

GİRİŞİMCİLİKTE YARATICILIĞIN ÜÇ BOYUTU: BİREY, SÜREÇ VE ÜRÜN

Yrd. Doç. Dr. Metin SARAÇOĞLU* Yrd. Doç. Dr. Cengiz DURAN**
Yrd. Doç. Dr. Ercan TAŞKIN ***

ÖZ

Bu çalışmada, girişimcilikle girişimciliği etkileyen yaratıcılığın üç boyutu olan birey, süreç ve ürün arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaratıcı girişimciler; iç kontrol odağına sahip, yatay düşünmeye yatkın, kontrolden kaçınan, risk alan, sağ beynini daha çok kullanan ve daha fazla şey bilme iştahı olan kişilerdir. Yaratıcılık süreci; tesadüfî olarak bir buluş veya fikrin bulunması yada probleme ait işletme içindeki ve dışındaki bilginin toplanması ve değerlendirilmesi, mevcut bilgiyle problemin ve çözüm alternatiflerin tanımlanması, problemin çözülmesi, bulunan çözümün uygulamaya konmasıyla ilgilidir. Ürün yada fikrin yaratıcılığı; ürün yada fikrin orijinalitesi, mümkünlüğü ve kullanıma uygunluğuyla değerlendirilir. Bir fikrin yada ürünün mevcut paradigmayı değiştirebilme derecesinin o ürünün yada fikrin yaratıcılık boyutunu (orijinalite durumunun) arttırdığı da söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Girişimcilik, Yaratıcılık, Yaratıcılık Süreci, Yaratıcı Ürün, Yaratıcı Fikir*

ENTREPRENEURSHIP CREATIVITY'S THREE DIMENSIONS: PERSON, PROCESS AND PRODUCT

ABSTRACT

In this study, It was investigated entrepreneurship and effecting entrepreneurship creativity which is related to entrepreneur personality, creative process and creative product. We find the result of this investigation: Creative entrepreneur's traits includes "lateral thinking" internal locus of control", risk taking, remote control, prone to using the right of hemisphere". "appetitive power of learning". Creative process is: to find inventions and the idea by chance or to generate and evaluate information internal and external business related to problem, to identify intuitive alternatives, to solve the problem and to implement solution. Creative product or idea is measured by their degree of originality, feasibility or fitness. Product or idea, which changes current paradigm, increases creativity and originality.

Keywords: *Entrepreneurship, Creativity, Creative Process, Creative Product, Creative Idea*

* Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F İktisat Bölümü, e-posta: smetin@gazi.edu.tr

** Dumlupınar Üniversitesi İ.İ.B.F İşletme Bölümü, e-posta: cduran35@gmail.com

*** Dumlupınar Üniversitesi İ.İ.B.F İşletme Bölümü, e-posta: ercantaskin2003@hotmail.com

1. GİRİŞ

Ulusların refahını artırmak için, modern endüstrileri kurarak istihdam sağlayan, işsizliği ve yoksulluğu önleyen ve tüm bunların ötesinde milli ihtiyaçların karşılanması için mal ve hizmetleri üreten kişiler girişimcilerdir. Modern endüstrileri kuran girişimciler son iki yüz yıldır önem kazanarak adeta ekonominin merkezine yerleşmişlerdir. Bu önem kazanmanın temel nedeni, girişimciliğin ekonomik, sosyal, psikolojik ve teknolojik değişimin ve gelişiminin yol açtığı doğal bir dinamik oluşuyla birlikte değişimin ve yeniliğin gerçek özü ve temeli olduğunun fark edilmesiyle ilgilidir. (Top, 2006: 3) Girişimciliği Hirsch; insiyatif alma, var olan kaynakları ve belirli durumları değer veya kıymet ifade eden bir uygulamaya dönüştüren sosyal ve ekonomik mekanizmaları örgütleme veya yeniden örgütleme, risk veya başarısızlığı kabullenme unsurlarını içeren davranış özellikleri olarak tanımlamıştır. Girişimcilik konusu disiplinler arası bir konudur. Bu nedenle her disiplinin kendine özgü girişimcilik tanımları vardır. Örneğin bir ekonomiste göre girişimci, değerlerini fazlaştırmak için kaynakları, işgücü, malzeme ve diğer varlıkları bir araya getirerek onlardan bileşimler oluşturan ve aynı zamanda değişiklik, yenilik ve yeni bir düzen getiren kişidir. Bir psikologa göre ise girişimci, genelde bir şey elde etmede veya bir amaca ulaşmada deneyim sahibi olma, başarıya ya da başkalarının denetiminden kaçma gibi güçlere maruz kalan kimsedir. Bir işadamı açısından bakıldığında ise girişimci, bir tehdit ve saldırgan bir rakip gibi algılanırken diğer işadammının gözünde ise bir dost, bir tedarik kaynağı ve bir müşteri olarak görülebilmektedir (Gürol, 2000, s.26–27).

Girişimcilik var olan fırsatların takip edilmesiyle ilgilidir. Girişimcilik aktivitesinin kaynağını yeni olan bir şeyin potansiyeli ile onun gerçekleştirilmesi arasındaki dengesizlik oluşturur. Eğer bu yaratıcılık kullanabilir bir fırsata dönüştürülürse daha önce olmayan bir mal ve hizmet biri yada birileri tarafından yaratılmış olur. Bu alanda çalışmaları bulunan Morris ve Kuratko yaratıcılığı girişimciliğin ruhu olarak tanımlamışlardır. Çünkü yaratıcılık var olan eğilimler ve örneklerdeki fırsatları tanımlayabilmek için bunların üzerine ışık tutmayı gerektirir. Girişimciler mal ve hizmetlerin üretilmesindeki ve kullanımındaki kısıtları inceleyerek bunlarla ilgili yeni olanakları kafalarında tasarlarlar. Girişimcilerin kafası işlerin nasıl yapıldığından (ürünlerin nasıl üretildiğinden veya kullanıldığından) çok niçin yapılmadığıyla (ürünlerin niçin farklı yollarla üretilmediği, yada niçin farklı mal ve hizmetlerin üretilmediğiyle) meşguldür. Girişimcilik yeni bir örgüt meydana getirerek, çevresinde daha önceden var olan fırsatları yaratan, fırsatları tanımlayıp bunları izleyen, uygun olanlarını değerlendirerek yeni yatırımlara dönüştüren ve bu fırsatların izlenilmesi kararını veren bir olgudur (Kreitner, 2004, s.27; Pretorius vd., 2005, s.56).

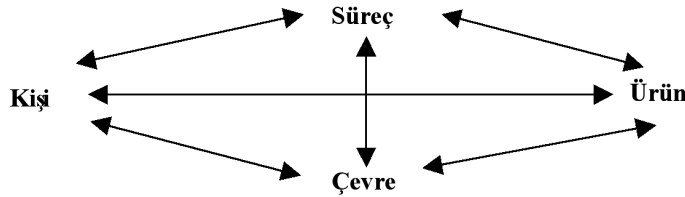
Girişimcilik yaratıcı girişimcilik ve asıl girişimcilik olarak literatürde ikiye ayrılmıştır. Yaratıcı girişimcilik yeni bir ürün bularak ya da mevcut olan mal veya hizmetin tasarım, fiyat, kalite gibi yönlerden iyileştirilerek kar elde etmek amacıyla pazara sunulmasıdır. Fırsat girimciliği ya da asıl girişimcilik ise pazardaki potansiyel fırsatları sezinleyerek mevcut olan bir mal veya hizmetin pazara sunulmasıdır. Bu fırsat, mevcut mal ve hizmetin pazara yeterince sunulmaması ya da pazardaki mevcut işletmelerin pazara istenilen kalitede mal sunamamasından kaynaklanabilir. Kimi araştırmacılar, her iki girişimcilik türünü benimseyen girişimcileri de toplumun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetleri karşılamayı amaçlayan ve bunun için risk üstlenen kimseler olarak görür. Bu açıdan bakıldığında her iki girişimcilik türü arasında bir fark olmadığı söylenebilir (Fidan ve Yılmaz, 1996, s.11). Fakat yaratıcı girişimciliğin yeni bir mal üretimi ya da pazarda bulunan mallara (tasarım, kalite vb) daha fazla değer eklemesi yönüyle fırsat girişimciliğinden farklı olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tür girişimciliğin ekonomide yaratacağı büyüme ve hızlandırıcılık etkisinin daha fazla olacağı belirtilebilir.

J.Shumpter girişimcilik kelimesini çağrıştıran kelimelerin yenilikçilik ve yaratıcılık olduğunu belirtmiştir. Çünkü girişimci ve yenilikçi işletmeler en çok kar ve geliri elde edeceklerdir. Yeni bir ürünü yaratan girişimci, ürünü piyasaya ilk önce sürdürdüğünden dolayı monopol (tekelleştirme) üstünlüğünü yakalayacaktır. Böylelikle girişimci monopol üstünlüğün verdiği avantajla kazancını belirli bir sürede maksimize edecektir. Girişimcinin kazancını belirli bir süre de olsa maksimize etmesi, girişimcinin yaratıcılık yeteneğini motive edecektir. Böylelikle kazancını ileride maksimum kılmak isteyen girişimciler, yaratıcı girişimciliğin yaygınlaşma olanağını da artıracaklardır (Akdemir, 1996, s.819).

Girişimciliğin çalışma alanlarının disiplinler arası olması girişimciliğin kesin yada tam olarak tanımlanmasını engellemektedir. Bu konunun kökleri psikolojiye dayanır. Bu alanda ilk yapılan çalışmaların odak noktası bireysel yaratıcılıkla ilgilidir. Bununla birlikte yaratıcılık çalışmalarının yönü aşağıdaki unsurları içerecek şekilde genişlemiştir (Nagasundaram and Bostrom, 1994-1995, s.90):

- Kişisel yada grupsal yaratıcılık
- Üründe yaratıcılık
- Süreçte yaratıcılık
- Çevrede yaratıcılık (dış (genel) çevre, örgütsel çevre, bireysel çevre)

Yaratıcı hareketlerin oluşması bu dört unsurun birbirleriyle etkileşimini içine alacak şekilde de genişlemiştir (Satzinger vd., 1999, s.145-146). Bu dört unsurun etkileşimi Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Yaratıcılığı Oluşturan Dört Unsurun Birbirleriyle Olan İlişkisi

Kaynak: SATZINGER, John W.; Monica J. GARFIELD and, Murlı NAGASUNDARAM; (1999), “The Creative Process: The Effects of Group Memory on Individual Idea Generation” **Journal of Management Information Systems**, Spring, Vol.15, No.4, p.146

Bu dört unsuru içeren model, yapısal olarak yaratıcılığın daha iyi anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlamıştır. Yaratıcılık; birey, ürün, süreç ve çevre olmak üzere birbirleriyle yüksek etkileşimli dinamik olaylar üzerine inşa edilmiştir. Bu model, modeldeki her bir unsurun birbiriyle olan etkileşiminin ayrıca her bir unsurun bireysel olarak ölçülmesine ve değerlendirilmesine de müsaade eden basitleştirilmiş bir yapıdadır. Modelin diğer bir güçlü yönü de örgüt içindeki spesifik bir fonksiyona uygulanabileceğidir. Örnek olarak bir örgütün bütününe uygulanabileceği gibi örgütün bir bölümünü oluşturan bilgi sistemlerine de uygulanabilir (Coguer vd., 1993, s.378). Bu araştırmanın amacı, yaratıcılığı oluşturan bu dört unsurdan çevre haricindeki üç unsurla girişimcilik arasındaki ilişkiyi detaylı şekilde incelemektir.



2. BİREYSEL YARATICILIK

Yaratıcı insanlar her zaman sıra dışı olmuşlardır. Her zaman yeni yollar deneyerek belirsizliklerin üzerine giden ve kaosun içindeki pırlantaları bulup çıkaran kişilerdir. Mizahi bir güce sahiptirler, işe uymayan mevcut kuralları ciddiye almaz ve bunları uygulamazlar. Rutin işlerden sıkılırlar, kestirmeden giderler ve değişimden, değişmekten zevk alırlar. Hayal güçleri, sezgileri, önsezileri algılayarak kavrayabilme yetenekleri çok güçlüdür. Yaratıcı insanlar için yapılan bu benzetimler aynı zamanda girişimciler için de geçerlidir. Girişimciler de kesinlikle klasik bir düşünce izlemezler ve çoğu zaman mevcut klasik yaklaşımlara aykırı yolu benimserler. Ayrıca sorunları çözerken esnek ve uyarlayıcı şekilde düşünürler. Bu özellik onların yaratıcılık süreçlerinin bir kısmını da oluşturmaktadır (Top, 2006, s.274). Yeni fırsatlar arayan ve yenilikçi davranış gösteren (yaratıcı girişimci) girişimcilerin iç kontrol odağına sahip oldukları görülmüştür. İç kontrol odağına sahip olan bireyler, yaşamlarındaki olayların elde ettikleri ödül ve cezaların kendi davranış ve eylemlerinden kaynaklandığına ve dolayısıyla yaşadıkları olayları kontrol edebileceklerine inanan kişilerdir. Bu bireyler stresli durumlara daha yapıcı ve sorun çözücü tepkiler verebilirler (Erdem vd., 2002, s.914).

Yaratıcı düşünceyi en iyi karakterize eden kişi Edward de Bone'dir. De Bone geliştirdiği teoride yatay ve dikey düşünceyi süreçte birbirinden ayırmıştır. Dikey düşüncede önemli olan, bir problemin çözümünde önceden var olan delikleri mümkün olduğunca kazıyıp derinine inmektir. Yatay düşüncede ise önemli olan yeni delikler açarak problemin çözümüne mümkün olduğunca çok alternatif geliştirmektir. Yaratıcı kişilerin çalışmasında kolay kolay dikey düşünce görülmez, bunlar yatay düşünceye sahiptirler. Yaratıcı bireyler hata yapmaktan ve eleştirilmekten endişe duymazlar. Yaratıcı düşüncedeki insanlar kendilerini diğer yaklaşımlardaki baskın (toplum tarafından benimsenen) olan görüşlerle kısıtlamazlar. Bu kişiler problemleri kendi fikirlerini ve kendi tekniklerini kullanarak çözerler. Bu fikir ve tekniklerdeki temel, kişinin kendi anlayışı ve sezgilerine güvenmesi üzerine kurulur (Suojanen and Brooke , 1971, s.20).

Girişimci kişilerin farklı kişilik özellikleri taşıdıkları açıktır. Bunlar kişileri yönlendiren ve harekete geçiren kişiliklerdir. Bu alanda çalışma yapan Utsch ve arkadaşları 1999'da Doğu Almanya'da ki küçük ölçekli girişimciler ve yöneticiler üzerine yaptıkları araştırmada, girişimcilerin "başarı yönelimi", "yeterlilik duygusu" ve "kontrolden kaçınma" gibi özelliklere sahip olduğunu bulmuşlardır. Aynı tarihlerde Becherer ve Mauer proaktif kişilikle gerek bireysel gerekse kurumsal girişimciliğin paralel özellikler gösterdiğini yaptıkları bir çalışmayla ortaya koymuşlardır. Proaktif kişilik, çevresinde değişime neden olacak bir etki yaratmak amacıyla harekete geçen insanları belirtir. Proaktif kişilik özelliklerine ek olarak girişimcilikle bağlantılı başka bireysel değişkenler de vardır. Yaş, cinsiyet, eğitim ve girişimci anne-baba figürlerinin girişimcilik üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Erkeklerin girişimciliğe kadınlardan daha yatkın olduğu, artan eğitim düzeyiyle girişimciliğin de arttığı, ayrıca girişimci anne ya da babaların çocuklarının daha girişimci olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte girişimcilikle proaktif kişilik özellikleri arasındaki bağlantı hepsinden daha güçlüdür (Baltaş, 2008).

Gerber (Girişimcilik Tutkusu kitabının yazarı) tanıdığı en iyi iş adamlarını daha yüksek bir şey arayışı içinde olmakla birlikte olağan üstü tedbirli insanlar olarak tasvir eder. Bir işyerinin isabetli ve ilkeli bir şekilde çalıştırılmasının fazla önemli olmadığını ve sorunların işin her çatlağına sızan hatalardan kaynaklandığını bilirler. Bu iş adamları, daha yükseklere tırmanmanın tek yolunun her işi medyana getiren görünüşte önemsiz, anlamsız ve sıkıcı olan ayrıntılarda yoğunlaştırmaktan geçtiğini kavrayan bir sezgiye sahiptirler. Bu işadamları temel özellikleri doğru yapılırsa bile küçük işlerin dünyayı gerçekten şaşırtıcı biçimde etkilemesine hayran kalırlar. Ayrıca başarılı iş adamları başarılarını çok şey bilmelerinden ziyade doyurulamayan daha fazla şey bilme iştahıyla dolu olmalarına borçludurlar (Gerber, 1996, s.VIII-IX).

Literatürde yaratıcılıkla ilgili yapılan çalışmalarda insanların beyni sol beynini (daha çok sol beynini) kullanan ve sağ beynini (daha çok sağ beynini) kullanan olmak üzere ikiye ayrılmış ve bunlar üzerinde birçok araştırma yapılmıştır. İnsan beyninin iki farklı düşünce biçimini kullandığı görülmektedir. Sol beyin insanda analitik düşünceyi yönlendirirken, sağ beyin insanda yaratıcı düşünme yeteneğini hareket ettirmektedir. Analitik düşünce mantıksal bir sürece sahiptir. Bu süreci kullanarak insanlar tercih ve seçimlerini minimize şekilde tek cevaba yada az sayıda cevaba indirirler. Halbuki hayal gücü gerektiren yaratıcı düşünce ise insanı pek çok olası sonuca yada farklı düşüncelere götürmektedir. Başlangıçta birbirine zıt gibi olan iki düşünce yapısını insanların karar verme süreçlerinde birlikte kullandıkları görülmektedir. İnsanlar bir sorun yada probleme farklı açılardan bakarak yaratıcı düşünce sayesinde çeşitli çözüm önerileri getirirler. Daha sonra bu çözüm önerilerini analitik düşünceyle bir yada az sayıda sonuca indirirler. Sonraki aşama ise bulunan çözümün uygulanma aşamasıdır (Yanık, 2007, s.44).

Yaratıcı bireyler sistem içindeki kurallara uymama konusunda direnç gösterirler bu nedenle onlar mevcut sistem içinde anarşist olarak algılanabilirler. Bu nedenle yöneticiler bu davranışları gösterenler üzerinde kurallara uyması konusunda baskı kurarlar. Onları güvenilir ve test edilmiş metotlarla sınırlandırır (Filis, 2000, s.10). Girişimcinin diğer bir özelliği; değişen, baskın ve itaatkâr rollerle başa çıkmada zorluk çekmesi olarak gösterilebilir. Büyük şirketlerde yöneticilik yapan biri hem işçilerle hem de kendinden büyük meslektaşlarıyla ilişkiler kurmak mecburiyetindedir. Muhtemelen girişimci buradaki itaatkâr rolünü kolay oynayamayacaktır. Bu alanda çalışmalar yapan Kets de Vries'e göre girişimci; özgüveni olan, bireyler arası ilişkilerde ihmalkârlık yapabilen ve kendi değer yargılarına sadık kişilerdir. Yapılan tüm araştırmalar ise girişimcinin en iyi özelliğinin risk almak olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, risk almaktan kaçmakta olan bireylerin, problemleri çözerken daha fazla belirli sonuçları (gerçekleşme olasılığı yüksek) olan çözümleri seçtikleri saptanmıştır. Örgütler içinde yaratıcılık kendiliğinden meydana gelmez. Yaratıcılık deneme ve hata sürecindeki risklerin alınmasıyla ilgilidir ve hata, başarıyla birlikte sık sık birlikte meydana gelir. Eğer çalışanlar yada iç girişimci risk almıyorlar ise yaptıkları işleri yeni şekilde yapabilme şanslarını ve daha iyi yapılması yönündeki potansiyellerini kullanmıyorlar demektir. Bu çalışanlar işlerini rutin şekilde hiç değiştirmeden yapmaya devam ederler. Çalışanların yeniliğe doğru yöneltilmesinde motivasyon yöntemlerinin kullanılması çok önemlidir. Yönetim motivasyon yöntemlerini kullanarak, çalışanların işlerini yaparken güvende olduğunu hissettirmeli ve risk almalarını destekleyerek onların işleri rutin şeklin dışında yapmalarını sağlamalıdır (Çelik ve Akgemici, 1998, s.21; Shalley and Gilson, 2004, s.37).

3. GİRİŞİMCİLİKTE YARATICILIK SÜRECİ

Yaratıcılık süreci kişilerin hedeflerine ulaşması için takip ettikleri farklı aşamaları gösterir. Bu konuyla ilgili çalışmalarında tanınan yazarların yaratıcılık süreçlerinde farklı aşamaları vardır. Bunlardan Wallas (1971), Lessem (1991) bunlar süreci; hazırlanma, kuluçkaya yatma, sezgi ve test etme olarak dört aşamada tanıtmışlardır. Evans& Russel (1990) bu aşama sayısını; hazırlanma, kuluçkaya yatma, önsezi ve test etme şeklinde beşe çıkarır (Mass vd., 1999, s.40). Zimmerer ve Scarborough yaratıcılık sürecini; hazırlanma, araştırma, değişim (transformasyon) , kuluçkaya yatma, aydınlanma, onaylama ve uygulama olarak yedi aşamada tanımlamıştır (Zimmerer and Scarborough, 2005, s.51). Katz ve Gren yaratıcılık sürecini; hazırlanma, kuluçkaya yatma, aydınlanma ve onaylama olarak dört aşamada tanımlamışlardır (Katz and Gren, 2007, s.88).



1980'den sonra bu alanda yapılan çalışmaların sentezi yapılarak yönlendirilen yaratıcılık döngüsü adıyla yeni bir model geliştirilmiştir. Bu modelde döngü güne başlama saatiyle birlikte başlamaktadır. Her sabah etrafımızda ne olup bittiğini gözlemleriz. Bu gözlemlediklerimizle işlerde yapılan hataları yada işlerin nasıl çalıştıklarını analiz ederiz. Bu zihinsel süreç hafızamızda yaratıcılık olarak depolanır. Hafızamızdaki bu depoyu yeni fikirler ve spesifik konular ile ilgili araştırma yaparken kullanırız ve bunlara ilişkin yeni fikirleri üretiriz. Bizim çağrışım yapmak için kullandığımız değişik teknikler vardır. Bunlara örnek olarak; verilen bir konuyu analogi yapma (karşılaştırma), bölümlere ayırma işlemi için rast gele kelimelerle yada, klasik beyin fırtınası gibi teknikleri kullanırız. Seçilen tekniğin önemi yoktur burada önemli olan bize çağrışım için neyin anahtar olduğunun aktif olarak araştırılması için gerekli çabanın gösterilmesidir. Burada bir amaca ulaşmak için minimum gösterilen çaba ile zamandan önce gelişen içsel yargı arasında bir dengenin oluşması gerekir. Bu aşama hasat aşaması olarak adlandırılır. Daha sonra ise fikirleri en son ve pratikte uygulanabilirliğini değerlendirmeden önceki aşama gelmektedir. Fakat halen yaratıcı düşüncemizin son evresine gelmeden, diğer bir ifade ile fikirleri uygulama koymadan, diğer aşamalarda üretilen fikirlerin bir değeri olmayacaktır. Her bir yeni fikir bu pratik değişimler içine konur. Böylelikle biz dünyada yaşamaya başlarız, bu döngü yaşadığımız müddetçe bu şekilde dönmektedir. En basit anlamıyla yönlendirilen yaratıcılık döngüsü yeni ve yaratıcı fikirlerin araştırılma döngüsü içindeki sürecin her birisine bizim kavrayışsal mekanizmamızın çağrışimsal tuzaklardan kaçınarak zihinsel sürecimizin bir amaca yönelik yaptığı çalışmadır (Plessek, 1996).

Bu çalışmada ise yaratıcılık süreci beş aşama olarak alınmıştır (Bentley, 1999, s.76):

- İhtiyacın belirlenmesi
- Eldeki mevcut bilginin gözden geçirilmesi
- Bilginin sindirilmesi (yorumlanması yada bilginin içselleştirilmesi)
- Parıltının sezilmesi yada fark edilmesi
- Ortaya çıkanların değerlendirilmesi

3.1. İhtiyacın Belirlenmesi

Birçok yaratıcı fikir, proje ve ürün keşfedilene kadar ihtiyaç duyulmayan mal ve hizmetlerden oluşmaktadır. Bunlara örnek olarak; "Post it'in yapılan bazı hatalardan, "penisilin" kazara ve ilk Nike ayakkabı tabanının esin kaynağı kahvaltıda yemek için hazırlanan bir tostan esinlenecek şekilde garip anlarda ortaya çıkması verilebilir. Bu noktada yapılan hatalar yada tesadüfler yada farklı alanlardaki çağrışımlar buluşu herhangi bir ihtiyacın karşılanması üzerinde kullanışlı hale getirmektedir. Bu durumların dışında ise işletmenin ihtiyaç yada problemleri fark edilmiştir. Sonraki aşama ise problemin çözümlenme safhasına geçmektir (Yanık, 2007, s.51-52).

3.2. Eldeki Mevcut Bilginin Gözden Geçirilmesi

Bu aşamada iyi tanımlanmamış bir problem vardır. Tipik olarak iyi tanımlanmamış problemlerin çözümünde birçok uygun çözüm yolu vardır. Bu çözümlerin her biride belirli hedefleri tatmin etmek için kullanılır. Buna ek olarak, var olan hedefler arasında bir rekabet vardır. Şöyle ki; bir çözümün bir hedefi tatmin etmesi diğer çözümlerin farklı hedefleri tatmin etmesi olasılığını düşürür. Rekabet eden

hedefler kalite ve etkinlik, kısa ve uzun dönem örgütsel faydalar, farklı bölümlerin değişik odaklarında (örneğin: pazarlama, satış yada üretim vb) yada birey odaklılık yada global odaklılık gibi alanlar arasında olabilir. Problem kurgulanırken kişiler bu rekabetçi hedefleri görmemezlikten gelmeyi seçerler yada birçok hedefin olduğunun farkında değildir. Problem kurulduğu zamandan daha sonra rekabet eden hedefler arasında uzlaşmaya gidilmesi, rekabet eden hedeflere göre problemin tekrar tanımının yapılması, problemlere daha yüksek kaliteli ve yaratıcı çözümlerin bulunmasını sağlar (Palmon - Roni and Illies, 2004, s.58-59).

Bu aşamada bilgilerin kazanımı ve anlaşılması için fiziksel ilişkilerden ve dünyada meydana gelen aktivitelerden yararlanır. Daha sonra elde edilen bu bilgiler kullanılarak yeni problemi, meydan okuyucuları, fırsatları ve potansiyel projenin değeri tahmin edilir. Bundan sonraki aşamada ise problemin çözümü ve uygulaması işi üstlenilir. Burada kişilerin tecrübe kaynaklarının ne olduğunun anlaşılması ve kişilerin kendilerini bir diğerinin yerine koyması çok önemlidir. Ayrıca kişilerin yeni olanak ve imkanlara soyut tecrübelerinin ne kadarını hayal gücüyle taşıdıklarının da önemi büyüktür. Kısaca bu aşama problemin ve fırsatların tahmin edilmesine yönelik aktiviteleri içerir. Bu aşama sonucunda problemin değeri bilinir, fakat henüz problem tam olarak tanımlanıp anlaşılmamıştır (Basadur and Gelade, 2003, s.25). Özel bir eğitim almamış ve süreçler üzerinde deneyimi olmayan kişilerin yaratıcı fikirler ortaya koyma olasılıkları azdır. Bu nedenle bu aşamada oluşturulacak takımlara deneyimli yada o alanda uzman kişilerin katılması gerekir (Gürol, 2000, s.43). Daha önceki aşamada kurulan takım üyelerinin işletmedeki değişik fonksiyonlar ve uzmanlık alanlarından gelmeleri yeni fikirleri üretme olasılığını da artıracaktır. Bir alanda derin bilgi (uzman) kadar geniş bilgi sahibi olabilmenin yolu da bilgi tabanı farklı olan kişilerin çalıştırılmasıdır (Johansson, 2007, s.128).

Yaratıcı performans için gerekli olan ön koşul farklı bireylerle iletişime geçmenin düzenli şekilde yapılması olduğunu literatür göstermiştir. “Grubun farklılığı” teorisyenler tarafından “değerin farklılığı” olarak görülmektedir. Gruplardaki farklılıklar sonucunda grup üyelerinin, olaya farklı perspektiflerden bakabilmesini sağladığı ve yaratıcı problem çözebilmesini geliştirdiği gözlenmiştir. Farklılık bilgi, beceri ve grup içindeki bakış açısı alanlarında olduğu zaman yaratıcılık bu farklılıktan pozitif şekilde etkilenmektedir. Buna ek olarak bu farklı grupların açık olmayan (bulanık) alternatifleri düşünmesi de teşvik edilmelidir. Buna örnek olarak, beyin fırtınası çalışmasında McLeod ve arkadaşları etnik olarak farklı olan grupların daha kaliteli fikir ürettiğini görmüştür. Gruplarda bulunanların farklılaştırılması sonucunda problemin çözümünde daha fazla alternatif bulunmasına, daha fazla çözümün üretilmesine, takım içinde ve dışında iletişimin artmasına da yol açmakta ve sonuç olarak yaratıcılık artmaktadır. Yöneticiler, farklı alanlardan gelenlerin çalışmasını destekleyerek onların farklı görüş ve verileri araştırmasını isterler. Kısaca takım üyelerinin farklı düşünmeleri sağlanır (Shalley and Gilson 2004, s.43). Gruplarda mutlu (kendiyile barışık) insanların bulunması, bunların kendi aralarında fikir mücadelesi vermek için kışkırtılması gerekmektedir. İyi yaratıcılık yönetiminde, dışarıdan gruba katılımcıların katılmalarıyla kişilerin cesaretlendirilmesinin de sağlanması gerekir (Sutton, 2001, s.96).

Kısaca, bu aşamada farklı uzmanlık alanlarına sahip kişilerin farklı açılardan bakarak süreçlerin nasıl işlediğini anlayabilmeleri için bilgiye ulaşım destelenmeli ve birçok iletişim kanalından gelen bilgi toplanıp dökümantasyonu yapılmalıdır. Bu aşamanın sonunda problem ve fırsatlar bulanık dahi olsa farklı uzmanlık alanlarından gelenlerin görüşleri bilgi etkileşimi sonucunda belirli bir noktaya doğru yöneldiği görülmektedir (Basadur and Hausdorf, 1996, s.22; Haner, 2005, s.294).



3.3. Bilginin Sindirilmesi

Bu aşamada daha önceki aşamada elde edilen bilginin sindirilmesi; bilgilerin “sezgisel olarak” anlaşılması ve bu bilgilerin üzerine yoğunlaşılması (kuluçkaya yatırılması) ve yeni bilgilerin elde edilmesi için kullanılması (mayalanması) ile ilgilidir. Daha önceki aşamada işletmeye ait tüm bilgilerin takım üyelerince iyice kavranması ve anlaşılması gerekir (Bentley, 1999, s.76; Haner, 2005, s.294). Bu aşamada kişiler tarafından yeniden kazanılan bilgilerin ilişkileri kurulur, sentezi yapılır. Böylelikle uygun orijinal forma getirilen bu bilgilerin kişilerce yeniden kodlanması yapılabilir. Takım üyelerinden ne kadar çok birey var olan bilgiyi toplar ve bunları değiştirirse (modife) o kadar çok yaratıcı fikir elde edilmiş olur (Palmon - Roni and Illies, 2004, s.61). Bu aşamada gruptaki düşünme biçiminin uyandırılarak (provoke edilerek) mevcut fikirleri bozan ve içine nüfuz eden yeni yolların bulunması gerekir.

Bu aşamada problemin ve fırsatların açıkça belirlenmesi gerekir. Bu bir önceki aşamadaki bulanık durumun açıklığa kavuşturulmasıyla ilgilidir. Bu aşamada yaratıcılıkla problem ve fırsatlar büyük bir resim gibi hayal edilir(tasarlanır) ve bunlara ait spesifik meydan okuyucular ve onların iç yüzü kavranılarak tanımlanır ve bunların birbiriyle olan ilişkileri incelenir. Buna ek olarak sezgisel olarak bu aşamada geliştirilen problem çözümlerine ait seçeneklerin anlaşılması da gerekir. Sezgisel olarak problemin çözümlerinin bulunması; farklı uzmanlık alanlarından gelen ekiplerin alanları (işletme fonksiyonlar) arasındaki çağrışımsal duvarları yıkılabilmesi ve böylelikle yaratıcı fikirlerin kolay bulunması ile ilgilidir (Basadur vd., 2000, s.60; Haner 2005, s.294; Johansson, 2007, s.128). Bu aşama; farklı uzmanlık alanlarından gelenlerin farklı açılardan süreçlerin nasıl işlediğinin anlaşılmasıyla problemlerin ve fırsatların tanımının yapıldığı aşamadır (Basadur and Hausdorf, 1996, s.22). Süreçlere farklı açılardan bakabilme kişilerin problemin çözümü için üreteceği fikir sayısını da artırır. Fakat bu aşamada elde edilen farklı fikirlerin birleştirmesinden kaçınılması gerekir (Palmon-Roni and Illies, 2004, s.66-67).

3.4. Pırlıttının Sezilmesi

Bu aşama, süreçlerde kazanılan (üretilen) bilginin yada anlaşılın bilginin çalışmada özetlenmesiyle ilgilidir. Bu aşamada analiz edilen problemin tanımı ve yararlanılan bilgilerin, yeni fikirlerin geliştirilmesinde, değerlendirilmesinde ve seçilmesinde ve en uygun ve pratik çözüme ulaşılması hedeflenir. Burada yapılan mantıksal, sistematik ve düzenli şekilde yapılan analizlerle aklen değerlendirilen durumun ve seçeneklerin soyut fikirler içinde pratik fikirlere ve planlara dönüştürülmesi işlemi yapılır. Bu aşamada yapılan işlemlere optimizasyon adı da verilebilir Bu noktada iyi bir çözüm ve iyi tanımlanmış bir problem vardır (Basadur and Gelade, 2003, s.27). Birçok alanı kapsayan ve bu alanlarındaki çağrışım duvarlarını yıkmayı (işletmedeki süreçlerin işleyişlerini farklı açıdan bakabileceğini de anlayan) başarabilen insanların bütün gereksinimi olan çok sayıda kavram bileşimine sahip olmaktır. Buradaki sorun, uzmanlık alanlarının kesiştiği alanlarda yaratıcı fikrin nasıl yakalanacağıyla ilgilidir (Johansson, 2007, s.128-129). Bu aşama farklı uzmanlık alanlarına sahip kişilerin farklı bakış açılarını belirli bir noktada birleştirerek problemin çözüme ulaştığı fakat henüz uygulamaya geçilmediği görülür (Basadur and Hausdorf, 1996, s.22).

3.5. Ortaya Çıkanların Değerlendirilmesi

Bu aşamada yeni fikrin çalışıp çalışmadığından emin olunması gerekir. Burada gerek mantık gerekse önseziyi kullanılarak yeni fikrin amaçlarına uygun olup olmadığının garanti edilmesi ve yargılanması gerekir. İlk önce yapılması gereken aktivite, yeni fikrin örgüt içinde sunulmasıdır. Sunucuların (fikri savunuların) fikir üzerinde sahip olduğu kabiliyetler farklıdır. Burada yalnızca fikrin anlaşılmasından ziyade birçok işletme ve etkinlik kriteri açısından da değerlendirmenin yapılması gerekir. Bununla birlikte bu yeni fikre karşı müşterilerin cevaplarının, örgütün kültürel yapısına uygunluğunun, fikri destekleyen fikirlerin ve bunların ilgi alanlarının da değerlendirilmesi gerekir (Caller, 2007, s.44).

Bu aşama, farklı uzmanlık alanlarına sahip kişilerin farklı bakış açılarını belirli bir noktada birleştirerek çözüme ulaştıkları ve uygulamaya geçtikleri aşamadır (Basadur and Hausdorf, 1996, s.22). Bu aşamada kesişimci fikrin nasıl gerçekleşeceğini veya gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini anlamak için birçok çalışmanın daha yapılması gerekir (Johansson, 2007, s.129). Burada yapılacak değerlendirme bilimsel analitik değerlendirmeden daha çok sanatsal yönü ağır basan ön sezgisel bir değerlendirme olacaktır Aynı zamanda örgütün problemin çözümünün pratik olması kadar yaratıcı olup olmadığının değerlendirilmesi gerekir. Daha önce problem tanımlanırken ve hedefler belirlenirken hedeflenen çözümü değerlendirmeye yönelik ölçütlerin de bilinmesi gerekir. Bunun anlamı, örgütte bulunan yönergelerin yaratıcı, esnek ve orijinal olmakla birlikte toplanan fikirlerin de esnekliği, orijinalliği ve yaratıcılığı artırması gerekir (Palmon-Roni and Illies, 2004, s.69).

Bu aşamada hedeflenen yeni fikre ait konunun hayattaki gerçeklerle ile test edilmesidir. Bu aşamada sorulması gereken uygun sorular aşağıdadır (Lucke, 2003, s.16-17; Zimmerer and Scarborough, 2005, s.53):

- Problem ve fırsatla ilgili en iyi çözüm yolu bu mu? Bazen bir fikir gelecekte laboratuarda çalışmak için parlak gelebilir fakat bu fikir yazılı şekle dönüştürülünce gerçeklerle test edildiğinde ışığı ve parlaklığı azalabilir.
- Problemin çözümü gerçek hayatta işliyor mu?
- Müşterinin bedelini ödemeye hazır olduğu temel bir problemi çözerek yada önemli bir istek ve gereksinim boşluğunu doldurarak müşteri için bir değer yaratıyor mu?
- Girişimci ve yatırımcının risk/ödül beklentisine uygun bir düzeyde kar potansiyeli sunuyor mu?
- Kurucu ve yönetici ekibin öz yeteneklerine uygun olduğu ve onların deneyim ve beceri sahibi oldukları bir konuyu içeriyor mu?
- Yaratılan bu fikir finanse edilmeye yatkın mı?

4. ÜRÜNDE YARATICILIK

Ürün yaklaşımındaki yaratıcılık, yaratıcılık süreci sonucunda odağı oluşturan şeyler veya elde edilen sonuçlardır (Runco, 2004, s.663). Ürün yada fikir yaratıcılığıyla ilgili çok değişik görüşler vardır. Bu görüşler ürün yada fikrin orijinalitesi, mümkünlüğü yada kullanıma uygunluğu ile ilgilidir. Fikir yada yaratıcı ürünlerin yaratıcılık boyutlarıyla ilgili yorum yapmaksızın onlar arasındaki farkın da altının çizilerek sınıflandırılması gerekir. Değişik tipteki fikirler yaratıcılıkla aynı anlamda görülse dahi aralarında değişik şekil farkları vardır. Fikir yada ürünler güncel paradigmayı değiştirmiyor yada güncel problem yada ürünle ilgili varsayımların altı çiziliyorsa, bu bunların mevcut paradigmayı korudukları anlamına gelir. Eğer bu ürün yada fikir güncel paradigmayı yada varsayımları değiştiriyor ise bu da burada mevcut paradigmada biraz da olsa değişim yapıldığı anlamındadır. Bir fikrin yada ürünün mevcut paradigmayı yada mevcut olan bir problemin varsayımlarının derecesini değiştirebilme yeteneği o ürünün yaratıcılık boyutunun (orijinalite durumunun) arttığını söyleyebilir. Çünkü mevcut paradigmadaki değişiklikler orijinal probleme teğet geçer ve mevcut problemi çözmek için onu destekleyen temel varsayımların hükümlerini ortadan kaldırır. Burada ürün yada fikrin paradigma üzerinde yaptığı etki mevcut paradigma ile değiştirilen paradigma arasında bir yerde değerlendirilebilir (Satzinger vd., 1999, s.145-146).



Amabile yaratıcılıktaki subjektiflikle ilgili yapmış olduğu çalışmada, ürün ve hizmet ile ilgili yaratıcılıkla ilgili subjektifliği tanımlayıp onu kabul etmiştir. Ürün ve hizmette yaratıcılıkla ilgili kabul edilen fikrin, uygun bağımsız gözlemlerle yaratıcılık boyutunun açıklanabileceğini savunur. Uygun olan gözlemler ile ürünün yaratıcılığının yada ürüne ilişkin verilen cevabın açık seçik anlaşılır olduğu baskın alanın iyi bilinmesi gerekir. Bunun için uygun bir panel düzenleyerek ürün yada hizmetteki can sıkıcı yada usandırıcı ve mantıksız görevlerin yapısal bir çalışma altında yargılanması yada içsel değerlendirmeye tabi tutulması lazımdır. Böylelikle katılımcılar yada cevap verenler açısından yaratıcı ürün ve hizmetlerin tanımlanmasına ait yaklaşıma da karar verilir. Bu panelde ürün ve hizmetle ilgili kabul edilen en iyi yargı (karar) bile; belirli spesifik bir alanda baskın ve uygun olan gözlemlerin varsayımlarını geçersiz kılabileceği gibi ürün ve hizmetlerdeki yaratıcılık boyutunu da ilgilendirmeyebilir. Bu subjektifliğin ölçüsünün sistemde daha önce kabul edilmesi gerekir. Yaratıcılığın farklı potansiyel dereceleri tarafından yaratıcılık sonuçlarının değerlendirilmesi gelecekte oldukça karmaşık bir yapı haline gelecektir. Burada Amabile ve Ghisen tarafından önerilen, ürün ve hizmetlerin yaratıcı ve yaratıcı olmayan bir çizgi ölçeği üzerinde değerlendirilmesidir. Ürün ve hizmetlerin yaratıcı olan ve olmayan diye sınıflandırılması istenir. Tüm bu bilgiler dahilinde panele katılanların cevapları, ürünün ve hizmetin yaratıcı olmadığı yönünde olabileceği gibi yaratıcı olduğu yönünde de olabilir. Panele katılanların bu metotla vermiş oldukları cevap ister olumlu isterse olumsuz olsun araştırma yollarında bu metotla kullanılan kararların subjektif (tartışmalıdır) olduğu unutulmamalıdır (Maas vd., 1999, s.40).

Ürün yaratıcılığının ölçülmesinin önemi, güncel araştırmalarda vurgulanmasına rağmen henüz bu alanda uygun bir ölçümleme aracının yoksunluğu da kabul edilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalarda geliştirilen yaratıcı ürünün anlamsal ölçeği ile ürünün yaratıcılığı, üç boyuttan alacağı (orijinallik, çözüm, stil) skora göre ölçülecektir. Bu ölçekte her bir boyuta ait değerlendirme için 15–20 anlamsal çift soruya cevap verilmelidir. Bu teknikte kullanılan soruların (önermelerin) yaratıcılık tanımlarının hala karmaşık olması ve bunların halen yaratıcılıkla ilgili değerlendirmede sorgulanmadan güvenilirliğinin kabul edilmesi bu yöntemin zayıflıkları arasında gösterilebilir (Horn and Salvendy, 2006, s.396). Günümüzde ürünün yaratıcılığını müşteri tabanlı bir yaklaşımla ele alan yaklaşımlarda geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardaki amaç müşteri perspektifinden ürünün yaratıcılığının ölçülmesi ve karakterize edilmesidir. Bu alanda yapılan çalışmada ürünün yaratıcılığı 52 soruda, 6 bölümde analiz edilmiştir. Bu bölümler ürünün; orijinalliği, verdiği heyecan (ürünün müşteriye heyecanlandırabilme derecesi), merkeziliği (ürününün müşteri gözünde çekici olup olmadığı, ilginç olup olmadığı vb), önemliliği, istenilmesi ve yeniliği ile ilgilidir. Aşamalı regresyon metoduyla yaratıcı ürünlere ilişkin üç boyutun; merkezilik, önem ve isteğin müşteri tatmininin % 40'ını ve müşterinin satın alma kararlarının %33'ünü istatistikî anlamlılıkta açıkladığı görülmüştür (Horn and Salvendy, 2006, s.395).

5. SONUÇ

Yaratıcı girişimci yeni bir fikir veya buluşu bulur ya da ürünlere katma değer ekler ve bunları piyasaya ilk kez sürdüğü için de rekabet avantajı yakalar. Günümüzde yaratıcılık çalışmaları; kişisel yada grupsal yaratıcılık, üründe yaratıcılık, süreçte yaratıcılık ve çevrede yaratıcılık içerir. Yaratıcı hareketlerin oluşması bu dört unsurun birbirleriyle etkileşimini içine alacak şekilde genişletilmiştir.

Yaratıcı insanlar her zaman rutin işlerden sıkılırlar, kestirmeden giderler, değişimden, değişmekten zevk alırlar, hayal güçleri, sezgileri ve önsezileri çok güçlüdür. Yaratıcı insanlar için yapılan bu benzetimler aynı zamanda girişimciler için de geçerlidir. Yaratıcı kişilerin çoğu dikey düşünceden daha çok yatay düşünceye yatkın olup, iç kontrol odağına sahip ve beyninin sağ bölümünü daha fazla kullanır.

Yaratıcılık süreci kişilerin hedeflerine ulaşması için takip ettikleri farklı aşamaları gösterir. Çok farklı sayıda yaratıcılık sürecinin aşamaları da olsa bütün yaratıcılık çalışmalarında özde yapılan işler aynıdır. Bu çalışmada yaratıcılık sürecini beş aşama olarak ele alınmıştır. İhtiyacın belirlenmesi aşamasında; yapılan bazı hatalar yada tesadüfler yada farklı alanlardaki çağrışımlar ile buluşun herhangi bir ihtiyacın karşılanması sağlanmıştır. Mevcut bilginin gözden geçirilmesi aşaması; farklı uzmanlık alanlarına sahip kişilerin, süreçlere farklı açılardan bakarak süreçlerin nasıl işlediğini anlamaya yönelik yaptıkları çalışmadır. Fakat problem ve fırsatlar tam olarak açıklanamamıştır. Bilginin sindirilmesi aşamasında; grupta bulunanların yaratıcılıklarıyla problem ve fırsatlar büyük bir resim gibi hayal edilir (tasarlanır) ve sezgileriyle problemin çözümlerine ait seçenekler iyice anlaşılıp problemin çözümü bulunmaya çalışılır. Pırlıntının sezinlenmesi aşamasında; farklı uzmanlık alanlarına sahip kişilerin farklı bakış açılarını belirli bir noktaya birleştirerek problemin çözümüne ulaştığı fakat henüz uygulamaya geçilmediği aşamadır. Ortaya çıkanların değerlendirilmesi aşamasında; uygulamaya konacak çözümün gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini anlamak için bilimsel ve analitik değerlendirmelerden ziyade sanatsal yönü ağır basan değerlendirmeler yapılır.

Ürün yada fikrin yaratıcılığı; ürün yada fikrin orijinalitesi, mümkünlüğü yada kullanıma uygunluğu ile ilgilidir. Bir fikrin yada ürünün mevcut paradigmayı yada mevcut olan bir problemin varsayımlarını değiştirebilme oranı, o ürünün yada fikrin yaratıcılık boyutunu artırır. Amabile ve Ghisen, mal ve hizmetlerin yaratıcılığıyla ilgili bir panel düzenleyerek bu panele katılanların ürünleri yaratıcı ve yaratıcı olmayan bir çizgi ölçeği üzerinde değerlendirmesini önermiştir. Ürünün yaratıcılığını müşteri perspektifinden ölçen yaklaşımlar da geliştirilmiştir.

Yöneticilerin örgütte yaratıcılığı artırmak için iç girişimciler, çalışanlar, müşteriler ve yaratıcı bireyler ile ilgili olarak aşağıdaki tavsiyeleri yapmaları önerilir:

- Yöneticiler çalışanların ve iç girişimcilerin risk almalarını desteklemek için bunların örgütteki işlerini yaparken yada yapmaya çalışırken yaptıkları yada yapacakları hatalarından dolayı cezalandırmamalı ve onların güvende olduklarını hissettirmelidirler.
- Yöneticiler yaratıcı bireylerin kurallara uymama konusunda direnç gösterdiklerini bilerek örgütte bulunanları çok sıkı kurallar ile denetlememelidirler.
- Yöneticiler örgütte çalışanlara ve yaratıcı kişilere problem çözme teknikleri hakkında gerekli eğitimi vererek bunların problemleri daha etkin olarak çözmesini sağlamalıdır.
- Yöneticiler örgütte problemleri çözerken farklı uzmanlık alanlarından gelen çalışanlardan takımları kurarak farklı görüşlerden yararlanabilirler. Ayrıca farklı uzmanlık alanlarından oluşturulan grupların birbiriyle çalışmaları desteklenmelidir. Bu grupların örgütteki bilgiye ulaşımı desteklenmeli ve bilgiye ulaşım için birçok iletişim kanalı açık tutulmalıdır.
- Yaratıcı ürünlerin müşterilerin tatminini ve satın alma kararlarını etkilediği ampirik olarak saptanmıştır. Bu nedenle yöneticiler müşterinin bakış açısından ürünlerinin yaratıcılığının ölçülmesine ve bunun izlenilmesine önem vermelidirler. Bunun için müşterilerine anketler yapmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akdemir, A. (1996).** *Girişimcilik Kültürü: Para İle Mutlu Olunur mu?.* Kütahya.
- Basadur, M. and Gelade, G. (2003).** Using the Creative Problem Solving Profile (CPSP) for Diagnosing and Solving Real-World Problems. *Emergence*, 5, (3): 22-47.
- Basadur, M., Pringe, P., Speranzi, G. and Bacot, M. (2000).** Collaborative Problem Solving through Creativity in Problem Definition: Expanding The Pie. *Creativity and Innovation Management*, Vol. 9, No.1: 54-76.
- Basudur, M. and Hausdorf, P. A. (1996).** Measuring Divergent Thinking Attitudes Related to Creative Problem Solving an Innovation Management. *Creativity Research Journal*, Vol.9, No.1: 21-32.
- Bentley, T. (1999).** *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yaratıcılık.* Çev. Onur Yıldırım, Hayat Yayınları: 34, İstanbul.
- Caller L. (2007).** Creative Thinking and The Joy of Process. *Market Leader*, Summer: 40-45.
- Coguer, D. J., Higgins, L. F. and McIntyre, S. C. (1993).** (Un)Structured Creativity in Information System Organizations. *MIS Quarterly*, December: 375-397.
- Çelik, A. ve Akgemici T. (1998).** *Girişimcik Kültürü ve KOBİ'ler.* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erdem, F., Atsan, N., Çizel, B. ve Karakaş, K. (2002).** Girişimcilik Eğilimine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Başarma İhtiyacı ve Kontrol Odağı Özelliklerine Yönelik Bir Araştırma. *10. Ulusal Yönetim Organizasyon Kongresi Bildiri Kitabı*, 23-25 Mayıs: 913-920.
- Fidan, M. M. ve Yılmaz, Ş. (1996).** *Meslek Liseleri Müteşebbislik (Girişimcilik) Ders Kitabı.* Tubitay Yayınları, Ankara.
- Filis, I. (2000).** Modeling and Measuring Creativity at the Interface. *Journal of Marketing Theory an Practice*, Spring: 8-17.
- Gerber, M. E. (1996).** *Girişimcilik Tutkusunu Küçük İşletmeler Niçin Batar Nasıl Büyür.* Çeviren: Tayfur Keskin, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gürol, M. A. (2000).** *Türkiye'de Kadın Girişimci ve Küçük İşletmesi: Fırsatlar Sorunlar, Beklentiler ve Öneriler.* Atılım Üniversitesi Yayını – 2, Ankara.
- Haner, Ernst-Udo (2005).** Spaces for Creativity and Innovation in Two Established Organizations. *Creativity and Innovation Management*, Vol. 14, No.3: 288-298.
- Horn, D. and Salvendy, G. (2006).** Product Creativity: Conceptual Model, Measurement and Characteristics. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, Vol. 7, July-August, No. 4: 395-412.
- Johansson, F. (2007).** *Yaratıcılık ve İnovasyon Medici Etkisi Yaratmak.* Çev. Dinç Tayanç, MediaCat Kitapları, İstanbul.
- Katz, J. A. and Gren R. P. (2007).** *Entrepreneurial Small Business.* McGraw-Hill Inc., New York.
- Kreitner, R. (2004).** *Management.* Ninth Editions, Houghton Mifflin Company, Boston.

- Lucke, R. (2008).** *Girişimcinin El Kitabı*. Çev. Ümit Şensoy: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Mass, P. J. G; Coning, J. T. and Smit, M. E. (1999).** Identifying Indicators that can Play a Meaningful Role in Promoting Creativity in SME- a South African Study. *South African Journal of Business Management*, 30, (2):39-47.
- Nagasundaram, M. and Bostrom, R. P. (1994-1995).** The Structuring of Creative Processes Using GSS: A Framework for Research. *Journal of Management Information Systems*, Winter, Vol.11, No.3: 87-114.
- Palmon-Roni, R. and Illies, J. J. (2004).** Leadership and Creativity: Understanding Leadership from a Creative Problem-Solving Perspective. *The Leadership Quarterly*, 15: 55-77.
- Pretorius, M; Millard, M.S. and Kruger E.M. (2005).** Creativity, Innovation and Implementation: Management Experience, Venture Size, Life Cycle Stage, Race and Gender as Moderators. *South African Journal of Business Management*, 36 (4): 55-68.
- Runko, M. A. (2004).** Creativity. *Annu. Rew. Psychol*, 55: 657-687.
- Satzinger, J. W., Garfield, M. J. and Nagasundaram, M. (1999).** The Creative Process: The Effects of Group Memory on Individual Idea Generation. *Journal of Management Information Systems*, Spring, Vol.15, No.4: 143-160.
- Shalley, C. E. and Gilson, L. L. (2004).** What Leaders Need to Know: A review of Social and Contextual Factors that can Foster or Hinder Creativity. *The Leadership Quarterly*, Vol.15, Issue.1: 33-53.
- Suojanen, W. W. and Brooke, S. (1971).** The Management of Creativity. *California Management Review*, Fall, Vol.14, Issue.1: 17-23.
- Sutton, R. I. (2001).** The Weird Rules of Creativity. *Harvard Business Review*, Vol.79, Issue 8, September: 94-103.
- Top, S.(2006).** *Girişimcilik Keşif Süreci*. Beta Yayınları, İstanbul.
- Yanık, O.(2007).** *Yaratıcılık*. Reklam Yaratıcıları Derneği, BAMM, İstanbul..
- Zimmerer, T. W. and Scarborough, N. M. (2005).** *Essential of Entrepreneurship and Small Business Management. Fourth Edition*, Pearson Education International, New Jersey.

İNTERNET KAYNAKLARI

Baltaş, A. (2008). *Girişimciliğın Ardındaki İnsan Profili*.

http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/ck_5.htm, (erişim tarihi: 2 Mayıs 2008).

Pleseck, P. E. (1996). Working Paper: Models for the Creative Process. *Working Papers: Creativity Model*, <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>, (erişim tarihi: 10 Mayıs 2008).

KÜRESEL KRİZ ORTAMINDA İMKB SİNİ İ ŞİRKETLERİNE YÖNELİK FİNANSAL ETKİNLİK SINAMASI : VERİ ZARFLAMA ANALİZİ UYGULAMASI

Arş. Grv. Hakan ALTIN*

ÖZ

Küresel ölçekte yaşanan mali kriz, hem uluslararası finansal piyasaları hem de uluslar arası mal piyasalarını derinden etkilemiştir. Sadece şirketler bazında değil hükümetler bazında da mali krize yönelik kararlar alınmaktadır. Böyle bir süreçte Türkiye’de İMKB Sınai Endeksine kayıtlı 142 şirketin mali etkinliği sınanmıştır. Araştırma dönemi 31 Aralık 2008 bilanço dönemidir. Uygulama aşamasında veri zarflama yöntemi kullanılmıştır. Uygulama aşamasında kullandığımız veri zarflama analizi ölçeğe göre sabit getiri varsayımına dayanmaktadır. Bu çerçevede uygulama iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, veri zarflama analizi temel etkinlik yaklaşımıyla incelenmiştir. İkinci aşamada, veri zarflama analizi süper etkinlik yaklaşımıyla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu yaklaşımlar çerçevesinde yorumlanmıştır. Ayrıca, uygulama aşamasında, etkin şirketlerin aldıkları referans kümeleri verilerek, etkin olmayan şirketlere, kendilerini bu etkin şirketler ile kıyaslama yapma olanağı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Veri zarflama analizi, finansal etkinlik, imkb sınai endeksi

FINANCIAL EFFICIENCY TEST OF THE ISE INDUSTRIAL COMPANIES IN THE GLOBAL CRISIS ENVIRONMENT: DATA ENVELOPMENT ANALYSIS APPLICATION

ABSTRACT

The global financial crisis has deeply affected the international finance markets and also the international commodity markets. Decisions have been taken not only on the company basis but also on the government basis. In such a period, the financial activity of 142 companies which are registered to the Istanbul Stock Exchange Industrial Index was tested. Research period is the balance sheet term of 31th December 2008. During the application period the data envelopment method was used. The data envelopment analysis which we used during the application phase is based on the constant returns-to-scale assumption. In this framework the application includes two stages. At the first stage the data envelopment analysis was examined with the basic efficiency approach. At the second stage, the data envelopment analysis was examined with the super efficiency approach. The gathered results were discussed within the framework of these approaches. Besides, during the application stage a possibility was provided to the inactive companies to compare themselves with the active ones by giving the benchmark cluster of the active companies.

Keywords: Data envelopment analysis, financial efficiency, ISE industrial Index

* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İşletme Bölümü, e-posta : haltin@politics.ankara.edu.tr

1. GİRİŞ

Küresel mali kriz 2007 yılının Eylül ayı sonlarında başlayan, 2008 yılı süresince devam eden ve etkisinin 2009 yılında da sürmesi beklenen bir olgudur. Bu olgunun temelinde şu konular yer almaktadır.

ABD’de konut kredisi veren mali kuruluşlar teminat olarak aldıkları konut ipoteğini menkul kıymete dönüştürerek, tekrar ihraç etmekteydiler. Konut fiyatlarının ani düşüşü ve krediyi kullanan bireylerin ödeme güçlüğü çekmesi bu mali kuruluşların mali yapılarının bozulmasına yol açmıştır. Bir başka deyişle, bu mali kuruluşların alacaklarının değeri düşerken, borç yapıları aynı seviyede kalmıştır. Bankalar açısından değeri düşen konut ipotekleriyle borçlanma olanağı zorlaşınca bankalar arasında bir likidite sorunu ortaya çıkmıştır. Diğer finansal kuruluşlardan kredi sağlayamayan ve nakit sıkıntısı çeken bankalar, verdikleri bu kredileri geri çağırma ve yeni kredi vermemeye başlamışlardır. Bu durum konut fiyatlarının düşmesine ve bireylerin harcamalarının azalmasına yol açmıştır. Bu nedenden dolayı hem üretimin hem de tüketimin azaldığı bir durum ortaya çıkmıştır.

Bu etki sadece ABD piyasalarıyla sınırlı kalmamıştır. ABD piyasalarının, Avrupa ve Asya piyasalarıyla yaptığı stratejik işbirliği, ABD’de başlayan bu krizin tüm dünyaya yayılmasına neden olmuştur. Önce finansal piyasalarda başlayan bu kriz daha sonra reel piyasaları olumsuz etkileyerek dünya ölçeğinde üretimde ve ticaretle bir gerilemeye neden olmuştur.

Önceki kriz dönemlerinin aksine dünya piyasalarının toparlanmasının daha uzun bir süre alacağı beklenmektedir. OECD’nin yayınladığı raporlar bu durumu destekler niteliktedir. Bu rapora göre, küresel ölçekte ülkelerinin büyüme hızlarıyla ilgili olarak, 2008 yılında büyüme hızının yüzde 0.8, 2009 yılında yüzde - 4.1 ve 2010 yılında yüzde 0.9 olacağı yönünde tahminde bulunulmuştur. Bu raporlardan, dünya ticaret hacmi incelendiğinde, 2008 yılında dünya ticaret hacminin yüzde 2.5, 2009 yılında yüzde -16.0 ve 2010 yılında yüzde 2.1 olacağı tahmin edilmektedir. Bu raporlardan, işsizlik rakamları incelendiğinde ise 2008 yılında işsizlik oranının yüzde 5.9, 2009 yılında yüzde 8.5 ve 2010 yılında yüzde 9.8 oranında olacağı tahmin edilmektedir (OECD Economic Outlook No: 85). Bu göstergeler dünya piyasalarında küresel bir gerilemenin yaşandığının ve yaşanacağına bir göstergesidir.

Küresel piyasalarla entegre bir yaklaşım sergileyen Türkiye ekonomisinin, yaşanan küresel krizden etkilenmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Özellikle uzun yıllardır, ihracata dayalı büyüme stratejisi izleyen Türkiye ekonomisi krizin etkilerini derinden hisseden ülkelerin başında geleceği tahmin edilmektedir.

Buna göre, sanayi üretim endeksi 2007 yılında 145, 2008 yılında 93.5 ve 2009 yılı Ocak ayı itibarıyla 88.5 olarak gerçekleşmiştir. Bu gerileme gayri safi yurt içi hasıla (GSYİH) göstergesinde de görülmektedir. Buna göre, GSYİH 2007 yılında yüzde 4.5, 2008 yılında yüzde 1.1, 2009 yılının birinci çeyreğinde yüzde - 2.8 ve ikinci çeyrekte yüzde - 4.4 olarak gerçekleşmiştir. İşsizlik oranı ise 2007 yılında yüzde 10.3, 2008 yılında yüzde 11.0 ve 2009 yılının Ocak ayı itibarıyla yüzde 15.5 olarak gerçekleşmiştir (<http://dpt.gov.tr> ve <http://muhasabat.gov.tr>).

Bu süreçte şirketlerin finansal etkinliği sağlamamış olmaları, şirketlerin faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri açısından son derece önemlidir. Bu çalışma ile Türkiye’de İMKB Sınai Endeksine kayıtlı 142 şirketin finansal açıdan etkinliği sınanmıştır. Çalışmada veri zarflama analizi kullanılmıştır.

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Veri zarflama analizi (DEA), benzer karar verme birimleri (DMUs) olarak tanımlanan aynı düzeydeki birimlerin performansını ölçen yöntemdir. Son yıllarda, bu yöntem çok çeşitli alanlarda farklı karar birimlerinin performansını hesaplanmasında kullanıldığı görülmektedir. Bunlar arasında; özel ve kamu okullarının özkaynak etkinliği (Löber ve Staat, 2009), belirsizlik ortamında maliyet etkinliği (Mostafae ve Saljooghi, 2009), banka etkinliği (Staub vd. 2009), kredi riski ve şirket performansı etkinliği (Psillaki vd. 2009) ve gelişen ekonomilerde enerji sektörünün etkinliği (Mukherjee, 2009) çalışmaları yer almaktadır.

Bu kadar farklı alanlarda kullanılabilir olmasının temel nedeni yöntemin az sayıda varsayım dayandırmasıdır. Bu nedenden dolayı veri zarflama analizi karar birimlerini etkileyebilecek çok sayıdaki karmaşık girdi ve çıktının çözümü kolaylaşmaktadır.

Literatürde sınai endeksine kayıtlı şirketlerin, etkinlik sınamalarının daha çok sektörel temelli olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar arasında şirketlerin finansal performanslarını değerlendiren etkinlik çalışmaları sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir:

Sueyoshi ve Goto yaptıkları çalışmada, Japonyada'ki makine ve elektrik elektronik araçları üreten şirketlerin finansal etkinliğini veri zarflama analizi (VZA) ve diskriminant analizi (DA) yardımıyla incelemişlerdir. Yazarlar bu çalışmada Altman'nın (1968) kullandığı finansal rasyolardan yararlanmışlardır. Yazarlara göre, elektrik elektronik araçları üreten şirketler daha etkin olarak çalışmaktadırlar (Sueyoshi ve Goto, 2008, s. 307).

Lee, vd. yaptıkları çalışmada imalat sanayideki ISO 14000 belgeli şirketlerin yönetsel ve finansal performanslarına yönelik VZA analizini uygulamışlardır. Yazarlar bu çalışmada finansal performansa yönelik olarak, kâr marjı, satışların büyüme oranı, satışların çalışan başına düşen payını, öz sermaye getirisini ve hisse başına düşen getiriyi değişken olarak kullanmışlardır. Yazarlara göre, ISO 14000 belgesine sahip olan şirketler diğer şirketlere göre daha etkindirler (Lee vd. 2008, s.168).

Tseng, vd., çalışmasında, ileri teknoloji üretimi yapan şirketlerin performanslarını VZA kullanarak incelemişlerdir. Yazarlar şirket performansını beş bölüme ayırarak incelemişlerdir. Bu bölümler arasında şirketin; rekabet performansı, finansal performansı, imalat ve üretim yeteneği, yenilikçilik yeteneği ve tedarik zinciri yer almaktadır. Yazarlara göre büyük ölçekli şirketler yenilikçilik ve finansal performans açısından daha etkin olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler (Tseng, vd. 2007, s.696).

Literatürde sınai şirketlere yönelik sektör temelli veri zarflama analizleri çalışmalarından elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenmiştir:

Izadbakhsh, vd., yaptıkları örnek vaka çalışmasında, otomobil sektöründeki performansı değerlendirmesini satış sonrası hizmete bakarak yapmıştır. Yazarların kullandıkları faktörler arasında; değişken maliyet, yedek parça maliyeti, satış gelirleri ve tüketici memnuniyeti yer almaktadır. Yazarlara göre her bir faktör kârı maksimize edecek olan değişkendir. Yazarların yapmış oldukları etkinlik sıralamasına göre, değişken maliyetler ve satış gelirleri en etkin değişkenlerdir (Izadbakhsh, vd. 2009, s. 912).

Kravtsova yaptığı çalışmada Orta Avrupa ve Doğu Avrupa'daki imalat sanayideki şirketleri yerel ve yabancı olmak üzere performansını VZA kullanarak incelemiştir. Yazar şirketleri üç temel yapıya ayırmıştır. Bu yapılar arasında, şirketin karakteristik özellikleri, endüstrinin karakteristik özellikleri ve ülkeler için kullandığı kukla değişkenler yer almaktadır. Yazara göre, yabancı şirketler, yerel şirketlere göre daha etkindirler (Kravtsova, 2007, s.101).



Jajri ve İsmail yaptıkları çalışmada, 7 farklı sektörel analizde veri zarflama analizi kullanışlardır. Yazarların kullandıkları değişkenlerin arasında, yaratılan katma değer, sermaye büyüklüğü, çalışan sayısı ve sermaye / çalışan oranı yer almaktadır. Yazarlara göre, her bir sektör diğer bir sektöre göre farklı düzeyde etkindir (Jajri ve İsmail, 2007, s. 70).

Chandra vd. yaptıkları çalışmada tekstil şirketleri için veri zarflama analizi uygulamışlardır. Yazarlar çalışmalarında değişken olarak, satış değerini, çalışan sayısını ve yatırım tutarını kullanmışlardır. Yazarlar az sayıdaki tekstil şirketinin etkin olarak çalıştığı sonucuna ulaşmışlardır (Chandra, vd. 1998, s. 140).

3. VERİ ZARFLAMA ANALİZİ

İlk kez Farrel (1957) tarafından kullanılan bu ölçüm yaklaşımı, analitik bir fonksiyonu almaz. Onun için birden fazla girdi ve çıktının bulunduğu üretim alanlarında etkinliği ölçülebilecek esnekliğe sahiptir. Parametrik olmayan etkinlik ölçülerinin çoğunluğu girdi ve çıktıların ölçü birimlerinden bağımsız olduğu için firmaların değişik boyutlarının aynı anda ölçülebilmesine imkan tanır. Bu ölçüler her bir karar birimi için nispi etkinliği hesaplarken, amaç fonksiyonlarını ayrı ayrı optimize ederek her bir karar birimine ait uygun kümeyi belirler (Bakırcı, 2006, s.104).

Parametrik olmayan ölçüm yöntemleri girdi ve çıktıya yönelik ayrı ayrı etkinliği ölçülebilirler. Girdiye yönelik etkinlik ölçüm teknikleri, veri çıktı düzeyini üretebilen en uygun girdi bileşimini belirleyen bir yöntemdir. Bu teknikler aynı zamanda, veri ürün düzeyi için etkin olmayan karar biriminin girdilerini hangi ölçüde azaltılması gerektiğini belirlemek için de kullanılır. Çıktıya yönelik etkinlik ölçüm tekniklerinde ise; veri girdi düzeyi ile üretilebilecek maksimum çıktı düzeyleri belirlenmeye çalışır veya veri bir girdi bileşimi için etkin olmayan karar biriminin etkin duruma getirilebilmesi için çıktılarının ne kadar artırılması gerektiğini belirlemeye çalışır (Bakırcı, 2006, s.104).

Veri Zarflama Analizi benzer birimlerin (karar verme birimi DMU) etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan doğrusal programlama tabanlı bir yöntemdir. DEA, tek çıktı için tanımlanan nispi etkinlik kavramını çok sayıda çıktı için tanımlar. DEA'nın temelinde yatan nispi etkinlik, sadece veri tabanında yer alan, yani analize konu olan birimlerin birbirleriyle ilişkili etkinlikleridir. Yani veri içine alınmayan bir başka birimin eldeki birimlerden daha yüksek bir etkinliğe sahip olması olanaklıdır. Daha açık bir deyişle eldeki birimlerin girdi ve çıktıları incelenerek, birimler arasında en iyi başarıya sahip olanlar seçilir ve bu birimler kullanılarak bir etkin sınır oluşturulur. Daha sonra bu etkin sınır üstünde yer almayan birimlerin etkin olmama dereceleri yine bu etkin sınıra göre belirlenir (Karacabey, 2001, s.4).

Veri zarflama analizi hem ölçeğe göre sabit getiri (CRS) hem de değişen getiri (VRS) varsayımı altında kullanılabilir. Yine, bu yöntem hem veri girdi ile en fazla çıktıyı elde etme (output-oriented) hem de veri çıktıyı en az girdi ile elde etme (input-oriented) yaklaşımlarına göre etkinlik ölçümünü yapar. Bu yaklaşımlardan veri çıktıyı en az girdi kullanımı ile elde etme yaklaşımı, veri üretim miktarlarını azaltmaksızın üretimde kullanılan girdi miktarlarının oransal olarak ne kadar azaltılabileceğini belirlemeye çalışır. Öte yandan, veri girdi ile en fazla çıktıyı elde etme yaklaşımı ise veri girdi setini değiştirmeksizin üretim miktarlarının oransal olarak ne kadar artırılacağı üzerinde durur. Ancak, ölçeğe göre sabit getiri olduğunda her iki ölçüm aynı sonuçları verir (Atan, 2005, s.13).

Karar verme birimlerinin toplam teknik etkinliklerini ölçmekte VZA'nın temel varsayımı, karar verme birimlerinin ölçeğe göre sabit getiri (CRS) varsayımıdır. Bu varsayımın geliştirilen VZA modeli aynı zamanda CCR (Charnes-Cooper-Rhodes) Modeli olarak da ifade edilmektedir. Bu varsayım daha sonra Banker, Charnes ve Cooper (1984) tarafından değiştirilerek ölçeğe göre değişken getiri (VRS)

varsayımı geliştirilmiştir. Bu varsayıma göre geliştirilen VZA modeli aynı zamanda BCC (Banker-Charnes-Cooper) Modeli olarak ifade edilmektedir. Bu şekilde karar verme birimlerinin ölçek farklılıklarının arındırılarak saf teknik etkinliklerinin hesaplanması sağlanmıştır (Atan, 2005, s.14).

Cooper, vd. yaptığı çalışmada anlatıldığı gibi model aynı zamanda, daha önce başka metotlarca hesaplanmış değerlerin kullanılmasına da olanak tanımaktadır (Cooper, vd. 2000). Model etkin olarak kullanılmayan kaynakların, etkin olan kaynak değerleri ile kıyaslanmasına olanak tanımaktadır.

Model, ortalama değerden çok, sınır değere önem vermektedir. Bu sınır değer belirlenerek ilgili girdinin etkin olup olmadığına karar verilir. Bu özelliği ile klasik regresyon analizinden ayrılmaktadır.

Modelin matematiksel kalıbı ve dayandığı varsayımları için (Charnes, vd. 1978), (Banker vd. 1984) ve (Bussofiane vd. 1991) çalışmalarından yararlanılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Bu araştırmadaki amacımız, 2008 yılında yaşanan küresel mali krizin, reel piyasalara olan etkisini görmektir. Bu çerçevede, yapacağımız araştırma, Türkiye’de İMKB’de Ulusal Sınayi Endeksine kayıtlı 142 şirketi kapsamaktadır. Analiz kapsamında, şirketlerin yaşanan küresel kriz ortamında, mali yapılarının ne kadar etkin olup olmadığını incelenecektir.

5. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Uygulama aşamasında şirketlerin finansal yapılarının etkin olup olmadığı, sabit getiri (CCR) varsayımı kullanılarak tespit edilmiştir. Uygulama iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada elde edilen etkinlik değerleri “temel etkinlik” metodu kullanılarak elde edilmiştir. İkinci aşamada elde edilen etkinlik değerleri “süper etkinlik” metodu kullanılarak elde edilmiştir. Her iki uygulamadan çıkan sonuçlar önce tablolara aktarılmış, daha sonrada gerekli yorumlar yapılarak analiz tamamlanmıştır. Uygulamada, EMS 1.3 paket programı kullanılmıştır.

Girdiye yönelik olarak tasarlanan veri zarflama analizi, beş girdi ve iki çıktı değişkeninden oluşmaktadır. Girdi ve çıktı değişkenlerinin tespitinde mali oran analizlerinde kullanılan rasyolardan yararlanılmıştır. Bu değişkenlerin kullanılmasındaki amaç, küresel kriz ortamında şirketlerin borç ödeme gücünün, mali yapısının ve ekonomik varlıklarının etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ortaya konulmasıdır. Bu çerçevede, şirketin temel amacı, kârını ve piyasa değerini maksimize etmektir.

Araştırmada kullanılan girdi değişkenleri sırasıyla, cari oran’ (X_1), likidite oran’ (X_2), nakit oran’ (X_3), finansal kaldıraç’ (X_4) ve finansman’ (X_5) oranlarıdır. Araştırmada kullanılan çıktı değişkenleri ise aktif kârlılık oranı’ (X_6) ve piyasa değeri’ (X_7) olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de araştırmada kullanılan girdi ve çıktı değişkenleri ile bu değişkenlere ait hesaplama formülleri yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Girdi ve Çıktı Değişkenleri

Kullanılan Değişkenler	Hesaplama Formülleri
Cari Oran (X_1)	Dönen Varlıklar / Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar
Likidite Oran(X_2)	(Dönen Varlıklar - Stoklar) / Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar
Nakit Oran(X_3)	(Dönen Varlıklar - (Stoklar + Tic. Alacaklar)) / Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar
Finansal Kaldıraç(X_4)	(Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar + Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar) / Aktif Toplamı
Finansman Oran(X_5)	Özkaynaklar / (Kısa Vadeli Yabancı Kaynaklar + Uzun Vadeli Yabancı Kaynaklar)
Aktif Kârlılık Oran(X_6)	Net Dönem Kârı / Aktif Toplamı
Toplam Piyasa Değeri(X_7)	Toplam Piyasa Değeri (log)

Analizde kullanılan girdi ve çıktı değişkenlerine ait veri seti, İMKB'nin resmi web tabanından yararlanılarak oluşturulmuştur. Analize konu olan araştırma dönemi 31 Aralık 2008 yılına ait bilanço dönemidir.

6. MODEL ÇÖZÜMLEMESİ

6.1. Temel Etkinlik Analizi

Analize konu olan İMKB'de Ulusal Sınai Endeksine kayıtlı 142 şirketin etkinlik sonuçları alfabetik sırayla beş grupta tablolaştırılarak verilmiştir.

Tablo 2. Göreli Etkinlik Sonuçları: Birinci Grup

Sıra No	DMU	Score	Analiz Değeri	Yorum
1	ADANA	100.00%	1.0000	Etkin
2	ADEL	100.00%	1.0000	Etkin
3	SASA	94.78%	0.9478	Etkin Değil
4	AFYON	60.78%	0.6078	Etkin Değil
5	AKALT	63.45%	0.6345	Etkin Değil
6	AKCNS	100.00%	1.0000	Etkin
7	ATEKS	100.00%	1.0000	Etkin
8	AKSA	87.68%	0.8768	Etkin Değil
9	AKIPD	84.25%	0.8425	Etkin Değil
10	ALCAR	68.69%	0.6869	Etkin Değil
11	ALKA	67.86%	0.6786	Etkin Değil
12	ALKIM	100.00%	1.0000	Etkin
13	ALTIN	94.42%	0.9442	Etkin Değil
14	ALYAG	100.00%	1.0000	Etkin
15	ANACM	100.00%	1.0000	Etkin
16	AEFES	100.00%	1.0000	Etkin
17	ASUZU	79.64%	0.7964	Etkin Değil
18	ARCLK	100.00%	1.0000	Etkin
19	ARSAN	87.60%	0.8760	Etkin Değil
20	AYGAZ	100.00%	1.0000	Etkin
21	BAGFS	100.00%	1.0000	Etkin
22	BAKAB	73.51%	0.7351	Etkin Değil
23	BANVT	88.02%	0.8802	Etkin Değil
24	BTCIM	66.75%	0.6675	Etkin Değil
25	BSOKE	86.86%	0.8686	Etkin Değil
26	BOLUC	100.00%	1.0000	Etkin
27	BRSAN	92.95%	0.9295	Etkin Değil
28	BFREN	95.12%	0.9512	Etkin Değil
29	BOSSA	74.90%	0.7490	Etkin Değil
30	BRISA	85.11%	0.8511	Etkin Değil

Tablo 2. birinci grup 30 şirketin göreli etkinlik sonuçlarını göstermektedir. Tablo 2. sonuçlarına göre 30 şirket içinde göreli etkin olan şirket sayısı 12 tanedir. Bu şirketlere ait göreli etkinlik değeri 1.0000'dır. 1.0000'ın altındaki her değer göreli olarak etkin olmayan şirket değerini göstermektedir. Buna göre göreli etkin olmayan şirket sayısı 18 tanedir. Diğer yandan göreli etkinlik skorunun yüzde 90 olduğu varsayımı altında göreli etkin şirket sayısı 16'ya ulaşmaktadır. Göreli olarak etkin olmayan, SASA, AFYON ve AKALT şirketleri yüzde 100 etkin olan şirkete göre, yüzde 94.78, yüzde 60.78 ve yüzde 63.45 oranında etkindir. Benzer yorumlar, göreli olarak etkin olmayan tüm şirketler için yapılabilir.

Veri zarflama analizi sadece karar verme birimlerinin etkin olanlarını belirlemez. Aynı zamanda etkin olmayan birimler için etkin olabilmelerini sağlayacak örnek karar birimlerini de gösterir. Buna göre, göreli olarak etkin olmayan şirketlerin yüzde yüz etkinliğe ulaşabilmesi için kendine örnek alması gereken şirketler ve yapması gerekenler birinci grup şirketler için Tablo. 3'te özetlenmiştir.

Diğer şirket gruplarının, referans kümesi ve potansiyel iyileştirme oranları ilk grubun sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğinden bu gruplara ait referans kümesi ve potansiyel iyileştirme tabloları çalışmada yer almamıştır.

Tablo 3. Referans Kümesi ve Potansiyel İyileştirme Oranları

	DMU	Score	x1{I}{V}	x2{I}{V}	x3{I}{V}	x4{I}{V}	x5{I}{V}	x6{O}{V}	x7{O}{V}	Benchmarks
1	ADANA	100.00%	0	0	0	0.49	0.51	0.39	0.61	12
2	ADEL	100.00%	0	0.31	0	0.4	0.29	0.62	0.38	1
3	SASA	94.78%	0	0.23	0.05	0.58	0.15	0	1	14 (0.13) 41 (0.41) 42 (0.27) 62 (0.11)
4	AFYON	60.78%	0.06	0.06	0.2	0.67	0	0.06	0.94	1 (0.17) 12 (0.04) 69 (0.02) 87 (0.70) 100 (0.12)
5	AKALT	63.45%	0.19	0	0.19	0.62	0	0.16	0.84	1 (0.48) 12 (0.16) 87 (0.12) 100 (0.12)
6	AKCNS	100.00%	0.04	0.05	0.05	0.46	0.41	0.1	0.9	7
7	ATEKS	100.00%	0	0	0.05	0.71	0.24	0	1	15
8	AKSA	87.68%	0	0	0.09	0.51	0.4	0.07	0.93	12 (0.11) 16 (0.46) 21 (0.11) 87 (0.28)
9	AKIPD	84.25%	0	0	0.04	0.78	0.18	0	1	12 (0.00) 52 (0.22) 74 (0.61)
10	ALCAR	68.69%	0	0.06	0.08	0.4	0.45	0.2	0.8	1 (0.16) 12 (0.21) 21 (0.15) 87 (0.49) 106 (0.01)
11	ALKA	67.86%	0	0.27	0.08	0.46	0.19	0.2	0.8	1 (0.10) 12 (0.05) 87 (0.51) 100 (0.08) 106 (0.26)
12	ALKIM	100.00%	0	0.28	0.16	0.66	0	0.04	0.96	57
13	ALTIN	94.42%	0.18	0	0.04	0.52	0.26	0	1	12 (0.04) 14 (0.08) 15 (0.46) 41 (0.38)
14	ALYAG	100.00%	0.02	0.98	0	0	0	0	1	17
15	ANACM	100.00%	0	0.11	0	0.57	0.32	0.03	0.97	49
16	AEFES	100.00%	0.2	0	0	0.61	0.19	0.06	0.94	27
17	ASUZU	79.64%	0	0.02	0.09	0.65	0.24	0	1	7 (0.25) 12 (0.00) 16 (0.07) 62 (0.51) 87 (0.06)
18	ARCLK	100.00%	0	0	0.22	0.46	0.32	0.19	0.81	2
19	ARSAN	87.60%	0.43	0	0.11	0.3	0.16	0.09	0.91	12 (0.01) 15 (0.31) 41 (0.24) 42 (0.23) 108 (0.08)
20	AYGAZ	100.00%	0.32	0	0	0.49	0.19	0	1	0
21	BAGFS	100.00%	0	0	0.25	0.09	0.66	1	0	19
22	BAKAB	73.51%	0.06	0	0.1	0.59	0.25	0.01	0.99	7 (0.22) 12 (0.04) 16 (0.43) 62 (0.03) 87 (0.12)
23	BANVT	88.02%	0	0	0	0.7	0.3	0	1	15 (0.54) 126 (0.41)
24	BTCIM	66.75%	0.45	0	0.08	0.47	0	0.07	0.93	12 (0.04) 87 (0.77) 100 (0.02) 106 (0.29)
25	BSOKE	86.86%	0	0.24	0.02	0.73	0.01	0	1	1 (0.19) 69 (0.29) 87 (0.37) 130 (0.15)
26	BOLUC	100.00%	0	0	0.35	0.65	0	0.29	0.71	0
27	BRSAN	92.95%	0.18	0	0.08	0.64	0.11	-0.01	1.01	12 (0.01) 14 (0.03) 15 (0.43) 52 (0.22) 74 (0.28)
28	BFREN	95.12%	0.19	0	0	0.73	0.07	0	1	14 (0.07) 15 (0.11) 52 (0.78)
29	BOSSA	74.90%	0.34	0	0.05	0.45	0.16	0.17	0.83	1 (0.06) 12 (0.18) 87 (0.55) 100 (0.09) 106 (0.18)
30	BRISA	85.11%	0	0.06	0.05	0.6	0.29	0.05	0.95	6 (0.08) 12 (0.07) 16 (0.38) 62 (0.26) 87 (0.03)

Tablo 3. sonuçlarına göre, en yüksek referans değeri alan şirketler kıyaslama (benchmark) sütununda verilmiştir. Bu şirketler sırasıyla ALKIM, ANAMC, AEFES, BAGFS, ALYAG, ATEKS, ADANA, AKCNS, ARCLK ve ADEL şirketleridir. Diğer yandan, BOLUC ve AYGAZ şirketleri etkin olmalarına rağmen program çıktısı tarafından referans olarak gösterilmemiştir.

Potansiyel iyileştirmeye yönelik olarak, etkin olmayan SASA, AFYON ve AKALT şirketlerinin yüzde yüz etkinliğe ulaşabilmesi 142 şirket içinde kendine örnek alması gereken şirketler ve yapması gerekenler arasında şunlar yer almaktadır:

SASA şirketinin kendisine örnek olarak alacağı şirketler, ALYAG(14), CMENT(41), CIMS (42) ve EREGL(62) şirketleridir. SASA şirketin yüzde yüz etkin olabilmesi için yüzde 0.23 oranında likidite oranını, yüzde 0.05 oranında nakit oranını, yüzde 0.58 oranında finansal kaldıraç oranını ve yüzde 0.015 oranında finansman oranını azaltarak, yüzde 1 oranında şirketin piyasa değerini artırmaya çalışmalıdır.

AFYON şirketinin kendisine örnek alacağı şirketler, ADANA(1), ALKIM(12), GENTS(69), KRTEK(87) ve MARDIN(100) şirketleridir. AFYON şirketinin yüzde yüz etkin olabilmesi için yüzde 0.06 oranında cari oranının, yüzde 0.06 oranında likidite oranının, yüzde 0.20 oranında nakit oranının, yüzde 0.62 oranında finansman oranının azaltılarak, yüzde 0.06 oranında aktif kârlılık ve yüzde 0.94 oranında şirketin piyasa değerinin artırılması gerekmektedir.



AKALT şirketinin kendisine örnek alacağı şirketler, ADANA(1), ALKIM(12), KRTEK(87) ve MARDIN(100) şirketleridir. AKALT şirketinin yüzde yüz etkin olabilmesi için yüzde 0.19 oranında cari oranının, yüzde 0.19 oranında nakit oranının, yüzde 0.62 oranında finansal kaldıraç oranının azaltılarak, yüzde 0.16 oranında aktif kârlılık ve yüzde 84 oranında şirketin piyasa değerinin artırılması gerekmektedir. Benzer yorumlar göreceli olarak etkin olmayan tüm şirketler için yapılabilir.

Tablo 4. Göreceli Etkinlik Sonuçları : İkinci Grup

31	BSHEV	97.42%	0.9742	Etkin Değil
32	BURCE	88.09%	0.8809	Etkin Değil
33	BURVA	89.93%	0.8993	Etkin Değil
34	BUCIM	93.13%	0.9313	Etkin Değil
35	CYTAS	95.07%	0.9507	Etkin Değil
36	COLLA	93.34%	0.9334	Etkin Değil
37	COMDO	96.91%	0.9691	Etkin Değil
38	CELHA	85.47%	0.8547	Etkin Değil
39	CEMTS	100.00%	1.0000	Etkin
40	CMBTN	85.97%	0.8597	Etkin Değil
41	CMEN	100.00%	1.0000	Etkin
42	CMSA	100.00%	1.0000	Etkin
43	DMSAS	81.87%	0.8187	Etkin Değil
44	DENCM	79.05%	0.7905	Etkin Değil
45	DENTA	79.75%	0.7975	Etkin Değil
46	DERIM	78.47%	0.7847	Etkin Değil
47	DESA	100.00%	1.0000	Etkin
48	DEVA	92.63%	0.9263	Etkin Değil
49	DITAS	63.32%	0.6332	Etkin Değil
50	DOBUR	80.13%	0.8013	Etkin Değil
51	DGZTE	100.00%	1.0000	Etkin
52	DURDO	100.00%	1.0000	Etkin
53	DYOBY	63.12%	0.6312	Etkin Değil
54	ECILC	80.15%	0.8015	Etkin Değil
55	ECYAP	92.14%	0.9214	Etkin Değil
56	EGEEN	79.01%	0.7901	Etkin Değil
57	EGGUB	100.00%	1.0000	Etkin
58	EGSER	81.65%	0.8165	Etkin Değil
59	EMKEL	93.88%	0.9388	Etkin Değil
60	EMNIS	100.00%	1.0000	Etkin

Tablo 4. ikinci grup 30 şirketin göreceli etkinlik sonuçlarını göstermektedir. Tablo 4 sonuçlarına göre 30 şirket içerisinde göreceli etkin olan şirket sayısı 8 tanedir. Bu şirketlere ait etkinlik değeri 1.0000'dır. 1.0000'ın altındaki her değer göreceli olarak etkin olmayan şirket değerini göstermektedir. Buna göre göreceli olarak etkin olmayan şirket sayısı 22 tanedir. Diğer yandan göreceli etkinlik skorunun yüzde 90 olduğu varsayımı altında göreceli etkin şirket sayısı 16'ya ulaşmaktadır. Göreceli olarak etkin olmayan, BSHEV, BURCE ve BURVA şirketleri yüzde 100 etkin olan şirkete göre, yüzde 97.42, yüzde 88.09 ve yüzde 89.93 oranında etkindir. Benzer yorumlar, göreceli olarak etkin olmayan tüm şirketler için yapılabilir.

Tablo 5. Göreli Etkinlik Sonuçları: Üçüncü Grup

61	ERBOS	71.95%	0.7195	Etkin Değil
62	EREGL	100.00%	1.0000	Etkin
63	ERSU	79.23%	0.7923	Etkin Değil
64	FENIS	81.22%	0.8122	Etkin Değil
65	FMIZP	100.00%	1.0000	Etkin
66	FROTO	100.00%	1.0000	Etkin
67	FRIGO	81.09%	0.8109	Etkin Değil
68	GEDIZ	100.00%	1.0000	Etkin
69	GENTS	100.00%	1.0000	Etkin
70	GEREL	71.31%	0.7131	Etkin Değil
71	GOLDS	100.00%	1.0000	Etkin
72	GOODY	80.96%	0.8096	Etkin Değil
73	GOLTS	76.49%	0.7649	Etkin Değil
74	GRUND	100.00%	1.0000	Etkin
75	GUBRF	96.00%	0.9600	Etkin Değil
76	HZNDR	91.33%	0.9133	Etkin Değil
77	HEKTS	74.01%	0.7401	Etkin Değil
78	HURGZ	81.71%	0.8171	Etkin Değil
79	ISAMB	83.33%	0.8333	Etkin Değil
80	IDAS	77.29%	0.7729	Etkin Değil
81	IHEVA	69.84%	0.6984	Etkin Değil
82	IZMDC	94.19%	0.9419	Etkin Değil
83	IZOCM	100.00%	1.0000	Etkin
84	KAPLM	79.37%	0.7937	Etkin Değil
85	KRDM	100.00%	1.0000	Etkin
86	KARSN	97.12%	0.9712	Etkin Değil
87	KRTEK	100.00%	1.0000	Etkin
88	KARTN	85.88%	0.8588	Etkin Değil
89	KLBMÖ	85.85%	0.8585	Etkin Değil
90	KENT	96.69%	0.9669	Etkin Değil

Tablo 5. üçüncü grup 30 şirketin göreli etkinlik sonuçlarını göstermektedir. Tablo 5. sonuçlarına göre 30 şirket içerisinde göreli etkin olan şirket sayısı 10 tanedir. Bu şirketlere ait etkinlik değeri 1.0000'dır. 1.0000'ın altındaki her değer göreli olarak etkin olmayan şirket değerini göstermektedir. Buna göre göreli olarak etkin olmayan şirket sayısı 20 tanedir. Diğer yandan göreli etkinlik skorunun yüzde 90 olduğu varsayımı altında göreli etkin şirket sayısı 15'e ulaşmaktadır. Göreli olarak etkin olmayan, ERBOS, ERSU ve FENIS şirketleri yüzde 100 etkin olan şirkete göre, yüzde 71.95, yüzde 79.23 ve yüzde 81.22 oranında etkindir. Benzer yorumlar, göreli olarak etkin olmayan tüm şirketler için yapılabilir.

Tablo 6. Görelî Etkinlik Sonuçları: Dördüncü Grup

91	KERT	100.00%	1.0000	Etkin
92	KLMSN	82.49%	0.8249	Etkin Değil
93	KNFRT	100.00%	1.0000	Etkin
94	KONYA	68.93%	0.6893	Etkin Değil
95	KORDS	89.93%	0.8993	Etkin Değil
96	KOZAA	74.88%	0.7488	Etkin Değil
97	KRSTL	52.68%	0.5268	Etkin Değil
98	KUTPO	77.17%	0.7717	Etkin Değil
99	LUKSK	70.92%	0.7092	Etkin Değil
100	MRDIN	100.00%	1.0000	Etkin
101	MRSHL	73.11%	0.7311	Etkin Değil
102	MNDRS	86.18%	0.8618	Etkin Değil
103	MERKO	100.00%	1.0000	Etkin
104	MTEKS	65.79%	0.6579	Etkin Değil
105	MUTLU	79.73%	0.7973	Etkin Değil
106	NUHCM	100.00%	1.0000	Etkin
107	OLMKS	68.45%	0.6845	Etkin Değil
108	OTKAR	100.00%	1.0000	Etkin
109	PRKTE	100.00%	1.0000	Etkin
110	PARSN	97.78%	0.9778	Etkin Değil
111	PENGD	89.42%	0.8942	Etkin Değil
112	PETKM	100.00%	1.0000	Etkin
113	PTOFS	89.14%	0.8914	Etkin Değil
114	PETUN	100.00%	1.0000	Etkin
115	PINSU	91.11%	0.9111	Etkin Değil
116	PNSUT	89.40%	0.8940	Etkin Değil
117	PIMAS	78.21%	0.7821	Etkin Değil
118	SARKY	78.06%	0.7806	Etkin Değil
119	SERVE	50.41%	0.5041	Etkin Değil
120	SODA	88.14%	0.8814	Etkin Değil

Tablo 6. dördüncü grup 30 şirketin görelî etkinlik sonuçlarını göstermektedir. Tablo 6 sonuçlarına göre 30 şirket içerisinde görelî etkin olan şirket sayısı 9 tanedir. Bu şirketlere ait etkinlik değeri 1.0000'dır. 1.0000'ın altındaki her değeri görelî olarak etkin olmayan şirket değeri göstermektedir. Buna göre görelî olarak etkin olmayan şirket sayısı 21 tanedir. Diğer yandan görelî etkinlik skorunun yüzde 90 olduğu varsayımı altında görelî etkin şirket sayısı 12'ye ulaşmaktadır. Görelî olarak etkin olmayan, KLMSN, KONYA ve KORDS şirketleri yüzde 100 etkin olan şirkete göre, yüzde 82.49, yüzde 68.93 ve yüzde 89.93 oranında etkindir. Benzer yorumlar, görelî olarak etkin olmayan tüm şirketler için yapılabilir.

Tablo 7. Göreli Etkinlik Sonuçları: Beşinci Grup

121	SKTAS	72.12%	0.7212	Etkin Değil
122	SKPLC	100.00%	1.0000	Etkin
123	TUDDF	91.94%	0.9194	Etkin Değil
124	TBORG	91.69%	0.9169	Etkin Değil
125	TATKS	89.62%	0.8962	Etkin Değil
126	TIRE	100.00%	1.0000	Etkin Değil
127	TOASO	93.18%	0.9318	Etkin Değil
128	TRKCM	82.31%	0.8231	Etkin Değil
129	TUKAS	86.26%	0.8626	Etkin Değil
130	TRCAS	100.00%	1.0000	Etkin
131	TUPRS	100.00%	1.0000	Etkin
132	PRKAB	85.11%	0.8511	Etkin Değil
133	TTRAK	99.64%	0.9964	Etkin
134	USAK	71.72%	0.7172	Etkin Değil
135	ULKER	88.58%	0.8858	Etkin Değil
136	UNYEC	82.63%	0.8263	Etkin Değil
137	VANET	88.90%	0.8890	Etkin Değil
138	VESTL	85.70%	0.8570	Etkin Değil
139	VESBE	85.50%	0.8550	Etkin Değil
140	VKING	100.00%	1.0000	Etkin
141	YATAS	69.14%	0.6914	Etkin Değil
142	YUNSA	84.73%	0.8473	Etkin Değil

Tablo 7. beşinci grup 22 şirketin göreli etkinlik sonuçlarını göstermektedir. Tablo 7. sonuçlarına göre 22 şirket içerisinde göreli etkin olan şirket sayısı 5 tanedir. Bu şirketlere ait etkinlik değeri 1.0000'dır. 1.0000'ın altındaki her değer göreli olarak etkin olmayan şirket değerini göstermektedir. Buna göre göreli olarak etkin olmayan şirket sayısı 17 tanedir. Diğer yandan göreli etkinlik skorunun yüzde 90 olduğu varsayımı altında göreli etkin şirket sayısı 9'a ulaşmaktadır. Göreli olarak etkin olmayan, SKTAS, TUDDF ve TBORG şirketleri yüzde 100 etkin olan şirkete göre, yüzde 72.12, yüzde 91.94 ve yüzde 91.69 oranında etkindir. Benzer yorumlar, göreli olarak etkin olmayan tüm şirketler için yapılabilir.

Sınıflandırılmış tahmin sonuçlarına göre yüzde yüz skorla etkin sınır 5 bölümden oluşmaktadır. Buradan elde edilen sonuçlar Tablo 8.'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıflandırılmış Göreli Etkinlik Sonuçları

Etkinlik Skoru	Şirket Sayısı	Yaklaşık Yüzdesi
0-50	0	0
51-60	2	1
61-70	12	8
71-80	23	16
81-90	38	26
91-99	23	16
100	44	31

Tablo 8. sonucuna göre, etkinlik skoru yüzde 50'nin altında olan şirket bulunamamıştır. Göreli etkinlik skoru yüzde 51-60 aralığında 2 şirket, yüzde 61-70 aralığında 12 şirket, yüzde 71-80 aralığında 23 şirket, yüzde 81-90 aralığında 38 şirket, yüzde 91-99 aralığında 23 şirket ve göreli etkinlik oranı yüzde 100 olan şirket 44 şirket vardır. Yığılmanın en çok olduğu etkinlik oranı yüzde 100 olarak belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar bir bütün olarak düşünüldüğünde, 31 Aralık 2008 yılı bilanço döneminde, araştırmaya konu olan 142 şirketin, 44 tanesi, küresel mali krizin yaşandığı bu dönemde finansal açıdan



görel olarak etkin olmayı başarabilmiştir. Bir başka değişle, İMKB Sınayi Endeksine kayıtlı şirketlerin yaklaşık yüzde 31'i etkin olarak görünmektedir. Bu oran görel olarak etkinlik düzeyinin yüzde 90 olduğu varsayımı altında yüzde 48'e ulaşmaktadır.

Diğer yandan İMKB Sınayi Endeksine kayıtlı 142 şirketin ortalama görel etkinlik değeri yüzde 87.81'dir. Bu şirketlere ait en düşük görel etkinlik değeri ise yüzde 50.41'dir. Ortalama görel etkinlik değerini aşan şirket sayısının tüm şirketlere oranı ise yüzde 55'dir.

6.2. Süper Etkinlik Analizi

Süper etkinlik analizinin amacı, şirketlerin elde ettikleri gerçek etkinlik değerlerinin belirlenmesidir. Bu bölümde yapacağımız analiz, uygulama kapsamında görel olarak etkin çıkan şirketler üzerindedir. Ayrıca, etkin olan şirketlerin referans kümesi verilerek örnek alınabilecek şirketler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, Tablo 9. ve Tablo 10. da verilmiştir.

Tablo 9. Süper Etkinlik Sonuçları

Sıra No	DMU	Score	Analiz Değeri	Yorum
1	ADANA	159.69%	1.5969	Etkin
2	ADEL	103.29%	1.0329	Etkin
3	AKNS	102.55%	1.0255	Etkin
4	ATEKS	108.06%	1.0806	Etkin
5	ALKIM	big	büyük	Etkin
6	ALYAG	640.09%	6.4009	Etkin
7	ANACM	119.96%	1.1996	Etkin
8	AEFES	106.84%	1.0684	Etkin
9	ARCLK	107.12%	1.0712	Etkin
10	AYGAZ	102.35%	1.0235	Etkin
11	BAGFS	152.77%	1.5277	Etkin
12	BOLUC	101.27%	1.0127	Etkin
13	CEMTE	107.80%	1.0780	Etkin
14	CMEN	109.54%	1.0954	Etkin
15	CIMSA	117.89%	1.1789	Etkin
16	DESA	117.62%	1.1762	Etkin
17	DGZTE	104.72%	1.0472	Etkin
18	DURDO	224.94%	2.2494	Etkin
19	EGGUB	183.00%	1.8300	Etkin
20	EMNIS	124.64%	1.2464	Etkin
21	EREGL	109.31%	1.0931	Etkin
22	FMIZP	529.27%	5.2927	Etkin
23	FROTO	100.55%	1.0055	Etkin
24	GEDIZ	123.12%	1.2312	Etkin
25	GENTS	118.26%	1.1826	Etkin
26	GOLDS	127.43%	1.2743	Etkin
27	GRUND	103.13%	1.0313	Etkin
28	IZOCM	109.56%	1.0956	Etkin
29	KRDM	109.32%	1.0932	Etkin
30	KRTEK	177.98%	1.7798	Etkin
31	KERT	big	büyük	Etkin
32	KNFRT	110.95%	1.1095	Etkin
33	MRDIN	148.96%	1.4896	Etkin
34	MERKO	109.30%	1.0930	Etkin
35	NUHCM	109.29%	1.0929	Etkin
36	OTKAR	124.59%	1.2459	Etkin
37	PRKTE	108.71%	1.0871	Etkin
38	PETKM	112.91%	1.1291	Etkin
39	PETUN	105.43%	1.0543	Etkin
40	SKPLC	159.03%	1.5903	Etkin
41	TIRE	104.08%	1.0408	Etkin
42	TRCAS	158.64%	1.5864	Etkin
43	TUPRS	104.77%	1.0477	Etkin
44	VKING	109.66%	1.0966	Etkin

Tablo 9. analize konu olan şirketlerin süper etkinlik sonuçlarını göstermektedir. Tablo 9. sonuçlarına göre 44 tane etkin şirketin, etkinlik değerleri incelendiğinde en yüksek görelî etkinlik değeri ALKİM ve KERVT şirketlerine aittir. Bu şirketlerin arkasından gelen en yüksek görelî etkinlik değerine sahip ilk beş şirket sırasıyla, ALYAG, FMIZP, DURDO, ERGUB ve KRTEK şirketleridir.

Tablo 10. görelî etkin şirketlerin referans kümesini göstermektedir. Bu şirketlere ait referans değerlerinin yüksek olması, şirketin referans şirket olarak gösterilmesine yardımcı olacaktır.

Tablo 10. Görelî Etkin Şirketlerin Referans Kümesi

Sıra No	DMU	Referans Değeri
1	ADANA	12
2	ADEL	1
3	AKCNS	7
4	ATEKS	15
5	ALKİM	57
6	ALYAG	17
7	ANACM	49
8	AEFES	27
9	ARCLK	2
10	AYGAZ	0
11	BAGFS	19
12	BOLUC	0
13	CEMTS	0
14	CMEN	12
15	CİMSA	15
16	DESA	1
17	DGZTE	0
18	DURDO	18
19	EGGUB	3
20	EMNIS	0
21	EREGL	22
22	FMIZP	0
23	FROTO	0
24	GEDİZ	0
25	GENTS	4
26	GOLDS	1
27	GRUND	9
28	İZOCM	0
29	KRDM	2
30	KRTEK	47
31	KERVT	2
32	KNFRT	0
33	MRDİN	10
34	MERKO	0
35	NUHCM	11
36	OTKAR	7
37	PRKTE	1
38	PETKM	3
39	PETUN	1
40	SKPLC	1
41	TİRE	4
42	TRCAS	2
43	TUPRS	1
44	VKİNG	1

Tablo 10. sonuçlarına göre en yüksek referans alan şirketler sırasıyla, ALKİM, ANACM, KRTEK, AEFES ve EREGL şirketleridir. Bu şirketler ve diğer referans alan tüm şirketler, ilgili sektörde faaliyet gösteren diğer şirketler tarafından örnek alınabilecek şirketlerdir. Diğer yandan, AYGAZ, BOLUC, CEMTS, DGZTE, EMNIS, FMIZP, FROTO, GEDİZ, İZOCM, ve MERKO şirketleri görelî etkin olmalarına rağmen program çıktısı tarafından referans olarak gösterilmemiştir.

7. SONUÇ

Küresel mali krizin yaşandığı ve ekonomik etkilerinin devam ettiği bu süreçte İMKB’de Ulusal Sınai Endeksine kayıtlı 142 şirketin 31 Aralık 2008 yılı bilanço dönemine ait finansal etkinlik sınaması yapılmıştır. Elde ettiğimiz sonuçlara göre, 142 kayıtlı şirketin 44’ü bilanço dönemi itibarıyla etkin kalmayı başarabilmiştir.

Diğer yandan, görece olarak etkin olmayan şirketler, nakit yönetimi, stok yönetimi, alacak yönetimi ve borç yönetimini yeniden yapılandırarak etkin bir mali yapıya kavuşacaklardır. Referans sayısı yüksek olan şirketler, görece olarak etkin olmayan şirketlere, etkin mali yapı oluşturmada örnek teşkil edecektir.

Genel bir değerlendirme çerçevesinde, Amerika’daki konut piyasasında başlayan ve hızla tüm dünyaya yayılan küresel finansal krizin Türkiye’ye en önemli etkisi reel sektör üzerine olacaktır. Türkiye’nin yüksek cari açık ve finansman ihtiyacının olması bu etkinin şiddetini daha da artıracaktır. Sonuç olarak, bu süreçte şirketlerin finansal açıdan etkin olarak yönetilmeleri, şirketlerin faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Altman, E. I. (1968).** Financial Ratios, Discriminant Analysis and the Prediction of Corporate Bankruptcy. *The Journal of Finance*. 23(4):589-609.
- Atan, M. (2005).** *Üretim ve Verimlilik Arttırma Teknikleri*. Eğitim Notları.
- Bakırcı, F., (2006).** *Üretimde Etkinlik ve Verimlilik Ölçümü Veri Zarflama Analizi Teori ve Uygulama*. Atlas Yayınları No: 53.
- Bussofiane, A., Dyson, R. ve Rhodes, E. (1991).** Applied Data Envelopment Analysis. *European Journal of Operational Research*. 2(6):1 – 15.
- Banker, R.D., Charnes, A. ve Cooper, W.W. (1984).** Some Models for Estimating Technical and Scale Inefficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science*. 30(9):1078-1092.
- Chandra, P., Cooper, W.W., Li S. ve Rahman, A. (1998).** Using DEA to Evaluate 29 Canadian Textile Companies-Considering Return to Scale. *International Journal of Production Economics*. 54:129-141.
- Charnes, A., Cooper, W.W. ve Rhodes, E. (1978).** Measuring the Efficiency of Decision Making Units. *European Journal of Operational Research*. 2:429-444.
- Cooper, W.W., Seiford, L.M. ve Zhu, J. (2000).** A Unified Additive Model Approach for Evaluating Inefficiency and Congestion with Associated Measures in DEA. *Socio-Economic Planning Sciences*. 34(12):1-25.
- Izadbakhsh, H., M.Hour A, A., Amirkhani, A. M., ve Saberi, M. (2009).** Performance Assessment and Optimization of the After-Sale Networks. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering And Technology*. 37:910-914.

- Jajri, I. ve Rahmah, I. (2007).** Technical Efficiency, Technological Change and Total Factor Productivity Growth in Malaysian Manufacturing Sector. *The Icfai Journal of Industrial Economics*. 4(4):63-75
- Karacabey, A. A. (2001).** *Veri Zarflama Analizi*. Ankara Üniversitesi S.B.F. Tartışma Metinleri No:33.
- Kravtsova, V. (2008).** Foreign Presence and Efficiency in Transition Economies. *J Prod Anal*. 29:91-102.
- Lee, Y. C., Jin-Li H. ve Jia-Fu K. (2008).** The Effect of ISO Certification on Managerial Efficiency and Financial Performance: An Empirical Study of Manufacturing Firms. *International Journal of Management*. 25(1):166-174
- Löber, G. ve Matthias, S. (2009).** Integrating Categorical Variables in Data Envelopment Analysis Models: A Simple Solution Technique. *European Journal of Operational Research*. 202:810-818.
- Mei Tsenga, F., Yu-Jing C. ve Ja-Shen C. (2007).** Measuring Business Performance in the High-Tech Manufacturing Industry: A Case Study of Taiwan's Large-Sized TFT-LCD Panel Companies. *Omega* 37(3):686-697.
- Mukherjee, K. (2009).** Measuring Energy Efficiency in the Context of an Emerging Economy: The Case of Indian Manufacturing. *European Journal of Operational Research*. 201:933-941.
- Mostafae, A. ve Saljooghi, F.H. (2009).** Cost Efficiency Measures in Data Envelopment Analysis with Data Uncertainty. *European Journal of Operational Research*. 202:595-603.
- OECD (2009).** *Economic Outlook* No:85.
- Psillaki, M., Ioannis E. T. ve Dimitris M. (2009).** Evaluation of Credit Risk Based on Firm Performance. *European Journal of Operational Research*. 201:873-881.
- Staub, R. A., Geraldo, S. S. ve Benjamin, M. T. (2009).** Evolution of Bank Efficiency in Brazil: A DEA Approach. *European Journal of Operational Research*. 202:204-213.
- Sueyoshi, T. ve Mika, G. (2008).** Can R&D Expenditure Avoid Corporate Bankruptcy? Comparison Between Japanese Machinery and Electric Equipment Industries Using DEA-Discriminant Analysis. *European Journal of Operational Research*. 196:289-311.

İNTERNET KAYNAKLARI

<http://dpt.gov.tr/teg/2009/02/tii.2.xls> (Erişim Tarihi: 10.11.2009).

<http://muhasibat.gov.tr/ekogosterge/index.php> (Erişim Tarihi: 10.11.2009).

TÜRKİYE GSM PİYASASINDA ÜÇÜNCÜ DERECE DEN FİYAT FARKLILAŞTIRMASI UYGULAMALARININ REFAH VE ÇIKTI ÜZERİNE ETKİLERİNİN ANALİZİ*

Prof. Dr. Kemal Yıldırım** Yrd. Doç. Dr. Meltem Erdoğan***

ÖZ

Eksik rekabet piyasalarında uygulanan üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının etkilerini araştıran çalışmalar daha çok monopol piyasalarla ilgili olsa da, günümüzde bu tür bir fiyatlamamanın etkilerinin oligopol piyasalarda da araştırıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmada Türkiye GSM sektöründe faaliyet gösteren firmaların öğrencilere yönelik olarak uyguladığı üçüncü derece fiyat farklılaşmalarının etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Genel olarak, öğrencilerin tabii olduğu tarifeler sonucunda konuşma sürelerinin arttığı ve daha ucuza konuştukları ve uzun dönem fiyat farklılaştırmasının faydaları olan refah ve çıktı etkisinin gerçekleştiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması, oligopol piyasalar, refah, çıktı*

THE ANALYSIS OF WELFARE AND OUTPUT EFFECTS OF THIRD DEGREE PRICE DISCRIMINATION IN TURKISH GSM SECTOR

ABSTRACT

Although the studies examining effects of third degree price discrimination in incomplete markets are mostly limited to monopoly markets, recent studies heavily focused on the oligopoly markets. In this study, we try to figure out the effects of third degree price discrimination used by Turkish GSM sector towards to college students. According to findings of the study, there is a significant welfare and output effects of the long term price discrimination in GSM sector in Turkey for college students leading to paying less and speaking more.

Keywords: *Third degree price discrimination, oligopol markets, welfare, output*

* Bu çalışma, Prof. Dr. Kemal Yıldırım danışmanlığında Meltem Erdoğan tarafından gerçekleştirilen 'Bir Fiyatlama Stratejisi Olarak Üçüncü Dereceden Fiyat Farklılaştırması: Türkiye'de GSM Sektöründe Bir Uygulama' adlı doktora tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.

** Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, e-posta: kyildirim@anadolu.edu.tr

*** Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, e-posta: melteme@anadolu.edu.tr



1. GİRİŞ

Bilindiği gibi, tekelci güç sahibi firmalar tarafından uygulanan üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının etkilerinin sosyal refah açısından değerlendirilmesi, uzun zamandan beri iktisatçıların üzerinde tartıştığı önemli konulardan biridir. Üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının refah düzeyini etkilemesinin temel nedenlerinden birisi, farklı müşterilerin farklı fiyatlara tabii olmasının, çıktının dağılımında yanlışlıklara neden olması; diğeri de fiyat farklılaştırması uygulaması altında toplam çıktı miktarının, tek fiyat uygulamasına göre farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Park 2000, s.66).

Üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının refah etkisini belirlemeye yönelik çalışmaları iki grupta toplamak mümkündür. Birinci gruptaki çalışmalar, tekelci piyasalara dönük uygulamaları içerirken; ikinci gruptakiler daha çok oligopol piyasalara yöneliktir. Bu iki grup çalışma arasındaki temel farklılık, oligopol piyasaların tekelci piyasalara göre niteliksel olarak farklılaşmasıdır (Holmes, 1989, s.244). Birinci gruptaki tekelci piyasalarla ilgili çalışmalar Pigou (1920) ve Robinson (1933)'a kadar uzanmaktadır. Bununla beraber bu alanda günümüzde yapılan çalışmalarda Schmalensee (1981), Varian (1985) ve Schvartz (1990), fiyat farklılaştırması uygulaması sonucunda toplam çıktının aynı kalması veya azalması durumunda refahın tek fiyat uygulamasına göre düşeceğini göstermişlerdir (Park,2000,s66).

Oligopol piyasalarında fiyat farklılaştırmasına ilişkin iktisat yazını monopol piyasalarındaki kadar geniş olmamakla beraber, Varian (1989) ve Wilson (1993)'ın çalışmalarında bu konularla ilgili bazı referanslara rastlamak mümkündür. Buna karşılık özellikle Holmes (1989) çalışmasında, ürün farklılaştırmasının olduğu simetrik düopol modelinde üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının çıktı ve kar üzerine etkilerini incelemiştir.

Holmes perakendeci firmaların ve restoranların yaşlılara uyguladıkları indirimlerin sadece cömertlikle açıklanamayacağını ve bu uygulamanın kar maksimizasyonuna dönük fiyat farklılaştırmasından başka bir şey olmadığını üzerinde durmuştur. Oysa rakip firmaların, fiyat farklılaştırması yolu ile restoranlarda yaşlılara indirim yapması gibi, ürünün fiyatında tüm müşteriler için indirim sonucu diğer müşterilerin de cezp edilmesi için kıyasıya bir rekabetin olduğu da gerçektir. Üstelik bu indirimler tekelci piyasayı esas alarak yapılan analizlerden niteliksel olarak farklı oligopol analizleri de gerekli kılabilir (Holmes, 1989, s.244).

Holmes simetrik oligopol modellerinde fiyat farklılaştırmasının etkilerinin monopol piyasalardaki etkilerine benzer olduğunu ve özellikle uygulanan tek fiyatın farklılaştırılan fiyatlar arasında bir değer olmasından dolayı; fiilen farklılaştırılan fiyatların bazı müşteriler için yüksek bazı müşteriler içinde düşük olabileceğini göstermiştir. Katz (1984) geliştirdiği modelle benzer sonuçlara ulaşmış; ancak modeli ikinci derecede fiyat farklılaştırması kavramına dayansa da, birbirinden mükemmel bir şekilde ayrılabilen iki tüketici varsaydığı için aslında üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması kullanmıştır. Bu yüzden bu alandaki çalışmalar, rekabetçi fiyat farklılaştırmasının, bazı müşterilerin daha iyi ve bazılarının da daha kötü duruma gelmelerine neden olması sebebiyle; tüketici refahı üzerinde belirgin bir etkiye sahip olacağını ortaya koymaktadır (Corts, 1989, s.306).

Armstrong ve Vickers (2001) oligopol piyasalarda uygulanacak fiyat farklılaştırmasının refah etkisinin büyük oranda, kişilerarası (interpersonal) veya sezgisel (intrapersonal) farklılaştırma olarak adlandırılabilir fiyat farklılaştırması biçimine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Aradaki farkı açıklayabilmek için hava yolculuğuna ilişkin bir örnek vermiştir. Bilindiği gibi, hava taşımacılığında business ve ekonomi sınıfı olmak üzere farklı talep yapısına ve bilet fiyatlarına sahip yolcular söz konusudur. Farklı talep yapısındaki yolcular için bilet fiyatlarının farklı olması nedeniyle, bu tür bir uygulama kişiler arası (interpersonal) fiyat farklılaştırması olarak adlandırılmaktadır.

Öte yandan, planlanan seyahatin yapısı ve farklı bilet fiyatlarına bağlı olarak uçak yolculukları ya iş ya da seyahat amaçlı olduğu için; farklı fiyat uygulaması sezgisel fiyat farklılaştırmasına örnek teşkil etmektedir.

Armstrong ve Vickers (2001) çalışmasında kişilerarası üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması üzerinde durmuş ve birbiriyle aynı olan müşterilerin olduğu durumun aksine (homogeneous consumer case) rekabetçi piyasalarda, fiyat farklılaştırmasının refah etkisinin belirsiz olduğunu öne sürmüştür. Ancak toplam refah etkisi belirsiz olmakla beraber tüketiciler ve firmaların karı üzerindeki etkileri için belirsizlikten söz etmek mümkün değildir. Rekabetçi piyasalardaki üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması nedeniyle firma karı artarken, toplam tüketici faydasında azalma gözlenecektir. Buna karşın birbiriyle aynı müşteri durumunda (homogeneous consumer case) ise fiyat farklılaştırmasının refah etkisi aşikar bir şekilde pozitif olacaktır (Armstrong ve Vickers, 2001, s.581).

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde Türkiye'deki GSM sektöründe faaliyet gösteren AVEA, Turkcell ve Vodafone firmalarının müşteri grupları içerisinde öğrencilere uyguladıkları üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması ve bu tür bir fiyatlama stratejisinin sonuçları üzerinde durulacaktır.

2. AMPİRİK ARAŞTIRMA

Bu çalışmada, GSM sektöründeki üç büyük firmanın özellikle öğrencilere uyguladıkları fiyatlama stratejisinin üçüncü dereceden olduğu ortaya konulduktan sonra hazırlanan anket yardımıyla öğrencilerin belirli bir tarifeyi kullanmaya başladıktan sonra konuşma sürelerinde bir artış olup olmadığı yani çıktı etkisi ve daha ucuza konuşup konuşmadıkları yani refah etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın yöntemi olarak, sonuçların istatistiksel analizlerinin yapılması için gerekli olan büyük kitlelere ulaşmada kullanılacak en uygun yol olması nedeniyle anket kullanımı uygun görülmüştür. Burada amaç; öğrencilerin hangi GSM operatörünü veya operatörlerini, neden kullandıklarını ve bu kullanımın sürekli olup olmadığının belirlenmeye çalışılmasıdır.

2.1. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmada, oligopol piyasalarda üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının etkilerini ortaya koyabilmek için Eskişehir, Bilecik ve Kütahya şehirlerinde yer alan Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi ve Bilecik Üniversitelerinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde normal öğrenim gören 1350 öğrenciye kullandıkları GSM operatörü ve/veya operatörlerinin uyguladıkları fiyatlar hakkında anket formu hazırlanıp dağıtılmıştır.

GSM operatörlerinden Avea, Turkcell, Vodafone'un kullanıcılarını öğrenciler, olarak alt gruba ayırması ve farklı fiyat uygulaması rekabetçi piyasalarda üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasına tipik bir örnek teşkil etmektedir.

Öğrencilere dağıtılan 1350 anket formundan 1290 âdeti kullanılabilir halde geri dönmüş olup, anket geri dönüşüm oranı %95,5'i vermektedir. Şimdi araştırmadan elde edilen bazı bulguları gözden geçirelim.

2.2. Araştırmadan Elde Edilen Temel Bilgiler

Aşağıdaki başlıklarda yapılan anketler sonucunda ankete katılanlara ait olarak elde edilen bazı sosyoekonomik göstergelere değinilecektir.

2.2.1. Demografik Bilgiler

Araştırmada anket yanıtlarından elde edilen bulgulara göre Tablo 1’de görülen ankete katılanlarla ilgili demografik bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

		N	%	Geçerli %
Cinsiyet	Bayan	694	53,8	54,9
	Bay	569	44,1	45,1
Yaş	18-19 yaş	151	11,7	12
	20-22 yaş	778	60,3	61,7
	23-25 yaş	311	24,1	24,7
	25 yaş üstü	21	1,6	1,7
Aile aylık gelir	0-500 YTL	57	4,4	4,6
	501-1000 YTL	283	21,9	23,1
	1001-1500 YTL	336	26,0	27,4
	1501-2000 YTL	212	16,4	17,3
	2001-2500 YTL	158	12,2	12,9
	2500 YTL üstü	181	14,0	14,8
Aylık kişisel gelir/harçlık	0-250 YTL	301	23,3	24,0
	251-500 YTL	589	45,7	47,0
	501-750 YTL	259	20,1	20,7
	751-1000 YTL	81	6,3	6,5
	1000 YTL üstü	24	1,9	1,9

Ankete katılan öğrencilerin yaklaşık %55’i bayan olup, %85’den fazlası 20-25 yaş arasındadır. Öğrencilerin ailelerinin %65’inin aylık gelirlerinin 501 ila 2000 TL arasında değiştiği, buna paralel olarak öğrencilerin üçte ikisinin aylık kişisel gelirlerinin 251 ile 750 TL arasında değiştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu iki bulgu Orta Batı Anadolu’da 4 üniversite de yapılan çalışmaya dahil olan öğrencilerin orta gelir grubundan geldiğini göstermektedir.

2.2.2. Öğrenim Bilgileri

Ankete katılan öğrencilerin üniversite ve bölümlere göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır. Tablodan da anlaşılacağı gibi ankete katılan öğrencilerin; 571’inin Anadolu Üniversitesi, 191’inin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 238’inin Dumlupınar Üniversitesi ve 290 ının Bilecik Üniversitesi’nde öğrenim görmektedir. Anketlerin uygulandığı dört üniversitenin de ortak bölümlerinin, İktisat ve İşletme olması nedeniyle bu bölümlerde okuyan öğrenciler hedef alınmış ve öğrencilerin bu bölümler arasında dağılımı 635 İşletme ve 630 İktisat öğrencisi şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 2. Öğrenim Bilgileri

		N	%	Geçerli %
Üniversite	Anadolu	571	44,3	44,3
	ESOGU	191	14,8	14,8
	Dumlupınar	238	18,4	18,4
	Bilecik	290	22,5	22,5
Bölüm	İşletme	635	49,2	50,2
	İktisat	630	48,8	49,8
Öğrenim şekli	NO	710	55,0	56,1
	IO	555	43,0	43,9
Sınıf	1	230	17,8	18,2
	2	364	28,2	28,8
	3	325	25,2	25,7
	4	315	24,4	24,9
	5+	31	2,4	2,5

Bu bölümlerdeki ikinci öğretim öğrencilerinin de ankete dahil edilme sebebi, ikinci öğretimde eğitim alan öğrencilerin ailelerinin gelirlerinin daha fazla olduğu ve normal öğretimde eğitim alan öğrencilerle aralarında bu sebepten dolayı fiyatlandırma hakkında farklılıkların ortaya konulabileceğinin düşünülmesindedir. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımına bakıldığında, birinci sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre ankete katılım oranının daha düşük olduğu, bunun yanında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin anket içi dağılımlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür.

Tabloda görüldüğü üzere, ankete katılan ikinci öğretim öğrencilerinin sayısı normal öğretim öğrencilerine göre daha azdır. Bunun da sebebi ikinci öğretim öğrencilerinin normal öğretime göre kontenjanının daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

2.2.3. GSM Hat Sahipliği ve Tarife Üyeliği

Öğrencilerin %97'si sahip oldukları hatlarda bir tarifeye üye iken %3'e yakını herhangi bir tarifeye üye olmadığını belirtmiştir. Tarife üyeliğinde ankete dahil olan toplam öğrenci sayısının 1290'dan 1270'e düşmesinin sebebi 20 öğrencinin hiçbir GSM hattına sahip olmadıklarını açıklamış olmalarındandır. Avea operatöründen hatta sahip olan öğrencilerin %93'ü *Mobil Öğrenci*, Vodafone operatöründen hatta sahip öğrencilerin %88'i *Cep Öğrenci* ve Turkcell'e sahip öğrencilerin ise %54'ü *BizBize Kampus* tarifelerine üyedir.

Tablo 3. Tarife Üyeliği

GENEL	N	%	VODAFONE	N	%
Evet	1236	97,3	Cep Öğrenci	582	88,2
Hayır	34	2,7	Cep Aile	56	8,5
Toplam	1270	100	Diğer	22	3,3
			Toplam	660	100
AVEA	N	%	TURKCELL	N	%
Mobil Öğrenci	747	93,6	BizBize Kampus	345	53,9
Faturalı Hepsibilir	30	3,8	Gncrkcll	261	40,8
Diğer	21	2,6	Diğer	34	5,3
Toplam	798	100	Toplam	640	100



Öğrencilerin operatörlere üyelik sürelerinde Turkcell 48 ay ile en fazla, Avea 28 ay ile en düşük üyelik ortalamasına sahiptir. Bu sıralama üç firmanın ticari faaliyet sürelerinin bir yansıması olarak görülebilir.

2.2.4. Tarife Sonrası Aylık Toplam GSM Harcaması ve Aylık Konuşma Süresi

Ankete verilen yanıtlara dayanarak tarife sonrası aylık toplam GSM harcamaları operatör bazında konuşma süreleri ve tarife değişimi ile ilgili genel düşünceleri Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 4'den de görüldüğü gibi, öğrencilerin %49'u bir tarifeye üye olmaktan ötürü, aylık toplam GSM harcamalarında azalma olduğunu belirtirken; %22'si faturalarında artış olduğunu ileri sürmüştür. Buna karşın %28'i herhangi bir değişim olmadığını vurgulamıştır.

Tablo 4. Tarife Sonrası Aylık Toplam GSM Harcaması

	N	%
Daha Az	594	48,9
Aynı	350	28,8
Daha Fazla	271	22,3
Toplam	1215	100
Ortalama=	1,74	
Std.Sap.=	0,79	

Ölçek: 1=Daha Az – 2= Aynı, 3=Daha Fazla

Bu bulgular, uygulanan indirimli tarifelerin sadece konuşma sürelerini uzatarak cep telefonu kullanımını arttırdığı gibi; ciddi bir maliyet avantajı da yarattığını göstermektedir.

Tablo 5. Operatör Bazında Tarife Sonrası Aylık Konuşma Süresi

TURKCELL	N	%
Daha Az	111	17,3
Aynı	189	29,4
Daha Fazla	342	53,3
Toplam	642	100
Ortalama=	2,36	
Std.Sap.=	0,76	

AVEA	N	%
Daha Az	132	16,8
Aynı	150	19,1
Daha Fazla	502	64,0
Toplam	784	100
Ortalama=	2,47	
Std.Sap.=	0,77	

VODAFONE	N	%
Daha Az	115	17,8
Aynı	112	17,3
Daha Fazla	420	64,9
Toplam	647	100
Ortalama=	2,47	
Std.Sap.=	0,78	

Ölçek: 1=Daha Az - 3=Daha Fazla

Operatörler bazında tarife sonrası aylık konuşma sürelerine bakıldığında, Turkcell'de %53, Avea'da %64 ve Vodafone'da %65 olmak üzere tarife öncesine göre konuşma sürelerinde artış olduğu anlaşılmaktadır. Bu oran bize öğrencilerin *Cep Öğrenci* ve *Mobil Öğrenci* tarifelerini, *BizBize Kampus* tarifesine tercih ettiklerini göstermektedir. Tablo 5 bize GSM sektöründe üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması uygulaması sonucunda öğrenciler açısından çıktı miktarındaki artışı da belirgin olarak göstermektedir.

Tablo 6, öğrencilerin bir guruba dâhil yani bir tarife üye olduktan bir başka deyişle, GSM operatörlerinin üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması uygulamalarına tabii olduktan sonra dakika başına daha ucuza konuştuklarını göstermektedir

Tablo 6. Tarife Sonrası Dakika Başına Daha Ucuza Konuştuğunu Düşünen

Operatör		N	%
AVEA	Evet	686	86,0
	Hayır	112	14,0
	Toplam	798	100
VODAFONE	Evet	567	86,0
	Hayır	93	14,0
	Toplam	660	100
TURKCELL	Evet	455	71,0
	Hayır	185	29,0
	Toplam	640	100

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Avea ve Vodafone hattına sahip öğrencilerin %86'sı, Turkcell hattına sahip olanların da % 71'i tarife üye olduktan sonra dakika başına daha ucuza konuştuklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bu veri öğrencilerin tarife seçiminde Turkcell'i neden diğer iki firmadan sonraya bıraktıklarını göstermektedir.

2.3. Araştırma Hipotezlerinin Sınanması

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıda H_1 ve H_2 olarak ifade edilen iki genel hipotez sınanmıştır.

GSM sektöründe faaliyet gösteren Turkcell, Avea ve Vodafone firmalarının öğrencilere yönelik uyguladıkları tarifelerin, üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasına örnek teşkil ettiği daha önce belirtilmiştir. Bu araştırma ile üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının yarattığı iddia edilen iki temel hipotez (refah ve çıktı etkileri) sınanmıştır. Bu am

açla hipotezler aşağıdaki şekilde değerlendirilmiştir:

H_1 : GSM firmalarının üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmalarına gitmeleri nedeniyle, öğrenciler dakika başına daha ucuza konuşarak refah düzeylerine olumlu bir katkı sağlamaktadır.

H_2 : GSM firmalarının üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması uygulamaları öğrencilerin toplam konuşma sürelerini arttırmaktadır.

Çalışmanın bundan sonraki aşamasında, H_1 ve H_2 olarak tanımlanan hipotezler test edilmiş ve hipotezlerin test edilmesi için tek örnekli t testi uygulanmıştır.

Tablo 7. Hipotez Testleri

	N	Ortalama	Std. Sap.	t	p
Tarife sonrası aylık toplam GSM harcaması	1215	1,73	0,80	11,57	0.001
TURKCELL tarife sonrası aylık konuşma süresi	642	2,36	0,76	12,00	0.001
AVEA tarife sonrası aylık konuşma süresi	784	2,47	0,77	17,25	0.001
VODAFONE tarife sonrası aylık konuşma süresi	647	2,47	0,78	15,41	0.001

Ölçek: 1=Daha Az, 2=Aynı, 3=Daha Fazla



Tablo 7’den de görüldüğü üzere uygulanan tek örnekli t testi ile anketin ilgili sorusunu cevaplayan 1215 öğrencinin, tarifeye üye olduktan sonraki aylık konuşma sürelerindeki durumu açıklamak için 1 ila 3 arasındaki değerlendirmeleri sonucunda, konuşma sürelerinde tarifeye üye olduktan sonra artış olduğunu belirttikleri anlaşılmıştır. Her üç GSM operatörü içinde aynı sonuca ulaşılmış olması ve güvenilirliğin %99 çıkması, H_2 hipotezinin kabul edilmesini gerektirmektedir. Bununla beraber ankete, refah etkisini ortaya koymak için yerleştirilmiş olan, tarifeye üye olduktan sonra aylık toplam GSM harcamalarındaki değişime ilişkin soruya, öğrencilerin azaldığı şeklinde verdikleri yanıt H_1 hipotezinin kabul edilmesini gerektirmektedir. H_1 hipotezi için t değeri anlamlı ve güven aralığı oldukça yüksek çıkmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç, üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması uygulanan GSM sektöründe, üniversite bazında 1290 öğrenci ile yapılan ankette, öğrencilerin tarifeye üye olduktan sonra konuşma sürelerinde artış olması koşulu ile çıktı etkisi ve GSM harcamalarında ki azalma nedeniyle de refah etkisinden söz etmek mümkündür.

3. SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye GSM sektöründeki firmaların uyguladıkları fiyatlandırma stratejilerinin; öğrencilerin konuşma süreleri ve refah düzeyleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle GSM sektöründe faaliyette bulunan firmaların öğrencilere yönelik, Turkcell- *BizBize Kampus Avea-Mobil Öğrenci* ve Vodafone-*Cep Öğrenci* uygulamaları tespit edilmiştir. Bu uygulamalarda, firmaların piyasayı talep esnekliklerine göre alt piyasalara ayırarak, üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması uygulamasına gittikleri gözlenmiştir.

Bu amaç göz önünde tutularak, öğrencilere, 25 sorudan oluşan, 1350 adet anket formu dağıtılmış, ancak 1290 âdeti kullanılabilir halde geri dönmüştür. Anket sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öncelikle, öğrencilerin aylık kişisel gelir/harçlık ve ailelerinin gelirlerine ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda Orta Batı Anadolu’da 4 üniversite de yapılan çalışmaya dâhil olan öğrencilerin benzer gelir grubundan geldiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin GSM hattı sahipliklerine ilişkin ise 20 öğrencinin herhangi bir GSM hattına sahip olmadıkları bilgisine ulaşılmış olmakla beraber, ankete katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Avea Mobil öğrenciyi tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin operatörlere üyelik sürelerinde ise Turkcell 48 ay ile en fazla, Avea 28 ay ile en düşük üyelik ortalamasına sahiptir. Bu sonuç öğrencilerin tarife olarak Avea’yı tercih ediyor olmalarına rağmen Turkcell’de daha uzun süre üye kaldıklarını göstermektedir.

Bu araştırma ile üçüncü dereceden fiyat farklılaştırmasının yarattığı iddia edilen iki temel etki (refah ve çıktı etkileri) sınanmış ve öğrencilerin %49’u bir tarifeye üye olmaktan ötürü, aylık toplam GSM harcamalarında azalma olduğunu belirtmiştir. Bu durum, uygulanan indirimli tarifelerin konuşma sürelerini uzatarak cep telefonu kullanımını arttırdığı gibi; ciddi bir maliyet avantajı yarattığını da göstermektedir.

Ayrıca bu uygulamalar nedeniyle öğrencilerin aylık konuşma sürelerinde ciddi artışlar olduğu görülmüş ve konuşma sürelerinde en çok artışın ise Vodafone tarifesinde olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, üçüncü dereceden fiyat farklılaştırması uygulamasının aynı zamanda ciddi bir çıktı (konuşma süreleri cinsinden) artışı yarattığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, GSM harcamalarındaki azalma nedeniyle de öğrencilerin refah düzeylerinde de artışlar olduğunu söylemek mümkündür. Zaten yapılan

biçimsel t-test sonuçları da bunu doğrulamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin esas alındığı ve GSM sektöründe faaliyet gösteren üç büyük firmanın uyguladığı fiyatlandırma stratejisinin etkinliğinin değerlendirilmeye çalışıldığı bu çalışmanın sonuçlarının, belli açılardan GSM sektörünü ve firmaların uyguladıkları fiyatlandırma stratejilerini değerlendirmede bize oldukça yardımcı olduğu yadsınamayacak bir gerçektir. Bununla birlikte, çalışmanın kapsamının farklı bölümlerden olmak kaydıyla bir üniversitenin öğrencilerine veya aynı bölümler göz önünde tutularak, diğer coğrafi bölgelerde yer alan üniversite öğrencilerine uygulanması veya örneğin kamu çalışanlarını içerecek biçimde genişletilmesi; uygulanan fiyatlandırma stratejilerinin etkilerinin daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Armstrong, M. ve J. Vickers (Winter, 2001)**, ‘Competitive Price Discrimination’, *The Rand Journal of Economics*, Vol. 32, No.4 s. 581
- Corts, K.S. (Summer 1989)**, ‘Third Degree Price Discrimination in Oligopoly: All Out Competition and Strategic Commitment’, *The Rand Journal of Economics*, Vol. 29, No 2 p 306
- Holmes, T.J. (March 1989)**, ‘The Effects of Third-Degree Price Discrimination in Oligopoly’, *The American Economic Review*, Vol 79, No1 s. 244-250
- Katz, M.L. (1984)**, ‘Price Discrimination and Monopolistic Competition’ *Econometrica*, Vol. 52, s. 1453–1471
- Park, D. (Winter 2000)**, ‘Price Discrimination Economies of Scale and Profits’, *The Journal of Economic Education*, Vol.31, No.1, s. 66–75
- Pigou, A.C. (1920)**, *The Economics of Welfare*, London: Macmillan,
- Robinson, J. (1933)**, *The Economics of Imperfect Competition*, London:Macmillan,
- Schmalensee, R. (March 1981)**, ‘Output and Welfare Effects of Monopolistic Third Degree Price Discrimination’ *American Economic Review*, , Vol. 71, s. 242–247
- Schwartz, M. (1990)**, Third-degree price discrimination and output: Generalizing a welfare result. *American Economic Review* 80 (5): 1259-62.
- Varian, H. (Sept. 1985)**, ‘Price Discrimination and Social Welfare’ *American Economic Review*, Vol.75, s. 870–875
- Varian, H.R. (1989)**, ‘Price Discrimination’, R. Schmalensee ve R.D. Willig eds., *The Handbook of Industrial Organization*, Amsterdam: North-Holland,
- Wilson, R. (1993)**, *Nonlinear Pricing*. New York: Oxford University Pres,

REEL DÖVİZ KURUNDAKİ DEĞİŞKENLİĞİN TÜRKİYE’NİN TEKSTİL VE KONFEKSİYON İHRACATI ÜZERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI*

Doç. Dr. Selim Adem HATIRLI** Kübra ÖNDER***

ÖZ

Tekstil ve konfeksiyon sektörü gerek istihdam gerekse ihracat ve yaratılan katma değer katkıları bakımından Türkiye ekonomisi içinde önemli bir yere sahiptir. Tekstil ve konfeksiyon ihracatını etkileyen çeşitli faktörler olmasına karşın bunlar içinde en önemlilerinden bir tanesi reel döviz kurundaki değişimlerdir. Bu çalışmada, tekstil ve konfeksiyon ihracatı ile reel döviz kuru arasındaki ilişki 1998-2008 dönemi aylık verileri kullanılarak araştırılmıştır. Döviz kurundaki dalgalanmalar modele GARCH yaklaşımı ile dahil edilmiştir. Granger nedensellik ilişkisini belirlemeden önce, birim kök, eş bütünleşme ve hata düzeltme analizi yapılmıştır. Bulgulara göre, reel döviz kurları ile tekstil ve konfeksiyon ihracatı arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Reel döviz kurundaki belirsizlik artışının tekstil ve konfeksiyon ihracatına negatif etkisi olduğu ve reel döviz kurundan tekstil ve konfeksiyon ihracatına tek yönlü, döviz kurundaki belirsizlikten tekstil ve konfeksiyon ihracatına doğru çift yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Tekstil ve hazır giyim, reel döviz kuru, GARCH, nedensellik, koentegrasyon, ihracat.*

AN INVESTIGATION OF REAL EXCHANGE RATE VOLATILITY ON TURKISH TEXTILE AND APPAREL EXPORT

ABSTRACT

Due to significant contributions of textile and apparel industry in terms of employment, export opportunities and industrial value added, it has a crucial role in the Turkish economy. Even there are many factors influencing the export performance of this sector, real exchange rate is one of the significant factors. In this study, we investigated the causal relationship between the real exchange rate and export of textile and apparel industry by using monthly data, covering from 1998-2008. Exchange rate volatility was also considered in the model using GARCH approach. In order to determine appropriate Granger causality relations, unit root, cointegration and error correction models were used. With time-series techniques, this study provided evidence that there is a long-run relationship exist between the real exchange rate and export of textile and apparel industry. Based on the results of the model it was concluded that increasing exchange rate volatility negatively impacts on textile and apparel export. Moreover, results indicated that there is a one way casual relationship from real exchange rate to export of textile and apparel industry, and bidirectional Granger causality from exchange rate volatility to textile and apparel industry.

Keywords: *Textile and apparel industry, real exchange rate, GARCH, causality, cointegration, export.*

* Bu çalışma, 18 Haziran 2009 tarihinde EconAnadolu kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, e-posta: shatirli@iibf.edu.tr

*** Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: k.kubra_onder@hotmail.com



1. GİRİŞ

1973 yılında özellikle batılı ülkelerin dalgalı kur sistemini uygulamaya başlamaları ile sabit kur rejiminin benimsendiği Bretton Woods sistemi terkedilmiştir. Buna bağlı olarak döviz kurları da önemli oranda dalgalanma göstermeye başlamıştır. Döviz kurları ve değişimi bir ülkenin uluslararası ticarete rekabet gücünü etkilemesinin yanısıra faiz oranları, yatırımlar, istihdam, kredi ve ülke refahını ilgilendiren başlıca değişkenlerle doğrudan ilişkilidir. Bu öneminden dolayı döviz kurundaki değişkenliğin uluslararası ticaret ve başlıca makro değişkenler üzerine olan etkileri literatürde gerek teorik gerekse ampirik çalışmalarda geniş bir yer bulmuştur.

Literatürde döviz kurundaki değişkenliğin uluslararası ticarete olan etkisi konusunda bir görüş birliği bulunmamakla birlikte teorik olarak döviz kurundaki değişkenliğin belirsizliği ve riski artırarak uluslararası ticaret üzerine olumsuz etki yaptığı görüşü hâkimdir (Ethier, 1973, s.494-503; Hooper ve Kohlhagen, 1978, s.483-511; Peree ve Steinherr, 1989, s.1241-1264). Döviz kurundaki değişkenliğin riski ve belirsizliği artırması ile riski sevmeyen müteşebbislerin faaliyetlerini daha az riskli alanlara kaydırması uluslararası ticareti olumsuz etkileyebilmektedir (Cote, 1994, s.5). Chowdhury (1993, s.700-706), Kihangire (2005), Fang ve Miller, (2007, s.273-277), Vergil (2002, s.67-80), Saatcioğlu ve Karaca (2004, s.183-195) ve Öztürk ve Acaravcı (2004, s.197-206) tarafından yapılan çalışmalarda bu görüşü destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu görüşe karşı olarak bazı teorik modellerde ise riskteki artışın daha fazla kar elde etme fırsatı yaratması nedeniyle döviz kurundaki değişkenliğin riski artırarak daha yüksek karın elde edilmesini mümkün kıldığı için uluslararası ticaret üzerine olumlu etkide bulunduğu kabul edilmektedir (Klein, 1990, s.299-308; Franke, 1991, s.292-307; McKenzie ve Brooks, 199, s.73-87). Ayrıca, literatürde döviz kuru değişkenliği ile uluslararası ihracat arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (McKenzie, 1998, s.21-38; Aristotelous, 2001, s.87-94). Sonuç olarak döviz kurundaki değişkenliğin uluslararası ticaret üzerine olan etkileri konusunda literatürde bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Bunun en önemli nedenlerinden biri çalışmaların çoğunda toplulaştırılmış veri setinin kullanılması nedeniyle döviz kurundaki değişkenliğin sektörler ve ülkeler arasındaki farklılığı tam olarak ortaya koyamamasıdır (Bini-Smaghi, 1991, s.927-936). Diğer taraftan, sektörler arası kar farklılıkları da sektörlerin döviz kurundaki değişkenliğe olan tepkilerinin farklı olmasına neden olmaktadır. Karlılığın fazla olduğu sektörler ihracatlarını azaltmadan döviz kurundan kaynaklanan riski telafi edebildiklerinden döviz kurundaki değişkenliğe daha az tepki gösterebilmektedirler. Ayrıca, şirketlerin çok uluslu olup olmaması, firmaların farklı alanlarda faaliyet gösterip göstermemesi, uluslararası ticaretteki engellemeler ve firmanın risk davranışları gibi faktörler de firmaların döviz kurundaki değişikliğe karşı tepkilerini ortaya koymalarında önemlidir (Yusuf, 2008).

Türkiye ekonomisi içinde önemli bir paya sahip olan ve gelişimi büyük ölçüde ihracata dayalı olan sektörlerin başında tekstil ve konfeksiyon sektörü gelmektedir. Türkiye’de 1980’li yıllara kadar önemli ölçüde iç talebi karşılamaya yönelik üretimin yapıldığı tekstil sektöründe ihracata yönelik büyümenin benimsendiği 1980’li yıllardan itibaren sektör Türkiye’nin stratejik öneme sahip sektörlerinden biri haline gelmeye başlamıştır. Nitekim Türkiye ekonomisinde GSMH’nın %10.2’si ve imalat sanayi üretim değerinin ise %16.3’ü hazır giyim ve tekstil sektörü tarafından yaratılmaktadır (TUİK, 2008). Sektör yaklaşık 2 milyon çalışanı ile toplam istihdam içerisinde %11 ve imalat sanayi istihdamı içerisinde ise %20 pay almaktadır. 2008 yılında tekstil sektörü yaklaşık 6.8 milyar dolarlık dışsattım ile Türkiye ihracatının %5.33’ünü, hazır giyim sektörü ise 15.7 milyar dolarlık dışsattım ile Türkiye ihracatının %12.31’ini oluşturmuştur (İTKİB, 2009). Bu çalışmada, istihdam, ihracat ve yaratmış olduğu katma değer katkılarıyla Türkiye ekonomisinin lokomotifini kabul edilen tekstil ve konfeksiyon sektörünün toplam ihracatı ile döviz kuru, döviz kurundaki dalgalanmalar ve diğer açıklayıcı değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişkinin 1998-2008 dönemi aylık verileri kullanılarak analizi amaçlanmıştır.

2. TÜRKİYE'DE TEKSTİL VE KONFEKSİYON SEKTÖRÜ VE İHRACATININ GELİŞİMİ

Tekstil ve konfeksiyon sektörleri istihdam, yaratılan katma değer ve ihracat bakımından ülke ekonomilerine önemli katkılarda bulunmakta ve ihracata dayalı bir büyümeyi benimseyen ülkeler için başlangıç sektörü olarak kabul edilmektedir. Dünya tekstil ve konfeksiyon ihracatı 2008 yılında sırasıyla 238.1 ve 345.3 milyar dolar olarak gerçekleşmiş ve dünya ihracatı içinde tekstil ihracatı %1.7 ve konfeksiyon ihracatı ise % 2.5 pay almıştır (WTO, 2008). Dünya tekstil ihracatında başlıca ülkeler Avrupa Birliği ülkeleri, Çin, ABD, Hindistan, Türkiye ve Pakistan'dır. Dünya konfeksiyon ihracatında ise Avrupa Birliği ülkeleri, Çin, Türkiye, Bangladeş ve Hindistan gelmektedir. Dünya tekstil ve konfeksiyon ithalatında ise Avrupa Birliği ülkeleri, ABD ve Japonya ilk sıralarda yer almaktadır.

1980'li yılların başında Türkiye'nin sahip olduğu ucuz hammadde, işgücü ve önemli pazarlara yakınlığı, tekstil ve konfeksiyon sektörünü ekonominin lokomotif sektörü haline getirmiştir. Bunun yanı sıra, dünya tekstil ve konfeksiyon ithalatında ilk sırada yer alan AB ile Türkiye arasındaki Ortak Gümrük Birliği anlaşması bu sektörlerin önemini daha da artırmıştır. Bu gelişmelere bağlı olarak günümüzde tekstil ve konfeksiyon sektörü gerek istihdam gerekse yaratılan katma değer ve ihracat bakımlarından ülke ekonomisine yapmış olduğu katkılarla Türkiye ekonomisindeki en önemli sektörlerden biri haline gelmiştir (Hatırlı, 2003a, s.93-99). Tekstil ve konfeksiyon sektörünün GSMH içindeki payı yaklaşık %11 olup sektörde doğrudan 2 milyonun üzerinde dolaylı olarak ise yaklaşık 6 milyon kişi istihdam edilmektedir. Tekstil ve konfeksiyon sektörünün toplam ihracatı 2008 yılı değerlerine göre yaklaşık 22.5 milyar dolar olarak gerçekleşmiş olup Türkiye toplam ihracatının yaklaşık %18'i bu sektörler tarafından karşılanmıştır (DTM, 2009).

Türkiye'nin toplam tekstil ve konfeksiyon ihracatında son 20 yıllık dönemde önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Türkiye'nin tekstil ve konfeksiyon ihracatı 1990 yılında toplam 4.3 milyar dolar iken yaklaşık 5 kat artarak 2008 yılında 21.88 milyar dolara ulaşmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi toplam ihracatın tekstil ve konfeksiyon ihracatından daha hızlı artması nedeniyle konfeksiyon ve tekstil ihracatının toplam ihracat içindeki payı incelenen dönem boyunca azalış göstermiştir. Nitekim, 1990 yılında tekstil ve konfeksiyon ihracatının toplam ihracat içindeki %33.36 olan payı 2008 yılında %16.58'e düşmüştür. İncelenen dönemde konfeksiyon ihracatı yaklaşık 2.9 milyar dolar iken sürekli artarak 2008 yılında 15.24 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir. Aynı dönemde, tekstil ihracatı ise 1.4 milyar dolardan 6.6 milyar dolara yükselmiştir.

Tablo 1. Türkiye Tekstil ve Konfeksiyon İhracatının Gelişimi (1990-2008)

YIL	Toplam İhracat (1)	Konfeksiyon İhracatı (2)		Tekstil İhracatı (3)		Toplam Tekstil ve Konfeksiyon İhracatı (4)	
	(Milyon \$)	(Milyon \$)	(2/1) %	(Milyon \$)	(3/1) %	(Milyon \$)	%
1990	12,959	2,898	22.37	1,424	10.99	4,323	33.36
1995	21,637	6,189	28.60	2,131	9.85	8,319	38.45
2000	27,775	7,251	26.11	2,845	10.24	10,096	36.35
2005	73,476	13,411	18.25	5,477	7.45	18,889	25.71
2006	85,535	13,558	15.85	5,404	6.32	18,962	22.17
2007	107,154	15,563	14.52	6,364	5.94	21,927	20.46
2008	131,975	15,240	11.55	6,641	5.03	21,880	16.58

Kaynak: İTKİB, 2009



İkinci dünya savaşını takip eden yıllardan başlamak üzere gelişmiş ülkeler dünya tekstil ve konfeksiyon sektöründe gelişmekte olan ülkelerle rekabet edebilmek için çeşitli önlemler alarak kendi sanayilerini korumaya çalışmışlardır. Bu amaçla, gelişmiş ülkeler gelişmekte olan ülkelerde özellikle işgücü maliyetlerinin düşük olması nedeniyle bu ülkelerden yapılan ithalatın kendi sanayilerine önemli ölçüde zarar verdiğini ileri sürerek ilk önce tek taraflı kısıtlamalar getirmişlerdir (Hatırlı, 2003b, s.115-122). Dünyada tekstil dış ticaretini sınırlamaya yönelik ilk uygulama 1947 yılında GATT'ın yürürlüğe girmesinden sonra ABD tarafından 1957 yılında Japonya'dan ithal edilen pamuklu tekstil ürünlerine uygulanmıştır. Dünya tekstil ve konfeksiyon dış ticaretindeki engeller 1995 yılında yürürlüğe giren 'Tekstil ve Konfeksiyon Anlaşması (ATC)' ile 2005 yılından itibaren kaldırılmıştır. Bununla birlikte dünya tekstil ve konfeksiyon ihracatında ilk sırada yer alan Çin'in 2001 yılından itibaren DTÖ'ye üye olmasıyla birlikte de dünya tekstil ve konfeksiyon dış ticareti daha rekabetçi bir ortamda gerçekleşmeye başlamıştır.

3. EKONOMETRİK YÖNTEM VE VERİ SETİ

Döviz kurundaki değişkenliğin ihracat üzerine etkilerinin araştırıldığı ampirik çalışmalarda açıklayıcı değişkenler olarak genellikle reel döviz kuru, döviz kuru değişkenliği ve sektöre ilişkin açıklayıcı değişkenlerin dikkate alındığı ihracat modelleri tahmin edilmiştir. Bununla birlikte döviz kurundaki değişkenliğin dış ticaret üzerine olan etkisi konusunda gerek teoride gerekse ampirik çalışmalarda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Döviz kurundaki belirsizlik firmaların riske karşı tutumlarına göre gelir ve ikame etkilerine neden olarak ihracatın artması veya azalmasına neden olmaktadır. Örneğin, döviz kuru değişkenliği arttığı zaman gelirinin azalmasını istemeyen riski seven bir ihracatçı gelir etkisi nedeniyle daha fazla ihracat yapmayı tercih edebilir. Buna karşın, riske karşı duyarlılığı oldukça düşük olan bir ihracatçı ise döviz kuru değişkenliğindeki artışa bağlı olarak dış piyasa yerine iç piyasaya yönelebilir (ikame etkisi) ve bu durumda ise ihracat azalır (Saatçioğlu ve Karaca, 2004, s.2). Daha önce ifade edildiği gibi literatürde bazı çalışmalarda ise döviz kuru değişkenliği ile dış ticaret arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır.

Tekstil ve konfeksiyon ürünlerinin önemli seviyede ihraç edilmesi nedeniyle sektörün ihracat geliri ve rekabet gücü özellikle döviz kurundaki değişimlerden etkilenmektedir. Döviz kurundaki değişkenliğin tekstil ve konfeksiyon ihracatına olan etkilerinin analizinin amaçlandığı bu çalışmada reel efektif döviz kuru (REXC), reel efektif döviz kurundaki değişkenlik (VOL), endüstriyel üretim indeksi (IPI), 2005 yılında tekstil ve konfeksiyon dış ticaretinde kotaların kaldırılması (DUM1) ve ekonomik krizleri (DUM2) temsil eden kukla değişkenler dikkate alınmıştır. Analizde 1998-2008 dönemini kapsayan aylık veriler kullanılmıştır. Tekstil ve konfeksiyon ihracatını etkileyen önemli bir değişken ise ithalatçı ülkelerin gelir seviyesi olup bu değişken modele dahil edilmiştir. Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GDP) ithalatçı ülkelerin gelirini yansıtan önemli bir değişken olmasına karşın bu veri aylık olarak doğrudan gözlenememektedir. Bu çalışmada da aylık verilerin kullanılması nedeniyle GDP yerine aylık olarak gözlenebilen ve literatürde de yaygın olarak kullanılan Endüstriyel Üretim İndeksi kullanılmıştır (McKenzie ve Brooks, 1997, s.73-87; Doroodian, 1999, s.465-474; Baum vd, 2001; Vergil, 2002, s.67-80). Türkiye tekstil ve konfeksiyon ihracatında Avrupa'nın en önemli pazarı olması nedeniyle bu çalışmada, Euro bölgesi ülkelerinin aylık endüstriyel üretim indeksi dikkate alınmıştır. Nitekim, 2008 yılı değerlerine göre Türkiye tekstil ve konfeksiyon ihracatının %70.5'i Avrupa birliği ülkelerine yapılmıştır (İTKİB, 2009). Reel döviz kurundaki değişkenlik doğrudan gözlenemediği için bu değişkenin hesaplandıktan sonra modele dahil edilmesi gerekmektedir.

Çalışmada kullanılan reel efektif döviz kuruna ait veriler T.C. Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sisteminden (EVDS), tekstil ve konfeksiyon sektörünün aylık ihracat değerleri Türkiye İhracatçılar Meclisi kayıtlarından ve endüstriyel üretim indeksi verileri ise OECD kayıtlarından derlenmiştir. Çalışmada kullanılan tekstil ve konfeksiyon sektörünün ihracat verileri (1994:100) ihracat birim değer indeksleri ile reel hale getirilmiş ve tüm verilerin doğal logaritması alınmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenler ve tanımlamaları Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2. Modelde Kullanılan Değişkenler

Bağımlı Değişken	
LX	Tekstil ve Hazırgiyim İhracat Miktarı (Değer)
Bağımsız Değişken	
LREXC	Reel Efektif Döviz Kuru İndeksi (1995=100)
LIPI	Endüstriyel Üretim İndeksi (1995=100)
VOL	Reel Efektif Döviz Kur Belirsizliği
DUM1	Tekstil Kota Kukla Değişkeni
DUM2	Ekonomik Kriz Kukla Değişkeni

$$LX_t = \alpha_0 + \alpha_1 LREXC_t + \alpha_2 LIPI_t + \alpha_3 VOL_t + \alpha_4 DUM1_t + \alpha_5 DUM2_t + u_t \quad (1)$$

Bu çalışmada zaman serisi verileri kullanıldığı için öncelikle veri setinin durağan olup olmadığının test edilmesi gerekmektedir. Eğer bir serinin ortalaması ve varyansı zaman içinde değişmiyor ve iki dönem arasındaki ortak varyansı bu ortak varyansın hesaplandığı döneme değil de yalnızca iki dönem arasındaki uzaklığa bağlı ise seri durağan bir yapıya sahiptir (Gujarati, 1999, s.53-67). Zaman serisinin durağan olmaması durumunda sahte regresyon problemiyle karşılaşılabilen ve ayrıca varyansın sabit olmaması nedeniyle sonuçlar kuşkulu hale gelmektedir (Granger ve Newbold, 1974, 111-120). Zaman serisi analizlerinde serilerin durağan olup olmadığını belirlemek için birim kök testleri uygulanmaktadır. Birim kök testi için farklı test yöntemleri bulunmakla birlikte bu çalışmada serilerin durağanlık özellikleri uygulamada yaygın olarak kullanılan Genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) birim kök testi ile araştırılmıştır. Genişletilmiş Dickey-Fuller genel olarak aşağıdaki formda ifade edilmektedir (Sevüktekin ve Nargeleçekenler, 2007, s.321-323):

$$\Delta Y_t = \beta_1 + \delta Y_{t-1} + \sum_{i=1}^n \alpha_i \Delta Y_{t-i} + \varepsilon_t \quad (2)$$

İlgili eşitlikte, ΔY_t değişkenin birinci farkını, t genel eğilim değişkenini, ΔY_{t-1} ise değişkenin gecikmeli fark terimini ifade etmektedir. Gecikmeli fark terimlerinin dikkate alınmasının temel nedeni hata teriminin ardışık bağımsızlığını sağlamaktır. Buna göre, ADF testinin güvenilir sonuç vermesi ve tahmin edilen modelde ardışık bağımlılık probleminin olmaması için denklemde “ n ” olarak ifade edilen optimal gecikme sayısının belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada optimal gecikme sayısının belirlenmesinde literatürde yaygın olarak kullanılan Schwarz Bilgi Kriteri kullanılmıştır (Lutkepohl, 1990, s.53-78).

ADF test sonucuna bağlı olarak seriler aynı seviyede durağan değilse farkları alınarak aynı seviyede durağan hale getirilirler. Serilerin aynı seviyeden durağan veya durağan bulunmaması durumunda serilerin farklarının alınmadan önce eşbütünleşmenin olup olmadığının test edilmesi gerekir. Seriler durağan olmamasına karşın bunların doğrusal bir bileşeni durağan ise modeldeki değişkenler arasında eşbütünleşme mevcut olup serilerin farkları alınmadan modelde doğrudan orijinal veriler kullanılabilir. Aksi durumda, seriler arasında eşbütünleşme yok ise her bir seri durağan hale getirilinceye kadar farkları alındıktan sonra modelde kullanılabilir (Enders, 1995, s.469-470). Eşbütünleşmenin eksikliği, değişkenler arasında uzun dönem dengesinin olmadığı anlamına gelmektedir (Karaca, 2003, s.247-255; Siregar ve Rajaguru, 2002). Bu çalışmada kullanılan seriler arasındaki eşbütünleşme ilişkisinin belirlenmesinde kullanılan Engle ve Granger (1987, s.251-276), Johansen (1988, s.231-254) ve Johansen-Juselius (1990, s.169-210) koentegrasyon testlerinden Johansen ve Juselius koentegrasyon yöntemi kullanılmıştır.



Seriler arasındaki uzun dönem ilişki belirlendikten sonra ilgili seriler arasındaki nedensellik ilişkisinin ve nedenselliğin yönünün ortaya konması gerekmektedir. Ekonometrik modellerde bir değişkenin diğer değişkenlerle bağılılığı söz konusu olabilir, fakat bu bağımlılık değişkenler arasında mutlak bir nedensellik ilişkisi olduğu anlamına gelmemektedir (Akkaya ve Pazarlıoğlu, 1998, s.177). Gerçek nedensellik ilişkisinin yönünü belirlemek amacıyla çeşitli nedensellik testleri kullanılmakla birlikte bu çalışmada uygulama kolaylığının yanısıra sonucundaki bazı çıkarımları nedeniyle Granger Nedensellik Testi kullanılmıştır. Fakat çalışmada kullanılan zaman serileri arasında eşbütünleşme ilişkisinin olması durumunda standart Granger Nedensellik Testi geçerli olmayacağından, seriler arasındaki nedensellik analizinin tespitinde VAR (Vector Otoregresif) Modeli yerine Hata Düzeltme Modeli (VECM, Vector Error Correction Model) kullanılmıştır (Granger, 1988: 199-211).

Hata Düzeltme (error-correction) Modeli, değişkenler arasındaki uzun dönem dengesi ile kısa dönem dinamikleri arasında ayırım yapmaya ve kısa dönem dinamiklerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. Hata Düzeltme Modeli genel olarak aşağıdaki eşitlikle ifade edilmektedir (Gujarati, 2006, s.726-730):

$$\Delta Y = \beta_0 + \sum_{i=1}^n \beta_{1i} \Delta X_{t-i} + \sum_{i=1}^n \beta_{2i} \Delta Y_{t-i} + \beta_3 ECT_{t-1} + \varepsilon_t \quad (3)$$

$$\Delta X = \alpha_0 + \sum_{i=1}^n \alpha_{1i} \Delta Y_{t-i} + \sum_{i=1}^n \alpha_{2i} \Delta X_{t-i} + \alpha_3 ECT_{t-1} + \varepsilon_t \quad (4)$$

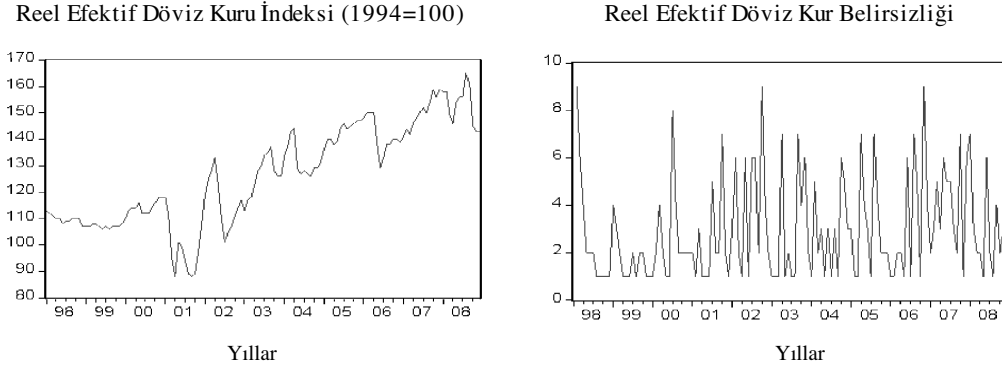
Yukarıdaki eşitlikte ifade edilen (3) nolu regresyon denklemi, Y'deki değişmeyi X'teki değişmeye ve bir önceki dönemin dengeleme hatasına bağlamaktadır. İlgili regresyon denkleminde, ΔX , ΔY 'deki kısa dönem sapmaların etkisini ortaya koyarken, ECT_{t-1} koentegrasyon denkleminde elde edilen hata terimlerinin gecikmeli değerini göstermekte ve hata düzeltme katsayısı olarak adlandırılmaktadır. Hata düzeltme katsayısı kısa dönemdeki dengesizliğin ne kadarının uzun dönemde düzeltileceğini açıklamaktadır. Hata düzeltme katsayısının (β_{3i}) istatistiksel açıdan anlamlı çıkması sapmanın varlığının, katsayının büyüklüğü ise uzun dönem denge değerine doğru yaklaşma hızının bir göstergesidir. Hata düzeltme modeli uygulandıktan sonraki aşamada nedenselliğe karar vermek için 3 ve 4 numaralı denklemlerdeki bağımsız değişkenlerin katsayılarının anlamlılığını test edilmiştir.

Genel olarak bir serinin standart sapmasını ifade eden dalgalanmanın (Volatility) hesaplanması için farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte son yıllarda Engle (1982, s.67-93) ve Bollerslev (1986, s.307-27) tarafından ortaya konan genelleştirilmiş ARCH (GARÇH) tipi modeller yaygın olarak kullanılmakta ve bu yapının daha geçerli olduğu kabul görmektedir (Işığışık, 1999, s.7). Bollerslev'in (1986, s.307-27) önerdiği GARÇH (p,q) modeli aşağıdaki eşitlikle ifade edilmektedir;

$$u_t = \eta_t \sqrt{h_t} \quad (5)$$

$$h_t = \alpha_0 + \sum_{i=1}^p \alpha_i u_{t-i}^2 + \sum_{i=1}^q \beta_i h_{t-i}$$

İlgili eşitlikte $h_t > 0$ için $\alpha_0 > 0$, $\alpha_i \geq 0$, $\beta_i \geq 0$ ($i=1,2,\dots,p$) ve η_t ortalaması sıfır varyansı bir olan tesadüfi değişkendir (Li, 2002). İlgili serinin bu özellikte koşullu varyansı (h_t) belirlendikten sonra kareköklerinin alınmasıyla dalgalanma değerleri elde edilir. Bu dalgalanmalara ilişkin serinin oluşturulabilmesi içinde ARCH etkisinin seride mevcut olması gerekir. Bu ARCH etkisi ise ARCH LM testi ile belirlenir. Analiz sonucunda LM istatistiği 4.78 olarak hesaplanmış olup %5 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla modelde ARCH etkisi mevcut olduğundan döviz kuruna ilişkin risk ve belirsizliği belirlemek için GARÇH (1,1) ile elde edilen döviz dalgalanma değişkeni (VOL) modelde kullanılmıştır.



Şekil 1. Reel Döviz Kuru ve Reel Döviz Kur Belirsizliği (1998-2008)

1998-2008 dönemi reel efektif döviz kuru indeksi incelendiğinde, 2001 yılına kadar uygulanan kur politikasıyla tutarlı bir biçimde Türkiye ekonomisinde istikrarlı bir reel döviz kuru hareketi gözlemlenmiştir. Ancak Kasım 2000'de yabancı sermayenin ülkeyi terk etmesi ve ardından Şubat 2001'de dalgalı kur sistemine geçilmesi, reel döviz kurunda aşırı dalgalanmalara neden olmuştur. Şekil 1'den de görüldüğü gibi bu tarihten sonra reel döviz kurları çok daha hareketli bir seyir izlemiştir. Nisan 2001'de "güçlü ekonomiye geçiş programı"na bağlı olarak Merkez Bankası'nın uyguladığı aktif para politikasıyla birlikte reel döviz kurunda yaşanan aşırı dalgalanmalar uzun dönemde yerini sistematik dalgalanmalara bırakmıştır. Bu süreç 2008 yılında dünyada yaşanan en büyük boyutlu finansal krizle birlikte yerini tekrar dalgalanmaya bırakmıştır.

4. AMPİRİK SONUÇLAR

Döviz kurundaki dalgalanmaların Türkiye tekstil ve konfeksiyon ihracatına olan etkilerinin analizinin amaçlandığı bu çalışmada 1998-2008 dönemini kapsayan aylık veriler kullanıldığı için öncelikle verilerin durağan olup olmadıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla Genişletilmiş Dickey-Fuller (ADF) testi kullanılmış ve serilere ilişkin serpilme diyagramlarından yararlanılarak 2 nolu eşitlikle ifade edilen sabitli ve trendsiz model esas alınmıştır. (Dickey ve Fuller, 1979, s.424-431).

ADF test yönteminden elde edilen sonuçların güvenilir olması için hata terimlerinin istatistiksel olarak bağımsız dağılım gösterdiği optimum gecikme sayısının belirlenmesi gerekmektedir. Optimum gecikme sayısının belirlenmesi için farklı yaklaşımlar olmakla birlikte bu çalışmada Schwarz Bilgi Kriteri (SIC) kullanılmıştır. Schwarz Bilgi Kriteri (SIC) kullanılarak gecikme sayısı belirlenen değişkenlere ADF birim kök testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	ADF Test İstatistiği		Sonuç
	Düzyey	1.Fark	
LX	-1.843 (2)	-17.336 (1)	I(1)
LREXC	-2.092 (3)	-7.928 (1)	I(1)
LPII	-1.507 (1)	-15.567 (1)	I(1)
VOL	-0.958 (1)	-3.268 (1)	I(1)

Not: Kritik Değerler %1 ve %5 anlamlılık düzeyinde sırasıyla -3.48 ve -2.88'dir Gecikme sayıları parantez içerisinde verilmiştir



ADF test sonuçlarına göre, LX, LREXC, LIPI ve VOL değişkenlerinin sabitli ve trendsiz modelde düzey değerleri durağan değilken, değişkenlerin birinci farkları alındığında durağanlaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç aynı zamanda incelenen serilerin birinci dereceden bütünlük olduğunu ifade etmektedir I(1). Diğer bir ifadeyle, bütün serilerin aynı derecede bütünlük olmaları, seriler arasında koentegrasyon ilişkisinin varlığını tespit etmek için gerekli olan ön koşulun sağlandığını ortaya koymaktadır.

Çalışmada kullanılan seriler arasında uzun dönemde bir ilişkinin var olup olmadığı Johansen ve Juselius koentegrasyon testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Tabloda, iz istatistiğinin değeri 67.50 ve maksimum özdeğer istatistiğinin değeri 39.62 olup %5 anlamlılık düzeyinde H0 hipotezi reddedilmiş ve modelde bir tane eşbütünlük ilişkisi bulunmuştur. Bu sonuca göre, durağan olmayan değişkenlerden oluşan sistem, uzun dönem denge noktasına sahiptir. Her değişken aynı stokastik trende sahip ve birinci sıra fark durağandır. Kısa dönemde birbirinden farklı hareket ediyor gibi görünen değişkenler, aslında aynı stokastik trendi paylaşmakta ve uzun dönemli bir dengeye sahiptirler.

Tablo 4. Johansen ve Juselius Koentegrasyonun Test Sonuçları

H ₀	H ₁	SIC	Öz Değerler	İz İstatistiği	0,05	Max Özdeğer İstatistiği	0,05
r=0	r=1	2	0.26	67.50	54.07	39.62	28.58
r≤1	r=2	2	0.98	27.88	35.19	13.27	22.29
r≤2	r=3	2	0.74	14.60	20.26	9.96	15.89
r≤3	r=4	2	0.04	4.64	9.16	4.64	9.16

Koentegrasyon ilişkisine göre normalleştirilmiş Türkiye tekstil ve konfeksiyon ihracatının logaritmik değerini (LX) ifade eden modelin bağımlı değişkeninin söz konusu diğer değişkenlerle olan uzun dönemli ilişkisi aşağıdaki 6 nolu denklemde verilmiştir. Model tahmin sonuçlarına göre tahmin edilen tüm katsayılar teorik beklenti ile uyumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İşareti teorik olarak belli olmayan döviz kurundaki belirsizlik, bu çalışmada negatif işarete sahiptir. Döviz kurundaki değişkenliği ifade eden katsayının (VOL) negatif olması incelenen dönemde döviz kurundaki değişkenliğin tekstil ve konfeksiyon ihracatını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

$$LX = 24.88 + 1.035LREXC - 4.529LIPI - 18.52VOL + 0.179DUM1 - 0.699DUM2 \quad (6)$$

(0.381) (1.230) (2.631) (0.015) (0.137)6y

[-2.718] [3.679] (7.040) [-2.029] [5.089]

Yukarıdaki denklem, LX, LREXC, LIPI, VOL, DUM1 ve DUM2 arasındaki uzun dönemli bir ilişkiyi göstermekte fakat ilişkinin yönü ve ne kadar süre sonra uzun dönemde dengeye gelineceği hakkında bilgi vermemektedir. Değişkenlerin uzun dönem denge değerine doğru yaklaşma hızını bulmak için koentegrasyon testini takiben öncelikle Hata Düzeltme Modeli ve daha sonra ise değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü saptamak için de Granger Nedensellik testi uygulanmıştır. Hata düzeltme modeli sonuçları Tablo 5'te ve buna bağlı olarak elde edilen nedensellik analizi sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5'te hata düzeltme modellerine ait uyum katsayıları yer almaktadır. Hata düzeltme mekanizmasının oluşumu için bu katsayıların sıfırdan farklı olması gerekmektedir. Analiz sonuçlarına göre elde edilen katsayılar tüm denklemler için sıfırdan farklıdır ve negatif işarete sahiptir. Katsayıların

negatif işaretli olması kısa dönemli dengesizliklerden dengeye doğru yönelme olduğunu gösterir. Reel ihracat denklemine ait uyum katsayıları yaklaşık olarak -0.1'dir. Bu sonuca göre döviz kuru belirsizliği, endüstriyel üretim indeksi, tekstil kotasının kaldırılması ve ekonomik kriz kukla değişkenlerinin neden olduğu tekstil ve konfeksiyon ihracatındaki dengesizliğin %10'u her bir zaman döneminde ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla tekstil ve konfeksiyon ihracatının uzun dönem zaman politikalarından sapmaları, kısa dönemlidir ve uzun dönemde geçicidir. Modele dahil edilen bir diğer değişken ithalatçı ülkelerin GDP'si yerine dikkate alınan Endüstriyel Üretim İndeksidir. Model tahmin sonuçlarına göre bu değişken istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte pozitif katsayısı ithalatçı ülkelerin Endüstriyel Üretim İndeksinde meydana gelen artışın tekstil ve konfeksiyon ihracatı üzerine olumlu bir etkide bulunduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5. Hata Düzeltme Test Sonuçları (Uyum Katsayıları)

LX	LREXC	LIPI	VOL	DUM1	DUM2
-0.082	-0.004	-0.005	-0.040	-0.006	-0.334
(0.043)	(0.016)	(0.004)	(0.008)	(0.040)	(0.110)

Not: Standart hatalar parantez içindedir.

Tablo 6'da Granger nedensellik analizi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre; reel döviz kurundan hem tekstil-konfeksiyon ihracatına hem de tekstil kota kukla değişkenine ve reel döviz kuru belirsizliğinden endüstriyel üretim indeksine doğru tek yönlü, tekstil kota kukla değişkeninden tekstil-konfeksiyon ihracatına, ekonomik kriz kukla değişkeninden tekstil-konfeksiyon ihracatına doğru tek yönlü; reel döviz kuru belirsizliği ile tekstil-konfeksiyon ihracatı, endüstriyel üretim indeksi ile reel döviz kuru arasında ise çift yönlü bir nedensellik ilişkisinin var olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Granger Nedensellik Analizi Sonuçları

Değişkenler	LX	LREXC	LIPI	VOL	DUM1	DUM2
LX				↖↗		
LREXC	↖↗		↖↗		↖↗	
LIPI		↖↗				
VOL	↖↗		↖↗			
DUM1		↖↗				
DUM2		↖↗				

Not: Tabloda ok işaretleri nedenselliğin yönünü ifade ederken boş kutucuklar ilgili değişkenler arasında nedensellik ilişkisinin olmadığını ifade etmektedir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada, reel döviz kuru değişkenliğinin Türkiye ekonomisinin lokomotifi olarak kabul edilen tekstil ve konfeksiyon sektörü ihracatı üzerine olan etkisi 1998-2008 dönemine ait aylık veriler kullanılarak analiz edilmiştir. Ekonometrik model olarak çift yönlü logaritmik model kullanılmış ve reel döviz kurundaki dalgalanmalar da GARCH yaklaşımı ile analize dahil edilmiştir. Çalışmada ilk olarak ADF birim kök testiyle seriler durağan hale getirilmiştir. Daha sonra bu seriler arasında uzun dönemli bir ilişkinin olup olmadığını Johansen koentegrasyon testi ile tespit edilmiş ve Hata düzeltme modellerine bağlı olarak Granger nedensellik testi uygulanarak seriler arasındaki ilişkinin yönü belirlenmiştir. Model tahmin sonuçlarına göre, yapılan Johansen koentegrasyon testi sonucunda, bir eşbütünlük eşitliği belirlenmiştir. Buna göre, döviz kurundaki belirsizliğin tekstil ve konfeksiyon ihracatını negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, reel döviz kurundaki %1'lik bir belirsizliğin tekstil ve konfeksiyon ihracatını %18.52 azalttığı saptanmıştır. Ek olarak yapılan Hata düzeltme ve Granger Nedensellik analizi de döviz kurundaki belirsizliklerin tekstil ve konfeksiyon ihracatını negatif yönde etkilediği hipotezini destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Türkiye ekonomisi için döviz kuru belirsizliği tekstil ve konfeksiyon ihracatını olumsuz yönde etkilemekle birlikte Hata düzeltme modeli sonuçlarına göre, bu dengesizliğin kalıcı olmadığı ve belirsizliğin yaklaşık 10 ayda ortadan kalktığı sonucuna ulaşılmıştır. Dengesizliklerin kalıcı olmadığı vurgulansa da reel döviz kurunda meydana gelen dalgalanmalar tekstil ve konfeksiyon ihracatı üzerinde negatif etkiye sahiptir ve iktisat politikası açısından belirsizliklerin azaltılmasına yönelik uygulamalar, ihracatı daha az dalgalanır hale getireceği de dikkatlerden kaçmamalıdır. Döviz kurundaki belirsizliğin yanısıra, sektörün uluslararası piyasalarda rekabet gücünü ciddi boyutlarda olumsuz yönde etkileyen maliyet unsurları ve uluslararası konjonktürden kaynaklanan nedenlerde tekstil ve konfeksiyon ihracatını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle 2005 yılından itibaren tekstil ve konfeksiyon dış ticaretinde kotaların kaldırılması nedeniyle sektör daha rekabetçi hale gelmiştir. Sektörün günümüzde daha rekabetçi ortamda gerçekleşen dünya ticaretinden daha fazla pay alarak ülke ekonomisine olan katkılarının artırılabilmesi için sektörün daha rekabetçi bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu anlamda, sektörün rekabet gücünü artırabilmesi için sektörün daha etkin bir yapıya kavuşturulması ve buna bağlı politikaların uygulanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, Ş. ve Pazarlıoğlu, M.V. (1998).** *Ekonometri II*. Erkam Yayınevi: İzmir.
- Aristotelous, Kyriacos. (2001).** Exchange Rate Volatility, Exchange Rate Regime and Trade Volume: Evidence from the Uk-US Export Function (1889-1999). *Economics Letters* 72:87-94.
- Bini-Smaghi, L. (1991).** Exchange Rate Variability and Trade: Why is it so Difficult to Find any Empirical Relationship?. *Applied Economics* 23:927-936.
- Bollerslev, T. (1986).** Generalized Autoregressive Conditional Heteroskedasticity. *Journal of Econometrics*. April, 31:3, 307-27.
- Chowdhury, A.R. (1993).** Does Exchange Rate Volatility Depress Trade Flows? Evidence From Error Correction Models, *Review of Economics and Statistics* 75:700-706.
- Cote, A. (1994).** Exchange Rate Volatility and Trade:A survey. *Bank of Canada Working Paper*. No.94, 5.
- Dickey, D.A. ve Fuller, W.A. (1979).** Distiributions of the Estimators for Autoregressive Time Series With A Unit Root. *Journal of American Statistical Assosiation* 74:424-431.
- Doroodian, K. (1999).** Does Exchange Rate Volatility Deter International Trade in Developing Countries?. *Journal of Asian Economics* 10:465-474.
- DTM, (2009).** Dış Ticaret İstatistik Kayıtları, Çeşitli Yıllar.
- Enders, W. (1995).** *Applied Econometric Time Series*. John Wiley and Sons Inc:NewYork.
- Engle, R. (1982).** Autoregressive Conditional Heteroscedasticity with Programing. *Journal of Farm Economics*. 46:67-93.
- Engle, R. F. ve Granger, C.W.J. (1987).** Co-integration and Error-Correction: Representation, Estimation and Testing. *Econometrica* 55: 251-276.
- Ethier, W. (1973).** International Trade And The Forward Exchange Market. *American Economic Review* 63:494-503.
- Fang, W. ve Miller, S. (2007).** Exchange Rate Depreciation and Exports: the Case of Singapore Revisited. *Applied Economics* 39(3):273-277.
- Franke, G. (1991).** Exchange Rate Volatility And İnternational Trading Strategy. *Journal of International Money and Finance* 10:292-307.
- Granger, C.W.J. (1988).** Some Recent Developments in a Concept of Causality. *Journal of Econometrics*. 39.
- Granger, C.W.J. ve Newbold, P. (1974).** Sprious Regresions in Econometrics. *Journal of Econometrics* 2 (2), 111-120.
- Gujarati, D.N. (1999).** *Temel Ekonometri*. (Çev. Ü.Şenesen & G.G.Şenesen). Literatür Yayınları:İstanbul.
- Gujarati, D.N. (2006).** *Temel Ekonometri*. (Çev. Ü.Şenesen & G.G.Şenesen). Literatür Yayınları:İstanbul.



- Hatırlı, S.A., Özkan, B. ve Demircan, V. (2003a).** Ekonomik Krizin Tekstil ve Konfeksiyon Sektörüne Etkilerinin Değerlendirilmesi. Türkiye VI. Pamuk, Tekstil ve Konfeksiyon Sempozyumu. (24-25 Nisan 2003). Antalya. Tarımsal Ekonomi Araştırma Enstitüsü No:106:93-99. Ankara.
- Hatırlı, S.A., Demircan, V. ve Özkan, B. (2003b).** Tekstil ve Konfeksiyon İhracatında Türkiye'nin Rekabet Durumu. *Türkiye VI. Pamuk, Tekstil ve Konfeksiyon Sempozyumu* (24-25 Nisan 2003). Antalya. Tarımsal Ekonomi Araştırma Enstitüsü No:106:115-122. Ankara.
- İşığçok, E. (1999).** Türkiye’de Enflasyon’un Varyansının ARCH ve GARCH Modelleri İle Tahmini. *Uludağ Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*. Cilt 17. Sayı 3:7.
- İTKİB, (2009).** Tekstil-Konfeksiyon İhracat İthalat İstatistikleri, Çeşitli Yıllar.
- Johansen, S. (1988).** Statistical Analysis of Cointegrating Vectors. *Journal of Economic Dynamics and Control*, Vol. 12, 231-254.
- Johansen, S. ve Juselius, K. (1990).** Maximum Likelihood Estimation and Inference on Cointegration with Applications to the Demand for Money. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* (52):169-210.
- Karaca, O. (2003).** Türkiye’de Enflasyon-Büyüme İlişkisi: Zaman Serisi Analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi* 4(2):247-255.
- Klein, M.W. (1990).** Sectoral Effects of Exchange Rate Volatility on US Exports. *Journal of International Money and Finance* 9:299-308.
- Li, W.K. (2002).** Recent Theoretical Results for Time Series Models With GARCH Errors. *Journal of Economic Survey*., Vol. 16. No:3.
- Lutkepohl, H. (1990).** Asymptotic Distributions of Impulse Responses, Step Responses, and Variance Decompositions of Estimated Linear Dynamic Models. *Review of Economics and Statistics*72:53-78.
- McKenzie, M.D. ve Brooks, R.D. (1997).** The Impact of Exchange Rate Volatility on German– US Trade Flows. *Journal of International Financial Markets, Institutions & Money* 7:73-87.
- McKenzie, M.D. (1998).** The Impact of Exchange Rate Volatility on Australian Trade Flows. *Journal of International Financial Markets, Institutions and Money* 8:21-38.
- Öztürk, İ. ve Acaravcı A. (2004).** Döviz Kurundaki Değişkenliğin Türkiye İhracatı Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir Çalışma. *Review of Social, Economic and Business Studies*. Vol.2. Fall 2002-2003:197-206.
- Pere, E. and Alfred S. (1989).** Exchange Rate Uncertainty And Foreign Trade. *European Economic Review* 33:1241-1264.
- Perron, P. (1989).** The Great Crash, the Oil Price Shock and the Unit Root Hypothesis. *Econometrica* 57:1361-1401.
- Saatcioğlu, C. ve Karaca, O. (2004).** Döviz Kuru Belirsizliğinin İhracata Etkisi : Türkiye Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 5 (2), 183-195

Sevüktekin, M. ve Nargileçeken, M. (2007). *Ekonometrik Zaman Serileri Analizi*. Nobel Yayınevi:Ankara.

TUİK, Türkiye İstatistik Kurumu Kayıtları, (2008).

Vergil, H. (2002). Exchange Rate Volatility in Turkey and its Effect on Trade Flows. *Journal of Economic and Social Research*. Vol. 4. No.1:67-80.

WTO, (2008). International Trade Statistics.

İNTERNET KAYNAKLARI

Baum, C. F., Mustafa, C. ve Özkan, N. (2001). Exchange Rate Effects on the Volume of Trade Flows, An Empirical Analysis Employing High-Frequency Data. (Manuscript). Boston College. **(Online)**. (erişim tarihi 10 Mayıs 2009). (<http://fmwww.bc.edu/ec-p/WP488.pdf>).

Hooper, P. ve Steven, W. K. (1978). The Effect of Exchange Rate Uncertainty on the Prices and Volume of the International Trade, *Journal of International Economics* 8:483-511.

<http://evds.tcmb.gov.tr/>

http://www.tim.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=625&Itemid=135

<http://webnet.oecd.org/wbos/index.asp>

Kihangire, D. (2005). The Effects of Exchange Rate Variability on Exports: Evidence from Uganda (1988-2001). *International Trade*. 0505013. EconWPA. **(Online)**. (erişim tarihi 10 Mayıs 2009). (<http://129.3.20.41/econ-wp/it/papers/0505/0505010.pdf>).

Siregar, R.Y. ve Gulasekaran, R. (2002). Base Money and Exchange Rate: Sources of Inflation in Indonesia During the Post-1997 Financial Crisis. Adelaide University. Centre for International Economic Studies. CIES Discussion Paper 0221. **(Online)**. (erişim tarihi 11 Mayıs 2009) (<http://www.adelaide.edu.au/cies/papers/0221.pdf>).

Yusuf, M. (2008). The Impact of Exchange Rate Variability on Malaysia's Major Export Categories. The 7th APEF International Conference on East and West Asia Trade and Economic Relations Opportunities. Challenges and Outcomes. **(Online)**. (erişim tarihi 19 Nisan 2009) (http://apef-conf.com/my_documents/Mazila_ZAB.pdf).

REEL ÜCRETLER İLE İSTİHDAM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN EKONOMETRİK ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Erkan ÖZATA* Yrd. Doç. Dr. Ethem ESEN**

ÖZ

Reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki ilişki ekonomi teorisinde uzun süredir tartışmalı bir konudur. Bu bakımdan bu çalışma reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında uzun dönem bir ilişkinin varlığını ve yönünü araştırmaktadır. Bu amaçla Türkiye'nin 1988:1'den 2008:4'e çeyrek dönemlik özel imalat sanayi verilerine eşbütünleşme ve nedensellik testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Bu ilişkinin yönü incelendiğinde elde edilen sonuçlar Neo-Klasik ekonomistlerin görüşünü desteklemektedir. Buna göre, reel ücretlerdeki bir azalma istihdam düzeyini artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *İstihdam, Reel ücretler, Zivot Andrews Testi, Eşbütünleşme, Nedensellik.*

AN ECONOMETRIC ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN REAL WAGES AND EMPLOYMENT

ABSTRACT

The relationship between real wages and employment has long been the controversial issue in economic theory. In this respect this study investigates the existence and the direction of a long-run relationship between real wages and employment level. For this purpose, cointegration and causality tests are applied to quarterly data from 1988:1 to 2008:4 of Turkish private manufacturing industry. The results indicate the existence of a long-run relationship between real wages and employment level. When the direction of this relationship is analyzed, obtained results support the view of Neo-classical economists. According to this, a reduction in real wages will increase the employment level.

Keywords: *Employment, Real wages, Zivot Andrews Test, Cointegration, Causality.*

* Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, e-posta: eozata@anadolu.edu.tr

** Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, e-posta: etheme@anadolu.edu.tr



1. GİRİŞ

Reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki ilişki, ekonomi teorisinde günümüze kadar önemli çalışmalara ve tartışmalara konu olmuştur. İki değişken arasındaki ilişki üzerine Neo-klasik iktisatçılar ile Keynesyen iktisatçılar arasında önemli teorik ayrışmalar vardır. Neo-klasikler ekonomiyi, “görünmez el” yardımıyla kendi kendine kusursuz bir şekilde işleyen, kendi hatalarını düzeltebilen bir mekanizma olarak görmektedirler. Esnek ücretlerin varlığı, piyasaların temizlenmesini sağlayacak ve bu sayede emek piyasasında herhangi bir emek arz veya talep fazlası oluşmayacaktır. Piyasa güçlerinin kendiliğinden tam istihdamı sağlama süreci sonunda ise, ekonomide herhangi bir iradi olmayan işsizlik durumu söz konusu olmayacaktır. Dolayısıyla ekonomiye herhangi bir müdahale yapılmaksızın mekanizma, emek piyasasındaki dengeyi ücretlerin esnekliği yoluyla sağlayacaktır. Diğer bir ifadeyle, Neo-klasik ekonomistlere göre, ücretlerdeki bir azalma, istihdam düzeyini artıracaktır ve böylece ekonomide çalışmak isteyip de iş bulamayan kimse mevcut olmayacaktır. Bu bakımdan Neo-klasiklere göre reel ücretlerle istidam düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır.

Neo-klasik görüşün aksine Keynesyenler¹, ücretlerle istihdam arasındaki böyle bir ilişkiyi kabul etmezler. Keynesyenlere göre, reel ücretlerdeki bu biçimdeki değişikliklerin istihdam düzeyini değiştirmesi olası değildir. Çünkü ücretlerin azaltılmasıyla işvereni daha çok işgücü çalıştırmaya ve de işsiz olan emeği çalışmayı kabul etmeye itecek bir mekanizma yoktur.

Bu çalışmanın temel amacı, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında uzun dönem anlamlı bir ilişkinin istatistiksel olarak var olup olmadığını test etmektir. Bu amaçla, Türkiye'nin özel imalat sanayi 1988:1-2008:4 dönemi verileri, zaman serileri ekonometrik teknikleri kullanılarak incelenmektedir. Çalışma şu şekilde organize edilmiştir: Takip eden kısımda reel ücretler ile istihdam arasındaki ilişki üzerine temel iki görüşün teorik çerçeveleri genel olarak açıklanacaktır. Üçüncü kısımda literatürde daha çok son yirmi yılda yapılan çalışmaların sonuçları belirtilecek ve son kısımda ise, ekonometrik analiz yapılarak reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü ortaya konacaktır.

2. REEL ÜCRETLER İLE İSTİHDAM DÜZEYİ İLİŞKİSİNE NEO-KLASİK VE KEYNESYEN YAKLAŞIMLAR

Klasik istihdam teorisinde esnek fiyatların geçerli olduğu durumda emek piyasasındaki emek arz ve talebi, istihdam düzeyini ve reel ücretleri belirlemektedir. Klasik ve Neo-Klasik ekonomistlere göre, rekabetçi bir piyasa yapısında esnek fiyatların sağladığı piyasa temizlenmesi mekanizması altında, ücretlerin ayarlanması süreciyle emek piyasasında herhangi bir emek talep veya arz fazlası olmayacaktır. Eğer, emek piyasasında, bir şekilde emek fazlasının ortaya çıkması halinde, oluşan işsizliğin temel nedeni olarak Neo-Klasikler, ücretlerin esnek olmamasına yol açan kurumsal engelleri işaret etmektedirler (Seccareccia, 1991, s. 44). Diğer bir ifadeyle, süreklilik arz eden bir işsizlik söz konusu ise, bunun nedeni; emek piyasasında kendi başına işleyen ve kendi hatasını düzeltebilen mekanizmaların serbest işleyişini engelleyen aşağıya doğru olan ücret yapışkanlıklarıdır.

Neo-Klasiklere göre, asgari ücret uygulamaları, sendika faaliyetleri gibi ücret oluşumuna etki eden bu yapışkanlık faktörleri, reel ücretlerin denge düzeyinin çok üzerinde oluşmasına neden olmaktadır. Bu

¹ Burada, kendilerinin Keynes'in devamı niteliğinde olduğunu ifade eden çeşitli düşünce okullarının veya görüşlerinin (Yeni Keynesyenler, Post Keynesyenler gibi) olduğunun vurgulanmasında fayda vardır. Bu okulların birçok görüşlerinde önemli farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Daha kapsamlı bilgi için bakınız: Snowdon, Vane ve Wynarczyk, 1994, s. 74-75.

durumda işsizliğin azaltılmasının veya istihdamın artırılmasının yolu, ücretlerin düşürülmesidir. Bu sağlandığı takdirde azalan ücretler, emeği göreceli olarak daha ucuz hale getirecek ve işvereni daha fazla işgücü çalıştırmaya teşvik edecektir. Böylece, ücretlerdeki düşüşü kabul etmeye razı olan işsizler de istihdam edilmiş olacaktır. Bu şekilde Klasik ve Neo-klasik teoride, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında yakın bir ilişki varlığı açık bir şekilde ortaya koyulmaktadır.

Keynes, Neo-klasiklerin aksine, ekonomide emek piyasasını temizleme işlevine sahip olan kendi hatalarını düzeltebilen piyasa mekanizmalarının varlığını kabul etmemektedir. Ücret yapışkanlığı ile ilgili olarak da; Keynes'in takipçileri olduklarını ifade eden iktisatçılara göre, emek piyasasının temizlenmesini engelleyen işsizliğin, ücret yapışkanlığı ile açıklanması görüşü, Keynes'ten ziyade Neo-Klasik senteze dayanmaktadır² (Sardoni, 1998, s.106-7). Dolayısıyla, reel ücretlerin düşürülmesi işsizliğin azalmasına veya istihdamın artmasına yol açmayacaktır. Bu iktisatçılara göre, istihdam düzeyinin; dolayısıyla işsizliğin, temel belirleyicisi efektif taleptir. Bu nedenle işsizliğin temel kaynağı efektif talebin yetersiz oluşudur. Talebin yetersiz oluşu, üretim düzeyini ve buna bağlı olarak da istihdam düzeyini etkilemektedir.

Keynesyenler'e göre ücretler toplam talebin önemli bir bileşeni olduğu için ücretlerdeki bir düşüş, işsizliğin azalmasını sağlamayacaktır. Çünkü ücretlerdeki azalma, aynı zamanda toplam talepte bir daralmaya yol açacak ve bu durum, ekonominin üretim düzeyini azaltabilecektir. Böylece, Neo-Klasiklerin, ücretlerin düşüşü işsizliği azaltacaktır, söyleminin tersine; ücretlerdeki azalmalar ekonominin daha kötüye gitmesine yol açabilecektir. Keynesyenler, Klasiklerin aksine, özellikle ekonominin durgunluk dönemlerinde sabit ücretlerin, ekonomi üzerindeki istikrar sağlayıcı rolüne dikkat çekmektedirler. Ücretlerin işsizliğin yoğun olduğu durgunluk dönemlerinde azaltılmamasının toplam talep düzeyi üzerinde yarattığı olumlu etki en azından ekonominin daha kötüye gitmesini engelleyecek ve hatta iyileşme yönünde ekonomide katalizör görevini görebilecektir. Aksine, esnek ücretler, ekonomideki durgunluk esnasında en çok ihtiyaç duyulan değişken olan toplam talebinin azalmasına yol açacak ve buna bağlı olarak yatırım yapacak girişimcileri cesaretsiz kılarak, istihdam düzeyinde artış yönünde herhangi bir etki yaratmayacaktır (Seccareccia, 1991, s. 54).

Bununla birlikte, Keynes'e göre, "emek birimi tarafından elde edilen reel ücretin istihdam miktarı ile ters bir ilişkisi vardır. Eğer istihdam artarsa, kısa dönemde emek birimi başına düşen ücret genellikle düşer. Azalan verimlerin geçerliliği altında, marjinal ürün istihdam arttıkça zorunlu olarak azalacaktır. Bu önerme dikkate alındığında, artan istihdamın anlamı, marjinal ürünün ve buna bağlı olarak, bu ürün vasıtasıyla ölçülen ücretlerin azalmasıdır" (Keynes, 1936, s. 17-8). Azalan verimlerin geçerliliğinde ortaya çıkan bu durumda istihdam düzeyindeki artışın temel nedeni, efektif talepte bir artışın olmasıdır. Diğer bir ifadeyle, efektif talepteki artış, istihdam düzeyini artırmakta; istihdam düzeyindeki artış da azalan verimler varsayımının geçerli olduğu durumda reel ücretlerin azalmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla Keynes'e göre, reel ücretler istihdamı belirlemez; tersine, istihdam düzeyi reel ücretleri belirlemektedir. Bu şekilde, reel ücretler ile istihdam arasındaki nedensellik ilişkisi dikkate alındığında; Keynes'e göre nedensellik, reel ücretlerin istihdamı belirlediği Klasik ve Neo-klasik modellerin tersine, istihdamdan reel ücretlere doğru işlemektedir (McCombie, 1985-86, s. 235).

2 Bununla birlikte, Yeni Keynesyenler, işsizliğin nedeni olarak ücret yapışkanlığını benimsemektedirler.



3. LİTERATÜRDEKİ AMPİRİK ÇALIŞMALAR

Literatürde reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen son yirmi yıldaki ampirik çalışmalarda, iki değişken arasındaki bir ilişkinin varlığı konusunda bir uzlaşma olmayıp, farklı ülkeler için birbiriyle çelişen sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Arestis ve Mariscal (1994), Carruth ve Schnabel (1993), Smith ve Hagan (1993), Suedekum ve Blien (2004), Apergis ve Theodosiou (2008) ücretler ve istihdam arasında anlamlı negatif bir ilişki bulmuşlardır. Diğer yandan, Darby ve Wren-Lewis (1993), Bender ve Theodossiou (1999), Nymoen (1989), Nymoen (1994) ve Christopoulos (2005) ücretler ile istihdam arasında anlamlı hiçbir ilişki bulamamışlardır.

İngiltere'nin 1966:1-1992:2 dönemi için; Arestis ve Mariscal (1994), yaptıkları çalışmada eşbütünleşme ilişkisini belirleyen iki farklı yöntem olan Engle-Granger ve Johansen metodolojilerini kullanarak, ücretler ile istihdam arasında uzun dönemli istikrarlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında, Darby ve Wren-Lewis (1993) de, eşbütünleşme tekniklerini İngiltere verilerine uygulamıştır. Çalışmada 1953-1990 yıllık ve 1963-1990 üçer aylık olmak üzere, iki farklı veri seti kullanılmış ve Arestis ve Mariscal'ın aksine, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında uzun dönemli bir ilişkinin var olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Carruth ve Schnabel (1993) Batı Almanya için yaptıkları çalışmada 1964-1989 dönemine ilişkin verileri ele alarak, ücretler ile istihdam arasında uzun dönemli istatistiksel bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Bunun yanında Carruth ve Schnabel çalışmalarında, veri döneminde Almanya'nın birleşmesinden önce iki ayrı ülkeden biri olan Batı Almanya için ücretlerin, etkin ücret uygulamasından ziyade pazarlıklar yoluyla belirlenmesini önermişlerdir. Aynı yönlü sonuç Suedekum ve Blien (2004)'da da elde edilmiştir. Batı Almanya için yapılan çalışmada, ücretlerin istihdama etkisinin anlamlı bir şekilde negatif olduğunu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, 1993-2001 döneminin incelendiği çalışmada, ücretlerin satın alma gücü vasıtasıyla, ücret artışlarının daha çok istihdama yol açacağı iddiasını destekleyen herhangi bir bulgunun da elde edilemediği belirtilmiştir.

Smith ve Hagan (1993) Avusturya'nın imalat sanayinde 1971:1-1988:4 dönemi için istihdam, hasıla, fiyatlar ve ücretler arasındaki uzun dönemli ilişkileri Johansen eşbütünleşme yöntemini kullanarak incelemiştir. Çalışmada, ücretler ile istihdam arasındaki uzun dönemli bir ilişkinin varlığı belirtilerek, hata düzeltme modeli (ECM) ve etki tepki fonksiyonları kullanılarak, ilişkinin yönünün negatif olduğu ortaya konulmuş ve ücretlerdeki bir artışın istihdamı azalttığı ifade edilmiştir. Avusturya için aynı sonuç Russell ve Tease (1988) tarafından da elde edilmiş ve 1970'lerin ortası ve 1980'lerin başı için reel ücretlerin istihdam üzerinde çok önemli bir etkisinin olduğu vurgulanarak, reel ücretlerdeki düşüşün istihdamı artırdığı belirtilmiştir.

Bender ve Theodossiou (1999), reel ücretler-istihdam ilişkisini on OECD ülkesi için incelemiştir. 1950-1992 döneminin incelendiği çalışmada, hem Engle-Granger eşbütünleşme metodolojisi hem de Johansen yöntemi uygulanmış ve iki değişken arasında uzun dönemli yeterli bir istatistiksel ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte, Engle-Granger metodolojisi, Kanada için iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığını gösterirken; Johansen yöntemi, aynı ülke için "değişkenler arasında hiçbir eşbütünleşme vektörü yoktur" sıfır hipotezini reddetmemektedir. Aynı OECD ülkeleri için benzer çalışma, Apergis ve Theodosiou (2008)'de yapılmıştır. 1950-2005 döneminin incelendiği çalışmada Bender ve Theodossiou (1999)'dan farklı olarak, panel eşbütünleşme ve nedensellik metodolojisi

uygulanmıştır. Çalışma, Bender ve Theodossiou (1999)'un aksine, iki değişken arasındaki uzun dönemli ilişkiye yönelik olarak istatistiki bulgular elde etmiştir. Bununla birlikte çalışmada, Neo-klasik görüşün ifade ettiği, ücretlerdeki düşüşler istihdamı artırır, görüşü reddedilmektedir. Tersine, Keynes'in, talepteki bir artış yoluyla istihdam düzeyinin artmasından dolayı reel ücretler azalır, görüşü desteklenmektedir.

Nymoer, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki uzun dönemli istatistiki bir ilişkinin var olup olmadığını Norveç ve Finlandiya için test etmiştir. Nymoer (1989), Norveç imalat sanayiinin 1967:1-1986:4 çeyrek dönemlik verilerini kullandığı çalışmada, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında uzun dönemli bir ilişkinin olmadığını Engle-Granger eşbütünleşme yöntemini uygulayarak ortaya koymuştur. Benzer şekilde Nymoer (1994)'de de, Finlandiya imalat sanayiinde 1960-1987 dönemi için, iki değişken arasındaki uzun dönemli anlamlı bir ilişkinin varlığı elde edilememiştir.

Christopoulos (2005), Avrupa Birliği üyesi on iki ülkenin 1961-1996 yılları arası yıllık verilerini kullanarak reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki uzun dönem ilişkisini varlığını incelemiş ve analiz sonucunda iki değişken arasında uzun dönemli bir ilişki bulamamıştır. Dolayısıyla Christopoulos'un bulduğu sonuç, reel ücretler ile istihdam düzeyi arasında sistematik bir ilişkinin var olduğunu öne süren neo-klasik önermeyi desteklememektedir.

Metin ve Üçdoğruk (1998), 1962-1992 dönemi için Türk imalat sanayiinde ücret-fiyat-istihdam arasındaki uzun dönem ilişkiler çok değişkenli eşbütünleşme analizi araştırılmıştır. Çalışmada ücretlerin dolaylı olarak fiyat ve istihdamdaki değişmeye göre ayarlandığı ve reel ücretler ile istihdam düzeyi arasındaki ilişkinin yönünün de, istihdamdan reel ücretlere doğru olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, Metin ve Üçdoğruk'un elde ettiği sonuçlar Keynesyen önermeyi destekler niteliktedir.

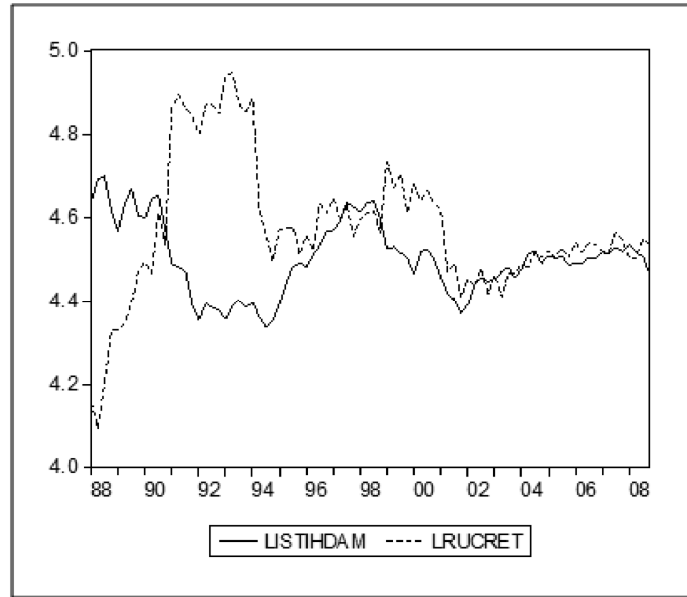
4. EKONOMETRİK YÖNTEM

Bu kısımda, reel ücretlerle istihdam arasındaki ilişkiler eşbütünleşme, Granger nedensellik gibi zaman serisi ekonometrik teknikleri kullanarak araştırılacaktır. Bu amaçla önce çalışmada kullanılan veri tanıtılacak, daha sonra serilerin zaman serisi özellikleri araştırılacak ve bulgular değerlendirilecektir.

4.1. Veri Seti

Bu çalışmada Türkiye ekonomisindeki reel ücretler ve istihdam arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan veriler 1997 baz yılı, 1998:1 ve 2008:4 dönemini kapsayan üçer aylık sanayi istihdam ve ücret istatistikleridir. TÜİK web sitesinden elde edilen verilerden istihdam için, özel imalat sanayi üretiminde çalışanlar, reel ücret için ise özel imalat sanayiinde saat başına reel ücret endeksi kullanılmıştır.

Şekil 1'de serilerin logaritmik düzeylerinin zamana karşı grafiği gösterilmektedir. Başlangıç döneminde birbirinden uzaklaşma eğiliminde olan seriler özellikle 1994 sonrasında birlikte hareket etmeye başlamışlardır. 1994 yılının Nisan ayında içine düşülen iktisadi kriz, ücret ve istihdam politikalarında önemli değişiklikler yaratmıştır.



Şekil 1. Serilerin Zamana Karşı Grafiği

4.2. Birim Kök Testleri

Ekonometrik modellerde kullanılan zaman serilerinin durağan olup olmaması modelin ampirik sonuçları ile ilgili önemli sonuçlar içerir. Durağan bir süreçte seri sabit bir uzun dönem ortalaması etrafında dalgalanır ve herhangi bir şokun etkisi kalıcı olmaz. Diğer taraftan, serinin birim kök içermesi durumunda ise serinin uzun dönem deterministik yoluna dönme gibi bir eğilimi olmayacak ve daha da önemlisi cari dönemde ortaya çıkacak bir şok serinin uzun dönem değerleri üzerinde kalıcı etkiler bırakacaktır. Bu nedenle makroekonomik değişkenlerin bütünleşme dereceleri zaman serilerinin uygun modellenmesi açısından önemli bilgiler içerir.

Serilerin durağan olup olmadıklarını belirlemek amacıyla birim kök testleri yapılır. Çünkü durağan olmayan serilerin kullanıldığı analizlerde düzmece regresyon sorunu ile karşılaşılabilir. Yani aralarında gerçekte herhangi bir ilişki olmayan değişkenler, serilerin durağan olmaması nedeniyle ilişkili gibi görülebilir. Bu nedenle zaman serisi kullanılan analizlerde yapılması gereken ilk iş, modelde kullanılan değişkenlerin durağan olup olmadıklarını belirlemesidir. Bir zaman serisi, ortalaması ve varyansı zaman içinde değişmiyor ve iki dönem arasındaki ortak varyansı bu ortak varyansın hesaplandığı döneme değil de yalnızca iki dönem arasındaki uzaklığa bağlı ise durağandır (Gujarati, 2004, s. 798). Uygulamada serilerin durağanlık özelliklerinin test edilmesinde en çok kullanılan yöntemler; Dickey Fuller (1979), Genişletilmiş Dickey Fuller (ADF) (1981) Phillips Perron (1988) ve KPSS (1992) testleridir.

4.2.1. Genişletilmiş Dickey Fuller (ADF) Testi

ADF testini uygulamak için aşağıdaki eşitliklerden birisinin tahmin edilmesi gerekir.

$$\Delta y_t = \alpha y_{t-1} + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (1)$$

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (2)$$

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (3)$$

Eşitliklerin sağ tarafında yer alan $\Delta y_{t,j}$ gecikmeli fark terimlerini ifade etmektedir. Gecikmeli fark terimlerine yer verilmesinin nedeni birbirini takip eden hata terimlerinin ilişkisiz olmasını sağlamak; yani otokorelasyonu engellemektir. Eşitliklerde k ile ifade edilen gecikme uzunluğu, genelde Akaike veya Schwarz bilgi kriterleri kullanılarak belirlenmektedir.

ADF testinde eşitliklerde yer alan α katsayısının istatistiksel olarak sıfıra eşit olup olmadığı test edilir. Hesaplanan ADF τ istatistiğinin mutlak değeri Mackinnon kritik değerinden büyükse serinin birim köke sahip olduğunu ifade eden sıfır hipotez reddedilerek durağan olduğuna karar verilir.

Bir testin gücü yanlış olan sıfır hipotezini reddetme olasılığına eşittir. Güçlü bir test ilgilenilen zaman serisi gerçekten durağansa, birim kökün varlığını ifade eden sıfır hipotezini doğru bir şekilde reddetmelidir (Enders, 2010, s. 234). Bu açıdan bakıldığında ADF testinin gücünün düşük olduğu söylenebilir. Çünkü otokorelasyondan kurtulmak için eşitliğe gecikmeli fark terimlerinin eklenmesi serbestlik derecesinde bir azalmaya neden olarak test sürecinin gücünü azaltır. Sonuçta ADF testi, birim kök ve yakın birim kökü ayırtmakta yetersiz kalmaktadır.

İstihdam ve reel ücret serilerinin ADF testi sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır. Analizde her iki serinin de doğal logaritmaları kullanılmıştır.

Tablo 1. Düzeyde ADF Birim Kök Testi Sonuçları

Genişletilmiş (Augmented) Dickey Fuller (ADF) Testi		
Değişken	Sabit Terimli	Sabit Terimli ve Trendli
<i>Listihdam</i>	-4,0763 [8] (-2,90)	-4,038 [8] (-3,47)
<i>Lrucret</i>	-3,023 [2] (-2,89)	-3,56 [2] (-3,46)

Tahmin edilen katsayıların yanındaki ayraç gecikme sayısını (Schwarz Bilgi Kriterine göre), altındaki parantez % 5 anlam düzeyindeki MacKinnon kritik değerini göstermektedir.

Her iki değişken için hesaplanan test istatistiğinin örnek değeri % 5 anlam düzeyindeki MacKinnon kritik değerinden büyük olduğundan serilerin birim köke sahip olduğunu ifade eden sıfır hipotezi reddedilerek, düzeyde durağan olduklarına karar verilir. Yani her iki zaman serisi $I(0)$ ’dir.

4.2.2. Phillips Perron Testi

Phillips ve Perron (1988) birim kökün varlığının sınanmasında otokorelasyonu kontrol altında tutan alternatif bir yöntem önermişlerdir. PP testinde ADF testinin hata terimleri ile ilgili sınırlayıcı varsayımlarına (hata terimlerinin istatistiksel olarak bağımsız dağıldığı ve sabit varyansa sahip olduğu) yer verilmemiştir. Bu testte de ADF testinde olduğu gibi hesaplanan τ test istatistiğinin mutlak değeri Mackinnon tarafından belirlenen tablo kritik değerinin mutlak değerinden büyükse serinin durağan olduğu sonucuna varılır.

İstihdam ve reel ücret serilerinin Phillips Perron birim kök testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.



Tablo 2. Düzeyde ve Birinci Farklarda Phillips Perron Birim Kök Testi

Değişken	Phillips Perron (PP) Birim Kök Testi		
		Sabit Terimli	Sabit Terimli ve Trendli
<i>Listihdam</i>	Düzy	-2,1765 [2] (-2,89)	-2,097 [2] (-3,46)
<i>d(Listihdam)</i>	Birinci Fark	-6,9566 [8] (-2,89)	-6,9683 [9] (-3,46)
<i>Lrucret</i>	Düzy	-2,8529 [0] (-2,89)	-3,0399 [3] (-3,46)
<i>d(Lrucret)</i>	Birinci Fark	-11,0115 [2] (-2,89)	-11,2606 [2] (-3,46)

Tahmin edilen katsayıların yanındaki araç Newey West önerisi doğrultusunda Barlett Kernel için gecikme sayısını, altındaki parantezler ise %5 anlam düzeyindeki MacKinnon kritik değerlerini göstermektedir.

Tablodan da görüleceği gibi PP birim kök testi sonuçları her iki zaman serisi için düzeyde birim kökün varlığını doğrulamakta ve serilerin düzey değerlerinde durağan olmadıklarını göstermektedir. Serilerin bütünleşme değerlerini belirlemek amacıyla birinci farkları alınarak aynı test tekrarlanmıştır. Birinci farkları alındığında her iki serinin de durağan hale geldiği görülmektedir. PP testi sonuçlarına göre istihdam ve reel ücret serileri $I(1)$ ' dir.

PP ve ADF testlerinin çelişkili sonuçlar vermesi serilerde yapısal kırılmanın olabileceğini akla getirmektedir. Yapısal kırılmayı dikkate almadan birim kök testleri yapmak yanıltıcı sonuçlar verip, testin gücünü azaltacağından dolayı, kırılmayı dikkate alan Zivot Andrews (1992) birim kök testi uygulanmıştır.

4.2.3. Zivot Andrews Birim Kök Testi

Geleneksel birim kök testlerinde (DF, ADF, PP) karşılaşılan yaygın sorun bu testlerin yapısal kırılma olasılığını dikkate almamasıdır. Perron'a göre (1989) veride yapısal kırılma söz konusu ise bu birim kökün varlığı yönünde kanıtların daha güçlü görünmesine ve test sonucunun hatalı çıkmasına sebep olabilir. Bu sorunu aşmak için Perron tarafından önerilen çözüm, modelde dışsal bir yapısal kırılma belirleyerek veride birim kökün varlığının test edilmesidir. Bu yöntemde potansiyel kırılma tarihinin bilindiği varsayılarak modele sabit terim ve eğim katsayısı kukla değişkenleri eklendikten sonra test istatistiği hesaplanmaktadır. Aslında Perron tarafından önerilen çözüm standart Dickey Fuller yönteminin biraz daha geliştirilmiş biçimidir.

Ancak Perron tarafından önerilen bu çözüm önerisi, veride ön inceleme yaparak bir yapısal kırılma noktası belirlemenin birim kök hipotezinin aşırı reddine neden olacağı gerekçesi ile Banerjee vd. (1992), Christiano (1992) ve Zivot ve Andrews (1992) tarafından sorgulanmıştır. Zivot ve Andrews (1992), Perron (1989)'un aksine, yapısal kırılmanın gerçek zamanının bilinmediği varsayımından yola çıkarak yapısal kırılma noktasını içsel bir değişken olarak ele almışlardır. Yani Zivot ve Andrews (1992) tarafından geliştirilen test, yapısal değişimlerin gerçekleştiği dönemler hakkında bir ön bilgiye sahip olunmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Zivot ve Andrews birim kök testi için 3 farklı model önermişlerdir. Bunlar serinin düzey değerinde bir defalık kırılma öngören ve sabit terim kukla değişkeni içeren Model A, trend fonksiyonunun eğiminde bir defalık kırılma öngören ve eğim katsayısı kukla değişkeni içeren model B ve hem sabit terim hem de eğim katsayısı kukla değişkeni içerip ilk iki modeli birleştiren Model C dir. Zivot ve Andrews bu üç modeli temsil etmek üzere aşağıdaki eşitlikleri kullanmışlardır.

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \gamma DU_t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (\text{Model A})$$

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \theta DT_t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (\text{Model B})$$

$$\Delta y_t = c + \alpha y_{t-1} + \beta t + \gamma DU_t + \theta DT_t + \sum_{j=1}^k d_j \Delta y_{t-j} + \varepsilon_t \quad (\text{Model C})$$

Burada DU_t ve DT_t sabit terimdeki ve trenddeki kaymayı gösteren kukla değişkenlerdir. Yapısal kırılmanın gerçekleştiği tarihe TB dersek kukla değişkenlerin alacakları değerleri şöyle ifade edebiliriz:

$$DU_t = \begin{cases} 1 & \text{eğer } t > TB \\ 0 & \text{değilse} \end{cases} \quad DT_t = \begin{cases} 1 - TB & \text{eğer } t > TB \\ 0 & \text{değilse} \end{cases}$$

Birim kök testi yaparken her üç modelde α parametresinin anlamlı olup olmadığı test edilir. $\alpha = 0$ şeklindeki sıfır hipotezi y_t serisinin herhangi bir yapısal kırılmayı dışlayan bir birim kök içerdiğini, yani serinin durağan olmadığını belirtirken; $\alpha < 0$ şeklindeki alternatif hipotez ise serinin bilinmeyen bir zamanda gerçekleşen bir kırılma ile trend durağan süreç olduğunu ifade etmektedir. Zivot Andrews yöntemi örneklemdaki tüm noktaları potansiyel bir kırılma tarihi olarak ele alıp her tarih için ayrı bir regresyon modelini en küçük kareler yöntemini kullanarak tahmin eder. Ele alınan tüm noktalardan $\hat{\alpha} (= \alpha - 1) = 1$ hipotezi için hesaplanan t istatistiğinin minimum olduğu nokta kırılma tarihi (TB) olarak belirlenir.

Çoğu ekonomik zaman serisi Model A ya da Model C kullanılarak modellenmiştir. Sen (2003)'e göre kırılma model C'ye göre gerçekleşmişken, model A kullanılırsa testin gücünde önemli bir kayıp ortaya çıkar. Fakat kırılma Model A'ya göre gerçekleşmişken Model C kullanılırsa gerçekleşen güç kaybı çok daha azdır. Buradan hareketle yanlış model seçiminin test sonucuna etkisini en aza indirmek amacıyla ampirik analizler için model C tercih edilmiştir.

Tablo 3. Düzeyde ZA Birim Kök Testi Sonuçları (Model C)

	İstihdam	İlcret
TB	1994:Q4	1994:Q2
c	1,1317 (4,9014)	1,777 (4,63)
α	-0,2384 (-4,92)	-0,4068 (-4,3863)
β	-0,0041 (-3,73)	0,0108 (2,6545)
γ	0,0573 (4,064)	-0,1767 (-3,801)
θ	0,0039 (3,4365)	-0,0113 (-2,604)
k	4	2

Parantez içindeki değerler t istatistiklerini ifade etmektedir. k , seçilen gecikme uzunluğudur.

**Tablo 4. Zivot Andrews Tablo Kritik Değerleri**

t_{α} Kritik Değerleri		
%1	%5	%10
-5,57	-5,08	-4,82

Zivot Andrews tarafından belirlenen Model C için tablo kritik değerleri

Her iki seride α parametresi için hesaplanan t değeri mutlak olarak, %5 anlam düzeyindeki tablo kritik değerinden küçük olduğundan birim kökün varlığını ifade eden sıfır hipotezi reddedilememektedir. Bu sonuçlara göre yapısal kırılma dikkate alındığında serilerin durağan olmadıkları görülmektedir. Birinci farklar alınarak aynı test tekrar edilmiş ve sonuçlar tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Birinci Farklarda ZA Birim Kök Testi Sonuçları (Model C)

	d(listihdam)	d(lrucret)
TB	1997:Q4	1995:Q1
c	-0,035 (-2,9253)	0,1479 (4,2355)
α	-0,9595 (-4,8761)	-1,3583 (-7,3435)
β	0,0015 (3,1325)	-0,0086 (-4,2199)
γ	-0,0336 (-2,8220)	0,0888 (2,8461)
θ	-0,0013 (-2,4095)	0,0085 (4,0285)
k	4	1

Parantez içindeki değerler t istatistiklerini ifade etmektedir. k , seçilen gecikme uzunluğudur.

α parametresi için hesaplanan t değerleri Tablo 4'teki kritik değerlerle karşılaştırıldığında istihdam serisi %10 anlam düzeyinde, reel ücret serisi ise %1 anlam düzeyinde durağandır. Yapısal kırılmanın dikkate alınması durumunda her iki zaman serisinin birinci dereceden bütünlük oldukları sonucuna varırız.

4.3. Eşbütünlüşme

Birim kök testlerine göre serilerin aynı dereceden bütünlük oldukları sonucuna varılmıştır. Ancak değişkenlerin aynı dereceden bütünlük olmaları uzun dönemde her zaman birlikte hareket ettiklerini göstermez. Durağan olmayan iki ya da daha fazla seri arasında uzun dönemde bir ilişki olup olmadığı eşbütünlüşme testi ile belirlenmektedir. Bu amaca yönelik olarak geliştirilmiş birçok test vardır. Bu çalışmada serilerin birinci farklarında durağan oldukları belirlendikten sonra aralarındaki uzun dönem denge ilişkisinin varlığı Johansen (1988) yöntemi kullanılarak araştırılmıştır. Johansen testi, maksimum olabilirlik yöntemi kullanarak eşbütünlüşme ilişkisinin sayısını ve bu ilişkinin parametrelerini bulmamızı sağlar. Bu yöntemde eşbütünlüşme ilişkisini ortaya koymak için Maksimum Öz Değer Testi ve İz Testi olmak üzere iki farklı testten yararlanılmaktadır. Hesaplanan maksimum özdeğer ve iz istatistiklerinin kritik değerlerle karşılaştırılması ile eşbütünlüşme ilişkisinin bulunup bulunmadığına karar verilir.

Eşbütünlüşme testini uygulamadan önce, modelde kullanılan değişkenlerle kısıtsız bir VAR modeli tahmin edilerek modelin gecikme sayısı belirlenmelidir. Son Öngörü Hatası (FPE) ve Akaike Bilgi Kriterine (AIC) göre uygun gecikme uzunluğunun beş olduğuna karar verilmiştir. Belirlenen gecikme uzunluğu ile Johansen eşbütünlüşme testi sonuçları tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Johansen Eşbütünleşme Testi Sonuçları

Sıfır Hipotezi	Maksimum Özdeğer İstatistiği	0,05 kritik değer	Olasılık	İz İstatistiği	0,05 kritik değer	Olasılık
$r = 0$	21,0436*	15,8921	0,0071	29,4440*	20,2618	0,0020
$r \leq 1$	8,4003	9,1645	0,0697	8,4003	9,1645	0,0697

r eşbütünleşik vektör sayısını göstermektedir

* %5 anlam düzeyinde sıfır hipotezinin reddedildiğini göstermektedir

Hesaplanan maksimum özdeğer ve iz istatistiklerinin kritik değerlerle karşılaştırılması %5 anlam düzeyinde 1 adet eşbütünleşik vektörün bulunduğunu göstermektedir. Herhangi bir eşbütünleşik vektörün bulunmadığını ifade eden sıfır hipotezi Maksimum özdeğer ve iz testleri tarafından reddedilmektedir. Hesaplanan test istatistikleri ilgili kritik değerden küçük olduğu için $r \leq 1$ olduğunu öne süren sıfır hipotezi reddedilememiştir. Bu sonuçlara göre ele alınan dönemde istihdam ve reel ücretler arasında uzun dönemli bir denge ilişkisi mevcuttur. Değişkenler arasında eşbütünleşme olduğunda Granger (1988), bu değişkenler arasındaki kısa dönemli nedensellik ilişkisinin Vektör Hata Düzeltme Modeli (VECM) ile araştırılabileceğini belirtmiştir. Bu bağımlı değişkendeki değişimlerin, açıklayıcı değişkenlerdeki değişme ve eşbütünleşik regresyondaki gecikmeli hata teriminin bir fonksiyonu olduğunu gösterir.

4.4. Granger Nedensellik Testi

Analizde kullanılan değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi varsa, dinamik etkileri incelerken VAR yerine VECM kullanılmalı, Granger nedensellik testinde kullanacağımız eşitlikler de hata düzeltme terimini de içerecek şekilde aşağıdaki gibi belirlenmelidir.

$$\Delta Y_t = \beta_0 + \alpha_0 \Delta X_t + \sum_{i=1}^m \alpha_i \Delta X_{t-i} + \sum_{j=1}^m \beta_j \Delta Y_{t-j} + \lambda_1 ECT_{t-1} + u_t \quad (1)$$

$$\Delta X_t = \gamma_0 + \delta_0 \Delta Y_t + \sum_{i=1}^m \gamma_i \Delta X_{t-i} + \sum_{j=1}^m \delta_j \Delta Y_{t-j} + \lambda_2 ECT_{t-1} + v_t \quad (2)$$

Eşitliklerde yer alan ECT_t hata düzeltme teriminin bir gecikmeli değeridir. Hata düzeltme teriminin katsayıları olan λ_1 ve λ_2 , X ve Y nin denge ilişkisine geri dönme hızını gösterir. Eşbütünleşme sözkonusu olduğunda Granger nedensellik testleri, (1) nolu eşitlikte α_i katsayılarının; (2) nolu eşitlikte ise δ_j katsayılarının grup olarak anlamlı olup olmadığının standart F-testi ile ve hata düzeltme terimlerinin katsayıları olan λ_1 ve λ_2 'nin de sırasıyla anlamlı olup olmadığının sınanması ile yapılır (Özer, Türkyılmaz, 2005).

Eşbütünleşme ilişkisi varolduğunda en az tek yönlü nedensellik ilişkisinin bulunması gerekir. İstihdam ve reel ücret arasındaki Granger nedensellik test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.³

Tablo 7. İstihdam ile Reel Ücret Arasındaki Nedensellik Analizi Sonuçları

Hipotezler	m = 5	
	Test İstatistiği	p-değeri
H_0 : Reel ücret istihdama neden olmaz	24,5976	0,0002
H_0 : istihdam reel ücrete neden olmaz	2,2398	0,8151

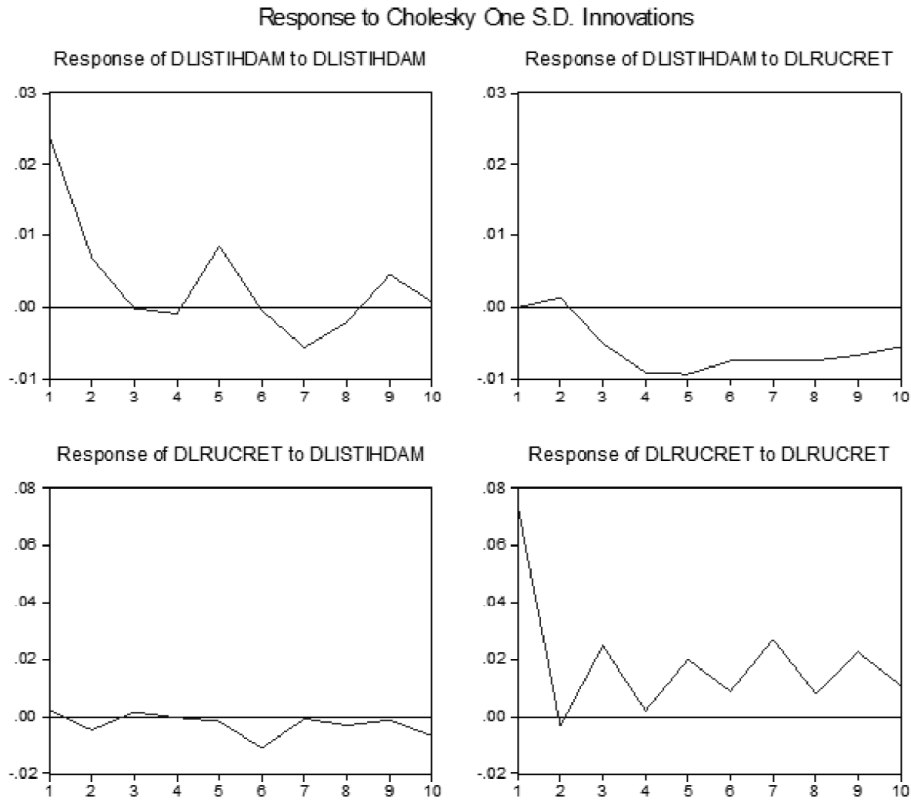
³ Granger nedensellik testi yapılırken, VECM tahmininde kullanılan ve AIC ve FPE kriterlerine göre en uygun olarak belirlenen 5 gecikme kullanılmıştır.

Granger nedensellik testi sonuçlarına göre reel ücretten istihdama doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi belirlenmiştir. Buna göre reel ücretteki değişim istihdamda değişikliklere yol açmaktadır. Buna karşılık istihdamın reel ücrete neden olmadığı şeklindeki sıfır hipotezi reddedilememiştir.

Nedenselliğin yönü belirlendikten sonra reel ücretlerdeki bir şoka istihdamın nasıl tepki vereceğini analiz etmek amacıyla etki tepki fonksiyonları incelenmiştir.

4.5. Etki Tepki Fonksiyonları

Etki-tepki fonksiyonları, rassal hata terimlerinden birindeki bir standart sapmalılık şokun, içsel değişkenlerin şimdiki ve gelecekteki değerlerine olan etkisini yansıtır. Etki tepki fonksiyonlarını kullanmaktaki amacımız şoklar sonucu değişkenlerdeki dinamik tepkileri görmek ve şoklara uyum sürecini incelemektir. Şekil 2'de VECM sisteminde yer alan değişkenler üzerinde istihdam ve reel ücretteki şokların etkileri gösterilmektedir.



Şekil 2. Bir Standart Hatalık Şoka Etki Tepkiler

Reel ücretlerde yaşanan bir şok sonucunda ilk dönemde istihdamda küçük bir artış olmakta, ikinci dönemden sonra ise istihdam hızla azalarak daha düşük seviyelerde dengeye gelmektedir. Ancak İstihdamda yaşanan bir şok sonrasında reel ücretlerde belirgin bir farklılığın yaşanmadığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar reel ücretten istihdama doğru tek yönlü ilişkinin belirlendiği Granger nedensellik testi sonuçları ile de tutarlıdır.

SONUÇ

Özel imalat sanayinde reel ücretler ile istihdam arasındaki ilişkilerin analiz edildiği bu çalışmada, johansen eşbütünleşme testi sonucunda değişkenler arasında uzun dönem denge ilişkisi olduğu ve hata düzeltme terimini de içeren Granger nedensellik testi sonucunda da; reel ücretlerin istihdamı azaltıcı etkisi olduğu biçiminde bir sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Neo-klasik teorisinin öngörülerini desteklemektedir. Dolayısıyla bu sonuca dayanarak, Neo-klasik iktisatçıların iddia ettiği gibi, reel ücretler istihdam düzeyini belirleyen önemli bir parametredir diyebiliriz.

Bununla birlikte çalışmada göz önüne alınmayan, ancak reel ücret ve istihdam arasındaki ilişkilerde, çalışmada kullanılan verilerin de yansıttığı gibi, yapısal kırılma yaratabilen yerel veya küresel kriz, durgunluk, seçim gibi süreçlerin firmaların ücret politikalarında önemli farklılıklar yarattığını unutmamak gerekir. Bu nedenle de krizleri veya piyasadaki yüksek işsizlik oranlarını, bir tehdit unsuru olarak kullanan firmalar çalışanlarına daha düşük ücret ödeyebilmektedirler. Ayrıca, kriz dönemlerinde enflasyon oranlarının artması, reel ücret düzeyini daha da aşağı çekmektedir. Bu nedenle, sadece reel ücretleri düşürerek istihdamı artırma gibi bir politikanın sürdürülebilir bir politika olup olmadığı tartışılması gereken bir konudur.

KAYNAKÇA

- Apergis, N. ve Theodosiou, I. (2008).** The Employment-Wage Relationship: Was Keynes right after all?, *American Review of Political Economy*, Vol. 6, No. 1, 40-50.
- Arestis, P. ve Mariscal, I.B.F. (1994).** Wage Determination in the UK: Further Empirical Results Using Cointegration, *Applied Economics*, 26, 417-424.
- Banerjee, A., Lumsdaine R. ve Stock, J. (1992).** Recursive and Sequential Tests of the Unit Root and Trend Break Hypothesis: Theory and International Evidence, *Journal of Business and Economic Statistics*, 10, 271-287.
- Bender, K. ve Theodossiou, I. (1999).** The Real Wage-Employment Relationship, *Journal of Post Keynesian Economics*, 21, 621-637.
- Carruth, A. ve Schnabel, C. (1993).** The Determination of Contract Wages in West Germany, *Scandinavian Journal of Economics*, 95, 297-310.
- Christiano, L. (1992).** Searching for a Break in GNP, *Journal of Business and Economic Statistics*, 10, 237-250.
- Christopoulos, D. K. (2005).** A Note on the Relationship Between Real Wages and Employment: Further Evidence from Panel Cointegration Tests, *Journal of Economic Studies*, 32, 1, 25-32.
- Darby, J. and Wren-Lewis, S. (1993).** Is There a Cointegration Vector for UK Wages?, *Journal of Economic Studies*, 20, 87-115.

- Dickey, D. A. ve Fuller, W. A. (1979).** Distribution of the Estimates for Autoregressive Time Series with a Unit Root, *Journal of the American Statistical Association*, 74: 251-276.
- Dickey, D. A. ve Fuller W. A. (1981).** Likelihood Ratio Statistics for Autoregressive Time Series with a Unit Root, *Econometrica*, 49: 1057-1063.
- Enders, W. (2010).** *Applied Econometric Time Series*, 3e, Wiley, USA.
- Granger, C.W.J. (1988).** Some Recent Developments in a Concept of Causality, *Journal of Econometrics*, :39, 199-211.
- Gujarati, D. (2004).** *Basic Econometrics*, Fourth Edition, McGraw Hill Companies. New York.
- Johansen, S. (1988).** Statistical Analysis of Cointegrating Vectors, *Journal of Economic Dynamics and Control*, 12, 231-254.
- Keynes, J. M. (1936).** *The General Theory of Employment, Interest and Money*. Harcourt, New York.
- Kwiatkowski, D. Phillips, P.C.B. Schmidt, P. ve Shin, Y., (1992).** Testing the Null Hypothesis of Stationarity Against the Alternative of a Unit Root, *Journal of Econometrics*, 54, 159-178.
- McCombie, J. S. L. (1985-86).** Why Cutting Real Wages will not Necessarily Reduce Unemployment – Keynes and the Postulates of the Classical Economics, *Journal of Post Keynesian Economics*. 8, 2.
- Metin, K. ve Üçdoğruk, Ş. (1998).** Türk İmalat Sanayii'nde Uzun Dönem Ücret-Fiyat-İstihdam İlişkilerinin Ekonometrik Olarak İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8, 1, 279-287.
- Nymoer, R. (1989).** Wages and the Length of the Working Day: An Empirical Test Based on Norwegian Quarterly Manufacturing Data, *Scandinavian Journal of Economics*, 91, 599-512.
- Nymoer, R. (1994).** Finnish Manufacturing Wages 1960-1987: Real-Wage Flexibility and Hysteresis, içinde: N.R. Ericsson ve J.S. Irons ed., *Testing Exogeneity*, Oxford University Press, Oxford.
- Özer, M. ve Türkyılmaz, S. (2005).** Türkiye'de Enflasyon ile Enflasyon Belirsizliği Arasındaki İlişkinin Zaman Serisi Analizi, *İktisat İşletme ve Finans*, 20, 229, 93-104.
- Perron, P. (1989).** The Great Crash, the Oil Price Shock and the Unit Root Hypothesis, *Econometrica*, 57, 1361-1401.
- Phillips, P.C.B ve Perron P. (1988).** Testing for a Unit Root in Time Series Regression, *Biometrika*, 75, 335–346.
- Russell, B. and Tease, W. J. (1988).** Employment, Output and Real Wages, Research Discussion Paper, RDP 8806, *Federal Reserve Bank of Australia*.
- Sardoni, C. (1998).** Wages and Employment. (İçinde: Ed. Roy J. Rotheim, *New Keynesian Economics / Post Keynesian Alternatives*), Routledge, London.
- Seccareccia, M. (1991).** An Alternative to Labour-MarketOrthodoxy: The Post Keynesian / Institutional Policy View, *Review of Political Economy*, 3.1.

-
- Sen, A., (2003).** On Unit Root Tests when the Alternative is a Trend Break Stationary Process, *Journal of Business and Economic Statistics*, 21, 174-184.
- Smith, J. ve Hagan J. (1993).** Multivariate Cointegration and Error Correction Models: An Application to Manufacturing Activity in Australia, *Scottish Journal of Political Economy*, 40, 184-198.
- Snowdon, B., Vane, H. ve Wynarczyk, P. (1994).** *A Modern Guide to Macroeconomics: An Introduction to Competing Schools of Thought.*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- Suedekum, J. ve Blien, U. (2004).** Wages and Employment Growth: Disaggregated Evidence for West Germany, Discussion Paper 1128, *Institute for the Study of Labour*.
- Zivot, E. ve Andrews, D. (1992).** Further evidence of great crash, the oil price shock and unit root hypothesis, *Journal of Business and Economic Statistics*, 10, 251-270.

TÜRKİYE'DE FİNANSAL GELİŞME VE EKONOMİK BÜYÜME İLİŞKİSİNİN SINIR TESTİ YAKLAŞIMIYLA ANALİZİ: 1987-2007

Yrd. Doç. Dr. Halil ALTINTAŞ* Yrd. Doç. Dr. Yücel AYRIÇAY**

ÖZ

Bu çalışma, Türkiye’de 1987-2007 dönemi üç aylık verileri kullanarak finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ampirik ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamaktadır. Model, Pesaran vd. (2001) tarafından geliştirilen ARDL (autoregressive distributed lag) eşbütünleşme yöntemi olarak bilinen sınır testi yaklaşımıyla tahmin edilmektedir. Model tahmini sonucunda reel büyüme, finansal gelişme, dışa açıklık ve reel faiz oranı arasında uzun dönem eşbütünleşme ilişkisinin varlığına rastlanmıştır. Uzun dönemde finansal gelişmişlik katsayısındaki yüzde 1’lik bir artışın ekonomik büyümeyi yüzde 0.67, reel faiz oranındaki yüzde 1 artışın ise reel büyümeyi yüzde 0.12 artırdığı görülmüştür. Buna karşılık dışa açıklık göstergesinin katsayısı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Böylece finansal gelişmişlik politikalarının etkisinin reel faiz oranından daha büyük olması, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde fonların maliyetinden ziyade, bulunabilirliğinin reel gelirin artmasında daha fazla katkıda bulunabileceği görüşünü desteklemektedir. Ayrıca bu sonuç, reel faiz oranındaki artışın finansal tasarruflar ve reel geliri destekleyeceği şeklindeki Mckinnon- Shaw hipotezine uygundur.

Anahtar Kelimeler: *Finansal Gelişme, Ekonomik Büyüme, Sınır Testi, Türkiye.*

THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN FINANCIAL DEVELOPMENT AND ECONOMIC GROWTH WITH BOUND TESTING APPROACH IN TURKEY: 1987-2007

ABSTRACT

This paper has empirically examined the relationship between financial development and economic growth in Turkey by using quarterly observation over the period 1987-2007. The model is estimated with the bound testing approach to cointegration with the autoregressive distributed lag (ARDL) framework advanced by Pesaran et al (2001). The results suggest that there is a long-run relationship between real growth, financial development, trade openness and real interest rate. The coefficient of financial development indicates that a 1 percent increase in financial depth increases economic growth by 0.67 percent. While the coefficient of real deposit rate also suggests that a 1 percent rise in real interest rate will increase real output by 0.12 percent in the long run. Although, the coefficient of trade openness is statistically remained insignificant. Since the effects of financial development policy are higher than that of real interest rate which supports the argument that in a developing country like Turkey the availability of funds rather the cost of funds is more important to raise real income. Moreover, this result supports the Mckinnon and Shaw hypothesis that an increase in real interest rate facilitates financial savings and real income.

Keywords: *Financial Development, Economic Growth, Bound Testing, Turkey.*

* K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İ.İ.B.F. İktisat Bölümü, e-posta: haltin@ksu.edu.tr

** K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İ.İ.B.F. İşletme Bölümü, e-posta: yucelayricay@hotmail.com



1. GİRİŞ

Finansal sistemler, yeni teknolojilerin yayılması ve sermaye birikiminin gerçekleşebilmesi için fon sağlama fonksiyonunu karşılamaından dolayı, ekonomik büyüme sürecinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelişmiş finansal sistemler, küçük fonların büyük yatırımlara yönlendirilmesi, tasarruf sahiplerinin risklerinin azaltılması, projeler hakkında bilgi toplama ve değerlendirme maliyetlerini uzmanlaşmış birimleri kanalıyla azaltma ve böylece kaynakların etkin şekilde yönetilmesini sağlayarak ekonomide verimliliği ve ekonomik büyümeyi desteklemektedir (Aslan ve Küçükaksoy, 2006, s. 26).

Finansal sistemlerin yapısı ve işlevlerinin ekonomik büyüme üzerine etkisi literatürde üzerinde çokça tartışılan konulardan biridir. Finansal sistemler, fon aktarımı sağlayan kurum ve kanalların yapısal özelliklerinden ve piyasadaki ağırlıklarından dolayı, banka temelli finansal sistemler ve piyasa temelli finansal sistemler olarak sınıflandırılmaktadır (Targan, 1996, s.10). Banka temelli finansal sistemlerin finansal piyasalara yönelik işlevlerini daha iyi yerine getireceği görüşünü savunanlar, tarihsel olarak sanayileşme ve teknolojik gelişmelerde başarı sağlanmasının bankaların artan fon ihtiyacının karşılanması sonucunda gerçekleştiğini, bir başka deyişle bankalara dayalı finansal piyasalarla ekonomik büyümenin sağlandığını vurgulamaktadırlar (Şahinkaya, 2005, s.5-16; Levine, 2004, s. 19; Bhide 1993, s.31-51).

Piyasa temelli finansal sistemleri savunanlar, güçlü bankacılık sisteminin, yatırımların fonlanması ve kredi arz sürecinde geri ödeme kabiliyeti ve hızı yüksek yatırımlara kaynak transferini sağlayacağını ifade etmektedirler (Hellwing, 1991, s. 35-63). Bu iki görüş birbirinin ikamesi şeklinde düşünülse de üçüncü görüşe göre piyasa ve banka temelli finansal sistemler bir birinin tamamlayıcısı durumundadır ve burada önemli olan piyasa yapısından ziyade finansal piyasaların etkin olup olmadığıdır. Gelişmiş, iyi işleyen bir yasal zemine dayalı iyi işleyen etkin finansal piyasalar, ekonomik büyümeyi etkileme gücüne sahip olabilmektedir (Levine, 2004, s. 35; La Porta vd. 1998, s. 1115).

Bencivenga ve Smith (1993) iyi işleyen bir finansal sistemde finansal araçların denetim maliyetlerini ve kredi tayinlemesini azaltacağını, böylece kaynak dağılımını ve üretimi artırarak büyümeyi olumlu etkileyeceğini belirtmektedirler (Greenwood ve Jovanovic, 1990, s. 1076). Finansal piyasalarda, uzmanlaşma ve işlem maliyetlerini azaltan finansal düzenlemeler, mal ve hizmet değişiminin artmasına yol açarak verimliliği de artırmaktadır. Ayrıca finansal sistemde yeni yatırım araçları hızla gelişen ekonomilerin ihtiyaçlarını karşılayarak mal ve hizmet değişimini kolaylaştırmaktadır (Greenwood ve Smith, 1997, s. 145-181; Levine, 1997, s. 700; Kar vd., 2008, s.199).

Türkiye’de 1980’lerin başlarında dışa açılma ve liberalizasyon politikalarıyla finans sektöründe önemli değişiklikler başlatılmıştır. 1980’lerin başlarında Sermaye Piyasası Kanunu’nun çıkarılması ve İMKB’nin kurulmasından sonra, 1980’lerin ikinci yarısında Bankalararası Para Piyasası’nın kurulması, Açık Piyasa işlemlerinin başlatılması, Döviz interbankı ve Altın Piyasalarının kurulması gibi kurumsal reformlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca finans piyasasındaki yapısal değişikliklere paralel olarak kambiyo mevzuatında liberalizasyona gidilmiş ve Türk Parasının Kıymetini Koruma Hakkında 32 Sayılı Karar ile bankaların yabancı para işlemlerinin artması sağlanmıştır (Günel, 2007, s.138-139). 2001 ekonomik krizinden sonra serbest kur rejimine geçilmiş ve AB ve IMF gibi uluslararası toplum tarafından desteklenen finansal sistemi güçlendirmeye yönelik kalıcı reformlar sürdürülmüştür. Bankacılık sisteminde ve İMKB’de yabancı yatırımcıların payı sürekli artış göstermiştir (Halicioğlu, 2007, s.32). Tüm bu gelişmeler ekonomik büyümeyi olumlu etkilemiştir. Dünya Bankası verilerine göre 2001 krizinden sonraki 6 yılda (2002-2007) Türkiye’de ortalama yüzde 6.5 büyüme gerçekleşmiştir. 2001 krizinde 3250 dolara düşen kişi başı gelir, 2007 yılında 8000 doları aşmıştır.

Bu çalışma Türkiye’de 1987-2007 dönemini kapsayan üç aylık verilerle finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Pesaran vd. (2001) tarafından geliştirilen sınır testi (ARDL-Autoregressive Distributed Lag) yaklaşımıyla öngörmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ikinci bölümünde finansal gelişme ve ekonomik büyümeye ilişkin teorik yaklaşımlar, üçüncü bölümde finansal gelişme göstergeleri ve ampirik uygulamalarda elde edilen bulgular değerlendirilecektir. Dördüncü bölümde ise eşbütünleşme yöntemi olarak kullanılan sınır testi yaklaşımıyla Türkiye’de finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin ekonometrik tahmini yapılmaktadır. Sonuç kısmında ise çalışmayla ilgili genel değerlendirme ve önerilere yer verilmektedir.

2. FİNANSAL GELİŞME VE EKONOMİK BÜYÜME: TEORİK TARTIŞMALAR

Finansal sistemin işlevleriyle ekonomik büyüme arasında ilişki kuran yaklaşımlar, finansal araçların sundukları hizmetlerin yenilik ve büyüme için gerekliliğini savunan Schumpeter (1911)’e kadar dayandırılmaktadır. Bu çalışmalarda finansal araçlar, tasarrufların etkin dağılımına ve gözetimine katkıda bulunmak, yatırımlara aktarımını sağlamak, asimetrik bilgiyi azaltarak fonları yenilikçi projelere yöneltmek, yöneticilerin performanslarını takip etmek ve finansal işlemlerin gerçekleşmesini sağlayarak ekonomik büyümeyi desteklemektedir (Yılmaz ve Kayalıcı, 2008, s. 95; Besci ve Wang 1997, s. 51; Levine, 1997, s. 695; Boyd ve Prescott, 1986, s. 211-232; Capasso, 2004, s. 268).

Kaynakların fon arz eden birimler tarafından firmalara yönlendirilerek mal ve hizmet üretimine ve yatırımlara dönüştürülmesi sürecinde sermayenin denetimi ve etkin bir şekilde kullanımı büyük önem taşımaktadır. Ancak, denetim maliyetlerinin yatırımcılar açısından maliyetli olması, yatırım kararları üzerinde caydırıcı bir etkiye sahip olabilmektedir. Aracılık teorisine göre, iyi işleyen bir finansal sistem içinde finansal düzenlemeler ve araçlar sayesinde fon arz eden hissedarlar ve kreditorler firmaları etkin bir biçimde denetlemekte ve yöneticilerin firma değerini maksimize etmesini sağlamaktadırlar. Böylelikle, bir taraftan kaynak dağılımında etkinlik sağlanmakta, diğer taraftan fon arz edenler, üretimi ve yönetimi finanse etmede motive edilmekte ve böylece tasarrufların mobilize edilmesi kolaylaşmaktadır. Ayrıca işletme yönetiminin etkinliğinin sağlanması da firma başarısını sağlayacağından ekonomik büyümeye katkıda bulunabilmektedir. (Jensen ve Meckling, 1976, s. 305-360; Stiglitz ve Weiss, 1983, s. 912-927; Kar vd., 2008, s. 199).

Gelişmiş finansal sistemler, düzenlemeler ve yenilikçi finansal teknolojilerle fonların etkin dağılımına engel olan asimetrik bilgi sorununu azaltarak, yeterli ve doğru bilginin elde edilmesini kolaylaştırmakta ve böylece tasarrufların mobilizasyonunu etkin kılmaktadır (Japelli ve Pagano, 1994, s. 83-109). Böylece finansal piyasalar aracılığıyla kaynak dağılımı ve sermaye birikiminde etkinliğin sağlanması, teknolojik yenilik ve uzmanlaşmanın artırılmasıyla büyük ve uzun dönemli projelerin hayata geçirilmesi için uygun ortam oluşturularak ekonomik büyümeye katkı sağlanmaktadır (Acemoğlu ve Zilibotti, 1997, s. 718). Örneğin Finansal sistem içerisinde bankalar, topladıkları mevduatlarla likidite riskini azaltarak, likit olmayan ancak yüksek getirili yatırımları fonlayarak ekonomik büyümenin artmasını sağlayabilmektedirler. (Bencivenga ve Smith, 1991, s. 195-209; Diamond ve Dyvbig, 1983, s. 191-206). Böylelikle, yenilikçi, teknolojik düzeyi yüksek, ancak doğası riskli yatırımlara kaynak aktarımını mümkün kılan finansal sistem sayesinde ekonomik büyümeyi uyaran projeler desteklenmektedir (Acemoğlu ve Zilibotti, 1997, s. 709-751; King ve Levine, 1993, s. 717-737).

Literatürde finansal gelişme ve ekonomik büyümeyle ilgili olarak Patrick (1966, s. 177) tarafından arz öncüllü ve talep takipli hipotezler geliştirilmiştir. Arz öncüllü görüş, sektörel rekabet ve serbestinin sağlanması koşuluyla finansal kurumların ve piyasaların ortaya koyduğu işlevlerin ve sundukları hizmetlerin aracılık maliyetini azaltarak ekonomik büyümeye neden olduğunu ileri sürmektedir. Buna

göre mevduatlar ve diğer finansal yükümlülükler yoluyla toplanan fonların krediler şeklinde reel sektöre aktarılması sağlanmakta ve ekonomik büyüme gerçekleşmektedir (Kandır vd., 2007, s. 313). Yapısalcı ekol de bu görüşe uygun olarak finansal gelişmenin tasarrufları arttırdığını, sermaye birikimini ve ekonomik büyümeyi teşvik ettiğini ifade etmektedir. (Ahmed ve Ansari, 1998, s. 505).

Finansal sistemler ve kurumlar büyüme sürecini harekete geçirmektedirler (Nazmi, 2005, s. 448; Capasso, 2004, s.268). Patrick (1966, s. 174-175)'e göre arz öncüllü yaklaşımla bir taraftan, kaynakların büyüme evresini tamamlamış sektörlerden modern ve teknolojik sektörlerle transferi, diğer taraftan modern sektörlerdeki girişimlerin hızlandırılması ve teşvik edilmesi işlevi gerçekleşmektedir. Rajan ve Luigi (1998, s.75), Keskin ve Karşıyakalı, (2006, s. 1-2) ile Alper ve Öniş (2001, s. 203-205)'e göre, gelişmiş bir bankacılık sistemi ve finansal piyasalar, teknolojik yenilikler, tasarrufların teşvik edilmesi, sağlanan kaynakların etkin bir biçimde dağılımı yoluyla ekonomik büyümeyi etkileyebilmekte ve tasarruf oranlarına etki ederek ekonomik büyümenin yönünü belirlemektedir. Aksi halde finansal kurumların ve piyasaların gelişmemiş olması ya da yetersizliği ise, tasarruf düzeyinin düşük kalmasına yol açarak yatırımlar ve ekonomik büyüme olumsuz etkilenebilmektedir Bu durumun bir kısır döngüye dönüşmemesi için bir taraftan tasarruf düzeyini artıracak ekonomi politikaları oluşturulmalı, diğer taraftan yapılacak düzenlemelerle finansal kurumların gelişmesi sağlanmalıdır.

McKinnon (1973) ve Shaw (1973)'a göre yeni kurumların finansal sisteme girişini engelleyen düzenlemelerin ortadan kaldırılması ve finansal kurumların gelişmesi, finansal serbestleşme sürecinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Finansal serbestleşmeyle birlikte reel faiz oranlarındaki artış finansal tasarrufları ve yatırımlarda kullanılacak fonları artırmakta ve sonuçta yatırım artışı sağlanabilmektedir. Farklı yöntemler kullanılarak yapılan çalışmalarda pozitif reel faiz oranlarıyla büyüme oranları arasında ilişki olduğu ve pozitif reel faiz oranlarının büyümeyi olumlu etkilediğini ortaya konmuştur (McKinnon 1991, s. 13-16; World Bank, 1989, s. 96). Böylece finansal serbesti, tasarrufları, yatırımları ve toplam faktör verimliliğini artırarak ekonomik büyümeyi artırmaktadır (Neusser ve Kugler 1998, s. 640; King ve Levine, 1993; Kang ve Sawada, 2000, s. 430). Ödünç verenlerin ve mevduat sahiplerinin aleyhine gerçekleşen negatif faiz oranları finansal sistemin işleyişini bozabilecek, tasarrufları azaltabilecek ve fonların etkin dağılımına engel olabilecektir (Galindo vd., 2005, s. 12; Onur, 2005, s. 132).

McKinnon-Shaw modeline göre, mevduat ve kredi oranlarına konulan tavanların negatif etkileri olacaktır. Nominal faizler üzerindeki tavanlar, finansal derinliği azaltacak ve büyümeyi olumsuz etkileyecektir. Negatif veya düşük faiz oranlarına yol açan faiz tavanlarının ödünç verilebilir fonları azaltacağı ve sermayenin marjinal verimlilik oranını negatif etkileyecek yatırım fonlarının dağılımını verimsizleştireceği ileri sürülmektedir (Andersen ve Tarp, 2003, s. 191). Ayrıca McKinnon (1973) ve Shaw (1973), finansal serbestinin dış ticaret ve sermaye hareketlerini de kapsamaması gerektiğini ileri sürmektedirler (Chandrasekhar, 2005, s. 282; Calvo ve Caricelli, 1992, s. 71-90).

Robinson (1952)'un, reel girişimin finansal gelişmeye öncülük ettiğini ileri sürmesinden sonra gelişen talep takipli hipotezde, finansal kurumların tasarruf sahipleri ve yatırımcıların talepleriyle ortaya çıktığı, dolayısıyla ekonomik büyümenin finansal gelişmeye yön verdiği ileri sürülmektedir (Patrick, 1966; Shan vd., 200, s. 444; Atindehou vd., 2005, s. 777). Talep takipli hipotez, ekonomik büyümede aktif rolü reel sektöre vermektedir. Buna göre, finansal gelişmenin yönü, hizmet talep eden kesimden hizmet arz eden kesime doğrudur. Bir başka deyişle, reel sektördeki teknolojik yenilikler ve işgücü verim atışları finansal aracılık fonksiyonunu üstlenen kurumlar üzerinde bir baskı oluşturmakta ve finansal kurumlar bu baskıya karşılık vermek durumunda kalmakta ve finansal gelişme sağlanabilmektedir.

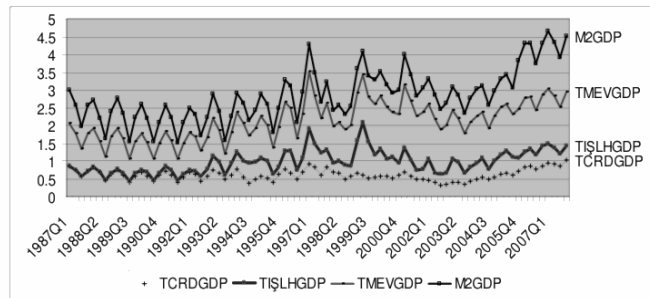
3. FİNANSAL GELİŞME GÖSTERGELERİ VE AMPİRİK UYGULAMALAR

3.1. Finansal Gelişme Göstergeleri

Finansal gelişme, finansal sektörün reel veya GDP’ye (GSYİH) oranı (finansal derinlik) olarak tanımlanmaktadır (Feldman ve Gang, 1990, s. 344; Outreville, 1999, s. 1). Para ve kredi büyüklüklerini esas alan kantitatif göstergeler finansal gelişme ve derinlik ölçüsü olarak kullanılan geleneksel ölçütlerdir. Literatürde finansal gelişme ve finansal derinlik göstergesi olarak dar ve geniş tanımlı parasal büyüklük [M1/GDP (M1GDP), M2/GDP (M2GDP)], özel sektör kredileri/GDP, bankaların özel sektör alacakları/GDP, menkul kıymet borsasında faaliyet gösteren şirketlerin piyasa (kapitalizasyon) değeri/GDP, dolaşımdaki para/GDP, geniş tanımlı parasal büyüklüğün dar tanımlı parasal büyüklüğe oranı (M2/M1) göstergeleri kullanılmaktadır (Khan ve Qayyum, 2007; s. 4; Outreville, 1999). Bu göstergelerden en temel olanı, parasal büyüklükler/GDP oranını veren göstergelerdir. M1/GDP oranının ekonomik büyüme düzeyi ile güçlü ilişki içinde olmadığı, buna karşılık M2/GDP oranının finansal aracılık eden tüm sektörün büyüklüğünün ölçüsünü gösterdiği ve kişi başı reel GDP’deki değişimle güçlü ilişki içinde olduğu ifade edilmektedir (King ve Levine, 1993).

Ayrıca geniş tanımlı parasal büyüklük M2, finansal sektörün büyüklüğünün yeterli bir ölçütü olarak kabul edilmektedir. M2GDP, enflasyon deneyimine sahip ülkelerde monetizasyon göstergesi olarak da kullanılmaktadır. Ancak M2GDP göstergesi, tasarruf-yatırım odaklı bir göstergedir ve bu orandaki istikrarlı artışlar ekonomik büyüme üzerinde pozitif etkiye neden olmaktadır (Outreville, 1999). Finansal derinlik ölçütü olarak kullanılan diğer bir gösterge de toplam banka mevduatları/GDP oranıdır. Finansal araçların büyüklüğüne ilişkin sıklıkla kullanılan bu göstergenin reel GDP üzerinde pozitif etki yapması beklenmektedir. Aynı zamanda bu göstergenin düzenli bir şekilde artması, finansal araçların faaliyetlerinde iyileşme olarak kabul edilmektedir (Khan ve Qayyum, 2007, s.5).

Ampirik çalışmalarda farklı finansal gelişmişlik göstergeleri kullanılmaktadır. Örneğin, Demetriades ve Hussein (1996) GDP’ya oran olarak banka mevduatları ve bankaların özel sektör alacaklarını, Darrat (1999) dolaşımdaki para/M1 ve M2GDP oranını, Halıcıoğlu (2007) M2/GDP ve toplam mevduatlar/GDP oranını finansal gelişmişlik göstergesi olarak kullanmışlardır. Aşağıdaki Şekil 1’de Türkiye’de 1987:I-2007:I dönemine ilişkin üç aylık bazda finansal gelişmişlik göstergesi olarak kullanılan bazı göstergelerin gelişimi gösterilmektedir.



Şekil 1: Türkiye’de Bazı Finansal Gelişmişlik Göstergelerinin Gelişimi

Not: TCRDGDP, TİŞLHGDP, TMEVGDP ve M2GDP sırasıyla, bankacılık sisteminin özel sektöre kullandığı krediler toplamı/GDP, İMKB toplam işlem hacmi/GDP, Bankacılık sistemi toplam mevduatı/GDP, ve geniş tanımlı parasal büyüklük M2/GDP’ye oranlarını temsil etmektedir.

Kaynak: TC. Merkez Bankası Elektronik Veri Dağıtım Sistemi’nden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Şekil 1’de genel olarak M2GDP göstergesinin diğer göstergelere göre daha istikrarlı bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu göstergenin düzenli bir şekilde artması, hem finansal piyasaların derinlik kazandığı şeklinde yorumlanmakta, diğer taraftan ekonominin tasarruf- yatırım boyutuyla ilişkilendirilerek ekonomik büyüme üzerinde pozitif etki yaratabileceği şeklinde değerlendirilmektedir (Khan ve Qayyum, 2007, s. 4).

3.2. Ampirik Uygulamalar

Finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen öncü çalışmalar Schumpeter (1911), Gurley ve Shaw (1955), Goldsmith (1969), Patrick (1966), McKinnon (1973) ve Shaw (1973) tarafından başlatılmıştır King ve Levine (1993) bu konuyla ilgili çalışmaların geliştirilmesinde büyük katkı sağlamıştır. Yazarlar çalışmalarında, 1960-1989 dönemi için 80 ülkenin finansal gelişme göstergeleri, büyüme oranları, fiziksel sermaye birikimi gibi yıllık verilerini kullandıkları çalışmada, uzun dönemde ekonomik büyüme ile diğer değişkenler arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin bulunduğunu göstermişlerdir. Bu çalışmada kullanılan finansal gelişmeyle ilgili ölçütler yaygın bir biçimde diğer çalışmalarda da kullanılmıştır (Ang, 2008, s. 549).

Atje ve Jovanovic (1993, s.635-637), 1960-1985 dönemi için 94 ülkenin yıllık verilerini kullandıkları çalışmalarında hisse senedi piyasalarının ve banka kredilerinin ekonomik faaliyetleri pozitif etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer sonuçlar Demirgüç-Kunt ve Maksimoviç (1998) ve Levine ve Zervos (1998) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulara uygunluk göstermiştir.

Demetriades ve Hussein (1996) 16 ülke, Shan vd. (2001) 9 OECD ülkesi ile Çin, Shan ve Morris (2002) Çin ile birlikte 19 OECD ülkesi, Ghirmay (2004) 13 Afrika ülkesi için yaptıkları araştırmalarda finansal gelişme ile ekonomik büyüme arasındaki uzun dönemde çift yönlü nedenselliğin varlığını ortaya koymuşlardır. Demetriades ve Luintel (1996) Hindistan için benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu araştırmalarda finansal piyasaların ekonomik büyümenin sonucu olarak geliştiği ve daha sonra finansal gelişmenin reel ekonominin büyümesinde önemli bir rol oynadığı kabul edilmekte ve iki yönlü nedensellik ilişkisinin varlığı ortaya konmaktadır (Kirkpatrick ve Green, 2002, s. 207). Nedensellik hipotezine göre, ekonomik gelişmenin erken dönemlerinde arz öncüllü büyüme gerçekleşmekte, bu dönemde finansal araç ve hizmetlerin çeşitlenmesi, tasarrufları mobilize etmekte ve sermaye birikiminin sağlanması gibi finansal gelişmenin doğurduğu olanaklar yatırımlarda artışı uyarmaktadır. Bu aşamanın ardından ekonomik büyümeden finansal gelişmeye doğru nedensellik ortaya çıkmakta ve talep takipli büyüme hipotez gerçekleşmektedir (Calderon ve Liu, 2003, s. 328).

Arestis vd. (2001, s. 39), 1972-1998 dönemini kapsayan üçer aylık verileri kullanarak Almanya, ABD, Japonya, İngiltere ve Fransa’da finansal gelişme ve büyüme ilişkisini eşbütünleşme ve hata düzeltme modeli yöntemleriyle araştırmışlardır. Araştırmada banka ve hisse senedi piyasalarındaki gelişmelerin ekonomik büyümeyi artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca Arestis vd. (2002 s. 109), 1955-1997 dönemi yıllık veriler kullanarak Güney Kore, Filipinler, Tayland, Yunanistan, Hindistan ve Mısır’ı kapsayan ülkelerde finansal gelişme ve büyüme arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler yardımıyla eşbütünleşme ve hata düzeltme modeli yöntemleriyle analiz etmişlerdir. Araştırmada sadece altı ülkeden dördünde reel faiz oranlarının finansal gelişme üzerinde uzun dönemde etkisinin pozitif ve anlamlı olduğu bulgusuna rastlamışlardır.

Al-Yousif (2002, s.140-144), 1970-1999 dönemi için 30 gelişmekte olan ülkenin verileriyle finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel yöntem ve Granger nedensellik testi ile araştırmıştır. Araştırmada finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki nedenselliğin iki yönlü olduğu bulgusuna ulaşsa da, finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin genelleştirilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Beck vd. (2000, s. 262), 1960-1995 dönemi için 77 ülkeyi kapsayan yıllık verilerle gerçekleştirdikleri çalışmada genelleştirilmiş EKK yöntemini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda finansal aracılığın toplam faktör verimliliği ve GDP büyüme üzerinde pozitif etkiye yol açtığı, buna karşılık fiziksel sermaye artışı ve tasarruf oranlarında etkisinin zayıf olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Henry (2000, s. 329), 11 gelişmekte olan ülkede (Brezilya, Arjantin, Şile, Kolombiya, Hindistan, Kore, Malezya, Meksika, Filipinler, Tayland ve Venezüella) 1970-1990 dönemi yıllık veriler kullanılarak panel veri yöntemiyle hisse senedi piyasalarındaki liberalleşmenin yatırımların artmasını sağlayıp sağlamadığını test etmiştir. Çalışma sonucunda hisse senedi piyasasındaki liberalleşmenin incelenen 11 ülkenin 9’unda özel sektör yatırımlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Levine vd. (2000, s.66-70) 1960-1995 yılları arasında 74 ülke için yıllık verilerle gerçekleştirdikleri çalışmada finansal aracılığın ekonomik büyümeye etki edip etmediğini ve ülkelerin kreditor hakları ve gözetim ve denetim sistemlerinin finansal gelişmeyi açıklayıp açıklayamadığını araştırmışlardır. Dinamik panel tekniklerinin kullanıldığı çalışmada finansal aracılık gelişiminin ekonomik büyümeye eşlik ettiğini, ülkelerin yasal ve muhasebe sistemlerindeki iyileşmenin finansal gelişmeyle birlikte ekonomik büyümeyi hızlandırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Müslümov ve Aras (2002, s.94), 1982-2000 yılları arasında 22 OECD ülkesinde sermaye piyasası gelişmesi ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel yöntem ve nedensellik testleriyle araştırmışlardır. Çalışmada sermaye piyasası gelişmişlik ölçütü olarak sermaye piyasası kapitalizasyonu ve likiditesi göstergeleri kullanılmışlardır. Granger nedensellik testleri sonucunda sermaye piyasası gelişmesinin ekonomik büyümeye neden olduğu bulgulanmıştır.

Fink vd. (2003, s. 5), 13 gelişmiş ülke ölçeğinde 1950-2000 yılları arasını kapsayan dönemde tahvil piyasası gelişmesinin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Granger nedensellik testi ve eşbütünleşme analizlerine yer verdikleri çalışmalarında, tahvil piyasası gelişmesinin reel ekonomik aktiviteyi etkilediği ortaya konulmuştur. Çalışmada, İtalya, Japonya ve Finlandiya’da talep takipli ve arz öncüllü yaklaşımı, ABD, Almanya, Avusturya, İngiltere ve İsviçre’de arz öncüllü yaklaşımı, Hollanda ve İspanya’da ise zayıf ölçüde arz öncüllü yaklaşımı destekler sonuçlar elde etmişlerdir.

Bhattacharya ve Sivasubramanian (2003, s. 925), Hindistan için finansal gelişme ekonomik büyüme arasındaki nedensellik ilişkisini inceledikleri çalışmada, finansal gelişmişlik göstergesi olarak M3’ten milli gelire doğru bir nedenselliğin varlığını göstermişler ve böylece Hindistan’da finansal gelişmenin ekonomik büyümeye neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Calderon ve Liu (2003, s. 330), finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi 1960-1994 gözlem döneminde, 109 gelişmiş ve gelişmekte olan ülke için araştırdıkları çalışmalarında ekonomik büyüme için kişi başına GDP’yi, finansal gelişme göstergesi olarak geniş tanımlı para arzının milli gelire oranı ile özel sektöre verilen kredilerin milli gelire oranını kullanmışlardır. Araştırma bulgularında, finansal gelişmenin ekonomik büyümeyi sermaye birikimi ve üretkenlik artışı yoluyla olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.



Christopoulos and Tsionas (2004, s. 55), 1970-2000 dönemi için yıllık verilerle Kolombiya, Paraguay, Peru, Meksika, Ekvator, Honduras, Kenya, Tayland, Dominik Cumhuriyeti ve Jamaika'yı içeren 10 gelişmekte olan ülkede finansal gelişmişlik göstergesi olarak finansal derinlik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi panel eşbütünleşme yöntemiyle incelemişlerdir. Analiz sonucunda finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasında uzun dönem ilişkisine ve finansal gelişmeden ekonomik büyümeye doğru güçlü bir nedensellik bulgusuna rastlanmıştır.

Beck ve Levine (2004, s. 423), 40 ülkenin 1976-1998 yılları arasında panel yöntem kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada finansal gelişme ve ekonomik büyüme ilişkisini araştırmışlardır. Finansal gelişmişlik göstergesi olarak farklı değişkenlerden yararlanmışlardır. Hisse senedi piyasalarının gelişmişlik göstergesi olarak işlem hacmi ve piyasa kapitalizasyonu, bankacılık sektörü için banka kredilerini finansal göstergeler olarak kullanmışlardır. Tahmin sonucunda finansal gelişme ile ekonomik büyüme arasında ilişkinin varlığını göstermişlerdir.

Dritsakis ve Adamopoulos (2004, s. 547), Yunanistan için 1960 -2000 yılı üç aylık veriler kullanarak finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme modeliyle araştırmışlardır. Modelde finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasında bir eşbütünleşme ilişkisine rastlanmıştır. Ayrıca hata düzeltme modelinde finansal gelişme, ekonomik açıklık ve ekonomik büyüme arasında nedensellik ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Rioja and Valev (2004, s. 429-430), 74 ülkede 1961-1995 yılları arasında panel veri kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada finansal gelişmenin refah düzeyi yüksek ülkelerde verimlilik artışını hızlandırarak ekonomik büyümeyi etkilediği, finansal gelişme düzeyi düşük olan gelişmekte olan ülkelerde ise bu etkinin sermaye birikimini hızlandırarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır

Caporale vd. (2005, s. 166), içsel büyüme modellerine uygun olarak 5 Güneydoğu Asya ülkesi için hisse senedi piyasası ve ekonomik gelişimi 1979 birinci çeyreğiyle ve 1998 dördüncü çeyreği arasında üç aylık verileriyle eşbütünleşme ve Toda-Yamamoto nedensellik yöntemleriyle analiz etmişlerdir. Modelde yatırım, gayrisafi sabit sermaye birikimi (nominal GDP'ye oranı olarak), yatırım verimi ve finansal gelişmişlik göstergesini temsil etmek üzere hisse senedi piyasasının gelişimine ilişkin iki ölçüt (piyasa kapitalizasyon oranı ve borsada işlem gören hisselerin değeri) kullanılmıştır. Model sonucunda sermaye piyasasının yatırım etkinliğini artırarak ekonomik büyümeye katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Chang ve Caudill (2005, s. 1333), Tayvan'da 1962-1998 dönemi için finansal gelişme ve ekonomik büyümeye ilişkin olarak arz öncüllü ve talep takipli yaklaşımları eşbütünleşme yöntemiyle test etmişlerdir. Çalışmada bağımlı değişken olarak kişi başına gelir, bağımsız değişkenler finansal gelişme ölçüsü olarak M2GDP, ithalat ve ihracat kullanılmıştır. Granger nedensellik testi sonucunda finansal gelişmeden ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedensellik bulunduğu gözlenmiş ve Tayvan'da arz öncüllü yaklaşımın geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

McCaig ve Stengos (2005, s.306), 1960-1995 yılları arasında 71 ülke için yıllık veriler kullanarak yaptıkları çalışmada finansal aracılık gelişimiyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Finansal gelişim ölçütü olarak yerel özel krediler veya likit yükümlülükler kullanıldığında, finansal aracılıktaki gelişmenin büyüme üzerine güçlü ve pozitif etki ettiği sonucu ortaya konmuştur.

Ndikumana (2005, s. 651) 1965-1997 yılları için 99 ülkenin yıllık verileri kullanarak panel yöntemle yaptığı çalışmada finansal aracılığın yatırımları etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada, ülkelerin finansal aracılık işlem maliyetlerini azaltması, kreditorlerin ve yatırımcıların haklarını güçlendirmesi uygulamalarının, banka ve hisse senedi piyasalarının gelişimini kolaylaştırarak yatırımları uyaracağı vurgusu yapılmıştır

Rousseau ve Vuthipadorn (2005, s. 87), 1950-2000 dönemi, 10 Asya ülkesi (Hindistan, Endonezya, Japonya, Kore, Malezya, Pakistan, Filipinler, Singapur, Sri Lanka ve Tayland) için yıllık verilerle finansal aracılığın yatırımları ve büyümeyi etkileyip etkilemediğini eşbütünleşme, hata düzeltme modeli ve nedensellik testleriyle analiz etmişlerdir. Model sonuçlarında finansal gelişimin yatırımlar için itici bir güç olduğunu ve ülkelerin çoğunda finansal gelişmeden yatırımlara doğru tek yönlü bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur.

Güryay vd. (2007, s.58), Kuzey Kıbrıs için 1986-2004 yılları arasında finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında EKK metodunu kullanmışlar ve finansal gelişmenin ekonomik büyüme üzerinde pozitif etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Ang ve McKibbin (2007, s. 215), 1960-2001 dönemi için yıllık verilerle Malezya’da finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme ve nedensellik yöntemleriyle analiz etmişlerdir. Çalışmada finansal liberalizasyonun finansal sektördeki kalkınmayı canlandırdığı, finansal derinlikle ekonomik büyüme arasında pozitif bir ilişki olduğu ve uzun dönemde büyümenin finansal derinliği artırdığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Shahbaz vd. (2008, s. 182), 1971-2006 yılları arasında Pakistan için gerçekleştirdikleri çalışmalarında hisse senedi piyasalarındaki gelişme ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme yöntemiyle araştırmışlardır. Çalışma sonuçları, hisse senedi piyasasındaki gelişmeyle ekonomik büyüme arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğunu ve hisse senedi piyasası gelişimiyle ekonomik büyüme arasında çift yönlü bir nedenselliğin varlığını göstermiştir.

Abu-Bader ve Abu-Qarn (2008, s. 803), 1960-2004 yılları arasında Cezayir, Mısır, İsrail, Fas, Suriye ve Tunus’u kapsayan Ortadoğu ve Kuzey Afrika ülkelerinde finansal gelişmişlik ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi VAR yöntemi ve Granger nedensellik testleriyle araştırmışlardır. Araştırmada altı ülkenin beşinde finansal gelişmenin ekonomik büyümeye yol açtığını ileri süren arz öncüllü hipotezi destekleyen güçlü sonuçlara ulaşılmışlardır. Sadece İsrail için ekonomik büyümeden finansal gelişmeye doğru bir nedensellik belirlenmiştir.

Enisan ve Olufisayo (2009, s. 165), yedi aşağı Sahra ülkesinde hisse senedi piyasasının gelişimiyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ARDL sınır testi yöntemiyle araştırmışlardır. Çalışmada, Mısır ve Güney Afrika’da hisse senedi piyasasının gelişimiyle ekonomik büyüme arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğunu belirlemişler ve hisse senedi piyasasındaki gelişmenin ekonomik büyüme üzerinde pozitif etkiye sahip olduğunu göstermişlerdir. Granger nedensellik testlerinde Mısır ve Güney Afrika’da hisse senedi piyasasındaki gelişmenin ekonomik büyümeye neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

Finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi Türkiye örneğinde inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Kandır vd. (2007, 315), 1988-2004 yılları arasında finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi üç aylık verilerle eşbütünleşme ve hata düzeltme modelleriyle incelemişlerdir. Çalışmada, ekonomik büyümeyi kişi başına reel milli gelir ve dört finansal gelişmişlik göstergesi değişkeni (milli gelire oran olarak İMKB işlem hacmi, İMKB piyasa değeri, İMKB’de işlem görme oranı ve özel sektöre verilen banka kredileri) kullanmışlardır. Model sonuçlarında finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin talep takipli bir yapı arz ettiği ve Türkiye’de finansal gelişmişliğin ekonomik büyümeyi desteklemediği, aksine ekonomik büyümenin finansal gelişmeyi etkilediği görülmüştür. Buna karşılık Aslan ve Küçükaksoy (2006, s. 27), 1970-2004 dönemi yıllık verileriyle Türkiye’de finansal gelişme ve ekonomik büyüme ilişkisini nedensellik testleriyle araştırmışlar ve finansal gelişmeden ekonomik büyümeye doğru nedenselliğin varlığı sonucuna ulaşmışlardır.



Acaravcı vd. (2007, s. 30), Türkiye’de 1986-2006 üç aylık dönemi için finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme yöntemiyle araştırmışlardır. Analiz sonuçlarına göre finansal gelişmeyle ekonomik büyüme arasında uzun dönem ilişkisine rastlanmamıştır. Nedensellik testi sonucunda ise Türkiye’de finansal gelişmeden ekonomik büyümeye doğru tek yönlü bir nedenselliğin varlığını göstermişlerdir.

Aslan ve Korap (2006, s. 17), Türkiye’de finansal gelişme ekonomik büyüme ilişkisini, 1987: I-2004: VI dönemi için eşbütünleşme ve Granger nedensellik tekniklerini kullanarak incelemişlerdir. Çalışmada kullanılan finansal gelişme göstergeleri ve ekonomik büyüme arasında uzun dönemli ilişki bulunmuştur. Buna karşılık finansal gelişmişlik ve ekonomik büyüme arasındaki nedenselliğin yönünün finansal gelişmişlik göstergelerine göre değiştiği sonucuna varmışlardır.

Kar ve Pentecost (2000, s. 3), Türkiye’de 1963-1995 dönemi yıllık verilerle finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi eşbütünleşme ve hata düzeltme yöntemleriyle araştırmışlardır. Çalışmada bağımlı değişken olarak kişi başına milli gelirdeki değişme, açıklayıcı değişken olarak beş farklı finansal gelişme göstergesi (milli gelire oran olarak para arzı, banka mevduatları, özel sektöre kullandırılan krediler, yurt içi krediler toplamı, ve yurt içi krediler içinde özel sektör kredilerinin oranı) kullanmışlardır. Çalışmada finansal gelişme ve ekonomik büyüme ilişkisinin yönü seçilen finansal gelişme göstergesine bağlı olarak değişebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

4. EKONOMETRİK YÖNTEM

4.1. Model ve Veri Seti

Yukarıdaki teorik ve ampirik literatüre uygun olarak çalışmamızda finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin belirlenmesinde önceki çalışmalara [Mckinnon (1973), Shaw (1973), King ve Levine (1993, 1993a) Khan vd., 2005, 820]; uygun olarak aşağıdaki model tanımlanmıştır. Model, Türkiye üzerine yapılan finansal gelişme ve ekonomik büyüme konusundaki önceki çalışmalardan farklı olarak kullanılan tahmin ve modeldeki değişkenler bakımından farklılık göstermektedir.

$$LRGDP_t = a_0 + a_1 LM2GDP_t + a_2 LXM GDP_t + a_3 RFAIZ_t + u_t \quad (1)$$

Modelde finansal gelişmişlik göstergesi olarak M2GDP oranı kullanılmıştır. M2GDP, parasal bir göstergedir ve geniş tanımlı para arzının gelire oranını simgelemektedir. Parasal göstergeler taşıdığı bilgi dolayısıyla finansal gelişmişlik göstergesi olarak farklı çalışmalarda (Galetovic, 1996, s. 60; Gregorio ve Guidotti, 1995, s. 433; Liu vd, 1997, s. 1679; Dritsakis ve Adamopoulos, 2004) yaygın bir şekilde kullanılan göstergelerden birini oluşturmaktadır. Bu gösterge ekonomideki parasallaşmanın derecesinin bir ölçütüdür ve halkın bankacılık sistemini kullanması hakkında bilgi vermektedir (Kar ve Ağır, 2006: 15). King ve Levine (1993)’e göre M2GDP oranı finansal aracılık eden tüm sektörün büyüklüğünün ölçüsünü gösterirken, Outreville (1999)’e göre ise bu oran tasarruf-yatırım odaklı bir göstergedir ve bu orandaki istikrarlı artış ekonomik büyüme üzerinde pozitif etkiye neden olacak değişimlere yol açmaktadır. Türkiye’de bu göstergenin (Şekil 1’de görüldüğü gibi) artış eğiliminde olması, finansal piyasaların derinlik kazanmasına bağlı olarak ekonomide tasarruf – yatırım ilişkisini olumlu yönde etkileyebilecek ve sonuçta reel üretimin artışına katkıda bulunabilecektir. Bu nedenle çalışmada finansal gelişmeyi temsil etmesi bakımından M2GDP göstergesinin kullanımı tercih edilmiştir.

Model 1’de $RGDP_t$ reel GDP’yi, $M2GDP_t$ finansal gelişmişlik göstergesini, $XMGDP_t$ ihracat (X) ve ithalat (M) toplamının GDP’ye oranı şeklinde tanımlanan dışa açıklık oranını, $RFAIZ_t$ üç aylık reel faiz oranını ve u_t hata terimini göstermektedir. Nominal GDP değişkeni GDP deflatörüne (2000=100) bölünerek reel GDP (RGDP) serisi, ardından bulunan değerler logaritmik forma dönüştürülerek (LRGDP_t) serisi elde edilmiştir. Finansal gelişmişlik göstergesi M2GDP, M2’nin GDP’ye bölünmesiyle elde edilmiş, aynı şekilde serinin logaritması alınarak (LM2GDP_t) serisi elde edilmiştir. Dışa açıklık göstergesi XMGDP; ihracat (X) ve ithalat (M) toplamının nominal dolar kuruna çarpılarak elde edilen TL cinsinden değerlerin nominal GDP değerlerine bölünmesiyle bulunmuş ve serinin logaritması alınarak (LXMGP_t) serisi elde edilmiştir. Reel faiz oranı (RFAIZ) değişkeninin hesaplanmasında, ekonomik şoklara geç tepki vermesi ve uzun süre yatay eğilim göstermesi nedeniyle mevduat faiz oranları tercih edilmemiştir. Bu değişken yerine ekonomik şoklara karşı daha hassas olan ve sık tepki veren gecelik overnight faiz oranlarından yararlanılmıştır. Gecelik overnight faiz oranlarından TÜFE (2000=100) serisinden elde edilen üç aylık enflasyon oranı değerlerinin çıkarılmasıyla reel faiz serisi (RFAIZ_t) elde edilmiş ve düzey değerleri modele alınmıştır. Serilerin üç aylık olması nedeniyle seriler Tramo/Seats yöntemine göre mevsimsellikten arındırılmıştır. Modelde kullanılan serilerin grafiksel gösterimi Ek’te gösterilmektedir. Model 1’de a_1 , a_2 ve a_3 katsayıları sırasıyla, LM2GDP, LXMGP ve RFAIZ değişkenlerinin LRGDP değişkeniyle ilişkisini gösteren parametrelerdir.

Teorik literatürde finansal gelişme, dışa açıklık oranı ve reel faiz oranı değişkenlerinin reel gelir üzerinde pozitif bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Dolayısıyla modelde tahmin edilen bu parametrelerin sıfırdan büyük olması (a_1 , a_2 ve $a_3 > 0$) gerekmektedir. Ekonomik büyüme ve finansal gelişme arasındaki ilişki, para ve sermaye arasındaki tamamlayıcılık ilişkisine dayandırılmaktadır. (McKinnon, 1973). Ayrıca mevduat faiz oranı üzerine tavan getirilmesi uygulamasının kaldırılmasıyla reel faiz oranının artıracığı, bu durumda tasarruflarda artışla birlikte ekonomik büyüme gerçekleşecektir. Bu nedenle King and Levine (1993a,) reel gelir, finansal gelişme ve reel faiz oranı arasında pozitif ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan teorik ve ampirik literatür uzun dönemde dışa açıklık oranına bağlı olarak ticarete serbestleşmenin ekonomik büyüme oranıyla pozitif ilişki olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Sachs ve Warner (1995), Edwards (1992), Jin (2000), Sukar ve Ramakrishna (2002), Shan ve Jianhong (2006), dışa açık ekonomilerin bilimsel ilerleme ve gelişmeler gibi bilginin yayılmasından daha fazla yarar sağlayacaklarından dolayı kapalı ekonomilerden daha hızlı büyüme göstereceğini, bu nedenle dış sektörleri liberalize eden ve dış ticaretteki engelleri azaltan ülkelerin finansal gelişmeyle birlikte daha yüksek ekonomik gelişme potansiyeline sahip olacaklarını vurgulamaktadırlar.

Değişkenlere ilişkin veriler 1987:I-2007:IV dönemini kapsayan üç aylık değerlerden oluşmaktadır. Nominal GDP ve GDP deflatörü (2000=100), M2 parasal büyüklüğü, ihracat, ithalat değerleri, gecelik overnight faiz oranları ve TÜFE (2000=100) endeksi, *IMF International Financial Statistics* (IFS)’den alınmıştır. Modellerin tahmininde Eviews 5.0 ekonometri paket programı kullanılmıştır.

4.2. Birim Kök Analizi

Uygulamada serilerin durağanlık özelliklerinin test edilmesinde en çok kullanılan yöntemler Dickey ve Fuller (1979), Genişletilmiş Dickey ve Fuller (ADF) (1981), Phillips ve Perron (PP) (1988) ve KPSS (1992) testleridir. Bu çalışmada serilerin durağan olup olmadıklarının belirlenmesinde ADF ve PP birim kök testlerinden yararlanılmıştır.



Tablo 1 ve 2, ADF ve PP birim kök test sonuçlarını göstermektedir. ADF birim kök test sonuçlarına göre, LRGDP ve LM2GDP değişkenleri düzeyde durağan olmadıkları, birinci farkları alındığında durağan hale geldikleri için bütünlüşme derecesi I(1)'dir. LXM GDP ve RFAİZ serilerin ise düzeyde durağan olduğundan bütünlüşme derecesi I(0)'dir. PP birim kök test sonuçlarında ise RFAİZ oranı düzeyde durağan olduğundan I(0), LRGDP, LM2GDP ve LXM GDP değişkenleri birinci farkları alındığında durağan olduğundan bütünlüşme derecesi I(1)'dir.

Tablo 1. ADF Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	ADF- t istatistiği (Düzye)		ADF- t istatistiği (Birinci Fark)		
	Trendsiz	Trendli	Trendsiz	Trendli	
LRGDP	-0.449(0)	-2.556 (3)	-3.917 (11)***	-4.055 (11)***	
LM2GDP	-0.205(0)	-1.417 (0)	-9.119 (0)***	-9.513 (0)***	
LXM GDP	-1.937 (7)	-3.753(7)**	-2.823(6) *	-6.883(3)***	
RFAİZ	-7.275(0)***	-7.344(0)***	-7.064 (5)***	-7.040(5)***	
Anlamlılık Düzye	%1	-3.512	-4.085	-3.517	-4.081
	%5	-2.897	-3.470	-2.899	-3.469
	%10	-2.585	-3.162	-2.587	-3.161

Not: Parantez içindeki değerler Akaike Bilgi Kriteri (AIC) kullanılarak seçilen gecikme uzunluklarıdır. Maksimum gecikme uzunluğu 11 olarak alınmıştır. Parantez içindeki rakamlar gecikme uzunluklarıdır. ***, ** sırasıyla % 1 ve % 5 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

Tablo 2. Philips-Perron (PP) Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	PP- t istatistiği (Düzye)		PP- t istatistiği (Birinci Fark)		
	Trendsiz	Trendli	Trendsiz	Trendli	
LRGDP	-0.358 (4)	-2.425 (5)	-10.259 (4)***	10.249(4)***	
LM2GDP	-0.205 (0)	-1.338(2)	9.119(0)***	9.625 (4)***	
LXM GDP	-2.373(2)	-3.680(3)	-10.813 (3)***	-10.773(3)***	
RFAİZ	-7.166(5)***	-7.221(5)***	-37.40(35)***	-39.53(34)***	
Anlamlılık Düzye	%1	-3.511	-4.072	-3.512	0.216
	%5	-2.896	-3.464	-2.897	0.146
	%10	-2.585	-3.158	-2.585	0.119

Not: PP testinde optimal gecikme uzunluğu, Bartlett kernel (default) spectral estimation yöntemi ve Newey West Bandwidth kriterlerinden yararlanılmıştır. Parantez içindeki rakamlar gecikme uzunluklarıdır. ***, ** ve * işaretleri sırasıyla % 1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılığı ifade etmektedir.

4.3. Eşbütünleşme Analizi

Eşbütünleşme tekniğinin uygulanması için her değişkenin eşbütünleşme derecesinin belirlenmesi gerekmektedir. Birim kök testlerinin sonuçlarına göre, değişkenlerin bütünleşme derecelerinin aynı olmadığı sonucuyla karşılaşılabilmektedir. Serilerin bütünleşme derecelerinin farklı olması halinde hem Engle ve Granger (1987) tarafından geliştirilen Engle-Granger eşbütünleşme yönteminin hem de Johansen (1988) ve Johansen ve Juselius (1990) tarafından geliştirilen Johansen eşbütünleşme yaklaşımının uygulanması mümkün olmayacaktır. Bu yaklaşımlarda tüm serilerin düzeyde durağan olmamasını ve aynı derecede farkı alındığında durağan hale gelmelerini, yani serilerin bütünleşme derecelerinin aynı olmasını gerektirmektedirler. Oysa modelimizde kullandığımız ADF birim kök testinde 4 değişkenden ikisinin (LRGDP ve LM2GDP) birinci farkı alındığında durağan, diğer iki değişkenin (LXM GDP ve RFAIZ) düzeyde durağan oldukları, buna karşılık PP birim kök testinde ise üç değişkenin (LRGDP, LM2GDP ve LXM GDP) birinci farkı alındığında durağan, sadece bir değişkenin (RFAIZ) düzeyde durağan olduğu görülmüştür. Bu durumda Engle-Granger ve Johansen eşbütünleşme testlerinin kullanılması uygun değildir.

Eşbütünleşme dereceleri farklı olan serilere eşbütünleşme yönteminin uygulanamama sorununu Pesaran vd. (1996), Pesaran ve Shin (1995) ve Pesaran vd. (2001) tarafından geliştirilen “sınır testi” yaklaşımı ortadan kaldırmaktadır. Bu yeni yöntem ARDL (Autoregressive Distributed Lag) yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşımın avantajı değişkenlerin bütünleşme dereceleri dikkate alınmaksızın değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisinin var olup olmadığının araştırılmasıdır. Yukarıdaki üç bağımsız değişkene sahip Model 1’e ilişkin sınır testi için kurulan ARDL modeli aşağıdaki biçimde gösterilmektedir.

$$\begin{aligned} \Delta LRGDP_t = & a_0 + a_1 t + \sum_{i=1}^m a_{2i} \Delta LRGDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{3i} \Delta LM2GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{4i} \Delta LXM GDP_{t-i} + \\ & \sum_{i=0}^m a_{5i} \Delta RFAIZ_{t-i} + a_6 LRGDP_{t-1} + a_7 LM2GDP_{t-1} + a_8 LXM GDP_{t-1} + a_9 RFAIZ_{t-1} + u_t \end{aligned} \quad (1)$$

Burada sınır testinin uygulanabilmesi için yukarıdaki modellerde m olarak gösterilen gecikme uzunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. Burada eşbütünleşme ilişkisi varlığının araştırılmasında bağımlı ve bağımsız değişkenlerin birinci dönem gecikmelerine F istatistiği uygulanmaktadır. Bu test için hipotez ($H_0 : a_6 = a_7 = a_8 = a_9 = 0$) kurulur ve hesaplanan F istatistiği Pesaran vd. (2001)’deki tablo alt ve üst kritik değerleri ile karşılaştırılır. Eğer hesaplanan F istatistiği Pesaran alt kritik değerinden küçükse, seriler arasında eşbütünleşme ilişkisinin olmadığına karar verilir. Hesaplanan F istatistiği alt ve üst kritik değerler arasında ise kesin bir yorum yapılamamakta ve diğer eşbütünleşme testleri yaklaşımlarına başvurulması gerekmektedir. Diğer yandan, hesaplanan F istatistiği üst kritik değer üzerinde olduğu durumda ise seriler arasında eşbütünleşme ilişkisinin olduğu sonucuna varılır. Seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi tespit edildikten sonra uzun ve kısa dönem ilişkileri belirlemek için ARDL modelleri kurulur.

Modeldeki gecikme sayısı belirlenirken AIC, SC, FPE ve HQ gibi bilgi kriterlerinden yararlanılmaktadır. Burada en küçük kritik değeri sağlayan gecikme uzunluğu modelin gecikme uzunluğu olarak belirlenir. Ancak burada seçilen kritik değer en küçük olduğu gecikme uzunluğu ile oluşturulan model otokorelasyon problemi içeriyorsa bu durumda ikinci en küçük kritik değeri sağlayan gecikme uzunluğu alınır ve eğer otokorelasyon problemi devam ediyorsa bu problem ortadan kalkana kadar bu işleme devam edilir.

Modelde bağımlı değişken $\Delta LRGDP$ ’nin gecikmeli değeri de yer aldığı için otokorelasyon için DW testi yerine, Breusch ve Godfrey’in geliştirdiği otokorelasyon testi kullanılmaktadır. Aşağıdaki Tablo

3'te, incelenen veri seti üç aylık olduğundan maksimum gecikme uzunluğu 8 olarak alınmış ve Akaike bilgi (AIC) kriterine göre uygun gecikme uzunluğu 3 olarak belirlenmiş ve bu gecikme uzunluğunda otokorelasyona rastlanmamıştır.

Tablo 3. Sınır Testi İçin Gecikme Sayısının Belirlenmesi

Gecikme Sayısı (m)	AIC	Breusch-Godfrey Otokorelasyon Testi (χ^{2BC})
8	-3.082	-8.248**
7	-3.167	0.355
6	-3.232	1.811
5	-3.296	2.063
4	-3.380	0.283
3	-3.422	0.261
2	-3.078	18.435***
1	-3.129	0.459

Not: χ^{2BC} : Breusch-Godfrey otokorelasyon test istatistiğidir. **, ***, * işaretleri sırasıyla % 1, %5 ve %10 düzeyinde anlamlılık ifade etmekte ve otokorelasyonun olduğunu göstermektedir.

Uygun gecikme sayısı belirlendikten sonra sınır testi yaklaşımıyla seriler arasında eşbütünlüşme ilişkisi araştırılmaktadır. Aşağıdaki Tablo 4, değişkenler arasındaki eşbütünlüşme sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. Sınır Testi Sonuçları

k	F İstatistiği	Anlamlılık Düzeyinde Kritik Değerler		
		Alt Sınır	Üst Sınır	
3	6.295	%1	4.30	5.23
		%5	3.38	4.23
		%10	2.97	3.74
Tanısal Test Sonuçları				
$R^2 = 0.74$		$F \text{ İst} = 16.985(0.00)$	$DW \text{ İst} = 2.159$	
$\chi^2_{RRMKH} = 1.051(0.305)$		$\chi^2_{BGAB} = 0.261(0.877)$	$\chi^2_{JBN} = 185.34(0.00)$	
$\chi^2_{WDV} = 29.021(0.08)$				

Not: k (1) numaralı modeldeki bağımsız değişken sayısıdır. Kritik değerler, Paseran vd. (2001)'deki Tablo CI(IV)'den alınmıştır. χ^2_{BGAB} , χ^2_{RRMKH} , χ^2_{JBN} ve χ^2_{WDV} sırasıyla Breusch-Godfrey ardışık bağımlılık, Ramsey regresyonda model kurma hatası, Jarque-Bera normallik ve White değişen varyans sınaması istatistikleridir. Parantez içindeki rakamlar p-olasılık değerlerini göstermektedir.

Tablo 4’te hesaplanan test istatistiğinin yüzde 1 düzeyinde Pesaran vd. (2001)’den alınan üst kritik değerleri aştığı görülmektedir. Bu kritik değerler üç bağımsız değişken ve yüzde 1 anlamlılık düzeyi için geçerlidir. Bu sonuç, dört değişken arasında bir eşbütünleşme ilişkisinin mevcut olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla değişkenler arasında bir eşbütünleşme ilişkisi mevcut olduğundan uzun ve kısa dönem ilişkileri belirlemek için ARDL (Autoregressive Distribution Lag) modeli kurulabilecektir.

4.4. ARDL Modeli

Değişkenler arasındaki uzun dönem ilişkisini gösteren ARDL modeli aşağıdaki şekilde gösterilmektedir. Gecikme sayılarının belirlenmesi için yine Akaike bilgi kriterinden (AIC) yararlanılmıştır.

$$LRGDP_t = a_0 + \sum_{i=1}^m a_{1i} LRGDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{2i} LM2GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{3i} LXM GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{4i} RFAIZ_{t-i} + u_t \quad (2)$$

Maksimum gecikme uzunluğunun 8 alındığı 2 nolu modelde, krizlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görebilmek ve modelin anlamlılığını artırmak amacıyla kriz kukla değişkeni kullanılmıştır. Kriz kukla değişkeni, krizin olduğu yıllara (1994, 2000 ve 2001) ilişkin üç aylara 1, diğerlerine 0 verilerek oluşturulmuştur. Model tahmini sonucunda, kriz kukla değişkeni anlamlı bulunmadığından modelden çıkarılmış ve böylece *LRGDP* ve *LM2GDP* değişkeninin 1, *LXM GDP* değişkeninin 0 ve *LRFAIZ* değişkeninin 5 gecikmeli değerleri ile tahmin edilmesi sonucuna varılmıştır. Tahmin edilen ARDL (1, 1, 0, 5) modeline ilişkin tahmin sonuçları Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. ARDL (1, 1, 0, 5) Modeli Tahmin Sonuçları ve Uzun Dönem Katsayıları

Değişken	Katsayı	t – istatistiği	Değişken	Katsayı	t – istatistiği
C	-0.217	-1.21(0.228)	<i>RFAIZ</i> _{t-1}	-0.001	-2.39(0.019)**
<i>LRGDP</i> _{t-1}	1.046	36.15 (0.000)***	<i>RFAIZ</i> _{t-2}	-0.0003	-0.42(0.671)
<i>LM2GDP</i> _t	-0.292	-3.81 (0.000)***	<i>RFAIZ</i> _{t-3}	-0.0005	-0.65(0.516)
<i>LM2GDP</i> _{t-1}	0.260	5.38(0.000)**	<i>RFAIZ</i> _{t-4}	-0.003	-4.67(0.000)***
<i>LXM GDP</i> _t	0.036	1.35(0.181)	<i>RFAIZ</i> _{t-5}	0.001	1.87(0.065)*
<i>RFAIZ</i> _t	-0.0008	-1.07(0.284)			
Değişkenler	Katsayı	t – istatistiği	Tanısal Testler		
<i>LM2GDP</i>	0.677	1.713*	R ² = 0.976 $\bar{R}^2 = 0.973$ F-ist= 285.88 (0.000) DW= 2.240		
<i>LXM GDP</i>	-0.779	-1.009	$\chi^2_{RRMKH} (1) = 1.19 (0.149)$		
<i>RFAIZ</i>	0.123	1.723*	$\chi^2_{BGAB} (2) = 2.613 (0.270)$		
C	4.628	4.173***	$\chi^2_{JBN} (2) = 283.71 (0.000)$		
			$\chi^2_{WDV} (1) = 15.910 (0.108)$		

Not: Bağımlı değişken *LRGDP*’dir. ARDL modelindeki gecikme sayıları 8 olmak üzere, AIC’ya göre belirlenmiştir. Parantez içindeki rakamlar P-olasılık değerlerini göstermektedir. ***,** ve * sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeylerinde anlamlılıklarını gösterir. χ^2_{BGAB} , χ^2_{RRMKH} , χ^2_{JBN} ve χ^2_{WDV} sırasıyla Breusch-Godfrey ardışık bağımlılık, Ramsey regresyonda model kurma hatası, Jarque -Bera normallik ve White değişen varyans sınaması istatistikleridir.



Yukarıdaki uzun dönem ARDL modeli sonuçları incelendiğinde elde edilen uzun dönem katsayıları LXM GDP değişkeni dışında beklenen işarete sahip olmakla birlikte, LM2GDP ve LRFAIZ değişkenleri yüzde 10 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır¹. Modelde finansal gelişme göstergesindeki yüzde 1'lik artışın ekonomik büyümeyi yüzde 0.67 artırdığı, reel faiz oranındaki 1 puanlık artışın ise ekonomik büyümeyi yüzde 0.12 artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dışa açıklık göstergesinin işareti beklenen işarete sahip olmamakla birlikte anlamlı bulunmamıştır.

Modelde elde edilen sonuçlar King ve Levine (1993, 1993a), Mckinnon (1973) ve Shaw (1973) tarafından geliştirilen finansal gelişmişlik hipotezini desteklemektedir. Böylece incelenen dönemde finansal gelişmişlik göstergesi ile ekonomik büyüme arasındaki pozitif ilişkinin elde edilmesi, Türkiye'de para ve sermaye arasında tamamlayıcılık ilişkisinin var olduğu göstermektedir. Finansal sistemin gelişmesiyle finansal araçlar tarafından yatırımlara fon arzının gerçekleştirildiği ve büyümenin olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır. Reel faiz oranının katsayısının (0.12) düşük ancak pozitif ve anlamlı olması ise faiz oranlarının artmasıyla yurtiçi ve yurtdışı tasarrufların arttığı ve yatırımcıların fonlarını daha verimli projelere yönettikleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan pozitif faiz oranları, finansal tasarruf hacmini artırarak finansal derinliğin genişlemesini sağlarken, sermaye verimliliğini de artırarak büyümeyi uyarabilmektedir. Ayrıca yüksek reel faiz oranları, yatırımcıların düşük getirili projelere yatırım yapmasını caydırarak, fiziksel sermayenin ortalama verimliliği üzerinde pozitif etki yapabilmektedir (World Bank 1989; Fry 1997). Ayrıca finansal gelişmişlik katsayısının faiz katsayısından büyük olması, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde fon arzının fon maliyetinden daha fazla öneme sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

4.5. Kısa Dönem İlişkisi

Değişkenler arasındaki kısa dönem ilişkisi ise ARDL yaklaşımına dayalı bir hata düzeltme modeli ile araştırılmıştır. Bu model aşağıda görülmektedir.

$$\Delta LRGDP_t = a_0 + \sum_{i=1}^m a_{1i} \Delta LRGDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{2i} \Delta LM2GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{3i} \Delta LXM GDP_{t-i} + \sum_{i=0}^m a_{4i} \Delta RFAIZ_{t-i} + a_5 ECT_{t-1} + u_t \quad (3)$$

Burada ECT_{t-1} değişkeni Tablo 5'te verilen uzun dönem ilişkisinden elde edilen hata terimleri serisinin bir dönem gecikmeli değeridir. Bu katsayının işaretinin negatif ve anlamlı olması beklenir.

Modelde gecikme uzunlukları AIC yardımıyla belirlenmiştir. Maksimum gecikme uzunluğunun yine 8 alındığı bu analizin sonucunda, kısa dönem ilişkisinin ARDL (1,1,3,4) modeli ile araştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu modelin tahmin sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.

1 ARDL modelinde uzun dönem katsayıları ve t-istatistik değerleri, [(bağımsız değişkenlerin cari ve gecikmeli katsayıları toplamı)/{(1-{bağımlı değişkenin gecikmeli katsayıları toplamı})}] şeklinde tanımlanarak Eviews 5.0 paket programı kullanarak Wald testi yardımıyla hesaplanmıştır. Örneğin modelde LM2GDP katsayısı ve t-istatistiği Wald testinde $(c(2)+c(3))/(1-(c(1)))=0$ şeklinde tanımlanmış ve katsayısı=0.677 standart hata=0.395 bulunmuş ve t değeri=katsayı/standart hata=0.677/0.395=1.713 bulunmuştur (Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Gujarati, 1999, s. 608, Karacan, 2005).

Tablo 6. ARDL (1,1,3,4) Yaklaşımına Dayalı Hata Düzeltme Modeli ve Kısa Dönem Katsayıları

Değişken	Katsayı	t – istatistiği	Değişken	Katsayı	t – istatistiği
C	0.006	1.136(0.25)	$\Delta LXM GDP_t$	-0.062	-1.647(0.104)
$\Delta LRGDP_{t-1}$	0.658	2.82(0.006)***	$\Delta RFAIZ_t$	-0.0003	-0.482(0.63)
$\Delta LM2GDP_t$	-0.269	-5.31(0.00)***	$\Delta RFAIZ_{t-1}$	-0.001	-2.063(0.043)
$\Delta LM2GDP_{t-1}$	0.210	2.69(0.000)***	$\Delta RFAIZ_{t-2}$	-0.0004	-0.537(0.593)
$\Delta LXM GDP_t$	-0.046	-1.137(0.259)	$\Delta RFAIZ_{t-3}$	-0.0001	-0.189(0.850)
$\Delta LXM GDP_{t-1}$	-0.077	-1.956(0.054)*	$\Delta RFAIZ_{t-4}$	-0.0034	-4.16(0.00)***
$\Delta LXM GDP_{t-2}$	-0.071	-1.909(0.060)*	ECT_{t-1}	-0.8074	3.1(0.002)***
Değişkenler	Katsayılar	t-istatistiği	Tanısal Testler		
$LM2GDP$	-0.172	-0.796	$R^2 = 0.55$ $\bar{R}^2 = 0.45$ F-ist= 6.035 (0.00) DW= 2.018		
$LXM GDP$	-0.756	-1.413	$\chi^2_{BGAB} (2) = 0.72 (0.693)$		
$RFAIZ$	-0.018	-0.947	$\chi^2_{RRMKH} (1) = 2.950(0.085)$		
C	0.018	1.285	$\chi^2_{JBN} (2) = 168.39 (0.000)$		
			$\chi^2_{WTV} (1) = 24.24 (0.028)$		

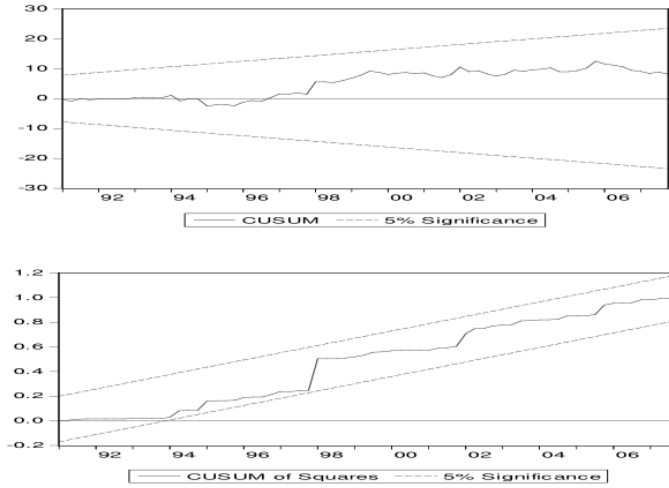
Not: Bağımlı değişken $\Delta LRGDP_t$ ’dir. ARDL modelindeki gecikme sayıları 8 olmak üzere, AIC’ya göre belirlenmiştir. Parantez içindeki rakamlar P-olasılık değerlerini göstermektedir. ***,** ve * sırasıyla %1, %5 ve %10 düzeylerinde anlamlılıklarını gösterir. χ^2_{BGAB} , χ^2_{RRMKH} , χ^2_{JBN} ve χ^2_{WTV} sırasıyla Breusch-Godfrey ardışık bağımlılık, Ramsey regresyonda model kurma hata sı, Jarque-Bera normallik ve White değişen varyans sınaması istatistikleridir.

Modelde hata düzeltme teriminin katsayısı (ECT_{t-1}) -0.80 olarak belirlenmiştir. Hata düzeltme teriminin beklenen şekilde işareti negatiftir ve yüzde 1 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Yani t_{-1} dönemindeki sapmanın yüzde 80’ni t döneminde düzeltilmektedir. Modelde kısa dönem katsayıları incelendiğinde değişkenlerin istatistiksel bakımdan anlamsız oldukları ve bu değişkenlerin kısa dönemde LRGDP üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

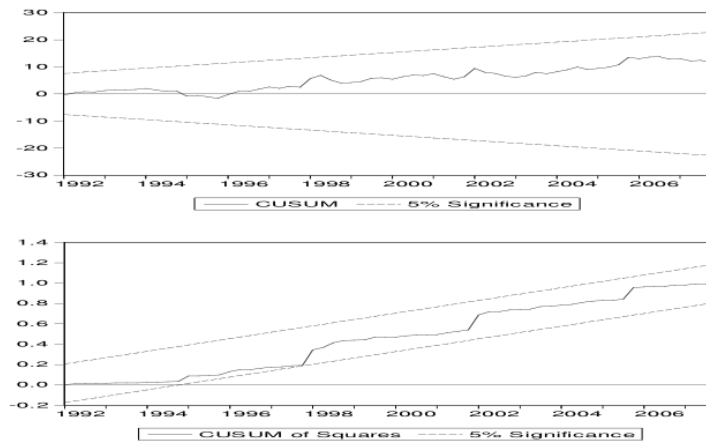
Modellerde genellikle uzun ve kısa dönem katsayılarının istikrarının ölçülmesinde Brown vd. (1975) tarafından önerilen CUSUM ve CUSUMQ testlerinden yararlanılmaktadır. CUSUM testi, n gözlem kümesiyle ilişkili olarak kümülatif hata terimlerine dayanmakta ve yüzde 5 anlamlılığı gösteren kritik sınırlar (güven aralığı) arasında çizilmektedir. Hata terimlerine ilişkin olarak gösterilen CUSUM testi



istatistiklerinde, modellerde elde edilen hata terimleri yüzde 5 anlamlılığını gösteren güven aralığı arasındaysa, tahmin edilen katsayıların istikrarlı olduğu söylenebilmektedir. Aynı işlem CUSUMQ, kümülatif hata terimlerinin karelerine dayalı olarak belirlenmekte ve anlamlılık testi değerlendirilmektedir. Bu iki teste ilişkin grafiksel (şekilsel) gösterim, Tablo 5 ve 6'daki modellerden elde edilen hata terimlerine uygulanarak elde edilmiştir. Aşağıdaki Şekil 2 ve Şekil 3'te CUSUM ve CUSUMQ testlerinde hata terimlerinin kritik değerleri gösteren istatistik sınırlar arasında kaldığı, böylece uzun ve kısa dönem modeli katsayılarının istikrarlı oldukları anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Uzun Dönem CUSUM ve CUSUMQ Test İstatistik Sonuçları



Şekil 3. Kısa Dönem CUSUM ve CUSUMQ Test İstatistik Sonuçları

5. SONUÇ

Finansal sistemlerin yapısı ve işlevlerinin ekonomik büyüme üzerine etkisi literatürde üzerinde çokça tartışılan konulardan biridir. Finansal sistemlerin finansal piyasalara yönelik işlevlerini daha iyi yerine getirdiği ve böylece ekonomik büyümeyi desteklediği görüşü, tarihsel olarak bankaların artan fon ihtiyacının karşılaması sonucunda sanayileşme ve teknolojik gelişmeye yardımcı olabileceği görüşüne dayanmaktadır. Güçlü bankacılık sistemi, yatırımların fonlanması ve kredi arz sürecinde geri ödeme kabiliyeti ve hızı yüksek yatırımlara kaynak transferini gerçekleştirerek ekonomik büyümeyi uyarılmaktadır. Ayrıca finansal piyasalarda uzmanlaşma, işlem maliyetlerini azaltan finansal düzenlemeler ve yeni yatırım araçları, mal ve hizmet değişimini kolaylaştırarak verimliliğin artmasını sağlamaktadır. Böylece finansal araçlar tasarrufların etkin dağılımına katkıda bulunarak yatırımlara kaynak sağlamakta, asimetrik bilgiyi azaltarak yenilikçi projelere fonları yönlendirmekte ve sonuçta finansal işlemlerin gerçekleşmesini sağlayarak ekonomik büyümeyi desteklemektedir.

Çalışmada Türkiye’de 1987-2007 dönemi arasında finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki ARDL yöntemiyle tahmin edilmiştir. Modelde bağımlı değişken reel GDP (LRGDP) (modelde bağımsız değişkenler finansal gelişmişlik göstergesini temsil etmesi amacıyla GDP’ye oran olarak geniş tanımlı parasal büyüklük M2/GDP (LM2GDP), ihracat ve ithalat toplamının nominal GDP’ye oranı şeklinde tanımlanan dışa açıklık oranı (LXM GDP) ve reel faiz oranı (RFAIZ) değişkenleri kullanılmıştır. ARDL yöntemiyle yapılan tahmin sonucunda dört değişken arasında uzun dönemde eşbütünleşme ilişkisinin varlığına rastlanmıştır. Uzun dönemde dışa açıklık göstergesi (LXM GDP) dışındaki değişkenlerin katsayılarının beklenen işarete sahip oldukları görülmüştür. Modelde finansal gelişme göstergesindeki (LM2GDP) yüzde 1’lik artışın ekonomik büyümeyi (LRGDP) yüzde 0.67 artırdığı, reel faiz oranındaki 1 puanlık artışın ise ekonomik büyümeyi yüzde 0.12 artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Modelde LM2GDP ve RFAIZ değişkenlerinin sırasıyla yüzde 10 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmüştür. Dışa açıklık göstergesinin (LXM GDP) incelenen dönemde ekonomik büyümeyi anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Modelde elde edilen sonuçlar King ve Levine (1993, 1993a), McKinnon (1973) ve Shaw (1973) tarafından geliştirilen finansal gelişmişlik hipotezini desteklemektedir. Böylece finansal gelişme ile ekonomik büyüme arasında pozitif ilişkinin varlığı, Türkiye’de para ve sermaye arasında tamamlayıcılık ilişkisinin var olduğu göstermektedir. Finansal sistemin gelişmesiyle finansal araçlar tarafından yatırımlara fon arzının gerçekleştirildiği ve büyümenin olumlu etkilendiği anlaşılmaktadır. Reel faiz oranının katsayısının düşük ancak pozitif ve anlamlı olması ise faiz oranlarının artmasıyla yurtiçi ve yurtdışı tasarrufların arttığı ve yatırımcıların fonlarını daha verimli projelere yönettikleri ve böylece ekonomik büyümenin sağlanabildiği şeklinde yorumlanmıştır. Türkiye’de pozitif faiz oranları, finansal tasarruf hacmini artırarak finansal derinliğin genişlemesini sağlarken sermaye verimliliğini de artırarak büyümeyi uyarabilmektedir. Ayrıca yüksek reel faiz oranları, yatırımcıların düşük getirili projelere yatırım yapmasını caydırarak, fiziksel sermayenin ortalama verimliliği üzerinde pozitif etki yapabilmektedir. Modelde finansal gelişmişlik katsayısının (0.67) reel faiz oranı katsayısından (0.12) büyük olması, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde fon arzının fon maliyetinden daha fazla öneme sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Bader, S. ve Abu-Qarn A.S. (2008).** “Financial Development and Economic Growth: Empirical Evidence from Six MENA Countries”, *Review of Development Economics*, 12(4), 803–817.
- Acaravcı, A., Öztürk İ. ve Kakilli S.A. (2007).** “Finance-Growth Nexus: Evidence from Turkey”, *International Research Journal of Finance and Economics*, 11, 30-40.
- Acemoğlu, D. ve Zilibotti F. (1997).** “Was Prometheus Unbound by Chance? Risk Diversification and Growth”, *Journal of Political Economy*, 105(4), 709-751.
- Ahmed, S. M. ve Ansari M. I. (1998).** “Financial Sector Development and Economic Growth: The South-Asian Experience”, *Journal of Asian Economics*, 9(3), 503-517.
- Alper, E. Ve Öniş, Z. (2001).** “Finansal Küreselleşme, Demokrasi Açığı ve Yükselen Piyasalarda Yaşanan Sürekli Krizler: Sermaye Hareketlerinin Liberalleşmesi Sonrasında Türkiye Deneyimi”, *Doğu Batı Dergisi*, 4(17), 203-225.
- Al-Yousif, Y.K. (2002).** “Financial Development and Economic Growth: Another Look at the Evidence from Developing Countries”, *Review of Financial Economics*, 11(2), 131-150.
- Andersen, T.B. ve Tarp, F. (2003).** “Financial Liberalization, Financial Development and Economic Growth in LDCs” *Journal of International Development*, 15(2), 189-209.
- Ang, J.B. (2008).** “A Survey Of Recent Developments in the Literature of Finance and Growth”, *Journal of Economic Surveys*, 22(3), 536-576.
- Ang, J.B. ve Mckibbin, W.J. (2007).** “Financial Liberalization, Financial Sector Development and Growth: Evidence From Malaysia”, *Journal of Development Economics*, 84(1), 215-233.
- Arestis, P., Demetriades, P.O. ve Luintel, K.B. (2001).** “Financial Development and Economic Growth: The Role of Stock Markets”, *Journal of Money, Credit, and Banking*, 33(1), 16–41.
- Arestis, P., Demetriades, P.O., Fattouh, B. ve Mouratidis, K. (2002).** “The Impact of Financial Liberalization Policies on Financial Development: Evidence from Developing Economies”, *International Journal of Finance and Economics*, 7(2), 109–121.
- Aslan, Ö. ve Korap, H.L. (2006).** “Türkiye’de Finansal Gelişme Ekonomik Büyüme İlişkisi”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz, (17), 1-20.
- Aslan, Ö. ve Küçükaksoy İ. (2006).** “Finansal Gelişme ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Türkiye Ekonomisi Üzerine Ekonometrik Bir Uygulama”, *Ekonometri ve İstatistik*, 4, 12-28.
- Atindehou, R.B. Gueyie, J.P. ve Amenounve, E.K. (2005).** “Financial Intermediation and Economic Growth: Evidence from Western Africa”, *Applied Financial Economics*, 15(11), 777-790.
- Atje, R. ve Jovanovic, B., (1993).** “Stock Markets and Development, *European Economic Review*, 37(2-3), 632–640.
- Beck, T. ve Levine, R. (2004).** “Stock Markets, Banks, and Growth: Panel Evidence”, *Journal of Banking and Finance*, (28), 423–442.

- Beck, T., Levine, R. ve Loayza, N. (2000).** “Finance and the Sources of Growth”, *Journal of Financial Economics*, 58(1-2), 261–300.
- Becsi, Z. ve Wang, P. (1997).** “Financial Development and Growth”, *Federal Reserve Bank of Atlanta Economic Review*, Fourth Quarter, 82(4), 46-62.
- Bencivenga, V.R. ve Smith, B.D. (1993).** “Some Consequences of Credit Rationing in an Endogenous Growth Model”, *Journal of Economic Dynamics and Control*, 17(1-2), 97-122.
- Bencivenga, V.R. ve Smith, B.D., (1991).** “Financial Intermediation and Endogenous Growth”, *The Review of Economic Studies*, 58(2), 195-209.
- Bhattacharya, P.C. ve Sivasubramanian M.N. (2003)** “Financial Development and Economic Growth in India: 1970- 1971 to 1998-1999”, *Applied Financial Economics*, 13(2), 925-929.
- Bhide, A. (1993).** “The Hidden Cost of Stock Market Liquidity”, *Journal of Financial Economics*, 34(1), 31-51.
- Boyd, J.H. ve Prescott, E.C. (1986).** “Financial Intermediary-Coalitions”, *Journal of Economic Theory*, 38(2), April, 211-232.
- Brown, R.L, Durbin J., Evans J.M. (1975).** “Techniques For Testing The Constancy of Regression Relations Overtime”, *Journal of the Royal Statistical Society*, 37, Series 13: 149-163.
- Calderon C., ve Liu, L. (2003).** “The Direction Causality between Financial Development Economic Growth”, *Journal of Development Economics*, 72(1), 321-334.
- Calvo, G. ve Coricelli, F. (1992).** “Stagflationary Effects of Stabilization Programs in Reforming Socialist Countries: Enterprise-Side and Household-Side Factors”, *The World Bank Economic Review*, 6(1), 71-90.
- Capasso, S. (2004).** “Financial Markets, Development and Economic Growth: Tales of Informational Asymmetries”, *Journal of Economic Surveys*, 18(3), 267-292.
- Caporale, G.M., Howells, P. ve Soliman, A.M. (2005).** “Endogenous Growth Models and Stock Market Development: Evidence From Four Countries”, *Review of Development Economics*, 9(2), 166–176.
- Chandrasekhar, C.P. (2005).** “Mali Serbestleştirme, Kırılganlık ve Riskin Sosyalizasyonu: Sermaye Kontrolleri İşe yarayabilir mi?”, *Yeni Emperyalizmin Ekonomisi*, Yeni hayat Kütüphanesi, Çeviren: Erdal Yüzak: İstanbul.
- Chang, T. ve Steven, B.C. (2005).** “Financial Development and Economic Growth: the Case of Taiwan”, *Applied Economics*, 37(12), 1329-1335.
- Christopoulos, D.K. ve Tsionas, E.G.. (2004).** “Financial Development and Economic Growth: Evidence From Panel Unit Root and Cointegration Tests”, *Journal of Development Economics*, 73(1) 55–74.
- Darrat, A.F., (1999).** “Are Financial Deepening and Economic Growth Causally Related? Another Look at The Evidence”, *International Economic Journal*, 13(3), 19-35.

- Demetriades, P. ve Hussein, K. (1996).** “Financial Development and Economic Growth: Cointegration and Causality Tests for 16 Countries,” *Journal of Development Economics*, 51(2), 387-411.
- Demetriades, P. ve Luintel, K. (1996).** “Financial Development, Economic Growth and Banking Sector Controls: Evidence from India”, *Economic Journal*, (106), 359–74.
- Demirguc-Kunt, A. ve Maksimovic, V. (1998).** “Law, Finance, and Firm Growth”, *Journal of Finance*, 53(6), 2107–2137.
- Diamond, D. ve Dyvbig, P. (1983).** “Bank Runs, Deposit Insurance, and Liquidity”, *Journal of Political Economy*, 91, 401-419.
- Dickey, D.A. ve Fuller W.A. (1979).** “Distribution of The Estimators for Autoregressive Time Series with a Unit Root”, *Journal of the American Statistical Association*, 74, 427-431.
- Dickey, D. ve Fuller W. A. (1981).** “Likelihood Ratio Statistics for Autoregressive Time Series with A Unit Root”, *Econometrica*, 49(4), ss. 1057-1072.
- Dritsakis, N., Adamopoulos, A.. (2004).** “Financial Development and Economic Growth in Greece: An Empirical Investigation with Granger Causality Analysis”, *International Economic Journal*, 18(4), 547-559.
- Edwards, S. (1992).** “Trade Orientation, Distortions, and Growth in Developing Countries, *Journal of Development Economics*, 39(1), 31-57.
- Engle, R. F. ve Granger C. W. J. (1987).** “Cointegration and Error Correction: Representation, Estimation and Testing”, *Econometrica*, 55 (2), 251-276.
- Enisan, A. A. ve Olufisayo, A.O. (2009).** “Stock Market Development and Economic Growth: Evidence from Seven Sub-Saharan African Countries”, *Journal of Economics and Business*, 61(2), March-April, 162-171.
- Feldman, D.H. ve Gang, I.N. (1990).** “Financial Development and the Price of Services”, *Economic Development Cultural Change*, 38(2): 341–352.
- Fink, G., Haiss, P. ve Hristoforova, S. (2003).** *Bond Markets and Economic Growth*, Research Institute for European Affairs Working Paper, 49. April.
- Fry, M.J. (1997).** “In Favour of Financial Liberalisation”, *Economic Journal*, 107(442), 754-770.
- Galetovic, A., (1996).** “Finance and Growth: A Synthesis And Interpretation of the Evidence”, *BNL Quarterly Review*, 49(96), 59-82.
- Ghirmay, T. (2004).** “Financial Development and Economic Growth in Sub-Saharan African Countries: Evidence from Time Series Analysis”, *African Development Review*, 16(3), 415–432.
- Goldsmith, R.W. (1969).** *Financial Structure and Development*, Yale University Press: New Haven.
- Greenwood, J. ve Smith, B. D. (1997).** “Financial Markets in Development, and the Development of Financial Markets”, *Journal of Economic Dynamics and Control*, 21(1), 145-181.

- Gregorio, J.D. ve Guidotti, P.E. (1995).** “Financial Development and Economic Growth”, *World Development*, 23(3): 433-448.
- Grenwood, J. ve Jovanovic, B. (1990),** “Financial Development, Growth and the Distribution of Income”, *Journal of Political Economy*, 98(5). 1076-1107.
- Gujarati, D.N. (1999)** *Temel Ekonometri*, (Çev. Ü. Şenese ve G.G. Şenese). İstanbul, Literatür Yayınları.
- Gurley, J.G. ve Shaw, E.S. (1955).** “Financial Aspects of Economic Development”, *American Economic Review*, (45), 515–538.
- Günel, M. (2007).** *Para Banka ve Finansal Sistem*, Yeni Dönem Yayınları: Ankara.
- Güryay, E., Şafakli, O. V. ve Tüzel, B., (2007).** Financial Development and Economic Growth: Evidence from Northern Cyprus, *International Research Journal of Finance and Economics*, 8, March, 57-62.
- Halicioğlu, F., (2007).** *The Financial Development and Economic Growth Nexus for Turkey*, Munich Personal RePEc Archive, MPRA Paper, (3566).
- Hellwig, M.F. (1991).** “Banking, Financial Intermediation, and Corporate Finance”, *In: European Financial Integration*, Alberto Giovannini, Colin Mayer (Ed.), Cambridge University Press: Cambridge, England.
- Henry, P.B. (2000),** “Do Stock Market Liberalizations Cause Investment Booms?”, *Journal of Financial Economics*, 58(1-2), 301–334.
- Japelli, T., Pagano, M. (1994).** “Savings, Growth and Liquidity Constraints”, *Quarterly Journal of Economics*, February, 109(1), 83-109.
- Jin, Jang C. (2000).** “Openness and Growth: An Interpretation of Empirical Evidence from East Asian Countries”, *The Journal of International Trade and Economic Development*, 9(1): 5-17
- Jensen, M.C. ve Meckling, H.W. (1976).** “Theory of the Firm, Managerial Behaviour, Agency Costs and Ownership Structure”, *Journal of Financial Economics*, 3(4): 305-360.
- Johansen, S. (1988).** “Statistical Analysis of Cointegration Vectors”, *Journal of Economic Dynamics and Control*, 12(2-3), 231-254.
- Johansen S. ve Juselius, K. (1990).** “Maximum Likelihood Estimation and Inference on Cointegration –with Application to the Demand for Money”, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 52(2), 169-210.
- Kandır, S., İskenderoğlu, Ö. ve Önal B. (2007),** “Finansal Gelişme ve Ekonomik Büyüme Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 311-326.
- Kang, S. J. ve Sawada, Y., (2000).** “Financial Repression and External Openness in an Endogenous Growth Model”, *The Journal Of International Trade & Economic Development*, 9(4), December, 427 – 443.



- Kar, M., Taş, S., Ağır, H. (2008).** “Finansal Sistem ve Kalkınma”, *Kalkınma Ekonomisi: Seçme Konular*, Sami Taban, Muhsin Kar (Ed.), Ekin Yayınevi, Bursa.
- Kar, M., Ağır, H. (2006),** “Menkul Kıymet Piyasaları, Finansal Kalkınma ve Ekonomik Büyüme: Türkiye Örneği”, *İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi Mecmuası*, (56), 1-31
- Karaca, O. (2005).** *Türkiye’de Faiz Oranı İle Döviz Kuru Arasındaki İlişki:Faizlerin Düşürülmesi Kurları Yükseltir mi?*, Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni No 2005/14, Ekim.
- Keskin, N. ve Karşıyakalı, B. (2006).** “Finansal Kalkınma ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Koentegrasyon ve Nedensellik Analizi Bağlamında Türkiye Örneği”, *Türkiye Ekonomi Kurumu Uluslararası Ekonomi Konferansı*, Ankara, Tebliğ Notları, 11-13 Eylül.
- Khan, A. M., Qayyum A. ve Sheikh, S. A, (2005).** “Financial Development and Economic Growth: The Case of Pakistan”, *The Pakistan Development Review*, 44(4), 819–837.
- King, R.G. ve Levine, R., (1993),** “Finance and Growth: Schumpeter Might be Right”, *Quarterly Journal of Economics*, 108(3), 717–737.
- King, R.G. ve Levine, R, (1993a).** “Finance, Entrepreneurship and Growth: Theory and Evidence”, *Journal of Monetary Economics*, (32), 513-542.
- Kirkpatrick, C. G. ve Reen, C. (2002).** “Finance and Development: An Overview of the Issues”, *Journal of International Development*, 14(2), 207-209.
- La Porta, R., Lopez-De-Silanes F., Shleifer, A. ve Vishny, R.W., (1998).** “Law and Finance” *Journal of Political Economy*, 106(6): 1113-1155.
- Levine, R. ve Zervos, S., (1998).** “Stock Markets, Banks, and Economic Growth”, *American Economic Review*, 88(3), 537–558.
- Levine, R., (1997).** “Financial Development and Economic Growth: Views and Agenda” *Journal of Economic Literature*, 35, June, 687-726.
- Levine, R., Loayza, N. ve Beck, T. (2000).** “Financial Intermediation and Growth: Causality and Causes”, *Journal of Monetary Economics*, (46), 31–77.
- Levine, R., (2004).** *Finance and Growth: Theory and Evidence*, NBER Working Paper Series.
- Liu, X., Haiyan S, ve Peter R., (1997).** An Empirical Investigation of the Causal Relationship between Openness and Economic Growth In China, *Applied Economics*, 29(12), 1679-1686
- Mccaig, B. ve Stengos, T. (2005).** “Financial Intermediation and Growth: Some Robustness Results”, *Economics Letters*, 88(3), 306–312.
- Mckinnon, R. (1991).** *The Order of Economic Liberalization: Financial Control in the Transition to a Market Economy*, Baltimore: Johns Hopkins University Pres.
- Mckinnon, R., (1973).** *Money and Capital in Economic Development*, Washington D.C., The Brookings Institution.

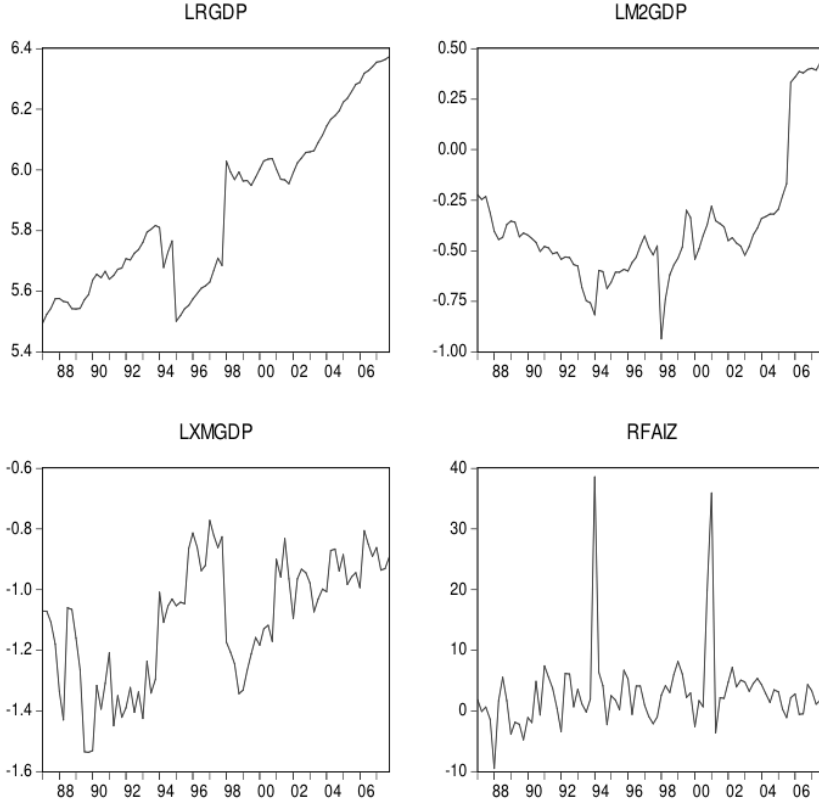
- Müslümov, A. ve Aras, G. (2002).** “Sermaye Piyasası Gelişmesi ve Ekonomik Büyüme Arasında Nedenellik İlişkisi: OECD Ülkeleri Örneği”, *İktisat İşletme Finans*, 17(198), 90- 100.
- Nazmi, N., (2005).** “Deregulation, Financial Deepening and Economic Growth: The Case of Latin America”, *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 45(2-3), 447-459.
- Ndikumana, L. (2005).** “Financial Development, Financial Structure, and Domestic Investment: International Evidence”, *Journal of International Money and Finance*, 24(4), 651–673.
- Neusser, K. ve Kugler, M. (1998).** "Manufacturing Growth And Financial Development: Evidence From OECD Countries," *The Review of Economics and Statistics*, 80(4), 638-646.
- Onur, S. (2005).** “Finansal Liberalizasyon ve GSMH Büyümesi Arasındaki İlişki”, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 127-152.
- Outreville, J. F. (1999).** *Financial Development, Human Capital and Political Stability*, UNCTAD Discussion Papers, No: 142.
- Patrick, H. T. (1966).** “Financial Development and Economic Growth in Underdeveloped Countries”, *Economic Development Cultural Change*, 14(2), 174-189.
- Pesaran, H. ve Shin, Y. (1995).** “An Autoregressive Distributed Lag Modelling Approach to Cointegration Analysis”, iç. S. Strom, A. Holly ve A. Diamond (Eds.), *Centennial Volume of Renger Frisch*, Cambridge University Press.
- Pesaran, H., Shin, Y. ve Smith, R. J. (1996).** “Testing for Existence of A Long-Run Relationship”, *DAE Working Paper*, No. 9622, Department of Applied Economics, University of Economics.
- Pesaran, H., Shin, Y. ve Smith R. J. (2001).** “Bound Testing Approaches to the Analysis of Long Run Relationships”, *Journal of Applied Econometrics*, 16(3), 289-326.
- Phillips, P. C. B. ve Peron, P. (1988).** Testing for a Unit Root in Time Series Regression. *Biomètrika*, 75(2), 336-346.
- Rajan, G. R. ve Luigi, Z., (1998).** “Financial Dependence and Growth”, *American Economic Review*, 88(3), June, 72-76.
- Rioja, F. ve Valev, N., (2004).** “Does One Size Fit All ? : A Re-examination of The Finance and Growth Relationship”, *Journal of Development Economics*, 74(2), 429–447.
- Robinson, J. (1952).** The Generalizations of the General Theory, *In: The Rate of Interest, and Other Essays*, London, Macmillan.
- Rousseau, P.L. ve Vuthipadadorn, D. (2005),** “Finance, Investment, and Growth: Time Series Evidence from 10 Asian Economies”, *Journal of Macroeconomics*, (27), 87–106.
- Sachs, J. D., ve Warner, A. (1995).** *Economic Reform and The Process of Global Integration*, Brookings Papers on Economic Activity, 26, 1-118.
- Sukar, A. ve Ramakrishna, G. (2002).** “The Effect of Trade Liberalization on Economic Growth: The Case of Ethiopia”, *Finance India*, 16(4), 1295-1305.

- Şahinkaya S. (2005).** “Bankacılık Sistemi, Sanayileşme ve Alexander Gerschenkron”, *İşletme, İktisat ve Finans Dergisi*, 20(237), 5-16.
- Schumpeter, J. (1911).** *The Theory of Economic Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Shahbaz, M., Ahmed, N. ve Ali L. (2008).** “Stock market Development and Economic Growth: ARDL Causality in Pakistan”, *International Research Journal of Finance and Economics*, 14, 182-195.
- Shan, J. ve Morris A. (2002).** “Does Financial Development ‘Lead’ Economic Growth?”, *International Review of Applied Economics*, 16(2), 153-168.
- Shan, J. Z., Alan G.M. ve Sun F., (2001).** “Financial Development and Economic Growth: An Egg-and-Chicken Problem?”, *Review of International Economics*, 9(3), 443-454.
- Shan, J. ve Jianhong, Q. (2006).** “Does Financial Development lead Economic Growth?”, The Case of China, *Annals of Economics and Finance*, 1, 231–250.
- Shaw, E. (1973).** *Financial Deepening in Economic Development*, Oxford University Press, London.
- Stiglitz, J.E. ve Weiss, A. (1983).** “Incentive Effects of Terminations: Applications to Credit and Labor Markets”, *American Economic Review*, 73(5), 912-927.
- Targan, Ü. (1996).** *Finans Kesiminin Reel Sektöre Kaynak Yaratma Kapasitesi*, İstanbul Ticaret Odası Yayını, No:31.
- World Bank, (1989).** *World Development Report 1989: Financial Systems and Development*, New York, Oxford University Pres.
- Yılmaz, E. ve Kayalica, M.Ö., (2008).** “Finance-Growth Nexus”, *Journal of Social Sciences*, 1(2), October, 94-117.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Galindo A. Schiantarelli, F. ve Weiss A. (2004).** “Does Financial Liberalization Improve The Allocation of Investment? Micro Evidence From Developing Countries, Boston College Working Papers in Economics, No 625. (Erişim Tarihi, 12.03.2009) (<http://fmwww.bc.edu/EC-P/WP625.pdf>).
- Kar, M., Pentecost, E. J. (2000).** Financial Development and Economic Growth in Turkey: Further Evidence on The Causality Issue, Loughborough University Economic Research Paper, December. (Erişim Tarihi 09.02.2009). (<http://www.econturk.org/muhsinkar.pdf>).
- Khan, A. M. ve Qayyum, A., (2007),** *Trade, Financial and Growth Nexus in Pakistan*, Published in: Economic Analysis Working Papers 14. (Erişim Tarihi 03 Mart.2009) (http://mpr.ub.uni-muenchen.de/6523/1/MPRA_paper_6523.pdf).

EK: MODELDE KULLANILAN DEĞİŞKENLERİN GRAFİKSEL GÖSTERİMİ



EKONOMİK PERFORMANSIN ANADOLU ÜNİVERSİTESİ'NDE UZAKTAN EĞİTİM YAPAN FAKÜLTELERİN MEZUN SAYILARINA ETKİSİ

Öğr. Grv. Dr. Bahar BERBEROĞLU*

ÖZ

Küreselleşme sürecinde Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin ekonomik gelişmelerini sürdürebilmesi ve uluslararası piyasalarda rekabet edebilmesi için önemli miktarlarda yatırım yapmaları gerekmektedir. Hızlı ekonomik gelişmenin nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı arttırması nedeniyle bu ülkelerin beşeri sermayeye ve özellikle yüksek öğretime yoğun yatırım yapması zorunludur. Ancak yüksek öğretimin harcamalarının büyük tutarlara ulaşması bu ülkelerin ortak sorunu olan sermaye yetersizliğiyle bir araya gelince önemi artan uzaktan eğitim, Türkiye’de 1982 yılından beri Anadolu Üniversitesi’nce yürütülmekte ve ülkenin artan nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayarak ekonomik gelişmeye katkı sağlamaktadır.

Eğitimin ve özellikle yüksek öğretimin ekonomik gelişmeye katkısı bazı çalışmalarda araştırılmış ve Açıköğretim Fakültesi’nin etkinliği de değerlendirilmiştir. Ancak bizim çalışmamızda eğitimin ekonomiye katkısı değil, ekonominin eğitime olan katkısı ele alınmıştır. Bu bakış açısıyla ülkenin ekonomik performansının en önemli ölçütlerinden biri olan Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH) değerlerinin ve yıllar itibariyle yüksek öğretime yapılan harcamaların GSYİH içerisindeki payının Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi mezun sayısına etkisi regresyon analizi ile araştırılması amaçlanmıştır. Ancak Ülkemizde yıllar itibariyle yüksek öğretime yapılan harcamalarla ilgili güvenilir veriler bulunmadığından bunların yerine Yüksek Öğretimde Okullaşma Oranı değerleri kullanılmıştır. Sınanan tüm teknikler içerisinde en güvenilir sonuçları sıradan en küçük kareler yöntemi vermiş ve ülkenin ekonomik performansının açıköğretim fakültesi mezun sayısını etkilediği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla, Yüksek Öğretimde Okullaşma Oranı, Regresyon Analizi, Sıradan En Küçük Kareler

THE EFFECT OF ECONOMIC PERFORMANCE ON THE GRADUATE NUMBERS OF ANADOLU UNIVERSITY DISTANT EDUCATION FACULTIES

ABSTRACT

In globalization, developing countries and Turkey need to make intensive investments in all sectors for competing in the international markets and to sustain their economic development. They also need to make huge investments for higher education to improve their human capital and qualified manpower needed in rapid economic development. But when their common problem scarcity of funds for investments comes together with big investments needs for higher education, the importance of distant education increases. In Turkey, since 1982, this system is executed by Anadolu University, and contributed in meeting the growing need for qualified manpower in development.

The contribution of education in economic development was treated in former studies. But correspondingly, we treated the contribution of economic development to education. We aimed to evaluate the effects of Gross Domestic Product (GDP) and the shares of education expenditures in GDP on graduate numbers of open education faculties with regression analysis. But, because of the lack of education expenditures statistics, by mentioning the relation between the Schooling Ratio of Higher Education and graduate numbers of open education faculties, we used these values. Among all regression techniques only ordinary least squares method was reliable results and we found that economic performance contributes education.

Keywords: Distance Education, Gross Domestic Product, Schooling Ratio of Higher Education, Regression Analysis, Ordinary Least Squares.

* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, e-posta: bdirem@anadolu.edu.tr



1. GİRİŞ

Gelişmekte olan ülkeler, ekonomik problemlerinden dolayı uzaktan eğitime sıcak bakmaktadırlar. Çünkü bu sistemi, daha çok kişiye daha az maliyetle, daha iyi eğitim verme yolu olarak görmektedirler (Bollag ve Overland, 2001, s.1–5; Hellman, 2003). UNESCO ve Dünya Bankası'nın araştırmalarına göre, uzaktan eğitimin öğrenci başına maliyetinin geleneksel eğitimin üçte biri kadar olduğu ifade edilmektedir.

Fakir ülkelerin gelişmiş ülkeler ile aralarındaki eğitim boşluğunu doldurma isteği de uzaktan eğitime olan ihtiyacın diğer bir nedenini oluşturmaktadır (Bollag ve Overland, 2001, s.1–5). Gelişmekte olan ülkelerde yüksek öğrenimde okullaşma oranı, gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında daha düşüktür. Küreselleşen dünyada eğitim giderek büyük bir önem kazanmaktadır. Ayrıca ülkelerin birbirleriyle rekabet edebilmeleri için nitelikli insan gücüne de ihtiyacı bulunmaktadır ve bunun yolu da eğitimden geçmektedir. Uzaktan eğitim programları bu açığın kapatılmasında büyük kolaylık sağlamaktadır (Bunt-Kokhuis, 2001, s.241–246).

Gelişmekte olan ülkeler, bilgi sistemlerinin eğitime yansıtılması sürecinde birtakım darboğazlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu darboğazlardan birisi de, bu ülkelerde teknolojik alt yapı yetersizliğinden dolayı bilgisayar ve internet teknolojilerine erişimin kısıtlı olmasıdır. Örneğin, İran'da Sağlık Bilimleri ve Rehabilitasyon Üniversitesi'nde uzaktan eğitim kurumları interneti kullanmak istemekte, ancak bilgisayar ve internet teknolojileri yetersiz kalmaktadır. Arjantin ve Şili'de sanal üniversiteler yaratılmış fakat çok az kişi internet erişimine sahip olması nedeniyle bu sistemden fazla öğrenci yararlanamamaktadır (Bollag ve Overland, 2001, s.1–5).

Uzaktan eğitim, özellikle geleneksel eğitimde olduğu gibi eğitimin koşulu olarak geniş fiziksel tesisler gerektirmemektedir. Başlangıçta yatırım maliyeti her yeni yatırım projesinde olduğu gibi uzaktan eğitim için de oldukça büyüktür ve bunun için önemli bir kaynağa ve finansmana gereksinim vardır. Uzaktan eğitimde gerçekleştirilen hizmetin niteliği, bu iş için ayrılan finansman miktarıyla yakından ilgilidir. Uzaktan eğitim yoluyla sunulacak eğitim hizmetine yönelik tüm altyapı çalışmaları, belirli bir ekonomik yapı içinde bütçelenerek finanse edilmek durumundadır. Ekonomik sistem içindeki bir dengesizlik, sistemin işleyişine de ister istemez yansiyacaktır (Uluğ, 1996, s.617).

Uzaktan eğitimde henüz ilk öğrenci kaydedilmeden yüksek düzeyde yatırımların yapılması gerekmektedir. Kuruluşta yapılması söz konusu olan sermaye yatırımları, özellikle eğitimde kalitenin ve etkileşimin artırılmasına yönelik olarak yüksek teknoloji stüdyoların inşasının ve uydu gibi oldukça pahalı iletişim teknolojilerinin kullanılmasının gerekmesi durumunda, çok daha yüksek düzeylere ulaşabilmektedir. Bilgisayara dayalı teknolojilerin eğitime sunulması istendiğinde de sermaye giderlerinde önemli artışlar ortaya çıkmaktadır. Bu artışlar, sadece söz konusu araç gerecin satın alma maliyeti nedeni ile değil, aynı zamanda öğrencinin daha kolay ve daha fazla yarar sağlayabilmesi için sisteme yapılan yeni yatırımlar nedeniyle de oluşmaktadır. Bütün bunlara rağmen yine de tam donanımlı okul binaları gibi yüksek inşaa maliyetleri gerektiren yapılara gerek duyulmayacağından, mali açıdan önemli tasarruflar sağlanacağı açıkça ortaya çıkmaktadır (Girginer, 2002, s.275–286).

Uzaktan eğitim sisteminin maliyet yapısı içinde temel belirleyici faktörler özellikle yapılan teknolojik yatırımların toplam tutarı ve bunların kullanım maliyetleridir (Sabit ve değişken maliyetler). Kullanılan teknolojiye de bağlı olarak, genelde uzaktan eğitimin sabit maliyetleri örgün eğitimden daha yüksek olsa da, öğrenci sayısının çok daha fazla olabilmesi nedeni ile birim başına düşen değişken maliyet daha düşük olmakta ve bu düşüş toplam maliyetlere de yansımaktadır (Bates, 2000, s.122).

2. UZAKTAN EĞİTİM VE ÜLKE EKONOMİSİ

Ülkelerin sosyal ve ekonomik güçleri ile eğitim ve kültür seviyeleri arasında çok yakın bir ilişki vardır (Karluk, 1997, s.13). Eğitim ile ekonomi arasındaki bu ilişki karşılıklı bir nitelik taşımaktadır başka bir deyişle bunlar birbirleri ile sürekli bir etkileşim içindedir. Eğitim, yetiştireceği insan sayısını ve onlara kazandıracığı nitelikleri belirlerken ekonominin etkisi altında kalır. Eğitim insan gücünü yetiştirirken ekonominin istek ve beklentilerini göz önünde bulundurur. Böylece insanı nitelikli bir üretici ve tüketici haline getirir. Böyle bir insan meslek hayatında daha başarılı olur. Bu sayede nitelikli mal ve hizmet üreterek ekonomiyi etkiler ve bu sayede toplumun ekonomik kalkınmasına katkıda bulunur (Kızılluk, 2007, s.21).

Ekonomik gelişme veya kalkınma; sanayileşme, ekonomik ve politik özgürlüğün kazanılması, toplumun her kesimine eğitim olanaklarının sağlanması gibi anlamlara da gelmektedir (Gürbüzürk, 1995, s.149). Adelman(1972) ekonomik gelişmeyi, kişi başına düşen milli geliri düşük olan bir ekonominin bu geliri, sürekli olarak ve kendi kendini idare eden bir biçimde arttırabilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Adelman, 1972, s.1). Ayrıca ekonomik gelişme veya ekonomik kalkınma, bireylerin refah düzeyini yükseltmek amacıyla siyasal iktidarın belli ekonomik ve toplumsal politikalar izleyerek toplumun yapısını değiştirme girişimi olarak da tanımlanmaktadır (Karakütük, 2004, s.154). Burada toplumsal yapıyı olumlu yönde değiştirebilmek için izlenecek politikaların başında eğitim politikaları gelmektedir.

Değişen sosyal ve ekonomik talepler ışığında eğitim, insan sermayesi (beşeri sermaye) gelişimine katkıda bulunan kritik bir güç olarak algılanmaktadır. Güneydoğu Asya ülkelerinde yükseköğretime olan talep, gelişmekte olan tüm ülkelerdeki gibi son 20–30 yıldır her geçen gün hızla artmaktadır. Güneydoğu Asya da çok sayıda ülke, önemli eğitim reformları yapmış ve buna bağlı olarak birçok uzaktan yüksek öğretim enstitüleri kurmuştur. Güneydoğu Asya'daki ülkelerin beşeri sermayelerinin gelişimi için, yüksek öğretimde kapasite artışına yönelik ortak amaçları doğrultusunda, uzaktan öğretim yöntemi ile hızlı ilerlemeler kaydetmesi beklenmektedir. Anuwar (2008) çalışmasında, Güneydoğu Asya Ülkelerinin ekonomik senaryosunun adeta bir fotoğrafını gözler önüne sermiştir. Buradaki yükseköğretimin ve uzaktan öğretim nasıl şekilleneceğini ve küresel düzeyde rekabet eden bölgenin uzaktan öğretimden nasıl etkileneceğini anlatmıştır. Ayrıca Anuwar (2008) bu çalışmasında ayrıca, uzaktan öğretim açısından Güneydoğu Asya ve Afrika arasındaki Güney-Güney işbirliğinin başarı şansını da tartışmıştır.

Herhangi bir bölgedeki sosyal ve ekonomik gelişme o bölgenin beşeri sermaye gelişiminin bir göstergesidir. Yükseköğretimin gelişimi, sosyal ve ekonomik gelişme ile yakından ilişkilidir ve bir ulusun her açıdan gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bilindiği üzere yükseköğretim, bir ulusu veya bir bölgede yaşayan toplumu bilgi-tabanlı ve yenilik-odaklı bir topluma dönüştürmek için gerekli entelektüel insan girdisini sağlamada kritik bir değere sahiptir. Nitekim Anuwar (2008), 2006'da Güneydoğu Asya'daki ülkelerin ortalama değer olarak gayri safi yurtiçi hâsılasından %3,5'ini eğitim giderlerine ayrıldığı belirtmektedir.

Tüm bölgedeki yükseköğretim sistemindeki çeşitliliğe rağmen, hemen hemen tüm Güneydoğu Asya ülkeleri benzer kısıtlarla karşılaşmakta ve aynı tartışmalarla yüzleşmektedir. Genellikle bu ülkelerde, yükseköğretimde beklentilerin yükselmesi ve genç nüfusun artmasına bağlı olarak, yükseköğretim olanaklarına erişim için talep hızla artmakta ancak buna karşılık verebilmek için gereken düzeyde fon sağlamak mümkün olmamaktadır. Üniversite eğitimi ve mezun işsizlerin kalitesi ayrıca en önemli sorunlardan biri olmaya devam etmektedir. Güneydoğu Asya'da yükseköğretim sektöründe başlatılan



reformlar 1997'deki Asya ekonomik krizinden sonra geçen 10 yıl içerisinde arttırılarak süregelmektedir. Bu reformların bazılarında söz etmek gerekirse, devletin yüksek öğretime daha yüksek düzeyde fon sağlaması, özel sektörün yüksek öğretim ile ilgisinin ve ilişkilerinin geliştirilmesi, özel sektörün akademik liderlik, yönetim ve müfredat ile ilgili katkılarının geliştirilmesi sayılabilir. Beşeri sermaye gelişiminin daha yüksek bir düzeye ulaştırılabilmesi için bu gösterilen çabaların eşitlikçi bir çerçeve içinde sürdürülebilmesi doğrultusunda doğru düzenlemelerin sürekli olarak yapılması gereklidir. Özellikle şu iki alıntı bu açıdan önemlidir.

İlk alıntı; Eğitimi, tüm ekonomik ve sosyal konulardaki ortak amaçların açıkça en yaşamsal parçası olarak ele alan "The United Nations Development Agenda (2007)" Birleşmiş Milletler Gelişme Ajandası (2007) den yapılmıştır.

Her bireye bir eğitim olanağının sağlanması, bireysel gelişimin sağlanması biçimindeki evrensel hedefe ulaşmada temel bir araç olurken aynı zamanda bu kendisine ulaşılmak istenen bir ana amaç niteliğini taşımaktadır. Buna ek olarak uzun zamandır fark edildiği ve 2005 Birleşmiş Milletler Dünya Zirvesinde "2005 World Summit" tekrar önemle vurgulandığı gibi, hem resmi hem de gayri resmi (Formal ve informal) eğitim, verimli insan potansiyelini geliştirmede yaşamsal önem taşımaktadır. Bu nedenle kaliteli eğitime evrensel ve eşitlikçi geçiş tam ve verimli istihdamı sağlamak için vazgeçilmez bir çaba olacaktır.

İkinci alıntı İngiliz Milletler Topluluğunda Eğitim isimli kuruluşun (Commonwealth of Learning) başkanı Sir John Daniel'den yapılmıştır. John Daniel (2004) Kanada da sürdürülebilir ekonomik gelişme konusunda konuşurken, açık ve uzaktan eğitim için şunları ifade etmiştir; Açık ve uzaktan eğitimin uygun biçimde kullanımı, size tümüyle aynı anda sağlanan üç imkân sunmaktadır. Daha fazla öğrenciye eğitim vermek, kaliteyi arttırmak ve maliyetleri düşürmek. Bu eğitim alanında bir devrimdir. Bu devrim insanlığın kitlesel olarak özgürlüğünü elde etmesini sağlayacak olan ekonomik gelişmeyi büyük ölçüde arttıracak potansiyele sahiptir.

Gelişen ülkelerin, özellikle beşeri sermaye gelişimine yönelik çabalarında ve bunun bir sonucu olarak eğitim düzeyi yükselen insanların sosyo-ekonomik statülerinin yükselmesi konusunda açık ve uzaktan öğretim, geleneksel öğretimin karşısında pratik bir alternatife dönüşmektedir. Bu, tüm dünyada açık ve uzaktan öğretim kuruluşlarının sayısının ve üretkenliğinin gün geçtikçe artması sonucunu doğurmuştur. Güneydoğu Asya Ülkeleri de dâhil olmak üzere Asya ülkeleri, tüm dünyada en kapsamlı ve en iyi şekilde oluşturulmuş açık ve uzaktan eğitim kuruluşlarına ve üniversitelerine sahip olmaktan dolayı gurur duymaktadır. Bu, açık ve uzaktan öğretimin bölgede yaşayan büyük insan kitlelerine yükseköğretim alanında fırsat eşitliği sağlanmasında yoğun bir katkıda bulunduğunu kolaylıkla göstermektedir.

Benzer şekilde açık ve uzaktan eğitim veren üniversiteler Afrika ülkelerinde de büyük bir sayıya ve önemli bir üretkenliğe ulaşmışlardır. Bu kıta da en başta sayılabilecek üniversitelerin bazıları, Güney Afrika Üniversitesi (UNISA), Zimbabwe Açık Üniversitesi (ZOU) ve Nijerya Ulusal Açık Üniversiteleridir. Asya'daki benzerlerine karşılık, bu açık ve uzaktan öğretim kuruluşları ayrıca kendi ulus ve bölgelerinin sosyo-ekonomik refahına da büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır. Gelecekte Güneydoğu Asya ve Afrika'da uzaktan öğretimin gelişiminin desteklenmesi ile, hem bölgesel hem de bölgeler arasında, ayrıca sınır ötesi ortaklıklar ve işbirliklerinde ve kuşkusuz stratejik ilişkilerin büyütülmesine önemli katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Eğer bu arenada gösterilen çabalar birleştirilirse açık ve uzaktan öğretimden çok daha fazla yarar elde edilebilir. Bu doğrultuda hem Güneydoğu Asya'da hem de Afrika'da, daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir sosyo-ekonomik gelişmenin sağlanması mümkün olabilir. (Anuwar 2008, s.1-17).

Konuya biraz daha farklı bir biçimde yaklaşan Berman(2008), uzaktan eğitimin özellikle gelişmekte olan ülkelerde, kırsal kesimde yaşayan ve büyük kitleleri oluşturan fakir halkın sosyal ve ekonomik koşulların gelişmesinde, önemli bir yapı taşı olduğunu ve uzaktan eğitimin bu koşulların iyileştirilmesinde etkin bir araç olabileceğini vurgulamıştır. Berman yaptığı çalışmada, Güney Asya'daki uzaktan eğitim konusundaki yaklaşımlarda ve uygulamalarda, açık ve uzaktan eğitimi geliştirme amaçları altında yenilikçi teknolojilerin gayri resmi kırsal programlarda uygulamaya sokulduğunu ve bu yenilikçi teknolojilerin büyük (major) üniversitelerde yaygın bir biçimde kullanıldığını ifade etmektedir. Nitekim Berman(2008), Hindistan'da, Bhutan'da ve Sri-Lanka'da bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimsel amaçlı olarak kullanıldığını makalesinde vurgulamıştır. Bu bilgi ve iletişim teknolojilerine ait üstünlüklerin önemine ve yenilikçi ruhuna ışık tutmak için, Güney Asya ülkelerindeki kırsal nüfus oranı, internet ve cep telefonu kullanımı ve gayri safi yurtiçi hâsıla, temel ekonomik gelişim göstergeleri olarak ele alınmıştır.

Bireyin eğitim düzeyin yükseltmek istemesi durumunda ailesine, sosyal yaşamına, hobilerine zaman ayırma isteği, iş ve sorumlulukların baskısı gibi modern yaşamın getirdiği problemler, onu alışlagelen öğrenme yöntemleri dışında farklı çözümler aramaya yönlendirmektedir. Böylece uzaktan eğitim kavramı gittikçe, modern insanın yaşamında var olan problemlerine yeni büyük problemler eklemekten eğitim olanağı sunabilmesi nedeni ile gittikçe daha fazla önem kazanmakta ve insan yaşamına yerleşmektedir. Bu durum da, eğitim kurumlarının, alternatif eğitim ve öğretim yollarını bulmasını gerekli kılmaktadır.

Sözünü ettiğimiz tüm gelişmekte olan ülkelerde ve hiç kuşkusuz Ülkemizde, hem sosyal refah devleti olmanın gereği, hem de teknolojik, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmenin, kısaca küreselleşen dünyada uluslararası rekabette var olmanın gereği düşünüldüğünde eğitim ve hiç kuşkusuz özellikle yüksek öğrenim ön plana çıkmaktadır. Kişisel ve toplumsal olarak çeşitli nedenlerle yüksek öğretime devam edemeyen ya da yükseköğretim olanağı bulamayanlara, dolayısıyla isteyen herkese eğitim ve öğretim olanağı yaratılması gerekmektedir. Özellikle yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. İşte bu anlamda ülkemizde var olan toplumsal, eğitimsel ve kültürel açığın kapatılmasında Anadolu Üniversitesi 1982 yılından beri en son çağdaş teknolojileri kullanarak yurtiçi ve yurtdışı eğitim kuruluşları ve organizasyonları ile işbirliğine giderek açık ve uzaktan öğretim çalışmalarını üstün bir çaba ile sürdürmektedir. Böylece Anadolu Üniversitesi yüksek öğretimi, her zaman ve mekânda herkese açarak ve yaygınlaştırarak önemli bir toplumsal ihtiyacın karşılanmasına yönelik faaliyetlerine başarılı bir şekilde devam etmektedir (Erarı 2002).

Erarı(2002), açıköğretim öğrencileri ile ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla, Denizli'de verilmekte olan Açıköğretim derslerine isteğe bağlı olarak devam eden Anadolu Üniversitesi açıköğretim öğrencilerine bir anket uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Açıköğretim Fakültesinin, herhangi bir nedenle yükseköğretim olanağı bulamamış olanlara ve herhangi bir işte çalışanlara, eğitim olanağı sağlayarak ve bunu toplumun tüm kesimlerine yayarak, eğitime ve dolayısıyla ülke kalkınmasına önemli oranda katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu ankette öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının çok yüksek olmadığı da açığa çıkmıştır. Denizli'de Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin yaklaşık yarısının üniversite hazırlık kurslarına gidemediği ve bunun nedeni olarak da bu öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarının yetersiz olması sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada hem öğrencilerin hem de ailelerinin en önemli sorununun düşük gelir düzeyi olduğu da görülmüştür.



3. MODEL

Buraya kadar Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde açık ve uzaktan eğitimin ne kadar önemli ve gerekli olduğunu açıklarken, ülke ekonomisi ile eğitimin de ne kadar yakından ilgili olduğunu vurgulamaya çalıştık. Aslında eğitim ile ekonomi arasında iki yönlü başka bir deyişle karşılıklı bir etkileşim olmasına rağmen, bu çalışmada kurulan istatistiksel modeller öncelikle ekonominin eğitime olan etkisini ölçmeye yönelik olarak seçilmiştir. Bilindiği gibi bir ülkedeki ekonomik refah düzeyini ve ekonomik performansı ölçebilmek için öncelikle Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla (GSYİH) önemli bir gösterge olmaktadır. Ülke içindeki refah düzeyinin yükselmesi, hem aile içi bireylerin yaşam standartlarının yükselmesini hem de bu bireylerin ülkede var olan eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma isteğini artırır. Aile içi ekonomik refah arttıkça, elde edilen gelirden ailedeki bireylerin eğitim ihtiyaçlarına daha yüksek pay ayrılacağı düşünülür. Ayrıca devletin bütçesinden eğitime ne kadar pay ayrılacağı da o ülkedeki ekonomik koşullarla daha açıkçası Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla ile ilgili olmaktadır.

Avrupa Birliği ve Türkiye İşbirliği Derneği (TURKAB) müzakere pozisyon belgesine göre, Türkiye'deki toplam eğitim harcamalarının (kamu 4,26 + özel 2,5) GSYİH içindeki payı 2002 yılında %6,76 düzeyinde olmuştur. Bu oran Avrupa Birliği ve OECD Ülkeleri'nin çoğundan yüksektir. Eğitim için yapılan harcamaların GSYİH içindeki oranının ortalama %5,2 olduğu OECD Ülkeleri ve %5,4 olduğu AB-15 Ülkeleri arasında, sadece Danimarka ve ABD, 2002 yılında Türkiye'den fazla eğitim harcaması yapmıştır.

Son derece olumlu olduğu görülen yukarıdaki açıklamaların aksine, TİSK'in (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu) açıklamalarına göre 1995 yılı itibariyle Türkiye 30 OECD ülkesi içinde eğitime en az pay ayıran ülke konumunda olmuştur. Çünkü OECD verilerine göre Türkiye'de tüm eğitim kurumları (devlet + özel sektör) ve tüm eğitim seviyelerinde 1995 yılında toplam harcama GSYİH'nın %2,3 iken 2002'de %3,8 değerine ulaşabilmiştir. Bu nedenle Ülkemizde 1995 ile 2002 yılları itibariyle toplam eğitim harcamalarının GSYİH içerisindeki payı ile ilgili bu veriler tartışmaya açık konumdur.

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre ise, Türkiye'de 2002 yılında eğitim harcamalarının GSYİH'daki payı %3,4 olarak açıklanmıştır. Bu değer sadece kamu harcamalarını içerdiği görülmektedir. Görüldüğü üzere çeşitli kurumların bu konu ile ilgili olarak net rakamlar veremediği gözlemlenmektedir. Bu nedenle yıllara göre GSYİH'dan eğitime ayrılan payları gösteren bu tartışmalı verilerle çalışmak doğru olmayacaktır.

Yine TÜİK'e göre 2002 yılında üniversitelerde Açık Öğretim Fakültesi de dâhil olmak üzere, öğrenci başına düşen eğitim harcaması 3.427 Milyon TL ve bu da 2.254 Dolar olmuştur. Ancak anlaşılacağı üzere bu veriler sadece 2002 yılına ait olarak açıklanmış ve bu konuda da gerek Türkiye İstatistik Kurumu tarafından gerekse başka kuruluşlar tarafından zaman serisi biçiminde yıllara göre düzenlenmiş veriler ortaya konmamıştır.

Ülkemizde uzaktan eğitim konusuna gelince, Anadolu Üniversitesi sahip olduğu teknolojik olanaklar ve öğrenci sayısı ile büyük bir öneme sahiptir. Anadolu Üniversitesi ülkemizde en fazla öğrenci sayısına sahip ve en geniş çapta uzaktan eğitimi gerçekleştirmekte olan bir üniversitedir ve uzaktan öğretim yapan Açık Öğretim Fakültesi, İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesi olmak üzere üç fakültesi bulunmaktadır.

Üniversite eğitimi bir süreçtir ve mezuniyet bu sürecin tamamlandığı bir noktadır. Bu nedenle mezuniyetin gerçekleşmesinde, öğrencinin aile içi refah düzeyinin iyi durumda olması, bilgisayar,

internet gibi teknolojik olanaklara rahat ulaşması önemlidir. Ayrıca fakültenin iyi bir eğitim verebilmesi için sunduğu teknolojik imkânlar da önem taşımaktadır. Hatta bir ülkenin dünyadaki teknolojik gelişmeleri bile iyi düzeyde takip edebilmesi yine sağlam bir ekonomi ile mümkündür. Bu çalışma özellikle Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yapan bu üç fakülteye ait toplam mezun sayılarının ülkenin ekonomik durumundan nasıl etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Kurduğumuz ilk modelde ülkenin ekonomik performansını (durumunu) gösteren GSYİH (milyon TL), bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yapan bahsettiğimiz üç fakültenin toplam mezun erkek, kız ve toplam öğrenci sayıları ise bağımlı değişkenlerdir. Buna göre 1998–2008 yılları arasındaki verilere Sıradan En Küçük Kareler metodu uygulanmış ve aşağıdaki modeller elde edilmiştir:

GSYİH (milyon TL) ve erkek mezun sayısı

$$Y = -75688,015 + 1,438X \\ (9822,250) \quad (0,118) \\ t: \quad -7,706 \quad 12,151 \\ R^2=0,943 \quad F=147,657 \quad d=2,014$$

GSYİH (milyon TL) ve kız mezun sayısı

$$Y = -30018,859 + 0,707X \\ (4957,805) \quad (0,060) \\ t: \quad -6,055 \quad 11,832 \\ R^2=0,940 \quad F=139,990 \quad d=1,386$$

GSYİH (milyon TL) ve toplam mezun sayısı

$$Y = -105706,874 + 2,145X \\ (10208,106) \quad (0,123) \\ t: \quad -10,355 \quad 17,438 \\ R^2=0,971 \quad F=304,100 \quad d=2,257$$

Yukarıda kurulan üç model de % 5 ve %1 anlam düzeyinde otokorelasyon içermemektedir ve istatistiksel olarak %5 anlam düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca modellerde yer alan katsayılar da %5 anlam düzeyinde anlamlıdır. Dolayısıyla Türkiye'de 1998–2008 yılları itibarıyla GSYİH değişkeni, Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim sisteminden mezun olan erkek, kız ve toplam öğrenci sayısını pozitif yönde etkilemiştir. Yani GSYİH'daki bir artış mezun sayısında da bir artışa sebep olacaktır.

Bu çalışmamızda ülke içindeki ekonomik performans ile ilişkili olduğunu düşündüğümüz bir başka bağımsız değişken ise, Yüksek Öğretimdeki Okullaşma Oranıdır. Çünkü yüksek öğretimdeki okullaşma oranı arttığında öğrenci sayısı artacağı dolayısıyla zaman içinde mezun öğrenci sayısının da artacağı düşünülebilir. Bir başka açıdan devletin bütçesinden eğitime ayrılan payın, yüksek öğretimdeki okullaşma oranını doğrudan etkileyeceği beklenmelidir. Ancak Türkiye'de yıllar itibarıyla devletin bütçesinden eğitime ayrılan payı veya yüzdeyi gösteren düzenli istatistikler oluşturulmamıştır. Ama bu çalışmada sözünü ettiğimiz gibi, devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay arttıkça, yüksek öğretimdeki okullaşma oranının yükseleceği göz önüne alınarak eğitim harcamalarının yıllar itibarıyla GSYİH deki payları yerine yüksek öğretimde okullaşma oranları kullanılmıştır.



Burada kullandığımız yüksek öğretimdeki okullaşma oranları yine Türkiye İstatistik Kurumu verilerinden elde edilmiştir. Bu verilerde kullanılan sınıflama ISCED 1997 (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması) İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS)'dir. TÜİK bu konuda yıllara göre hem brüt hem de net okullaşma oranı olarak farklı iki değer vermektedir. Bu verilerin elde edilme yöntemleri birbirinden farklıdır ve bizim çalışmamızda hangi değer kullanılacağı önemli bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle söz konusu iki oranı açıklamak gerekmektedir. Nitekim

Brüt Okullaşma Oranı; Yüksek öğrenim düzeyindeki tüm öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmektedir. Bu hesaplama aşağıdaki formül ile gösterilebilir:

A: Toplam öğrenci sayısı

B: Teorik yaş grubundaki toplam nüfus

$$\text{Brüt okullaşma oranı} = \frac{A}{B}$$

Net Okullaşma Oranı ise; Yüksek öğrenim düzeyindeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilmektedir. Bu da formüsel olarak şöyle gösterilebilir:

A: Teorik yaş grubundaki öğrenci sayısı

B: Teorik yaş grubundaki toplam nüfus

$$\text{Net okullaşma oranı} = \frac{A}{B}$$

Bilindiği gibi, Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yapan fakülteler toplumda her yaş grubundaki öğrenciye ulaşabilmektedir. Bu nedenle teorik bir yaş grubunu ele alan net okullaşma oranı, araştırmamızdaki örneklemin niteliğine uygun olmayacaktır. Buna karşılık toplam öğrenci sayısını ele alan brüt okullaşma oranı, her yaşta öğrencisi olan AÖF mezunları için örneklemin niteliği ile tam olarak bağdaşan ve araştırmamıza uygun olan verileri oluşturacaktır.

Anadolu Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yapan söz konusu üç fakültenin toplam mezun erkek, kız ve toplam öğrenci sayıları ise çalışmamızda bağımlı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu nedenle 1997–1998'den 2007–2008 öğretim yılları arasındaki verilere Sıradan En Küçük Kareler metodu uygulanmış ve aşağıdaki modeller elde edilmiştir:

Yüksek Öğretimde Brüt Erkek Okullaşma Oranı ve erkek mezun sayısı

$$Y = -43084,824 + 2715,757X$$

$$(8347,192) \quad (259,816)$$

$$t: \quad -5,162 \quad 10,453$$

$$R^2=0,924 \quad F=109,257 \quad d=1,671$$

Yüksek Öğretimde Brüt Kadın Okullaşma Oranı ve kız mezun sayısı

$$Y = -7772,044 + 1517,886X$$

$$(3544,737) \quad (146,126)$$

$$t: \quad -2,193 \quad 10,388$$

$$R^2=0,923 \quad F=107,901 \quad d=1,268$$

Yüksek Öğretimde Brüt Toplam Okullaşma Oranı ve toplam mezun sayısı

$$Y = -48568,098 + 4310,816X$$

$$(9075,741) \quad (321,157)$$

$$t: \quad -5,351 \quad 13,423$$

$$R^2=0.952 \quad F=180,171 \quad d=1,643$$

Burada da kurulan üç model de %1 anlam düzeyinde otokorelasyon içermemektedir ve istatistiksel olarak %5 anlam düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca modellerde yer alan katsayılar da %5 anlam düzeyinde anlamlıdır. Dolayısıyla Türkiye’de 1997–1998’den 2007–2008 öğretim yılları itibariyle Yüksek Öğretimde Okullaşma Oranı, Anadolu Üniversitesi’nde uzaktan eğitim sisteminden mezun olan erkek, kız ve toplam öğrenci sayısını yine pozitif yönde etkilemiştir. Yani Yüksek Öğretimde Okullaşma Oranı’ndaki bir artış mezun sayısını arttıracaktır.

Çalışmamızın bu bölümüne kadar kurulan modeller sıradan en küçük kareler yöntemine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki aşamada ise, geçmiş yıllardaki ekonomik değişkenlerin mezun sayısı üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle daha sonra Almon Polinomial Gecikme modeli (Akkaya ve Pazarlıoğlu, 1998, s.139–150) ile tahmin yapılmaya çalışılmıştır. Örneklem mevcudunun 11 iken gecikme sayısının 2 olarak alınmasına rağmen, Z bileşik değişkenleri arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi ile karşılaşmıştır. Buradaki çoklu doğrusal bağlantı problemini aşmak için, gecikmesi dağıtılmış modellerin tahmininde kullanılan Koyck tekniğine başvurulmuştur. Bilindiği üzere, gecikmesi sonsuz dağılmış bir modelde Koyck, bütün β ’ların aynı işaretli olduğunu, bunların geometrik bir biçimde azaldıklarını varsaymaktadır. Bu tekniğe göre modelimizde çoklu doğrusallık olmaması için X_{t-1}, X_{t-2}, \dots yerine tek bir Y_{t-1} değişkeni kullanılmıştır. Bu yöntemde uygulanma aşamasında gecikme uzunluğunu anlayabilmek için Schwarz Ölçütünden (Gujarati, 2001, s.592–594) yararlanılmıştır. Ancak gecikme uzunluğu attıkça Schwarz Ölçütünün değerinin attığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla Koyck modellerinde yüksek bir R^2 ve anlamlı bir F değeri elde edilmesine rağmen, bazı katsayılar istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır.

Daha önce belirttiğimiz gibi, eğitim ile ekonomi sürekli bir biçimde birbirini besleyen ve etkileyen kavramlar olmaktadır ve insanlar, nitelikli bir eğitimle daha bilinçli bir üretici ve tüketici konumuna ulaşarak, ülke kalkınmasında önemli bir faktör konumuna gelmektedir (Kızılloluk, 2007, s.21). Bu nedenle, çalışmamızda GSYİH ile AÖF mezun sayısı arasında ilişkinin karşılıklı olabileceğini düşünerek buradaki zaman serisi biçimindeki gecikmeli değişkenlerin ilişkisinde bir nedenselliğin bulunup bulunmadığı ve nedenselliğin yönü Granger Testi (Ertek, 1996, s.330–336) ile $m=3$ ve $m=2$ gecikmeleri alınarak test edilmiştir. Fakat anlamlı bir nedensellik ilişkisi tespit edilememiştir. Ancak burada şunu belirtmekte yarar vardır. Granger Testi örneklem hacminden etkilenir ve bizim örneklemimiz sadece 1998–2008 yıllarını ele aldığından en azından ele alınan dönemin kısa olması nedeni ile küçük bir örneklem olmaktadır. Çalışmamızda kullanılan GSYİH değerleri, TÜİK’in elde ettiği 1998 yılına göre sabit esaslı indeks değerleridir.

Sonuç olarak, gecikmeli değişkenler kullanılarak oluşturulmaya çalışılan tüm modeller özellikle gecikmeli değişkenlerin katsayıları itibariyle anlamsız çıkmıştır. İşte tüm bu nedenlerden dolayı bu verilerin kullanıldığı çalışmamızda en anlamlı modeller, sıradan en küçük kareler yöntemi ile elde edilen yukarıdaki modeller olmuştur. Öte yandan, yine aynı nedenlere bağlı olarak ele aldığımız bağımsız değişkenler gecikmeli olarak değil, sadece bulunduğu yıl itibariyle bağımlı değişkeni etkilemektedir. Bu analizlerin sonucunda, ele alınan yıllara göre (1998–2008), Türkiye’nin ekonomik performansı (durumu) Anadolu Üniversitesi’nde uzaktan eğitim yapan üç fakültenin mezun sayısını (erkek, kız, toplam) sadece bulunduğu yıl itibariyle etkilemektedir.



4. SONUÇ

Özellikle ekonomik büyüme ve kalkınmaya yönelik birçok çalışmada, beşeri sermayeye yapılan yatırımların sonucu olarak büyümenin sağlanacağı ve eğitimin ekonomiye katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Biz bu makalemizde ise yapılanlardan farklı olarak, ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için öncelikle ülke ekonomisinin güçlü olması gerektiği düşüncesinden yola çıktık. Bu düşünce doğrultusunda değişkenler arasında ilişki kurarak regresyon analizlerini gerçekleştirdik.

Burada, Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminden mezun öğrenci sayısını etkileyen ekonomik parametreler olarak GSYİH ve Yüksek Öğretimde Okullaşma Oranı kullanılmıştır. Her iki değişkenin de, 1998–2008 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, İktisat Fakültesi ve İşletme Fakültesi toplam mezun sayılarını (erkek, kız ve toplam mezun sayısı olarak) etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca başka ekonomik parametreler olarak Gayri Safi Milli Harcanabilir Gelir (GSMHG) ve Toplam Tüketim de, aynı mezun öğrenci sayıları üzerinde denenmiş ve bunların da etkili olduğu görülmüştür. Aynı metotla kurulan modeller istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Fakat bunları burada göstermemizin bir tür dublikasyon olacağı düşünülerek, burada sadece GSYİH ile oluşturulan modellere yer verilmiştir.

Bu bilgiler ışığında 1998–2008 yılları arasındaki dönemde ülkedeki ekonomik durumun, yani ekonomik performansın Açıköğretim Fakültesi mezun sayısını etkilediği açıkça anlaşılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen denklemler, önümüzdeki ilk birkaç yıla dair tahminlerin üretilmesine de olanak sağlayabilecektir. Bundan başka, Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin aslında ülke genelinde büyük bir sayıya ulaşmaları ve bunların ülke koşullarından ve gerçeklerinden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğu dikkate alınırsa burada elde edilen sonuçların şaşırtıcı değil, aksine gerçeği yansıttığı anlaşılmaktadır. Çalışmamızda vurguladığımız sonuçlar daha önce böyle bir çalışmanın yapılmamış olması da dikkate alınarak değerlendirilirse, bu sonuçların hem Açıköğretim Fakültesi mezunları hem de ülke ekonomisi için taşıdığı önem daha iyi anlaşılacaktır.

Bu veri seti ile yapılan çalışmada ulaştığımız sonuçlara göre, Açıköğretim Fakültesi'nin mezun sayısının sadece bulunduğu yıl itibarıyla GSYİH, Yüksek Öğretimde Okullaşma Oranı ve hatta Toplam Tüketim ve GSMHG değerlerinden etkileniyor olması ve önceki yılları kapsayan gecikmeli değişkenlerden etkilenmiyor olması da, önemli bir başka bulgu olmaktadır. Nitekim oluşturulan bu tür gecikmeli değişkenleri içeren denklemlerde katsayıların anlamlı çıkmaması bunu göstermiştir. Tüm bunların da ötesinde özellikle belirtilmelidir ki, gelişmekte olan ülkelerde uzaktan öğretim sistemi ne kadar gerekli ve önemli ise, bu sistemin etkin olarak kullanılabilmesi ve bu sistemdeki verimlilik için ülke ekonomisinin de bir o kadar güçlü ve istikrarlı olması gerekli ve önemli olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adelman, I. (1972).** *Ekonomik Büyüme ve Kalkınma Teorileri*, Sermet Matbaası, İstanbul, 1.
- Akkaya, Ş. ve Pazarlıoğlu, M.V. (1998).** *Ekonometri II*, Erkam Matbaacılık, İstanbul, 139–150.
- Anuwar, A. (2008).** Open and Distance Learning for Sustainable Development: the Southeast Asian Experience, The 2nd Acde Conference and General Assembly, The National Open University of Nigeria, Lagos, 8-11 July 2008.
- Bates, A.W. (2000).** *Managing Technological Change*. San Francisco: Jossey-Boss Inc., s.122.
- Berman, S.D. (2008).** ICT-based Distance Education in South Asia, Technical Evaluation Raport, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 9, Number, ISSN: 1492–3831, October– 2008, 1–6.
- Bollag, B. ve Overland, M. A. (15 Haziran 2001).** Developing countries turn to distance education. *Chronicle of Higher Education*, 47(40), 1–5. 27 Ekim 2004, Academic Search Premier in EBSCOhost.
- Bunt-Kokhuis, S. (2001).** On-line learning at universities in developing countries from leap-frogging to antelope-jumping: Specific needs and solutions. *Higher Education in Europe*, 26(2), 241–246. 21 Ekim 2004, Academic Search Premier in EBSCOhost.
- Erarı, F. (2002).** Küreselleşme Sürecinde Eğitimin Kalkınmadaki Önemi, Açıköğretimin Yeri ile Açıköğretim Öğrencileri ile Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumu ve Beklentileri, Açıköğretim Fakültesi 20. kuruluş yılı nedeniyle, uluslararası katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23–25 Mayıs 2002.
- Ertek, T. (1996).** *Ekonometriye Giriş*, Genişletilmiş 2. baskı, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 330-336.
- Girginer, N. (2002).**“Uzaktan Eğitim Ekonomisi”, I.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 275–286, Hereke.
- Gujarati, D.N. (2001).** *Temel Ekonometri*, Çevirenler: Ümit Şenesen, Gülay Günlük Şenesen, Literatür Yayıncılık, İstanbul, 592–594.
- Gürbüzürk, O. (1995).** “Eğitim ve Ekonomi”, *Eğitim Bilimine Giriş*, (Editör: Fatma Varış), Alkım Yayınevi, Ankara, 149.
- Karakütük, K. (2004).** “Eğitimin Ekonomik Temelleri”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (Editör: Veysel Sönmez), Anı Yayınları, Ankara, 154.
- Karluk, R. (1997).** *Türkiye Ekonomisi*, 5.B, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 13.
- Kızıloluk, H. (2007).** Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, 21.
- Tony, B. (2000).** *Managing Technological Change*, (San Fransisco: Jossey Boss Inc.), 122.
- Uluğ, F. (12–15 Kasım 1996).**“Uzaktan Eğitimde Finansman ve Maliyet”, MEB tarafından düzenlenen I. Uluslar arası Uzaktan eğitim Sempozyumuna sunulan bildiri (Ankara, 12–15 Kasım 1996), 617.

**İNTERNET KAYNAKLARI**

Hellman, J. A. (1 Ocak 2003). The riddle of distance education: Promise, problems and applications for development. ,1.Jun.2003, ISSN:1020-8216, Geneva.

<http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/0/9A52AEC7B807ED63C1256D560033B404?OpenDocument> (erişim tarihi: 5.Mayıs.2009).

http://www.turk-ab.org/dokumanlar/TURKAB_Muzakere_Pozisyon_Belgesi.doc (erişim tarihi: 20.Ekim.2009)

http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5 (erişim tarihi: 06.Kasım.2009)

<http://www.tisk.org.tr/yazdir.asp?id=2590> (erişim tarihi: 15.Eylül.2009)

http://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarlaau/ogrenci_sayilari.aspx (erişim tarihi: 12.Mayıs.2009)

<http://evds.tcmb.gov.tr/> (erişim tarihi: 16.Ekim.2009)

FINANCIAL DEVELOPMENT AND INSTITUTIONS: A LITERATURE REVIEW*

Res. Assist. Sibel BALI ERYIGIT *

ABSTRACT

Among the causes of differences in financial development, “institutions” have received considerable attention in recent years. In this context, the question of which institutions promote financial development seems particularly important. Therefore, the theories that explain the relationships between formal or informal institutions (law systems, trade openness, trust, social capital, political groups, etc.) and financial development have been introduced in recent literature. The aim of this paper is to present a general conceptual framework that will provide a better understanding the effects of institutional environment on the financial development.

Keywords: *Financial Development, Institutions, Trade openness, Social capital, Trust, Law and Finance.*

FINANSAL KALKINMA VE KURUMLAR: BİR LİTERATÜR İNCELEMESİ

ÖZ

Finansal kalkınma farklılıklarının nedenleri arasında, “kurumlar” son yıllarda önemli ölçüde dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, hangi kurumların finansal kalkınmayı teşvik ettiği sorusu önem kazanmaktadır. Bu konuda, son dönemde formel ve informel kurumlar (hukuk sistemleri, ticaret açıklığı, sosyal sermaye, politik grupların davranışları, vb..) ile finansal kalkınma arasında ilişki kuran teoriler ortaya atılmıştır. Buna bağlı olarak, bu çalışmanın amacı, finansal kalkınma üzerinde kurumsal çevrenin etkilerini daha iyi anlamaya imkan sağlayacak kavramsal bir çatı sunmaktır.

Anahtar Kelimeler: *Finansal kalkınma, Kurumlar, Ticaret açıklığı, Sosyal sermaye, Güven, Hukuk ve Finans.*

* This paper was presented at “I. Anadolu International Conference in Economics”, 2009, Eskisehir/Turkey.

** Uludağ University Faculty of Economics and Administrative Sciences, e-mail: sibelbali@uludag.edu.tr

1. INTRODUCTION

Financial institutions perform important functions in development processes and the economic performance of financial markets. Research on the role of financial development in growth can be traced back at least to Schumpeter (1912), who pointed out the role of a country's banking system in that country's economic development. The inherent functions of financial systems, including mobilising savings to their highest valued use, acquiring information, evaluating and monitoring investment projects, and enabling individuals to diversify away idiosyncratic risk, have been widely believed to encourage productive investment and therefore total factor productivity and economic growth (Huang, 2005, p.6).

There is a broad consensus on the positive effects of financial development on economic development. In addition, making a stable and powerful financial system is necessary to avoid or reduce the negative effects of financial crises in countries' economies. Consequently, a better understanding of the sources of financial development is needed in order to design effective policies that encourage financial development. Research in this area has traditionally underlined the macroeconomic (e.g., inflation, income level, saving rate), institutional and geographic factors that determine financial development. In recent years, however, there has been a growing emphasis on the institutional factors in the literature.

The word "institution" has been defined by Douglas North (1991) as humanly devised constraints that structure political, economic and social interaction. They consist of both informal constraints (sanctions, taboos, customs, traditions, trust, social capital, and codes of conduct) and formal rules (constitutions, laws, property rights). Throughout history, institutions have been devised by human beings to create order and reduce uncertainty in exchange. Institutions provide the incentive structure of an economy; as that structure evolves, it shapes the direction of economic change towards growth, stagnation, or decline (North, 1991, p.97).

Operating under such a broad definition, the relationship between institutional quality and economic performance has been investigated by economists since Adam Smith, who have tried to answer the question of which institutions stimulate economic development under varying socio-economic conditions. Most of the empirical research on the topic provides evidence confirming the important effect of institutional quality on economic performance (e.g., Knack and Keefer, 1995; Mauro, 1995; Hall and Jones, 1999). In particular, research by Easterly and Levine (2003) and Rodrik et al. (2004) highlights the dominant role of institutions over those of geography and policy. They argue that geography and policy affect economic development through institutions by influencing their quality, and the direct effect of geography and policy on development becomes weaker (or doesn't exist) once institutions are controlled for (Huang, 2005, pp.5). Additionally, according to Fergusson (2006), these findings show that policy is not important. Policies and regulations are often important elements of a broader institutional equilibrium. Hence, changing them is not always a simple and risk-free task, and addressing the question of what determines the emergence of "good" institutions – i.e. institutions that promote financial development – seems particularly important (Fergusson, 2006, p.30).

Good institutions promoting financial development transfer sources of savings to productive areas effectively. As in all markets, the functioning of financial markets is affected by asymmetric information, and related problems (adverse selection and moral hazard). For example, in adverse selection, people who want to borrow may hide some of their negative features that might prevent this activity. In this way, they can obtain the requested funds with low cost and without a risk premium. In this case, lenders supply funds with a higher cost corresponding to the probability of asymmetric

information by demanding a risk premium or by the limiting funds that they put on the market. Since well-qualified people who want to borrow cannot be distinguished from the others, they are affected negatively by such a situation. In general, people who want to borrow cannot find funds or have to put up with higher costs because, under such a scenario, their information cannot be trusted by the lender. This situation can prevent well-qualified people from borrowing from the market. Thereby, the proportion of borrowers with negative features will increase in the market. Consequently, it became probable that the flow of fund suppliers' money shifted towards risky borrowers more than reputable customers. In other words, the possibility of adverse selection will increase.

The other problem that can stem from the asymmetric information is a moral hazard. Such a hazard may emerge from careless or inappropriate behaviour that goes against the contract rules. For example, borrowers may be inclined to employ their funds in risky business ventures due to expectations of higher income. However, this choice increases the repayment risk. The borrowers' normal or risky business decisions affect the lenders' risk, but not their earnings. Therefore, lenders prefer to provide funds to normal-risk investments. In this case, as with adverse selection, lenders may be reluctant to provide funds due to a lack of confidence in borrowers. Increasing funding costs lead high-risk investors who pursue higher profits to remain in the market and deter normal-risk investors from entering the market.

Consequently, the financial markets that suffer from the problems of adverse selection and/or moral hazard due to a situation of asymmetric information will move away from the equilibrium. If asymmetric information is not prevented, agents with excess savings will hold their funds as liquid instead of taking unpredictable risks.

Institutional quality and the legal framework are likely to affect financial development through the ability of the financial sector to channel resources to finance productive activities. In the absence of an adequate regulatory framework and supervision, the ability of financial markets to mobilise funds may be strongly undermined by lack of depositors' confidence. This will drift funds abroad and generally away from viable domestic investment opportunities (Grigorian and Martinez, 2000, p.5; Law and Azman-Saini, 2008, p. 1-2).

For this reason, it is important to explore the institutional determinants of financial development. In this context, this paper has been motivated by the recent growing body of literature on the topic as well as clear relevance of the question of which institutions affect financial development. Therefore, the aim of this study is to present a conceptual framework in order to provide a better understanding the effects of the institutional environment on financial development by reviewing the related literature. The remainder of this study is structured as follows. Section two reviews the literature explaining the relationship between institutions and financial development. Section three provides a general evaluation of the literature and conclusions.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2. 1. Law and Finance Theory

Legal systems are institutions that regulate social and commercial relationships and reduce uncertainty. In recent years, since the pioneer study of La Porta et al. (1997), the effects of different legal systems on financial development have been intensely investigated. The legal systems of many countries originate from those of England or France. Legal systems based on the laws of England are typically

described as belonging to the common law tradition, while those based on the laws of France are described as belonging to the civil or Roman law tradition. Structurally, the two legal systems operate in very different ways: civil law relies on professional judges, legal codes, and written records, while common law relies on judges, broader legal principles, and oral arguments (Glaeser and Shleifer, 2002, p.3). The civil law tradition itself is divided into French, German and Scandinavian systems. The civil and common legal traditions have spread around the world through a combination of conquest, imperialism, outright borrowing, and imitation. Among these legal traditions, civil law is the oldest, the most influential and the most widely distributed tradition around the world (La Porta, et al., 1997).

According to the law and finance theory of La Porta et al. (1997), the differences in the legal protections of investors and creditors and the quality of enforcement of laws can explain why levels of financial development differ among countries. In connection with this matter, they found that: a) shareholders and creditors are protected most in common law countries and in French civil law countries the least, with German and Scandinavian civil law countries falling somewhere in the middle in terms of these protections; b) the quality of law enforcement is highest in Scandinavian and German civil law countries, next highest in common law countries and again the lowest in French civil law countries.

The literature emphasises that legal systems influence financial development through two channels: the political and the adaptability channels. The political channel, which is the “static” view of law and finance, stresses that legal traditions differ in terms of the priority that they give to private property rights, which form the basis of financial development, versus the rights of state. For instance, the civil law tradition gives priority to state power. Civil law has evolved to eliminate increasing corruption in and mistrust of courts. To establish and strengthen trust in courts, legislature tried to be clear and precise in wording laws. By so doing it was believed that any need for interpreting laws by judges would be avoided. With this codification, the judiciary has produced legal traditions that concentrate on the power of the state rather than the rights of individual investors. This situation has relegated judges to a relatively minor bureaucratic role while enhancing the power of the state (Mahoney, 2001; Meryman, 1985; Beck, et. al., 2001, 2003). On the other hand, common law evolved to protect private property owners against the crown. English common law developed as it did because landed aristocrats and merchants wanted a system of law that would provide strong protections for property and contract rights and limit the crown's ability to interfere in markets. The crown attempted to reassert feudal prerogatives and sell monopolies to raise revenues (Mahoney, 2001, p.506). Parliament, which was composed mostly of landowners and wealthy merchants, along with the courts, took the side of the property owners against the crown (Beck and Levine, 2003b, p.657). Thus, English legal origin tends to place greater emphasis on the rights of individuals than the rights of the state. Hayek expressed that common law is superior to civil law, not because of substantive differences in legal rules, but because of differing assumptions about the roles of the individual and the state. In general, Hayek believed that common law was associated with fewer government restrictions on economic and other liberties (Mahoney, 2001).

The legal-adaptability literature focuses on the differences between legal traditions in terms of their abilities to evolve with changing economic conditions and needs. The legal adaptability channel is a dynamic view of law and finance. However, French civil law reflects a static view of law. The reason for this is to impede interpretation by judges in decision processes to eliminate mistrust of the court. In this situation, the legislature inherently does not respond to changing economic and social circumstances and necessities quickly. On the other hand, German legal scholars reject the static nature of French law and give importance to cases.

The English common law tradition is almost synonymous with judges having broad interpretation powers and with courts moulding and creating law as circumstances change. The common law is obsessed with facts and deciding concrete cases, rather than adhering to the logical principles of codified law (Beck et al., 2003b, pp.660). According to the findings of La Porta et al. (1997), the legal adaptability channel operates ideally in German civil law countries, close to ideally in common law countries, and poorly in French civil law countries.

La Porta et al. (1997) also show that countries with poorer investor protections, measured by both the character of legal rules and the quality of law enforcement, have smaller and narrower capital markets. Additionally, they present that civil law, and particularly French civil law, has both the weakest investor protections and the least developed capital markets. In another study, La Porta et al. (1998) found that common law countries provide companies with better access to equity finance than civil law countries and French civil law countries in particular. The findings of Beck et al. (2001) provide considerable support to law and finance theory. In addition, they show that differences in legal origin help explain the differences in development of financial markets among countries today even after controlling for the level of economic development, regional dummy variables, religious composition, ethnic diversity, openness to international trade, initial endowments, and the political environment. In another study, Beck et al. (2003) argue that legal adaptability explains cross-country differences in financial development, but political channel does not. Law and Azman-Saini (2008) also found such significance for the rule of law in determining banking sector development. Their findings were consistent with those of La Porta et al. (1997). However, they found that none of the institutional quality variables, including rule of law variables, were statistically significant determinants of stock market development. They therefore suggested that economic development must reach a threshold level in order for a stock market to develop.

2.2. Openness Theory

According to Rajan and Zingales (2003), financial development differences in countries that have similar economic and industrial development levels cannot be explained by a demand side approach alone. In order to illustrate the inadequacy of the demand side approach, the authors ask why France's stock market was much bigger as a fraction of its gross domestic product (GDP) than markets in the United States in 1913, even though the per capita GDP in the United States was no lower than France's. They stress that it is hard to imagine that the demand for financing in the United States at that time was inadequate, since the demand for more and cheaper credit was a recurrent theme in political debates in the United States. Rajan and Zingales also suggest that supply side approaches are inadequate in explaining financial development differences. As mentioned earlier, La Porta et al. (1997) state that common law countries seem to have better minority investor protection, and furthermore these countries have more highly developed equity markets. In contrast to these findings, Rajan and Zingales show that common law countries did not have more developed financial markets in 1913. Therefore, they suggest that these approaches are not incorrect but are inadequate in explaining financial development differences.

According to Rajan and Zingales, the strength of political incumbents is a major variable as an institution that promotes or implements financial development. They propose an "interest group" theory that emphasises the interests of incumbents in shaping policies and institutions. Incumbents in the financial sector or in industry may not always be able to benefit from financial development because of growing competition and diminishing rents. They show that simultaneous openness of both trade and capital accounts provide financial development by controlling incumbents and enhancing competition.

Consider, for instance, industrial incumbents can finance new projects with their own capital without recourse to external finance or can find the funds by using reputation. For such a loan, there is no need for a developed financial system. Large firms can access funds using their power. However, it is difficult to obtain fund in the primitive financial system for potential firms. This situation prevents the entry of potential firms into the markets and hence increased competition, and this situation provides rents to industrial incumbents (see Rajan and Zingales, 2003).

Similarly, trade openness without financial openness will lead to increased competition with the entry of foreign firms into the market. In this situation, domestic firms need to improve their technologies and make more investments to compete with foreign firms. To satisfy their increasing financial needs, industrial incumbents can press for greater financial repression so that the available finance flows their way, or they can petition the government for loan subsidies in the face of foreign competition instead of improving the quality of the domestic financial system. The reason why the incumbents do not prefer financial development is to prevent potential firms from finding funds easily. While financial development provides new earnings field for financial incumbents, increasing competition may also diminish their rents, impairing their comparative advantages. In an undeveloped financial system, financing is typically relationship-based. The financier uses connections to obtain information to monitor loans and uses various informal levers of power to cajole repayment. The key, therefore, to the ability to lend is relationships with those who have influence over the firm (managers, other lenders, suppliers, politicians, etc.) and the ability to monopolise the provision of finances to a client (either through a monopoly over firm-specific information or through a friendly cartel amongst financiers). Disclosure and impartial enforcement tend to level the playing field and reduce barriers to entrance into the financial sector. The incumbent financier's old skills become redundant, while new ones of credit evaluation and risk management become necessary (Rajan and Zingales, 2003, p.1). Moreover, financial openness without trade openness allows large firms access to foreign capital while small or new firms cannot access foreign capital because of asymmetric information among the markets. Consequently, financial incumbents impede financial liberalisation that decreases their rents because industrial incumbents can gain access to foreign funds easily.

Baltagi et al. (2008) find that trade and financial openness are statistically significant determinants of banking development in their study by using dynamic panel data techniques. Their findings show that the marginal effects of trade (financial) openness are negatively related to the degree of financial (trade) openness. Hence, closed economies can benefit more by opening up both their trade and capital accounts. However, they do not find any evidence to suggest that opening up one without the other could have a negative impact on financial sector development. On the other hand, they present that both trade and financial openness will have a larger impact on financial development than opening one of them. Their findings demonstrate that, while the simultaneous opening of both the trade and capital accounts may be a sufficient condition for financial development in relatively closed economies, but not necessary condition. Because of this, their findings provide partial support to Rajan and Zingales' hypothesis.

Law (2007) tested the theory of Rajan and Zingales, using data from 68 countries for the period 1980-2001. He found that the simultaneous opening of both trade and capital accounts will promote financial development, mainly in the middle-income countries, and that this effect is much lower in low-income and high-income countries. Their findings also suggest that trade openness affects countries' financial development differently. Trade stimulates financial development in middle-income and high-income countries, and the effect is smaller in low-income economies. On the other hand, capital inflows have

a positive effect on financial development, and particularly on capital market development, regardless of which stage of economic development the country's economy is in. Their findings demonstrate that simultaneously stimulating capital and trade openness, improving institutions and economic development will encourage financial development, especially in middle-income and low-income economies. Besides of this, Ito and Chinn (2006) also suggest that a higher level of financial openness contributes to the development of equity markets only if a threshold level of general legal systems and institutions is attained, but they do not test the simultaneous openness hypothesis.

Do and Levchenko (2004; 2007) analysed the effect of comparative advantage in international trade on a country's level of financial development. They assessed this matter in terms of the demand approach. According to them, opening to trade will affect the demand for external finance, and thus financial depth, in the trading countries. In particular, when a wealthy and a poor country open to trade, this situation will naturally increase production and export the financially dependent good, leading to growth of the financial system in the wealthy country. On the other hand, in the poor country, the financially dependent sector will shrink, leading to decreased demand for external finance and deterioration of the domestic financial system. In summary, Do and Levchenko (2004; 2007) demonstrate that trade openness is associated with faster financial development in wealthier countries and with slower financial development in poorer ones.

2.3. Other Institutional Theories

Recently, 'informal institutions' such as trust, social capital, culture, and religion and their impacts on financial markets have been investigated intensively by many economists. Informal institutions are complementary factors of formal institutions such as legal systems. The effects of informal institutions on financial operations have been observed to be larger in underdeveloped financial markets than in developed ones (Knack and Keefer, 1997; La Porta et al., 1997). Because of its structure, the financial system may face problems, such as moral hazards, and adverse selection, that stem from asymmetric information. Therefore, trust becomes one of the most important factors in financial markets due to the characteristics of financial contracts. According to Guiso et al. (2004), financial contracts are trust intensive contracts par excellence. In a financial contract, the lender transfers money to the borrower in the present, expecting that the borrower will return it in the future. In order to avoid opportunistic behaviour, additional clauses, such as collateral requirements, are added to the contracts (Calderon et al, 2002, p.7). In this situation, however, there is a need for not only an appropriate legal system but also the enforcement of law for the proper functioning of financial system. According to Fukuyama (1995), the level of trust inherent in a national culture can reduce transaction costs and thus promote financial market efficiency and economic development.

What is the source of trust, or, in other words, what are the components that create trust between individuals? The answer to this question may be social capital. According to Coleman (1990), in communities that have high social capital, people may trust each other more because the community's networks provide better opportunities to punish deviants. Guiso et al. (2004) analyse the effect of social capital on households' portfolio allocations by considering use of checks, availability of loans and reliance on informal lending. They find that, in high social capital areas, households invest a smaller proportion of their financial wealth in cash and a bigger proportion in stocks. These findings also demonstrate that, in areas with high social capital, households are also more likely to use personal checks and obtain credit more easily. Additionally, they stress that the effect of social capital is stronger when legal enforcement is weaker or education levels are lower.



The other source of trust may be environment. The importance of the environment cannot be neglected in shaping the behaviour of people. The environment also reflects cultural features of a region. Stulz and Williamson (2003) define “culture” as a system of beliefs that shape the actions of individuals in society. Since the work of Weber (1930), “culture” has been considered an important determinant of economic institutions. Hence, culture may be the cause of differences in investor rights protections and financial development in countries. Stulz and Williamson (2003), using religion and language as a proxy for culture, find that investor protection, and hence financial development, is related to culture. They show that religion is important for creditor rights but not for shareholder rights. Additionally, they point out that stock market developments depend on a country’s legal origin, while debt markets and the banking system depend on culture. Furthermore, according to their findings, the principal religion of a country helps predict the cross-sectional variation in creditor rights better than its language, per capita income, legal origin, and trade openness. For example, creditor rights are the strongest in countries where the main religion is Protestant, regardless of legal origin. In other words, there is no difference between common law Protestant countries and civil law Protestant countries in terms of in creditor rights. They also show that Catholic countries have significantly weaker creditor rights than other countries. On the other hand, they find that openness reduces the influence of religion on creditor rights. They also suggest that culture is related to the enforcement of rights, with Catholic, and especially Spanish-speaking Catholic, countries having weaker enforcement rights.

2.4. Endowment Theory

The importance of institutional quality has been accepted by many economists in explaining cross-country differences in per capita income and financial development. In the endowment theory developed by Acemoglu et al. (2001), the authors focus on the initial endowment encountered by the coloniser and how these endowments shaped both colonisation strategy and construction of long-lasting institutions. Their arguments rest on three premises: i) Europeans adopted very different colonisation policies, which created different sets of institutions. At one extreme, as in the case of the United States, Australia, Canada, and New Zealand, Europeans migrated and settled in the colonies and tried to set up institutions that protected private property, encouraged investment and checked power of government. At the other extreme, as in the Congo and much of Latin America, the main aim of colonisation strategy was to transfer as much of the resources of the colony to the colonisers. In these “extractive states”, Europeans set up institutions that empowered the elite to extract gold, silver, etc. (Beck et al., 2003). Therefore, the main purpose of institutions in these colonies was not the protection of private property rights or control of the expropriation power of the government. For this reason, these institutions had detrimental effects on investment and hence economic growth. ii) The colonisation strategy, in part, depended on countries being appropriate for European settlement, in other words, on the living conditions in the colonies. Europeans did not prefer the places where mortality rates were high due to disease environment. The disease environment encountered by colonisers affected the formation of institutions. In these colonised areas, Europeans were more likely to set up extractive states. iii) The institutions shaped by colonisation strategies have survived, even after the independences of the colonies, because the factors determining formation of colonisation strategy still have an important effect on institutions today.

In their study, Acemoglu et al. (2001) show that a strong negative relationship exists between GDP per capita and settler mortality rates. Their regression results show that the mortality rates faced by the settlers more than 100 years ago explains over 25 percent of the variation in current institutions. Drawing from their findings, they hypothesise that (potential) settlers' mortality rates were a major

determinant of settlements, that settlements were a major determinant of early institutions (in practice, institutions in 1900), and that there is a strong correlation between early institutions and institutions today.

According to Beck et al. (2003), endowment theory focuses on institutional development in general, but their theory is also applicable to examine cross-country differences in financial development. In an extractive environment, colonisers will not construct institutions that favour the development of free, competitive financial markets because competitive markets may threaten the position of the extractors. In settler colonies, however, colonisers will be much more likely to construct institutions that protect private property rights and hence foster financial development. Thus, according to endowment theory, differences in endowments shape early institutions, and these initial institutions have had long-lasting repercussions on the protection of private property rights and financial development (Beck, et al., 2003a, p.140). In their study, they analysed both law and finance theory and endowment theory and found strong evidence for the validity of endowment theory. According to their results, countries with poor geographical endowments, as measured by settler mortality, tend to have less-developed financial intermediaries and stock markets and weaker protection of property rights. Additionally, in comparing law and finance theory and endowment theory, they found that initial endowments explain more of the cross-country variation in financial intermediary and stock market development than does legal origin. Furthermore, they demonstrated that initial endowments are more robustly associated with financial intermediary development than is legal origin.

3. SUMMARY AND CONCLUSIONS

In the literature, there is a broad consensus that financial development has a positive effect on economic growth. In this context, it is important to find the determinants of financial development in order to improve policies promoting financial development. The body of literature concerned with this topic has arisen in the last decade. Furthermore, an emphasis in the literature on institutions as determinants of financial development has grown. This paper therefore tried to introduce a conceptual framework for better understanding the effects of the institutional environment on financial development by reviewing related literature.

Law and finance theory, which was developed by La Porta et al. (1997), is the pioneer theory in the literature. The theory is based on the argument that the level of legal protection for investors and creditors and the quality of law enforcement determine the level of financial development. According to La Porta et al., the different legal traditions provide different levels of legal protection and adapt to changing economic conditions and commercial needs differently.

In the openness theory developed by Rajan and Zingales (2003), simultaneous openness of both trade and financial provide financial development by enhancing competition and by controlling political and industrial incumbents. The main idea behind the theory is that incumbents impede openness policies because they believe that trade and financial openness decreases their benefits by increasing the competition.

Since there is no a general title that gathered the effects of informal institutions such as trust, social capital, culture, religion, etc. on financial development, in this paper these effects were grouped together as “other institutional theories”. In general, intercommunity trust differences underlie these theories because trust is one of the most important factors in determining the cost and density of

financial transactions. Furthermore, the other informal factors are determinant of level of trust in a country. Therefore, the effects of informal institutions may also be grouped together under the title of “trust theory”. Most of the studies on the topic find that the effects of informal institutions on financial markets are larger in underdeveloped financial markets than developed ones. These findings also indicated that informal institutions are complementary factors of formal institutions.

The endowment theory developed by Acemoglu (2001) was adapted for financial development by Beck et al. (2003). The theory attempts to explain the role of colonisation strategy in shaping the institutions of countries. The initial endowment conditions in the colony as measured by settler’ mortality rates determine the colonisation strategy. The findings of studies on the topic indicate that colonies where settler’s mortality rates were low due to better initial endowment conditions tend to have stronger protection of private property rights and higher level of financial development.

Consequently, as can be seen from the literature, a broad variety of institutions affect financial development. Therefore, the historical and political characteristics of countries, as related to their institutional structures, should be analysed in improving policy suggestions for financial development. Ignoring institutional factors in policy planning, means ignoring the economic and sociological reality of a country. In this situation, policy suggestions (especially regulation and supervision policies) will be inadequate for financial development and may even lead to negative results in a country. However, related empirical literature generally base on analyses of cross-country institutional differences rather than the analysis of only one country. In other words, determining of institutional differences between the countries with developed and undeveloped financial markets underlies these theories. Therefore, I suggest that this issue should be taken up by considering institutional structure changes over time in a given country.

REFERENCES

- Acemoglu, D., Johnson, S., and Robinson, J.A. (2001).** Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation. *American Economic Review* 91:1369-1401.
- Ang, J.B. and Mckibbin, W.J. (2007).** Financial Liberalization, Financial Sector Development and Growth: Evidence from Malaysia. *Journal of Development Economics* 84: 215-233
- Baltagi, B.H., Demetriades, P.O and Law, S.H. (2008).** Financial Development and Openness: Evidence from Panel Data. *Journal of Development Economics*, Article in Press
- Beck, T., Demirgüç-Kunt, A. and Levine, R. (2001).** Legal theories of financial development. *Oxford Review of Economic Policy* 17(4): 483-501.
- Beck, T., Demirgüç-Kunt, A. and Levine, R. (2003a).** Law, Endowment and Finance. *Journal of Financial Economics* 70:137-181.
- Beck, T., Demirgüç-Kunt, A. and Levine, R. (2003b).** Law and Finance: Why Does Legal Origin Matter? *Journal of Comparative Economics* 31(4): 653-675

-
- Braun, M. and Raddatz, C. (2004).** The Politics of Financial Development: Evidence from Trade Liberalization. *The Journal of Finance* 58-3:1469-1508
- Calderon, C., Chong, A. and Galindo, A. (2002).** Structure and development of financial institutions and links with trust: cross-country evidence, RES Working Papers 4251, Inter-American Development Bank
- Coleman, J. (1990).** *Foundations of Social Theory*. Cambridge, United States: Harvard University Press.
- Demetriades, P. and Law, S.H. (2006).** Finance, Institutions and Economic Development. *International Journal of Finance and Economics* 11: 245-260
- Do, Q.-T. and Levchenko, A.A. (2004).** Trade and financial development. World Bank Policy Research Working Paper No.3347.
- Do, Q.-T. and Levchenko, A.A. (2007).** Comparative Advantage, Demand for External Finance, and Financial Development. *Journal of Financial Economics* 86(3): 796-834
- Easterly, W. and Levine, R. (2003).** Tropics, Germs, and Crops: How Endowments Influence Economic Development. *Journal of Monetary Economics* 50: 3-39.
- Fergusson, L. (2006).** Institutions for Financial Development: What are they and where do they come from? *Journal of Economic Surveys*. 20(1): 27-70.
- Girma, S. and Shortland, F. (2004).** The Political Economy of Financial Development. Oxford Economic Papers. Working Paper No.04/02, 1-36.
- Glaeser, E. and Shleifer, A. (2002).** Legal Origins. *The Quarterly Journal of Economics* 117(4):1193-129
- Grigorian, D. and Martinez, A., (2000).** Industrial growth and quality of institutions: What do (transition) economies have to gain from the rule of law , World Bank Policy Research Working Paper No. 2475 , 1-20.
- Guiso L., Sapienza, P. and Zingales, L. (2004).** The Role of Social Capital in Financial Development. *American Economic Review* 94(3): 526-556
- Fukuyama, F. (1995).** Trust: *The Social Virtues and The Creation of Prosperity*. The Free Press: Newyork
- Hall, R. E. and Jones, C. I. (1999).** Why Do some Countries Produce so much more Output per Worker than Others? *Quarterly Journal of Economics* 114(1): 83–116.
- Herger, N., Hodler, R. and Lobsiger, M. (2007).** What determines financial development? Culture, institutions, or trade. *NCCR Trade Working Papers*, No 2007/05, 1-28.
- Hodler, R. (2007).** Institutions, Trade and the political economy of financial development, *NCCR Trade Working Papers*, No 2007/27
- Huang, Y. (2005).** What determines financial development? Bristol Discussion Paper No.05/580, 1-68.

- Ito, H. and Chinn, M. (2006).** What Matters for Financial Development? Capital Controls, Institutions, and Interactions. *Journal of Development Economics* 81 (1): 163–192.
- Knack, S. and Keefer, P. (1995).** Institutions and Economic Performance: Cross-Country Tests Using Alternative Institutional Measures. *Economics and Politics* 7: 207 – 227.
- Knack, S. and Keefer, P., (1997).** Does Social Capital Have an Economic Payoff? A Cross-Country Investigation. *The Quarterly Journal of Economics* 112(4):1251-1288.
- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A., and Vishny, R.W. (1997).** Legal Determination of External Finance. *Journal of Finance* 52:1131-1155.
- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A. and Vishny, R.W. (1998).** Law and Finance. *Journal of Political Economy* 106: 113–155
- Law, S.H. (2007).** Openness and Financial Development: Panel Data Evidence from Various Stages of Economic Development. *Journal of Emerging Market Finance* 6: 145-165
- Law, S.H and Azman-Saini, W.N.W. (2008).** The quality of institutions and financial development, *MPRA Paper*, No.12107, 1-19.
- Mahoney, G. (2001).** The Common Law and Economic Growth: Hayek Might Be Right. *Journal of Legal Studies* 30 (2): 503–525.
- Merryman, J.H. (1985).** The Civil Law Tradition: An Introduction to the Legal Systems of Western Europe and Latin America. Stanford Univ. Press, Stanford, CA.
- Mauro, P. (1995).** Corruption and Growth. *Quarterly Journal of Economics*. 110: 681 – 712.
- North, D. (1991).** Institutions. *The Journal of Economic Perspectives.*, 5(1): 97-112
- Rajan, R.G. and Zingales, L. (2003).** The Great Reveals: The Politics of Financial Development in The Twentieth Century. *Journal of Financial Economics* 69: 5-50.
- Rodrik, D., Subramanian, A. and Trebbi, F. (2004).** Institutions Rule: The Primacy of Institutions over Geography and Integration in Economic Development. *Journal of Economic Growth* 9: 131-165.
- Schumpeter, J. A. (1912).** The Theory of Economic Development. Harvard University Press: Cambridge MA.
- Stulz, R. and Williamson, R. (2003).** Culture, Openness, and Finance. *Journal of Financial Economics* 70 (3): 313-349.
- Weber, M. (1930).** The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. Harper Collins: New York

KEY ECONOMIC POLICY LESSONS FROM THE 2008 FINANCIAL CRISIS

Petr TEPLY* Libena CERNOHORSKA** Jan CERNOHORSKY**

ABSTRACT

The current turmoil has shaped the world financial market. While the crisis materialized in 2008, it already began in mid-2000s when the US economy shifted to imbalanced both internal and external macroeconomic positions. We see three key causes of these problems – loose US monetary policy in early 2000s, US government guarantees issued on the securities by government-sponsored enterprises and financial innovations such as structured credit products. We have discovered both negative and positive lessons deriving from this crisis and divided the negative lessons into three groups: financial products and valuation, processes and business models, and strategic issues. Moreover, we address key risk management lessons derived from the current crisis and recommend policies that should help diminish the negative impact of future potential crises.

Keywords: *financial crisis, securitization, liquidity risk, risk management*

2008 MALİ KRİZİNDEN ÇIKARILACAK TEMEL EKONOMİ POLİTİKASI DERSLERİ

ÖZ

Hali hazırda yaşanmakta olan kriz, dünya finansal piyasalarını şekillendirmiştir. Kriz 2008 yılında belirgin bir biçimde ortaya çıkmış olmakla beraber 2000'lerin ortalarında ABD ekonomisinin içsel ve dışsal makroekonomik pozisyonlarında dengenin bozulması ile ortaya çıkmıştı. Bu sorunların üç temel nedeni; ABD'nin 2000li yılların başındaki gevşek para politikası, ABD'de kamu destekli girişimlerin ihraç ettiği menkul kıymetlerin devlet güvencesi altına alınması ve yapılandırılmış kredi ürünleri gibi finansal yeniliklerdir. Bu krizden çıkarılabilecek olumlu ve olumsuz dersler olduğu gözlemlenmiş ve bu makalede olumsuz dersler üç grupta sınıflandırılmıştır: finansal ürünler ve fiyatlandırma, süreçler ve iş modelleri ve stratejik konular. Makalede ayrıca mevcut krizden çıkarılacak temel risk yönetimi dersleri üzerinde de durularak gelecekte yaşanması muhtemel krizlerin olumsuz etkilerini azaltacak politikalar tavsiye edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *finansal krizler, menkul kıymetleştirme, likidite riski, risk yönetimi.*

* Charles University in Prague Institute of Economic Studies Faculty of Social Science, e-mail: petr.teply@gmail.com

** University of Pardubice Faculty of Economics and Administration Department of Economics, e-mail: libena.cernohorska@upce.cz

*** University of Pardubice, Faculty of Economics and Administration, Department of Economics, e-mail: jan.cernohorsky@upce.cz



1. INTRODUCTION

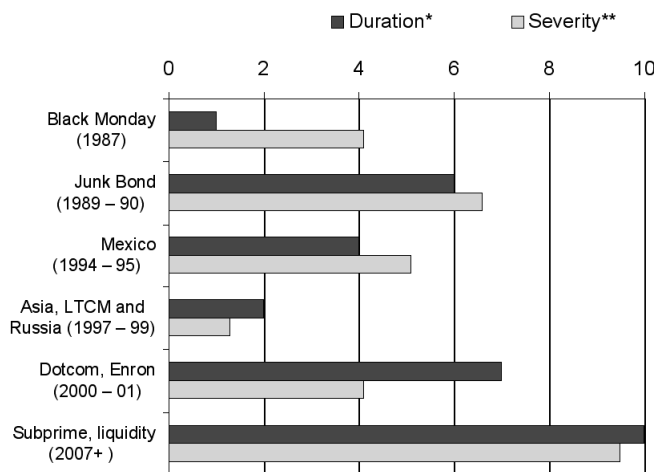
In 2007, the sub-prime mortgage crisis undermined the US financial market, resulting in global credit and liquidity shortages and revising the structure of the world financial market. In this paper, we discuss the history, macroeconomic conditions, and milestones of the US mortgage crisis. We also describe key investment banking and risk management practices that exacerbated the impact of this crisis, such as the industry’s reliance on ratings assessment, an originate-to-distribute model, risk-shifting, securitization techniques, and the use of off-balance sheet vehicles. Moreover, we address key lessons for risk management derived from the current global market turbulence and recommend policies that should help diminish the negative impact of future potential crises.

This paper is organized as follows. After a brief introduction we describe the background of the crisis. In section three we define key market players, risks and relevant risk management issues. The fourth section presents both negative and positive lessons emerged from current financial problems. The fifth section reviews how troubles of a virtual economy might affect a real economy in the US and subsequently spill over the world. Finally, in conclusion we summarize the paper and state final remarks.

2. BACKGROUND OF THE CRISIS

2.1. Comparison of the Current Crisis with Other Crises

Before discussing the main aspects of the current crisis, we provide the historical context needed to better understanding these issues. When compared to other financial crises (see Figure 1), the 2008 turmoil has caused serious problems for many institutions around the world and resulted, among others, in the end of an era in investment banking.



Notes: * Number of quarters till earnings at pre-crisis levels, ** Earnings lost, number of pre-crisis-quarter earnings The figure shows an impact of recent capital-market crises on investment banks based on Teply and Cernohorsky (2009, p.4).

Figure 1. Impact of Recent Capital-market Crises on Investment Banks

When comparing the dot.-com bubble crisis in late 1999 and the current crisis, it is evident that both crises accounted only for relatively-low market shares in US market capitalization (6% of US equities market capitalization in 1999) and securitized mortgage debt outstanding in the US respectively (14% share in 2007). However, the consequences of these crises affected the whole economy and world financial markets significantly. Specifically, the dot.-com bubble was followed by a 49% fall in the S&P 500 index over the next two and a half years (and a recession), while the latter crisis caused a US market crash and roiled world financial markets.

2.2. Macroeconomic Imbalances in the US

No economy can live perpetually beyond its means and the case with the US proves this theorem. Both an increasing current deficit, as well as US growing consumption (spurred oversized US consumer demand), led to the negative consequences discussed below (e.g. low savings, moral hazard in financial markets, unrealistic goals of home ownerships implying in increasing demand on mortgages in the US etc.). Last but not least, the Federal Reserve's (FED) monetary policy supported this imbalance through maintaining low interest rates fostering excessive US consumer demand.

First, in the period from 1995-2006, the US current account deficit jumped from 1.5% of GDP to 6% and was financed through foreign market lenders who hold dollars as the world's reserve currency.¹ The question remains if such unrestrained borrowing is sustainable.

Second, in the mid-1990s, the shift in US consumers' preferences caused another problem – the consumers started to prefer asset-based savings (e.g. home equity) to income-based savings. As a result, US personal consumption rose by 3.5% p.a. in the real terms in the period from 1994-2007, becoming the highest increase in a protracted period for any economy in modern history (Roach, 2008). Between the years of 1997 to 2007, household sector indebtedness jumped from 90% to 133% of disposable personal income. Moreover, the ratio of personal consumption on the US GDP grew from 67% in 1997 to 71% in 2007. However, the decline in the US household consumption has caused problems to Asia's export-led growth dynamic, which is highly-dependant on continued exports to the US.

2.3. The History of US Mortgage Market

We see two key causes of the crisis – loose US monetary policy in 2003-2004 and US government guarantees on the securities by government-sponsored enterprises what was further fueled by financial innovations such as structured credit products. These facts resulted in an enormous amount of money invested in home mortgages followed by soaring prices of home building.

Although the problems in the US mortgage market first materialized in 2005, the whole problem started in 1977, when the Community Reinvestment Act (CRA), a United States federal law, came into force (see Table 1). The CRA tightened credit standards for the US commercial banks and savings associations as it required the provision of loans for the whole market segment, i.e. also for low- and moderate-income loan applicants. In 1995, the credit standards were further eased as new US regulation required banks to provide more loans to low-income borrowers (in terms both the number and aggregate dollar amount) or risk serious sanctions. On the other hand, we should note that the CRA fostered problems of the US mortgage market rather than caused it.

¹ Some researchers were talking about a new "Bretton Woods II" arrangement, whereby "surplus savers such as China could forever recycle excess dollars into US assets in order to keep their currencies competitive and their export-led growth models humming" (Roach, 2008, p. 2, p.2).



Table 1. Background Milestones of the Mortgage Crisis

Year	Event	Short description
1977	Community Reinvestment Act (CRA)	Relaxing lending standards -> mortgages for "everyone"
1995	Introduction of systematic ratings of banks in terms of CRA compliance Permission of securitization of CRA loans containing subprime mortgages	Loosening credit standards for banks -> more loans to low-income borrowers
1997	First securitization between Union Bank (later taken over by Wachovia) and Bear Stearns (later taken over by JPMorgan)	This securitization started a wave of similar transactions/ investment structures
2003	Guarantees from US government to Federal National Mortgage Association (Fannie Mae) and Federal Home Loan Mortgage Corporation (Freddie Mac)	Explicit guarantees -> lower risk -> issuance of debt with lower rates than competitors
Mid 2005	Surging delinquencies on US sub-prime adjustable-rate mortgages (ARM)	Delinquency rates are good harbingers of future foreclosure rates
Mid 2006	Falling house prices in the US Homeowners' equity started declining	Higher loan-to-value ratio (best predictor of future defaults) Higher delinquency rates on both sub-prime and prime mortgages

The table shows key milestones of the mortgage crisis and is based on Zeleny (2008, p. 2) and ECB (2007 p.39).

In mid-2005, the US market saw increasing delinquency rates on sub-prime adjustable-rate mortgages (ARM), which historically has been a good predictor of future foreclosure rates. Consequently, in mid-2006, the situation deteriorated as the US housing prices started to fall and delinquency rates on sub-prime mortgages surged, later also prime mortgages in a lesser extent.

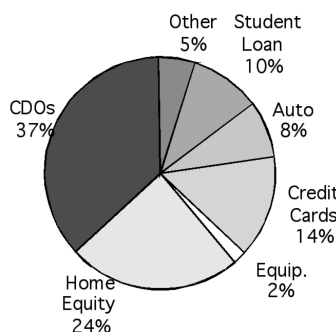
Future US housing prices will be crucial for the next development of the market. However, according to IMF (2008b) the troubles on the US housing market are anticipated to continue through 2009 (mainly due to the combination of tighter lending standards, falling home prices, and lower recovery values). As a result, the potential increase in charge-off rates on residential mortgages could sky-rocket from 1.1% today to 1.9% by mid-2009. Moreover, consumer loan charge-off rates could move higher as a result of strengthened bank lending standards and slowing economic growth (Teply and Cernohorsky, 2009, p.2).

2.4. Securitization

Securitization is a modern financial process whereby traditional bank assets (for example, mortgages or receivables from credit cards) are pooled and repackaged into securities that are then sold to investors. The results of securitization are the multi-billion sized asset-backed securities (ABS) markets. Specifically, the bank could issue a bond with the pooled assets serving as collateral, but the credit rating assigned to the new security is based on the reserve requirements, leading to AAA rated securities. Meanwhile, the assets are included in any computation of the bank's capital ratio. However, the essence of securitization is that banks can avoid these constraints if a separate entity is established (special purpose vehicle or SPV). The bank sells then the asset pool to the SPV, which pays for the assets from the proceeds of the sale of securities.² The big problem principles of securitization was, among others, mezzanine structured-finance CDOs with AAA rating were backed by subprime mortgage bonds below BBB rating (Teply and Cernohorsky, 2009, p.7).

The global issuance of bonds backed by mortgages saw a rapid annual growth until the year 2005. However, not only mortgages have been securitized; Figure 2 implies that securitized credit card receivables amounted 14% (USD 346 billion) of total ABS outstanding in the US in 2007, while securitized auto loan receivables reached 8% (USD 198 billion). We expect that US banks will face huge losses stemming from these products in the coming years.

² For more details about securitization see Fabozzi, Kothari (2008) or Mejstrik, Pecena, Teply (2008).



The figure demonstrates composition of ABS outstanding by collateral in the US in 2007 based on Teplý and Cernohorský (2009, p.7).

Figure 2. ABS Outstanding by Collateral in the US as of the End of 2007 (Total = USD 2,472 Billion)

3. RISK MANAGEMENT DURING THE CRISIS

3.1. Key Market Players

Before presenting risk management lessons, the key players during global financial turmoil need to be identified. We have divided these players into six groups: mortgage originators, risk shifters/transformers, investors, insurers, rescuers and others (see Table 2).

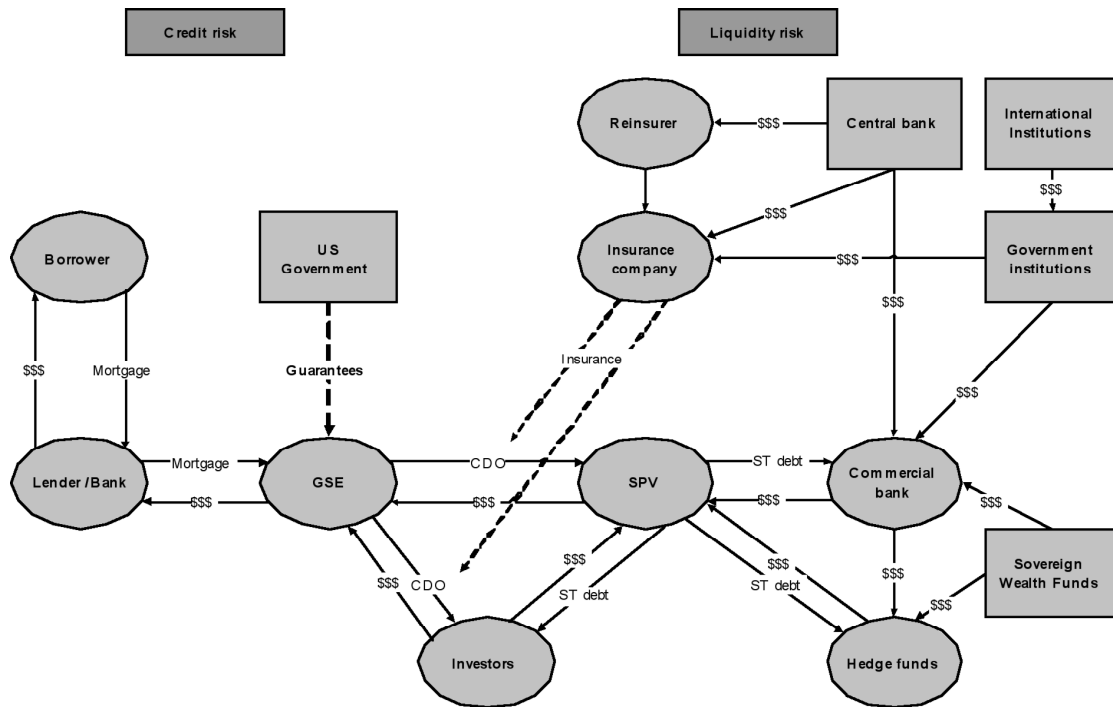
Table 2. Key Players during the Crisis

<p>1. Mortgage originators</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenders • Commercial banks <p>2. Risk shifters/ transformers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commercial banks • Investment banks/prime brokers • Government-sponsored enterprises • SPVs (ABCP/SIV/conduits)* <p>3. Investors</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commercial banks • Investment banks • Hedge funds • Pension funds • Insurance companies • Investment funds • Private investors 	<p>4. Insurers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insurance companies • Monoline insurers • Reinsurance companies <p>5. Rescuers</p> <ul style="list-style-type: none"> • Central banks • Governmental institutions • Sovereign wealth funds • International Monetary Fund • Private investors <p>6. Others</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rating agencies • US government • Regulatory bodies
--	--

Note:* ABCP = asset-backed commercial paper, SIV = structured investment vehicle. The table displays key players during the crisis based on authors' research.

3.2. Main Risks Involved

As Figure 3 indicates, the pending crisis started as a credit crisis (from mid-2007 until August 2008) and later became a liquidity crisis (since September 2008). Although this figure is simplified (e.g. only CDOs and general SPV structures are considered), it shows main money flows during the crisis. We should note that the existence of US government guarantees on behalf of government-sponsored enterprises (GSE) - Fannie Mae and Freddie Mac - have distorted the CDO market significantly. As a result of these state guarantees market players considered CDOs as safe financial instruments, although they were backed by low-quality underlying assets such as subprime mortgages.



The figures reveals main money flows during the crisis based on Teply,Cernohorsky (2009, p.9).

Figure 3. The Credit and Liquidity Risk during the Pending Crisis

Other than credit and liquidity risks, risks such as operational,³ market, off-balance sheet, contagion, systematic, regulatory and globalization risk have materialized concurrently (see Table 3). We should note that only credit, market and operational risks are covered in Basel II requirements, while the others are not.

³ For more details of operational risk management see Chalupka and Teply (2008), Mejstrik, Pecena and Teply (2008) or Rippel and Teply (2008).

Table 3. Risk Typology

Risk	Short description	Example
Credit	Risk to a financial institution of losses resulting from the failure of a counterparty to meet its obligations in accordance with the terms of a contract under which a financial institution has become a creditor of the counterparty	Default of mortgage borrowers Bankruptcy of Lehman Brothers
Liquidity	The probability of a situation when a financial institution cannot meet its proper (both cash and payment) obligations as they become due.	Overall lack of liquidity in inter-bank markets
Operational	Risk to a bank of loss resulting from inadequate or failed internal processes, people and systems, or the risk to a bank of loss resulting from external events, including the legal risk	Mortgage frauds by dealers Misconduct of managers
Market	Risk to a financial institution of losses resulting from changes in prices, exchange rates and interest rates on the financial markets	Sudden increase in interest rates
Off-balance sheet	Risk that off-balance assets/liabilities appear on a balance sheet of a financial institution	Off-balance sheet SPVs became balance-sheet items
Contagion	Risk of a negative indirect impact of other financial institutions on a financial institution itself the transmission of an idiosyncratic shock affecting one bank or a group of banks to other banks or other banking sectors	Mistrust in inter-bank/short-term markets
Systematic	Risk that cannot be diversified through portfolio diversification	Worldwide market crash
Regulatory	The risk of potential loss due to the violation or a sudden change of the regulatory framework	Change in regulatory framework of credit derivatives/OTC market
Globalization	The risk of worldwide contagion - increasingly correlated markets and a decoupling of markets	Worldwide global turmoil

The table defines main risks materialized during the financial crisis and is based on authors' research

For investing to securitized products some banks used off-balance sheet entities – such as structured investment vehicles (SIVs) and conduits – that required less capital charges and hence enabling a higher leverage. SPVs were not included in the balance sheets of these banks. However, these conduits were facing liquidity risk because they invested to long-term assets such as CDOs or ABSs but were funded through shorter-term asset-backed commercial paper (ABCP). When CDOs' value deteriorated, conduits' creditors stopped lending money to the conduits. As a result, the banks had to fund these conduits, because they appeared on banks' balance sheet, what further intensified liquidity problems of these banks.

Central banks provided emergency liquidity (discount windows, extra credit lines ⁴ etc.) into the financial system in order to refresh confidence among market players and stabilization the situation. For example, as of October 2008 the European Central Bank has lent more than EUR 770 billion to banks. However, despite this central bank liquidity support and lower policy interest rates, the crisis has deepened and broadened. For instance, current monetary policy enacted by the Czech National Bank seems to be inefficient; as late as October 2008 a Czech basic interest rate (2W-repo rate) amounted 3.5% p.a., while the Czech inter-bank rate PRIBOR oscillated around 3.8% p.a. These figures indicate high risk premium on the Czech market implying pending mistrust between market players.

4. LESSONS FROM THE CRISIS

The current global financial upheaval raise few issues related risk management tools, processes and techniques, which might give several lessons for future development on the financial markets. We find both negative and positive lessons from this crisis.

⁴ For instance Primary Dealer Credit Facility (PDCF), Term Auction Facility (TAF) or Term Securities Lending Facility (TSLF) or Commercial Paper Funding Facility (CPFF).

4.1. Negative Lessons

The negative lessons can be divided into three groups: financial products and valuation, processes and business models, and strategic issues (see Table 4).

Table 4. Negative Lessons

Issue	Description	Who failed	Lesson
Financial products and valuation			
Adjustable-rate-mortgage (ARM)	Lack of information about ARMs for borrowers	Mortgage originators, regulators, GSE	More publicly-available information for consumers
Credit default swaps	Unregulated credit default swaps/OTC market	Regulators, risk managers	Sensitive regulation of OTC markets Clearing centre
Financial innovations	Financial innovators were one step before regulators	Regulators, rating agencies	Sensitive regulation of new products
Structure product valuation	Nobody understood risk inherent in structured products	Rating agencies, internal auditors, risk managers, regulators, GSE, investment banks	Better both external and internal regulation of structure products
Processes and business models			
Basel II requirements	Reliance on rating RWA concept failed Own bank models	Regulators	Failed rating assessment Broker-dealer had low RWAs but higher leverage
Mortgage frauds	High fees for dealers/low lending standards	Mortgage dealers, mortgage originators, GSE	NINJA loans
Originate-to-distribute model	Banks with no incentives to assess borrower's creditworthiness	Regulators, internal auditors	Better regulation of risk management processes
Rating agencies	RAs did not evaluate true risk of securitized products	RAs, investors, regulators, risk managers, internal auditors	RAs should evaluate credit + liquidity + systematic risk
Reliance on rating	Strong reliance on incorrect rating assessment	Investors, regulators, risk managers, internal auditors	Investors should do own valuation of investments
Risk management process	Inadequate process, weak supervision	Internal auditors, regulators, top and risk managers	Better regulation of processes
Use of OBS vehicles	Banks used OBS vehicles to avoid capital requirements	Top and risk managers, regulators	Better regulation of OBS vehicles (e.g. Basel II)
Wholesale funding	Reliance on wholesale funding possible in good times	Risk managers	Liquidity risk might be stress-tested
Strategic issues			
Corporate governance (principal-agent problem)	Top managers preferred own interest to company's interest	Top managers, regulators, shareholders	Motivation of managers on long-term goals of a company
Fair-value accounting	Fair-value accounting caused further price falls (fire-sale prices)	Risk/finance managers	Fair-value accounting is a good concept
Government guarantees	US government guarantees to GSEs totally distorted the financial market	US government	"Careful" state guarantees
Moral hazard	State bailouts/support of private financial institutions	Governments	"Careful" state intervention
Too-big-too-fail doctrine	State rescues of AIG, GSEs, Icelandic and UK banks etc.	Governments, international institutions	"Careful" state intervention
Too-connected-too-fail doctrine	State rescues of AIG, GSEs etc.	Governments, international institutions	"Careful" state intervention
Transparency	Lack of transparency in securitization process, blurred structures of SPVs	Regulators, securitization originators (investment banks, GSEs)	Encouragement of self-discipline of market players

Notes: ARM = adjustable-rate-mortgage, GSE = government-sponsored enterprises, OTC = over-the-counter, OBS = off-balance sheet, RA = rating agency, RWA = risk-weighted assets, SPV = special purpose vehicles The table lists negative lessons from the crisis based on authors' research.

4.2. Positive Lessons and Winners

Despite the above-mentioned negatives, we can find several positives and winners of the current situation (see Table 5)

Table 5. Positives and Winners of the Turmoil

Positives	Winners
1. Governments were not the only buyer	1. Institutional investors (JPMorgan, etc.)
2. Central banks provided liquidity support to banks/insurers	2. Private investors (Warren Buffet etc.)
3. Investments from sovereign wealth funds (now decreasing, though)	3. The International Monetary Fund (will justify its existence)
4. Valuation techniques worked (some investors bought distressed assets)	4. Bankruptcy lawyers/advisors (will assist to companies in trouble)
5. Proper regulation/new prudence rules are expected (Basel II revision')	5. Head-hunter companies (will earn money for placing fired employees)
6. Falling (speculative) oil prices	6. Academics (will write about the crisis and produce future outlook)
7. World-wide inflation threat receded.	7. Politicians (will take power over nationalized companies)

The table presents both positives and winners of the turmoil. based on authors' research

5. FUTURE OUTLOOK

As we noted earlier, the US sub-prime crisis had roots in macroeconomic imbalances of the US economy. On a related note, the credit crisis has spread over the global financial markets and negatively effected global macroeconomic situation.

We believe that the current credit crisis is the first phase of the global crisis (see Table 6). In the first phase, a virtual economy was affected through the subprime meltdown (cross-product contagion from mortgage-backed securities to credit derivatives markets, inter-bank markets, leverage lending markets etc.).

Table 6. Taxonomy of a Crisis

Impacts	Transmission mechanism	Outcome	Period
First-order	Cross-product contagion: derivatives and structured products	De-risking De-leveraging	2007-2010
Second-order	Asset-dependent real economies	Consolidation of consumption and homebuilding	2008-2013
Third-order	Cross-border linkages trade and capital flows	Export and vendor financing risks	2009-2015

The table illustrates taxonomy of the pending crisis based on Teply and Cernohorsky (2009, p.14)

During the second phase, the real side of the US economy would be affected. The household consumption will fall, foreclosures on home-equities will rise, higher unemployment will result in lower disposable personal income. The US households will have less money to repay their debts (mortgages, auto loans, credit cards) and aggregate demand will fall deeper.

Finally, during the third phase the US troubles would spread cross-border and would negatively affect foreign trade and global capital flows. Consequently, export-dependant economies would see a decline in their export, what would further harm a global economic situation.

6. CONCLUSION

While the form of crises may change, their essence remains the same – repeating cycles of abundant liquidity, low interest rates, rapid credit growth, and a low-inflation environment followed by an asset-price bubble. The current market turbulence began in mid-2000s when the US economy shifted to an imbalanced macroeconomic position. By 2007, mounting defaults in the US sub-prime mortgage market led to US market instability, unleashing a global fiscal contagion that spread around the world, roiling markets and causing world economic upheaval. This contagion led to, for example, the nationalization of big financial institutions, bank failures, the end of an era in investment banking, increased federal insurance on banking deposits, government bailouts and opportunistic investments by sovereign wealth funds.

The 2008 global financial upheaval has taught risk management lessons that will be crucial for future financial markets development. We see three main causes of the crisis – loose US monetary policy, US government guarantees on the securities by GSEs and financial innovations such as structure credit products or credit derivatives.

We have discovered both negative and positive lessons deriving from this crisis. We have divided the negative lessons into three groups: financial products and valuation (e.g. failure of rating agencies when valuating structured products), processes and business models (e.g. the failed originate-to-distribute model), and strategic issues (e.g. moral hazard or principle-agent problem). Moreover, the 2008 crisis heralded a new risk occurred during the crisis – globalization risk as a risk of worldwide contagion resulting from increasingly correlated markets and a decoupling of markets.

The pending global market turbulences negatively affected financial institutions' performance. To offset this drop in profits, pressure on lower costs and related cost-cutting initiatives might be expected in financial institutions during coming months. Moreover, we recommend the following four policies to protect against repeating these errors and limiting future risk exposure: internationally-coordinated policy when funding private financial institutions, tighter regulation and higher transparency of financial markets, revision of Basel II requirements, and a change in financing rating agencies. These steps should help diminish the negative impact of future potential crises by adding higher credibility, accountability, transparency and risk diversification of the world financial markets.

At present we are seeing two potential remaining problems in the US financial market: credit cards defaults and auto loans defaults, which could cause USD multi-billion losses for financial institutions in coming years. We believe that the current credit crisis is the first phase of an ongoing global crisis. In the first phase, a virtual economy was affected through the subprime meltdown. During the second phase, the real side of the US economy would be affected. Finally, during the third phase the US troubles would spread cross-border and would negatively affect foreign trade and capital flows. In other words, we are at the beginning of the global crisis that could take several years to unfold.

REFERENCES

- Arthur D. Little (2008).** *Demystifying the Credit Crunch*, July 2008. [Online] Available: <http://www.altassets.com/private-equity-knowledge-bank/country-focus/article/nz15045.html>
- Chalupka, R. and Teply, P. (2008).** *Operational Risk Management and Implications for Bank's Economic Capital – A Case Study*. IES Working Paper 17/2008. Prague: Charles University.
- ECB (2007).** *EU Banking Sector Stability*, November 2007. [Online] Available: http://www.marketobservation.com/blogs/index.php/2007/11/22/eu_banking_sector_stability_november_2007?blog=8
- Fabozzi, F. J. and Kothari, V. (2008).** *Introduction to Securitization*. Hoboken: Wiley.
- Fabozzi, F. J. et al. (2008).** *Subprime Mortgage Credit Derivatives*. Hoboken: Wiley
- IMF (2008a).** *Global Financial Stability Report*, April 2008. [Online] Available: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/gfsr/2008/01/index.htm>
- IMF (2008b).** *Global Financial Stability Report*, October 2008. [Online] Available: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/gfsr/2008/02/index.htm>
- Mejstrik, M., Pecena, M. and Teply, P. (2008).** *Basic Principles of Banking*. Prague: Karolinum Press
- Rippel, M. and Teply, P. (2008).** *Operational Risk - Scenario Analysis*. IES Working Paper 15/2008, Prague: Charles University
- Roach, S.S. (2008)** *Pitfalls in a Post-Bubble World*. Morgan Stanley Research, August 2008. [Online] Available: <http://www.scribd.com/doc/5351746/Pitfalls-in-a-PostBubble-World-Stephen-Roach-Morgan-Stanley>
- Teply, P. and Cernohorsky, J. (2009).** *Risk Management Lessons from The Current Financial Crisis*. Karvina: OPF
- Teply, P., Divis, K., Cernohorska L. (2007).** *Implications of the New Basel Capital Accord for European Banks*. E+M Journal 1/2007, Liberec: TU v Liberci
- Zeleny, M. (2008).** *World financial crisis has long roots*. Czech Business Weekly 39/2008. Prague: Stanford Publishing
- <http://www.economist.com>
- <http://www.ft.com>
- <http://www.thebanker.com>

Acknowledgment

Financial support from The Czech Science Foundation (GACR 403/10/1235 - Institutional Responses to Financial Market Failures), The Research Institutional Framework Task IES (MSM0021620841, Integration of The Czech Economy into The European Union and its Development) and The Grant Agency of Charles University (GAUK 114109/2009 - Alternative Approaches to Valuation of Credit Debt Obligations) is gratefully acknowledged.

TÜRBAN SORUNU BAĞLAMINDA SİYASAL İSLÂMCI SÖYLEMİN “ALTERNATİF” YURTTAŞLIK TASARIMI*

Dr. Çağla KUBİLAY**

ÖZ

Bu çalışmada, türban sorunu bağlamında siyasal İslâmci söylemin “alternatif” yurttaşlık tasarımı ele alınmıştır. Bireyleri diğer bağluluklarının yanında (etnik, sınıfsal) dinsel bağluluklarından kopararak seküler bir zeminde yurttaş haline getirmeye çalışan Kemalist yurttaşlık anlayışı, siyasal İslâmci söylemde türbanın ve dolayısıyla İslâmi yaşam biçimlerinin kamusal alana girmesinin önündeki en önemli engellerden biri olarak görülmektedir. Kemalizm’in laiklik ekseninde tüm yurttaşların eşit muamele görmesi gerekçesiyle temellendirdiği türbanın kamusal alandaki görünürlüğüünün engellenmesi, bu yurttaşlık anlayışının İslâmci söylemde “tekbiçimleştirici”, “dışlayıcı” ve “ayırıcı” olduğu iddiasıyla tartışmaya açılmasına neden olmaktadır. Çalışmanın temel sorunsalı ise, İslâmci söylemde Kemalist yurttaşlık anlayışının eleştirisi üzerinden ortaya konan “alternatif” yurttaşlık tasarımının, yurttaşlığı demokratik bir tarzda yeniden yapılandırmada ne ölçüde başarılı olduğudur. Çalışmanın temel savı ise, İslâmci söylemde ortaya çıkan “alternatif” yurttaşlık tasarımının, yurttaşlığı demokratik bir tarzda yeniden yapılandırmaktan uzak olduğu, dahası Kemalist yurttaşlık anlayışına yönelttiği eleştirilerle kendisinin de malul olduğudur. Türban sorunu bağlamında İslâmci söylemde ortaya çıkan tasarımın, yurttaşı mümine, yurttaşlar topluluğunu ise inananlar topluluğuna yani ümmete indirgemekten öteye gidemediğidir.

Anahtar Kelimeler: İslâmci söylem, Kemalizm, türban, yurttaşlık, kimlik, farklılık

THE “ALTERNATIVE” CITIZENSHIP CONCEPTION IN POLITICAL ISLAMIST DISCOURSE IN THE CASE OF TURBAN QUESTION

ABSTRACT

This paper aims to analyze the “alternative” citizenship conception occurred in political Islamist discourse within the framework of turban question. Kemalist citizenship conception which tried to deport individuals from their religious loyalties beside others (e.g. ethnic and class related) in order to make them citizens in the base of secularism is considered as the main obstacle of the turban and Islamist life styles which aim to be public. Due to the ban of the turban’s public appearance by Kemalism with reference to the principle of secularism, this conception is signed with the claims of “homogenizing”, “exclusive” and “discriminatory” in Islamist discourse. The main problematic of the study is whether the alternative conception of citizenship occurred in Islamist discourse by criticism of Kemalist one can reconstruct the citizenship in a democratic way. The main argument of the study is that the alternative citizenship conception of Islamism fails in reconstructing the citizenship in a more democratic way. Within the framework of the turban question, the conception occurred in Islamist discourse cannot get beyond reducing citizen to believer and community of citizens to the umma.

Keywords: Islamist discourse, Kemalism, turban, citizenship, identity, difference

* Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı’nda 2008 yılında tamamlanan “Hegemonik Söylem Karşısında Siyasal İslâm’ın Kamusal Alan Tasavvuru: Türkiye’de Türban Tartışmaları” başlıklı doktora tez çalışmasının bir bölümünün yeniden gözden geçirilerek hazırlanmış versiyonudur. Bu çalışmanın daha kısa bir versiyonu, 3-6 Eylül 2009 tarihleri arasında Karaburun-Mordoğan’da düzenlenen Karaburun Bilim Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi, e-posta: kubilay@media.ankara.edu.tr

1. GİRİŞ

Ulus-devletin *türdeşleştirici, evrensel, bütünleştirici, belli bir merkezden hareket eden* siyasal söylemi (Keyman, 1999, s.58-59), ulus-devletin bir meşruiyet sorunu ile karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Meşruiyet sorununun temel kaynağı, günümüz liberal demokrasilerinin ‘bireysel haklar ve özgürlükler’ kavramına yaslanması; ama aynı zamanda temel işleyiş çerçevesi olarak ulus-devlete dayanmasıdır. Ulus-devletin meşruiyetinin temelinde yer alan ortak rızanın dayandığı ortak toplumsallık ‘ulus’ kavramında somutlaşmaktadır. Ulus ise farklılıklara değil, benzerliklere yaslanan türdeşleştirici bir toplumsallık öngörmektedir (Köker, 1997, s.42-43). Ulus-devletlerin ortaya çıkışından önce, geçmiş toplumların hemen hepsinde kültürel topluluklar ortak haklara sahip olarak görülmüş, kendi gelenek ve uygulamalarını yaşamalarında serbest bırakılmışlardı. Oysa ulus-devletler farklı bir toplumsal birlik anlayışına dayanmış; hakların sahibi olarak yalnızca bireyleri tanıyarak, aynı düzenlemelere tabi, benzer politik birimlerden oluşan homojen bir kanun alanı yaratmaya çalışmışlardır. Uzun süre önce kurulmuş toplulukları parçalayarak *özgürleştirdiği* bireyleri ortak kabul gören merkezi bir otorite temelinde yeniden birleştirmek isteyen ulus-devletler, kendi temelleri için kültürel ve toplumsal homojenliğe ihtiyaç duyduğu için toplumu bu yönde biçimlendirmek istemişlerdir (Parekh, 2002, s.11). Tam da bu nokta, yani bireysel hak ve özgürlükler ile ulus-devletin homojenleştirici boyutu, bir meşruiyet sorununa neden olmaktadır. Bireysel hak ve özgürlükler kavramı, bireysel katılım idealini içermekte, bireyin toplumsal bağlayıcılığı olan kararların alınma ve uygulanma sürecine dolaylı ya da doğrudan katılarak, kararların meşruluk zeminini belirleyen ortak rızanın oluşumuna etkide bulunmasını gerektirmektedir. Ulusa dayalı meşruluk ise, toplumsal bağlayıcılığı olan kararların dayandığı ortak toplumsal rızadaki toplumsallığı ancak ulus-devletin çerçevesi içinde kalması kaydıyla kabul etmektedir (Köker, 1997, s.43).

Ulus-devletin, sözü edilen meşruiyet sorunuyla karşı karşıya kalmasında, ‘farklılıklara saygı’yı ve ‘farklılıkların tanınması’nı esas alan kimlik temelli yeni toplumsal hareketlerle yeni toplumsal ve siyasal kuramlar etkili olmuştur. 1960’ların sonlarından itibaren Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri’nde yerli halklar, ulusal azınlıklar, eski ve yeni göçmenler, eşcinsel kadın ve erkekler, feministler gibi farklı grupların başını çektiği bir dizi düşünsel akım ve politik hareket ortaya çıkmıştır. Bu gruplar toplumdaki baskın kültürden farklı olan, onaylanmayan ve bastırılmaya çalışılan görenek ve hayat tarzlarını temsil etmektedir. Sözü edilen gruplar birbirinden oldukça farklı gündemlere sahip olmakla birlikte, toplumun büyük kısmının, yaşamın söz konusu alanlarını anlamak ve yapılandırmak için yalnızca bir “doğru”, “gerçek” ve “normal” yol olduğu biçimindeki tektipleştiren ya da asimile eden baskısına karşı direnmektedirler (Parekh, 2002, s.1). Yeni toplumsal hareketler paradigması altında temellendirilen bu hareketlerin “yeniliği”¹ kimlik temelli olmalarından

1 Bu dönemde ortaya çıkan hareketlerin “yeniliği” tartışma konusudur. Başta Alain Touraine olmak üzere Claus Offe, Alberto Melucci gibi pek çok düşünür bu hareketlerin ortaya çıkış koşulları ve nitelikleri itibarıyla eski toplumsal hareketlerden farklılaştıklarını ileri sürmektedir. Buna karşılık, Marta Fuentes ve Andre Gunder Frank yeni toplumsal hareketlerin esas itibarıyla eski olduğunu, ancak bazı yeni özellikler taşıdığını ileri sürmektedir. Fuentes ve Frank’a göre günümüzde Batı’da, Güney’de ve Doğu’da “yeni” olarak etiketlenen pek çok toplumsal hareket, bazı istisnalar dışında çağlar boyunca varolan toplumsal hareketlerin yeni biçimleridir. İşçi sınıfı ve sendika hareketlerinin tarihi, çoğunlukla geçen yüzyıldan başlatılmakla birlikte, köylü hareketleri ve yerel hareketler, etnik/milliyetçi, dinsel hareketler, hatta kadın hareketleri yüzyıllar boyunca, dünyanın pek çok yerinde de bin yıllar boyunca var olmuşlardır. Avrupa tarihi boyunca sayısız toplumsal hareket kaydedilmesine rağmen, bu hareketlerden bazıları şimdi “yeni” olarak adlandırılmaktadır. Roma’daki Spartakist köle ayaklanması, 12. yüzyılda başlayan Beguine ve diğer kadın hareketleri, köylü hareketleri vb. bu hareketlerin örnekleri arasındadır. Yalnızca ekolojik/yeşil hareketler ve barış hareketlerinin “yeni” olarak adlandırılmasının görece meşru olduğunu düşünen yazarlara göre, bunun nedeni, ekolojik felaketin kendisinin yeni olmasıdır. Pek çok çağdaş toplumsal hareketin yeni olan özelliği, örgütsel kapasite ve önderliği, eski işçi hareketlerinden, siyasal partilerden, kilise ve diğer örgütlerden devralmalarıdır. Yani, bu hareketler, eski biçimlerin sınırlılığından düş kırıklığına uğrayan ve yeni biçimler oluşturmaya çalışan önder kadrolarını kendilerine çekmektedirler. Yine yazarlara göre, bu hareketleri yeni kılan bir diğer özellik de, yüzyıllardır süregelen pek çok toplumsal hareketten daha fazla sınıfa ve katmana özgü bir hareket olmaya yönelmeleridir (Fuentes ve Frank, 1990, s.29-30).

kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, birbirinden oldukça farklı bu grupların, kimliklerinden kaynaklanan farklılıklarına saygı duyulmasına ve farklılıklarının tanınmasına yönelik bir mücadele yürüttüğü söylenebilir. Ancak bu mücadelede hedeflenen, baskın kültürün farklılıkları hoş görmesinden öte bir taleptir. Çünkü farklılıkları hoş görmek hiyerarşik bir anlayışı içinde barındırır; oysa burada talep edilen saygı ve tanınma, kültürel kimliklerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesine yöneliktir (Parekh, 2002; Taylor, 2005).

1960’ların sonlarında ortaya çıkan bu farklı düşünsel ve politik akımların talepleri, 1980’lerin ortalarından itibaren canlanan yurttaşlık tartışmalarıyla da koşutluk içindedir. Zira uluslararası göçün artışı, milliyetçiliğin canlanması, Batı Avrupa’da çokkültürlü ve çok ırklı hale gelen bir nüfus yapısından kaynaklanan gerilim, seçmenlerin ilgisizliğinin artması, Doğu Avrupa’daki toplumsal hareketlerin demokratik politik talepler ve sivil özgürlükler etrafındaki devrimci dönüşümleri harekete geçirmesi, refah devletinin çözülüşü gibi gelişmeler (Somers, 1993, s.587; Kymlicka ve Norman, 2008, s.185), 1980’lerin ortalarından itibaren dünyanın pek çok bölgesinde yurttaşlık tartışmalarının canlanmasına neden olmuştur. Yeni toplumsal hareketlerin taleplerinin yurttaşlık tartışmalarıyla keşiştiği nokta, ulus-devletlere koşut olarak ortaya çıkan modern yurttaşlık anlayışının sorgulanması ve yeni yurttaşlık kavrayışları etrafında dönüştürülmeye çalışılmasıdır. Ulus-devlete yasal ve siyasal üyelik anlamına gelen modern yurttaşlık anlayışının dönüştürülmesinin gerisinde ise, modern yurttaşlığın dayandığı temel politik birim olan ulus-devletlerin gücünün azalmasının yanı sıra modern yurttaşlığın evrensellik ve eşitlik vaatlerini gerçekleştirilememiş olması yatmaktadır.

Türkiye’de ise yurttaşlık tartışmaları 1980’lerin sonlarından itibaren özellikle de 1990’larda ortaya çıkmıştır. Daha önce varlıkları tanınmayan ya da kamusallaşması engellenen kimliklerin –kadın, Kürt ve İslâmcı kimliklerin- kamusal talepleri, Türkiye’de de yurttaşlık kategorisinin sorgulanmaya başlanmasını sağlamıştır (Kadioğlu, 2008, s. 170-171). Bu kimlikler içerisinde özellikle İslâmcı kimliğin kamusal ve tanınma talebi, diğer kimliklere göre daha etkili olmuştur. Zira İslâmcılık, 1980’li yıllardan başlayarak, özellikle de 1990’ların ikinci yarısından itibaren tarihinde hiç görülmedik ölçüde güç kazanmış ve karşı hegemonik bir güç haline gelmeyi başarmıştır. İslâmcılık’ın karşı hegemonik bir güç haline gelmesi, gerek siyasal alanda İslâmcı partilerin giderek güç kazanması ve iktidar olması, gerekse kamusal yaşamda İslâmî yaşam biçimlerinin daha fazla görünür hale gelmesiyle açığa çıkmaktadır. 12 Eylül 1980 askeri darbesinin ardından “ulusal birliği tesis etmek üzere” Türk-İslâm Sentezi’nin benimsenmesinin yanı sıra bu dönemde İran İslâm Devrimi’nin diğer Müslüman ülkelerde olduğu gibi Türkiye’deki İslâmcı hareketlere sınırlı da olsa “güç” vermesi, 1980’lerde uygulanmaya başlayan neo-liberal ekonomi politikalarının geleneksel olarak dindar olan Anadolu sermayesinin güçlenmesine katkıda bulunması, küresel ölçekte modernliğin krizinin İslâmcılar tarafından Kemalizm’in eleştirisinde kullanılması (Öniş, 2001; Gülalp, 2002; Çaha, 2004) gibi faktörlerin de etkisiyle İslâmcılık, bir karşı hegemonya yaratarak Kemalist hegemonyanın anlam ve değerleri üzerinde mücadele etmeye yönelmiştir.

İslâmcılık’ın Türkiye’de yurttaşlık tartışmasını yürüttüğü en önemli ve güncelliğini koruyan alanlardan biri türban² yasaklarıdır. Türbanlı kadınların özellikle eğitim, devlet kurumlarında çalışma ve seçilme

2 İslâmî örtünmenin adlandırılması konusunda Kemalizm ve İslâmcılık arasında bir mücadele söz konusudur: İslâmcılar “başörtüsü” sözcüğünü tercih ederken, Kemalistler “türban” sözcüğünü kullanmaktadır. Nitekim sözcük üzerindeki bu mücadele hegemonya mücadelesinin bir parçasıdır. Bu çalışmada “türban” sözcüğünün kullanılmasındaki temel gerekçe, çalışmanın Kemalizm içinde konumlanması değil, Anadolu’da yaygın olan ve geleneksel örtünmeyi işaret eden başörtüsü sözcüğünün daha çok kentli bir örtünme tarzı olan türbanı ifade etmede yetersiz kalmasıdır. Zira 1980’lerin sonlarında örtülü kadınlarla ilgili yapılan araştırmaların bulguları da (Göle, 2001; İlyasoğlu, 2000), türbanlı kadınların kendi örtülerini geleneksel başörtüsünden ayırdığını ortaya koymaktadır. Göle’nin bulgularına göre görüldüğü kadınların İslâm’ı yorumlayış biçimleri ailelerinin geleneksel İslâmî yaşam biçimlerine ters düşmekte, kadınlar kendilerini ailelerinden ve “geleneksel Müslüman halktan” farklı görmekte; “kulaktan dolma” bilgilerle yetinmeyip, kaynaklara inip araştırma yapmış olmakla kendilerini *geleneksel müminlerden* ayırmaktaydılar. Bu ayırım, Göle’ye göre (2001, s.124) örtünme biçimleri arasındaki farkla simgelenmektedir. Türbanlı kadınlar, geleneksel halkın baş bağlama biçimi olan eşarbi örtünme olarak görmemişler, bu durumun da cehaletten kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir.



haklarının önündeki engeller ile kamusal alan olduğu gerekçesiyle bazı mekânlara girmelerinin yasaklanması, Kemalist yurttaşlık anlayışının sorgulamaya açılmasına neden olmuştur. Türban yasağı çerçevesinde geliştirilen bu sorgulamada İslâmcı söylemde yer bulan eleştirilerin temelini, bu anlayışın toplumsal farklılıkları görmezden gelen ve ortadan kaldıran, dolayısıyla da tektipleştirici bir anlayış olduğu iddiası oluşturmaktadır. Bu iddia, rejimin tektipleştiremediği türbanlı kadınları dışladığı ve ayrımcılık uygulamalarına yöneldiği yönündeki iddialarla da desteklenmekte ve derinleştirilmektedir. İslâmcı söylemde Kemalist yurttaşlık tasarımının tektipleştirici etkisi, yurttaşlığın toplumsal kimlik ve farklılık taleplerine yanıt verecek tarzda dönüştürülmesine ilişkin çağdaş tartışmalardan yararlanılarak sorgulanmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı ise, İslâmcı söylemde Kemalist yurttaşlık anlayışının eleştirisi üzerinden ortaya konan “alternatif” yurttaşlık tasarımının ana hatlarını ortaya koymak ve bu “alternatif” tasarımın yurttaşlığı demokratik bir tarzda yeniden yapılandırmada ne ölçüde başarılı olduğunu incelemektir. Bu doğrultuda, çalışmada öncelikli olarak modern yurttaşlığın temel özelliklerine ilişkin kısa bir kuramsal ve tarihsel çerçeve sunulmuş ve modern yurttaşlığa yöneltilen eleştirilerin kaynakları ile temel argümanları ele alınmıştır. Modern yurttaşlığın daha demokratik bir tarzda yeniden yapılandırılmasına yönelik çeşitli görüşlere yer verilmesinin ardından ise çözümleme bölümünde, türban sorunu çerçevesinde, Kemalist yurttaşlığa yönelik olarak İslâmcı söylemde yer bulan eleştiriler incelenmiştir.

Çalışmada, türban sorununda önemli dönemeçler olarak nitelendirilen ve kamuoyunda yaygın olarak tartışılan örnek olaylar incelenmiştir. Bu örnek olaylar, 18 Nisan 1999 yılında gerçekleştirilen genel seçimlerde Fazilet Partisi’nden milletvekili olarak seçilen Merve Kavakçı’nın türbanı nedeniyle mecliste yemin etmesinin engellenmesi; 20 Kasım 2002 tarihinde dönemin meclis başkanının türbanlı eşiyle cumhurbaşkanını uğurlamasının ardından başlayan “protokol krizi”; 29 Ekim 2003’te Cumhuriyet Bayramı’nda Çankaya Köşkü’nde verilen resepsiyona türbanlı milletvekili eşlerinin çağrılmamasıyla yaşanan “resepsiyon krizi”; 29 Haziran 2004 tarihinde AİHM’nin Leyla Şahin davasını davacının aleyhine sonuçlandırdığı kararını açıklaması; 9 Şubat 2006 tarihinde Danıştay’ın Aytaç Kılınç adlı öğretmenin okul dışında da türban takamayacağına ilişkin kararını açıklaması. Bu örnek olaylar, *Milli Gazete*, *Yeni Şafak*, *Yeni Asya*, *Zaman* ve *Anadolu’da Vakit* gazetelerinde her bir olayı izleyen on beş gün boyunca yayımlanan köşe yazılarının çözümlenmesi yoluyla ele alınmıştır. Gazetelerin seçimindeki temel ölçüt ise, İslâmcı söylemin farklı fraksiyonlarını temsil etmeleri olmuştur.³

3 1970 yılından beri yayımlanan *Yeni Asya*’nın sahipleri Nur cemaatinin en büyük gruplarından Yeni Asya grubudur. Siyasetle her zaman yakından ilgilenen Yeni Asyacılar, geleneksel olarak DP-AP-DYP çizgisini desteklemişler; İslâmcı siyasal oluşumlara sıcak bakmamışlardır (Çakır, 2002, s.95-100). 1970’ten beri yayımlanan *Milli Gazete* ise Milli Görüş’ün yayın organıdır. MNP-MSP-RP-FP-SP çizgisini desteklemektedir. 1986 yılında Fehmi Kuru yönetiminde yayın hayatına başlayan *Zaman*, yayımlandığı ilk dönemde bağımsız Müslüman aydınların yönetiminde farklı konulara değinmiş ve Türkiye’de bağımsız bir İslâmcı kimliğin oluşumunda önemli rol oynamıştır. Sahiplerinin ortaya çıkan durumdan rahatsız olması sonucu kısa bir süre için *radikal* görünümlü bir kesimin eline geçen *Zaman*, daha sonra Mehmet Şevket Eyyi’nin yönetiminde sağcı bir rotaya oturmuştur. Gazete, daha sonra Fethullah Gülen cemaatinin eline geçmiştir. Gülen cemaati, 1988 yılından itibaren gazeteyi ANAP iktidarı savunuculuğuna ve resmi ideoloji takipçiliğine çekmiştir (Çakır, 2002, s.109-110). Gazete, günümüzde AKP destekçiliğiyle öne çıkmaktadır ve Türkiye’nin en çok satan gazetelerinden biridir. *Yeni Şafak*, Eylül 1994 yılında Hekimler Birliği Vakfı Başkanı Yakup Yönten ve Tufan Mengi’nin öncülüğünde kurulmuştur. Vakıf, gazeteyi bir buçuk ay çıkardıktan sonra ekonomik zorluklar nedeniyle yayına ara vermiş, sonra gazete, dönemin Ensar Vakfı Başkanı Ahmet Şişman tarafından satın alınmış ve 23 Ocak 1995 tarihinde farklı bir kimlikle yayına başlamıştır. Gazeteye daha sonra Mahmut Kış ortak olmuş, ilerleyen zamanlarda Kış ailesi gazetenin tek başına sahibi olmuştur. Gazetenin şimdiki imtiyaz sahibi Feza Gazetecilik A.Ş Adına Ali Akbulut, Genel Yayın Müdürü ise Ekrem Dumanlı’dır (www.zaman.com.tr). *Anadolu’da Vakit* ise 12 Eylül 1993’te *Beklenen Vakit* adıyla yayın hayatına başlamış, Vakit isminin ticari kullanım hakkını satın almadığı için bir süre sonra adını *Akit* olarak değiştirmiştir. 2001 yılının Aralık ayında ise hakkında açılan tazminat davalarının çokluğu nedeniyle iflas eden *Akit*, *Anadolu’da Vakit* adıyla yayın hayatına devam etmiştir. (arsiv.zaman.com.tr/2001/12/04).

Çalışmanın kuramsal dayanağı Ernesto Laclau ve Chantal Mouffe’un geliştirdiği söylem kuramıdır. Laclau ve Mouffe (1992) söylemi, eklemleyici pratikten kaynaklanan yapılandırılmış bütünlük olarak tanımlar. Ancak toplumsalın açıklığı, söylemin nihai olarak kapanmasını ve anlamın nihai olarak sabitlenmesini engeller. Nihai anlam sabitliğinin olanaksızlığı ise kısmi sabitlenmeleri gerektirir ki bu durum aynı zamanda, bir söylemin diğer tüm olası anlamların dışlanması yoluyla kurulduğunu da gösterir. Tam da bu nedenle söylemler dışarıda bıraktıkları politik güçlere karşı savunmasız, oluşsal ve tarihi yapılardır. (Howarth ve Stavrakasis, 2000, s.4; Phillips ve Jorgensen, 2002, s.48). Anlamın kısmi sabitlenmesi ise düğüm noktaları ve boş gösterenler sayesinde mümkün olur.⁴ Laclau ve Mouffe’un söylem kuramının kilit kavramı hegemonyadır. Hegemonya ise, eklemleyici pratiklerin egemen olduğu bir alanda ortaya çıkmakla birlikte, hegemonyadan söz edebilmek için bu eklemleme yeterli değildir. Aynı zamanda eklemlemenin, kendisine antagonist olan eklemleyici pratiklerle karşı karşıya gelmesi yoluyla oluşması gerekir. Dolayısıyla hegemonya, antagonizmaların kesiştiği bir alanda ortaya çıkar ve bu nedenle de eşdeğerlilik ve sınır etkileri fenomenlerini varsayar. Hegemonik bir eklemlemenin iki koşulu olduğu söylenebilir: İlki antagonist güçlerin varlığı, ikincisi ise bunları ayıran sınırların kararsızlığıdır (Laclau ve Mouffe, 1992, s.170-172). Laclau ve Mouffe’un söylem kuramında hegemonya belirli bir tarihsel öznenin siyasal bir stratejisi olarak ortaya çıkmaz. Hegemonya, sembolik alana özgü, bu alanda işleyen ve bir tarihsel özneye zorunlu bir aidiyet ilişkisi dışında kavranması gereken bir siyasal ilişki biçimidir; sembolik alanda anlamın sabitlendiği noktaları kuran siyasal momenttir. Hegemonya, herhangi bir kurucu öznenin ya da merkezin ürettiği bir iktidar değildir. Foucault’nun iktidar kavramsallaştırmasına benzer biçimde, söylemsel olarak kavranması gereken, sonsuz söylemsellik alanında anlamın sınırlarını belli düğüm noktaları üzerinden kuran, güç ilişkilerine bağlı bir momenttir (Çelik, 1999, s.39).

Bu çalışmada, yukarıda kısaca sunulan kuramsal çerçeveye içinde, İslâmcı söylemde türban sorunu etrafında yaşanan tartışmalar bağlamında Kemalist yurttaşlık tasarımına yönelik olarak ortaya çıkan eleştiriler ve bu eleştiriler doğrultusunda ortaya konan yurttaşlık tasarımı çözümlenmektedir. Bu doğrultuda, Kemalist söylemde kısmi biçimde sabitlenen anlamların hangi müdahalelerle yerinden edilmeye ve yıpratılmaya çalışıldığı, türbanın kamusallaşmasına olanak sağlayacak bir yurttaşlık tasarımının hangi düğüm noktaları etrafında kurulmaya çalışıldığı incelenmektedir.

4 Laclau ve Mouffe, düğüm noktası kavramını, Lacan’ın *points de caption* kavramına gönderme yapar biçimde kullanmaktadır. Yazarlara göre bir düğüm noktası, diğer göstergelerin etrafında düzenlendiği ayrıcalıklı bir göstergedir. Diğer göstergeler, düğüm noktasıyla olan ilişkileri yoluyla anlam kazanır. Bir başka deyişle, düğüm noktası, anlamın kısmi sabitlenmesini sağlayan ayrıcalıklı söylemsel noktadır. Boş gösteren ise tam olarak, gösterileni olmayan bir gösterebilir. Bir gösterenin boş gösteren olması için, hem bir gösterilene iliştilmemiş olması hem de bir anlamlandırma sisteminin ayrılmaz bir parçası olması gerekir. Zira toplumsalın kapanması imkânsız olsa da kapanma ideali hala bir imkânsız ideal olarak işlev görür. Toplular, böylece, bu imkânsız idealler temelinde örgütlenir ve merkezlenir. Bu ideallerin ortaya çıkışı ve işleyişinde gerekli olan boş gösterenlerdir (Laclau ve Mouffe, 1992; Laclau, 2003, s.95; Howarth ve Stavrakasis, 2000, s.8).



2. MODERN YURTTAŞLIK, ELEŞTİRİLER VE YENİ YURTTAŞLIK KAVRAMSALLAŞTIRMALARI

Tarihi Antik Yunan'a dayanan yurttaşlık, modern anlamını ulus-devletlerin yükselişiyle birlikte kazanmıştır. Antik Yunan'da yurttaşlık, kadınları, köleleri ve yabancıları dışarıda bırakmakla birlikte, hür ve servet sahibi erkeklerin "kamusal yaşama sırası geldiğinde yöneten ve yönetilen olarak katılması" anlamına gelmekteydi (Heater, 2007, s.32). Antik Yunan'daki bu anlamı, Roma İmparatorluğu ile birlikte dönüşüme uğrayan yurttaşlık, feodalizmle birlikte ortaçağ Avrupa'sında büyük ölçüde sönümlenmiş ve tekrar ortaya çıkmasında Rönesans döneminde İtalyan kent devletlerindeki hareketler etkili olmuştur. Ancak modern yurttaşlığın ortaya çıkışındaki esas itici güç Fransız Devrimi'dir (Smith, 2002, s.105-107). Zira Fransız Devrimi'nde sivil toplumun daha geniş kesimleri siyasal ve medeni haklardan yararlanmaya başlamıştır. Bu süreçte, "ulusal egemenlik" ilkesi, her türlü meşru siyasal iktidarın ulustan kaynaklandığını ifade ederken, yalnızca ulusal topluluğun üyeleri siyasal yurttaşlığı elde edebilmiştir. Dolayısıyla yurttaşlığın sınırları da ulus-devletin kendi teritoryal sınırlarıyla özdeşleştirilmiştir (Üstel, 1999, s.54, 81).

Ulus-devlete üyelik ya da siyasal aidiyet anlamını kazanan yurttaşlığın en belirgin özelliklerinden biri ulus kavramı ile arasında kurulan bağıdır.⁵ Yurttaşlık ile ulus arasında kurulan bağ, ulusa üye olmanın, yurttaşlığın uygulamaya geçirilmesinin yeterli olmasa da *gerekli* bir koşulu olarak ortaya çıktığını gösterir (Lecca, 1992, s.60). Bir başka deyişle modern yurttaşlık, ulus-devlete siyasal ve yasal üyelik anlamına gelmektedir ve son iki yüzyılı aşkın süredir yurttaşlık ve ulusluk, birbirinden ayrılmaz biçimde iç içe geçmiştir (Pierson, 2000, s.203). Yurttaşlığın, ulus-devlete üyelik zemininde tanımlanması, yurttaşlık kavramının, ulusu belirleyen 'dayanışma', 'ortak kültür', 'ulusal bilinç' vb. unsurlar tarafından sınırlanmasını getirmiştir (İçduygu vd., 1999, s.190). Zaten ulus kavramının kendisi, sosyal çeşitlilikten birlik ve bütünlük imgesi yaratmayı hedefleyen bir simgeleştirme işlemiyle ilgilidir. Dolayısıyla da ulusun, kendisini oluşturan unsurlardan farklı olarak bölünmez niteliği ve ortak iradesiyle anlam kazanan bir özgül şahsiyete sahip olması amaçlanmıştır (Üstel, 1999, s.54). Ulus üyeliği ile yurttaşlığın birbirine bağlanması, Brubaker'a göre (2008), modern yurttaşlığı belirleyen bir norm olarak *millilik* ile ifadesini bulur. *Millilik*, bir siyasal topluluğun aynı zamanda kültür, dil, adetler ve karakter bakımından türdeş özellikler göstermesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bir ulus-devlet ancak bu sayede bir ulusun meşru temsilcisi ve gerçek ifadesi olabilir (s.58-59). Bu bağlamda modern yurttaşlık, farklılıkları silen bir kategori olarak iş görür. Farklılıkları ortadan kaldırmasında ise yine Brubaker'ın işaret ettiği *eşitlikçilik* devreye girer. *Eşitlikçilik*, bir tek tam üyelik statüsünün olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu norma göre her yurttaşın eşitliği söz konusudur; bazı yurttaşların, diğerlerinden farklılaşması yurttaşlık kavramıyla çelişki oluşturur (s.57).⁶

Evrensellik iddiası taşıyan modern yurttaşlığın eşitlikçi niteliği, ulus-devlete üyelik temelinde tanımlanan yurttaşlık ile liberalizmi birbirine bağlar. Ulus-devletin üyeleri olarak yurttaşların eşitliği,

5 Bu bağ, temelde iki biçim almıştır. Modern yurttaşlık kavrayışını beraberinde getiren ulus-devlet modellerine bakıldığında karşımıza Fransız ve Alman deyişleri çıkmaktadır. Fransa'da ulus, devletin kurumsal ve teritoryal çerçevesiyle ilişkili olarak kavranmış; ortak kültürün değil, siyasal birliğin ulusu oluşturduğu düşünülmüştür. Fransız ulus anlayışı *evrenselci*, *akılcı* ve *devlet merkezci* olmuştur. Alman ulus anlayışı ise, bunun tam karşısı olarak *tikelci*, *organik*, *farklılaşmacı* ve *Volk* merkezlidir. Bunun nedeni Almanya'da ulus fikrinin, ulus-devletten önce ortaya çıkarak gelişmesidir. Dolayısıyla Alman ulus fikri, siyasal bir nitelik taşımamış ve soyut yurttaşlık kavrayışıyla ilişkili olmamıştır. Bu anlayış doğrultusunda ulusun, etno-kültürel birlik ile oluştuğu ve siyasal birlik ile ifadesini bulduğu düşünülmüştür (Brubaker, 2008, s.67).

6 Brubaker'ın sözünü ettiği diğer dört ideal norm ise *kutsallık*, *demokratiklik*, *teklilik* ve *sosyal açıdan önemli olmaktır*. *Kutsallık*, yurttaşların devlet için fedakârlıkta bulunmalarını, bir başka deyişle etimolojik olarak "kutsal eylemler" ifa etmelerine işaret eder. Üyeliğin *demokratik* olmasına ilişkin norm ise yurttaşlığın açık olması gerekliliğini ifade eder. Üye olmayan uzun süreli sakinlerden oluşan bir nüfus demokratik üyelik anlayışını ihlal edeceğinden, devlet üye olmayan sakinlerin üye olmaları için bazı araçlar sunmalıdır. *Teklilik* ise her yurttaşın yalnızca bir devlete üye olması gerektiğine ilişkindir. Son olarak *sosyal olarak önemli* olma normu ise yurttaşlığın önemli ayrıcalıklar getirmesi, kutsallaştırılmış ödevlerin yanı sıra, üyeleri, üye olmayanlardan açıkça ayıran bir statü tanımlanmasını ifade etmektedir (2008, s.58-60).

liberal devletin tüm yurttaşlarına eşit mesafede davranması gerekliliğine ilişkin ilkesiyle uyumludur. Gutmann’ın (2005) belirttiği gibi, liberalizme göre yurttaşların eşitliğini ve özgürlüğünü sağlayan unsur, kamu dünyasının yansızlığıdır. Bu görüş uyarınca yurttaşların özgürlüğü ve eşitliği, kültürel kimlikler değil; gelir, sağlık, eğitim, din ve vicdan özgürlüğü, konuşma, basın ve örgütlenme özgürlüğü, işlemlerde eşitlik, oy verme hakkı, kamu görevlerine atanabilme hakkı gibi evrensel gereksinimlere, yani ortak niteliklere gönderme yapar (s.24). Bu nedenle de devletin, yurttaşlarına eşit mesafede davranabilmesi için, yurttaşların kimliklerini sivil toplum alanında bırakmaları gerekmektedir. Liberal eşitlik anlayışının, kimlikleri sivil toplum alanında bıraktırması, liberalizmin tektipleştirici etkisi olarak değerlendirilmektedir (Phillips, 1999). Aslında, liberal-bireyci yurttaşlık anlayışının,⁷ bireyi topluma önelemesi ve bu bağlamda, bireyi bir ortak iyi doğrultusunda hareketlendirmemiş olması, farklılıkların, kuramsal olarak, bir ortak iyide eritilmesinin önünde engel oluşturur. Ancak burada sözü edilen ve garantilenen farklılıklar, bireysel farklılıklar olmanın ötesine geçmemektedir.

Modern yurttaşlığın eşitlikçi niteliği, yurttaşlar arasındaki farklılıkları aynılığa indirgeyen bir işlev görmüştür. Modern politik düşünce, “herkese yurttaşlık” anlamında yurttaşlığın evrenselliğinin, yurttaşlık statüsünün tikel ve farklılıkları aşması anlamında bir evrensellik ima ettiğini öne sürer. Bunun anlamı, yurttaşlığın evrensellik özelliğinin, yurttaşlar arasındaki statü ve güç eşitsizliklerini göz ardı ederek, herkese politik kamuda aynı statüyü vermesidir. Eşitlik aynılık olarak anlaşıldığında evrensel yurttaşlık ideali, yurttaşlığın herkese yaygınlaştırılmasına ek olarak en az iki anlam daha taşır: İlk olarak evrensellik, tikele karşıt biçimde “genel” olarak tanımlanır. Bu durumda yurttaşların ortaklaşa sahip oldukları, nasıl farklılaştıklarına tezat oluşturur. İkinci olarak ise, yasalar ve kurallar bakımından evrensellik, bunların herkese ve aynı biçimde uygulanması anlamına gelir; bir başka deyişle yasalar ve kurallar, bireysel ve grup farklılıklarına kördür (Young, 1989, s.250). Yurttaşlığın evrenselliğinin ortaklaşılığa vurgu yapması ile bireysel ve grup farklılıklarını göz ardı etmesi, bir yandan etnik, dinsel, dilsel, cinsel vb. farklılıkların kamusal kazanmalarının önünde bir engel oluşturur, diğer yandan da toplumdaki baskın yaşam biçimleri karşısında bu tür farklılıkları dezavantajlı konuma iter. Evrensellik ve eşitlik iddiasındaki modern yurttaşlığın bu özellikleri, yurttaşlığa ilişkin tartışmaların hareketlenmesinde etkili olmuştur.

7 Modern yurttaşlıkla ilgili, biri “liberal” ya da “liberal-bireyci”, diğeri “klasik” ya da “yurttaş temelli cumhuriyetçi” olmak üzere iki gelenek bulunmaktadır. Aralarındaki en temel fark, ilkinin “statü”, ikincisinin “pratik” olarak yurttaşlık anlayışına dayanmasıdır. 17. ve 18. yüzyıllarda gelişen liberal bireyci yurttaşlıkta statüye yapılan vurgu, bireylerin dünyada aktif failer olma ihtimali için gerekli bir “ihtiyaç ve istihkak dilinin” ortaya çıkmasına neden olmakta ve bunlar yurttaş statüsünün hakları olarak görülmektedir. Burada yatan en temel tez, hakların bireylerin içsel bir parçası olduğudur. Zira bireyler toplumu ve devleti önceler. Burada sözü edilen haklar “doğal” haklar ya da “insan” haklarıdır. 17. yüzyıldan başlayarak elde edilen haklar temel olarak sivil, siyasal, hukuksal ve dinsel haklardır. Liberal bireyci anlayışta tüm bu hakların, bireylerin dünyada etkin failer olmasına olanak tanıdığı düşünülmektedir. Çünkü bu haklar bireyleri güçlendirerek, bireylerin eyleme geçmelerini mümkün kılar. Bu anlayışta, bireyler, diğerlerinin benzer haklarına saygı duyma, vergi ödeme ve ülke savunmasına katılma gibi görevleri olan egemen ve ahlâken özerk varlıklardır. Bunun dışında bireylerin, topluma karşı hiçbir yükümlülükleri yoktur. Bireylerin egemen ve ahlâken özerkliğinin anlamı, kamusal alanda yurttaş statüsünün getirdiği hakları kullanıp kullanmamakta özgür olmaları, hakları kullanmamalarının yurttaşlık statüsünde herhangi bir sorun yaratmayacağıdır. Yurttaş temelli cumhuriyetçilikte ise yurttaşlık bir pratik olarak kavramsallaştırılmaktadır. Pratikte temellenen bu anlayışta bir görevler söylemi işbaşındadır. Görevlerin yerine getirilmesi sayesinde, bireyler yurttaş olarak kabul edilir. Bu görevler, yurttaşların kendileri gibi yurttaşlardan oluşan siyasal bir topluluğu tanımlamak, tesis etmek ve devam ettirmek için yapması gereken şeylerle ilgilidir. Bu bağlamda, cumhuriyetçi anlayışta, bireylerin toplumu önelemediğini aksine, bu anlayışın toplum temelli olduğunu belirtmek gerekir. Bireylerin egemen ve öncelikli olmadığı bu anlayışta, bireylerin zamanları, kaynakları ve bazen hayatları bile talep edilebilir. Bunları yerine getirmemek, yurttaş olmayı bırakmak anlamına gelir (Oldfield, 2008, s.93-99).



Yasalar önündeki eşitliğin fiili eşitliğe yol açmadığı, tersine eşitsizlik üreterek baskın kültür dışındaki yaşam biçimlerinin, kültürlerin özel alana itilmesine ya da ulusal kimlik içinde eritilmesine neden olduğu savı, küreselleşme ile birlikte daha da keskinleşerek modern yurttaşlığın eleştirisindeki mihenk taşlarından biri haline gelmiştir. İmgelerin, malların, enformasyonun, sermayenin ülkeler arasındaki hareketliliğini hızlandıran küreselleşme, aynı zamanda daha önce kamusal alana çıkması engellenmeye ve özel alana hapsedilmeye çalışılan kimliklerin de kamusal alanın sınırlarını zorlamasını hızlandırmıştır. Bir başka deyişle ırk, etnisite, cinsiyet, din, dil gibi farklılıkların kamusal taleplerinin artmasında küreselleşme etkili olmuştur (Kadıoğlu, 2008, s. 170).⁸ Zira küreselleşme ulus-devletlerin gücünü azaltma yönünde etkide bulunurken, ulus-devletlerin bu tür farklı kimlikleri ulusal-kimlik içerisinde eritmeye/asimile etmeye yönelik gücü de azalmaktadır. Esas itibarıyla, küreselleşmenin, kimlik politikaları açısından etkisi iki türlü olmaktadır: Bir yandan küresel bir kültür dayatarak kültürler arasındaki farkları silerken, diğer yandan da etnik ve/veya dinsel kimliklerin yükselişine neden olmaktadır. Bu sonuçları *türdeşleştirici* ve *parçalayıcı* olarak nitelendirmek mümkündür. Küreselleşmenin etkisiyle kültürler bir yandan birbirine daha fazla benzerken, diğer yandan da ulus-altı kimlikler ekseninde kendilerini yeniden tanımlamaktadırlar. Etnik ve/veya dinsel kimliklerin yükselişi, türdeş bir bütünlük olarak kurgulanan ulus-devletlerin meşruiyetlerinin sarsılmasına neden olmaktadır.

8 Küreselleşme tarafından desteklenen kimlik politikaları, taşıdığı özgürleşimci potansiyelle demokrasinin gelişmesine katkıda bulunuyor gibi görünmekle birlikte, küreselleşmenin etkisinin her zaman olumlu olmadığını da akılda tutmak gerekmektedir. Zira modern yurttaşlığa ilişkin eleştirilerde küreselleşmenin etkisi, yalnızca kültürel boyutla ya da kimlik temelli politikalarla sınırlı değildir. 1970'lerin ortalarında belirginleşen kapitalizmin krizine çözüm olarak üretilen yeni ekonomik örgütlenme modeli ve bunun ideolojik aygıtı olarak Yeni Sağ, refah devletini tasfiye ederek, modern yurttaşlığın da yeniden yapılandırılmasına yönelmiştir. Bu yeniden yapılandırma sürecinin en önemli boyutu ise, refah devletiyle birlikte gündeme gelen sosyal hakların tasfiyesine yönelik olarak ortaya atılan görüşlerdir. T. H. Marshall (2006) "Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar" adlı çalışmasında serbest piyasa ekonomisine sahip toplumlarda oy hakkının evrenselliği ile sosyo-ekonomik eşitsizlikler arasında bir gerilim olduğunu, dolayısıyla da siyasal ve medeni hakların kullanılabilmesi için sosyal hakların geliştirilmesi gerektiğini ve bunun da ancak refah devleti içinde mümkün olduğunu öne sürer. Buna karşın kapitalizmin yeniden yapılandırılması sürecinde refah devleti tasfiye edilirken, refah devleti içinde mümkün kılınan sosyal haklar da Yeni Sağ'ın saldırısına uğramıştır. Bu süreçte öne sürülen gerekçeler ise bu hakların negatif özgürlük talepleriyle uyumsuz olduğu, ekonomik olarak verimsiz olduğu ve serflüğün yolunu açtığı şeklindedir. Yeni Sağ, bu gerekçelerle tasfiyeye yöneldiği sosyal hakların yoksulların yaşam fırsatlarını gerçek anlamda geliştirmediğini ve onları pasifliğe yönelterek bir bağımlılık kültürü yarattığını ileri sürer. Kendi geçimini sağlayamayan işsizlerin, ortak yükümlülüğü yerine getiremediklerini ve bunun da tam üyeliği engellediğini savunur. Bu nedenle de Yeni Sağ'a göre bağımlıları yükümlü kılmak eşitliğe aykırı değil, tersine eşitliğin gereğidir (Kymlicka ve Norman, 2008, s.189-190). Dolayısıyla Yeni Sağ politikaların, yurttaşlar arasındaki ekonomik eşitsizlikler karşısında kayıtsız kalmayı yurttaşlığın yeniden yapılandırılmasında bir politika olarak benimsediği söylenebilir. Yoksullara devlet yardımının kesilmesi biçiminde ortaya çıkan bu politika, ekonomik yönden dezavantajlı durumda olanların, iddia edildiği gibi kendi ayakları üzerinde durmalarını sağlayamamış, aksine, sınıfsal eşitsizlikleri derinleştirmiştir (s.191). Bu durum, küreselleşmenin ekonomik boyutunun ekonomik yönden dezavantajlı durumdaki toplumsal gruplara yönelik politikaları ile kültürel yönden dezavantajlı gruplara, yani farklılıklarını kamusal alana taşıyamayan/taşınması engellenen gruplara yönelik politikaları arasında bir çelişkinin ortaya çıktığı izlenimini uyandırmaktadır. Ancak kültürel hakların ve kimlik politikalarının küreselleşme süreciyle birlikte desteklenmesinin, bir yanıyla özgürleşimci bir potansiyel taşıdığı, diğer yanıyla da sözünü ettiğimiz ekonomik eşitsizlikleri örtmeye çalışan bir "maske" işlevi gördüğü de söylenebilir. Dolayısıyla ilk bakışta çelişki gibi duran iki tür politika arasındaki ilişki, bir açıdan "tamamlayıcılık" ilişkisi olarak değerlendirilebilir. Bu durum, sınıf politikasının etkisini azaltmak üzere kimlik politikasının desteklenmesi olarak nitelendirilebilir. Küreselleşmeyle birlikte kimlik politikalarının desteklenmesinin bir başka boyutu ise sermayenin, malların küresel düzeydeki hareketliliğinin önünde engel oluşturan ulus-devletlerin gücünü azaltma çabasıdır. Zira küreselleşme, ulus-devletler içindeki dinsel, etnik, dilsel vb. farklılıkların desteklenmesi yoluyla ulus-devletin empoze ettiği ulusal kimliği aşındırarak, ulus-devletin egemenlik gücünü ve alanını da zayıflatmaya yönelmektedir. Nitekim Sovyet Bloğu'nun yıkılmasının ardından Balkanlar'da yaşanan politik gelişmeler bu durumun en iyi bilinen örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yugoslavya'nın milliyetçiliğin yükselişiyle birlikte 1991-1992 yılları arasında parçalanması ve etnik unsurlar arasındaki kanlı savaşlar, kimlik politikasının keskinleştirilmesinin ölümcül sonuçları olarak akılda tutulmalıdır.

Bu meşruiyet sorunun gerisinde ise, Fransız Devrimi ile birbirine bağlanan ulus ve yurttaşlık kavramlarının, modern yurttaşlığın özel alanda bıraktığı farklılıkların kamusal alanda görünür olma talepleriyle birbirinden ayrılması yatmaktadır (Köker, 1997; Üstel, 1999).⁹

Giriş bölümünde sözünü ettiğimiz ‘farklılıklara saygı’ ve ‘farklılıkların tanınması’ ekseninde ortaya çıkan kimlik temelli toplumsal hareketler, T. H. Marshall’ın sınıflandırmasıyla sivil, siyasal ve sosyal haklar¹⁰ olarak beliren modern yurttaşlık haklarının ötesinde yurttaşlık kavramına yeni hakların dâhil edilmesine yönelik taleplerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu taleplerin karşılanması bağlamında, yeni yurttaşlık kavramlaştırmaları tartışılmaktadır: ‘farklılaşmış yurttaşlık’, ‘anayasal vatanseverlik’, ‘çokkültürlü yurttaşlık’, ‘radikal demokratik yurttaşlık’, ‘cinsel yurttaşlık’ vb. (Işın ve Turner, 2002, s.2). Yurttaşlığa ilişkin güncel tartışmalar arasında konumuz açısından önem taşıyan nokta ise, feminizmin modern yurttaşlığa yönelik itirazları ve bu itirazlar ekseninde ortaya koyduğu yeni kavramsallaştırmalarıdır.

9 Farklılıklara yapılan vurgu, postmodern ve postmarksist yaklaşımlarca teorik olarak desteklenmiştir. Modernliğin öldüğüne ya da en azından aşıldığına, modern sonrası bir döneme geçildiğine işaret eden postmodern teoriler, Aydınlanma’nın evrenselleştirici varsayımlarına ya da üst-anlatılarına karşılık çeşitlilik ve farklılığa, tikel olana yaptıkları vurguyla (Powell ve Moody, 2003, s.4), bu hareketlerin bir *karşı taarruz* başlatmalarına kavramsal olarak destek vermiştir. Lyotard’ın modernliğin üst-anlatılarına karşı dil oyunlarının çoğulluğuna yönelik vurgusu, Foucault’nun iktidar ilişkilerinin mikro-politikasına dönük ilgisi bu bağlamda anılabilir. Postmodernizmin *ötekilik* konusundaki ilgisi ise toplumsal hareketler konusundaki duyarlılığın gelişmesine neden olmuştur (Harvey, 1999, s.60-64). Postmarksist yaklaşımlar ise, tikellik üzerindeki vurgularıyla postmodernizmle benzerlik taşımakla birlikte evrensel olanı kesin biçimde reddetmemekle farklılaşırlar. Laclau, günümüzde demokrasiyi düşünmenin eşitlikten değil, çoğulluğun ve farklılıkların kabulünden geçtiğini belirterek çoğul ve farklı olanlar üzerinde siyasetin nasıl inşa edilebileceği sorusunu sorar. O’na göre toplumsal sınıf kavramı, toplumsal aktörlerin kimliklerini belirlemeye devam etmekle birlikte, artık öznelerin kimliklerini sistematik biçimde belirlememektedir. Öznelerin kimlikleri dağılmakta ve çoğullaşmaktadır. Postmodernizm bu dağılmayı mutlaklaştırarak, öznelerin evrensel ortak kimliklerinin artık mümkün olmadığını iddia eder ve evrensel olanı bir kenara atar. Laclau ise postmodernizmden farklı olarak evrenselin bir kenara atılmasına karşı çıkar; evrenseli mutlak biçimde reddetmek yerine, evrenseli kendine ait somut bir içerikten yoksun, bir *boş yer* olarak görmek gerektiğini belirtir (2003, s.92). Laclau’ya göre saf tikellik çağrısı günümüz toplumlarında ortaya çıkan sorunlara çözüm getirmekten uzaktır. Laclau’ya göre bu durumun iki nedeni vardır: İlk neden, herhangi bir içerikten bağımsız ve aşkın herhangi bir evrenselliğe tenezzül etmeyen saf bir tikelcilik iddiasının aslında kendi kendisini yalanlayan bir girişim olmasıdır. Tikelliğin geçerli tek ilke olması durumunda tikelcilik adına cinsel, ırksal ve ulusal azınlıkların haklarını savunma halinde, toplum-karşıtı reaksiyoner grupların kendi kaderini tayin etme hakkını da kabul etmek gerekir. Hatta çeşitli grupların talepleri zorunlu olarak birbiriyle çatışacağı için bu çatışmaları düzenleyici nitelikte daha genel bir takım ilkelere başvurmak zorunluluğu ortaya çıkar. Nitekim kendi öz kimliğinin kuruluşunda böyle ilkelere başvurmayan bir tikellik yoktur. İkinci neden ise, öteden beri var olduğu düşünülen bir uyum durumunda çeşitli tikelcilikler birbiriyle antagonist bir ilişki içinde değil, tutarlı bir bütün halinde yan yana varolacaklardır. Bu ise saf tikelciliği savunan bir argümanın tutarsızlığını gösterir. Çünkü kimlikler eğer farka dayalı, antagonist olmayan bir ilişki içindelerse, bu her kimliğin aynı şekilde farka dayalı ve bağıntısız olduğu anlamına gelir. Bu doğrultuda, belli bir kimliğin yalnızca tüm diğer kimliklerin varlığını değil aynı zamanda farklılıkların farklılıklar olarak kurulmasını sağlayan bir bütünsel zeminin varlığını da ön varsayar (2003, s.81-82).

10 T. H. Marshall, İngiltere örneğinden hareketle geliştirdiği yurttaşlık kuramında, yurttaşlığın sivil, siyasal ve sosyal boyutlardaki gelişimini ortaya koymaktadır. Marshall’a göre 18. yüzyıl bireylerin hukuksal statüsünü ve sivil haklarını temel alan önemli bir sivil haklar gelişimine tanıklık etmiştir. Bu haklar bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, düşünce ve inanç özgürlüğü, mülk edinme ve sözleşme yapma özgürlüğü ve adalet hakkı gibi hak ver özgürlüklere ilişkindir. Seçme ve seçilme hakkı ile örgütlenme haklarını içeren siyasal haklar ise 19. yüzyılda siyasal eşitlik için işçi sınıfının verdiği mücadelenin bir sonucu olarak gelişmiştir. Marshall’ın kuramının üçüncü boyutunu oluşturan ve 20. yüzyılda genişleyen sosyal haklar ise ekonomik refah ve sosyal güvenlik gibi haklara sahip olmaktan, çağdaş bir birey gibi yaşayabilmek hakkına dek uzanan bir haklar dizisidir (Marshall, 2006, s.6-7).



Modern yurttaşlığın evrensellik ve eşitlik iddiasını sorgulayan feminist eleştirilerin başlangıç noktası, kadınların tarih boyunca yurttaşlıktan dışlanmış olmaları ile hem teorik hem de pratik olarak yurttaşlığın evrensellik iddialarına rağmen eril olmasıdır (Lister, 2003). Daha önce belirtildiği gibi Antik Yunan'da ortaya çıkan yurttaşlık, köleleri ve yabancıları olduğu gibi kadınları da dışlayan, hatta kadınların dışlanması üzerine kurulu bir kategoridir. Antik Yunan'da özgür yurttaşların ortak kullandığı *polis* (*koine*), tek tek kişilere ait olan *oikos*'tan (özel alan) kesin bir biçimde ayrılmıştı. Yurttaş olabilmenin koşulu ise özgür, servet sahibi ve erkek olmaktı. Dolayısıyla *polis* özgür erkeklerin alanı iken, *oikos* kadınların ve çocukların alanıdır. Habermas'ın ifadesiyle, bir kişinin (yurttaşın) *polis*'teki konumu *oikos*'taki despotluğuna bağlıdır (Habermas, 2000, s.60). Ancak kadınların yurttaşlıktan dışlanmışlıkları yalnızca Antik Yunan ile sınırlı kalmamış, modern yurttaşlığın ortaya çıktığı ulus-devletler çağında da bu durum devam etmiştir. Kadınların tam yurttaşlık haklarını elde etmek üzere verdikleri mücadeleler, kadınların hâlâ bu haklardan tam olarak yararlanmasını sağlayamamıştır. Bugün dünyanın bazı bölgelerinde kadınlar, hala yurttaşlık haklarını tam olarak elde edememiştir.

Kadınların yurttaşlık haklarını elde edememelerinden daha önemli bir sorun, elde edilen hakların kullanımı açısından ortaya çıkan eşitsizliklerdir. Daha açık bir anlatımla, yurttaşlık haklarının kullanımı açısından da kadınlarla erkekler arasında, kadınların aleyhine işleyen önemli farklılıklar bulunmaktadır. Zira kamusal ve özel alanlar arasındaki ayırım, toplumsal cinsiyetçi yapılanmasını korumaktadır. Batı politik düşünce geleneğinde, bu ayırım, kadınların ev işi, yeniden üretim, çocukların ve hastaların bakımı ve beslenmesi gibi tipik olarak kadınlara düşen faaliyet alanlarının *özel* bölgeyle sınırlandırılmasına (Benhabib, 1999, s.152) ve dolayısıyla da erkek deneyiminden çıkarsanan kamusal alandan ve kamusal alanın aktörü olma itibarıyla yurttaşlıktan dışlanmalarına hizmet etmiştir. Bu ayırımın toplumsal cinsiyetçi boyutunu sorunlaştıran feminist teorisyenlerin, modern yurttaşlığa ilişkin eleştirilerinin yoğunlaştığı yerlerden biri de bu noktadır. Zira kamusal alan-özel alan arasındaki ayırım toplumsal cinsiyetçi yapılanmasını koruduğu sürece, modern yurttaşlığın dayandığı eşitlik ilkesi erkeklerin lehine bir sonuç yaratmaktadır. Bu noktada vurgulanan, kadınların kamu yaşamına katılmalarını engelleyen özel hayatların yaşanma biçimidir. Kadın ve erkek arasındaki işbölümü çoğu kadın için çifte bir iş yükü anlamına gelmektedir. Özel yaşamların düzenlenme biçimi erkeklerin katılımını teşvik ederken kadınların katılımını azaltmaktadır. Salt zaman sorunu bile kadınların karar alma süreçlerine katılımlarının önünde önemli bir engel teşkil etmektedir (Phillips, 1995).

Feminizm içinde modern yurttaşlığın evrensellik ve eşitlik iddialarının aslında kadınların dışlanmasına neden olduğu yolunda geliştirilen argümanlar, çeşitli modeller etrafında tartışılmaktadır. Bu tartışmaları, Lister'ı (2003) izleyerek üç model etrafında ayrıştırabiliriz: toplumsal cinsiyetten arındırılmış yurttaşlık (*gender-neutral citizenship*), toplumsal cinsiyet açısından farklılaşmış yurttaşlık (*gender-differentiated citizenship*) ve toplumsal cinsiyet açısından çoğulcu yurttaşlık (*gender-pluralist citizenship*). Daha ziyade liberal feministlerce savunulan ilk modelin temel vurgusu eşit hak ve yükümlülüklerdir. Liberal feministler kadınların erkeklerle eşit yurttaş olabilmeleri için daha geniş bir haklar dizisi uğruna mücadele etmekte, ancak yurttaşlık ve politikanın hakim liberal modeline ilişkin bir sorgulamaya yönelmemektedirler. Yurttaşlığın toplumsal cinsiyetçi niteliğinin, bu hak ve yükümlülüklerin tahsisi ve kullanımıyla ilgisiz olması gerektiğini savunan bu model, önceliği, kadınların politik arenada ve iş dünyasında erkeklerle eşit koşullarda rekabet edebilmesini sağlamaya vermektedir (Lister, 2003, s.6; Mouffe, 1992, s.373).

İkinci model olan toplumsal cinsiyet açısından farklılaştırılmış yurttaşlıkta ise liberal feministlerin aksine, yurttaşlığın toplumsal cinsiyetten arındırılması değil, yurttaşlık teori ve pratiğinin kadınların deneyimlerine uygun hale getirilerek dönüştürülmesi amaçlanır. Kadın ve erkeklerin eşitliğinin değil farklılığının benimsendiği bu model içinde kadınların annelik vasıflarını öne çıkaran ve kadınların anne

olarak kimliği ile ailenin alanının imtiyazlı kılınması gerektiğini savunan maternalist düşünce öne çıkmaktadır. Bu model içinde görülebilecek bir başka yaklaşım ise, Carole Pateman'ın yaklaşımıdır. Toplumsal sözleşme kuramlarını inceleyen Carole Pateman, bu sözleşmelerin esasında “erkek kardeşler” arasında yapıldığını ortaya koymuştur. Fransız Devrimi'nin ünlü sloganı, özgürlük ve eşitliğin yanı sıra kardeşliği vurgularken, kardeşlik, iktidarın babadan (kraldan) alınarak erkek kardeşler arasında paylaştırılmasını sağlamıştır. Kadınların kardeşlikten dışlanmalarının temelinde ise, toplumsal sözleşme kuramlarında göz ardı edilen evlilik sözleşmesi yatmaktadır. Evlilik sözleşmesi, kadınların denetimlerini kocalarına vererek onları kamusal alandan ve dolayısıyla da yurttaşlıktan dışlamıştır (Pateman, 2004). Bu bağlamda Pateman, yurttaşlığın her tür farklılıktan azade soyut birey kategorisine yaslanıyor görünmesine rağmen, bu bireyin esasen eril olduğunu ortaya koyarak feminist yurttaşlık tartışmaları içinde önemli bir yer kazanmıştır. Pateman, yurttaşlığın eril bireye dayanılarak inşa edilmiş olması nedeniyle, kadınların terimin bugünkü anlamında tam yurttaş olamayacaklarını belirtir ve toplumsal cinsiyet açısından farklılaşmış yurttaşlığı savunur. Düşünürün savunduğu anlamda farklılaşmış yurttaşlık, kadınların kadın olarak, bedenleri ve sembolize ettikleri her şeyle tanınmalarını öngörür (Mouffe, 1992, s.375; Pierson, 2000, s.233).

Toplumsal cinsiyet açısından çoğulcu yurttaşlıkta ise farklılaşmış yurttaşlığın tersine kadınların farklılığı vurgulanmaz; ancak bu durum, bu modeli liberal feministlerin savunduğu toplumsal cinsiyetten arındırılmış yurttaşlığa da yakınlaştırmaz (Lister, 2003). Bu model içerisinde değerlendirilen Chantal Mouffe'un geliştirdiği radikal demokratik yurttaşlık, modern yurttaşlığın sınırlılıklarının giderilmesi gerektiğini; ancak bunun cinsel farklılığı yurttaşlık tanımıyla ilişkilendirme yoluyla gerçekleştirilemeyeceğini öne sürer. Mouffe göre, yurttaşlığın yeni bir kavramsallaştırmasında cinsel farklılık göz önünde bulundurulmamalıdır. Zira Mouffe, kadınların eşitliği için mücadele anlamına gelen feminizmin, ortak bir öz ve kimliğe sahip tanımlanabilir bir ampirik grup olarak kadınların eşitliğini gerçekleştirmeye yönelik bir mücadele değil, kadınlık kategorisinin maduniyet biçiminde yapılandırıldığı çoğul formlara karşı bir mücadele anlamına gelmesi gerektiğini savunur. Dolayısıyla da kimliğimizi tek bir konuma (sınıf, ırk ya da toplumsal cinsiyete) indirgeyen bir yaklaşım yerine öznenin farklı söylemler ve özne konumları aracılığıyla nasıl inşa edildiğini anlamamıza olanak tanıyan bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ileri sürer (Mouffe, 1992, s.374, 382). Çoğulcu yurttaşlık yaklaşımının bu özelliği, grup kimliklerini sabit hale getiren/donduran farklılaşmış yurttaşlık yaklaşımlarının tehlikelerine de dikkat çeker. Çoğulcu yaklaşımlar kadın ve erkeklerin yurttaşlıklarının biçimlenmesinde toplumsal cinsiyetle kesişen cinsiyet, sınıf, ırk, din ve yaş gibi toplumsal bölünmeler dizisine duyarlıdır (Lister, 2003).

Sonuç olarak denilebilir ki, modern yurttaşlığın evrensellik ve eşitlik vaatlerini gerçekleştirememesi nedeniyle ortaya çıkan yeni yurttaşlık kavramsallaştırmaları, ulus-devletler içerisinde yer alan farklılıkların kamusallaşması ve böylece kendi ihtiyaç, çıkar ve beklentilerini dile getirmesine olanak sağlaması bakımından özgürleşimci bir potansiyele sahiptir. Ancak bu özgürleşimci potansiyelin aynı zamanda yurttaşlar arasındaki sınıfsal eşitsizlikleri de gözler önüne seren ve böylece sınıfsal eşitsizlikleri gidermeye dönük stratejiler öneren politikalarca desteklenmesi gerekir. Zira ekonomik eşitsizliklerin olduğu bir ortamda, yurttaşların yalnızca kültürel, dilsel, toplumsal cinsiyete dayalı, dinsel vb. farklılıklarını kamusallaştırarak özgürleşmeleri, kendi başına yeterli olmaktan oldukça uzaktır.



3. KEMALİST YURTTAŞLIK TASARIMI VE “MEDENİYET DEĞİŞİKLİĞİNİN GÖSTERGESİ”¹¹ OLARAK KADINLAR

Cumhuriyet’in ilanının ardından devlet eliyle yaratılmak istenen kamusal alan, bu yapılanmasına uygun bir yurttaşlık tasarımı gerektirmiştir. Dolayısıyla Kemalist yurttaşlık tasarımının¹² temel özellikleri, Cumhuriyet’in kurucu ideolojisince öngörülen kamusal alanın niteliğinin ortaya konmasıyla belirginleştirilebilir: Günümüzde bile, Türkiye’de kamu ve kamusal alan sözcükleri daha çok devlet, devlete ait alan ve işleri ifade eder. Bu durumun en önemli nedeni Türkiye’de kamusal alanın devlet eliyle yaratılması, dahası devletle özdeş kılınmasıdır. Osmanlı modernleşmeci seçkinlerinden Cumhuriyet’in kurucularına/devletçi seçkinlerine geçen pozitivist siyaset teorisinin belirlediği siyaset tarzı, kamusal alanın devletle özdeş kılınmasının altında yatan en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu siyaset tarzının toplumsal ilişkileri, doğal olgulara benzer biçimde *üretilebilir* ve *denetlenebilir* olarak kavraması nedeniyle, Cumhuriyet döneminde devlet ve dolayısıyla devletçi seçkinler, bu üretim ve denetimin temel ve hatta tek aktörü olarak görülmüştür. Bir başka deyişle devlet değişimin aracı olarak, toplumun modernleştirilmesi görevini üstlenmiştir. Siyasetin bir *sosyal teknik* olarak kavranması, kamunun da idari bir saha olarak tanımlanmasını beraberinde getirmiştir (Toker ve Tekin, 2002, s.87). Özetle, devletçi seçkinler, Cumhuriyet’in ilanının ardından benimsenen topyekûn Batılılaşma hedefi doğrultusunda *yeni bir toplum* yaratırken, devleti topluma önceleyerek adeta toplumu dışlamışlar ve kamusal alanın oluşum koşullarını ortadan kaldırmışlardır. Tek partili dönem boyunca toplumun ortak meselelerine ilişkin söz söylenen ve bu doğrultuda eylemde bulunulan devletin dışında bir alan olarak kamusal alan ve demokratik bir meşruiyet ilkesi olarak kamusalıktan söz etmek mümkün değildir. Göle’ye (2000, s.24) göre tek partili dönem boyunca “modernist pratiklerin ve yaşam biçimlerinin uygulandığı bir alan” olarak kamusal alandan söz edilebilir. Ancak Göle’nin sözünü ettiği kamusal alan Batı Avrupa’da ortaya çıkan bir “demokratik meşruiyet ilkesi” olarak kamusalılık ve “eleştirel ve rasyonel tartışma ve görünürlük alanı” olarak kamusal alan ile benzer özellikler taşımamaktadır. Devlet/parti, kendisini tüm siyaset alanıyla ve ulusla özdeşleştirdiği için, devlet aygıtının keyfi ve baskıcı iktidarını denetleyecek bir demokratik muhalefet alanı olarak kamusal alanın da ortaya çıkmasına imkân verecek koşullar yoktur. Dolayısıyla Göle’nin sözünü ettiği devlet eliyle kurulan kamusal alanın ancak bir *sözde* kamusal alan olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Cumhuriyet dönemi *sözde* kamusal alanı modern yaşamın sembollerinin sergilendiği bir alan olarak, feodal dönemdeki “iktidarın sembollerinin sergilendiği” temsili kamusalığa benzemektedir. Feodalitenin, temsili kamusalığındaki temsiliyet halk adına değil, halkın önünde yöneticilerin egemenliklerinin simgesi olan armaların, silahların, kıyafetlerin, jestlerin vb. sergilenmesi anlamına gelir (Habermas, 2000, s.64-66). Benzer biçimde Cumhuriyet’in kamusal alanı da, giyim kuşamdan, yeme içme alışkanlıklarına ve sokakta yürümeye kadar modern yaşam biçimine ait unsurların, bu yaşam biçimini benimsemiş olanlarca görünür kılındığı bir alan olmuştur.

11 “Medeniyet değişikliğinin göstergesi” olma ifadesi Nilüfer Göle’den (2001) ödünç alınmıştır.

12 Türkiye’de tebaadan yurttaşa geçişin tarihi, II. Meşrutiyet’e dayanmakla birlikte, bunun hukuksal arka planını Tanzimat ve Islahat Fermanları’nın Osmanlı topraklarında yaşayanlara sağladığı kimi haklar oluşturmaktadır. Bu fermanlarla Osmanlı tarihinde ilk kez, uyrukların dinlerine bakmadan hepsinin yaşamlarını, onurlarını ve mülkiyetlerini koruyan bir yasal düzenleme uygulamaya konmuştur. Tanzimat reformları ve 1876 Anayasası, imparatorluk topraklarında yaşayanları, farklı dinsel-etnik toplulukların üyeleri olarak değil, bir toplumu oluşturan bireyler olarak görmüştür (İçduygu vd., 1999, s.193). II. Meşrutiyet’in, yurttaşlık bakımından önemli yanı ise, modern merkezi devletin ihtiyaç duyduğu bir kamusal ve siyasal alan anlayışına geçişte önemli bir aşama oluşturmasıyla ilgilidir. Bu dönemde yeniden uygulanmaya başlanan Kanuni Esasi çerçevesinde hak ve özgürlükler biçimsel düzeyde de olsa güvence altına alınmış, seçme ve seçilme hakkı hayata geçirilmiş, cemiyetler kanunu ile meşruiyet kazanan dernek, kulüp ve siyasal partiler farklı projelerle ortaya çıkmıştır. Tüm bu sayılanlar, bu dönemde “yurttaş” a yeni bir alan açılması anlamına gelmiştir (Üstel, 2004, s.25-56).

Cumhuriyet’in ilanı, öncelikli olarak bir ulus-devlet inşa etme ve buna uygun bir ulus ve ulusal kimlik yaratmanın örneği olarak belirginleşmektedir. Yaratılan bu ulus ve ulusal kimlikte Cumhuriyet’in altı okunun özellikle üçünün *laiklik*, *milliyetçilik* ve *halkçılık*ın daha belirgin biçimde etkisi görülmektedir. Ahmet Yıldız’ın (2002) belirttiği gibi, ulusal kimlik, seküler, özellikle 1930’lardan itibaren etnisist-soya dayalı, yani Türkçü ve solidarist bir temelde inşa edilmiştir. Bu üç ekseninde türdeş bir toplum yaratılmaya çalışılmış, bu türdeşliği bozacak unsurlar çatışma kaynağı olarak değerlendirilmiş; dönemin “ımtiyazsız sınıfsız kaynaşmış bir kitleyiz” şiarının da büyük ölçüde dile getirdiği gibi etnik, sınıfsal ve dini göstergelerin kamusal alandaki görünürlükleri mutlak yasak kapsamına alınmıştır (s.212-215). Bu farklılık göstergelerinin kamusal alana girişlerinin önlenmesinde, sınıfların olmadığı tezinden yani solidarizmden, Türkleştirme politikalarından ve laiklikten yararlanılmıştır. Böylece kamusal alana, bu tür bağlanmalardan ve dolayısıyla rejimin *tehlikeli* olarak nitelendirdiği özelliklerinden *arınmış*, bu nedenle de *tektipleşmiş* yurttaşların girmesine olanak tanınmıştır.

Tek partili dönem boyunca rejimin tehlikeli olarak saydığı unsurlar arasında yer alan ve çalışma konumuz açısından önemli olan dine, daha doğrusu İslâm’a yönelik bakış açısına daha yakından bakmak gereklidir. Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında, çevrenin önemli bir unsuru olarak din, kendisini çevreye karşı güçlendirmek isteyen devlete yönelik önemli bir tehdit kaynağı olarak algılanmıştır (Mardin, 2002). Ulus-devletin inşası sürecinde devlet, kendisini çevreye karşı güçlendirmeye çalışmış; çevrenin devlete yönelik muhalefetinin önemli bir birleştiricisi olarak din, Cumhuriyet’in ilk yıllarında yoğunlaşan laikleştirici reformlar yoluyla denetim altına alınmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede belirtilmesi gereken, Cumhuriyet’in kurucularının, dini “bir şahsi vicdan meselesi”ne indirgeyerek dini özel alana sürgün etmelerine olmalarına rağmen, dini tamamen dışlamaya ya da toplumu dinsizleştirmeye yönelik bir amaç gütmemiş olmalarıdır.¹³ Cumhuriyet’in kurucuları için problemli olan nokta, dinin kendisi değil, dinin yorumlanma biçimidir. Bu doğrultuda dillendirilen görüş, gerilemenin kaynağının doğrudan din değil, dinin yüzyıllardır süregelen yanlış, hurafelere dayalı yorumlanma tarzı olduğudur. Bu görüşten hareketle, İslâm, Diyanet İşleri Başkanlığı aracılığıyla “doğru” bir şekilde yeniden yorumlanmış, bu “yeni” yorum da resmileştirilmiştir (Çınar, 2005, s.73). Dolayısıyla Cumhuriyet’in din ile ilişkisinin esas ekseninin, devletin dini kendi denetimi altında tutmanın araçlarını yaratma çabası olduğu söylenebilir. Tıpkı Diyanet İşleri Başkanlığı’nın kurulması yoluyla olduğu gibi, amaç, dinin, devletin belirlediği bir zeminde ve resmi İslâm yorumuyla hareket etmesinin olanaklılık koşullarını yaratmaktır. Bu bağlamda, devlet resmi İslâm yorumunu benimsetmeye çalışırken, aynı zamanda dinsel grupların ve dinsel bağlanmaların etkisini azaltmaya da çalışmış, bu yöndeki reformlar, ulusal birliğin sağlanması yönünde önemli araçlar olarak görülmüştür.

Mardin (2005, s.70), laikleştirici reformların kişinin toplum içindeki bağımsızlığını genişletmeyi amaçlarken, Mustafa Kemal’in kişiyi cemaat hayatının etkisinden kurtarmayı da eş zamanlı olarak hedeflediğine işaret etmektedir. Bir başka deyişle laikleştirici reformların, kişiyi, İslâm cemaatinin kolektif baskısından kurtarmaya yöneldiği söylenebilir. Mardin, bu cemaat baskısının en küçük

13 Devletçi seçkinlerin dini tamamen dışlamamasının bir örneği de 1923 yılında Türkiye ile Yunanistan arasında yapılan nüfus mübadelesidir. Yeğen’e göre (2002, s. 209-210), Türkiye’de yaşayan Rumlar ile Yunanistan’da yaşayan Müslümanların mübadele edilmiş olması, yurttaşlığın Müslüman olmaya işaret ettiğini göstermektedir. Müslüman olmak, Türk olmanın anahtar unsuru iken, Müslüman olmamak Türk olmayı engelleyen bir unsurdur. Gülalp de (2007, s.24-25), nüfus mübadelesinin din esasında yapılmış olmasının, Türk ulusal kimliğinin dini özüne işaret ettiğini ileri sürmektedir. Bora’ya göre (2003, s.42) ise, mübadelelerin din esasına göre yapılmış olmasına rağmen, Müslümanlık ulusal kimliğin mümeyyiz vasıflarına dahil edilmemiştir. Tersine, Müslümanlığı ulusal kimliği oluşturan unsurlar arasından dışlamaya yönelik özel bir çaba sarf edilmiştir. Bunun nedeni de İslâm’ın Batı medeniyetinin evrenselliğinin de, Türk kimliğinin özgünlüğünün de dışında addedilmiş olmasıdır. Bir başka deyişle, İslâm, ancak evrensel medeniyet ölçülerine yani seküler bir varoluşa ve Türk kimliğine uyarlanarak sorunsuzlaşabilecektir.



birimi olan mahallenin “kesif bir *gemeinschaft*” olarak, kişilerin tüm yaşamlarını kuşattığını ve denetim altına aldığını, Cumhuriyet dönemi reformlarının, bir yönüyle, bu denetimi etkisiz hale getirmeye çalışan bir kurallar dizisi ve onun yerine kişiye hareketlerinde sorumluluk veren bir düzenlemeler sistemi yerleştirmeye çalıştığını belirtmektedir. Mardin’den hareketle, laikleştirici reformların, *ergin bireyin* yaratılmasına yönelik olduğu söylenebilir. Bu ergin birey yaratma süreci, Aydınlanma’nın en önemli veçhesidir. Kant, “Aydınlanma Nedir?” sorusuna, “insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir *ergin olamama* durumundan kurtulmasıdır,” diye yanıt verir. *Sapere aude!* Yani “aklını kendin kullanmak cesaretini göster” sözü, Kant’a göre Aydınlanma’nın parolasıdır (Kant, 1984, s.213). Ergin olamama durumu, insanın kendi aklını kullanmak yerine, “ahlâki standartları ve nihai doğruyu bulmada başkalarına bağımlı olmasını” ifade eder. Dolayısıyla, Aydınlanma’nın ergin birey anlayışı, dışsal kısıtlamaların etkisinden uzak biçimde, özgür ve akli kararlar vermeyi işaretlemektedir. Türk modernleşme projesi bağlamında, laikleştirici reformların, kişileri dinsel cemaatlerin ve dolayısıyla dinsel bağlanmaların etkisinden kurtarma amacının, bir ergin birey tasavvuruna yaslandığını söylemek mümkün olmakla birlikte, yurttaşlığın, “muasır medeniyetler seviyesine ulaşma” olarak belirlenen bir ortak iyi anlayışının taşıyıcılığını üstlenmek olarak kavramsallaştırılması, bireylerin erginleşmesinin önüne geçmektedir. Yurttaşın ortak iyinin belirlenmesi sürecinden dışlanarak, yalnızca bu ortak iyinin taşıyıcısı olmakla *görevlendirilmesi* bireylerin özgür ve akli karar verme yetilerini kullanmasına engel olmaktadır. Bu çerçevede, bireylerin ortak iyinin taşıyıcıları olabilmeleri, cemaatlere olan sadakatlerinin yerini, devlete olan sadakatin almasına bağlanmıştır. Devlete sadakat, Üstel’in (2004) belirttiği gibi vatana yönelik bir bağlanma duygusunun uyarılmasıyla yaratılmak istenmiştir. Burada amaçlanan, vatana yönelik bağlanma duygusunun yaratılmasıyla, dinsel aidiyeti tali hale getirmek ve böylece bir ulus ve yurttaşlar topluluğu inşa etmektir.

Diğer kolektif bağlanmaların yanı sıra kişiyi dinsel bağlanmalarından kurtarmayı amaçlayan ve bu doğrultuda laiklik ilkesince biçimlendirilen Kemalist yurttaşlık anlayışının kadınlarla ilgili boyutuna baktığımızda ise şunları söylemek mümkündür: Modernleşmenin bir proje haline getirildiği Cumhuriyet döneminde, kadın sorunu bu projenin merkezinde yer almıştır. Kadınların toplumsal konumlarının dinin ve dinin etkisinde şekillenen geleneklerden kaynaklandığı, bunların terk edilmesiyle ya da en azından etkisinin azaltılmasıyla kadının toplumsal konumunun iyileştirileceği düşüncesi Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında modernleşmeci/devletçi seçkinlerin dayandığı temel yönelimlerden biri olmuştur. Zira İslâm gelişmenin önünde engel olarak görüldüğü ölçüde, İslâmi bağlar içindeki kadını da engel olarak görülmüştür. Yeni rejim, kadınları İslâmi bağlardan koparmak ve gerçekleştirdiği laikleştirici reformlar yoluyla kadınların kamusal görünürlüğü artırmak istemiştir. Göle’nin (2001, s.100) ifadesiyle, Kemalizm’de kadınların kamusal kazanmaları, “medeniyet değişikliğinin göstergesi” olarak anlandırılmıştır. Çünkü kadınların kamusal görünürlük kazanması, İslâm’ın belirlediği yaşam alanının dışına taşması ve bu alanların Batılı değerlerin etkisi altına girmesi anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda kadınların “medeniyet değişikliğinin göstergeleri/taşıyıcıları” olarak görünüşleri büyük önem taşımış ve kadınların örtülerinden *kurtarılmasına* öncelik verilmiştir. Örtüyü (ya da peçeyi) Doğulu/Müslüman kadının *geri kalmışlığının, ezilmişliğinin, tecrit edilmişliğinin* işareti olarak kavrayan oryantalist tahayyülün (Yeğenoğlu, 2003) izlerinin açıkça görüldüğü bu yaklaşım, *modern kadınının*, ancak örtüsünden *kurtulduğu* ölçüde modern olabileceği düşüncesinin Cumhuriyet’in kurucu ideolojisi tarafından benimsendiğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar kadınların örtünmelerine yönelik herhangi bir yasaklama söz konusu olmamışsa da, kadınların modernliğe uygun biçimde giyinmeleri ve yaşamları teşvik edilmiştir.¹⁴

¹⁴ Kadınların modernliğe uygun biçimde giyinmelerinin teşvik edilmesinde, bizzat Mustafa Kemal etkili olmuştur. Mustafa Kemal yaptığı konuşmalarda kadınların yüzlerini tanınmayacak şekilde kapatmalarının “barbarca” bir tavır olduğunu ve bu durumun düzeltilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Atatürk, 1984, s.19).

Cumhuriyet yönetimi, kadınların kamusal görünürlüğüne teşvik etmenin yanı sıra kadınların yurttaşlık haklarını da “vermiştir.” 1926 yılında kabul edilen Medeni Kanun kadınların medeni haklarını düzenlemiştir¹⁵ ve ardından kadınların seçme ve seçilme hakları, pek çok Batılı ülkeden bile önce tanınmıştır. Ancak yurttaşlık haklarının tanınması, kadınların tam yurttaşlığı elde etmeleri anlamına gelememiştir. Zira kadınların “medeniyet değişikliğinin taşıyıcıları” olarak kamusal alanda görünürlükleri teşvik edilmekle birlikte, bu görünürlüğü yalnızca *sergilenme* ile sınırlı kaldığını söylemek mümkündür. Bunun önemli bir nedeni, Kemalist reformların kamusal ve özel alanlar arasındaki ayrımın toplumsal cinsiyetçi yapılanmasına yönelik herhangi bir müdahalesinin olmamasıdır. Ayrımın toplumsal cinsiyetçi niteliğini koruması kadınların özel alanla tanımlanmasına hizmet etmiştir.¹⁶ Kadınları örtülerinden kurtarıp kamusal görünürlüklerini artırarak modernleştirmeye çalışan Kemalist reformların, kadınların özel alanla tanımlanmasına neden olan ataerki örüntülerle mücadele etmek yerine İslâmi ataerkiyi kaldırarak yerine Batılı bir ataerki getirdiği söylenebilir. Dolayısıyla, ataerki ideoloji, değişen toplumun değişmeyen temeli olarak düşünülebilir (Berktaş, 2002, s.276). Nitekim kadınların siyasal haklarının tanınmış olması da kadınların siyasal katılımlarına olanak tanıyan bir reform gibi görünse de kadın hareketinin Cumhuriyet’in kuruluşundan itibaren bastırılmış olduğunu da dikkate almak gerekir.¹⁷ Kadınların siyasal katılımlarına ilişkin önemli bir nokta ise, 1935 seçimlerinde 18 kadın milletvekilinin meclise “sokulmasıdır” ki yakın zamana dek meclise giren kadın milletvekillerinin sayısı, bu sayıyı yakalayamamıştır. Ancak tek partili dönemde meclise giren kadın milletvekillerinin kadınlar adına, yani cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan kadın sorunlarıyla ilgili olarak konuşabildiğini söylemek mümkün değildir. Zira bu dönemde kadınların tüm haklarının zaten “verildiği” düşüncesi hakimdir. Saktanber’in belirttiği gibi Kemalist rejim kadınlardan eleştirel bir katılım beklememiş, minnettarlıkla donanmış, uyumlu bir yandaşlık talep etmiş ve bunu da büyük ölçüde elde etmiştir. Rejime minnet borcu duymayan kadınları ise, Halide Edip örneğinde olduğu gibi pasifize etmiştir (2002, s.327).

Kemalist reformlar, kadınların toplumsal konumlarını düzeltmeyi vaat etmekle birlikte kadını özgürleştirmeyi ya da kadın bilincinin ve kadın kimliğinin gelişmesine katkıda bulunamamıştır. Zira

15 Medeni Kanun ile birlikte çok eşliliğin kaldırılması, kendi eşini seçme, boşanma davası açma, boşanmadan sonra analık haklarını korumanın yanı sıra mahkemede tanıklık, miras ve mülkiyet gibi pek çok hak kadınlara tanınmıştır. Ancak kanun, cinsler arasında tam bir eşitliği gerçekleştirmekte yetersiz kalmış, erkeğe eşitler arası birincil konum sağlayan bazı maddeler içermiştir: kadının çalışmasının kocanın iznine bağlanması, evlilik birliğinin başkanının erkek olması, evlilik birliğini kocanın temsil etmesi, kadının evin idaresinden sorumlu tutulup, kocasının yardımcısı ve danışmanı olarak tanımlanması, evin geçiminin sağlanmasının kocaya verilmesi vb. (Arat, 1998, s.56-57).

16 Falih Rıfkı Atay ve Peyami Safa’nın metinlerinin incelenerek kadının kamusal alandaki varlığının erken cumhuriyet dönemindeki sınırlarını çözümleyen bir çalışma, Kemalizm’in kuruluş aşamasında kadınlara yönelik çifte bir söylemin varlığını bulgulamaktadır. Bu çifte söylem, bir yandan seçme ve seçilme hakkı vererek kadının kamusal alana girişine resmi bir icazet vermektedir, diğer yandan ise kadının haddizatında ulusun annesi olmasının ve gene kadının iffetliliğinin altının çizilmesi yoluyla özel alanla tanımlanmasını beraberinde getirmektedir. Bu saptama, biri modernleşmeci diğeri muhafazakâr olarak bilinen iki yazarın, farklı bağlamlarda da olsa ortaya koyduğu görüşlerle somutlaşmaktadır. İki yazar, farklı yönelimlerine rağmen, kadının kamusal varlığına ilişkin tahayyül düzleminde büyük ölçüde örtüşen görüşler sergilemektedir. Ayrıntı için bkz. Durna, 2008.

17 Nezihe Muhittin, 1923 yılında Kadınlar Halk Fırkası’nı kurmak istemiş, ancak rejimin önderleri böyle bir partinin kurulmasının, CHF’ye olan ilginin azalmasına neden olacağını düşünerek partinin kurulmasına engel olmuşlardır. Bunun üzerine Nezihe Muhittin ve arkadaşları 1924 yılında Türk Kadınlar Birliği’ni kurmuş; ancak Birlik, 1935’te rejimin artan otoriter eğilimlerine paralel olarak kapatılmıştır. Birliğin kapatılış gerekçesinde, Türkiye’de artık kadınların haklarını elde ettiği, dolayısıyla birliğin yapabileceği bir şey kalmadığı ifade edilmiştir (Arat, 2005, s.90; Tekeli, 1991, s.102). Tekeli’ye göre (1991, s.96) tüm bunlara bakıldığında Cumhuriyet döneminde kadınlara yönelik yapılan reformların kadın hakları adına yapılmadığı, devlet katındaki dönüşümün aracı olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Kemalizm, dönemin otoriter/faşist rejimlerinden kendisini ayırmaya çalışırken kadın haklarını araçsallaştırmıştır. Bir başka deyişle, kadın hakları Batı’ya karşı demokratik bir rejimin göstergesi olarak kullanılmak istenmiştir. Zira Türkiye’de kadınlara siyasal hakları tanınırken, aynı dönemde Almanya’da, Naziler önemli kamusal görevlerde bulunan kadınları tekrar özel alana gönderme yönünde politikalar izlemektedir. Dönemin sloganı “mutfak, kilise, çocuk”tur.



reformlar, Türk kadınlarını, daha iyi eş ve anne yapacak eğitim ve becerilerle donatarak, onların cumhuriyetçi ataerkil düzene katkılarını artırmayı amaçlamıştır (Arat, 1998, s.52). Cumhuriyetin, kadınlardan beklentisinin bu doğrultuda olması, kadınlara yurttaşlık kimliğinin annelik rolleri bağlamında verilmesiyle de açığa çıkmaktadır. Nitekim ders kitaplarındaki cinsiyet rollerine ilişkin olarak yapılan çalışmaların bulguları da kadınların büyük ölçüde özel alanla tanımlanarak, annelik rollerinin öne çıkarıldığını göstermektedir (Üstel, 2004; Gümüšoğlu, 1998). Ancak Cumhuriyet döneminde anneliğin geleneksel annelikten farklı olacağı da ifade edilmiş; anneler, *cahil ve geleneksel* ezilmiş kadın imgesinin karşısı olarak konumlandırılmıştır: Eğitilmiş, genç Cumhuriyet'e yeni nesiller yetiştirecek *modern anne/yurttaş* (Bora ve Sayılan, 1998, s.135). Dolayısıyla kadınların eğitimi hem kendi çocuklarının, hem de ulusun anneleri olarak ulusal gelişmeyi sağlamanın bir yöntemi olarak görülmüş ve kadınların özgürleşimi ulusal hedefler içinde ikincilleştirilmiştir.

Özetle Cumhuriyet rejimi, yurttaşlık statüsünün haklarını “verme” konusunda, kadınların bu haklar için mücadele etmesine gerek kalmayacak biçimde “cömert” davranmıştır. Ancak yurttaşlık haklarının kullanılabilmesi için gerekli demokratik koşulların, o günün şartları itibariyle bulunmaması, tıpkı erkek yurttaşlar için de geçerli olduğu gibi, hakların kullanımını engelleyen bir etki yaratmıştır. Pozitivist siyaset teorisi uyarınca devletin/devletçi seçkinlerin değişimin aktörü olarak görülmesi nedeniyle siyaset alanının halka kapatılması, halkın siyasal süreçlerden dışlanmasıyla sonuçlanmıştır. Bu siyasal koşullarda yurttaşla düşen devletçi seçkinler tarafından belirlenen ortak iyinin taşıyıcısı olmaktadır. Bu koşulların kadınların aleyhine işleyen bir başka yönü ise, tıpkı Batı'da olduğu gibi kamusal ve özel alanlar arasındaki ayrımın toplumsal cinsiyetçi boyutudur. Bu boyut, kadınların annelik vasıfları itibariyle özel alanla tanımlanmasına hizmet ederek, kadınların kendilerine verildiği kadarıyla bile olsa yurttaşlık haklarını kullanmalarının önüne önemli bir engel olarak çıkmıştır. Cumhuriyet'in kuruluş yıllarının yurttaşlık açısından hakim olan anlayışının aradan geçen yıllar boyunca önemli bir değişim geçirmeden varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Zira kadınların yurttaşlık haklarını kullanmalarını engelleyen toplumsal cinsiyetçi yapılanma büyük ölçüde devam etmektedir.

4. KEMALİST YURTTAŞLIK TASARIMINA YÖNELİK İSLÂMCI ELEŞTİRİLER VE “ALTERNATİF” BİR YURTTAŞLIK KAVRAYIŞI

Önceki başlıkta temel özellikleri kısaca belirlenen Kemalist yurttaşlık anlayışı, türbanın ve dolayısıyla İslâmi yaşam biçimlerinin kamusal alana girmesi yönünde mücadele eden İslâmcılık'ın temel hedeflerden biri haline gelmiştir. Yurttaşlık anlayışı üzerinden yürütülen hegemonya mücadelesinde, bir karşı hegemonik güç olarak İslâmcılık'ın söylemsel alanında yer alan düğüm noktaları, “tektipleştirme”, “dışlama” ve “ayrımcılık” ile “farklılıkların tanınması”dır. Bu düğüm noktaları ile anlamların kısmî biçimde sabitlendiği İslâmcı söylemde, Kemalist yurttaşlık tasarımının tektipleştirici boyutu ortaya konmakta ve tektipleşmeyen unsurların bu tasarımda dışlandığı ve ayrımcılığa uğradığı iddia edilmektedir. Dışlayıcılık ve ayrımcılık ile malûl olan bu yurttaşlık tasarımının demokratik bir kamusal alana uygun olmadığı ise yurttaşlığa ilişkin güncel tartışmaların belkemiğini oluşturan farklılık taleplerinin söylemsel alana eklenmesiyle mümkün kılınmaktadır.

İslâmcı söylemde, Kemalist yurttaşlık tasarımı, öncelikli olarak bu tasarımın tektipleştirici boyutu odağa alınarak sorunlaştırılmaktadır. Danıştay'ın Aytaç Kılınc'a ilişkin kararının ardından kaleme alınan aşağıdaki alıntı, Kemalizm'in tektipleştiriciliğine yönelik eleştirilerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır:

Çünkü bu ülkede tüm farklı düşünceler yadırganır ve yargılanırlar!.. Ne de olsa “sürü mantığı” ile yetiştirilmişiz... Çocukluğumuz ve gençliğimiz “tek yol”la, “tek doğru” ile, “tek hedef”le şekillenmiş.. “Atatürk diyor ki”ler götürmüş ortalığı!.. “Cumhuriyet/hürriyet” kafiyeleri doldurulmuş (özgürlük geri dursun) beynimize, laiklik nutku eşliğinde “uzanan elleri kırıp dilleri koparmaktan” söz eden büyüklerimizi dinleye dinleye eğitimimizi tamamlamışız. Anlayacağınız “tek boyutlu insan” olarak salınmışız ortaya! Böyle bir toplumda, hedefi değişik, doğrusu farklı olanlar “düşman” muamelesi görürler... (Yavuz Bahadıroğlu, “İnanmak ve yaşamak”, *Anadolu’da Vakit*, 13 Şubat 2006).

Alıntının yazarının Danıştay’ın kararına ilişkin değerlendirmelerinin odağını, Kemalizm’in “cumhuriyetin değerlerini taşıyacak yurttaş yetiştirme” idealinin eleştirisi oluşturmaktadır. Yazar bu yöndeki eleştirilerini, Kemalizm’in tek boyutluluk arzusunu öne çıkararak temellendirmekte ve toplumsal alanda farklı düşüncelerin yok sayma ve yasaklama ile karşılaştığını ifade etmektedir. Yazarın da işaret ettiği gibi, Cumhuriyet’in öngördüğü bu “tektipleşmiş” yurttaştan beklenen, kamusal alanda yönetimi eleştirmesi ve denetlemesi değil, devletçi seçkinler tarafından belirlenen *ortak iyiyi* taşınması, bir başka deyişle “muasır medeniyet seviyesine ulaşmak” için gerekli olan görevleri yerine getirmesidir. Üstel’in (2004) de belirttiği gibi Cumhuriyet dönemi yurttaşlık kavrayışı, daha ziyade bir görevler söyleminden oluşmaktadır. Burada, Kemalist yurttaşlık kavrayışının, görevlerle tanımlanan ‘yurttaş temelli cumhuriyetçi yurttaşlık’ anlayışıyla benzerliği ortaya çıkmaktadır. Kemalist yurttaşlık anlayışı, yurttaşlığın bir görevler söylemine dönüşmesi ve dolayısıyla yurttaşlığın yerine getirilecek görevler aracılığıyla elde edilip sürdürülmesi bakımından cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışına benzemektedir (Üstel, 2004; Kadıoğlu, 1999). Ancak cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışında toplum, bireyi öncelerken, Kemalist kavrayışta, organizmacı toplum anlayışının sonucu olarak devlet, bireyi öncelemektedir. Yine cumhuriyetçi yurttaşlıkta öne çıkan katılım boyutunun, Kemalist yurttaşlık tasarımında bulunmadığı ortadadır. Tek parti döneminden başlayarak, siyaset alanının halka kapatılması ve siyasetin devletçi seçkinlerle sınırlandırılması, yurttaş katılımını, seçme ve seçilme faaliyetine hapsedmektedir. Bu bağlamda, Kemalist yurttaşlık tasarımının bir katılım anlayışı barındırmaktan ziyade, devletçi seçkinler tarafından tanımlanan ortak iyinin yurttaşlar tarafından taşınmasına dayalı bir anlayışa yaslandığını söylemek daha doğrudur. Bu bağlamda, bu anlayışta yurttaşlık, Bora’nın (1997) ifadesiyle, daha çok “idrak edilmesi ve milli rüşte ermesi gereken bir değerdir.”

Kemalizm’in tüm yurttaşların eşit muamele görmesi gerekçesiyle temellendirdiği türban yasağı, İslâmcı söylemde “dışlama” ve “ayrımcılık” sözcükleriyle işaretlenmektedir. Burada söz konusu olan, hegemonya mücadelesi veren iki kesimin kendi kısmî çıkarlarını genelleştirmelerine ilişkin bir mücadeledir. Hegemonik kamusal alanın savunucuları, “rejimin laik niteliğini koruma” ya da “rejime yönelik tehdidi bertaraf etme” biçimindeki kısmî çıkarlarını tüm yurttaşlara eşit muamele etme çerçevesinde genelleştirmeye çalışırken, İslâmcılık’ta ise bu eşitlik iddiasının, “dışlamaya” ve “ayrımcılığa” dönüştüğü belirtilmektedir. İslâmcı söylemde ortaya çıkan bu dışlayıcılık vurgusu, dışlanan tüm kolektif bağlanmalar arasında bir eşdeğerlilik zincirinin kurulmasına neden olmakta; bir başka deyişle, tikel/somut kimlik ve talepleri daha geniş bir eşdeğerlikler zincirine oturtmaktadır. Böylece türbanın kamusallaşmasına ilişkin talepler, etnik grupların, sınıfların, farklı mezheplerin, kadın hareketinin talepleriyle bir eşdeğerlik zincirine girmektedir. Bu durum, İslâmcı taleplerin, “kendi tikelciliğine kapanmış bir bakış açısından daha genel bir bakış açısına çıkmasını sağlamakta” (Laclau, 2003, s.35) ve böylece İslâmcı taleplerin kendi çıkarlarını genelleştirmesine yol açmaktadır.

İslâmcılık’ın, Kemalizm’e karşı diğer dışlanmış tikeliliklerle kurduğu eşdeğerlilik ilişkisi, yurttaşlığın farklılık taleplerinin kamusallaşmasına izin verecek biçimde dönüştürülmesine ilişkin argümanların İslâmcı söyleme eklenmesine neden olmaktadır. Zira yurttaşlık üzerine yapılan tartışmalarda iki temel hareket noktası bulunmaktadır: İlki, yurttaşların yasal eşitliklerinin daima fiili eşitliği sağlamadığı biçimindeki saptama; ikincisi ise eşitleştirme operasyonunun benzerleştirmeye eşlik eden ve benzemediği oranda da dışlayan doğasına ilişkin sorgulamalardır (Üstel, 1999, s.93). Türban sorunu



etrafındaki tartışmalara bakıldığında yurttaşlık tartışmalarının temellendiği bu iki noktanın, İslâmcı söyleme eklemeli olduğu ve bu doğrultuda tikel kimlik ve taleplerin kamusal alanının yurttaşlar arasında fiili eşitliği sağlayabileceğine ilişkin yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Aşağıdaki alıntı, ulusu ve ulusal kimliği bir birlik tahayyülü üzerine kuran ve bu tahayyülden hareketle şekillenen Kemalist yurttaşlık tasarımının ve kamusal alan tasavvurunun farklılık talepleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına yönelik bir çağrı niteliği taşımaktadır:

Aslında insanın ailesinin, evinin dışındaki tüm alanlar "kamusal alan" olarak kabul edilir. Herkesin rahatlıkla girip çıkabileceği kamusal alanın temel özelliği aleniyet, gönüllü katılım ve iktisadîdir. Her toplumun kendine özgü olarak kurabileceği kamusal alanın belli bir ideoloji temelinde ve tek tiplilik üzerinde kurulması en önemli sorun olmaktadır. *Zira toplum farklılık üzerinde yükselen bir yapıdır. İnsanlara farklılıklarını evinizde yaşamın demek asla kabul edilemez faşizan bir tavidir. Kamusal alanın sadece eşitlik ve tek tiplilik üzerinde değil aynı zamanda özgürlük ve farklılık ilkeleri temelinde kurulması gerekmektedir.* Kamusal alanda başörtüsü takılamaz demek, insanların bu alanda özgürlüklerinin, farklılıklarının ve eşitliklerinin tanınmaması demektir. Totaliter ideolojilerin toplumu tek tiplendirerek herkesi eşitleştirmeleri anlayışı artık tarihin derinliklerinde kalmalıdır. (Davut Dursun, "Kamusal alan ve farklılığı kabul etmek", *Yeni Şafak*, 5 Aralık 2002).¹⁸

Alıntının yazarı, türban sorunu etrafında hegemonik kamusal alan tasarımını tartışmaya açarken, küreselleşmeyle birlikte ulus-devletlerin karşılaştıkları meşruluk krizinin nedeni olan eşitlik ve eşitliğin yol açtığı tektiplilik sorununu vurgulamaktadır.¹⁹ Yazarın amacı, türbanın aleniyet kazanmasına engel olan yurttaşlık ve kamusal alan tasarımını eleştirmek olmakla birlikte, toplumun farklılıklar temelinde kurulmasına ilişkin vurgu, her tür farklılığı işaret etmektedir. Kamusal alanda tikel kimlik ve taleplerin aleniyet kazanmasını engelleyen, devlet ve ulusu özdeşleştiren organizmacı toplum anlayışının terk edilmesinin, kamusal alanı demokratik bir tarzda yeniden yapılandırmak için gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Bu vurgu, yasal olarak eşit, ancak fiili olarak eşit olmayan tüm tikelliklerin önlerindeki engellerin kaldırılmasına yöneliktir. Kamusal alanın farklılık ve özgürlük ekseninde kurulması gerekliliğine ilişkin bu vurgu, tekil bir kamusal alan yerine kamular çoğulluğunun geçirilmesi gerektiğine yönelik tartışmalardan beslenmektedir.²⁰ Nancy Fraser, Charles Taylor, Jane

18 Vurgular bana ait.

19 Tektiplilik sorununun vurgulandığı diğer yazılar: Koray Düzgören, "Herkes niçin taraf olmak zorunda olsun?" *Yeni Şafak*, 30 Ekim 2003; Mustafa Karaalioglu, "Raporlu Resepsiyon", *Yeni Şafak*, 30 Ekim 2003.

20 1990'ların ilk yarısında başta Ali Bulaç olmak üzere İslâmcı entelektüellerin Türkiye'de tartışılmasını sağladıkları Medine Vesikası, İslâmcı söylemde Kemalist yurttaşlığın eleştirisi doğrultusunda ortaya konan ve çoğulculuğa vurgu yapan bir yurttaşlık modeli olarak görülebilir. Vesikanın, İslâm peygamberinin Medine'ye hicretinden sonra, Medine'de bulunan Yahudiler, Müslümanlar ve Medineli Arap müşrikler (putperestler) arasında, bir arada yaşamının formülü olarak gerçekleştirildiği iddia edilmektedir. Vesikanın gerçekliğine ilişkin tartışmalar bir yana, vesika dolayısıyla ortaya konan model, "yeryüzünde bir devletin vazettiği ilk yazılı anayasa olma özelliğine sahip olan" vesika hükümlerinden günümüz toplumlarına uygun ilkeler çıkarsama girişimi olarak görülmektedir (Bulaç, 2004: 508). Bu girişimin temel amacı ise, esasen, bir "birlikte yaşama" önerisi geliştirmektir. Zira Bulaç'a göre ulus-devletlerin küreselleşmeyle birlikte parçalanması nedeniyle, ulus-devlet düzenlemelerinin öngördüğünden daha geniş bir çoğulluğu mümkün hale getirecek "birlikte yaşama" projelerine ihtiyaç vardır. Aksi takdirde farklı din ve etnik grupların varlıklarından kaynaklanan çatışmaların durdurulması imkânsızdır. Bu doğrultuda farklı inanç sistemlerinin kendilerini özgür biçimde ortaya koymalarını mümkün kılan tek yol, tekil bir yargı sisteminin bırakılarak, bunun yerine her cemaatin kendi inanç sistemine göre yaşamasına olanak sağlayan çoklu yargı sistemlerinden meydana gelen bir sistemin benimsenmesidir (Bulaç'tan akt. Baban, 2009, s.74). Medine Vesikası da bu noktada, farklılıkların bir arada yaşamasına, çoğulculuğa olanak sağlayan bir model olarak ortaya konmuştur. Ancak alternatif olarak sunulan bu modelin, "sivil olarak adlandırılabilir her şeye nihayetinde kendisini ancak etnik, mezhepsel ya da bir dünya görüşü kulübü içerisinde ifade etmek zorunda bırakıyor olması" (Tezcan, 2004, s.521) en önemli sorunlu yanlarından biridir. Sözleşmeye katılan tarafların sosyal bloklar, daha doğrusu dinsel cemaatler olması modelin tehlikeli olarak nitelendirilebilecek bir boyuttur. Çünkü bu cemaatçi anlayış, bireyi cemaatin içinde eriten, onu cemaatle özdeşleştirip cemaat dışında bireye bir alan bırakmayan bir anlayışa yol açmaktadır. Cemaatlerin, çeşitli normlar ve yaptırımlar aracılığıyla, bireyin kendisini gerçekleştirmesinin önüne büyük engeller çıkartması, farklılık taleplerinin bireysel boyutunu yok etmekte, yalnızca cemaatlerin farklılığına olanak tanımaktadır.

Mansbridge, Gerard Hauser gibi teorisyenlerin, sosyo-kültürel çeşitliliğin tanınması amacıyla geliştirdikleri yaklaşımlar, tekil bir kamusal alanın getirdiği eşitsizliklerin altını çizmekte ve kamular çoğulluğunun tanınmasının özgürleşimci boyutuna işaret etmektedir (Asen, 2000, s.424-425).

Birbirinden farklı talep ve kimliklerin geniş bir eşdeğerlik zincirine oturtulmuş olması, aynı zamanda, aralarındaki farkların çökertilmesine de neden olmaktadır. Bir başka deyişle, tüm diğer farklarla girilen bu eşdeğerlilik ilişkisi içinde, İslâmcılık bir fark olarak kendisini iptal etmektedir. Esasen, burada, eş zamanlı olarak iki farklı işlem bir arada gitmektedir. Çünkü “herhangi bir somut mücadele kendi tikelliğini aynı anda savunan ve lağveden çelişik bir hareketin boyunduruğu altındadır” (Laclau, 2003, s.102). Kendi kısmî çıkarlarını ya da tikel kimlik ve taleplerini genelleştirmek üzere kurulan eşdeğerlilik zinciri, İslâmcılık’ın kendi kimliğini koruması amacıyla aynı anda bozulmaktadır. Bu eşdeğerlik zincirinin bozulması, Kemalizm’in dışladığı diğer tikel kimlik ve taleplerin göz ardı edilmesi ya da hâlihazırda dışlanmış olanların yeniden dışlanması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Diğer tikel talep ve kimliklerin göz ardı edilmesinde kullanılan strateji, dışlamanın yalnızca İslâmî yaşam biçimini benimsemiş kadınlarla sınırlandırılmasıdır. Bu sınırlandırma, “türbanlı kadınları ikinci sınıf vatandaş olarak görme”, “rejimin türbanlı kadınları ikinci sınıf insan olarak kabul etmesi”, “türbanlı kadının sistem dışına itilmesi” vb.²¹ şeklindeki ifadeler yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bir başka ifadeyle, toplumsal alanda hakim olan ataerkil örüntülerin neden olduğu kadınlara yönelik diğer dışlama ve ayrımcılık stratejileri söylemsel alanın dışına atılmakta ve dışlama, yalnızca türbanlı kadınlara hasredilmektedir. Ancak kadınları özel alana ilişkin faaliyetlerle (ev işi, annelik, çocukların ve yaşlıların bakımı gibi) tanımlayan kamusal ve özel alan arasındaki sınırları belirleyen toplumsal cinsiyetçi yapılanmanın sorunsallaştırılmayarak yalnızca türbanın kamusallaşmasının önündeki engellere odaklanması, kadınların yurttaşlık haklarının tartışılmasını sınırlı bir alana hapsedmektedir. Daha önce belirtildiği üzere özel hayatların yaşanma biçiminin bizatihi kendisi, kadınların mevcut yurttaşlık haklarını kullanmaları önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Dolayısıyla kadınları özel alana ilişkin faaliyetlerle tanımlayan anlayışın kendisi sorgulanmaksızın türbanlı kadınların kamusal alanda var olmalarına ilişkin ortaya konan talebin, daha ziyade türbanlı kadınların sayısal olarak artışlarını/görünürlüklerini hedeflediği söylenebilir. İnsel’in de belirttiği gibi “İslâmcı siyasal tavır içinde kadınların kendi seçtikleri bir kılıkta kamu alanında yer almaları özgürlüğü değil, kamu alanında tesettürlü kadınların çoğalmasının siyasal-simgesel anlamı önemlidir” (2000, s.23). Zira türban yaşayının kaldırılması halinde türbanlı kadınların “orada” ne eyleyecekleri belirsizdir; çalışma yaşamına, siyasal yaşama katılmalarının anlamı ve önemine ilişkin herhangi bir tasavvurları görülmemektedir.

Türban yaşayının doğrudan muhatabı olan kadınlar açısından bakıldığında, çalışma kapsamında incelenen gazetelerin kadın köşe yazarlarının yazılarında da Kemalizm’in dışlayıcılığının yalnızca türbanlı kadınlara hasredildiği görülmektedir. Dışlamanın türbanlı kadınlarla sınırlandırılmasını sağlayan, rejimin esas itibarıyla örtülü ve örtüsüz kadınlar arasında bir ayrımcılık gözettiği ve bu ayrımcılığın örtülü kadınlar aleyhine işlediği biçiminde ifade edilen argümandır. Fatma Karabıyık-Barbarosoğlu’nun, Danıştay’ın Aytaç Kılınc’a ilişkin kararının ardından kaleme aldığı yazısından yapılan aşağıdaki alıntı, bu argümantasyon biçiminin örneklerinden biridir:

21 İfadelerin alındığı yazılar sırasıyla; Mehmet Ocaktan, “Sezer cumhuriyeti”, *Yeni Şafak*, 22 Ekim 2003; Tamer Korkmaz, “Merve Kavakçı, neyi temsil ediyor?”, *Zaman*, 4 Mayıs 1999; Fehmi Kuru, “Kim okur, kim dinler?”, *Zaman*, 5 Mayıs 1999.



80 öncesi ve 80'li yıllar boyunca rahatlıkla "düşman" kategorisinde belirginleştirilmeye çalışılan tesettürlü kadınlar, 90'lı ve 2000'li yıllarda kendileri için belirginleştirilmiş sınırları giderek daha müphem kimlikler ortaya koyarak aşmayı denediler... Okulun girişinde başını açarak, şapka ile saçlarını saklayarak, velhasıl şekil üzerinde direnmeyerek, laikçinin "ötekilik" çemberini aşmaya çalıştı. Ötekilik çemberi aşılmaya çalışıldıkça medya yeni bilgiler pompaladı... Medyanın pompaladığı "bilgiler" ışığında laikçi zihniyet için, şu karşıdan gelen "gittikçe bana benzeyen, benimle aynı mekanları, markaları, mini etek hariç aynı giyim tarzı ve aksesuarını paylaşan kadın kimdir?" sorusu ve soruya verilen cevap hayati bir önem taşıyor oldu. Her ne kadar kadınlık paydasında kerhen "a onlar da kadın ve süsleniyooo, kuaföre gidiyooo ve tatil yapıyooo" formülüyle, eşitlenmeye razı olursa da, başta taşınmakta olan başörtüsü son anda eşitlenmeyi devre dışı bırakıyor." Bu benim dostum olamaz, başındaki başörtüsü onu benim dostum yapmayı engelleyen önemli bir gösterge; ama düşman olarak tanımlamamı, onun içerisi ile dışarı arasındaki farklılıkları silikleştirmesi engelliyor." Öyleyse yeni tanım gerekiyor." Tehlikenin" tanımını değiştirerek, başörtülü için her tarafı dışarıya kılmak. Ve daha da önemlisi başörtülüğü "dışarıklık" kılmak (Fatma, Karabıyık-Barbarosoğlu, "Bir 'yabancı' olarak tesettürlü kadınlar", *Yeni Şafak*, 14 Şubat 2006).

Alıntıda yazarın esas olarak işaret ettiği Kemalizm'in ya da kendi ifadesiyle "laikçi zihniyetin" türbanlı kadınları tam da türbanlı kadınları nedeniyle diğer kadınlarla eşit görmediğidir. Bir başka ifadeyle, yazar, yasalar önündeki eşitliğin fiili olarak işlemediğini ima etmektedir. Örtülü ve örtüsüz kadınların yaşam biçimlerinin benzerliğine rağmen, örtünün son kertede kadınlık ortak paydasında ortaya çıkan eşitliği bozduğunu ve örtülü kadınların "düşman" olarak görülmesine yol açtığını iddia etmektedir. Yazarın ortaya koyduğu bu argüman, çalışma kapsamında incelenen diğer kadın köşe yazarlarınca da vurgulanmaktadır. Bu argüman, "başörtülü kadınların bedel ödemesi", "kötü örnek olarak görülmesi", "başörtülü kadının kamusal alandan sürülmesi", "direndiği/direttiği için hayata 1-0 yenik başlaması", "kamusal alandaki bütün kapıların kapatılması"²² gibi ifadeler yoluyla dile getirilmektedir. "İslâmcı kadın yazarların" türbanlı kadınların rejim tarafından dışlanmalarına ilişkin bu ifadeleri, örtülü olmayan kadınların kamusal alana girmelerinde karşılarına çıkan engelleri büyük ölçüde görmezden gelmelerine neden olmaktadır. Zira türbanlı kadınların kamusal alandan dışlandıklarına ilişkin görüşlerinin temelinde, Türkiye'de kamusal alanın laiklik ilkesi doğrultusunda ve seçkin bir anlayışa yaslanarak devlet eliyle *kuruluşu* yatmaktadır. Rejimin kamusal alana örtülerinden *kurtarılmış* kadınların girmelerini teşvik etmiş olması, "İslâmcı kadın yazarların" dışlanmışlığı örtülü kadınlara hasretmelerini kısmi olarak haklılaştırmaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, Kemalist reformların kamusal ve özel alan arasındaki toplumsal cinsiyetçi yapılanmayı muhafaza ederek kadınları esas itibarıyla özel alana dair faaliyetlerle (özellikle de annelikle) tanımlamış olması, kadınların kamusal yaşama katılmaları ve mevcut yurttaşlık haklarını kullanmaları önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla yurttaşlık haklarının kullanımı önündeki başlıca engel ya da yasalar önündeki eşitliği fiili olarak eşitsizliğe dönüştüren unsur yalnızca türban değil, daha ziyade kadınları özel alanla tanımlayan ataerki örüntüleridir.

"İslâmcı kadın yazarlar" arasında kadınları tahakküm altına alan ataerki sorunsallaştırılmakla birlikte,²³ "kadın hakları" söylemi ile feminizme yönelik mesafeli bir duruşun benimsendiği

22 İfadelerin alındığı yazılar sırasıyla: Sibel Erarslan, "Bedel ödemek deyince", *Anadolu'da Vakit*, 10 Temmuz 2004; Sibel Erarslan, "İkna odasından kötü örnekler", *Anadolu'da Vakit*, 17 Şubat 2006; Özlem Albayrak, "Kariyerli türbanlılar", *Yeni Şafak*, 9 Şubat 2006; Merve Kavakçı, "Yine türban", *Anadolu'da Vakit*, 2 Temmuz 2004.

23 "İslâmcı kadın yazarlar" arasında ataerki örüntülerin sorunsallaştırılması, ilk olarak 1987 yılında Ali Bulaç'ın *Zaman* gazetesinde feminizm karşıtı bir yazı yayımlanmasıyla gündeme gelen tartışmayla belirginleşmiştir. "Feminist Bayanların Kısa Aklı" başlığını taşıyan yazıda Bulaç, feminizmin, ortaya çıktığı ilk dönemde kadınların kapitalist düzen tarafından sömürülmesine karşı çıktığı için yerinde talepler öne sürmekle birlikte, günümüz Batı toplumlarında erkeklerin de en az kadınlar kadar modernliğin olumsuz etkilerine maruz kaldıkları için anlamını yitirdiğini savunmaktadır. Kadınların yaşadıkları olumsuz koşulları, ataerki örüntüler temelinde değil, modernlik ve kapitalizm bağlamında ele alan Bulaç'a göre Batılı kadının konumunun müsebbibi onu çalışmak durumunda bırakan kapitalizmdir. Oysa "bizim tarihimizde" böyle bir durumun ortaya çıkması mümkün değildir; çünkü kadını aşağılayacak koşullar söz konusu değildir. Dolayısıyla da feminizm gereksiz ve hatta zararlıdır (*Zaman*, 17 Mart 1987). Bulaç'ın bu tavrı karşısında, bir grup "İslâmcı kadın yazarın", yazının yayımlanmasından yaklaşık altı ay sonra, aynı gazetede bir dizi yazısı yayımlanmıştır. "İslâm'da Kadın" teması etrafında Bulaç'a yanıt veren Mualla Gülnaz, Tuba Tuncer, Yıldız Ramazanoğlu, Hatice Öncül, Elif Halime Toros, Yıldız Kavuncu gibi yazarlar, feminist

söylenbilir. Bu mesafeli yaklaşımın gerisinde ise feminizmde “beden siyasetinin” öne çıkarılması yatmaktadır ki bu durum, bedenın “Allah’ın emaneti” olarak kavrandığı İslâmi düşünceye sahip kadınlarca feminizmin bu yönüyle kabul edilmesi olanaksız bir düşünce sistemi olarak görülmesine yol açmaktadır (Şişman, 2006; Albayrak, 2006; Böhürler, 2006, Erkilet, 2004). Feminizme yönelik mesafeli duruşun bir diğer nedeni ise, “İslâmcı kadın yazarların” Türkiye’deki feminist hareketin çok büyük bir bölümünün türbana ilişkin negatif bir tutuma sahip olduğunu düşünmeleridir. Türbanın, “İslâmcı kadın yazarlarca” hem dini bir vecibe hem de kadınların kamusal alana çıkışlarını sağlayan bir “vize”, özgürleştirici bir araç olarak kavranmasına karşılık, feministlerin türbanı kadını esaret altına alan bir araç olarak gördüklerine ilişkin sav, feminizme yönelik mesafeli tutumu pekiştirmektedir. Diğer yandan özellikle türban kullanma ya da örtünme hakkını bir kadın hakkı ve türban yasağını da kadın haklarının ihlali olarak değerlendirmenin, Müslüman kimliğin “bütüncüllüğüne” yönelik bir tehdit olarak algılanması da söz konusudur. Buna göre türbanlı kadınlar dışlama ve ayrımcılığa uğramakla birlikte, bu meseleyi kadın hakları söylemi ile çerçevelemek Müslüman kimliği cinsiyetçi bir ayrıma dayandırmak anlamına gelmektedir (Karabıyık-Barbarosoğlu, 2006; Şişman, 2006). Bu sav, rejimin esas itibarıyla kadın-erkek tüm “inananlara” yönelik dışlayıcı ve ayrımcı stratejiler izlediğine işaret etmektedir. Kadın hakları söylemine yönelik bu tutum, çalışma kapsamında incelenen köşe yazılarında ortaya çıkan ayrımcılığın ve dışlamanın yalnızca türbanlı kadınları değil, tüm “inananları” hedeflediğine ilişkin savla koşutluk içindedir. İslâmcı söylemde türbanlı kadınlar üzerinden temellendirilen Kemalizm’in dışlayıcılığı, “inananların öz vatanlarında parya olması”, “mürtecilik”, “çoğunluğun kendini sığıntı gibi hissetmesi”, “inananların zenci muamelesi görmesi”²⁴ vb. biçimde adlandırılmakta ve böylece kadınlara yönelik bir ayrımcılık tüm “inananlara” genişletilmektedir.²⁵ Bu durum, mücadeleyi, bir kadın meselesi, kadının bedenine ve görünürlüğüne ilişkin, dolayısıyla da tüm

argümanlardan hareket ederek Bulaç’ın görüşlerine karşılık vermişlerdir. Yazarlar, yalnızca kadın-erkek eşitliğine değil, kadınların ev içi rollerle tanımlanmalarına karşı çıkmışlar; kadınlar üzerindeki tahakkümün kapitalizme mal edilemeyeceğini ileri sürerek, kadınlar ile erkekler arasındaki ilişkileri sorunlaştırmışlardır. Yazarlar, kadın olmaktan kaynaklanan baskıları dile getirmede feminizmin kavramsal araçlarından yararlanmakla birlikte kendilerine ilişkin olarak yapılan feminist tanımlaması konusunda tedirgin davranmışlar ve feminist gruplarla herhangi bir dayanışma olasılığının mümkün olmadığını da ifade etmişlerdir. “Feminist hareket tıpkı sosyalist hareket gibi kendisini jakoben, tekçi ve laik cumhuriyet ideolojisinden, yani Kemalizm’den ayırtırmak zorundadır” (akt. Çakır, 2000, s.56) diyen yazarlar, Türkiye’deki feminist hareketin dayanışma çağrısını, kendi ideolojilerini dayattıkları gerekçesiyle reddetmişlerdir.

24 İfadelerin alındığı yazılar sırasıyla; Ahmet Taşgetiren, “Elde var utanç”, *Yeni Şafak*, 6 Mayıs 1999; Ali Bayramoğlu, “Başörtüsü sorunu dedikleri”, *Yeni Şafak*, 23 Kasım 2002; Abdülkadir Özkan, “İnanç özgürlüğü sürekli daraltılıyor”, *Milli Gazete*, 11 Şubat 2006; Davut Şahin, “Mevlit sahnesi”, *Yeni Asya*, 23 Ekim 2003.

25 Mürtecilik, “sığıntılık”, “inananların öz vatanlarında parya olması” gibi ifadeler, İslâmcı söylemdeki mağduriyet ya da mazlumluk söyleminin örnekleri olarak karşımızda çıkmaktadır. Fethi Açıkel’in Türk-İslâm sentezini tanımlayan bir unsur olarak ortaya koyduğu ‘*kutsal mazlumluk*’, İslâmcı söylemde sıklıkla görülen bu *ıstırap* anlatısını tanımlamaya oldukça elverişlidir. Açıkel’e göre “*Kutsal mazlumluk*, geç kapitalistleşmenin ve hızlı modernleşmenin şiddeti karşısında toplumsal, kültürel ve imgesel yurtsuzlaşmaya uğrayan; mülksüzleşerek altlarındaki maddi zemini hızla kaybeden yığınların *güç istemlerini* temsil eden baskıcı-nevrotik bir siyasal ideolojiye dönüşme momentidir. Bir toplumsal yapının kapitalizme, uluslararası güç dengeleri ve modernleşmenin patolojileri içinde ürettiği *savunma, karşı çıkma ve eklenme* stratejisidir. *Kutsal mazlumluk*, içinde Türk milliyetçiliğinden İslâmî motiflere, kapitalizm öncesi değerlerin yüceltiminden yarı-cemaatçi bir toplum anlayışına, anti-kozmopolitan yönelimlerden idealize edilmiş nostaljik bir tarih anlayışına, şüpheli bir dünya kurgusundan ezikliğin bireysel görünümüne kadar pek çok söylemsel öğeyi içinde barındıran ve modernleşme süreci içinde, Türk Sağının geliştirdiği en önemli ideolojik dizgedir” (1996, s.155). Kutsal mazlumluk, bir yandan toplumsal ve ekonomik geri kalmışlık ile kitlelerin ezikliğini dile getirir, diğer yandan da bunu aşmanın nevrotik-baskıcı yollarını siyasal aygıt dolayısıyla eklemeler (s.155). Bu söyleminin en önemli özelliği, ezikliğin yanı sıra bir *iktidar istencini* de vurgulamasıdır (s.153). İslâmcı söyleme bakıldığında iktidar istencinin, devlete/devletçi seçkinlere karşı halkın istenci olarak sunulduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, halkın inançlarını yok sayan, baskılayan devletin karşısına, mütedeyyin halkın iktidar istenci çıkarılmaktadır. Bu mazlumluk söylemi, esasen, İslâmcı söylemde halk ve iktidar bloğu/devlet arasındaki antagonistik ilişkiyi destekleyen bir etki yaratmaktadır. Ancak, İslâmcı söylemde halkın siyasal etkinliğinin sınırlandırılması, iktidar istencinin esasen halk değil, *halkın çıkarlarını bilen* İslâmcı/popülist seçkinlerin istenci olduğuna işaret etmektedir (Kubilay, 2009). Aslında bu mazlumluk ya da mağduriyet söylemi Türkiye’deki siyasal söylemlerin ortak özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim benzer bir mağduriyet söylemi Kemalizm’de de görülmektedir. 1950’lerden bu yana Türkiye’nin bir karşı devrim sürecine sokulduğu görüşü, buna bağlı olarak laik ve demokratik devletin kurumlarının kapatılması ya da devlet kurumlarının *karşı devrimci güçler* tarafından işgal edilmesi, Kemalistlere düzenlenen suikastlar vb. nedeniyle Kemalizm’de kendisini mağdur olarak algılamaktadır (Erdoğan, 2002, s.587).



kadınlara genişletilebilecek bir mesele olmaktan çıkarıp İslâm çatısı altına almakta ve böylece mücadelenin kapsamını genişletmektedir. Toplumsal cinsiyet temelli dışlamanın söylemsel alanın dışına çıkarılması yoluyla, söylemsel alana eklenen feminist argümanlar yerinden edilmekte ve böylece kadın hareketiyle kurulabilecek olan eşdeğerlik ilişkisi bozulmaktadır.

İslâmcılık'ın diğer tikel kimlik ve taleplerle kurduğu eşdeğerlilik zincirini bozan bir başka unsur, yukarıda belirtildiği gibi, diğer tikellikleri dışlamasıdır. Aynı kimlik ve talepleri dışlamaları nedeniyle, bu kez, hegemonya mücadelesi halindeki İslâmcılık ve Kemalizm aynı eşdeğerlilik zincirine oturmaktadır. Kendi farkını iptal eden bu durumu ortadan kaldırmak için, İslâmcılık, aslında hegemonik yurttaşlık tanımının da dışarıda bıraktığı farklılıkları onun içine ya da yanına yerleştirmektedir:

Herkes elini vicdanına koysun ve bu ülkede hukukun nasıl kangren olduğunu düşünsün. Zina yapan öğretmeni görevine döndürecek ve zinayı “kötü örnek olarak” görmeyeceksin. Fakat sıra başörtüsüne gelince, “kötü örnek olur” diyerek sokaktaki başörtüsüne el uzatacağın. Zina, fuhuş, dünya kuruldu kurulalı çirkindir, ahlâk dışıdır. Başörtüsü dünya kuruldu kurulalı iffetin, sadakatin, nezahetin sembolüdür. Başta Allah'ın emridir. Kur'an'ın talimatıdır. Sonra, Anadolu kadınının geleneğidir. Bu toprakların milli kıyafetidir. (Arif Çevikel, “Adaletin bu mu Danıştay?”, *Anadolu'da Vakit*, 20 Şubat 2006)

Homoseksüellere bile özgürlük istiyorsunuz, arkasından Kur'an öğretmek isteyenlere “Kanuna aykırı eğitim”den 1 yıl hapis cezası vermeye kalkışıyorsunuz. (Ali Karahasanoğlu, “Dünyada olmayan yasaklar Türkiye’de”, *Anadolu'da Vakit*, 9 Temmuz 2004)

Türban yasağı çerçevesinde, iki ayrı olay bağlamında kaleme alınan yazılardan ilkinde evlilik dışı cinsel ilişki, ikincisinde ise farklı cinsel eğilime sahip olanların kamusal talepleri, İslâmî taleplerin karşısına çıkarılmaktadır. İlk alıntıda erkek egemen toplumda hâlâ tabu olan ve bu nedenle kadınların kimi zaman uğruna hayatlarını kaybettiği evlilik dışı cinsel ilişki “zina” olarak adlandırılmakta ve bu yolla gayri ahlâkileştirilmektedir. Örtünün “dünya kuruldu kurulalı iffetin, sadakatin, nezahetin” sembolü olduğunun belirtilmesi, bir yandan tikel bir giyinme biçimini doğallaştırıp genelleştirmekte, diğer yandan da farklı giyim biçimlerine sahip olanların, daha doğrusu örtünmeyen kadınların “iffetsiz, sadakatsiz ve ahlâken temiz olmadığını” iddia etmektedir.²⁶ Gül Aldıkaçtı Marshall (2005, s.112) da Türkiye’deki feminist ve İslâmcı kadınların örtünmeye ve çalışma yaşamına ilişkin yaklaşımlarını ele aldığı yazısında, özellikle ortodoks İslâmcı kadınların, örtünmeyi ahlaki/gayriahlaki dikotomisine indirgediklerini ifade etmektedir. Buna göre, ortodoks İslâmcı kadınlar, örtünmeyi iffet, eşe bağlılık ve

26 Bu iddia, İslâmcılar'ın örtünme karşısına çıkardıkları mini etek örneğinde sıklıkla görülmektedir. Her ne kadar “isteyen mini etek giyer, isteyen başını örter” diyerek mini etek karşısında *hoşgörülü* olduklarını zaman zaman ifade etseler de, bunu bir *ahlâksızlık* sembolü olarak sunma eğilimleri daha baskındır. Çalışma bağlamında incelenen köşe yazılarında da bu sunumun örneklerini görmek mümkündür. Mehmet Şevket Eygi, örtünmeye yönelik olarak laik kesimden gelen tepkilere karşılık, “Bazı ilerici gazeteciler, okumuşlar, İslâm'daki tesettürün kadınları şehvet aracı gibi görmekten kaynaklandığını iddia ederler. Onlar, genç ve güzel hanımların şu kış kıyamette mini etekle gezmesini şehvet kamçılayıcı bir davranış olarak değerlendirmez de; İslâm'ın, kadınları korumak için vaz'etmiş (koymuş) olduğu tesettürü dillerine dolar” diyerek mini eteğin kadınların erkekleri tahrik etmesinin bir aracı olduğunu ifade etmektedir (“Tesettür”, *Milli Gazete*, 23 Kasım 2002). “İslâmcı kadınlar” da kimi zaman bu görüşleri daha sert bir biçimde dillendirmişlerdir. Örneğin Macide Göç, “Başörtüsü vahyi bir emirken, kapitalist tüketim kültürünün ürettiği mini etek vahiy karşıtı bir ifsad halidir. Başörtüsü insan hakları içinde değerlendirilebilir; ancak toplumsal hayatta ifsadı yaygınlaştıran vahye aykırı tutum ve davranışların bu kapsam içinde görülmesi söz konusu olmamalıdır” (akt. Çakır, 2000, s.62) derken, İslâmî ahlâk temelinden hareket etmektedir. Aslında mini eteğe görece daha ılımlı bir yaklaşım sergileyenlerde bile, esas sorun, bunun, örtünmenin tam karşıtı olarak sunulmasıdır. Böylece örtünme karşıtı giyimin mümkün tek biçiminin mini etek olduğu ima edilmekte, bu sayede, örtünmeyenler gayriahlâkileştirilerek, giyinmenin ve örtünmenin tikel bir biçimi olan türban da genelleştirilmektedir. Örtünme ve mini eteği karşı karşıya koyan benzer örnekler için bkz. Hasan Karakaya, “Erkeklerle yaşa!.. Ama başörtüsüyle yaşama!”, 18 Şubat 2006; Mehmet Talü, “Geniş bir din hürriyeti vardır”, *Milli Gazete*, 20 Şubat 2006.

onurla, örtünmemeyi ise iffetsizlik, namussuzluk, zina ve gafletle eşitlemektedir. İkinci örnekte sözü edilen homoseksüellik ise cümlede yer alan “bile” sözcüğünün açıkça gösterdiği gibi toplumun yaşam biçimine temelden “aykırı” bir biçimde sunulmaktadır. Her iki örnekte İslâmî yaşam biçimine yönelik engellerin karşısına konan bu farklılık talepleri *ahlâki* bir zeminden hareketle dışlanmaktadır. Bu bağlamda, İslâmcı söylemde kamusal alanın ahlâki bir temelde, daha doğrusu İslâmî ahlâk temelinde dönüştürülmeye çalışıldığını söylemek mümkün gözükmektedir.

Tüm bu söylenenler ışığında İslâmcı söylem alanına eklenen farklılık taleplerinin yalnızca İslâmî taleplere işaret ettiğini; dolayısıyla da Kemalizm’e yöneltilen dışlayıcılık iddiasının, İslâmcılık için de geçerli olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda Kemalizm’in toplumu tektipleştirdiği yönündeki iddia, esasen, *toplumun dinsizleştirilmesi* ithamıyla sınırlı kalmaktadır. Bu doğrultuda da İslâmcı söylem alanına eklenen “farklılık taleplerinin kamusallaşması gerekliliği” yönündeki çoğul kamular, çokkültürlülük gibi çağdaş teorilerden beslenen argümanların, Kemalizm’in *dinsizleştirmeyle* itham edilmesi yönünde işlev gördüğü ortaya çıkmaktadır. Burada çoğulculuk ya da çokkültürlülükle kastedilenin, halkın zaten yaşayageldiği dinsel ritüellerin kamusal alana yayılması isteğinden öteye gidemediği, dolayısıyla da İslâmcı söylemde çoğulculuğun, içini *dindarların* doldurduğu bir tasarım olduğunu söylenebilir. Böylece İslâmcı söylemde Kemalizm, modern bireylerden oluşan tektip bir toplum yaratmakla suçlanırken, aynı tektip toplum ideali dindarlık düzleminde yeniden üretilmektedir.

İslâmcı söylemde dindarlık düzleminde tektip bir toplum idealinin bulunduğu savını destekleyen bir başka unsur ise, halk ve millet kategorilerinin tanımlanma biçimleridir (Kubilya, 2009). Türban yaşayışının meşruiyetinin yerinden edilmesinde kullanılan ve (muhafazakar) popülist söylemin İslâmcı söyleme eklenmesi sonucu karşımıza çıkan devlet-halk/millet karşıtlığı, laik ya da “dinsiz” devletin, halkın ya da milletin inançlarına rağmen türban yaşayışını sürdürdüğüne işaret etmektedir. Bu işaretlemeye sorunlu olan nokta, aşağıdaki alıntıda olduğu gibi halkın ya da milletin yalnızca Ortodoks İslâmî unsurlardan oluşuyor gibi sunumudur:

Cumhuriyetin 80. yılı, hayatın *çilesini çekmeye devam eden cumhurun* her şeye rağmen sabredip haline şükrederek Ramazan’ı ihya etmeye çalıştığı; buna karşılık *cumhurla kavgalı zihniyetin* tıynetini sergilemeyi sürdürdüğü bir ortamda idrak ediliyor (Güleçyüz, “Ramazan ve Cumhuriyet”, *Yeni Asya*, 29 Ekim 2003).²⁷

Alıntının yazarı, bir yanda “hayatın çilesini çeken cumhur”, yani millet; diğer yanda da “cumhurla kavgalı zihniyet”, yani devlet olmak üzere iki temel kesimden söz ederken, muhafazakar popülist söylemin İslâmcı söyleme eklenmesine uygun olarak, toplumsal-siyasal alanı yalnızca iki bileşene -devlet ve millet- sahipmiş gibi sunmaktadır. Millet, İslâm’ın şartlarından biri olan ramazan ayını yaşamasıyla tanımlanmakta ve bu tanımlamada millet İslâmî inançlarını yaşayan, dindar bir kitle olarak işaretlenmektedir. Devlet ise mütevekkil “cumhurla kavgalı” ve “kutsal değer ve ritüellere saygısız” bir şekilde sunulmaktadır. Bu sunum, devleti ve milleti birbirine tamamen dışsal, homojen ve geçirimsiz iki ayrı yapı olarak işaretlerken aynı zamanda milleti bütüncül bir biçimde kavramsallaştırmaktadır. Alıntıda da görüldüğü gibi, İslâmcı söylemde millet sözcüğü, yalnızca ortodoks İslâm’ı yaşayanlara işaret ederken, İslâm’ın diğer yaşanma biçimleri, farklı mezhepler ve farklı dinlerin mensupları ile inançsızlar millet kategorisinin dışında tutulmaktadır. Milletin ortodoks İslâm temelinde tanımlanması, İslâmcı söylemdeki millet kavramlaştırmasının, modern millet kavramlaştırmasından farklı olarak “aynı dine inanan insan topluluklarını ve dolayısıyla dinsel bir semboller sistemini ve dinsel bir aidiyeti işaret eden” (Toprak, 1995) Osmanlı Devleti’ndeki millet kavramlaştırmasına yakın olduğunu ortaya koymaktadır.²⁸ İslâmcı söylemde milletin dinsel bir cemaat biçiminde kavramsallaştırılması,

²⁷ Vurgular bana ait.

²⁸ Millet ve halk kategorilerini Ortodoks İslâm çerçevesinde tanımlayan benzer yazılar için bkz. Ekrem Kızıldaş, “Bu trajedi artık bitmeli”, *Milli Gazete*, 26 Kasım 2002; Lütfü Özşahin, “Tunuslaşma yolunda ilk adım mı?”, *Milli Gazete*, 17 Şubat 2006; Faruk Çakır, “Yasak savunucuları da mahçup”, *Yeni Asya*, 12 Şubat 2006; Faruk Çakır, “Hangi halk, hangi gündem?”, *Yeni Asya*, 27 Kasım 2002; Fehmi Koru, “Çıktık açık alınla”, *Yeni Şafak*, 29 Ekim 2003.



muhafazakâr popülizmin İslâmcı söyleme eklemlendiği noktaya işaret etmektedir. Zira muhafazakâr popülizmin ayırt edici özelliği, toplumsal özne olarak halkı geleneğin koruyucusu sıfatıyla yücelterek, organik bir varlık, bir cemaat olarak tahayyül etmektir. Bu cemaat genellikle sekülerleşmemiş, dinsel referanslı bir cemaattir (Bora ve Erdoğan, 2004, s.632).

Halk ve millet kategorilerinin ortodoks İslâmî işaretleyerek, bunun dışında kalan unsurların söylem alanının dışına atılmasını da göz önünde bulundurduğumuzda yurttaşlık düzleminde sürdürülen hegemonya mücadelesinde, söylemsel alana eklemlenen tikel kimlik ve taleplerin kamusallaşmasına ilişkin argümanların araçsallaştığını söylemek mümkün hale gelmektedir. Bu nedenle, Kemalist yurttaşlık tasarımı dönüşürme işlemi, bu tasarımın demokratik bir tarzda yeniden yapılanmasına yol açmaktan ziyade, yurttaşı mümine dönüştürmekte ve bu tasarıma din enjekte etme işlemiyle sınırlı kalmaktadır. Ancak burada ‘*din enjekte etme*’ ifadesi iki nedenle eksiktir: İlk neden, daha önce belirtildiği üzere Cumhuriyet’in yaratmak istediği ulus, ulusal kimlik ve yurttaşlık alanından dinin tamamen dışlanmamış olmasıdır. İkinci neden ise 1980’den sonra ulus ve yurttaşlığın bileşenleri arasında dinin *resmen* enjekte edilmesidir. 12 Eylül darbesinin ardından yurttaşlar arasında çözüldüğü düşünülen tutunumun sağlanabilmesinde (Üstel, 2004, s.328), bir başka deyişle “ideolojik olarak parçalanmış toplumda *birlik ve dayanışmayı* takviye edebilecek, istikrarı sağlayacak bir unsur olarak din” (Kurtoglu, 2004, s.213), devlet tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Daha önce ulusu tanımlayan unsurlar arasında sayılmayan din, 1980’lerin ikinci yarısından itibaren ulusu oluşturan unsurlar arasındaki yerini almıştır (Üstel, 2004). Bu iki nedenden dolayı, Kemalist yurttaşlık tasarımının İslâmcılık tarafından dönüştürülmesi, *yeniden* enjeksiyon işlemi olarak tanımlanabilir. Zira 28 Şubat 1997’den itibaren başlayan süreç, dinin siyasal ve kamusal yaşamdaki yerinin ve etkinliğinin azaltılmasına neden olmuş; azaltılan bu etkinliğin restorasyonu, dinin yurttaşlık tanımına yeniden enjekte edilmesini gerektirmiştir. Bu enjeksiyon işleminin sonucu ise, “yurttaşın mümine dönüştürülmesi” olarak adlandırılabilir. Yurttaşlığa ilişkin güncel tartışmalardan beslenen bu dönüştürme işleminde, eklemlenen kavramların yalnızca İslâmî yaşam biçimlerine yöneltilerek, diğer tikel kimlik ve taleplerin özellikle de ahlâki bir zemine dayanarak dışlanması, yurttaşlar topluluğunun bir ‘inanlar topluluğu’na yani ‘ümme’ye dönüştürülme arzusunun belirtileri olarak ortaya çıkmaktadır.

5. SONUÇ

1980’lerden bu yana Kemalist hegemonyanın anlam ve değerleri üzerinde mücadele eden İslâmcılık, türban yasağı etrafında yaşanan tartışmalar çerçevesinde Kemalizm’in yurttaşlık anlayışını da sorgulamakta ve bu anlayışın dönüştürülmesine çalışmaktadır. Ulus-devlet yapısı içinde evrensellik ve eşitlik iddiasıyla meşruiyetini sağlamaya çalışan modern yurttaşlık anlayışının, ırk, etnisite, cinsiyet, din, dil gibi farklılıkların kamusal taleplerinin artışıyla birlikte tartışılır hale gelmesi ve bu tartışmalarla birlikte yurttaşlığa ilişkin olarak ortaya çıkan yeni kavramlaştırmalar, Kemalizm’e karşı yurttaşlık düzleminde sürdürdüğü hegemonya mücadelesinde İslâmcılık’ın söylem alanına eklemlenmektedir. “Farklılıkların tanınması talebinin eklemlenmesi” olarak ifade edebileceğimiz bu durum, İslâmcılık’ın yurttaşlıktan ve dolayısıyla kamusal alandan dışlanan diğer farklılık taleplerini de kapsamına işaret etmektedir. Ancak türban sorunu etrafında yapılan tartışmalara ve geliştirilen argümanlara bakıldığında, İslâmcı taleplerin, büyük ölçüde kendi tikelliğine hapsoldüğünü söylemek mümkündür. Zira yukarıda belirtildiği gibi, kamusal alana farklılık taleplerinin eklemlenmesi ya da farklılıkların kamusal kazanması yönünde görüşler ortaya konmakla birlikte, halihazırda dışlanan bu farklılık talepleri İslâmcı söylem alanının da dışına atılmaktadır. Farklılık taleplerinin yalnızca İslâmî yaşam biçimini işaretlemesi nedeniyle Kemalist yurttaşlık anlayışına yönelik “tektipleştirme”, “dışlayıcılık” ve “ayrımcılık” iddiaları İslâmcılık için de geçerli hale gelmektedir. Bu bağlamda

yurttaşlığa ilişkin güncel tartışmaların İslâmcı söylem alanına eklenmesinin araçsal bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bu araçsallaşmanın gerisinde ise İslâmcılık'ın kendi hegemonik performansını artırma arzusu yatmaktadır.

Farklılık taleplerinin İslâmi yaşam biçimini ve özellikle türbanlı kadınları işaretlemesinin bir başka sorunlu boyutu ise, kadınların yurttaşlık haklarını kullanmaları önündeki engellerin türban yasağı ile sınırlandırılmasıdır. Her ne kadar türban yasağı, kadınların özellikle çalışma, eğitim ve seçilme hakları önünde önemli bir engel olsa da tek engel değildir. Kadınların mevcut yurttaşlık haklarını kullanabilmeleri, aynı zamanda onları özel alana dair faaliyetlerle tanımlamaya devam eden ataerkil örüntülerin ortadan kaldırılmasını gerektirmektedir. Ancak çalışma kapsamında incelenen köşe yazılarında, türbanlı kadınların kamusal alana girişleri savunulmakla birlikte, burada daha çok görünür olma üzerinden bir tahayyülün bulunduğunu söylemek mümkündür. Zira incelenen köşe yazılarında kadınların kamusal alanda var olduklarında “orada” ne yapacaklarına dair bir tasavvur bulunmamaktadır. Öte yandan kadınlara yönelik dışlamanın ve ayrımcılığın tüm “inanana” genişletilmesi, mücadeleyi, bir kadın meselesi, kadının bedenine ve görünürlüğüne ilişkin bir mesele olmaktan çıkarmaktadır. Çalışmada “dışlanmışlığın ve ayrımcılığın tüm inanana genişletilmesi” olarak nitelendirilen bu durum, kadınların büyük siyasal projeler içinde ikincilleştirilmesinin ya da sembolleştirilmesinin bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, aslında İslâmcılık'ın da Kemalizm'e yönelttiği eleştirilerle malul olduğunu ortaya koymaktadır. Kemalist yurttaşlık anlayışının eleştirisinde kullanılan “yurttaşı ortak iynin taşıyıcısı haline getirme”, “bireyi edilgenleştirme” gibi iddialar, İslâmcılık için de geçerlidir. Kemalizm'de ortak iyi “muasır medeniyetler seviyesine erişme” olarak ortaya çıkarken, kadın yurttaştan beklenen de bu ortak iynin gerçekleşmesi için gerekli olan görevleri yerine getirmesiydi. Benzer biçimde İslâmcılık'ta da kadınlardan beklenen, kendi ihtiyaç, çıkar ve beklentilerini dile getirmeleri ve bunları gerçekleştirmek üzere eylemde bulunmaları değil; türbanın kamusal alanı kazanması dolayısıyla İslâmi yaşam biçiminin kamusal alanı kazanmasına olanak yaratmaktır. Bu bağlamda, kamusal alandan dışlandığını ve ayrımcılığa uğradığını düşünen türbanlı kadınların, yurttaşlığın daha demokratik bir tarzda yeniden yapılandırılmasını sağlamak üzere yapması gereken öncelikle Kemalizm ve İslâmcılık arasındaki hegemonya mücadelesinde araçsallaştıklarını fark etmeleri ve buna uygun stratejiler geliştirmeleridir. Bu çerçevede en çok gereksinim duyulan nitelik ise eleştirelliktir. Ancak eleştirel bir perspektif sayesinde kadınlar, gerek gelenekten, gerek modernleşmeci perspektiften, gerekse İslâm'ın hükümlerinden kaynaklanan baskıların üstesinden gelebilme potansiyeline kavuşabilirler.

KAYNAKÇA

Açıkkel, F. (1996). ‘Kutsal Mazlumluğun’ Psikopatolojisi. *Toplum ve Bilim* 70: 153-198.

Albayrak, Ö. (2006). Özlem Albayrak ile Söyleşi. *Türban ve Kariyer: Evden İşe Bizden Bireye*. (Der.) M. Sever. içinde. İstanbul: Timaş, 17-48.

Aldıkaçtı-Marshall, G. (2005). Ideology, Progress, and Dialogue: A Comparison of Feminist and Islamist Women's Approaches to the Issues of Head Covering and Work in Turkey. *Gender & Society* 19(1): 104-120.

Arat, Y. (2005). Türkiye’de Modernleşme Projesi ve Kadınlar. Türkiye’de Modernleşme ve Ulusal Kimlik (Der.) S. Bozdoğan ve R. Kasaba. içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 82-98.

- Arat, Z. (1998).** Kemalizm ve Türk Kadını. *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler*. (Der.) A. B. Hacımırzaoğlu. içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 51-70.
- Asen, R. (2000).** Seeking the ‘Counter’ in Counterpublics. *Communication Theory* 4: 424-446.
- Atatürk, M. K. (1984).** *Atatürk’ün Türk Kadını Hakkındaki Görüşlerinden Bir Demet*. (Der.) T. Arıkan. Ankara: TBMM Yayınları.
- Baban, F. (2009).** Türkiye’de Cemaat, Vatandaşlık ve Kimlik. *Küreselleşme, Avrupalılaşıma ve Türkiye’de Vatandaşlık*. (Der.) E. F. Keyman ve A. İçduygu. içinde. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 59-83.
- Benhabib, Ş. (1999).** *Modernizm, Evrensellik ve Birey*. (Çev.) M. Küçük. İstanbul: Ayrıntı.
- Berktaş, F. (2002).** Doğu ile Batı’nın Birleştiği Yer: Kadın İmgisinin Kurgulanışı. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*. (Der.) U. Kocabaşoğlu. içinde. İstanbul: İletişim, 275-285.
- Bora, A. ve Sayılan, F. (1998).** Resmi İdeolojide Kadın Hakları Söylemi. *Birikim* 105-106: 134-136.
- Bora, T. (1997).** Cumhuriyetin İlk Döneminde Milli Kimlik. *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik*. (Der.) N. Bilgin. içinde. İstanbul: Bağlam, 53-62.
- Bora, T. (2003).** *Türk Sağının Üç Hali: Milliyetçilik Muhafazakârlık İslâmcılık*. İstanbul: Birikim.
- Bora, T. ve Erdoğan, N. (2004).** Muhafazakâr Popülizm. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Muhafazakârlık* (Der.) A. Çiğdem. içinde. İstanbul: İletişim, 632-644.
- Böhürler, A. (2006).** “Ayşe Böhürler ile Söyleşi. *Türban ve Kariyer: Evden İşe Bizden Bireye*. (Der.) M. Sever. içinde. İstanbul: Timaş, 133-160.
- Brubaker, W. R. (2008).** Fransa ve Almanya’da Göç, Vatandaşlık ve Ulus-Devlet: Karşılaştırmalı Bir Tarihsel Analiz. *Vatandaşlığın Dönüşümü, Üyelikten Haklara*. (Der.) A. Kadioğlu. içinde. İstanbul: Metis, 55-92.
- Bulaç, A. (1987).** Feminist Bayanların Kısa Aklı. *Zaman*. 17 Mart 1987.
- Bulaç, A. (2004).** Medine Vesikası ve Yeni Bir Toplum Projesi. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslâmcılık*. (Der.) Y. Aktay. içinde. İstanbul: İletişim, 503-513.
- Çaha, Ö. (2004).** Ana Temalarıyla 1980 Sonrası İslâmi Uyanış Demokrasi, Çoğulculuk ve Sivil Toplum. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslâmcılık*. (Der.) Y. Aktay. içinde. İstanbul: İletişim, 475-492.
- Çakır, R. (2000).** *Direnış ve İtaat: İki İktidar Arasında İslâmcı Kadın*. İstanbul: Metis.
- Çakır, R. (2002).** *Ayet ve Slogan: Türkiye’de İslâmi Oluşumlar*. İstanbul: Metis.
- Çelik, N. B. (1999).** Söylem Kuramları, Hegemonya Kavramı ve Kemalizm. *Doğu Batı* 8: 33-47.
- Çınar, M. (2005).** *Siyasal Bir Sorun Olarak İslâmcılık*. Ankara: Dipnot.
- Durna, T. (2008).** Türk Modern/Muhafazakar İmgeleminde Kadının Kamusal Varlığının Sınırları: Falih Rıfki Atay ve Peyami Safa Örneği. *Kültür ve İletişim* 11(2): 75-106.

- Erdoğan, N. (2002).** Neo-Kemalizm, Organik Bunalım ve Hegemonya. *Modern Türkiye’de Siyasal Düşünce: Kemalizm*. (Der.) A. İnel. içinde. İstanbul: İletişim.
- Erkilet, A. (2004).** *Eleştirellikten Uyuma: Müslümanların Kamusal Alan Serüveni*. Ankara: Hece.
- Fuentes, M. ve Frank, A. G. (1990).** Toplumsal Hareketler Üzerine On Tez. (Çev.) A. Gürata, T. Bora. *Birikim* 16: 29-41.
- Göle, N. (2000).** *Modernist Kamusal Alan ve İslâmi Ahlak. İslâm’ın Yeni Kamusal Yüzleri*. (Der.) N. Göle. içinde. İstanbul: Metis, 19-40.
- Göle, N. (2001).** *Modern Mahrem: Medeniyet ve Örtünme*. İstanbul: Metis.
- Gutmann, A. (2005).** Giriş. *Çokkültürcülük*. (Der.) A. Gutmann. (Çev.) Ö. Kabakçoğlu. içinde. İstanbul: YKY, 23-41.
- Gülalp, H. (2002).** Using Islam As Political Ideology: Turkey in Historical Perspective. *Cultural Dynamics* 14(1): 21-39.
- Gülalp, H. (2007).** Giriş: Milliyete Karşı Vatandaşlık. *Vatandaşlık ve Etnik Çatışma: Ulus-Devletin Sorgulanması*. (Der.) H. Gülalp. (Çev.) E. Kılıç. içinde. İstanbul: Metis, 11-34.
- Gümüsoğlu, F. (1998).** Cumhuriyet Döneminde Ders Kitaplarında Cinsiyet Rollerini (1928-1998). *75 Yılda Kadınlar ve Erkekler* (Der.) A. B. Hacımirzaoğlu. içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 101-128.
- Habermas, J. (2000).** *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü*. (Çev.) T. Bora ve M. Sancar. İstanbul: İletişim.
- Harvey, D. (1997).** *Postmodernliğin Durumu*. (Çev.), S. Savran. İstanbul: Metis.
- Heater, D. (2007).** *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*. (Çev.) M. D. Üst. Ankara: İmge.
- Howarth, D. R. ve Stavrakakis, Y. (2000).** Introducing Discourse Theory and Political Analysis. *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change* (Der.) D. R. Howarth, A. J. Norval, Y. Stavrakakis. içinde. Manchester University Press, 1-23.
- Işın, E. F. ve Turner, B. S. (2002).** Citizenship Studies: An Introduction. *Handbook of Citizenship Studies*. (Der.) E. F. Işın ve B. S. Turner. İçinde. London: SAGE, 1-10.
- İçduygu, A., Çolak, Y., Soyarık, N. (1999).** What is the Matter with Citizenship? A Turkish Debate. *Middle Eastern Studies* 35(4): 187-208.
- İlyasoğlu, A. (1994).** *Örtülü Kimlik*. İstanbul: Metis.
- İnel, A. (2000).** İslâm, Kadın ve Özgürleşme. *Birikim*, 137: 22-25.
- Kadioğlu, A. (1999).** *Cumhuriyet İradesi Demokrasi Muhakemesi*. İstanbul: Metis.
- Kadioğlu, A. (2008).** Türkiye’de Vatandaşlığın Anatomisi. *Vatandaşlığın Dönüşümü, Üyelikten Haklara*. (Der.) A. Kadioğlu. içinde. İstanbul: Metis, 167-184.
- Kant, I. (1984).** *Seçilmiş Yazılar*. (Çev.) N. Bozkurt. İstanbul: Remzi.
- Karabıyık-Barbarosoğlu, F. (2006).** *İmaj ve Takva*, İstanbul: Timaş.



- Keyman, F. (1999).** *Türkiye ve Radikal Demokrasi, Modern Zamanlarda Siyaset ve Demokratik Yönetim.* İstanbul: Bağlam.
- Köker, L. (1997).** Çokkültürlülük ve Demokratik Meşruluk Sorunu. *Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik* (Der.) N. Bilgin. içinde. İstanbul: Bağlam, 41-50.
- Kubilay, Ç. (2009).** İslâmcı Söylemde Kamusal Alan Tasavvuru: Devletle Tanımlanan Kamusal Alanın Millete Tahvili ve Kamusal Alanın Reddi. *Alternatif Politika* 1(3): 325-362.
- Kurtoğlu, Z. (2004).** Türkiye’de İslâmcılık Düşüncesi ve Siyaset. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslâmcılık.* (Der.) Y. Aktay. içinde. İstanbul: İletişim, 201-216.
- Kymlicka, W. ve Norman, W. (2008).** Vatandaşın Dönüşü: Vatandaşlık Kuramındaki Yeni Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Vatandaşlığın Dönüşümü, Üyelikten Haklara.* (Der.) A. Kadioğlu. içinde. İstanbul: Metis, 185-217.
- Laclau, E. (2003).** *Evrensellik, Kimlik ve Özgürleşme.* (Çev.) E. Başer. İstanbul: Birikim.
- Laclau, E. ve Mouffe, C. (1992).** *Hegemonya ve Sosyalist Strateji.* (Çev.) A. Kardam ve D. Şahiner. İstanbul: Birikim.
- Leca, J. (1992).** Yurttaşlık Üzerine Sorular. (Çev.) G. Koca. *Birikim* 55: 57-66.
- Lister, R. (2003).** Feminist Theory&Practice of Citizenship. Paper presented at the annual conference of the DVPW (German Political Science Association), Mainz.
- Mardin, Ş. (2002).** *Türkiye’de Toplum ve Siyaset.* İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2005).** *Türkiye’de Din ve Siyaset.* İstanbul: İletişim.
- Marshall, T. H. (2006).** Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar. *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar.* T. H. Marshall ve T. Bottomore. (Çev.) A. Kaya. içinde. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1-56.
- Mouffe, C. (1992).** Feminism, citizenship and radical democratic politics. *Feminists Theorize the Political.* (Der.) J. Butler ve J. W. Scott. içinde. New York and London: Routledge, 369-384.
- Oldfield, A. (2008).** Vatandaşlık: Doğal Olmayan Bir Pratik mi? *Vatandaşlığın Dönüşümü, Üyelikten Haklara.* (Der.) A. Kadioğlu. içinde. İstanbul: Metis, 92-106.
- Öniş, Z. (2001).** Political Islam at the Crossroads: From Hegemony to Co-existence. *Contemporary Politics.* 7(4), 281-298.
- Parekh, B. (2002).** *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori,* (Çev.) B. Tanrıseven. Ankara: Phoenix.
- Pateman, C. (2004).** Kardeşler Arası Toplumsal Sözleşme. *Sivil Toplum ve Devlet: Avrupa’da Yeni Yaklaşımlar.* (Der.) J. Keane. (Çev.) L. Köker vd. içinde. Ankara: Yedi Kıta Yayınları, s.119-146.
- Phillips, A. (1995).** *Demokrasinin Cinsiyeti.* (Çev.) A. Türker. İstanbul: Metis.
- Phillips, A. (1999).** Farklılığa Nasıl Yaklaşmalı: Fikirler Politikası mı, Yoksa Mevcudiyet Politikası mı? *Demokrasi ve Farklılık: Siyasal Düzenin Sınırlarının Tartışmaya Açılması.* (Der.) Ş. Benhabib. (Çev.) Z. Gürata ve C. Gürsel. içinde. İstanbul: Demokrasi Kitaplığı, 199-219.

- Phillips, L. ve Jorgensen, M. W. (2002).** *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: SAGE.
- Pierson, C. (2000).** *Modern Devlet*. (Çev.) D. Hattatoğlu. İstanbul: Çiviyazıları.
- Powell, J. ve L. Moody, H. (2003).** The Challenge of Modernity: Habermas and Critical Theory. *Theory & Science*. http://theoryandscience.icaap.org/content/vol4.1/01_powell.html
- Saktanber, A. (2002).** Kemalist Kadın Hakları Söylemi. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Kemalizm* (Der.) A. İnsel. içinde. İstanbul: İletişim, 323-333.
- Smith, R. M. (2002).** *Modern Citizenship. Handbook of Citizenship Studies*. (Der.) E. F. Işın ve B. S. Turner. içinde. London: SAGE, 105-115.
- Somers, M. (1993).** Citizenship and the Place of the Public Sphere: Law, Community, and Political Culture in the Transition to Democracy. *American Sociological Review* 58(5): 587-620.
- Şişman, N. (2006).** *Emanetten Mülke: Kadın, Beden, Siyaset*, İstanbul: İz .
- Taylor, C. (2005).** *Tanınma Politikası. Çokkültürcülük*. (der.) A. Gutmann. (Çev.) Y. Salman. içinde. İstanbul: YKY, 42-84.
- Tekeli, Ş. (1991).** Tek Parti Döneminde Kadın Hareketi de Bastırıldı. *Sol Kemalizm’e Bakıyor*. (Der.) R. Çakır ve L. Cinemre. içinde. İstanbul: Metis.
- Tezcan, L. (2004).** İslâmcılık ve Toplumun Kurgusu. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: İslâmcılık*. (Der.) Y. Aktay. içinde. İstanbul: İletişim, 517-524.
- Toker, N. ve Tekin, S. (2002).** Batıcı Siyasal Düşüncenin Karakteristikleri ve Evreleri: ‘Kamusuz Cumhuriyet’ten ‘Kamusuz Demokrasi’ye. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık* (Der.) U. Kocabaşoğlu. içinde. İstanbul: İletişim, 82-106.
- Toprak, Z. (1995).** Aydın, Ulus-devlet ve Popülizm. *Türk Aydını ve Kimlik Sorunu* (Der.) S. Şen. içinde. İstanbul: Bağlam, 39-81.
- Üstel, F. (1999).** *Demokrasi ve Yurttaşlık*. Ankara: Dost.
- Üstel, F. (2004).** “Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi. İstanbul: İletişim.
- Yeğen, M. (2002).** Yurttaşlık ve Türklük. *Toplum ve Bilim* 93: 200-217.
- Yeğenoğlu, M. (2003).** *Sömürgeci Fanteziler: Oryantalist Söylemde Kültürel ve Cinsel Fark*. İstanbul: Metis.
- Yıldız, A. (2002).** Kemalist Milliyetçilik. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Kemalizm*. (Der.) A. İnsel. içinde. İstanbul: İletişim, 210-234.
- Young, I. M. (1989).** Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics* 99(2): 250-274.

ÇALIŞMA İÇİNDE YER VERİLEN KÖŞE YAZILARI

- Albayrak, Özlem**, “Kariyerli türbanlılar”, Yeni Şafak, 9 Şubat 2006.
- Bahadıroğlu, Yavuz**, “İnanmak ve yaşamak”, Anadolu’da Vakit, 13 Şubat 2006.
- Bayramoğlu, Ali**, “Başörtüsü sorunu dedikleri”, Yeni Şafak, 23 Kasım 2002.
- Çakır, Faruk**, “Hangi halk, hangi gündem?”, Yeni Asya, 27 Kasım 2002.
- Çakır, Faruk**, “Yasak savunucuları da mahçup”, Yeni Asya, 12 Şubat 2006.
- Çevikel, Arif**, “Adaletin bu mu Danıştay?”, Anadolu'da Vakit, 20 Şubat 2006.
- Dursun, Davut**, “Kamusal alan ve farklılığı kabul etmek”, Yeni Şafak, 5 Aralık 2002.
- Düzgören, Koray**, “Herkes niçin taraf olmak zorunda olsun?” Yeni Şafak, 30 Ekim 2003.
- Erarslan, Sibel**, “Bedel ödemek deyince”, Anadolu’da Vakit, 10 Temmuz 2004.
- Erarslan, Sibel**, “İkna odasından kötü örnekler”, Anadolu’da Vakit, 17 Şubat 2006.
- Eygi, Mehmet Şevket**, “Tesettür”, Milli Gazete, 23 Kasım 2002.
- Karaalioğlu, Mustafa**, “Raporlu Resepsiyon”, Yeni Şafak, 30 Ekim 2003.
- Karabıyık Barbarosoğlu, Fatma**, “Bir ‘yabancı’ olarak tesettürlü kadınlar”, Yeni Şafak, 14 Şubat 2006.
- Karahasanoğlu, Ali**, “Dünyada olmayan yasaklar Türkiye’de”, Anadolu'da Vakit, 9 Temmuz 2004.
- Karakaya, Hasan**, “Erkeklerle yaşa!.. Ama başörtüsüyle yaşama!”, Anadolu'da Vakit, 18 Şubat 2006.
- Kavakçı, Merve**, “Yine türban”, Anadolu’da Vakit, 2 Temmuz 2004.
- Kızıldaş, Ekrem**, “Bu trajedi artık bitmeli”, Milli Gazete, 26 Kasım 2002.
- Korkmaz, Tamer**, “Merve Kavakçı, neyi temsil ediyor?”, Zaman, 4 Mayıs 1999.
- Koru, Fehmi**, “Çıktık açık alımla”, Yeni Şafak, 29 Ekim 2003.
- Koru, Fehmi**, “Kim okur, kim dinler?”, Zaman, 5 Mayıs 1999.
- Ocaktan, Mehmet**, “Sezer cumhuriyeti”, Yeni Şafak, 22 Ekim 2003.
- Özkan, Abdülkadir**, “İnanç özgürlüğü sürekli daraltılıyor”, Milli Gazete, 11 Şubat 2006.
- Özşahin, Lütfü**, “Tunuslaşma yolunda ilk adım mı?”, Milli Gazete, 17 Şubat 2006.
- Şahin, Davut**, “Mevlit sahnesi”, Yeni Asya, 23 Ekim 2003.
- Talü, Mehmet**, “Geniş bir din hürriyeti vardır”, Milli Gazete, 20 Şubat 2006.
- Taşgetiren, Ahmet**, “Elde var utanç”, Yeni Şafak, 6 Mayıs 1999.

TÜRKİYE’DE BİR ÜNİVERSİTE ARAŞTIRMA MERKEZİNDE DİL VE KONUŞMA HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: MÜŞTERİ MEMNUNİYETİ

Doç. Dr. İlknur MAVİŞ* Uzm. DKT Arzu AKYÜZ TOĞRAM** Öğr. Grv. Dr. Bülent TOĞRAM***

ÖZ

Bu araştırma, bir üniversitenin dil ve konuşma merkezinde (DİLKOM) sağlanan dil ve konuşma hizmetlerine yönelik müşteri memnuniyetini değerlendirme amaçlı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, durum saptamaya yönelik bir desenleme yapılmış ve 89 katılımcı örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, dil ve konuşma hizmeti alan müşterilere uygulanmak üzere, veri toplama aracı olarak “Dil ve Konuşma Bozukluklarında Müşteri/ Hasta Memnuniyeti Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların toplam memnuniyet ve bölümlere yönelik memnuniyet düzeyleri ve memnuniyet düzeylerinin yüksek, düşük ve kararsız olduğu maddeler belirlenmiştir. Katılımcıların memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, dil ve konuşma tanısı ve bağlı oldukları sosyal güvenlik kurumu değişkenlerine göre değişip değişmediğine ve memnuniyet ile anketin alt bölümleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmada, katılımcıların, dil ve konuşma terapisi hizmetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu; memnuniyetlerinin cinsiyete, eğitim düzeyine, yaşa, dil ve konuşma tanısına, bağlı bulunulan sosyal güvenlik kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkiye’de dil ve konuşma hizmetleri, müşteri memnuniyeti, hasta memnuniyeti*

ASSESSING SPEECH AND LANGUAGE SERVICES AT A UNIVERSITY RESEARCH CENTER IN TURKEY: CONSUMER SATISFACTION

ABSTRACT

The aim of the study is to assess the satisfaction level of the consumers with speech and language disorders in a university center (DILKOM). In the research, a descriptive pattern was designed; 89 clients constituted the sample group. The consumers were assessed by Client/ Patient-Satisfaction Questionnaire in SLP. In the research, consumers’ level of total satisfaction was investigated according to which the items in which the patients' satisfaction levels are high, low and/ or unstable were determined. Patients' satisfaction levels according to the variables such as gender, education level, age, the diagnosis of their speech and language disorder was taken into consideration. The correlation among the sections of the satisfaction questionnaire was examined. As a result, it has been found that the consumers' satisfaction levels are high and these levels do not differ significantly regarding the parameters mentioned.

Keywords: *Speech and language services in Turkey, consumer satisfaction, patient satisfaction*

* Anadolu Üniversitesi DİLKOM, e-posta: imavis@anadolu.edu.tr

** Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Mezunu, e-posta: akyuzarzu@hotmail.com

*** Anadolu Üniversitesi DİLKOM, e-posta: btogram@anadolu.edu.tr



1. GİRİŞ

Toplumlardaki hızlı gelişim ile müşteri memnuniyeti kavramı önem kazanmıştır. Gelişmeler beraberinde kurumların kalitelerini arttırma ve müşteri gereksinimlerine ve taleplerine yönelik değişiklikler yapmayı getirmiştir. Bu değişiklikler müşterinin istekleri doğrultusunda yapılacak olursa, beklentilerine cevap verebilecektir. Müşteri memnuniyetini saptama yardım arama davranışını arttırdığı, müşterilerin sağlık uzmanlarıyla ilişkileri sürdürdüğü ve tedaviye uyumu geliştirdiği için önemlidir. Müşteri memnuniyeti araştırmaları hizmetin kalitesini ölçmek, sorunları belirlemek ve müşterinin bakış açısından hizmetin getirilerini saptamak için yapılmaktadır (Spear, 2003, s.330).

1.1. Sağlık Hizmeti ve Kalite

Sağlık hizmeti kalitesi yapı, *süreç ve sonuç* olarak üç kategori altında ele alınmaktadır. *Yapı (structure)*, hizmetin gerçekleştiği ortamın özelliklerini/niteliklerini; kaynak materyallerin niteliklerini (merkez, ekipman ve para, araç gereç, bina gibi), insan kaynaklarını (personel sayısı ve uzmanlıkları gibi) ve organizasyonel yapıyı (çalışanların kadro organizasyonu, değerlendirme ve tedavi/terapi yöntemi ve geri ödeme yöntemleri gibi) ifade eder. Kısaca, sağlık hizmet alanında işbirliğini sağlamak için sistemleştirilmiş tüm hizmetleri tanımlamaktadır. *Süreç*, verilen hizmette tam olarak ne sunulduğunu ifade eder. Hastanın hizmet kaynaklarını araştırmasını ve aynı zamanda, uygulayıcının tanı koyarken, öneride bulunurken veya tedaviyi uygularken sürdürdüğü etkinlikleri içermektedir. *Sonuç* ise, hastaların ve toplumun sağlık durumunda hizmetin etkilerini açıklar (Donebedian, 1998, s. 1745). Hastanın bilgisindeki ve hastanın davranışındaki yararlı değişimler 'sağlık durum tanımı' içinde yer almaktadır. Verilen hizmetin kalitesi; hastanın sağlık düzeyinde değişme, bilgisinde artma ve memnuniyet düzeyi ile ilişkilidir (Hogston, 1995, s. 117).

1960'lar ve 1970'lerde gerçekleşen politik ve sosyal devrimler sayesinde sağlık hizmetlerini alan kişi "hasta" kavramından, değerlendirmeye yönelik bilgi alınan kişiye karşılık gelen "müşteri" (consumer) kavramına doğru bir geçiş göstermiştir. Daha önceleri hastalardan yararlı dönüt alınamayacağına inanılarak, hastanın rolünün gözlemci ya da değerlendirmeci değil, pasif olarak hizmetlerden yararlanmak olduğu, hastaların, aldıkları hizmetle ilgili olarak yargıda bulunamayacakları düşünülmekteydi (Martin vd., 2003, s.211). Günümüzde müşteriler, doğrudan ve dolaylı müşteri olarak sınıflandırılmakta ve özellikleri betimlenmektedir. Doğrudan müşteriler hizmetin birincil alıcılarıdır; hizmeti satın almışlar ya da başka biri tarafından yönlendirilmişlerdir. Bu nedenle, örneğin konuşma bozukluğu olan bir çocuk programın doğrudan müşterisi olmaktadır. Dolaylı müşteriler ise, bir programı başka bir kişi için satın alan ve müdahale sırasında hedeflenen davranış değişikliğinden fazlasıyla etkilenen kişilerdir (çocukların aileleri); ancak, programın doğrudan alıcıları değildirler (Schwartz ve Baer, 1991, s.193).

1.2. Sağlık Hizmeti Kalitesi ve Müşteri Memnuniyeti

Günümüzde, hizmetin kalitesinin değerlendirilmesinde başlıca iki yaklaşım izlenmektedir. Birinci yaklaşım, bakım standartlarının belirlenmesi ve uygulamanın bu standartlara göre ölçülmesi yolu ile değerlendirilmesi ve kontrol edilmesi yöntemidir. Bu yöntem, kuramsal düzeyde oldukça işe yarayabilir; ancak tedavi ve hizmetin hasta üzerindeki etkisini değerlendirmek için etkin değildir. İkinci yaklaşım ise müşteri memnuniyetinin izlenmesi yöntemidir (Walker vd., 1998, s.193). Müşteri memnuniyeti, sağlık hizmetinin ulaştırılması istenilen sonuçlarından biri olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Memnuniyet, yaşam tarzı, geçmiş deneyimler, gelecekte beklenenler ve bireysel ve toplumsal değerleri içeren birçok faktör ile ilişkili karmaşık bir kavramdır. Hizmetin sonuçlarının algılanması ve beklentilerin karşılanması ile ilişkili olan müşteri memnuniyeti, farklı kişilerce ve hatta

aynı kişiler tarafından farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlanabilmektedir (Carr-Hill, 1992, s.237). Memnuniyet ya da memnuniyetsizliğin ifade edilmesi tüm yönleriyle hizmetin kalitesine yönelik olarak müşterinin kararıyla ortaya çıkmaktadır. Donebedian (1998, s.1745) müşteri memnuniyetini "müşterinin değer ve beklentilerinin ne düzeyde karşılandığı konusunda bilgi veren ve esas otoritenin müşteri olduğu hizmetin kalitesini gösteren temel ölçüt" olarak tanımlamıştır. Greeneich (1993, s.63) müşteri memnuniyetini "müşterinin beklentileri ve aldığı hizmetin beklentisine uyumu" olarak tanımlamıştır. Linder-Pelz (1982, s.578) müşteri memnuniyetini "sağlık hizmetlerinin farklı boyutlarının değerlendirilmesi" olarak tanımlamış ve bir tutum olarak kavramsallaştırmıştır. Pascoe (1983, s.185), müşteri memnuniyetini "hizmeti alan kişinin kendisine sunulan hizmetin sonucuna, sürecin ve bağlamın belirli yönlerine yönelik tepkisi" olarak tanımlamıştır. Memnuniyet, müşteri beklentilerinin karşılanmasında hizmeti verenlerin başarısı hakkında bilgi sağladığı için kaliteli hizmetin önemli bir bileşenidir.

1.2.1. Müşteri Memnuniyetini Etkileyen Faktörler

Bireyin memnuniyetini etkileyen faktörler; hastaya, hizmet verene ve çevre ya da kuruma yönelik faktörler şeklinde gruplandırılabilir.

Hastaya ilişkin faktörler. Hasta beklentilerinin karşılanması, hasta memnuniyetinin sağlanmasında çok hassas bir belirleyicidir (Carr-Hill,1992, s.237). Genel olarak müşteri memnuniyetinin beklentilerle ilişkili olduğuna inanılmaktadır. Müşteri beklentilerinin yüksek, algılarının düşük olması durumunda müşteri beklentileri karşılanamamış demektir. Bu durum müşteri memnuniyetsizliği yaratır. Müşteri beklentilerinin düşük, algılamasının yüksek olduğu durumlarda, hizmet müşteri beklentilerinin üzerine çıkmıştır. Temel olan müşteri beklentilerinin tam olarak karşılandığı *doğru kaliteyi* yakalamaktır. Yine de, memnuniyet sunulan hizmetin kaliteli olduğunun garantisi olmayabilir (Ekmekçioğlu, 2003). Yürütülen çalışmalarda fazla beklentisi olmayan ve bilgisi az olan hastaların daha fazla memnun oldukları, bunun yanı sıra sağlıkla ilgili konularda bilgili olan ya da beklentileri yüksek olan hastaların daha az memnun oldukları belirlenmiştir (Özmen, 1999, s.537). Hastanın bakımı ile ilgili beklentileri akraba, arkadaş, yazılı ve sözlü basından edindiği bilgilerden de etkilenmekte (Greeneich, 1993, s.70); ancak, beklentileri daha çok kendi sağlık hizmeti ile ilgili deneyimlerine bağlı olarak değişebilmektedir (Carr-Hill, 1992, s.246). Bireyin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, sosyal statüsü, sağlık durumu, tanısı, hastanın kendi sağlık durumunu algılayışı da hasta memnuniyetini etkileyebilmektedir (Forbes ve Brown, 1995, s.741). Hasta memnuniyeti ile ilgili çalışmalarda hastaya ait sosyo-demografik değişkenler açısından tutarlı olmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, bazı çalışmalarda yaşlı müşterilerin memnuniyet düzeylerinin genç müşterilere göre daha yüksek olduğu ifade edilirken (Carr-Hill 1992, s.247, Jakobsson vd., 1994, s.368), bazılarında ise yaş ile memnuniyet arasında ilişki bulunamamıştır (Uz vd., 1997, s.117). Cinsiyet konusunda da araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda kadınların (Lookinland ve Pool, 1998, s.210), bazılarında da erkeklerin daha memnun oldukları belirlenirken (Gray ve Sedhom, 1997, s.60), bazılarında, cinsiyet ile memnuniyet arasında ilişki bulunamamıştır (Özmen, 1999, s.537). Alanyazında, memnuniyet ve eğitim düzeyi konusunda da tutarlı olmayan sonuçlar bulunmaktadır. Carr-Hill (1992, s.247), eğitim düzeyi yüksek olan hastaların daha yüksek standart beklendiklerinden dolayı daha az memnun olabileceklerini belirtmektedir. Özmen'in (1999, s.537) eğitim düzeyi yüksek olan hastaların daha az memnun olduklarını belirledikleri çalışması bu düşüncüyü desteklemektedir. Ancak, Yılmaz (2000) tarafından yürütülen çalışmada, eğitim düzeyi yüksek olan hastaların daha fazla memnun olduğu, buna karşılık Okumuş vd. (1993) ve Akyol (1993) tarafından yapılan çalışmada ise, eğitim düzeyinin memnuniyeti etkilemediği belirlenmiştir (Akt. Yılmaz, 2001, s.72).



Hizmet verenlere ilişkin faktörler. Sağlık personelinin kişilik özellikleri, gösterilen nezaket, şefkat, ilgi ve anlayış, profesyonel tutumları, bilgilerini ve becerilerini sunma biçimleri, özellikle hastanın hizmeti sağlayanla olan ilişkisi müşteri memnuniyeti üzerinde önemli rol oynamaktadır. Alanyazında, müşteri memnuniyetini etkileyen en önemli faktörün iletişim kurma ve hastayı yeterli şekilde bilgilendirme olduğu bildirilmektedir (Walker vd., 1998, s.195). Sağlık bakım hizmeti verenlerin hastalarla iletişim kurma becerileri, hastaların kendilerini değerli ya da değersiz hissetmelerinde başlıca rolü oynamaktadır. Hasta merkezli ve bireyselleştirilmiş bakım hastaya kendisinin değerli olduğunu hissettirirken, kişiler arasında da bir güven ilişkisinin kurulmasına neden olmaktadır. Ayrıca birey olarak değer verildiğini hissetmek bir anlamda yeterince bilgilendirilme ile de ilişkilidir. Birçok durumda bireylerin gereksinimlerini belirleyip bu gereksinimlerine yönelik bilgi veren sağlık personeli hastalara değerli olduğunu hissettirmektedir. Bu konuda yürütülen çalışmalarda, durumu ve yapılacak işlemlere yönelik yeterince bilgilendirilen hastaların sağlık personeline güvenlerinin ve memnuniyetlerinin arttığı saptanmıştır (Uz vd., 1997, s.117).

Çevresel ya da kurumsal faktörler. Sağlık hizmetini veren kurumun ulaşılabilirliği, ortamı, çalışma saatleri, otopark, temizlik ve yiyecek hizmetlerinin kalitesi gibi konular çevresel ve kurumsal faktörleri içermektedir. Sağlık hizmetinin gerçekleştiği ortamların fiziksel veya sosyal yönden sağlayacağı rahatlık bireylerin kendilerini evinde hissetmelerine neden olmakta ve memnuniyetlerini arttırabilmektedir. Yeterince bilgilendirilen, değer verilen ve kendini evindeymiş gibi hisseden hastalar hem almış oldukları tedavi ve bakıma, hem de bu hizmeti veren sağlık ekibine daha çok güven duymaktadır (Walker vd., 1998, s.195).

Sonuç olarak, “hasta/ müşteri memnuniyeti”, hizmetin sunumu, hasta ile hizmeti verenlerin etkileşimi, hizmetin varlığı, hizmetin sürekliliği, hizmeti verenlerin yeterliliği ve iletişim özelliklerini içeren çok boyutlu bir kavramdır. Bundan dolayı, müşteri memnuniyeti sağlık hizmetlerinin bir sonucu ve genellikle bakım kalitesinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Forbes ve Brown, 1995, s.742; Greeneich, 1993, s.64; Williams, 1994, s.510). Aynı zamanda, hizmetin değerlendirilmesi ve kalitenin belirlenmesinde bir geri bildirim/dönüt sağlamaktadır. Bu nedenle hasta memnuniyetinin ölçülmesi yararlı ve gereklidir.

1.2.2. Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerine İlişkin Memnuniyet

Dil ve konuşma terapisi hizmetlerinde müşteri memnuniyeti, klinik etkileşimin etkililiğine karar vermede gözlemcilerin kullanabileceği temel bilgi kaynağıdır. Bu yüzden, dil ve konuşma hizmetlerindeki memnuniyetle ilgili gerçekleştirilen çoğu araştırmada bakım kalitesi; hizmete erişim, personelin geri dönüt vermesi, çalışma saatleri, bakım yerinin uygunluğu, ulaşım kolaylığı, olanakların yeterliliği, ödeme maliyetler, uzmanların yönetim ve yeterliliği, aile katılımı ve başka servislere yönlendirme konularına ilişkin birçok faktörle ilgili olarak müşterilere sorular sorularak saptanmıştır (ASHA, 1989). Chapey (1986, s.504) dil ve konuşma hizmetlerinde bakıma erişim, insan etkileşimleri, klinik uzmanlık, sonuçların algılanması ve fiziki çevreye ilişkin konulardaki memnuniyeti saptamıştır. Girolametto vd. (1993, s.42) müşteri odaklı araştırmaların, terapi programlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde tamamlayıcı rol oynadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu araştırmaların dil ve konuşma hizmetlerinin kalitesi hakkında yararlı bilgi sağlamak için de kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Müşteri memnuniyeti çalışmaları, alınan hizmetlerin etkililiğini ve yeterliliğini değerlendirmede aile katılımının önemini vurgulamaktadır (Young vd., 1995, s.234). Anne babaların dil ve konuşma terapisi programlarına etkin katılmalarına rağmen, çocuklarının almış oldukları terapi hizmetlerini

değerlendirmelerine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Ebeveynlerin ve terapistlerin memnuniyetine yönelik yapılan çalışmada, çocukları dil ve konuşma terapisi almış ebeveynlere 169 soru ve terapistlere de 140 soru sorulmuştur (Keilmann vd., 2004, s.53). Çalışma sonunda ebeveynlerin dil ve konuşma terapisinin sonuçlarından, dil ve konuşma terapistlerinin mesleki bilgisinden ve terapi programından memnun olduğu görülmüştür.

Meichenbaum ve Turk (1987), konuşma terapistleri ile iletişimi iyi olan hastaların kendilerini çok iyi hissettiklerini ve tedavi çalışmalarına katılımlarının daha yüksek olduğunu, aksine memnun olmayan hastaların ise terapistlerinin önerilerini önemsemediklerini, randevularına gitmek istemediklerini ve hatta alana uzak kişilerden yardım istediklerini saptamışlardır (Akt. Kaufman, 2003). Gerçekleştirilen bir çalışmada, çocuklarının terapistlerinden memnun olan annelerin memnun olmayan annelere oranla üç kat daha fazla terapist önerilerine uydukları bulgulanmıştır (O’Brien vd., 1992, s.449). Araştırmalar, ailelerin değerlendirme ve terapilerden destek görererek ve memnun duygularla ayrıldığında, terapist önerilerini daha kolay kabul ettiklerini ve sonraki eğitim süreçlerine daha fazla katıldıklarını ortaya koymuştur (Jellinek, 1986, s.268; Simeonsson vd., 1995, s.213).

Yetmiş dokuz ebeveyne 22 maddelik bir anket yoluyla çocuklarının almış oldukları dil ve konuşma terapisinden memnuniyetleri sorgulanmış (Grela ve Illerbrun, 1998, s.206-210) ve çalışmanın sonucunda dil ve konuşma terapisi hizmetleri çerçevesinde yönlendirme süreci, hizmetin uygunluğu, ebeveyne destek, değerlendirme süreci ve terapi programından ebeveynlerin memnun olduğu belirtilmiştir. Göllner (2001), dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ailelerinin memnuniyetlerini değerlendirmiş, ailelerin tanılama ve terapilerden memnun olduklarını, ancak, sorunun nedenine yönelik bilgilendirmedeki eksiklikten ve tanının gecikmesinden şikayetçi olduklarını belirtmiştir (Akt. Keilmann vd., 2004, s.52).

1.2.3. Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerinde Kullanılan Memnuniyet Ölçeklerinin Sınırlılıkları

Müşteri memnuniyetini belirlemeye yönelik anketler dil ve konuşma terapistlerine müşteri beklentilerini ne derece karşılayabildiklerini saptamada yardımcı olmaktadır (Pershey ve Reese, 2002, s.187). Yapılan anketler yoluyla müşterilerden değerlendirmeye yönelik alınan geri dönütün program planlama, değerlendirme ve tekrar yapılandırma sürecine katkıda bulunacağı, dil ve konuşma terapistliği öğrencilerinin yargısal düşünme ve problem çözme yetilerini geliştireceği öngörülmüştür. Anderson (1988) anket verilerinin öğrenci terapistlere terapilerinin ne kadar başarılı geçtiği veya aile iletişiminde ne kadar yeterli oldukları konusunda dönüt verdiğini ve Dowling’de (2001) memnuniyete dair veri toplamanın profesyonel gelişimin en önemli aracı olduğunu vurgulamıştır (Akt: Pershey ve Reese, 2002, s.188).

Diğer taraftan, memnuniyet verilerini toplamada ortaya çıkan bazı yönetsel çekincelerin anketlerin geçerlik ve güvenilirliğini etkileyebileceği de beklenmektedir. Bu tür çekincelerin önlenmesi için bazı öneriler üzerinde yoğunlaşılır. Öncelikle, anketler geriye dönük veya eş zamanlı araçlar şeklinde oluşturulmalıdır; ancak müşterilerin geriye dönük düşünceleri net olmayabilir. Anketlerin bu konuya duyarlı olması ve açık yanıtları ortaya çıkararak şüpheye yer vermeyecek şekilde desenlenmesi gerekir. İkinci olarak, anketleri yanıtlayan kişilerin gerçekten merkeze/kliniğe devam eden müşteriler olması beklenir; örneğin, çocuğu merkeze getirip götüren ve sistemi iyi bilen kişi anne ise, anketi dolduran kişi baba olmamalıdır. Üçüncü olarak müşterilerin hiçbir açıdan eşit olmadıkları hatırd tutulmalıdır. Terapiden kısa ve uzun sürede sonuç alanların görüşleri birbirinden farklı olabilir ve bu durum onların memnuniyet derecelerini etkiler. Bu yüzden anketlerde yanıltıcı sonuçlar ortaya çıkabilir. En önemlisi de müşteriler gerçekten bakım kalitesini değil ama verilen hizmetin onların öncü beklentilerini ne kadar



karşılığını değerlendiriyor olabilirler; bu da çok yanıltıcı olabilir. Hem klinisyenin hem de müşterinin ortak beklentilerinin yansıtıldığı anketler memnuniyeti ölçmek için uygundur. Müşteri memnuniyeti müşterinin elde ettiği işlevsel kazançları yansıttığı sürece amacına ulaşır. Memnuniyetin derecesi, belirlenen terapiyle ilgili amaçların sonucu, kullanılan yöntemler, terapi etkinliklerinin müşterinin doğal çevresine ilişkisi ve görülen etkinin doğru raporlanması ile belli olur. Memnun müşteri terapide ilerleme görmüş ve olasılıkla terapiye uyum sağlamış kişidir. Bu yüzden, memnuniyet ve memnuniyetsizliği ayırt etmek için terapide nesnel bir ilerleme göstermiş ve göstermemiş iki ayrı gruba uygulanan anketlerin sonucunu ortaya koymak faydalı olabilir.

Bu çalışmada uygulanan memnuniyet anketinin hitap ettiği müşteri kitlesi terapisi çabuk sonuçlanmayan kekemelik, afazi gibi dil ve konuşma bozuklukları ile görece hızlı sonuçları alınabilecek gecikmiş konuşma ve sesletim bozukluklarının müşterileridir. Doğal olarak, memnuniyetin değerlendirmeye yansımalarının eşit olabileceği beklenmektedir. Bu tür anketlerin geri dönüşü alanyazında az bir yüzde ile ifade edilmektedir (hastane ortamlarında % 10, daha küçük dil ve konuşma merkezlerinde %39 gibi) (Pershey ve Reese, 2002, s.191). Bu çalışmada ise memnuniyet anketleri terapinin başlangıcını takip eden belli bir süre içinde müşteriye verilmiş ve geri dönüşü takip edilmiştir.

1.3. Amaç

Araştırmanın genel amacı, bir üniversitenin dil ve konuşma bozuklukları merkezinde (Anadolu Üniversitesi Dil ve Konuşma Bozuklukları Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi- DİLKOM) verilen dil ve konuşma hizmetlerine yönelik müşteri memnuniyetini betimlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Dil ve konuşma bozuklukları merkezindeki müşterilerin toplam memnuniyet ve alt bölümlere göre (“kalite/ yetkinlik”, “erişim ve uygunluk”, “ödemeler”, “dil ve konuşma terapistinin tutumu”, “merkezin donanımı” ve “genel memnuniyet”) memnuniyet dereceleri nedir?
2. Dil ve konuşma bozuklukları merkezindeki müşterilerin memnuniyet derecelerinin yüksek olduğu, memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ve kararsız olduğu maddeler hangileridir?
3. Dil ve konuşma bozuklukları merkezindeki müşterilerin memnuniyet düzeyleri cinsiyete, eğitime, yaşa, alınan dil ve konuşma bozuklukları tanısına ve bağlı buldukları sosyal güvenlik kurumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, betimsel ve durum saptamaya yönelik bir desenleme yapılmıştır. Araştırmada, dil ve konuşma terapisi müşterilerinin devam ettikleri dil ve konuşma bozuklukları merkezinde (DİLKOM) aldıkları dil ve konuşma bozuklukları hizmetlerine yönelik memnuniyetlerini etkileyen değişkenler betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini DİLKOM’a devam eden ve terapi hizmeti alan müşteriler, örneklemini ise dil ve konuşma hizmeti alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 89 müşteri oluşturmaktadır. Bu çalışmada dil ve konuşma sorunlu müşteriler olarak, doğrudan terapi hizmeti alan ergen ve yetişkin bireyler ile dil konuşma sorununa yönelik hizmet alan çocuk vakaların ebeveynlerinden bahsedilmektedir. Çocuk vakalarda anne ve babasından sadece biri araştırmaya dahil edilmiştir. Müşterilerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Araştırmaya yaşları 16 ile 65 arasında değişen ($X = 34.96$, $SS:7.53$), 55 kadın ve 34 erkek olmak üzere toplam 89 müşteri katılmıştır. Araştırma katılımcılarının çoğunluğunu, yaşa göre 31-45 yaş grubu 61 (%68,5); eğitim durumuna göre 36 katılımcıyla lise mezunları (%40,4); aldıkları dil ve konuşma bozuklukları tanısına göre, 38’i sesletim/sesbilgisi sorunu (%42.7) ve bağlı olduğu sosyal güvenlik kurumuna göre, 61’i Emekli Sandığı (%68.5) oluşturmaktadır.

Tablo 1. Müşterilerin Demografik Bilgileri

	(n)	Yüzde (%)
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	55	61.8
Erkek	34	38.2
<i>Yaş grubu</i>		
16-30	23	25.8
31-45	61	68.5
46+	5	5.6
<i>Eğitim</i>		
İlköğretim	34	38.3
Lise	36	40.4
Üniversite	19	21.3
<i>Konuşma sorunu</i>		
Sesletim/sesbilgisi sorunu	38	42.7
Kekemelik	18	20.2
Gecikmiş dil ve konuşma	30	33.7
Afazi	3	3.4
<i>Sosyal güvenlik kurumu</i>		
SSK	20	22.5
Emekli Sandığı	61	68.5
Diğer (Bağkur/Ücretli/Burslu)	8	9

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, dil ve konuşma sorunlu müşterilere uygulanmak üzere, veri toplama aracı olarak “Dil ve Konuşma Bozukluklarında Müşteri/Hasta Memnuniyeti Anketi” (Consumer Satisfaction Questionnaire in Speech-Language Pathology; Chapey, 1977, s.830) ve demografik bilgi toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır.

“Dil ve Konuşma Bozukluklarında Müşteri (Hasta) Memnuniyeti Anketi”

Söz konusu anket terapi hizmeti alan bireylerin belirlenen altı bölüme ilişkin memnuniyet derecelerini saptamak amacıyla Chapey (1977, s.830) tarafından geliştirilmiştir. Anketin orijinalinin Ware ve meslekdaşları tarafından geliştirilen “Hasta Memnuniyeti Anketi” (Patient Satisfaction Questionnaire) olduğu ve Chapey tarafından dil ve konuşma bozuklukları alanına uyarlandığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Dil ve Konuşma Bozukluklarında Müşteri/ Hasta Memnuniyeti Anketi’nin orijinali, İngilizce’ye ve alana hakim olan 3 kişi tarafından Türkçe’ye çevrilmiştir. Anketin 3 çevirisi hem İngilizce’ye uyumluluğu, hem de Türkçe kullanıma uygunluğu açısından İngilizce yeterliliği olan 10 kişi tarafından değerlendirilmiştir. Her bir değerlendirmeci, anketin 3 çevirisinde yer alan maddeler arasından aslına en uygun olan çeviriyi işaretlemiştir. Değerlendirmeciler tarafından uygunluğu onaylanarak en yüksek onaya sahip olan maddeler ölçeğe konulmuştur.

Orijinal anket 6 bölümden oluşmaktadır. “Kalite/ yetkinlik” bölümü, konuşma terapistinin doğru tanılama yapması, terapilerini planlı ve hedefe dönük yapması, rapor tutması, gerektiğinde diğer uzmanlarla işbirliği yapması, aile terapisi vermesi gibi maddeleri (#3, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22,



26, 28, 29, 30, 34, 35, 37, 39, 42, 44, 45, 48, 50); “erişim ve uygunluk” bölümü terapistlere erişim, merkezin ulaşım rahatlığı, dil ve konuşma terapistlerinin sayıca yeterliliği ve randevu saatlerinin uygunluğu gibi maddeleri (#2, 8, 24, 27, 40, 43, 49); “ödemeler” bölümü terapi ücretleri ve sağlık sigortasının terapi masraflarını karşılaması gibi maddeleri (#11, 21, 41, 47); “dil ve konuşma terapistlerinin tutumu” bölümü terapistin müşteri merkezli ve insancıl olması, mesleki uzmanlığa sahip olması ve müşteriye saygılı davranması gibi maddeleri (#1, 5, 15, 17, 25, 31, 32, 36, 38, 46); “merkezin donanımı” bölümü merkez çalışanlarının müşterilere olan yaklaşımı ve merkezin araç-gereç açısından yeterliliğine yönelik maddeleri (#19, 23); “genel memnuniyet” bölümü ise terapi hizmetlerinin içeriği ve terapi hizmetlerinden memnun kalma ile ilgili maddeleri (#4, 20, 33) içermektedir.

Elli maddeden oluşan “Dil ve Konuşma Bozukluklarında Hasta (Müşteri) Memnuniyeti Anketi” 1= “kesinlikle katılmıyorum”, 2= “katılmıyorum”, 3= “kararsızım”, 4= “katılıyorum” ve 5= “kesinlikle katılıyorum” olmak üzere beşli Likert tipi dereceleme ile yanıtlanmaktadır. Müşterilerin her bir maddeye vermiş olduğu yanıtlar toplanarak dil ve konuşma terapisine yönelik memnuniyet puanları elde edilmektedir. Anketten alınabilecek en düşük puan 50, en yüksek puan ise 250’dir. Puanın yükselmesi müşteri memnuniyetinin arttığı, puanların düşmesi ise alınan hizmet ile ilgili memnuniyet düzeyinin azaldığı anlamına gelmektedir. Puanlama yapılırken ankette yer alan olumsuz 24. madde tersine çevrilerak değerlendirilmeye alınmıştır.

Chapey (1977, s.831) orijinal çalışmada Ware ve meslekdaşlarının “Hasta Memnuniyeti Anketi”ni geliştirirken benzer maddelerin belirli faktörlerin altında toplandığını ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığını belirtmiş ancak daha fazla ayrıntı vermemiştir. Kendi uyarılama çalışmasında ise daha önce de söz edildiği gibi 50 maddenin altı bölümde yer aldığını ifade etmiştir. Türkçe’ye uyarılama çalışmasında ise güvenilirlik ve geçerlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Anketin madde kalitesi ve güvenilirliği madde-toplam puan korelasyonları ve alpha korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Madde-toplam puan korelasyonlarının (item-total correlations) iki madde hariç (madde 21, $r = .37$ ve madde 24, $r = .31$) tüm maddeler için .50’nin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Anketin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha testi uygulanmış ve sonuç .94 ile *oldukça güvenilir* olarak bulunmuştur. Türkçe’ye uyarılması yapılan bu anketin içerik geçerliliği için alanda çalışan beş uzmandan maddelerin ölçmeyi amaçladığı konulara uygunluğunu (‘uygun’ ve ‘uygun değil’ seçeneklerini işaretleyerek) değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre ankette yer alan maddelerin puanlarının .80 ile 1.00 arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuç maddelerin ölçmeyi amaçladığı konulara hizmet ettiğini göstermektedir.

Demografik bilgi formu

Dil ve konuşma hizmeti alan müşterilerin doldurduğu “Demografik Bilgi Formu”; müşterilerin cinsiyeti, yaşı, bağlı bulunduğu sosyal güvenlik kurumu, konuşma sorununun tanısı ve eğitim durumları hakkında bilgi sağlamıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, Anadolu Üniversitesi DİLKOM’a devam eden gecikmiş dil ve konuşma, sesletim/ sesbilgisi sorunu, afazi, kekemelik tanısı almış katılımcılara “Dil ve Konuşma Bozukluklarında Müşteri/ Hasta Memnuniyeti Anketi” ve “Demografik Bilgi Formu” verilerek uygulanmıştır. Uygulama sürecinde ilgili merkezin danışma biriminde çalışan bir görevli tarafından toplam 102 adet anket terapiye devam eden müşterilere verilmiştir. Anket formuyla birlikte müşterilere araştırmanın amacının ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını ifade eden bir açıklama metni de verilmiştir. Araştırmaya

katılmak isteyerek anketi dolduran müşteriler merkezin danışma birimine anketi teslim etmişlerdir. Toplam 89 adet anket dönmüştür. Geri dönen ve araştırmaya dahil edilen anketler dağıtılan anketlerin %87’sini oluşturmaktadır. Anket müşterilere maddelerin karışık halde sunulduğu biçimi ile verilmiş, bölümler anket üzerinde gösterilmemiştir. Ad soyad belirtmenin zorunlu olmadığı müşterilere verilen açıklamada yer almıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayarda “Statistical Program for Social Sciences (SPSS 13)” kullanılarak analiz edilmiştir. müşterilerin memnuniyet düzeylerini belirlemek için anketten alınan puan ortalamaları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Müşterilerin memnun oldukları maddeler “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçeneklerinin toplanarak, memnun olmadıkları maddeler ise “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçenekleri toplanarak hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken ankette yer alan olumsuz 24. madde tersine çevrilerek değerlendirmeye alınmıştır. Terapi hizmeti alan müşterilerin memnuniyet düzeylerinin cinsiyete göre farklılığı araştırmak amacıyla Bağımsız örneklem t-testi (Independent- samples t-test), *yaşa, eğitimi durumuna, dil ve konuşma bozuklukları tanısına ve bağlı buldukları sosyal güvenlik kurumuna* göre farklılığı araştırmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır.

3. BULGULAR

Devam ettikleri dil ve konuşma bozuklukları merkezinde, bireylerin aldıkları dil ve konuşma bozuklukları hizmetlerine yönelik memnuniyetlerini saptamak ve memnuniyetlerini etkileyen değişkenleri betimlemek için gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, araştırmanın amaç soruları sırasına göre ele alınmıştır.

3.1. Dil ve Konuşma Bozuklukları Merkezindeki Müşterilerin Toplam Memnuniyet ve Bölümlere Göre Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

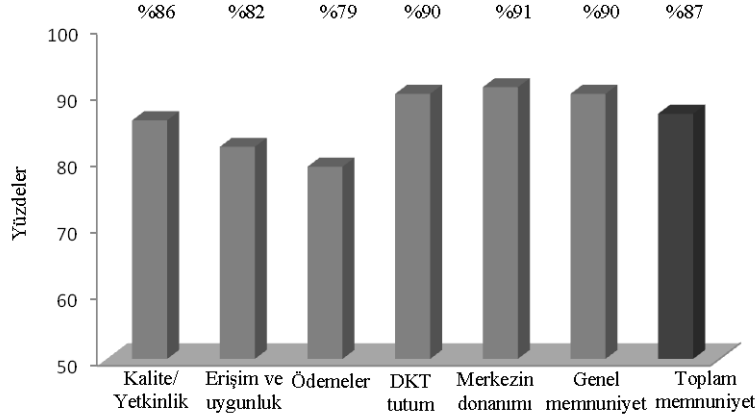
Tablo 2. Müşterilerin Dil ve Konuşma Terapisine Yönelik Toplam ve Bölümlerdeki Memnuniyet Puanlarının Genel Dağılımı

	n	\bar{X}	SS	Nötr	En düşük (minimum)	En yüksek (maksimum)
Kalite/ yetkinlik	89	104.3	10.04	72	82	120
Erişim uygunluk	89	28.9	3.4	21	20	35
Ödeme	89	15.8	2.6	12	9	20
DKT tutum	89	45.04	4.4	30	34	50
Merkezin donanımı	89	9.1	1.02	6	6	10
Genel memnuniyet	89	13.5	1.4	9	10	15
Toplam memnuniyet	89	216.6	19.2	150	161	250

Tablo 2 bulgularına göre, müşterilerin aldığı toplam memnuniyet ve bölümlere ilişkin memnuniyet puanları ortalamasının oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan müşterilerin aldıkları dil ve konuşma hizmetlerinden memnun kalma düzeyi oldukça yüksek bulunmuştur.



Müşterilerin anketten aldıkları toplam memnuniyet ve bölümlere yönelik puan ortalamalarının, alınabilecek en yüksek puanlara göre yüzdeleri hesaplanmış ve bu yüzdeler Şekil 1’de gösterilmiştir. Yüzdeler incelendiğinde, dil ve konuşma hizmeti alan müşterilerin “Merkezin donanımı” (%91), “Dil ve konuşma terapistlerinin tutumu” (%90) ve “Genel memnuniyet” (%90) bölümlerinde memnuniyet düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. En düşük memnuniyet düzeyinin ise %79 ile “Ödemeler” bölümünde ortaya çıktığı saptanmıştır.



Şekil 1. Toplam Memnuniyet ve Bölümlere Göre Memnuniyet Ortalamalarının Yüzdeleri

3.2. Dil ve Konuşma Bozuklukları Merkezindeki Müşterilerin Memnuniyet Düzeylerinin Yüksek ve Düşük Olduğu ve Kararsız Kalınan Maddelere Yönelik Bulgular

Müşterilerin geniş bir katılımı ile memnuniyetlerini belirttikleri maddeler haricinde bazı maddelere aksi görüş belirttikleri veya kararsız kaldıkları gözlenmiştir. Bu maddeler, genel memnuniyet (#4), kalite/yetenlik (#14, 16, 18, 26, 35, 39), erişim ve uygunluk (#8, 24, 27) ile ödeme bölümlerine (#11, 47) ilişkin memnuniyetsizlik veya kararsızlıkları belirtmektedir.

Analizler sonucunda “kalite/ yetkinlik” alt bölümünde müşterilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek, düşük olduğu ve kararsız olduğu maddelere ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir. Kalite/ yetkinlik bölümünün bazı maddelerine karşı farklı görüşler olduğu gözlenmiştir. Müşterilerin %78.6’sı (n=70) dil ve konuşma terapistlerinin gerekli gördüklerinde hastalarını doktor, odyolog ve dişi gibi uzmanlara yönlendirmeleri (#14) konusunda memnun olduklarını; müşterilerin %21.3’ü (n=19) ise kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Müşterilerin %40.4’ü (n=36) dil ve konuşma terapistlerinin diplomalarının çalıştıkları yerde asılı olması gerektiği (#16) konusunda karar veremedikleri, bu konuda memnuniyetlerini dile getirenlerin yüzdesinin %49.5 (n=44) ve memnuniyetsizliklerini dile getirenlerin yüzdesinin ise %10.1 (n=9) olduğu belirlenmiştir. Müşterilerin %80.9’u (n=72) dil ve konuşma terapistlerinin hastalarının sorunundan emin olmadıklarında bir başka uzmana yönlendirmelerinden (#39) memnun oldukları; ancak, müşterilerin %19.1’inin ise (n=17) kararsız kaldıkları görülmüştür. Müşterilerin %78.7’si (n=70) dil ve konuşma terapistlerinin hastalarını bir başka uzmana yönlendirme nedenlerini açıklamasıyla (#18) ilgili olarak memnun oldukları; %19.1’inin (n=17) ise kararsız kaldıkları görülmüştür.

Tablo 3. Müşterilerin “Kalite / Yetkinlik” Bölümündeki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kararsızım/bilmiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
3.Dil ve konuşma terapistleri önerdikleri terapinin olası sonuçlarını açıklarken dikkatlidirler.	49 (55.1)	37 (41.6)	3 (3.4)	0	2
6.Dil ve konuşma terapistiniz sorularınızın cevabını bilmesede de doğru yanıtı bulmanıza yardımcı olur.	40 (44.9)	44 (49.4)	5 (5.6)	0	0
7.Dil ve konuşma terapistleri tanılayıcı değerlendirmeyi eksiksiz olarak yaparlar.	38 (42.7)	42 (47.2)	9 (10.1)	0	0
9.Dil ve konuşma terapistleri terapiye başlamadan önce var olan sorunlarını da kontrol eder.	40 (44.9)	37 (41.6)	8 (9)	4 (4.5)	0
10.Dil ve konuşma terapistleri özenle planlanmıştır ve her birinin belli bir hedefi vardır.	42 (47.2)	42 (47.2)	5 (5.6)	0	0
12.Dil ve konuşma terapistleri hastanın sorununu anlatmak amacıyla aile üyeleri ile görüşür.	48 (53.9)	40 (44.9)	1 (1.1)	0	0
13.Dil ve konuşma terapistleri uygulanan terapilerin kayıtlarını tutarlar.	55 (61.8)	31 (34.8)	3 (3.4)	0	0
14. Dil ve konuşma terapistleri gerekli gördüklerinde hastalarını doktor, odyolog ve dişçi gibi uzmanlara yönlendirirler.	34 (38.2)	36 (40.4)	19 (21.3)	0	0
16.Dil ve konuşma terapistlerinin diplomaları çalıştıkları yerde asılıdır.	20 (22.5)	24 (27)	36 (40.4)	8 (9)	1 (1.1)
18.Dil ve konuşma terapistleri hastayı bir başka uzmana yönlendirme nedenlerini açıklarlar.	33 (37.1)	37 (41.6)	17 (19.1)	2 (2.2)	0
22.Dil ve konuşma terapistleri hastasının sorununun ne olduğuna karar vermeden önce dikkatlice değerlendirir.	61 (68.5)	23 (25.8)	5 (5.6)	0	0
26.Dil ve konuşma terapistleri farklı dil ve konuşma bozuklukları konusunda bizlere yardımcı olabilecek araştırmalar yaparlar.	36 (40.4)	36 (40.4)	17 (19.1)	0	0
28.Dil ve konuşma terapistleri hastalarına sorunları ile ilgili açıklamalarda bulunurlar.	51 (57.3)	36 (40.4)	2 (2.2)	0	0
29.Dil ve konuşma terapistleri hastalarına yapması gerekenler hakkında açık ve net bilgiler verirler.	53 (59.6)	35 (39.3)	1 (1.1)	0	0
30.Dil ve konuşma terapistleri alandaki sağlık hizmetleri hakkında bilgi sahibidirler ve hastalarını gerektiğinde oralara yönlendirirler.	27 (30.3)	45 (50.6)	14 (15.7)	3 (3.4)	0
34.Dil ve konuşma terapistleri hastalarının alacağı terapiyi aile üyelerinin anlamasını sağlamak amacıyla onlarla görüşürler.	58 (65.2)	27 (30.3)	4 (4.5)	0	0
35.Dil ve konuşma terapisti bir sorunun cevabını bilmediği zaman bilmediğini kabul eder.	22 (24.7)	35 (39.3)	32 (36)	0	0
37.Dil ve konuşma terapistleri verdikleri her terapi ve ödevin amacını hastaya açıklarlar.	54 (60.7)	32 (36)	2 (2.2)	1 (1.1)	0
39.Dil ve konuşma terapisti merkezde hastanın sorunundan emin olmadığında onu bir uzmana yönlendirir.	35 (39.3)	37 (41.6)	17 (19.1)	0	0
42.Dil ve konuşma terapistleri, normal dil ve konuşma gelişimi hakkında topluma bilgilendirme yaparlar.	37 (41.6)	47 (52.8)	4 (4.5)	1 (1.1)	0
44.Dil ve konuşma terapistleri hastanın endişelenmemesi için terapiye kullanılan yöntemlerle ilgili açıklamalar yapmaya çalışır.	44 (43.8)	40 (50.6)	5 (5.6)	0	0
45.Dil ve konuşma terapistleri alanındaki son gelişmeleri takip ederler.	36 (40.4)	41 (46.1)	12 (13.5)	0	0
48.Dil ve konuşma terapistleri hastalarına terapiden bekleneni anlatırlar.	39 (43.8)	45 (50.6)	5 (5.6)	0	0
50.Dil ve konuşma terapistleri aile bireylerini hastanın gelişimi hakkında bilgilendirirler.	51 (57.3)	38 (42.7)	0	0	0

Müşterilerin %80.8’i (n=72), dil ve konuşma terapistlerinin farklı dil ve konuşma bozuklukları konusunda araştırma yapıp kendilerine yardımcı olmalarından (#26) memnun olduklarını; müşterilerin %19.1’i (n=17) ise bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Müşterilerin %64’ü (n=57) dil ve

konuşma terapistlerinin bir sorunun yanıtını bilmediğinde, bilmediğini kabullenmesi (#35) konusunda memnun olduklarını, müşterilerin %36'sı da (n=32) bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Analizler sonucunda “erişim ve uygunluk” bölümünde müşterilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek, düşük olduğu ve kararsız kalınan maddelere ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Erişim ve uygunluk bölümünde müşterilerin %39.3’u (n=35) Merkezde yeterli sayıda dil ve konuşma terapistinin bulunduğu önermesiyle (#8) ilgili olarak kararsız kalmışlardır. Ancak, merkezdeki terapist sayısının yeterli olduğu yönünde olumlu görüş bildiren ve memnun olanların yüzdesi de %50.5’dir (n=45). Merkezde dil ve konuşma terapisi için bekletilme süreleriyle ilgili olarak (#24) müşterilerin %62.9’u (n=56) memnun oldukları, %21.3 (n=19) memnun olmadıkları ve %15.7’si de (n=14) kararsız kaldıkları yönünde görüş bildirmiştir. Dil ve konuşma terapistlerinin çalıştığı merkezin ulaşımının kolay olmasından (#27) memnun olan müşterilerin yüzdesi %70.8 (n=63); merkeze kolay ulaşamamalarından dolayı memnun olmayanların yüzdesi %24.7 (n=22); bu konuda kararsız kalanların yüzdesi ise %4.5’ tir (n=4).

Tablo 4. Müşterilerin “Erişim ve Uygunluk” Bölümündeki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kararsız/bilmiyorum	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
2.Sorularım olduğunda merkezde bir dil ve konuşma terapistine kolaylıkla ulaşabilirim.	55 (61.8)	29 (32.6)	5 (5.6)	0	0
8.Merkezde yeterli sayıda dil ve konuşma terapisti vardır.	23 (25.8)	22 (24.7)	35 (39.3)	8 (10.1)	0
24.İnsanlar dil ve konuşma terapisi için merkezde genellikle uzun zaman bekletilirler.	27 (30.3)	29 (32.6)	14 (15.7)	10 (11.2)	9 (10.1)
27.Dil ve konuşma terapistlerinin çalıştığı merkez ulaşımı kolay yerdedir.	32 (36)	31 (34.8)	4 (4.5)	16 (18)	6 (6.7)
40.Dil ve konuşma terapistinizle görüşmek istediğinizde kolaylıkla randevu alabilirsiniz.	48 (53.9)	37 (41.6)	3 (3.4)	1 (1.1)	0
43.Merkeze her gidişimde aynı dil ve konuşma terapistinden terapi alırım.	58 (65.2)	25 (28.1)	3 (3.4)	3 (3.4)	0
49.Dil ve konuşma merkezinin değerlendirme ve terapi saatleri çoğu hasta için uygundur.	40 (44.9)	37 (41.6)	11 (12.4)	1 (1.1)	0

Analizler sonucunda “ödemeler” bölümünde müşterilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek, düşük olduğu ve kararsız kalınan maddelere ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Ödemeler bölümünde, müşterilerin %37.1’i (n=33) dil ve konuşma terapi ücretlerinin uygunluğu (#11) konusunda karar veremedikleri, %49.5’in (n=44) memnun oldukları ve %13.5’nin de (n=12) memnun olmadıkları saptanmıştır. Müşterilerin %66.3’ünün (n=59) sağlık sigortaları sayesinde dil ve konuşma terapisi için yaptıkları harcamaları geri almalarından (#47) dolayı memnun oldukları, %13.5’inin (n=12) memnun olmadıkları ve %20.2’inin de (n=18) kararsız kaldıkları saptanmıştır.

Tablo 5. Müşterilerin “Ödemeler” Bölümündeki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kararsız/bilmiyorum	Katılmıyor	Kesinlikle katılmıyor
11.Dil ve konuşma terapistlerinin ücreti uygundur.	15 (16.9)	29 (32.6)	33 (37.1)	8 (9)	4 (4.5)
21.Sorumuza ilişkin dil ve konuşma terapi masraflarının tümünü ödeyecek bir sağlık sigortamız var.	46 (51.7)	28 (31.5)	3 (3.4)	5 (5.6)	7 (7.9)
41.Dil ve konuşma terapisti, hasta için gereksiz harcamalar yaptırmaktan kaçınır.	44 (49.4)	40 (44.9)	3 (3.4)	2 (2.2)	0
47.Sağlık sigortamız sayesinde yaptığımız terapi harcamalarımı geri alabilirsiniz.	30 (33.7)	29 (32.6)	18 (20.2)	4 (4.5)	8 (9)

Analizler sonucunda “dil ve konuşma terapistlerinin tutumu” bölümünde müşterilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek veya düşük olduğu ve kararsız kalınan maddelere ilişkin bulgular Tablo 6’de verilmiştir. Müşterilerin “dil ve konuşma terapistlerinin tutumu” bölümündeki maddelere %85.4 ile %98.9 arasında değişen oranlarda memnuniyetlerini belirttikleri gözlenmiştir.

Tablo 6. Müşterilerin “Dil ve Konuşma Terapistlerinin Tutumu” Bölümündeki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım/bilmiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Dil ve konuşma terapistleri hastalarının duygularını dikkate alır.	59 (66.3)	28 (31.5)	2 (2.2)	0	0
5.Dil ve konuşma terapistleri hastanın tepkilerine, gereksinimlerine ve yanıtlarına duyarlıdır.	46 (51.7)	37 (41.6)	5 (5.6)	1 (1.1)	0
15.Dil ve konuşma terapistleri merkezde görüşme yapma, rapor tutma, test sonuçlarını inceleme şeklinde kendilerine özgü bir yol izlerler.	41 (46.1)	35 (39.3)	11 (12.4)	1 (1.1)	1 (1.1)
17.Dil ve konuşma terapistleri hastanın sadece dil ve konuşma sorunu ile değil, hastanın bütünüyle ilgilenirler.	45 (50.6)	32 (36)	7 (7.9)	4 (4.5)	1 (1.1)
25.Dil ve konuşma terapistleri hastalarıyla anlaşmada samimi ve içtendirler.	53 (59.6)	34 (38.2)	1 (1.1)	1 (1.1)	0
31.Dil ve konuşma terapistleri yakın, sevecen ve rahatlıkla konuşulabilen kişilerdir.	62 (69.7)	27 (30.3)	0	0	0
32.Dil ve konuşma terapistleri, sizin endişelerinizi gidermek için ellerinden geleni yaparlar.	54 (60.7)	33 (37.1)	2 (2.2)	0	0
36.Dil ve konuşma terapistleri hastalarına saygıyla yaklaşır.	62 (69.7)	26 (29.2)	1 (1.1)	0	0
38.Dil ve konuşma terapistleri kullandığı yöntemin hastayı nasıl etkilediğine duyarlıdır.	47 (52.8)	30 (33.7)	12 (13.5)	0	0
46.Dil ve konuşma terapistleri, hastanın önemli gördüğü her şeyi kendisine anlatmasına izin verir.	45 (50.6)	40 (44.9)	4 (4.5)	0	0

Analizler sonucunda “merkezin donanımı” bölümünde müşterilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek veya düşük olduğu ve kararsız kalınan maddelere ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir. Müşterilerin “merkezin donanımı” bölümündeki maddelere %84.3 ve %98.9 oranlarında memnuniyetlerini belirttikleri gözlenmiştir.

Tablo 7. Müşterilerin “Merkezin Donanımı” Bölümündeki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım/bilmiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
19.Merkezde çalışanlar saygılı ve sevecendirler.	69 (77.6)	19 (21.3)	1 (1.1)	0	0
23.Dil ve konuşma terapistleri merkezi gerekli tüm donanıma sahiptir.	45 (50.6)	30 (33.7)	13 (14.6)	0	1 (1.1)

Analizler sonucunda “genel memnuniyet” bölümünde müşterilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek veya düşük olduğu ve kararsız kalınan maddelere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Müşterilerin %79.8’i (n=71) dil ve konuşma terapistinden aldıkları terapinin yapılması gereken her şeyi kapsadığını (#4) düşünüp memnuniyetlerini belirtmiştir. Dil ve konuşma terapisinde başka yapılacakların da olduğunu düşünerek memnun olmayanların yüzdesi %8 (n=9), terapide yapılacak başka şeylerin olup olmadığı konusunda kararsız kalanların yüzdesi ise %11.2’dir (n=10).



Tablo 8. Müşterilerin “Genel Memnuniyet” Bölümündeki Maddelere Verdikleri Yanıtların Frekans ve Yüzdeleri

	Kesinlikle katılıyor	Katılıyorum	Kararsızım/bilmiyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
4.Dil ve konuşma terapistinden aldığımız terapi yapılması gereken her şeyi içerir.	39 (43.8)	32 (36)	10 (11.2)	8 (9)	0
20.Aldığım dil ve konuşma terapisinden memnunuz.	65 (73)	24 (27)	0	0	0
33.Dil ve konuşma terapistleri, mesleklerinin gereğini yerine getirirler.	55 (61.8)	34 (38.2)	0	0	0

3.3.Dil ve Konuşma Bozuklukları Merkezindeki Müşterilerin Memnuniyet Düzeylerinin Cinsiyete, Eğitime, Yaşa, Alınan Dil ve Konuşma Bozuklukları Tanısına ve Bağlı Buldukları Sosyal Güvenlik Kurumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Bulgular

Terapi hizmeti alan müşterilerin cinsiyetlerine [$t_{(87)}=.675$, $p>.05$]; eğitim durumlarına [$F_{(2-86)}=.783$, $p>.05$]; yaşa [$F_{(2-86)}=1.372$, $p>.05$]; dil ve konuşma tanısına [$F_{(2-83)}=1,262$, $p>.05$] ve bağlı buldukları sosyal güvenlik kurumuna göre [$F_{(2-86)}=.229$, $p>.05$] memnuniyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmediği saptanmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Müşterilerin Memnuniyet Düzeylerinin Cinsiyete, Eğitime, Yaşa, Alınan Dil ve Konuşma Bozuklukları Tanısına ve Bağlı Buldukları Sosyal Güvenlik Kurumuna Göre İstatistiksel Analiz Bulguları

Değişkenler	Anlamlılık Düzeyleri
Cinsiyet	[$t_{(87)}=.675$, $p>.05$]
Eğitim durumu	[$F_{(2-86)}=.783$, $p>.05$]
Yaş	[$F_{(2-86)}=1.372$, $p>.05$]
Dil ve konuşma tanısı	[$F_{(2-83)}=1,262$, $p>.05$]
Sosyal güvenlik kurumu	[$F_{(2-86)}=.229$, $p>.05$]

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada müşterilerin toplam memnuniyet düzeyleri ile “kalite/ yetkinlik”, “erişim ve uygunluk”, “ödemeler”, “dil ve konuşma terapistinin tutumu”, “merkezin donanımı” ve “genel memnuniyet” bölümlerindeki memnuniyet düzeylerine bakılmıştır. Müşterilerin aldığı toplam puan ortalamasının anketten alınabilecek ortalama puandan oldukça yüksek olduğu, başka bir deyişle, araştırmaya katılan bireylerin memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Sağlık bakım uzmanlarının kişilik özellikleri, gösterilen nezaket, şefkat, ilgi ve anlayış, profesyonel tutumları, bilgi ve becerilerini sunma biçimleri, özellikle müşterinin hizmeti verenle olan ilişkileri hasta memnuniyeti üzerinde önemli rol oynamaktadır. Alanyazında, hasta memnuniyetini etkileyen en önemli bölümün iletişim ve hastayı yeterli bilgilendirme olduğu bildirilmektedir (Walker vd., 1998, s.195). Müşterilerin büyük bölümü, dil ve konuşma terapistlerinin farklı dil ve konuşma bozuklukları konusunda araştırma yapıp kendilerine yardımcı olmalarından ve bir sorunun cevabını bilmediğinde, bilmediğini kabullenmesi konusunda memnun olduklarını; müşterilerin küçük bir bölümü de bu konuda kararsız kaldıklarını belirtmiştir. Dil ve konuşma terapistlerinin tutumlarıyla ilgili ortaya çıkan

kararsızlık, DKT-müşteri ilişkisinden kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmada ortaya çıkan DKT tutumuna yönelik memnuniyetin yüksek olmasıyla benzer olarak, Meichenbaum ve Turk (1987), terapistleri ile iletişimi iyi olan hastaların kendilerini çok iyi hissettiklerini ve tedavi çalışmalarına katılımlarının daha yüksek olduğunu, aksine memnun olmayan hastaların ise terapistlerinin önerilerini önemsemediklerini, randevularına gitmek istemediklerini ve hatta alana uzak kişilerden yardım istediklerini saptamışlardır (Akt. Kaufman, 2003). “Uzmanlık etkinlikleri” ile ilgili maddelere müşteriler çoğunlukla memnuniyet belirtmişlerdir. Bunda merkezin üniversite bünyesinde hizmet veriyor oluşunun, öğrenci terapistlerin sürekli olarak bölüm öğretim elemanlarının bilgilendirmesi altında oluşu ve terapistlerin son bilgilere ulaşmada kütüphane ve internet gibi olanakları etkili kullanıyor olması ile ilgili olduğu söylenebilir.

“Erişim” bölümü altında yer alan “terapiste ulaşabilme” ile ilgili maddelere memnuniyet belirtilmekle birlikte, müşteriler terapist sayısının (genelde) yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Terapist sayısı her yıl Dil ve Konuşma Terapistliği Yüksek Lisans Programına kayıtlı öğrenci sayısına bağlı olduğu için bu sayı her yıl değişmekte ve bazı yıllarda yetersiz kalabilmektedir. Gerçi, hiçbir zaman bir müşteriye bir terapistin düşmeyeceği düşünülürse, bekleme listelerinin ne sebeple uzadığı anlaşılabilir. Müşteriler, merkezde terapi almak için uzun süre beklemiş olmalarını, yeterli terapist olmamasına bağlamış olabilirler. Ancak günümüz Türkiye’nin koşulları düşünüldüğünde, herhangi bir dil ve konuşma bozuklukları terapi merkezinde olması gerekenden çok daha fazla terapistin -öğrenci terapistlerle birlikte- DİLKOM’da olduğu da bir gerçektir. Üniversite bünyesinde kurulmuş ve bu konuda yüksek lisans programı yürüten bir merkezin bu tür avantajının olacağı da açıktır. Bununla birlikte, bir dil ve konuşma bozukluğu tipinde (örneğin, kekemelik) başvuru sayısı fazla olabilirken, bir başkasında (örneğin, afazi) daha az olabilir. Başvuru sayısı çok olan bozuklukta bekleme listesi doğal olarak artacaktır. Bekleme sürelerinden memnun olmayan ya da bu konuda kararsız kalan müşterilerin, bu yığılmanın çok olduğu bozukluklardan birinin tanısını almış olacağı düşünülmektedir.

Dil ve konuşma terapistlerinin çalıştığı merkezin ulaşımının kolay olmasından memnun olan müşterilerin yüzdesi %70; merkeze kolay ulaşamamalarından dolayı memnun olmayanların ve bu konuda kararsız kalanların yüzdesi ise %30 civarındadır. Dil ve konuşma terapisti sayısının Türkiye’de çok az olması, bu donanımına sahip bir başka merkezin olmayışı ve henüz her ilde yönlendirilebilecek terapistin olmaması nedeniyle bazı müşteriler Eskişehir dışından gelip terapi hizmeti almaktadırlar. Şehir dışından gelen müşterilerin memnuniyetsizlik ve kararsızlık yüzdelerinin yüksek olmasında ağırlıklı rol oynadığı söylenebilir. “Merkezin donanımı”na yönelik maddelerde ise, terapistlerin haricinde diğer çalışanların tutumu ve merkezin yeterli donanıma sahip olmasıyla ilgili olarak da yüksek memnuniyet belirtilmiştir. İlgili alanyazında da, sağlık bakım merkezlerinin fiziksel veya sosyal yönden sağlayacağı rahatlığın bireylerin kendilerini evinde hissetmelerine neden olduğu ve memnuniyetlerini arttırabildiği görülmektedir. Yeterince bilgilendirilen, değer verilen ve kendini evindeymiş gibi hisseden müşterilerin hem almış oldukları tedavi ve bakıma, hem de bu hizmeti veren sağlık ekibine daha çok güven duyacağı belirtilmiştir (Walker vd., 1998, s.197). İlişkili olarak, “dil ve konuşma terapistinin tutumu” bölümünde müşteri merkezli ve sevecen olma ile ilgili maddelere yönelik müşteriler olumlu memnuniyet belirtilmiştir. Merkezde görev yapan terapistlerin hem mesleki hem de kişisel tutumlarına yönelik yüksek memnuniyetin çıkmasında terapistlerin aldıkları eğitimin kalitesinden kaynaklanan özgüven ve müşterilerle etkileşimde bulunma deneyimlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Müşterilerin %80’i aldıkları terapinin yapılması gereken her şeyi kapsadığını düşünüp memnuniyetlerini belirtmiştir. Dil ve konuşma terapisinde başka yapılacakların da olduğunu düşünerek memnun olmayanların yüzdesi kararsız kalanların yüzdesinden düşüktür. Alanyazında, durumu ve



yapılacak terapiye yönelik yeterince bilgilendirilen hastaların, sağlık personeline güvenlerinin ve memnuniyetlerinin arttığı saptanmıştır (Uz vd., 1997, s.117). Dil ve konuşma terapisinin yapılması gereken her şeyi kapsamadığını düşünen Müşterilerin yeterince bilgilendirilmediği ve dolayısıyla beklentilerinin yüksek, memnuniyetlerinin de düşük olduğu düşünülmektedir.

“Ödemeler” bölümünde bakım bedeline yönelik maddelere farklı görüşlerin belirtilmiş olmasında bazı çekinceler öne çıkmaktadır. Müşterilerin az bir kısmının dil ve konuşma terapi ücretlerinin uygunluğu konusunda karar veremedikleri saptanmıştır. Türkiye’de şu an faaliyet gösteren üç sosyal güvenlik kurumundan (Emekli sandığı, SSK ve Bağ-Kur) sadece SSK ve Emekli Sandığına bağlı olan müşterilere terapi ücretlerinin geri ödemesi -az da olsa- yapılmaktadır. SSK’ya bağlı olan müşterilerin ödemelerinde sorunlar yaşanmaktadır. Araştırmada diğer (Bağ-Kur ve ücretli) olarak tanımlanan grupta yer alan müşterilerin terapi hizmetlerini kendilerinin karşıladığı ve ülkenin ekonomik durumu düşünülürse, terapi ücretlerinden memnun olmama veya karar verememe nedenlerinin daha belirgin olarak ortaya çıktığı açıklanabilir. “Sigorta” ile ilgili maddelerden de belli olacağı gibi terapi bedelini sosyal güvenlik kurumundan tümüyle alamayanlar kararsızlık ve memnuniyetsizlik görüşleri belirtmiştir. Harcamalarını geri alamadıkları için memnun olmayanların ve kararsız kalanların yüzdesi %34 civarındadır. Sosyal güvenlik kurumlarının ödeme ile ilgili farklı yaklaşımlarının ve olası ödemelerin tüm dil ve konuşma bozukluklarını kapsamamasının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, müşterilerin, dil ve konuşma terapisi hizmetlerine yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu; memnuniyetlerinin cinsiyete, eğitim düzeyine, yaşa, alınan dil ve konuşma tanısına, bağlı bulunan sosyal güvenlik kurumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Merkezde terapi hizmeti alan müşterilerin memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. İlgili alanyazında cinsiyet ve memnuniyet arasında farklı sonuçların elde edildiğine yönelik bulgular vardır. Bazı araştırmalarda kadınların (Lookinland ve Pool, 1998, s.210), bazılarında da erkeklerin daha memnun oldukları belirlenirken (Gray ve Sedhom, 1997, s.60), bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olarak Özmen de (1999, s.537) cinsiyet ile memnuniyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığını rapor etmiştir. Merkezde terapi hizmeti alan müşterilerin memnuniyet düzeyleri eğitim durumuna göre değişmemektedir. Alanyazın incelendiğinde, Carr-Hill (1992, s.247), eğitim düzeyi yüksek olan hastaların daha yüksek standart beklediklerinden dolayı daha az memnun olabileceklerini belirtmiştir. Özmen’in (1999, s.537) eğitim düzeyi yüksek olan hastaların daha az memnun olduklarını belirledikleri çalışmaları da bu düşünceyi desteklemektedir. Ancak Yılmaz (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitim düzeyi yüksek olan hastaların daha fazla memnun olduğu, buna karşılık Okumuş vd. (1993) ve Akyol (1993) tarafından yürütülen çalışmadaki eğitim düzeyinin memnuniyeti etkilemediği yönündeki bulguları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Akt. Yılmaz, 2001, s.72). Merkezde dil ve konuşma hizmeti alan müşterilerin memnuniyet düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazına bakıldığında, bu çalışmanın bulguları ile uyumlu şekilde, bazı çalışmalarda yaşlı müşterilerin memnuniyet düzeylerinin genç müşterilere göre daha yüksek olduğu ifade edilirken (Carr-Hill 1992, s.247, Jakobsson vd. 1994, s.368), bazılarında ise, gerçekleştirilen bu araştırmanın genel bulgusunu destekler şekilde, yaş ile memnuniyet arasında ilişki bulunamamıştır (Uz vd., 1997, s.116). Merkezde terapi hizmeti alan müşterilerin memnuniyet düzeylerinin dil ve konuşma tanısına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgu, müşterilerin dil ve konuşma bozuklukları arasında ayırım yapmadıklarını, bozukluğun şiddeti üzerinde durmadıklarını, hizmeti veren terapistlerin de tüm alanlarda kaliteli hizmet verdiğini destekler niteliktedir.

Bu araştırmada da olduğu gibi, dil ve konuşma terapisi hizmetlerindeki memnuniyetle ilgili gerçekleştirilen çoğu araştırmada, müşterilere bakım kalitesi; hizmetlere erişim, personelin geri dönüt

vermesi, çalışma saatleri, yerin uygunluğu, park yerinin olup olmaması, ulaşım kolaylığı, olanakların yeterliliği, maliyetler, uzmanların yönetimi ve yeterliliği, aile katılımı ve başka servislere yönlendirme konularına ilişkin birçok soru sorulmuştur (ASHA, 1989). Chapey (1986, s.504) bakıma erişim, insan etkileşimleri, klinik uzmanlık, sonuçların algılanması ve fiziki çevreye ilişkin konulardaki memnuniyeti saptamıştır. Gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, Keilmann vd.’nin (2004, s.60) ebeveynler ve terapistlerin memnuniyetine yönelik yaptığı ve sonucunda ebeveynlerin dil ve konuşma terapisinin getirilerinden, dil ve konuşma terapistinin mesleki bilgisinden ve terapi programından memnun olduğunun görüldüğü araştırma bulguları ile uyumluluk göstermiştir. Benzer şekilde, Grela ve Illerbrun (1998, s.206-210) tarafından ebeveynlerin, çocuklarının almış oldukları dil ve konuşma terapisine yönelik memnuniyetleri araştırılmış ve çalışmanın sonucunda da ebeveynlerin dil ve konuşma terapisi hizmetlerinin yönlendirme sürecinden, hizmetin uygunluğundan, ebeveyne sağlanan destekten, değerlendirme süreci ve terapi programından memnun olduğu saptanmıştır. Çocukları okul öncesi dönemde dil ve konuşma terapisi alan ebeveynlerin görüşlerinin ve algılarının belirlendiği çalışmalarda, genel olarak ebeveynlerin çocuklarının dil ve konuşma terapisine katılımlarını olumlu değerlendirdikleri ve aynı zamanda terapinin önemli olduğunu düşündükleri ortaya konmuştur (Glokowska ve Campell, 2000, s.397; Çelebi, 2005).

Bu araştırmanın sonuçları hakkında, ortaya çıkan sorunları aşmak ve hizmetin kalitesini arttırmada dönüt olması amacıyla merkez müşterilerinin, personelin ve yönetimin sağlık bakımı ve kalite konusunda bilgilendirilmesi önerilebilir. Müşteri memnuniyeti çalışmalarının, müşterilerin beklentilerinin karşılanabilmesi ve merkezin kalite politikasının devamlılığı için düzenli aralıklarla tekrarlanması önerilebilir. Müşteri memnuniyeti araştırmalarının, tek bir dil ve konuşma bozukluğunun terapi programlarına yönelik olarak daha sınırlı alanlarda gerçekleştirilmesi önerilebilir. Yürütülen bu araştırma bulguları DİLKOM’da terapi hizmeti alan müşterilerden elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

KAYNAKÇA

- American Speech-Language-Hearing Association (1989).** *ASHA Consumer Satisfaction Measure*. Rockville, MD: Author.
- Carr-Hill, A. R. (1992).** The Measurement of Patient Satisfaction. *Journal of Public Health Medicine*, 14: 236-249.
- Chapey, R. (1977).** Consumer Satisfaction in Speech-Language Pathology. *ASHA*, 19(11):826-832.
- Chapey, R. (1986).** Consumer Satisfaction in Speech-Language Pathology. In R. Chapey (Ed.), *Language Intervention Strategies in Adult Aphasia* (ss. 503-506). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Çelebi, F. (2005).** Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetlerine Yönelik Ebeveyn Tutumlarının Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Donabedian, A. (1998).** The Quality of Care. How Can it be Assessed?. *The Journal of the American Medical Association* 260 (12): 1743-8.
- Ekmekçioglu, S. (2003).** Müşteri Memnuniyeti, Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.



- Forbes, L. M. ve Brown, N. H. (1995).** Developing An Instrument for Measuring Patient Satisfaction. *AORN Journal* 61 (4): 737-743.
- Girolametto, L., Tannock, R. ve Siegel, L. (1993).** Consumer –Oriented Evaluating of Interactive Language Intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2: 41-51.
- Glokowska, M. ve Campell, R. (2000).** Investigating Parental Views of Involvement in Preschool Speech and Language Therapy. *International Journal of Language and Communication Disorders* 35 (3): 391-405.
- Gray, L. Y., Sedhom, L. (1997).** Client Satisfaction: Traditional Care Versus Cluster Care. *Journal of Professional Nursing* 13 (1): 56-61.
- Greeneich, D. (1993).** The Link Between New and Return Business and Quality of Care: Patient Satisfaction. *Advances in Nursing Sciences* 16 (1): 62-72.
- Grela, B. G. ve Illerbrun, D. (1998).** Evaluating Rural Preschool Speech-Language Services: Consumer Satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education* 45 (2): 203-216.
- Jakobsson, L., Hallberg, R. I., Loven, L. ve Ottoson, B. (1994).** Patient Satisfaction with Nursing Care Evaluation Before and After Cutback in Expenditure and Intervention at a Surgical Clinic. *International Journal of Quality of Health Care* 6 (4): 361-369.
- Jellinek, M. S. (1986).** Brief Child Psychiatric Evaluation: Parental Satisfaction and Compliance. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 25: 266-268.
- Hogston, R. (1995).** Quality Nursing Care: a Qualitative Enquiry. *Journal of Advanced Nursing* 21 (1): 116-124.
- Kaufman, K. G. (2003).** Parental Satisfaction with Evaluations for Attention-Deficit Hyperactivity Disorder, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The George Washington University, USA.
- Keilmann, A., Braun, L. ve Napiontek, U. (2004).** Emotional Satisfaction of Parents and Speech-Language Therapists with Outcome of Training Intervention in Children with Speech and Language Disorders. *Folia Phoniatica et Logopaedica* 56: 51-61.
- Linder-Pelz, S. (1982).** Toward a Theory of Patient Satisfaction. *Social Science Medicine* 16: 577-582.
- Lookinland, S. ve Pool, M. (1998).** Study on Effect of Methods of Preoperative Education in Women. *AORN Journal* 67 (1): 203–213.
- Martin, J. S., Petr, C. G. ve Kapp, S. A. (2003).** Consumer Satisfaction with Children’s Mental Health Services. *Child and Adolescent Social Work Journal* 20 (3): 211-226.
- O’Brien, M. K., Petrie, K. ve Raeburn, J. (1992).** Adherence to Medication Regimens:Updating A Complex Medical Issue. *Medical Care Review* 49: 435-454.
- Özmen, D. (1999).** Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde Yatan Hastaların Beklentilerinin Saptanması, II. *Ulusal Hemşirelik Kongresi Bildirileri Kitabı*, İzmir, ss. 532-538.
- Pascoe, G. C. (1983).** Patient Satisfaction in Primary Care: A Literature Review and Analysis. *Evaluation and Program Planning* 6 (3–4): 185–210.
- Pershey, M. G. ve Reese, S. (2002).** Consumer Satisfaction with Speech-Language Pathology Services in University Clinics: Implications for Student Supervision. *The Clinical Supervisor* 21 (2): 185-205.
- Schwartz, I. S. ve Baer, D. M. (1991).** Social Validity Assessments: Is Current Practice State of Art?. *Journal of Applied Behavior Analysis* 24: 189-204.

- Simeonsson, R. J., Edmondson, R., Smith, T., Carnahan, S. ve Bucy, J. E. (1995).** Family Involvement in Multidisciplinary Team Evaluation: Professional and Parent Perspectives. *Child Care, Health and Development*, 21: 199-215.
- Spear, J. (2003).** A New Measure of Consumer Expectations, Perceptions and Satisfaction for Patients and Carers of Older People with Mental Health Problems. *Australasian Psychiatry* 11 (3): 330-333.
- Uz, H. M., Özbakır, D. ve Ergin, C. (1997).** Birinci Basamak Sağlık Hizmetlerinde Hasta Memnuniyeti: Bir Saha Çalışması, Sağlık Hizmetlerinde Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçümü. *Ankara Haberal Eğitim Vakfı*. ss. 113-118.
- Walker, J., Brooksby, A., McInerney, J., Taylor, A. (1998).** Patient Perceptions of Hospital Care: Building Confidence. Faithand Trust, *Journal of Management* 6 (4): 193-200.
- Williams, B. (1994).** Patient Satisfaction:A Valid Concept?. *Social Science and Medicine* 38 (4): 509-516.
- Yılmaz, M. (2001).** Sağlık Bakım Kalitesinin Bir Ölçütü: Hasta Memnuniyeti. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 5 (2): 69-74.
- Young, S. C., Nicholson, J., ve Davis, M. (1995).** An Overview of Issues in Research on Consumer Satisfaction with Child and Adolescent Mental Health Services. *Journal of Child and Family Studies* 4: 219-238.

TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMI: DÖNÜŞEREK VE DEĞİŞEREK ÖĞRENME

Doç. Dr. Burhan AKPINAR*

ÖZ

Bu çalışmada, Mezirow'un transformatif öğrenme (dönüşümsel öğrenme) kuramı irdelenmiştir. Bu bağlamda, dönüşümsel öğrenmenin tanımı, boyutları, öğretmen ve öğrenen rolleri ile bu kuramın program anlayışı analiz edilmiştir. İlgili literatürün analizi şeklinde yürütülen çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Transformatif öğrenme kuramı, eleştirel yansıtma ve yorumbilim kuramlarının sentezinden oluşturulmuştur. Kuramın felsefi temeli, varoluşçuluk ve hümanizme dayanmaktadır. Ayrıca bu kuram, Habermas, Freire, Sartre gibi düşünürler ile kaos teorisi, yapılandırmacılık ve postmodernizmden de izler taşımaktadır. Eğitim kavramlarına farklı boyutlar getiren bu kurama göre, öğrenme, bilinçliliğin yeniden yapılandırılmasıdır. Sınıf, yaşam deneyimlerine anlam vermeye çalışanların bir araya geldiği topluluktur. Öğrenen, yansıtmacı ve empatik katılımcı; öğretmen ise, dönüşüm katalizörü olarak nitelendirilmektedir. Bu kurama göre program, dönüştürücü bir etkileşimdir.

Çalışma sonunda, bu kuramın etkili öğrenme, sınıfça değişme/dönüşme ve işlevsel okul gibi konularda eğitime önemli katkıları olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca bu kuramın, yaşam boyu eğitim çerçevesinde her türlü yetişkin eğitimi ve hizmet-içi öğretmen eğitimine de yeni açılımlar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Transformatif öğrenme, Dönüşerek öğrenme, Hizmet-içi öğretmen eğitimi, Yetişkin eğitimi.*

TRANSFORMATIVE LEARNING THEORY: LEARNING BY TRANSFORMING AND CHANGING

ABSTRACT

In this manuscript, Mezirow's transformative learning theory is studied. In this context, the definition, dimensions of transformative learning, the roles of teachers and learners in transformative learning and its curricular scopes are analyzed. In the study held as analyses of the literature, the following results are reached: Transformative learning theory is formed with a synthesis of critical reflection and hermeneutics. Its philosophic background is based on existentialism and humanism. It also has some signs of constructivism, postmodernism and theory of chaos, and philosophers like Habermas, Freire and Sartre. Learning is a reconstruction of consciousness according to this theory that brings new dimensions to educational concepts. The class is a society of individuals who seek to make new meanings of experiences. The learner is a reflective and empathetic participant; and teacher is a catalyst of transformation. The curriculum is a transforming interaction in this theory.

It is argued as a result of this study that this theory may contribute to education in issues like effective learning, changing/transforming as a whole class, and functional schooling. It is also found out that this theory may lead to new expansions in adult education and teacher education.

Keywords: *Transformative Learning, Learning by Transforming, Inservice Teacher Training, Adult Education*

* Firat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: bakpinar@firat.edu.tr.



1. GİRİŞ

Transformatif öğrenme (dönüşümsel/dönüşerek öğrenme) kuramı, ilk kez 1978’de Jack Mezirow tarafından ortaya atılmıştır. Bu kuram, yetişkin eğitimine odaklı olup, birey ve grubun nasıl değiştiğine yoğunlaşmıştır. Meydan okuyucu bir şekilde ortaya çıkarak, eğitimde yerleşik kavramlara eleştirel pedagoji perspektifiyle farklı boyutlar getiren bu kuram, kısa zamanda eğitim teorisyenleri ile uygulayıcılarının dikkatini çekmiştir (Dirkx, 1998). Transformatif öğrenme kuramının dikkat çekmesinin bir diğer nedeni de, öğrenmede dönüşümün, öğrenenin kişisel ve gelişimsel potansiyelini artırdığı tezidir. Ayrıca bu kuramın, Pozitivist paradigmanın uzantısı olarak eğitimde egemen olan davranışçı paradigma (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yerine, bir teoriler sentezi görünümündeki yeni açılımlara yer vermesi de, eğitimcilerin bu teoriye daha fazla eğilmelerinde etkili olmuştur.

Transformatif öğrenme, temelde Mezirow’ın kuramlarından birisi olan “perspektif transmasyon” teorisinin, yorumbilim (hermeneutics), eleştirel yansıtmacılık (critically reflective) ve holistik öğrenme gibi çeşitli teoriler ve modellerle sentezlenmesiyle ortaya konulmuş bir öğrenme kuramıdır (Cranton, 1994). Ayrıca bu kuramın, Paulo Freire’in farkındalaştırma (conscientization) ve biçimlendirme teorileri ile Jürgen Habermas’ın öğrenmenin özerkleştirici aksiyon alanı (emancipatory action), sosyal bilgi teorileri ve Frankfurt eleştirel okulu görüşlerine de paralellik gösterdiği söylenebilir (Sorensen, 2007). Yine bu kuramda başta Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi eğitimciler ile yapılandırmacı ilkelerin izlerini de görmek mümkündür. Bu şekliyle adeta bir kuramlar ve modeller karması görünümündeki transformatif öğrenme kuramı, ilk ortaya çıktıktan sonra zaman içerisinde önemli değişimlere uğramış ve bu konuda yapılan deneysel ve teorik çalışmalarla kurama birçok yeni boyut eklenmiş ve eklenmeye de devam edilmektedir.

Transformatif öğrenme, kişisel ve entelektüel olarak gelişmek ve olgunlaşmak için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, hislerini ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir. Transformatif (dönüşümsel) süreçten geçen bireyin, kendi inanç, varsayım ve deneyimlerini yeni anlamlı perspektiflere dönüştürmesi beklenir (Herod, 2002, akt: Tsao et al., 2006). Transformatif öğrenme, bireyin tutum, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma yoluyla değiştirerek dünyayı tanımada yeni yollar bulup uygulamasıdır. Bu süreç, rasyonel ve analitik olmakla birlikte, duyuşsal boyutlara da sahiptir (Grabov, 1997, akt: Imel, 1998). Taylor, (1998), transformatif öğrenmenin deneyim, eleştirel yansıtma ve akılcı ifadeler olmak üzere üç ana temaya sahip olduğunu belirtir. Transformatif öğrenmeyi “farkındalık değişimi” olarak ele alan O’Sullivan’a (2003) göre, transformatif öğrenme, ancak düşünce, duygu ve eylemlerdeki derin yapısal değişikliklerin yaşanması ile gerçekleşebilir. Perry (2000, akt: Glisczinski, 2008) ise, transformatif öğrenmeyi, öğrenende anlamlı ve kalıcı değişimler meydana getiren bir öğrenme deneyimi olarak tanımlarken; Nagata (2005), transformatif öğrenmeyi, anlamının yeni yolları, rasyonel ve ekstra rasyonel yetenekler olarak nitelendirmektedir. Merriam (2004) de, transformatif öğrenmeyi bilişsel işlevin üst derecesi olarak ifade etmektedir. O’na göre transformatif öğrenmenin meydana gelebilmesi için, bireyin eleştirel olarak kendini yansıtması ve rasyonel tanımlamalar yapabilmesi gerekir.

Konuyu bilinç perspektifinden ele alan Glisczinski (2008), transformatif öğrenmeyi, daha bilinçli şekilde hareket etme gücü olarak açıklar. Tillich’e göre ise, transformatif öğrenme, kişinin kendinden sıyrılarak daha büyük anlayışlar oluşturan yeni öz’ler meydana getirmeleri yoluyla elde edilen deneyimlerden çıkar (akt: Glisczinski, 2008). Kuramı ilk kez ortaya atan Mezirow (2003) ise, transformatif öğrenmenin kendini gerçekleştirmeci doğasına işaret ederek, bu süreçte bütüncül algı ve yeni perspektifleri ön plana çıkarır. Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme on adımda meydana gelir. Bu adımlar, öğrenenin;

- 1- sahip olduğu ikileminin yönünü değiştirmesi,
- 2- kendisini incelemesi,
- 3- mevcut varsayımlarını eleştirel olarak değerlendirmesi,
- 4- dönüşüm sürecinin farkında olması,
- 5- yeni roller, ilişkiler ve eylemler için yeni seçenekler keşfetmesi,
- 6- eylem planı düzeni oluşturması,
- 7- planlarını oluşturmak için bilgi ve yetiler edinmesi,
- 8- yeni rolleri edinmeye çalışması,
- 9- yeni roller ve ilişkilerde rekabet duygusu ve kendine güven geliştirmesi ve
- 10-kazanılan yeni perspektifleri kendi yaşamına uyarlaması, olarak sıralanmaktadır.

Transformatif öğrenme konusunda yapılan çalışmalar, kuramın bilinen boyutlarına farklı boyutlar eklemeye devam ettikçe, ortaya bu kuramın çeşitli türleri çıkmaktadır. Bunlar arasında; ekstra rasyonel transformatif öğrenme, önsezi ve duygulara dayalı transformatif öğrenme ve transformatif öğrenme fırsatları modeli sayılabilir (wikipedia.org, 2008). Dirx (1998), transformatif öğrenme konusunda dört yaklaşımdan söz eder. Bu yaklaşımlar ve referans aldıkları bilim adamları şunlardır:

- 1-Bilinç/ farkındalık yükseltme olarak transformasyon (Paulo Freire).
- 2- Eleştirel yansıtma olarak transformasyon (Jack Mezirow).
- 3- Gelişim olarak transformasyon (Larry Daloz).
- 4-Bireyselleşme olarak transformasyon (Robert Boyd).

1. 1. Amaç: Bu çalışmada, ilgili literatürün analizine dayalı olarak, transformatif öğrenme kuramının ne olduğu, dayanakları, boyutları, öğrenme yaklaşımı, öğretmen ve öğrenci rolleri ile program anlayışının ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu kuramın eğitime sunduğu farklı açılımların neler olduğunu ortaya koymak da, çalışmanın amaçları arasındadır.

2. TRANSFORMATİF (DÖNÜŞÜMSSEL) ÖĞRENME VE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1. Anlamlandırma ve Düşünce Doruğu: Transformatif öğrenme, sınırları tam olarak belli olmayan bir kavramdır. Bunun nedeni, transformatif öğrenmenin, “anlam verme” ve “eleştirel düşünme” gibi öğrenmede bilinen sınırların dışına taşan boyutlarının olmasıdır. Örneğin yapılandırmacı anlayışta, öğrenmede “anlam verme” bilgiden yapılandırılırken; transformatif öğrenmede anlam verme, “sınırları aşarak gerçekleştirilen bir değişimi/dönüşümü” ifade eder (Mezirow, 2003). Buradaki “sınırları aşma”nın anlamı, bireyin kendi düşünce alanını aşarak başkasının/diğerlerinin düşünce alanına geçip, sonra geri dönerek, kendi düşüncesini buna göre yeniden yapılandırması şeklindedir. Tillich (akt: Glisczinski, 2008), düşünce sınırlarını aşmak anlamındaki bu gidiş-dönüşler sonucu, bireyin ulaştığı noktaya “düşünce doruğu” adını vermektedir. Zıt görüşlerin kesişimini ifade eden bu nokta, gerilimli olup, bazen eski-yeni ve bazen de, zıt kutupların çatışması şeklindeki tezatlardan doğar. Mezirow’a (2003) göre bu değişim, ikilemler, krizler ve sınırları aşma sonucu meydana gelebilir. Bunun için bireyin düşünce sınırlarını aşması, eleştirel yansıtma yapması, zihin alışkanlıkları ve varsayımlarını değiştirmesi zorunludur.

2.2. Transformasyon (Dönüşüm): Transformatif öğrenmedeki “dönüşüm”, deneyim aracılığıyla bilinçliliğin yeniden yapılandırılması veya bireyin bakış açısını değiştirmesi olarak tanımlanabilir. Cranton (1994), dönüşümü, algıya anlam katan semboller ve imajlardaki değişiklikler olarak tanımlar. Mezirow’a (2003) göre, her öğrenme değişimdir; fakat her değişim, dönüşüm değildir. Dönüşümün zıddı ise, iflah olmaz bir mevzilenmedir ki, bu durum “fanatiklik” olarak ifade edilebilir.

Dönüşümü süreç olarak ele alan Nagata’ya (2005) göre, bu süreç, bir “oluşturma” (becoming) olmaktan ziyade, bir “oluş” (being) tur. Bu “oluş” ise zihin, ruh, duygu/his ve beden birbiri tamamlar biçimde grift olarak bütünlüğünü ifade eder. Bütünlüğü oluşturan bu öğeler aynı zamanda, dönüşümün buyutları olarak da ifade edilebilir. Mezirow (2003) tarafından önceleri “ego” temelinde ele alınan dönüşümün rasyonel boyutu ön plana çıkarılmıştır. Taylor (1998), buna “duyuşsal” boyutu ve Grabov (1997, akt: Imel, 1998) ise “önsezisel” boyutu eklemiştir. O’Sullivan (2003) bu buyutları “düşünce, duygu ve eylem alanları” olarak genişletmiştir. Boyd ve diğerleri (1988) ise, dönüşümün, “mantığın ötesi” ne taşan buyutlarına dikkat çekerken; Dirkx (1998), dönüşümü, “bireyin sonsuz potansiyeli” olarak ifade etmiştir.

Dönüşümün meydana geliş şekline yönelik olarak Karpiak (2000), transformasyonun şok ve kaos gibi etkilerle ani olarak veya deneyimler yoluyla daha yavaş bir şekilde meydana gelebileceğini belirtmektedir. O’Sullivan (2003) ise, dönüşümün ancak, bireyin düşünce, duygu ve eylem alanlarında derin yapısal değişiklikleri yaşaması ile gerçekleşebileceğini ifade eder. Boyd ve diğerlerine (1988) göre, dönüşüm, kişisel ikilemin çözümü ve farkındalık düzeyinin genişlemesine bağlı olup, aslında bir kişilik değişimidir. Bunun için, bireyin öncelikle varsayımlarını anlama ve değerlendirme ihtiyacı vardır. Taylor (1998), dönüşümde, bireyin almaya açıklığı ve farkındalığının büyük önem taşıdığına dikkat çekmiştir. Bireyin farkındalık ve değerlendirme ihtiyacının karşılanmasında, hayal gücü, analogi, tartışma ve sohbet toplantıları katkı sağlayabilir (Mezirow, 2003).

2.3. Anlam Şemaları: Transformatif öğrenmede çok önemli bir kavram olan anlam şemaları, kültürel olarak bireyin edindiği deneyimlerin tümüne dayalı olarak oluşmuş referans çerçeveleridir (Cranton, 1994). Bu çerçeveler, Piaget’nin şema kavramı gibi düşünülebilir. Anlam şemaları, belirli inançlar, değer yargıları, tutumlar ve his/duygulardan oluşur. Anlam şemalarının bireyin algı ve bakış açısı üzerindeki etkileri büyüktür. Birey, yeni bilgiyi mevcut anlam şemalarına göre red edebilir, değiştirerek kabul edebilir veya mevcut şemasına uyarlayabilir/ ekleyebilir. Bunları yaparken kendi anlam şemalarını değiştirebilir. Bu değişim çoğunlukla öğrenme yoluyla meydana gelir (Tsao et al., 2006).

2.4. Anlam Perspektifleri: Anlam perspektifi “yüksek dereceli şemalar, teoriler, önermeler, inançlar, protatipler, hedef yönelimleri ve değerlendirmelerden oluşan bir anlam şemaları bütünüdür”. Referans çerçeveleri olarak da ifade edilebilecek olan özellik, bireyin değerlerini, duyuşsal özelliklerini, hislerini, ahlaki ve estetik tercihlerini, paradigmalarını, öğrenme tercihlerini kapsar (Mezirow, 2003). Anlam perspektifi, deneyimlerden çıkarılan bir “hayata bakış açısı” olarak da adlandırılabilir. Anlam perspektifleri Piaget’in yerleştirme(accommodation) kavramına paraleldir (Cranton, 1994). Anlam perspektiflerinin dönüştürülmesi, anlam şemalarının dönüştürülmesinden daha zordur. Anlam perspektifleri, bireyin deneyimlerinin yorumlanması olarak da açıklanabilir (Tsao et al., 2006).

Transformatif öğrenme, bireyin anlam perspektiflerini değerlendirmesi sonucu meydana gelir. Bu değerlendirmeye “perspektif değişimi” denir. Perspektif değişimi aşamaları; kendini sınıma, varsayımların eleştirel değerlendirmesi, hoşnutsuzlukların farkına varma, yeni roller ve ilişkilerin keşfi ile hayatı bu yeni kazanılan perspektif temeline kaynaştırılmasını içerir (Karpiak, 2000).

3. TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMININ TEMEL DAYANAKLARI

Transformatif öğrenme kuramının felsefi temeli, Paulo Freire'nin "bilinçlendirme" ve "farkındalaştırma" teorileri, Habermas'ın "sosyal bilgi teorisi" ve "öğrenmenin özerkleştirici aksiyon (emancipatory action) alanı", Frankfurt eleştirel teori okulu, yetişkin eğitim teorileri ile psikoloji, felsefe, sosyoloji, politik bilimler ve eğitim teorilerinin sentezine dayanır (Soresan, 2007). Bundan başka, bu kuramda kaos, karmaşıklık (complexity), yorumbilim (hermeneutics), eleştirel yansıtmacılık (critically reflective), evrimsel perspektif, holistik öğrenme, bağımsız bilgi (emancipatory knowledge), proaktif düşünme, birleştirilmiş çoklu perspektifler gibi çeşitli görüş, paradigma, model ve teorilerin de izlerini görmek mümkündür (Karpiak, 2000; Kim, 2003; Lee, 2007; Glisczinski, 2008). Ayrıca bu kuramın ilkeleri ile Sartre ve Piaget'nin görüşleri arasında paralellik bulunmaktadır. Mezirow'un 1978 yılında ortaya koyduğu bu kuram, sadece bir sentez olmayıp, eleştirel pedagojik bir yaklaşımla, söz konusu görüş ve kuramlara yeni boyutlar da eklemiştir.

Mezirow'a (2003) göre, transformatif öğrenme, öğrenenlerin başkaları tarafından oluşturulmuş inanç, değer ve yargılara göre davranmalarından ziyade, kendileri için düşünmeyi ve nasıl öğreneceklerinin epistemolojisidir. Bu yönüyle transformatif öğrenme kuramının epistemolojik yaklaşımının "nesnel" anlayıştan ziyade "öznel" anlayışa daha yakın olduğu söylenebilir.

Transformatif öğrenme, bireyi kısmen de olsa kültürlenmiş anlayışlar ve geleneklerden bağımsız hale getirmeyi amaçlamaktadır (Soresan, 2007). Dolayısıyla, transformatif öğrenme kuramının öğrenmede bireyin tercihleri ve kararlarını öne çıkararak, bireyi eylemlerinden sorumlu tutan yönüyle Varoluşçuluğa dayalı olduğu söylenebilir. Ayrıca transformatif öğrenmenin öngördüğü dönüşümün, her bireye göre farklı olabilmesi ve "anlam" ın bireyin seçimlerine göre şekillendiği varsayımı da, bu kuramın Hümanizme dayalı yönü olarak ifade edilebilir. Glisczinski (2008), transformatif öğrenme kuramının bu yönlerini, "Varoluşçu seçimler ve Hümanistik olasılıklar" şeklinde özetlemektedir. Transformatif öğrenmenin temel dayanaklarından olan "durumsal yorumlama", kuramın "mikroskobik" veya "derinlik"; eleştirel yansıtma boyutu da "makroskobik vizyon" yönünü oluşturur (Kim, 2003).

Transformatif öğrenme kuramının, süreçteki tepkileri tahmin edilemez ve ölçülemez olarak görmesi (Karpiak, 2000) ve öğrenenleri beklenmedik durumlara hazırlama iddiası, bu kuramın postmodernizm paradigmasından da izler taşıdığı biçiminde yorumlanabilir. Transformatif öğrenmenin, öğrenenin farkındalık düzeyi ve eleştirel yansıtmasına sıklıkla vurgu yapması ise, bu kuramın "metabiliş" kavramı ile ilişkisini çağrıştırmaktadır. Transformatif öğrenme kuramının öğrenende zihin, duygu/his, beden olarak yapısal dönüşümler öngörmesi ise, bu kuramın, eğitimde bilinen "bütüncül çocuk" ve "tümel eğitim" gibi kavramlar ile Covey'in (2005) ifade ettiği "bütün insan paradigması" ile paralellik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca Lee'ye (2007) göre, transformatif öğrenme, eğitim sürecinde güç ve etki, ideoloji, ırk, sınıf, cinsiyet farklılıkları, adalet, etik, eşitlik gibi kavramlara da duyarlıdır. Bu duyarlılık, zaman zaman bu kuramın feminizm ve meditasyon (Healy, 2000) gibi çeşitli akımlarla ilişkilendirilmesine de yol açabilmektedir.

4. TRANSFORMATİF ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ROLLERİ: KATALİZÖR ÖĞRETMEN

Transformatif öğrenme kuramında, öğrenende ve grupta beklenen dönüşümün gerçekleşebilmesi için en önemli rol öğretmene verilmiştir. Cranton'a (1994) göre, dönüşüm sürecindeki kritik strateji, "öğretmenin kendisi"dir. Nitekim bu kuramda öğretmen, "yansıtmacı yorumlayıcı", "dönüştürmecisi"



aydın”, “kolaylaştırıcı”, “diyalog başlatıcı”, “öğrenci öğretmen” (Giroux, 1988; Cochran-Smith, 1991, akt. Kim, 2003) ve “katalizör” (Sawada ve Caley, 1985, akt: Karpiak, 2000) gibi sıfatlarla nitelendirilir. Transformatif öğrenme sürecini “ ortak bir aktivite” olarak tanımlayan Palmer (1993, akt: Karpiak, 2000), bu süreçte öğretmeni, “bilgisiz öğrencileri bilgilendiren bir otorite” veya yönlendirici olarak değil; “öğrencileri ile ortak keşfe çıkmış” birisi olarak tanımlar. Böylece, hem öğretmen hem de öğrenenin dönüşme olasılığı artar.

Collins’e (1994) göre, öğretmen, dönüşüm için katalizör görevini yapabilmesi için “transformatif pedagoji” ilkelerini rehber edinmelidir. Buna göre öğretmen, sınıfta öğrenenleri farklı sonuçlara götüren merak, düzensizlik, şaşkınlık oluşturacak farklı stratejiler kullanmalıdır (Karpiak, 2000). McGonigal’a (2005) göre, öğretmen, öğrenenlerde zorlama olmadan dönüşüm sağlamaya çalışırken, onların deneyimleri ile başka bilgi kaynaklarını da göz ardı etmemelidir. Bu kaynaklar; çelişki oluşturan ve etkileşim sağlayan öğrenme çevresi ile sohbet toplantıları olabilir (Reed and Black, 2006).

Kim (2003), öğretme-öğrenme sürecinde transformasyonu (dönüşümü) başaramayan öğretmenlerin, programı uygulayan “izole teknisyen” e dünüşeceğini ifade eder. Reed and Black (2006), bu durumun, eğitime işinin dönüşümsel potansiyelini sınırladığına dikkat çekmektedirler. “Teknisyen öğretmen”nin diğer bir sorunu da, “öğretme”yi yenileme ve “öğretme”nin olağanüstü karışıklığıyla uğraşabilecek teori ve uygulama becerilerinin geliştirilmesine herhangi bir katkı sağlayamamasıdır (Kim, 2003).

Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğretmen rollerini şunlardır:

- İdeal öğrenme koşulları için güvenli bir ortam hazırlama.
- Öğrenen merkezli yaklaşımı destekleyen etkili öğretim metotları kullanma.
- Alternatif kişisel perspektifler ile sorunları belirleme ve eleştirel yansıtmayı destekleyen aktiviteleri kullanma.
- Demokratik bir ortam ve rasyonellik sağlama.

Neuman (1996), transformatif öğrenmedeki öğretmen rollerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenenleri öğrenmeye cesaretlendime ve kendisi de öğrenme ve değişime istekli olma. Öğrencileri için öğrenme ve değişime açık bir rol modeli olmaya çalışma.
- Öğrenenlerle güven ve samimiyete dayalı güçlü bir ilişki kurma.
- Felsefi olarak tutarlı bir öğrenme bağlamı içerisinde, öğrenenleri bilinmeyen yansıtıcı teknikler aracılığıyla risk almaya cesaretlendirme
- Öğretme-öğrenme sürecinde duyuşsal boyutu kabul edip, destekleyerek, kolaylaştırıcı ve işbirliğini öngören stratejiler kullanma.
- Tanımlamak, yorumlamak ve negatif hislerden kurtulmak için kendisine yönelik eleştirel kişisel yansıtmayı artırma.

Taylor’a (1998) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğretmen rolleri;

- güvenilir olma, empati kurabilme, öz diyalog yetisi ve öğrenenle ilgili olma,
- otantik, içten ve yüksek derecede dürüstlük özelliği taşıma,

- kendini gösterme, ifade ve karar alma yeteneği,
- öğrenenlere eleştirel yansıtma his ve duyularını nasıl kullanabilecekleri konusunda yardımcı olma ve
- geri bildirim ve öz değerlendirme özelliklerine sahip olma, şeklinde sıralabilir.

Cranton (1994) ise, transformatif öğrenme sürecindeki öğretmen rollerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğretmenin, öğretme-öğrenme hakkındaki varsayımlarını açık hale getirmesi,
- Eleştirel yansıtma yapması,
- Diğer eğitimcilerle diyalog oluşturması ve
- Kendisini sürekli geliştirmesi.

5. TRANSFORMATİF ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENEN ROLLERİ: YANSITMACI KATILIMCI

Transformatif öğrenme kuramında sınıf, “yaşam deneyimlerine anlam vermeye çalışanların bir araya geldiği bireyler topluluğunun oluşturduğu bir yer”dir. Öğretme-öğrenme süreci de “ortak aktiviteler” den meydana gelir (Taylor, 1998). Dolayısıyla, bireyi seçimlerinden sorumlu tutan bu kuramda, öğrenene süreçte önemli rol ve sorumluluklar yüklenmektedir. Glisczinski’ye (2008) göre, transformatif öğrenme sürecinde zihinsel dönüşüm ve akıl alışkanlıklarının değiştirilmesi için, başkasının (öğretmen) desteği yanında, asıl olarak öğrenenin algı ve his/duygularıyla ilgili varsayımlarının eleştirel olarak farkına varması ve seçimler yapması gerekir. Öğrenenin farkındalığı ve doğru seçimler yapabilmesi için ise, kişisel gelişim ve kendini tanıması kritik önem arz etmektedir.

Taylor’a (1998) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenenlerin, sınıf aktivitelerine katılma, diğer öğrenenler (ortaklar) ve öğretmenle empatik ilişkiler kurmak gibi bir sorumlulukları vardır. Sınıf/grup, dönüşümü gerçekleştirme görevini üstlenmeye karar verirse, sorumluluğu da paylaşmak zorundadır. Bunun için öğrenenlerin süreçteki rol ve sorumluluklarını bilmeleri büyük önem arz eder. Eğer sınıf/grup, işbirliği yapmaya ve sorumluluğu paylaşmaya istekli değilse, transformatif öğrenmeyi geliştirme olasılığı sıfırdır. Dahası, eğer öğretmen, sınıfta dönüşümsel öğrenmeyi uygulamak için gücünü kullanırsa, öğrencilerin istek ve izni olmadan etik bir çizgiyi de aşmış olur ki, bu durum, transformatif öğrenmenin ruhuna aykırıdır.

Csikszentmihalyi (1993) ve Hooks (1985), sınıf/gruba bağlı dönüşümde, öğrenen ile çevre arasında dinamik ve tam bir bağlantıya (ilişkiye) dikkat çekmektedirler. Çünkü sınıfa rağmen veya statik bir grupla öğrenenin tam dönüşümü ve çok yönlü gelişimi mümkün değildir (akt: Karpiak, 2000). Csikszentmihalyi (1993), bu durumu “kötü bir toplumda yaşarken iyi bir insan olmak zordur” biçiminde dile getirmektedir. O’na göre toplumun kaderi, yetiştirdiği bireylerin çeşidine bağlıdır. İnsanlar kendi kişisel gelişimine yatırım yaptıkça başkalarının da hayatlarını zenginleştirmekte ve onlara da katkı sağlamaktadırlar. Nitekim Baykal’a (2008: 67) göre de, “başkası olmadan bir tek şeyi öğrenemeyiz”. Dolayısıyla transformatif eğitim uygulamalarında, bireyin dönüşümü, daima grupla birlikte düşünülmelidir. Buradaki grup, sadece öğretmen ve öğrenciler arasında oluşan değil; aynı zamanda öğrenciler arasında oluşan bir şeydir de (Palmer, 1993, akt: Karpiak, 2000). Bireyin grupla birlikte



dönüşümünde şu grup etkinlikleri büyük yarar sağlar: Diyaloglu bağlam, sahiplik, sesini duyurma, ahenksizlik ve çatışma, arabulucu olaylar ve gösterimler, öz değerlendirme, yansıtıcı uygulamalar. Grup etkinliklerinde deneyimin de önemli bir rolü vardır. Drama bunun için iyi bir yoldur. Grup sürecinde, duyuşsal etkilerin dönüşüm için uyarıcı ve tetikleyici etkileri de önemlidir. Bunun için öğrenenin his/duygularının farkında olması ve onları işleme yeteneğine sahip olması önemlidir. Bunun için ise, öğrenenin yansıtma ve eleştirme eylemlerini sergileyebileceği strateji ve ortamlar ile buna uygun öğretmen rolleri, kritik öneme sahiptir (akt: Karpiak, 2000).

Ancak, bireyin grupla ya da toplumla birlikte dönüştürülmesinin (subjektif çerçeveleme) birçok avantajına rağmen, bazı riskleri de vardır. Öncelikle toplumun bazı özellikleri bireyi sınırlayabilir veya toplum, değişime direnerek mevcut durumu sürdürmek isteyebilir. Bu durumda toplum, kendisine uyum gösteren bireye büyük olanaklar sağlarken; değişerek farklılaşan bireye ise baskı uygulayabilir. Hatta bu tip ortamlarda yenilikçi birey, “hain” birisinden ayırt edilmeyebilir (Mezirow, 2003). Dolayısıyla, bireyin grupla ya da toplumla dönüşümü planlanırken toplumun özellikleri göz ardı edilmemelidir.

Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenenlerin rolleri şunlardır:

- Mezirow’a (2003) göre, transformatif öğrenme sürecinde öğrenenlerin rolleri şunlardır:
- Eleştirel olarak kendisi ve başkalarının varsayımlarının geçerliliğini değerlendirme.
- İnanç ya da bakış açısını değerlendirmek için eleştirel düşünme yapma, yansıtıcı sohbete ve tartışmaya tam, etkili ve özgür bir şekilde katılmayı öğrenme.
- Dönüşümsel bir bakış açısına yönelik olarak davranmanın sonuçlarından umutlu olmak.
- Empati yoluyla başkalarının dönüşümsel öğrenmeye katılması için duygusal destek sağlama.

6. TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMININ ÖĞRETİM PROGRAMI: DÖNÜŞTÜRÜCÜ ETKİLEŞİM

Transformatif öğrenme kuramı, eğitimi “etkili dönüşüm“ olarak gördüğü için, program anlayışı da değiştirici ve dönüştürücü bir programdır. Bu program, değişimi gerçekleştirme ve çeşitliliği sağlamaya odaklıdır. Programın uygulanması ise, öğrenen, öğretmen ve deneyim arasındaki ilişki ve etkileşim şeklindedir (Doll, 1993, Hooks, 1985, akt: Karpiak, 2000). Mezirow’a (2003) göre, dönüşümü sağlayacak program, iletimsel (transmissional) değil; etkileşimsel (transactional) ve dönüşümsel (transformational) olmalıdır.

Aoki’ye (1980) göre, transformatif programın amacı, aslında Habermas’ın bilgi ve insan tanımlamasına dayalıdır. Program, bir anlamda insandır. Ne tür insan? Sorusunun cevabı da, bir anlamda program modelini ortaya koyar. Bu anlayışta bilgi, içinde geliştiği bağlamlardan ayrılamaz. (akt: Kim, 2003). Habermas’ın durumsal yorumlama (situational interpretive) teorisini referans alan transformatif program, daha çok sürece odaklı olup; “meydana getirilen” den ziyade, “sınıfta olan şey” anlamı taşır (Smith, 2000). Bu anlayış, insanı, “oluş” halinde olan, değişme ve gelişme potansiyeline sahip bir varlık olarak görmenin bir yansıması olarak kabul eder. Böyle bir program, bilinenlerin aktarılması süreci değil, öğretmen ve öğrenenlerin ortak çabalarına dayalı olarak “bilinmeyen keşfine bir yolculuk” olarak tanımlanabilir (Karpiak, 2000).

Doll'e (1993, akt: Karpiak, 2000) göre, Tyler'in mekanik ve davranışsal ilkelere dayalı örneğinde olduğu gibi, şimdiye kadar uygulanan hedef odaklı programlar, öğrenenleri bilgi ambarı haline getirmiştir. İnsanlar, günlük yaşamlarını gerçekten ihtiyaç belirleme ve amaç saptama yoluyla mı devam ettirirler? Dolayısıyla bu tür programların neye yetip-yetmediği sorgulanmalıdır. Bu sorgulamadan hareketle Kim (2003), bilginin öznelliği, eleştirel yansıtma, durumsal yorumlama, kaos ve karmaşıklık (complexity) teorileri ve yeni paradigmalara günümüzde programların yeniden gözden geçirilmesini gerektirdiğini belirtmektedir. O'na göre, bu yeni paradigmalara, eğitim, öğrenen ve program hakkında bize yeni ufuklar açmaktadır. Karpiak (2000), bu ufukların işaret ettiği programın, daha insani, hayata paralel, öğrenenleri dinamik ve belirsiz bir geleceğe daha iyi hazırlayan bir program olduğunu ifade etmektedir ki, transformatif öğrenme kuramı bu konuda yol gösterici olabilir.

Kim (2003), transformatif programı, kişilik gelişimi bağlamında ele alarak, "bilinçlilik ve derinlik artırma" olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, program, "canlı deneyimler ve öğretmen-öğrenci arasında sürekli değişen bir ilişki" olarak tanımlanabilir. Ahlaki boyutu da olan böyle bir program, eleştirel yansıtma, demokratik toplum ve sosyal adalet gibi kavramlardan referans alır. Karpiak (2000), bu niteliklerdeki programın, özellikle krizden bunalan ve içsel karmaşa yaşayan bireylere, bu durumlarla baş etmede büyük yarar sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Konuyu program amacı perspektifinden ele alan Frankl'a (akt Glisczinski, 2008) göre, transformatif program, öğrenenlere önceden hazırlanmış, öngörülebilir, kesin ve ölçülebilir hedefler yerine, uğruna çaba gösterecekleri bir ya da birden çok hedef göstermelidir. Çünkü insanın ihtiyacı, gerilimden kurtulmak değil, onu bekleyen boşlukları anlamlandırmasıdır. Hayat, ancak bu şekilde anlamlı olabilir. Böyle bir programın içeriği ise, kültürün aktarılmasından ziyade gerilimli durumlar, çelişen yorumlar ve bireyin seçim yapacağı olasılıklara dayalı bir içerik olmalıdır. Lee (2007), bu niteliklere sahip program amacının, öğrenenleri bugünün gerçekleri ile geleceğin sürprizleri ve bilinmeyenlerine daha iyi hazırlayabileceğini vurgulamaktadır.

Ancak, eğitimde sürece ve etkileşime fazlaca odaklı olan tüm program anlayışlarında olduğu gibi, bu özelliğe sahip transformatif program yaklaşımının da uygulanması sorunludur (Glisczinski, 2008). Programın sürece fazlaca odaklanması durumunda, programla eğitimin eş anlamlı hale gelme riski vardır. Bunun sonucunda ise, programla ilgili önemli anlam kaymaları yaşanabilir. Programın süreçle eş anlamlı kullanılmasının diğer bir sakıncası da, eğitimde ilerlemenin olanaksız hale gelmesidir (Smith, 2000). Dolayısıyla hedefi olmayan ve sadece sürece odaklı bir programın uygulanması gerçekçi görünmemektedir. Ancak bu durum, kesin hedefleri olan ve salt sonuca odaklı bir program anlayışına mahkum olduğumuz anlamına da gelmemelidir. Çünkü bu tür programlar, öğreneni üzerinde oynanacak bir nesne gibi gördüğü ve ona inisiyatif tanımadığı için, özellikle birey potansiyelini geliştirme konusunda sorunludur. Bu noktada hedef ya da sonuç-ürün odaklı program anlayışı ile süreç odaklı ve öğrenen merkezli program anlayışı arasında denge kuran, karma bir program modeli çözüm olarak düşünülebilir.

7. TRANSFORMATİF ÖĞRENME KURAMININ SINIRLILIKLARI VE ELEŞTİRİLER

Birçok yeni kuramda olduğu gibi transformatif öğrenme kuramına yönelik de çeşitli eleştiriler mevcuttur. Bu eleştiriler, dönüşüm sürecinin entelektüel, duygusal ve ruhsal bağlamlardan hangisi ile daha iyi açıklanabileceği ve dönüşümün tam olarak neyi açıkladığı gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Diğer bir eleştiri de, bu kuramın akılcı ve eleştirel yansıtma fazlaca odaklanması ile ilgilidir. Örneğin Inglis (1997, akt: Taylor, 1998), transformatif öğrenme kuramını, bilişsel dönüşüme odaklı olmak ve



yeterince kapsamlı olmamakla eleştirmektedir. O'na göre, bir öğrenme sürecinin akıl boyutu olduğu gibi, yaşantı-deneyim, ruh ve duygusal boyutları da vardır. Nitekim Mezirow'un ilk zamanlarda ortaya koyduğu şekliyle transformatif öğrenme kuramını sınırlı olmakla eleştiren birçok eğitimci, bu konuda yaptıkları çalışmalarla dönüşümün duyuşsal, bedensel ve tinsel gibi farklı boyutlarını da ortaya koymuşlardır (Lee, 2007).

İlgili literatürde transformatif öğrenme kuramının ön gördüğü dönüşümün, birey odaklı olduğu ve toplumsal değişimi yeterince açıklayamadığına yönelik eleştiriler mevcuttur. Bundan başka, bu kuramın, öğrenenlerin sorumluluğunu yeterince dikkate almadan, öğretmenin rolüne aşırı vurgu yaptığı şeklindeki eleştirilere de rastlamak mümkündür. Ayrıca diğer bir eleştiri ise, bu kuramın, dönüşüm sürecinde öğrenene baskı ve güç karşısında değişimi nasıl gerçekleştireceği konusunda yeterince ipucu vermediği şeklindedir (Taylor, 1998). Lee'ye (2007) göre, öğrenenin baskı ve güç karşısında dönüşümü için, Freire'in (1993) meydan okuyucu teorileri ile Yang'ın (2004) öğrenmede holistik modeli yol gösterici olabilir.

Toplumda yerleşik görüş ve değerlere uyum sağlamak her zaman bireye güven ve rahatlık sağlarken; değişme ve dönüşme, bireye çoğu zaman rahatsızlık getirir. Bazen, transformatif öğrenme süreci karmaşık, rahatsız edici ve zaman israfı anlamına da gelebilir. Moore'a (2005, akt: Lee, 2007) göre, "bakış açılarını değiştirmek sıklıkla çekingenlik, utangaçlık ve rahatsızlık içerebilir". Birey, bakış açılarını değiştirmeden toplum içerisinde kendisini daha güvenli hissedebilir. Ancak varsayımlarını değiştirerek farklılaşma, bireyi güvensiz kılabilir. Hatta dönüşerek farklılaşan birey, toplum ya da grup tarafından "hain" birisinden bile ayırt edilemeyebilir (Mezirow, 2003). Dolayısıyla, doğası gereği gerilimli olan transformatif öğrenme kuramının uygulanması, toplumun farklılıkları tolere etme, değişimle ilgili algısı ve buna yönelik kültürel özellikleri ile yakından ilgilidir. Aksi halde dönüşüm, bireyi toplumdan/gruptan koparan, özgürleştirme yerine yalnızlaştıran bir sürece dönüşebilir.

Mezirow'a (2003) göre, transformatif öğrenme, dikkat edilmezse öğrenenleri asimile edici de olabilir. Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, dönüşümün zorlama ve baskı olmadan, bireyin istek ve katılımıyla gerçekleşmesidir. Çünkü kişi, ancak kendisi karar verirse değişebilir (Cüceloğlu, 2002). Bunun için dönüşümde yönün doğru olarak tespit edilmesi, sürecin öğretmenle öğrenenlerin ve öğrenenlerin de kendi arasındaki etkileşimine dayalı "ortak çaba" olarak düzenlenmesi gerekir.

8. SONUÇ

Transformarif öğrenme, birey ve grupların nasıl değiştiğine odaklı bir yetişkin öğrenme kuramıdır. Bu kuram, eleştirel yansıtma, yorum bilim, holistik öğrenme, kaos, karmaşıklık gibi çeşitli teori ve modeller ile Habermas, Freire, Sartre gibi düşünürlerin fikirlerinin sentezlenmesiyle Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya konulmuştur. Varoluşçu ve hümanizme dayalı olan ve yapılandırmacı yaklaşımdan da izler taşıyan bu kuram, meydan okuyucu ilke ve söylemleriyle eğitimcilerin dikkatlerini çekmiştir. Ortaya çıkışından günümüze kadar bu kuram üzerinde teorik ve uygulamalı birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarla söz konusu kuram detaylandırılmış ve ilk anda ortaya konulan rasyonellik boyutuna, duyuşsal ve metabilışsel gibi farklı boyutlar da eklenerek kuramın kapsamı genişletilmiştir.

Transformarif öğrenme kuramı, eleştirel pedagojik bir yaklaşımla eğitimde bilinen kavramlara farklı anlam ve boyutlar eklemiştir. Örneğin bu kurama göre öğrenme, bireyin tutum, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma yoluyla değiştirerek yeni anlamlara ulaşmasıdır. Burada yapılandırmacıliktan farklı olarak anlam verme, sadece bilgiden değil; bireyin kendinden sıyrılarak ve başkalarının düşünce sınırlarını aşarak yeni yapılar meydana getirmeleri yoluyla gerçekleşir. Bu yeni yapılar, ancak,

öğrenenin bir gerginlik, ikilem, şok veya kaosu yaşaması sonucu gerçekleşebilir. Öğreneni, seçimlerinden ve sürece aktif katılımdan sorumlu tutan bu kuram, öğrenene, eleştirel yansıtmacı yoluyla kendisini; empati yoluyla da başkalarını dönüşüm sürecine katma rolü yükler. Bu kuram, “öğrenci öğretmen” olarak adlandırdığı öğretmeni, yansıtıcı ve kolaylaştırıcı özellikleriyle dönüşüm için bir katalizör olarak tanımlar. Öğrenme-öğretme sürecini “ortak bir aktivite” olarak gören bu kurama göre sınıf, yaşam deneyimlerine anlam vermeye çalışanların bir araya geldiği bireyler topluluğunun oluşturduğu yerdir. Transformatif öğrenme kuramına göre program, öğrenmede değişimi ve dönüşümü sağlayan dönüştürücü bir etkileşim ve canlı deneyimler olarak görülür. Bilgi, geliştiği bağlamdan ayrı düşünülmediği için program; öğrenen-öğretmen-deneyim arasındaki ilişkiler sonucu meydana gelen şeydir.

Eğitime farklı boyutlar getiren transformatif öğrenme kuramı, günümüzde etkili öğrenmeyi sağlayamamakla eleştirilen okullara, eğitim uygulamalarında farklı açılımlar sağlayabilir. Uzun yıllar okul sürecinden geçtiği halde, öğrenenin düşünce ve davranışlarının istenilen yönde ve yeterince neden değişmediği sorularına cevap aramada, transformatif öğrenme ilkeleri yol gösterici olabilir. Mevcut eğitim sisteminin öğreneni toplumdan ya da gruptan ve yaşam pratiklerinden izole bir şekilde değiştirme çabasının fazlaca etkili olmadığı ortadadır. Dolayısıyla transformatif öğrenme kuramının öne çıkardığı, öğreneni toplumla birlikte ve yaşama paralel olarak dönüştürme ilkesi, okullara topyekün gelişme için yeni fırsatlar sunabilir. Transformatif öğrenme kuramının öğreneni eleştirel yansıtma ve empati yoluyla, toplumla ya da grupla birlikte dönüştürme ilkesi, öğrenenlerin içsel ve dışsal olarak dönüşmesine destek sağlayabilir. Böylece, öğrenenin içsel dönüşümle önyargı ve varsayımlarından daha kolay sıyrılması ve dışsal dönüşümle (empati) de daha kolay sosyalleşmesi beklenebilir. Ayrıca transformatif öğrenme kuramı, gerek yetişkin eğitimi, gerekse hizmet-içi öğretmen eğitimine de yeni perspektifler sağlayabilir. Özellikle katılımlı sohbet toplantıları, öğretmen-öğrenci-deneyim etkileşimine dayalı ortak aktiviteler gibi uygulamalar, öğretmenlere yönelik sürdürülen hizmet-içi eğitim etkinliklerini tek taraflı aktarımlar ve sıkıcı konferanslar görüntüsünden kurtarmada kılavuzluk yapabilir.

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde eğitim, giderek doğrusal olmama, yordanamazlık, pozitif belirsizlik ve kaosa yatırım haline gelmektedir (Yeşilyaprak, 2008). Bu noktada, öğrenenleri geleceğin belirsizlik ve sürprizlerine hazırlama iddiasıyla ortaya çıkan transformatif öğrenme kuramı ve onun dönüştürücü program anlayışı, mevcut eğitim sistemimize önemli katkılar sağlayabilir. Ancak bu katkılar, mevcut program ve yaklaşımların yok sayılması veya rafa kaldırılması şeklindeki kolaycı bir anlayışla değil; tamamlayıcı bir yaklaşımla, geleneksel ve çağdaş eğitim ilkelerinin ahenkli birlikteliğine dayalı olarak ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşımın avantajı, “birinde eksik kalan özelliğin, diğeriyle tamamlanarak öğretimin niteliğinin artırılma olasılığıdır” (Senemoğlu, 2007:385).

Son söz olarak, yaklaşık 200 yıldır uygarlık yolunda değişmeye ve dönüşmeye çalışan ve bu yolda eğitimi temel araç olarak kabul eden ülkemizin, transformatif öğrenme kuramı da dâhil yeni paradigmaları göz ardı etme lüksü olmamalıdır. Değişim ve dönüşümün yaşamın her alanına egemen olduğu günümüzde, dinamik, canlı ve etkili bir eğitim sistemine sahip olmak zorunludur. Eğitimde değişim zorunluluğu, sadece yaşadığımız çağın dinamikleri ile ilgili olmayıp, eğitimin doğasının da gereğidir. Dolayısıyla çağa uyum sağlamak ve etkili bir eğitim sistemine sahip olabilmek için mevcut eğitim sistemimizi, kendi kültürümüz ve deneyimlerimizi göz ardı etmeden, bütün unsurlarıyla sürekli değişime ve gelişime açık tutmak zorundayız.

KAYNAKÇA

- Baykal, Ali (2008).** Bilimselliğin Ölçütleri ve Eğitimin Bilimselliği. *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1-3 Mart 2008 (syf. 64-83). Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Boyd, Robert. D., & Myers, J. Gordon (1988).** Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4): 261–284.
- Covey, Steven R. (2005).** 8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru- (Çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ), İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Cranton, Patricia (1994).** Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide For Educators of Adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, John M. (1998).** Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An overview. *Journal of Lifelong Learning*, 7: 1-14.
- Franz, Nancy K. (2003).** Transformative Learning in Extension Staff Partnerships: Facilitating Personal, Joint, and Organizational Change. *Journal of Extension*, 41(2): 1-9.
- Kim, Eun. Jeong (2003).** Student Teacher Subjectivity and Curriculum, *In Proceedings of the 2003 Complexity Science and Educational Research Conference*, 16-18 October 2003(pp. 59-64). Edmonton, Canada Retrieved from www.complexityandeducation.ca
- McGonigal, Kelly (2005).** Teaching for Transformation: From Learning Theory to Teaching Strategies. *The Center for Teaching and Learning*, 12(2): 1–5.
- Merriam, Saharan B. (2004).** The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1): 60–68.
- Moore, Janet (2005).** Is Higher Education Ready for Transformative Learning? *Journal of Transformative Education*, 3 (1): 76-91.
- O'Sullivan, Edmund (2003).** Bringing a Perspective of Transformative Learning to Globalized Consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4): 326–330.
- Senemoğlu, Nuray (2007).** *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim –kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, Binnur. (2008).** Eğitim ve Öğretimde Yeni Paradigmalar. *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 3-4 Nisan 2008 (syf. 1-8). İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2006).** *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNTERNET KAYNAKLARI

- Collins, Michael (1994).** Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator (**Online**). (erişim tarihi 12 Kasım 2008). <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal>
- Cüceloğlu, Doğan (2002).** Türk Aydınları, Vicdansız ve Sömürücü (**Online**). (erişim tarihi 03 Şubat 2007). <http://www.yenibir.com>
- Glisczinski, Daniel J. (2008).** Transformative College Curriculum (**Online**). (erişim tarihi 22 Aralık 2008). <http://www.d.umn.edu/~dglisczi/Glisczinski/GlisczinskiTransformCurriculum.pdf>
- Healy, M. (2000).** East Meets West: Transformational Learning and Buddhist Meditation (**Online**). (erişim tarihi 13 Ocak 2009). <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/healym-final.PDF>
- Imel, Susan (1998).** Transformative Learning in Adulthood (**Online**). (erişim tarihi 29 Aralık 2008). <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>
- Karpiak, Irene E. (2000).** Evolutionary Theory and The “New Sciences. Studie’s in Continuing Education, (22): 1-3. <http://www.edst.educ.ubc.ca> (erişim tarihi 03 Aralık 2008).
- Lee, Susan (2007).** Mapping a Transformative Curriculum (**Online**). (erişim tarihi 28 Kasım 2008). http://www.oise.utoronto.ca/documents/DGSRC_2007_proceedings.pdf#page=205
- Mezirow, Jack (2003).** Epistemology of Transformative Learning (**Online**). (erişim tarihi 11 Aralık 2009). http://transformativelearningbermuda.com/uploads/Mezirow_EpistemologyTLC.pdf
- Nagata, Adair Linn (2005).** Transformative Learning İn Intercultural Education (**Online**). (erişim tarihi 12 Aralık 2008).<http://humiliationstudies>
- Neuman, T. (1996).** Critically Reflective Learning in a Leadership Development Context. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin (**Online**). (erişim tarihi 12 Aralık 2008). <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001ziegahn.htm>
- Reed, Judith & Black, Deborah. J. (2006).** Toward A Pedagogy Of Transformative Teacher Education: World Educational Links (**Online**). (erişim tarihi 01 Kasım 2008). <http://findarticles.com/p/articles/>
- Smith, Mark K. (2000).** Curriculum Theory and Practice. The encyclopedia of informal education (**Online**). (erişim tarihi 27 Ekim 2008). www.infed.org/biblio/b-curric.htm
- Sorensen, Christine Alison (2007).** Formation, Transformative Learning & Theological Education (**Online**). (erişim tarihi 18 Aralık 2008). <http://researchspace.auckland.ac.nz>
- Taylor, Edward W. (1998).** The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review (**Online**). (erişim tarihi 12 Aralık 2008). http://ericacve.org/mp_taylor_01.asp
- Michael Tsao, Kazuya Takahashi, Jamal Olusesi, and Shikha Jain (2006).** Transformative Learning (**Online**). (erişim tarihi 23 Aralık 2008). <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- wikipedia.org(2008).** http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning(erişim tarihi 03 Aralık.2008).



Ziegahn, Linda (2001). Reflection and Transformation in the Intercultural Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3): 247-264 (**Online**). (erişim tarihi 27 Mart 2009). <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001ziegahn.htm>.

SELF-REPORTED PROBLEMS OF PRE-SERVICE EFL TEACHERS THROUGHOUT TEACHING PRACTICUM

Dr. Ali MERÇ*

ABSTRACT

Recent literature on pre-service teacher education emphasizes the importance of student teaching in teacher education programs. For this reason, this study was designed to determine the self-reported problems of pre-service teachers' teaching and to find out whether there is any kind of change in the problems of student teachers throughout the practicum. Ninety-nine Turkish EFL teachers were chosen as the participants of the study who were told to write reflections on their each teaching experience. Data were analyzed by dividing the reflection reports into communication units. Each communication unit was named and labeled according to problems in student teachers' teaching experiences. Categories were also divided into three time periods considering the time of the communication units as stated by student teachers. The analysis of the data revealed five main categories as the sources of student teachers' problems. The analysis suggested that most of the problems of student teachers decrease in frequency whereas some of them increase towards the end of the practicum, or do not show any changes throughout the practicum. Consequently, the study stresses the need for modification in the teacher training curriculum and offers behavioral guidelines to student teachers, cooperating teachers, and university supervisors.

Keywords: pre-service teacher education, teaching practicum, language teaching, reflection

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMELİK UYGULAMASI BOYUNCA YAŞADIĞI SORUNLAR

ÖZ

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması ve öğrenci-öğretmenlik deneyiminin önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma öğrenci-öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları olumsuz noktaların kendi ifadeleriyle belirlenmesini ve bu noktaların uygulama sürecinde herhangi bir değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu çalışmaya Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programında öğretmenlik uygulaması yapan 99 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama amacıyla katılımcılardan her bir öğretmenlik deneyimlerini yansıtan yansıtma raporu yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler iletişim birimlerine bölünmüş, her bir iletişim birimi problem noktalara göre isimlendirilmiş ve etiketlenmiştir. Bu yöntemle oluşturulan kategoriler aynı zamanda iletişim birimlerinin belirlenme zamanlarına göre zaman aralıklarına bölünmüştür. Verilerin analizi öğrenci-öğretmenlerin problemlerinin kaynağı olarak beş temel kategori ortaya koymuştur: öğrenci-öğretmen kaynaklı problemler, öğrenci kaynaklı problemler, rehber öğretmen kaynaklı problemler, eğitim ortamı/sistem kaynaklı problemler ve rehber öğretim elemanı kaynaklı problemler. Yapılan karşılaştırmalar hizmet öncesi öğretmenlerin problemlerinin genel anlamda öğretmenlik uygulaması sürecinin sonunda azaldığını, buna karşılık bazı noktaların genel eğilimin aksine süreç içinde bir artış veya azalma göstermediği gibi bazılarının da genel eğilimin aksi yönde değişim gösterdiği saptanmıştır. Çalışma sonuçlarının hizmet öncesi öğretmen eğitimine nasıl yansıtılabileceği, bu programlarda nasıl iyileştirmelere yer verilebileceği ya da değişikliklere gidilirken nelerin göz önünde bulundurulması gerektiği konuları irdelenmiş ve bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulaması, dil öğretimi, yansıtma

* Anadolu University Faculty of Education Foreign Languages Education, e-mail: amerc@anadolu.edu.tr

1. INTRODUCTION

“Practice does not necessarily make perfect: What is needed is good practice” (Richards and Crookes, 1988, p.13). However, it is not so easy to understand and realize a good practicum component in teacher education programs. The practicum component of teacher education programs is composed of mainly five aspects: a) student teachers as the active participants of the practicum, b) university supervisors as the experts to help student teachers before and after they practice teaching, c) cooperating teachers as the experts helping student teachers in their practicum schools, d) students as the receivers of knowledge that student teachers present during their practice teaching, and e) educational context and system that student teachers are required to complete their student teaching requirements in.

The teaching practice is located at the highest level of the university-school cooperation of the teacher education programs (Tang, 2002). Therefore, another essential concept in teaching practicum component is the placement of student teachers for their teaching experiences. Schick and Nelson (2001) argue that teacher educators, or whoever responsible for this job must be careful about placing student teachers into schools where cooperating and mentor teachers are the successful ideals of the target language and language teaching methodology at each level. This view is also supported in the way that schools are the places where teacher-learner interaction takes place, and schools and schooling are the indispensable parts of language teacher education due to the fact that student teachers gain the necessary school values from the places they complete their student teaching practicum (Freeman and Johnson, 1998).

It is also reported by some pre-service teachers that they are not adequately prepared by the teacher education programs to meet the requirements of teaching in a real classroom environment (Stuart and Thurlow, 2000). They report that they are not able to cope with the problems they face during teaching practice. Not being able to practice the teaching skills they have learned throughout their training in the teacher education programs causes student teachers to experience discouragement and disappointment (Stuart and Thurlow, 2000). All in all, it is possible to assume that the mostly theoretical education they receive in their teacher education programs can provide student teachers with some of the knowledge they need when they start practice teaching.

It is to be argued that the expectations of teacher trainers and mentor teachers may or may not match in a practicum environment. As Clark (2002) discusses, what student teachers and teacher educators expect from student teaching experience and the teaching practicum is ‘doing a good job’.

1.1. Teaching Practicum as a Part of Learning How to Teach

The practicum component in teacher training institutions all over the world is given great emphasis. The theory behind teaching practicum and the expected outcomes of the practicum process are quite similar in all teacher training institutions in the world and Turkey. Nevertheless, the way of putting the practicum process into operation differs from one institution to another. However, the content and the student and teacher characteristics lead the practicum to be conducted differently in different situations (Zeichner, 1990; Wu and Lee, 1999; Burant and Kirby, 2002; Hastings and Squires, 2002).

The primary purpose of teaching practicum is to give the to-be teachers a chance to prepare themselves as future teachers. Pre-service teachers see teaching practicum as the most important constituent of their teaching experience and as a vital component of their teacher education (Zeichner, 1990). Furthermore, the student teaching in the practicum stage is the 'culminating experience' in teacher education

(Koerner, Rust, and Baumgartner, 2002) which unites the teaching and non-teaching experiences to set a beneficial experience environment for student teachers to show them the integration of 'the knowledge about teaching' and 'the art of teaching' (Stoynoff, 1999). By the same token, Chapman (1999, p.14) states the mission of the practicum as follows:

It encourages the learners to think critically and to constantly redefine the content and process of the learning experience. The practicum also is expected to heighten individual awareness of community issues, motivate learners to create opportunities, embrace new ideas and give direction to positive change.

1.2. Reflective Practices in Teaching Practicum

Reflective practices in teaching practicum have gained importance in recent years. Farrell (1999) conducted a study to examine the reflective practice of three EFL teachers in Korea. The study aims to identify the topics that emerge in weekly meetings of the teachers, to find out the level of reflection, whether critical or descriptive, and to see whether the level of reflection develops with time. In conclusion, Farrell (1999, p.167) provides five suggestions for teachers in group discussions:

- 1) join a group of ESL/EFL teachers;
- 2) build in some ground rules;
- 3) make provisions for three different kinds of time;
- 4) provide external input; and
- 5) provide for a low affective state.

Liou (2001) examined the reflective practice of 20 pre-service Taiwanese English teachers following Farrell's (1999) method. Liou discusses in his study that student teachers need lower affective state, reflective training, and teacher development group meetings in order to help them change positively and to foster the reflectivity in teaching. Diary studies in teaching practicum studies have been popular among teacher educators in recent years (Barksdale-Ladd, Draper, King, Orapollo, and Radencich, 2001; Zeyrek, 2001; Bain, Mills, Ballantyne, and Packer, 2002; Maloney and Campbell-Evans, 2002).

1.3. Problems of Pre-service Teachers during Their Practicum Experience

Although the purpose and the function of the practicum component in teacher education are clear and meaningful, several problems appear in the implementation stage of this process. For example, teaching practices are stress-creating experiences due to the factors such as lack of role clarification, the evaluation procedure, not knowing the expectations of the cooperating teacher and the supervisor, and lack of time to talk with the cooperating teacher (MacDonald, 1992; Murray-Harvey, Slee, Lawson, Silins, Banfield, and Russel, 2000). Moreover, several researchers have tried to identify the problems in student teaching during teaching practicum and have specified a wide range of problematic areas such as classroom management, individual learner differences, dealing with unmotivated learners, managing time, inappropriate lesson planning, etc. (Veenman, 1984; Kwo, 1996; Korukcu, 1996; Mau, 1997; Farrell, 1999; Murray-Harvey et al, 2000; Valdez, Young, and Hicks, 2000; Aydın and Bahçe, 2001; LaMaster, 2001; Liou, 2001; Zeyrek, 2001; Hertzog, 2002; Stevens, Sarıgül, and Değer, 2002; Tang, 2002).

Veenman (1984) reviewed 83 different studies from different geographical locations, different school levels, and with different research methods. The common aim of the studies was to investigate the perceived problems of beginning teachers. As documented by the researcher, classroom discipline, motivating students, dealing with individual differences, assessing students' work, relations with parents, organization of class work, insufficient materials and supplies, dealing with problems of individual students, and heavy teaching load resulting in insufficient preparation time were among the most cited problems of beginning teachers.

Although certain types of problems encountered by beginning teachers are classified through a wide range of research reports, Veenman (1984) defends that problems vary according to the context and culture where certain studies are conducted. Veenman (1984, p.153) states: "whether this diversity was caused by difference in educational systems and social contexts of the schools in the various countries could not be deduced from these data".

In an earlier study, Kwo (1996) identified that student teachers had problems related to learners' own culture, challenging students to higher levels of learning, and responding to unexpected student questions throughout the teaching practicum. Similarly, student teachers in Singapore were found to be suffering from personal-survival concerns such as maintaining appropriate class control, doing well when the supervisor is present, feeling more adequate as a teacher, getting a favorable teaching evaluation, being accepted/respected by professionals, and feeling under pressure too much of the time; pupil concerns such as guiding students toward intellectual and emotional growth, meeting the needs of different kinds of students, challenging unmotivated students, and diagnosing student learning problems. They were also suffering from lack of instructional materials, routine/inflexibility of teaching situation, and working with too many students a day as problems related to teaching situation (Mau, 1997). Also, Valdez et al. (2000) found that classroom management (30%), instruction and learning (48%), individual differences (12%), and other rare items (12%) were the problems of student teachers.

In addition to studies from a wide range of cultural and educational contexts, Aydın and Bahçe (2001) conducted a study with Turkish EFL student teachers who were teaching English and found that classroom management (43%), teaching process (15%), relationship with the students (9%), problems caused by student teachers' status (8%), and miscellaneous (17%) were the problem areas experienced by Turkish student EFL teachers. In another study, Korukcu (1996) found that both beginning and pre-service teachers reported the following aspects of teaching as problematic: teaching methods, classroom management, lesson planning, and motivation of students.

"The issue of change is critical to the growth process of the pre-service teachers" (Valdez et al., 2000, p.44). In other words, student teachers may not provide solutions to various problematic situations they face earlier in their teaching experience but their concerns may change throughout the practicum. For instance, Lee and Loughran (2000) found out that there was a change in the types of concerns in different stages of the practicum after their study designed to investigate the concerns of student teachers in eight themes: teachers, students, content, context, pedagogy, classroom management, supervising teachers, and assessment. Lee and Loughran (2000, p.78) claimed:

We believe that this demonstrates the importance (for teacher educators) of recognizing and responding appropriately -both through pedagogy and curriculum- to student teachers' concerns. Through the school-based context we assert that the student teachers may come to better see and understand the 'surprises', 'puzzles', and dilemmas of teaching as the time available to them allows a recognition and response to those varying issues over an extended period of time.

Brinton and Holten's (1989) study indicated that novice teachers were able to develop themselves along the practicum in certain aspects such as correction techniques, modeling, and classroom control. Also, they were gradually developing their positive attitudes towards teaching and being a teacher together with gaining a higher self awareness by reflecting on their own teaching experience. Gebhard (1990), on a parallel basis, found that teachers tended to change their teaching behavior in four teaching areas: setting up and carrying out lesson, use of classroom space, selection of content, and treatment of students' language errors. Gebhard (1990) also discusses that interaction component in teaching practicum can be designed to allow student teachers to change their teaching behavior. This might also let student teachers see different teaching techniques and classroom applications.

Other studies in terms of change and development gave similar results. For example, Pennington (1995) found that the concerns of the teachers turned to more interpersonal ones like their own and students' feelings, roles, and responsibilities from the procedural ones such as timing in classroom activities, keeping students on task, and managing pair and group work. Also, pre-service teachers in Chepyator-Thomson and Rose's (2003) study developed in classroom management and techniques of discipline concepts during their sixteen-week practicum. In the Turkish context, Erozu (1997) suggested that pre-service teacher change could be observed through reflection in demonstration of a lesson, lesson planning, instructions, vocabulary, and written homework components of the syllabus. To sum up, limited research on the 'change' issue in teaching practice suggested that a certain degree of change in the teaching behavior of student teachers could be observed throughout their teaching practice experience. However, the literature also suggests that studies visualizing and discussing the teaching practicum process from the beginning to the end would be useful to better understand the effectiveness of the practicum in different settings and to what extent pre-service teachers are able to put the theory they have into practice in real teaching environments.

1.4. Statement of Research Questions

Based on the implications from previous studies conducted on problems of student teachers and the change issue in teaching practicum, this study attempts to answer the following research questions:

- 1) What are the self-reported problems of the student teachers during their classroom teaching experience in the teaching practicum?
- 2) Do the self-reported problems of the student teachers during their classroom teaching experience change throughout the teaching practicum?

2. METHODOLOGY

2.1. Participants

The participants of this study were 99 (17 male and 82 female) student teachers. All participants were 4th year students at Anadolu University, Faculty of Education, English Language Teaching Department (AUELT). The participants were enrolled in the "Teaching Practicum" course as part of their graduation requirement.

After completing the 'School Experience I' and 'School Experience II' courses, which require observation and micro-teaching activities, the teacher trainees were required to practice teaching for a full class hour in their "Teaching Practicum". In the Spring Term, the teacher trainees were assigned to

public and/or private schools for 6 class hours a week in two different weekdays. They were also assigned a cooperating teacher and a university supervisor. The trainees worked in groups of three with their assigned cooperating teacher for twelve weeks. They made classroom observations during the first two weeks of the practicum. They observed their cooperating teachers in classroom teaching and submitted observation reports to their university supervisors. Following the two observation weeks, each student teacher taught 10 teaching hours throughout the teaching practicum.

During the teaching practicum, the student teachers were given feedback by their university supervisors on their lesson plans a day before each teaching experience. Their cooperating teachers also provided feedback on their teaching right after the experience. In addition to the feedback sessions, the student teachers were required to reflect on their teaching and submit a reflection report to their university supervisors. Moreover, for evaluative purposes, the student teachers were observed by the cooperating teachers each time they delivered a lesson and by the university supervisors at least twice during the practicum.

2.2. Instruments

The reflection reports of the student teachers are used to form the data base of this study. As mentioned in section 3.1.1, the student teachers wrote their reflections on their teaching experiences following the “Guided Reflection Protocol for Individual Reflection” by Hole and McEntee (1999). This protocol was proposed and was found to be helpful and practical guide for individual teacher reflection (Block, 2001). Also, Hole and McEntee (1999, p.34) pointed out the importance of guidance in reflecting on the experience as follows: “A protocol, or guide, enables teachers to refine the process of reflection, alone or with colleagues”.

The protocol offers four steps each of which asks a different question to be answered in order to reflect on a specific classroom incident:

Step 1: What happened?

Step 2: Why did it happen?

Step 3: What might it mean?

Step 4: What are the implications for my practice?

2.3. Procedure

In the first week of the 12-weeks teaching practicum –before the student teachers started to teach- the participants were introduced to Hole and McEntee’s (1999) “Guided Reflection Protocol for Individual Reflection” by the university supervisors. Each step of the protocol was clearly defined and exemplified and the questions of the student teachers related to the implementation of the reflection component of the practicum were answered. In the following weeks, they were asked to write their reflections on the day of each classroom teaching.

The student teachers were also told that the reflections they submit would not be used for evaluation of their teaching performance, but rather for providing them and the future trainees a better practicum process. They were also set free to write their reflections in English or Turkish in order to prevent the language barrier which might have hindered them from expressing their feelings and ideas openly and clearly.

Each student teacher submitted 8 to 11 written reflections to their supervisors by the end of the practicum. Although it was a requirement for the student teacher to complete 10 classroom teaching hours, some of them were not able to meet the requirement due to the unexpected delays or cancellations from the practicum schools they were assigned to attend (e.g. preparations for the national festivals, preparations for the end-of-year activities). In the scope of this study, reflections of the student teachers who practice taught at least eight times were taken into consideration. Furthermore, for those who had more than eight teaching experience, the reflections of the first eight classes were analyzed in order to form a unified data base. However, only the first two, middle two, and final two reflection journals of the delivered lessons were used for the analysis.

2.4. Data Analysis

The data collected for this study were analyzed both qualitatively and quantitatively. Constant Comparative Method (Glaser and Strauss, 1967; cited in Lockhart and Ng, 1995; Dooley and Murphrey, 2000; Dye, Schatz, Rosenberg, and Coleman, 2000; Barksdale-Ladd et al., 2001; Zepeda and Mayers, 2002) was conducted to analyze the weekly reflection reports of the student teachers. This data analysis method offers the chance of drawing categories from the relevant data of the specific study instead of using a set categorization.

Data analysis procedure started with dividing the reflection journals of the student teachers into communication units. A communication unit is defined as “a unit being a separate expression about a thought or behaviour” (Mangelsdorf, 1992, p.276). The communication units were either in forms of a phrase, or a full sentence or a paragraph, or in forms of a set of paragraphs. For example:

...I should have prepared extra examples not to repeat the same things when the students didn't understand and needed another contextual example to get the meaning./ Also, I should have been careful about time management; I couldn't finish the lesson in time!...

In this study, communication units were identified according to problem areas. The task of dividing the data into communication units was conducted by two raters individually. One rater is the researcher, and the co-rater is an experienced teacher trainer and a researcher in the field. First, 10 % of the whole data were analyzed by the two raters individually in order to come to an agreement and establish consistency on the wording of the communication units. Having reached the consistency on wording, 20 % of the whole data were analyzed again by the two raters individually. Then, the two raters conducted a meeting to compare the individual analyses. Here, the two raters discussed and decided on the existence and wording of the communication units identified. The rest of the data, then, were identified by the researcher based on the agreements on the previously analyzed data. Inter-rater reliability was calculated by using “point by point method” with a formula of the number of agreements divided by the number of agreements plus disagreements multiplied by 100 (Tawney and Gast, 1984). 30 % of the whole data were used to calculate the inter-rater reliability since the data consisted of a large amount of written document. Inter-rater reliability was found as 90 %. Having assured the inter-rater reliability, the rest of the data were analyzed by the researcher.

Once the whole data were divided into communication units by the researcher, the two raters came together and conducted a revision session in which the newly added communication units and their wordings were revised and decided. As the next step, each unit was labeled according to a) the participant, and b) reported time of the practicum. After the units appeared in labeled forms, the two raters conducted another meeting to categorize the communication units. Here, the similar units were collected under the same categories. Each communication unit was compared and contrasted with each

other, and the ones that show similar characteristics were brought under certain categories and sub-categories as Constant Comparative Method offers. After that, each category and sub-category was named given the general characteristics of each set based on the teacher education and language teaching literature.

Finally, the researcher and the co-rater consulted and conducted revision and discussion sessions to reach a final agreement on the categories drawn from student teacher reflections by comparing and contrasting the categories emerged. Here the categories drawn were collected under main headings that represent the source of the problems encountered by the student teachers. When the sub-categories, categories, and the main headings were identified, the number of communication units per category and heading was found. Frequency of the problems were identified and presented in numbers and percentages. There were 980 total communication units categorized into 178 headings, some of which with high frequency and some with low frequency.

In order to answer the second research question, previously identified communication units, categories and sub-categories, and main categories were used to present and discuss the change throughout the practicum. First, the frequency of the communication units were identified and tabled based on the findings. Each student teacher as the participant of the study was given a number from 1 to 99, and each reflection report of a particular participant was given a number from 1 to 8 based on the time of teaching, from the first teaching experience to the eighth. Then, each communication unit was presented including the number of the student teacher and the time of teaching. To give an example:

<u>Communication Unit</u>	<u>(Number of the student teacher-Time of teaching)</u>
<i>Inappropriate material selection</i>	(8-5), (11-5), (22-5)
<i>Students' reluctance in participating in the group work</i>	(22-5), (30-2)

All of the communication units were sorted as shown in the example above and listed together under sub-categories, categories and main categories. Frequency of the communication units, sub-categories and categories, and main categories were calculated by dividing the communication units into three time periods according to the time period they were reported to be experienced by the student teachers: problems in the 1st and 2nd times of teaching –the beginning, problems in the 4th and 5th times of teaching –the middle, and problems in the 7th and 8th times of teaching –the end.

3. RESULTS

3.1. Problems of Pre-service Teachers

The analysis of the data allowed us to use the five components of teaching practicum as the main categories of the categories that give the main sources of problems experienced by student teachers: student teachers, students, cooperating teacher, supervisor, and the system/educational context (Table 1).

3.1.1. Student Teacher-Based Problems

Among the five categories of problems of student teachers, student teacher-based problems consist of the most of the problems faced by student teachers (64,1 %). These problems are divided into three main categories: problems in the pre-active stage, problems in the active stage, and individual problems. The pre-active stage is related to the issues that occur before the lesson is delivered such as preparation,

planning, and anxiety. The active stage consists of the classroom events taking part during the process of delivering a lesson. A number of classroom events such as classroom management, conducting classroom activities, and applying teaching techniques are related to the active stage of the lesson. Third, post-active stage covers the issues that happen after delivering a lesson. In this study, however, no communication units were identified related to post-active stage of a lesson. Problems related to the individual states of the student teachers are the ones that can not be directly related to a specific stage of a lesson.

67,9 % of the reported problems occurred in the active stage of their teaching experience whereas 29,1 % occurred at the pre-active stage. Only 3 % of the problems were classified as individual problems. The distribution of the problems related to student teachers indicates that the active stage of the lesson, in which student teachers are facing the students in the classroom, constitutes the major problem area.

3.1.1.1. The Pre-Active Stage

Anxiety is the most experienced problem category (44,3 %) among the problems related to pre-active stage. Problems related to preparation are the second highly reported ones (30,6 %). Problems related to material selection (13,1 %) and information about students (12 %) are the other problem categories. Here are two examples from two different pre-service teachers' reflections on their problems in the pre-active stage:

[Mrs. X (the university supervisor) came to observe my lesson. The topic of the lesson was simple: "too + adj. + to/adj.+enough + to". However, I couldn't teach the topic well. The reason of this was that Mrs. X was observing us for the second time. Since her first observation was a disaster, I was a bit (in fact very much) stressed. (Anxiety)

Another incident that I came across in lesson was about organization. While doing reading activities I distributed handouts to the students. While getting answers from the students, I couldn't follow the questions because I didn't have enough photocopies. I didn't realize that I didn't have a copy of the handouts before. So I asked one students to look at the handouts together. Before beginning the lesson, I should control my materials that are used in the activities.

3.1.1.2. The Active Stage

The analysis of the reflection reports of the student teachers indicates that most of the problems related to student teachers were experienced in the active stage of the lessons (67,9 %). This portion of the problems consists of the 43,6 % of all the problems reported by the student teachers.

Table 1. Self-Reported Problems of Student Teachers

Problem Category	Sub-Categories	N*	
<i>Student teacher-based problems</i>	<i>Problems in the pre-active stage</i>	<i>Anxiety</i>	81
		<i>Preparation</i>	56
		<i>Material selection</i>	24
		<i>Information about the students</i>	22
		<i>Sub-total</i>	183
	<i>Problems in the active stage</i>	<i>Time management</i>	120
		<i>Classroom Management</i>	86
		<i>Instruction</i>	43
		<i>Student Involvement</i>	28
		<i>Board usage</i>	26
		<i>Teaching Procedure</i>	19
		<i>Classroom language</i>	18
		<i>Error correction/Feedback</i>	16
		<i>Anxiety</i>	13
		<i>Flexibility</i>	12
		<i>Carelessness</i>	10
		<i>Linguistic incompetence</i>	8
		<i>Body language/Eye contact/Stress-Intonation</i>	8
		<i>Interaction pattern</i>	7
		<i>Classroom procedure</i>	5
		<i>Application of teaching techniques</i>	4
		<i>Relations with the students</i>	3
	<i>Decision-making</i>	1	
	<i>Sub-total</i>	427	
	<i>Individual problems</i>	<i>Student teacher's perception of his/her role</i>	11
		<i>Physical Health</i>	5
		<i>Mental State</i>	3
<i>Sub-total</i>		19	
<i>Sub-total</i>		629	
<i>Student-based problems</i>	<i>Students' motivation</i>	60	
	<i>Students' familiarity with the new teacher and new classroom procedures</i>	53	
	<i>Student participation</i>	45	
	<i>Disruptive student behavior</i>	38	
	<i>Students' negative attitudes</i>	21	
	<i>Student characteristics</i>	11	
	<i>Using L1</i>	4	
	<i>Students' pace</i>	4	
	<i>Classroom materials (resources)</i>	2	
<i>Sub-total</i>	238		
<i>Cooperating teacher-based problems</i>	<i>Lack of cooperation</i>	24	
	<i>Absence of the cooperating teacher</i>	14	
	<i>Cooperating teacher interference</i>	12	
	<i>Disruptive behavior of the cooperating teacher</i>	3	
	<i>Perception of the student teachers' role</i>	1	
	<i>Sub-total</i>	54	
<i>System/educational context-based problems</i>	<i>Technical problems</i>	12	
	<i>Course material</i>	11	
	<i>Curriculum</i>	11	
	<i>Number of students</i>	8	
	<i>Interruption of the flow of the lesson</i>	4	
	<i>Differences in the proficiency level of the students</i>	4	
	<i>Teaching partner interference</i>	2	
	<i>Lack of resources</i>	1	
<i>Sub-total</i>	53		
<i>Supervisor-based problems</i>	<i>Supervisor interference</i>	6	
<i>Total</i>		980	

* N= Number of Communication Units

Problems of the student teachers in the active stage were divided into 18 sub-categories. Since the frequency of problems is high in this category, the number of categories which represents different types of problems in more detail was also high. Time management, with 28,1 % takes its place at the top. The others are: classroom management (20,2 %), instruction (10,1 %), student involvement (6,6 %), board usage (6,1 %), teaching procedure (4,5 %), classroom language (4,2 %), error correction/feedback (3,8 %), anxiety (3 %), flexibility (2,8 %), carelessness (2,3 %), linguistic incompetence (1,9 %), body language/eye-contact/stress-intonation (1,9 %), interaction pattern (1,6 %), classroom procedure (1,1 %), application of teaching techniques (0,9 %), relations with the students (0,7 %), and decision making (0,2 %), respectively. Three examples from the most frequently stated self-reported problems of pre-service teachers in the active stage were as follows:

As the third activity I wanted them to choose a topic and talk about it in one minute. While one of the students was talking, the bell rang. At that time I let him to say his/her last sentence then I thanked the students for their participation. (Time Management)

Then I wanted to apply the last activity, which was changing passive into active, active into passive within the text. But during my instruction I had classroom management problems. Despite my efforts, they weren't silent. That's why the instruction was not understood. This was because it was the third lesson, their interest was decreased, and the subject matter was not an interesting one. (Classroom Management)

I gave incomplete instruction and when I understood I made it, it made me much more anxious and I forgot to give the complete instruction and it caused chaos among the students. Thus, they started to make noise. (Giving Instruction)

3.1.1.3. Individual Problems of Student Teachers

The analysis of the reflection reports of the student teachers suggested certain problems related to student teachers that are neither related to the pre-active nor active stage of a lesson. The third category consists of problems related to student teachers' health, their mental state on the day of teaching, and their perceptions of their roles as student teachers. Communication units in this category consist of the 3 % of the problems related to student teachers, and 1,9 % of the problems in total. Here are some examples:

As I had a bad cold I had difficulty in hearing students' answers so I sometimes raised the tone of my voice to the students. I should not have warned them too much. Instead of warning them too much, I should have stopped the activity and waited for their being silent. (Physical Health)

Although we find activities, generally I can say that there is a formal relationship between the students and us. I want to overcome this problem. Of course it doesn't mean being very intimate with the students. At least, before the lesson I'd like to talk with them about the news, sports, their problems, etc. However, it seems impossible now because no matter how hard it is objected, we only teach to pass the class, and we are trying to obey all the rules. Maybe we are trying to be good for the teachers who are observing us; therefore, we are forcing ourselves too much. (Perception of Their Roles as Student Teachers)

3.1.2. Student-Based Problems

Student teachers reported that student-based problems are the second most frequently experienced problems among the five main categories (24,3 %). Student-based problems were further divided into nine categories. The most frequently reported problems among the student-based problems are related to students' motivation (25,2 %). Other categories are: students' familiarity with the new teacher and new classroom procedures (22,2 %), student participation (19 %), disruptive student behavior (16 %),

students' negative attitudes (8,8 %), student characteristics (4,6 %), using L1 (1,7 %), students' pace (1,7 %), and classroom materials (resources) (0,8 %). In terms of student motivation as the most frequently stated aspect of the student-based problems, a student teacher explained the classroom event as follows:

I started the lesson with a warm-up activity. The topic of "warm-up" was chess. First, I asked "Do you like playing chess?" and all the students answered no. I knew that they liked playing chess because we had talked about a similar topic in the previous weeks. Their aim was to hinder my lesson because they didn't want to have a lesson.

3.1.3. Cooperating Teacher-Based Problems

Analysis of the reflection reports of the student teachers indicated that 5,5 % of the total problems were related to the cooperating teachers who they worked with. Cooperating teachers in teaching practicum are supposed to work with the student teachers and university supervisors collaboratively. They are also responsible for observing the student teachers while teaching, filling-in observation sheets, providing feedback, and grading the student teachers on their preparations and performances in teaching.

Problems related to cooperating teachers were divided into five sub-categories. According to reflections of student teachers, 44,4 % of the cooperating teacher-based problems are due to lack of cooperation between the student teachers and cooperating teachers. Other problem categories are absence of cooperating teacher (25,9 %), cooperating teacher interference (22,2 %), disruptive behavior of the cooperating teacher (5,6 %), and perception of student teacher's role (1,9 %). As an example of lack of cooperation between a student teacher and the cooperating teachers, a student teacher wrote:

Last week I would teach "provided/providing that, as long as, unless" in 9/A. I went to school after getting my exercises and activities photocopied. Mrs. X (the cooperating teacher), unfortunately, told us that it would be better not to teach that day because she had given the same topic to the other group by mistake and they had taught that topic before us. All my preparations were useless. Mrs. X wanted us again to prepare an extra lesson plan since she couldn't observe our teaching. After making that much preparation, it was really disappointing to learn that we would not teach and it was really boring to waste three hours sitting in the classroom.

3.1.4. Educational Context/System-Based Problems

When the reflections of the student teachers were analyzed, certain communication units were related to problems about the educational context and the system. Educational context refers to the schools where student teachers are assigned to complete their teaching practicum. System, on the other hand, refers to the requirements of the university and those of the National Education System. Problems in this category constitute 5,4 % of the problems encountered by student teachers. Communication units related to educational context/system were collected under eight different categories.

Technical problems are the most frequently stated problems of student teachers among the educational context/system-based problems (22,7) as well as the problems caused by the course material (20,8 %) and curriculum (20,8 %). Other problems are number of students (15 %), interruption of the flow of the lesson (7,5 %), differences in the proficiency level of the students (7,5 %), teaching partner interference (3,8 %), and lack of resources (1,9 %). A student teacher explained a technical problem in the teaching practice school as follows:

Anyway, when my lesson performance is considered, almost everything went well. I did my every activity as I planned before. But there was an activity which was not all right. Almost at the end of the lesson, since the tape-recorder was broken down, and it was almost impossible to make it work, I could not do my last activity.

3.1.5. Supervisor-Based Problems

Supervisor interference was reported as the sources of problems by the student teachers in six communication units and was the least frequently stated problem category among the five main problem categories (0,7 %):

When I was reading aloud, I faced with the teacher's eyes. She warned me to let the students read themselves and silently. Then, I immediately told the students to go on by themselves. And then, everything changed and I lost my concentration. I didn't like being interrupted in my own teaching. Maybe there was something wrong, but - I think – it was not the correct time to warn me about it, because it ruined the rest of my practice in that lesson. (Supervisor Interference)

When I was telling the 1st group about their task, the teacher looked at me and wanted me to go near her, but I continued giving my instruction, and went near her after the students started to do their tasks. I couldn't leave that work at such a moment and go near her because - I think – that kind of behavior would show the students that I was not sure or did not know what to do and I was not a teacher but a student teacher. I believe that being observed is a really good opportunity for us to know about our teaching, but being interrupted throughout the lesson was really annoying for me. And because of this curriculum, I did not feel myself comfortable in the lesson. I wished I had heard that warning after the lesson. (Supervisor Interference)

3.2. Change in the Problems of Student Teachers throughout the Practicum

Distribution of the self-reported problems of the student teachers according to time periods is presented in Figure 1. Frequency analysis of the problem units indicates that student teachers experience most of the problems at the beginning of the practicum process (38,5 %). The problems encountered in the middle of the practicum are less frequent than the problems at the beginning of the practicum (34,5 %). Similarly, problems of student teachers are the least at the end of the practicum (27 %). It is seen in the frequency of the problems that student teachers are more likely to experience problems at the beginning of the practicum, and the frequency of the problems tend to decrease with time. The frequency of problems at the end of the practicum is noticeably lower than the problems at the beginning and in the middle of the practicum.

3.2.1. Change in the Student Teacher-Based Problems throughout the Practicum

Student teacher-based problems constitute the 64,1 % of all problems reported by the participants. In this category, 40,5 % of the problems are encountered by student teachers at the beginning of the practicum. 34,3 % of the problems were reported in the middle of the practicum. Problems at the end of the practicum indicate the lowest amount among the three time periods (25,2%). It is also clear in Figure 1 that problems related to student teachers decrease gradually when they approach to the end of their practicum.

3.2.2. Change in the Student-Based Problems

Analysis of the data showed that communication units related to student-based problems comprise the 24,3 % of the problems encountered by the student teachers, and they were collected under nine sub-categories. The communication units were also divided into three time periods considering the time that student teachers reported each problem unit in their reflections. According to Figure 1, no noticeable decrease or increase can be observed in the frequencies of student-based problems throughout the practicum, especially there is almost no change in the percentage of problems in the middle and at the end of the practicum. To present in percentages, 31,5 % of the problems take place at the beginning , 34 % in the middle, and 34,5 % at the end of the practicum.

3.2.3. Change in the Cooperating Teacher-Based Problems

Communication units related to cooperating teacher-based problems consist of the 5,5 % of the self-reported problems of student teachers. There are five sub-categories related to cooperating teacher-based problems. Problems at the beginning of the practicum are the most frequently reported problems among the three time periods (57,4 %). 22,2 % of the cooperating teacher-based problems belong to the middle of the problem. With a similar percentage, problems at the end of the practicum cover the 20,4 % of the cooperating teacher-based problems. It is understood from the frequency of problems in this category that students are experiencing problems at the beginning of the practicum with their cooperating teachers more than in the middle or at the end of the practicum.

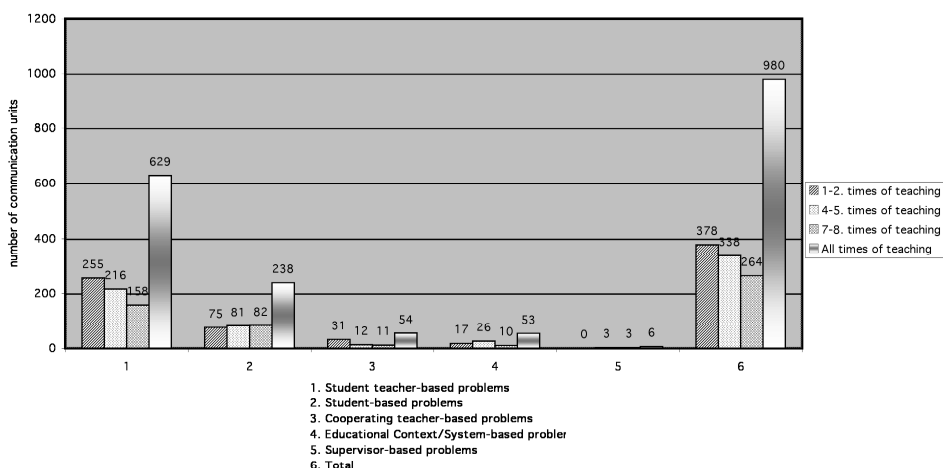


Figure 1. Distribution of the problems according to three time periods

3.2.4. Change in the Educational Context/System-Based Problems

Analysis of the data showed that communication units related to system/educational context-based problems comprise the 5,4 % of the problems encountered by the student teachers, and they were listed under eight sub-categories. The communication units were also divided into three time periods considering the time that student teachers reported each problem unit in their reflections. According to Figure 1, no gradual decrease or increase can be observed in the frequencies of student-based problems

throughout the practicum. Almost half of the communication units related to system/educational context-based problems were identified in the middle of the practicum (49 %). 32 % of the communication units, on the other hand, were found at the beginning of the practicum while only the 19 % of the communication units were specified at the end of the practicum.

3.2.5. Change in the Supervisor-Based Problems

Only six communication units were identified related to supervisor-based problems (0,7 %) in the reflections of student teachers. ‘Supervisor interference’ is the only sub-category in the supervisor-based problem category. When the dispersion of supervisor-based problems in three time periods is taken into consideration, it is seen that no problems occur at the beginning of the practicum. Three of the communication units in this category belong to the middle of the practicum (50 %), and three other communication units to the end of the practicum (50 %).

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

4.1. Problems of Student Teachers in General

Turkish student EFL teachers reported experiencing problems related to five main components of teaching practicum: student teachers, students, cooperating teachers, educational context/system, and the supervisors. Student teacher-based problems of student teachers in their teaching practicum were related to pre-active stage of the lessons, active stage of the lessons, or student teachers’ individual problems.

Student teacher-based problems in the pre-active stage resulted from issues like anxiety, preparation, material selection, information about students, and planning. Anxiety is the most frequently stated problem type in this category. According to student teachers in MacDonald’s (1992) study, teaching practicum is the most valuable component of the teacher education program; however, it is the most stressful part as well. Similarly, student teachers in this study reported experiencing anxiety before they deliver a lesson. First day anxiety and the anxiety of being observed by expert teachers were the main sources of the anxieties student teachers experience before they deliver a lesson. Some others also indicated that they felt anxious before the lesson since they perceived themselves incompetent for teaching. Whatever the source of the anxiety the student teachers experience, it is quite a noticeable aspect of student teaching as a factor diversely influencing the success of a specific lesson.

Preparation and material selection were also the sources of problems identified by student teachers related to the pre-active stage of the lesson. Insufficient and careless preparation, preparing and selecting materials that are beyond the level of students, and inappropriate planning were among the most frequently stated problems. Although certain problems were reported by student teachers related to preparation, material selection, and planning, the frequency of problems in these categories was quite low when compared to other problem areas. It is possible to argue that student teachers were mostly well-prepared for their lessons. It might be because of the fact that the university supervisors in AUFLT emphasize the importance of the lesson plans. For example, student teachers discuss their lesson plans including the objectives of the lessons and classroom activities they prepared with the university supervisors one day before they teach in their practicum schools. Another problem area related to student teacher-based problems in the pre-active stage was information about students. Some student teachers reported that they experienced problems related to not being familiar with students’ proficiency levels or their interests. Although the problems in this category are low in frequency, they are thought to be very important by student teachers since they could cause a lesson to fail completely. Here, the

student teachers might be experiencing problems since they are not in touch with their cooperating teachers in order to learn about the students' characteristics they will be teaching soon. Moreover, the student teachers are given two weeks to observe the lessons of the classes they will be teaching. It can be inferred that student teachers do not use the time allocated for observation effectively. On the other hand, the time allocated for observation might be insufficient for student teachers to learn about the characteristics of the classes they will be teaching.

Although the student teacher-based problems in the pre-active stage consist of the 29,1 % of all the problems, student teachers reported experiencing most of their problems while they are delivering a lesson. Most of the problems of student teachers are faced in the active stage of the lessons (67,9 %). Consistent with the findings of other studies related to the self-reported problems of student teachers, student teachers in this study consider time management and classroom management as the chief factors in student teaching. In a review of the perceived problems of beginning teachers, Veenman (1984) indicated that classroom management –as a concept including time management- was the most frequently reported and the most serious problem among beginning teachers. Also, other studies related to identifying the problems of student teachers agree on the fact that classroom management is the most concern to student teachers (Reeves-Kazelskis and King, 1994; Kwo, 1996; Mau, 1997; Valdez et al., 2000; Aydın and Bahçe, 2001; Chepyator-Thomson and Liu, 2003).

According to student teachers in this study, pacing the lesson and managing the time of the classroom activities are the most problematic aspects of their teaching. Student teachers think that they have to complete all of the classroom activities they prepared just in time. Therefore, unexpected delays for one of the classroom activities or one activity's taking less time than expected cause student teachers to experience problems related to pacing the lesson. In addition to pacing, managing the time of the activities is also problematic for student teachers. Without checking the time left, student teachers tend to start their activities although the time is not enough to complete the activity. Classroom management, on the other hand, is another frequently reported problem. Chepyator-Thomson and Liu (2003) claimed that student teachers in their study gained the ability to control the classroom after they spent most of their time in an eight-week teaching practicum. Furthermore, most student teachers in this study indicated that they lost the control of the class since they were not the actual classroom teachers of the classrooms they were teaching. As another interpretation for problems related to time management and classroom management, Murray-Harvey et al. (2000) indicate that student teachers are highly concerned with their abilities in managing the time and managing the class. Therefore, it can be assumed that student teachers might be experiencing problems related to these issues since they were highly stressful and concerned about these problems.

Giving instructions was another problem area for student teachers. They reported that they were giving either incomplete or unclear instructions for their classroom activities. Giving instruction is an important concept in language teaching since the instructions tell the students what they are supposed to do for a specific classroom activity. Scrivener (1994) states that problems related to giving instruction are due to the 'quantity' and 'over-complexity' of the language teachers use while giving instructions. Similarly, student teachers in this study reported that they were not able to paraphrase or simplify the language they used while giving instruction. Perceptions of student teachers' roles were also an important concern to student teachers. According to Brinton and Holten (1989), student teachers are concerned with defining themselves as real teachers. Similarly, many student teachers in this study reported experiencing problems related to their own perceptions of their roles as student teachers. Besides, their being the 'student' teachers caused some problems like not being respected by students and even by some cooperating teachers as well. Furthermore, a number of student teachers in this study reported that they were not able to deal with certain classroom situations since they were busy with applying their lesson plans in the classroom. According to Johnson (1992), instructional decisions of

student teachers are primarily concerned with maintaining the flow of the instructional activities. Johnson also states that student teachers mostly focus on issues like increasing student motivation and involvement, and establishing the control of the classroom. In a similar point of view, White (2000) claims that student teachers see the most important role of the teacher as being able to go with the flow of the lesson.

Student-based problems of student teachers were found to be the second main category of the problems of student teachers in their teaching practicum. Students' motivation, their attitudes, their familiarity with the new teacher and the new classroom procedures, student participation, disruptive student behavior, using L1, and sharing resources were the student-oriented problems as student teachers reported. It is inevitable for student teachers to face student-related problems, which are most of the time out of their control (Veenman, 1984; Chepyator-Thomson and Liu, 2003). Student teachers suggested that students were not motivated to participate in the lesson while they were teaching. They were also complaining about their uneasiness to identify the reasons for students' being unmotivated, so not being able to take the necessary precautions. Furthermore, students' being unfamiliar with the new teacher and the new classroom applications caused problems. Mau (1997) agrees with the idea that student teachers experience problems related to unmotivated learners and dealing with students with different levels of achievement. He argues that student teachers need to experience actual classroom teaching to develop in motivating students and dealing with less successful students.

Lack of cooperating teacher support was found to be one of the most important problems of student teachers. This finding reveals that sometimes student teachers and cooperating teachers are not able to work in cooperation although they are required to do so. Moreover, cooperating teachers are required to attend student teachers' classes to fill-in observation forms, to evaluate them, and to provide them feedback about their teaching. However, some cooperating teachers were found to be missing in the classroom while student teachers were teaching. This type of behavior indicates that they do not fulfill their responsibilities for the practical side of student teachers' education. However, according to Murray-Harvey et al. (2000), the quality of the cooperating teacher is the key element for success in the practicum. The findings showed that lack of cooperating teacher support adversely affected the student teachers. Beck and Kosnik (2002) also reached similar conclusions with this study in terms of lack of cooperating teacher support. One of the student teachers in their study states the importance of cooperating teachers' being supportive and friendly as:

You don't go to teachers college because you need a swift kick in the behind; you know what you should be doing. You might be a little lost at first, but you need someone to say, "You know what, you're doing fine." The experience I had with a warm, welcoming, collegial approach made it so much easier for me to step into the classroom with confidence. You don't want an associate who just says, "The bar has to be this high; now jump!" (Beck and Kosnik, 2002, p. 86)

Problems related to system/educational context can be defined as the ones that are out of student teachers' control. Veenman (1984) also stated that student teachers had problems such as insufficient preparation time, inadequate school equipment, and large class size as problems that were directly related to the system or the present situation of the practicum schools. It can be discussed based on the types of problems related to educational context that most problems in this category can be solved when the school administration takes the necessary measures. However, the solution of the problems related to system both in the university and in the practicum schools is more complex. For example, a problem related to interference of teaching partners to each other's subject matter is the result of assigning a high number of students per classroom and per cooperating teacher. Moreover, student teachers' concerns related to having insufficient time to complete the subjects assigned to them within a class hour is due to the fact that the curriculum is overloaded with subjects to be covered for a teaching term. The necessary measures on these issues can only be taken by the Ministry of National Education.

Supervisor interference is the only problem of student teachers related to supervisor-based problems. This does not mean that supervision component of teaching practicum is excellent. Student teachers are not in touch with their university supervisors a lot during their teaching in the practicum schools. It does appear that the only chance for student teachers and supervisors to meet with each other is when the supervisor visits the practicum school to observe student teachers while teaching.

As a general argument related to the findings of this study, it can be said that most problems encountered by student teachers can be seen as a result of a 'reality shock', which can be used to indicate "the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life" (Veenman 1984, p.143). Furthermore, the results of this study matches with the study of Chan and Leung (1998) in the idea that most problems of student teachers are related to student teachers themselves, as Chan and Leung (1998) call 'self-concerns'. They discuss this finding in their article as the consequence of universal and compulsory education. The case is not different for Turkish students; groups of students with different background (different abilities, different needs, and different perceptions) cause student teachers to experience problems related to involving them in classroom activities, managing them on the work, and dealing with their various needs and expectations.

4.2. Change in the Problems of Student Teachers throughout the Practicum

Student teachers state that they experience more than the half of the problems related to anxiety at the beginning of the practicum. As student teachers in MacDonald's (1992) study report, teaching practicum is the most stressful component of the teacher education programs. Nevertheless, student teachers in this study seem to be coping with their anxieties as the time goes, especially when they have their first meetings with the students. A similar finding is with the problems of student teachers related to knowing about the characteristics of the students. Student teachers in our study reported experiencing most of their problems related to information about students at the beginning of the practicum. When they have their initial meetings with the students, they become more informative about their level and interests, so they are able to cope with the problems related to their lack of information about students.

Likewise, problems about giving instruction were mostly reported in the 1st and 2nd turns of student teachers' teaching. It might be the result of the experience of student teachers for paraphrasing and simplifying the language they use after they gain experience in teaching as well as giving instructions for the classroom activities they conduct. Board usage, students' being unfamiliar with the new teacher and the new classroom procedures, lack of cooperation between the student teachers and the cooperating teachers, cooperating teacher interference in the pre-active and active stages of the lesson were the other problem areas reported at the beginning of the practicum process.

Some of the problems were reported at all stages of the practicum. For example, problems related to student teachers' being insufficiently or carelessly prepared emerged in all stages of the practicum. These findings are not enough for us to claim that students were better-prepared for their lessons towards the end of their teaching practice when compared to the beginning of the practicum. Based on the findings, one can not interpret that student teachers were learning to get prepared according to the students' needs when they gained more experience. Moreover, problems related to classroom management of student teachers tend to appear at all time periods of the teaching practicum. It might be because of the fact that student teachers are not equipped with the necessary skills and experience to deal with classroom management issues like noise, keeping the control of the classroom in teacher-fronted stages of the lessons, nominating students, etc. Therefore, the expectations that student teachers will improve themselves on certain classroom skills and strategies are not met by the participants of this

study. Whatever the reason for problems related to classroom management, Veenman (1984) states in his review of the studies related to problems of teachers that classroom management remains as the top concern for teachers who were observed from their student teaching to their fifth year of teaching.

Problems resulting from student characteristics such as disruptive student behavior, students' negative attitudes towards student teachers, students' using L1 in the class, students' pace, and students' reluctance to share classroom resources did not change over time. This might be interpreted as student teachers did not develop themselves as teachers who can deal with students with different characteristics, different abilities, and different proficiency levels. Absence of cooperating teacher in the classroom during student teaching was another problem category that was reported at all stages of the practicum. Neither at the beginning of the practicum nor towards the end or at the end of practicum do some cooperating teachers meet the requirements of teaching practice component of teacher education programs.

In response to student teachers' problems that cannot be solved throughout the practicum, White (2000) defends the importance of student teachers' skills in coping strategies. White claims that student teachers are not competent enough to cope with the problems since the problematic classroom situation –no matter what type of a problem it is- is changing in nature; therefore, student teachers feel uneasy to take the necessary measures. Also, since they cannot adopt one strategy to a new situation, they tend to experience the same type of problem again.

Some other problems, on the other hand, were reported more frequently at/towards the end of the practicum. Problems related to material selection are in the lowest frequency at the beginning of the practicum whereas they increase noticeably in the middle, and continue in the same frequency at the end of the practicum. It can be inferred that student teachers are more careful and enthusiastic about selecting classroom materials when they start their teaching practicum; however, when the time passes, they tend to be more reluctant to choose appropriate and attractive classroom materials for their lessons. According to Brinton and Holten (1989), student teachers are not satisfied with the course books from which they are required to prepare their lesson plans. This concern appears whenever they are asked to prepare their own lesson plans based on the assigned course books.

Likewise, most of the problems related to flexibility of student teachers are seen in the middle and at the end of the practicum whereas the beginning holds only one communication unit. Interestingly, half of the problems related to lack of student motivation were experienced by student teachers at the end of the practicum. Moreover, a gradual increase in this category can be observed throughout the practicum. As many student teachers suggested, students' motivation to participate in the lessons decreased since the time was towards the end of the school year, it was almost summer time, and students were busy with getting prepared for either their year-end activities or the national festivals. Some students were also preoccupied with the upcoming general proficiency exams for entering high schools or universities. Therefore, student teachers experienced problems related to unwillingness of the students towards the end of the practicum.

In addition to above mentioned problem categories, time management, as the most problematic teaching skill for student teachers tends to be lower at the end of the practicum when compared to other two time periods. Although no gradual decrease can be observed in the problems related to time management, the lower percentage of problems at the end of the practicum is quite noticeable. The findings of this study suggest that student teachers are successful at pacing their lessons and managing the time of the classroom activities they conduct in their lessons. Similarly, problems related to student involvement were found to be lessened by student teachers at the end of the practicum. They are also better at involving students at the end of the practicum process. It can be argued that student teachers are

improving themselves to deal with the students who are reluctant to participate in the lesson and/or unmotivated to do so through time. One can also interpret that student teachers are exploring the ways of dealing with unmotivated learners with the experience they have in the classroom. This might be the result of their familiarity with the students after they had some time with the students. Also, it might be inferred that student teachers were developing their skills at 'student 'involvement' after they learned something about their characters.

As for the problems of student teachers on classroom language, no problems were identified at the end of the practicum although 18 communication units were reported at the beginning and in the middle of the practicum. It can be inferred from this finding that student teachers improved and/or adjusted their language according to the needs of the students, used the target language and the native language appropriately in the classroom as they spent more and more time in practice teaching. Moreover, student teachers were better in applying error correction techniques and providing better feedback to the students at the end of the practicum. Furthermore, problems related to course materials and curricular issues were found to have decreased at the end of the practicum. This might be the consequence of student teachers' learning how to deal with the deficiencies of the course books that they were supposed to use in their teaching. Besides, student teachers were able to pace their lessons more efficiently in accord with time allocated to them for covering several subjects. According to Brinton and Holten (1989, p.345), the focus of student teachers' teaching is primarily "on the mechanisms of presentation and on engineering students' language learning and practice". They found in their study that student teachers spent most of their time observing and discussing successful and unsuccessful teaching techniques, classroom activities, and lesson organization. One of the student teachers reflects in Brinton and Holten's (1989, p.345) study as follows: "You have to learn to play the scales before you can play the sonatas". Moreover, according to Lee and Loughran (2000), the decrease in the problems of student teachers, especially related to pedagogical aspects indicate the importance of practice for developing student teachers' learning about teaching through practice.

4.3. Implications for Pre-Service Teacher Education

This study was a preliminary attempt to understand what student teachers experience throughout their teaching practicum, and how they perceive themselves and the practicum as a component of education in teaching. A number of implications for pre-service teacher education can be drawn based on the descriptive findings of this study.

Primarily, the findings of this study indicated that affective factors influence the success of student teaching. According to MacDonald (1992), when the concerns of student teachers are taken into consideration in a teacher education program, it is quite probable to reach a more meaningful and relevant practicum experience for student teachers. Therefore, student teachers' emotional and affective state of mind should be taken into consideration in student teacher placement in the teaching practicum. Furthermore, Murray-Harvey et al. (2000) suggest that supervisors might reduce their pressure on student teachers since student teachers take supervisors as the major reference for their teaching behavior.

In response to the need for a better teaching practicum placement, Lee and Loughran (2000) suggest that a school-based program can facilitate reflection and help student teachers develop their professional knowledge and pedagogical experience. They argue that school-based programs cover a wider range of activities and interactions through different aspects of a school, so the student teaching is not only a classroom experience, rather a school experience. According to Lee and Loughran (2000, pp. 86-87), a lengthened practicum can allow student teachers the necessary time to complete reflective processes and certain pedagogical issues rather than only recognizing problems but not having enough time to cope with those problems.

More teaching practice does not necessarily mean more reflection (and development). Rather, we suggest, appropriate support and planning is crucial in helping these opportunities for learning about teaching to be grasped by the student teachers and to be used to help them begin to reconsider and reshape their practice through reflection on practice.

Another implication for pre-service teacher education programs can be the addition of a reflection component to the teaching practicum in order to provide teacher trainees with opportunities to discuss their teaching experience. Accordingly, the importance of reflection as a part of teaching practicum is emphasized by some researchers. Gebhard (1990) claims that when student teachers are given the opportunity to reflect on their teaching behavior, they are also given the chance to evaluate their teaching and develop their decision making skills.

Dubbins (1996) claims that a reflective practicum has supportive effects on student teachers, supervisors, and the students. According to Dubbins, student teachers' reflecting on their practicum experiences enhances their learning since it gives them the opportunity to identify what is significant to them about their classroom experiences. Also, the supervisory personnel benefit from the learning aspect of the reflective practicum by thinking and being more aware of the facts in the practicum. Last, students get the most benefit from a reflective practicum since the student teachers are better teachers as a result of a reflective process, and students are given the better education.

Dinkelman (2000) suggests in his article that reflection can be taken as an aim of the pre-service teacher education. When student teachers are encouraged to reflect on their classroom practices, they will be reflective teachers, who have the ability to thoroughly consider their strengths and weaknesses, and take the necessary measures for their future teaching.

A further implication for teacher education programs is about the teacher education programs' perception of the role and goals of the teaching practicum. According to Spezzini and Oxford (1998), the urgent goal of the teacher education programs must be to establish policy for meeting the needs of future EFL teachers since their students do not feel themselves competent enough in the target language they would be teaching.

Freeman and Richards (1998) argued that teacher education programs failed to have a 'developmental view'. Within this consideration, Bourke (2001) suggests a 'developmental model' for teacher education, which means giving student teachers opportunities to learn by observing, doing, and reflecting. In this model, there is less emphasis for prescribed practices, but more emphasis on what student teachers do for the learning to happen. Bourke (2001, p.71) explains his developmental model as:

The 'developmental' model of TESL supervision accords well with current views on second language acquisition and communicative language learning. The second language teacher's role is to bring acquisition into the classroom. And since acquisition is a developmental process, the most important factor in the L2 classroom is not what the teacher does but what learners do themselves. Hence, the need for teachers and supervisors to have a clear view of the task-based approach and the many interactive techniques by which it is implemented is paramount. We know that pupils grow in language wherever the optimal conditions are provided. Language development implies less intervention by the teacher and more active participation, exploration, and collaboration by learners in pairs or groups. The model of learning is organic and inductive; the emphasis is on learning by doing rather than learning by being told. The teacher is often 'invisible'. Only in a developmental model of teaching and supervision would such a quality be seen as 'good practice'.

Some researchers, on the other hand, suggest providing programs for teacher educators to solve the particular problems related to student teaching. Hertzog (2002) offers support programs for novice teachers, which include themes such as emotional, pedagogical, administrative assistance to the first-year teachers. A similar program might be added to teaching practicum components of teacher education programs. Based on the findings of this study and some other studies in the literature, student teachers might be provided with teacher education seminars in which student teachers, university supervisors, and experts in psychological, educational, and administrative sciences take part. Student teachers can be informed about what they are supposed to do in the practicum and how they can cope with certain problems they face during their student teaching experience. Such support programs may also help student teachers in their future teaching experience –when they graduate and become officially practicing teachers.

In response to problems resulting from cooperating teachers, Bourke (2001) suggests that the university can organize a mentoring course for supervisors and cooperating teachers to make sure that their theoretical and methodological backgrounds are in a common point.

Another implication for pre-service teacher education is related to the expectations of the teacher education programs for a good practicum component. George, Worrel, and Rampersad (2002) reach a conclusion about the elements of a ‘good teaching’ after their analysis of student teachers’ views on good teaching. The propositional statements provided are also applicable to this study as implications for teacher education programs.

- Good teaching is not overtly connected to educational theory learnt at the teachers’ colleges; it is more effectively linked to messages learnt from practical experience rather than theory.
- Good teaching results when the various components of a lesson have been well executed by a trainee, as determined by the supervisor.
- Good teaching is a product that must be certified by an acknowledged expert.
- Good teaching, however, is not easily defined –definitions vary among supervisors, cooperating teachers and primary school principals.
- Good teaching would be better learnt through a more thorough in-college preparation.
- Good teaching is facilitated by nurturing support from significant others in the school environment. (George et al. 2002, p.301)

Teacher education programs should also consider Darling’s (2001) distinction between external and internal ‘goods’ in teaching practicum. As Darling (2001) states in his article, external goods like high grades from university supervisors and cooperating teachers, being praised by experts will not be enough to reflect the real goods about student teaching. According to Darling (2001, p.110), “too much emphasis on these will interrupt the acquisition of other goods, ones that will ultimately have more value over an entire teaching career”. Other goods in Darling’s words, in fact, refer to the internal goods of student teachers. What student teachers do and did in a particular practice, how these experiences helped them to learn about their teaching, and how they coped with several obstacles in their teaching are more important issues for a student teacher’s way on becoming a good teacher. Darling (2001) also states that teachers who are only motivated externally such as for being praised will not be able to achieve the excellence in learning. Similarly, student teachers who are externally motivated to take part in the practicum will not be able to benefit from the teaching practicum’s most vital aim: preparing student teachers for their teaching careers and showing them the practical side of teaching.

Stones (1984, cited in Zeichner 1990, p.115) points out: “good teaching is supposed to be caught and

not taught". Therefore, student teachers should be given the best opportunities to practice as much as possible, reflect on their practices, and evaluate themselves in terms of what they did good or wrong in previous experiences. As Darling (2001) agrees, this type of an understanding will take student teachers to the good product of their practices as well as concerning the process of practice teaching.

Another implication based on the findings of this study is for the pre-practicum courses in teacher education programs. As Aydın and Bahçe (2001) identify, student teachers experience most of their problems related to practice of what they learned in their education; therefore, it is vital for teacher education programs to make connections between theoretical and methodological issues. The best place for this type of education is the methodology courses where student teachers are introduced to language teaching methodologies, several teaching and classroom techniques. More practical applications are needed for teacher trainees to deal with the problems of real life when they are teaching such as more school experience hours and practicum teaching. Furthermore, Halbach (2000) states that it is quite important to find an appropriate teaching methodology in teacher education courses since student teachers are likely to take teacher trainers' teaching behaviors as models for their own teaching.

Finally, a suggestion for teacher education programs can be the use of student teachers' reflection reports as a learning tool. These reflections are not different from the student teacher cases in Aydın and Bahçe's (2001) study, the well-remembered events (WREs) of the study by Valdez et al. (2000), group reflection reports of Farrell (1999) and Liou (2001), and teaching diaries in Zeyrek's (2001) study.

Aydın and Bahçe (2001) defend the use of student teacher cases as the examples from real world in teacher education classrooms. Barksdale-Ladd et al. (2001) also conclude in their study that bringing cases to teacher trainees about different unsolved problems from teacher trainers' own experiences help a lot to make teacher trainees see certain obstacles to teaching from different angles. The study of Valdez et al. (2000) with WREs is also worth considering. They, indeed, argue that bringing the real stories of student teachers to the classroom and using them as an instructional tool assist student teachers in a number of ways. Student teachers are able to make connections between the stories from outsiders and their own experiences, which provide them with the opportunity to discuss the formal and personal theories more clearly. Besides, Zeyrek's (2001) suggestion for using teaching diaries as a part of teaching practicum is also beneficial for making student teachers aware of different classroom methods and techniques. Diaries also help student teachers to keep up with the changing needs of young generation as the potential students of today's student teachers. Furthermore, Brinton and Holten (1989) suggest that writing journals helps student teachers to honestly share and discuss their problems related to teaching practicum with their supervisors.

Considering the classroom language problems, it can be argued that spoken English classes particularly related to classroom language can be included in the 4th year curriculum. It is of particular importance since all of our students are non-native speakers of English.

Based on the suggestions above, we can conclude that real examples from student teachers' self-reported problems can be taken to the classrooms of teacher training programs. Supervisor-guided discussions can be conducted by elaborating the incidents and by finding possible solutions to the problems student teachers report to have faced during their student teaching.

Furthermore, teacher reflection groups (Farrell, 1999; Liou, 2001) can also be formed, in which student teachers are given the opportunity to discuss several types of classroom situations from different perspectives together with providing different solutions to the problems. In this respect, Hole and McEntee's (1999) "guided reflection protocol for individual reflection" and "critical incidents protocol for shared reflection" can be helpful for teacher educators as a starting point to make their trainees reflective practitioners.

REFERENCES

- Aydın, B. and Bahçe, A. (2001).** Cases from student teachers. Paper presented at the “International ELT Conference- 2001 on ‘*Searching for Quality in ELT*” May 2-4, 2001. Eastern Mediterranean University, Gazimagusa.
- Bain, J. D., Mills, C., Ballantyne, R. and Packer, J. (2002).** Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8 (2), 171-196.
- Barksdale-Ladd, M. A., Draper, M., King, J. Oropallo, K. and Radencich, M. C. (2001).** Four approaches to preservice teachers’ involvement in the writing of case stories: a qualitative research project. *Teaching and Teacher Education*, 17, 417-431.
- Beck, C. and Kosnik, C. (2002).** Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 81-98.
- Block, S. (2001).** Thinking about teaching. *American School Board Journal* November, 188 (1).
- Bourke, J. M. (2001).** The role of TP TESL supervisor. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1), 63-73.
- Brinton, D. and Holten, C. (1989).** What novice teachers focus on: The practicum in TESL. *TESOL Quarterly*, 23 (2), 343-350.
- Burant, T. J. and Kirby, D. (2002).** Beyond classroom-based early field experiences: understanding an “educative practicum” in an urban school and community. *Teaching and Teacher Education*, 18, 561-575.
- Chan, K. W. and Leung, M. T. (1998).** Hong Kong preservice teachers’ focus of concerns and confidence to teach –a perspective of teacher development. Paper presented at the “*Australian Association of Research in Education 1998 Conference*”, Adelaide, Australia.
- Chapman, B. S. (1999).** Praxis: An adult education practicum. *Adult Learning*, 11 (1), 14-17.
- Chepyator-Thomson, J. R. and Liu, W. (2003).** Pre-service teachers’ reflections on student teaching experiences: lessons learned and suggestions for reform in PETE programs. *Physical Educator*, 60 (2), 2-12.
- Clark, C. M. (2002).** New questions about student teaching. *Teacher Education Quarterly*, Spring, 77-80.
- Darling, L. F. (2001).** Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 107-121.
- Dinkelman, T. (2000).** An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 195-222.
- Dubbins, R. (1996).** The challenge of developing a ‘reflective practicum’. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24 (3), 269-280.
- Eroz, N. S. (1997).** *Observing change in teaching behavior through reflection*. Unpublished Master’s Thesis, Bilkent University, Ankara.

-
- Freeman, D. and Johnson, K. (1998).** Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Freeman, D. A. and Richards, J. C. (eds.) (1996).** *Teacher Learning in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Gebhard, J. G. (1990).** Interaction in a teaching practicum. In Richards, J. C. and Nunan, D. (Eds). *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press. (pp. 118-131).
- George, J., Worrell, P. and Rampersad, J. (2002).** Messages about good teaching: primary teacher trainees' experiences of the practicum in Trinidad and Tobago. *International Journal of Educational Development*, 22, 291-304.
- Halbach, A. (2000).** Trainee change through teacher training: a case study in training English language teachers in Spain. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 139-146.
- Hastings, W. and Squires, D. (2002).** Restructuring and reculturing: practicum supervision as professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (1), 79-91.
- Hertzog, H. S. (2002).** "When, how, and who do I ask for help?": Novices' perceptions of problems and assistance. *Teacher Education Quarterly, Summer*, 25-41.
- Hole, S. and McEntee, G. H. (1999).** Reflection is at the heart of practice. *Educational Leadership*, 56 (8), 34-37.
- Johnson, K. E. (1992).** Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26 (3), 507-535.
- Koerner, M., Rust, F. and Baumgartner, F. (2002).** Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly, Spring*, 35-58.
- Korukcu, S. (1996).** *An analysis of the problems of beginning teachers to develop an induction program for the Basic English Departments of Turkish universities*. Unpublished Master's Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Kwo, O. (1996).** Learning to teach English in Hong Kong classrooms: Patterns of reflections. In Freeman, D. and Richards, J. C. (Eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 295-319).
- LaMaster, K. J. (2001).** Exchanging preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *Journal of Experiential Education*, 24 (1), 27-33.
- Lee, S. K. F. and Loughran, J. (2000).** Facilitating pre-service teachers' reflection through a school-based teaching programme. *Reflective Practice*, 1 (1), 69-89.
- Liou, H. C. (2001).** Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan, ROC. *System*, 29, 197-208.
- Lockhart, C. and Ng, P. (1995).** Analyzing talk in ESL peer response groups: stances, functions, and content. *Language Learning*, 45 (4), 605-655.
- MacDonald, C. J. (1992).** The multiplicity of factors creating stress during the teaching practicum: the student teachers' perspective. *Education*, 113 (1), 48-58.



- Maloney, C. and Campbell-Evans, G. (2002).** Using interactive journal writing as a strategy for professional growth. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30 (1), 39-50.
- Mangelsdorf, K. (1992).** Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think? *ELT Journal*, 46 (3), 274-284.
- Mau, R. (1997).** Concerns of student teachers: Implications for improving the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (1), 53-65.
- Murray-Harvey, R., Slee P. T., Lawson M. J., Silins H., Banfield, G. and Russell, A. (2000).** Under Stress: the concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23 (1), 19-35.
- Pennington, M. C. (1995).** The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29 (4), 705-731.
- Reeves-Kazelskis, C. and King, D. A. (1994).** *Teaching concerns of preservice teachers*. Paper presented at the twenty-third annual conference of the Mid-South Educational Research Association. Nashville, Tennessee, November 9-11, 1994
- Richards, J. C. and Crookes, G. (1988).** The practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22 (1), 9- 27.
- Schick, J. E. and Nelson, P. B. (2001).** Language teacher education: the challenge for the twenty-first century. *Clearing House*, 74 (6), 301-303.
- Scrivener, J. (1994).** *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Spezzini, S. and Oxford, R. (1998).** Perspectives of preservice foreign language teachers. *System*, 26, 65-76.
- Stoynoff, S. (1999).** The TESOL practicum: An integrated model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 33 (1), 145-151.
- Stuart, C. and Thurlow, D. (2000).** Making it their own: preservice teachers' experiences, beliefs, and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 113-121.
- Tang, S. Y. F. (2002).** From behind the pupil's desk to the teacher's desk: a qualitative study of student teachers' professional learning in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of teacher Education*, 30 (1), 51-65.
- Tawney, J. W., and Gast, D. L. (1984).** *Single subject research in special education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Co.
- Valdez, A., Young, B. and Hicks, S. J. (2000).** Preservice teachers' stories: content and context. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 39-57.
- Veenman, S. (1984).** Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- White, B. C. (2000).** Pre-service teachers' epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. *Journal of Teacher Education*, 26 (3), 279-305.
- Wu, C. and Lee, G. C. (1999).** Use of BBS to facilitate a teaching practicum course. *Computers and Education*, 32, 239-247.

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16 (2), 105-132.

Zeyrek, D. (2001). Perspectives on professional growth: a study on the diaries of undergraduate ELT students. *Forum*, 39 (2), 8-15.

INTERNET RESOURCES

Dooley, K. E. and Murphrey, T. P. (2000). How the perspectives of administrators, faculty, and support units impact the rate of distance education adoption. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3 (4). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter34/dooley34.html> (Retrieved on February 13, 2009)

Dye, J. F., Schatz, I. M., Rosenberg, R. A. and Coleman, S. T. (2000). Constant comparison method: A Kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4 (1/2). <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/dye.html> (Retrieved on February 11, 2009)

Farrell, T. S. C. (1999). Teachers talking about teaching: creating conditions for reflection. *TESL-EJ*, 4 (2), 1-14. <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej14/a1.html> (Retrieved on February 1, 2009)

Stevens, D. D., Sarigül, S. and Değer, H. (2002). Turkish student teachers' early experiences in schools: critical incidents, reflection, and a new teacher education program. [http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/journal/Vol%205\(2\).2002sept/](http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/journal/Vol%205(2).2002sept/) (Retrieved on February 3, 2009)

Zepeda, S. J. and Mayers, R. S. (2002). A case study of leadership in the middle grades: the work of the instructional lead teacher. *Research in middle level education*, 25 (1). http://www.nmsa.org/portals/0/pdf/publications/RMLE/rmle_vol25_no1_article1.pdf (Retrieved on February 15, 2009)

Acknowledgements: I would like to thank my student teachers, who are my colleagues now, for their participation in this study. Also, I want to express my gratitude to Prof.Dr. Zülal BALPINAR for her invaluable support on every single step of my research.

ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI'NDA YÜKSEK LİSANS YAPAN ÖĞRENCİLERİN, YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR (UYSAL)* Yrd. Doç. Dr. E. Sema BATU**

ÖZ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü lisansüstü programlarından biri olan Özel Eğitim Anabilim Dalı bünyesindeki Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı düzenli olarak her öğretim yılında öğrenci kabul etmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, özel eğitimle ilgili lisansüstü programların incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, süreci tamamlayan öğrencilerin görüşlerinin bu programda ders veren ve danışmanlık yapan öğretim elemanları için bakış açısı kazandıracak nitelikte bir geri bildirim olduğu düşünülmüştür. Bu gereksinimden yola çıkılarak planlanan bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans yapan öğrencilerin, yüksek lisans eğitimleri süresince yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: (a) Katılımcıların yüksek lisans eğitimi sürecinde en çok zorlandıkları dönemler hangileridir? (b) Katılımcıların yüksek lisans eğitiminin ders sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? ve (c) Katılımcıların yüksek lisans eğitimi sürecinde aldıkları danışmanlık hizmetleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan 16 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri betimsel olarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular alan yazında diğer alanlarda yüksek lisans süreciyle ilgili yapılmış araştırmalarla benzerlik göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, özel eğitim, yarı-yapılandırılmış görüşme.

OPINIONS OF MASTERS STUDENTS OF SPECIAL EDUCATION MAJOR ABOUT THE MASTERS PROGRAM

ABSTRACT

One of the masters programs in Anadolu University Educational Sciences Institute is The Special Education Program. The Special Education masters program is being offered to students regularly every school year. Based on the literature review, no related studies was found regarding the evaluation of the masters program in special education. Besides, the opinions of the students who have completed the masters program in special education were supposed to provide an overview and feedback for the academic staff. Moving from this point, general purpose of the present study was, examining the opinions of masters students in special education major about their masters program between the school years 2000-2007. The research questions were as follows: (a) In which phases of the masters program the students had difficulties mostly?, (b) What were the opinions of the students about the courses phase?, and (c) What were the opinions of the students about the supervision services they got during their masters program? The study was conducted by semi-structured interviews with 16 volunteer participants who were the students of the masters program of special education between the school years 2000-2007. The data were analyzed descriptively, and the results of the study found to be similar with the related literature.

Keywords: Masters program, special education, semi-structured interviews.

* Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, e-posta: auysal@anadolu.edu.tr

** Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, e-posta: esbatu@anadolu.edu.tr



1. GİRİŞ

Günümüzde bireylerin iş sahibi olabilmeleri için sadece üniversite mezunu olmaları çoğu alanda yeterli görülmemektedir. Pek çok alanda iş başvuruları değerlendirilirken, adayların lisansüstü eğitim almış olmaları önkoşul olarak sunulmaktadır. Lisansüstü eğitim; “üniversitelerde lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplum gereksinimlerini karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir etkinlik” olarak tanımlanmaktadır (Demirtaşlı, 2002, s. 62). Lisansüstü eğitimin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi ve işe daha donanımlı bireylerin yetiştirilerek yerleştirilmesi, lisansüstü programların olduğu kadar, akademik ve tez danışmanlarının ve alanla ilgili enstitülerin çalışmalarına da bağlıdır.

Enstitüler, üniversitelerde ve fakültelerde birden fazla benzer ve ilgili bilim dallarında lisans üstü eğitim - öğretim, bilimsel araştırma ve uygulama yapan yükseköğretim kurumlarıdır. Lisansüstü eğitim veren kurumlar 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun hükümlerini yerine getirerek hizmet vermektedirler. 6/11/1981 Tarih ve 17506 Sayıyla Resmi Gazetede yayımlanan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun, yükseköğretimle ilgili amaç ve ilkeleri belirlemek ve bütün yükseköğretim kurumlarının ve üst kuruluşlarının teşkilatlanma, işleyiş, görev, yetki ve sorumlulukları ile eğitim-öğretim, araştırma, yayım, öğretim elemanları, öğrenciler ve diğer personel ile ilgili esasları bir bütünlük içinde düzenlemektir (<http://www.sgdb.gazi.edu.tr/docs/yuksekogretimkanunu.pdf>). Bu kanunun 65. Maddesinin hükmü gereğince Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği üniversitelere bağlı lisansüstü eğitim yapan enstitülerin örgün eğitim-öğretim ve sınavlarında uygulanacak esasları belirtmektedir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü de lisansüstü programlarını bu esaslar doğrultusunda yürütmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde bulunan lisansüstü programlardan biri olan Özel Eğitim Anabilim Dalı bünyesindeki Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı düzenli olarak her öğretim yılında açılmaktadır. Bu programa alandan ve alan dışından lisans derecesine sahip olup; ALES, lisans ders notu ortalaması ve yabancı dil puanı ortalamasına dayalı olarak belirlenen yüksek lisansa kabul şartlarını taşıyanlar başvurabilmektedirler. Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, zihin engellilerin eğitimleri alanında; (a) bilimsel araştırma yöntemleri kullanarak bilgiye erişme ve yorumlama, (b) uygulama ve (c) mesleki kariyerini lider olarak sürdürme yeterliklerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır (www.anadolu.edu.tr). Program dahilinde, öğrenciler aynı alandan lisans derecesine sahiplerse sekiz ders olarak tez hazırlama aşamasına geçebilmektedirler. Eğer öğrenciler özel eğitim dışında bir alandan lisans derecesine sahiplerse, bir yıl sürecek olan bilimsel hazırlık süresince dört zorunlu dersi başarıyla tamamladıktan sonra lisansüstü programdan sekiz ders olarak tez hazırlama aşamasına geçmektedirler. Ders aşamasında zorunlu derslerin dışındaki derslerin seçilmesi sırasında öğrencilere akademik destek sağlanmakta, tez aşamasına geçen öğrenciler ise, tez danışmanlarının yardımıyla tezlerini tamamlamaktadırlar.

Diğer alanlarda lisansüstü eğitim veren kurumlar, amaçlarına yönelik ürün oluşturup oluşturmadıkları konusunda fikir edinebilmek ve gerektiğinde iyileştirici yönde sürece müdahale etmek için lisansüstü programlarını veya lisansüstü sürecini inceleyen çeşitli çalışmalara yer vermişlerdir. Belli bir amacı olan her süreç için değerlendirme, kaçınılmaz bir aşamadır. Özellikle eğitim süreçlerinde istendik değişikliğin sağlanıp sağlanmadığının değerlendirilmesi gerekir. (Başaran,1996, s.186). 2000 yılından itibaren lisansüstü eğitim veren Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Programı için herhangi bir değerlendirme çalışması yapılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, özel eğitimle ilgili lisansüstü programlarının incelendiği bir başka araştırmaya da rastlanmamıştır. Bu çalışma özel eğitim alanında lisansüstü eğitimi sürecini ele alan ilk çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu çalışmada elde

edilecek bulgulara dayalı lisansüstü programın değerlendirilmesine yönelik daha detaylı çalışmaların yapılmasına temel oluşturması bağlamında da önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca üründen alınan geri bildirimlere dayalı olarak yapılan değerlendirmelerin Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Programında ders veren öğretim üyeleri ve bu alanda lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrenci adaylarını da yönlendirebileceği düşünülebilir.

Gültekin ve Dal (2007 s.275) gerçekleştirdikleri çalışmada sınıf öğretmenliği doktora programı mezunu öğrencilerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 22 mezun öğrenciye açık uçlu anket uygulamışlardır. Çalışmanın katılımcıları, programın içeriğini belli bir öğretim alanında uzmanlaşmayı sağlayacak yeteri kadar ders içermemesi ve süreç değerlendirmesi yapılmaması gibi konularda eleştirmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar programda alan öğretimine yönelik dersler, araştırma teknikleri ve istatistik gibi derslerin yetersizliğini de vurgulamışlardır.

Güven, Kerem ve Ersoy (2007, s.308) ise çalışmalarında, lisansüstü eğitim sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olan farklı Anabilim dallarının 212 lisansüstü öğretim öğrencisine anket uygulamışlardır. Anket, beşli likert tipi derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır. Anketten elde edilen bulgularda, programlarda yer alan derslerin içeriğinin amaca uygun olmasının, derslerin içeriğinin güncellenmiş olmasının, öğretim üyelerinin alan ile ilgili birikimlerinin yeterli olmasının, öğretim üyeleri ile öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişimin olmasının ve öğretim üyelerinin akademik danışmanlık yapma düzeylerini “çok önemli” olarak derecelendirdikleri saptanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, lisansüstü programların amaçlarına ulaşabilmesi için hazırlanan ve uygulanan programların yanı sıra, danışmanlık ve ilgili enstitüyle işbirliğinin de başarıyla yürütülmesi gerekmektedir. Knox ve McGovern'a (1988, s.40) göre, danışmanın en önemli özellikleri, dürüstlük, yeterlik, bilgiyi paylaşmaya gönüllü olma, geri bildirim verebilme, öğrencinin gelişmesine izin verme, öğrenciyi ilgilendiren tüm konularda doğrudan ilişki kurma ve açık sözlü olmadır. Burgaz ve Şentürk (2007, s.133) bu özelliklere yönlendirici olma, izleyici ve denetleyici olma, ulaşılabilir olma, öğrencilerini geliştirici önerilerde bulunma, sorulara açık ve anlaşılır yanıtlar verebilmeyi de eklemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, danışmanların rol ve sorumlulukları ile danışman-öğrenci sorunlarıyla ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Myers ve Dyer (2003, s.63) 150 fakültede yürüttükleri çalışmada internet aracılığı ile bir anket uygulamışlar ve lisansüstü eğitimde danışmanların ve öğrencilerin rollerini ve bunlar arasındaki ilişkinin bileşenlerini araştırmışlardır. Yapılan çalışmanın sonucunda, katılımcıların çoğu, aldıkları danışmanlık hizmetinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Burgaz ve Şentürk (2007, s.133) yaptıkları çalışmada yüksek lisans tezi yürüten danışmanların iletişim davranışlarına ilişkin danışman ve danışan görüşlerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar, bu amaca yönelik geliştirdikleri anket formunu 30 tez danışmanı ve 51 yüksek lisans tez öğrencisine uygulamışlardır. Çalışmanın sonuçları, danışmanların kendi iletişim davranışlarını danışanlarına göre daha olumlu algıladıklarını, lisansüstü öğrencilerin ise, danışmanlarda olması gereken bazı davranış özelliklerini kendi danışmanlarında gözlemediklerini ortaya koymuştur. Smith ve Allen (2006, s.141) ise, gerçekleştirdikleri çalışmada lisansüstü öğrencilerin akademik danışmanlığa bakış açılarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla alanyazına dayalı olarak belirledikleri 12 alanı kapsayan bir anket hazırlamışlar ve öğrencilerin memnuniyet derecelemelerine bakmışlardır. Anketler, belirlenen 12 noktanın danışmanlıkta önemli noktalar olduğunu, ayrıca, öğrenci değişkenlerinin (sosyo-kültürel faktör, ekonomik durum, yaş, cinsiyet, v.b.) öğrencilerin memnuniyetini etkilemediğini, ancak, danışmanlık algılarını etkilediğini ortaya koymuştur.



Ayas ve Kala (2007, s.53) gerçekleştirdikleri çalışmada danışman ile lisansüstü öğrencilerin ilişkisine karşılıklı beklentileri ve karşılaşılan problemleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada altı öğretim üyesi ve bu öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttükleri altı lisansüstü öğrenciyle ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, danışmanların bekledikleri akademik özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşmadıkları, bu nedenle de araştırma konularını belirleme, araştırmanın yürütülmesi ve raporlaştırılmasında sorunlar yaşandığını belirttikleri ortaya konmuştur. Buna karşılık lisansüstü öğrencilerin ise, danışmanların kendilerine danışmanlık yapmak için yeteri kadar zamanlarının olmamasını en önemli sorun olarak dile getirdikleri belirtilmiştir.

Yapılan alan yazın taramasında karşılaşılan lisansüstü programlara ve danışmanlık hizmetlerine ilişkin sorunlardan bahsedilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda sorunların belirlenip giderilmesinin, yüksek nitelikli bilim insanı yetiştirmeye katkısı tartışmasız kabul edilmektedir. Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında da zihin engellilerin eğitimleri alanında; bilimsel araştırma yöntemleri kullanarak bilgiye erişme ve yorumlama, uygulama ve mesleki kariyerini lider olarak sürdürme yeterliklerinin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Programın amaçlarının gerçekleştirilmesi için sürecin değerlendirilmesi ve varsa sorunların giderilmesi gerekmektedir. Ancak, alanla ilgili yüksek lisans sürecini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Süreci değerlendirmenin bir yolunun da bu süreci tamamlayanların görüşlerinin alınması olduğu fikrinden yola çıkılarak planlanan bu araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan öğrencilerin, yüksek lisans eğitimleri süresince yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır: (a) Katılımcıların yüksek lisans eğitimi sürecinde en çok zorlandıkları dönemler hangileridir? (b) Katılımcıların yüksek lisans eğitiminin ders sürecine ilişkin görüşleri nelerdir? ve (c) Katılımcıların yüksek lisans eğitimi sürecinde aldıkları danışmanlık hizmetleriyle ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel olarak desenlenmiş betimsel bir çalışmadır. Araştırma verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada katılımcıların, yönlendirme yapılmaksızın, var olan durumu detaylı olarak ortaya koyabilmeleri hedeflendiğinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, farklı bireylerden benzer konuda daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, görüşmeci soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girmek üzere ek soru sorabilir. Soruların yanıtlanması sırasında bir başka sorunun yanıtı tamamen alınmışsa, o soru tekrar sorulmayabilir ya da görüşme sırasında katılımcının anlattıklarına dayalı olarak ek sorular sorulabilir. Gerektiğinde, görüşmeci katılımcıya sorularla ilgili olarak ek açıklamalar yapabilir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının tüm deneklerde benzer şekilde etkileşmesi bağlamında uygulama güvenilirliğinin sağlanması önemlidir. Araştırmacının yarı-yapılandırılmış görüşmelerde deneyimli olması nedeniyle uygulama güvenilirliği için görüşme klavuzu hazırlanmamış ancak, her görüşmede tüm deneklerden tüm sorulara ilişkin yanıt alınmasını takip etmek üzere soru listesi üzerine işaretleme yapılmıştır (Uysal, 1995, s.45-52; Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 122).

2.1. Katılımcılar

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlayan 29 öğrenciden, araştırmaya

katılmaya gönüllü olan ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde bulunan adres ve telefonlarından kendilerine ulaşılabilen 16 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan mezunların 11'i bayan ve 5'i erkektir. Katılımcıların 12'si özel eğitim alanında lisans derecesine sahipken, dördünün diğer alanlarda lisans derecelerinin (örn., psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik, v.b.) bulunduğu görülmüştür.

Araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan öğrencilerin listesi alınmış ve kendilerine telefonla ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan mezunlara araştırmanın amacı anlatılarak, böyle bir çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve katılmak için gönüllü olan 16 mezunla görüşme tarihi, zaman ve yeriyle ilgili olarak randevulaşmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Kendilerinden randevu alınan katılımcılarla buluşulduğunda, araştırmanın amacı ve araştırma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Ayrıca, görüşmelerin teybe kaydedileceği; ancak, teyp kayıtlarının araştırmacılar dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği ve kayıtların dökümlerinin okunmasına izin verilmeyeceği de ifade edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden mezunlarla sözleşme imzalanmıştır. Bu sözleşme ile katılımcılar, araştırmanın yukarıda belirtilen koşullar altında gerçekleşeceğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini; araştırmacılar ise, katılımcılara verdikleri tüm sözleri yerine getireceklerini kabul etmişlerdir. Görüşmelerden bir kısmı araştırmacıların iş yerinde, bir kısmı da katılımcıların istediği diğer yerlerde (örn., katılımcıların evleri, büroları v.b.) birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansını tamamlamış mezunların yüksek lisans eğitimleri sürecine ilişkin yaşantılarının belirlenmesi amacı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak üzere adı geçen programda ders veren iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşüne başvurulmuş öğretim üyelerinin, daha önceden yarı-yapılandırılmış görüşmelere dayalı araştırma yapmış olması ve lisansüstü tez yürütmüş olması göz önünde bulundurulmuştur. Uzmanlar, görüşme sorularının sürece ilişkin tüm soruları sorgulayıp sorgulamadığını ve sorulmak istenenlerin anlaşılır biçimde sorulup sorulmadığını değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, bazı soruların yeri bazı soruların da soruluş biçimi değiştirilerek sorulara son şekli verilmiştir. Toplam 13 adet soru hazırlanmış ve tüm katılımcılara soruların tamamı sorulmuştur. Çalışmada kullanılan görüşme sorularından bazıları şöyle sıralanabilir:

1. Yüksek lisans eğitim döneminizi tamamlamak için; yüksek lisans eğitime başlama, yüksek lisans derslerini tamamlama ve tez çalışmasını tamamlama olmak üzere üç aşamadan geçmektesiniz. Bu üç aşamanın hangisinde diğerinden daha çok çaba göstermeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Yüksek lisans eğitime başlayabilmek için neler yapmanız gerektiği?
3. Yüksek lisans eğitime başlama sürecinde sizi en fazla sıkıntıya sokan şey ne oldu?
4. Yüksek lisans eğitiminizi sürdürebilmek için yasal haklarınızı biliyor muydunuz? Yasal haklarınızı kullanmaya ilişkin neler yaşadınız?
5. Yüksek lisans eğitime başladığınız anda size yapılan danışmanlıkla ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?



Görüşmeler sırasında, katılımcıların anlattıklarına dayalı olarak gerektiğinde ek sorular da sorulmuş; katılımcıların anlamadıkları sorular olduğunda ise, yönlendirici olmayacak şekilde ek açıklamalar yapılmıştır.

Bu araştırmanın verileri, 17 Mayıs-25 Haziran 2008 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir görüşme 22-46 dakika arasında sürmüş ve tümünün ses kaydı alınmıştır. Tüm görüşmelerden 153 sayfalık veri elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın bulgusu haline dönüştürülmeden önce araştırmanın katılımcılarına birer kod (örn., DO2) verilmiştir.

2.3. Verilerin Dökümü ve Analizi

Araştırma verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen verilerin, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulduğu bilinmektedir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.197). Bu çalışmada betimsel analizin başlangıcı olarak ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Bu dökümlerin doğruluğu tekrar kontrol edildikten sonra dökümler her iki araştırmacı tarafından da bağımsız olarak okunarak, görüşme kodlama anahtarı oluşturmak amacıyla her bir sorunun altında oluşabilecek maddeler ve kategorileri sıralanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek oluşturdukları maddeleri her bir soru için incelemişler ve görüşme kodlama anahtarının son haline karar vermişlerdir. Bu aşamadan sonra araştırmacılar her bir katılımcının görüşmesini tekrar okuyarak görüşme kodlama anahtarına işaretlemelerini birbirlerinden bağımsız olarak yapmışlardır. Ardından araştırmacılar tekrar bir araya gelerek işaretlemelerin tutarlılığına bakmışlardır. Çalışmalar sonucunda değerlendiriciler arası güvenilirliğin ortalamasının %96 (%93,75 - %100) olduğu belirlenmiştir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s. 50).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularından yola çıkılarak üç bölümde ele alınacaktır.

3.1. Katılımcıların Yüksek Lisans Eğitimi Sürecinde En Çok Zorlandıkları Dönemler

Katılımcıların yüksek lisans eğitimi sürecinde en çok zorlandıkları dönemlere ilişkin görüşleri dört soru ile belirlenmiştir. Aşağıda her bir soruya ilişkin bulguların yer aldığı tablolar ve katılımcıların görüşlerini aktaran açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1. Yüksek lisans eğitim sürecinde geçtiğiniz üç aşamadan hangisinde diğerlerinden daha çok çaba göstermeniz gerektiği?"

Yanıtlar	f
Tez aşamasında	10
Ders aşamasında	7
Başlama aşamasında	5
Ayırt edemiyorum, tüm aşamalarda	4

Katılımcıların yarısı yüksek lisans sürecinde en fazla tez aşamasında, yarıya yakınının ise ders aşamasında zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Yüksek lisans sürecinin aşamalarında sorun yaşamadığını belirten hiçbir katılımcı bulunmazken, katılımcıların bir bölümü de Yüksek lisansın tüm aşamalarında zorlandığını, aşamalardan tek birini ayırt edemeyeceğini vurgulamışlardır. Katılımcılar tez aşamasında yaşadıkları güçlüğü gerekçe olarak en sık “sistemik çalışma ve özgün üretim beklentisi”ni “Çünkü onu artık ortaya çıkaracaksın ve herkes görecek. İşte bu ...nın yüksek lisans tezi diyecek. Onun için hani daha da sorumluluk hissettirdiği açısından heralde daha çok çalışmalıyım daha doğru şeyler yazmalıyım daha güzel düzgün yapmalıyım”(D02) gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Ders aşaması için de katılımcılardan biri “Hem uygulama hem o aldığım dersleri yürütmek gereklerini yerine getirmek hakkında de çok zorlaşmıştı yani.”(D01) ifadesiyle “aynı zamanda başka işlerde çalıştıkları” için derslere ve ödevlere yeterli zaman ayıramamasını gerekçe olarak göstermiştir. İkinci sıklıkta da, “farklı alandan gelme” ve “derslerin gereklerini yerine getirebilecek altyapılarının olmaması”ni ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Bu düşüncesini bir katılımcı “benim mezun olduğum yıllarda zannediyorum öğrenciler kütüphane araştırması, makale incelemek vb. konularda yeterince hazırlanmadıkları için ben yüksek lisansın ders aşamasında çok zorlandım”(D06) sözleriyle belirtmiştir.

3.1.2. “Yüksek lisans eğitimine başlayabilmek için neler yapmanız gerektiği?”

Yanıtlar	f
Yazılı ve/veya sözlü sınava girmek	13
LES sınavına girmek	7
Lisans dönemi ders notlarını gözden geçirmek	6
Hazırlık için lisanstan / YL'tan ders almak	5
Yabancı dil düzeyini geliştirmek	4
Alandaki son gelişmelere ilişkin yayınları gözden geçirmek	4
YL ilgili bireylerle önceden görüşmek	3
Farklı ilde olma / oturmaya kabullenmek	3
Başka bir üniversitenin sınavı için yapılan hazırlık	3

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yüksek lisans sürecine başlamak için süreç gereği sınava girmek zorunda olduklarından sınava çalışmaları gerektiğini, yarıya yakını ise lisansüstü eğitim sınavını (LES) kazanabilmek için çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu hazırlık aşamasında lisans ders notlarını gözden geçirmek veya lisanstan ders almak zorunda kaldıklarını “Bilim sınavına dersleri tekrar ederek girdim”(D05), “bi sene boyunca hazırlık eğitimi aldım”(D14) sözleriyle ifade etmişlerdir. Katılımcılar yüksek lisans dönemine başlarken süreç gereği LES ve yazılı/sözlü sınava girmeye ilişkin sıkıntı ifade etmezlerken yabancı dil düzeyine ilişkin sorunları olduğunu vurgulamaları dikkat çekicidir.

Bir bölüm katılımcı ise hazırlık çalışmalarını alanda son gelişmelere dayalı yayınları gözden geçirerek yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir bölümü de “yabancı dil düzeyini geliştirme”si gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan biri bu görüşünü “Yüksek lisansı kazandım, dil kursuna



gidebilmek için bir yıl dondurdum.”(D09) ifadesiyle ortaya koymuştur. Katılımcılardan özellikle alanda çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek ve alanda oluşan yeniliklerden haberdar olmak için yüksek lisans yapan ve akademisyen olmayı hedeflemeyenler, yabancı dilden çeviri yaptırılması şeklinde ders işlenmesine ilişkin hoşnutsuzluklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar yüksek lisans döneminde yabancı dile bu kadar ağırlık verilmesinin uygulamadaki öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine engel olacağını ileri süren görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda akademisyen olmak üzere yüksek lisans yapan öğrenciler ile kendilerini uygulama ağırlıklı geliştirme amacı ile yüksek lisans yapan alanda çalışanların gereksinimleri farklılaşmaktadır. Enstitülerde bu gereksinimleri karşılayacak yönlendirmeler yapmak üzere danışmanlık ve işleyiş planlaması yapılması ve tezsiz yüksek lisans programlarını yaygınlaştırılmasını düşünülebilir.

3.1.3. “Yüksek lisans eğitimine başlama sürecinde sizi en fazla sıkıntıya sokan şey ne oldu?”

Yanıtlar	f
Çok zor olmadı, ekstra bir şey yapmadım	5
Farklı ilde olma / oturma zorunluluğu	4
Tanıdığı hocaların yaptığı mülakattan çekinme	3
Uzun süre ara vermiş olmak /tekrar ders çalışmaya alışmak	3
Alt yapı yetersizliği	2
YL’a alınmama korkusu	2
Planlanmamışkuralı ve ölçütleri belirsiz bir süreçten geçme zorunluluğu	2
Mezuniyetten hemen sonra başlama	1
Farklı rolleri aynı anda oynamak	1
Hocaya ve bilgiye ulaşmada sınırlı kalmak	1
Bilimsel hazırlık derslerine katılma izni verilmemesi	1

Katılımcılar yüksek lisans eğitimine başlama sürecinde kendilerini en fazla sıkıntıya sokan şeyin “farklı ilde olma/oturma zorunluluğu” olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin D13 bu konudaki görüşünü “*Bazen gece trene biniyodum, sabah daha gün ağarmadan iniyodum. İşte istasyonlarda bekliyodum ondan sonra okula gidiyodum derse giriyodum çıkıyodum, tekrar otobüsle dönüyodum.”(D13)* diyerek belirtmiştir. Birkaç katılımcı ise “Uzun süre ara vermiş olmak /tekrar ders çalışmaya alışmanın” ve “Tanıdıkları hocaların yapacağı mülakatta başarısız olmanın” kendilerini çok tedirgin ettiğini belirtmişlerdir. Bu düşüncelerini de “*Derslere çalışmam başta biraz zor oldu, dersleri takip etmek de açıkçası zor geldi.”(D04)* ve “*Mülakat tabi bizim için biraz zordu, çünkü hocalarımızın karşısındaydık.”(D11)* gibi sözlerle ifade etmişlerdir.

3.1.4. “Tez çalışmasını tamamlama sürecinde en çok hangi aşamada zorlandınız?”

Yanıtlar	f
Kaynak taraması	7
Araştırmayı desenleme	5
Yazım/ raporlaştırma	5
Uygulama	3
Verilerin toplanması ve analizi	2
Konu belirleme	1
Tez önerisi hazırlama	1

Katılımcılar tez yapmaya başladıklarında yarısına yakını “kaynak taraması”, bir bölümü ise “araştırmayı desenleme” ve “yazım/raporlaştırma” aşamalarında güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısına yakını “Benim için hepsi zordu. Ama hangisi en fazla zordu? Kaynak tarama aşaması zordu. Çünkü neden, İngilizcedeki o yetersizlikten” (D15), “Vakit ayırıp, işte dolaşıp literatür tarama onları okuma diğer tezleri okuma, İngilizceden çeviri yapma” (D13) ve “İngilizcem olsaydı çok daha iyi. Yani derinlemesine kaynak taraması yapabiliirdim.” (D14) gibi ifadelerle yaşadıkları güçlüğü daha çok “kaynaklara ulaşma ve çeviri yapma”dan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir bölümü “Bi kere uygulama yapacak yeriniz yok Bir diğeri izin almanız gerekiyor ve bu izni almanız aylarca sürüyor.” (D10), “Denekleri bulmak bir araya getirmek ... uygulama bağlamı benim tezimde en çok zorlandığım aşama oldu.” (D09) ifadeleriyle de “uygulama sürecini”nin değişik nedenlerle de olsa kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların birkaçı ise “başından sonuna ilk kez araştırma planlamayı”, “araştırmayı desenleme” ve “belli bir formata uygun yazma” aşamalarında zorlandıklarını “işin bi ucundan tutmak çok farklı, temelinden alıp sonuna kadar getirmek çok farklı yani” (D07), “evet ben yöntemi okuyorum belli aşamaları var, belli kuralları var, tamam ama uygulamada nasıl” (D02), “yazım aşamasında ... benim Türkçem fazla iyi değil, yazıya dökerken, tezi yazarken ... bu tartışma konusunda bi kaç sorun yaşadım” (D11) gibi ifadelerle dile getirmişlerdir.

Ayrıca, araştırmanın katılımcıların yarısına yakınının tezi tamamlama sürecinde, en fazla kaynak taraması yapmaya ilişkin sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yaşanan bu sorun katılımcılar tarafından çoğunlukla yabancı dil bilmemekle ya da kaynaklara ulaşma yollarının bilinmemesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda kendini uygulama ağırlıklı geliştirme amacı ile yüksek lisans yapanların uzaktan ve tezsiz yüksek lisans yapmaya yönlendirilmeleri, uygulamaya ilişkin eksikliklerini tamamlamalarına da yaz okullarıyla destek verilmesi enstitüler tarafından değerlendirilebilir. Böylece alan çalışanlarının yeterlilikleri artırılırken dil engelini de aşmalarına yardımcı olunabilir. Yüksek lisans eğitimine akademisyen olmak üzere devam eden kişiler için kaynak taramanın sorun olmaktan çıkarılması ise, üniversite içinde akademik personelin yeterliliğinin artırılması bağlamında ele alınarak çözüm oluşturulması mümkündür.

3.2. Katılımcıların Yüksek Lisans Eğitimi Ders Sürecine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların yüksek lisans eğitimi ders sürecine ilişkin görüşleri beş soru ile belirlenmiştir. Aşağıda her bir soruya ilişkin bulguların yer aldığı tablolar ve katılımcıların görüşlerini aktaran açıklamalara yer verilmiştir.

3.2.1. “Yüksek lisans derslerinin gün ve saatlerinin uygunluğu ile ilgili olarak neler söylemek istersiniz?”

Yanıtlar	f
Herhangi bir sıkıntı yaşamadım	12
Ders saatleri duruma göre ayarlanıyordu	8
Sıkıntı yaşadım	5
Ders gün ve saatleri il dışından gelenlere göre ayarlanıyordu	4
Ders gün ve saatleri hocaların durumuna göre ayarlanıyordu	3
Ders gün ve saatleri üniversitede çalışanlara göre ayarlanıyordu	1
Derslerin saatleri uygun olmadığı için maaşından kesinti yapıldı	1
Derslerin saatleri uygun olmadığı için farklı dersler almak zorunda kaldım	1
Dönemde üçer saatlik dört ders tüm zamanımı alıyordu	1
Programa uymak zorunda kaldık	1
Ortak derslerde uyarılama yapılamıyordu	1

Katılımcıların yarısından fazlası (12) “ders gün ve saatlerine ilişkin pek sıkıntım olmadı” derken, bir bölümü “ders gün ve saatlerinin il dışından gelenlere göre” ya da “hocaların durumuna göre ayarlanıyor” olmasının kendileri için sıkıntı yarattığını “Akademisyen olan arkadaşların durumlarına göre ayarlanan dersler vardı. Ama öte yandan Milli Eğitim’den veya dışarıdan gelen arkadaşları kimse düşünmüyor” (D04) gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Benzer sıkıntı Gündoğdu, Küçükkoğlu ve Kaya(2007)’nin yaptığı çalışmanın katılımcıları tarafından da dile getirilmiştir. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için katılımcıların bir bölümü (5) “MEB çalışanlara göre derslerin ayarlanması” önerisinde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan katılımcıların yarısından fazlası, yüksek lisans derslerinin gün ve saatlerinin ayarlanmasına ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, araştırmanın katılımcılarını oluşturan kişilerin pek çoğunu, yüksek lisans eğitime devam eden ve akademisyen olmak üzere okuyan araştırma görevlilerinin oluşturmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Alanda çalışarak ya da alan dışından gelen katılımcıların ise, ders saatlerinin belirlenmesinde kendilerinin durumlarının da dikkate alınması taleplerinin olduğu dikkat çekmektedir. Enstitüler bu durumda olan yüksek lisans öğrencilerinin durumlarını göz önünde bulundurarak uzaktan öğretime dayalı yüksek lisans programları yelpazesinin geliştirilmesini geliştirmeyi düşünebilirler. Alanında çalışırken kendini geliştirmeyi hedefleyen ve derslere devam sorunu yaşayan öğrenciler bu programlara yönlendirilebilirler.

3.2.2. “Yüksek lisans ders (seçeneklerinin) sayısının yeterliliği ile ilgili olarak neler söylemek istersiniz?”

Yanıtlar	f
Yeterli değil	13
Her dönem her ders açılmadığında seçme söz konusu olmuyor	5
Çalışanlar için uygulamaya hizmet etmediğinden sıkıntılı	3
Yeterli	2
Dönemde 3-4 ders almak çalışanlar için fazla	2
Doktoraya hazırlamıyor	1
Derslerin içeriğine göre sayısında eşit dağılım yapılmalı	1
Seçenek sayısı artırılarak aynı dersi alan kişi sayısı azaltılmalı	1

Araştırmaya katılan katılımcıların yarısından fazlası yüksek lisans sürecindeki ders sayısının “yeterli olmadığını”, bir bölümü ise “listedeki dersler her dönem açılmadığı için bazı dersleri alamadıklarını” “Sayıca yeterli gibi görünüyo ama orda ismi görünen dersler açılmadığı için sıkıntılı olduğunu düşünüyorum.”(D06) gibi sözlerle ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak, enstitülerin, yeterli sayıda öğrencinin alması koşuluyla derslerin açılmasını zorunlu hale getirmesi önerilebilir.

Katılımcıların bir kaçı ise “akademisyen olmayan öğrenciler için derslerin uygulamayı geliştirici etkisinin olmadığından” şu sözcükleri kullanarak “Başkası yaparken, başkasıyla yaparken ve geri dönüt alırken olmuyo. Birebir kendiniz uygulayacaksınız ki öğrenesiniz.”(D08) yakınmışlardır. Bu durum ortadan kaldırılabilmesi için alan dersi olarak: erken eğitim, otizm, aile eğitimi, vb., araştırma ile ilgili olarak; istatistik ve yeni yöntemler, uygulamayla ilgili olarak da; sosyal beceri öğretimi, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, vb. derslerin konmasını önermişlerdir. Günümüzdeki uygulamalara bakıldığında önerilen derslerin bir kısmının açıldığı görülmektedir. Ancak özel eğitim alanı gelişimini hızla sürdüren alanlardan biridir enstitüler zaman zaman gelişime paralel olarak öğretimi gerekli olan içeriğe ilişkin alan derslerini belirleyerek güncel alternatifler yaratmalıdırlar.

3.2.3. “Yüksek lisans derslerinin içeriklerinin yeterliliği ile ilgili olarak neler söylemek istersiniz?”

Yanıtlar	f
Derslerin içeriği ile ilgili bir sıkıntı olmadı, iyiydi.	9
Bazı derslerin içeriklerinin niteliği artırılmalı	8
Farklı derslerin içeriği için değişik yorumlar yapılabilir	3

Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların yarısı yüksek lisans programındaki ders seçeneklerinin yeterli olmadığını “ders sayısını az olduğunu düşünüyorum.”(D10), “daha fazla ders konulabilirdi”(D05) gibi ifadelerle dile getirmektedirler. Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için katılımcıların bir bölümü (5) “ders içeriğinin ayrıntılı ve uygulamaya dönük olması gerektiği” ile ilgili düşüncelerini “Uygulamadaki birisinin bilimsel çalışma yapabilmesine yönelik yani bu tez dışında çalışma yapabilmesine yönelik yardımcı olabilecek bir ders olabilirdi”(D12) sözcükleriyle ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı ise (3) “içeriğin anlaşılır olması ve belirlenen içeriğe göre dersin işlenmesi gerektiği” ile ilgili görüşlerini “içerikler alan yazında şu anda neye bakılıyo, o yönde iyileştirilebilir.”(D01) gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Katılımcılar “sadece çeviri yaptırma biçiminde derslerin yürütülmemesi gerektiği” ile ilgili görüşlerini, “Safî çeviri, kitap bölümü çevirip öle geçtik biz.”(D01), ve “aldığımız, derste tamamen yabancı kaynakların bölümlerinin verilerek bunların çevirilerinin istenmesi ve bu çevirilerin diğer arkadaşlarla paylaşılması şeklinde dersin işlenmesi beni zorlamıştı”(D03) ifadesiyle vurgulamışlardır. Katılımcıların yarısına yakını ise “bazı derslerin içeriklerinin lisansta verilenin üst seviyesinde olacak şekilde artırılması gerektiğini” “Alana yönelik yüksek lisans dersi diyebileceğim bir ders yoktu. Daha çok lisanstan gelen bir takım uzantıydı, bana göre”(D12) diyerek belirtmişlerdir.

Katılımcıların ifadelerinden ders içeriğinin anlaşılır biçimde önceden belirlenmiş olmaması ve belirlenmiş bir içerik varsa da içeriğin süreç içinde takip edilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcıların ders içeriklerine ilişkin belirttikleri görüşler Güçlü ve Avcının (2007, s.258-269)



lisansüstü eğitim sisteminin sorunlarını belirlemeye ilişkin öğrenci görüşlerini aldığı çalışmada belirledikleri “konuların teorik anlatılması, yüzeysel işlenmesi ve kimi derslerin içeriklerinin kolay olması” görüşleriyle paralellik göstermektedir. Güven, Kerem ve Ersoy (2007, s. 308) da yaptıkları çalışmada benzer şekilde güçlük yaşandığını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda yüksek lisans derslerinin amaçları ve ayrıntılı içeriklerinin ilgili bölümlerde oluşturulacak bir üst kurul tarafından denetimden geçirilmesi yerinde olacaktır.

3.2.4. “Yüksek lisans derslerinin değerlendirilmesi/not verilmesi ile ilgili olarak neler söylemek istersiniz?”

Yanıtlar	f
Yazılı sınav yapılması uygun değil	8
Ders değerlendirmeleri uygun ve adil, sıkıntı yaşanmadı	8
Genelde ödevle, proje ile değerlendirilmek iyiydi	4
Hocanın neye (içeriğe, biçime) göre not verdiğini bilemiyorduk	4
Hocalar nasıl not verdiklerini açıkladılar	1
Değerlendirmenin nasıl yapıldığıyla ilgilenmedim	1

Katılımcıların yarısına yakını derslerin sınav yapılarak değerlendirilmesinin uygun olmadığını “Yüksek lisansta sınav yapılmasına gerek yok. Zaten ödevlerimizi yeterli bi şekilde yapıyoruz. Öğreniyorsanız ödev yaparken öğreniyorsunuz. Böyle bi sınav yapmaya gerek yok.”(D08) sözleriyle belirtmişlerdir. Diğer yarısı ise, değerlendirmenin uygun ve adil olduğunu, “Yani ders aldığım hocalar gerçekten birebir oturup da dönüt de verdiler özellikle bu öğretim dersleriyle ilgili. Hani o anlamda da kendi adıma sıkıntı yaşamadım.”(D02) şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir bölümü “verilen ödevlerin hangi ölçüte göre değerlendirildiği” ve buna göre “kendilerine geri bildirim verilmesi gerektiğini” ya da “yapılan ödevin uygulamasının değerlendirilmesi gerektiği” ile ilgili görüşlerini “Sayfa adedi daha çok olan, içindeki sözcük sayısı daha çok olan ödevlere bi şekilde daha fazla kıymet verildiğini, daha yüksek puanlar aldığını gördüm.”(D06), “İşte onun çok deriniyle daha düzeneklerini bilmiyorduk tabii ki yani o hoca neye göre verdi onu hakikaten bilmiyorduk”(D01) sözleriyle vurgulamışlardır.

Katılımcıların yarıdan fazlası yüksek lisans derslerinin değerlendirilmesinde sorun yaşamazlarken, diğer yarısı değerlendirmenin neye göre yapıldığını ve neye göre not verildiğini tam olarak anlayamadıklarını ve zaman zaman haksızlığa uğradıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısının dile getirdiği sınavla değerlendirilme sıkıntısı Gündoğdu, Küçükoğlu ve Kaya (2007)’nın yaptığı çalışmanın katılımcıları tarafında benzer ifadeler dile getirilmiştir. Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden biri de geri bildirimdir. Knox ve McGovern’a (1988, s. 40) göre, geri bildirim sağlama öğretim yapanların en önemli özellikleri arasında sayılmaktadır. Alan uzmanı olması beklenen ve çoğunlukla da akademisyen olan öğrencilerin hem ileride yapacakları öğretim sürecine model olmak hem de sürecin sistematik olmasını sağlamak üzere geri bildirim almalarının sağlanması gerekir. Katılımcıların ders değerlendirmesine ilişkin değindikleri sorunlar Güçlü ve Avcının (2007, s.258-269) lisansüstü eğitim sisteminin sorunlarını belirlemeye ilişkin öğrenci görüşlerini aldığı çalışmayla paralellik göstermektedir.

3.2.5. “Yüksek lisans dersleri tamamlama sürecinde neler umuyordunuz/bekliyordunuz?”

Yanıtlar	f
Teorik bağlamda karşılandı uygulama yeterliliği bağlamında karşılanmadı	6
Beklentim karşılandı	5
Beklentim yaklaşık %50 karşılandı	3
Bir iki ders hariç beklentim karşılandı	3
Beklentim karşılanmadı	2

Araştırmanın katılımcılarının bir bölümü yüksek lisans ders dönemi sonunda “beklentilerinin karşılanmadığını”, “Aslında hala karşılanamadı”(D15), ya da “ben daha çok şey öğrenseydim. Şimdi hadi tez aşamasına başlıycam ama, bundan sonra nolacak gibi bi kaygım da oldu mesela”(D10) gibi sözlerle ifade etmişlerdir. Beklentilerinin karşılanmama nedeni olarak bir bölüm katılımcı (4) “uygulama yeterliliğini arttıracak bilgileri alamadığı” ile ilgili olarak “Çünkü bununla ilgili de uygulama sırasında eksiklikler yaşıyordum hep, hala da yaşıyorum. Hani okuyup kendimi tamamlamaya çalıştım hala da okumaya devam ediyorum”(D07) gibi ifadeler kullanmışlardır. Araştırmanın katılımcılarının yüksek lisans ders dönemi sonunda beklentilerinin karşılanmasına ilişkin belirttiklerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Demir (2007) ‘in yaptığı araştırmada da katılımcılarının yarısı benzer nedenlerle Yüksek lisans ders döneminde beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcılarının yarısının ders içeriklerine ilişkin görüşlerinin de olumsuz olması, onların bu süreçte kendilerini alan uzmanı olacak bilgi düzeyine ulaşmadıklarını düşünmelerine sebep olmuştur. Katılımcıların ders dönemini tamamlama sürecinde beklentilerinin karşılanmamış olmasının bir nedeninin de almayı istedikleri derslerin açılmamış olmasından kaynaklandığı varsayılabilir. Ayrıca kendi ifadeleriyle bu dönemde yeteri kadar uygulama yaptırılmamış olması akademisyen olmayı hedeflemeyen katılımcıların öğretmen olarak da uygulamalarını zenginleştiremediklerini düşündürmektedir. Benzer bulgular Gültekin ve Dal’ın (2007, s. 275) gerçekleştirdikleri çalışmayla örtüşmektedir. Ayrıca katılımcıların ders sayısına ilişkin görüşlerinde de bu çalışmayla paralel vurgular bulunmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının tamamına yakını ders sayısını yetersiz bularak alana ilişkin, araştırmaya ilişkin ve uygulamaya dönük dersler konması gerektiğini vurgulamışlardır. Gündoğdu, Küçüköğlü ve Kaya’nın yaptığı çalışmada

3.3. Katılımcıların Yüksek Lisans Eğitimi Sürecinde Aldıkları Danışmanlık Hizmetlerine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların yüksek lisans eğitimi sürecinde aldıkları danışmanlık hizmetlerine ilişkin görüşleri altı soru ile belirlenmiştir. Aşağıda her bir soruya ilişkin bulguların yer aldığı tablolar ve katılımcıların görüşlerini aktaran açıklamalara yer verilmiştir.

3.3.1. “Yüksek lisans eğitiminizi sürdürebilmek için yasal haklarınızı biliyor muydunuz?”

Yanıtlar	f
Çok iyi bilmiyordum	7
Biliyordum	5
Hiçbir şey bilmiyordum	4



Katılımcıların yarısından fazlası yüksek lisans eğitimini sürdürebilmek için yasal haklarını bilmedikleri yönünde beyanda bulunmuşlardır. Bilgisizliklerini de “Yüksek lisansa başladığımda hiç yasal hakla ilgili bir şey bilmiyordum.”(D08) veya “Dürüst olayım, bilgim yoktu.”(D15) gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Katılımcıların yarıya yakını “sorunla karşılaşıp kadar bilmiyordum ama öğrendim” şeklindeki görüşlerini “Açıkçası bu duruma düşene kadar bu detaylar hakkında bilgim yoktu”(D03) gibi ifadelerle bildirmişlerdir. Katılımcıların yarıdan fazlası yüksek lisans sırasında kendilerini ilgilendiren yasal hak ve sorumluluklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak da yasal alt yapıyı kullanmalarını gerektirecek bir sorun yaşamamalarını göstermişlerdir.

3.3.2. “Yüksek lisans eğitimine başladığınız anda size yapılan danışmanlıkla ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz?”

Yanıtlar	f
Yeterli bir danışmanlık yapılmadı, alacağımız dersleri onaylattık	12
Ciddi ve iyi bir danışmanlık yapıldığını hatırlamıyorum	5
Pek çok bilgiyi informal danışma yoluyla öğrendim	2

Katılımcılar, yüksek lisans eğitimine başladıkları anda enstitü tarafından sağlanan danışmanlığın, “yeterli olmadığını”, “ciddi bir danışmanlık yapılmadığını” veya “informal danışmalar yoluyla bilgi edindiklerini” ifade etmişlerdir. Katılımcılar “Kimler geldi, kimler ne dersi alacak şeklinde ... öyle bir yönlendirme yapılmadı.”(D01) veya “Şu kadar ders seçebilirsiniz, şu kadar kredi kullanabilirsiniz demediler.”(D05), ifadeleriyle kendilerine yeteri kadar danışmanlık yapılmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların yarısı (9) “ders içerikleri ve amaçlarının açıklanması”, bir bölümü (5) “haklarımız, sorumluluklarımız ve sahip olunması gerekli nitelikler”, birkaçı ise (3) “tez konusuna alt yapı oluşturacak derslerin neler olabileceği” konularında kendilerine danışmanlık yapılmasının gerektiğini altını çizerek belirtmişler ve “tez danışmanının sürecin başında atanması gerekir” önerisinde bulunmuşlardır. Yüksek lisans öğrencisi iken katılımcıların buldukları konuma uygun olarak yasal alt yapıda yer alan hak ve sorumlulukların bilinmesi bireysel sorumluluk olarak nitelendirilebilir. Yasal hak ve sorumluluklarla ilgili olarak, katılımcıların yarısından fazlası, bu bilgilendirmenin yüksek lisans süreci başında enstitü tarafından yapılacak danışmanlık kapsamında olması gerektiği beklentisine sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Enstitüler hedef kitlelerini ilgilendiren önemli sorumlulukları derleyerek web sitelerinde ya da broşürlerle hedef kitlelerine ulaştırmayı düşünebilirler.

3.3.3. “Yüksek lisans eğitimine başladığınız andan bu süreci tamamlayana kadar yapmanız ve uymanız gerekenlere ilişkin yönerge/yazılı broşüre gereksinim duyduğunuz oldu mu?”

Yanıtlar	f
Oldu	11
Olmadı	6
İnformal yollardan gerekenleri öğrendim	5

Araştırmaya katılan katılımcıların yarısından fazlası yüksek lisans süreci boyunca kendilerine yol gösterecek bir yazılı yönerge ya da broşüre gereksinim duyduklarını “Kesinlikle olması gerekiyor.”(D16), “Benim ihtiyacım oldu, o bi gerçek.”(D04) gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Bu yönerge ya da broşürde bulunmasını istedikleri konulardan bazıları da şöyle sıralamışlardır: “yüksek lisansın tüm aşamalarında yapılması gerekenler”, “ders döneminden sonraki döneme geçiş”, “tez yazım kuralları”, “tez konusunu seçme”, “danışman belirleme”, v.b.

3.3.4. “Tez çalışmasını tamamlama sürecinde danışmanınızdan aldığınız danışma hizmetine ilişkin (haftada kaç kez, kaç saat) neler söylemek istersiniz?”

Yanıtlar	f
Memnundum	16
Memnun değilim	6
Danışma benim tarafımdan aksatıldı	2

Bu soruda katılımcılardan tez danışmanlarının adını belirtmemeleri özellikle istenmiştir. Bu çerçevede sorulan soruya, katılımcıların tamamı ilk bakışta tez döneminde aldıkları danışmanlığa ilişkin “memnun olduklarını” ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların tez çalışması sırasında aldığı danışma hizmetine ilişkin memnuniyet ifadeleri Güçlü ve Avcının (2007, s.258-269) lisansüstü eğitim sisteminin sorunlarını belirlemeye ilişkin öğrenci görüşlerini aldığı çalışmayla paralellik göstermektedir. Memnuniyetlerini ifade eden katılımcıların yarısına yakın kısmı görüşme sırasında bazı konulara dikkat çekme gereksinimi duymuşlardır. “zamanı uygun akademisyenlerin danışmanlık yapması gerektiği” ile ilgili görüşlerini “hani aynı zamanda ders hocalığını yapmak artı bir de tez yönetmek ... hocanın o anlamda çok yoğun çalışıyor olması dezavantaj diye düşünüyorum. Onun zamanı çok sınırlıydı.”(D01) gibi söylemleri ile belirtmişlerdir. Gündoğdu, Küçükoğlu ve Kaya (2007, 293-300)’nın yaptığı çalışmada da katılımcılar ‘öğretim elemanlarının ders yükü yoğunlukları nedeniyle kendilerine yeterince rehberlik yapamadıklarını’ belirterek benzer sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar, “Tezin yazılı kurallar yerine yazılı olmayan kurallara göre yürütülmemesi gerektiği” ile ilgili görüşlerini de “Yani sizin öğrencisi olduğunuz bölümün dinamikleri var. Bu dinamiklerin getirdiği yazılı olmayan kurallar var. Yazılı olmayan kuralları öğrenmiş oluyorsunuz ve o dinamikleri uygun hareket etme durumunda kalıyorsunuz ve ediyorsunuz yani.”(D06) gibi ifadelerle dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca, “Yani tez danışmanlığı yapan kişi, yönettiği tezin metodolojik özelliklerine ilişkin konulara hakim olamadığında, o tezin içeriğine ilişkin konulara hakim olamadığında sıkıntılar çıkıyo ortaya.”(D10), “Herkes bildiği konuda tez yönetsin. Bi şekilde, hani engelleyemediyse, önüne geçemediyse, yani çok yetkin olmadığı konuda tez yönetmek durumunda kaldıysa, bu konuda sorun giderme mekanizmaları da var. İşte ikinci danışmanlık gibi ya da otursun öğretilsin.”(D06) gibi söylemleri ile de “danışman yeterli ve yetkin olduğu alanlarda tez yönetmeli” şeklindeki görüşlerini belirtmeye çalışmışlardır. Gündoğdu, Küçükoğlu ve Kaya (2007, 293-300)’nın yaptığı çalışmada da katılımcılar yapılan danışmanlığı yetersiz olarak nitelerken ‘araştırmaya klavuzluk edilmesi’ konusunda sıkıntı yaşadıklarının altını çizmişlerdir.

Yukarıda da görüldüğü gibi, araştırmanın katılımcılarının yarısına yakını tez aşamasında aldığı danışma hizmetinden memnun olmadıklarını da açıklama gereği duymuşlardır. Bu sonuç Myers ve Dyer (2003, s. 63) ile Burgaz ve Şentürk’ün (2007, s. 133) yürüttükleri çalışmalarda elde ettikleri sonuçla paraleldir. Lisans dönemi öğrenci sayısı ile kıyaslandığında yüksek lisansa gelen öğrenci sayısı çok azdır. Ayrıca bu öğrencilerin lisans eğitiminden farklı olarak kendilerini geliştirmek üzere gönüllü olarak başvurmuş ve pek de kolay olmayan bir süreç olan ders aşamasını tamamlamışlardır. Tez aşamasında dile getirdikleri bu memnuniyetsizliğin enstitüler tarafından çok yönlü ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Smith ve Allen (2006, s. 141) yaptığı çalışma danışmanlıkta önemli noktalar olduğunu ve bunların öğrencilerin danışmanlık algılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencinin tez aşamasında danışmanıyla baş başa bırakılması yerine doktora tez aşamasında olduğu gibi enstitü tarafından izleme yapılması önerilebilir.



Ayrıca tez sürecindeki danışmanlıkla ilgili ifade edilen memnuniyetsizliğin tez danışmanlarıyla ilgili olması, öğrencinin danışmanını seçme aşamasının gözden geçirilmesi gereğini düşündürmektedir. Tez danışmanı atanması sürecindeki belirsizliğin daha sonra her iki tarafın da sıkıntılı süreç geçirmesini engellemek amacıyla, enstitüdeki bir yetkilinin danışman öğretim üyesi ve yeterlilikleri hakkında bilgi verdikten sonra öğrencinin seçim yapmasını sağlaması da önerilebilir. Ayas ve Kala'nın (2007, s.53) yaptığı çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda benzer bir öneri yapılmıştır. Tez konusu ve yöntemi konusunda kararsız kalan öğrenci için de ikinci danışmanlıktan ziyade geçici danışmanlık uygulaması da bir seçenek olarak sunulabilmelidir. Katılımcıların danışma sürecinde altını çizdikleri diğer bir sorun ise, danışmanlarının öğrencileri için yeterince zamanlarının olmamasıdır. Ayas ve Kala (2007, s. 53) ile Myers ve Dyer'ın (2003, s.63) yaptığı çalışmada lisansüstü öğrencilerin, danışmanlarının kendilerine danışmanlık yapmak için yeteri kadar zamanlarının olmamasını en önemli sorun olarak dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca, danışmanlarıyla iletişim kurmada sorun yaşadıklarından ve danışmanların zaman zaman kendilerine kırıcı davranmalarından dolayı sorunlar yaşadıklarını dile getirdiklerini ortaya koymuşlardır. Benzer ifadeler bu çalışmanın katılımcılarının görüşmelerinde de dile getirilmiştir.

3.3.5. “Yüksek lisans eğitimi tamamladığınız Eğitim Bilimleri Enstitüsü’yle eğitim sürecinizin her aşamasındaki etkileşimlerinize ilişkin neler söylemek istersiniz?”

Yanıtlar	f
Kayıt dönemi(tek taraflı etkileşim) dışında etkileşimim olmadı	11
Enstitüye pek gitmek istemezdim, beni çok geriyordu	3
Enstitü YL öğrencileriyle dönemlik toplantılar yapmalı	2
Enstitü ile etkileşimim iyiydi, bir sorun yaşamadım	2
Enstitü öğrencisinin durumu ile biraz ilgilenmeli	1
Enstitü öğrencileriyle ilişkilerini sorgulamak üzere anket yapmalı	1
Enstitü kendi içinde tutarlı olmak için bir tez kılavuzu hazırlamalı	1
Hangi durumlarda onlara başvurmamız gerektiğini açıklamalı	1
Danışman değişikliğinin nasıl yapılacağına ilişkin bilgilendirme ve yönlendirme yapmalıydı	1
Farklı yerlerden gelen kişilere göre ders için en uygun zamanın belirlenmesinde ayarlamalar yapmalıydı	1

Katılımcıların yarısından fazlası Eğitim Bilimleri Enstitüsü’yle etkileşimlerini “tek taraflı etkileşim” olarak nitelemişlerdir. Katılımcılar bu durumu “Kimler geldi, kimler ne dersi alacak şeklinde”(D01), “sadece kayıt sırasında evrak alıp verme. Bunun dışında bi etkileşimimiz söz konusu değildi.”(D02), “Enstitüde bunlar ne yapıyor kaygısı olduğunu düşünmüyorum açıkçası resmi bürokratik işlerin takipçisi olduklarını biliyorum”(D03), “Bi tek kayıt döneminde kayıt yapıldı, çıkışta da çıktı belgesi aldık”(D05), “Yani onlar benimle etkileşmedi ben onlarla etkileşdim ve buda sadece ders döneminde, işte kayıt döneminde felan oldu.”(D09), “Valla enstitüyle çok etkileşim kuramadım”(D10) ifadeleriyle dile getirmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak, enstitülerin yüksek lisans sürecine yeni başlayan öğrencilere bir oryantasyon çalışması yapması, ders verecek öğretim elemanları ve programda yer alan dersler ve içerikleri ile ilgili bilgiler vermesi önerilebilir.

3.3.6. “Size bir yüksek lisans öğrencisi verilseydi danışman olarak neleri yapmak istersiniz?”

Görüşmeler sırasında katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları yüksek lisans sürecindeki aşamaların sıralamasına göre üç ayrı tabloda belirtilmiştir.

A. Tezin Başlangıç Aşamasına İlişkin Yanıtlar	f
Teze başlamadan önce onun ihtiyaçlarını belirlemeye çalıştım	6
Teze başlamadan önce onun yeterliliklerini belirlemeye çalıştım	5
Daha çok ders almasını sağladım	4
İlk danışmanlık sürecini değiştirdim	3
Hazırlık aşamasında alacağı dersleri bilinçli seçmesine yardım ederdim	3
Bazı derslerin içeriklerini değiştirdim	3
Teze başlamadan önce tanımaya çalıştım	3
Teze başlamadan önce amacını sorardım	3
Teze başlamadan önce ben yardımcı olamayacaksam başka kaynaklara yollardım	3
Konusunu kesinleştirirken birlikte karar verirdim	3
Teze başlamadan önce ne yapmak istediğini sorardım	2
Tez konusu seçiminde iyi bir yönlendirme yapmaya çalıştım	2
Hazırlık aşamasında alacağı dersler hakkında daha fazla bilgi sağladım	1
Yüksek lisans süresince işini kolaylaştıracak bazı yeterlilikleri anlattım	1
Çalışma yoğunluğunu ayarladım	1
Teze başlamadan önce sürecin gereklerini anlattım	1
Teze başlamadan önce bir araştırma yapmasını/ekte olmasını sağladım	1
Kaynak taraması yaptırırken kaynaklara nasıl ulaşacağını açıkladım	1

“Size bir yüksek lisans öğrencisi verilseydi danışman olarak neleri yapmak istersiniz?” sorusuna katılımcılar, “Yani onun ihtiyacını öncelikle tespit etmek lazım.”(D15), “Ya da neler alması gerektiğini az çok tahmin edebilirdim ve ondan sonra bu konularda yönlendirirdim.”(D12) ifadeleriyle öncelikle tez öğrencilerinin gereksinimlerini belirlemeye çalışacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir bölümü ise “Çünkü öğrencilerin bi kısmı bence yeterliliklerini bilmiyorlar, yetersizliklerinin de farkında değiller onun için onu iyi tanurdım ... yani bilimsel anlamda tanurdım.”(D14), “Aldığı dersler, ne tür çalışmaları var, sistemi nasıl,..tanımaya çalışırım yani.”(D01) diyerek teze başlamadan önce onun yeterliliklerini belirlemeye çalışacaklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar “sonra yetersizliklerini gidermeye çalıştım neyi öğrenmesi gerekiyorsa ona ödev hazırlattırurdum”(D14), “öğrenci geldiğinde bence daha çok bilinçlendirilmeli, bilgilendirilmeli yani daha bilinçli bi şekilde lisanstan dersler seçip biraz daha ciddiye alınabilir” (D15), “ilgi alanlarını keşfettikten sonrasında ders seçerken yönlendiririm”(D01) ifadeleriyle öğrencilerin teze başlamadan önce hazırlanmalarını sağlamak amacıyla daha çok ders almalarını sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri yüksek lisans tez öğrencisinin teze başlamadan önce bir danışmanla ilişkilmesi halinde hem ders, hemde teze altyapı oluşturacak yeterliliklerin zamanında kazandırılması bağlamında kolaylıklar getireceği yöndedir.



B. Tez Sürecine İlişkin Yanıtlar	f
Konusunu kesinleştirirken birlikte karar verirdim	3
Tezinin uygulamasını yaparken yaptıklarını izlerdim, denetlerdim ve yönlendirirdim	2
Tezinin uygulamasını yaparken uygulama ağırlıklı olsun isterdim	2
Tezi hangi amaçla yapıyorsa ona yönelik yeterliklerini arttırmasını sağlardım	2
Tez aşamasında yöntemi birlikte belirlerdim	2
Tezin yazılması aşamasında birlikte çalışırdım	1
Tezin yayına dönüşmesini sağlardım	1

Katılımcıların birkaçı kendilerine bir yüksek lisans öğrencisi verilecek olsa, danışmanı olarak tez sürecinde “*Onu seçicez ama neye göre seçicez, kendi ilgi alanımıza göre mi, seçtiğimiz hocaya göre mi, o dönemde kendi ilgi duyduğu alan neyse onla ilgili kaynak taramasına yönlendirirdim.*”(D05), “*Ondan sonra tez konusunda yani onun ilgilerine göre en rahat hissedeceği alanda.*”(D14) gibi ifadeleriyle tez konusunu kesinleştirirken öğrencileriyle birlikte karar vereceklerini belirtmişlerdir. Tez sürecine ilişkin belirtilen görüşler doğrultusunda tez danışmanlarıyla öğrencilerin erken dönemde ilişkilendirilmesinin yanı sıra tez aşamasında, tez konusu yada yöntemi gerektiriyorsa ikinci danışmanın çalışmaya ortak olması durumunda yüksek lisans öğrencisi bu süreci rahatlıkla atlatması sağlanabilir

C. Tez Süresinin Tamamına İlişkin Yanıtlar	f
Tez süresinin tamamında kendi kurallarımı baştan açıklardım, gerektiğinde çok sert davranırdım	5
Tez süresinin tamamında görüşmeleri planlardım, görüşmeleri not ettirirdim	5
Tez süresinin tamamında kolaylaştırıcı olmaya çalışırdım	4
Tez süresinin tamamında görüşme sürelerini yeterli uzunlukta ayarlardım	3
Tez süresinin tamamında sorunu olduğunda paylaşmasını isterdim	3
Tez süresinin tamamında düzenli çalışmasını ister geri bildirimleri yüz yüze yapardım	2
Tez süresinin tamamında saygılı ve iş disiplini kaybetmeden çalışmak isterdim	1
Tez süresinin tamamında yapıcı ve onarıcı etkileşim kurup sürdürmeyi isterdim	1
Tez süresinin tamamında yasal haklarına kullanmasını sağlardım	1

Katılımcılar kendilerine bir yüksek lisans öğrencisi verilecek olsa, danışmanı olarak tezin tamamına ilişkin yapmak istedikleriyle ilgili açıklamalarında “*Benim kurallarım bu, benim çalışma metodum bu, bana uyacaksınız benle çalışın. Haa sizi zorlayabilirim, gerekirse sizin moralinizi bozabilirim ama bunun hepsi sizin iyiliğiniz içindire onları inandırmam ve benimsetmem gerekir.*”(D16), “*Bak ben böyleyimdir, bunları bunları önemserim, bunlara takarım ya da bunlar uyması gerek sana uyar mı? Evetse tamam o zaman başlarız.*”(D01) gibi ifadeleriyle tez öğrencilerine öncelikle kurallarını açıklayacaklarını ve gerektiğinde çok sert davranacaklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların kendileri danışman olsalardı yapacaklarını söyledikleri uygulamaların, tüm yüksek lisans eğitimi ile ilgili olduğu görülmüştür. Katılımcılar en fazla öneriyi “teze başlama aşaması” ile ilgili olarak dile getirmişlerdir. Teze başlama aşamasında danışmanların öğrencilerini tanımaya çalışması ve her öğrencinin özelliklerine göre yönlendirme yapmaları gerektiği, katılımcıların danışmanlık sırasında mutlaka yapacakları şeyler olarak ifade edilmiştir. Bu durum katılımcıların özellikle bu bağlamlarda kaygı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Tez süresine ilişkin çok az önerinin

olması, teze hazırlık aşaması iyi yapıldığında tez süresince çok fazla bir şeye gereksinim duyulmayacağı anlamında değerlendirilebilir. Farklı sözcüklerle de olsa belirtilenler Güven, Kerem ve Ersoy'un (2007, s.317) yaptıkları çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Ayas ve Kala (2007, s. 53), Burgaz ve Şentürk (2007, s.133) ve Knox ve McGovern'ın (1988, s. 40) sıraladığı danışman özelliklerinin bir çoğu katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Bu durumda danışan-danışman ilişkisinin bu süreçte belirleyici olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Özetle, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan 16 katılımcıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, katılımcıların farklı görüşler belirttikleri ortaya konmuştur. Katılımcıların, kendilerine sorulan sorulara verdikleri yanıtlarda belirttikleri çeşitli sorunlara farklı çözüm önerileri getirdikleri görülmüştür. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların alan yazında yer alan diğer araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü de belirlenmiştir.

Yüksek lisans süreci, mesleki bilgi ve deneyimlerini arttırmanın yanında akademik çalışmalara yönelmenin temel basamaklarından biri olarak kendini geliştirmeyi hedefleyen bireylerin yaşantısında önemli süreçlerden biridir. Bilimsel edinimlerini, bilgi ya da deneyim oluşturmak amacıyla kullanmak üzere, gönüllük gösteren yüksek lisans öğrencilerinin bu çabalarının desteklenmesi ülkemiz için de katkı olarak düşünülmelidir.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, katılımcıların en fazla tez sürecinde zorlandıkları belirlenmiştir. Tez sürecine ilişkin yaşanan güçlüklerin giderilmesiyle ilgili olarak enstitülerin ve danışman öğretim üyelerinin sürecin her aşamasında yüksek lisans öğrencilerini rehberlik yaparak desteklemeleri gerekmektedir. Bunun içinde danışman öğretim üyelerinin yüksek lisans öğrencisine yeterince zaman ayırabilmesi gerekir. Ancak katılımcılar bu konuda da sıkıntı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu süreçte yaşanan sıkıntının bir nedeni de tez aşamasının başında danışman seçimine ilişkin olduğu görülmektedir. Bu aşamada enstitüler Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav yönetmeliğinin 15 ve 19. maddesine uygun olarak danışman ataması yapmaktadırlar. Ancak enstitülerin öğrencilerine danışman öğretim üyeleri ve yeterlilikleri konusunda bilgilendirme yapmaları yararlı olacaktır. Alternatif bir uygulama olarak enstitüler geçici danışmanlık süreci planlamasını da tartışmalıdırlar.

Özellikle yüksek lisans eğitiminde açılan derslerin çeşitliliği ve içeriğine ilişkin katılımcıların beklentilerinin karşılanmadığı belirlenmiştir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav yönetmeliğinin 13. maddesine göre lisansta alınmamış ise yüksek lisans döneminde lisans derslerinden seçim yapılabileceği belirtilmiştir. Yönetmeliklerde ders içeriklerine ilişkin açıklamaya yer verilemeyeceğinden enstitüler, yüksek lisans eğitimi başlattıkları alanlarda, lisans düzeyindeki eğitimin üzerinde donanım kazandırmak için hangi yeterliliklerin oluşturulması gerektiğini, uzmanlardan görüş alarak belirlemelidirler. Bu araştırmada Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimi için, erken çocukluk eğitiminde özel eğitim, otistik çocukların eğitimi, sosyal beceri öğretimi gibi dersler katılımcılar tarafından önerilmiştir. Günümüzde uygulanan programda önerilen derslerin bir kısmının açıldığı görülmektedir. İleride alanın gelişimine dayalı olarak kazandırılması gereken bilimsel bilgi birikiminin aktarımını hedefleyen başka derslerinde konulabilmesi için çalışmalar sürdürülmelidir. Ayrıca açılan derslerin bazı dönemlerde alınmaması sınırlılığı, derslerin alınması esaslarının öğrenci sayısına göre düzenlenerek aşılabilecek bir sorundur. Dönemlik ders açma yerine, tüm dönemlerde açık olan derslerin belli sayıda tercih olması halinde verilmeye başlanması daha işlevsel olabilecektir.



Farklı amaçlarla yüksek lisans öğrenimine yönelik katılımcıların sürecin başında amaçlarına yönelik derslere yönlendirilmek üzere bilgilendirilmeleri süreç sonundaki doyumları üzerinde etkili olacaktır. Enstitüler, bu gereksinimleri karşılayacak danışmanlık ve işleyiş planlamaları yapabilirler. Uygulama yeterliliği için tezsiz, akademisyen olma hazırlığındakiler için tezli olmak üzere farklı yüksek lisans süreçlerinin planlanması, farklı amaçları olan donanımlı insan yetiştirme bağlamında enstitülerce Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav yönetmeliğinin 12. maddesine uygun olarak değerlendirilebilir. Ayrıca yabancı dil koşulunun Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav yönetmeliğinin 2. maddesinin c bendinde enstitü yönetim kurulu önerisi ve üniversite kurulu onayıyla değişebileceği belirtilmiştir. Kendini uygulama bağlamında geliştirmek üzere bilimsel edinimler yapmak amacıyla yüksek lisans eğitimi almak isteyen katılımcıların yabancı dil sınırlılığı nedeniyle kişisel gelişimlerini tamamlayamadıkları ilişkin ifadeleri doğrultusunda, kendini geliştirmek isteyen diğer lisans mezunlarına da kendilerini geliştirme yolunun açılıp açılmayacağı tartışılmalıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, lisansüstü programlarının değerlendirilmesiyle ilgili başka çalışmaların da yapılması, farklı alanlarda programların değerlendirilmesi, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yanı sıra danışmanların da görüşlerinin alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Ayas, A. ve Kala, N. (2007). Danışman-lisansüstü öğrenci ilişkisinde beklentiler ve karşılaşılan problemler. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 53-64.

Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime Giriş*. Yargıcı Matbaası, Ankara.

Burgaz, B. ve Şentürk, İ. (2007). Yüksek lisans tez danışmanlarının iletişim davranışlarına ilişkin danışman ve danışan görüşleri. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 133-144.

Demir, C. (2007). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinden beklentileri ve beklentilerinin gerçekleştirme düzeyi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 195-207.

Demirtaşlı, N.Ç. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 61-70.

Güçlü, N. ve Avcı, M. N. (2007). Lisansüstü eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 258-269.

Gültekin, M. ve Dal, S. (2007). Sınıf öğretmenliği doktora programı mezunu öğrencilerin sınıf öğretmenliği doktora programına ilişkin görüşleri. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 275-286.

Gündoğdu, K., Küçükkoğlu, A. ve Kaya, H. İ. (2007). Bir durum çalışması: Eğitim bilimleri bölümünde lisansüstü eğitim sürecinin öğrenci ve öğretim elemanı algılarıyla nitel olarak değerlendirilmesi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 293-300

Güven, B., Kerem, E.A. ve Ersoy, E. (2007). Lisansüstü eğitim sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 308-318.

Kırcaali-İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Knox, P. ve McGovern, T. (1988). Mentoring in academia. *Teaching of Psychology*, 15(1), 39-41.

Myers, B. E., & Dyer, J. E. (2003). Advising components, roles, and perceived level of competence of university faculty. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 53(1), 258-271.

Smith, C.L. ve Allen, J.M. (2006). Essential functions of academic advising: What students want and get. *NACADA Journal*, 26(1), 56-66.

Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir: 1995.

İNTERNET KAYNAKLARI

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

www.anadolu.edu.tr

<http://www.sgdb.gazi.edu.tr/docs/yuksekogretimkanunu.pdf>.

