic performance*. London: Pinter Publishers.

- Kiper, M. (2010). *Dünyada ve Türkiye'de Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Bu Kapsamda Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri Programı (ÜSAMP)*. Ankara: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı.
- Kniivilä, M. (2007). *Industrial development and economic growth: Implications for poverty reduction and income Inequality*. Industrial Development for the 21st Century: Sustainable Development Perspectives (p 295-332), UN, New York.
- Kondo, M. (2009). *University-Industry Partnerships in Japan*. 21 st Century Inovation Systems for Japan and USA. (Ed.) Nagaoka, S., Kondo, M., Flamm, K. & Wessner, C., (pp. 186-205). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lundvall, B. (Ed.), (1992). *National Innovation Systems: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Frances Pinter.
- Motoyama, Y. (2014). Long-term collaboration between university and industry: A case study of nanotechnology development in Japan. *Technology in Society*, 36, 39-51. doi: 10.1016/j.techsoc.2013.09.001
- Nagaoka, S., & Flamm, K. (2009). *The Chrysanthemum Meets the Eagle: The Co-evolution of Innovation Policies in Japan and the United States*. 21 st Century Inovation Systems for Japan and USA. (Ed.) Nagaoka, S., Kondo, M., Flamm, K. & Wessner, C., (pp. 3-18). Washington, D.C.: The National Academies Press
- Öztoprak Yılmaz, H. (2016). *KÜSİ Faaliyetleri*, Sunum 14-15 Mart 2016, Antalya.
- Panarina, E. (2015). University-industry Partnership as a Key Strategy for Innovative Sustainable Economic Growth. *Journal of International Business Research and Marketing*, 1(1), 24-27.
- Perkmann, M., & Salter, A. (2012). How to Create Productive Partnerships with Universities. *MIT Sloan Management Review*, 53(4), 79-88.
- Porter, M. E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. New York: Free Press.
- Resmi Gazete (2016). Araştırma ve Geliştirme Faaliyetlerinin Desteklenmesi Hakkında Kanun ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Resmi Gazete, No: 29636 Tarih: 26 /02 /2016.
- Resmi Gazete (2016). Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma Projeleri Hakkında Yönetmelik, Resmi Gazete, No: 29900, Tarih: 26 /11 /2016.
- Sanayi ve Ticaret Bakanlığı (2010). *Türkiye Sanayi Stratejisi Belgesi, 2011-2014 (AB Üyeliğine Doğru)*. Ankara: T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, 7(5), 1-32.
- SGM (2017). İllere göre aktif sanayi sicil belge sayısı, Mayıs 2017, Sanayi Genel Müdürlüğü.
- SGM (2016). Ek 1 Raporu, Sanayi Genel Müdürlüğü.

- Sonobe, T., & Otsuka, K. (2011). *Cluster-Based Industrial Development, A Comparative Study of Asia and Africa*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Stevenson, L. (2010). *Private Sector and Enterprise Development: Fostering Growth in the Middle East and North Africa*. UK: Edward Elgar Publishing.
- TEDMEM (2016). *OECD Yetişkin Becerileri Araştırması: Türkiye ile İlgili Sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TP (2017). Endüstriyel Tasarım Başvurularının İllere Göre Dağılımı, Türk Patent.
- TP (2017). Faydalı Model Başvurularının İllere Göre Dağılımı, Türk Patent.
- TP (2017). Patent Başvurularının İllere Göre Dağılımı, Türk Patent.
- Ulu, S. (2016). KÜSİ, Sunum 14-15 Mart 2016, Antalya.
- Wessner, C. (2012). Meeting Global Challenges, German-U.S. Innovation Policy, Summary of a Symposium, Rapporteur, the National Academy of Sciences.

Kamu Yönetiminde Elektronik Belge Yönetim Sistemi ^a

Erkan TAMTÜRK ^{1,b}

¹ Uzm., Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu Muş İl Koordinatörlüğü, Muş-Türkiye

Başvuru tarihi: 26 Ocak 2017 Düzeltilme tarihi: 10 Nisan 2017 Kabul tarihi: 18 Nisan 2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, Elektronik Belge Yönetim Sisteminin (EBYS) kamuya sağlayacağı faydaları incelemektir. Bu amaçla çalışmada Elektronik Devlet (e-Devlet) kavramı açıklanmaya çalışılmıştır. Sıkça karşılaşılan sorunlar ve sistemin geliştirilebilmesi için çözüm önerileri araştırılmıştır. EBYS'nin yaygınlaştırılması, donanım ve yazılımda altyapının sürekli güncellenmesi, kamu görevlilerine düzenli eğitim verilmesinin kamu hizmetlerinin sunumunda niteliği artıracığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Elektronik Belge Yönetim Sistemi, Bilişim Okur-Yazarlığı, Elektronik İmza, Elektronik Ticaret, e-Devlet

^a Bu çalışma, 2015 yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen "Kamu Yönetiminde Elektronik Belge Yönetim Sistemi: Türkiye İş Kurumu Örneği" adlı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Tarım ve Kırsal Kalkınmayı Destekleme Kurumu Muş İl Koordinatörlüğü, Kültür Mahallesi, Hürriyet Cad., 182. Sok., No:7, 49120, Merkez/Muş.
e-posta: erkan3@msn.com

Electronic Record Management System in Public Administration

Abstract

The purpose of this article is to examine the benefits of Electronic Document Management System which will be provided to the public. In line with this objective, the concept of e-government has been tried to be explained in the study. Frequently encountered problems and solutions for system development were investigated. It has been concluded that expanding EBYS, continuous updating of the infrastructure hard ware and software and giving regular training to public officials, improve the quality of provision of public services.

Keywords

Electronic Records Management System, Information Literacy, Electronic Signature, Electronic Commerce, e-Government

1. GİRİŞ

İnsanlık sosyo-ekonomik yönden belirleyiciliği bakımından günümüze değin üç evreden geçti: Tarım Toplumu, Sanayi Toplumu ve Bilgi Toplumu. Her dönemin baskın üretim aracı da elde edilen ürünü de kendine özgüydü. İçinde yaşadığımız dönem olan bilgi toplumu evresinde bilginin işlenmesi, yeniden üretilmesi, ayıklanması, tasnifi, aktarılması ve yayılması önem kazandı. En önemli üretim aracı bilgisayar oldu. Gerek eşanlı haberleşme gerekse zamansız bilgiye erişim yönünden internet eşsiz bir konuma erişti. İnternetin çarpıcı gelişimi sayesinde gerçek dünyada olan hemen hemen her şey sanal ortama taşındı. Fiziki dünya çok yönlü bir araç olan internetle bütünleşti. Zaman sınırı tanımayan, mesafeleri ve engelleri kaldıran internet kimi zaman gerçek dünyaya bir alternatif, kimi zaman onun tamamlayıcısı, kimi zaman da onun kolaylaştırıcısı rolüne büründü. Bugün internet hemen herkesin hayatını kolaylaştırmaktadır.

İçinde bulunduğumuz bilişim çağında her alanda dönüştürücü değişimleri yaşamaktayız. Kurumlar, işletmeler ve insanlar bu dönüşümün öznelere ve nesnelere konumunda. Hiç kimsenin kayıtsız kalamadığı bu gelişmeler yeni bir dönemin habercisi. Teknolojinin yoğun bir biçimde kullanımıyla hayatın kolaylaştığı bir gerçektir. Ancak bununla birlikte bildiğimiz manada okur-yazarlık önemini yitirmiş, sıradanlaşarak yerini bilişim okur-yazarlığına bırakmıştır. Artık insanlardan beklenen bilişim teknolojilerine vakıf olmak, onları rahatlıkla kullanmak, konumuna göre bilgiyi işleyip üretmektir.

Bu yeni çağa uygun olarak tüm dünyada “e-devlet” kavramı öne çıkmıştır. Devlet-İşletmeler-Vatandaşlar arasında etkileşimin had safhaya çıktığı paradigma değişimine tanık oluyoruz. Geçtiğimiz yüzyıl ulaşım bakımından baş döndürücü gelişmelerle anılırken öyle anlaşılıyor ki bundan böyle çağımıza “iletişim devrimi” damgasını vuracak. İnsanlar birbirleriyle kesintisiz iletişim içerisinde. Öyle ki uydu teknolojilerinin

de desteğiyle insanlar hareket halindelerken, dünyanın herhangi bir yerinde birbirleriyle anlık olarak sesli ve görüntülü olarak görüşebiliyorlar. Bunun medyaya da yansımaları var. Artık insanlar haberleri alma konusunda edilgen değiller. Kendileri de haber üretebiliyorlar. Sosyal medyanın bu bakımdan etkisi yadsınamaz. Elektronik ticaret yoluyla işletmeler ürünlerini sanal ortamda pazarlayabiliyorlar. Birbirlerini hiç tanımayan kişiler internet kanalıyla alış-veriş yapabiliyorlar. Haliyle bunun beraberinde getirdiği hukuki yükümlülükler, sorunlar ve yasal gereklilikler de var. Teknik altyapının yanı sıra hukuki altyapının da standartlaşmaya zemin hazırlaması gerekiyor.

İnternetin hayatta bu denli yer kazanmasına kamunun kayıtsız kalması düşünülemez. Hep dillendirilen bürokrasinin hantallığı internetin yoğun kullanımıyla ortadan kaldırılabilir. Daha şimdiden mevcut uygulamalarla önemli ölçüde fayda sağlandığı görülüyor. E-devlet uygulamalarıyla vatandaşın işleri kolaylaşıyor, devlet dairelerinde uzayan kuyruklar kayboluyor. Böylece daha az personelle daha çok iş yapmak mümkün oluyor. Memurun mesaisi, rutin işlerin azalmasıyla daha verimli geçiyor. Bununla daha kalifiye işler için ihtisas yapma imkânı doğuyor.

Kamu hizmetlerinin verilmesinde internetin kullanımı vatandaşın işlemlerini yürütmesiyle olacağı gibi kamunun kendi iç hizmetlerini yürütürken de olur. Kurum içi ve kurum dışı yazışmalar bu minvalde işlerdendir. Bu yazışmalar hukuki ve teknik standartların zemininde yapılır. Nasıl ki para devletin resmi desteğiyle bir kâğıt parçasından çok daha fazlasıdır, aynı şekilde internetin aracılığındaki yapılan yazışmalar devletçe kabul görür.

Tüm bu gelişmeler devleti öncü olmaya itiyor. Elektronik devletin işlerlik kazanması kamunun vatandaşlar ve işletmelerle interaktif ilişki içerisinde olmasını gerektirdiği gibi kamu kurumlarının kendi aralarında da bu paradigma değişimine uygun olarak hareket etmesini gerektiriyor. Elektronik İmza Kanunu burada büyük bir önem kazanıyor. Bu kanun gereğince elektronik imza, ıslak imza ile aynı hukuki sonucu doğuracak bir geçerlilik kazanıyor (Mevzuat, 2004). Böylece kamu kurumlarının kendi içlerinde ve kurumlar arasındaki yazışmalarda zaman ve mekân farkı önemini yitiriyor.

Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS) ile tüm kamu kurumlarında oluşacak ortak anlayışla önemli kazanımlar elde edilebilir. Zaman, mekân, maliyet, emek faydasının yanı sıra arşivleme, güvenlik gibi yararlar da söz konusu. Memuriyette mesai kavramı değişime uğrayacak, öğle arası, akşam ya da hafta sonu da gerektiğinde işlem yapılabilecektir. İnternet erişiminin olduğu herhangi bir yerden kimi kamu hizmetleri sağlanabilecektir. Postaya evrak verilmeyeceğinden bir masraf kalemi eksilecek, dahası anında yazışmalar gerçekleştirilebilecektir. Harcanan emekler en aza inecek, böylece kaynaklar daha etkin kullanılabilir. Klasik dosyalama sistemi yerine istenen bilgiye daha kısa yoldan erişim mümkün olacaktır.

EBYS kamunun yazışmaları belirli kurallar çerçevesinde yürüttüğü uygun bir mecradır. Bu sistemle elektronik ortamda 0 ve 1'lerden oluşan bitler üzerine bina edilen yazışmalar, fiziki kâğıt ve mürekkebin kullanımıyla yapılan yazışmalara eşdeğerdir. Çünkü burada önemli olan irade beyanıdır. İşin aslı kalemlle atılan imza ile cihaz kullanılarak atılan imza arasında fark yoktur. Çünkü imzadan murad edilen, irade beyanıdır. Yeter ki güvenli bir zemin teşkil etsin.

Sanıldığına aksine elektronik imzanın (e-imza) güvenilirliği ıslak imzadan daha az değildir. Belki bir başkasının kalemle atmış olduğu imza taklit edilebilirken, en azından sahte olduğunun anlaşılması bu alanda uzman kişilerin tetkikini gerektirirken e-imzanın taklidi mümkün değildir. Islak imzanın sahte olup olmadığının anlaşılması bir çaba, zaman gerektirirken e-imzada böyle bir durum söz konusu değildir. Bu yüzden güvenlik bakımından da e-imzanın ıslak imzaya üstün olduğu söylenebilir.

EBYS kullanımı günümüzde lüks olmaktan çıkarak zaruret halini almıştır. İletişim teknolojilerinin baş döndürücü gelişimi toplumu dönüştürdüğü gibi kamunun bu dönüşümden uzak kalması mümkün değildir. Dahası bu dönüşümün getirileri giderlerinden çok daha fazladır. Her şeyden önce bu bir zihniyet dönüşümünü gerektirmektedir. Unutulmamalıdır ki, paradigma değişimini ıskalayan toplumlar tarihin akışını kenardan izlemek zorunda kalacaklardır.

2. E-DEVLET

E-devlet kavramı kamu yönetimi teori ve pratiğinin gündemine ağırlıklı bir şekilde dünyada 1990'larda, Türkiye'de ise 2000'lerde girmiş bir konu olarak önemli bir akademik keşif alanıdır. Bilhassa 1980'lerden itibaren yeni kamu işletmeciliği temellerinde yükselen kamu yönetimi reformu, e-devletin yokluğunda anlaşılabilir. E-devlet sanılanın aksine tamamıyla teknik bir konu olmayıp kamu yönetimi ve yönetim bilimi ana eksen olmak üzere içerisinde siyaset, ekonomi, hukuk, teknoloji, örgüt kuramı ve insan-makine etkileşimi gibi akademik çalışma alanlarını barındırması bakımından aslında sosyo-teknik bir alandır (Sobacı ve Yıldız, 2012: 649). Günümüzde disiplinler arası yaklaşımlar revaçtadır. Bunun sebebi birazda her şeyin her şeyle bağlantılı olabilesidir.

E-devlet kavramından anlaşılana; internet, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kamu yönetiminde yoğun bir biçimde kullanımıdır (Yıldız, 2011: 1). E-devlet, Yeni Kamu Yönetimi anlayışından bağımsız anlaşılabilir. Bürokrasinin daha iyi işleyebilmesi ve vatandaşın etkin katılımını sağlayarak küçük ve etkin devlet oluşturma gayesiyle gündeme gelen Yeni Kamu Yönetimi anlayışı tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Yeni yönetim paradigmasıyla devlete yeni bir rol biçilmiş, kamu sektörü, özel sektör ve toplum arasındaki ilişkiler yeniden tanımlanmıştır. Bundan amaçlanan, devleti asli işlevlerine yönelterek verimli hale getirmek, vatandaşları özne konumuna yükseltmektir. Özetle maliyeti azaltıp sorumluluk şuurunu yükseltmek hedeflenmiştir. Tüm kamu kurumlarının bu değişim ve dönüşümden etkilenmemesi mümkün değildir (Eryılmaz, 2008: 15).

Teknolojinin gelişimiyle birlikte insanlar sanal âlemde birçok işlerini görmek yönünde beklentilerini dile getirdi. İnternet üzerinden birçok kamu hizmetinin sunulabilmesi fikri yepyeni bir düşünceye kapı aralamış ve e-devlet kavramı buradan neşet etmiştir. Vatandaşların teknolojik altyapıyı kullanarak hizmetleri edinme isteğine bürokrasinin de olumlu karşılık vermesi kamu yönetiminde büyük bir değişimin başlangıcı olmuştur. Devletin işleyişi ve hizmet verme anlayışının dönüşmesi elektronik devlet kavramıyla tanımlanmıştır (Naralan, 2008: 3). E-devlet süreci içerisinde yalnızca anlayış değişmiyor, kurumların ve hizmet alan/veren bireylerin de iş yapma alışkanlıkları değişime uğruyor. E-devlet projeleri, yeni kamu yönetimi ile arzulan değişimin etkin birer aracı gibi görünüyor (Temür, 2011: 11).

Bilişim teknolojileri, kamu hizmetlerinin sunumunda son zamanların yeni sayılabilecek bir mecrası olmakla birlikte yakın zamanda başat unsur olacak gibi gözükmektedir. Bir paradigma olarak bilişim teknolojileri; yeni teknolojilerin hızlı yayılımı, ağ kurarak etkileşim içerisine girmeleri, bilgisayar ağları kullanılarak üretim planlaması yapılması ve hatta üretimin yapılması temelleri üzerinde yükselmektedir (Ertem, 2014: 65). Bilişim teknolojileri vasıtasıyla birçok iş ve işlem yürütülmektedir günümüzde.

Elektronik ticaret, gün geçtikçe toplumsal hayatın yükselen değeri olarak gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Bilhassa son beş yıldır kamusal hizmetlerin e-ticaret sektörüne benzer hizmet kalitesiyle sunulması yönünde gerek toplum ve gerekse kamu kuruluşları ve özel sektörde büyük bir beklenti oluşmuştur. Sözelimi Türkiye’de bankacılık alanında kurum içi iletişim ve haberleşme yıllardır web tabanlı olarak sürdürülmektedir. Fakat benzer atılım kamu kuruluşlarında gerçekleştirilememiştir (Odabaş, 2009: 10). Kamu kuruluşlarında da benzer atılımın gerçekleştirilmesi için yeni bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. E-devlet’in başarısı için tüm paydaşların katılımı önem arz etmektedir. Devlet, özel sektör, dernekler, vakıflar, odalar ve sendikalar gibi kuruluşlar bu paydaşlardır. Teknoloji temelleri üzerinde yükselen e-devletin üreticisi ve tüketicisi insan olduğundan insan unsuru da ihmal edilmemelidir. Bütüncül bir yaklaşımla ancak iyi bir sonuca erişilebilir (İnce, 2001: 106).

Gerçek anlamıyla e-devlet; kısa vadeli, sığ bir girişim değildir. Zamana yayılmış, teferruatlı ve üzerinde enine boyuna düşünülmesi gereken bir anlayış gerektirir. Vatandaş merkeze alan bilinçli bir çabanın sonucudur. Mevcudu tepeden tırnağa değiştiren, ilişkilerin vatandaş temelli olarak, onu özneye koyarak yeniden tanımlandığı, bilişim teknolojilerinin yoğun kullanımıyla ancak ulaşılabilecek hedefi ifade eder (Yıldırım, 2014: 14). Bu yönüyle demokrasiyle birebir örtüşür.

Tam olarak gelişmesi ve uygulamaya konması ile birlikte e-devlet, kamu yönetiminde önemli değişikliklerin yaşanmasına neden olacak ve kamu yönetiminin yapısı ve işlevlerine olumlu katkıları artmaya devam edecektir. Örnek vermek gerekirse kurumsal bilgi paylaşımında önemli değişimler yaşanacaktır. Çoğunlukla bilginin kurum içinde yalnızca dikey olarak aktığı geleneksel bürokratik modelin tersine, elektronik devlette hem kurum içi hem de kurum dışı sistemlerin yasal bir yapı üzerinde birbirine bağlanması mümkün kılınacaktır (Odabaş, 2009: 11).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin, kamusal hizmetlerde işlem süresini kısaltma, uzaktan işlem yapabilme, maliyeti ve depolama giderlerini azaltma gibi sunduğu çok sayıda faydaları mevcuttur. E-devlet modelinde kamu hizmetleri bütünlüştürülmüş elektronik bilgi sistemleri vasıtasıyla yapılır. Söz konusu model, bazı kamusal işlemlerin tekrarlı bir biçimde yapılmasını önlemesi, kamusal bilgi sistemlerinin entegre olabilmesi, vatandaşların ve/veya işletmelerin zamandan ve mekândan bağımsız şekilde işlem yapabilmesi gibi pek çok avantajları nedeniyle hizmet maliyetinin önemli ölçüde azalmasını sağlamaktadır. Bu sebeplere bağlı olarak son yıllarda dünyanın pek çok ülkesinde e-devlet modeli oluşturmaya ve geliştirmeye yönelik bir eğilimin yaşandığı görülmektedir. (Odabaş, 2009: 14). Ancak şu da unutulmamalıdır ki e-devlet için yapılacak ilk maliyet tutarı yüksek olacaktır. Kamunun tamamı işin içine katılırsa maliyet düşüşü mümkün olacaktır (DPT, 2004: 139). Her kurum için ayrı yazılımlar yerine tek yazılım alımı yapılırsa bu hem maliyeti düşürecek hem de standartlaşmayı sağlayacaktır.

İçinde bulunan unsurlar bağlamında elektronik devlet modeli vatandaşlar, iş dünyası ve devlet kuruluşları şeklinde üç temel hedef kitlesinden oluşmaktadır. Bu modelde kamu kurum ve kuruluşları iç unsur; vatandaşlar ve iş dünyası ise dış unsurlar olarak değerlendirilirler (Odabaş, 2009: 24). E-devletin sıhhati için paydaşların katılımı kadar ülke ve kurumlar temel alınarak hedef tespiti yapılması gerekir. Ne amaçlandığı ve bu amaç için ne kadar maliyete katlanılacağı tespit edilmesi önemlidir. E-devlet için yapılan harcamalara karşılık geri dönüşlerin zaman aldığı bilinmelidir (Gül, 2002: 8). Ancak uzun vadede geleneksel devlet hizmetlerine yapılan harcamalardan düşük kalacaktır.

Gelişmiş ülkelerde e-devlet konusunda çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Yakın coğrafyamızda AB'nin (Avrupa Birliği) bu yönde çalışmaları mevcuttur. EAvrupa+ bu çalışmalar içerisinde aday olan ülkemizi ilgilendirmesi bakımından en önemlisidir. E-devlet çalışmalarında geleneksel noktayı takip etmek ülkemizin geleceği açısından son derece önemlidir. EAvrupa+ ile aday ülkelerden beklenen vatandaşların, işletmelerin ve kamu kurumlarının internet kullanım oranlarının artışı amacıyla bağlantı hızının yükseltilip fiyatların düşürülmesidir. Bu hizmetlere bilhassa öğrenci ve araştırmacıların erişiminin kolaylaştırılması ve yüksek güvenliğin sağlanması beklentiler arasındadır (Alır, 2008: 49).

E-devlet ile modern çağın tüm imkânları kullanılarak kamu hizmetleri vatandaşa daha kolay ve etkin bir biçimde sunulabilecektir. E-devletin başarısında vatandaş odaklılık es geçilmemelidir. Vatandaşın özne olduğu yeni bir anlayışa gidilmelidir. Devletin vatandaşı merkeze alacak bir şekilde yeniden yapılandırılmasında e-devletin rolü ihmal edilmemelidir (Yıldırım vd., 2006: 53).

E-devlet ile varılmak istenenler içinde bulunduğumuz dönemin parametreleriyle ele almak belki yetersiz olabilir. Yeni bir paradigma esas alınmalıdır. Söz gelimi sanayi devrimi öncesi okuma-yazma bilgisi bir lüks iken günümüzde bilgisayar kullanma becerisi bir zarurettir.

3. BELGE YÖNETİMİ

Bilgi yönetimi doküman yönetimi ve belge yönetimi yaklaşımları günümüz iş dünyasında ihtiyaç duyulan önemli disiplinlerdir. Bunlara ilaveten özellikle elektronik iş süreçleri içerisinde iş akışı yönetimi, e-posta yönetimi, veri tabanı yönetimi, içerik ve web sitesi yönetimi yaklaşımları da önemli çözümlerdir. Bunlar, belli bir gereksinimi karşılamak üzere tek başına ya da ayrı ayrı işletilebildiği gibi, bir bütünün özel parçaları olarak bütünlük bir yapı içinde de işletilebilmektedir. Bu yönden bilgi yönetimi, diğer yaklaşımların üstünde daha geniş bir yönetim alanını ifade etmektedir. Bu yaklaşımları, günümüz e-devlet uygulamalarının altyapısını oluşturan önemli anahtar çözümler olarak da ifade edilebilir (Odabaş, 2009: 69).

Toplanan verilerin enformasyona dönüştürülmesinde, sınıflara ayırma yöntemi ve özet çıkarma yönteminden yararlanılmaktadır. Benzer biçimde hata ayıklama ve amacın dışında toplanan verileri çıkarma işlemi de verilerin anlamlı enformasyon kaynaklarına dönüştürülmesi anlamına gelmektedir (Odabaş, 2009: 70-71).

“Yaşam döngüsü”, belge yönetimi disiplininin doğmasına tesir eden önemli bir kavramdır. Her belge, tıpkı canlı bir organizmaya benzer biçimde, hayati süreçlere sahiptir. Doğum, yaşam ve ölüm evrelerine benzer biçimde, her belgenin üretildiğini, kullanıldığını, dosyalandığını, arşivlendiğini, ayıklandığını ve imha edildiğini belirtmişlerdir (Odabaş, 2009: 133).

4. ELEKTRONİK BELGE

Elektronik belge; fiziki ortamda kağıt, kalem, paraf, imza, antet, kaşe ve mühürden müteşekkil irade beyanı niteliğindeki evrakların elektronik ortamda kendine mahsus aşamalardan geçirilerek üretilmiş, çağımızdaki versiyonudur.

Bir elektronik belgenin belge özelliğine sahip olabilmesi için ‘içerik’, ‘bağlam’ ve ‘yapısal’ unsurları içerisinde bulundurması zorunludur. İçerik ve yapı konusunda geleneksel belgelere benzer özellikler sergileyen elektronik belgeler, bağlam özelliği bakımından geleneksel belgelerden ayrılan bir yapıya sahiptir. Bağlam, belgenin üretim yeri, üretim tarihi, sorumlu kuruluş ve onaylama nitelermeleri gibi birçok nitelik ve nicelik bilgilerinden oluşan üstverisini (metadata) ifade etmektedir. İçerdiği bu teknik özelliğin yanı sıra elektronik belgelerin, belge yönetimi disiplini içinde ifade edilen belge tanımlamasına sahip olabilmesi için ‘özgün’, ‘güvenilir’, ‘bütün’ ve ‘kullanılabilir’ olması da gerekmektedir (Odabaş, 2009: 167).

Elektronik belgeler, fiziki evraklarda ki gibi düzenlendikten sonra yalnızca gerektiğinde işlem yapılan belgeler değildir. Zamanla birlikte erişilebilirliğini devam ettirmek için aktif bir veri yönetimi gerekir. Elektronik belgenin korunduğu ortam sürekli değişim içindedir. Bundan dolayı elektronik belgelere devamlı itina gösterilmeli ve bunun için değişen teknolojiye paralel olarak gerekli yazılım ve donanım güncellemeleri yapılmalıdır (Aydm, 2010: 12).

Günümüzde elektronik belgeler gitgide yaygınlaşmakta olup, insanların elektronik belge üretip, bunu dikkate alarak işlem yapmaları yönündeki tereddütleri azalmaktadır. Sözgelimi e-devlet portalından artık askerlik durum belgesi, öğrenci belgesi, adli durum belgesi ve ikametgâh kâğıdı alınabilmektedir (E-Devlet Portalı, 2016). Vatandaşın kendisini ispatla mükellef olduğu döneme alışkın bazı kamu görevlileri bunları resmi olarak kabul etmekte zorlansa da zamanla bu engelin de aşılacağı değerlendirilmektedir. Altın ve gümüş akçelerden sonra basılan banknot kâğıtlar da halk tarafından zamanla benimsenmişlerdi.

E-devlet’in yaygınlık kazanmasıyla birlikte elektronik belgelerin nicel olarak süratle artacağı umulabilir. Bu açıdan bakıldığında kurum ve kuruluşların sahip oldukları elektronik belgelerin stratejik yönleriyle ele alınarak denetiminin ve yönetiminin etkin bir biçimde sağlanması gerekmektedir (Odabaş, 2008: 127-128).

5. ELEKTRONİK BELGE YÖNETİMİ

Geçtiğimiz yüzyılın üçüncü çeyreğinden başlayarak son çeyreğine kadar olan sürede kurumsal işlemler ve belge kayıt faaliyetleri günümüz ileri teknolojilerinin çok gerisinde bir takım ofis gereçleri üzerinde yürütülmekteydi. Bu dönemde kurumsal veriler

genellikle el yordamı yoluyla kayıt altına alınmaktaydı. Bilgisayarlaşmanın başladığı bu dönemin sonlarında veriler kartlar üzerinde tutulmakta, kayıt işlevi kâğıt çıktılar üzerinde sürdürülmekte ve ofislerde fiziksel boyutu büyük, işlem hacmi küçük bilgisayarlar kullanılmaktaydı (Odabaş, 2009: 207).

1990'lı yıllarla birlikte kişisel bilgisayar sayısında önemli artışlar olmuş, internet kullanım oranı hızlı bir biçimde artmış, veritabanı yönetimi sistemleri ve son kullanıcı-sunucu (client-server) mimarisinde önemli gelişmeler gerçekleşmiştir. Bu gelişmelerin kurumlar üzerinde önemli etkileri olmuş ve kurumsal süreçlerde bir takım değişiklikler yaşanmasına sebep olmuştur. Bu dönemde belki de en dramatik değişim, belge ve doküman üretimi ve form biçimi üzerinde gerçekleşmiştir. Bilişim alanında yaşanan bu gelişmeler, arşivcilik ve belge yönetimi kuram ve uygulamalarını elektronik ortamın doğasına uygun olarak değişmeye zorlamıştır (Odabaş, 2009: 208).

Ne ilginçtir ki binlerce yıl öncesinden kalan ilk yazı formlarının kayıtlı olduğu tabletler günümüzde anlam değiştirerek yepyeni bir biçime dönüşmüş, bilgi kaydının tutulduğu yeni mecralar olmuşlardır. İşte bunun gibi eskiden altın ve gümüş paraların yerini kâğıt paralar almış, sonrasında plastik banka kartlarıyla yapılan işlem hacimlerinin yekûnu piyasada asıl belirleyici olmuştur. Şurası bir gerçektir ki banknot paraların değeri kâğıt ve mürekkepten değil, arkasındaki devletin ödeme gücünden kaynaklanmaktadır. Bu anlatılanlar post-modern dönemin ta kendisidir. Post-modern dönem kendisinden önceki modernitenin kavramlarını işleyip, yepyeni kavramlarla yola devam ediyor. Binlerce yıldır belge hüviyetinin temel aracı olan kâğıt ile üzerindeki yazılardan ve çizgilerden oluşan irade beyanı yerini elektronik belgeye bırakıyor. Az önce misalini verdiğimiz banknot paralar gibi, elektronik belge de geçerliliğini arkasındaki devletten almaktadır. Yine aynı şekilde internet üzerinde yapılan ticaret, bankacılık işlemleri, eğitim ve elektronik belge kaydı; standartlaşmış teknik altyapı ve bu alanda yürürlükteki hukuk mevzuatıyla mümkün olmaktadır.

Elektronik Belge Yönetimi üzerinde durulması gereken geniş ve çetrefilli bir konudur. Konu derinlemesine ele alınmalı, meselenin tüm paydaşları gözetilerek çözümler üretilmelidir. Yine EBYS yazılımı da bu çerçevede her kurumun kendi gereklilikleri dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Kandur, 2005: 7). Ancak bu yapılırken sistemler arası uyum da göz ardı edilmemelidir.

6. E-İMZA

Sanal ortamda gerek özel gerekse kamuya ait iş ve işlemlerin kolaylıkla gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulmuştur sayısal imzaya. Bugün dünyanın gelişmiş ülkelerinin tamamınca kullanılmaktadır. Türkiye'de 2004 yılında yasalaşmıştır e-imza. Böylece ıslak imzanın sahip olduğu hukuki geçerliliğin aynısı e-imzada da bulunacaktır (Arslan vd., 2007: 74).

Sayısal imza ve güvenlik sertifikası, elektronik iletişim güvenliğini sağlama araçlarıdır. İnternet yoluyla iletilen e-belgelere üçüncü kişilerin erişiminin engellenmesi ve bu belgelerin doğru, bütün ve güvenli olarak iletilmesi konusunda günümüzde elektronik devlet uygulamalarında tercih edilen en güvenilir çözüm sayısal imzadır (Odabaş, 2009: 342). Dijital imza sanal âlemde yazılan yazıların kime ait olduğunu kanıtlayan bilgidir.

Bu yönüyle gerçek imzaya benzeyen dijital imza aslında gerçek imzadan bazı yönlerden üstündür (Yıldırım vd., 2003: 344).

Sayısal imza tekniğinde, biri imza yetkisine sahip bireyin saklı tuttuğu gizli, diğeri ise yine aynı bireye ait, ancak kamuya açık iki anahtarın yer aldığı çift anahtarlı kriptografi yöntemi kullanılmaktadır. Tek anahtarlı şifreleme tekniğinde gizli anahtar iki kişi arasında paylaşılan bir gizliliğe sahipken, çift anahtarlı şifreleme tekniğinde her bireyin iki anahtarı bulunmaktadır. Bu yüzden çift anahtarlı şifreleme tekniği daha güvenli bir iletişim ortamı sağlamaktadır (Odabaş, 2009: 343).

Üstveri, herhangi bir bilgi kaynağının kimliğini ortaya koyan, kayıt altında tutulduğu yeri gösteren, erişimini mümkün kılan ve uzun süreler boyunca kontrol altında tutulmasını sağlayan yapılandırılmış tasvir bilgisidir. Üst veri için yaygın kullanılan tabir veri hakkında veridir (Odabaş, 2007: 388). Üst veri içerikten farklıdır. Ancak belge hakkında teferruatlı malumata üst veri sayesinde vakıf olabiliriz. Belgenin imzacıları, tarihi, sertifikası bu bilgilerden bir kısmıdır.

E-imza mahiyeti bakımından ıslak imzadan farklıdır. E-imza elektronik ortamda üretildiğinden ötürü teknolojinin kullanımına muhtaçtır. Islak imza içinse yalnızca kâğıt ve kalem yeterlidir. Bu bakımdan ıslak imza daha avantajlıdır. Oysa e-imzanın ıslak imzaya göre çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bunlar şunlardır: taklit edilememe, imzanın doğruluğu, mesajın doğruluğu, kontrol edilme kolaylığı ve verimlilik (Bensghir ve Topcan, 2010: 7-8).

7. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yeni Kamu Yönetimi anlayışıyla hantal ve savurgan devletin yerini küçük ve etkin devletin alması amaçlandı. Bu amaçla iki adım öne çıktı: Alanında ihtisas yapmış personel istihdam etmek ve teknolojinin yoğun kullanımı. Bu iki adım zoraki olarak, e-devlete geçilmesi ve bireylerin alınan kararlardan yalnızca etkilenen değil aynı zamanda kararları belirleyen özneler olması sonuçlarını doğurdu. Bu da beraberinde mevcut bürokratik kültürün dönüşümünü zorunlu kıldı. Köhnemiş bürokrasiye atfedilen “bugün git yarın gel” sözünün yerini “nerede ve ne zaman istiyorsan öyle gel” aldı. Zira zaman ve mekân kavramları Yeni Kamu Yönetimi anlayışında alabildiğine esnedi. E-devlet ile birlikte kamu 7/24 (haftanın 7 günü, günün 24 saati) esasına göre hizmet sunar oldu. Yalnız bunun için bireyin kendi işini kendisinin görmesi gerekiyor. Bu da ancak bilişim okuryazarlığıyla mümkün.

19. asırla birlikte Osmanlı'nın Batı karşısında dramatik bir biçimde geriye düşmesinin birçok sebebi vardı. Belki de en önemli sebep teknolojik yetersizlik idi. Batı, Osmanlı karşısında teknolojik üstünlüğü ile aradaki makası açmıştı. Sanayi toplumu döneminde teknolojik gelişmeleri yakalamak, hele de altyapı oluşmamışken çok güçtü. Oysa şimdi, içerisinde bulunduğumuz bilgi toplumu döneminde gelişmeleri takip etmek hiç de zor değil. Yeter ki bu yönde irade sergilensin ve gayret gösterilsin. Bir ülkede İHA (insansız hava aracı) icat edilirken birkaç yıl sonra bir başka ülkede de bu teknolojiyi görmek mümkün. Üstelik birçok yenilik ilave etmek de cabası. Bir ülkenin uzay, genetik, nükleer veya nanoteknoloji ile ulaştığı seviye kısa sürede diğer ülkeler tarafından izlenebiliyor. Bir ülkede açık kaynak koduyla yazılan bir yazılım kısa süre sonra diğer ülkeler

tarafından takip edilebiliyor. Türkiye hızlı tren teknolojisiyle tanışalı henüz birkaç yıl olmasına rağmen artık kendi lokomotiflerini üretiyor. Zaman nehrinin hızlı aktığı tarihin bu dönemecinde dünyanın geldiği nokta itibariyle teknoloji bizlere yeni fırsatlar sunuyor. Bilgi toplumu evresinin sanayi toplumu evresinden farkı, en önemli mamul olan bilgiye erişimin önündeki bariyerlerin kalkmasıdır. Bu sayede Türkiye'nin Batı ile arasındaki makası kapatması hiç olmadığı kadar kolay artık. Bunun biricik şartı teknolojiye yatırım. Dünya ile rekabet edebilmek için Ar-Ge yatırımlarını artırmak gerekiyor. Ar-Ge yatırımları sayesinde teknolojinin geliştirilmesi, güncellenmesi ve rakiplere fark attırarak nitelikli özgün ürünler üretilmesi mümkün.

Donanım ve yazılım alt unsurlarından oluşan bilişim altyapısının üretilmesi, geliştirilmesi, güncellenmesi ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Başlangıçta katlanılacak maliyete karşın daha sonra ciddi ölçüde maliyet düşüşü ve hizmetlerin etkin sunumu gerçekleşecektir. Burada teknoloji üreten devlet kuruluşları, özel sektör ve üniversitelere önemli roller düşüyor.

E-devlet konusu akademik camiada yeniden ele alınmalıdır. Kurumlarda çalışan kamu görevlileri ile vatandaşların eğitimine ayrı ayrı özen gösterilmelidir. Karar alıcıların farkındalığı artırılmalıdır. Halka yönelik tanıtım faaliyetlerine hız verilmelidir. Bunlar yapılırsa nitelik ve nicelik artışı sağlanabilir. Hepsinden önemlisi de bilişim çağını yakalayabilmek için zihniyet dönüşümü şarttır.

Kurumlar arasında eşgüdüm ve standartlaşma sağlanmalıdır. Burada kamu otoritesine görev düşüyor. Eşgüdümü sağlayacak, standart birliğini temin edecek bir üst kuruma gereksinim duyuluyor. Bu alanda yapılacak çalışmaların teşvik edilmesi gerekli. Kurumların birbirleriyle yoğun işbirliğine gidecekleri mekanizma tesis edilmelidir. Bu, protokoller yoluyla da gerçekleştirilebilir. Ana portal olan e-devlet kapısı (<http://www.turkiye.gov.tr>) yoluyla verilen kamu hizmetlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Tüm kurumlar burada yer almalıdır. Portal, kullanıcı dostu bir görünüme kavuşturulmalıdır. Portal kanalıyla çıkartılacak evrakların kamu kurumlarınca doğrulanma işlemleri kolaylıkla gerçekleştirilmelidir. Devletin kendi çıkarttığı evrakı bir başka devlet kurumunun kabul etmemesi düşünülemez. E-devlet kapısına erişim kolaylaştırılmalıdır. Tüm kamu kurumlarına; otobüs terminallerine, tren garlarına, havaalanlarına ve limanlara kiosklar ya da Türkçesiyle köşkler yerleştirilmelidir.

İnternet temel ihtiyaç olarak mevzuatımıza girmelidir. Günümüzde internet, iletişim ve bilgi edinmenin olmazsa olmazıdır. Alt gelir gruplarının teknolojiye ulaşması yönünden pozitif ayrımcılığa gidilmelidir. Fırsat eşitliği sunan uzaktan eğitim imkânları artırılmalıdır. Tabletlerin öğrencilere dağıtımını fırsat eşitliği noktasında çok önemlidir. Bu cihazların asıl görevlerini ifa edecek biçimde kullanılmaları temin edilmelidir. Bilgisayarsız ev kalmamasına yönelik kamu otoritesince kampanya yapılabilir. Yerel yönetimler düşük vergi karşılığı kablosuz internet hizmeti sunabilirler. TBMM portalında halkın görüşlerinin alınacağı e-referandum uygulaması, vatandaşın aktif katılımının sağlanması bakımından önemli olabilir. Bu sayede vatandaşın devlete aracı olmadan dokunabilmesi mümkün olacaktır.

Dünyadan bağımsız bir internet omurgası oluşturulmalı, Türkiye önemli bir düğüm noktası olarak yakın coğrafyasını kendisine entegre etmelidir. Bu hem kalite için gereklidir hem de siber savaflara karşılık savunma yapabilmek için bir nevi tahkimattir.

Geleceğin dünyasını doğru okuyabilmek gerekir. Eğer günübürlük politikalarla hareket edilirse karşılaşılabacak sorunlara verilecek cevaplar sınırlı kalacaktır. Geleceğin dünyasında kamu hizmetlerinin sunulmasında önemli bir mecra olan internetin güvenliğini temin etmek devletin önemli bir vazifesidir. Zira haberleşme, yazışma, eğitim, bankacılık işlemleri internet üzerinden yürütülüyor. Hiç kimse bu hizmetlere erişimde kesintiye tahammül edemez. Bununla birlikte e-imzada güvenlik önlemleri artırılmalıdır. İnsanların e-imza kullanımında ki çekinceleri giderilmelidir. Bilhassa kamuda yerli yazılım tercih edilmelidir. Pardus işletim sistemi gibi geliştirilmeye açık, açık kaynak kodlu, içerisinde casus yazılım ihtiva etmeyen yerli yazılımların geliştirilmesi ve kullanımı teşvik edilmelidir.

Paradigma değişimi doğru okunmalıdır. Yeni dönemde bilgiye sahip olmak çok kolaylaştı. Daha da kolaylaştırılmalıdır. Batının gelmiş geçmiş telif hakkı kalmamış tüm kitap içerikleri Gutenberg Project ile internete yüklendi. Bunun Türkiye versiyonu hayata geçirilmelidir. İlkokuldan üniversiteye tüm ders kitaplarına internetten erişilebilmelidir. Bu alanda ümitvar olmamızı gerektirecek adımlar atılıyor ama yeterli değiller. Artık önemli olan ham bilgiyi işleyip ürün haline getirebilmektir. Hemen yanı başımızdaki AB'nin eriştiği seviye, kabul ettiği standartlar yakından takip edilmelidir.

Bilişim teknolojileri günümüzde kamuyu dönüştürdüğü gibi kamu tarafından da dönüştürülmektedir. Elektronik devlet anlayışıyla devlet ve vatandaş arasındaki ilişki etkileşimli bir hal almaktadır. Bilişim okuryazarlığının yükselmesiyle devletin vatandaşla sunduğu hizmetlerde teknolojinin ağırlığı da artmaktadır. Vatandaşların ve işletmelerin devletle ilişkilerinin yanı sıra devletin kendi iç işleyişinde de gün geçtikçe teknolojiden daha fazla istifade edilmektedir. Elektronik belge ve onun tamamlayıcısı elektronik imza artık bilişim çağının önemli birer enstrümanlarıdır. Devlete düşen sağlıklı bir altyapı tesis ederek bu hizmetleri sürdürmektir.

Birçok kamu kurum ve kuruluşlarında şimdiden elektronik imza kullanılmakta, elektronik belge yönetim sistemleri aracılığıyla iç ve dış yazışmalar gerçekleştirilmektedir. Henüz kat edilecek mesafe çoktur. Elektronik Belge Yönetim Sisteminin ulusal plan dâhilinde daha işlevsel olması amaçlanmalıdır. Bununla birlikte kurum içi yazışmalarda bir sorun görünmezken, mevzuatı yürürlükte olmasına rağmen henüz kurumlar arası yazışmaların istenilen seviyede olmadığı değerlendirilmektedir. PTT'nin altyapısının kullanıldığı e-yazışma sistemine tüm kurumların katılımı sağlanmalıdır. Uzun vadede işletmeler ve vatandaşların e-tebligata dâhil edilmesi gerekmektedir. Yalnızca e-yazışma değil, daha birçok alanda kamu kurumları arasında uyum sağlanmalıdır. Farklı otomasyon sistemleri üzerinden bilgi paylaşımı mümkün kılınmalıdır. Sözgelimi hastaneden sağlık raporu alan personelin bunu çalıştığı kuruma sunup sıhhi izin talebinde bulunması işleyişi yerine hastanenin bu bilgiyi ilgili kuruma otomatik olarak göndermesi daha yerinde olacaktır.

Hukuki bakımdan ele alındığında şimdilik yasal zeminin yeterli olduğu görülmektedir. Sorunlarla karşılaşıldıkça yeni düzenlemelere gidilmenin daha faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Teknik bakımdan ele alındığında kamunun bilişim teknolojilerini takip etme yönünde iyi niyetli bir çabasını görmekteyiz. Teknik altyapı muhakkak önemlidir ama yeterli değildir. İnsana yatırım yapmak burada büyük önem arz etmektedir. Elektronik Belge Yönetim Sistemi, sanal mecra üzerinden yürütülen, görece yeni bir yazışma biçimi. Bu sistem, geleneksel yönetime nazaran zaman, mekân ve maliyet

yönünden önemli ölçüde avantaja sahiptir. Uzak mesafelere anında evrakın gönderilmesi ve tarafların bir araya gelmeksizin bir evrak üzerinde ortak irade beyanında bulunmaları kamu yönetimi açısından devrim niteliğinde bir gelişme. Tüm bu hizmetler neredeyse sıfır maliyetle yürütülüyor. Ancak Elektronik Belge Yönetim Sisteminin zayıf tarafı, insanoğlunun asırlara dayanan kâğıt kullanma alışkanlığından kolay kolay vazgeçemeyeceği gerçeği ve bu sistemin nitelikli kullanıcılar gerektirmesi. Elektronik Belge Yönetim Sistemi kamuda ancak düzenli eğitimlerle kabul görecektir.

Elektronik Belge Yönetim Sisteminin güvenliği son derece önemlidir. Sisteme yetkisiz sızmaların önüne geçilmelidir. Artık günümüzde savaşlar dahi asimetrik olarak yürütülüyor. Bir devlete zarar vermek için illa ki bir hedefin vurulması gerekmiyor. İçinde yaşadığımız Bilgi Toplumu evresinde bilgi güvenliği mühim bir konudur. Artık yalnızca ülkenin füze savunma sistemleriyle korunması yeterli olmamaktadır. Kurumların açık noktaları kapatılmalı, zayıflıkları giderilmelidir. Bu minvalde kurum hafızası hükmündeki sistem, siber saldırılardan korunmalıdır.

Alışverişlerin para yerine plastik banka kartlarıyla yapılması gibi ıslak imzanın yerini e-imza, fiziki belgenin yerini ise elektronik belge alacaktır. Bu gelişmeler uzak gelecekte olması ihtimal dâhilinde olan bilim kurgu nev'inden gelişmeler değil, içinde bulunduğumuz dönemde gerçekleşmekte olan gelişmelerdendir. Paradigma değişimi ancak zihniyet dönüşümüyle karşılanabilir. Türkiye e-dönüşümü başarıyla tamamlamak zorundadır. Kurumlarımıza ve akademik camiaya burada önemli görevler düşmektedir. Elektronik Belge Yönetim Sistemini de kamu yönetimi ve bilişimin keşiştiği disiplinler arası bir yaklaşımla yeniden ele almak elzemdir. Ancak bu çerçevede atılacak adımlarla iletişim devrimini kamuya taşımak mümkün olabilir.

KAYNAKÇA

- Alır, G. (2008). *E-Türkiye Uygulamaları: Elektronik Belge Yönetimi ve Üst Veri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, M., Akıncı S. K., & Karapınar, P. B. (2007). *E-İş, E-Devlet, Etik*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, C. (2010). *Elektronik Belgelerin Arşivlenmesi ve Erişim*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bensghir, T. K., & Topcan, F. (2010). *E-İmza: Türkiye'de Kamu Kurumlarında Uygulanması*. Ankara: TODAİE.
- DPT. (2004). *E-Devlet Proje ve Uygulamaları*. Ankara: DPT Bilgi Toplumu Dairesi.
- E-Devlet Portalı (2016). e-Hizmetler. (Erişim: 10.09.2016), www.turkiye.gov.tr
- Mevzuat (2004). 23/1/2004 tarih ve 25355 sayılı Elektronik İmza Kanunu. (Erişim: 10.09.2016), <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5070.pdf>

- Ertem, C. (2014). *Yatağını Bulan Nehir Erdoğan Dönemi Ekonomi-Politiği*. İstanbul: Selis Kitaplar.
- Eryılmaz, B. (2008). *Kamu Yönetimi Düşünceler Yapılar Fonksiyonlar*. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Gül, H. (2002). Kamu Kuruluşlarında Elektronik Hizmetlerin Yaygınlaştırılması (E-Devlet). *Maliye Dergisi*, (140), 1-33.
- İnce, N. M. (2001). *Elektronik Devlet Kamu Hizmetlerinin Sunulmasında Yeni İmkanlar*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Kandur, H. (2005). *Elektronik Belge Yönetimi Sistem Kriterleri Referans Modeli. (Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü: v.1.0)*. İstanbul: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (Erişim: 26.12.2014), <http://www.devletarsivleri.gov.tr>
- Naralan, A. (2008). *E-Devlet ve Algılanışı Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Odabaş, H. (2007). *Elektronik Belge Yönetimi ve Kamu Kurum ve Kuruluşları*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Odabaş, H. (2008). “Elektronik Belge Düzenleme Yaklaşımları ve Türkiye’de E-Devlet Uygulamalarında Elektronik Belge Yönetimi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 127-128.
- Odabaş, H. (2009). *E-Devlet Sürecinde Elektronik Belge Yönetimi*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Sobacı, M.Z., & Yıldız, M.(2012). *E-Devlet Kamu Yönetimi ve Teknoloji İlişkisinde Güncel Gelişmeler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tamtürk, E. (2015). *Kamu Yönetiminde Elektronik Belge Yönetim Sistemi: Türkiye İş Kurumu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Temür, N. (2011). *E-Devlet: Kamu Hizmetlerinde Vatandaş Memnuniyeti*. Ankara: Türkiye Noterler Birliği.
- Yıldırım, H., Kaplan, V., Çakmak, T., & Üstün, C.C. (2003). *Her Şeyi E-leştirdik*. Ankara: Macar Yayınları.
- Yıldırım, H., Kaplan, V., Çakmak, T., & Üstün, C.C. (2006). *E-Devlet Başa*. Ankara: Macar Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2014). *E-Devlet ve Yurttaş Odaklı Kamu Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2011). *Bilgi Toplumu ve Kamu Yönetimi: E-Devlet*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Ulusal Açık Ders Malzemeleri. (Erişim: 26.12.2014), <http://www.acikders.org.tr/course/view.php?id=67>

Osmanlı Dönemi Sosyalizm Tartışmaları ve “İştirâk” Kavramı^a

Ertuğrul CESUR^{1,b}

¹ Yrd. Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi- Muş / Türkiye

Başvuru tarihi: 15 Ekim 2016

Düzeltilme tarihi: 06 Şubat 2017

Kabul tarihi: 10 Şubat 2017

Öz

Neredeyse dünyanın tamamını sömürge haline getiren başta İngiltere olmak üzere, Avrupalı ülkelerin en güçlü olduğu 19. yy'da ortaya çıkan sosyalizm, sömürgeciler için kendi merkezlerinde ciddi bir tehdit oluşturmuştur. Bu tehdit karşısında Avrupa rejimleri tarafından bir yandan yasal düzenlemeler, diğer yandan da sosyalizmin “aile kurumunu ortadan kaldırmak” anlamına geldiği şeklindeki propagandalar yoluyla bu hareketlerin toplumsal etkisi kırılmaya çalışılır. “Büyük sermaye” (burjuvazi) ve “işçi sınıfı” (proletarya) arasındaki bu çatışma, özellikle 1848 devrimleri ve sonrası gelişmelerle Osmanlı ülkesinde de henüz yeni oluşmaya başlayan basın yoluyla duyulmaya başlanır. Ancak Avrupa’dan gelen haberlere sosyalizm hakkındaki kara propaganda da eşlik eder. Osmanlı Türkçesinde “sosyalizm” ve “komünizm” kavramları için Arapça kökenli “iştirâk” kelimesi ihdas edilir ve kavramın tarifi, Mazdekçilik ile ilişkilendirilir. Bu çalışma, 19. yy’ın ikinci yarısında sosyalizm ile ilgili Osmanlı entelijansiyasında yaşanan tartışmalara ve kavram hakkında muhafazakâr çevrelerdeki pejoratif algının tarihsel arka planına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler

İştirâk, Kadın, Sosyalizm, Komünizm, Emperyalizm

^a Bu çalışma, 2016 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen “İslam-Sosyalizm Sentezleri (Tarihsel Bir Tasvir)” adlı Doktora tezinden türetilmiştir.

^b Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, 49250, Muş / Türkiye.
e-posta: e.cesur@alparslan.edu.tr

Socialism Discussions during Ottoman Period and the Concept of Ishtirak

Abstract

Socialism, which emerged in the 19th century when the European countries, especially England, which almost entirely colonized the world, were strongest, became a serious threat to the colonists in their centers. In the face of this threat, on one hand legal regulations were made by European regimes and on the other hand social effects of these movements were tried to be decreased via propagandas claiming that socialism means “removing the family institution”. The conflict between big bourgeoisie and proletariat (working class) became known with the help of press which just came to existence in Ottoman Empire after the 1848 revolutions. Yet, black propagandas accompany the socialism news coming from Europe. In Ottoman Turkish, the concept of ishtirak was created as an equivalent of “socialism” and “communism” and the explanation of the concept was linked to Mazdekism. This study aims to enlighten the discussions about socialism in conservative societies in the 19th century.

Keywords

Ishtirak, Women, Socialism, Communism, Imperialism

1. GİRİŞ

Avrupa’da ihtilalci yorumlarıyla güçlü bir siyasi-ideolojik akım olarak ortaya çıkmasının ardından (1848-*Komünist Manifesto*) Osmanlı coğrafyasına intikal eden ve yarım yüzyıl sonra Müslüman tebaayı da etkilemeye başlayan sosyalizm İslam dünyasında hala aktüelliğini sürdürüyor. Hakkında sayısız reddiyeler yazılmış¹ ve bu ideoloji adına Müslüman ülkelerde çok da başarı elde edilememiş olmasına rağmen sosyalizme gösterilen ilginin hala devam ettiğini görüyoruz. Ancak sosyalizm adına başta Türkiye olmak üzere İslam dünyasındaki tecrübe tek düze değildir ve kimi zaman birbirine zıt denebilecek dalgalı bir seyir izlemiştir. Bu da büyük oranda Avrupa’da sosyalizmi doğuran tarihsel-toplumsal şartların buralarda olmaması ve teori ile pratik arasında yaşanan çelişkilerden kaynaklanmıştır. 19. yy’da, hala İslam dünyasının merkezi olması hasebiyle Osmanlı Türkiye’si, diğer Batılı fikir akımlarında olduğu gibi sosyalizm adına da sonraki süreci belirleyen tartışmalara sahne olmuştur. Tespitlere göre Osmanlı Türkçesinde “sosyalizm” ve “komünizm” kavramlarının ilk defa kullanılışı İstanbul’da *Ceride-i Havâdis* (1840-1864) gazetesini çıkaran İngiliz vatandaşı William Churchill (ö. 1864) tarafından olmuştur.² Bu iki siyasal sözcüğün Osmanlı topraklarına gelişinin nedeni ise Avrupa’daki 1848 devrimleridir. İngiltere’nin iktisadi ve siyasi çıkarları doğrultusunda yayın yapan *Ceride-i Havâdis* daha ziyade Avrupa basınından aldığı haberleri tercüme edip yayınlamaktadır.

2. SOSYALİZMİN OSMANLICASI: "İŞTİRAKİYYÛN"

Avrupa'daki gelişmelerin bir yansıması olarak başlayan Osmanlıdaki "sosyalizm" tartışmalarında, Müslüman tebaa için kavramın kendisi bir problem olarak ortaya çıkacaktır. Bunda da yine bizzat Batılıların etkili olduğu görülmektedir. O dönem "büyük burjuvazi"nin sosyalistler aleyhinde yürüttüğü karşı propagandaya göre sosyalistler, "kadın ve çocukların ortaklığını savunmaktadır". Kökleri Antik Yunan'da Palaton'a (ö. M.Ö. 348) kadar giden³ ve Ortaçağ'da da çeşitli filozoflar tarafından dillendirilen bu görüş aslında dönemin sosyalistleri tarafından şiddetle reddedilmiştir. Marks (1818-1883) ve Engels (1829-1895) birlikte yazdıkları *Komünist Manifesto*'da bu iddialara tam tersi bir iddiada bulunarak şöyle cevap verirler: "...siz komünistler, kadınların ortaklaşalığını getirmek istiyorsunuz diye bağırıyor tüm burjuvazi bir ağızdan. Burjuva, karısını, salt bir üretim aleti olarak görüyor. Üretim aletlerinin ortaklaşa kullanılacağını duyuyor ve doğal olarak, ortaklaşa olma yazgısından kadınların da aynı biçimde paylarına düşeni alacaklarından başka bir sonuca varamıyor..."⁴ Engels bir başka yazısında, kendi ilkelerine göre ailenin başka bir güç tarafından müdahale edilemeyecek özel bir ilişki olduğunu ifade ederek şöyle der: "Kadınların ortaklığı tümüyle burjuva toplumuna ait bir ilişkidir ve bugün eksiksiz bir biçimde fuhuş ile gerçekleşmektedir. Ama fuhşun kökleri özel mülkiyettir ve onunla birlikte o da kalkar. Şu hâlde komünist örgütlenme, kadınlarda ortaklığı getirmek yerine ona son verir."⁵

Ne var ki sosyalistlerin bu itirazları geniş kitlelere çok fazla ulaşmaz ve burjuvazinin iddiaları tek taraflı bir algı operasyonu halinde Osmanlı ülkesine de taşınır. Sosyalizm kavramının sözlükte Türkçe tarifinin ilk defa James W. Redhouse tarafından (1811-1892) Londra'da 1861 yılında yayımlanan İngilizce-Osmanlıca sözlüğün "Socialism" maddesinde, "*Kâffe-i emvâlin müştereken tasarruf olunması usûlü ve kavli*" şeklinde yapılmış olduğunu görüyoruz. "Socialist" maddesinin açıklamasında da, "*İştirâk-i emvâl usûlünün kavlen yâ f'ilen taraftârı*" tanımı verilmektedir.⁶ "Communism" maddesi için yine, "*İştirâki emvâl usûlü*" tanımı yapılan sözlükte "Communist" için de "*Emvâlin ve bâzen dahî ezvâcin ve etfâlin⁷ müsterek tutulması usûlüne râğbet eden kimse*" denmektedir.⁸ Böylece sosyalizm kavramı için Arapça kökenli "iştirâk-اِشْتِرَاك" ihdas edilmiş olur. Ancak Redhouse'un bu tariflerinin Müslüman muhayyilesinde *Mazdekizm* ve Heterodoks dini akımlar hakkındaki pejoratif anlatımları çağrıştırması uzun sürmez. 1848 devrimlerini analiz eden Ahmet Cevdet Paşa'ya (1822-1895) göre devrim hareketlerini, kralı devirdikten sonra normal bir cumhuriyet idaresiyle de yetinmeyip "azıtan halk" yapmıştır: "Şöyle ki; hukûk-u mülkiyet ve zevciyyeti [evliliği] inkâr edip ve herkes *kâffeten husûsâtta müsâvaat üzere olmalıdır* deyip birçok edânî [alçak] dahî bunu mîzaçlarına muvâfık görmeleriyle Fransa Cumhuriyeti'ni bu renge boyamağa teşebbüs ettiler."⁹

Konuyla ilgili yazdığı makalesinde bu ihtilallerin insanlığı "iğtişâşât" (bozulma-anarşi) haline sürüklemekten başka bir şeye yaramadığını savunan Cevdet Paşa'ya göre sosyalizm, Batı'ya Haçlı Seferleri sırasında Doğu'dan gitmedir. Sosyalizm ile antik İran'daki Mazdekçilik arasında ilgi kuran Cevdet Paşa, Haçlı Seferleri sırasında Hıristiyanların, Mazdekçi fikirlerle tanışarak bunları Avrupa'ya taşıdığını ileri sürmektedir. Avrupa'daki sosyalist hareketleri Osmanlı için, bu hareketlerin kavgalı oldukları Avrupa burjuva rejimlerinin işgalci, emperyalist politikalarından bile daha

büyük bir tehdit olarak gördüğü anlaşılan Cevdet Paşa, olayların Osmanlıya sirayet etmesi endişesini dile getirerek şöyle der: “Acaba Avrupa’da öyle bir ihtilâl-i umûmî zuhûr ederse biz ne halde bulunuruz? Fakat böyle bir hâl zuhûr edecek olursa seyirci gibi kalırız ve ehl-i ırz için Memâlik-i Mahrûsa’dan [Osmanlı ülkesi] başka cây-ı selâmet kalmaz. Çünkü Memâlik-i Mahrûsa’da âdet, teâmülât-ı âmme, efkâr-ı ibâhiyyeye münâfi olup her tâifenin içinde mütedeyyin adamlar dahî çoktur. Bu cihetle Memâlik-i Mahrûsa’da Avrupa kadar bu efkâr-ı fâsideye istidat yoktur.”¹⁰ Anlaşılan o ki, Osmanlı’nın sorunlarını bir yana bırakan Cevdet Paşa, Avrupa genelinde yaşanacak bir “Mazdekçi sapkınlık” karşısında namuslu insanlar için çareler aramaya koyulmuştur ve en güvenilir yer olarak Osmanlı ülkesini göstermektedir.

3. 1871 PARİS KOMÜNÜ VE OSMANLI AYDINLARI

Avrupa’daki olaylarla ilgili Osmanlı basınında dikkat çeken ikinci bir haber dalgası 1871 Paris Komünü ile gelir. Fakat bu sefer yayınların artmasıyla Osmanlı basını da daha çok seslidir. Başta *La Turquie* olmak üzere Fransızca yayınlanan gazetelerle *Takvim-i Vekâyi*, *Hakâyık-ül Vekâyi* ve *İbret* gibi Türkçe çıkan gazeteler Paris, Berlin, Londra gibi Avrupa başkentlerinde yayınlanan gazetelerden haberler geçerler. Haberlere hararetle tartışmalar eşlik etmektedir. Artık komüncüleri “kundakçı” ve “ahlaksız” gösteren yazıların yanı sıra Komün ve sosyalistlerin uluslararası örgütlenmesi olan Enternasyonal’i savunan yazılara da rastlanmaktadır. *Hakâyık-ul Vekâyi*, 9 Şubat 1871 sayısında ilk defa Karl Marks’ın bir makalesine onun imzasıyla yer verir.¹¹ Almanya ve Fransa arasındaki savaşa (Sedan Muharebesi, 1870) değinilen makalede Alman Başbakanı Bismarck (ö. 1898) eleştirilmekte ve Fransa’ya karşı izlediği düşmanca politikanın Fransa ile birlikte Avrupa genelinde özgürlükleri boğduğu dile getirilmektedir. Bu makaleden sonra İstanbul basınında Marks’ın ismine sıklıkla rastlanır. Fakat asıl yoğunluk Paris Komünü ve Marks’ın “Komün” hakkındaki yazılarıyla kendini gösterecektir. Gazetenin 22 Haziran tarihli haberinde olaylardan Enternasyonal sorumlu tutularak şöyle denmektedir: “Paris ahâlisinin efkârını ifsâd eden ve sinîn-i adideden beri mal ve bedenen edilen hizmetlerle âlemin birinci şehri-i şehîri nâmını kazanmış bir pâyitahtı yakıp yıkarak harâb ve berbat etmiş olan eşkiyânın kumandanı Karl Marks denilen ve hâlâ Londra’daki Enternasyonal nâm cemiyetinin reîsi bulunan pehlivan olup merkum [adı geçen] orada kemâl-i emn-ü râhat üzere ikâmet etmekte bulunduğu halde...”¹² Oysa Paris Komünü, Sedan Muharebesi’nde esir düşerek ülkeyi Prusya’ya teslim eden kral ve işgalcilere karşı vatan savunması için ortaya çıkmıştır.

Resmî gazete olması bakımından Sarayın görüşünü yansıttığı da söylenebilecek olan *Takvim-i Vekâyi*’ye göre de Paris Komünü, “bâğilerden” (asilerden) müteşekkildir. Enternasyonal ise ameleleri fabrikatörlere karşı kışkırtmaktadır: “...Enternasyonal Cemiyet-i müfsidesi ameleyi himâyeye davasını ele alarak bunları sermâyedarân aleyhine sevk ettiğinden cemiyet-i mezkûrenin iltizam eylediği meslekle [yolla] amele takımının ihtisâl-i refâhını muvaffak olamayacağı aşikârdır. Kelâm-ı meşhûrdur ki her ne vakit amele fabrikatörün peşine düşer ise [iş isteyen çok, işveren az olursa] ücretler tenezzül eder ve ne vakit fabrikatör amelinin peşine düşerse ücretler bilakis terakki eyler...”¹³ Kısacası işçileri patronlar aleyhine kışkırtan Enternasyonal bu şekilde sermaye sınıfını baskılayarak işçilerin refahını değil, işsiz kalmasını arttıracaktır.

Komün lehinde yazılar ise özellikle Yeni Osmanlılardan gelir. Hatta olaylar sırasında Paris'te bulunan Mehmet Emin Bey (1843-1874), Kayazâde Reşat Bey (1844-1902) ve Menâpirzâde Nuri Bey (1844-1906) devrimcilerle birlikte kentin savunmasına katılırlar.¹⁴ İstanbul'da ise Namık Kemal çıkardığı *İbret* gazetesinde Komün lehinde haberlere yer verir. Namık Kemal'in Paris Komünü'nü destekleyen yazıları anlaşılan o kadar etkili ve dikkat çekici olmuştur ki, daha 1915'te Türkiye hakkında kitap yazan Alman yazar Heinrich Zimmerer (1860-1929) kitabında Namık Kemal'in *İbret* gazetesindeki Paris Komünü'nü destekleyen yazılar yazdığına işaret eder.¹⁵

Genel afla 1872'de İstanbul'a dönen yurt dışındaki diğer Yeni Osmanlılar da *İbret* gazetesinde Paris Komünü'nü savunan yazılar yazmaya devam ederler. Komün döneminde Paris'te bulunan Nuri Bey, *İbret* gazetesindeki 24 Haziran 1872 tarihli "Medeniyet" başlıklı yazısında Enternasyonal ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadır: "Enternasyonal nâmiyle maruf cemiyet ki Avrupa'nın bazı mahallerinde garazan, burada ise cehlen âsâyî-i umûmiyeyi ihlâlê sâ'î bir heyet bilinmiştir. İşte o cemiyetin maksadı sırf medeniyetten murâd olunan netîceyi hâsil etmektir... Avrupa'nın hemen her tarafında amele gürûhu yürekler dayanmayacak bir haldedir. Bir fabrikacı mâlik olduğu sermayesi kuvvetiyle birkaç bin kişiyi esir gibi kullanıyor. Gördükleri işin onda birine mukâbil olacak derecede bile ücret vermiyor. Öyleyse niçin çalışıyorlar? Ya ne yapsınlar? Ameleden biri ücretin killetinden [azlığından] dolayı bir fabrikayı terk ettiği takdirde başka fabrikaya kabul olunmaması için fabrikacıların ittîfâkı var."¹⁶ Görüldüğü gibi Nuri Bey'e göre Enternasyonal bozguncu değil aksine; o çok sözü edilen medeniyetin gerçek amacıdır. Fakat Avrupa'da sermaye sınıfına hizmet eden çevreler kasten, Osmanlı ülkesinde ise cehaletten olaylar yanlış aktarılmaktadır.

4. "SOSYALİZM İYİ, KOMÜNİZM KÖTÜ"

Tartışmaların zamanla komüncüleri destekleyenleri komünizm ile sosyalizm arasında bir ayırımı götürdüğü dikkat çekmektedir. Bunun nedeni de karşıtların "iştirâk" kavramı üzerinden yaptıkları, "iştirâk-i emvâl ve nisâ"¹⁷ şeklindeki propagandadır. *İbret* gazetesinin 19 Haziran 1872 tarihli sayısında Reşat Bey imzalı, "Devâir-i Belediye Tarafâtârânı" başlıklı yazıda "komün" kavramı ile ilgili bir tahlil yapılarak kamuoyunda komünizm hakkındaki olumsuz yargılar kırılmaya çalışılmaktadır: "Vâkıa 'komün' maddesinden müştak olan 'komünist' kelimesi 'iştirâk-i emvâl ve i'yâl' fikr-i fâsîdinde bulunan bir-iki bedbahta isim olmuş ise de bunu ta'mim [genelleştirme] ile komün taraftârânına dahî "komünist" demek ve komünist ile 'komünalist'i fark edecek kadar Fransızca bilmeden Fransa'nın ahvâli hakkında beyân-ı mütâlaaya kalkışmak cehâletten hâsil olma gayet maskara bir cesarettir."¹⁸

Nihayet Şemseddin Sami (1850-1904) *Tercümân-ı Şark*'ta komünizm ile sosyalizm arasında ayırımı giderek Alman Sosyalist İşçi Partisi'nin programı olan "*Gotha Programı*"nın Şeriat-ı Ahmediye'ye uygun olduğunu yazacaktır. Sami'ye göre sosyalizm, insanlığın ortak saadetini isteyen bir nizamdır: "Sosyalizm, cemiyet-i beşerin hüsn-ü idaresiyle refah ve saadetini ve bilâ istisna bütün efrâd-ı beşerin hürriyet ve müsâvaatını ve hiç kimsenin hukûk-u tabiiyesinin pây-ı mal olmamasıyla [çiğnenmemesiyle] hak ve adlin meydana çıkmasını ve nizâm-ı tabiiyeden herkesin mütenâim [faydalanmasını] ve hissemend [pay sahibi] olmasını arar bir tarîk-i

selamettir...”¹⁹ Sami, Komünizm hakkında ise sosyalizmden farklı bir şey olduğunu iddia ederek, “Komünizm, insanı hayvan yapmakta ve değişmeyen -yani ezeli ve ebedi olan- mukaddes ahlak yasası bu doktrini meşru saymamaktadır” der.²⁰ Sami’nin bu ayırımından, komünizm ile ilgili olumsuz propagandanın ne kadar etkili olduğu anlaşılmaktadır.

5. CEZAYİR’İN SÖMÜRGELEŞTİRİLMESİ VE PARİS KOMÜNÜ

Konunun bir diğer boyutu ise Fransa’nın, dönemin en büyük sömürgeci ülkelerinden biri olması nedeniyle Paris Komünü’nün sömürgecilik karşısındaki tutumudur. Meselenin bu yönü aslında sosyalizm karşısında Yeni Osmanlıların tavrının en azından dış politika bakımından daha doğru bir siyaset olduğunu göstermektedir. Komüncülere karşı yayın yapan resmi gazete *Takvim-i Vekâyi* Fransız Parlamentosu’nun Mart 1872’de Enternasyonal’e karşı kabul ettiği yasaya yer verirken yasadaki nitelemeler doğrultusunda Enternasyonal’i “fesat cemiyeti” olarak tavsif eder.²¹ Reşat Bey ise resmi söyleme karşı komüncüleri savunduğu makalesinde Osmanlı toprağı olan ve 1827’den beri Fransa tarafından işgal edilen Cezayir konusunda komüncülerin Cezayir halkının bağımsızlığını tanıdığına dikkat çeker: “Komün idaresi Cezayir ahâlisinin Fransızlarla hemcins ve hemmezhep olmadıkları için istiklâlini ilan etti. Halbuki Mösyö Tiyer’in²² hükûmeti Cezayir’de silaha sarılan vatanperverlerden müdâfaa-i hamiyetkaranelerine [onurlu direnişlerine] galebe edemediği bir köy ahalisini umûman diri diri ateşe yaktı! ...”²³

Halil İnalıcık (1916-2016), Yeni Osmanlıları, “Denetimsiz Batı kapitalizminin sömürüsü ve Batılıların ülkedeki işbirlikçilerine karşı bir protesto hareketi”²⁴ olarak niteler. Yeni Osmanlıların sosyalizm konusundaki tutumunu değerlendiren Cemil Meriç (1916-1987) de, çökmekte olan düzeni değiştirmek istedikleri, bu amaçları doğrultusuna Batı’da sosyalistleri desteklemelerinin doğru sonucuna varır: “Genç Osmanlılar hâlihazır düzeni beğenmiyorlardı, bu itibarla Batı’nın ilerici çevreleriyle temas etmeleri tabii idi. Sosyalizme gösterdikleri sempati onu Müslümanlığa yakın bulmalarından ileri geliyordu. Bu temas yine de şeriatçı çevrelerin isyanı ve itirazıyla karşılanmıştır. Şeriatçılara göre Müslümanlık sosyalizme taban tabana zıttır.”²⁵ Meriç’in de dediği gibi Yeni Osmanlıların sosyalistlerden yana tavrı onların mücadelesinde Müslümanların maslahatına uygunluk görmelerinden ileri geliyordu. Fakat kendilerini “sosyalist” olarak tanımlama gibi bir gayretleri olmamıştır. Zira onlar için sosyalizm -henüz- kendi başına bir “paradigma” olarak görülmemektedir.

6. SOSYALİZM VE GAYRİMÜSLİM TEBAA

Yeni Osmanlıların ardından sosyalizm Osmanlı coğrafyasında kendisini bir başka yüzüyle gösterir. Uzun zamandır Osmanlı’ya karşı Avrupa ülkeleri ve Rusya tarafından kışkırtılan gayrimüslimler, sosyalizmin de ideolojisinden önce ihtilalci yönünü keşfetmişler, Balkanlar ve diğer Osmanlı coğrafyasındaki gayrimüslimler arasında ayrılıkçı “sosyalist komiteler” ortaya çıkmaya başlamıştır.²⁶ İlginç olan ise bu gayrimüslim örgütler sosyalizm gibi “antikapitalist” bir ideoloji adına Osmanlı’ya karşı silahlı hareketlere kalkışırken Osmanlı iktisadiyatındaki komprador gayrimüslimlerin ağırlığıdır.²⁷ Bugün bile Marksist çevrelerce bu gayrimüslim “sosyalist” örgütler için

“Osmanlı devletindeki ilk işçi grevleri” gibi başlıklar altında analizler yapılarak “Osmanlı burjuva düzenine karşı sosyal adalet mücadelesi” veriliyor algısı yaratılmaktadır. Gerçekte ise bu gayrimüslim örgütler için sosyalizm bir *sosyal adalet* arayışı olmaktan çok etnik temelli ve tümüyle Batı sömürgecilığının güdümünde bir araç haline getirilmiştir.²⁸ Yerli kültüre yabancılaşmış Marksistlerin sırf kendilerine uzun bir tarih ve şecere inşa etmek adına yaptıkları zorlama okumalar maalesef o dönemlerle ilgili çözümlenmeleri hala bulanıklaştırmaya devam etmektedir.

Osmanlı’ya karşı ihtilalci eylemlerde bulunan gayrimüslim örgütlerin “sosyalizm” adıyla ortaya çıkması Avrupa’daki gelişmelere paralel olarak 19. yy’ın sonlarına doğru görülmeye başlar. Bunlardan biri 1887’de Avedis Nazarbeg (1866-1939) önderliğinde İsviçre’de kurulan, “Ermeni Sosyal Demokrat Hınçak Partisi”dir.²⁹ Bir diğeri, 1890 yılında Hınçak’ta çıkan anlaşmazlık üzerine Tiflis’te Ermeni İhtilal Cemiyetleri İttifakı (Taşnaksutyun) kurulmuştur. İhtilalci “Sosyalist” örgütlerin faaliyet gösterdikleri bölge de Osmanlı’nın Balkanlardaki topraklarıdır. 1894’te Fransa’da, Rum, Ermeni, Bulgar, Sırp ve Romanyalı sosyalistler, “Balkan Konfederasyonu Ligası” adlı bir örgüt kurarlar. Aynı yıllarda “Bulgar Dar Sosyalistler Partisi” kurulur. 1891’de de Bulgar Sosyal Demokrat İşçi Partisi adıyla bir örgüt kurulur. 1900’lerin başına gelindiğinde artık Osmanlı’da da sendikal örgütlenmeler başlar ve bunda da yine gayrimüslimler öndedir. 1906 yılından itibaren birleşik işçi komiteleri ve kulüplerin kurulmaya başlar ve 1908’den sonra bu tür cabalar daha da yoğunlaşarak benzeri birleşik örgütlenmeler birçok büyük şehir ve kasabada oluşturulur. 1909’da ise önce “Selanik Amele Cemiyeti” adıyla liderliğini Yahudi asıllı Osmanlı vatandaşı gazeteci Avram Benaroya’nın (1889-1955) yaptığı Selanik Sosyalist İşçi Federasyonu (SSİF) kurulur. Örgüt, Enternasyonal tarafından da tanınır. SSİF adından da anlaşılacağı üzere bir işçi örgütü olma iddiasının yanı sıra değişik azınlıklar adına çıkan hareket ve örgütlenmeleri birleştirme gibi bir amacı vardır. Örgüt tarafından *Amele* adıyla dört dilde (Rumca, Bulgarca, Türkçe, Ladinoca) bir gazete çıkarılır.³⁰

Ne var ki Benaroya ve arkadaşları bu faaliyetlerin kendilerine Osmanlı düzeninin sağladığı bir imkân ve “sosyalizm” adına sözünü ettikleri özgürlüğün ta kendisi olduğunu görmezler. Balkan Savaşları Osmanlı coğrafyasında faaliyet gösteren sosyalist hareketleri altüst eder. Gelişmelerden en fazla etkilenen teşkilatlardan biri de II. Enternasyonal’in Selanik alt şubesi kabul edilen SSİF olur. Savaşlar esnasında federasyon tarafından Selanik’te savaş karşıtı gösteriler düzenlenir, din ve milliyet farklılıkları lanetlenir. Ancak 1913’ten sonra Selanik bir Osmanlı şehri olmaktan çıkınca SSİF hatasını anlar. Zira SSİF de artık bir Osmanlı örgütü olmaktan çıkar ve çok geçmeden de anlamını yitirir ve eriyip kaybolur. Oysa kendilerine “sosyalistlik” yakıştıran bu örgütlerin tutarsızlıklarını bizzat Karl Marks çok daha öncesinden göstermeye çalışmıştır. Rusya’nın, Osmanlı toprağı olan Eflak ve Boğdan’ı (Romanya) işgale başladığı günlerde Ermeni Prens Lussinian Lewon, Londra’da yayımlanan gazetelerin 17 Haziran 1853 tarihli sayılarında bir bildiri yayımlar. Yazılarında Rusya’nın Osmanlı toprakları üzerindeki emellerine dikkat çeken ve Batılı devletlerin tepkisizliğini eleştiren Marks da Ermeni sosyalistlere ihtar mahiyetinde bu bildiriye *New-York Daily Tribune* gazetesindeki 1 Temmuz 1853 tarihli sayısında konu alır. Marks’ın aktardığı, Ermeni Prens Lewon’a ait bildiri metninde şu ifadeler yer verilmektedir: “Tanrının lütfüyle Ermenistan prensi olan Lewon’dan Türkiye’deki Ermenilere. Sevgili kardeşlerim, sadık yurttaşlarım. Bizim sizden

istediğimiz ve yürekten arzumuz kanınızın son damlasına kadar ülkenizi ve sultanı kuzeyin zorbasına karşı müdafaa etmenizdir. Kardeşlerim hatırlayın; Türkiye’de sizin için esaret yoktur; Türkler burun deliklerinizi parçalamazlar, kadınlarınız gizlice ya da halkın gözleri önünde dövülmez. Sultanın egemenliği altında insanlık vardır. Kuzeyin o zaliminin egemenliği altında ise yalnızca barbarlık. Bu nedenle tanrının yolundan şaşmayın ve ülkenizin özgürlüğü ve şimdiki hükümdarınız için yiğitçe savaşın. Barikatlar yapmak için gerekiyorsa evinizi yıkın, silahınız yoksa masa ve sandalyenizi parçalayıp kendinizi savunun...”³¹

7. MÜSLÜMAN TEBAAADA SOSYALİZME YÖNELİŞ

Gayrimüslimler cephesinde bunlar yaşanırken Yeni Osmanlıların takipçi konumundaki Jön Türkler, Batı’ya karşı farklı tavırlar geliştirmeye başlar. Yeni Osmanlıların ardından gelen bu kuşağın ortak özelliği *milli kültüre* olan inançlarının ciddi şekilde azalmış olmasıdır. Bazıları üstü örtük de olsa artık bir “ayak bağı” olduğunu düşündükleri dini kültürü terk edip tümüyle “Batılılaşarak Batı’ya karşı durmak” gerektiği fikrine varırlar (Ahmet Rıza, merkeziyetçiler). Diğer bir eğilim, “yenilgiyi içselleştirip” kayıtsız şartsız Batıya teslimiyettir (Prens Sabahattin, âdem-i merkeziler).³² Kendini yenilemede başarısız olan ve yabancı elçiliklerin güdümüne giren Saray için ise Batıcılık uzun zamandır fiilen resmi politika haline gelmiştir. Bu nedenle Batılılaşma konusunda ne kadar uç talepler gelirse gelsin artık kimseyi şaşırtmamaktadır. Fakat iş başına gelenler talepleri “mümkün olduğunca az, mümkün olduğunca geç, o da ölüm tehlikesini gördükçe” kabul etmekte, yine kimse memnun edilememektedir.³³ Böylece bugün bildiğimiz devleti sürekli “reformları hayata geçirememek” ve “Batılılaşmada yetersiz kalmakla” itham eden “liberal” aydınlar ve “ucu açık” Batılılaşmayı bir türlü tamamlamayan iktidarların ilişkisi başlamıştır. Bu dönem eğitim için Batı’ya giden öğrencilerin her biri elinde devleti kurtaracak farklı bir reçeteyle memlekete döner. Fransa’dan gelenler Fransız felsefesini, Descartes ve Bergson’un fikirlerini, egzistansiyalizmi; Almanya’dan dönenler Alman felsefesini, felsefi antropoloji, yeni ontoloji ve fenomenolojiyi; İngiltere’dekiler İngiliz felsefesini, yeni realizm ve yeni pozitivizmi; Amerika’dan dönenler ise pragmatizmi ülkeye getirirler.³⁴ “Sosyalizm” de bu dönemde kimi Müslüman entelijansiyadan bir kurtuluş reçetesi olarak ilgi görür. Fakat milli ve dini hassasiyeti zaman içinde törpülenmiş bu aydınların sosyalistlikleri de gayrimüslimlerden farklı değildir.

8. İŞTİRAKÇİ HİLMİ VE OSMANLI SOSYALİST FIRKASI

Müslüman Osmanlı aydınları arasında kendisini “sosyalist” olarak niteleyen isimlerin başında “İştirakçi Hilmi” olarak ünlenecek olan Hüseyin Hilmi (1855-1922) gelir. İzmirli bir ailenin çocuğu olarak doğan Hüseyin Hilmi, Müslüman Osmanlı tebaası arasında sosyalizmi benimseyen ve bu doğrultuda faaliyette bulunan en bilinen isimdir. Meşrutiyetin ilanından önce *Serbest İzmir* gazetesini çıkaran Hüseyin Hilmi, babasının ölümüyle miras kalan evi satarak Romanya’ya gzmeye gider. Burada Sosyalistler tarafından tertiplenen bir gösteriye tanık olur ve derinden etkilenir. Ancak doktrin olarak sosyalistliği İstanbul’da anarşist-materyalist görüşleriyle tanınan Baha Tevfik’ten (1881-1916) öğrenir.³⁵ 1910’da Hilmi ve çevresi *İştirâk* adlı haftalık bir dergi yayımlayarak

görüşlerini burada ifade ederler. Derginin logosunun altında bazen, “Biri yer biri bakar, kıyamet ondan kopar” sözü yer alır. Kimi zaman da “Milletim nev-i beşerdir, vatanım rûy-i zemîn” şeklinde oldukça “beynelmilel” bir ifadeye yer verilir.³⁶ Dergide bazen âyet ve hadîslere de atıfta bulunulur ancak son derece iğreti durmaktadır. Bu ilk Marksistlerimizin yüzeysellikleri, Batı’ya ilişkin dogmatik kabulleri ve İslam hakkındaki kolaycılıkları Türkiye’de solun kaderi olacaktır. Hilmi ile ilgili dışarıdan bir gözlem olarak Georges Haupt ve Paul Dumont’un tespitleri durumu gayet güzel özetlemektedir: “Osmanlı toplumunun sorunlarının özgünlüğü konusunda hiçbir görüş ve tartışma geliştirilmemişti. Örneğin din sorunu konusunda mutlak bir sessizlik sürdürülmüştü; Türk sosyalistlerinde İslam dinini ele alan yazılara pek az rastlanmaktadır. Hüseyin Hilmi’nin İstanbul’da 1910 Şubatı’ndan itibaren çıkardığı gazetelerde, İslam dini ancak 2 ya da 3 makalede söz konusu ediliyor. Şu açık ki, daha benliğini bulamamış, dışarıdan gelen itibarlı modelleri taklit etmekle yetinip onları koşullara uydurmaya bile çalışmayan bir sosyalizmle karşı karşıyayız.”³⁷

9. AFGÂNİ VE SOSYALİZM

Bu dönem sosyalizm ile ilgili tartışmaların geldiği noktayı yansıtmaları bakımından Afgâni’nin konuya bakışı dikkat çekicidir. Çağdaş İslam düşüncesinin öncüsü olarak kabul edilen ve pek çok konuda “ilk” olan Afgâni, İslam ve sosyalizm tartışmalarında da böyledir. Cemil Meriç de “sosyalizmin Araplaştırılması” işinde başrolü Afgâni’nin oynadığını söyler.³⁸ İslam dünyasının kurtuluşu için Afgâni’den Mısır’a, Avrupa’ya ve Rusya’ya kadar uzanan uzun siyasi mücadele serüveninin ardından Yeni Osmanlılar gibi o da yorulur ve II. Abdülhamid’in (1876-1909) “etkisizleştirme” politikasıyla davetini kabul ederek 1882’den vefatına kadar (1897) İstanbul’da kalır. İkametgâhında sevenleri ve fikirlerine değer verenler tarafından kendisine yoğun ilgi gösterildiği ve ziyaret edildiği anlaşılan Afgâni’nin bu dönemini kitaplaştıran onun takipçilerinden Lübnanlı Muhammed Mahzumi Paşa (1868-1931) sosyalizm ile ilgili görüşlerini de aktarmaktadır. Mahzumi Paşa, isim vermeden Afgâni’yi ziyaret eden “sosyalizme” meyyal Osmanlı aydınlarından birinin, Afgâni’ye sosyalizm konusundaki görüşlerini sorduğunu anlatmaktadır. Afgâni cevabında sosyalizmi yeni bir doktrin olarak okumak yerine kavramın Arapça (iştirâkiyye-اشتراكية) sözlük anlamından hareket eder. Konuya nispeten olumlu baktığı için sosyalizmin köklerinin İslam’da olduğunu, hatta “İslâmi sosyalizmin” daha iyi olduğunu savunur. Fakat izah ederken muhtemelen soruyu soran kişinin durumunu da dikkate alarak son derece basitleştirdiği, sosyalizmi bir tür “cömertlik” olarak takdim ettiği de görülmektedir. Öyle ki İslam öncesi bedevi Arapların meşhur abartılı konukseverliğini bile “sosyalizm” olarak niteler.³⁹ Bir yandan da Avrupalı hükümetleri, işçilerin taşkınlıklarına karşı yeterli tedbir almamakla eleştirerek, bunun sakıncalarına dikkat çeker: İslam’ı din olarak benimsedikten sonra sosyalizmi ilk uygulayanlar sahabe neslindeki büyük halifelerdir. Sosyalizmi (iştirâkiyye) uygulamaya teşvik edenlerin en büyükleri yine sahabenin büyükleridir... Servet geçmişte olduğu gibi günümüzde de fertlerin elinde mevcuttur. Fakat onun yararlı kullanılması ve ondan diğerlerinin payının verilmesi sosyalizmi makbul bir iş ve övgüye layık bir uygulama yapmaktadır... Bugün servet sahiplerinin hali budur ve sosyalizm talebiyle işçi tabakalarını harekete geçiren de budur. Ama bu hareketlerin de intikam ruhu ve haklarını talepte aşırılık bulunmaktadır. Buna karşılık ise hem onları engelleyecek tedbirde

ihmalkârlık yapılmakta hem de istedikleri hakları verilmemektedir. Kuşkusuz gerilim gittikçe artarak bütün Batı'ya yayılacak ve bundan Doğu da kurtulamayacaktır.”⁴⁰

Ancak Afgâni, İslam sosyalizmine örnek olarak Hz. Peygamber ile Hz. Ebubekir ve Hz. Ömer dönemlerini örnek gösterdikten sonra Hz. Osman döneminde Müslümanların toplumda “emirler”, “şerefliiler”, “müreffehler” gibi “varsıllar” ve “yoksullar” şeklinde tabakalara bölündüğünü kaydetmektedir: Devleti ve İslam camiasını tehdit eden bu tehlikeyi ilk hisseden büyük sahâbi Ebû Zer el Gifâri oldu ve hemen Şam'da bulunan Muaviye b Ebû Sufyan'a giderek ona seleflerinin yaşantısına dönmesini, israf ve lüks yollarını azaltmasını, kıskançlığa yol açacak davranışlardan sakınmasını ve Müslüman işçilerin kalplerinden bu duyguları söküp atmak için çalışması gerektiğini söyledi... Muaviye özetle şu cevabı verdi: “Ebû Zer, dediğin doğrudur. Fakat ben geri dönmem. Ne Ebû Bekir es-Siddik'in yaşantı ve siyasetine ne de Ömer el-Faruk'un takip ettiği uygulamalara dönmem mümkündür. En fazla yapabileceğim sadaka vermeye teşvik etmek ve kıskançlık duygularını hafifletmek için yumuşak üslup ve nasihat yoluyla halkı irşat etmektir. Bunun dışında bir şey yapamam.” Bunun üzerine Ebû Zer şöyle dedi: “Ey Muaviye! Ben sana nasihat görevimi yaptım. Din nasihatle kaimdir. Sen ve halife Osman takip ettiğiniz siyasetin kötü sonucundan sakının.” Sonra öfkeyle Muaviye'nin meclisinden çıkıp gitti.”⁴¹

Afgâni'nin bu bakış açısı daha sonra *İslam sosyalizminden* söz edecek başka Arap düşünürlerde de görülecektir. Ancak ilk bakışta oldukça yüzeysel gelen bu yaklaşım Afgâni'nin genel üslubu ve dönemin sosyalizm ile ilgili tartışmalarına bakıldığında onun, görüldüğünden çok daha öte hedefleri olduğu anlaşılmaktadır. Afgâni'nin kendisine atfedilen önem ve aksiyoner kişiliğine göre fikir bakımından çok “yetersiz” olduğu iddia edilmiştir.⁴² Gerçekten de Afgâni'nin yazılarına bakıldığında genel olarak büyük bir özgünlük olmadığı açıktır. Ancak Cemil Meriç'in dikkat çektiği bir metine bakılacak olursa Afgâni zannedilenden çok daha ileri bir felsefi ve entelektüel derinliğe sahiptir. Meriç, Afgâni'nin bildik yazılarının dışında onun yine Ernest Renan'ın (1823-1892) İslam aleyhindeki sözleri münasebetiyle Renan'ın yazarı olduğu Fransız *Le Journal des Débats* gazetesine gönderdiği bir mektuba işaret eder.⁴³ Gazetenin 18 Mayıs 1883 sayılı nüshasında da yayınlanan mektuba göre Afgâni, İslam dünyasının geri kalmışlığı konusunda Renan ile hemfikiridir. Ancak bu geri kalmışlığın nedeni İslam değil; bilimsel bilgiyi ve felsefi düşünceyi küçümseyen Müslümanlar ve din adamlarının kendileridir: “...Biliyorum, Müslümanların Avrupa'yla aynı medeniyet seviyesine yükselmeleri çok güçtür. Felsefi ve ilmi usullerle hakikate vüsül onlara yasaktır. Gerçek bir mü'min, konusu ilmi hakikat olan her çeşit araştırmadan kaçınmalıdır. Oysa bazı Avrupalılara göre her hakikat ilme dayanmak zorundadır. Kölesi olduğu nassa, sabana bağlanan bir öküz misali bağlanan mü'min, ilânihaye şariat tefsircileri tarafından çizilen yolda yürümeye mahkûmdur... Hakikatin zaten bütününe sahip, aramasına ne lüzum var?! İmanını kaybederse daha mı bahtiyar olacak. Böyle olunca da ilmi küçümsemesi tabii değil mi?!”⁴⁴

Oldukça sert bir özeleştirici mahiyetinde olan bu ifadeleri aktarırken Meriç de Afgâni'ye tepkilidir ve onu “Batılılara şirin görünmeye çalışmakla” eleştirir. Ancak metinde de görülmektedir ki Afgâni bu sözleri sarf ederken aslında içerden bir dil kullanmaktadır ve ümitsiz de değildir. Araçların İslam'dan önce de geri, bedevi bir toplum olduğunu hatırlatan Afgâni, fetihlerle birlikte fikri bir yükseliş başladığını, bir asırda Yunan ve İran

kültürünün Müslümanlar tarafından içselleştirildiğini kaydeder.⁴⁵ Batı karşısında da Afgâni için öncelikli olan, Müslümanların çağdaş düşünceyle tanışmalarıdır. Onun sosyalizme bakışı da bu bağlamda değerlendirilmelidir. Afgâni sosyalizm hakkındaki "dinsizlik", "iştrâk-i emval ve nisâ" şeklinde aleyhte propagandanın yapıldığı bir sırada kelime anlamından hareketle kavramla ilgili spekülasyonları aşmaya, asıl maksada dönük müspet bir yaklaşım geliştirmeye çalışmıştır. Nitekim benzer bir çaba Şemsettin Sami'de de görülen "sosyalizm" ile "komünizm" kavramları tefrik edilerek "sosyalizmin iyi, komünizmin kötü" olduğu sonucuna varılmasıdır. Afgâni diğer İslam modernistleri gibi bilimsel gelişmelerin sosyal sonuçlarını Avrupa'daki gibi bir "epistemolojik kopuşla" değil İslami geleneğe eklemleyerek ama *ilerlemeci* bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Bu nedenle onun düşünüş biçiminin Avrupa merkezli şablonlara uymaması şaşırıcı olabilmekte, hatta "entelektüel yetersizliğine" yorulabilmektedir. Onun bu tutumu aslında daha sonra Sultan Galiyev (1892-1940) Mustafa Sıbaî (1915-1964), Nuretin Topçu (1909-1975), Cemil Meriç gibi Müslüman aydınlar da görülecek olan, Avrupa dışı toplumların "sınıf" temelli bir sosyalizm fikrine karşı "antiempyeraslit" bir sosyalizm fikrine yönelişlerinin habercisidir.

10. SONUÇ

Sosyalist düşünceye ve özel olarak Marksizm'e elbette pek çok eleştiri yöneltmek mümkündür. Sosyalistler tarafından genel olarak 19. yy'ın hâkim pozitivist-materyalist düşüncesinin esas alındığı, dinin zaman içinde tasfiye olacağı şeklindeki önyargı ve tüm dünyanın seyrinin Avrupa tecrübesine indirgendiği rahatlıkla söylenebilir. Ancak İslam dünyasında maalesef sosyalizm hakkında oluşan algı çoğunlukla doğrudan sosyalizmin kendi kaynaklarına, tarihsel gerçekliğine ve felsefi temellerine dayanmaktan çok 19. yy' da Avrupa burjuvazisi tarafından üretilen kara propagandaya dayanmaktadır. Oysa sosyalist hareketler, Avrupa sömürgeciliği için kendi merkezlerinde ciddi bir iç tehdit olarak ortaya çıkmışlardır ve bu durum –sosyalizmin kendi felsefi temelleri bir yana – sömürgeleştirilmiş Müslüman ülkelerin lehine olmuştur. Ancak sömürgeci güçlerin iç dinamiklerinin yeterince tanınmaması Müslümanların kendi maslahatlarına uygun bir strateji geliştirmelerine ve siyaset izlemelerine imkân vermemiştir. Böylece Batının bir iç sorunu olarak çıkan ve siyaseten emperyalist tahakküm altında olan ülkelerin lehine olması gereken bu durum tam tersi bir sonuca yol açmış, sömürge halindeki ülkelerde orta çıkan "sosyalist" hareketler de var olan sorunlara eklenerek toplumlar için yeni ayrışma ve çatışmalara kaynaklık etmiştir.

NOTLAR

¹ Ayrıntılı bilgi için bkz. Diyanet İşleri Başkanlığı (1964), *Komünizm Hakkında İslami Görüşler*, Ankara: DİB Yayınları.

² Kerim Sadi, (1994), *Türkiye'de Sosyalizmin Tarihine Katkı*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 14.

³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Platon (1999), *Devlet*, (Çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Al Cimcoz), İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, s. 149.

- ⁴ Karl Marks, Friedrich Engels, (2009), *Komünist Parti Manifestosu*, (Çev. Muzaffer Erdost) Ankara: Sol Yayınları, s. 138.
- ⁵ Karl Marks, Friedrich Engels, a.g.e., s. 184.
- ⁶ James W. Redhouse, (1861), *A Lexicon English and Turkish*, London: B. Quaritch, s. 695.
- ⁷ Eşler ve çocukların
- ⁸ Redhouse, a.g.e., s. 157.
- ⁹ Ahmet Cevdet Paşa, (1891), *Tarih-i Cevdet*, I, İstanbul: Dâr üt-tibâatül-Âmire Matbaası, s. 20.
- ¹⁰ Ahmet Cevdet Paşa, “Sosyalistlere Dair Bir Makale”, İBB Atatürk Kitaplığı, Muallim Cevdet Yazmaları, Yer Numarası: 335 CEV 1.
- ¹¹ Sadi, a.g.e., s. 25.
- ¹² Akt. Sadi, a.g.e., s. 53.
- ¹³ *Takvim-i Vekâyî*, 1 Ağustos 1872, Sayı: 1507, s. 2-3.
- ¹⁴ Hilal Görgün, “Sosyalizm”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, XXXVI, İstanbul, 1998, TDV Yayınları, s. 384.
- ¹⁵ Ayrıntılı bilgi için bkz. Heinrich Zimmerer, (1915), *Die Neue Türkei von 1908 bis 1915*, Leibzig: Deit&Comp Verlag, s. 11.
- ¹⁶ Akt. Sadi, a.g.e., s. 30-31.
- ¹⁷ Mal ve kadın ortaklığı
- ¹⁸ Akt. Sadi, a.g.e., s. 37.
- ¹⁹ Akt. Sadi, a.g.e., s. 107.
- ²⁰ Akt. Sadi, a.g.e., s. 106.
- ²¹ *Takvim-i Vakâyî*, 13 Mart 1872, Sayı: 1463, s. 2.
- ²² Adolphe Thiers (1797-1877), Fransa cumhurbaşkanı
- ²³ Sadi, a.g.e., s. 42.
- ²⁴ Halil İnalçık, (2004) *Osmanlı, Devlet Kanun Diplomasi*, İstanbul: Timaş Yayınları, s. 35.
- ²⁵ Cemil Meriç, (1993) *Sosyoloji Notları*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 162.
- ²⁶ George S. Harris, (1976) *Türkiye’de Komünizmin Kaynakları*, (Çev. Enis Yedek), İstanbul: Boğaziçi Yayınları, s. 21.
- ²⁷ Ayrıntılı bilgi için bkz. Maxime Rodinson, (1978), *İslam ve Kapitalizm*, (Çev. Orhan Suda), İstanbul: Hürriyet Yayınları, s. 130.

- ²⁸ Georges Haupt; Paul Dumont, (2013) *Osmanlı İmparatorluğunda Sosyalist Hareketler*, Çev. Tuğrul Artunkal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s. 25.
- ²⁹ Aclan Sayılğan, (1976), *Türkiye'de Sol Hareketler*, İstanbul: Otağ Yayınları, s. 37.
- ³⁰ Haupt, Dumont, *a.g.e.*, s. 12.
- ³¹ Karl Marks, Friedrich Engels, (1960) *Werke*, VIII, Berlin: Dietz Verlag, s. 139.
- ³² Doğan Avcıoğlu, (1969) *Türkiye'nin Düzeni*, Ankara: Bilgi Yayınevi, s. 117.
- ³³ Kemal Tahir, (1992) *Notlar-Batulaşma*, İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 81.
- ³⁴ Ülker Öktem, (1999), "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlılarda Felsefe", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 143, Ankara: MEB Matbaası, s. 91.
- ³⁵ Mete Tunçay, (2009), *Türkiye'de Sol Akımlar*, I, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 44.
- ³⁶ *İştirâk*, 1 Eylül 1910, Sayı: 18, s. 1.
- ³⁷ Haupt, Dumont, *a.g.e.*, s. 26-27.
- ³⁸ Cemil Meriç, (2015) *Mağaradakiler*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 223.
- ³⁹ Muhammed Mahzumi Paşa, (2010), *Cemaleddin Afgâni'nin Hatırları*, (Çev. Adem Yerinde), İstanbul: Klasik Yayınları, s. 151.
- ⁴⁰ M. Mahzumi Paşa, *a.g.e.*, s. 151-152.
- ⁴¹ M. Mahzumi Paşa, *a.g.e.*, s. 160-161.
- ⁴² Ayrıntılı bilgi için bkz. Mümtaz'er Türköne, (1994) *İslamcılığın Doğuşu*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 35.
- ⁴³ Ayrıntılı bilgi için bkz. Cemil Meriç (1979), *Umrandan Uygarlığa*, İstanbul: Ötüken Yayınları, s. 53.
- ⁴⁴ Akt. Meriç, *Umrandan Uygarlığa*, s. 53.
- ⁴⁵ Akt. Meriç, *Umrandan Uygarlığa*, s. 54.

KAYNAKÇA

- Avcıoğlu, D. (1969). *Türkiye'nin Düzeni*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Cevdet Paşa, A. (1891). *Tarih-i Cevdet* (Cilt 1). İstanbul: Dâr üt-tibâatül-Âmire Matbaası.
- Cevdet Paşa, A., (No.8). Sosyalistlere Dair Bir Makale. İBB Atatürk Kitaplığı, Muallim Cevdet Yazmaları, Yer Numarası: 335 CEV. 1.
- Diyanet İşleri Başkanlığı (1964), *Komünizm Hakkında İslami Görüşler*, Ankara: DİB Yayınları.
- Görgün, H. (1998). "Sosyalizm", *TDV İslam Ansiklopedisi* (Cilt 37). İstanbul: TDV Yayınları.

- Harris, G. S. (1976). *Türkiye’de Komünizmin Kaynakları*. (çev. Enis Yedek). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Haupt, G., & Dumont, P. (2013). *Osmanlı İmparatorluğunda Sosyalist Hareketler*. (çev. Tuğrul Artunkal). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İnalçık, H. (2004). *Osmanlı, Devlet Kanun Diplomasi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İştirâk*, 1 Eylül 1910, S. 18.
- Mahzumi, M. (2010). *Cemaleddin Afgâni’nin Hatırları*. (çev. Adem Yerinde). Ankara: Klasik Yayınları.
- Marks, K., & Engels, F. (1960). *Werke* (Band 9). Berlin: Dietz Verlag.
- Marks, K., & Engels, F. (2009). *Komünist Parti Manifestosu*. (çev. Muzaffer Erdost). Ankara: Sol Yayınları.
- Meriç, C. (1979). *Umrandan Uygarlığa*. İstanbul: Ötügen Yayınları.
- Meriç, C. (1993). *Sosyoloji Notları*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2015). *Mağaradakiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öktem, Ü. (1999). Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Osmanlılarda Felsefe. *Milli Eğitim Dergisi*, (143), 91-97.
- Platon, (1999). *Devlet*. (çev. Sabahattin Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Redhouse, J. W. (1861). *A Lexicon English and Turkish*. London: B. Quaritch.
- Rodinson, M. (1978). *İslam ve Kapitalizm*. (çev. Orhan Suda) İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Sadi, K. (1994). *Türkiye’de Sosyalizmin Tarihine Katkı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sayılğan, A. (1976). *Türkiye’de Sol Hareketler*. İstanbul: Otağ Yayınları.
- Tahir, K. (1992). *Notlar-Batulaşma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Takvim-i Vakâyi*, 13 Mart 1872, S. 1463.
- Takvim-i Vekayi*, 1 Ağustos 1872, S. 1507.
- Tunçay, M. (2009). *Türkiye’de Sol Akımlar* (Cilt 1). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Türköne, M. (1994). *İslamcılığın Doğuşu*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zimmerer, H. (1915). *Die Neue Türkei von 1908 bis 1915*. Leibzig: Deit&Comp Verlag.

Kur'an'ın Milliyetçiliğe Yaklaşımı

Abdulkerim BİNGÖL^{1,a}

¹ Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Muş-Türkiye

Başvuru tarihi: 20 Mart 2017

Düzeltilme tarihi: 21 Mayıs 2017

Kabul tarihi: 25 Mayıs 2017

Öz

İnsanın doğasında bulunan yakınlarını koruma, onları ayrıcalıklı görme refleksinden mütevellit olan milliyetçilik, zamanla kavmini üstün görme ve destekleme düşüncesine dönüşerek; toplumları etkileyen bir akım haline gelmiştir. Halkı ve yöneticileriyle İslam âlemi bu akımdan oldukça etkilenmiştir. Bu çalışmada çağlar boyu varlığını sürdüren, Kur'an'ın nüzul döneminde toplumsal ilişkileri zehirleyen ve asrımızda büyük savaflara neden olan bu akım hakkında Kur'an'ın yaklaşımı irdelenmiştir. Bu çalışmada Kur'an'ın bir taraftan aile bağına önem vermesi; bazı beşeri hak ve yükümlülükleri onun üzerine inşa etmesi, diğer taraftan keskin hatlarla insanların hukuki eşitliliğine vurgu yapması ve insanları birbirinden üstün kılan unsurun hasbi değil de kesbi olduğunu ortaya koyması gerçekliğinden yola çıkarak Kur'an'ın milliyetçiliğe ve onu besleyen teorik kaynaklarına karşı tutumu değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Kur'an'ın milliyetçilik akımına yaklaşımının, temelden yok sayan bir tutum olmayıp insan fitratı ve alışkanlıklarıyla daha uyumlu, toplumları birbirine düşüren değil eşit görüp kaynaştıran bir tutum olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Kur'an, Milliyetçilik, Irkçılık, Aile, Eşitlik

^a Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, 49250, Muş / Türkiye.
e-posta: akerimbingol@hotmail.com

The Qur'an's Approach to Nationalism

Abstract

Arising from the human-inherent reflex of seeing the relatives as privileged and protecting them, nationalism, which turns into the thought of supremacy of race over time, is a phenomenon affecting the societies. The Islamic world with its people and managers has been highly influenced by this movement. In this study, the Qur'an's approach towards nationalism that sustained its existence for ages, poisoned the social relations in the era when the Qur'an descended and caused great wars in our century has been examined. In this study, the Qur'an's approach to nationalism and its theoretical sources have been evaluated thoroughly in the light of the facts that the Qur'an attaches importance to family ties on one hand, and on the other, it emphasizes the legal equality of the humans with sharp lines, and reveals that people are only superior to each other by acquired qualities rather than inherent abilities. Consequently, by evaluating people as equal, and binding them together, it is seen that the approach of the Qur'an to the nationalism movement is not one that radically ignores the facts but rather an attitude that is more harmonious with human nature and habits.

Keywords

The Qur'an, Nationalism, Racism, Family, Equality

1. GİRİŞ

Bir örgütlenme biçimi olarak ortaya çıktığından beri millet, bireyden ve insan hayatından daha önemli bir sosyal birim haline gelmiştir. Son iki yüzyılın şekillenmesinde etkisi bulunan, bölgesel ve uluslararası birçok çelişkiye sebebiyet veren, dünya siyasetinin şekillenmesine damga vuran (Özkırımlı, 2001: 12) ve ulus-devlet mekanizmasının ortaya çıkışını tetikleyen milliyetçilik (Boztemur, 2006: 166-167) ise şüphesiz tarihin değişik dönemlerinde farklı versiyonlarla ortaya çıkabilmiştir. Nitekim antikçağda ve ortaçağda, insanlar, aidiyet hissettiği topluluğun merkeziliğine ve üstünlüğüne inanırdı. Bundan mütevellit olan etnik merkezci yapılar vardı (Öğün, 2000: 85). Öte yandan milliyetçiliğin izleri bazı özellikleriyle binlerce yıl önce Yunanlıların “kabile” ve “site” sisteminde var olduğunu söylemek mümkündür (Nakavi, 2005: 13). Kısacası bazı ırk, aile vs.nin üstünlüğü iddiasına dayanan milliyetçilik eğilimi insanlık tarihi kadar eskidir.

Bir ideoloji olarak tarih sahnesine 18. yüzyılın sonlarında çıkan milliyetçilik 19. yüzyılda kendi zirvesine ulaşmıştır (Öğün, 2000: 1). Milliyetçilik ideolojisi, kendisine ait saydığı topluluğun kültürel ve siyasal sınırlarının milli bir devlet ile garanti altına almak gayesini her zaman taşımaktadır (Öğün, 2000: 18). Bu nedenle ulus-devlet inşası milliyetçilerin politik bir hedefi olmuştur.

Tarihsel süreç içerisinde farklı dönemlerde farklı şekillerde ortaya çıkan milliyetçilik, Kutsal metinlerin konularından birisi olmuştur. Denebilir ki Kur'an'a göre ilk insan olan Hz. Âdem'in (a.s.) yaratılışının ardından, Allah'ın mahlûkattan ona itaat etmelerini emrederken şeytanın bundan imtina etmesinin gerekçesi soy üstünlüğü iddiasıdır.

Şeytanın bu yaklaşımı, (Bakara, 2/34; Sâd, 38/74-75-76) milliyetçiliğin mayasında bulunan “üstün soy” düşüncesinin belki de ilk örneğidir.

Soyca üstün olma iddiası, hemen her peygamberin kavmi tarafından isyan gerekçesi olarak dile getirildiği Kur'an'da birçok yerde geçmektedir. Son peygamber Hz. Muhammed'in (s.a.s.) kavminin ona karşı tutum almasının arka planında necabet iddiası ve kabilecilik gibi etkenlerin olduğu aşikârdır. Kısacası, Şeytanla tarih sahnesine giren üstünlük taslama, başkasını küçümseme hastalığı şu veya bu şekilde bütün peygamberlerin kavimlerinde tezahür etmiştir. Peygamberler tarihi açısından erken dönem olan Hz. Nuh (a.s.) zamanında ekâbir takımının, yoksulluk ve geri kalmışlık üzerinden müminleri tahkir ettiklerini görürüz (Zemahşerî, 2009: 374). Kavminin inkâr eden ileri gelenleri, "Biz, senin ancak bizim gibi bir insan olduğumu görüyoruz. İlk bakışta sana uyanların da ancak en aşağılıklarımızdan ibaret olduğumu görüyoruz (Hud, 11/27). Bu yaklaşım, birçok peygamberin kavminin hakka karşı çıkmasına sebep olmuştur. Kavminin büyüklük taslayan ileri gelenleri, küçük görülüp ezilen inanmışlara, "Siz, Salih'in, Rabbi tarafından gönderilmiş bir peygamber olduğumu (sahiden) biliyor musunuz?" dediler (Araf, 7/75). Şu'ayb'ın kavminden büyüklük taslayan ileri gelenler dediler ki: "Ey Şu'ayb! Andolsun, ya kesinlikle bizim dinimize dönersiniz ya da mutlaka seni ve seninle birlikte inananları memleketimizden çıkarırız." (Araf, 7/88) Firavun ve ileri gelenlerinin kötülük yapmaları korkusu ile kavminin küçük bir bölümünden başkası Mûsâ'ya iman etmedi. Çünkü Firavun o yerde zorba bir kişi idi. O gerçekten aşırı gidenlerdendi (Araf, 7/88). O münafıklara, "Gelin, Allah'ın Resülü sizin için bağışlama dilesin" denildiği zaman başlarını çevirirler ve sen onların büyüklük taslayarak uzaklaştıklarını görürsün" (Münafikun, 63/5). Bu ve benzeri birçok ayetten anlaşılacağı gibi milliyetçiliğin en önemli unsuru olan ırkî üstünlük iddiası, çağlar boyu sorun olarak varlığını sürdürmüş ve semavi kitaplar bununla ilgili bir tutum sahibi olmuştur. Semavi kitapların sonuncusu olan Kur'an'da aynı şekilde milliyetçilikle ilgili birçok ayet vardır.

1.1. Konunun Önemi

Şüphe yok ki milliyetçilik; her millette, her din mensubunda görülebilen bir anlayıştır. Bir siyasal akım olarak 18. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa coğrafyasında ortaya çıkan (Selçuk, 2012: 119) ve ulus devletçi anlayışı tetikleyen milliyetçilik, dünya savaşlarına neden olmuş ve coğrafyamızı derinden etkilemiştir. İlk başlarda Müslüman toplumunun entelektüelleri; batı menşeli olduğu, ümmetin birliğini bozduğu, bütün Müslümanları kapsayan imparatorlukların etnik temelli bölünmesine neden olduğu ve Müslümanları gayrimüslimlerle eşit kılmak suretiyle onların avantajını ortadan kaldırdığı için milliyetçiliğe karşı durmuşlardır. Fakat sonraki dönemlerde ümmet birliğinin fiilen ortadan kalkması, ulus devletlerin çoğalması, millet bilinci ile yeniden birlik kurulması üzerine bu aydınlar; milliyetçiliği pozitivist ve seküler bir pencereden değil de İslami değerlerle yoğrulmuş bir pencereden görerek benimsemeye başladılar (Şen, 2011: 2-14; Ögün, 2000: 125). Hatta İslam modernizminin kurucu babası sayılan Muhammed Abduh gibi şahsiyetler bile İslami modernizmin millî aralıklarla tanımlanan bir yapı ile başarılılabileceğini ima eder oldu. Bu da Arap-İslam sentezine dayalı milliyetçi bir akımın ortaya çıkmasına neden olacaktı (Ögün, 2000: 60). Böylece milliyetçilik akımı İslam havzasında dindarları da etkileyen bir ideoloji haline geldi.

Nitelik değiştirmiş olsa da tarih boyunca varlığını sürdüren, her zaman tarihin seyrine etki eden, son asırlarda küresel ve bölgesel savaşların çıkmasında rolü bulunan milliyetçiliğin Kur'an perspektifinde ele alınması, olumlu ve olumsuz yönlerinin irdelenmesi inananlar açısından önemlidir. Zira herkesin getirdiği tanıma göre tutum belirlediği milliyetçiliğin, Kur'an ölçeğinde değerlendirilmesi inananların milliyetçiliğe karşı tutumunu olumlu veya olumsuz şekillendirecektir.

1.2. Konunun Kapsamı

Önceki asırlarda milliyetçiliğin sadece iyi ve kötü yönlerinin tartişılmasıyla yetinilirdi. Son zamanlarda konuyu sistematik ele alan ve kuramsal çerçevede açıklamaya çalışan tartişmalar oldukça fazladır. Bir doktrin olarak milliyetçiliğin tarihi ve nazari kökenlerinin neler olduğu konusunda sayısız eser yazılmıştır (Özkırımı, 2001: 29-31).

Bu çalışmada ilgili tartişmalara girilmeyecektir. Giriş ve genel bir tanımdan sonra milliyetçilik mevzuu sadece ayetler ekseninde değerlendirilecektir. Kan bağının önemine vurgu yapan ve akrabalık ilişkilerini düzenleyen ayetler ile kamu hukuku söz konusu olunca kan bağının önemsizliğine ve insanların eşitliğine vurgu yapan; anlayışta birliği esas alan ayetler irdelenecektir. Böylece milliyetçilik konusunda Kur'anı perspektif ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.3. Milliyetçiliğin Tanımı

Millet sözcüğü "m-l-l" kökünden türeyen bir kelime olup sözlükte; din, şeriat, yol ve sünnet manalarında kullanılmaktadır. Müslümanların dil ve zihniyet dünyasında zaman içerisinde bu mahiyetten soyutlanarak ulus, ırk, kavim manasını almış ve halen bu manada kullanılmaktadır (İbn Manzur, 2011: 129; Ferahidî, 2003: 197; Cevherî, 1999: 109; İsfahanî, t.y.: 610; Ateş, t.y.: 350; Karaman vd., 2006: 445; Özcan, 2005: 84). Kur'an'da birçok ayette geçen bu kelime, din manasında kullanılmıştır (Bakara, 2/130-135; Al-i İmran, 3/95; Nisa, 4/125).

Farklı koşullarda ortaya çıkan, buna bağlı olarak tanımı ve tasnifi farklı olan milliyetçilik; genel hatlarıyla kendi milletini ve onun değerlerini ideolojik, kültürel ve siyasi olarak esas alan görüşün adıdır. Bir ideoloji olarak milliyetçiliğin doğuşunu, toplumların feodaliteden uluslaşmaya geçişi ile başlatmak mümkündür. Zamanla ilkeleri oluşan milliyetçilik; din, dil, toprak ve menfaat birliği gibi etkenlerle ortak mefkûreye sahip olanların yakınlasıyla kuvvet haline gelmeyi, milli kimlik ve milli devlet kurmayı hedefleyen akımın ismi olmuştur (Cevizci, 2005: 1174-1175; Armağan, vd., 1990: 32-35). Maddî ve manevî olarak milletten çıkarılmış her şeyin üstünde tutmak, kendi milletine ait bütün değerleri sahiplenmek ve yüceltmek, başka milletleri ve onlara ait değerleri küçük görmek, bazı ırkları doğuştan ve kalıtsal olarak üstün görüp bu ırklara ayrıcalıklı hakların tanınmasını istemek bu ideolojinin alameti farikasıdır (Acar ve Demir, 2005: 192-286; Akalın vd., 2005: 914-1397; Cevizci, 2005: 865-866; Dursun, 1990: 197-199; Eren, 2013: 267).

Milliyetçilikle anlam yakınlığı olan ırkçılık; Arapçada "â-r-k" kökünden gelen bir kelime olup "kök, bitkinin gövdesi, yaprağın sapı, damar, asıl, irsî özellik, nesep, menşe, ata"

gibi manalara gelir. Ayrıca “soy üstünlüğü ve asalet” anlamlarında kullanılır. Günümüz Türkçesinde kan bağı ile birbirlerine bağlı olan büyük insan topluluğuna denir (İbn Manzur, 2011: 116; Cevherî, 1999: 279; Gönenç, 2012: 744; Şentürk ve Canatan, 1999: 124).

Milliyetçiliğin tanımı, ırkçılık ile ilişkileri, milliyetçiliğin çeşitler vb. konularda terminolojik tartışmalar hatta kaos vardır. Bu tartışmalar olduğu gibi tanıma yansımaktadır. Kimi yazarlar, milleti oluşturan unsur olarak din, dil, ırk gibi nesnel öğeleri ön plana çıkarırken kimileriye millet olma bilinci, bağlılık gibi öznel öğeleri ön plana çıkarır. Çoğunluk ise nesnel ve öznel öğeleri birlikte kullanan tanımları benimser (Özkırımlı, 2001 74-80; Ercüment, 2012: 19-33). Buna bağlı olarak milliyetçilik; bazılarınca bir duygu veya ideoloji, bazılarınca ise kültürel veya siyasi bir olay olarak görülmüştür. İlkçiler, milliyetçiliği etnisiteye vurgu yaparak açıklarken, modernistler milliyetçiliğin sosyo-kültürel yönünü ön plan çıkararak açıklamaya çalışmışlardır (Ercüment, 19-33). Biz bu çalışmada bahsedilen o tartışmalara dâhil olmadan milliyetçiliği, iyi ve kötü olarak ikiye ayıran bir perspektiften değil milliyetçiliği kategorik olarak aynı gören bir perspektiften değerlendireceğiz.

2. KUR'AN'IN MİLLİYETÇİLİĞE YAKLAŞIMI

Medeni bir varlık olan insan, ait olacağı bir toplumsal yapıya her zaman ihtiyaç duyar. Bu toplumsal yapı bazen kan bağı etrafında şekillenen akrabalar iken bazen gelir düzeyi, meslek grubu gibi etkenler ile oluşan sınıfsal yapılar olabilir. Bu bağlamda insanlar, muşerete lazım olan ruhi yakınlığı ve içtimai olarak daha kolay uyum sağladığı için millettaşları arasında bulunmayı tercih edebilir (Sabri, 1969: 45). Bu nedenledir ki tarih boyunca kan bağı halkası; bazen sadece çekirdek aileyi içine alacak şekilde daralmış bazen üst kimlik olarak bütün milleti kapsayacak kadar genişlemiş olarak etkisini sürdürmüştür.

Cahiliye döneminde ırkçılık o kadar ileri gitmişti ki insanlar için kan bağı her şeyden üstün idi. Birey, ancak ait olduğu kabilenin gücüne göre değerlendirilirdi. Kabilenin çokluğu övünç kaynağı sayılırdı. Hatta bazı kimseler kabile bireylerini sayarlarken ölüleri bile sayıp onlarla övünürlerdi. “Çoklukla övünmek sizi, kabirlere varıncaya kadar oyaladı.” (Tekasür, 102/1-2). Bu ayette mal, evlat ve yakın akraba çokluğuyla övünen ve bu noktada ölülerinin çokluğunu bile övünç kaynağı sayanlardan söz edilmiştir (Ebu's-Suud, 2001: 571).

Toplumun “şa'b”, “kabile”, “imare”, “batn”, “fahz”, “fasile” şeklinde parçalara bölündüğü (Bingöl, 2015: 77) ve birbirine düşmanlık ettiği bir ortamda inen Kur'an'da İslam Peygamberinin âlemşumul vasfına; bütün âlemlere gönderildiğine (Araf, 7/158; İbrahim, 14/1; Enbiya, 21/107; Furkan, 25/1; Sebe, 34/28; Hadid, 57/9) vurgu yapılmış, böylece Kur'anî prensiplerin belli bir zamana, coğrafyaya, kavme mahsus olmadığı ortaya konulmuştur (Hatipoğlu, 1988: 5). Evrensel bir kitap olan Kur'an; tarih boyunca farklı versiyonlarda ortaya çıkan ve cahiliye döneminde katı bir hal alan asabiyet ile mücadele etmiş, 23 yıllık nüzul süreci boyunca ilkel barbarlık kurallarını ve sadece belli zümrelere çıkar sağlayan adetleri değiştirip yerine herkese hitap eden kalıcı değerler yerleştirmiştir (Siddiki, 1998: 69).

Başta da belirtildiği gibi Kur'an, milliyetçiliğin temel beslenme konuları olan aile bağlarını bazı durumlarda özellikle medeni hukukta dikkate almıştır. Buna karşın imani meseleler, kamu hukuku ve insani değerler söz konusu olunca kan bağıının değil inancın önemini ortaya koymakta, soy üstünlüğünün değil eşitliğinin ilkelerini gözler önüne sermektedir.

2.1. Kur'an'ın Aile Bağına Verdiği Önem

Toplumun temel yapı taşı olan aile kurumunun mahiyeti ve kapsamı yöreye, kültüre, zamana ve millete göre farklılıklar arz etmektedir. Toplumsallaşmanın ilk sosyolojik birimi olan aile kurumu, bazen sadece anne, baba ve evlenmemiş çocuklar olmak üzere çekirdek aile için kullanılırken bazen de en geniş manasıyla bütün insanlığı ifade etmek için kullanılır.

İslam dini; ailenin teşekkülünü, bireyin aile ile ilişkilerini ve aile bağıının korunmasını belli bazı normlar çerçevesinde hukuka bağlamıştır. Kur'an'da aile bağıının muhafaza edilmesi, aile bireylerinin korunması ve belli bazı haklarda aile efradına öncelik tanınması hususunda onlarca ayet vardır.

2.1.1. İnfakta Akrabalığa Öncelik Tanınması

İslam dini, zenginler ile yoksullar arasında toplumsal barışı ve dayanışmayı temin etmek için zenginlerin fakirlere maddi destek sunmalarını emretmiştir. Kur'an'da sadaka vermeyi emreden ayetlere bakılınca akrabanın ilk sırada olduğunu görürüz. De ki: "Hayır olarak ne harcarsanız o, ana-baba, akraba, yetimler, fakirler ve yolda kalmışlar içindir." (Bakara, 2/215. Ayrıca bakınız: Bakara, 2/177, 180.) Ayette sadakayı en fazla hak edenler zikredilirken ilk sırada akrabalar sayılmıştır. Zira akrabalık bağıını güçlendirmek için onlara sadaka vermek vaciptir (Maturidî, 2005: 15; Şirbinî, 2004: 161; Kasimî, 2003: 249; Rıza ve Abduh, 2005: 249).

Bazı konularda akrabaya öncelik tanınması hususu, bütün müminlere yüklenen umumi bir sorumluluktur. Ayrıca Hz. Muhammed'in akrabalarına bazı konularda öncelik hakkı verilmiştir. Savaşta ganimet olarak alınan malın taksimi yapılırken Hz. Muhammed'in akrabalarına pay verilmesi emredilmiştir. Bilin ki, ganimet olarak aldığımız herhangi bir şeyin beşte biri mutlaka Allah'a, Peygamber'e, onun yakınlarına, yetimlere, yoksullara ve yolculara aittir (Enfal, 8/41). Ayetten anlaşılacağı üzere ganimet taksimi yapılırken Hz. Muhammed'in akrabaları yetim ve yoksullardan önce zikredilmiş, onlara pay verilmesi emredilmiştir (Şirbinî, 2004: 653; Ebu Zehra, t.y.: 3132).

Kur'an'da akrabaya öncelik verilmesi konusu ile ilgili başka ayetler de vardır (Bakara, 2/27; Nisa, 4/36; Ra'd, 13/21; İsrâ, 17/23-26; Rum, 30/38; Ahkâf, 46/15). Bu ayetlerden anlaşılacağı gibi Kur'an; aile bağıının korunmasına, aile bireyleri arasında maddi ve manevi dayanışmaya öncelik vermektedir. Zira toplumsallaşmanın ilk prototipi olan aile, İslam'a göre aynı anda toplumun temel taşı niteliğindedir.

2.1.2. Mirasın Kan Bağına Göre Dağıtılması

İslam dini; bütün müminleri iman dairesi etrafında uhuvvet bağıyla birleştirmiş, müminin mümin ile hukukunu kardeşlik hukuku olarak belirlemiştir. Hatta İslam'ın ilk yıllarında dönemin koşullarından kaynaklı olarak miras bile kan bağı yerine inanç bağıyla dağıtılmıştır. Sonraki yıllarda şartların olağan hale dönüşmesiyle birlikte miras hukukunu, İslam kardeşleşmesi üzerinden değil de kan bağı üzerinden şekillendirmiştir (Bingöl, 2016: 569-570). Ana, baba ve akrabaların (miras olarak) bıraktıklarından erkeklere bir pay vardır. Ana, baba ve akrabaların bıraktıklarından kadınlara da bir pay vardır (Nisa, 4/7). Allah'ın kitabınca, kan akrabaları birbirlerine (varis olmaya) daha layıktırlar (Enfal, 8/75). Miras hukuku ile ilgili ayetlerden anlaşılacağı gibi mirastan pay almak; esas olarak evlilik yakınlığı ile alt soy, üst soy ve yan soy akrabalığı ile hak edilir (Zuhayli, 1989: 239).

İslami davanın filizlenme aşamasında bulunduğu kritik dönemde geçici bir süre mirası inanç esası üzerine bina eden İslam dini, nihai bir hukuk olarak mirastan pay almayı kan bağına bağlamıştır. Bu da İslam'ın kan bağına verdiği önemi ortaya koymakta ve akrabalar arasındaki dayanışma duygusunun ölümle bile sona ermediğini göstermektedir.

2.1.3. Akrabalık Bağının Korunması

Kur'an, akrabalık bağına korumayı emretmiştir. Bu hukuku ihmal edenleri ise eleştirmiş, onlara lanet okumuştur. “Bir mü'min hakkında ne akrabalık (bağlarını), ne de antlaşma (yükümlülüğünü) gözetirler. İşte onlar taşkınlık yapanların ta kendileridir.” (Tevbe, 9/10). Allah'ın korunmasını emrettiği şeyleri (akrabalık bağlarını) koparanlar ve yeryüzünde fesat çıkarıcılar var ya; işte lânet onlara, yurdun kötüsü (cehennem) de onlardır (Ra'd, 13/25). İlk ayette müşriklerin akrabalık bağına önem vermedikleri, mü'minlere düşmanlık ettikleri ifade edilmiştir (Ebu Zehra, t.y.: 3239; Şimşek, 2012: 423). İkinci ayette ise akrabalık bağına koparanlara lanet okunmuş ve onlar kınanmıştır (Şirbinî, 2004: 177; Ebu Zehra, t.y.: 3940). Hatta hutbelerde her zaman okunan ayette akrabalık ilişkisinin korunmasına hususi vurgu yapılmaktadır. Şüphesiz Allah, adaleti, iyilik yapmayı, yakınlarla yardım etmeyi emreder (Nahl, 16/90). “Akrabaya yardım etmek”, bir önceki sırada zikredilen “iyilik yapmak” kapsamına girdiği halde akrabalık hukukunun önemine binaen ayrı bir emir olarak özellikle zikredilmiştir. Çünkü kişinin akrabalarına karşı yükümlülüğü akraba olmayan insanlara karşı yükümlülüğünden daha büyüktür (Şirbinî, 2004: 287; Şimşek, 2012: 176).

Akrabalar arası ilişkilerin canlı tutulmasını emreden İslam dini, bu ilişkileri koparmayı cahiliye âdetine dönüş (Taberî, t.y.: 67; Şirbinî, 2004: 14) olarak nitelemiştir. Demek, yüz çevirdiğinizde yeryüzünde bozgunculuk çıkaracak ve akrabalık bağlarını koparacaksınız, öyle mi? İşte bunlar, Allah'ın lânetleyip, kulaklarını sağır, gözlerini kör ettiği kimselerdir (Muhammed, 47/22-23).

Akrabalık hukukuyla alakalı ayetlerden anlaşıldığı gibi Kur'an; azımsanmayacak bir yoğunlukta Müslümanları akrabalara iyilik yapmaya teşvik etmiş, miras hakkında soydaşların birbirlerine daha yakın olduğunu ifade etmiştir. Akrabalık ilişkisini sağlamlaştıran bu dini kurallar, eşyanın tabiatına daha uyumlu olup insanın doğal

yaşamına ilişkin bir olgudur (Derveze, 2012: 170) Fakat bu durum, ümmet bilinci ve birliği oluşturma gayesi ötesinde spesifik bir gayedir.

2.2. Kur'an'ın Milliyetçiliğe Karşı Aldığı Önlemler

Medeni münasebetlerde kan bağı üzerinde bazı hukuki ilişkileri şekillendiren İslam dini; aile bağının hukuksal, toplumsal ve siyasal ilişkilerde işin merkezine yerleştirilmemesi için önemli tedbirler almıştır. Evvela üstün ırk düşüncesinin temellerini çürütmüş; aile bağının iman bağı yanında önemli olmadığını ortaya koymuştur. Sonra çeşitliliğe ve farklılıkların korunmasına vurgu yapmıştır. En son ise birleştirici unsur olarak tevarüs yoluyla kuşaktan kuşağa geçen milliyeti değil özgür iradeyle tabi olunan inancı esas almıştır.

Kur'an; bütün insanlara nazil olan, emir ve yasaklarından herkesin eşit derecede sorumlu bulunduğu bir kitaptır. Bu nedenle Kur'an; İslami kurallar ve hükümler konusunda insanlar arasında akrabalık bağına göre ayrıcalık yapmaz; kan bağına iman bağına tercih etmez. Zira İslam'a göre sorumluluk irsi yolla nesilden nesle geçmez, aksine akıl ve irade yoluyla her insana eşit bir şekilde yüklenir. Keza İslam'a göre inananları birleştiren temel unsur, soy birliği değil inanç birliğidir. Bunun için İslam dini, bazı tedbirler almıştır.

2.2.1. Toplumsal Bağın İnanç Üzerinde İnşa Edilmesi

İslam dini, toplumsal yapıyı inşa ederken toplumu bir arada tutan temel harcın iman olduğunu belirtmiştir. Müslümanların ilki olmakla memur olan Hz. Muhammed (En'âm, 6/163) ve ümmeti buna göre ilişki kurmakla emredilmişlerdir. Bu nedenle Hz. Muhammed, aile bireylerini sayarken Fars diyarından gelen köle Selman'ı (r.a.) aileden saymış, (İbn Hişam, 193) Mekke Fethi esnasında yüzlerce akrabası dururken, ırkçılık kokan itirazlara rağmen zenci Bilal (r.a.) ile Kâbe'ye girmiş, onu Kâbe'nin damına çıkartıp ezan okutmuş (İbn Hişam, 350; Rıda, 1985: 321) ve Kureyşli eşraftan akrabaları dururken âmâ bir sahabe olan İbn Umme Mektum'u defalarca Medine'de kendisine halef bırakmıştır (İbn Hişam, 2009: 189; Bingöl, 2015: 234).

Müminler arasında geçerli tek bağın iman bağı olduğunu söyleyen Kur'an, buna uygun hareket etmeyenleri uyarmıştır. Cehennem ehli oldukları açıkça kendilerine belli olduktan sonra, -yakınları da olsalar- Allah'a ortak koşanlar için af dilemek ne Peygambere yaraşır ne de müminlere (Tevbe, 9/113). Ebu Talip ölüm döşeğinde iken Hz. Peygamber ona gitmiş, "Benim üzerimdeki hakkın babamın hakkından fazladır. İman getir ki kıyamet gününde sana şefaate edeyim" demiştir. Ebu Talib'in, bundan imtina etmesi üzerine Hz. Peygamber, çok üzülmüş ve "Sana bağışlanma dileyeyeğim" demiştir. Bunun üzerine böyle bir davranışın peygamberlere yakışmadığını bildiren bu ayet nazil olmuştur (Salebi, 2004: 253-254; Zemahşeri, 2009: 304; İbnu'l-Cevzi, 2010: 304; Razi, 2009, 166; Kurtubi, 2006: 398; Şirbinî, 2004: 745; Mezherî, 2007: 367; Aslan, 2014: 188-194). İnanç merkezli toplumsal yapı inşa etmek ve ilişkileri ona göre düzenlemek amacıyla olan İslam dini, Müslüman olmayanlarla dostluk kurmayı yasaklamıştır. Ey İman edenler! Benim de düşmanım, sizin de düşmanınız olanları dost edinmeyin. Siz onlara sevgi gösteriyorsunuz. Hâlbuki onlar size gelen hakkı inkâr ettiler. Rabbiniz olan Allah'a inandınız diye Resûlü ve sizi yurdunuzdan çıkarıyorlar. Eğer rızamı kazanmak üzere

benim yolumda cihad etmek için çıktıysanız (böyle yapmayın). Onlara gizlice sevgi besliyorsunuz. Oysa ben sizin gizlediğinizi de açığa vurduğunuzu da bilirim. Sizden kim bunu yaparsa mutlaka doğru yoldan sapmıştır. Şayet onlar sizi ele geçirirlerse, size düşman olurlar, size ellerini ve dillerini kötülükle uzatırlar ve inkâr etmenizi arzu ederler. Yakınlarınız ve çocuklarınız size asla fayda vermeyecektir. Kıyamet günü Allah aranızı ayıracaktır. Allah, yaptıklarınızı hakkıyla görendir. İbrahim'de ve onunla birlikte bulunanlarda sizin için güzel bir örnek vardır. Hani onlar kavimlerine, "Biz sizden ve Allah'ı bırakıp yaptıklarınızdan uzağız. Sizi tanımıyoruz. Siz bir tek Allah'a inanıncaya kadar, sizinle bizim aramızda sürekli bir düşmanlık ve nefret belirmiştir" demişlerdi. Yalnız İbrahim'in, babasına, "Senin için mutlaka bağışlama dileyeceğim. Fakat Allah'tan sana gelecek herhangi bir şeyi önlemeye gücüm yetmez" sözü başka. Onlar şöyle dediler: "Ey Rabbimiz! Ancak sana dayandık, içtenlikle yalnız sana yöneldik. Dönüş de ancak sanadır." (Mümtetine, 60/1-2-3-4). Hicretten sonra bazı muhacirlerin geride bıraktıkları müşrik aile bireylerine gönülden bağlı kalmaları üzerine inen bu ayetler, müminlerden kalplerindeki bu bağı koparmalarını istemiş; akraba dahi olsalar müminlerin müşriklerle dostluk kurmalarını, dostluk yerine onlarla düşmanlık yapmalarını emretmiştir. Ayrıca kıyamet gününde akrabalık bağının fayda sağlamayacağını bildirmiştir. Bu emirleri de Hz. İbrahim (a.s.)'in akrabalarına söylediği bir kelim ile teyit etmiştir (Taberî, t.y.: 72-73; Şirbinî, 2004: 279; İbn Kesir, 2008: 526; Kutub, 2008: 3537; Sâbûnî, 2001: 341-342). Kısacası Kur'an'a göre müminler arasında en güçlü bağ, iman bağıdır. Mümin kişi, bunu bırakıp müşrik ile dost olamaz ve onunla velayet bağı kuramaz (Şimşek, 2012: 507).

Kur'an, müminlerin müşrikler ile dostluk kurmalarını yasaklarken akrabalık bağının onları birbirine cezbetmesinin tehlikeli olduğunu bildirmiştir. Ey iman edenler! Eşlerinizden ve çocuklarınızdan size düşman olabilecekler vardır. Onlardan sakının (Tegâbün, 64/14). Ey iman edenler! Eğer küfrü imana tercih ederlerse, babalarınızı ve kardeşlerinizi bile dost edinmeyin. İçinizden kim onları dost edinirse, işte onlar, zalimlerin ta kendileridir. De ki: "Eğer babalarınız, oğullarınız, kardeşleriniz, eşleriniz, aşiretiniz, kazandığınız mallar, kesada uğramasından korktuğunuz bir ticâret ve beğendiğiniz meskenler size Allah'tan, peygamberinden ve onun yolunda cihattan daha sevgili ise artık Allah'ın emri gelinceye kadar bekleyin! Allah fasık topluluğu doğru yola erdirmez." (Tevbe, 9/23-24). Hz. Muhammed, inançlarını özgür olarak yaşamaları amacıyla müminlerden Medine'ye hicret etmelerini isterken aralarında Hz. Abbas (r.a.) ve Hz. Talha (r.a.) gibi şahsiyetlerin bulunduğu bazı kimseler, eş ve çocuklarına olan bağlılıkları yüzünden hicret etmediler. Yukarıdaki ayetler, bu yaklaşımın yanlışlığını ortaya koymakta (Salebî, 2004: 209; İbnü'l-Cevzî, 2010: 293; Şirbinî, 2004: 683; İbn Kesir, 2008: 566; Ebu's-Suud, 2010: 63; Alusî, 2010: 268-269; Kutub, 2008: 3589) ve küfrü tercih eden akraba ile dostluk bağı koparılmadan imanın kâmil olmayacağını bildirmektedir (Zemahşerî, 2009: 248).

Hulasa, İslam dinine göre insanları birleştiren, müminleri aynı amaç etrafında toplayan unsur inançtır. İslam dininin temel ögesi olan iman, müminleri yekvücut yapan karakteristik ortak özelliktir. Kan, soy, toprak, aşiret, millet, renk, dil, meslek ve sınıfsal yapı Müslümanları birleştiren unsur olmamalıdır. Bu nedenledir ki muvahhitlerin gemisine binmeyen Hz. Nuh'un (r.a.) oğlu, puta tapmaya devam eden Hz. İbrahim'in (a.s.) babası, bütün ömrünü onunla geçirdiği halde hakka tabi olmayıp kendi kavmiyle beraber olan Hz. Lut'un (a.s.) hanımı ve Hz. Muhammed'in (s.a.s.) amcası Kur'an'da söz

konusu peygamberlerin ailelerinden sayılmamışlardır. Cahiliye nazariyesi bunları en yakın akraba olarak görse ve kan bağıını asil birleştirici nitelik olarak sunsa da Kur'an bunu temelden reddetmiştir. Çünkü dava birliği kan yakınlığına göre hem daha kalıcı hem de daha doğrudur (Kutub, 2008: 1886-1888; Mevdudî, 1997: 247).

2.2.2. Kan Bağının Fayda Sağlamaması

İnsanlar; dünyaya gözünü açtığıında kendisini içinde bulduğu, büyüyünce ondan destek gördüğü ailesini her şeyden üstün tutmak eğiliminde olabilir. Bundan kaynaklı beşeri münasebetlerde ortaya çıkan münazaalara hakkaniyete göre değil de kan bağına göre çözüm bulmak isteyebilir. İslam dini, bu eğilimi frenlemek ve yerine hakkaniyeti ikame etmek için aile bağı yerine İslam uhuvvetini esas almıştır. Kur'an, geçmiş ümmetlerin peygamberlerinden ve onların iman etmeyen aile bireylerinden örnekler vererek aslında tevhit davasında inanç kardeşliği yanında kan bağıının hükümsüz olduğunu ortaya koymuştur. Allah, "Ey Nüh! O asla senin âilenden değildir. Onun yaptığı, iyi olmayan bir iştir. O halde hakkında hiçbir bilgin olmayan şeyi benden isteme. Ben sana cahillerden olmamanı öğütlerim" dedi (Hud, 11/46). Bu ayet; dindaşlığın akrabalık bağıını ve yakınlığını ortadan kaldırdığını, birlik olmada önemli olanın inanç olduğunu göstermektedir (Ebu Hayyan, 2010: 229; Merağî, 1985, 40; İbn Aşur, t.y.: 85; Şimşek, 2012: 612). Hatta Allah, en çok sevdiği kulu olan Hz. Muhammed'e öncelikle akrabalarını uyarmasını ve ağışunu dindaşlarına açmasını emretmiştir. (Önce) en yakın akrabasını uyar. Mü'minlerden sana uyanlara kanatlarını indir (Şuara, 26/214-215). Bu ayetin nüzulü ardından Hz. Muhammed, çok sevdiği kızı Hz. Fatıma (r.a.) dâhil peş peşe bütün akrabalarını toplayıp onları uyarılmış, kendilerine faydasının olmayacağını bildirmiştir. Böylece yakınlarını kayıracığı şüphesini izale etmiştir (Salebî, 2004: 466; Razî, 2009: 148; Şirbinî, 2004: 79; Kasimî, 2003: 477; Sâbûnî, 2001: 363; Aslan, 2014: 228).

Dünyada insanlar arasında kan bağıından kaynaklanan sahip çıkma ve şefkat duygusu, her şeyin yerli yerine oturacağı kıyamet gününde tamamen ortadan kalkacaktır. Sûr'a üfürüldüğü zaman, (işte) o gün ne aralarında soy-sop yakınlığı kalacak, ne de birbirlerini arayıp soracaklardır (Müminun, 29/33). Ayette ifade edilenin soyun tamamen yok olacağı değil de kıyamet gününün şiddetinden dolayı yardımlaşmanın ve yakınlarla fayda vermenin olmayacağıdır (Siddik Hasan Han, 1999: 541; Mevdudî, 1997: 434; Sâbûnî, 2001: 293).

Bu ayetler gösteriyor ki soy yakınlığı kimseye fayda vermeyecektir. Buna, yüce dinin Peygamber'i Hz. Muhammed'in kanından olanlar dâhildir. Kur'an, bunu belirtmekle akrabalık bağıının önemsizliğini ortaya koymuş ve kavmiyetçiliğin İslami bir dayanağının olmadığını belirlemiştir.

2.2.3. Asabiyetin Cahiliye Âdetinden Sayılması

Cahiliye döneminde vatandaşlığa dayalı otorite yerine kabileciliğe dayalı toplumsal yapı vardı (Koçyiğit, 2015: 13). Bu nedenle toplumu birleştiren inanç birliği veya kamu otoritesi yoktu. Yegâne birleştirici unsur, soy bağı idi. Kişi, ait olduğu soy ağacına aşırı önem atfeder; haklı veya haksız her zaman akrabalarının tarafını tutardı. İslam dini,

birleştirici unsur olarak inancı merkeze yerleştiren müşrikler buna şiddetle karşı çıktılar. Hudeybiye Barış Antlaşması'nın imzalanması aşamasında belgeye tarafların isimleri yazılırken Hz. Muhammed'in tanıtıcı sıfatı olarak "Allah'ın elçisi" yazılmasına müşrikler itiraz ettiler, "herkes kendi babasının adıyla yani soy kütüğüyle yazılacak" dediler. Bunun üzerine şu ayet indi. Hani inkâr edenler kalplerine taassubu, cahiliye taassubunu yerleştirmişlerdi (Fetih, 48/26). Ayette; haklılığa ve haksızlığa bakmaksızın kendi tarafını savunmak, (Şirbinî, 2004: 39) itikat ve inancı esas almak yerine kibir ve soya dayalı asabiyet yapmak, cahiliye asabiyeti olarak nitelendirilmiştir (İbn Kesir, 2008: 302; Mezherî, 2007: 382; Kutub, 2008: 3329; Sâbûnî, 2001: 210). Ayrıca "taassup" kelimesi "cahiliye" kelimesine izafe edilmek suretiyle taassubun kötülüğüne ekstra vurgu yapılmıştır (İbn Aşur, t.y.: 194). Bu ayetin içeriği ve nüzul sebebi irdelendiğinde Kur'an'ın taassuba yönelik menfi yaklaşımı net bir şekilde ortaya çıkar.

2.3. Kur'an'ın Sunduğu Model

Kur'an, milliyetçiliğe karşı tutum alırken alternatif ortaya koymuş; hayatta karşılığı olan, işin müspet ve menfi tarafını gözetken bir sistem belirlemiştir. Şöyle ki Kur'an; toplumu birleştiren unsur olarak insanların iradi tutumunu ve inanç merkezli birlikteliğini esas aldığı halde tevarüs yoluyla kazandığı akrabalık bağı tamamen yok hükmünde görmemiştir. Mesela bazı içtimai hakları akrabalık bağı üzerinde tesis eden İslam dini, nesep bağının tespit edilmesini istemiştir. Onları babalarına nispet ederek çağırır. Bu Allah katında daha (doğru ve) adaletlidir (Ahzab, 33/5). Zira nesep üzerine bina edilen birçok hüküm vardır. Bununla beraber İslam dini, kesinlikle kan bağına inanç bağından üstün tutmamıştır. Zira kamusal hukuku kan bağı üzerine bina etmek ilkeliktir. İptidai insanlar, kan bağı yakınlığına önem verip hukuki tasarruflarını soydaşlık üzerine bina etmek isteseler de erdemli insanlar kan bağı yakınlığından ziyade fikrî, iradî ve zamanla kazanılmış birliktelikleri önemseyip (Sabri, 1969: 45) kamusal hukuku bunun üzerinde inşa etmeyi tercih ederler.

2.3.1. Kökünde ve Hukukta Eşitlik

Milliyetçilik ve ırkçılığın en büyük dayanağı üstün ırk inancıdır. Bazı soy, kabile ve milletleri doğuştan üstün görme anlayışı milliyetçiliğin beslenme kaynağıdır. Bu noktada Kur'an, bu anlayışı temelden çürütmek adına bazı ayetlerde insanın kökünden ve kökeninden söz etmiştir. Ey insanlar! Sizi bir tek nefisten yaratan ve ondan da eşini yaratan; ikisinden birçok erkek ve kadın (meydana getirip) yayan Rabbinize karşı gelmekten sakının. Kendisi adına birbirinizden dilekte bulunduğunuz Allah'a karşı gelmekten ve akrabalık bağlarınızı koparmaktan sakının. Şüphesiz Allah üzerinizde bir gözetleyicidir (Nisa, 4/1). Ayette, insanların tek bir nefisten yaratıldığına işaret edilmekte, böylece bütün insanların köken itibarıyla eşitliğine ve birleşme noktasına vurgu yapılmaktadır (Yazır, 2009: 15; Merağî, 1985: 175; İbn Aşur, t.y.: 215; Ateş, 1989: 188).

Kur'an; insan nev'inin köken eşitliğini ortaya koymak suretiyle toplumlar arasında kavga sebeplerinden olan ırkçılığın teorik zeminini ortadan kaldırmış, toplumların ve bireylerin birbirlerine ne kadar yakın olduklarını gözler önüne sererek muhabbetin ve uhuvvetin nişanelerini dikmiştir.

İslam dini; kökende eşitliği ortaya koyduğu gibi hukukta eşitliği de ortaya koymuştur; adaletin tecelli etmesi noktasında müminlerden yakınlarını yabancı kimselerden üstün tutmamalarını istemiştir. Ey iman edenler! Kendiniz, ana babanız ve en yakınlarınızın aleyhine de olsa Allah için şahitlik yaparak adaleti titizlikle ayakta tutan kimseler olun. (Şahitlik ettikleriniz) zengin veya fakir de olsalar (adaletten ayrılmayın). Çünkü Allah ikisine de daha yakındır. (Onları sizden çok kayırır.) Öyle ise adaleti yerine getirmede nefsinize uymayın. Eğer (şahitlik ederken gerçeği) çarpıtırsanız veya (şahitlikten) çekinirseniz (bilin ki) şüphesiz Allah yaptıklarınızdan hakkıyla haberdardır (Nisa, 4/135). Birçok ayette anne, baba ve yakın akrabayı kollamayı emreden Allah; bu ayette şöyle buyurmuştur: Yakın akraba dahi olsa kişi haktan ayrılmamalı, bir tarafta anne ve babası diğer tarafta yabancı birisi olsa dahi adalet terazisini ortadan kaldırmamalı, cahiliye âdetinden olan ve “haksız dahi olsa akrabanı koru” şeklinde formüle edilen kör taassuptan uzak durulmalıdır (Sıddik Hasan Han, 1999: 162; Merağî, 1985: 179; İbn Aşur, t.y.: 226; Ateş, 1989: 194). Başka bir ayette Allah, adaletle vurgu yaparak şöyle demiştir: (Birisini hakkında) konuştuğunuz zaman yakınınız bile olsa adil olun. Allah'a verdiğiniz sözü tutun. İşte bunları Allah size öğüt almanız diye emretti (Enam, 6/152).

İnsanlar, hukuki meselelerde haksız dahi olsalar genellikle yakınlarını kayırdıkları için ayette özellikle akraba vurgusu yapılmıştır. İslam dini, akrabayı haksız oldukları durumlarda kollamayı yasaklamış; cahiliye döneminin meri, ilkelerinden olan “zalim de olsa mazlum da olsa kardeşine yardım et” kuralını iptal etmiştir. Hz. Muhammed, anlayış haline gelen bu özdeyiş veya atasözünü “kardeşin mazlum ise ona yardım et, zalim ise onu zulmetmekten alıkoyma” şeklinde değiştirmiştir (Buhari, 1980: 190; Haddad, 2001: 107; Çağrı, 1991: 454; Fayda, 1993: 18; Şimşek, 2012: 238). Hulasa İslam dini her ne olursa olsun insanlar arasında adaletle hüküm vermeyi emretmiştir (Salmazzem, 2015: 154).

İslam dini, anne ve babaya müstesna bir konum belirlediği halde din esaslarına aykırılık söz konusu olunca onlara itaat edilmemesi gerektiğini buyurmuştur. Biz insana, ana-babasına iyilik etmesini emrettik. Şayet onlar seni, hakkında hiçbir bilgin olmayan şeyi bana ortak koşman için zorlarsa, bu takdirde onlara itaat etme (Ankebut, 29/8). Bu ayet, anne-babaya itaat etmeyi emreden ayetleri kullanarak çocuklarını dinden döndürmeye çalışanlar hakkında nazil olmuştur (İbnu'l-Cevzî, 2010: 399-400; Kurtubî, 2006: 339-340; İbn Kesir, 2008: 595). Ayette ifade edildiği gibi en yakın akraba dahi olsa Allah'a isyan konusunda kula itaat ve körü körüne atalara bağlılık yasaklanmıştır (Razî, 2009: 33; Şirbini, 2004: 178; Sâbûnî, 2001: 416)

Böylece Kur'an; iptidai insanlarda bulunan, günümüze kadar varlığını sürdüren ve ırkçılığın psikolojik zeminini oluşturan akrabaya düşkünlük meselesinde insanı frenleyen ilkeler ortaya koymuştur.

2.3.2. İnanç Kardeşliği

İslam dini; fikrî temelli birliği esas almış, akrabalık bağı yerine iman bağı koymuş ve müminlerin birbirleriyle ilişkilerini “Mü'minler ancak kardeşirler” (Hucurat, 49/10) ayetinde buyrulduğu gibi kardeşlik ilişkisi olarak tanımlamıştır. Bütün müminlerin ortak noktalarının iman olduğunu bildiren bu ayette (Mezherî, 2007: 395; Sıddik Hasan Han, 1999: 378; Merağî, 1985: 131) iman bağının en azından kardeşlik bağı kadar (Şankîfî, 2006: 417; Havva, 1990: 25-26) hatta daha önemli olduğu (Sâbûnî, 2001: 217)

bildirilmiştir. Mü'min erkekler ve mü'min kadınlar birbirlerinin dostlarıdır (Tevbe, 9/71). Ayette ifade buyurulduğu gibi müminlerin din kardeşliği esastır. Yakınlık ve birlik soya göre olmayıp inanca göredir (Şirbinî, 2004: 719; Rıza, 471; Kutub, 2008: 1675; Sâbûnî, 2001: 509). Kur'an'ın yaklaşımı budur. Buna uygun düşmeyen anlayışları Kur'an eleştirmiştir: "Şu'ayb şöyle dedi: "Ey kavmim! Benim kabilem sizce Allah'tan daha itibarlı mı ki, O'na sırt çevirdiniz. Şüphesiz Rabbim sizin yaptıklarınızı kuşatmıştır." (Hud, 11/92) Ayette, kabile bağımlı ilahi bağdan üstün görenler kınanmıştır (Razî, 2009: 41; Bursevî, 2001: 234; Sâbûnî, 2001: 26). Müminleri din kardeşi ilan eden İslam dini, karşı taraftakileri de inkârcılıkta kardeş ilan etmiştir. "İnkâr edenler de birbirlerinin velileridir. Eğer siz bunların gereğini yapmazsanız yeryüzünde bir karışıklık ve büyük bir bozulma olur." (Enfal, 8/73). Ayette beyan edildiği gibi mümin kişi, müminlerle tam dostluk kurmaz ve akrabası dahi olsa kâfirlerle bağımlı ciddi bir şekilde koparmazsa bu durum onu fitneye ve dalaletle götürür (İbnu'l-Cevzi, 228).

Kardeşliğin, gayri ihtiyari bir kalıtsallıktan ileri gelen soy kütüğüyle değil iradi bir tercih olan inanç ile oluştuğunu ortaya koyan Kur'an; aslında kişinin tasarrufunda bulunmayan soyağacının, ilişkilerin odak noktası olamayacağını bildirmiştir. Böylece milliyetçiliğin temel taşlarından birisinin daha hükümsüz olduğunu ortaya koymuştur.

2.3.3. Sorumluluğun Kişisel Olması

İrkçılığı besleyen önemli faktörlerden birisi, kabile bireylerinin birbirlerinin yaptıklarından sorumlu tutulmasıdır. Buna göre fertler, müteselsilen birbirlerinin yaptıklarından sorumludur. Herkes, üst kimlik olan aşiretin kan bağı merkezli hukukuna riayet etmek zorundadır. İslam dini, bu yaklaşımı temelden reddetmektedir. Hiçbir günahkâr başka bir günahkârın yükünü yüklenmez. Günah yükü ağır olan kimse, (bir başkasını), günahını yüklenmeye çağırırsa ondan hiçbir şey yüklenilmez, çağırıldığı kimse yakını da olsa (Fatır, 35/18). Cahiliye âdetinin aksine İslam'da kimse kimsenin sorumluluğunu üstlenmez; kimse başkasının cezasını çekmez (Zemahşerî, 2009: 588; Nesefî, 2011: 83; Ebu Hayyan, 2010: 293; Şirbinî, 2004: 395; Sâbûnî, 2001: 524).

İslam'ın suçu şahsileştirmesi, aşiret bireylerini birbirlerinin hatalarını üstlenmeye mecbur bırakan haksızlıkta dayanışma paradigmasını yok etmektedir. Zira her bireyin kendi yaptıklarından sorumlu olması, kabilenin manevi şahsının sorumluluğunu ortadan kaldırmak suretiyle aslında kabileciliği ortadan kaldırmaktadır.

2.3.4. Başka Kavimlerin Hor Görülmemesi

İslam dini, milliyetçiliğin en önemli ayağı olan başkasını küçümsemeyi yasaklamıştır. Ey iman edenler! Bir topluluk bir değerini alaya almasın. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler (Hucurât, 49/11). Bu ayet; zenci bir köle olan Bilal (r.a.), Fars diyarından gelip Müslüman olan Selman (r.a.), Dicle nehri kenarındaki ailesinden koparılıp esir olarak Müslüman diyarına getirilen Suheyb (r.a.) ve yoksul Ammar (r.a.) gibi sahabeleri küçümseyenler hakkında nazil olmuştur (Kurtubî, 2010: 194; Kurtubî, 2006: 386-387; Alusî, 2010: 369; İbn Aşur, t.y.: 246). Ayette ifade edildiği gibi bir insanı; gelir düzeyinden tutun yaşam standartlarına kadar, ırkından tutun rengine kadar herhangi bir özelliğinden dolayı küçümsemek haramdır (Kasimî, 2003: 530).

Hiyerarşik toplumsal yapıyı reddedip yerine tarağın dişleri gibi eşit (Aclunî, 1988: 326) bir yapı inşa etmek amacıyla olan İslam dini, milliyetçiliğin en kritik özelliği olan ötekileştirme ve kendi dışındakilerini horlama anlayışını reddetmekte, bu anlayışın beslendiği “doğuştan gelen üstünlük” iddiasını çürütmektedir.

2.3.5. Farklılığa Vurgu Yapılması

Milliyetçiliğin önemseddiği ve uğruna mücadele ettiği iki önemli unsurdan birisi köken diğeri dildir. Kur'an'da insanın kökenine vurgu yapıldıktan sonra farklılıkların gayesi izah edilmiş ve üstünlüğün kanda değil takvada olduğu ortaya konulmuştur. Ey insanlar! Şüphe yok ki, biz sizi bir erkek ve bir dişiden yarattık ve birbirinizi tanımanız için sizi boylara ve kabilelere ayırdık. Allah katında en değerli olanınız, O'na karşı gelmekten en çok sakınmanızdır (Hucurat, 49/13). Bu ayet; Mekke'nin fethi esnasında Hz. Muhammed'in, siyah bir köle olan Hz. Bilal'ı (r.a.) Kâbe'nin damına çıkartıp ezan okutmasını, “kendi ırkını diğerlerinden üstün görme” anlayışını benimsedikleri için kınayanlar hakkında nazil olmuştur. Nitekim kendilerini herkesten üstün gören kimi kabile mensupları bu durumu korkunç olarak nitelemişlerdir (Taberî, t.y.: 410). Ayette, evvela insanın aslına vurgu yapılarak nesep, ırk vs. ile böbürlenmenin yanlışlığı ortaya konmuş; bir ırkın veya ırk mensubunun başka bir ırkı veya ırk mensubunu kötülemesinin yasak olduğu belirtilmiştir (Mezherî, 2007: 403; Merağî, 1985: 142-143; Havva, 1990: 39; Sâbûnî, 2001: 219; Ateş, 1989: 533; Aytepe, 2016: 2365). Zira insanlar Hz. Âdem ile Havva'dan olmaları hasebiyle eşittir. Dolayısıyla kibir yapmaya ve üstünlük taslamaya yer yoktur (Maturidî, 2005: 76; Zemahşerî, 2009: 264; İbn Atiyye, 2007: 512; İbn Kesir, 2008: 332; Bursevî, 2001: 107-108; Kasimî, 2003: 538). Ayetin başında sadece müminlere değil de insana hitap edilmesi insanların doğuştan eşit olduklarına işaret ettirir (İbn Aşur, t.y.: 258).

Milletleri birbirinden ayıran ve farklılıklarını oluşturan unsur konusunda birçok tartışma vardır. Kader birliği, ülkü birliği, toprak birliği, dil birliği vs.... Fakat dil unsurunun milleti oluşturan en önemli faktör olduğu konusunda neredeyse görüş birliği vardır. Kültür, din, dünya görüşü vs. birden fazla milletin ortak özelliği olabiliyorken dil; milletlerin ayırıcı özelliğidir.

İslam dini; farklı renk, soy ve kültürlerine rağmen milletlerin birbirinden üstünlüğünün olmadığını ortaya koyduğu gibi farklılıklarına rağmen dillerin de birbirinden üstünlüğünün olmadığını ortaya koymuştur. Allah, Adem'e bütün varlıkların isimlerini öğretti. (Bakara, 2/31) Bazı müfessirlere göre Allah'ın Hz. Adem'e (a.s.) öğrettiği şey farklı dillerdir. Bu görüşte olanlara göre bütün dillerin kaynağı Allah'tır (Razî, 2009: 161; Şirbinî, 2004: 55; Alusî, 2010: 98; Aydın, 2011: 97-98). Dolayısıyla diller arasında hiyerarşik bir ilişki olmayıp eşitlik ilişkisi vardır. Bir dilin diğerine üstünlüğü yoktur. Başka bir ayette tarih boyunca gönderilen her peygamberin kendi kavminin diliyle (Taberî, t.y.: 216; Şirbinî, 2004: 190; Ebu Zehra, t.y.: 3975) gönderildiği ifade edilmektedir. Biz her peygamberi, ancak kendi kavminin diliyle gönderdik ki, onlara (Allah'ın emirlerini) iyice açıklasın (İbrahim, 14/4). Bu da gösteriyor ki Allah; herhangi bir kavme başka bir dili dayatmamış, anasından öğrendiği, içtimai ve ilmî hayat içerisinde geliştirdiği diliyle ona hitap etmiştir.

Başka bir ayette ise evrendeki bir sürü kozmik farklılıkla birlikte dillerin farklı oluşu Allah'ın kudretinin alametlerinden sayılmıştır. Görmedin mi, Allah gökten su indirdi de onu yeryüzündeki kaynaklara ulaştırdı. Sonra onunla renkleri çeşit çeşit ekinler çıkarıyor (Zümer, 39/21). Sizin için yeryüzünde çeşitli renk ve biçimlerle yarattığı şeyleri de sizin hizmetinize verdi. Öğüt alan bir toplum için bunda ibretler vardır (Nahl, 16/13). İnsanlardan, (yeryüzünde) hareket eden (diğer) canlılardan ve hayvanlardan yine böyle çeşitli renklerde olanlar vardır (Fâtür, 35/28). Göklerin ve yerin yaratılması, dillerinizin ve renklerinizin farklı olması da onun (varlığının ve kudretinin) delillerindedir (Rûm, 30/22). Yukarıda verilen ayetlerde kâinattaki birçok kevnî olayı, çeşitliliği ve farklılığı kudretinin nişanesi olarak kullarına gösteren Allah; farklı dilleri de kudretinin alametlerinden saymıştır. Ayette geçen “diller”; hem farklı ırkların farklı dilleri manasında, hem de aynı dilin farklı kullanma şekilleri, ses ve renk tonları manasındadır. Ayette söz konusu yapılan farklılık, kişileri ve milletleri birbirinden ayıran ve her birine Arap, Tatar, Fransız, Rum, Berber, Acem, Kürt vs. gibi farklı kimlik sağlayan unsurdur (Şirbinî, 2004: 218; İbn Kesir, 2008: 629; Mezherî, 2007: 434; Şimşek, 2012: 120-251).

Kur'an'ın, beşeri ve sosyolojik çeşitliliği evrendeki kozmik çeşitlilik gibi Allah'ın kudretinin alametlerinden sayması iki açıdan önemlidir. Birincisi, farklılığın kaynağı ilahi kudret olduğu için bunu olduğu gibi kabul etmek ve eşit olduğuna kanaat getirmek lazımdır. Zira Allah, farklı dillere meşruiyet vermiştir. İkincisi, doğadaki çeşitliliğin her bir ayrıntısının bildiğimiz ve bilmediğimiz faydaları olduğu gibi beşeri ve sosyolojik farklılıkların da elbette faydaları vardır. Tabiatı, bütün farklılıklarıyla muhafaza etmek kâinatın geleceği için gerekli olduğu gibi beşeri farklılıkları korumak da insanlığın geleceği için gereklidir.

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Kavim, ırk, nesep, akraba ve aile konularında hüküm beyan eden ayetlerden anlaşılacağı gibi akrabalık kurumu ve hukuku Kur'an'da geniş bir yelpazede ele alınmış ve çağımızın önemli sorunlarından olan milliyetçilik konusunda Kur'anî bir duruş belirlemek için yeterince perspektif ortaya konulmuştur.

- (i) İslam dini; insanları kamlara bölen, kabileler veya milletler arasında ırk temelli savaşımlara neden olan milliyetçilik duygusunu “cahiliye asabiyeti” olarak isimlendirmiştir. Böylece milliyetçiliğin İslam dışı bir akım olduğunu ortaya koymuştur.
- (ii) İslam dini; milliyetçiliği ortadan kaldırmak için ıslah edici yöntemler kullanmıştır. Kur'an; nüzul döneminde son derece etkili olan “nesep bağı her bağdan üstün tutmak ve bazı soyların asaletine inanmak” anlayışını kaldırırken bunun yerine sıla-i rahim ve maruf çerçevede akrabaya iyilik yapmayı dinî ve ahlaki kriter olarak belirlemiştir. (Apak, 2004: 83)
- (iii) Kur'an; soy ağacının ve nesebin doğru tespit edilmesine önem atfetmektedir. Zira İslam dini; miras, nafaka vb. medeni bazı hakları aile bağlarını dikkate alarak şekillendirmiştir.

- (iv) Kur'an, sosyal dokuyu örerken aile mefhumunu önemsemiş, aile birimini toplumun en küçük temel taşı olarak görmüş, aile bireyleri arasında maddi ve manevi dayanışmayı farz kılmıştır.
- (v) Kur'an, kamu hukukunu ilgilendirmeyip özel olarak kişinin görece yakınlarını ilgilendiren meselelerde aile bireyelerine hususi bazı ayrıcalıklar vermiştir.
- (vi) Kur'an, ilkel bir eğilim olan akrabayı üstün görme meselesinde insanı frenleyen ilkeler ortaya koymuştur.
- (vii) Kur'an, milliyetçiliğin beslendiği ana kaynak olan üstün ırk anlayışını; soydan gelen ve irs yoluyla kazanılan ayrıcalıklı haklara sahip olma düşüncesini temelden reddetmiştir.
- (viii) Kur'an, insanların tek bir anne ve babadan çoğaldığını ifade etmek suretiyle insanların köken itibarıyla eşit olduğunu ortaya koymuştur.
- (ix) Kur'an, kevnî çeşitlilikten örnekler vererek beşeri farklılıkların olağan ve gerekli olduğunu, bunu değiştirmeye çalışmanın haram ve sakıncalı olduğunu belirtmiştir.
- (x) Kur'an, insanlığın kadim sorunlarından olan ve günümüzde toplumlararası büyük savaşlara neden olan milliyetçiliği ve milliyetçiliğin beslendiği teorik dayanak olan, toplumlar arasındaki hiyerarşik ilişki biçimini reddetmiş; bütün insanları yaratılışta eşit gördüğü gibi hukukta da eşit görmüştür.
- (xi) Kur'an; üstünlüğü, doğuştan kazanılan hasbi bir kavram olarak değil icraatla elde edilen kesbi bir olgu olarak kabul etmiştir.
- (xii) Kur'an, "ezen ve ezilen millet" gerçekliğini ortadan kaldırmak için ötekileştirmeyi yasaklamıştır.
- (xiii) Kur'an, farklı dil ve renkleri ilahi teminat altına almıştır.
- (xiv) Hz. Muhammed, Kur'an'ın uyarılarını dikkate alarak sahabeyi ırka göre değil takvaya göre değerlendirmiştir.

KAYNAKÇA

- Acar, M., & Demir, Ö. (2005). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Aclunî, İ. (1988). *Keşfu'l-Hafa ve Muzilu'l-İlbas*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Akalın, Ş. H. vd., (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Alusî, E. (2010). *Ruhu'l-Maani fi Tefsiri'l-Kur'ani'l-Azim ve's-Seb'i'l-Mesani*. Beyrut: Muessesetu'r-Risale.
- Apak, A. (2004). *Asabiyet ve Erken Dönem İslâm Siyasî Tarihindeki Etkileri*. Bursa: Düşünce Kitabevi.
- Armağan, M. vd., (1990). *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. İstanbul: Risale.
- Aslan, R. (2014). *İhvân-ı Safâ Risâlelerindeki Hadis Rivâyetlerinin Hadîs Metodolojisi Açısından Değerlendirilmesi*, Ankara: İlâhiyât Yayınları.
- Ateş, S. (t.y.). *Kur'ân Ansiklopedisi*. İstanbul: Kuba Yayınları.

- Ateş, S. (1989). *Yüce Kur'an'ın Çağdaş Tefsiri*. İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat.
- Aydın, İ. (2011.). Kur'an Perspektifinden Dillerin Kökeni Meselesi. Samsun: *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 11 (3), 95-115.
- Aytepe, M. (2016). Aliya Düşüncesinde Üçüncü Yolun İmkânı Olarak İslâm: *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (43), 2360-2367.
- Bingöl, A. (2016). Neshin Gerçekleşmesinde Etkili Olan Faktörler. Diyarbakır: *e-Şarkiyat*, 8 (2), 565-583.
- Bingöl, A. (2015). *Kur'an'da Eleştiri Mahiyeti ve Muhatapları*. Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Boztemur, R. (2006). Tarihsel Açıdan Millet ve Milliyetçilik: Ulus-Devletin Kapitalist Üretim Tarzıyla Birlikte Gelişimi. Ankara: *Doğu Batı Dergisi*, 9 (38), 161-179.
- Buhari, M. (1980). *el-Camiu's-Sahih*, Kahire: el-Matbaatu's-Selefiyye.
- Bursevî, İ. H. (2001). *Ruhu'l-Beyan*. Beyrut: Daru'l-İhyai't-Turasi'l-Arabi.
- Cevherî, E. (1999). *es-Sıhah*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Çağrıncı, M. (1991). Asabiyet. *DİA*, (3, 453-455), İstanbul: TDV Yayınları.
- Derveze, İ. (2012). *Kur'an'a Göre Hz. Muhammed*. (çev. Mehmet Yolcu). İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- Dursun, D. (1990). Editör: Armağan, M. vd., *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. İstanbul: Risale.
- Ebu Hayyan, E. (2010). *Tefsiru'l-Bahri'l-Muhit*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Ebu Zehra, M. (t.y.). *Zehretu't-Tefasir*. Kahire: Daru'l-Fikri'l-Arabi.
- Ebu's-Suud, (2010). M. *İrşadu'l-Akli's-Selim ila Mezaya'l-Kur'ani'l-Kerim*. Beyrut: Muessetu't-Tarihi'l-Arabi.
- Ercüment, A. (2012). *Cumhuriyet Türkiye'sinin Kuruluş Sürecinde Ulus-Devlet – Din İlişkileri (1920-1937)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Eren, Ş. (2013). Irk Realitesi ve Kardeşlik Felsefesi (İslamî Ölçüler Çerçevesinde). Bingöl: *Kimlik, Kültür ve Değişim Sürecinde Osmanlı'dan Günümüze Kürtler Uluslararası Sempozyumu*. 264-282.
- Fayda, M. (1993). Cahiliyye. *DİA*, (7, 17-19), İstanbul: TDV Yayınları.
- Ferahidî, H. (2003). *Kitabu'l-Ayn*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Gönenç, İ. (2012). Irk, Etnisite ve Din. *Din Sosyolojisi El Kitabı*. (Editör: Niyazi Akyüz-İhsan Çapcıoğlu), 743-761. Ankara: Grafiker.
- Haddad, E. (2001). *Keşfu't-Tenzil fî Tahkiki'l-Mebahisi ve't-Te'vil*. Beyrut: Daru'l-Medari'l-İslamî.

- Hatipoğlu, M. S. (1988). Fakihlerimizin Irk Anlayışı Üzerine (Bir Tenkid Denemesi). Ankara: *İslâmî Araştırmalar*, 2 (8), 5-16.
- Havva, S. (1990). *el-Esas fi't-Tefsir*. (çev. M. Beşir Eryarsoy). İstanbul: Şamil Yayınevi.
- İbn Aşur, M. T. (t.y.). *et-Tahrir ve't-Tenvir*. Tunus: Daru Suhnun.
- İbn Atiyye, E. (2007). *el- Muharreru'l-Veciz fi Tefsiri'l-Kitabi'l-Aziz*. Duha: Daru'l-Fikri'l-Arabi.
- İbn Hişam, (2009). E. *es-Siretu'n-Nebevîyye*. Beyrut: Daru'l-Mairfe.
- İbn Kesir, E. (2008). *Tefsiru İbn Kesir (Tefsiru'l-Kur'ani'l-Azim)*. Beyrut: Muessesetu'r-Risale.
- İbn Manzur, E. (2011). *Lisanu'l-Arab*. Beyrut: Daru Sadr.
- İbnu'l-Cevzi, E. (2010). *Zadu'l-Mesir fi İlmi't-Tefsir*. Beyrut: Daru'l-Kitabi'l-Arabi.
- İsfahanî, E. (t.y.). *el-Mufredat fi Ğaribi'l-Kur'an*. Mektebetu Nezar.
- Karaman, F. vd., (2006). *Dinî Kavramlar Sözlüğü*. Ankara: DİB Yayınları.
- Kasimî, M. C. (2003). *Mehasinu't-Te'vil*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Koçyiğit, T. (2015). Asabiyetten Uhuvvete. İzmir: *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 19-41.
- Kurtubî, E. (2006). *el-Camiu li Ahkami'l-Kur'an*. Beyrut: Muessesetu'r-Risale.
- Kurtubî, E. (2010). *el-İstiab fi Marifeti'l-Ashab*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Kutub, S. (2008) *Fi Zilali'l-Kur'an*. Kahire: Daru's-Şuruk.
- Maturidî, E. (2005). *Te'vilatu'l-Kur'an*. İstanbul: Mizan Yayınevi.
- Merağî, A. M. (1985). *Tefsiru Merağî*. Beyrut: Daru'l-İhyai't-Turasi'l-Arabi.
- Mevdudî, E. (1997). *Tefhimu'l-Kur'an*. (çev. Muhammed Han Kayani vd.). İstanbul: İnsan Yayınevi.
- Mezherî, M. S. (2007). *et-Tefsiru'l-Mezherî*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Nakavi, K. S. (2005). *İslam ve Milliyetçilik*. (çev. Kasım Seyyidoğlu). İstanbul: Çıra Yayınları.
- Nesefî, E. (2011). *Medariku't-Tenzil ve Hakaiku't-Te'vil*. Dımaşk: Daru İbn Kesir.
- Öğün, S. S. (2000). *Mukayeseli Sosyal Teori ve Bağlamında Milliyetçilik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Özcan, A. (2005). Milliyetçilik. *DİA*, (30, 84-87). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özkırımlı, U. (2001). *Milliyetçilik Kuramları Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Razî, E. (2009). *et-Tefsiru'l-Kebir*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

- Rıda, M. (1985). *Muhammed Resulullah*. Lübnan: Daru'l-Baz.
- Rıza, R. ve Abduh, M. (2005). *Tefsiru'l-Menar*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Sabri, M. (1969). İslâm ve Milliyetçilik. İstanbul: *İslam Medeniyeti*, 2 (21), 44-47.
- Sâbûnî, M. A. (2001). *Safvetu't-Tefasir*. Beyrut: Daru'l-Fikr.
- Salebî, E. (2004). *el-Keşşaf ve'l-Beyan fi Tefsiri'l-Kur'an*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Salmazem, M. (2015). Kur'an Perspektifinde Barış. Muş: *ANEMON Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 149-169.
- Selçuk, S.S. (2012). Dünden Bugüne Milliyetçilik: Küresel Dünyada Yükselen Sesler. Eskişehir: *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (3), 117-136.
- Sıddıki, K. (1998). *Modern Ulus-Devlet ve Ötesi*. (çev. Halim Sırçancı ve Murat Yörükoğlu). İstanbul: Ekin.
- Sıddik Hasan Han, E. (1999). *Fethu'l-Beyan fi Makasidi'l-Kur'an*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Şankitî, M. E. (2006). *Edvau'l-Beyan fi İdahi'l-Kur'ani bi'l-Kur'an*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Şentürk, R., & Canatan, K. (1999). Irkçılık. *DİA*, (19, 124-131). İstanbul: TDV Yayınları.
- Şen, H. (2011). Tük İslâmcıların Milliyetçilik Algıları. Muğla: *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (26), 1-18.
- Şirbinî, Ş. (2004). *es-Siracu'l-Munir fi'l-İlaneti ala Marifeti Ba'di Maani Kelami Rebbina'l-Hekimi'l-Habir*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Şimşek, S. (2012). *Hayat Kaynağı Kur'an Tefsiri*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Taberî, E. (t.y.). *Câmiu'l-Beyan an Te'vili Âyil Kur'an*. Beyrut: Daru'l-İhyai't-Turasi'l-Arabi.
- Yazır, E. M. H. (2009). *Hak Dini Kur'an Dili*. Ankara: Akçağ Basım.
- Zemahşerî, M. (2009). *el-Keşşaf an Hakaiki Ğavamidi't-Tenzil ve Uyunui'l-Akavili fi Vucuhi't-Te'vil*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Zuhaylî, V. (1989). *el-Fıkhü'l- İslamî ve Edilletuhu*. Dımaşk: Daru'l-Fikr.

Pazarlama Perspektifinden Karşılaştırmalı Reklamlar

İbrahim AYDIN^{1,a}

¹ Arş. Gör., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Erciş İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, Van-Türkiye

Başvuru tarihi: 03 Kasım 2016

Düzeltilme tarihi: 01 Haziran 2017

Kabul tarihi: 04 Haziran 2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, pazarlama bakışı açısı ile karşılaştırmalı reklamların temel kavramlarını açıklamaktır. Türkiye’de doğrudan karşılaştırmalı reklama yönelik yasal engellerin yakın gelecekte kalkacak olmasıyla beraber çeşitli medyalarda doğrudan karşılaştırmalı reklamlarla karşılaşılacaktır. Karşılaştırmalı reklamların, doğrudan karşılaştırmalı, dolaylı karşılaştırmalı gibi farklı türleri bulunmaktadır. 1900’lü yıllarda kullanılmaya başlandığına rastlanmış ve 1971 yılında da doğrudan karşılaştırmalı reklamın Amerika’da yapılabilmesine yönelik hukuki engeller kaldırılmıştır. Karşılaştırmalı olmayan reklama kıyasla bilgilendirme, ikna etme, rakip markalar arasında daha iyi kıyaslama olanağı sağlama, tüketici lehine rekabeti teşvik etme, ürünlerin geliştirilmesine etkisi olma, pazara yeni girecek firma için pazara giriş bariyerlerini azaltma gibi olumlu yönlerinin yanında, tüketicide kafa karışıklığına neden olması, doğruluk ve tarafsızlığın kaybedilmesi, reklama yönelik daha fazla olumsuz tutumlara neden olması, firmaların aleyhine şiddetli rekabete neden olması, dikkatli kullanılmadığı zaman yasal risklerinin olması gibi olumsuz yönleri de mevcuttur. Olumsuzluklarla karşılaşılmasını için karşılaştırmalı reklamlar kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Doğrudan Karşılaştırmalı Reklam, Kullanım İzni, Pazarlama, Karşılaştırmalı Reklam

^a Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Erciş İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, Üretim Yönetimi ve Pazarlama ABD, 65080, Van / Türkiye.
e-posta: aydnibrhm@hotmail.com

Comparative Advertisings from Marketing Perspective

Abstract

The purpose of this study is to explain basic concepts of comparative advertising through marketing perspective. After the near future removal of the formal barriers against direct comparative advertising in Turkey, it will begin to appear at different mediums. There are different types of comparative advertising, such as direct comparative advertising and, indirect comparative advertising. Comparative advertisements were firstly appeared in the 1900s and legal obstacles with regard to use of direct comparative advertising were removed in United States by 1971. Direct comparative advertising has both advantages and disadvantages. When compared to non-comparative advertising, positive aspects of direct comparative advertising are informing and persuading the consumer, helping the consumer to make better comparisons among competing brands, encouraging competition, improving product features, helping to reduce the market barriers for newcomers. Yet there are also negative aspects to it such as, it is more likely to cause consumer confusion and to reduce honesty and impartiality and also it is more likely to cause fierce competition against companies and increase the number of bad attitudes regarding advertisement, if it is used carelessly it can result in legal ramifications. There are need points to pay attention when using comparative ads to avoid adverse events.

Keywords

Direct Comparative Advertising, Permission to Use, Marketing, Comparative Advertisement

1. GİRİŞ

Reklamverenler hedef kitle ile daha etkili bir iletişim gerçekleştirmek için, mesaj yapısında, stilinde ve içeriğinde farklılıklar içeren çok sayıda yaklaşım düşünmüşlerdir (Belch, 1981: 333). Reklamlarda tanık kullanma, ünlü kullanma, mizahi öğelerden faydalanma, yeşil reklamlar, korku öğelerinden faydalanma, meraklandırma vb. çok sayıda yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan her birinin kendi özelinde artı ve eksileri bulunmaktadır. Williams (2013), bu yaklaşımlardan biri olan karşılaştırmalı reklamı, markalara pazarda daha yüksek rekabet avantajını, sözel ve görsel iletişim yoluyla sağlayan ikna edici bir reklam çeşidi şeklinde ifade etmiştir.

İşletmeler yaptıkları ticari reklamlarda sadece kendi ürün ve hizmetlerini övmekle yetinmeyebilirler, bununla birlikte açık veya örtülü olarak rakiplerinin ürünleri hakkında da bir takım değerlendirmelerde bulunabilir, müşterilerini ikna etmek amacıyla karşılaştırmalı reklamları kullanarak, kendilerini rakiplerinden farklılaştırmaya çalışabilirler. Reklamda rakiplerden bahsedilip, edilmeme kararı stratejik bir seçimdir (Aybat, 2012: 5; Bozbel, 2010: 98; Shaffer ve Zettelmeyer, 2009: 1144). Yaratıcı tutundurma stratejilerinin bir kısmı, karşılaştırmalı reklamlar üzerine inşa edilmiştir (Brown ve Jackson, 1977: 15).

Doğrudan karşılaştırmalı reklamın belli koşullar altında Türkiye’de 01.01.2018 tarihinden itibaren yapılabilmesinde yasal açıdan herhangi bir engel kalmayacaktır (T.C. Resmi Gazete, 2017: Madde 6).

¹ Yasal yönden engellerin kalkacak olmasıyla beraber ülkemizde de doğrudan karşılaştırmalı reklamlara rastlanılacaktır. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında, hukuki açıdan ve pazarlama açısından karşılaştırmalı reklamların ele alındığı görülmektedir. Ülkemizde hukuki açıdan ele alınan bilimsel çalışmalara rastlanılmasına rağmen, karşılaştırmalı reklamlar ile ilgili, tarihsel gelişim, sınıflandırılması, güçlü ve zayıf yönleri gibi temel kavramlara rastlanmamıştır. Çalışmada temel kavramlar ele alınmış bunun yanında bu reklam türü kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, karşılaştırmalı reklamların temel kavramlarının yanında, bu reklam türü ile ilgili kuramsal çerçeveyi açıklamaktır. Bu konu ile ilgili gelecekte, Türkiye’de pazarlama yönüyle de çok sayıda çalışmanın yapılacağı öngörülmektedir. Türkiye’de yakın gelecekte kullanım izni verilecek olan bu reklam türü ile ilgili bu çalışmada ele alınan bilgiler, hem bu konu ile ilgili bilimsel çalışmalar yapacaklar için hem de karşılaştırmalı reklamı kullanmayı düşünen firmalar için şüphesiz önemlidir.

2. KARŞILAŞTIRMALI REKLAM KAVRAMI

Karşılaştırmalı reklamlar ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu çalışmada önemli görülen bazı tanımlar ele alınmıştır. Amerika Federal Ticaret Komisyonu (The US Federal Trade Commission) Karşılaştırmalı reklamı: “Rakip markaların tarafsız, ölçülebilir özellikler veya fiyat üzerinden karşılaştırıldığı ve rakip markanın isim, örnekleme veya diğer ayırt edici özellikler yoluyla belirtildiği reklam türüdür” şeklinde tanımlamıştır (The US Federal Trade Commission, 1979).

Lamb vd. (2011), karşılaştırmalı reklamı: doğrudan veya dolaylı olarak iki ya da daha fazla rakip markanın bir veya daha fazla spesifik özelliğinin karşılaştırıldığı reklam; olarak tanımlamışlardır.

Reklamveren, markasını bir veya daha çok rakip markanın ismini vererek bunlarla karşılaştırdığı veya isim vermese de karşılaştırmının hedef kitle tarafından anlaşılabilirdiği seçici talep reklamı çeşitlerindedir (Tek, 1999: 739). Bu reklam tipinde, ya reklamverenin ürününün rakip ürün ile benzer kalitede olduğu veya daha üstün kaliteye sahip olduğu öne sürülür (Singla ve Kumar, 2008: 81)

Wilkie ve Farris (1975) ise, karşılaştırmalı reklamı tanımlarken iki önemli unsura dikkat çeker: 1. Unsur: benzer jenerik ürün veya hizmet sınıfından açıkça isimlendirilen veya tanınabilen iki veya daha fazla markanın karşılaştırılmasıdır: tanımın birinci unsurunda verilen açıkça marka isminin verilmesi veya açık bir şekilde markanın tanınması önemlidir çünkü; açık bir şekilde karşılaştırmının olduğu reklamın, karşılaştırma olmayan reklama göre tüketicinin reklamda verilen mesajı daha farklı tepki verdirebilme olanağı vardır. Marka X şeklinde içeriğin olduğu çoğu reklam ilk unsurun kriterlerini karşılamada başarısız olur. 2. Unsur ise; bir veya daha fazla, spesifik ürün veya hizmet özelliği bakımından karşılaştırmının yapılmasıdır. Tanımın ikinci unsurunda, tüm karşılaştırmaların esası üzerine dikkat çekilir. Yani karşılaştırmalarda, verilen ölçünün boyut veya birimi her iki ürün için aynı olmalıdır.

Ash ve Wee (1983), tarafından karşılaştırmalı reklam; reklamveren markanın, açıkça ismi verilen herhangi başka bir marka veya markalar ile ürün, hizmet, fiyat, pazar payı hatta firma imajı ve firma statüsü gibi herhangi bir faktörün özellikleri üzerinden karşılaştırma yapılan reklam olarak tanımlanmıştır.

Barry ve Tremblay (1975) ise, karşılaştırmalı reklamı, “reklamı yapılan markanın bir ya da daha fazla rakip markayla açıkça karşılaştırıldığı ve karşılaştırmanın hedef kitle tarafından açıkça anlaşıldığı yaratıcı bir stratejidir” şeklinde tanımlamışlardır.

Tanımlardan anlaşıldığı kadarıyla karşılaştırmalı reklam ile ilgili şunları söyleyebiliriz. Bazı tanımlarda sadece ürünün özelliklerinin karşılaştırılmasından bahsederken, daha geniş olarak verilen tanımlarda fiyat, pazar payı veya herhangi başka bir faktörün özellikleri ile ilgili karşılaştırmalardan da bahsedilmiştir. Bazı tanımlarda marka isminin doğrudan verilmesi gerektiği ifade edilirken, diğer bazı tanımlarda ise marka ismi kullanılmadan da karşılaştırmalı reklam yapılabileceği ifade edilmektedir. Karşılaştırma yapılırken verilen bilgilerin manipüle edilmemesi yani tarafsız olarak verilmesi gerekmektedir. Karşılaştırma sadece bir rakibe yönelik yapılabileceği gibi birden fazla rakibe hatta pazardaki tüm rakiplere karşı yapılabilir (örneğin: pazardaki en konforlu araba A markasıdır). Herhangi bir özelliğin ele alınabildiğini ve günümüzde reklam türleri arasında gösterilen dolaylı karşılaştırmalı reklamları da göz önünde bulundurarak karşılaştırmalı reklamı şöyle tanımlayabiliriz: Reklamveren marka ile bir veya daha fazla rakip marka arasında, ürün, fiyat, pazar payı gibi herhangi bir veya daha fazla faktörün özelliği üzerinden karşılaştırma yapıldığı, gerçek ve manipüle edilmemiş bilgilerin verildiği, karşılaştırma yapılırken açıkça rakip ismi verilebildiği gibi rakiplerin ima yoluyla da ifade edilebildiği reklam türüdür.

Amerika Ulusal Reklamverenler Derneği’nden (Association of National Advertisers) bir yetkili karşılaştırmalı reklamı aşağılamadan nasıl ayırt edilebileceğini şöyle açıklamıştır: siz, benim ürünüm onunkinden daha iyidir dersiniz bu karşılaştırma olur. Fakat onun ürünü benim ürünümden kötüdür dediğiniz zaman bu ise aşağılama olur (Chevins, 1975: 31; Barry ve Tremblay, 1975: 16). Fakat bazı yazarlar “onun ürünü benim ürünümden kötüdür” söyleminin de karşılaştırmalı reklam olduğunu ifade etmişlerdir (Pelsmacker vd., 2010: 231; Fernandes, 2013: 68).

2.1. Karşılaştırmalı Reklamların Sınıflandırılması

Karşılaştırmalı reklamlar literatürde farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucu, bulunan sınıflandırmalar aşağıda verilmiştir.

2.1.1. Dolaylı Karşılaştırmalı Reklam

Dolaylı karşılaştırmalı reklamda, bir rakip markadan açıkça söz edilmez, ama diğer markalarla belli özellikler karşılaştırılır ve daha iyi olduğu iddia edilir. Örneğin: Gillette “bir erkeğin elde edebileceğinin en iyisi” şeklinde bir ifade ile, dolaylı karşılaştırmalı reklamı kullanmıştır (Pelsmacker vd., 2010: 231).

2.1.2. Doğrudan Karşılaştırmalı Reklam

Karşılaştırmalı reklamın diğer bir şekli ise; doğrudan karşılaştırmalı reklamdır, burada ise bir ürünün özellikleri ve nitelikleri belirli başka bir rakibin benzer özellik ve nitelikleri ile karşılaştırılır, açıkça rakip marka referans alınarak, reklamveren markanın daha üstün olduğuyla ilgili iddialar verilir (Miniard vd., 2006: 53). Bu sınıflandırma, pozitif ve negatif karşılaştırmalı reklam şeklinde alt kategorilere ayrılabilir.

2.1.2.1. Pozitif karşılaştırmalı reklam

Pozitif karşılaştırmalı reklamda, reklamveren rakip marka ürünlerinin özellik ve niteliklerini uygun bir şekilde göstererek kendi ürününden fayda elde edileceğini belirtir (Fernandes, 2013: 68).

Pozitif karşılaştırmalı reklam başka bir kaynaktan, ürünler hakkındaki benzerliklerin vurgulanması, şeklinde ifade edilmiştir (Romano, 2005: 372). Örneğin: bir dergi reklamında, Ford firması test sonuçlarına dayandırarak, Ford Granada ile Mercedes-Benz arasında arabanın sarsıntısız çalışması konusunda önemli farkların olmadığını ve Granada'nın Mercedes-Benz kadar sessiz çalıştığını iddia etmiştir (Lamb vd., 1978: 44). Bu şekilde benzerlikler göz önünde bulundurularak yapılan karşılaştırmalı reklamlar daha çok rakibe göre küçük marka veya pazara yeni giren markalar tarafından kullanılmaktadır (Scammon, 1978: 387).

2.1.2.2. Negatif karşılaştırmalı reklam

Negatif karşılaştırmalı reklam, rakiplerin mal ve hizmetlerinin kalitesini ve değer sistemini küçük düşürerek, uygun olmayan uygulamalarla tüketicileri yanıltmaktır (Fernandes, 2013: 68).

Negatif karşılaştırmalı reklam başka bir kaynaktan, ürünler hakkındaki farklılıkların vurgulanması, şeklinde ifade edilmiştir (Romano, 2005: 372). Örneğin, bir dergi reklamında, Dodge kamyonlarının en düşük fiyatlı pikap olduğu, Ford ve Chevy'den daha düşük fiyatlı olduğu, en az yakıt tüketen pikap olduğu hem Ford hem de Chevy'den daha az yakıt tükettiği ve en fazla yük taşıma kapasitesine sahip olduğu, Ford ve Chevy'den daha fazla yük taşıma kapasitesine sahip olduğu, ifade edilmiştir (Lamb vd., 1978: 44).

2.1.3. Partner Marka Karşılaştırmalı Reklamları

Barry (1993), partner marka karşılaştırmalı reklamları adı altında, karşılaştırmalı reklamın başka bir türünü çalışmasında göstermiştir. Partner markalar kendi reklamlarında, piyasadaki diğer ürünlerin değil de partneri oldukları ürünü kullandıklarını veya tavsiye ettiklerini ifade ederler. Örneğin Audi, arabaları için Goodyear marka lastikleri tercih ettiğini belirtmiştir. Bu tür reklamlarda bir marka başka bir markayı tercih etmekle, tercih edilen markayı piyasadaki diğer markalardan daha iyi olduğunu ima ederek karşılaştırma yapmaktadır.

2.1.4. Jenerik Faydayı Gösteren Karşılaştırmalı Reklamlar

McDougall (1977) bu reklam türünü: “Benzer fayda sağlayan veya benzer performans gösteren fakat fiziksel olarak birbirinden farklı olan ürünlerin karşılaştırıldığı reklamlardır.” Şeklinde ifade etmiştir (aktaran: Ash ve Wee, 1983: 271). İkame ürünler için bu reklam türünün kullanılması uygun olabilir. Toplu taşıma için kullanılan araçlardan tramvay ve otobüsün bir reklamda karşılaştırılması, bu reklam türüne örnek olarak verilebilir.

Donthu (1992) ise, çok sayıda karşılaştırmalı reklamı inceledikten, reklam ajansları yöneticileri ile görüşmelerinden ve literatür araştırmasından sonra karşılaştırmalı reklamın dört boyutta sınıflandırılabilceğini belirtmiştir. Fakat bir sınıflandırmada doğrudan ve dolaylı karşılaştırmalı reklam şeklinde sınıflandırma olduğu ve önceden verildiği için burada tekrar ele alınmamıştır. Diğer üç karşılaştırmalı reklam türü aşağıda verilmiştir:

2.1.5. Karşılaştırmada Rakip Markanın Tamamını Veya Sadece Bazı Özelliklerinin Ele Alınmasına Göre Karşılaştırmalı Reklamlar

Ürünün tümünün veya belli özelliklerinin ele alınmasına göre karşılaştırmalı reklamın sınıflandırılmasıdır. İkiye ayrılır (Donthu, 1992: 53):

- (i) Tümüyle karşılaştırma, örneğin; bizim markamız Tide'dan daha iyidir. Burada herhangi bir özellikten ziyade, bir markanın diğerinden tamamen daha iyi olduğu iddia edilir.
- (ii) Bir veya daha fazla özellik üzerinden karşılaştırma yapma, örneğin; Toyota'nın yakıt tasarrufu Honda'dan daha iyidir bununla birlikte Honda'dan 2000 dolar daha az ucuza alınabilir.

2.1.6. Karşılaştırmada, Markanın Bir Yönüyle Olumsuzluğundan Bahsedilip, Bahsedilmediğine Göre Karşılaştırmalı Reklamlar

Bu ayrıma göre markanın sadece olumlu özelliklerine göre veya olumlu ve olumsuz özelliklerine göre ayırım yapılır. İki farklı şekilde karşılaştırma vardır:

- (i) Çift taraflı (olumlu ve olumsuz) karşılaştırma, karşılaştırma yapılırken reklamveren markanın rakip markaya karşı üstün olduğu özellik veya özelliklerinin yanında, daha zayıf olduğu özellik veya özelliklerinden bahsedildiği reklam türüdür. Örneğin; bizim sucuğumuz Ayaç sucuktan biraz daha pahalıdır ama daha lezzetlidir (Donthu, 1992: 53). Bazı çalışmalarda, ürün ile ilgili üstün özelliklerin yanında zayıf özelliklerin verilmesi tüketicilerde olumlu etkilere sebep olduğu görülmüştür. Özellikle reklamverenlerin karşılaştıkları önemli bir sorun olan, rakibin kötülenmesi ile ilgili şüphelerin giderilmesinde bu reklam türünün kullanılması, bu sorunun aşılmasında reklamverene yardımcı olacaktır (Belch, 1981: 334). Bazen de karşılaştırmalar yapılırken, reklamveren önemsiz olarak görülen fakat rakip marka tarafından karşılaştırma amaçlı kullanılan özellikleri verir ve aslında bunların çok önemli olmadığını söyleyerek akabinde kendi açısından asıl önemli olan özelliği

vererek karşılaştırmayı bu özellik üzerinden yapar. Örneğin bir otomobil reklamında, reklamveren sessiz çalışma, konfor, tarz gibi özelliklerin aslında önemli olmadığı ve asıl önemli olanın güvenlik olduğunu vurgulayarak karşılaştırmada kendi markasının üstünlüğünden bahsederek tüketicinin ilgisini çekebilir (Scammon, 1978: 384).

- (ii) Tek taraflı (Sadece olumlu) karşılaştırma, karşılaştırma yapılırken, reklamveren markanın, rakip markaya karşı sadece üstün özellik veya özelliklerinin verildiği reklamdır. Örneğin; bizim bilgisayarımız, IBM'in bilgisayarından daha ucuz ve Apple'ın bilgisayarından daha hızlıdır (Donthu, 1992: 53). Belch (1981), genellikle reklamverenlerin tüketici kararlarını etkilemek için ürünlerinin sadece olumlu yönlerini göstererek tek taraflı reklamları kullandıklarını belirtmiştir. Tek taraflı karşılaştırmalı reklamlar, çift taraflı karşılaştırmalı reklamlara göre, daha az inandırıcıdır ve insanların kafasında daha fazla şüphe uyandırır. Spesifik iddiaların ve mesajın kabul oranı çift taraflı karşılaştırmalı reklamlara göre daha düşüktür (Swinyard, 1981: 176).

2.1.7. Reklamda Karşılaştırma Üzerinde Durulan Süreye Göre Karşılaştırmalı Reklamlar

Bu ayrıma göre karşılaştırmalı reklamlar ikiye ayrılır (Donthu, 1992):

- (i) Reklam süresinin, %50'sinden azında karşılaştırma üzerinde durulması.
- (ii) Reklam süresinin, %50'sinden fazlasında karşılaştırma üzerinde durulması.

Bu türlerden başka, Lamb, Pride ve Fletcher (1978), karşılaştırmanın yoğunluğu (düşük, orta ve yüksek) ve karşılaştırmanın yönü (benzerlik ve farklılık) şeklinde karşılaştırmalı reklamları sınıflandırmış fakat bu sınıflandırma, üstte verilen bazı karşılaştırmalı reklam türleriyle benzer olduğu düşünüldüğünden detaylandırılmasına gerek görülmemiştir.

2.2. Karşılaştırmalı Reklamın Tarihsel Gelişimi

Karşılaştırmalı reklamların, on sekizinci yüzyılda İngiltere'de kullanıldığı ile ilgili bazı kanıtlar olmasına rağmen (Barry, 1993: 19), yirminci yüzyılın başında yapılmaya başlandığına rastlanmıştır. Bu reklamlarda genellikle, rakiplerin ürünleri sağlıksız veya zararlı olarak tasvir edilmiştir (Williams, 2013: 49). Fakat yirminci yüzyılın başlarında karşılaştırmalı reklamlar çok az kullanılmıştır, en azından önemli reklamverenler (markalar) arasında az kullanılmış, ama daha sonraki dönemlerde bu reklamların Amerika'da kullanılması hızlı bir şekilde artmıştır (Beard, 2010: 270). Yirminci yüzyıl boyunca, birçok Amerikalı reklamveren, ürünlerine yönelik daha fazla saldırının olduğu karşılaştırmalı reklam savaşları, medyaya teslim edilen reklamlar için oluşturulan problemler ve aldatıcı reklam ile mücadele etmişlerdir (Williams, 2013: 49). Hsu (2014), karşılaştırmalı reklamın, 1933'ten beri Amerika'da kullanıldığını, belirtmiştir. İlk reklamların birinde, Chrysler firmasının Plymouth markası için yapılmış reklamında; Plymouth'un rakipleri olan Ford ve Chevies'i ima ederek şöyle diyordu; karar vermeden önce başlıca otomobillerden "üçüsüne de bak" şeklinde otomobil almayı düşünenlere yönelik markasını özendirme vardı (Williams, 2013: 49; Brown ve Jackson, 1977: 15).

Bu reklam ile Chrysler potansiyel müşterilerine yönelik: “gidin ve diğer iki markaya bakın, bizler biliyoruz ki, sizler geri gelip Plymouth alacaksınız.” Şeklinde bir mesaj gönderiyordu. O zaman alternatifleri bilmek kolaydı, marka veya ürün seçimi kısıtlı olduğu için satın alma karar süreci de daha basitti (Chevins, 1975: 32).

1960’ların başında karşılaştırmalı reklamın doğası önemli şekilde değişti. Reklamverenler, marka ismini vermeseler de kendilerini hangi marka ile karşılaştırdıklarını, açıkça anlaşılır bir şekilde yaptılar. Örneğin; Avis kendini 1 numara ile karşılaştırdığında, 1 numaranın kim olduğu ile ilgili herhangi bir soru işareti yoktu (Abramson, 1978: 4).

1971 yılında Amerika’da reklamlarda doğrudan karşılaştırma yapabilmenin yasal olarak önü açıldı (Wilson, 1976: 53). Amerika’da Federal Ticaret Komisyonu’nun karşılaştırmalı reklamları, daha bilgilendirici olması nedeniyle satın alma sürecine daha etkili şekilde katkısı olduğu ve böylelikle tüketiciye yararlı olacağını, bu nedenle karşılaştırmalı reklamları desteklediğini açıkladığı 1972’den sonra reklamverenler, rakip markalara yönelik daha fazla doğrudan karşılaştırmalı reklamları kullandılar (Barry, 1993: 20; Belch ve Belch, 2003: 183). Amerikan Motors’un kampanyasına karşı diğer otomobil üreticilerinin ve Schick’in “Daha pürüzsüz traş” reklamları, endüstrinin, karşılaştırmalı reklamlar ile ilgili değişen tavrının televizyondaki ilk örnekleridir (Brown ve Jackson, 1977: 16).

Karşılaştırmalı reklamlar ilk başlarda, büyük oranda televizyonlarda görülürken, günümüzde televizyon, radyo, dergi ve gazetelerde sadece bir hafta içerisinde binlerce karşılaştırmalı mesajlara rastlanılmaktadır (Barry, 1993: 20).

2.3. Karşılaştırmalı Reklamın, Karşılaştırmalı Olmayan Reklamla Kıyaslanması

Karşılaştırmalı reklamların çokça kullanılmasıyla beraber, bu reklam türünün, iletişim açısından etkisi, tüketiciler açısından faydası ve hem reklamveren yönünden hem de reklamın geneli açısından güvenilirliğe olan etkisi, önemli şekilde tartışılmıştır (Belch, 1981: 333). Araştırmacılar karşılaştırmalı reklamların, karşılaştırmalı olmayan reklamlarla olan mukayeselerini içeren çok sayıda çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bulgular bazen ikna edici olmamış hatta çelişkili bile olmuştur. Kesin sonuçlara gereksinim beklenebilir, buna rağmen reklam, yürütülüş unsurları bakımından durumdan duruma değişen, takip edenlerin demografik özelliklerine, medya niteliklerine ve diğer faktörlere göre farklılaşan karmaşık bir olaydır, her zaman olduğu gibi, bir reklam türü her durumda, her yerde diğerinden daha üstün değildir. Dinleyici, medya, mesaj, şirket ve ürün özelliklerinin tümü karşılaştırmalı reklamın karşılaştırmalı olmayan reklama göre daha etkili olup olmayacağını belirlenmesinde önemli rol oynar. Örneğin; reklamdaki rakip marka dinleyiciler tarafından önceden tercih edilmiş bir marka ise önceden tercih edilmemiş markanın reklamda kullanılmasına göre daha az hoşlanılır (Shimp, 2010: 270-271).

Karşılaştırmalı reklamların popülerliği, bu tür reklamların bir pazarlama aracı olarak gözlenen etkisine bağlıdır. Karşılaştırmalı reklam mesajlarının, diğer türlerdeki reklam mesajlarına göre hedef kitle üzerindeki etkileri önemli derecede farklılaşmaktadır, bu

farklı etkiler reklamveren marka için ya faydalı ya da zararlı sonuçlar doğurmaktadır (Wilkie ve Farris, 1975: 10-11).

2.3.1. Karşılaştırmalı Reklamın, Karşılaştırmalı Olmayan Reklama Göre Güçlü Yönleri

Reklamverenlerin risklerine rağmen karşılaştırmalı reklamı tercih etmelerinin, hatta Amerika’da büyük oranlarda kullanmalarının nedeni, bu reklam türünün güçlü yönlerinin olmasıdır. Karşılaştırmalı reklamın güçlü yönleri aşağıda verilmiştir.

2.3.1.1. Daha Fazla Dikkat Çekici Olması

Hedef kitlenin dikkati çekilmeden, reklamdaki mesajların ikna ediciliği pek de mümkün değildir. İlk karşılaştırmalı reklam savunucuları, bu reklam türünün yenilik faktörüne bağlı olarak reklam mesajlarındaki dikkat değerlerini arttıracaklarını iddia etmiştir. Eğer karşılaştırmalı reklam daha fazla bilgi sağlıyorsa, hedef kitle bilgi edinmek için reklamı daha fazla inceleyeceğinden, karşılaştırmalı reklama, karşılaştırmalı olmayana göre daha fazla dikkat edecektir (Barry, 1993: 24).

Normal şartlar altında, karşılaştırmalı reklam, karşılaştırmalı olmayan reklama göre insanların daha fazla dikkatini ve ilgisini çeker (Wilson ve Muderrisoğlu, 1980: 567). Bunun sebebi, en az iki marka karşılaştırıldığından, reklamın daha fazla tüketiciyle (Hem reklamveren hem de rakip marka kullanıcıları) ilgili olmasıdır (Wilkie ve Farris, 1975: 11-12; Ash ve Wee, 1983: 370). Bu potansiyel göz önüne alındığında, bir reklamveren ürününü hedef pazardaki diğer rakiplere karşı daha rahat bir şekilde, konumlandırır. Hedef pazarın bir kısmı için, markalar arası karşılaştırma yapabilmeye reklamveren marka da seçenekler arasında olacaktır (Wilkie ve Farris, 1975: 12).

Karşılaştırmalı reklam, daha fazla dikkat çekici olmasından dolayı; daha iyi mesaj ve marka farkındalığına, daha fazla bilişsel tepki uyandırmaya ve sonuç olarak, temel iletişim işleminin artmasına neden olur (Pelsmacker, 2010: 231-232).

2.3.1.2. Tüketiciler İçin Ürünleri veya Markaları Daha İyi Karşılaştırabilme Olanağı Vermesi

Bir tüketici, ihtiyacın ortaya çıkması, alternatiflerin belirlenmesi gibi çeşitli satın alma aşamalarından geçer, eğer tüketici ihtiyacını karşılayacak ürünle ilgili markaları bilmiyorsa, alternatiflerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında karşılaştırmalı reklam, tüketicinin daha iyi karar verebilmesi için yardıma koşar (Barooah ve Bhattacharya, 2009: 116).

Karşılaştırmalı reklamın, tüketicilerin iki veya daha fazla marka arasındaki farklılıkları ve bu farklılıkların derecesini daha kolay belirlemeye olanak tanıyan potansiyeli vardır. Doğrudan bir markayı başka bir marka ile karşılaştırmak, iki marka arasındaki açıkça farklılaştırmada etkili olduğu kabul edilir. Özellikle karşılaştırmalarda ürün özellikleri belirgin ise, tüketicilere markalar arasındaki farklılaştırmada daha etkili bir şekilde yardım eder. (Wilkie ve Farris, 1975: 12). Karşılaştırmalı iddiaların doğasından dolayı,

reklamveren marka ve rakip marka ile ilgili iddialar hakkında hızlı bir değerlendirmeye izin verir. Örneğin bir perakendeci, reklamında ürün fiyatlarından bahsederken, rakiplerin fiyatlarından bahsetmediği zaman, tüketici reklamveren perakendeci ve rakiplerinin fiyatlarından hangisinin daha düşük olduğunu öğrenmek için dış kaynaklara bağlı kalabilir. Dış kaynaklardan alınan bilgilerin akılda tutulabilmesi zayıftır veya bunların yorumlanması belirsiz olabilir. Böylelikle hedef kitle, reklamveren marka ve rakipleri arasındaki fiyatlar ile ilgili doğru bir değerlendirmeye ulaşamaz. Karşılaştırmalı reklamda, açıkça ve doğrudan rakiplerin fiyatları karşılaştırılırsa, böyle bir sorun ortadan kalkar (Swinyard, 1981, 176-177).

2.3.1.3. Tüketicilere Daha Fazla Bilgi Vermesi

Karşılaştırmalı olmayan reklama kıyasla, karşılaştırmalı reklam ile daha fazla bilgi elde edilebilir ve verilen mesaj daha iyi idrak edilebilir (Wilson ve Muderrisoglu, 1980: 567; Varey, 2002: 282; Barigozzi ve Peitz, 2004: 2; Ash ve Wee, 1983: 370). Karşılaştırmalı reklamların kullanılmasının en önemli sebebi, bu reklamların içeriğinin markalar hakkında tüketicilere daha fazla bilgi sağlamasıdır (Barry, 1993: 21). Özellikle, doğrudan karşılaştırmalı reklamın tüketicilerin satın alma kararlarında daha fazla bilgilenmelerini destekleyeceği, dahası belli markaların başka markalara kıyasla performanslarını değerlendirmede tüketicinin işini kolaylaştıracağı savunulmaktadır (Barigozzi ve Peitz, 2004: 2). Karşılaştırmalı reklam, ürünler hakkında hangi özelliklerin önemli olduğu ile ilgili tüketicilerdeki kafa karışıklığını da azaltabilir (Barry, 1993: 21).

Karşılaştırmalı reklam, reklamda geçen markaların özelliklerini objektif bir şekilde göstermelidir. Karşılaştırmalı reklam, rakip ürünler arasında seçim yapacak tüketicilerin, bu ürünler ile ilgili bilgi kalitelerini yükseltecek şekilde yapılmalıdır. Böylelikle tüketiciler rakip ürünler arasında etkili seçimler yapabilecek bilgilere sahip olabilecektir (Singla ve Kumar, 2008: 82).

Shimp (2010), bu reklam türünün etkili şekilde kullanılabilmesi ile ilgili şöyle bir uyarıda bulunmaktadır: karşılaştırmalı reklam, karşılaştırma yapılan rakip markaya göre belirgin avantajlara sahip olan markalar için etkilidir. Rakip markaya göre belirgin bir avantaja sahip olunduğu zaman, karşılaştırmalı reklam, bu avantajı tüketicilere taşımada güçlü bir yöntemdir.

2.3.1.4. Tüketici Lehine Rekabeti Teşvik Etmesi

Reklamda markası karşılaştırılan firma sahipleri ve yöneticileri kendi ürünleri, kurum ünü ve itibarlarının zarar görebileceği ile ilgilidirler. Buna rağmen tüketiciler, karşılaştırmalı reklamlardan, fazladan bilgi elde edebilir ve bu reklamlar, firmaları tüketici lehine rekabeti teşvik edebilir (Varey, 2002: 282).

Karşılaştırmalı reklam, tüketicileri objektif ve doğru şekilde bilgilendirmeyi amaçlamalıdır, bu da pazarın şeffaflığını artırır. Pazar şeffaflığı, rekabetin gelişmesi sonucu gelişen ürünler ve fiyatların düşmesi ile halkın çıkarını destekler (Bodnar, 2004: 25; Singla ve Kumar, 2008: 82). Örneğin Johnson & Johnson firması, Datril firmasının reklamları karşısında, Tylenol ürününün fiyatlarını hızlı bir şekilde indirmiştir (Beard,

2010: 278). Karşılaştırmalı reklamlar, ürün gelişimini ve inovasyonu cesaretlendirebilmesi ve pazar yerinde daha düşük fiyatlara neden olmanın yanında, genellikle neden olduğu güçlü rekabet, aldatmayı da engelleyebilmektedir (Struble, 2013: 42).

Karşılaştırmalı reklam, rekabete teşvik yoluyla pazarlamacıları ürün kalitelerini geliştirmeleri hususunda zorlar. (Barry, 1993: 22; Ash ve Wee, 1983: 370). Eğer ürün kalitesi geliştirilmezse, reklamveren markası daha üstün markayla karşılaştırıldığında, bu halka karşı utanç vesilesi olur (Ash ve Wee, 1983: 370).

2.3.1.5. Satın Alma Niyetinde ve Satışlarda Artışa Neden Olması

Marka reklamları için başlıca hedef tüketicilerin satın alma kararını etkilemektir (Wilkie ve Farris, 1975: 11). Bu reklam türünün, pazar payının artırılması aracılığıyla karları arttırabilecek potansiyeli vardır. Örneğin Schick firması Fleximatic elektrikli tıraş makinesi ile ilgili karşılaştırmalı reklamları yaptıktan kısa bir süre sonra, pazar payı %8'den %24'e çıkmış ve satışlarında yaklaşık 28 milyon dolar elde etmişti (Wilkie ve Farris, 1975: 8).

Harekete geçirici ya da davranışsal etkiler ile ilgili çalışmalar az olmasına karşılık, yapılan çalışmalarda da yukarıdaki Schick örneğine paralel şekilde karşılaştırmalı reklamların satın alma niyeti ve satışlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Pelsmacker vd., 2010: 232; Grewal vd., 1997: 1; Demirdjian, 1986: 291). Fakat güvenilirliğin yüksek olduğu karşılaştırmalı reklamlar, karşılaştırmalı olmayanlara göre hedef kitleyi daha fazla satın almaya ikna ederken, güvenilirliği düşük karşılaştırmalı reklamlar tam aksine karşılaştırmalı olmayan reklamlara göre hedef kitleyi daha az ikna etmektedir (Barry, 1993: 26).

2.3.1.6. Halo Etkisi ile Marka Değerini Artırması

Karşılaştırmalı olmayan reklama karşılık, karşılaştırmalı reklamın, bir ürün kategorisindeki rakip marka ve kategori lideri marka arasındaki algılanan benzerliği arttırdığı da görülmüştür (Shimp, 2010: 271; Barry, 1993: 21; Dröge ve Darmon, 1987: 385; Pelsmacker vd., 2010: 232). Ürünleri, pazar lideri olmayan firmalar genellikle, bir tutundurma stratejisi olarak doğrudan veya dolaylı olarak pazar lideri marka ile karşılaştırma yaparak bu tür reklamı tercih eder (Kurtz, 2008: 529; Lamb vd., 2011: 560; Singla ve Kumar, 2008: 81). Bu yolla, daha küçük marka, daha büyük marka ile ilişkili olur ve böylece iyi bilinen markaya daha yakın olarak algılanır. Bu “halo etkisi” veya ilişki yolu ile değer kazanma olarak da bilinir (Luebbehusen, 1997: 2; Williams, 2013: 47; Scammon, 1978: 387). Marka değeri “halo etkisi” bağlamında değerlendirildiğinde, markaya ilişkin olumlu bağlantıların olumlu yeni algılar geliştirilmesine, aksi durumda ise, olumlu olmayan bağlantıların olumsuz algılara neden olacağı beklenebilir (Demir ve Kızıldağ, 2011: 5). Karşılaştırmalı reklamda halo etkisi ile daha küçük marka, büyük marka ile birlikte görülüp olumlu bağlantı oluşmasına neden olur ve küçük markanın değeri artar. Belch ve Belch (2003), halo etkisinden yararlanan Savin markası örneğini vermişlerdir. Savin şirketi, fotokopi makinesi sektöründe lider olan Xerox firmasını doğrudan hedef alarak karşılaştırmalı reklamları yıllarca kullandı. Kampanya, küçük ve

orta büyüklükteki şirketlerde karar vericileri ikna etmede oldukça etkili oldu ve Savin; Canon, Konika ve Mita gibi diğer fotokopi makinesi şirketlerinin yanında Xerox firmasına başka bir alternatif olarak düşünüldü.

Pazar liderleri ise, rakiplerinin ürünlerini reklamlarında ön plana çıkararak oldukça küçük kazanımlar elde edeceklerine inandıkları için çoğu kez karşılaştırmalı reklamları kullanmada tereddüt ederler. Bu konuda bazı istisnalar vardır, Coca-Cola, Pepsi tarafından Coca-Cola'nın pazar payını azaltan meydan okuma niteliğindeki reklamlara cevap olarak karşılaştırmalı reklama başvurmuştur. (Belch ve Belch, 2003: 183-184).

2.3.1.7. Satış Elemanlarına Yardım Etmesi

Dürüst olan, aldatici olmayan ve adil karşılaştırmalı reklama yasaların yanında toplum da, genellikle olumlu olarak bakar. Karşılaştırmalı reklam, marka hakkındaki şüpheleri gidererek satış elemanlarına yardım edebilir (Barooah ve Bhattacharya, 2009: 116).

Risklerine rağmen, reklamverenler ve yayıncıların çoğunluğu, yaratıcı satışın bu reklam tekniği ile de mümkün olabileceğini, bunun da etkileyici bir avantaj olduğunu kabul etmektedirler (Chevins, 1975: 36).

2.3.1.8. Verilen Mesajların Akılda Kalıcılığının Daha Fazla Olması

Karşılaştırmalı reklamlarda verilen mesajlar, karşılaştırmalı olmayan reklamlara göre daha fazla hatırdta kalabilmektedir (Barry, 1993: 22-23).

Karşılaştırmalı reklamlar, bilinen markalara kıyasla bilinmeyen markaların akılda kalıcılığında daha fazla etkili olmaktadır (Barry, 1993: 24). Ayrıca, doğrudan karşılaştırmalı reklamlar, marka X şeklinde verilen dolaylı karşılaştırmalı reklamlara göre verilen mesajın hatırlanmasında daha fazla etkilidir (Prasad, 1976: 133).

2.3.1.9. Pazara Giriş Bariyerlerini Azaltması

Karşılaştırmalı reklamın tüketicilere bilgi sağlayarak, rekabeti kolaylaştırdığı kabul edilir. Pazara yeni giren bir firma için büyük zorluklar vardır. Pazara yeni giren firma, büyük çaba sarf eder, kendi ürününü veya markasının tanına bilirlüğünü arttırabilmek için, maliyetli ve kapsamlı reklam kampanyaları aracılığı ile büyük miktarda paralar harcar. Bu bağlamda, karşılaştırmalı reklamın pazara giriş bariyerlerini azalttığı düşünülebilir, bu reklam türü zaten pazarda var olan ürün veya markalarla yeni pazara giren firmanın ürün veya markasını, tüketici için uygun bir şekilde karşılaştırma fırsatı verir (Romano, 2005: 375-376).

Bu konuda Scammon (1978) şöyle bir değerlendirmede bulunmuştur: pazara yeni giren firma, reklamda pazar lideri marka ile kendi markasını karşılaştırdığı zaman, pazar lideri markaya yakın bir marka yani iyi bir marka olarak algılanır ve bu da pazara giriş bariyerlerinin azalmasına yardımcı olabilir. Böylece, reklama daha az bir yatırım yaparak, ürün için önemli derecede dikkat çekilebilir.

2.3.1.10. Konumlandırma Stratejisi İçin Kullanılabilmesi

Konumlandırma stratejisinde de, karşılaştırmalı reklamlar, sıkça kullanılır. İyi bilinen bir örnek Avis'tir. Avis, araba ve kamyon kiralamada pazar lideri olan Hertz'e karşı kendini konumlandırmak için "bizler daha fazla çaba harcıyoruz" sloganını kullanmıştır. 7-up kendini "kolasız" şeklinde konumlandırarak, alkolüz içecekler pazarında üçüncü sıraya gelmiştir (Pelsmacker vd., 2010: 152).

Karşılaştırmalı reklam aracılığıyla daha kolay ürün konumlandırılabilir. Reklamveren, tüketicilerin dikkatini, markalar arasında farklılaştırıcı bakış açısını yerleştirecek ürün özelliklerine yöneltebilir. Fakat ürün özellikleri benzer ise, karşılaştırmalı reklam, reklamveren markadan ziyade rakip firmanın satışlarının artmasına neden olabilir (Scammon, 1978: 388-389).

2.3.2. Karşılaştırmalı Reklamın, Karşılaştırmalı Olmayan Reklama Göre Zayıf Yönleri

Reklamlarda rakip isminin doğrudan kullanılabilmesiyle, tüketicilerin daha gerçekçi bilgilere ulaşabileceği ve daha rasyonel marka seçebilme kararı verebileceği düşünülmüştü. Fakat karşılaştırmalı reklamın kullanımı yaygınlaştıkça, onun etrafında şekillenen bazı anlaşmazlıklara neden oldu. Bu anlaşmazlıkların dört tarafı vardır, 1- Tüketiciler 2- Reklamveren 3- Reklamda bahsedilen rakip marka 4- Reklam Endüstrisi (Levine, 1976: 7). Anlaşmazlıklarla beraber bu reklam türünün zayıf yönleri de görülmüştür. Karşılaştırmalı reklamın zayıf yönleri aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Doğruluk ve Tarafsızlığın Kaybedilebilmesi

Firmalar kendi ürün ve hizmetlerini agresif bir şekilde tutundurduklarında; çoğu zaman doğruluk ve tarafsızlığı önemsemezler, bilerek veya bilmeyerek sık sık rakiplerin ürün veya hizmetlerini kötülerler. Bazen karşılaştırma, rakibe yönelik iftiraya bile neden olabilir (Rao, 2013: 27-28; Barooah ve Bhattacharya, 2009: 124; Ziyilan vd., 2000: 39). Karşılaştırmalı reklamlar oldukça dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır. Bu reklam türünün doğasından ötürü, ifadeler başka anlama gelebilir ve tüketicilere yanlış bilgi verilebilir (Chevins, 1975: 34).

Rakiplerin ürün ve hizmetlerinin yetersizliği ve kendi ürünlerinin değerine değinildiğinde bir tehlike ortaya çıkar, rakip ürün veya hizmetlerle ilgili doğru olmayan şeyler söylenerek, tüketicilerin akli çelinebilir ya da böyle yanlış karşılaştırmalardan adil olmayan avantajlar elde edilebilir (Bodnar, 2004: 25-26; Singla ve Kumar, 2008: 82). Örneğin, bazı firmalar istedikleri sonuçları elde edene kadar, önceki test sonuçlarını saklarlar. Bazı firmalar ise, ürünün tüm faydalarını yansıtmayan, küçük farklılıklardan bahsederler (Perreault ve McCarthy, 2002: 456-457).

İlk olarak 1972'in haziran ayında yayınlanan ve yaklaşık bir yıl yayında kalan Schick Fleximatic elektrikli tıraş makinesi reklamında, Schick kendi tıraş makinesinin, Norelco, Remington ve Sunbeam markalı tıraş makinelerine göre daha fazla sakal kestğini iddia ediyordu. Bu üstünlük iddiası Schick tarafından kurulmuş bir test komisyonu tarafından,

erkeklerin ismi geçen rakip marka tıraş makinalarıyla tıraş olmaları ile yapılan değerlendirmeye dayandırılıyordu. Sonuçlara göre her zaman olmasa bile genellikle Fleximatic, diğer üç tıraş makinesine göre daha fazla sakalı tıraş ediyordu. Norelco'nun üreticisi, North American Philips Corporation, bunun reklam yoluyla bir karalama olduğunu söyledi ve 1973'ün Ocak ayında resmi makamlara başvurdu. Amerikan Ulusal Reklam İnceleme Kurulu (The National Advertising Review Board) tıraş testinin asıl olarak doğru yapıldığını ama bu testlerde Fleximatic tıraş makinesinin her zaman daha üstün olmadığını belirtti. Bu yüzden, Schick reklamının, bazı detaylarda yanlış bilgi verdiği ve genel çıkarımlarında yanıltıcı olduğu sonucuna varıldı. Amerikan Ulusal Reklam İnceleme Kurulu'nun herhangi bir hukuki yaptırım gücü yoktu fakat Schick bu reklamı yayından kaldırttı. Bununla birlikte bu reklam bir yıl yayında kaldı ve Schick pazar payını büyük oranda artırdı. Amerikan Ulusal Reklam İnceleme Kurulu'nun raporu, Kurul'un reklamlardaki karşılaştırmalı iddialarda daha detaylı açıklamaların olmasını istediğini gösteriyordu. Bu reklamdaki iddialarda, gerekli olan bazı açıklamalar verilmemiş ve tüketiciler yanıltılmıştı (Chevins, 1975: 33-34).

Erbes, (1934) bu konu ile ilgili şöyle bir uyarıda bulunmaktadır: bir marka rakip bir markanın ürünü hakkında bir şeyler söylediğinde ve rakip marka da bu söylenenlerin gerçek dışı olduğunu ifade ettiğinde, bu söylenenler tüketicilerin, iki markadan birinin veya her ikisinin de yalancı olduğu sonucuna varmalarına neden olabilir (aktaran: Beard, 2010: 275).

Eğer bir karşılaştırmada elmalara karşı portakalları karşılaştırıyorsanız, bu durum adil olmayan ve aldatıcı bir karşılaştırma meydana getirebilir. Siz, ürününüz ile aynı ürün kategorisinde bulunan fakat sizin ürün ile benzer özellikler taşımayan ama çok daha ucuza mal edilen başka bir ürünle karşılaştırma yapmamalısınız (Chevins, 1975: 34).

2.3.2.2. Reklama Yönelik Daha Fazla Olumsuz Tutumlara Neden Olması

Bu tür reklamlar, daha az kişisel, daha az arkadaşça, daha az eğlendirici, daha az dürüst ve daha fazla saldırgan olarak algılanır. (Pelsmacker vd., 2010: 232). Ayrıca tüketiciler karşılaştırmalı reklamı daha az güvenilir olarak algılar (Pelsmacker vd., 2010: 232; Grewal vd., 1997: 1; Barry, 1993: 22; Barry ve Tremblay, 1975: 18; Levine, 1976: 9).

Karşılaştırmalı reklamlar, reklama yönelik şüphelerin artmasına neden olabilir (Barry, 1993: 22; Levine, 1976: 9-10). Bunun nedeni bilgilerin manipüle edilme ihtimalidir, böyle bir algılamamanın da markaya zarar vereceği aşikardır (Barigozzi ve Peitz, 2004: 4). Reklama yönelik oluşan bu tür olumsuzluklar, reklam endüstrisi için de problemlere neden olabilir (Levine, 1976: 14).

Güçlü markalar ile karşılaştırmaların olduğu reklamlarda, güçlü markanın sadık müşterileri, reklamda bulunan karşılaştırmalardan kaynaklanan uyumsuz bilgilere karşı güçlü bir şekilde karşı çıkarak, karşılaştırmalı reklamlardaki mesajlara karşı direnç gösterirler (Barry, 1993: 25).

Tüketicilerin karşılaştırmalı reklama yönelik, olumsuz tepkilerini azaltmak için reklamlarda verilen bilgileri tasdik etmek amacıyla referans olabilecek kişiler kullanılabilir. Referans olan kişinin güvenilirliği ile, reklam mesajındaki inandırıcılığın

artabileceği ve reklama yönelik olumsuz tutumların azalabileceği beklenir (Raju vd., 2002: 480).

2.3.2.3. Rakibin Karşılık Vermesi

Karşılaştırmalı reklamlarla birlikte rakiplerin karşılık vermesi oldukça olası bir durumdur (Barry ve Tremblay, 1975: 19). Reklamveren, karşılaştırmalı reklamda adını kullanmak için bir kurban marka seçtiğinde bu seçtiği kurban bir düşmana dönüşebilir ve bu da karşılıklı olarak her iki tarafa da zarar verebilir (Beard, 2010: 283). Rakibi cevap vermeye davet eden bu reklam türü, iki tarafın da kazanamayacağı bir reklam savaşına neden olabilir (Kotler ve Armstrong, 2012: 438, Beard, 2010: 275-276). Karşılaştırmalı reklamların yol açtığı medya savaşlarından, Pepsi ve Coke arasında uzun süreler devam eden karşılaştırma mücadeleleri örnek verilebilir (Barry, 1993: 22).

Rakiplerin reklam savaşına girmeleriyle birlikte başka olumsuzluklar da ortaya çıkabilmektedir, örneğin; rakip markaların birbirleriyle çok fazla meşgul olmalarından dolayı, kendi ürünlerinin satışıyla ilgili konuları bile unutabilmektedirler. 1930'larda otomobil üreticileri kendilerini reklam savaşlarına o denli kaptırmışlardı ki, asıl yaptıkları işleri unutmışlardı (Beard, 2010: 275-276).

2.3.2.4. Yasal Riskler

Bu reklam türünün yasal riskleri de bulunmaktadır, örneğin: marka isimlerinin ya da ürünlerin yanlış ya da sahte bir şekilde reklamlarda kullanılması karşısında karşı tarafa dava açma izni verilir, (Lamb vd., 2011: 560). Pazarlama bakış açısı ile bakıldığında, rakip ürünlerini ya da marka isimlerini yanlış bir şekilde kullanılması ile dava kaybeden bir markanın, tüketici gözünde değer kaybı yaşayabileceği beklenir.

2.3.2.5. Rakip Markaya Yararlı Olabilmesi

Bir firmanın her ne zaman isterse karşılaştırmalı reklamları kullanarak rakipleri zayıflatabileceği düşünülebilir. Fakat bu her istenildiğinde olmayabilir. Eğer rakibin ürünleri veya markası iyi bilinmiyorsa, bu rakibin ürünlerinin pazarda var olduğunun tüketiciler tarafından fark edilmesi istenmez (Shaffer ve Zettelmeyer, 2009: 1145). Bu yüzden pek fazla tanınmayan bir markanın rakip olarak karşılaştırmalı reklamda kullanılması, rakip isminin daha fazla tanınmasına neden olabilir.

Büyük firmalar tarafından karşılaştırmalı reklamın kullanımıyla, daha küçük firmanın imajının daha güçlü olmasına neden olarak küçük firmaya faydalı olabilir (Scammon, 1978: 389).

Reklamveren marka doğru olarak tanıtlamadığı zaman, karşılaştırmalı reklamlar; reklamveren marka ile ilgili müşteri farkındalığına yol açmadan, rakip markanın daha fazla dikkat çekmesine neden olabilir (Barigozzi ve Peitz, 2004: 4; Levine, 1976: 14). Böyle bir durumla karşılaşılması için, rakip marka ve reklamveren markanın, reklamdaki yerlerinin ve bulunacakları zamanın düzenlenmesinde dikkatli bir şekilde, düşünülmesi gerekmektedir (Wilkie ve Farris, 1975: 12).

2.3.2.6. Tüketicide Kafa Karışıklığına Neden Olabilmesi

Karşılaştırmalı reklamların çok fazla kullanılması da tüketicilerde, aşırı bilgi yüklemesine neden olur ve aşırı bilgi de kafa karışıklığı ile sonuçlanabilir. Daha fazla ürün özellikleri, daha fazla marka ismi tüketicilerin kafasını daha fazla karıştıracaktır (Wilkie ve Farris, 1975: 9; Ash ve Wee, 1983: 370). Örneğin; kuru gürtlü niteliğindeki bu bilgiler, bazı tüketicilerin kafasında, bu reklam filmi acaba hangi markaya ait şeklinde sorular oluşmasına neden olabilir (Barry, 1993: 22).

Eğer, bir reklamda tüketicilerin kullandıkları markanın ürünü eleştiriliyorsa, bu reklam tüketicilerin kafasını karıştırır, hatta onları kızdırabilir. Karşılaştırmalı reklamlar, tüketicilerin rakip ürün hakkındaki daha önce bildiklerinden farklı çağrışımla dikkat çekmeye çalışırsa ters tepebilir (Perreault ve McCarthy, 2002: 457).

Tüketicilerde kafa karışıklığına neden olan başka bir konu ise, rakip markaların kendi reklamlarında diğer markalara göre daha iyi olduklarını iddia ederken tüketicilerin hangisinin daha iyi olduğu konusunda kafalarının karışmasıdır. Wilkie ve Farris'in (1975: 9), bu konu hakkındaki açıklaması ve örneği şöyledir: ortalama bir tüketici tarafından izlenen, iki veya daha fazla markanın reklamlarındaki bir birleriyle çelişen ifadeler tüketicinin kafasını karıştırır. Örnek olarak iki farklı deodorant üreticisi de verdikleri reklamlarda kendi markasının diğer markadan, ter kokusunu önlemede daha etkili olduğunu savunması gösterilebilir. Böyle bir durumda, reklamveren tarafların açıklaması ve ölçüsü kanıtlanabilir olsa bile, izleyici hangi reklamın mesajına inanacağı konusunda kafa karışıklığı yaşayabilir.

Karşılaştırmalı reklamlardaki veriler, tüketicilerin daha önce hiçbir şekilde önemli olarak görmedikleri özellikler üzerine odaklandığı zaman da tüketicilerin kafası karışabilir (Scammon, 1978: 384).

3. KARŞILAŞTIRMALI REKLAM KULLANILIRKEN BİLİNMESİ VE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN DİĞER KONULAR

Karşılaştırmalı reklam, tüketicilere bilgi taşımada en iyi yollardan biri olmasına rağmen, yasal ve etik sıkıntılara neden olabileceği için reklamverenler bu reklam şeklini uygularken dikkatli olmalıdırlar (Barooah ve Bhattacharya, 2009: 116). Bu reklamlarla gerçekler saptırılabilir, tüketicilere doğru olmayan bilgiler aktarılabilir. Bundan dolayı, Amerikan Reklam Ajansları Derneği'nin yönetim kurulu, altta verilen prensiplere uygun olarak karşılaştırmalı reklamların kullanılması gerektiğine inanmaktadır (Belch ve Belch, 2003: 718):

- (i) Reklamın niyeti ve ima ettikleri, bilgilendirme için olmalı ve asla rakipleri, rakiplerin ürünlerini ya da hizmetlerini kötülememeli ya da onlarla ilgili doğru olmayan bilgiler vermemelidir.
- (ii) Bir rakip ürün reklamda isimlendirildiğinde, bu ürün pazarda var olan önemli bir rakip olmalıdır.
- (iii) Rekabet adilane ve düzgünce tanımlanmalı ama asla rakip ürün veya hizmetleri aşağılayacak şekilde ya da ses tonu ile yapılmamalıdır.

- (iv) Reklam ürünün benzer özellikleri veya içeriklerini, boyuttan boyuta; özellikten özelliğe karşılaştırmalıdır.
- (v) Tanımlama, doğru karşılaştırma amaçları için olmalı ve basit seviyeli yükseklik çağrışımları olmamalıdır.
- (vi) Eğer bir test yapılacaksa, bu objektif şekilde yapılmalı, tercihen bağımsız kişi veya kuruluşlara yaptırılmalı ki yapılan testin gerçekliği ile ilgili herhangi bir şüphe kalmasin.
- (vii) Test her durumda reklamda verilen iddiaları tamamen desteklemelidir.
- (viii) Reklamda asla tarafgir sonuçlar kullanılmamalı ya da önemsiz farklılıkları vurgulayarak, tüketicileri hatalı bir sonuca yönlendirmeye neden olunmamalıdır.
- (ix) Karşılaştırma yapılan özellik, ürünün tüketici için önemli veya yararlı olması bakımından dikkate değer olmalıdır.
- (x) Karşılaştırmalar referans kişiler aracılığı ile yapıldığında, referans gösterilen kişi çoğunluğun bakış açısını temsil etmiyorsa, bunun bir kişinin düşüncesinden daha fazla kişinin düşüncesini gösterdiği ima edilmemelidir.

Karşılaştırmalı iddialar daha güvenilir olarak görüldüğü zaman, reklamın daha etkili olmasını sağlar. Bunu başarmanın 3 yolu var (i) üstünlük iddiaları için bağımsız araştırma kurumlarının desteğini almak (ii) iddiaları destekleyen etkili test sonuçlarını göstermek. (iii) güvenilir birini reklamda konuşturmak (Shimp, 2010: 271).

Karşılaştırmalı reklamlarda verilen, objektif marka özellikleri subjektif marka özelliklerine kıyasla daha olumlu tutumların oluşmasına neden olur. Örneğin “aynı motor özelliklerine sahip X marka otomobil Y marka otomobile göre 100 kilometrede 1 litre daha az yakıt tüketir.” Bu örnek objektif bir karşılaştırmadır. Marka A’nın çorbaları Marka B’nin çorbalara göre daha lezzetlidir. Bu örnek ise subjektif karşılaştırmadır ve objektif karşılaştırmaya göre daha az etkilidir (Barry, 1993: 25). Ayrıca objektif marka özellikleri rakibin cevap vermesini de zorlaştırmaktadır, Rambler isimli araba markasının 1959 yılındaki reklamında Chevrolet, Ford ve Chrysler’a yönelik bu markaların çok fazla yakıt tükettiği ile ilgili reklam mesajına karşılık bu üç büyük markanın cevap vermesi çok da olası değildi, çünkü bu markalar gerçekten de çok fazla yakıt tüketiyorlardı (Beard, 2010: 277).

Chevins’e (1975) göre başlıca iki kötü karşılaştırmalı reklam tipi vardır. Bir tanesi önemsiz karşılaştırmalardır. Gerçek olmasına rağmen anlamsızdırlar. American Motors firmasına ait bir otomobilin, Kawasaki marka bir motosikletten daha fazla tekerleğinin olduğu ve bunun yanında açılır tavanının olduğu bir reklam oldukça saçma fakat önemsiz karşılaştırmaları anlatabilecek çarpıcı bir örnektir. İkinci kötü karşılaştırmalı reklam tipi, aldatıcı karşılaştırmadır. Amerikan Ulusal Reklam İnceleme Kurulu, Carte Blanche’nin kendini American Express ile karşılaştırdığı reklamı için yanlış intiba uyandırdığına hükmetti. Carte Blanche kredi kartının çok sayıda otel ve restoran tarafından kabul edildiği fakat American Express’in kredi kartının bu otel ve restoranlar tarafından kabul edilmediğini iddia ediyordu. Amerikan Ulusal Reklam İnceleme Kurulu, Carte Blanche’nin bu iddianın doğruluğunu kanıtlamasını istediğinde, kanıt için sunulan belgelerde, 1972 yılında 2500 kuruluşun sadece %5’i Carte Blanche’nin kredi kartını

kabul ettiği halde American Express'in kredi kartını kabul etmiyordu. Amerikan Ulusal Reklam İnceleme Kurulu, %5 oranının çok sayıda kavramını karşılamadığını bunun olabilmesi için müşteri sayısının önemli bir bölümünün olması gerektiği kararını verdi. Carte Blanche bu kararı dikkate aldı ve reklamları yayından kaldırttı.

Karşılaştırmalı reklamlarda özellikle, şüphe götürmez doğrulukta olan ve anlamlı farklılıklara değinildiği zaman, bu etkili bir tutundurma yöntemidir (Singla ve Kumar, 2008: 81-82). Ayrıca şişirilmiş bilgilerle verilen reklamlarla karşılaşan tüketicilerin, bu reklamları ciddiye almadığı ve reklamın asıl kaynağı ve sınırlılıklarını anladığı varsayılır (Romano, 2005: 397).

Reklamda verilen mesajların tüketiciler tarafından kabulü, savunulan görüşün gücüne ve sunulmuş tarzına bağlıdır. Reklamverenler rakip markalarla karşılaştırma yaparken mantıklı ipuçları vermelidir. Mesajın hedef kitle tarafından kabul edilmesi için, üstünlük derecesinin ve karşılaştırmanın hangi markaya karşı yapıldığının iyi ayarlanması gerekmektedir. Örneğin, Mazda'nın belli performans kriterlerine göre kendisini Mercedes ile karşılaştırması gülünç olarak karşılanmış ve böyle bir karşılaştırma eleştirilmiştir (Wilkie ve Farris, 1975: 13).

Karşılaştırmalı reklamlarda, hangi sayıda ürün özelliğinden bahsedileceği konusu önemlidir. Ne aşırı derecede fazla ne de az ürün özelliğinden bahsedilmemesi, yani optimum sayıda ürün özelliğinden bahsedilmesi gerekmektedir (Ash ve Wee, 1983: 375).

Farkındalık oluşturmada karşılaştırmalı reklamlar, karşılaştırmalı olmayanlara kıyasla daha fazla etkilidir. Hatta doğrudan karşılaştırmalar, dolaylı karşılaştırmalara kıyasla, reklam mesajlarındaki farkındalığı oluşturmada daha etkilidir (Barry, 1993: 24).

Basılı medya, karşılaştırmalı reklamlar için daha iyi bir araç olarak görülür, bunun nedeni tüketicilerin istedikleri zamanı ayırıp reklamlardaki karşılaştırmaları daha rahat ve sağlıklı şekilde yapabilmeleridir (Ash ve Wee, 1983: 375; Nagar ve Sharma, 2012: 12).

Kompleks ve teknik ürünlerin olduğu reklamlarda, tüketiciler markalar arasında karşılaştırma yapabilirken, ürünler arasında bilinçli bir seçim yapabilmek için karmaşık ve teknik bilgilerin değerlendirmesini yapamazlar. Tüketiciler teknik verileri nasıl kullanacaklarını bilmezler ve bu veriler yanlış anlamaya neden olabilir ve hatta tüketici için yararlı olmaktan ziyade aldatıcı olabilir (Scammon, 1978: 383). Karşılaştırmalı reklamlar en güvenli türü, gerçekleri basit sunumlar üzerine inşa etmek ve dürüstlüğe bağlı kalmaktır. Böyle bir karşılaştırma en güvenli olmakla beraber belki de rekabette en büyük katkıyı sağlayacak karşılaştırma olacaktır (Chevins, 1975: 34).

Karşılaştırmalı reklamların az sayıda kişiden öte çoğunluk için faydalı bilgiler sunması istenilir. Kişisel ihtiyaçları için alternatif ürünlerin uygunluğunu değerlendirmede, karşılaştırmalı ürün performansı bilgilerini araştırmak, reklam mesajına yönelik tüketici motivasyonunun derecesini belirler. Tüketici motivasyonu karşılaştırmalı analizler sonucunda tüketiciler açısından algılanan fayda/maliyet ölçüsüne bağlıdır. Eğer ürünü değerlendirmek nispeten kolaysa, tüketiciler kişisel değerlendirme ve/veya deneyimden kolay bilgileri rahatlıkla elde edebilecekleri için, reklamlardaki karşılaştırmalı bilgiye (özellikle daha düşük fiyatlı ürünlerde) çok az ihtiyaç duyarlar (Scammon, 1978: 383-384). Tüketicilerin deneyimleri vasıtasıyla önceden elde etmesi oldukça muhtemel olan

bilgilerin karşılaştırmalı reklamlarda verilmesi tüketicinin bilgilenmesi konusunda tüketicie büyük bir yarar sağlayamayacağı sonucuna varılabilir.

Yukarıda anlatılanlardan başka, karşılaştırmalı reklamların, endüstriyel ürünlerden ziyade tüketim malları için (Williams, 2013: 48) tüketim malları içinde de çoğunlukla kolayda mallar için kullanıldığını ifade etmekte yarar vardır (Barry ve Tremblay, 1975: 18; Ash ve Wee, 1983: 374).

4. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Karşılaştırmalı reklam 100 yıla yaklaşan geçmişinde farklı aşamalardan geçmiştir. 1971 yılı karşılaştırmalı reklam için kilometre taşı olabilecek önemli bir tarihtir, zira 1971 yılında Amerika'da doğrudan karşılaştırmalı reklamlara belli koşullar altında izin verilmiştir. Doğrudan karşılaştırmalı reklama izin verildikten sonra, yaygın bir şekilde kullanılmış, bununla birlikte Amerika'da karşılaştırmalı reklama yönelik yapılan çalışmalar da oldukça çoğalmıştır. Çalışmalar karşılaştırmalı reklamın doğası gereği uygun kullanılmadığı zaman rakip firmayı aşağılama, haksız rekabete yol açabilme gibi yasal sonuçları olabildiğinden hukuki açıdan ve reklam ile ilgisi olan firmalar ve tüketiciler üzerindeki etkisini anlayabilme yönüyle pazarlama açısından yapılmıştır. Amerika'da ve daha sonra birçok ülke tarafından kullanımına izin verilen doğrudan karşılaştırmalı reklamların rakipler, reklamveren marka, genel reklam endüstrisi ve tüketiciler gibi farklı çıkar grupları üzerinde dolaylı karşılaştırmalı ve karşılaştırmalı olmayan reklama göre olumlu veya olumsuz daha farklı etkilere neden olabildiği görülmüştür. Hangi firmanın, ne şekilde, hangi firmaya karşı, hangi özellikler üzerinden karşılaştırma yaptığı, verilen bilgilerin uygunluğu, karşılaştırmalı testlerin niteliği gibi pek çok farklı kriter reklamın başlıca amaçlarına ulaşılabilmesinde olumlu veya olumsuz yönde etkili olurken, bu kriterler reklamla ilgili çıkar gruplarını farklı etkileyebilmektedir. Karşılaştırmalı reklamın rakipleri olumsuz yönde etkileyebileceği gibi, olumlu yönde etkilediğine dair örnekler ve bilimsel kanıtlar da vardır. Küçük marka reklamında büyük markayı kullandığı zaman büyük marka ile ilişkilendirilir ve küçük marka büyük markaya yakın görülerek değeri artar. Fakat büyük marka reklamda küçük markayı kullandığı zaman, küçük markanın bilinirliğini artırır ve böyle bir reklam reklamveren markaya yararlı olmaktan öte rakip markaya yararlı olur. Karşılaştırmalı reklamlar tüketiciler üzerinde de farklı etkilere neden olmaktadır, tüketiciler üzerinde bilgilendirme, ikna etme, rakip markalar arasında daha iyi bir kıyaslama olanağı sağlama gibi istenen etkileri varken, tüketicilerde kafa karışıklığına neden olma, reklamın daha az güvenilir görülmesi, daha saldırgan görülmesi gibi istenmeyen etkilere sahiptir. Bazı çalışmalarda bu reklamların farklı türlerinin olduğu ve bu farklı türlerinin de çıkar gruplarını farklı etkileyebileceği gösterilmiştir. Bu reklamların kullanılması esnasında, objektif olma, testlerin adil koşullarda yapılması, test sonuçlarının manipüle edilmemesi, reklamda rakibi aşağılayacak unsurların olmaması gibi dikkat edilmesi gereken unsurlar bulunmaktadır.

NOTLAR

¹ Yönetmeliğin Resmi Gazete’de yayımlanma tarihi 04.01.2017 olmasına rağmen, Madde 6’da doğrudan karşılaştırmalı Reklamın 01.01.2018’de yapılabileceği belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

- Abramson, J. (1978). *Comparative Advertising; Inoculation Theory; and the Prevention of Attitude Change among Brand Loyal Consumers: A Laboratory Experiment*. Doktora Tezi. Louisiana State University.
- Ash, S. B., & Wee, C.-H. (1983). Comparative Advertising: a Review with Implications for Further Research. *Advances in Consumer Research*, 10(1), 370-376.
- Aybat, O. (2012). *Comparative Ads and Their Affective Consequences: The Effect of Schadenfreude on Purchase Likelihood and Attitudes*. Doktora Tezi. City University of New York.
- Barigozzi, F., & Peitz, M. (2004). Comparative Advertising and Competition Policy. *International University in Germany Working Paper*, No. 19/2004.
- Barooah, S. P., & Bhattacharya, S. (2009). Comparative Advertisements: Balancing Consumer Interest Vis-À-Vis IPR Infringement. *Indian Journal of Intellectual Property Law*, 7(2), 116-128.
- Barry, T. E. (1993). Comparative Advertising: What Have We Learned In Two Decades?. *Journal Of Advertising Research*, March/April, 33(2), 19-29.
- Barry, T.E., & Tremblay, R. L. (1975). Comparative Advertising: Perspectives and Issues. *Journal of Advertising*, 4(4), 15-20.
- Beard, F. (2010). Comparative Advertising Wars: An Historical Analysis of Their Causes and Consequences. *Journal of Macromarketing*, 30(3), 270-286.
- Belch, G. E. (1981). An Examination of Comparative and Noncomparative Television Commercials: The Effects of Claim Variation and Repetition on Cognitive Response and Message Acceptance. *Journal of Marketing Researh*, 18(3), 333-349.
- Belch, G. E., & Belch, M.A. (2003). *Advertising and Promotion*. United States of America: The McGraw–Hill Companies.
- Bodnar, P. M. (2004). Definition of Comparative Advertising. *European Integration Studies*, 3(1), 25-44.
- Bozbel, S. (2010). Adwords Reklamlar Karşılaştırmalı Reklam Teşkil Eder Mi? Avrupa Adalet Divanının Verdiği Kararlar Işığında Bir Değerlendirme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 97-113.

- Brown, S.W., & Jackson, D. W. (1977). Comparative Television Advertising: Examining its Nature and Frequency. *Journal of Advertising*, 6(4), 15-18.
- Chevins, A. C. (1975). A Case for Comparative Advertising. *Journal of Advertising*, 4(2), 31-36.
- Demir Otay, F., & Kızıldağ, Ş. (2011). Sport Sponsorships in Global Growth Strategy: The Case of Turkish Airlines. *10th International Marketing Trends Conference*, Paris, France, January 20-22.
- Demirdjian, Z. S. (1986). Attitudinal and Behavioral Response to Comparative Advertising: an Experiential Field Analysis. Malhotra N. (Ed.), *Developments in Marketing Science: Proceedings of the Academy of Marketing Science: Vol: 9. Proceedings of the 1986 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference* (s. 288-292) içinde. Cham, İsviçre: Springer.
- Donthu, N. (1992). Comparative Advertising Intensity. *Journal of Advertising Research*, 32(6), 53-58.
- Dröge, C., & Darmon, R. (1987). Associative Positioning Strategies through Comparative Advertising: Attribute vs. Similarity Approaches. *Journal of Marketing Research*, 24(4), 377-388.
- Fernandes, S. (2013). Comparative Advertisement and its Relation to Trademark Violation—An Analysis of the Indian Statute. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(6), 67-74.
- Grewal, D., Kavanoor, S., Fern, E.F., Costley, C., & Barnes, J. (1997). Comparative Versus Noncomparative Advertising: A Meta-Analysis. *Journal of Marketing*, 61(4), 1-15.
- Hsu, C.K. (2014). *An Empirical Examination of the Moderators of Direct Versus Indirect Comparative Advertising*. Doctoral Thesis. Old Dominion University.
- Kotler, P., & Armstrong, G. (2012). *Principle of Marketing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kurtz, D. L. (2008). *Contemporary Marketing*. United States of America: South-Western Cengage Learning.
- Lamb, C. W., & Pride, W. M., & Pletcher B. A. (1978). A Taxonomy for Comparative Advertising Research. *Journal of Advertising*, 7(1), 43-47.
- Lamb, C. W., Hair, J.F., & Mcdaniel, J.C. (2011). *Marketing*. United States of America: South-Western Cengage Learning.
- Levine, P. (1976). Commercials That Name Competing Brands. *Journal of Advertising Research*, 16(6), 7-14.
- Luebbehusen, L. A. (1997). *Comparative Advertising: Effects on Consideration Set*. Doktora Tezi. University of South Carolina.
- Miniard, P., Barone M., Rose, R., & Manning, K. (2006). A Further Assessment of Indirect Comparative Advertising Claims of Superiority Over All Competitors. *Journal of Advertising*, 35(4), 53-64.

- Nagar, K., & Sharma, H. (2012). Brand Familiarity in Comparative Advertising: Investigating the Effects on Attitudes and Intentions. (Erişim: 18.10.2016), <http://www.bvimsr.com/documents/publication/2012V4N2/08.pdf>
- Pelsmacker, P. D., Geuens, M., & Bergh, J.V. (2010). *Marketing Communications a European Perspective*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Perreault, W. D., & McCarthy, E.J. (2002). *Basic Marketing*. United States of America: The McGraw–Hill Companies.
- Prasad, V. K. (1976). Communications-effectiveness of comparative advertising: A laboratory analysis. *Journal of Marketing Research*, 13(2), 128-137.
- Rao, G. V. N. (2013). Comparative Advertising – Boon Or Bane To Consumer Interest?. *NALSAR Law Review*, 7(1) 26-37.
- Raju, S., Rajagopal, P., & Unnava, H. R. (2002). Attitude toward a Comparative Advertisement: the Role of an Endorser. *Advances in Consumer Research*, 29(1), 480-481.
- T.C. Resmi Gazete (2017). *Ticari Reklam ve Haksız Ticari Uygulamalar Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. 4 Ocak 2017 Tarihli ve 29938 Sayılı Resmî Gazete.
- Romano, C. J. (2005). Comparative Advertising in the United States and in France. *Northwestern Journal of International Law & Business*, 25(2), 371-414.
- Singla, B. B., & Kumar, P. (2008). Comparative Advertising: A deadly weapon in marketing War. *PCMA Journal of Business*, 1(1), 80-101.
- Scammon, D. (1978). Comparative Advertising: A Reexamination of the Issues. *The Journal of Consumer Affairs*, 12(2), 381-392.
- Shaffer, G., & Zettelmeyer, F. (2009). Comparative Advertising and In-Store Displays. *Marketing Science*, 28(6), 1144-1156.
- Shimp, T. A. (2010). *Advertising, Promotion, & Other Aspects of Integrated Marketing Communications*. United States of America: South-Western Cengage Learning.
- Swinyard, W. R. (1981). The Interaction between Comparative Advertising and Copy Claim Variation. *Journal of Marketing Research*, 18(2), 175-186.
- Tek, Ö. B. (1999). *Pazarlama İlkeleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- The US Federal Trade Commission (1979). Statement of Policy Regarding Comparative Advertising. (Erişim: 14.08.2016), <https://www.ftc.gov/public-statements/1979/08/statement-policy-regarding-comparative-advertising>
- Varey, R. (2002). *Marketing Communication Principle and Practice*. London: Routledge.
- Wilkie, W.L., & Farris, P. (1975). Comparison Advertising Problems and Potential. *Journal of Marketing*, 39(4), 7-15.

- Williams, K. C. (2013). Comparative Advertising as a Competitive Tool. *Journal of Marketing Development and Competitiveness*, 7(4), 47-62.
- Wilson, R. D. (1976). An Empirical Evaluation of Comparative Advertising Messages: Subjects' Responses on Perceptual Dimensions. *Advances in Consumer Research*, 3(1), 53-57.
- Wilson, R. D., & Muderrisoglu, A. (1980). An Analysis of Cognitive Responses to Comparative Advertising. *Advances in Consumer Research*, 7(1), 566-571.
- Ziylan, Ç. (2000). *Karşılaştırmalı Reklam, Reklamda Kötüleme, Reklam Yoluyla Haksız Rekabet. Her Yönüyle Pazarlama İletişimi*. Ankara: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.

Uluslararası Hukukta Devletleri Tanıma ve Tanıma Teorileri

Abdullah KIRAN^{1,a}

¹ Prof. Dr., Alparslan Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü- Muş / Türkiye

Başvuru tarihi: 26 Nisan 2017

Düzeltilme tarihi: 29 Mayıs 2017

Kabul tarihi: 12 Haziran 2017

Öz

Gerek uluslararası hukuk ve gerekse uluslararası ilişkilerde tanımlaması en zor ve hatta en karmaşık kavramlardan biri de tanımadır. Uluslararası tanıma, kendi kaderini belirleme yoluyla ortaya çıkmış yeni bir devletin varlığını hukuki olarak kabul etme anlamına gelmektedir. Ancak tanıma meselesinde siyaset, uluslararası hukuk ve iç hukuk gibi alanlar iç içe geçmiş bulunmaktadır. Tanıma eyleminde hukuki ve siyasal unsurlar birlikte göz önünde bulundurulmasına rağmen, devletler daha çok siyasi tercihlerini esas almaktadırlar. Tanıma, belirli bir toprak parçası üzerindeki hak iddialarını da tanımak ve kabul etmeyi içerir. Kuşkusuz bu durum tanıma meselesini ciddi anlamda karmaşık bir hale getirmektedir. Çünkü tanıma sadece bir devlet veya hükümeti tanımakla bitmemekte, o devlet ve hükümetin egemenliğindeki toprakları da kapsamaktadır. Günümüzde tanıma, bir devletin devlet olma koşullarını yerine getirmesinin ötesinde yer alan bazı olguları da içeren bir hal almıştır. Çünkü tanıma, özü itibarıyla siyasi bir yargıdır. Ancak bu siyasi yargıya mutlaka hukuki bir elbise giydirilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Devlet, Egemenlik, Tanıma, Uluslararası Hukuk, Uluslararası İlişkiler

^a Sorumlu Yazar/Corresponding Author: Muş Alparslan Üniversitesi Kampüsü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 49250, Muş / Türkiye.
e-posta: a.kiran@alparslan.edu.tr

The Recognition of States in International Law and Recognition Theories

Abstract

The problem of defining recognition term in international law and as well in international politics is considered as one of the most difficult and complicated topic. When a state gains its independence through a declaration which is based upon self-determination principle, the issue of its recognition comes forward. In International law, to recognize such a state means to accept its legitimate existence. Although the issue of recognition has been seen as a topic of international law, it is not possible to separate it from politics and domestic law. In parallel with that fact, the elements of juristic and politics are needed to be taken into consideration in the act of recognition. However, states usually rely on their political choices on the recognition issue rather than on other components. The case of recognition justifies the territorial aspirations of newly emerged states and thus the issue of recognition becomes much more complicated. Because of the fact that the act of recognition doesn't fulfill simply the recognition of a newly emerged state or government, it includes the endorsement of the land under the sovereignty of the state and government. Today, to be recognized by other states is more important than fulfilling the conditions of being statehood for a newly emerged state, because the recognition is a political judgment rather than legal considerations in its essence. Even if it is like that, this political judgment has to have a legal dressing on itself.

Keywords

State, Sovereignty, Recognition, International Law, International Relations

“Hiçbir halk, rızası olmadan başkasının egemenliği altında yaşamaya zorlanamaz.”

Woodrow Wilson

1. GİRİŞ

Bir devletin tanınması ve tanınma yoluyla özgür uluslar ailesine dâhil olması, uluslararası hukukun en karmaşık konularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira uluslararası hukuk, tanınmanın kriterleri belirlese dahi, tanıma eyleminde son kararı egemen devletler verir. Zaten tanımayı zorlaştıran, tanıma hususunda genel-geçer kuralların yokluğu değil, tanımanın hukuki boyutuna paralel olarak siyasi bir boyutunun olması ve kimi durumlarda, siyasi boyutun hukuki boyutu araka planda bırakmasıdır. Bir devletin tanınma meselesi gündeme geldiğinde, o devletin tanınmak için yapmakla mükellef olduğu kimi kriterleri taşıyıp taşımadığı sorgulanır, ancak bu kriterler çoğu zaman standart türden şartlar değildir. Örneğin A ülkesi için ileri sürülen kriter, B ülkesi söz konusu edildiğinde farklı olabilmektedirler. Kimi zamanlar aynı devlet, tanıma meselesinde oldukça paradoksal kararlar da alabilmektedir. Çünkü tanıma eyleminde siyaset, uluslararası hukuk ve iç hukuk gibi alanlar rahatlıkla içi içe geçebilmektedir.

1581 yılında bağımsızlığını ilan eden Birleşik Hollanda, ancak 1648'de İspanya tarafından tanınacaktır. İspanyanın Birleşik Hollanda'yı tanıması, modern devletin ortaya çıkışıyla vuku bulmuş tarihteki ilk tanıma örneği olarak kabul edilmektedir. Birleşik Hollanda, modern devletin ortaya çıkışının temel taşı olarak kabul edilen Westphalia Barış Antlaşmasının imzalandığı yıl İspanya tarafından tanındı. Ortaçağ'da Hıristiyan devletler ailesine katılmanın yolu Papalığın onayı ile olabilmekteydi. Papalık otoritesindeki bu yetki, Rönesans ve Reform hareketleri sonrasında Avrupa'nın büyük devletlerine geçti. 19. yüzyılda Britanya, Avusturya, Rusya, Fransa ve Prusya gibi ülkeler, kendilerinden daha eski olan İran, Çin, Osmanlı İmparatorluğu ve Japonya gibi devletleri, uluslar ailesine "kabul" ettiler.

ABD'nin 1776'da bağımsızlığını ilan etmesi, Britanya ve Fransa'yı bu yeni devletin tanınması hususunda karşı karşıya getirdi. ABD, Büyük Britanya'ya karşı bağımsızlığını ilan etmişti, ancak Britanya, savaş veya devrim ile herhangi bir toprak parçası üzerinde yeni bir devletin kurulamayacağı tezini savunuyordu. Üstelik Britanya bununla da yetinmiyor, daha önce söz konusu topraklar üzerinde egemen olan devletin, yeni devleti tanıması şartını ileri sürüyordu. Böylece Büyük Britanya, devlet olarak ABD'yi tanımadan, Fransa veya diğer bir ülkenin ABD'yi tanımamasının geçersiz olduğunu dile getiriyordu. Ancak Fransa bu noktada Britanya'dan farklı düşünüyor ve bir devletin tanınması için kendi kendine yeterli olmasını kâfi görüyordu. Böylece Fransa'nın 1778'de ABD'yi tanıırken, Britanya ancak 1782'de ABD'yi tanıdı. Britanya ve Fransa'nın, ABD'nin tanınmasına yönelik tutumları, devletleri tanıma hususunda ön plana çıkan iki temel teorinin, Kurucu Teori ve Açıklayıcı Teorinin ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Soğuk Savaş öncesinde devletleri tanıma hususunda toprak, nüfus ve etkin bir hükümet gibi kimi gözlemsel nitelikler dikkate alınırken, Soğuk Savaş sonrasında bu kriterlerle adeta eşdeğer tutulan bazı şartlar ön plana çıkmıştır. Soğuk Savaş sonrasında, özellikle Sovyetler Birliği'nin çöküşü ve Yugoslavya'nın dağılmasını takip eden süreçte yeni devletlerin tanınmasında insan haklarına saygı ve işleyen bir demokrasiye sahip olmak, eski kriterlerle eşdeğer tutulmuş, hatta AB üyeleri tarafından kimi zaman daha üstün tutulmuşlardır.

Devletleri tanıma konusunda yeni diyebileceğimiz bir içtihat da, 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla ortaya çıkmıştır. Rusya Federasyonu, Aralık 1991'de, Ukrayna ve Beyaz Rusya ile yaptığı Minsk Antlaşmasında, SSCB'nin sona erdiğini bildirmiştir. Ancak daha sonraki süreçte, Rusya Federasyonu'nun SSCB'nin devam eden devleti olduğunu dile getirerek, üçüncü devletler tarafından kabul edilmesine gerek olmadığını ileri sürmüştür. Rusya Federasyonu, 13.01.1992'de bu savını diğer devletlerle paylaşmış ve diğer devletler bu duruma resmi bir cevap vermeksizin otomatik olarak kabul etmişlerdir. Bununla birlikte SSCB'den ayrılan diğer devletlerin uluslararası camiaya kabul edilmesinde, beyan edici bir tarzla tanıma yoluna gidilmiştir.

Devletlerin tanınması ve yeni devletlerin uluslar ailesine iştirak etmesinde, uluslararası hukuka müracaat etmek ve uluslararası normları esas almak göz ardı edilmeyecek bir olgudur. Ancak uluslararası hukukun, devletler hukuku kadar yaptırım gücüne sahip olmadığını biliyoruz. Devletler özel hukukunun uygulanmasında, devletlerin sahip oldukları polis gücü ve kolluk kuvvetleri hukuk bir yargının uygulanması için hemen

devreye sokulabilirken, uluslararası hukuk bugün bile bu şansa sahip değildir. Bu nedenle, uluslararası hukuk kavramı kullanılmaya başlandığı ilk günden itibaren üzerinde tartışılmaktadır.

2. ULUSLARARASI HUKUKUN GÜCÜ

“Uluslararası hukuk” kavramı ilk kez 1870 yılında Jeremy Bentham tarafından *Introduction to the Principles of Moral and Legislation* adlı eserde kullanılmaya başlandı ve 1840 yılından sonra da İngilizce metinlerde yer aldı (Oppenheim, 1905: 1)¹. Bentham’ın kavramı “uluslararası” şeklinde formüle etmesinin sebebi, egemen devletlerin üstünde değil, ancak aralarında uygulanan bir “hukuk dalı” olmasından kaynaklanmaktaydı. Daha önceleri bu kavrama eşdeğer nitelikte, uluslar hukuku (law of nations) veya milletler hukuku (droit de gens) konseptleri kullanılırdı. Özü itibarıyla her iki ifade biçimi de, Roma İmparatorluğu döneminden beri kullanılan gelen ve Cicero’nun da yazılarında kullandığı “ius gentium” dan türetilmiştir (Malanczuk, 1997: 1).

“Uluslar hukuku” veya “uluslararası hukuk,” medeni devletlerin karşılıklı ilişkilerinde başvurdukları geleneksel ve konvansiyonel kuralları içerir. Ancak bu kuralların devletlerarası ilişkilerde hukuki bir bağlayıcılığı bulunmaktadır. Uluslararası hukuk terimi bir dar, bir de geniş anlamda kullanılmaktadır. Dar anlamıyla “uluslararası hukuk” iki veya daha fazla devlet arasında uygulanan muayyen hukuktur, geniş anlamıyla “uluslararası hukuk,” ister büyük, ister küçük olsun, ister bölgesel, ister hegamonik bir güç olsun, tüm medeni devletler için bağlayıcılığı olan evrensel “ hukuktur.” Lassa Oppenheim 1856 yılında imzalanan Paris Deklarasyonu ve 1899’da Lahey’de imzalanan Savaş ve Toprak Hukukuna İlişkin Sözleşmeyi evrensel “uluslararası hukuk,” belgeleri olarak kabul etmektedir (Oppenheim, 1905: 2).

Antik çağ ve hatta Ortaçağ’ın ilk dönemlerinde, modern çağlarda kullanıldığı anlamıyla “uluslararası hukuk,” terimine rastlanmaz. Ortaçağ’ın ikinci yarısından sonra kullanılmaya başlanan terim, Oppenheim’e göre özü itibarıyla Avrupalı Hristiyan medeniyetler tarafından türetilmiştir. “Uluslararası hukuk,” sistematize edilmiş kurallar bütünü veya vücut bulmuş kurallar anlamında ilk kez Hollandalı hukukçu ve devlet adamı Hugo Grotius’un 1625 yılında yayınlanan “De jure belli ac pacis libri III” adlı eserinde kullanılarak sonraki çalışmalar için temel oluşturmuştur. “Uluslararası hukuk” bireyler arasında başvuru bir hukuk değil, milletler hukuku olarak devletlerin karşılıklı ilişkilerinde uygulanan hukuktur. Devletlerden daha üstün egemen bir otorite olmadığından dolayı, devletler hukuku, tek tek devletler üstünde değil, ancak devletlerarasında uygulanan bir hukuktur (Oppenheim, 1905: 4).

Devletlerarasında başvuru uluslar hukuku veya uluslararası hukukun yasal bağlayıcılığının olup olmadığı konusu, başlangıçtan beri tartışılmaktadır. Thomas Hobbes ve Samuel von Pufendorf², uluslararası hukukun yasal bir bağlayıcılığının bulunmadığını düşünmektedirler. 19 yy. da John Austin³ ve takipçileri de benzer bir tutum sergilemişlerdir. Onlara göre insan ilişkilerini düzenleyen bir kurallar dizgesi olarak hukuk, egemen siyasi bir otorite tarafından zorla dayatılabildiği durumda vardır. Egemen devletlerden daha üstün siyasi bir otorite olmadığı için, uluslararası hukuku egemen devletlere dayatacak herhangi bir güç yoktur. Uluslararası hukuku, “devletin dış

hukuku” (äußeres Staatsrecht) şeklinde tanımlayan Hegel’e göre de, bu hukukun realitesi, yalnızca egemen devletlerin iradesine bağlıdır (Bernstorff, 2012).

Ancak Oppenheim bu görüşü doğru bulmamaktadır. Ona göre yasanın olması için, ne yasalar çıkararak bir otoriteye ne de adalet mahkemelerine gerek vardır. Çünkü ilkel toplumlarda hukuki bir sorun ortaya çıktığında, buna karar veren mahkeme değil, toplumun kendisidir. Oppenheim’e (1905) göre yasanın ortaya çıkması için üç şartın bir arada bulunması gerekir. Öncelikle bir toplum olmalı. İkincisi, o toplumdaki insan ilişkilerini düzenleyen kurallar bulunmalıdır. Üçüncüsü, bu kuralların dışarıdan uygulanması için toplumun ortak rızası olmalıdır. Üstelik bu kuralların yazılı olması da şart değildir (Oppenheim, 1905: 8).

Prof. Ian Brownlie’e göre milletler hukukunda, devletlerin eşit ve egemen olmaları durumu, temel anayasal doktrini temsil etmektedir. Brownlie’e göre bu hukuki yapının üç temel ayağı bulunmaktadır: i) devletin bünyesindeki topraklar ve daimi nüfus üzerindeki yetkisi, ii) diğer devletlerin münhasır yargı yetkisine müdahale etmeme, iii) uluslararası hukuk kaynaklarından çıkan yükümlülüklerle bağlı kalmak (Araujo, 2000). Brownlie uluslararası hukukun bağlayıcılığından söz eder, egemen ve eşit devletlerin uluslararası sistemi düzenleyen kanunların yapılması sürecinde de, eşit haklara sahip olduklarını kabul eder. Ona göre “devletlerin genel rızasıyla oluşturulmuş olan kuralların” genele uygulanması esastır, temel ilkedir (Warbrick, 2000: 621-636).

Birinci ve İkinci Dünya Savaşları arası döneme kadar, uluslararası hukuk veya uluslararası kamu hukuku terimlerinin kullanılmasında herhangi bir sıkıntı ile karşılaşmadı; çünkü bu kavram ile ifade edilen durum, devletlerin karşılıklı ilişkilerinin düzenlenmesiydi. 19 ve 20. yüzyıl başlarında egemen olan pozitivist doktrin, sadece devletleri uluslararası sistemin aktörleri olarak kabul ediyordu. Bu yaklaşıma göre bir tek devletler yasal bir kişiliğe sahip idiler, devletlerin uluslararası hak ve yükümlülükleri vardı, yalnızca bir devlet diğer bir devlete karşı davacı veya davalı olabilirdi. Ancak İkinci Dünya Savaşından sonra durum tamamen değişti ve devlet dışı aktörler de uluslararası sistemin farklı aktörleri olarak ortaya çıktılar. Devletleri uluslararası sistemin yegâne aktörleri olarak görme anlayışı Westphaila Barış Antlaşmasına dayamaktaydı.

Westphaila devlet merkezli bir anlayışı esas alırken, yeni uluslararası düzen, devlet dışı aktörlerin de sahnede yer aldığı ve referans alındığı bir sistem ortaya çıkarttı (Albert ve Hilkermeier, 2002: 15). Devletlerarasında kurulan uluslararası örgütler, bireyler tarafından oluşturulan örgütler, uluslar üstü şirketler, azınlıklar ve yerli halklar da sistemin farklı aktörleri olarak ortaya çıktılar. Bu örgütlerin bir kısmı, her ne kadar devletler tarafından oluşturulmuş olsalar bile, uluslararası yasal bir kişilik kazandılar. Devlet dışı aktörlerin sayısındaki artışa rağmen, halen devletler uluslararası toplumun en önemli üyeleri olarak yerlerini korumaktadırlar. Bu nedenle uluslar, halklar ve diğer siyasi topluluklar açısından devlet olmak en hayati durum olarak görülür. İster uluslararası hukuk sisteminde olsun, ister uluslararası ilişkiler bağlamında olsun, devlet olma olgusu merkezi bir rol oynar (Crawford, 1997: 93).

3. ULUSLARARASI HUKUKTA TANIMA

Uluslararası hukukta en zor ve hatta en karmaşık konulardan biri de tanımadır. Ancak tanımayı karmaşıklaştıran henüz çözüme kavuşturulmamış ilkeler değil, karışıklık bizzat tanımanın doğasından kaynaklanmaktadır (Talmon, 1998: 21). Özellikle son yıllarda tanıma hususunda farklı realiteler ile karşılaşılırken, hukuki normlardan ziyade siyasi uyumun giderek daha çok önem kazandığı gözlenmektedir. İşte bu yüzden, devletlerin tanınmasına ilişkin hukuki süreçlerin yönetiminde başvurulmuş uluslararası yasal kuralların kendi içinde bir “varoluş krizi” yaşadığını ileri sürenler de bulunmaktadır (Rnygaert ve Sven: 2011:467-490).

Hans Kelsen’e göre devlet ve hükümetleri “tanıma” problemi, ne teorik olarak, ne de pratik anlamda tatmin edici bir çözüme kavuşturulamamıştır (Kelsen, 1942: 604-617). Yeni bir devletin uluslararası toplum tarafından tanınması sorunu halen çokça tartışılan bir konudur (Azarkan, 2016: 1055-1068). Dolayısıyla uluslararası hukukta “tanıma” konusu kadar tartışmalara yol açmış ve devletleri paradoksal kararlar vermeye yol açmış başka sorunlar azdır (Kelsen, 1941). Çünkü tanıma meselesinde siyaset, uluslararası hukuk ve iç hukuk gibi alanlar iç içe geçer. Çoğunlukla tanıma eyleminde yasal ve siyasi unsurlar göz önünde bulundurulur, buna rağmen devletler daha çok siyasi eğilimlerini esas alırlar.

Hans Kelsen’e göre tanıma, biri siyasi, diğeri de hukuki olmak üzere iki farklı unsurun bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Kelsen, 1941: 605-617). Siyasi tanıma, diplomatik ilişki kurmakla vücut bulur ve bu olguda tanıyan devlet, tanınan devlet ile ilişki kurma iradesini belirlemiş olur. Ancak bu irade, karşılıklı olmasına rağmen, ilişki geliştirilmiş olan topluluğu uluslararası hukuk nezdinde “devlet” yapmaz. Çünkü tanıma eyleminde siyasi ve hukuki eğilimlerin bir şekilde örtüşmesi gerekmektedir. Siyasi tanıma hukuki tanıma ile birleştğinde, “devlet” ortaya çıkar (Macklem, 2008). Kelsen’e göre, “hukuki tanıma tanınan topluluğa hukuki varlık kazandırır.” Yani “hukuki anlamda var olma,” uluslararası bağlamda hukuki tanımayı getirir. Bir topluluğu hukuki bağlamda devlet olarak tanımak, o topluluğun devlet olarak varlığını uluslararası hukuk çerçevesinde kabul etmek anlamına gelir (Mackelm, 2008).

Kelsen tanımada siyasi ve hukuki unsurların bir araya gelmesini en önemli öge olarak ele alırken, analitik anlamda üç farklı tanıma türünden söz edilmektedir: Birinci siyasi tanıma olarak kabul edilmektedir. Siyasi tanıma egemen bir devletin diğer bir devlet veya hükümeti meşru olarak görüp kabul etmesidir. İkinci tür tanıma yasal tanıma olarak bilinmektedir. Burada tanıma yargısı kimi belirli hukuki kriterlere dayanmaktadır. Üçüncü tanıma türü, sivil tanıma olarak adlandırılmaktadır. Bu tanımada sivil toplum, hükümetler arası örgütler, hükümet dışı kuruluşlar ve kamuoyunun ahlaki desteği esastır. Özellikle haksız temele dayalı yasal tanınamayı fiili anlamda etkisiz kılmakta sivil tanıma önemlidir. Şüphesiz bazen bütün bu tanıma türleri örtüşmektedir, ancak her durumda değil. Buna rağmen siyasi tanıma, uzun vadede hukuki ve sivil tanımayı zorlamaktadır. Kısacası siyasi olarak tanıyan, bir müddet sonra hukuki ve sivil şekilde de tanıma yoluna gitmektedir (Sloane, 2005).

Tanıma eylemiyle birlikte belirli bir toprak parçası üzerindeki hak iddiaları da kabul edilmiş sayılır. Ancak bu durum da tanımayı zorlaştıran diğer bir faktör olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Çünkü tanıma sadece bir devlet veya hükümeti tanımakla bitmiyor, o devlet ve hükümetin egemenliğindeki toprakları da kapsıyor. Öte yandan tanıma eylemi sadece bir devleti tanımak ile sınırlandırılmaz. Kimi zaman tanıma, FKÖ gibi bir ulusal kurtuluş hareketini tanıma, bir ülkedeki savaş hali ve ayaklanmayı tanıma ya da yabancı bir ülkenin diğer bir ülkedeki yönetimini tanımayı da içerebilir (Malanczuk, 1997: 83).

3.1. Kendi Kaderini Tayin Hakkı ve Tanıma

Uluslararası tanıma, kendi kaderini belirleme yoluyla ortaya çıkmış yeni bir devletin varlığını hukuki olarak kabul etme anlamına gelir. Modern anlamda kendi kaderini belirleme hakkı, Aydınlanma Çağı'nda ortaya çıkmış olan halk egemenliği düşüncesine dayanmaktadır. Halk egemenliği ilkesinde temel amaç, egemenliğin yöneticilerden yönetilenlere geçmesidir⁴. Önce Tanrı'dan kaynaklandığı düşünülen "egemenlik olgusu," tarihsel evrimle krala, daha sonra da halka ait olduğu ileri sürülecektir. İlk defa Hugo Grotius ve Thomas Hobbes gibi düşünürler gerçek anlamda egemenliğin Tanrı'da değil de, kralda olduğu dile getirdiler (Fukuyama, 2011: 322). Egemenlik, diğer bir deyimle siyasi meşruiyet, mutlak krallardan (padişah, emir, hükümdar) halka devir olunca, aynı zamanda bireysel sadakat da kraldan devlete geçecektir. Amerikan Devrimi ve özellikle de Fransız Devrimi, bu tarihsel dönüşümde, halkların kendi kaderlerini tayin etme bağlamında belirleyici bir rol oynamışlardır (Radan, 2002: 8).

Bu iki tarihsel olay, kendi kaderini tayin ilkesinde iki farklı teorinin gelişmesine yol açmışlardır. Bu iki teori arasındaki ayrılık, "halkın," yani kendi kaderini tayin hakkını elinde tutan birimin nasıl tanımlanacağıdır. Klasik teoride "halk," esas olarak teritoryal kavramı üzerinde tanımlanmaktadır. Bu teoriye göre halk, belirli bir toprak parçası üzerindeki nüfustan, yani devletten oluşmaktadır⁵. Çünkü insanoğlunun eliyle kurulan bir devlet veya herhangi bir siyasi oluşum, öncelikle belirli bir teritoryal yapı üzerinde şekillenir (Duursma, 1996: 68). Buna karşılık "romantik" teori bağlamında halk, ortak bir dil ve tarihe sahip olup kültürel bir grup oluşturan şahıslar kümesidir. Ancak böyle bir yapı kendi kaderini kullanma hakkına sahiptir. Kuşkusuz her iki teoride de halk, "ulus" olarak tanımlanmaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında, özellikle milliyetçiliğin yükselişe geçmesiyle kendi kaderini kullanma hakkına yönelik talepler artmıştır. Ancak devlet kurma bağlamında, kendi kaderini kullanma hakkı, ilk defa 1848'de kullanılmıştır (Radan, 2002: 8).

Kendi kaderini tayin ilkesinin uluslararası ilişkilerde bir siyasi çözüm enstrümanı olarak kabul edilmesi, ancak Birinci Dünya Savaşından sonra Woodrow Wilson'un 14 ilkesiyle vücut bulmuştur. 8 Ocak 1918'de ABD Kongresinde ünlü 14 ilkesini açıklayan Wilson, kendi kaderini tayin ilkesinin bundan böyle devlet adamları tarafından zorunlu bir eylem ilkesi olarak kabul edilmesini istemiştir. Böylece büyük güçler, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Avrupa'daki siyasi sınırların belirlenmesinde kendi kaderini tayin ilkesini benimsemişlerdir⁶. Bu süreçten sonra kendi kaderini tayin ilkesi, tartışmaya açık olmakla birlikte uluslararası hukuk bağlamında sınırlanmayan haklar çerçevesinde ele alınmıştır. 1995 yılında Uluslararası Adalet Divanı, halkların kendi kaderlerini tayin etme hakkını çağdaş uluslararası hukukun ana ilkesi ve *erga omnes* (herkes bakımından geçerli) yükümlülük olarak kabul etmiştir (Radan, 2002: 9).

Kendi kaderini tayin hakkının, temel insan hakları arasında sayıldığını ve Karel Vasak'ın bu hakkı üçüncü nesil haklar kategorisinde ele aldığını görmekteyiz. Vasak, sivil ve siyasi hakları devletlerin müdahale etmeyeceği birinci nesil, negatif haklar olarak tanımlarken, ikinci nesil, pozitif haklar olarak açıkladığı sosyal, ekonomik ve kültürel haklardan yararlanma konusunda, devletin desteğini zorunlu görmektedir. Ancak üçüncü nesil haklar, doğaları gereği birinci ve ikinci nesil haklardan ayrılırlar, çünkü birinci ve ikinci nesil haklardan yararlanma konusunda devletlerin yükümlülükleri bulunmaktadır. Buna karşılık üçüncü nesil haklar kolektif (toplum- topluluk) hakları içerdiğinde, ancak herkesin ortak çabasıyla hayat bulurlar. Burada artık bireylerin, devlet ve diğer organların, kamu sektörü ve özel sektör kuruluşlarının da desteğine ihtiyaç duyulmaktadır (Mackeml, 2015).

Aslında Karel Vasak'ın, insan haklarını üç nesil şeklinde ayırma tabii tutması 1789 Fransız devriminin ilkeleri, hata sloganı şeklindeki *özgürlük, eşitlik ve kardeşlik* prensibine dayanmaktaydı. Sivil ve siyasi haklar olarak bilinen birinci nesil haklar özgürlük ilkesine dayanırken, ekonomik, sosyal ve kültürel haklar eşitlik ilkesine, işbirliği gerektiren üçüncü nesil haklar da kardeşlik ilkesine dayanmaktadır. Birinci nesil haklar, devletlerin müdahale edemeyeceği negatif haklardı. Sosyal, ekonomik ve kültürel haklar, pozitif haklar olup, devletler açısından pozitif yükümlülükler doğurmaktaydı. K. Vasak üçüncü nesil hakları kardeşlik ve işbirliği esasına dayandırmaktaydı. Bu haklar kolektif haklar veya grup haklarıydı. Üçüncü nesil hakların sağlanmasında, uluslararası unsurlar dâhil olmak üzere, tüm sosyal unsurların birleşik çabasına ihtiyaç vardır (Algan, 2004: 121-155).

Kelsen'e göre uluslararası hukuk, bir oluşumun devlet olma kriterlerini belirler, ancak bu kriterlerin yerine getirip getirilmediği kararını diğer devletlere bırakır. Devletlerin kendi başlarına kriter koyma yetkileri bulunmaz. Kelsen bir oluşumun uluslararası hukuk bağlamında devlet sayılabilmesi için şu hususlara sahip olmasını gerekli bulur: Zorlayıcı bir güce sahip olmak, nispetten merkezileşmiş hukuki bir düzen, belirli bir toprak parçası üzerinde yaşayan bireylerini ittifadını sağlayan güç veya otorite, diğer bir topluluğun hukuki kontrolünde olmayıp bağımsız olmak. Bu koşulları yerine getiren herhangi bir toplum, hukuki anlamda devlet olarak tanınmayı hak eder (Macklem, 2008).

3.2. Tanıma Yoluyla Uluslararası Kişilik Kazanma

Devlet olma iddiasındaki bir yapı durup dururken hukuki bir kişilik elde etmez. Bir devlet sadece tanınma yoluyla uluslararası hukuk kişiliğini elde eder (Crawford, 1997: 95). Tanıma, uluslararası hukuk kişiliğine sahip bir yapının (devlet ve uluslararası bir örgütün), bir olguyu hukuki zeminde kabul etmesi ve gelecekteki ilişkilerini bu çerçevede sürdürmesidir. Tanıma bir devlet, bir hükümet veya belirli bir alanda etkin olan bir otoriteye ilişkin olabileceği gibi, bir toprak iddiasına yönelik de olabilmektedir. Bir devlet veya hükümeti tanımak ya da bir yapıya "savaşan statüsünü" tanımak, ilgili birimin uluslararası hukuk kişiliğini kabul etmek, onunla resmi ilişki kurmak ve statüsüne ilişkin belirsizliğe son vermektir. Çünkü tanınma, bir uluslararası hukuk kişiliğini elde etmedir. Bir devletin başka devletler tarafından tanınması, hukuki bir süreç ve yaklaşımdan öteye, siyasi bir tasarrufa dayanmaktadır. Ayrıca tanıma, devletlerin birbirlerini nasıl tanıdıkları

konusuyla sınırlı değil, uluslararası sistemin nasıl olacağı meselesiyle alakalıdır (Ker-Lindsay, 2012: 1).

Günümüzde tanıma, bir devletin devlet olma koşullarını yerine getirmesinden daha önemli bir hal almıştır. Özü itibarıyla devlet, kendisini halk olarak tanımlayan bir topluluğun siyasal bir otorite etrafında örgütlenmesiyle ortaya çıkar. Bir devlet veya hükümeti tanımak, o devlet veya hükümet ile siyasi ve ekonomik ilişkiler geliştirmeyi kabul etmek anlamına gelir. Aslında tanıma, özünde siyasi bir yargıdır. Ancak bu siyasi yargıya hukuki bir elbise giydirmek şarttır (Shaw, 2008: 445). Tanıma eyleminde tanıyan devlet, yeni bir devlet olarak ortaya çıkan yapının uluslararası hukukun gerekliliklerini yerine getirebilecek kapasitede olduğunu teyit eder. Ayrıca tanıma, “medeni toplumlar” ailesine kabul edilme anlamına gelip, bir nevi “ hukuki vafitiz” ile uluslararası hukukun getirdiği hak ve ödevlerden yararlanmayı sağlar (Crawford, 1997: 98). Çünkü tanıma gerçekleşmeyinceye kadar, uluslararası hukukun bağlayıcılığından da söz edilemez. Tanınmamış devlet, “*statu nascendi*” bağlamında ele alınıp uluslararası kişiliğe sahip değildir. Çünkü bir devlet sadece tanıma yoluyla uluslararası kişilik kazanır (Openheim, 1905: 109). Tanınmamış bir yapının nasıl toprak elde ettiği, ne gibi hak ve ödevlere sahip olduğu ve kime karşı hangi sorumlulukları taşıdığı, uluslararası hukukun konusu değil. Ancak tanıma gerçekleşip yeni oluşum bir uluslararası kişilik elde ettiğinde, o zaman o yapının hangi toprakları nasıl elde ettiği söz konusu edilebilir (Crawford, 1997: 99).

Tanıma, bir devleti egemen bir ülke olarak tam anlamıyla tanıma şeklinde olabileceği gibi, etkin bir otoriteyi belirli bir alanda tanıma veya belli bir devlete bağlı bir otoriteyi tanıma şeklinde de olabilir. Dolayısıyla tanıma, uluslararası yasal bir kişilik (devlet) tarafında kabul edilmeyi içerir. Bu anlamıyla yeni tanınan bir devlet, karşılıklı ilişkiler geliştirme bağlamında uluslararası sisteme dâhil olmanın imkânlarını elde eder. Bir devleti tanımak, o devletin siyasi olarak belirsiz durumuna son vermektir. Tanıma işlemiyle tanınan devlet, tanıyan devlet nezdinde uluslararası hukuk kişiliği elde eder. Ancak bu tanıma, tanınan devletin tüm uluslararası toplum üyeleri nezdinde tanınmış olduğu anlamına gelmez. Çünkü devlet olma koşullarını yerine getirmiş olan bir topluluğun öteki devletler tarafından tanıma zorunluluğu söz konusu değildir. Bazen devlet olmanın bütün maddi imkânlarını yerine getirmiş olan kimi büyük devletlerin bile, uzunca bir süre başka devletler tarafından tanınamadığı biliyoruz. Bir devletin başka bir devleti tanıması, tanıyan devletin tasarrufunda olan bir durumdur. Çünkü tanımak, tek taraflı hukuksal bir uygulamadır (Pazarıcı, 2010: 344). Ayrıca tanıma eyleminde oldukça farklı uygulamalarla da karşılaşmak mümkündür (Ryngaert ve Sobrie, 2011).

Gelinen aşamada artık tanıma sadece egemen devletlerin yetki alanına giren bir husus olmaktan çıkmıştır. Devlet dışı aktörler, uluslar aşırı aktörler ve devlet benzeri (quasi state) yapılar da tanıma eyleminde uluslararası çapta farklı boyutlarda etkin olabilmektedirler. Örneğin Birleşmiş Milletler, Avrupa Parlamentosu, Amerika Devletleri Organizasyonu gibi yapılar; İnsan Hakları İzleme Örgütü, Temsil Edilmeyen Halklar ve Uluslar Örgütü, Uluslararası Hukukçular Örgütü gibi hükümet dışı kuruluşların yaptıkları deklarasyonlar, aldıkları kararlar ve varmış oldukları yargılar tanıma “kararında” etkili olabilmektedirler. Öte yandan pek çok ileri demokraside, yasama, yürütme ve yargı erklerinin birbirlerinden ayrı olması nedeniyle, kimi zamanlar bu erkler farklı kararlar alabilmektedirler. Bu nedenle bazen tanıma meselesinde, aynı devlet içinde bile birbiriyle çelişen farklı kararlar alınabilmektedir. Örneğin ABD

Dışişleri Bakanlığı Tibet'i Çin'in bir parçası olarak tanıırken, ABD Kongresi bu karara katılmamakta ve Tibet'i yasadışı yabancı işgali altında olan egemen devlet olarak kabul etmektedir. Kongre'ye göre Tibet'in gerçek temsilcileri Dalai Lama Hazretleri ve Sürgün' deki Tibet Hükümetidir. Böylece Kongre 1994'te aldığı bir kararla Tibet'in uluslararası hukuk açısından Çin'in işgali altında olduğunu beyan etmiştir. 1992 ve 1993 yıllarında ABD Kongresi ile aynı doğrultuda karar alan Dışişleri Bakanlığı, 1994 ve 1995 yılında Tibet'i Çin'in bir parçası olarak kabul etmiştir (Sloane, 2002).

Tanımda, yalnızca tanıyan devlet tanıma işleminin doğuracağı hukuksal yükümlülükler altına girer. Bir devletin diğer bir devleti tanıması, diğer devletleri de bağlayacak hukuki bir durum meydana getirmez. Yani bir devletin yeni bir devleti tanıması, diğer devletler açısından bir zorunluluk veya bağlayıcılık meydana getirmez. Ancak bazen büyük bir devletin, sağlam temelde ortaya çıkmış yeni bir devleti tanıması, diğer devletlerin tanıması yolunu da açabilir (Openheim, 1905: 111). Şüphesiz bir devleti tanımak, o devlet ile resmi ilişki başlatmak ve her türlü uluslararası ilişkiyi geliştirmenin hukuksal zeminini yaratır (Talmon, 1998: 24). Bu anlamıyla tanıyan devlet ile tanınan devlet arasında diplomatik ilişkiler kurma ve karşılıklı antlaşmalar yapma imkânı doğar. Henüz tanınmamış bir devlet ile diplomatik ilişki kurmak veya bir antlaşma imzalamanın başlangıç tarihi önemlidir, çünkü bu ilk diplomatik ilişki, karşıdaki yapının devlet olarak tanınması tarihi olarak kabul edilir (Cedeno, 2003). Bir devleti tanımanın ortaya çıkaracağı diğer bir durum da, o devletin iç hukuk düzenine ve iç egemenliğine saygı duymayı gerektirir. Tanıyan devlet, tanınan devletin diplomatik dokunulmazlık ve yargı bağımsızlığını da kabul eder ve aynı zamanda birbirlerine karşı uluslararası sorumluluklarda da bulunabilirler.

Bir devlet ortadan kalktığında uluslararası kişiliği de yok olur. Devletlerin ortadan kalması uygulamada dört şekilde olabilmektedir: i) Devletlerin birleşmesi, ii) savaş sonrası ilhak (veya işgal), iii) çeşitli devletlere bölünme iv) parçalanarak çevredeki devletlerce ilhak edilme. Bir devlet gönüllü olarak bağımsızlığından vazgeçerek diğer bir devlet ile birleşebilir ve o yapının bir parçası olabilir. 1850 yılında iki farklı beylik durumunda olan Hohenzollern – Hechingen ve Hohenzollern Sigmaringen Prusya ile birleştiler. 1901 yılında Büyük Britanya Organe Özgür Devleti ve Güney Afrika Cumhuriyeti'ni işgal ederek topraklarına kattı. Bir devletin farklı devletlere bölünmesine örnek olarak İsviçre'nin Basle kantonun, 1833'te Basle- Stadt ve Basle Land şeklinde ayrılması gösterilebilir. Bir devletin parçalanarak komşu devletlerarasında bölünmesine, Polonya'nın 1795'te Rusya, Avusturya ve Prusya arasında paylaşılması örnek teşkil etmektedir (Oppenheim, 1905: 118).

Bir devlette rejim, hükümet sistemi veya yönetim şeklinin değişmesi, yönetimin el değiştirmesi, bir hanedanlığının yerini başka bir hanedanlığa bırakması veya topraklarının genişleyip küçülmesi o devletin uluslararası kişiliğini değiştirmez. Üstelik uluslararası hukuk bu tür değişikliklere yabancı değil. Örneğin Fransa, kimi zamanlar toprak kaybedip kimi zamanlar da toprak kazanmasına rağmen milletler hukuku bağlamında kişiliğinden herhangi bir şey kaybetmemiştir. Yine Fransa'da zaman içinde farklı hanedanlıklar iktidara gelmiş, ülkede krallıktan cumhuriyete geçilmiş, cumhuriyetten imparatorluğa, imparatorluktan tekrar cumhuriyete geçilmiş, ancak Fransa'nın uluslararası hak ve ödevleri, yanı sıra uluslararası kişiliği aynı kalmıştır. Özellikle toprak ve nüfus kaybı bağlamında, bazen büyük bir güç küçük bir güce dönüşebildiği gibi, küçük bir güç de

büyük bir güce dönüşebilir. Sardinya, 1859-1861 yılları arasında İtalya yarımadasındaki bütün toprakları denetime alarak İtalya gibi büyük bir güce dönüşmüş, bununla birlikte aynı uluslararası kişiliğini de korumuştur (Oppenheim, 1905: 117).

4. DEVLETLERİ TANIMADA BAŞVURULAN İKİ TEMEL TEORİ

İspanyanın 1648 yılında Birleşik Hollanda'yı tanıması, modern devletin ortaya çıkışıyla vuku bulmuş ilk tanıma örneği olarak kabul edilmesine karşılık, nerdeyse 18. yüzyılın sonlarına kadar tanıma meselesi ile alakalı geçerli bir teori yoktur. ABD'nin 1776'da bağımsızlığını ilan etmesinin ardında, Fransa ve Birleşik Krallığın ABD'nin tanınmasına ilişkin tutumları, tanıma hususundaki iki temel teorelin gelişmesine yol açacaktır. Ancak 18. Yüzyılın sonuna kadar da, bir oluşumun devlet olarak tanınması için diğer devletler veya krallıklar tarafından tanınması koşulu aranmamaktaydı. Bu dönemde bir devletin bünyesindeki toprakları üzerinde egemen olması ve egemenliğini sağlayabilmesi, devlet olarak kabul edilmesi için yeterli görülmekteydi. Böylece bir devletin iç egemenliğini sağlaması, devlet olarak varlığının en önemli şartı niteliğindedir.

Ancak 19. Yüzyılda dünyadaki güç dengelerinin değişmeye başlaması, milliyetçilik ideolojisinin yükselişe geçişi ve yeni aktörlerin uluslararası sistemde boy göstermeye başlamasıyla, "tanıma eylemi" de giderek daha bir nitelik kazanmaya başladı. Dönemin uluslararası sisteminde etkin olan aktörler, uluslararası sistemin işleyişi bağlamında tanıma meselesine de bir düzen getirmeye çalıştılar. 1830 yılında Yunanistan'ın tanınması ve bir yıl aradan sonra, 1831'de Belçika'nın tanınması Avrupalı güçlü devletlerin ortaklaşa kararıyla hayat buldu. Ancak dönemin güçlü devletleri, yeni bir devletin tanınmasında uluslararası güvenlik ve güç dengesini esas olarak hareket ettiriler (Azarkan, 2016: 1055-1068).

20. yüzyılda, Paris Barış Konferansı ile Milletler Cemiyeti'nin kurulması, tanıma meselesini de farklı bir boyuta taşıdı. MC'ye üye olarak kabul edilmek, açıkça devlet olarak tanınmak anlamına geliyordu. MC antlaşmasında iki farklı üyelik bulunmaktaydı: MC'nin kurucu üyeleri ve MC antlaşmasına sonradan taraf olup, antlaşmanın ek kısmında adı geçen devletler. Milletler Cemiyeti Misakının 1. Maddesinin ikinci bendinde cemiyete üye olma şartı şöyle formüle edilmiştir: "Kendini özgürce yöneten ve Ek'te adı gösterilmemiş bulunan herhangi bir Devlet, Dominyon ya da Sömürge, uluslararası yükümlülüklerini içtenlikle yerine getirme niyeti konusunda etkin güvenceler vermesi ve hava, kara ve deniz kuvvetleriyle silâhları konusunda Cemiyet'in koyduğu düzenlemeleri kabul etmesi koşuluyla, Üyeliğe kabulü Genel Kurulun üçte iki çoğunluğuyla kararlaştırılırsa, Cemiyet Üyesi olabilir." 1932 yılında Irak bu maddeye göre Cemiyete kabul edildi.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra kurulan BM misakının 2. Bölümünde örgüte üyelik ve tanıma meselesi şu şekilde ele alınmıştır: "İş bu Antlaşmanın getirdiği yükümlülükleri kabul eden ve bunları yerine getirme konusunda yetenekli ve istekli olduklarına örgütçe hükmedilen tüm diğer barışsever devletler Birleşmiş Milletlere üye olabilirler (madde 4.1). 2. Bu koşullara uyan her devletin Birleşmiş Milletler üyeliğine kabulü, Güvenlik Konseyi'nin tavsiyesi üzerine Genel Kurul kararı ile olur (madde 4.2)." Öncelikle BM'ye üyelik başvurusunda bulunanların "devlet" olacağı varsayımından hareket edilmektedir. Ancak Güvenlik Konseyinin daimi üyelerinin onayı olmadan hiçbir üyelik başvurusu

olumlu sonuçlandırılmaz ve başvurusunu yapmış bir devlet de kabul edilmesi hususunda herhangi bir iddiadan bulunamaz (Hillgruber, 1998).

Günümüzde uluslararası hukukta devletlerin tanınmasından söz edilirken veya tanıma bir doktrin olarak ele alınırken genellikle iki temel teoriye başvurulur: Kurucu ve Açıklayıcı Teori (Grant, 1999: 1). Bu iki teoriye ek olarak, Pozitivist yaklaşım olarak bilinen üçüncü bir teoriden de söz edenler bulunmaktadır. Ancak Pozitivist yaklaşım, diğer iki teoride olduğu gibi, bir devletin hangi koşullarda tanınması gerektiği noktasında, bir tanıma teorisi veya doktrini olabilecek derinlikte değildir. Özü itibarıyla Pozitivist yaklaşım, yeni bir devletin ortaya çıkmasında veya bu devletin uluslararası hukuka tabii olmasında, rızayı esas alır. Tanıma eyleminde tanıyanın takdir ve rızasını esas almak, Kurucu teoriyi savunanların da en temel gerekçesi niteliğindedir. Bu bağlamda Kurucu teoriyi benimseyenlerin büyük bir çoğunluğu Pozitivist iken, Açıklayıcı teoriyi savunanların da Pozitivist yaklaşımla uyum göstermeleri mümkündür.

4.1. Kurucu Teori

Kurucu teori (constitutive theory), tanınmayı diğer devletlerin tanınması şartına bağlar. Bu teoriye göre tanınma, kendiliğinden olamaz, ancak diğer devletlerin takdiri ve onayı ile gerçekleşebilir (Grant, 1999: 1). Kurucu teoriye göre devlet olmanın olmazsa olmaz şartı (*a conditio sin qua non*) tanınmaktır (Ryngaert ve Sobrie, 2011). Bu teori, yeni devletin hukuki ve siyasi bir kişilik kazanmasını, diğer devletlerin onu tanımaları şartına bağlar. Bir devletin bağımsızlığını kazandığı süreçten ziyade, diğer devletlerin onu tanınması önemlidir (Shaw, 2008: 444). Kurucu teori L. Oppenheim'in şu sözleriyle özetlenmektedir: "Bir devlet sadece tanınmayla devlet olur ve uluslararası kişilik elde eder" (Grant, 1999: 2). Kurucu teorinin önde gelen düşünürleri Anzilotti ve Kelsen'e göre, bir devlet veya hükümet tanınmayıncaya kadar uluslararası hukukun nezdinde yok hükmündedirler. Bir yapı, diğer devletler tarafından genel bir tanıma güvencesi elde etmedikçe, devlet olarak görülemez (Malanczuk: 1997: 83). Kurucu teori devlet olmanın zor ve karmaşık boyutunu, diğer devletlerin tanıyıp tanınamaması gibi oldukça pragmatist bir soruna indirgemektedir (Ryngaert ve Sobrie, 2011).

Kurucu teoriye göre var olan devletlerin irade ve rızaları, yeni devleti uluslararası toplumun bir üyesi olarak tarih sahnesinde yer almasını sağlar. Eğer diğer devletler hukukun yeni kurulmuş ve kuruluşunu ilan etmiş devleti tanısalara, o zaman tanıma eyleminden söz edilebilir. Tanınma, diğer devletlerin onayıyla tüzel bir kişilik kazanır. Diğer devletlerin rıza ve onayını almamış bir tanıma eksiktir. Tabii kurucu teori bir devletin, var olan bütün devletler tarafından mı, yoksa belirli devletler tarafından mı tanınması gerektiği noktasında, tam da açıklayıcı olamıyor. Çünkü bazen bir devlet ilan edildiğinde, kimi devletler tarafından hemen tanınırken, diğer bazı devletler tarafından tanınmamaktadırlar. Bu anlamıyla Kurucu teori bu noktada eksik kalmaktadır. Kurucu teorinin diğer bir eksikliği de, devlet olma iddiasındaki bir yapının "olgusal durumunu" göz ardı edebilmesidir (Crawford, 1997: 95). Dolayısıyla kurucu teori devlet olmayı mutlak bir oluşumdan ziyade, neredeyse göreceli bir konsepte indirgeyebilmektedir (Ryngaert ve Sobrie, 2011). Bu teorinin bir sakıncası da, tanınmamış bir devletin herhangi bir saldırganlığının da uluslararası yaptırımlara tabii tutulmayacağı düşüncesidir. Çünkü kurucu teori, yaptırım uygulanabilecek devletlerin, tanınmış

olmasını şart koşmaktadır. Tanınmamış bir devletin cezalandırılması ve uluslararası ambargolara tabii tutulması düşünülemez.

4.2. Açıklayıcı Teori

Açıklayıcı teoriye göre bir yapının devlet olarak tanınabilmesi için öncelikle dört gözlemsel kriteri yerine getirmesi şarttır. Montevideo Devletlerin Hakları ve Yükümlülükleri Sözleşmesi'nin 1. Maddesinde bu kriterler şöyle sıralanmaktadır: a) Daimi bir nüfus⁷, b) belirli bir toprak parçası, c) hükümet d) diğer devletlerle ilişki geliştirme kapasitesi. Bu teoriyi savunan uluslararası hukuk otoritelerine göre, yukarıdaki kriterleri yerine getiren oluşumlar, uluslararası toplum üyeleri tarafından tanınmasalar da, devlet olarak kabul edilmelidirler. Çünkü bu kriterleri yerine getirmiş olan bir yapı, *erga omnes* olarak devlettir. Çünkü teoride tanıma, olgusal bir durumun resmi olarak teyit edilmesinden başka bir şey değildir (Ryngaert ve Sobrie, 2011). Aslında bu dört olgusal kriter, Kurucu Teoriyi savunular tarafından da önemli kabul edilmektedirler (Eckert, 2002).

Açıklayıcı teori (declaratory theory), bir devletin tanınmasını dış dinamikler veya diğer devletlerin tanınmasından ziyade, o devletin varlığı ve realitesi ile ilişkilendirmektedir. Açıklayıcı teori var olan pratik realiteyi göz önünde bulundurur ve “teritoryal statüyü,” tanıma eyleminden bağımsız olarak ele alır (Crawford, 1997: 95). Bu teoriye göre yeni devlet kendi özel çaba ve gayretiyle ortaya çıkmıştır, dolayısıyla diğer devletler, hâlihazırda var olan devleti kabul ederler. Ayrıca yeni devlet, diğer devletlerin rıza ve onayı ile uluslararası hukuk nezdinde bir kişilik elde etmeyecektir, sahip olduğu nitelikler ve “olgusal durumuyla” bu kapasiteye ulaşacaktır (Shaw, 2008: 446).

Bu teoriye göre tanınmanın yasal bir “etkisi” yoktur, çünkü bir devlet veya hükümetin varlığı olgusaldır; tanıma, sadece bu olgusal durumu kabullenme anlamına gelir (Malanczuk, 1997: 83). Ayrıca eğer bir yapı, objektif olarak (Macklem, 2008) devlet olma koşullarını yerine getiriyorsa, tüm devletlerin tanınması zorunlu bir şart teşkil etmez. Çünkü tanıma, fiili duruma yasal bir kişilik kazandırır. Kendi çabalarıyla devlet olma koşullarını sağlamış olan bir yapı, diğer ülkelerin onu tanıma sürecini beklemek durumunda değildir. Eğer bir yapı devlet olmanın nesnel koşullarını sağlıyorsa, o zaman o yapı uluslararası hak ve yükümlülükler bağlamında bir devlettir ve diğer devletler ona bir devlet gibi davranmak zorundadırlar (Malanczuk, 1997: 83). Açıklayıcı teori devlet olmayı diğer devletlerin takdiri ve tek taraflı davranışından ayrı ele alır, devlet olmayı otomatik olarak belirli kriterlerin yerine getirilmiş olmasına bağlar. Bu teoriyi savunanlara göre, “tanınmanın ön şartı bir devletin varlığıdır, tanıma devleti yaratmaz” (Grant, 1999: 5) Görüldüğü gibi açıklayıcı teori, bir devletin tüzel kişilik kazanmasında, diğer devletlerin “gücünü” alabildiğince küçültür. Devlet olmayı, diğer devletlerin koyduğu kurallar ve şartlara bağlı olmaktan kurtarır.

BM 2007 yılında kabul etmiş olduğu Yerli Halkların Haklarına ilişkin Deklarasyonda, yerli halkların da kendi geleceklerini belirme hakkı olmak üzere, pek çok haklara sahip olduklarını kabul etmektedir (U.N. Doc. AIRES/61295). Yerli halklara ilişkin deklarasyon, Açıklayıcı teoriyi destekler niteliktedir. Bu deklarasyon ile BM, yerli halkların da diğer tüm halklarla eşit olduklarını, insanlığın ortak mirasında pay sahibi olup, ayrımcılığa tabi tutulmayacaklarını ifade etmektedir. Deklarasyon yerli halkların

toprakları ve zenginlik kaynakları üzerinde hak sahibi olduklarını, diğer devletlerle sözleşme ve antlaşma yapma haklarına sahip oldukları, siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel örgütlenmeler yapma hakkı dâhil olmak üzere, kendi geleceklerini belirleme hakkını taşıdıklarını kabul etmektedir. Yerli halkların haklarına ilişkin ilk gelişmeler, Birinci Dünya Savaş'ından sonra Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) öncülüğünde başlamıştı. ILO, İkinci Dünya Savaş'ından sonra kabul ettiği 106 ve 107 nolu sözleşmelerle, yerli nüfusun oturdukları ülkelerde sahip oldukları haklara dikkat çekecekti.

Açıklayıcı teori, bir yapının objektif olarak devlet olma kriterlerine sahip olup olmadığı konusuna çözüm getirmeye çalışmaz. Var olan bir devletin, devletler ailesine katılmaya çalışan “aday” devleti tanımamasını, iktidara, yani yürütmeye bırakır. Bir bakıma tek taraflı olan bu siyasi karar, tanıyan devletin yargı organı tarafından da dikkate alınır. Kuşkusuz devletleri tanıma eylemi bazen zaman almakta ve gecikebilmektedir. Bu gecikmenin üç farklı sebebi vardır. Birincisi, yeni devletin kendi kendisine yetebilmesi ve hayatını devam edebilme kapasitesidir. İkincisi, yeni devletin ortaya çıkmasında yardımcı oluş devlet veya devletlerden bağımsız olup olmadığı durumudur. Üçüncüsü, yeni devletin kuruluşunda BM misakının güç kullanımını yasaklayan 2(4) maddesini ihlal edip etmediğidir. Yeni devletin hayatta kalma durumu, genellikle uzun zamana yayılan sivil savaşlar döneminde sorun edinilmektedir (Malanczuk, 1997: 85)

Tarihsel olarak, geçmişte Kurucu Teorinin daha çok dikkate alındığını görmekteyiz. Özellikler 19. Yüzyılda, uluslararası hukuk, genellikle Avrupa medeniyeti havzasında yer alan ülkelere uygulanmaktaydı. Avrupa’da, önde gelen birkaç ülkeden oluşan bir “kulüp” vardı ve diğer devletlerin bu “kulübe” alınması ancak üye devletlerin “seçimi” ile mümkündü. İşte bu “seçim” veya “kulübe” kabul etme, zamanla uluslararası tanıma şeklini alacaktır. 1815’teki Viyana Kongresi’nden hemen sonra kurulan Kutsal İttifak, devrimle kurulmuş olan bir hükümeti yasadışı görüyor. Böyle bir devleti tanıyan “kulüp” üyesi ülke, yeni devlet tanınmıncaya kadar “kulüp” dışına atılabiliyordu (Malanczuk, 1997: 83).

Devletlerin tanıma konusunda farklı davranmalarına rağmen bugün bile, kimi durumlarda Kurucu Teorinin dikkate alındığını görmekteyiz. Eğer bir devlet veya hükümetin oluşumu uluslararası hukukun ihlali neticesinde ortaya çıkmışsa, o devlet veya hükümet, tanınmıncaya kadar yasal görülmemektedir. Örneğin Batılı ülkeler uzun yıllar Doğu Almanya Cumhuriyetini, Sovyetler Birliği tarafından kuruldu diye tanımadılar. Bu ülkeler Sovyetler Birliğinin, İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Almanya’nın müttefikler tarafından yönetileceğine ilişkin antlaşmayı ihlal ettiğini ileri sürüyorlardı. Bu nedenle Demokratik Almanya ancak 1973 yılında tanınarak “yasal” belirsizlikten kurtulup bir devlet olabilmıştır (Malanczuk, 1997: 84).

20. yüzyıldaki deneyimleri göz önünde bulundurduğumuzda, açıklayıcı teorinin daha çok benimsendiğini, ya da daha fazla kabul edildiğini görmekteyiz (Shaw, 2008: 447). Arap-İsrail çatışmasında, İsrail’i devlet olarak kabul etmeyen Arap ülkelerinin hiç biri, İsrail’in uluslararası hukuk yaptırımlarından muaf tutulmasını istememektedirler. Çünkü kurucu teoride iddia edildiği gibi, hak ve sorumluluklar, tanıma eyleminden sonra ortaya çıkmaz. Bir devlet tanımamıştır diye, uluslararası hukuk kurallarını keyfice çiğneyemez. Uzun yıllar Çin ve Kuzey Kore’yi resmen tanımamış olan ABD, hiçbir durumda bu

Ülkelerin uluslararası hukuk ve uluslararası yaptırımlardan muaf olmasını tercih etmezdi. ABD'nin, Çin ve Kuzey Kore'yi tanımamış olması, bu hükümetlerin kendi toprakları üzerinde etkin bir kontrole sahip olmadıkları anlamında değil, ABD'nin bu ülkeleri tanımakla, resmen tanımanın ortaya çıkaracağı sorumluluğu taşınamak istememiş olmasından kaynaklanıyordu (Shaw, 2008: 445). şüphesiz ABD'nin bu tutumu tamamen siyasi bir yargıya dayanmaktaydı. z itibariyle olup bitenler, siyasi bir kararın hukuki bir terminoloji kılığı altında örtbas edilmesiydi.

Öte yandan tanınmamış olma, uluslararası hukukun yüklemiş olduğu görev ve sorumluluklardan kaçmak anlamında mazeret teşkil etmez. Kurucu teori esas alındığında, Arap lkelerinin İsrail'in hiçbir eylemi veya saldırganlığını kınanma veya cezalandırılması talebi karşılık bulmazdı. Bu bile son yüz yılda, açıklayıcı teorisinin daha çok rağbet gördüğünü, diğer bir deyimle daha çok kabul edildiğini ortaya çıkartmaktadır. Örneğin 1948'de Bogota'da toplanan Amerika Devletleri sözleşmesinde, devletlerin hak ve yükümlülüklerine ilişkin olarak şu hüküm kabul edilmiştir: "Bir devletin siyasi olarak varlığı diğer devletlerin onu tanımasından bağımsızdır. Hatta tanınmadan önce bile bir devletin kendi birliği ve bağımsızlığını koruma hakkı mevcuttur⁸." Institut de Droit International 'da, 1936'da yeni devletlerin tanınmasına ilişkin kararında, yeni bir devletin ortaya çıkması, bir veya daha fazla devletin o devleti tanımasına bağlı bir durum olmadığını söyler (Shaw, 2008: 448).

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Doğu ve Orta Avrupa'da ortaya çıkan devletler, belirli barış antlaşmalarıyla değil, içinde buldukları koşullarda kendi bağımsızlıklarını ilan etmekle uluslararası sistemin yeni yeleri olarak belirtiler. Versay Barış Antlaşmasında Polonya'nın devlet olarak kabul edilmesi, var olan bir devletin açıklayıcı teori bağlamında kabul edilmesi olmuştur.

Uluslararası Yugoslavya Konferansı tarafından kurulmuş olan Tahkim Komisyonu, 1991'deki kararında, "bir devletin var olması veya ortadan kalkması olgusal bir sorundur, diğer devletlerin tanımaması tamamen beyan edici bir durumdur" ifadesini kullanır (Shaw,2008: 448). Yine Yugoslavya'daki Tahkim Komisyonu, 8. No'lu Görüşünde şöyle bir ifadeye yer vermektedir: "Bir devletin diğer devletler tarafından tanınması sadece açıklayıcı bir anlama sahiptir, bu tanıma ve uluslararası örgütlere ye olma, diğer devletlerin tanımaya ilişkin şahitliğini ortaya çıkarır (Shaw, 2008: 449)." Yugoslavya'daki Tahkim Komisyonu, Temmuz 1992'deki 10. No'lu Görüşünde, tanımayı "isteğe bağlı bir eylem olarak" görmektedir. 4 şubat 2008'de Avrupa Konseyi, Kosova'nın bağımsızlığının desteklenmesi yönünde bir karar almasına karşılık, Kosova bağımsızlığını ilan ettikten bir gün sonra, 18 şubat 2008'de, AB yeleri Kosova'yı tanıma konusunda kendi aralarında ikiye bölünmüşlerdir. AB Dış İlişkiler Konseyi, Kosova'nın bağımsızlık meselesinin *sui generis* (kendine özgü) olduğunu dile getirip, ye devletlerin, "uluslararası hukuk ve kendi ulusal pratiklerini" esas alarak hareket etmelerinin uygun olacağını dile getirmiştir (Eileen, 2011).

Böylece, 17 şubat 2008'de bağımsızlığını ilan eden Kosova, ABD, İngiltere, Almanya, Fransa, İtalya, Japonya ve Türkiye tarafından derhal tanınmışken, Rusya ve Sırbistan şiddetle karşı bir tavır benimsediler. AB yelerinden Kıbrıs, Romanya, Slovakya, İşpanya ve Yunanistan 'da Kosova'yı tanımayacaklarını ilan ettiler. Uluslararası toplum Kosova'nın devlet olarak tanınması konusunda ikiye bölündü. Ancak bu tavır,

Kosova'nın devlet olarak varlığını sürdürmesi önünde engel teşkil etmemiştir. Kosova'yı tanıyanlar açısından, Kosova bağımsız bir devletin sahip olduğu bütün hak ve ayrıcalıklardan yararlanabilecektir, ancak tanımayanlar açısından Kosova'nın uluslararası statüsü pek bir anlam ifade etmeyecektir. Tanıma hususundaki uyumsuzluk ve siyasetleşme, eski Yugoslavya'nın dağılmasından sonra, özellikle de Kosova, Güney Osetya ve Abhazya pratiklerinde görüldüğü gibi çok daha derinleşmiştir (Ryngaert ve Sobrie, 2011).

Yugoslavya'daki Tahkim Komisyonu'nun üzerinde durduğu önemli bir konu da ayrılma meselesi bağlamında ortaya çıkan iç ve dış sınırların uluslararası normlar çerçevesinde çözüme kavuşturulmasıdır. Tahkim Komisyonu'nu, dış sınırlar hususunun çözüme kavuşturulmasında iki aşamalı bir yolun izlenmesini uygun görmüştür. İlk aşamada, BM Misakı ve Genel Kurul'un 2625 (XXV) nolu kararına ilave olarak, Helsinki Deklarasyonu ve son olarak 23 Ağustos 1978'de imzalanan Viyana Sözleşmesi'nin 11. Maddesinin dikkate alınması gerektiğini dile getirmiştir. İkinci aşamada, cumhuriyetlerin iç sınırlarının, yalnızca karşılıklı uyum ve özgür irade ile değişebileceğini belirtmiştir. Karşılıklı uyumun sağlanmadığı durumda, iç sınırlar uluslararası hukuk vasıtasıyla koruma altına alınacaklardır. Komisyon bu kuralı, *uti possidetis juris* (ülkesel bütünlük ilkesi) ilkesine dayandırmıştır. Aslında bu ilke daha önce koloni ülkeler uygulamaya konulmuştur. Sömürge bir ülke bağımsızlık talebiyle ortaya çıktığında, "sömürge" sınırlar devam ettirilmiştir (Duursma, 1996; 68)

Kosova'nın 2008 yılında Sırbistan'dan ayrılarak tek taraflı olarak bağımsızlık ilan etmesi üzerine, Uluslararası Adalet Divanı da 22 Temmuz 2010'da bir tavsiye görüşü (advisory opinion) belirtmiştir. Mahkeme, 10 üyenin lehte, dört üyenin de aleyhte görüş belirttiği kararında, uluslararası hukukta bağımsızlığı engelleyen bir durumun söz konusu olamayacağına hüküm etmiştir. Mahkeme yargıçları, kasıtlı olarak Kosova'nın bağımsızlık kararının yasal olup olmadığı konusuna değinmeden, bağımsızlık ilanı meselesini ele almışlardır. Kuşkusuz bu tavrıyla mahkeme, Kosova'nın bağımsızlığını tanıyan devletlerden yana bir tutum takınmıştır. Böylece mahkeme her memleketin bağımsızlık ilan edebileceğini, ancak bu bağımsızlık ilanını tanımanın diğer devletlerinde inisiyatifine bağlı olduğunu belirtmiştir. Mahkeme kararı, diğer devletlerin de tanınması yolunu açacağından, Kosova'nın başkenti Pristine'de bükük bir sevinç yaratıp coşkulu kutlamalara yol açmıştır. Kararın açıklanmasından sonra Kosova Dışişleri Bakanı İskender Hüseyini, hükümetin birkaç ay içinde BM üyeliği için başvuruda bulunacağını duyurmuştur (Ker-Lindsay, 2012: 1).

Mahkeme kararı Sırbistan için hayal kırıklığı yaratırken, Pekin ve Moskova, Kosova'ya yönelik politikalarının değişmeyeceğini ilan ettiler. Bu arada Sırbistan da 55 ülkeye elçi göndererek Kosova'nın bağımsızlığının tanınmaması için diplomatik çabalarını sürdürdü. Daha önce Kosova'nın bağımsızlığını tanımamış AB üyesi beş ülke de, kararlarında bir değişikliğe gitmeyeceklerini söylediler (Ker-Lindsay, 2012: 2) Uluslararası Adalet Divanı'nın Kosova'nın bağımsızlığı hususundaki tavsiye görüşü, uluslararası hukukun yeni devletlerin ortaya çıkması ve tanınma noktasında sessiz kaldığı izlenimi yaratmıştır (Ryngaert ve Sobrie, 2011).

4.3. Tanımadaki Pozitivist Yaklaşım

Pozitivist teoriye göre uluslararası hukuk kurallarına uymak devletlerin yapmakla yükümlü oldukları bir durum değil, her bir devletin bireysel temelde rıza göstermesine bağlıdır. Eğer uluslararası hukuk bağlamında yeni bir devlet ortaya çıkmışsa, yeni devletin durumuna bağlı olarak yeni yasal yükümlülükler oluşturulmalıdır. Pozitivist yaklaşım, gerek yeni bir devletin ortaya çıkmasında veya bu devletin uluslararası hukuka tabii olmasında, rızayı esas alır. Uluslararası hukukta geleneksel pozitivist yaklaşımı benimseyenler, konsensüsü esas alıp, jus gentium voluntarium ilkesinden hareket ederler. Bu yaklaşıma göre herhangi bir oluşum, ancak ve ancak diğer devletlerin tanınmasıyla “devlet” olur (Ryngaert ve Sobrie, 2011).

Doğrusu tanıma hususunda, Martens⁹ ve Von Steck’in öncülüğünü yaptıkları “açıklayıcı” teoriden, Hall ve Oppenheim’in “kurucu teorisi” sürecinde bu yana, uluslararası hukuk doktrininin ciddi bir evrim geçirdiği kabul edilmektedir. Pek çok devlet teorik olarak pozitivist yaklaşımı onaylarken, uygulamada oldukça farklı davranabilmektedirler (Crawford, 1997: 97).

Öte yandan kurucu öğretiyi benimseyenlerin büyük bir çoğunluğu pozitivist olarak da görülebilirler. Ayrıca açıklayıcı teori, kimi durumlarda pozitivist teori ile de uzlaştırılabilmektedir. Hatta pek çok yazarın hem açıklayıcı teori, hem de pozitivist teoriyi benimsedikleri kabul edilmektedir.

5. SONUÇ

Özü itibarıyla devlet, kendisini halk olarak tanımlayan bir topluluğun siyasi bir otorite etrafında örgütlenmesiyle ortaya çıkar. 1648 yılında imzalanan Westphalia Barış Antlaşması, modern devletin ortaya çıktığı tarih olarak kabul edilmektedir. Modern devletin en önemli özelliği egemenlik ilkesinin hayata geçirilmesinde yatmaktadır. Önceleri Tanrı’dan kaynaklandığı düşünülen “egemenlik” tarihsel evrimle krala, daha sonra da halka ait olduğu ileri sürüldü. İlk defa Hugo Grotius ve Thomas Hobbes gibi düşünürler gerçek veya seküler anlamda egemenliğin Tanrı’da değil de, kralda olduğu dile getirdiler. 1774’te Amerika’daki İngiliz kolonilerinin İngiltere’ye karşı yürüttükleri bağımsızlık hareketi, diğer bir deyimle Amerikan Devrimi ve özellikle de 1789’da vuku bulan Fransız Devrimi, egemenlik olgusunun tarihsel dönüşümünde, halkların kendi kaderlerini tayin etme bağlamında belirleyici bir rol oynadılar. Modern devlet, kendi sınırları dâhilinde kalan topraklar üzerinde egemen olan ve bu egemenlik hakkını başkalarıyla paylaşmayan devlettir.

Modern devletin ortaya çıkışı ve giderek yeni özgür devletlerin uluslar ailesine katılma mücadeleleri, bu devletlerin tanınması meselesini gündeme getirdi. Ancak yeni kurulan bir devleti tanımak, tarihteki kimi istisnalar hariç, hiçbir zaman kolay olmadı. 1581 yılında bağımsızlığını ilan eden Birleşik Hollanda, ancak 1648’de İspanya tarafından tanınacaktır. İspanyanın Birleşik Hollanda’yı tanınması, modern devletin ortaya çıkışıyla vuku bulmuş tarihteki ilk tanıma örneği olarak kabul edilmektedir. 1776’da ABD’nin bağımsızlığını ilan etmesi, İngiltere ve Fransa arasında ciddi bir soruna yol açtı. Fransa yeni kurulmuş bir devletin tanınması için kendi kendisine yeterli olması ilkesini esas

alırken Büyük Britanya, savaş veya devrim ile herhangi bir toprak parçası üzerinde yeni bir devletin kurulamayacağı tezini savunuyordu. ABD 1778'de Fransa tarafından, dört yıl aradan sonra,1782'de Büyük Britanya tarafından tanıdı. İngiltere ve Fransa'nın, ABD'nin tanınmasına yönelik tutumları, günümüzde devletleri tanıma hususunda ön plana çıkan iki temel teorinin, Kurucu Teori ve Açıklayıcı Teorinin ortaya çıkmasını tetikleyecektir.

Tanınma meselesi bir uluslararası hukuk konusu olduğu kadar siyasi bir konudur. Denilebilir ki siyaset ve hukukun en çok iç içe geçtiği konuların biri, hatta en önemlisi yeni devletlerin tanınması ve özgür uluslar ailesine dâhil edilmesidir. Tanıma hususunda devletlerin siyasi eğilimlerinin, uluslararası hukuki düzenlemeler ve yükümlülüklerden önce geldiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak tanıma siyasi bir karardır, ancak bu siyasi yargıya hemen her zaman hukuki bir kılıf da gerekmektedir.

NOTLAR

¹ Jeremy Bentham'ın öğrencisi olup hukuk felsefesi alanındaki çalışmalarıyla ön plana çıkan John Austin, "egemeni" yasanın üstünde ve ötesinde değerlendirirken, uluslararası hukuku da, hukuki sistem içinde görmez, egemen olanların "gönüllü" eylemleri arasında değerlendirmektedir. Bkz. Alex Mills, "Rethinking Jurisdiction In International Law", The British Yearbook of International Law, s.191, <http://bybil.oxfordjournals.org/content/84/1/187.full.pdf+html> L. Openheim de, milletler arası hukukun devleler arasında olduğu, ancak tek tek devletlerin üstünde olmadığı noktasına vurgu yapmaktadır. Bkz. Lassa Oppenheim, International Law (1st edn, Longmans Green & Co 1905) Chapter 1, s.1.

² Samuel von Pufendorf (1632-1694), doğal hukuk ve devletler hukuku üzerine çalışmalar yapmış Alman düşünür. Hugo Grotius ve Thomas Hobbes'in eseleri üzerine incelemeler yapmış Pufendorf, doğal hukukun devletten önce var olduğunu ve her durumda üstünlüğünü koruyacağını savunmaktadır. Pufendorf, De Jure Naturae et Gentim (Doğal Hukuk ve Devletler Hukuku) adlı serinde, insanların bir arada yaşamasının en önemli sebebi olarak zayıflıkları ve varlıklarını sürdürme şeklinde göstermektedir. Hobbes'in aksine "doğal durumun" bir savaş hali olmadığını, ancak güvenlikten yoksun olduklarını ileri sürer. Ona göre devlet sadece bireyin arzu ve eğilimlerine hükmetmekle yetinmemeli, ayrıca bireyin bencilliğini önlemek için de önleyici tedbirler almalıdır.

³ John Austin (1790-1859), Analitik Hukuk Okulu'nun kurucusu olarak kabul edil İngiliz hukukçudur. Nasıl ki Machiavelli siyaset bilimini ahlaktan, Hugo Grotius da hukuk felsefesini din bilimden ayırdıysa, Austin'de pozitif hukuk ile ahlak arasında kesin bir çizgi koyar. Austin'in öncülüğünü yaptığı hukuki pozitivizm, "olan" hukuk ile "olması gereken" hukuk arasında kesin bir ayırım yaparak her türlü değer ve ahlak kavramını inceleme alanı dışında bırakır. Austin'e göre hukuk biliminin alanı yürürlükteki hukukun çözümlenip açıklanmasıdır. Londra'da verdiği derslerin az sayıda öğrenci tarafından izlenmesi üzerine hayal kırıklığına uğrar ve 1832'de üniversiteden ayrılarak sonraki yıllarını hastalık ve geçim sıkıntısı içinde geçirir.

⁴ Egemenlik konusu modern devletin ortaya çıkmasından çok önce konuşulmaya başlanmıştır. Alberico Gentili, 1612'de kaleme aldığı, *De Luu Belli Libri Tres*, adlı eserinde, antik dönemde Roma vatandaşları, "egemenlik" yetkisini imparatora verirken, "sürü gibi değil, insan gibi yönetilmek amacıyla" hareket ettiklerini dile getirmektedir. Samuel Puffendorf da iki tür egemenlikten söz etmektedir: Biri birey tarafından kullanılan ve bireye ait olan özel egemenlik, diğeri de halk tarafından "sivil toplum adına kullanılan" kamusal egemenlik. Egemenliği "yasanın üstünde yer alan mutlak güç" şeklinde tanımlayanlar da bulunmaktadır. Bkz. Father Robert Araujo, "Sovereignty, Human Rights, and Self-Determination: The Meaning of International Law" Fordham International Law Journal, Volume 24, Issue 5, 2000.

⁵ "Teritorial" kavramı devletin üzerinde kurulu olduğu topraklar, iç sular, kıta sahanlığı ve hava sahasını ifade edilmektedir. Bkz. Jorri C. Duursma, Fragmentation and International Relations of Micro States, Self Determination and Statehood, Cambridge University Press, 1996, s.116.

⁶ Kendi kaderini tayin ilkesinin Avrupa dışındaki bölgelerde uygulanması veya temel bir uluslararası hukuk normu olarak benimsenmesi çok sonradan olacaktır. Öyle ki Büyük Britanya, Birinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra yaklaşık bir milyon kare mil toprağı İmparatorluğun topraklarına ilave edebilmiştir. Bkz. David Formkin, A Peace to End All Peace, The Fall of The Ottoman Empire and The Creation of Modern Middle East, Henry Holt and Company, New York, 1989, s.401.

⁷ Daima bir nüfusa ve halka sahip olmamasına karşın Vatikan Şehri egemen bir devlet olarak tanınmıştır. Bkz. Sebastian Kornhauser, “Does the contemporary understanding of human rights require that international law should recognise a doctrine of micro sovereignty?”.

⁸ Daha önceleri 9. Madde olarak yer olan bu hüküm, 1967'deki düzenleme ile 13. Madde halini almıştır.

⁹ Rus hukukçu Fyodor Fyodorovich Martents, 1889'da düzenlenen Lahey Barış Konferansında uluslararası hukukun kodlandırılması sürecinde “mimari” bir rol üstlenmiştir. Martens Hükümleri, bugün bile uluslararası insani hukukta temel olarak kabul edilmektedirler. Rusya imparatorluğunun uluslararası hukuk doktrini, yenilikçi olmamakla birlikte insani ve özgürlükçüydü. Buna rağmen Rusya uluslararası hukukun kodlandırılmasında öncü bir rol üstlenmiştir. Rusya, henüz 1868'de, Petersburg Deklarasyonu ile aşırı derecede acı veren silahları yasaklamıştır. 1899'da toplanan Lahey Barış Konferansı, Rus Çarı II. Nicolas'ın inisiyatifi ile başlamıştır. Lahey'de, 1907'de toplanan ikinci konferansa, Toprak Üzerinde Yaşanan Savaşa İlişkin Adet ve Yasalar Sözleşmesini (Convention Respecting the Laws and Customs on Land) ve Martens Hükümlerini kabul etmiştir. Bkz. International Law in a Multipolar World, Edited by Matthew Happold, Routledge, New York, 2012 s. 243-44.

KAYNAKÇA

- Albert, M., & Hilkermeier, L. (Eds.). (2004). *Observing international relations: Niklas Luhmann and world politics*. London: Routledge.
- Algan, B. (2004). Rethinking ‘third generation’ human rights. *Ankara Law Review*, 1(1), 121-155.
- Anderson, D. R. C. (1995). *The collapse of Yugoslavia: Background and summary*. Research Paper No. 14. Department of the Parliamentary Library.
- Araujo, F. R. (2000). Sovereignty, Human Rights, and Self-Determination: The Meaning of International Law. *Fordham International Law Journal*, 24(1), 1477-1532.
- Azarkan, E. (2016). Devletlerin Tanınması ve 1933 Montevideo Sözleşmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(4), 1055-1068.
- Body, J.A. (1977). *Digest of United States Practice of International Law*.
- Caplan, R. (2005). *Europe and the recognition of new states in Yugoslavia*. New York: Cambridge University Press.
- Cedeno, V. R. (2003). *Unilateral Acts of States*. Document A/CN.4/534, 195-211.
- Crawford, J. (1977). The criteria for statehood in international law. *British Yearbook of International Law*, 48(1), 93-182.
- Danilo, T. (1993). Recognition of States: A Comment. *European Journal of International Law*, 4(1), 66-71.
- Denza, E. (2011). European Practice on the Recognition of States. *European Law Review*, 36(3), 321-339.

- Dimitrijević, D. (2006). The new international legal order and new states in the Balkans. *Medjunarodni Problemi*, 58(3), 272-293.
- Duursma, J. (1996). *Fragmentation and the International Relations of Micro-states: Self-determination and Statehood* (Vol. 2). USA: Cambridge University Press.
- Eastwood Jr, L. S. (1992). Secession: state practice and international law after the dissolution of the Soviet Union and Yugoslavia. *Duke Journal of Comparative & International Law*, 3, 299-349.
- Eckert, A. E. (2002). Constructing States: The Role of the International Community in the Creation of New States. *Journal of Public and International Affairs*, 13, 19-39.
- European Community: Declaration on Yugoslavia and on the Guidelines on the Recognition of New States. (1992). *International Legal Materials*, 31(6), 1485-1487. (Erişim: 02.11.2016), <http://www.jstor.org/stable/20693758>
- Fromkin, D. (2001). *A peace to end all peace: The fall of the Ottoman Empire and the creation of the modern Middle East*. Macmillan.
- Fukuyama, F. (2011). *The origins of political order: From prehuman times to the French Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- General Assembly, Twenty-third Session, Resolution No:2379 (XXIII), 25 October 1968
- Gözler, K. (2007). *Devletin Genel Teorisi*. Bursa: Ekin Kitapevi.
- Grant, T. D. (1999). *The recognition of states: law and practice in debate and evolution*. USA: Greenwood Publishing Group.
- Happold, M. (Ed.). (2013). *International Law in a Multipolar World*. New York: Routledge.
- Higgins, N. (2010). *Regulating the Use of Force in Wars of National Liberation: The Need for a New Regime*. Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- Hillgruber, C. (1998). The admission of new states to the international community. *European Journal of International Law*, 9(3), 491-509.
- Jellinek, G. (1900). *Allgemeine Staatslehre*. Berlin: Häring.
- Kelsen, H. (1941). Recognition in International Law: Theoretical Observations. *The American Journal of International Law*, 35(4), 605-617.
- Ker-Lindsay, J. (2012). *The foreign policy of counter secession: preventing the recognition of contested states*. UK: Oxford University Press.
- Kornhauser, S. (2011). Self-Determination, Micro Sovereignty and Human Rights in International Law: A Trinity of Categorical Imperative Norms through the Creation of the Doctrine of Micro Sovereignty. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2270324>
- Kuzu, E. (2011). *Uluslararası Hukuk'ta Tanıma ve Kosova'nın Tanınması Sorunu*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

- Levinson, C. (2016). *Libya Rebels Build Parallel State*. (Erişim: 02.11.2016), <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052748703648304576265021509675668>
- Lewis, B. (2002). *What went wrong?: Western impact and Middle Eastern response*. New York: Oxford University Press.
- Macklem, P. (2008). Indigenous Recognition in International Law: Theoretical Observations. *Michigan Journal of International Law*, 30(1), 177-210.
- Macklem, P. (2015). Human rights in international law: three generations or one?. *London Review of International Law*, 3(1), 61-92.
- Malanczuk, P.(1997). *Akehurst's Modern Introduction to International Law*. New York: Routledge
- Mills, A. (2014). Rethinking Jurisdiction in International Law. *British Yearbook of International Law*, 84(1), 187-239.
- Montevideo Convention on the Rights and Duties of States (1933). (Erişim: 02.11.2016), <https://www.ilsa.org/jessup/jessup15/Montevideo%20Convention.pdf>
- O'Connell, D. P. (1965), *International Law*. Stevens & Sons
- Oppenheim, L. (1905) *International Law*. Longmans Green & Co.
- Pazarcı, H. (2010). *Uluslararası Hukuk*. Ankara: Turhan Kitabevi
- Radan, P. (2002). *The Break Up of Yugoslavia and International Law*. London: Routledge.
- Ryngaert, C., & Sobrie, S. (2011). Recognition of States: International Law or Realpolitik? The Practice of Recognition in the Wake of Kosovo, South Ossetia, and Abkhazia. *Leiden journal of international law*, 24(2), 467-490.
- Shaw, M. N. (2008). *International Law*. Cambridge University Press.
- Sloane, R. D. (2002). The Changing Face of Recognition in International Law: A Case Study of Tibet. *Emory International Law Review*, 16.
- Sloane, Robert D. (2002), "The Changing Face of Recognition in International Law: A Case Study of Tibet," 16 *Emory International Law Review* 107.
- Talmon, S. (1998). *Recognition of Governments in International Law: With Particular Reference to Governments in Exile*. New York: Oxford University Press.
- Talmon, S. (1999). Who is a Legitimate Government in Exile? Towards Normative Criteria for Governmental Legitimacy in International Law. In: Guy Goodwin-Gill & Stefan Talmon (eds.), *the Reality of International Law. Essays in Honour of Ian Brownlie* (OxfordUniversity Press), pp. 499-537.
- Tinoco Arbitration, (1923). 1 R.I.A.A. 375
- UN General Assembly (1991). Forty-Sixth Sessesion, Agenda item 68, A/46/804, 18 December.

United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples, G.A. Res. 61/295, U.N. Doc. A/RES/61295 (Sept. 13, 2007)

Von Bernstorff, J. (2012). Georg Jellinek and the Origins of Liberal Constitutionalism in International Law. *Goettingen Journal of International Law*, 4(3), 659-675.

Warbrick, C. (2000). Brownlie's Principles of Public International Law: An Assessment. *European Journal of International Law*, 11(3), 621-636.

Wood, M. C. (1997). Participation of Former Yugoslav States in the United Nations and in Multilateral Treaties. *Max Planck Yearbook of United Nations Law*, 1, 231-257.

Yazım Kuralları

anemon, Mart, Temmuz ve Kasım sayısı olmak üzere yılda üç defa yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Derginin asıl amacı sosyal bilimler alanında nitelikli akademik çalışmaların yayımlanmasına katkı yapmaktır.

Dergide yayımlanan makaleler yazı işlerinin izni olmaksızın başka hiçbir yerde yayımlanamaz veya bildiri olarak sunulamaz. Kısmen veya tamamen yayımlanan makaleler kaynak gösterilmeden hiçbir yerde kullanılamaz. Dergiye gönderilen makalelerin içerikleri özgün, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Makaledeki yazarlar isim sırası konusunda fikir birliğine sahip olmalıdır.

Makalenin hazırlanması sırasında yardımcı olması amacıyla, internet sitemizde yazarlar için linkinin altında yer alan **anemon** Dergisi yazım kurallarına göre hazırlanmış "örnek_makale" dosyasını bilgisayarınıza indiriniz ve makalenizi bu makaleyi örnek alarak hazırlamanız, düzenlemelerde kolaylık ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Bu makaleyi bilgisayarınıza Word programında şablon (template) olarak kaydederek de makalenizi hazırlayabilirsiniz.

- Makaleler MS Word 2007 veya üstü bir sürümde hazırlanarak gönderilmelidir.
- Sayfa yapısı özel boyutta (15.5x23 cm), MS Word programında, Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile 10 punto, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 2.5 cm olmak üzere diğer kenarlar için 2.5 cm boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır.
- Yazar(lar)ın ad(lar) ve soyad(lar), kurumsal unvanları; yazar(lar)ın görev yaptığı kurum(lar) ve e-posta adres(ler) bilgileri verilmelidir. Ayrıca makalelerde sorumlu yazar belirtilmelidir.
- Makale başlığı, içerikle uyumlu, içeriği en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Başlık, kalın ve 20 punto büyüklüğünde olmalı ve ilk harfler büyük olacak şekilde sayfa ortalanarak yazılmalıdır. Makaleler aynı özellikte İngilizce bir başlık/title içermelidir.
- Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 75, en fazla 120 kelimeden oluşan Türkçe "Öz" bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler makale içeriği ile uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. Aynı şekilde makaleler İngilizce bir başlık/title, anahtar sözcükler/keywords ve özet/abstract içermelidir.
- *anemon*'un yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde diğer dillerde yazılmış yazılara da yer verilebilir. Diğer dillerde yazılan makalelerde yazım dili dışında ayrıca Türkçe ve İngilizce başlık, anahtar sözcükler ve öz bulunmalıdır.

- Herhangi bir sempozyum veya kongrede sunulmuş olan çalışmalar kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilerek yayımlanabilir. Bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası verilmelidir.
- Makaleler giriş, gelişme ve sonuç yer alacak şekilde hazırlanmalı ve alt başlıklar ikinci derece başlıklar 11 punto (alt üst 12 nk) ile sola hizalı olarak düzenlenmelidir.
- Formüller ve denklemler Math Type ya da Word Denklem Düzenleyici kullanılarak yazılmalıdır.
- Çalışma, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Makalede noktalama işaretlerinin kullanımında, kelime ve kısaltmaların yazımında en son çıkan TDK Yazım Kılavuzu esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.
- Bir makalede sırasıyla özet, ana metnin bölümleri, kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. Makalenin bir "Giriş" ve bir "Sonuç" bölümü bulunmalıdır. "Giriş" çalışmanın amacı, önemi, dönemi, kapsamı, veri metodolojisi ve planını mutlaka kapsamalıdır. Konu gerektiriyorsa literatür tartışması da bu kısımda verilebilir. "Sonuç" araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı, ana çizgileriyle ve öz olarak verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara "Sonuç"ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.
- Tablo/Şekillerin numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise sadece tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo/Şekil numarası üste, tam sola dayalı olarak dik yazılmalı; tablo/şekil adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Ayrıca tablo/şekiller siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Kaynakça verilmesi gereken bir durum varsa tablonun altında metin içi kaynak gösterme formatında verilmelidir.
- Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makale başlığı dışındaki diğer tüm başlıklar 11 punto yazılmalıdır. Birinci derece başlıklar büyük ve koyu karakterde; ikinci derece başlıklar, yalnız ilk harfleri büyük ve koyu olmayan; üçüncü derece başlıklar ise yalnız ilk harfleri büyük, koyu olmayan ve italik harflerle yazılmalıdır. Ayrıca başlıklar, öncesi ve sonrası 6 nk olacak şekilde ayarlanmalıdır

1. BİRİNCİ DERECE BAŞLIK

1.1. İkinci Derece Başlık

1.1.1. Üçüncü Derece Başlık

- Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.asp>

(i) Türkçe kitap:

Meriç, C. (2009). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(ii) Çeviri kitap:

Davison, A. (2006). *Türkiye 'de Sekülerizm ve Modernlik*. (çev. Tuncay Birkan). İstanbul: İletişim Yayınları.

(iii) Derleme kitap:

Duran, B. (2005). *Türkiye 'de Sivil Toplum ve Siyaset. Sivil Toplum: Farklı Bakışlar*, Haz. Lütfi Sunar. İstanbul: Kaknüs Yay.

(iv) Makale:

Yılmaz, F. (2003). İktisat ve Sosyoloji: Rakip Kardeşlerin Hakimiyet Kavgası. *Toplum ve Bilim*, 95, 61-84.

(v) Çift yazarlı makale:

Yaslıçimen, F., & Sunar, L. (2006). Sosyal Bilimlerde Bir Yenilenme İmkânı Olarak İbn Haldûn. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 2(16), 137-167.

(vi) Tezler:

Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

- Metin içi atıflar ilgili bölümde parantez içinde gösterilmelidir.

(i) Tek Yazar İçin: (Soyad, Basım Yılı: Sayfa Numarası)

(ii) Birden Çok Yazar İçin: (Soyad vd., Basım Yılı: Sayfa Numarası)

- Bir yazarın makalesine ulaşılamıyorsa ikincil kaynaklardan alıntı yapan bir kaynağa referans veriliyorsa asıl yararlanılan kaynağa göndermede bulunulur.

(i) “[Aktarılan kaynağın yazarının [veya yazarlarının] Soyadı, Yıl]’dan aktaran” ifadesi getirilerek atıf yapılır. Buna bağlı olarak da kaynakçada sadece ikincil kaynağa yer verilir. (Smith, 1890’dan aktaran: Esen, 2006: 1) gibi

(ii) Smith (1890) her bireyin kendi kârını arttırmaya çalışırken amacı hiç de bu olmadığı halde bütün toplumun zenginliğinin artmasına hizmet ettiğini ve bunu yaptırının ise piyasanın gizli eli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran: Esen, 2006: 1).

- *anemon*'a yazım kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Dergide intihal denetimi iThenticate programı ile yapılmaktadır ve intihal denetiminde kabul edilebilir benzerlik oranı en fazla %20 olmalıdır.

- Yayım aşamasının ilk adımı için makaleler Online Başvuru Sistemi aracılığıyla yollanmalıdır. Başvurunun hemen ardından elektronik posta adresinize otomatik olarak bir onay mesajı gönderilecektir. Daha fazla bilgi için <http://dergipark.gov.tr/anemon> elektronik adresi aracılığıyla editörümüzle bağlantıya geçilebilir.

Instructions for Authors

anemon is an international peer-reviewed journal that is published three times a year. The purpose of the journal is to make contributions to publishing qualified academic studies in social sciences and humanities.

The articles that are published in the journal cannot be published or presented anywhere else unless permission is granted from the editorial board. The articles that are published either partially or completely cannot be used anywhere else unless reference is given. The articles that are sent to the journal has to be authentic, not previously published or sent to be published. The authors of the articles have to have a consensus regarding the order of the authors' names in the article.

If you download the "sample article" that was prepared according to spelling rules and format of the Journal of *anemon* from our website through the link for authors to help you prepare the article, this will save your time and facilitate the preparation process. You can also prepare your article by saving this sample as a template on the Microsoft Word program.

- The articles should be in MS Word 2007 or higher version.
- The layout has to be custom-designed (15.5x23 cm). The file format has to be MS Word. The font has to be Times New Roman or a similar one with a size of 10. The file has to have single-line spacing. Page margins have to be 2.5 cm on the top and 2.5 cm for all the other sides. The pages have to be numbered.
- The articles should include the name(s), surname(s), institutional title(s), institution name(s), and e-mail address(es) of the author(s). In addition, the corresponding author has to be indicated in the articles.
- The title of the article has to be consistent with the content and must reflect the content in the best way possible. The title has to be boldface with a font size of 20. The first letter of all the words has to be uppercase. The title has to be centered. The articles should have an English title with the same properties.
- The article needs to include an "Abstract" at the beginning not less than 75 words nor longer than 120 words summarizing the content in the most precise and concise way. The abstract must not include references, figures, and table numbers. Leaving a space under the abstract, the author has to add keywords including at least 3 and utmost 5 words. The keywords have to be consistent with the content and should be comprehensive. Similarly, the articles have to include an English title, keywords, and abstract.
- *anemon* is published in Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal. The articles written in other languages have to have Turkish and English titles, keywords, and abstracts in addition to those written in its original language.

- The works that are presented in any symposium or congress can be published after specifying the name, place and the date of the congress. The works that are supported by a research organization or fund have to indicate the name of the supportive organization and the number of the project.
- The articles should be organized as introduction, body, and conclusion. Subtitles and lower-level titles must have a font size of 11 (12 nk before and after) and be left-aligned.
- Formulas and equations should be written via Math Type or Word Equation Editor.
- The study has to comply with grammatical rules. The latest Turkish Language Association Spell Check has to be employed regarding the use of punctuation, spelling of the words, and abbreviations. The text is expected to be clear and simple. No expressions out of purpose and scope must be included in the work. The valid scientific methods have to be employed to prepare the article. The content, purpose, scope, justification, etc. of the study have to be provided as much as needed in a certain order.
- An article is expected to include abstract, sections of the main text, references, and appendices (if there is any) respectively. An article has to have an “Introduction” and “Conclusion” sections. The “Introduction” is definitely expected to include the purpose, importance, period, scope, data methodology, and outline of the study. If it is necessary for the subject to be dealt with, literature review can be given in this section as well. The “conclusion” needs to be in compliance with the study’s purpose and scope. It needs to be given generally and concisely. The points that are not mentioned within the text must not be included in “conclusion”. Headings, titles, and subtitles can be used to organize the text.
- Tables/Figures should be numbered and given with their titles. No vertical lines must be used to draw the tables. Horizontal lines can only be used to separate the subtitles within the table from each other. Table/Figure number has to be at the top left-aligned and non-Italic. The name of tables/figures has to be written with each word having its first letter uppercase. In addition, tables/figures have to comply with black and white print. If there is anything in the table that requires reference, the references must be given at the bottom of the table with in-text reference format.
- Headings, titles, and subtitles can be used to ensure an ordered information transfer. All the other titles except for the title of the article have to have a font size of 11. First-level titles should be uppercase but boldface; the first letters of all the words in the second-level titles should be uppercase and not boldface; and only the first letters of the words in the third-level titles should be uppercase, and these titles have to be italic. In addition, the titles have to be organized with 6 nk before and after the title.

1. FIRST-LEVEL TITLE

1.1. Second-Level Title

1.1.1. Third-level Title

- The citation format is APA (American Psychological Association) Style 6th Edition. The authors have to follow the spelling principles and format specified by American Psychological Association in American Psychological Association Publication Manual regarding both quotations and bibliography. For detailed information: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

(i) Reference to a book:

Stopford, M. (1997). *Maritime Economics*. New York: Routledge.

(ii) Translated book:

Davison, A. (2006). *Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik*. (trans. Tuncay Birkan). İstanbul: İletişim Yayınları.

(iii) Reference to a chapter in an edited book:

Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1997). Motivated attention: Affect, activation, and action. In P. J. Lang, R. F. Simons, & M. Balaban (Eds.), *Attention and orienting: Sensory and motivational processes* (pp. 97–135). Mahwah, NJ: Erlbaum.

(iv) Reference to a journal publication:

Yılmaz, F. (2003). İktisat ve Sosyoloji: Rakip Kardeşlerin Hakimiyet Kavgası. *Toplum ve Bilim*, 95, 61-84.

(v) Two authors:

Bayrak, M., & Esen, Ö. (2012). Effects of Budget Deficit on Current Account Balance: Analysis of Twin Deficits Hypothesis in Case of Turkey. *Ekonomik Yaklaşım*, 23(82), 23-49.

(vi) Theses and dissertations:

Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye’nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk University.

- In-text references have to be indicated in brackets where relevant.

(i) For single author: (Surname, Date of Publication: Page Number)

(ii) For multiple authors: (Surname et al., Date of Publication: Page Number)

- The manuscripts that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. The journal uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. If the similarity level is above 5%, the manuscript is not accepted for publication.
- The articles are sent through Online Application System for the first step of the publication. An automatically-sent confirmation message is sent to your e-mail address upon the completion of the application. For further information, please contact the editor via <http://dergipark.gov.tr/anemon>.

Değerlendirme Süreci

- **anemon**'a gönderilen yazılar, önce Yayın Kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından bir ön değerlendirmeye tabi tutulur. Dergi kapsamına girmeyen veya bilimsel bir yazı formatına içerik ve şekil şartları açısından uymayan yazılar, hakemlik süreci başlatılmadan geri çevrilir ya da bazı değişiklikler istenebilir. Yayın için teslim edilen makalelerin değerlendirilmesinde akademik tarafsızlık ve bilimsel kalite en önemli ölçütlerdir.
- **anemon**'a yayın kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde intihal denetimi, iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve intihal denetiminde, benzerlik oranının %20'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir. İlgili çalışmada herhangi bir intihale rastlanmadığı takdirde değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. **anemon** Dergisi, sürecin her aşamasında, hakem ve yazarların isimlerinin saklı tutulduğu çift-kör hakemlik sistemini kullanmaktadır. Hakem raporları beş yıl süreyle saklanır. Makaleyi değerlendiren iki hakemden birisinin olumlu diğerinin olumsuz rapor vermesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilmekte veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı vermektedir.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalarda yazarlar, hakem ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate alırlar. Katılmadıkları hususlar varsa gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Dergideki hakemlik sürecinde, akademik unvana sahip kişilerin yayınları için ancak eşit ya da üst derecede akademik unvana sahip kişiler hakem olabilir.
- **anemon**'un hakem değerlendirme süreci, normal koşullarda editör tarafından ön değerlendirme aşaması bir hafta; hakem değerlendirme süreci de 8 hafta olarak planlanmaktadır. Ancak hakemlerden zamanında dönüş olmaması nedeniyle yeniden hakem atama vb. nedenlerden dolayı hakem değerlendirme süreci uzayabilmektedir.
- **anemon**'a makale gönderen yazar/yazarlar, Derginin söz konusu hakem değerlendirme koşullarını ve sürecini kabul etmiş sayılırlar.
- **anemon**'da yayımlanmasına karar verilen (kabul edilen) çalışmaların telif hakkı, Muş Alparslan Üniversitesine devredilmiş sayılır.

Peer Review Process

- The papers that are sent to *anemon* are subjected to preliminary assessment by the Editorial Board to see whether the work complies with the principles of the journal. The papers that are out of the scope of the journal or do not comply with the format of a scientific text either in terms of content or style are either rejected or demanded to be corrected prior to peer-review process. Academic objectivity and scientific quality are the most important criteria for the assessment of the articles that are submitted to be published.
- The articles that comply with the publication principles of *anemon* are passed through plagiarism checking. Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. The journal allows an overall similarity of 20% for a manuscript to be considered for publication. After determining an acceptable similarity rate, the article is sent to two reviewers who are known for their studies in the relevant field. *anemon* employs double-blind review system in which the names of neither the reviewers nor the authors are disclosed in any of the phases of the process. Reviewer reports are saved for five years. If one of the reviewers gives positive feedback while the other gives negative feedback, the article is sent to a third reviewer or Editorial Board examines the reviewer reports to make the final decision.
- The authors submitting papers to *anemon* take into account the criticisms and suggestions of the reviewers and the Editorial Board. The authors also have the right to object to the points with which they disagree. In the reviewing process, the publications of people with academic titles are only reviewed by academics of either an equal or a higher degree.
- Assessment process of *anemon* may sometimes take long periods of time due to undesired reasons. Normally, preliminary assessment by the editor takes a week while reviewer's assessment period takes 8 weeks. However, reviewer assessment process may get longer when reviewers do not respond on time or in cases of appointing a new reviewer and so on.
- The author/authors submitting papers to *anemon* is/are considered to have accepted the aforementioned reviewing conditions and process of the journal.
- The copyrights of the works that are decided to be published (accepted) in *anemon* are transferred to Muş Alparslan University.

anemon

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Yayın İlkeleri

- **anemon**, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, sosyal bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmaları, bilimsel bir yaklaşımla ele alarak sosyal bilimler alanlarındaki çalışmaların niteliğinin yükselmesine, yöntem ve uygulamaların gelişmesine, kuram ve uygulama alanlarındaki çalışmalar arasında iletişimin güçlenmesine ve sosyal bilimler alanındaki literatürün zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla yayımlanmaktadır.
- **anemon**'da, dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb. tüm sosyal bilimlere ait özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları destekleyerek bilim camiasında üretilen bilgileri akademisyenlerin ve kamuoyunun istifadesine sunmak amacıyla yeni ve özgün çalışmalara yer verilmektedir.
- **anemon**'a gönderilecek çalışma, alanında bir boşluğu dolduracak özgün bir yazı olmalı ya da daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, konuya dair yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir inceleme olmalıdır.
- **anemon**'a gönderilecek yazılar makale, çeviri ve kitap tanıtımı türünde olmalıdır. Dergimize gönderilen çeviri yazılar için, makale sahibinin yayın izni ve orijinal metin gereklidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir; ancak her sayıda derginin sayfa sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki yazılara da yer verilebilir.
- **anemon**'a gönderilmeden önce akademik çalışmalar, söz konusu dili iyi düzeyde konuşan editörler tarafından düzenlenmeli ve kontrol edilmelidir. Ayrıca bu durum belgelendirilmelidir (Türkçe hazırlanan çalışmalar hariç).
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve halihazırda yayımlanmak üzere sunulmamış olmalıdır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, durum açıkça belirtilmek şartıyla dergiye gönderilebilir.
- **anemon**, Mart, Temmuz ve Kasım sayısı olmak üzere yılda üç defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.
- **anemon**'a gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez. Yayımlanan makalelerin telif hakkı Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir.
- **anemon**'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.
- **anemon**'da yer alan yazılardaki görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı olduğu kurumların görüşlerini yansıtmaz.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar, TÜBİTAK ULAKBİM'in DergiPark Sistemi (UDS) üzerinden elektronik ortamda gönderilmektedir. Bu sisteme <http://dergipark.gov.tr/anemon> da yer alan "Kullanıcı Sayfası/Yeni Gönderi" linkinden ulaşılabilir. Söz konusu sisteme kayıt yapıp makale gönderildikten sonra hakem süreciyle ilgili gelişmeler ve hakem değerlendirme raporları yazarlar tarafından kolaylıkla takip edilebilir.

Editorial Principles

- **anemon** is an international peer-reviewed journal that publishes authentic and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences. It is published to contribute to raising the quality of the social sciences studies, development of methods and practices, to strengthen the communication between theoretical and practical studies, and to enrich the literature.
- **anemon** supports all the authentic and qualified scientific studies in the social sciences field including business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology etc. It publishes new and authentic works to offer the knowledge produced by scientific circles for the benefit of academics and public.
- The works that are sent to **anemon** must be either an authentic work to eliminate a lack in the literature or a review assessing the previously-published works and suggesting relevant, new, and noteworthy opinions.
- The texts that are sent to **anemon** include articles, translations, and book promotions. For the translated texts, publication permission of the owner of the article and the source text are required.
- Publication languages of **anemon** are Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal.
- Before academic studies submitted to **anemon**, they should be proofread and edited by native the language-speaking editors related to language used in the paper. This should also be documented (excluding study prepared in Turkish language).
- The works that are sent to **anemon** must not be published previously anywhere. They have to be ready for publication. The papers that have previously been presented in a scientific meeting can be sent to the journal if it is clearly indicated.
- **anemon** is regularly published three times a year, in March, July and November by Muş Alparslan University.
- No copyright payment is made for the papers that are sent to **anemon**. The copyrights of the works that are published in the Journal are transferred to Muş Alparslan University Journal of Social Sciences (**anemon**).
- Scientific and legal liabilities of the articles published in **anemon** belong to the authors.
- All the opinions and ideas indicated in the articles that are published in **anemon** are authors' personal opinions and do not reflect the opinions of the Journal or the affiliated institutions by any means.
- The works that are sent to **anemon** are sent to TUBITAK ULAKBİM's DergiPark System (UDS) in electronical environment. This system can be accessed via <http://dergipark.gov.tr/anemon> under the link "User Page/New Submission". After registering in the system and submitting the paper, the developments regarding the reviewing process and reviewer reports can be followed by the authors.

Yazışma Adresi / Address

Anemon Dergi Editörlüğü

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
49250 – MUŞ/TÜRKİYE
Tel: 0 436 249 49 49 / 3622 - Fax: 0 436 213 00 28
Web: <http://dergipark.gov.tr/anemon>
e-mail: anemon@alparslan.edu.tr