HUKUK EĞİTİMİNDE AKTİF VE ETKİLEŞİMLİ ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN YAYGINLAŞTIRILMASI (224K041) TÜBİTAK 1001 PROJESİ

27-28 NİSAN 2026

HUKUK EĞİTİMİNDE YÖNTEM SEMPOZYUMU

EDİTÖRLER

DR. ÖĞR. ÜYESİ İBRAHİM BEKTAŞ
AR. GÖR. YASİN BARIŞ ÖZELCİ
AR. GÖR. ZEYNEP GAMZE ÖZKAN
AR. GÖR. İSMAİL AYDIN

GENİŞLETİLMİŞ BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

HUKUK EĞİTİMİNDE YÖNTEM SEMPOZYUMU
GENİŞLETİLMİŞ BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

Kitap Hakkında
Bu kitap, Ankara Üniversitesi'nin 80. Yılı ve Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin 100. Yılı etkinlikleri kapsamında 27-28 Nisan 2026 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin Prof. Dr. Mahmut Esat Bozkurt Konferans Salonu'nda gerçekleştirilen Hukuk Eğitiminde Yöntem Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirilerin, genişletilmiş özetlerini içermektedir.

Hukuk Eğitiminde Yöntem Sempozyumu Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Bektaş tarafından Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi bünyesinde yürütülen Hukuk Eğitiminde Aktif ve Etkileşimli Öğrenme Yöntemlerinin Yaygınlaştırılması başlıklı TÜBİTAK 1001 Projesi (224K041) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Destekleri için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Editörler
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Bektaş
Ar. Gör. Yasin Barış Özelci
Ar. Gör. Zeynep Gamze Özkan
Ar. Gör. İsmail Aydın

ISBN
978-625-00-5605-9

Yayım Tarihi
26 Haziran 2026

Proje Hakkında
https://hukukegitimi.ankara.edu.tr
https://instagram.com/hukukveegitim

Sempozyumu İzleyin
Hukuk Eğitiminde Yöntem Sempozyumu'na ait video kayıtları,
Ankara Hukuk Fakültesi TV isimli YouTube kanalında yayımlanmıştır.
Karekodu okutarak bildiri sunumlarını izleyebilirsiniz.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER

İçindekiler III

Sempozyum Afişi ve Programı V

Sempozyum Kurulları VII

B İ L D İ R İ Ö Z E T L E R İ

B İ R İ N C İ G Ü N

1. Etik Temelde Hukuk Eğitimi

Prof. Dr. Gülriz UYGUR 1

2. Felsefe Eğitiminden Hukuk Eğitimine: Olanaklar ve Sınırlılıklar

Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI 4

3. Hukuk Öğretimi ve Hukukçu Eğitimi (Probleme Dayalı Öğrenme) Üzerine Bir Değerlendirme

Prof. Dr. Yusuf KARAKOÇ 10

4. Ticaret Hukuku Dersinde Ters Yüz Öğrenme - İki Dönemlik Bir Vaka Çalışması

Doç. Dr. Murat GÜREL 19

5. Türkiye'de Hâkim ve Savcı Eğitiminde Metod -Türkiye Adalet Akademisi'nde Verilen "Hukukta Yöntem" Dersi Özelinde Bazı Düşünceler-

Prof. Dr. Ozan CAN 23

6. Medeni Usul ve İcra İflas Hukuku Eğitiminde Pratik Çalışmaların Zihin Haritalama Yöntemi İle Yapılmasının İşlev ve Önemi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem BORA 28

7. Hukuk Eğitiminde Akran Öğrenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Furkan Güven TAŞTAN 32

8. Hukuk Lisans Derslerinde Test Yönteminin Etkili Kullanımı - Hukuka Giriş ve Ticari İşletme Hukuku Dersi Örnekleri

Prof. Dr. Ayşe ODMAN BOZTOSUN 38

9. Hukuk Mesleklerine Giriş Sınavına Yönelik Eleştirilere Eleştirel Bir Bakış

Dr. Öğr. Üyesi Gencer Karabekir KARAGENÇ 45

10. Almanya'da Hukuk Eğitimi ve Hukuk Mesleklerine Girişin Esasları ile Türkiye'de Yapılabilecek Olası Eğitim Reformunda Alman Modelinin Örnek Olabilecek Yönleri

Elçin ZENGİN, LL.M. (Göttingen) 49

İKİNCİ GÜN

11. Hukuku Sahnelemek: Yaratıcı Drama ve Kurmaca Metinler Yoluyla Hukuk Eğitimine Alternatif Bir Yaklaşım

Blm. Uzm. Deniz AKAR/Doç. Dr. İhsan METİNNAM 63

12. Hukuk Eğitiminde Kurgusal Duruşma ve Münazara Entegrasyonu: Karma Bir Model Önerisi

Dr. Öğr. Üyesi Orkun TAT/Dr. Öğr. Üyesi Nurdan KORKMAZ ÇETİN 66

13. Hukuk Eğitiminde Bir Araç Olarak Sinema

Ar. Gör. Sümeyra KARINÇU KARAAĞAÇ 72

14. Avukatlık Staj Eğitiminde Probleme Dayalı Senaryo Yaklaşımı Bağlamında Tübitak 3005 Projesi: Ankara^2 Modeli

Av. Doç. Dr. Fahri Gökçen TANER/Av. Mustafa Kemal KARAHAN 76

15. Yapay Zekâ Çağında Avukat Eğitimi: Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Katkısıyla Modern Usta-Çırak Modeli

Av. Fahrettin KAYHAN 83

16. Hukuk İlintili Eğitim

Prof. Dr. Şebnem AKİPEK ÖCAL 99

17. Hukuk Eğitimi ve Akademik Çalışmanın Geleceğine İlişkin Bir Değerlendirme: Akademi ve Eğitim, Gerçek Amacını Unutup, Skora mı Oynuyor?

Prof. Dr. Muhammet ÖZEKES 103

18. Edebiyatın Gör Dediği: Evsizlik Meselesine Hukuk ve Edebiyat Penceresinden Bir Yaklaşım Geliştirmek

Doç. Dr. A. Aslı ŞİMŞEK ÖNER 106

19. Hukuk Eğitiminde Edebiyatın Önemi ve Edebiyatın Eğitim Sürecine Entegrasyonu

Ar. Gör. Elif İdil ERTOP YAVUZ 111

20. Ortaokullarda Hukuk Eğitimine Yönelik Bir Örnek -"Selim Haklarının Peşinde" İsimli Hukuk Öyküleri Kitabı-

İlayda Nur KILIÇ/Av. Mücella YURTOĞLU CAN 116

SEMPOZYUM KURULLARI

DÜZENLEME KURULU VE PROJE EKİBİ

Yürütücü
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Bektaş (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)

Danışman
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel (Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)

Araştırmacılar
Doç. Dr. Murat Gürel (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Doç. Dr. İhsan Metinnam (Ankara Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Furkan Güven Taştan (Hacettepe Ü. Hukuk Fakültesi)
Blm. Uzm. Merve Ulu Bektaş (İDV Özel Bilkent İlkokulu)

Bursiyerler
Ar. Gör. Yasin Barış Özelci (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Ar. Gör. Zeynep Gamze Özkan (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Ar. Gör. İsmail Aydın (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Deniz Akar (MEB)

BİLİM KURULU

Bilim Kurulu Başkanı
Prof. Dr. Ömer Adıgüzel (Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)

Bilim Kurulu Üyeleri
Prof. Dr. Asuman Turanboy (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Prof. Dr. Aynur Yongalık (Atılım Ü. Hukuk Fakültesi)
Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan (Kapadokya Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)
Prof. Dr. Ayşe Odman Boztosun (Akdeniz Ü. Hukuk Fakültesi)
Prof. Dr. Gülriz Uygur (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Prof. Dr. Korkut Özkorkut (Ankara Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi)
Prof. Dr. Muhammet Özekes (Dokuz Eylül Ü. Hukuk Fakültesi)
Prof. Dr. Muharrem Özen (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Prof. Dr. Şebnem Akıpek Öcal (TED Ü. İİBF)
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi (Ankara Ü. Eğitim B. Fakültesi)
Doç. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel (Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Doç. Dr. Nadire Özdemir (Ankara Ü. Hukuk Fakültesi)
Doç. Dr. Serkan Keleşoğlu (Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Doç. Dr. Zeki Özen (Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Karaosmanoğlu (Ankara Ü. Güzel S. Fakültesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nami Eren Beştepe (Ankara Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi)

SEMPOZYUM AFİŞİ VE PROGRAMI

HUKUK EĞİTİMİNDE yöntem SEMPOZYUMU

27-28 NİSAN 2026
ANKARA

Hukuk Eğitiminde Aktif ve Etkileşimli Öğrenme Yöntemlerinin Yaygınlaştırılması başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi (224K041)

https://hukukegitimi.ankara.edu.tr
instagram/hukukveegitim

HUKUK EĞİTİMİNDE *yöntem* SEMPOZYUMU

1. GÜN (27 NİSAN 2026 - PAZARTESİ)

09:15-9:45 Açış Konuşmaları
- Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Bektaş (Proje Yürütücüsü)
- Prof. Dr. Ömer Adıgüzel (Proje Danışmanı)
- Av. Mustafa Köroğlu (Ankara Barosu Başkanı)
- Prof. Dr. İbrahim Ermenek (Hukuk Fakültesi Dekanı)
- Prof. Dr. Necdet Ünüvar (Rektör), teşrifleri halinde

09.45-10.00 Açılış Anketi

10:00-10.50 1. Oturum: "Hukuk Eğitimi ve Felsefe"
Moderatör: Doç. Dr. Nadire Özdemir
Çağrılı Konuşmacılar:
- Prof. Dr. Gülriz Uygur: "Etik Temelde Hukuk Eğitimi"
- Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı: "Felsefe Eğitiminden Hukuk Eğitimine: Olanaklar ve Sınırlılıklar"

10:50-11.10 Ara

11:10-12:00 2. Oturum: "Etkileşimli Öğrenme (1)"
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Muhammet Özekes
- Prof. Dr. Yusuf Karakoç: "Hukuk Öğretimi ve Hukukçu Eğitimi (Probleme Dayalı Öğrenme) Üzerine Bir Değerlendirme"
- Doç. Dr. Murat Gürel: "Ticaret Hukuku Dersinde Ters Yüz Öğrenme - İki Dönemlik Bir Vaka Çalışması"

12:00-13:00 Öğle Arası

13:00-14:20 3. Oturum: "Etkileşimli Öğrenme (2)"
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ayşe Odman Boztosun
- Prof. Dr. Ozan Can: "Türkiye'de Hâkim ve Savcı Eğitiminde Metod - Türkiye Adalet Akademisi'nde Verilen Hukukta Yöntem Dersi Özelinde Bazı Düşünceler"
- Dr. Öğr. Üyesi Özlem Bora: "Medeni Usul ve İcra İflas Hukuku Eğitiminde Pratik Çalışmaların Zihin Haritalama Yöntemi ile Yapılmasının İşlev ve Önemi"
- Dr. Furkan Güven Taştan: "Hukuk Eğitiminde Akran Öğrenmesi"

14:20-14:40 Ara

14:40-16:00 4. Oturum: "Ölçme ve Değerlendirme"
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Celal Deha Doğan
- Prof. Dr. Ayşe Odman Boztosun: "Hukuk Lisans Derslerinde Test Yönteminin Etkili Kullanımı-Hukuka Giriş ve Ticari İşletme Hukuku Dersi Örnekleri"
- Dr. Öğr. Üyesi Gencer Karabekir Karagenç: "Hukuk Mesleklerine Giriş Sınavına Yönelik Eleştirilere Eleştirel Bir Bakış"
- Elçin Zengin: "Almanya'da Hukuk Eğitimi ve Hukuk Mesleklerine Girişin Esasları ile Türkiye'de Yapılabilecek Olası Eğitim Reformunda Alman Modelinin Örnek Olabilecek Yönleri"

16:00-16.15 Gün Sonu Anketi

2. GÜN (28 NİSAN 2026 - SALI)

10:00-11:20 5. Oturum: "Hukuk Eğitiminde Yaratıcı Drama, Kurgusal Duruşma ve Sinema"
Oturum Başkanı: Prof. Dr. Ömer Adıgüzel
- Blm. Uzm. Deniz Akar/Doç. Dr. İhsan Metinnam: "Hukuku Sahnelemek: Yaratıcı Drama ve Kurmaca Metinler Yoluyla Hukuk Eğitimine Alternatif Bir Yaklaşım"
- Dr. Öğr. Üyesi Orkun Tat/Dr. Öğr. Üyesi Nurdan Korkmaz Çetin: "Hukuk Eğitiminde Kurgusal Duruşma ve Münazara Entegrasyonu: Karma Bir Model Önerisi"
- Ar. Gör. Sümeyra Karınçu Karaağaç: "Hukuk Eğitiminde Bir Araç Olarak Sinema"

11:20-11:40 Ara

11:40-12:30 6. Oturum: "Avukat Eğitiminde Yöntem"
Oturum Başkanı: Av. Mustafa Köroğlu
- Doç. Dr. Fahri Gökçen Taner/Av. Mustafa Kemal Karahan: "Avukatlık Staj Eğitiminde Probleme Dayalı Senaryo Yaklaşımı Bağlamında TÜBİTAK 3005 Projesi: Ankara^2 Modeli"
- Av. Fahrettin Kayhan: "Yapay Zeka Çağında Avukat Eğitimi: Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramının Katkısıyla Modern Usta-Çırak Modeli"

12:30-13:30 Öğle Arası

13:30-14:20: 7. Oturum: "Hukuk Eğitiminde Amaç"
Moderatör: Prof. Dr. Aynur Yongalık
Çağrılı Konuşmacılar:
- Prof. Dr. Şebnem Akipek Öcal: "Hukuk İlintili Eğitim"
- Prof. Dr. Muhammet Özekes: "Hukuk Eğitimi ve Akademik Çalışmanın Geleceğine İlişkin Bir Değerlendirme: Akademi ve Eğitim, Gerçek Amacını Unutup, Skora mı Oynuyor?"

14:20-14:40 Ara

14.40-16:00 8. Oturum: "Hukuk Eğitimi ve Edebiyat"
Oturum Başkanı: Doç. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel
- Doç. Dr. A. Aslı Şimşek Öner: "Edebiyatın Gör Dediği: Evsizlik Meselesine Hukuk ve Edebiyat Penceresinden Bir Yaklaşım Geliştirmek"
- Ar. Gör. Elif İdil Ertop Yavuz: "Hukuk Eğitiminde Edebiyatın Önemi ve Edebiyatın Eğitim Sürecine Entegrasyonu"
- İlayda Nur Kılıç/Av. Mücella Yurtoğlu Can: "Ortaokullarda Hukuk Eğitimine Yönelik Bir Örnek - 'Selim Haklarının Peşinde' İsimli Hukuk Öyküleri Kitabı"

16:15-16.45 Sempozyum Değerlendirmesi

18.00: Tiyatro Gösterisi
"Gök Kubbe"

Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Sahne Orijin Tiyatro Topluluğu
28 Nisan 2026, Salı, Saat: 18.00
Cemil Bilsel Konferans Salonu
Katılım ücretsizdir

Sempozyum Kayıt Formu

Lütfen karekodda yer alan veya
https://hukukegitimi.ankara.edu.tr
adresindeki kayıt formunu doldurunuz

BİLDİRİ ÖZETLERİ

ETİK TEMELDE HUKUK EĞİTİMİ

Prof. Dr. Gülriz UYGUR
Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-2598-6350

ÖZET

Bu çalışma iki temel soruyu cevaplandırmakla ilgilidir: İlk olarak etik temelde hukuk eğitimi neden gereklidir? İkincisi ise bu eğitim nasıl mümkün olur? Öncelikle bu soruyu cevaplandırmak için ilk adımda ahlâk ve etik ayrımının farkında olmak gerekir. Bununla ilgili olarak herkes ahlâkı bilir veya bildiği varsayılır. Evde, okulda ve başka yerlerde bir çeşit ahlâkla ilgili gereklilikler karşımıza çıkar. Bu cümlenin tam zıttı ise etik için geçerlidir. Herkes etiği bilmez ve herkesin etiği bildiği varsayım konusu bile olamaz.

Çalışma etik ve ahlâk farkını belirttikten sonra hukuk eğitiminde etiğin neden gerekli olduğunu belirtmeye odaklanmaktadır. Burada sorunun görülmesi için bir tür absürde indirgemenin yapılmasının doğru olacağını düşünüyorum. Bu şekilde hareket edildiğinde, yani sorunun tam aksinden gittiğimizde hukuk eğitiminde etiğe yer vermezsek karşımıza neler çıkar sorusu sorulur. Öncelikle bu tür bir indirgeme hukukun ne için olduğunun unutulmasına yol açar. Bunun en bariz sonucu ise hukukun insandan bağımsız olarak görülmesi ve insanın unutulmasıdır. Oysa insani bir kurum olan hukuk insan içindir. Bununla ilgili temel savım ise her tek durumda adaletsizliğin görülmemesine yol açmasıdır. Adaletsizliğin görülmemesi ise sadece etikle ilgili değil, epistemolojiyle de ilgili bir sorundur; hatta başlıca bilgi felsefesi konusudur.

Adaletsizliği görmek hukuk normları ve hukuk uygulaması bakımından söz konusudur. Bunların farkında olmamak hukuku salt kurallar ve kurumlar bütünü olarak anlamak, bir teknik hukukçu gibi çıkarımda bulunmak demektir. Peki böyle bir çıkarımda bulunmak mümkün müdür? Böyle bir çıkarım şekli belirli ölçülerde mümkün gibi görünse de belirli ölçülerde değildir.

Böyle etiğe yer vermeyen bir eğitim hukuk öğrencisine ne kazandırır?

- Amacından kopuk olarak hukukun anlaşılmasına,
- düşünememe halinin, eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmemesine,
- hukuki akıl yürütme ve hukukta yorum - argümantasyonun farkında olunmamasına,

- hukuk normlarında yer alan belirli temel değerlerin ve ilkelerin anlaşılmamasına yol açar.

Bunların bilinmemesi de hukuk mesleğinde Anayasa ve uluslararası sözleşmelerde yer alan adalet, tarafsızlık, bağımsızlık gibi temel değer ve ilkelerin meslek yaşamına geçirilmesini engeller. Bunlar meslek yaşamında yerleşmez ise her türlü keyfiliğin hukuk olarak karşımıza çıkma olasılığı söz konusudur. Örneğin Anayasa'da yer alan hakimlerin bağımsız ve tarafsız olması neden önemlidir? Çünkü bunlar olmaz ise bilgi temelinde bir durumu değerlendirmek mümkün değildir. Bu bağlantıyı tam olarak görebilmek için hukukun bilgiyle ilişkisinin farkında olmak gerekir. Yani adaletsizliği görmek, bilgi temelinde mümkündür.

Bunu belirtirken hukuk öğrencisinin konumlandırıldığı yerin de farkında olmak gerekir. Bu yer öncelikle bilginin olmadığı veya diğer bir ifadeyle önyargı ile bilgi arasında ayrımın yapılmadığı ve önyargının bilgi sayıldığı yer olma özelliğiyle karşımıza çıkar. Bu önyargılar da daha çok toplumda baskın veya avantajlı konumda olanın ön yargılarını temsil eder. Bu önyargılar dünyası diyeceğimiz şey, kendi içinde birbiriyle çelişen ön yargıları da içerir. Ancak bu dünyanın özelliği içinde barındırdığı çelişkilerin de farkında olunmamasını sağlamak, adeta doğal zorunluluk olarak kabul edilmelerine yol açmaktır. Öğrencinin konumlandırıldığı yerde içinde bulunduğu çevreler (aile, arkadaş, iş ve diğer gruplar) bu ön yargıların beslenmesine yol açan başlıca nedenler arasında yer alır. Bu bağlamda önyargı-bilgi ayrımı önem taşır.

Bu ayrım neden önemlidir? Zira bu ayrımın farkında olunmaması hukukta epistemik problemlere ve bunun da başlıca örneği olan epistemik adaletsizliğe yol açar. Epistemik adaletsizlik bilgi yönünden yapılan hatanın hak ihlallerine yol açması demektir.

Başta sorduğum ikinci soruyla ilgili olarak, hukukta epistemik adaletsizliği önlemenin temel yolunun epistemik adalet değerlerinin hukuk eğitiminde yer alması ve öğrencide epistemik fail olmak bilinci ve sorumluluğunun yaratılması olduğunu ileri sürüyorum. Epistemik adalet değerlerinin hukuk eğitiminde yer alması da bir görme yolunun inşasıyla mümkündür.

Epistemik adalet değerlerinin görme yoluyla ilişkisini de tanımlıyorum. Bu değerlerin başında da dertlenerek ilgilenmek erdeminin geldiğini ileri sürüyorum. Görme yolunda birbiriyle ilişkili iki farkındalık gerekir ki bunlar da dertlenerek ilgilenmek erdeminin başlıca gerekleridir. Bunlar bilgi farkındalığı ve etik farkındalıktır. Bunlar biriyle iç içe olup, bilgi farkındalığı etik farkındalığın başlıca koşuludur.

Görme yolunun inşasında da sadece teorik bilgi yeterli değildir. Uygulamayla ilişkiye geçilmesi, belirli adaletsizliklerin farkındalığı çalışmalarının yapılması gerekir. Bu çalışmaların yapılmasını ise hukuk klinikleri sağlar. Adaletsizliği görmek için, adaletsizlik konusu olan şeye dokunulması, onunla bire bir ilişkiye geçilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerimin belirttiği ifadeyle, işin içinde olmak gerekir. Yani işin içinde olmadan adaletsizlik görülemez. Hukuk klinikleri, dertlenerek ilgilenme yolunu gösterdiği için önemlidir; bu, izlenmesi gereken bir yoldur ve yapa yapa gerçekleştirilecek bir yoldur. Bu bağlamda hukuk klinikleri yani bizim Ankara Hukuk'ta yaptığımız hukuk klinikleri yapa yapa edinilen erdemleri göstermek için izlenilen bir yol olarak düşünülmelidir. Bu şekilde, öğrenciler işin içinde olmakta, adaletsizliğe dokunmakta ve ardından "Bunu gidermek için ne yapmalıyım?" sorusunu sormaktadırlar. Bu yolda kendi ön yargılarıyla hesaplaşmakta ve onların üstesinden gelerek veya gelmeye çalışarak hareket etmeye çalışmaktadırlar. Ki, bu ön yargılar bildiğimiz gibi, hâkimlik, savcılık için çok önemlidir. Örneğin tarafsızlık en önemli ilkelerden biridir. Tarafsız olmanın başlıca şartı da ön yargısız olmaktır.

Dertlenerek ilgilenmek, adaletsizliğin farkında olmak demektir. Bunun için de hukuk uygulayıcılarının zarar görenlerin sesini duymayı öğrenmeleri gerekmektedir. Bu tür ses duymada da en önemli şey, farkında olmaktır. Etik farkındalığı kazandırmak bakımından hukuk kliniğinin önemi yadsınamaz. Ama dediğim gibi, hukuk kliniği dersi bunu tek başına yapamaz. Bunun için önceden temel bilgilendirme yapılmalı, yani teorik eğitim verilmeli, ardından uygulamayla veya deneyimle Aristotelesçi anlamda bir tür aklı başındalık kazandırma eğitimine yer verilmelidir. Dolayısıyla teorik ve uygulamayla ilgili eğitimin bir arada verilmesi gerekmektedir.

Öte yandan görme yolunun inşasında öğrencileri yalnız olarak değil, içinde bulundukları kurumla birlikte düşünmek gerekir. Bu bağlamda ön yargılı olmamak, eşitliğe aykırı davranmamak gibi hususların kurumsal kapasitede ön plana çıkarılması ve kurumun etik anlayışının ortaya konması yapısal anlamda eşitsizliği ve adaletsizliği önlemede önem taşır. Kurumun ethosu, bir anlamda varlık nedeni, ona yol göstermeli ve asli değerleri içermelidir. Bu bağlamda hukukla ilgili epistemik süreçlerin, kurumun ethosu eşliğinde yapılması önem taşır. Bu şekilde kurumun ethosu doğru değerlendirmenin içinde yapılacağı ortamı hazırlamak bakımdan önemlidir. Epistemik fail bu kurumun bir parçası olarak hareket ederek kendi yapıp etmelerinde de bu değerleri ortaya çıkarır. Sonuçta epistemik süreç kolektif bir süreç ise bu süreci ortaya çıkaracak olan da kurumsal ethostur. Bu bağlamda, başlıca değer olan adalet kurumun ethosunu ortaya koymak bakımından önemli olup, görme yolu içinde bulunulan kurumla birlikte düşünülmelidir.

Hukuk bizim yapıp etmelerimizden bağımsız değildir. Bunun farkındalığı erdemden geçer. Erdem sahibi olunmadan hukukçu olunmaz ama bunun için de erdemin anlamının iyi bilinmesi gerekir. Bu nedenle de etiğe dayalı bir hukuk eğitimi gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Eğitimi, Etik, Ahlâk, Epistemik Adalet.

FELSEFE EĞİTİMİNDEN HUKUK EĞİTİMİNE: OLANAKLAR VE SINIRLILIKLAR

Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü - Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0002-2428-8884

ÖZET

Felsefe ile hukuk arasında derin ve kavramsal bir ilişki vardır. Her iki disiplin de karşılarına çıkan olay, olgu, iddia, gerekçe ve temellendirmeleri değerlendirir. Tutarlı ve çelişmez bir muhakeme yürüterek geçerli bir sonuca ulaşmaya çalışır. Hukuk bunu normlar, uyuşmazlıklar ve toplumsal düzen bağlamında gerçekleştirir. Felsefe ise varlık, bilgi ve değer alanlarında yürür. Bu nedenle her iki alan da yalnızca bilgi sahibi olmayı değil, yargıya varabilmeyi, değerlendirme ölçütleri geliştirebilmeyi ve gerekçeli düşünebilmeyi gerektirir. Bununla birlikte iki disiplinin işleyişi ve vardığı sonucun niteliği aynı değildir. Hukuk, usul içinde ilerleyen, karar vermeyi ve uygulamayı zorunlu kılan bir alandır. Bu zorunluluk, hukuki kararın belirsizlik nedeniyle askıda bırakılamayacağını da gösterir. Türk Medeni Kanunu'nun 1. maddesi, uygulanabilir bir hüküm bulunmadığında hukuki kararın örf ve âdet hukukuna göre, bunun da bulunmaması hâlinde kanun koyucu gibi kural kurma yoluyla oluşturulmasını; bu süreçte bilimsel görüşler ile yargı kararlarından yararlanılmasını öngörür. Felsefe ise daha açık uçlu, sorgulayıcı ve reflektif bir süreç izler. Kavramları çözümleyerek, öncülleri görünür kılarak ve varsayımları eleştirerek ilerler. Hukukun ulaştığı sonuç bağlayıcı ve kurumsal bir nitelik taşır. Felsefenin ulaştığı sonuç ise çoğu zaman tartışmaya açık, yeniden yorumlanabilir ve genellikle aklî temellendirmeye dayalıdır. Bu fark, iki alan arasındaki ilişkiyi zayıflatan bir unsur olarak değil, tersine daha dikkatli kurmayı gerektiren bir durum olarak düşünülebilir. Çünkü burada karşı karşıya olan şey, iki ayrı bilgi alanından çok, ortak bir zihinsel zeminde buluşan iki farklı muhakeme biçimidir.

Bu çalışma, söz konusu ilişkiyi eğitim bağlamı içinde ele almakta ve felsefe eğitiminde yerleşik bazı düşünme pratiklerinin hukuk eğitimine hangi koşullarda aktarılabileceğini tartışmaktadır. Temel sav şudur: Felsefe eğitiminin hukuk eğitimine katkısı, doğrudan içerik aktarımında değil; hukuk eğitiminde zaten farklı biçimlerde yer alan kavram çözümlemesi, argüman çözümlemesi, sorgulayıcı düşünme, yorum

farkındalığı, normatif muhakeme ve reflektif değerlendirme gibi zihinsel pratiklerin daha görünür ve daha sistematik hâle gelmesinde ortaya çıkar. Bu nedenle mesele, bir disiplinin diğerine üstünlüğü ya da onu ikame etmesi olarak görülmemelidir. Daha yerinde olan, bu ilişkiyi ortak düşünme biçimleri ile her alanın kendi iç mantığı arasında kurulan temas ve zaman zaman beliren farklılıklar üzerinden anlamaktır.

Hukuk eğitimi ile felsefe eğitimi arasındaki ilişkinin ilk ve belki de en önemli dayanağı, her ikisinin de yalnızca bilgi aktaran değil, aynı zamanda düşünme biçimi oluşturan disiplinler olmasıdır. Her iki alan da kavramlarla çalışır, gerekçe arar, itirazı ciddiye alır, yorum faaliyetini merkeze yerleştirir ve belirli ölçütler çerçevesinde sonuca ulaşmayı amaçlar. Bu düşünsel boyut, hukuk eğitiminde zaten çeşitli dersler, gelenekler ve öğretim biçimleri içinde mevcuttur. Nitekim hukukta argümantasyon, yorum, mantık ve gerekçelendirme sorunları büyük ölçüde hukuk metodolojisi ya da hukukta metot başlığı altında sistematize edilir. Bu nedenle burada önerilen temas, hukuk alanına dışarıdan taşınan bir unsurdan çok, hukuk eğitiminin kendi metodolojik yapısının felsefe eğitiminin imkânlarıyla daha görünür hâle getirilmesi olarak anlaşılmalıdır. Burada asıl mesele, hukuk eğitiminde bulunmayan bir şeyi dışarıdan taşımak değildir. Daha çok, zaten var olan kimi zihinsel süreçleri başka bir pedagojik bakışla daha belirgin hâle getirmektir. Felsefe eğitiminin katkısı da tam bu noktada başlar. Neyin öğretildiğinden çok, düşünmenin nasıl görünür kılındığına dikkat çeker.

Bu ilişkinin en belirgin boyutlarından biri, kavramlarla çalışma biçimidir. Felsefe eğitimi, kavramları yalnızca tanımlanacak terimler olarak değil, çözümlenecek, sınanacak ve iç gerilimleri açığa çıkarılacak düşünsel yapılar olarak ele alır. Bu yönüyle *kavram çözümlemesi* burada temel bir işleve sahiptir. Hukuk eğitimi de özünde yoğun bir kavramsal faaliyet alanıdır. Ancak hukukta kavramlar, çoğu zaman işlevleri ve uygulama bağlamları içinde öne çıkar. Felsefi bakış burada kavramın anlam ufkunu genişletir. Onun sınırlarını, yüklerini ve başka kavramlarla ilişkisini görünür hâle getirir. Bu katkı, hukuk eğitimine bir eklenti değil, kavramsal dikkat düzeyini yükselten bir derinleştirme biçimi olarak değerlendirilebilir. Öğrenci böylece kavramı yalnızca kullanmaz. Kavramla düşünmeyi de öğrenir.

Buna bağlı olarak felsefe eğitimi, tanım ile uygulama arasındaki farkı daha belirgin biçimde düşündürür. Bir kavramı tanımak ile onu yerinde kullanmak aynı zihinsel etkinlik değildir. Felsefe eğitimi, öğrenciyi bu fark üzerinde durmaya yöneltir. Kavramın hangi durumda zorlandığını, hangi anlam kaymalarına açık olduğunu ve hangi öncüllerle birlikte çalıştığını sorgulatır. Bu yaklaşım hukuk eğitimi bakımından değerlidir. Çünkü hukukta kavramsal doğruluk, yalnızca bilgiye değil, isabetli muhakemeye de bağlı görünmektedir. Böyle bir pedagojik yönelim, hukuk eğitimini eleştirmek anlamına gelmez. Tersine, onun zaten taşıdığı düşünsel potansiyeli daha bilinçli hâle getirme çabası olarak okunabilir.

Felsefe eğitiminin hukuk eğitimine sunabileceği önemli katkılardan biri de sorgulayıcı düşünme biçimidir. Özellikle *Sokratik sorgulama*, verilen cevabı hemen kabul etmeyen, cevabın dayanaklarını test eden ve öğrenciyi kendi yargısını savunmaya zorlayan bir zihinsel disiplin üretir. Hukuk eğitimi bakımından bu tür bir yaklaşım, öğrencinin yalnızca doğru cevabı bulmaya değil, cevabın nasıl kurulduğunu anlamaya da yönelmesini sağlayabilir. Bu durum, hukuk öğretiminin doğasına aykırı görünmemektedir. Hatta hukuki muhakemenin iç mantığıyla uyumlu olduğu da söylenebilir. Çünkü hukuk alanında çoğu zaman yalnız sonuca değil, sonuca götüren gerekçelendirme sürecine de dikkat etmek gerekir. Felsefe eğitimi bu noktada öğrencinin hükme ulaşmadan önce düşünmesini, kendi varsayımlarını fark etmesini ve alternatif düşünme yollarını yoklamasını teşvik eder. Bu teşvikin içinde, Sokratik sorgulamanın daha sınayıcı boyutu olarak *elenchos* (*çürütücü sorgulama*) ile öğrencinin kendi cevabını kendi zihninden çıkararak görünür hâle getiren *maiötik/doğurtma yöntemi* de işlevsel bir yer kazanır.

Sokratik sorgulamanın sınayıcı yönü, karşı örnek ve sınır durum düşüncesiyle daha da derinleşir. Felsefi düşünme, bir ilkenin anlamını çoğu zaman onun olağan kullanımından değil, zorlandığı yerlerden hareketle açar. Hukuk eğitimi açısından da ilkelerin ve kavramların gerçek işlevi, çoğu kez tam da bu gerilimli alanlarda belirginleşir. Felsefe eğitimi burada hukuka, düşünceyi sınır durumlar üzerinden deneme cesareti kazandırır. Bu yalnızca analitik bir katkı değildir. Aynı zamanda pedagojik bir katkıdır. Çünkü öğrenci, kuralları ve ilkeleri ezberlemek yerine, onların hangi düşünsel zemine dayandığını ve hangi koşullarda yeniden yorumlanması gerektiğini fark etmeye başlar. Bu bağlamda *düşünce deneyi* ve *karşı örnek yöntemi*, hukuk eğitiminde kavramsal gerilimi görünür kılan ve yargıyı aceleye getirmeyen iki önemli düşünme tekniği olarak öne çıkar.

Felsefe eğitiminin hukuk eğitimine temas ettiği bir başka alan da gerekçe sunma ile arama bilinci ve akıl yürütme disipliniyle ilgilidir. Felsefe, bir görüşün yalnızca dile getirilmesini yeterli görmez; onun sistematik biçimde savunulmasını talep eder. Bunun ötesinde, bu savununun yalnızca ikna edici görünmesi değil, gerekçelendirme bakımından temellendirilmiş ve eleştirel incelemeye açık olması beklenir. Bu hassasiyet, hukuk eğitimi bakımından son derece kıymetlidir. Çünkü hukukta da yargının gücü, çoğu zaman yalnız sonucunda değil, gerekçesinin niteliğinde ortaya çıkar. Felsefi eğitim, öğrencinin kendi düşüncesindeki sıçramaları, zayıf bağları, örtük varsayımları ve söylem düzeyinde ikna edici görünen ama düşünsel bakımdan zayıf kalan noktaları fark etmesine yardımcı olur. Böylece öğrenci, yalnızca sav geliştiren değil, savını denetleyebilen bir muhakeme düzeyine yaklaşır. Bu bağlamda *argüman çözümlemesi*, *enformel mantık* ve *safsata çözümlemesi* hukuk öğrencisinin gerekçe ile kanaati, ikna ile geçerliliği ve söylemsel güç ile mantıksal tutarlılığı birbirinden ayırabilmesi bakımından özel bir önem taşır.

Benzer biçimde yorum bilinci de iki disiplin arasındaki önemli kesişim noktalarından biridir. Felsefe eğitimi, metni yalnızca anlamayı değil, onun hangi

varsayımlar üzerine kurulduğunu, hangi kavramsal tercihlerle şekillendiğini ve hangi alternatif anlamları dışarıda bıraktığını görmeyi öğretir. Hukuk eğitimi açısından da yorum, yalnız teknik bir işlem değildir. Aynı zamanda belirli bir bakış açısının ve değer tercihinin taşıyıcısıdır. Felsefi dikkat, hukuk öğrencisine metin karşısında daha eleştirel bir tavır kazandırır. Böylece öğrenci, yorumun yalnızca yöntem meselesi olmadığını fark eder. Onun aynı zamanda belirli bir düşünme üslubu, önem ve öncelikler hiyerarşisi ve kavramsal yönelim içerdiğini de görür. Bu tür bir farkındalık, hukuk eğitiminin yorum boyutunu zenginleştirir. Onu daha derin ve daha bilinçli bir düzleme taşır. Burada *hermenötik* ve daha genel olarak metnin anlam katmanlarını izleyen yorumcu dikkat, felsefi eğitimin hukuk eğitimine sunduğu başlıca imkânlardan biri hâline gelir.

Normatif muhakeme bakımından da felsefe eğitimi ile hukuk eğitimi arasında güçlü bir ilişki vardır. Felsefe eğitimi, öğrenciyi bir değeri diğerine üstün kılmadan önce değerler arasındaki ilişkinin yapısını çözümlemeye; tercihlerin gerekçelerini sistematik biçimde değerlendirmeye ve kararın sonuçlarını önceden hesaba katmaya yönlendirir. Hukuk eğitimi de birçok durumda benzer bir ihtiyaca sahiptir. Burada önemli olan, hukuku etik tartışmaya indirgemek değildir. Daha çok, hukuki muhakemenin zaten içinde taşıdığı normatif gerilimi daha görünür hâle getirmektir. Felsefi bakış, öğrencinin yalnız "hangi sonuca varıldığı" ile değil, "hangi değerler arasında hareket edildiği" ile de ilgilenmesini sağlar. Bu da hukuk öğrencisinin daha dengeli, daha dikkatli ve daha sorumlu bir değerlendirme ufku geliştirmesine katkıda bulunabilir. Bu noktada *etik ikilem çözümlemesi*, hukuk eğitiminde zaten karşılaşılan normatif düğümlerin daha bilinçli ve daha katmanlı biçimde ele alınmasını sağlayan önemli bir düşünme yolu sunar.

Reflektif düşünme, bu katkının daha içsel boyutunu oluşturur. Felsefe eğitimi, öğrencinin yalnızca ne düşündüğüne değil, nasıl düşündüğüne de dönmesini ister. Kendi muhakemesine dışarıdan bakabilmek önemlidir. Hangi kavramı aceleyle kullandığını, hangi yargıyı tartışmasız benimsediğini, hangi itirazı yeterince dikkate almadığını fark edebilmek de aynı ölçüde önem taşır. Bunlar, yüksek düzeyde düşünsel olgunluğun göstergeleri olarak görülebilir. Hukuk eğitimi açısından da bu tür bir öz-denetim önemlidir. Çünkü hukuki yargı, yalnız dışsal normlara değil, yargıda bulunan öznenin düşünme biçimine de bağlıdır. Felsefe eğitimi bu öz-denetimi güçlendirir. Öğrencinin kendi zihinsel sürecini görünür hâle getirmesine yardımcı olur. Bu durum, hukuk eğitiminin muhakeme boyutunu derinleştiren bir imkân olarak değerlendirilebilir. Burada *reflektif düşünme* ile *reflektif yazma* öğrencinin kendi muhakeme akışını metinleştirmesi ve kendi düşünce hareketini yeniden gözden geçirmesi bakımından öğretici bir rol oynar.

Diyalog, karşı argüman geliştirme ve değerlendirme de iki disiplinin buluştuğu önemli alanlardır. Felsefe eğitimi, karşı görüşü çarpıtmadan kurmayı, onu ciddiye almayı ve ancak bundan sonra eleştirmeyi öğretir. Bu tavır, hukuk eğitimi için de son derece değerlidir. Çünkü hukuki düşünme, karşı görüşleri değerlendirme, itirazı anlama, farklı

bakış açılarını tartma ve bunlar arasında gerekçeli bir konumlandırmayla yakından ilişkilidir. Felsefi eğitim burada öğrenciye yalnızca konuşmayı değil, dinlemeyi de öğretir. Yalnızca karşı çıkmayı değil, neden karşı çıktığını temellendirmeyi de öğretir. Böyle bir kültür, hukuk öğrencisinin düşünsel adalet duygusunu ve akademik olgunluğunu güçlendirir. Bu bağlamda *diyalektik* bir görüş ile karşı görüş arasındaki gerilimi düşüncenin ilerleme zemini hâline getirir. Bunların gerçekleştiği *sorgulama topluluğu* ise sınıfı yalnızca bilgi alınan değil, birlikte düşünülen bir muhakeme alanı olarak kurar.

Bununla birlikte, felsefe eğitimi ile hukuk eğitimi arasındaki bu yakınlık, aradaki güçlükleri görünmez kılmamalıdır. Asıl dikkat edilmesi gereken nokta da buradadır. İki disiplin ortak bir zihinsel zemini paylaşsa da aynı işleyiş mantığıyla ilerlemez. Hukuk, sonuca ulaşmak, kararı biçimlendirmek ve belirli bir düzen içinde ilerlemek zorundadır. Felsefe ise çoğu kez soruyu açık tutmayı, problemi derinleştirmeyi ve tartışmayı sürdürmeyi mümkün görür. Bu durum, iki alanın karşılaşmasında doğal bir gerilim doğurur. Hukuk açısından fazla açık uçluluk kararsızlık gibi görünebilir. Felsefe açısından ise erken muhakeme, düşünsel acelecilik izlenimi verebilir. Dolayısıyla mesele, bu farkı ortadan kaldırmak değildir. Farkı tanıyarak verimli bir temas zemini kurmaktır. Bu temas zemininin kurulmasında *diyalektik* karşıt konumları birbirini dışlayan değil, birbirini sınayan ve açan yapılar olarak düşünmeyi mümkün kılar.

Bir başka güçlük, her iki disiplinin sonuç anlayışından kaynaklanır. Hukuk karar ister. Bu karar zorunluluğu yalnız somut uyuşmazlıklarla sınırlı değildir; daha genel düzeyde hukuki düzenleme ve kanun politikası tartışmalarında da hukuk, meseleyi süresiz biçimde açık bırakamaz ve sonunda normatif bir tercih üretmek durumundadır. Felsefe ise çoğu zaman kararın arkasındaki zemini tartışmaya devam eder. Bu nedenle felsefeden hukuka aktarılan düşünme biçimleri, hukuk alanında olduğu gibi korunamaz. Belli ölçüde yön değiştirmek zorundadır. Aynı şekilde hukukun karar üretme zorunluluğu da felsefi sorgulamayı bütünüyle kuşatamaz. Bu noktada iki disiplin arasındaki ilişkiyi üstünlük ya da yetersizlik diliyle değil, karşılıklı sınır bilgisiyle düşünmek daha doğru olur. Hukuk eğitimi zaten güçlü bir muhakeme geleneğine sahiptir. Felsefe eğitiminin katkısı bazı düşünsel boyutlarını daha belirgin, daha sistematik ve daha eleştirel hâle getirmektir.

Sonuç olarak, felsefe eğitimi ile hukuk eğitimi arasındaki ilişki, bir disiplinin diğerini tamamladığı basit bir ilişki değildir. Daha doğrusu, bu ilişki ancak karşılıklı farklar ciddiye alındığında verimli olabilir. Felsefe eğitimi, hukuk eğitimine dışarıdan eklenen bir unsur değildir. Uygun biçimde işlendiğinde, hukukun zaten gereksindiği kavramsal açıklığı, gerekçe bilincini, yorum farkındalığını, normatif muhakemeyi, reflektif düşünmeyi ve diyalog kültürünü güçlendiren bir kaynak olabilir. Bununla birlikte bu katkının gerçekçi olabilmesi için hukukun kendi işleyiş mantığına, karar yapısına ve uygulamaya dönük yönünü dikkate almak gerekir. Bu nedenle savunulması gereken yaklaşım, hukuku felsefeleştirmek değildir. Hukuk eğitimini, felsefe eğitiminin belirli

düşünme pratikleriyle seçici, ölçülü ve uyarlanmış biçimde zenginleştirmektir. En temelde söylenebilecek olan şudur: Felsefe eğitimi hukuk eğitimine bilgi değil, öncelikle bir düşünme tavrı ve muhakeme disiplini aktarabilir. Bu aktarım da ancak iki disiplinin ortaklıklarını ve farklılıklarını birlikte gözeten bir pedagojik dikkatle anlamlı hâle gelir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe Eğitimi, Hukuk Eğitimi, Kavramsal Çözümleme, Argümantasyon, Normatif Muhakeme, Reflektif Düşünme.

HUKUK ÖĞRETİMİ VE HUKUKÇU EĞİTİMİ (PROBLEME DAYALI ÖĞRENME) ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Yusuf KARAKOÇ

Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Malî Hukuk Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0002-9347-471X

ÖZET

GİRİŞ

Hukuk Eğitiminde Yöntem başlıklı bir sempozyumun temel *kurallar, kavramlar, kurumlar* ve *kaynaklar* hakkında doğru bilginin paylaşılmasına aracılık etmesi gerekir. Bu bağlamda, öncelikle *öğretim* ile *eğitim*in ne anlam ifade ettiğinin bilinmesinde yarar vardır. *Öğretim*, bilgi üretme ve üretilmiş bilginin elverişli yol ve yöntemlerle merak edenlere, ilgilenenlere, öğrenmek isteyenlere aktarılmasıdır. Dar anlamda *eğitim,* daha çok edinilen bilginin beceriye dönüştürülmesi sürecidir. Geniş anlamda *eğitim* ise, hem öğrenmeyi hem de öğrenileni beceriye dönüştürmeyi kapsamaktadır. Bu sebeple, öğrenme ve bilgi olmadan eğitimin yapılması mümkün değildir. Nitekim, mesleklere yönelik öğretim yapılmasının *eğitim* olarak ifade edilmesi yoluna gidilmektedir. *Hukuk eğitimi, tıp eğitimi* gibi terimler bu anlamda kullanılmaktadır.

Her eğitim aynı zamanda öğretimdir; ancak, her öğretim eğitim değildir. Eğitimde bir şekillenme, hazır olma, elverişli hale gelme söz konusudur. Ancak, bunun zeminini o alana-konuya ilişkin sahip olunan bilgi oluşturmaktadır. Bilginin, üretilmiş olanın aktarılması sonucu elde edilmiş olabileceği gibi, yaparak-deneyerek de üretilmesi mümkündür. Her bilginin sahibinde mutlaka bir değişime-dönüşüme kaynaklık etmesi kaçınılmazdır. Nitekim, herhangi bir konuda bilgi sahibi olan ile hiç ilgisi-bilgisi olmayanın meseleleri anlaması, kavraması ve sebep-sonuç ilişkisi kurması arasında önemli farklılıkların olduğu, olması gerektiği muhakkaktır.

Hukuk, hak ve adalet duygusunu tatmin eden, tarafların menfaat dengesini kuran ve koruyan kararların oluşturduğu düzenin adıdır. Hukuk eğitiminde öğretilmesi gereken, hukuka ilişkin doğru-dürüst kural, kavram, kurum ve kaynak bilgisi; eğitilmesi gereken de öncelikle hukuk mesleklerini icra edecek olan kişilerdir. Bu sebeple, *hukuk öğretimi ve*

hukukçu eğitimi tabirinin kullanılmasında yarar vardır. Ancak, *hak, hukuk, adalet* duygusu ve bilgisi herkes için gereklidir. Bu bağlamda, genel hukuk kültürünün oluşması konusunda beşikten mezara kadar öğretimin ve eğitimin süreklilik arz etmesi şarttır. Bunun için en önemli kaynak iyi uygulama örnekleri ve örnek alınacak şahsiyetlerdir.

Bu bildiride, hukuk eğitiminin amaca elverişli sonuçlara aracılık etmesi bakımından yapılması gereken hususlardan bazılarına yer verilmektedir. Bu bağlamda, Hukuk Fakültelerinde öğrenci, öğretici, mekân, kütüphane, müfredat, derslerin işlenişine ilişkin tespit ve önerilerde bulunulmaktadır. Ayrıca *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi*'nde 2001-2002 öğretim yılında başlayıp 2007-2008 öğretim yılında sona erdirilmiş olan *Probleme Dayalı Öğrenme* (*Aktif Eğitim*) modeli hakkında da bilgi verilmektedir.

I. ÖĞRENCİ-ÖĞRETİCİ MESELESİ

1. Genel Açıklama

Hukuk öğretiminde başarılı olmanın birçok şarta bağlı olduğu muhakkaktır. Bunlardan öncelikli olan *öğrenci* ve *öğretim üyesi* niteliğidir. Hukuk öğretiminden, hukukçu eğitiminden sağlıklı ve kalıcı sonuç alınabilmesi için hem öğrencinin hem de öğretim üyesinin nitelikli olması şarttır. Birinin nitelikli olması iyi-nitelikli bir eğitim-öğretim için yeterli değildir.

2. Öğrenci

Öğrencinin niteliği, yapılan sınavda hesaplanan puan türüne ve seviyesine bağlı olarak belirlenmektedir. Bu bağlamda, hukuk fakültelerine kabul edilen öğrencilerin *Eşit Ağırlık* (Türkçe-Matematik) puan türüyle alınması uygun ve gereklidir. Belki, bu puan türünün oluşumunda yer alan dersler ile katkılarında farklılık yapılabilir. Tarih, felsefe, sosyoloji, psikoloji derslerine ilişkin sorulara yer verilebilir. Ancak, matematik zekâsı, bilgi ve yeteneği olmayan birisinin hukuk alanında başarılı olma ihtimalinin düşük olduğu muhakkaktır. Bu sebeple, matematik sorularının sayısı ve puanının asla eksik ve aksak bırakılmaması şarttır.

Hukuk fakültesi sayısı ve kontenjanları azaltılmalıdır. Ayrıca, azalan kontenjana bağlı olarak hukuk fakültesini tercih edebilmek için asgari (ilk 50.000) bir puan şartı getirilmelidir.

Yatay geçişlerin *en az puan* şartına bağlı olarak gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, yatay geçiş yapılmak istenen fakültenin öğrenci kabulünde aranan *asgari puanı* alamamış öğrencilerin yatay geçiş başvurusunda bulunması mümkün olmamalıdır. Aksi halde, düşük puan almış olmasına rağmen, herhangi bir fakülteye kayıt yaptırıp biraz gayret edip başarılı olan/sayılan bir öğrencinin *Yükseköğretim Kurumları Sınavı*'ndan aldığı puanın 40-50 puan üstünde taban puanla öğrenci alan bir fakülteye yatay geçiş yapması mümkün hale gelmektedir. Oysa, yatay geçiş, eşitler arasında yapılabilmelidir.

3. Öğretim Üyesi-Araştırma Görevlisi

Özellikle vakıf üniversiteleri hukuk fakülteleri başta olmak üzere, hukuk fakültelerine öğrenci kabul edebilmesi için asgari sayıda öğretim üyesi-araştırma görevlisi; yeterli kütüphane ve derslik şartı getirilmelidir.

Öğretim üyesinin-araştırma görevlisinin sayısı önemlidir. Ancak, niteliği ise, daha önemlidir. Lisans öğrenimi sırasında gerekli ve yeterli başarıyı sağlayamamış kişilerin soyadları, mensubiyetleri, üyelikleri dikkate alınarak daha sınav bile yapılmadan kadroya atanacağına dair peşin sonuç garantileri ile işe alınmaları akademide niteliğin kaybolmasına yol açmaktadır.

Araştırma görevlisi olabilmek için lisans mezuniyet ortalamasının, ALES ve yapılan bilim sınavından alınan puanın en az 75 olması şarttır. Ayrıca, çalışılacak anabilim dalına ilişkin dersin/derslerin başarı notunun da 75 olması aranmalıdır. Sadece puana dayanan başarı araştırma görevlisi olmak için yeterli değildir. Adayın, kişilik özellikleri itibarıyla mesleği gereği gibi icra edebilecek yeteneğe sahip olması gerekir. Çünkü, araştırma görevlisinin, öğretim üyesinin sözlü ve yazılı anlatımda başarılı olması, öğrencilerine örnek bir tavır içinde bulunması şarttır. Tabiri caiz ise, oturduğu koltuğu, çıktığı kürsüyü doldurmalıdır. Üstlendiği görevi sadece eve ekmek götürmek için yapılan bir iş olarak görmemeli; öğrencilerin hem bilgi edinerek hem beceri kazanarak adaletin gerçekleşmesinde, hukukun gelişmesinde doğru-dürüst, gerekli-yeterli katkı sağlayacak şekilde yetiştirilmesine gayret etmelidir. *Neyi, niye, nasıl* yapılması gerektiği bilgi ve tecrübesine sahip; ilgili, bilgili, gayretli, sabırlı olmalıdır. Okumanın-yazmanın, sormanın-sorgulamanın, eleştirmenin-doğrulamanın, takdirin-tercihin anlamını ve değerini bilmelidir. Üstlendiği görevi, şahsî ikbali için kullanmamalı; önceliği görevi olmalıdır.

Yapay zekâ, geri zekâ; *insanlığın kıyameti*nin oluşturduğu metin sahiplenilerek bilgi ve tecrübe sahibi olunamaz. Okumadan, dinlemeden, kafa yormadan, mantık yürütmeden bilgi edinilemez; duyulan, görülenin kalıcı bilgi haline gelmesi düşünülemez. Yazmadan yazar; konuşmadan hatip olunamaz. Akademisyen hem yazan hem de sözlü anlatandır. Yazmayanın yazdırması, bilmeyenin bildirmesi mümkün değildir.

Yazmak ve konuşmak bir sanattır. Bu sanatın icra edilebilmesi tekrar tekrar yazmak, tekrar tekrar konuşmak ile mümkündür. Hiç kimse ilk yazdığı metin ile meramını çok iyi anlatamaz, anlatamamıştır. Güzel metin yazmak, yazılanların birçok kere düzeltilmesi ile kazanılan bir melekedir. Güzel konuşmak, çok kere konuşma yaparak, her yapılan konuşmanın eksik, aksak yanlarını tespit edip bunları tekrarlamayarak gerçekleşmektedir.

Akademisyen doğru, tutarlı, akıcı, anlaşılır yazma ve konuşma becerisini sahip olmalıdır. Yazdığı metin ve konuşması anlaşılmayan birisinin başarılı bir akademisyen, öğretici-eğitici olması düşünülemez. Doğru bilinen yanlışları tekrar ederek doğru-dürüst bir bilgi aktarımı yapılamaz. Öğrenciye bir kitap tavsiye edip onu satır okuyarak/anlatarak

başarılı bir akademisyen-öğretici olunamaz. Öğrenciye bir ders ile ilgili birçok kaynaktan yararlanılması gerektiği bildirilmelidir. Ders anlatan öğretim üyesi, kitaplarda olanı değil, olmayanı anlatmalıdır. Bir öğretim üyesinin görevi spikerlik yapmak değildir.

II. DERSLERİN BELİRLENMESİ VE İŞLENMESİ

Hukuk fakültesi mezununun nasıl bir bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğinin belirlenmesi ve bilinmesi şarttır. Çünkü, hukuk mesleklerinin icrası için her fakülte mezununda bulunması istenen asgari bir bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği muhakkaktır. Bu sebeple, öncelikle ve özellikle hukuk fakültelerinin hepsinde mutlaka okutulması gereken derslerin belirlenmesi şarttır. Bu belirleme yapılırken, mevcut programlar bir veri olarak kabul edilmeli, fakat mutlak bağlayıcı sayılmamalıdır. Ders ve anabilim dalı adlarına bağlı kalınmamalıdır.

- *Hukuk Başlangıcı/Temel Hukuk Bilgisi,*
- *Anayasa Hukuku,*
- *Medenî Hukuk (Giriş ve Başlangıç Hükümleri-Aile Hukuku),*
- *Borçlar Hukuku (Genel Hükümler),*
- *Ceza Hukuku (Genel Hükümler),*
- *İdare Hukuku,*
- *Devletler Umumi Hukuku,*
- *Borçlar Hukuku (Özel Hükümler),*
- *Ceza Hukuku (Genel Hükümler),*
- *Ticaret Hukuku (Ticarî İşletme Hukuku-Şirketler Hukuku),*
- *(Genel) Vergi Hukuku,*
- *Medenî Usûl Hukuku,*
- *Eşya Hukuku,*
- *Ceza Muhakemesi Hukuku,*
- *Devletler Hususi Hukuku,*
- *İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku,*
- *Ticaret Hukuku II (Kıymetli Evrak Hukuku-Deniz Ticareti ve Sigorta Hukuku),*
- *İcra ve İflâs Hukuku,*
- *Miras Hukuku*

derslerinin hukuk fakültelerinin hepsinde yıllık olarak ve aynı kredi ile okutulmasında yarar vardır. Gerekirse, bu derslerin belirlenmesinde, hemen bütün hukuk dallarını ilgilendiren ortak konular ders haline dönüştürülmelidir. Bu bağlamda *Sorumluluk Hukuku, Yargılama Hukuku* gibi üst kavramların esas alınması mümkündür.

- *Hukuk Metodolojisi-Hukukta Metod,*
- *Hukuk Tarihi (Roma Hukuku-Türk Hukuk Tarihi),*
- *Hukuk Felsefesi, Hukuk Sosyolojisi,*
- *Genel Kamu Hukuku ile*
- *Kamu Maliyesi*

derslerinin her hukuk fakültesinde uygun sınıflarda zorunlu ders olarak okutulmasında yarar vardır. Çünkü bu dersler hukuk ve devlet bilgisi ile kültürünün temelini oluşturmaktadır. Diğer hukuk derslerinde anlatılanların daha iyi anlaşılması ve daha doğru yorumlanması bu alanlardaki yeterli bilgi ve tecrübe ile mümkündür.

Her fakültede mutlaka okutulması gereken dersler dışında kalan alanlarda, fakültelerin öğretim üyesi kadrosu; bulunduğu bölgenin-ilin özellikleri, fizikî imkânları dikkate alınarak farklı derslerin okutulması mümkün olmalıdır. Zorunlu derslerin yıllık olarak okutulmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Seçimlik derslerin belirlenmesi her fakültenin kendisine bırakılmalıdır. Seçimlik derslerin yarıyıllık okutulması; *özel hukuk-kamu hukuku-ortak grup* seçimlik dersler demeti oluşturulması; özellikle ikinci sınıftan itibaren öğrencinin uzmanlaşmasına yönelik yönlendirmelerin yapılması mümkündür. Birinci sınıf seçimlik derslerinin daha genel konulara ilişkin olması; ikinci sınıftan başlayarak öğrencilerin belli bir alandan ders seçimi yapması yoluna gidilmelidir. Örneğin, ikinci sınıfta *özel hukuk* grubu seçimlik dersini seçen öğrencinin üçüncü ve dördüncü sınıfta da aynı gruptan ders seçmesi-alması sağlanmalıdır. Bu yönde bir uygulama ile öğrencinin ilgilendiği bir alanda seçeceği uygun derslerle lisans döneminde (yarı) uzmanlık kazanması sağlanabilir.

Hukuk Eğitimi Anabilim Dalı kurulmalıdır. *Hukuk Başlangıcı/Temel Hukuk Bilgisi*, *Adlî Yazışma ve Hukuk Dili*, *Hukuk Metodolojisi/Hukukta Metod* ile *Hukukçu Etiği* dersleri bu anabilim dalı tarafından yürütülmelidir.

III. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (AKTİF EĞİTİM)

1. Genel Açıklama

Hukuk öğretiminin ve hukukçu eğitiminin muhatabı kişilerdir. Öğretimin konusu bilgi üretimi, üretilen bilginin paylaşımı ve benimsenmesidir. Bu itibarla, öğretim sürecinde *öğreten* ile *öğrenen*in iş birliği ve etkileşim halinde olması gerekir. Tek başına öğretenin çabaları istenen sonuca ulaşmaya yeterli değildir.

Öğretim ve öğrenme sürecinin asıl öncelikli olan tarafının öğrenen olduğu muhakkaktır. Çünkü bir konuda bilgi edinmede her zaman iki tarafın aktif olması şart değildir. Nitekim okuma, dinleme, gözlem yapma, deneme-yanılma gibi yollarla öğrenme mümkündür. Dinleyerek öğrenme hali dışında aktif olanın öğrenen olduğu açıktır. Ancak,

Hukuk fakültelerinde öğrencilerin derslere pek devam etmedikleri dikkate alındığında, bu sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi mümkün değildir. Başka bir deyişle, öğrencilerin önemli bir kısmı şayet yoklama mecburiyeti varsa derse gelmekte; derse gelenlerin de önemli bir kısmı dersi aktif olarak dinlememektedir.

Öğrenenin pasif pozisyonda olması, ilgisinin ve yoğunlaşmasının zayıflaması, zayıf kalması halinde öğretenin gayretinin arzu edilen sonucu vermesi mümkün değildir. Bu sebeple, öğrenenin de sürece aktif katılımını sağlamak gerekir. Ancak, bunun mevcut ders anlatımı yöntemiyle gereği gibi sağlanabildiği düşünülemez. Bu sebeple, tek taraflı anlatım yöntemi yerine öğrenenin sürece katılımını sağlayan, zorunlu kılan yöntemlerin bulunması, uygulanması kaçınılmazdır. Bu yollardan birisi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi*'nde *2001-2002* Öğretim Yılında başlayıp *2007-2008* Öğretim yılında son verilmiş olan *probleme dayalı öğrenme* uygulamasıdır. Bu süreç *aktif eğitim* olarak ifade edilmektedir.

2. Probleme Dayalı Öğrenme Uygulaması

A- Genel Olarak

Aktif eğitim uygulandığı dönemde, öncesinde müfredatta yer alan *zorunlu* ve *seçimlik* dersler varlıklarını korumaktaydı. *Probleme dayalı öğrenme* sürecine, kural olarak, mahkemeler tarafından çözümü gereken uyuşmazlıkların kaynağını oluşturan alanlara ilişkin *zorunlu dersler* dahildir. Bu derslerin, *aktif eğitim* uygulanmadığı dönemdeki ders saatlerinden eksiltme yapılmıştır. Ayrıca, derslere ilişkin konular *az önemli, önemli, çok önemli* şeklinde üç gruba ayırılması önerilmiştir. Bunlardan *az önemli* olanların öğrencilerin kendileri tarafından okunarak öğrenilmesi; *önemli* olanların ortak senaryoya dahil edilip *Probleme dayalı öğrenme* sürecinde öğretilmesi; *çok önemli* olanların ise, öğretim üyesi tarafından mutlaka derste anlatılmasının tercih edilmesi beklenmiştir.

Bu üçlü gruplandırmanın her türlü ders anlatımda da yapılması gerekir. Ancak, maalesef böyle bir üçlü gruplama olmaksızın ders anlatımları yapılmakta; çoğu zaman *az önemli* konular daha geniş anlatılıp *önemli* ve *çok önemli* olan konulara yeterli zaman kalmamaktadır. Bu durum, öğretim-eğitim sürecinin her aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Bu ayrıma, *yazılmış*, *yayımlanmış* her düzey akademik metinde de dikkat edilmesinde yarar vardır.

B- Eğitim Yönlendiricisi-Öğrenci Grubu

Aktif eğitimin yapılması, bilgi ve tecrübe sahibi *eğitim yönlendiricisi* ve 8-12 kişilik öğrenci grubu ile mümkündür. Bunun için, sistemi benimseyen *öğretim üyelerine*, öğrenme arzusu olan *öğrencilere* ve bunların bir araya geleceği uygun *mekânlara* ihtiyaç vardır.

Aktif eğitimin gerçekleştirilebilmesi için *eğitim yönlendiricisi* olması gereken öğretim üyelerinin *eğiticilerin eğitimini* alması şarttır. Nitekim, hukuk fakültesi öğretim üyeleri tıp fakültesinde Tıp Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri tarafından verilen eğiticilerin eğitimi programını takip ederek gerekli asgari bilgi ve tecrübeye sahip olmuşlardır.

Aktif eğitimin uygulandığı sınıfların öğrencileri 8-12 kişilik gruplara ayrılmış; her grup için görevlendirilen eğitim yönlendiricilerin başkanlığında bir masa etrafında Probleme Dayalı Öğrenme oturumları gerçekleştirilmiştir.

C- Senaryoların Yazımı ve Uygulanması

Probleme dayalı öğrenme oturumlarında tartışılması gereken *Senaryo*ların hazırlanmasında ilgili sınıfta okutulan teknik-pratik uygulaması olan dersler esas alınmakta; bu dersleri okutan öğretim üyesi ve yardımcıları görev yapmaktadır.

Probleme dayalı öğrenme oturumlarında tartışılacak, çözüme kavuşturulacak teknik hukuk alanlarının ortak meselelerine ilişkin *senaryo*ların doğru-düzgün bir şekilde kaleme alınması, öğrenme hedeflerinin iyi tespit edilmiş olması şarttır.

*Senaryo*lar haftada iki gün üçer saatlik oturumlarda ele alınıp tartışılmaktadır. Probleme dayalı öğrenme grubuna dahil öğrenciler sorunların ve bunlara ilişkin soruların belirlenmesi ile bu soruların cevaplandırılması sürecine aktif bir şekilde katılmak mecburiyetindedir. Çünkü, her birinin oturumlara katılımı ve katkısı ayrı ayrı değerlendirilerek kanaat notu verilmektedir.

Eğitim yönlendiricisi bu süreçte aktif olarak katkıda bulunmak, soruları sormak, cevaplarını açıklamak zorunda değildir. Tam aksine, olabildiğince pasif kalması gerekir. Sorunların tespit edilmesi, bunlara ilişkin soruların doğru-düzgün sorulması ve bu soruların cevaplarının hazırlanıp grupta tartışılması öğrencilerin görevidir. *Eğitim yönlendiricisi* sadece gerekli olduğu zaman katkıda bulunmalı, yönlendirme yapmalıdır.

D- Değerlendirme

Haftada iki gün ve üçer saatlik *probleme dayalı öğrenme* oturumlarında tartışılan senaryolara ilişkin doğru-düzgün hazırlanmış sorulardan oluşan ortak bir sınav yapılmaktadır. Bu sınav nitelikli bir test sınavıdır. Bu sınavdan alınan puanlar ile *eğitim yönlendiricisinin* grupta yer alan öğrenciler hakkında belirli kriterler dikkate alınarak verdiği kanaat notları *probleme dayalı öğrenme notunu* oluşturmaktadır.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Hukukun ne olduğu ya da ne olmadığı hususunda bu alanda görüş açıklayanlar arasında bir mutabakatın olmadığı bilinen bir gerçektir. Ortak bir tanımda anlaşamayanların *neyi, niye* ve *nasıl* öğretileceği, meslek sahibi olacakların nasıl eğitileceği

hususunda müşterek bir yöntemi bulması, bilmesi, geliştirmesi ve uygulaması mümkün değildir.

İki insanın var olduğu günden iki insanın kalacağı güne kadar var ve devam edecek olan hukuk, yere ve zamana göre değişen bir algı, olgu ve duygu değildir. *Hukuk,* hak ve adalet duygusunu tatmin eden, tarafların menfaat dengesini kuran ve koruyan kararlar ile oluşan bir düzenin adıdır. Bu kararların kişiler, idareler ve mahkemeler tarafından verilmiş olmasının pek bir önemi yoktur.

Kişilerin ahlâka uygun davranmaları halinde hukuka ihtiyaç yoktur. Çünkü, *kendisine yapılmasını istemediğini başkasına yapmayan* insanlar arasında hukuka aykırı bir fiilin, işlemin gerçekleşmesi düşünülemez. Bu durumda taraflar hadlerini bilmektedir. Hukuk hat çizmek; haddinin bilmeyene de haddini bildirmektir.

Hukuk kurallar ile değil, kararlar ile oluşur. Hâkim, koyduğu kural ile değil, verdiği karar ile hukuk yaratır. Şüphesiz, hukuka ulaşmak için kurallara ihtiyaç vardır. Ancak, kurallar kendiliğinden hüküm ve sonuç doğurmaz. Onları bir uygulayanın olması gerekir. Kuralların doğru-düzgün olması hukuka uygun bir kararın verilmesi için gereklidir, ancak yeterli değildir. Kuralı uygulayanın da doğru-dürüst olması, gerekli ve yeterli bilgiye, tecrübeye sahip bulunması şarttır.

Hüküm verenin hem kuralları hem de bunların gerçek hayattaki karşılığını bilmesi gerekir. *Usûl esasa mukaddemdir*; lâkin esası da usûle heba etmemek gerekir.

İnsanlık tarihi boyunca hukukun ne olduğu, nasıl öğrenileceği-öğretileceği ve hukuk mesleklerini icra edecek olanların nasıl yetiştirileceği arayışı sürmektedir. Bu zamana kadar çok sayıda hukuk (öğretimi ve hukukçu) eğitimi konulu sempozyumlar, çalıştaylar yapılmış; paneller düzenlenmiş ve konferanslar verilmiştir. Bu toplantılarda çok farklı yöntemler önerilmiş ve tartışılmıştır. Hukuk fakültelerinde öğrencilerin eğitim sürecine katılımını sağlayan birden çok uygulama yapılmıştır. Ancak, iyi-doğru, verimli uygulama örnekleri sürdürülemediği için halâ aynı konuların tartışılmasına devam edilmektedir. Amaca uygun uygulama yapılması ve sonuçların alınması için öncelikle hukuk eğitiminde yöntem konusunda çalışmaların belli aralıklarla geniş katılımlı toplantılarda tartışılması ve değerlendirilmesi; iyi-doğru ve verimli uygulamalarından toplumun genelinin yararlanmasının yaygınlaştırılması ve devamlılığın sağlanması şarttır.

Anahtar Kelimeler: Probleme Dayalı Öğrenme, Aktif Eğitim.

SEÇİLMİŞ KAYNAKÇA

Abacıoğlu, **H./Akalın, E./Atabey, N./Dicle, O./Miral, S./Musal, B./Sarıoğlu, S.**: Probleme Dayalı Öğrenim, (Yayına Hazırlayan: Oğuz Dicle), İzmir 2002.

Karakoç, **Y.:** Hukuk Fakültesi Öğrencilerinin Gözüyle Probleme Dayalı Öğrenme (Aktif Eğitim), IV. Aktif Eğitim Kurultayı 9-10 Haziran 2007 Bildiriler Kitabı (Editör: Emin Alıcı), İzmir 2007, s. 73-82.

Karakoç, **Y.:** Hukukun Anlamı, DEÜHFD 2008, C. 10, S. 2, s. 1-12.

Karakoç, **Y.:** Vergi Yargılaması Hukukunda Avukatı Rolü, Türkiye Barolar Birliği Dergisi 2005, S. 59, s. 63-89.

Karakoç, Y./Özekes, M.: Hukuk Öğretim ve Eğitiminin Yeniden Yapılandırılması (Hukuk Eğitimi Anabilim Dalı Kurulması), Eskişehir Barosu Dergisi, 2005, S. 7, s. 15-20.

Özekes, **M.:** Adil Yargılanma Hakkı-Oyun Teorisi ve Hukuk Eğitiminde Aktif Öğrenim, 1. Aktif Eğitim Kurultayı 29-30 Mayıs 2004, Bildiriler Kitabı (Editör: Emin Alıcı), s. 91-98.

Pekcanıtez, **H.:** Hukukta Aktif Eğitim, Türkiye Barolar Birliği, Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi, Uluslararası Toplantı, Ankara 9-11 Ocak 2003, Bildiri Kitabı, Ankara 2004, s. 109-118.

Ün Açıkgöz, K.: Aktif Öğrenme, 9. Baskı, İzmir 2007.

Ün Açıkgöz, K.: Aktif Öğrenme Yazıları, İzmir 2007.

TİCARET HUKUKU DERSİNDE TERS YÜZ ÖĞRENME - İKİ DÖNEMLİK BİR VAKA ÇALIŞMASI*

Doç. Dr. Murat GÜREL

Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Ticaret Hukuku Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-4671-9374

ÖZET

I. SORUN VE ARAŞTIRMA SORUSU

Türkiye'de Kıta Avrupası hukuk geleneğini izleyen hukuk fakültelerindeki egemen pedagoji, büyük ölçüde pasif dinleme ve ezbere dayalı bir bilgi aktarımı anlayışına yaslanmaktadır. Kalabalık amfiler, son dakika ezber döngülerine zemin hazırlayan sınav kültürü ve tek yönlü ders anlatımı; Bloom Taksonomisi'nin üst biliş basamaklarını, yani uygulama, analiz ve değerlendirme düzeyini, müfredat dışına itmektedir. Oysa hukuk pratiği; bilginin yeniden üretimini değil, çatışan çıkarların dengelenmesini, gerekçe kurma kapasitesini ve belirsizlik karşısında karar üretmeyi gerektirmektedir.

Bu tebliğ, söz konusu boşluğu kapatmayı hedefleyen ters yüz öğrenme modelinin (*flipped classroom*) 2023-2026 yılları arasında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde yürütülen üç kohortluk uygulamasına dayanan karma yöntemli değerlendirmesini sunmaktadır. Temel araştırma sorusu şöyle çerçevelenmiştir: Ters yüz öğrenme modeli, pasif dinleme geleneğine dayalı bir ticaret hukuku dersinde Bloom Taksonomisi'nin üst biliş basamaklarına ulaşılmasını sağlayabilir mi; ve bu modelin meslekî kimlik oluşumu üzerindeki etkisi nedir?

II. YÖNTEMİN TASARIMI VE ÖRNEKLEM

Modelin teorik çerçevesini Bloom Taksonomisi oluşturmaktadır. Hatırlama ve anlama basamakları asenkron sürece (kısa süreli videolara) taşınmış; haftalık 100 dakikalık yüz yüze ders saati bütünüyle uygulama, analiz ve değerlendirme etkinliklerine ayrılmıştır. Bu tasarım, öğrenciler tarafından bizzat keşfedilmiştir:

* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 224K041 numaralı "Hukuk Eğitiminde Aktif ve Etkileşimli Öğrenme Yöntemlerinin Yaygınlaştırılması" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesinin bir çıktısıdır. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

> "*Derste zaten herhangi bir ticaret hukuku kitabında bulunabilecek bilgileri öğrenmekle uğraşmıyoruz, aksine daha iyi iletişim kurup interaktif ders işleyebiliyoruz.*" (K-6, Güz 2024-2025)

Asenkron bileşen: Güz 2024-2025 döneminde Ticarî İşletme Hukuku için 14 haftada 91 video üretilmiştir (toplam 10 sa. 22 dk.; ort. 6,9 dk./video; %75,8'i önerilen 6-12 dk. aralığında). Bahar 2024-2025 döneminde Şirketler Hukuku için 13 haftada 131 video üretilmiştir (toplam 13 sa. 15 dk.; ort. 7,0 dk./video; %86,7'si önerilen aralıkta). Güz 2025-2026 döneminde önceki dönemlerin video havuzu güncellenmiştir. Sisteme yüklenen toplam video sayısı 222'dir. Öğrencilerin video bileşenine verdiği tepki dikkat çekicidir:

> "*Ses dağılıyor, net duyulmuyor, derse her zaman devam edilemiyor; videoda ise istediğim yerde durdurup tekrar izliyorum.*" (K-8, Güz 2024-2025)

Yüz yüze bileşen: Ders saatinde kural olarak anlatım yapılmamıştır. Etkinlikler; Yargıtay kararları analizi, ticaret sicili incelemeleri, probleme dayalı senaryolar ve kanun yorumu egzersizlerinden oluşmaktadır. Sürekli değerlendirme bileşeni: Haftalık testler, mini ödevler ve iki büyük ödev dönem puanına eklenerek (maks. 25 puan) son dakika ezber döngüsünü kırmayı hedeflemektedir.

Örneklem ve veri: Üç kohortun toplam katılımcı sayısı N=82'dir. Tematik kodlama örneklemi N=65 olup Güz 2024-2025 (n=34) ve Güz 2025-2026 (n=32) kohortlarını kapsamakta; Bahar 2024-2025 (n=16) destekleyici veri olarak dahil edilmektedir. Nitel veri; açık uçlu anket yanıtlarından oluşmakta olup her yanıt ortalama 130 sözcük uzunluğundadır. Kodlama büyük dil modeli yardımıyla gerçekleştirilmiş, temalar araştırmacı tarafından sistematik biçimde doğrulanmış ve yeniden çerçevelenmiştir. Analitik doygunluk; 4 tema ve 14 alt kodun sekizinci yanıtta ortaya çıkması ve kalan 57 yanıtın yeni tema üretmemesiyle sağlanmıştır (Guest, Bunce ve Johnson, 2006).

III. BULGULAR

1. Ezbercilikten Kalıcı Öğrenmeye: Haftalık Ritim ve Öz-Düzenleme

Tematik analizin ilk ve en tutarlı bulgusu; öğrencilerin modelin haftalık döngüsünü içselleştirmesi ve sürekli değerlendirme mekanizmasını öğrenmeyi destekleyen bir yapı olarak deneyimlemesidir. N=65 örneklemi üzerinden yürütülen analizde katılımcıların %78'i öğrenme sürecini yapılandırmak için haftalık ritim geliştirdiğini ifade etmiştir.

> "*Yıllık bir okul olan AÜHF'de birçok dersi aralık ayına kadar çalışmadan vizeden önceki son bir ay çalışarak geçmeye çalışıyoruz ve sonrasında unutuyoruz. Ticaret dersinde ise sene başından beri gerek videolar gerek ödevler gerek mini ödevler dersle sürekli haşır neşir olmamı sağladı.*" (K-5, Güz 2025-2026)

> "*Diğer derslerden farkı şu: diğer derslerin sınavları için konulara son saatlerde bile bakarken ticaret hukuku benim için 'tamamdı.' Düzenli*

> *çalışma, öğrenme ve çözme alışkanlığı sayesinde ticaret hukuku sınavı geldiğinde neredeyse hiç stres hissetmedim.*" (K-21, Güz 2024-2025)

Sürekli değerlendirme mekanizmasının rolü öğrenciler tarafından açıkça formüle edilmiştir:

> "*Ödevler olmasaydı dersi öğrenemezdim. Ezberlerdim ancak öğrenemezdim.*" (K-34, Güz 2024-2025)

2. Meslekî Kimlik Oluşumu

Sullivan ve ark.'nın (2007) Carnegie Raporu, hukuk eğitiminin "hukukçu olmayı" - meslekî kimliği- inşa etmesi gerektiğini vurgular. Bu çalışma, söz konusu inşanın klinik eğitimle sınırlı kalmaksızın teorik bir ticaret hukuku dersinde de kasıtlı pedagojik tasarımla gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Dört kohortun tamamında tutarlı biçimde ortaya çıkan en güçlü anlatım kategorisi, öğrencilerin Yargıtay kararlarını çözümlerken "gerçek avukat gibi hissetme" ifadesidir.

> "*Ders süresince yaptığımız araştırmalar ve ödevler çok faydalıydı. Özellikle kararları araştırıp ödev sunduğumda kendimi gerçek bir avukat gibi hissettim, çünkü meslek hayatında yaşayacağımız senaryonun küçük bir simülasyonuydu.*" (K-14, Güz 2024-2025)

> "*Bu okula geldiğimden beri hukukçu olduğumu en çok ticaret dersinde yapılan bu çalışmalar sayesinde hissettim.*" (K-32, Güz 2024-2025)

> "*Ben 3. sınıfa gelene kadar Ankara Hukuklu olduğumu hissetmemiştim. Bu dersin işleniş tarzı ve kapsamı bana ancak Ankara Hukuk'taymışım hissiyatı verdi.*" (K-8, Güz 2025-2026)

3. Psikolojik Güvenlik Ortamı

Tematik analizin psikolojik güvenlik alt kodu (Edmondson, 1999), modelin etkinliğinin yalnızca içerik tasarımıyla değil, değerlendirmenin işlevsel konumlanmasıyla da koşullandığını ortaya koymaktadır. Öğrenciler, değerlendirme bileşenini bir baskı aracı olarak değil, öğrenmeyi destekleyen bir mekanizma olarak deneyimlemiştir. Bu algı, katılım dinamiklerini ve tartışmadaki gönüllülük düzeyini doğrudan biçimlendirmiştir:

> "*Final haftalarında kendimizi hiçe sayarak çalışmak yerine, dönem boyunca sürekli temas kurarak hazırlanmak ne kadar mantıklı.*" (K-7, Bahar 2024-2025)

4. Eleştirel Bulgular: İş Yükü ve Seçim Yanlılığı

Katılımcıların %43,2'si iş yükünü önemli bir zorluk olarak dile getirmiştir. Özellikle Bahar 2024-2025 döneminden itibaren belirginleşen bu eğilim, modelin tek başına benimsenmesi halinde fakülte genelindeki koordinasyon yükünü artırabileceğine işaret etmektedir:

> "*10 tane daha dersim var; tek bir derste iki kat fazla zaman ayırmak zor olabiliyor.*" (K-7, Bahar 2024-2025)

> "*Diğer yandan, diğer derslerin de benzer yöntemlerle işlenmesini bile düşünmek istemiyorum. O durumda ciddi bir tükenmişlik problemi olurdu.*" (K-23, Güz 2024-2025)

Seçim yanlılığı (*selection bias*) bu çalışmanın metodolojik sınırlılığı olarak açıkça teslim edilmelidir. Performans verileriyle yapılan kısmi eşleştirme, anket katılımcılarının katılmayanlara kıyasla ölçülebilir biçimde yüksek ders puanına sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular; modelin motivasyon düzeyi yüksek öğrenciler üzerindeki etkisini büyük olasılıkla temsil etmekte, düşük katılım gösteren öğrenci deneyimini yeterince yansıtmamaktadır. Yüz yüze etkinlik tasarımına ilişkin eleştirel bir tema da ortaya çıkmıştır: incelenen Yargıtay kararlarının sayısı ve uzunluğu, nitelik/nicelik dengesini tartışmalı kılmaktadır.

IV. SONUÇ

Bu çalışma; ters yüz öğrenme modelinin, sürekli değerlendirme bileşeniyle desteklendiğinde Türk hukuk eğitimindeki geleneksel ezbercilik normunu kırabileceğini ve doktriner bir ticaret hukuku dersinde Bloom Taksonomisi'nin üst biliş basamaklarına ulaşılabileceğini ampirik olarak ortaya koymaktadır. Kalıcı öğrenme, meslekî kimlik oluşumu ve sınav kaygısının azalması; birbirinden bağımsız dört öğrenci grubunda tutarlı biçimde tekrarlayan örüntülerdir.

Üç dönemlik birikim, yaygınlaştırma potansiyelini de veri üzerinden değerlendirme imkânı sunmaktadır. Güz 2024-2025'te katılımcıların %88,2'si modeli diğer hukuk derslerine de önerir nitelikte değerlendirmiştir. Bahar 2024-2025'te bu oran %100'e ulaşmıştır; ancak aynı dönemde öğrenciler iş yükü koşulunu daha sistematik biçimde öne çıkarmıştır. Bu iki bulgunun bir arada okunması, modelin sürdürülebilirliğinin ancak fakülte genelinde koordineli bir benimsemeyle mümkün olduğuna işaret etmektedir..

Çalışma, ters yüz modelin Türk hukuk eğitimi bağlamındaki uygulanabilirliğini ve yapısal sınırlarını ampirik verilerle tartışmaya açmakta; eğitim reformu gündemlerine yönelik olarak ölçeklenebilir ancak koordinasyon gerektiren bir alternatif sunmaktadır.

Anahtar Kavramlar: Ters Yüz Sınıf, Bloom Taksonomisi, Hukuk Eğitimi, Karma Yöntem, Meslekî Kimlik Gelişimi, Öz-Düzenlemeli Öğrenme, Sürekli Değerlendirme.

TÜRKİYE'DE HÂKİM VE SAVCI EĞİTİMİNDE METOD -TÜRKİYE ADALET AKADEMİSİ'NDE VERİLEN "HUKUKTA YÖNTEM" DERSİ ÖZELİNDE BAZI DÜŞÜNCELER-

Prof. Dr. Ozan CAN

Kırıkkale Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Ticaret Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0001-7016-966X

ÖZET

Adil bir devlet için iyi bir hukuk sistemi, iyi bir hukuk sistemi için ise yetkin hukukçulara ve bu arada yetkin hâkim savcılara ihtiyaç vardır. Peki, yetkin hâkim savcılar nasıl yetiştirilir? Türkiye'de hâkim ve savcıların yetiştirilmesi amacıyla 1985 yılında yürürlüğe giren Hâkim ve Savcı Adayları Eğitim Merkezi Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun ile Ankara'da Adalet Bakanlığı'na bağlı Hâkim ve Savcı Adayları Eğitim Merkezi kurulmuştur. Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde üye ülkelerdeki mevzuata ve uygulamalara uyum sağlamak amacıyla, hukuk alanındaki eğitim ile diğer görevleri yerine getirecek bağımsız bir kurumun oluşturulması ihtiyacının doğması üzerine, 2003 yılında 4954 sayılı Türkiye Adalet Akademisi Kanunu kabul edilerek, tüzel kişiliğe sahip, bilimsel, idari ve mali özerkliği olan Türkiye Adalet Akademisi kurulmuştur. 9 Temmuz 2018 tarihinde yürürlüğe giren 703 Sayılı Anayasada Yapılan Değişikliklere Uyum Sağlanması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 2. maddesi ile 4954 Sayılı Türkiye Adalet Akademisi Kanunu yürürlükten kaldırılarak, Türkiye Adalet Akademisi kapatılmıştır. 10 Temmuz 2018 tarihinde yürürlüğe giren 1 no'lu Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin 60. maddesi ile Hâkim ve Savcı Eğitim Merkezi kurulmuş, 703 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin geçici 12. maddesinde Hâkim ve Savcı Eğitim Merkezi organları oluşturuluncaya kadar Akademi tarafından yapılması gereken görev ve hizmetlerin, Adalet Bakanlığı Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütüleceği belirtilmiştir. Ardından 2/5/2019 tarihli ve 34 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Türkiye Adalet Akademisi yeniden kurulmuş ancak söz konusu kararname Anayasa Mahkemesi tarafından 2023 yılında iptal edilmiştir[1]. 27/02/2025 tarihli ve 32826

[1] Bkz. https://normkararlarbilgibankasi.anayasa.gov.tr/Dosyalar/Kararlar/KararPDF/2023-229-nrm.pdf (E. T.: 27.03.2026).

Sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 7540 sayılı Kanun ile kamu tüzel kişiliğini haiz, bilimsel, idari ve mali özerkliği olan, özel bütçeli, Adalet Bakanlığı ile ilgili ve merkezi Ankara'da bulunan Türkiye Adalet Akademisi yeniden kurulmuştur[2].

Hâkim ve savcılığın ocağı niteliğindeki Adalet Akademisi 7540 sayılı Adalet Akademisi Kanunu'nun 3. maddesinde belirtildiği üzere bilimsel özerkliğe sahiptir. Adalet Akademisinin hâkim ve savcı yardımcıları ile hâkim ve savcılara yönelik eğitim planlarını hazırlamak, yayımlamak ve uygulamak başta olmak üzere birçok görevi vardır.

Asıl görevi hâkim ve savcı yardımcıları ile hâkim ve savcılara yönelik eğitimi yürütmek olan Adalet Akademisinde yedi temel eğitim alanı belirlenmiştir. Bunlar, ceza hukuku uygulamaları, özel hukuk uygulamaları, idari yargı uygulamaları, Anayasa ve insan hakları uygulamaları, uluslararası adalet uygulamaları, kişisel gelişim uygulamaları, adalet yönetimi uygulamalarıdır. Akademide bu başlıklar altında birçok eğitim dersleri yer almaktadır.

Adalet Akademisi'nde verilen derslerden birisi de hukukta yöntem dersidir. Bu ders kişisel gelişim uygulamaları adı altında yer almakta olup her bir aday için toplam eğitim süresi içinde 3 saattir. Ayrıntılı olarak açıklanacağı üzere yöntem, bilimin ve disiplinlerin temel taşıdır. Belirli bir hedefe ulaşmak için izlenecek yol anlamına gelen yöntem (metod) hukuk için olmazsa olmazlardandır. Bu nedenle yöntemli bilgi edinen ve bilgi üreten hukukçu başarılı olabilecektir. Yöntemi bilmeyen hukukçu ise tabiri caiz ise serseri mayın gibi hukuk deryasında savrulmaya mahkûmdur. Hukukta yöntemin doğru uygulanması adaletin, hukuk devletinin ve bu arada hukuksal yargıların tutarlı, adaletli ve hukuksal güvenliğe uygun olmasının güvencesidir.

Hukukta yöntem her hukukçunun haritası iken modern hukuk eğitimine geçildiğinde, hukuk fakültelerinin ders programından çıkartılmıştır. Bununla altın değerinde olup viranelerde saklı olan hukukta yöntem (hukuk metodolojisi) dersi hukuk başlangıcı, hukuk felsefesi kitaplarında kıyıda köşede kalmış gibi bir konuma düşmüştür. Bu yönüyle hukuk fakültelerinde yöntemi bilmeyen hukukçular yetişmiş, 1985 yılında kurulan ve Adalet Akademisi'nin ilk nüvesi olan Hâkim ve Savcı Adayları Eğitim Merkezi'ndeki eğitim programının içinde 2015 yılına kadar hukukta yöntem dersi hiçbir şekilde yer almamıştır. 2020 yılında ise dersin ismi *hukukta yöntem* olarak değişmiş ve halen bu isim altında program yürütülmektedir.

Mahkemelerdeki gerekçe sorununu bilen bir bilim insanı olarak gerekçe ile yöntemin arasındaki bağlantının önemini vurgulamak adına ve derse daha fazla önem verilmesi için 2019 yılında tarafımdan Adalet Akademisi'ne "Adalet Akademisinde Hukuk Metodolojisi Dersinin Önemine İlişkin Rapor" sunulmuştur. Bu raporda "*iyi bir hukukçu olabilmek için*

[2] Ayrıntılı bilgi için bkz. https://taa.gov.tr/sayfa/tarihce (E. T.: 27.03.2026).

metodolojinin olmazsa olmazlardan olduğu, tüm gelişmiş hukuk sistemlerinde hukuk metodolojisi dersinin, hukuk fakültelerinde okutulduğu, hakim ve savcıların iyi bir şekilde yetişebilmesi için hukuk metodolojisi dersinin Adalet Akademisinde verilmesi yerinde olacağı, çünkü bu dersin, çoğu fakültede okutulmadığı veya çok dar kapsamda ele alındığı, ülkemizin çeşitli fakültelerinden gelen aday hakim ve savcılara bu dersin verilmesiyle yeknesak bir metodoloji dersinin sunulmuş olacağı, böylece hakim ve savcıların daha adil bir karar vermesi ve hukuka uygun hüküm kurmasının sağlanacağı, hukuk metodolojisi sayesinde, normların yani hukuk metinlerinin analizlerinin doğru yapılacağı ve hukuk kurallarının doğru uygulanacağı, diğer yandan hukuk metodolojisinin, kavram ve müesseselerin doğru uygulanmasını sağlayıp hukuk terminolojisindeki yanlışları düzelteceği, bu sayede hukuk uygulayıcılarının kavramlar ve müesseseler üzerindeki tartışmaları sağlam bir zemin üzerinde yürüyebileceği, ayrıca hukuk metodolojisinin, hukukçunun sıkça içine düştüğü 'yanlış çıkarım' (fallacy) tuzaklarına karşı koruyucu bir role sahip olduğu, metodoloji dersi ile hükümlerin öncelikle lafzı ile gerçek manada hukukçunun tanışmış olacağı, böylece hükümde yer alan en küçük bir sözcüğü dahi hakim savcının önemsemeye başlayacağı, kanun koyucunun o sözcüğü, o virgülü boşuna koymadığını anlayacağı, mana dünyasındaki keşfin ardından yani lafzi yorumdan hareket edilerek amacın tespitini yapacağı, hukuk metodolojisi dersi ile birlikte lafızdan hareketle artık hükümde yer almayan gizlenmiş olan amaçların daha iyi görülmeye başlanacağı, bunun yanında hükümlerin kanun metindeki düzenleme yeri, konulan virgül, madde sıralaması esas alınarak sistematik yorum yapılacağı, hükümde yer alan ve, veya bağlacı artık daha doğru uygulanacağı, tarihsel yorum yöntemi ile hükümlerin gerekçesinin metinlere etkisinin görüleceği, metodoloji dersinde, ayrıca hükümlerin yorumu yapılırken kullanılması gereken mantık kurallarının ele alınacağı, örneğin, kıyas, evleviyet ve aksi ile kanıtın öğrenileceği, bunlar sayesinde hukuk yaratılmasının daha kolay olacağı, bu kolaylığın ise yüksek mahkemelere de büyük faydalar sağlayacağı, sonuç olarak, hukuk metodolojisi ile, metinler vasıtasıyla oluşturulan soyut hukuk kurallarının somut olaylara doğru şekilde uygulanacağı" vurgulanmıştır.

Yine anılan raporda, "Dersin Hâkim ve Savcı Adaylarına Somut Yönden Katkısı" başlığı altında, "*istinaf ve temyiz mahkemelerinin kararları incelendiğinde ilk göze çarpan hususun, yerel mahkemede görev yapan hâkim ve savcıların hukuk kurallarını doğru uygulamadığı olduğu, bunun en önemli sebebinin ise, hâkim ve savcıların, hükümlerin ne manaya geldiğini, hangi amaçla geldiğini tespit edemediği, bunun önlenmesinin en önemli yolu, hâkim ve savcılara bir hükmün nasıl doğru şekilde uygulanacağının ve ona göre hüküm verileceğinin öğretilmesi olduğu*" belirtilmiştir.

Adalet Akademisi'nde de son 3 yıldır hukukta yöntem dersini veren bir eğitimci olarak şu tespitleri sunmak istiyorum:

Toplam 30 gruba ve yaklaşık 1500 adaya 3 saatlik ders verilmiştir. Her bir sınıf yaklaşık 50 kişiden oluşmakta olup bu adayların öncelikle hukukta yöntem adı altında bir ders alıp almadıkları sorulmuştur. Alınan cevaplara göre adayların yüzde 10'unun bu dersi fakültede aldığı görülmüştür. Dersi alan adayların ise yorum yöntemleri ile ilgili olarak ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu verilerle birlikte derse başlanmış ve öncelikle en basit düzeyde bir kabahat fiili kurgulanmış ve adayların uygulayacakları hukuk kuralı verilmiştir. Bu soru karşısında verilecek hüküm adaylara sorulmuştur. Girilen her gruptaki adayların yarısının yanlış cevap verdiği görülmüştür. Doğru cevap verenlerin ise gerekçeleri incelendiğinde doğru gerekçe ile vermedikleri, tesadüf eseri doğru karar verdikleri tespit edilmiştir. Bunu, gerekçeleri dinledikten sonra anlamış bulundum. Ancak yine basit bir soru daha sorulduğunda bu defa yine yüzde 50 civarında bir doğru yanıt verilmesine rağmen bu defa önceki soruyu bilenlerin birçoğunun burada yanlış cevap verdiği, daha önce yanlış cevap verenlerin ise bu defa doğruyu bildiği fakat gerekçelerinin yanlış olduğunu tespit ettik. Hukuk kurallarının ve olayın aynı olduğu bir aday grubu içinde yüzde 50 oranında doğru karar vermek ancak bunun da tesadüf olduğu bir durumun vahameti her bir aday tarafından kabul edilmiştir. Bunun kusurunun adaylarda olmadığı açıktır. Hukukta yöntemi öğrenmemiş ve anlamamış olan hukukçuların doğru karar vermesi sadece tesadüf eseridir. Doğru karar verse dahi bu hukukçular gerekçe yazamaz.

Bu tespitlerden sonra kalan 2 saatte somut olaylar etrafında yorum yöntemleri anlatılmıştır. Dersin sonunda toplam 5 soru sorulmuştur. Bu soruların doğru oranı ise yüzde 100'e ulaşmıştır. Hatta yorum yöntemleri bilindikten sonra adayların hükümdeki hatayı dahi gördükleri, olması gereken hukuk yönünden dahi yorum yapabildiklerine tanık olunmuştur. Adayların doğru karar verdikten sonra gerekçeleri ise hemen hemen hepsinin kâğıt kalem kullanmadan yazabildikleri görülmüştür.

Dersin sonunda yapılan geri dönütlerde adayların şu tespitleri ortaya çıkmıştır.

1. Artık hükümlere daha dikkatli bakıyorum. Bazen 5 dakika bir hükme bakıyorum.

2. Hükümlerdeki noktalama işaretlerinin, bağlaçların öneminin farkına vardım.

3. Hükümlerin sözünü daha iyi anlamaya başladım.

4. Hükümlerin sözünün ardındaki amacı artık görebiliyorum.

5. Artık sözel yorum ve amaçsal yorum yapmadan karar vermiyorum.

6. Olayı yorum yöntemlerini uyguladıktan sonra gerekçe kendiliğinden ortaya çıkmaktadır.

7. Medeni Kanun'un 1. maddesinin önemini şimdi daha iyi anladım.

8. Bu dersten önce hukukta yöntem dersinin önemini bilmiyordum.

9. Hukukta yöntem dersi almayan adaylara üzülmeye başladım.

10. Bu dersi aldıktan sonra bir hukukçu olarak kendimi çok daha güçlü hissediyorum.

Bu geri dönüşlerden sonra adaylara bu dersi vermenin önemi somut olarak görülmüştür. Ancak bu dersin içeriğinin tam olarak sunulabilmesi için Adalet Akademisi'nde en az 10 saat olarak verilmesi, somut olaylar üzerinden dersin içeriğinin anlatılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu dersin saatinin artırılması yanında ders içeriğinde hukuk, mantık, matematik ilişkisi de yer almalıdır. Zira bu üç bilim/disiplin alanı dünyanın en eski metodolojik düşünsel alanı olup, bu alanların iç içe geçtiği yadsınamaz bir gerçektir. Şöyle ki, mantıktaki temel akıl yürütme yöntemleri, bilinenlerden hareketle yeni bilgiler/sonuçlar çıkarma süreçleridir. Bu yöntemlerin başında tümdengelim, tümevarım, örnekseme sayılmalıdır. Hukuk alanında da bu yöntemlerin kullanıldığı aşikârdır. O halde mantık, hukuk ilişkisi çok sıkıdır. Hukukta da akıl yürütme ve boşluk doldurma süreçlerinde aynı yöntemler uygulanmaktadır. Sonuç olarak hukukta yöntem dersi içinde mantık konusunun mutlaka ele alınması gerekmektedir.

Aynı hususlar hukuk-matematik ilişkisi için de geçerlidir. İdeal bir düzene ulaşmak hukuk ve matematiğin ortak amacıdır. Yalnızca her iki disiplinin bu amaca ulaşmak için kullandıkları metodlar farklıdır. Hukuk ve matematik gündelik yaşantımızın ayrılmaz birer parçasıdırlar[3]. O halde hukukta yöntem ders içeriği içinde matematik hukuk ilişkisinin de ortaya konulması yerinde olacaktır. Ancak bunu belirtirken yöntem dersi içinde hukuk formüllerinin verilmesini kastetmemekteyiz. Örneğin, hukukun matematiksel olarak ifade edilmesini sağlamada yöntemlerin önemi, matematikteki problem çözme aşamaları ile hukuktaki problem çözme aşamaları karşılaştırılabilir. Matematikteki hangi ilkelerin hukukta kullanılabileceği ele alınabilir. Tabi ki müfredat belirlenmesi yapılırken buna ilişkin olarak çalışmaların yapılması, matematikçilerden, hukukçulardan oluşan bir heyetin ders içeriğini tespit etmesi yerinde olacaktır.

Sonuç olarak ülkemizde öncelikle hukuk fakültelerinde hukukta yöntem dersinin tüm hukukçu adaylarına sunulması gerekmektedir. Bu ders zorunlu ders niteliğinde olmalıdır. Böylece kaynakta yani hukuk fakültelerinde tüm hukukçular bu tedrisattan geçmiş olacaklardır. Daha sonra ise Adalet Akademisi programında ders saatinin korunması ve ders saatinin mutlaka artırılması, ders içeriğinde hukuk-mantık, hukuk-matematik ilişkisinin de ortaya konulması, bunlar ortaya konulurken de somut olaylar üzerinden uygulama yapılmak suretiyle dersin işlenmesinin yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Adalet Akademisi, Hukukta Yöntem, Metodoloji.

---

[3] Ayrıntılı bilgi için bkz. *Emiroğlu*, H./*Görgülü*, N.: Hukukun Matematiksel Olarak İfade Edilmesi, AÜHFD 2013, C. 62, S. 1, s. 73 vd.

MEDENİ USUL VE İCRA İFLAS HUKUKU EĞİTİMİNDE PRATİK ÇALIŞMALARIN ZİHİN HARİTALAMA YÖNTEMİ İLE YAPILMASININ İŞLEV VE ÖNEMİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem BORA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ali Fuad Başgil Hukuk Fakültesi

Medeni Usul ve İcra İflas Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0009-0007-6372-3678

ÖZET

Eğitim, insanların bilgilerini, fikri yeteneklerini, düşünme, karar verme ve problem çözme yetilerini geliştirmek için yapılan çalışmaların bütünüdür[1]. Öğretim ise bir bilgi aktarma yolu olup, bir üst kavram olan eğitime kıyasla sınırlı bir işleve sahiptir[2].

Eğitimi hukuk eğitimi özelinde değerlendirirsek, hukuk eğitimi uyuşmazlıkla ilgili olguları değerlendirme ve hukuk dilinde ifade etmeyi içeren teknik bir eğitimdir[3]. Hukuk eğitiminin temelinde hukuki çözüm bulma yer alır. Hukukun uygulanması, genel bir ifade ile büyük önerme dediğimiz hukuk kuralının küçük önerme dediğimiz somut olaya uygulanması şeklindeki mantıksal bir çıkarsamadır[4].

Hukuk fakülteleri hukuk bilimini kuramsal olarak öğretmek konusuna ağırlık vermekte ve uygulamalı beceri ile deneyimler genel olarak staj aşamasında edinilmektedir[5]. Oysaki post-dijital çağda hukuk eğitiminin geleneksel yapısı değişerek bir dönüşüm yaşamıştır. Günümüzde simülasyonlar, animasyonlar, dijital eğitim araçları ile karar analizleri ve örnek olay çözümleri giderek daha fazla tercih edilen yöntemler olmuştur[6]. 2023 yılında yapılan ampirik ve akademik bir çalışmada, katılımcılara sadece hukuk derslerini içeren müfredatın yeterli olup olmayacağı sorulmuş ve iyi bir hukuk eğitimi için

---

1 *Karayalçın*, Y.: Hukukda Öğretim, Kaynaklar, Metod, Problem Çözme, 3. Baskı, Ankara 1986, s. 5.

2 *Karayalçın*, s. 5.

3 *Uygur*, G.: Hukuk Eğitiminde Geliştirilmesi Gereken Yetiler, Hukuk Felsefesi Öğretimi ve Alternatif Metotlar, Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arkivi 18. Kitap, İstanbul 2008, s. 167.

4 *Özekes*, M.: Oyun Teorisi–Hukuk Uygulaması ve Adil Yargılanma Hakkı, Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arkivi 14. Kitap, İstanbul 2005, s. 83.

5 *Arat*, T.: Amerikan Hukuk Öğretiminde "Case Method", Ankara 1968, s. 85.

6 *Bora*, Ö./*Lokmanoğlu*, E.: International Dimension of Legal Education and Communication in Terms of Technological Tools in the 21st Century, IJHER International Journal of Humanities and Educational Research 2025, C. 7, S. 3, s. 244.

sadece hukuk derslerinin yeterli olmayacağı konusunda katılımcıların hemfikir olduğu yanıtlar alınmıştır[7].

Hukuk eğitiminin temeli kuramsal olarak şekillenmekte ise de özellikle medeni usul ve icra iflas hukuku gibi doğrudan uygulamaya yönelik derslerde hukuk klinikleri gibi uygulamalı derslerin, kurgusal dava ve duruşmaların yapılması son derece faydalıdır. Türkiye'de bazı devlet ve vakıf üniversitelerinde avukat, noter gibi meslek mensupları davet edilerek duruşma salonlarında uygulamalı dersler yapılmaktadır[8]. Avukat adaylarının davaya ilişkin argümanlarını sunmaları ile hâkim-savcı adaylarının da duruşmayı yönetim ve uyuşmazlığa hakimiyeti yaratıcı drama ile öğrenmesi yerinde bir yaklaşımdır.

Ülkemizde tahkim gibi özel yargılama yöntemleri ile arabuluculuk gibi alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemleri uyuşmazlıkların kısa ve verimli çözümüne yönelik yöntemler olarak işlev ve önemini her geçen gün artırmaktadır. Bu alanlarda da hakem, taraf vekilleri ve bilirkişilerin yer aldığı kurgusal tahkim yargılamalarının yapılması ile arabulucu, taraf vekilleri ve uzman kişilerin yer aldığı arabuluculuk oturumlarının planlanması bilginin kalıcı hale gelmesine hizmet edecektir.

Hukuk klinikleri yöntemi ile öğrenciler bir mahkeme kararının nasıl oluştuğunu, ilgili mahkeme kararına karşı hangi kanun yollarına gidebileceklerini uygulamalı olarak gözlemlemekte ve öğrenmektedir. Buradaki en önemli konulardan birisi, öğrencinin sıkılmadan ve hatta eğlenerek interaktif bir ortamda bilgiye ulaşmasının hedeflenmesidir. Hukuk fakültelerindeki öğrenci sayısının fazlalığı da dikkate alındığında uygulamalı eğitimler yetersiz kalmakta ve öğrenciler mezun olduktan sonra özellikle avukat ve hâkim olarak hukuk meslekleriyle ilgili alanlarda inovatif hizmet sunmakta zorlanmaktadırlar. Belirtilen nedenlerle hukuk klinikleri gibi uygulamalı derslerin sayısı artırılmalıdır.

6100 sayılı Hukuk Muhakemeleri Kanunu 12 Ocak 2011 tarihinde kabul edilmiştir. 2004 sayılı İcra ve İflas Kanunu ise 9 Haziran 1932 tarihinde kabul edilen oldukça eski bir kanun metnidir. Borcun itfa edildiği (borcun sona ermesi, İİK 33, 71, 85 vb.) ve imhal (borçluya süre verilmesi, İİK 33, 169/a vb.) gibi eski kavramları içermektedir. İcra ve İflas Kanunu, Osmanlı-İslam hukuk terminolojisinin yoğun şekilde korunduğu ve Arapça-Farsça kavramların tercih edildiği mevzuattan biridir. Hal böyle iken kanun eşliğinde işlenen derslerde hukuk fakültesi öğrencilerinin anlama ve özümseme güçlüğü yaşamaları doğaldır. Pratik çalışmalar, zor kavramların özümsenmesine de katkı sağlayacaktır.

---

7 *Özbekli*, Ş.: Hukuk ve Edebiyat İlişkisine Disiplinlerarası Bir Yaklaşım: Hukuk Eğitiminde Edebiyatın Önemi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır 2023, s. 128.

8 *Türkmen*, K.: Hukuk Eğitiminde Yeni Bir Model Olan Klinik Hukuk Eğitimine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2018, s. 17.

Medeni usul ve icra iflas hukuku dersleri aslında öğrenilmesi çok zor olmamakla beraber, tekrar yapılmasını gerekli kılan ve temelinin maddi hukuka dayandığı ders konularından oluşmaktadır. Örneğin takip hukukunda rehnin paraya çevrilmesi yoluyla takibin özümsenebilmesi için taşınmaz rehni için 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu (TMK) 850 vd.'nin, ticari işlemlerde taşınır rehni için 6750 sayılı Ticari İşlemlerde Taşınır Rehni Kanunu ile TMK 939 vd.'nin ve gemi rehinleri için de 6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu (TTK) 1012 ve devamı maddelerinin öncelikle bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sağlam bir maddi hukuk bilgisi yoksa anlamakta zorlanacakları, eğer belirli aralıklarla ve zamana yayarak bilgiyi tekrar etmezlerse çok çabuk unutulan ve birbiriyle karıştırılabilen konuları içermektedir. Medeni usul ve icra iflas hukuku sadece slayt üzerinden anlatımla ve sadece kanun metni üzerinden değerlendirilecek bir ders içeriğine sahip değildir. Gerek yüksek mahkeme kararlarında ve gerekse öğretide birçok tartışmalı alan içermektedir. Bu tartışmalı alanlar hukuk öğrencisinin zihnini bulanıklaştırdığı şeklinde yorumlanmamalıdır, aksine öğrencinin hangi tezi savunacağı konusunda karar mekanizmasını kullanması ile gerekçelendirme yapmasına ve bunları yaparken de fahiş bir hata yapmamasına ilişkin olduğundan sayısız faydalar içermektedir.

Medeni usul ve icra iflas hukuku dersleri, sadece kitabi bilgileri içermemekte, deneyim ve uygulama ile kalıcı bilgiye dönüşen konulardan oluşmaktadır. Başka bir anlatımla, ilgili dersler teorik temellere dayalı tümdengelimin yanı sıra, deneye dayalı tümevarım yönteminin birbiriyle harmanlanmasını gerekli kılar. Bu bağlamda kurgusal dava ve duruşma yarışmaları ile yaratıcı drama etkinlikleri etkili yöntemlerdendir. İyi hukukçuların yetişebilmesi için kavramlara hâkimiyet, bilimsel kuşkuculuk, araştırma azmi, veri toplama, değerlendirme yeteneği, beyin fırtınası ile disiplinler arası bağlantı kurabilme özellikleri gereklidir. Kavramlara hâkimiyet konusunu bir örnek üzerinden inceleyecek olursak; ihtiyati haciz ve ihtiyati tedbiri ele alabiliriz. Her iki kavram da geçici hukuki koruma olmakla beraber, sadece para alacaklarına ilişkin olan ihtiyati haciz, İcra ve İflas Kanunu 257 vd. maddelerinde; para dışındaki mal, hak ve alacaklara ilişkin olan ihtiyati tedbir ise Hukuk Muhakemeleri Kanunu 389 vd. maddelerinde düzenlenmiş olup birbirlerinden tamamen farklı kavramlardır[9]. Ancak uygun bir öğrenme metodu uygulanmazsa öğrencinin birbirine yakın bu kavramları öğrenmesi mümkün olamayacaktır.

Karayalçın'a göre bir hukukçu vakıaları incelemek için önce şema çizmek zorundadır[10]. Hukuk alanında vakıaları analiz ederken ihtimallerin bir şema kanalıyla tespiti her zaman faydalı olan bir yöntemdir[11]. Özellikle iki ve daha fazla kişinin rol

---

9 *Pekcanıtez*, H./*Atalay*, O./*Özekes*, M.: İcra ve İflas Hukuku: Temel Bilgiler, 22. Baskı, İstanbul 2025, s. 233 vd.; *Arslan*, R./*Yılmaz*, E./*Taşpınar Ayvaz*, S./*Hanağası*, E.: İcra ve İflas Hukuku, 11. Baskı, Ankara 2025, s. 532 vd.

10 *Karayalçın*, s. 123.

11 *Hirş*, E. E.: Pratik Hukukta Metot, 8. Baskı, Ankara 2017, s. 36.

oynadığı, çok katmanlı olaylarda şemaya başvurmanın neredeyse zorunlu olduğunu değerlendirebiliriz[12].

Zihin haritalama (*mind mapping*) yöntemi hukukta geleneksel öğrenme metotlarına karşı alternatif bir yöntem olarak çıkmış, son derece etkili bir yöntemdir. Bilginin görsel olarak yapılandırılması ve sunulmasını amaçlayan bilgi haritalama (*information mapping*) yöntemi, şematik bir gösterim türüdür[13]. Beynimizin düşünüp, fikir ürettiği sürecin grafik ile gösterimidir. Zihin haritalama; "…*hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafik bir bütüncül düşünme aracıdır*.[14]" Konu başlıkları arasında bir ilişki kurar ve bütünlük oluşturur[15]. Kronolojik özet ile bilginin hafızaya kolay yerleşmesine katkı sunar. Zira zihin haritalama, beynin potansiyelini ortaya çıkarmak için evrensel bir anahtar sağlayan güçlü bir grafik tekniğidir[16]. Konulara kuş bakışı bakma fırsatı sunarak, öğrencinin ayrıntılarda boğulmasını engeller[17]. Ayrıca ilgili yöntem, yaratıcı düşünmeyi teşvik eder ve iyi odaklanmayı destekler[18].

Sonuç olarak, hukuk eğitiminin temeli kuramsal bilgiye dayanıyor olsa bile, özellikle medeni usul ve icra iflas hukuku gibi doğrudan uygulamaya yönelik eğitimlerde zihin haritalama yöntemi ile pratik çalışma yapılmasının, hukuk klinikleri gibi uygulamalı derslerin, kurgusal duruşmaların son derece faydalı olacağı ve ilgili yöntemlerin bilginin kalıcı hale gelmesine hizmet edeceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medeni Usul Hukuku, İcra İflas Hukuku, Pratik Çalışma, Hukukta Zihin Haritalama.

---

12 *Hirş*, s. 36.
13 *Taştan*, F. G.: Hukukta Zihin Haritalama, Türkiye Adalet Akademisi Dergisi 2017, C. 7, S. 30, s. 354.
14 *Buzan*, T./*Buzan*, B.: Zihin Haritaları: Yaratıcılığınızı Ortaya Çıkarır, Hafızanızı Güçlendirir, Hayatınızı Değiştirir, 10. Baskı, İstanbul 2021, s. 31.
15 *Taştan*, s. 358.
16 *Buzan*, T./*Buzan*, B.: The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential, London 1993, s. 59.
17 *Taştan*, s. 356.
18 *Taştan*, s. 356

HUKUK EĞİTİMİNDE AKRAN ÖĞRENMESİ*

Dr. Öğr. Üyesi Furkan Güven TAŞTAN

Hacettepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Bilişim ve Teknoloji Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0002-4565-8805

ÖZET

Hukuk lisans eğitimi, Türkiye'de ağırlıklı olarak kürsü merkezli bir öğretim modeline dayanmaktadır. Bu modelde derslerin büyük çoğunluğu öğretim üyesinin monoloğu şeklinde ilerlemekte; öğrencilerin bilgiyi sınıflandırma, sorgulama ve uygulama süreçlerine aktif olarak katılımı sınırlı kalmaktadır. Oysa öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olabilmesi için öğrencinin bilgiyle etkileşime girmesi, onu tartışması ve mümkünse uygulaması gerekmektedir. Nitekim *Chickering ve Gamson*, öğrenmenin bir "*seyirci sporu olmadığını*" belirtir[1].

Öğrencilerin yalnızca dinleyerek öğrenmesine dayanan bir öğretim yönteminin öğrenme üzerindeki olumsuz etkisi deneysel araştırmalarla da desteklenmektedir. *Poh, Swenson* ve *Picard* tarafından yürütülen ve öğrencilerin elektrodermal aktivitelerini giyilebilir sensörler aracılığıyla ölçen araştırma, öğrencilerin bir dersi pasif biçimde dinlerken sergiledikleri zihinsel aktivite düzeyinin, televizyon izleme durumuyla yakın bir düzeyde kaldığı bulgusunu ortaya koymuştur[2]. Hatta uyku hâlindeki zihinsel aktivite bile pasif ders dinleme sırasındakinden daha yüksek çıkmıştır.

Hukuk eğitiminde pasif dinlemeye dayalı öğretim modelinin doğurduğu sorunların aşılması için aktif ve etkileşimli öğretim yöntemlerine başvurulması gerekmektedir. Bir aktif öğretim yöntemi olarak akran öğrenmesi, ders içi akran tartışması ve ders dışı akran geri bildirimi olmak üzere farklı biçimlerle uygulanabilmektedir. Akran geri bildirimi, öğrencilerin birbirlerinin yazılı çalışmalarını argümantasyon, yapı ve kaynak kullanımı

---

* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 224K041 numaralı "Hukuk Eğitiminde Aktif ve Etkileşimli Öğrenme Yöntemlerinin Yaygınlaştırılması" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesinin bir çıktısıdır. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

1 *Chickering*, A. W./*Gamson*, Z. F.: Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education, AAHE Bulletin 1987, s. 4.

2 *Poh*, M.-Z./*Swenson*, N. C./*Picard*, R. W.: A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-Term Assessment of Electrodermal Activity, IEEE Transactions on Biomedical Engineering 2010, Vol. 57, No. 5, s. 1248.

yönlerinden değerlendirmesini içerir[3]. Bu çalışma ise akran öğrenmesinin ders içi tartışma boyutuna odaklanmakta; yöntemin hukuk lisans derslerinde nasıl uygulanabileceğini incelemekte ve altı dönemde toplanan öğrenci geri bildirimlerinin tematik analizine dayanan bulgular ortaya koymaktadır.

Akran öğrenmesinin literatürde kabul görmüş tek bir tanımı olmamakla birlikte genel olarak öğretmenin doğrudan müdahale etmediği bir ortamda öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesini teşvik eden öğretim ve öğrenme tekniklerinin kullanılması olarak tanımlanabilir[4]. Bu yaklaşımda öğrenciler, adeta öğrenme faaliyetinin merkezine yerleştirilmekte; bilgi ve becerilerin, akranlardan alınan aktif yardım ve destekle edinilmesi amaçlanmaktadır. Akran öğrenmesi, roller değiştirilerek öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil edilmesiyle bilgi, fikir ve deneyimlerin etkili şekilde paylaşılmasını sağlar[5].

Akran öğrenmesinin psikolojik ve sosyal bazı faydaları da bulunmaktadır. *Herndon*, akran öğrenmesini hukuk eğitiminin insanileştirilmesi (*humanising legal education*) yaklaşımının bir parçası olarak tanımlamaktadır[6]. Buna göre hukuk fakültelerinin yoğun rekabet ortamı, öğrencilerde strese ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir. Akran öğrenmesi ise iş birliğini öncelemesi itibarıyla bu olumsuz etkileri hafifletme potansiyeli taşımaktadır[7]. Akranlar, adeta birbirlerine ayna tutmakta, birbirlerinin öğrenme kaygılarını paylaşarak karşılıklı güven ve dayanışma ortamı oluşturmaktadır[8]. Bir başka deyişle, öğrencilerin öğretim üyesiyle etkileşimlerinde sergileyebildikleri özgüvensiz tutumlar, kendilerini bilgi ve tecrübe bakımından eş seviyede gördükleri akranlarıyla olan iletişimlerinde ortadan kalkabilmektedir[9].

Öğrencilerin öğretim üyeleriyle olan etkileşimlerindeki tutumlarını belirleyen sorunlardan biri de bilginin laneti (*curse of knowledge*) olarak kavramsallaştırılan yapısal bir problemle ilişkilidir. Bu kavram, bir konuyu derinlemesine bilen kişinin, o konuyu yeni öğrenenlerin bakış açısından değerlendirmekte yaşadığı zorluğu ifade eder[10]. Bir profesör,

---

3 *Hron*, I.: Peer Learning and Peer Feedback: Helping Students of Law to Define and Compare Legal Institutions and Solve Legal Problems, içinde *Pleschová*, G./*Simon*, A. (Ed.): Internationalising Teaching in Higher Education: Supporting Peer Learning, Springer 2023, s. 79.

4 *Boud*, D./*Cohen*, R./*Sampson*, J.: Peer Learning And Assessment, Assessment & Evaluation in Higher Education 1999, Vol. 24, No. 4, s. 413-414.

5 *Hron*, s. 77.

6 *Herndon*, L. C.: Help You, Help Me: Why Law Students Need Peer Teaching, UMKC Law Review 2010, Vol. 78, No. 3, s. 822-823.

7 Ayrıca bkz. *Boud*/*Cohen*/*Sampson*, s. 415.

8 *Herndon*, s. 824.

9 *Boud*/*Cohen*/*Sampson*, s. 415; *Keyes*, M./*Burns*, K.: Group Learning In Law, Griffith Law Review 2008, Vol. 17, No. 1, s. 361.

10 Bkz. *Camerer*, C./*Loewenstein*, G./*Weber*, M.: The Curse of Knowledge in Economic Settings: An Experimental Analysis, Journal of Political Economy 1989, Vol. 97, No. 5, s. 1233; *Leddy*, C.: Exorcising the Curse of Knowledge, Harvard Gazette, 08 Kasım 2012, https://news.harvard.edu/gazette/story/2012/11/exorcising-the-curse-of-knowledge/ (E. T.: 15.3.2026)

yıllarca üzerinde çalıştığı bir konuyu çoktan içselleştirdiği için o konunun kritik düğüm noktalarını büyük ölçüde unutmuştur. Dolayısıyla öğrencinin nerede takıldığını tespit etmekte ve açıklamasını o düzeye uyarlamakta zorlanabilir. Bilakis konuyu yeni kavrayan bir öğrenci, öğrenme sürecinde karşılaştığı güçlükleri hatırlayabilmekte ve akranının benzer bir noktada zorlandığını kolaylıkla fark edebilmektedir.

Harvard Üniversitesi fizik bölümü öğretim üyelerinden *Eric Mazur*, bilginin laneti sorununa, akran öğrenmesine dayanan bir çözüm geliştirmiştir[11]. *Mazur*, öğrencilerinin giriş düzeyindeki fizik kavramlarını gerçekte öğrenip öğrenmediğini sorgulatan bir makaleyle karşılaşır. Makalede geçen kavramsal testi sınıfta kendi öğrencilerine uyguladığında, öğrencilerin önemli bir kısmının temel kavramları anlayamadığını fark etmiştir. On dakikalık çabasına rağmen öğrencilerin yarısından fazlası problemi hâlâ çözememektedir. Bunun üzerine *Mazur*, anlık bir kararla öğrencilerinden kendi aralarında tartışmalarını ister. Sonuç şaşırtıcıdır. Konuyu henüz kavramış öğrenciler, arkadaşlarına iki dakika içinde meseleyi anlatabilmiştir.

Mazur, bu tecrübesinden hareketle sonraki derslerinde geleneksel ders anlatımını bırakarak iki temel yönteme dayanan bir model geliştirmiştir. Ters-yüz öğrenme (*flipped learning*) olarak kavramsallaştırılan ilk yöntemde *Mazur*, ders notlarını öğrencilere önceden vererek ders öncesinde bunların okunmasını beklemektedir. İkincisi ise derste öğrencilere kavramsal sorular yöneltilmesi, cevapların oylanması, ardından farklı cevap veren öğrencilerin birbirlerini ikna etmeye çalışması ve nihayetinde yeniden bir oylama yapılmasıdır. Bu modelde öğretim üyesi, bilgiyi doğrudan aktaran değil, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve yalnızca gerektiğinde müdahale eden bir rehber olmaktadır.

Mazur'un tasarımından hareketle bu çalışmada akran öğrenmesi yöntemi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde, Sağlık Hukuku ve Borçlar Hukuku Özel Hükümler isimli iki farklı lisans dersinde uygulanmıştır. Yöntemden altı farklı akademik dönemde faydalanılmış; her dönemin sonunda öğrencilerden yapılandırılmamış açık uçlu yazılı geri bildirimler toplanmıştır. Geri bildirimler, tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirmede geri bildirimlerin kümelendiği frekanslar, ortaya çıkan temalar ve ifade edilen duygusal tonlar sistematik olarak tespit edilmiştir.

İlk olarak yöntem Sağlık Bilimleri Fakültesi'ndeki öğrencilere yönelik yürütülen Sağlık Hukuku derslerinde uygulanmıştır. Bu derste akran öğrenmesi yöntemi şu esaslar üzerinden uygulanmıştır: Ders slaytlarında tartışmaya açık konular, ayırt edici simgelerle işaretlenmiştir. Ders akışı içinde bu noktalara gelindiğinde sınıf küçük gruplara ayrılmış ve öğrencilerden belirli bir hukuki meseleyi kendi aralarında tartışmaları istenmiştir. Tartışma

[11] Mazur, yöntemini Youtube'da yayınlanan bir söyleşisinde detaylarıyla açıklar. Bkz. Serious Science, *Peer Instruction for Active Learning - Eric Mazur* (2014), https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI (E. T.: 15.3.2026).

süresi genellikle 7-10 dakika olarak belirlenmiştir. Her grubun tartışma sonucunda bir ana hat oluşturması ve bunu sınıfa sunması beklenmiştir. Ardından grup sözcülerine söz verilerek gruplar arası etkileşim sağlanmıştır. Bir grubun verdiği cevap diğer gruplar tarafından eleştirilmiş, verilen cevapların eksikleri tamamlanmış ve nihayetinde mesele öğretim üyesi tarafından kısaca özetlenmiştir. Örneğin "*Hukuk ve ahlâk kuralları örtüşebilir veya çakışabilir mi?*" gibi tartışmaya elverişli sorular üzerinden öğrencilerin hukuki kavramları kendi aralarında tartışmasına imkân sağlanmıştır.

Hukuk fakültesi öğrencilerine yönelik Borçlar Hukuku Özel Hükümler derslerinde ise akran öğrenmesi daha yapılandırılmış bir biçimde uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilere, dersin işlendiği mekâna uygun şekilde dersten önce bir oturma planı gönderilmiş ve yüz seksen kişilik amfi ortamında beşer kişilik gruplar oluşturulmuştur[12]. Derste çözülen pratik çalışmalardan tartışmaya en müsait sorular seçilerek gruplardan tartışılması istenmiştir. Grup tartışmaları esnasında öğretim üyesi, gruplardaki tartışmaları takip ederek gerektiğinde yönlendirmelerde de bulunmuştur. Öğrenciler yaklaşık 10-15 dakika boyunca kendi aralarında tartışarak bir ana hat çıkarmıştır. Ardından grup temsilcileri söz alarak hazırladığı ana hatlarını sınıfa sunmuş; doğru cevaba ulaşan veya yaklaşan gruplara iki puan verilerek teşvik mekanizması oluşturulmuştur. Gruplar arası etkileşim, bir grubun cevabının diğeri tarafından eleştirilmesi ve eksiklerin tamamlanması yoluyla sağlanmıştır.

Altı dönem boyunca toplanan öğrenci geri bildirimlerinin tematik analizinden, dört olumlu ve üç geliştirilebilir tema ortaya çıkmıştır. Geri bildirimlerin yaklaşık yüzde yetmiş beşi olumlu temalarda sınıflandırılırken, yüzde yirmi beşi geliştirilebilecek alanlara işaret etmiştir.

Olumlu geri bildirimler arasında en güçlü ve en sık tekrarlanan tema, aktif katılım ve etkileşim olmuştur. Öğrenciler, kendilerini dersin bir parçası olarak hissettiklerini ve salt dinleyici konumundan çıktıklarını ifade etmiştir. İkinci tema olan kalıcı öğrenme kapsamında, grup içi tartışmalar aracılığıyla farklı fikirleri duymanın ve kendi eksiklerini fark etmenin konunun anlaşılmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Üçüncü tema olarak artan dikkat süresi öne çıkmış; yöntemin ders boyunca dikkati canlı tuttuğu, sıkılmayı engellediği ve puanlama gibi teşvik unsurlarıyla motivasyonu artırdığı ifade edilmiştir. Son olarak dersin klasik yönteme göre daha keyifli ve eğlenceli geçtiği birçok öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

---

[12] Bu yapı, literatürdeki ideal grup büyüklüğü tespitleriyle de uyumludur. *Herndon,* hukuk fakültelerinde dört ila beş kişilik grupların en verimli çalıştığını gözlemlerken (*Herndon,* s. 834), *Keyes* ve *Burns* altı veya daha az kişilik grupları anlamlı bir tartışma yürütmek için ideal büyüklük olarak tespit etmiştir (*Keyes*/*Burns,* s. 366). *Chickering* ve *Gamson* da benzer biçimde, beş ila yedi kişilik öğrenme gruplarının eğitimde yaygın ve etkili bir uygulama olduğunu belirtmektedir (*Chickering*/*Gamson,* s. 3). Hukuk fakültelerindeki kontenjanların son yıllarda düşüş eğilimine girmesi, akran öğrenmesi gibi aktif ve etkileşimli öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğine katkı sağlayacak olması yönünden önemlidir.

Öte yandan altı dönemlik uygulama sürecinde dikkat çeken bir bulgu, yöntemin zamanla olgunlaştırılması gerektiğidir. İlk dönemlerde hem öğrencilerin hem de öğretim üyesinin yönteme uyum sağlama sürecinde yaşadığı aksaklıklar, sonraki dönemlerde belirgin biçimde azalmıştır. Nitekim *Hron* da benzer bir gözlemi aktarmakta; akran etkinliklerinin kalitesinin dönem ilerledikçe giderek arttığını, öğrencilerin birbirlerine yönelttikleri eleştirilerin daha yapıcı ve kapsamlı hâle geldiğini tespit etmiştir[13]. Bu bulgu, yöntemin tekrarlayan uygulamayla olgunlaştığını ve etkililiğinin zaman içinde arttığını göstermektedir.

Geliştirilebilecek alanlar arasında en ağırlıklı tema zaman yönetimi olmuştur. Öğrenciler, yöntemin zaman alıcı olduğunu ve bu nedenle pratik çalışmalar bakımından daha az pratik soru çözülebildiğini belirtmiştir. Bu bulgu, *Hron*'un tespitleriyle de örtüşmektedir. Öğrenciler yalnızca akran etkinliklerinden oluşan dersleri yorucu bulmuş, kısa bir ders anlatımının ardından akran etkinliklerine geçilen formatı tercih etmişlerdir[14]. Bu durum, akran öğrenmesinin tek başına bir öğretim yöntemi olarak değil, geleneksel anlatımla dengeli biçimde harmanlanarak uygulanması gerektiğine işaret etmektedir. Geri bildirimlerde geliştirilebilecek ikinci husus olarak eşit katılım sorunu gündeme gelmiş; tüm grupların söz alamaması, özellikle ek puan sistemiyle birleştiğinde bir adaletsizlik algısı oluşturmuştur. Son olarak daha düşük bir sıklıkla olmakla birlikte, grup çalışmalarının yarattığı gürültü ve karmaşa bazı öğrenciler tarafından rahatsız edici bulunmuştur.

Yürütülen akran öğrenmesi uygulamalarının bulguları, akran öğrenmesi yönteminin hukuk lisans eğitiminde öğrenci katılımını, öğrenme kalıcılığını ve ders motivasyonunu anlamlı biçimde artırma potansiyeli taşıdığını ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle bilginin lanetinin oluşturduğu pedagojik engel, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi yoluyla aşılabilir görünmektedir. Bu çalışma kapsamında alınan olumsuz geri bildirimlerin çözülebilmesi için sınıf kontenjanlarının azaltılması, mekanların tartışmaya uygun şekilde tasarlanması ve uygulamaların tekrar edilerek olgunlaştırılması gibi ek bazı tedbirlerin de gerekli olduğu ifade edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Akran Öğrenmesi, Hukuk Eğitimi, Aktif Öğrenme, Bilginin Laneti.

[13] *Hron*, s. 81.
[14] *Hron*, s. 80-81.

KAYNAKÇA

Boud, D./Cohen, R./Sampson, J.: Peer Learning and Assessment, Assessment & Evaluation in Higher Education 1999, Vol. 24, No. 4, s. 413-426.

Camerer, C./Loewenstein, G./Weber, M.: The Curse of Knowledge in Economic Settings: An Experimental Analysis, Journal of Political Economy 1989, Vol. 97, No. 5, s. 1232-1254.

Chickering, A. W./Gamson, Z. F.: Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education, AAHE Bulletin 1987, s. 3-7.

Herndon, L. C.: Help You, Help Me: Why Law Students Need Peer Teaching, UMKC Law Review 2010, Vol. 78, No. 3, s. 809-838.

Hron, I.: Peer Learning and Peer Feedback: Helping Students of Law to Define and Compare Legal Institutions and Solve Legal Problems, içinde Pleschová, G./ Simon, A. (Ed.): Internationalising Teaching in Higher Education: Supporting Peer Learning, Springer 2023, s. 77-84.

Keyes, M./Burns, K.: Group Learning In Law, Griffith Law Review 2008, Vol. 17, No. 1, s. 357-382.

Leddy, C.: Exorcising the Curse of Knowledge, Harvard Gazette, 08 Kasım 2012, https://news.harvard.edu/gazette/story/2012/11/exorcising-the-curse-of-knowledge/ (E. T.: 15.3.2026).

Poh, M.-Z./Swenson, N. C./Picard, R. W.: A Wearable Sensor for Unobtrusive, Long-Term Assessment of Electrodermal Activity, IEEE Transactions on Biomedical Engineering 2010, Vol. 57, No. 5, s. 1243-1252.

Serious Science, Peer Instruction for Active Learning - Eric Mazur (2014), https://www.youtube.com/watch?v=Z9orbxoRofI (E. T.: 15.3.2026).

HUKUK LİSANS DERSLERİNDE TEST YÖNTEMİNİN ETKİLİ KULLANIMI - HUKUKA GİRİŞ VE TİCARİ İŞLETME HUKUKU DERSİ ÖRNEKLERİ

Prof. Dr. Ayşe ODMAN BOZTOSUN

Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Ticaret Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0001-5819-1442

ÖZET

GİRİŞ

Bu çalışmada hukuk lisans derslerinde test yönteminin elverişli bir ölçme değerlendirme yöntemi teşkil edip etmediği hukuka giriş ve ticari işletme hukuku dersi örnekleri üzerinden irdelenmiştir. Öncelikle test yöntemi SWOT analizi yoluyla genel olarak değerlendirilmiştir ve diğer ölçme değerlendirme yöntemleriyle karşılaştırılmıştır. Daha sonra hukuk lisans derslerine dair yapılan sınıflandırma üzerinden bu yöntemin uygunluğu ele alınmıştır. Bu derslerden ikisi, hukuka giriş ve ticari işletme hukuku dersleri örnekleri üzerinden branş derslerinde test yönteminin etkili kullanımı yolları açıklanmıştır. Bu örnek uygulamalar dikkate alınarak test yönteminin branş derslerinde elverişliliği değerlendirilmiştir.

I. TEST YÖNTEMİNİN GENEL ÖZELLİKLERİ - SWOT ANALİZİ

Hukuk lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme aracı olarak çoktan seçmeli sınav (test) yönteminin kullanımının üç güçlü yönünden bahsedilebilir: Öncelikle döneme yayılan ders içeriğinin kavrayışını daha kapsayıcı şekilde ölçme olanağı sunar. İkinci olarak değerlendirme sürecindeki öznellikleri bertaraf eder. Üçüncü olarak sonuçlar hızla alınabilir.

Zayıf yön olarak belirtilen hususlar öğrencinin yazma becerisinin gelişmesine katkı yapmaması, analiz ve sentez becerisini ölçme olanağı sunmamasıdır ancak bu çalışmada, ikinci zayıf yönün test yönteminden kaynaklanan bir sorun teşkil etmediği, test yönteminin bu becerileri ölçecek şekilde kullanılabileceği ileri sürülmektedir. Test yönteminin hukuk öğrencilerinin gireceği pek çok sınavda bir aşinalık kazandırması bakımından bir fırsat barındırdığı da söylenebilir ancak bu da test sorularının nasıl yapılandırıldığı ile ilgili bir meseledir. Test soruları ezbere dayalı olarak yapılandırılırsa Hakimlik-Savcılık Giriş

Sınavı ve Hukuk Mesleklerine Giriş Sınavı (HMGS) gibi sınavlar için bir fırsat teşkil edebilir. Mevzuat açık sınav yapılırsa ve muhakeme odaklı sorular sorulursa bu fırsat gerçekleşmeyecektir. Test yönteminin tüm derslerde tek ölçme değerlendirme yöntemi olarak kullanılması durumunda öğrencinin bir hukuk metni tasarlama ve yazma becerisinin gelişmemesi tehdit olarak belirtilebilir.

II. DİĞER ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİYLE KARŞILAŞTIRMASI

Hukuk eğitiminde uygulanan diğer ölçme değerlendirme yöntemleri sınav yöntemleri ve sınav dışı yöntemler olarak ikiye ayrılabilir. Sınav yöntemleri yazılı sınav ve sözlü sınavdır. Sınav dışı yöntemler bireysel veya takım olarak araştırma çalışması veya proje yapma, kurgusal duruşmaya katılım, portfolyo değerlendirmesidir.

Yazılı sınavda öğrenci, kendisine sorulan soruların yanıtlarını gözetim altında, belirli bir süre içerisinde yazar. Bu sınav boşluk doldurma, doğru yanlış seçeneklerini tercih etme gibi öğrencinin cümle kurmasını gerektirmeyen şekilde yapılabileceği gibi, tek tek teorik soruların yazılı şekilde yanıtlandırılması veya bir olaya/karara bağlı soruların yanıtlandırılması şeklinde de yapılabilir. Kompozisyon yazılmasına yönelik soru da sorulabilir. Bu seçeneklerin salt veya karma olarak kullanımı çok farklı sonuçlar doğurabilir. Test yöntemi ile ortak özelliği gözetim altında ve süreye bağlı olarak yapılmasıdır. Boşluk doldurma, doğru yanlış seçeneklerinin tercihi şeklinde yapılan sınavlarda objektiflik sorunu doğurmayabilir ancak diğer şekillerde yapılan sınavlarda böyle bir sorun potansiyeli bulunmaktadır. Yazılı sınavların özellikle olay/karar inceleme sorusu ve kompozisyon sorusu olarak sorulması durumunda dönem boyunca anlatılan tüm konuların ve konular arası bağlantıların kavranma düzeyini tarayarak ölçmesi zordur.

Sözlü sınavda öğrenci değerlendirici ile birebir etkileşime geçmektedir. Sözlü iletişimin zorlukları kadar öğrencinin kavrayış düzeyini etkili bir şekilde gözlemleme avantajı da bulunmaktadır. Öğrenci strese girerek kısıtlı sürede bilgisini ortaya koyamayabilir. Öğrencinin takıldığı yerde kendisini desteklemek mümkün olabilir. Öğrenci sayısının fazla olduğu kurumlarda uzun süre alabilir. Subjektif değerlendirme riski yüksektir. Konuların bilinirliğine dair kapsayıcı tarama yapılması zordur.

Bireysel veya takım olarak araştırma çalışması veya proje yapma seçeneği öğrencinin özgün çalışma ortaya koyarak özgüven (takım çalışması seçeneğinde birlikte iş yapma kültürü) kazanması, araştırma yöntemlerini uygulama becerisi edinmesi açılarından avantajlıdır. Bu çalışmaların derste öğretilen bilgilerin kullanımını mümkün kılacak ve öğrenciyi kopyalayıcı/derleyici olmaktan ziyade üretici olmaya yönlendirecek şekilde tasarlanması gerekir. Öğrenci çalışmayı yaparken gözetim altında olmadığından kendisinin yapıp yapmadığını belirlemek için ayrıca bir denetim yapmak gerekebilir. Öğrenciye

geribildirim için ayrıca zaman ayrılması, emek harcanması gerekir. Takım çalışmasında üyelerin katılım, katkı düzeylerini belirlemek zor olabilir.

Kurgusal duruşma çalışması öğrencilerin bilgilerini uygulama becerisini geliştirir, özgüvenini yükseltir, takım çalışması kültürü kazandırır. Proje takım çalışmasının riskleri burada daha azdır. Bununla birlikte hazırlaması zordur. Öğrencilere rehberlik etmek gerekir. Lisans derslerinde öğrenilen bilgilerin bir arada kullanımını gerektirecek şekilde hazırlanabilir. Planlaması ve uygulaması uzun süre alır. Öğrencilerin performansının değerlendirilmesinde sübjektiflik riski taşır.

Portfolyo çalışmasında öğrencinin dönem boyunca yaptığı çalışmalar (makaleler, sunumlar, projeler vb.), katıldığı etkinlikler (seminerler, çalıştaylar vb.) bir bütün olarak değerlendirilir. Sürece yayılan bu ölçme modelinde öğrenci daha geniş sorumluluk üstlenmektedir. Öğrenciye sürekli seçenekler sunmak ve rehberlik etmek gerekir. Öğrencinin bilgi kazanımlarını kesin olarak ölçmek zordur. Subjektiflik riski bulunmaktadır.

Test yöntemini sınav dışı yöntemlerle karşılaştırmak sağlıklı sonuçlar doğurmayacaktır zira sınav dışı yöntemlerin bilgi kazanımlarını ölçmenin ötesinde amaçları bulunmaktadır. Test yöntemi yazılı ve sözlü sınav yöntemleriyle karşılaştırıldığında bilgi kazanımlarını ölçmek açısından tarayıcı kapasitesi daha yüksektir. Öğrencinin bilgileri muhakeme yaparak kullanıp kullanamadığını ölçmek açısından sınav sorularının nasıl tasarlandığı önemlidir. Bu açıdan bir yöntemin diğerine üstün olduğu söylenemez. Test yönteminde öğrencinin sözlü veya yazılı ifadelerinin yanlış anlaşılma riski bulunmamaktadır. Sözlü ve yazılı sınav yönteminde (boşluk doldurma ve doğru/yanlış dışında) öğrenci kendini ifade ederken test yönteminde bunu yapmamaktadır.

Bu farklı yöntemlerin ölçme değerlendirme açısından uygunluğu soyut olarak değil aynı zamanda ölçme değerlendirmesi yapılan ders bağlamında değerlendirilmedir.

III. HUKUK LİSANS DERSLERİNİN SINIFLANDIRILMASI

Hukuk lisans dersleri farklı sınıflandırmalara tabi tutulabilir: Derslerin verildiği yıla göre (örneğin birinci sınıf-son sınıf dersi), dersin hukuk dersi veya alan dışı ders olmasına göre (örneğin medeni hukuk-siyasi tarih), dersin kamu hukuku veya özel hukuk alanına ait olmasına göre (örneğin idare hukuku-ticaret hukuku), dersin temel hukuk ve tali hukuk alanlarına dair olmasına göre (örneğin ceza hukuku-imar hukuku), dersin zorunlu veya seçmeli olmasına göre (örneğin anayasa hukuku-hukuk ve sanat), dersin kredisine göre yapılan sınıflandırmalar farklı amaçlarla kullanılabilir.

Bu çalışma kapsamında, ölçme-değerlendirme yöntemleri açısından aşağıdaki şekilde dörtlü sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma kısmen dersin hukuk alanı veya alan dışı olmasına göre, kısmen dersin içeriğine göre oluşturulmuştur.

1. Hukuka Giriş Dersi

Hukuka giriş dersi, kürsüsü olmayan, içeriği yeknesaklaştırılmamış bir derstir. Bu çalışmanın yazarı tarafından 2013-2014 yılından itibaren kesintisiz verilen bu dersin önemli bir işlev üstlenmesi mümkün ve gereklidir. Bu işlev, birinci sınıf hukuk öğrencisine hukuk devleti kurgusunu ve pozitif hukuk evreninin yapısını idrak etme, mevzuatta aradığı hükmü ve hayat olayına uygulanacak kuralı bulabilme ve hukuk metodolojisinin temel kavramlarını uygulayabilme becerisinin kazandırılmasıdır. Bu işlevi destekleyecek şekilde hukuk terminolojisinin ve bilimsel araştırma yönteminin öğretilmesi de hedeflenmelidir. Bu ders kapsamında hukukun etik temeli ve temel meslek etiği bilgisinin verilmesi de birinci sınıf öğrencisi için pusula görevi görecektir. Bu içeriğiyle değerlendirildiğinde bütün diğer hukuk lisans derslerinden ayrılmaktadır.

2. Branş Dersleri

Bu dersler hukuk alanına ait kamu ve özel hukukundaki farklı tematik derslerdir. Temel veya tali olabilirler. Kendilerine özgü ilkeleri, kavramları ve kavramlar arası bağlantıları vardır. Hukuk lisans ders programı, ağırlıklı olarak bu derslerden oluşmaktadır.

3. Tarih, Felsefe, Sosyoloji, İletişim, Psikoloji Dersleri

Bu dersler esas itibarıyla hukuk alanı dışında kalmaktadır. Bu alanların kendilerine özgü kuramları, kavramları, araştırma yöntemleri bulunmaktadır. Bu bağlamda hukuk tarihi, hukuk felsefesi ve hukuk sosyolojisi dersleri de bu alana dahil kabul edilmelidir.

4. Yöntem Dersleri

Bu dersler hukuk metodolojisi, dilekçe yazma teknikleri, kanun yapım teknikleri, bilimsel araştırma yöntemi gibi doğrudan yönteme odaklanan derslerdir. Klavye ile hızlı yazma, diksiyon gibi hukuk alanı dışında yöntem dersleri de olabilir.

Test yöntemi niteliği gereği, ölçme değerlendirme için uygulama gerektiren yöntem dersleri açısından uygun değildir. Branş dersleri açısından ise dönem boyunca öğrenilen konunun temel kavramlarının anlaşılıp anlaşılmadığının, kavramlar arası bağlantıların kurulup kurulmadığının ölçülmesi için elverişli bir yöntemdir. Bu yöntem çok sayıda soru sorarak tarayıcı bir değerlendirme yapmayı mümkün kılmaktadır. Hukuka giriş dersinin kavramsal içeriği açısından da benzer şekilde uygun bir yöntemdir. Öğrenilen kavramların somut olaylara uygulanma becerisinin ölçülmesi açısından da test yöntemi kullanılabilir ancak bu beceriyi ölçmek için test sorusu kurgulamak yoğun emek, sağlam bilgi ve tecrübe gerektirmektedir. Bu açıdan hem branş derslerinde hem hukuka giriş dersinde öğrencinin bu becerisi de test yöntemiyle ölçülebilir. Öğrencinin öğrendiği kavramları kullanarak daha önceden karşılaşmadığı konularda fikir geliştirmesi, eleştirel gözle değerlendirme yapması açısından ise bu yöntem kullanılamaz. Hukuk lisans ders programında yer alan Tarih, Felsefe, Sosyoloji, İletişim, Psikoloji dersleri açısından test yönteminin uygunluğuna dair

-bu çalışmanın yazarının uzmanlık alanı dışında kalmasından dolayı- herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

IV. HUKUKA GİRİŞ DERSİNDE VE TİCARİ İŞLETME HUKUKU ÖRNEĞİ ÜZERİNDEN BRANŞ DERSLERİNDE TEST YÖNTEMİNİN ETKİLİ KULLANIMI YOLLARI

Çalışmanın yazarı, on üç yıl boyunca verdiği hukuka giriş dersinde ve bu eğitim-öğretim güz yarıyılında verdiği ticari işletme hukuku dersinde ölçme değerlendirme yöntemi olarak test yöntemini kullanmıştır. Test yönteminin etkili şekilde kullanılabilmesi için dersin hazırlık aşamasından başlayarak dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar aşağıda beş başlık altında açıklanmıştır:

1. Ders Planlaması

Ders ve ölçme değerlendirmenin uyumuna ve bütünleşmesine dikkat edilmektedir. “Hoca her yerden sorar, anlatmadığı yerden de sorar.” anlayışının pedagojik açıdan yanlış olduğu bilinciyle bilgi alanları titizlikle seçilmektedir. Burada konunun temel noktalarına, güncel ve işlevsel konulara odaklanılmaktadır. Temel konularla ayrıntıların karıştırılarak aktarılmasından, uygulaması olmayan konularla vakit kaybedilmesinden kaçınılmaktadır. Öğrencilere büyük resmi gösterecek ve akabinde önlerine gelen meselenin çözümünü kendilerinin bulmalarını sağlayacak şekilde bir konu seçimi yapılmaktadır. Konu anlatımı mutlaka örneklerle desteklenecek şekilde planlanmaktadır. Bu planlama hem konu havuzunda test için yeterince malzeme olmasını hem de öğrencinin derste görmemiş olsa da görmüş olduklarından çıkarsayarak sonuçlara ulaşılabileceği türden soru sorulabilmesini mümkün kılmaktadır.

2. Dersin Yürütülmesi

Dersin öngörülen içeriği disiplinli bir şekilde uygulanmaktadır. Her iki ders dönemin başından sonuna kadar aynı öğretim üyesi tarafından verilmektedir. Sınavın nasıl yapılacağına dair bilgi dönem başından öğrenciyle paylaşılmaktadır. Ders sırasında kritik öneme sahip konuların sınavda sorulacağı bilgisi öğrenciye verilerek dikkatinin yoğunlaşması sağlanmaktadır. Özellikle yanlış anlaşılmaya müsait konularda çeldirici olarak seçenekler belirtilerek doğru bilgi yanlış bilgilere kıyasla öne çıkarılmaktadır ve öğrenci test sınavına hazırlanmaktadır.

3. Testin Hazırlanması

Test hazırlanırken ders kapsamında ele alınan tüm konulardan soru sorulmasına dikkat edilmektedir.

Testte kesinlikle mevzuat ezberi gerektiren soru sorulmamaktadır. Öğrenci sınavda mevzuata hâkim olma ve aradığı bilgiyi mevzuattan bulabilme yetkinliğini kazanabilmek

için ilgili mevzuatı yanında bulundurmaktadır. Soruları yanıtlandırırken mevzuattan yararlanmaktadır. Öğrencinin algısının ve öğrenme azminin en yüksek olduğu zaman diliminin sınav dönemi olduğu dikkate alındığında bu tercih öğrencinin mevzuatla yakınlaştırılması için önemli bir fırsat sunmaktadır.

Hukuka giriş dersinde öğrenci sınava anayasa metni ile girmektedir. Sorulardan bazılarının kökünde veya seçeneğinde sadece ilgili madde numarasına yer verilmektedir.

Ticari işletme hukuku dersinde öğrenci sınava Türk Borçlar Kanunu, Türk Ticaret Kanunu, Ticari İşlemlerde Taşınır Rehni Kanunu, Sınai Mülkiyet Kanunu, Ticaret Sicili Yönetmeliği ile girmektedir. Madde numarasına yer verme bu sınavda da kullanılmaktadır.

Sorularda hem kavramsal bilginin öğrenilip öğrenilmediği hem kavramlar arası bağlantıların anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülmektedir. Bu bağlamda sorular birden fazla katmandan oluşmaktadır. Öğrencinin doğru yanıta ulaşması için birden çok bilgiyi kullanması gerekmektedir. Sorular mümkün olduğunca hayat olayı olarak hukukçunun önüne çıkabilecek meselelere benzetilmeye çalışılmaktadır. Sorular bu şekilde hazırlandığında öğrencinin analiz ve sentez becerisi de ölçülebilmektedir.

Test beş seçenekten oluşmaktadır. (E) seçeneği “bilmiyorum”dur. Öğrencinin bir konuyu bilmediğini idrak etmesi böylece öğrenmenin ilk adımını atması, dürüst davranması ve dürüst davranışının karşılığını alması için bu yöntem geliştirilmiştir. Öğrenci yanıtını bilmediği soruda öylesine bir seçenek işaretlemektense “bilmiyorum” seçeneğini işaretlediğinde sorunun değerinin dörtte biri kadar puan almaktadır. Bu yöntem öğrenciler tarafından beğenilerek benimsenmiştir, talep edilmektedir (Final sınavına girmeden önce “Vize sınavındaki gibi bilmiyorum seçeneği olacak değil mi?“ şeklinde sorarak bu taleplerini dile getirmektedirler).

Testte sorulan sorular dersin işleniş sırasını takip etmektedir. Böylece öğrenci dönem boyunca öğrendiklerini tekrardan aklından geçirerek bir silsile içerisinde hatırlamaktadır.

Öğrencilerin talebi dikkate alınarak ticari işletme hukukunda sorulan elli sorudan on tanesi öğrenciler tarafından hazırlanan üçer sorudan birer tanesi seçilerek oluşturulmuştur. Öğrenciler bu şekilde soru hazırlamanın kendilerini sınava hazırlanma konusunda motive ettiğini ve sınavda hazırladıkları soruyu görmenin onları mutlu ettiğini belirtmiştir.

4. Testin Yapılması

Hangi konulardan kaç soru sorulacağına, test süresine, sınavda mevzuat bulundurmasına dair öğrenciye önceden bilgi verilmektedir.

Öğrencilerin soruları rahatça okuyabilmesi, mevzuatı inceleyebilmesi, muhakeme yapabilmesi için sınavda yeterli süre tanınmaktadır. Hukuk fakültesinde amaç soruyu en

kısa sürede çözdürmeye çalışmak olmadığından öğrencinin sınavı süresinde yetiştirme kaygısı bertaraf edilmelidir.

Öğrenci sınav boyunca mevzuatın içinde önündeki soruların yanıtlarını aradığı ve sınavına odaklandığı için diğer bir öğrenciden veya başka bir şekilde kopya çekme olasılığı da çok azalmaktadır. Çalışmanın yazarının test usulü sınav yaptığı hiçbir sınavında kopya vakası yaşanmamıştır.

5. Testin Değerlendirilmesi

Test soruları ve yanıtları sınav bittikten sonra öğrencilerle Teams üzerinden paylaşılmaktadır.

Sınavdan sonraki derste öğrencilere sınavda derste anlatılanlar dışında soru bulunduğunu düşünüp düşünmedikleri sorulmaktadır. Bundan sonra soruların üzerinden gidilmektedir. Bu çalışma, önceki dönemin tekrar edilmesini ve konuların taranarak pekiştirilmesini sağlamaktadır.

SONUÇ

Test yöntemi bu çalışmanın yazarı tarafından yüz ile iki yüz elli arasında değişen öğrencinin aldığı birinci sınıf hukuka giriş dersinde ve elli iki öğrencinin aldığı ticari işletme hukuku dersinde ölçme değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bu yöntemle mevzuatın açık olduğu ve kavram bilgisi ile birlikte analiz ve muhakeme yeteneğinin ölçüldüğü sınavlar hazırlamak oldukça zor, zahmetli ve zaman alıcıdır. Bununla birlikte güçlü yönleri bulunmaktadır. Hukuk lisans branş dersleri için etkili bir ölçme değerlendirme yöntemi olarak kullanılabilir. Test yönteminden beklenen yararların elde edilmesi dersin tasarımının ve uygulamasının bu yöntemle ölçme değerlendirme yapılmasına uygun şekilde yürütülmesine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Test Yöntemi, Çoktan Seçmeli Sınav.

HUKUK MESLEKLERİNE GİRİŞ SINAVINA YÖNELİK ELEŞTİRİLERE ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Dr. Öğr. Üyesi Gencer Karabekir KARAGENÇ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Hukuk Bilimleri Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-9465-507X

ÖZET

Hukuk Mesleklerine Giriş Sınavı (HMGS), 17/10/2019 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan 7188 sayılı Kanun ile yürürlüğe girmiş olup ilk uygulaması 29 Eylül 2024 itibarıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik itibarıyla sınav ilk ihdas edildiğinde Anayasa Hukuku, Anayasa Yargısı, İdare Hukuku, İdari Yargılama Usulü, Medeni Hukuk, Borçlar Hukuku, Ticaret Hukuku, Hukuk Yargılama Usulü, İcra ve İflas Hukuku, Ceza Hukuku, Ceza Yargılama Usulü, İş Hukuku, Vergi Hukuku, Vergi Usul Hukuku, Avukatlık Hukuku, Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi, Türk Hukuk Tarihi konularına sahipken 2025 yılında sınav içeriğinde yapılan değişiklikle birlikte Sosyal Güvenlik Hukuku, Milletlerarası Hukuk, Milletlerarası Özel Hukuk, Genel Kamu Hukuku başlıkları da konu başlığı olarak eklenmiş ve soru sayısı da 100'den 120'ye çıkarılmıştır.

Gündeme geldiği ilk andan itibaren tartışmalara sebebiyet veren HMGS, salt bir mesleğe giriş sınavı olmasından öte bir fonksiyonu haizdir. HMGS'yi; kamu istihdam süreçlerindeki başlıca diğer sınavlar olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Hakimlik, Kaymakamlık, Sayıştay Denetçi Yardımcılığı ve diğer A Grubu uzman ve müfettiş kariyer meslek sınavları ile aynı kapsamda değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bunun yanında hukuk fakültelerinin sayısındaki nicelik artışı da sınavın ihdas edilmesindeki görünür olmayan ancak önemli faktörlerden biri olarak da karşımızda bulunmaktadır. Fakülte ve kontenjanlardaki yükselişe rağmen bu politikayla doğru orantılı minvalde bir artışa tabi olmayan akademik kadroların, eğitimin kalitesine ilişkin kamuoyunda soru işaretleri yaratması, sınavın ihdas edilmesinde bir faktör olmuştur.

HMGS, ontolojik olarak, hukuk eğitimin kalitesine yönelik eleştirileri; eğitim kalitesini arttırmaya yönelik fakülte açılma kriterlerinin zorlaştırılması, müfredatların revize edilmesi, uygulamaya yönelik eğitimlerin arttırılması gibi politikalar üreterek çözme amacından ziyade aposteriori bir anlayışla filtrasyonu benimsemenin bir tezahürü olarak

karşımıza çıkmaktadır. Daha sarih bir şekilde ifade edecek olursak; esasen eğitim-öğretim süreci içerisinde çözülmesi gereken bir problemin, mezuniyet sonrasına ertelenerek eleme yöntemiyle ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Ancak hakim, savcı yardımcısı olabilmek için geleneksel olarak yapılan sınavlarda yer almayan kimi konu başlıklarının ilk düzenlemeden itibaren HMGS sınavının içeriğinde yer alması sınava içkin eleştirileri daha da arttırmıştır. Eğitim sürecinde de herhangi bir mevzu hukuk veya doktriner temeli olmamakla birlikte öğrenciler arasında nispi olarak daha az ehemmiyet verilen; Avukatlık Hukuku, Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi, Türk Hukuk Tarihi gibi derslerin zorunlu alan olarak düzenlenmesi, Vergi Hukuku, Vergi Usul Hukuku gibi idari yargı hakimliği sınavında yıllardır yer alan ancak adli yargı hakim savcılığı sınavında yer almayan başlıkların zorunlu içerik olarak düzenlenmesi adayların tepkilerine yol açmıştır.

Karşılaştırmalı hukuk bağlamında konuya yaklaştığımızda, çeşitli ülke örnekleri özelinde HMGS muadili olarak nitelendirebileceğimiz sınav süreçleri bulunmaktadır. Söz gelimi Almanya'da iki aşamalı (*Erstes Staatsexamen-Referendariat*) ve uygulamaya ilişkin süreçleri de içeren bir sınav bulunmaktadır. Başarı oranının %60 civarı bu olduğu bu sınavlarda teorinin yanında pratik bilgi de bir ölçüme tabi tutulmaktadır. Benzer şekilde Fransa'da adayların avukatlık merkezlerine kabul edilebilmeleri için bir ön şart olarak meslek sınavı (*Examen d'acces au Centre Regional de Formation Professionnelle des Avocats*-CRFPA) bulunmaktadır. Bu sınav doğrudan mesleğe kabulü sağlamamakla birlikte meslek içi formasyon için öncül koşuldur ve başarı oranının %50 civarında olduğu görülmektedir. Anglosakson kültürde ise baro sınavları, teorik, uygulamalı ve çeşitli performans kriterlerini de içeren bir mahiyettedir. İngiltere'de sınav (*Solicitors Qualifying Examination*-SQE) temel hukuk bilgisinin yanında müvekkil iletişimi, dava dilekçesi yazım teknikleri gibi süreçleri de içermektedir. Başarı oranı yaklaşık %50'ler seviyesindedir. ABD'deki baro sınavları da (*Uniform Bar Examination*-UBE) benzer nitelikte aşamalara sahip sınavlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Eyalet ölçeğinde uygulanan sınavlarda ortak federal hükümlere ilişkin bir bölüm de bulunmaktadır. Bu sınavlarda genel başarı oranı %70 civarındadır. Özellikle HMGS'deki başarı oranları üzerinden getirilen eleştirilere ilişkin bir analiz yapıldığında Türkiye'deki sınavlardaki başarının dünya ortalamasının istatistiki açıdan bilimsel bir anlam ifade edebilecek kadar aşağıda olması sorgulanması gereken bir durum olmakla birlikte, HMGS için daha derinlikli analizler yapmaya olanak sağlayacak bir tarihsel geçmişe ve sınav sayısına ulaşmamış olmamızdan kaynaklı veri seti eksiğimiz makro değerlendirmelerin önünde engel teşkil etmektedir.

Dünyadaki eşdeğer nitelikteki sınavlar incelendiğinde bahsi geçen sınavların salt bilgi ölçmeye yönelik olmadığı aynı zamanda bir hukuki uyuşmazlığın çözümüne yönelik muhakeme bilgisini de değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Hukuku bir bilim olarak değerlendirdiğimizde veya ihtilafları nihayete erdirmeye yönelik bir araç olarak ele

aldığımızda bu konudaki sonuç değişmeyecektir. Ontolojik olarak hukuk; yorum, karşılaştırma, sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi aşamalara dayalı olarak varlığını sürdürür. Bu bağlamda sadece çoktan seçmeli sorular ile hukuk bilgisinin sağlıklı ve verimli bir şekilde ölçülemeyeceği aşikardır. Ayrıca ülkemiz özelinde sınav içeriği ile müfredat arasında da kısmi uyumsuzluk bulunmaktadır. Kara Avrupası örneklerinde meslek için bir ön koşut olarak konumlandırılmış sınavlara hazırlık süreçlerinin müfredatlarda da yer bulduğu örnekler yaygındır. Ancak bu noktada eğitim-sınav ilişkisi diyalektik bir anlayışla ele alındığında dahi birbirini öncülleyen değil aksine karşılıklı birbirlerini besleyen simbiyotik bir ilişkinin parçaları olduğu hususu değişmeyecektir.

KPSS, Hakimlik, Kaymakamlık, Sayıştay Denetçi Yardımcılığı gibi kariyer mesleklere yönelik olarak düzenlenen merkezi sınavlarda, ölçümün çoktan seçmeli sorular üzerinden yapılması, nesnel, objektif ve eşitlik ilkesine uygun çıktıların alınmasını sağlamakla birlikte, mesleki performansın doğrudan ölçülememesi olgusunu ortadan kaldırmamaktadır. Merkezi sınavlar vasıtasıyla kamu hizmetlerini ifa edecek personelin seçilmesi genel bir politika olarak kabul edilebilir olmakla birlikte, farklı mesleklerin sahip olması gereken becerilerin tek tipçi bir anlayışla sağlıklı bir şekilde ölçülememesi sonucu şüphesiz ki değişmez. Ancak tüm bu eleştirilerin ötesinde üniversitelerin bir mesleki kurs olmaktan oldukça öte fonksiyonları olduğu ve sosyal bilimler özelinde mesleğe ilişkin pratik bilginin ifa edilirken içselleştirildiği de bir vakadır. Ayrıca müfredat ile sınav içeriği arasındaki uyumsuzluk sadece HMGS için değil bu sınavlar için de verili bir gerçekliktir. Söz gelimi çeyrek asırdır düzenlenen KPSS'de bulunan 55 puan türünün neredeyse hepsinde etkili olan hukuk branşının içeriği; Anayasa Hukuku, İdare Hukuku, Ceza Hukuku, Medeni Hukuk, Borçlar Hukuku, İcra-İflas Hukuku ve Ticaret Hukuku alanlarından oluşmaktadır. Ancak Türkiye'deki siyasal bilgiler fakültesi ve iktisadi idari bilimler fakültelerinin müfredatları incelendiğinde özellikle özel hukuk branşına ilişkin sınav içeriğinde bulunan derslerin müfredatta ya hiç bulunmadığı ya da sadece seçmeli ders olarak yer aldığı incelendiğinden rahatlıkla tespit edilebilecektir.

Türkiye ölçeğinde çeşitli kamu mesleklerine giriş sınavlarında çoktan seçmeli metodun yanında farklı yöntemlerin uygulandığı örnekler de bulunmaktadır. Kamu Denetçiliği Kurumu 2012 yılında gerçekleştirdiği denetçi yardımcılığı sınavında açık uçlu sınav modelini uygulamıştır. Bu model çoktan seçmeli ölçme yönteminden farklı olarak ilgili adayların cevaplarını önceden belirlenmiş sınırlar dahilince vermelerini amaçlamaktadır. Bu bağlamda klasik yazılı sınavın adayların muhakeme yeteneğini ölçmeye yönelik amacı ile çoktan seçmeli sınavın belirlenmiş sınırlarını alan hibrit bir model olarak denenmiştir. Benzer metot daha sonrasında 2015-2017 yılları arasında da Kaymakamlık sınavlarında uygulanmıştır.

Bu tarz modellerde ölçme değerlendirme süreçleri kimi açılardan sınav sürecine oranla nispi olarak daha önemlidir. Ülkemiz özelinde bu yöntemin genele şamil hale

getirilmemesinin yegane sebebi de nitelikli değerlendirici bulmakta çekilen güçlüktür. Diğer bir sebep ise açık uçlu sınav sorularının, çoktan seçmeli sınav sorularına kıyasla itiraza ve dava süreçlerine daha açık olmasıdır. Ancak pratiğe ilişkin bu sorunsallar, teorik olarak bu tarz ölçme değerlendirme sistemlerinin daha verimli olduğu gerçeğini değiştirmemekte olup, HMGS için de alternatif bir model örneği oluşturmaktadır.

Bu çalışma HMGS sınavına yönelik eleştirilerin bir analizini yapmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öncelikle HMGS sınavının tarihçesi ve içeriğini belirtilmiştir. Sonrasında HMGS sınavının neden bir şart olarak getirildiğini, görünürde ve gözükmeyen sebepleriyle irdelenmiştir. Karşılaştırmalı hukuk bağlamında dünya üzerindeki eşdeğer örnekleri inceleyerek Türkiye'deki sistemden ayrılan yönleri anlatılmıştır. Türkiye özelinde alternatif sınav modelleri örneklendirilerek ölçme sisteminin eleme fonksiyonunun yanında mesleki gelişime yönelik olarak da arzu edilen amaçları tesis edebilmesi için çeşitli çözüm önerileri sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Mesleklerine Giriş Sınavı, Hakim ve Savcı Yardımcılığı Sınavı, Kamu Personeli Seçme Sınavı, Kariyer Meslek Sınavları, Ölçme Değerlendirme Teknikleri.

ALMANYA'DA HUKUK EĞİTİMİ VE HUKUK MESLEKLERİNE GİRİŞİN ESASLARI İLE TÜRKİYE'DE YAPILABİLECEK OLASI EĞİTİM REFORMUNDA ALMAN MODELİNİN ÖRNEK OLABİLECEK YÖNLERİ

Elçin ZENGİN, LL.M. (Göttingen)

Göttingen Georg-August Üniversitesi Hukuk Fakültesi Doktora Öğrencisi

ORCID: 0009-0005-4405-8815

ÖZET

GİRİŞ

Almanya bugün tarihsel potansiyeline kıyasla sanayide ve teknolojik gelişmelerde önemli zorluklarla karşı karşıya olsa da özellikle hukuk bilimindeki seçkinliğini sürdürmekte ve Kıta Avrupası hukuk sistemi içinde Asya, Latin Amerika ve Avrupa'daki birçok ülkeye hukuk ihraç eden merkezî ülke konumunu uzun yıllardır korumaktadır. Bu başarı ise temelleri en az bir asır önce atılmış bir eğitim politikasının sonucudur. Söz konusu eğitim politikası, bir yandan başarılı hukuk uygulayıcıları yetiştirmek ve diğer yandan bağımsız akademik çalışmaları desteklemek suretiyle toplumsal düzene ve hukuk devleti ilkesine hizmet eder. Bu yolla sistemli ve detaylı, yer yer zamanın ötesinde çözümler getiren yasal mevzuatların oluşturulması ve bunların başarılı şekilde uygulanması, Alman hukukunu birçok gelişmiş veya gelişmekte olan devletler açısından (örneğin Avusturya, İsviçre, Macaristan, Yunanistan, Polonya, Japonya, Çin, Güney Kore, Brezilya, Portekiz) yol gösterici bir model hâline getirmiştir[1].

[1] Burada sayılan ülkelerin Medeni Usul kanunları ile Alman Medeni Usul Kanunu (ZPO; *Zivilprozessordnung*), Federal Resmî Gazete (BGBl; *Bundesgesetzblatt*), Kısım (*Teil*) I, 2005, 3202) arasında ilişki için bkz. *Habscheid*, W. J. (Hrsg.): Das deutsche Zivilprozessrecht und seine Ausstrahlung auf andere Rechtsordnungen, Bielefeld 1991; *Cabral*, A.: Der Einfluss des deutschen Rechts auf die neue brasilianische Zivilprozessordnung, ZZPInt 2015 (2016), s. 381-395; *Bu*, Y.: Ausstrahlung des deutschen Zivilprozessrechts in Ostasien - eine Wahl zwischen autonomer Rechtsentwicklung und Rezeption fremden Rechts, in: Festschrift für Rolf Stürner zum 70. Geburtstag, Teilband. 2: Internationales, europäisches und ausländisches Recht, Tübingen 2013, s. 1425-1442; Alman Borçlar Kanunu'nun (BGB; *Bürgerliches Gesetztbuch*), BGBl Teil I, 2002, 42) diğer ülkeler üzerindeki etkileri için bkz. *Mádl*, F.: Der Einfluß des BGB auf die Entwicklung des ungarischen Privatrechts, AcP 2000, s. 526-532; *Kim*, H. B.: Das deutsche BGB und das koreanische Zivilrecht, AcP 2000, s. 511-518; *Kramer*, E. A.: Der Einfluß des BGB auf das schweizerische und österreichische Privatrecht, AcP 2000, s. 365-400; *Georgiades*, A.: Der Einfluß des deutschen BGB auf das griechische Zivilrecht, AcP 2000, s. 493-502.

Burada sıralanan devletler arasına ülkemizi de dâhil etmek gerekir. Zira Alman hukuku, özellikle modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar gelen süreçte Türk hukuku üzerinde kimi alanlarda doğrudan kimi alanlarda ise dolaylı fakat süreklilik arz eden bir etki alanına sahiptir. Bu etki, yalnızca belirli normların veya hukuki kurumların iktisap edilmesiyle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda hukuki kavramların tanımlanması, sistematik, tutarlı ve hukuk mantığına uygun biçimde incelenmesi, yorumlanması ve açıklanmasında kendini göstermektedir. Ayrıca uygulamada yargı kararlarının gerekçelendirilmesi ve özellikle Türk hukukunda yürütülen akademik çalışmalar ile reform tartışmaları bakımından önemli bir karşılaştırma ve referans noktası oluşturmaya devam etmektedir. Bu bağlamda cevaplanması gereken soru, Türk hukuku üzerinde belirli bir etki alanına sahip olan Alman hukukunun yalnızca hukuki kurumların, kavramların anlaşılması, yargı pratiğinin tartışılması ve karşılaştırılmasıyla yetinilmeyip Almanya'daki hukuk eğitimi ve hukuk mesleklerine giriş esaslarının Türkiye'de de benimsenmesi mümkün müdür? Bu sorunun cevaplandırılması için öncelikle Alman hukuk eğitimi ve hukuk mesleklerine giriş esaslarının ana hatlarıyla açıklanması gerekir.

I. GENEL HATLARIYLA ALMANYA'DA HUKUK EĞİTİMİ VE HUKUK MESLEKLERİNE GİRİŞ ESASLARI

Almanya'da modern hukuk eğitiminin temelleri, 18. ve 19. yüzyılda Prusya'daki hukuk eğitimi ve hukuk mesleklerine giriş esaslarına dayanmaktadır[2]. Sayısız reform önerisi ve zaman zaman yapılan kapsamlı yenilik denemelerine rağmen 1900'lerden günümüze, hukuk eğitimi konusunda çok az husus değişiklik göstermiştir[3]. Nitekim Alman hukuk eğitiminin şu üç ayırt edici özelliği günümüzde mevcudiyetini korumaktadır. İlki hukuk eğitiminin amacı olarak bir alana özgü uzmanlık eğitimi olmaksızın tüm hukuk mesleklerini icra edebilecek "tek tip hukukçu" (*Einheitsjurist*) yetiştirilmesi esasının benimsenmesidir[4]. İkincisi hukukçu eğitiminde, iki aşamalı bir hukuk eğitimi anlayışı (*zweistufige Juristenausbildung*) dâhilinde, üniversite öğrenimini izleyen mesleki uygulamaya dönük staj hizmetine büyük önem verilmesidir[5]. Üçüncüsü ise hukukçu eğitimi ve hukuk mesleklerine giriş esasları federal düzeyde çerçeve kurallarla

---

2 Karş. *Ebert*, I: Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preussen (1849–1934), Berlin 1995, s. 16; *Kilian*, M.: Juristenausbildung: die Ausbildung künftiger Volljuristen in Universität und Referendariat, Bonn 2015, s. 18; *Pieroth*, B.: Deutsche Juristenausbildung im Wandel der Zeiten, in: Deutsche Schriftsteller als angehende Juristen, Berlin/Boston 2018, D. XVII; *Kulamadayil*, L.: Die Reproduktion sozialer Hierarchien im deutschen Jurastudium, in: Paskowski, C. & Früchtenicht, S. (Hrsg.): Kritik und Reform des Jurastudiums, Berlin 2025, s. 85.

3 Karş. *Pieroth*, s. XVII.

4 Karş. *Pieroth*, s. XVII-XVIII; *Kulamadayil*, L.: Die Reproduktion sozialer Hierarchien im deutschen Jurastudium, s. 85-86; *Bleckmann*, F./*Raupach*, T.: Same Same But Different-Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen, in: Pilniok, A. & Brockmann, J. (Hrsg.): Die juristische Profession und das Jurastudium, Baden-Baden 2017, s. 110.

5 Karş. *Pieroth*, s. XVII-XVIII.

belirlendikten sonra her eyalet ve üniversiteye bu esasların uygulanması açısından serbesti tanınmasıdır[6].

2002 Eğitim Reformu[7] ile son şeklini alan Alman hukuk eğitimi ve hukuk mesleklerine giriş esasları açıklanırken bir yandan bunu federal boyutta düzenleyen Alman Hâkimler Kanunu[8] (DRiG; *Deutsche Richter Gesetz*) madde 5 ila 7 arasında düzenlenen hükümler, diğer yandan da hâlihazırda doktora öğrencisi olduğum Göttingen Üniversitesi'nin bulunduğu Aşağı Saksonya Eyaleti'nin hukuk eğitimine ilişkin Aşağı Saksonya Hukukçu Eğitimi Hakkında Kanun[9] (NJAG; *Niedersächsiche Juristenausbildungsgesetz*), buna dair çıkarılan Aşağı Saksonya Hukukçu Eğitimi Hakkında Yönetmelik[10] (NJAVO; *Niedersächsische Juristenausbildungsverordnung*) ve Göttingen Üniversitesi'nin konuya dair yönergelerini bir arada dikkate alarak sistemin somutlaştırılmış bir örneği ile sunulmaya çalışılacaktır.

Almanya'da hukuk mesleklerinin yürütülmesine ilişkin yerine getirilmesi gereken temel şartları düzenleyen hüküm, Hâkimlik Mesleğine Yeterlilik başlığı ile § 5 DRiG'dir. Maddenin lafzına göre hâkimlik mesleğine yeterlilik, bir üniversitede hukuk öğrenimini birinci sınavla (*erste Prüfung*) tamamladıktan sonra ikinci devlet sınavıyla (*zweite Staatsprüfung*) sonlanan bir staj dönemini (*Vorbereitungsdienst*) başarıyla bitiren kişi tarafından kazanılır. Birinci sınav, üniversite bünyesinde gerçekleştirilen ağırlıklı alan sınavı (*Schwerpunktsbereichsprüfung*) ile devlet tarafından yapılan zorunlu ders sınavından (*staatliche Pflichtfachprüfung*) oluşur. Her ne kadar düzenlendiği yer ve maddenin lafzı hâkimlik mesleğine yeterliliği hüküm altına alıyor gibi anlaşılsa da buradaki düzenlemenin her türlü hukuk mesleğini yapabilecek tek tip hukukçu yetiştirilmesine yönelik bir düzenleme olduğu ifade edilmektedir[11]. Buna göre hukuk mesleklerini yapabilme ehliyetini kazanmak isteyen kişi öncelikle birinci devlet sınavıyla biten hukuk eğitimini, yani üniversiteye ait ağırlıklı alan sınavı ile devlet tarafından yapılan zorunlu ders sınavlarını başarılı şekilde sonuçlandırmalı, daha sonra yasal staj hizmetlerini yerine getirmeli ve son olarak ikinci devlet sınavlarında başarılı olmalıdır[12].

---

6 Karş. *Kilian*, s. 25, 66.

7 2002 eğitim reformu ile yapılan kanun değişikleri için bkz. Hukukçu Eğitimi Reformu Yasası (*Gesetz zur Reform der Juristenausbildung*), BGBl. 2002, Teil 1, S. 2592. Ayrıntılar için ayrıca bkz. *Kilian*, M.: Juristenausbildung, S. 49–52; Hommelhoff, T.: Das Jurastudium nach der Ausbildungsreform, JuS 2002, S. 839–844.

8 DRiG; *Deutsche Richter Gesetz*, BGBl 1972, Teil I, S. 713.

9 NJAG; *Niedersächsisches Juristenausbildungsgesetz*, Aşağı Saksonya Kanun ve Yönetmelik Gazetesi (*Niedersächsische Gesetz- und Verordnungsblatt - Nds. GVBl.*) 2004, S. 7.

10 NJAVO; *Niedersächsische Juristenausbildungsverordnung*, Nds. GVBl. 1993, S. 561.

11 Karş. *Weber*, K.: Juristenausbildung, in: Weber, Rechtswörterbuch (Ed.: *Weber*, K.), 34. Edition, München 2025, (beck-online.de, erişim tarihi: 14.03.2026).

12 Karş. *Staats*, J. F., Deutsches Richtergesetz - Nomos-Berliner Kommentar, 12. Auflage, Baden-Baden 2012, § 5 DRiG Rn. 1.

Üniversite eğitiminin esasları, Aşağı Saksonya özelinde §§ 1-4a NJAG'de, Göttingen Üniversitesi bünyesinde ise Ara Sınav Yönergesi[13] (ZwPrO; *Zwischenprüfungsordnung*) ve Ağırlıklı Alan Sınav Yönergesi[14] (SchwPrO; *Swerpunktbereichsprüfungsordnung*) ile şu şekilde hayata geçirilmektedir: Hukuk eğitimi üç ila dört yarıyıl süren temel eğitim (*Grundstudium*) ile başlar ve bu süreçte öğrenime eşlik eden bir ara sınavın (*Zwischenprüfung*) başarıyla tamamlanması gerekir. Bunu, iki ila üç yarıyıl süren ana eğitim (*Hauptstudium*) ile yaklaşık iki yarıyıl devam eden ağırlıklı alan (*Schwerpunktbereich*) eğitimi izler[15].

Temel eğitim sürecinde, birinci sınavın zorunlu ders içeriğinde yer alan medeni hukuk, ceza hukuku, anayasa hukuku ve hukuk felsefesi, hukuk tarihi ve sosyolojisine ilişkin temel alan dersleri yer alırken ara sınav, merkezî bir sınav olmayıp temel eğitim sürecinde adayların öğrenimlerine eşlik eden sınavların bütününden oluşur (§ 1a NJAG). Aşağı Saksonya Eyaleti'nde ara sınavın başarıyla tamamlanabilmesi için zorunlu derslerden en az birinde başarıyla tamamlanmış bir ev ödevi (*Hausarbeit*) ile diğer her bir zorunlu derste birer adet başarıyla tamamlanmış gözetimli yazılı sınav (*Klausur*) şarttır (§ 1a Abs. 2 S. 4 NJAG). Dördüncü yarıyılın sonuna kadar gerekli sınavlarda başarısız olunması halinde öğrencinin hukuk fakültesi ile bağı kesilmektedir (§ 1a Abs. 2 S. 4 NJAG).

Ana eğitim döneminde hukuk fakültesi öğrencilerine birinci sınavın zorunlu ders içeriğinin derinleştirilmesi amacıyla herhangi bir sınav zorunluluğu olmaksızın medeni hukuk, ceza hukuku ve kamu hukuku ile bunların Avrupa hukuku ve İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi kapsamındaki temel haklarla bağlantılarını içeren alanlarda daha karmaşık vakıaların çözüldüğü ve konuların ayrıntılandırıldığı uygulama dersleri ile bu alanların yan dallarına ilişkin dersler sunulmaktadır (§ 5a Abs. 3 DRiG, § 3 Abs. 2 NJAG). Göttingen Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencileri bir yandan zorunlu alan derslerine ilişkin bilgi dağarcıklarını genişletirken diğer yandan bir dönem boyunca medeni hukuk, kamu hukuku ve ceza hukuku alanlarında konu sınırlaması olmaksızın düzenlenen ileri düzey uygulama derslerinin sınavlarından (*Übungen für Fortgeschrittene*) en az ikisini "yeterli" (*ausreichend*) notuyla tamamlamalı ve her üç alanda da başarıyla sonuçlandırılmış ev ödevleri yazmalıdırlar (§ 4 Abs. 1 Ziff. 1 lit. c NJAG)[16].

---

[13] ZwPrO; *Zwischenprüfungsordnung vom Georg-August-Universität Göttingen*, Georg-August-Üniversitesi Göttingen Resmî Duyuruları I, 15.04.2014, Nr. 13 (*Amtliche Mitteilungen I der Georg-August-Universität Göttingen vom 15.04.2014/Nr. 13*).

[14] SchwPrO; *Zwischenprüfungsordnung vom Georg-August-Universität Göttingen*, Georg-August-Üniversitesi Göttingen Resmî Duyuruları I, 20.12.2024, Nr. 45 (*Amtliche Mitteilungen I der Georg-August-Universität Göttingen vom 20.12.2024, Nr. 45*).

[15] *Georg-August-Universität Göttingen*, Zwischenprüfung bestanden-was nun?, https://www.unigoettingen.de/de/document/download/31e8f2b4edbbe68b3266ce069724c00b.pdf/Hauptstudium%202025-11-05.pdf (E. T.: 14.4.2026).

[16] 04 Haziran 2025 tarihli, İleri Düzey Uygulama Derslerinin Düzenlenmesine İlişkin Fakülte Kurulu Kararı (*Ausgestaltung der Übungen für Fortgeschrittene Beschluss des Fakultätsrates vom 04. Juni 2025*),

Temel ve ana eğitim döneminde hukuk fakültesi öğrencileri, § 5a Abs. 1 DRiG ve § 4 Abs. 1 Ziff. 1 lit. a, b, c NJAG uyarınca birinci devlet sınavına girmek için belirli şartları yerine getirmelidirler, ki bunlar hukuk bilimlerine ilişkin hukukun tarihsel, felsefi veya toplumsal temelleri ile uygulama metodolojisinin örneklerle işlendiği bir derse katılmak, ara sınavı ve medeni hukuk, ceza hukuku ve kamu hukuku alanlarında her birinden birer ileri düzey uygulama derslerini başarıyla tamamlamaktır. Ancak bunlara ek olarak zorunlu ders sınavına başvurmak isteyen adaylardan şu diğer yükümlülükleri de yerine getirmeleri beklenir:

- Alanına özgü yabancı dil yeterlilik belgesi almak (§ 5a Abs. 2 DRiG, § 4 Abs.1 Ziff.1 lit. d NJAG),
- İktisat veya sosyal bilimler fakültesinde sunulan bir dersi başarıyla tamamlamak (§ 4 Abs. 1 Ziff. 1 lit. e NJAG),
- § 5a DRiG'de sayılan ve öğrencilere yargılama, idari uygulama ve hukuki danışmanlık pratiğini de göz önünde bulundurarak müzakere yönetimi, görüşme teknikleri, hitabet, uyuşmazlık çözümü, arabuluculuk, ifade ve sorgu ile iletişim becerileri gibi gerekli temel yeterliliklerin (*Schlüsselqualifikationen*) kazandırıldığı bir dersi başarıyla tamamlamak (§ 5a Abs.3 S. 1, § 4 Abs. 1 Ziff.1 lit. f NJAG),
- Temel ve ana eğitim sürecinde tatil dönemlerinde her biri dört hafta süren ve biri sulh hukuk mahkemesinde (*Amtsgericht*), biri idari bir makamda (*Verwaltungsbehörde*) ve diğeri avukatlık bürosu, bir şirketin hukuk departmanı, bir sendika, işveren örgütü veya mesleki/ekonomik özerk kurumların birinde staj yapmak (§ 5a Abs. 3 S. 2,3 ve § 4 Abs. 1 Ziff. 2 NJAG),

Bu şartları sağlayan adaylar zorunlu ders sınavı olarak adlandırılan üçü medeni hukuk, biri ceza hukuku ve ikisi kamu hukuku alanından olmak üzere her biri beş saat süren gözetimli altı yazılı sınava (*Aufsichtsarbeiten*) ve sonrasında birer saat süren, üç temel alanı da kapsayan sözlü sınava girmeye hak kazanırlar (§ 4 Abs. 1 NJAG). Ancak bu, birinci sınavın toplam notunun %70'lik kısmını oluşturur (§ 5d Abs. 2 S. 3 DRiG).

Kalan %30 ise öğrencilerin üniversite nezdinde gerçekleştirilen ağırlıklı alan sınavının sonucu ile belirlenir (§ 5d Abs. 2 S. 3 DRiG). Bu sınava katılabilmek içinse ara sınav ve seçilecek ağırlıklı alan sınavına yönelik hazırlık dersi (*Probeseminar*) başarıyla tamamlanmalıdır (§ 9 Abs. 1 SchwPrO). Ağırlıklı alan çalışmasını yapmaya hak kazanan öğrenci, seçtiği alanda toplamı en az 16 dönem saatini geçen ders almak zorundadır (§ 4a Abs.1 S. 2 NJAG, § 9 Abs. 1 SchwPrO). Federal düzeyde, üniversite ağırlık alanı sınavında en az bir yazılı çalışma yapılması gerektiği hükmü, Göttingen Üniversitesi bünyesinde,

https://www.unigoettingen.de/de/document/download/3fff822cf7ac47ba6e798fab7eee5eec.pdf/Ausgestaltung%20der%20Fortgeschrittenenübung_FakR%202025_06_04_End.pdf (E. T.: 14.4.2026).

NJAG da dikkate alınarak ağırlıklı alana dair yürütülen derslerden sonra adayların grup halinde katıldıkları ve alanları ile ilgili sorular içeren iki sözlü sınav, sonrasında ise altı haftalık süreçte tamamlanması gereken, bir vakıanın akademik boyutuyla irdelendiği yazılı çalışmadan ve son olarak bu çalışmanın sunumu ile katılımcılarla tartışılmasını içeren sözlü bir bölümden oluşan seminer çalışması ile yerine getirilir (§ 11, 12, 13 SchwPrO). Ayrıca belirtilmeli ki § 4a Abs. 3 Ziff. 1 NJAG ve § 13 Abs. 4 SchwPrO uyarınca eşdeğer kabul edilmesi halinde, kurgusal dava yarışmasına katılımla gerçekleştirilen yazılı çalışma ve sözlü sunum, seminer çalışmasının yerini alabilir.

Bu iki sınavın başarıyla yerine getirilmesi hâlinde aday § 5d Abs. 2 S. 4 uyarınca birinci sınav belgesi (*Gesamtzeugnis*) almaya ve Göttingen Üniversitesi örneğinde, başvurması hâlinde diplomalı hukukçu (*Diplomjurist*) olarak adlandırılmaya hak kazanır[17]. Ayrıca diplomalı hukukçu unvanını haiz hukukçular, çerçevesi üniversiteler nezdinde oluşturulan akademik eğitim düzenlemeleri kapsamındaki yüksek lisans (LL.M.) programlarına ve/veya doktora çalışması (Dr. jur.) için kabul edilerek akademik çalışmalarda bulunabilirler[18].

Birinci sınavı başarıyla geçen kişiler başvuru üzerine yasal hukuk stajına (*juristischer Vorbereitungsdienst*) kabul edilerek devlete bağlı kamu hukuku alanında kalan bir eğitim ilişkisi çerçevesinde görevlendirilirler ve "hukuk stajyeri" (*Referent:in*) unvanını kullanırlar (§ 5 Abs. 1 NJAG). Bu süreçte sundukları hizmet karşılığında aylık geçim ödeneği (*Unterhaltsbeihilfe*) alırlar (§ 5 Abs. 3 NJAG). Staj dönemini federal boyutta düzenleyen § 5b DRiG uyarınca staj hizmeti sırasında zorunlu ve seçmeli olmak üzere çeşitli görev yerlerinde eğitim alınır. Zorunlu görev yerleri (*Pflichtstationen*) stajyerleri, mahkeme ve savcılık görevleri, yüksek idari hizmet görevleri ve avukatlık görevleri ile tanıştırmayı amaçlar (§ 6 Abs. 1 NJAG). Seçmeli görev yerleri (*Wahlstationen*), pratik eğitimin derinleştirilmesi ve tamamlanması, meslek seçimi ve stajyerin hedeflediği mesleki faaliyetin özel gerekliliklerine hazırlığa hizmet eder (§ 6 Abs 2 NJAG). § 5b DRiG ve eyalet özelinde ayrıntıların düzenlediği §§ 6,7 NJAG uyarınca Aşağı Saksonya Eyaleti'nde staj dönemini tamamlamak isteyen adaylar beş ay boyunca özel hukuk davalarına bakan bir mahkemede staj (*erste Pflichtstation*), üç ay boyunca savcılık makamında staj (*zweite Pflichtstation*), üç ay boyunca bir idari makamda staj (*dritte Pflichtstation*), dokuz ay boyunca bir avukat yanında staj (*vierte Pflichtstation*) ve bunların yanında seçtikleri bir alanda dört ay boyunca, toplamda yirmi dört ay olmak üzere staj yapmak zorundadırlar (§ 7 Abs. 1 NJAG).

---

17 Karş. *Staats*, § 5 DRiG, Rn. 5.

18 Buna ilişkin esaslar Aşağı Saksonya Yükseköğretim Kanunu (NHG; *Niedersächsisches Hochschulgesetz Juristenausbildungsverordnung*, Nds. GVBl. Nr.5/2007, S. 69) madde 9'da düzenlenmektedir.

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde hukuk mesleklerini yapabilme ehliyetinin kazanılması için başarıyla tamamlanması gereken son aşama ikinci devlet sınavıdır. §§ 5d Abs. 3, 5b Abs. 6 DRiG kapsamında ikinci devlet sınavına dair ayrıntıların düzenlediği §§ 9, 10 NJAG uyarınca, Aşağı Saksonya Eyaleti'nde ikinci devlet sınavı, her biri beş saat süren sekiz yazılı sınav ve bir sözlü sınavdan oluşur. Yazılı sınavların dördü medeni hukuk, biri ceza hukuku, ikisi kamu hukuku ve sonuncusu seçimlik alandan yapılır (§ 37 Abs. 2 NJAVO).

Medeni hukuk alanında yazılacak sınavlardan ikisi avukat stili (*Anwaltstill*), biri hüküm stili (*Urteilsstill*), diğeri ise mütalaa stili (*Gutachtenstill*) ile yazılmalıdır (§ 37 Abs. 2 S. 1 N. 1 NJAVO). Bu çözüm stilleri Aşağı Saksonya Adalet Bakanlığı Sınav Dairesi (*Niedersächsisches Landesjustizprüfungsamt; LJPA*) tarafından hazırlanan bilgilendirme notlarıyla (*Merkblätter*) açıklanmaktadır. Avukat stili kullanılarak yazılacak sınavlarda adaydan önüne gelen bir davaya veya hukuki uyuşmazlığa ilişkin talebe yönelik avukat gözüyle müvekkile hukuki danışmanlık vermesi beklenir. Bu bağlamda aday, müvekkilin taleplerini özetleyerek talepler doğrultusunda somut olaya ilişkin maddi hukuk ve usul hukuku bağlamında mütalaasını gerekçelendirdiği ve son olarak görüşlerini somutlaştırdığı bir dava dilekçesi veya müvekkil bilgilendirmesi kaleme alır[19]. Mütalaa stili olarak anılan çözüm stilinde ise öncelikle olaya ve uyuşmazlığa dair bir özet hazırlanması gerekir. Bu bağlamda § 313 Abs. 2 ZPO uyarınca olay özeti, ileri sürülen talepler, bunlara ilişkin iddia ve savunma araçları, sadece esas içerikleri bakımından kısa ve öz biçimde dilekçelere, tutanaklara ve diğer belgelere atıfta bulunularak ortaya konur. Ardından, birazdan yapılacak hukuki değerlendirmenin sonucu, öneri biçiminde belirtilerek hukuki mütalaa açıklanır ve nihayet yine öneri biçiminde somut bir karar ile son bulur[20]. Son sınavın çözüm tarzı ise hüküm stilidir. Burada ise adaydan bir hukuki mütalaadan ziyade, hâkim yerine geçerek bir hükmü ikna edici biçimde gerekçelendirebilmesi beklenir. Bunun için öncelikle vakıaya ilişkin kararın açıklanması, daha sonra olaya uygulanacak kuralın tanımlaması, vasıflandırılması ve somut olaya uygulanması gerekir. Özellikle odaklanılan husus, mütalaa stilinden farklı olarak, çözüme dair maddi hukukun yanında usul hukukuna da ağırlık verilmesidir[21].

---

[19] Medeni Hukuk Alanındaki Yazılı Sınavlarda Uzmanlık Gerektiren Hukuki Danışmanlık veya Hukuki Talepte Bulunmayı Hedefleyen Sorular İçin Bilgilendirme Notu (*Merkblatt für die Aufsichtsarbeiten aus dem Zivilrecht mit einer gutachterlich-rechtsberatenden oder gutachterlich-rechtgestaltenden Aufgabenstellung*), LJPA, Ocak 2022.

[20] Medeni Hukuk Alanındaki Yazılı Sınavda Hukuki Mütalaaya Yönelik Sorular İçin Bilgilendirme Notu (*Merkblatt für die Aufsichtsarbeit aus dem Zivilrecht mit einer gutachterlichen Aufgabenstellung*), LJPA, Ocak 2022.

[21] Medeni Hukuk Alanındaki Yazılı Sınavda Medeni Yargı Soruları İçin Bilgilendirme Notu (*Merkblatt für die Aufsichtsarbeit aus dem Zivilrecht mit einer zivilgerichtlichen Aufgabenstellung*), LJPA, Ocak 2022.

Ceza hukukunda yazılacak sınavda ise § 37 Abs. 2 S. 1 N. 2 NJAVO uyarınca adayın bir savcı gözüyle somut olaya ilişkin cezai sorumluluk ve usul hukukunun gerekliliklerini inceleyerek mütalaa oluşturma ve devamında soruşturmaya yer olmadığı kararı veya kovuşturmaya geçilmesinin gerekliliğine yönelik gerekçeli iddianame yazma becerisi sınanır[22].

§ 37 Abs. 2 S.1 N. 3 NJAVO kapsamında yazılacak kamu hukuku alanındaki iki sınavın ilkinde adayın kendisini idari makamda çalışan bir hukukçu gibi değerlendirip verilen somut olaya ilişkin kararını, bu konuya ilişkin hukuki değerlendirmesini ve kararının gerekçesini açıklaması beklenir. İkincisinde ise adayın idarenin somut kararına itiraz etme veya idareden bir talepte bulunma yetisi ölçülür. Aday, talep doğrultusunda oluşturacağı yazısında, müvekkilin talebini özetlemeli, daha sonra somut olaya ilişkin mütalaasını açıklamalı ve son olarak görüşlerini somutlaştırdığı bir müvekkil bilgilendirmesi kaleme almalıdır[23].

Adayın seçimine bağlı olarak buna dair tek yazılı sınav ya ceza hukuku kapsamında bir savcılık göreviyle ya da kamu hukuku bağlamında idari bir görevle alakalı olabilir (§ 37 Abs. 2 S. 1 N. 4 NJAVO). Eğer aday seçimini, üçüncü staj dönemi sonunda Eyalet Sınav Dairesine bildirmemişse, savcılık görevine ilişkin bir yazılı sınav yapılır (§ 37 Abs. 2 S. 2 NJAVO).

Sözlü sınav ise serbest dosya sunumu (*Aktenvortrag*) ile başlar. Sunuma konu olan dosyalar, adayın staj sürecinde seçtiği seçimlik görev alanına ilişkindir ve ilgili dosyalar sözlü sınavdan bir saat önce adaya verilir. Sunumdan sonra sunuma dair kısa bir tartışma yürütülür (§ 39 Abs. 1, 2 NJAVO). Daha sonra hukuk stajı hizmetinin dört zorunlu alanını kapsayan tipik mesleki durumlara yönelik soruların cevaplanması (*Prüfungsgespräche*) gerekir. Bu bölümde, adayın hukuk uygulamasındaki sorunları hızlıca kavrayıp önemli hususları doğru tanımlayarak ikna edici gerekçelerle çözüm üretebilme yeteneği değerlendirilir (§ 39 Abs. 4 NJAVO). Toplamda dört adayın birlikte değerlendirmeye alındığı sözlü sınav, verilen molalarla birlikte üç saat sürer (§ 39 Abs. 3 NJAVO). İkinci devlet sınavının toplam notu, her bir yazılı sınavın notunun %7,5'u, dosya sunum notunun %12'si ve her bir sözlü sınav görüşmesi notunun %7'si hesaba katılarak oluşturulur (§ 12 Abs. 4 NJAG). Bu sürecin sonunda ikinci devlet sınavını başarıyla tamamlayanlar hâkim olabilme, dolayısıyla hukuk mesleklerini yapabilme yeterliliğini kazanır ve ikinci devlet sınavlarını geçmiş hukukçu anlamına gelen "*Assessor:in*" unvanını kullanma yetkisine sahip olurlar (§ 10 Abs. 1 NJAG).

---

22 Ceza Hukuku Alanındaki Yazılı Sınavda Savcılık Görevine Yönelik Soruları İçin Bilgilendirme Notu (*Merkblatt für die Aufsichtsarbeit aus dem Strafrecht mit einer staatsanwaltlichen Aufgabenstellung*), LJPA, Aralık 2021.

23 Kamu Hukuku Alanındaki Yazılı Sınavlarda Uzmanlık Gerektiren Hukuki Danışmanlık Soruları İçin Bilgilendirme Notu (*Merkblatt für die Aufsichtsarbeiten aus dem Öffentlichen Recht mit einer gutachterlichen-rechtsberatenden Aufgabenstellung*), LJPA, Ocak 2022.

Dünya Adalet Projesinin (*World Justice Project*) öncülüğünde hukukun üstünlüğü endeksinde 2025 yılı itibarıyla 143 ülke arasında 6. sırada olan[24], demografik yapısı itibarıyla kendisiyle karşılaştırabilecek ülkeler içerisinde ise açık ara birinci sırada bulunan Almanya, elbette bu başarısının önemli bir kısmını mevcut hukuk eğitimi sistemi ve hukuk mesleklerine geçiş sistemine borçludur. Ancak madalyonun görünen yüzü bizlere olumlu bir tablo çizse de yukarıda somutlaştırılarak açıklanmaya çalışılan bu modelde, hukuk mesleklerini icra etmek isteyen adayların omuzlarında taşıdığı yük çok ağır olduğu gibi sadece birinci sınavı başarıyla tamamlamak, 2023 yılı itibarıyla Alman Adalet Bakanlığı istatistiklerinde sabit olduğu üzere, ortalama 10 yarıyıl sürmektedir[25]. Bu sebeple, hukuk öğrencilerinin kurduğu derneklerden hukuk fakülteleri nezdinde oluşturulan araştırma gruplarına kadar birçok paydaş son yıllarda kapsamlı reform çağrısında bulunmaktadır. Ancak bu çağrılar, bu sistemin topyekûn değiştirilmesinden ziyade mevcut sistemin iyileştirilmesi yönündedir[26].

II. TÜRKİYE'DE YAPILABİLECEK OLASI EĞİTİM REFORMUNDA ALMAN MODELİNİN ÖRNEK OLABİLECEK YÖNLERİ

Dünya üzerinde birçok ülke Alman hukukunu rehber edinip geliştirdiği kanunları, hukuki kurumları ve teorileri birebir benimseyip uygulamaya koymuş olsalar da bu ülkeler eğitim ve hukuk mesleklerine girişin esaslarını birebir benimsemekten imtina etmişlerdir. Elbette bu tercih, Alman modelinin zor ve meşakkatli bir yol vadettiği gerçeği karşında anlaşılabilir bir durumdur. Ancak bu model tıpa tıp iktisap edilmese de Türk hukuk eğitimi ve hukuk mesleklerine giriş esasları bakımından kimi konularda örnek olabilecek temel yaklaşımları içermektedir:

Bunlardan ilki üniversite eğitiminin başında gündeme gelen ara sınav mevhumudur. Alman modelinde temel eğitim sonunda hukuk eğitimine devam edebilmek için yerine getirilmesi gereken sınav yükümlülüklerinin tamamlanmadığı durumda, öğrencinin hukuk fakültesi ile ilişkisi kesilmektedir. Ülkemizde de benzer bir uygulamanın, hukuk fakültelerimizde 2. öğretim yılının sonuna kadar sunulan programların, uygulanacak sınavların ve değerlendirme esaslarının eş değer hale getirilmesi ile dörtlük sistemde genel

---

[24] 2025 yılı sonuçları için bkz. https://worldjusticeproject.org/rule-of-law-index/ (E. T.: 14.3.2026).

[25] *Bundesamt für Justiz*, Ausbildungsstatistik 2023, https://www.bundesjustizamt.de/SharedDocs/Downloads/DE/Justizstatistiken/Juristenausbildung_2023.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (E. T.: 14.3.2026).

[26] Hukuk eğitiminde reform yapılmasına yönelik çağrılarda bulunan grupların bir araya gelerek hazırladıkları Hamburg Protokolü'nde, mevcut sistemin iyi yanlarının korunarak, örneğin zorunlu ders içerinin azaltılması, hukuk öğrencilerinin birinci sınavda başarılı olmadıkları durumlarda lisans mezunu sayılmalarının federal düzeyde garanti altına alınması, dijital çağın gereklerine uygun yazılı sınavların bilgisayarda ve online kaynaklar kullanılarak yazılması gibi talepler ileri sürerek eğitim sisteminde gerekli iyileştirilmelerin yapılması talep edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Hamburger Protokoll zur Reform der ersten (juristischen) Prüfung, https://www.law-school.de/fileadmin/downloads/hamburger-protokoll-2023.pdf (E. T.: 14.3.2026); ayrıca bkz. *Beckemper*, K./*Grünberger*, M./*Heiser*, F.: Hamburger Protokoll-ein Plädoyer für ein reformfähiges Staatsexamen, NJW 2024, s. 1009-1012.

ağırlıklı not ortalaması 2,00'ın altında kalan öğrencilerin hukuk fakültesi ile ilişiğinin kesilmesi şeklinde yapılması mümkündür. İlişiği kesilen öğrenciler bakımından Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından bir defaya mahsus olmak üzere, kayıt yaptırdığı yıl itibarıyla öğrencinin üniversiteye giriş puanının, yerleştirileceği programa kayıt yaptırmak için aranan taban puandan düşük olmamak şartıyla başka bir programa merkezî olarak yerleştirildiği bir çözüm yolu benimsenebilir[27].

İkinci olarak benimsenebilecek husus, üniversite öğreniminin tamamlanmasının tek başına hukuk mesleklerine giriş için yeterli olmaması fikridir. Bu noktada 2024 yılı itibarıyla hukuk mesleklerine giriş sınavının ülkemizde yapılmaya başlandığı hatırlatılabilir. Ancak merkezî test sınavı, ölçme ve değerlendirmede sadece en iyi ezberi yapabilen adayları ön plana çıkarır. Oysaki hukukçu vasfını atadığımız kişi, vicdani kanaati ve hukuk dogmatiğini doğru şekilde bir araya getirebilen, hukukun genel ilkeleri ışığında doğru hukuk kurallarını somut olaya uygulayıp bunu gerekçelendirebilen bir kişidir. Bu anlamda merkezî test sınavları, adayların hukuk bilgisini, hukukta yorum metotlarını kullanarak somut olaya aktarmasını ölçme imkânı içermediği için hukuk mesleklerini yapabilme ehliyetini değerlendirmekten oldukça uzak bir yöntemdir. Bunun yerine 3. ve 4. eğitim yılı içerisinde sunulacak eğitim ve öğretim programlarının, uygulanacak sınavların ve değerlendirme esaslarının eş değer hale getirilmesi yoluyla dörtlük sistemde genel ağırlıklı not ortalaması 3,00'ın altında kalan öğrencilere sadece hukuk fakültesi diploması verildiği ve ortalaması 3,00'ın üzerinde kalan öğrencilerin hukuk meslekleri ehliyetini kazanmak adına eğitimlerine devam ettikleri bir sistem düşünülebilir.

Bu kapsamında geliştirilebilecek staj dönemi ve akademik uzmanlaşma eğitiminin esasları belirlenirken Alman modelinin 150 yıllık tek tip hukukçu yetiştirme fikri özelinde, belki tüm hukuk dallarına hâkim olmak boyutunu kapsamasa da her hukuk mesleğini icra edebilecek yeterliliğe sahip olunması fikri takip edilebilir. Adayların her hukuk mesleğini icra edebilecek yeterliliğe sahip olacak şekilde yetiştirilmesi, ilgilendikleri alanda yürütülen tüm hukuk mesleklerine yönelik, özellikle hâkimlerin avukatlık, avukatların ise hâkimlik pratiğine dair teorik ve pratik bilgilere hâkim olunmasını sağlarken bu durum uygulamada da hukuk mesleklerini icra eden kişileri hukukçu olmak başlığı altında ortak bir paydada buluşturacaktır. Bugün Türk uygulamasında ihtiyaç duyduğumuz bu birlik ortamı, daha sağlıklı bir hukuk pratiği gelişimine de katkı sunacaktır. Buna karşın hukukçularımızın her alana hâkim olacak şekilde yetiştirmek yerine hem Türk hukuk akademisinin yapısı hem de Türk uygulamasında atfedilen önem gereği akademik eğitimde

[27] Benzer bir yaklaşım öğretim dili tamamen veya kısmen yabancı dil olan programların hazırlık sınıfından ilişiği kesilen öğrencilerin, kayıtlı olduğu yükseköğretim kurumunda eş değer program bulunmaması hâlinde, talep üzerine ÖSYM tarafından 2547 sayılı Kanun'un 44. maddesinin 1. fıkrasının, c bendi uyarınca bir defaya mahsus olmak üzere kayıt yaptırdığı yıl itibarıyla öğrencinin üniversiteye giriş puanının, yerleştirileceği programa kayıt yaptırmak için aranan taban puanından düşük olmaması şartıyla, öğretim dili Türkçe olan programlardan birine merkezî olarak yerleştirilmesi şeklinde hâlihazırda uygulanmaktadır.

ve staj sürecinde uzmanlaşmanın esas alınmasının daha doğru olacağı kanaatindeyim. Bu doğrultuda hukuk fakültelerindeki dört yıllık özel hukuk ve kamu hukuku ayrımı yapılmaksızın her alanı kapsayan yoğun bir eğitimin sonunda, öğrencilerin uzmanlaşma alanını, kamu hukuku veya özel hukuk alanlarından birini seçerek akademik eğitimlerini bu alanda derinleştirdikleri, staj sürecinde esasların uygulamaya detaylıca aktarıldığı, sonunda akademik derecesi yüksek lisans seviyesinde kabul edilecek bir bitirme tezi ile uzmanlaşma alanında, biri yukarıda anlatılan avukat stili ve diğeri hüküm stilinde yazılmış en az iki yazılı sınav yapılması ve devamında günümüzdeki doktora yeterlilik sınavı benzeri bir sözlü sınav yapılarak adayların hukukçu ehliyetini kazanmalarını sağlayacak bir metot benimsenebilir. Bu çerçevede geliştirilebilecek hukuk mesleğine giriş esasları şu şekilde de detaylandırılabilir:

	Staj Eğitimi	**Akademik Uzmanlaşma Eğitimi**
5. Yıl	1) Adalet Akademisi nezdinde dosya inceleme teknikleri, karar ve mütalaa yazımı, duruşma veya keşif tutanakları konuları ile hakimler ve savcıların görevleri ve buna ilişkin yasal mevzuata dair blok seminer eğitimleri verilerek adayların yazılı veya sözlü sınavlarla sınanması, 2) 9 ay sürecek, seçilen uzmanlık alanına uygun, yargı kurumlarında staj yapılması.	Günümüz hukuk fakültelerinin yüksek lisans ve doktora programlarında sunulan dersler ile adalet akademisinde sunulan eğitim programı dikkate alınarak oluşturulan ders kataloğundan, seçilen uzmanlık alanında blok seminer eğitimleri verilerek adayların yazılı veya sözlü sınavlarla sınanması.
6. Yıl	1) Barolar nezdinde müvekkille iletişim, hukuki mütalaa hazırlanması, dilekçe yazımı gibi konular ile avukatlık mesleğine ilişkin temel esaslar ve yasal mevzuatın öğretilmesine yönelik blok seminer eğitimleri verilerek adayların yazılı veya sözlü sınavlarla sınanması, 2) 9 ay sürecek, seçilen uzmanlık alanına uygun avukatlık bürolarında, ticaret şirketlerinde, sendikalarda, idari kurumlarda staj yapılması.	1) 6. yılın ilk yarısında, hakkında bitirme tezi yazmak istenen konunun üniversitede ilgili hukuk fakültesi kürsüsüne bildirilmesi, 2) Ayrıca uzmanlık alan sınavlarına yönelik üniversite tarafından sunulacak hazırlık çalışmalarına ve deneme sınavlarına katılım imkânı tanınması.

7. Yıl	1) 7. yılın ilk yarısında bitirme tezini teslim edilmelidir. Başarılı olunması hâlinde, yüksek lisans derecesine denk bir derece ile mezun olunur. 2) 7. yılın ikinci yarısında üniversite profesörleri, adalet akademisinde hazırlık eğitiminden sorumlu kişiler ve Türkiye Barolar Birliğinin seçtiği avukatlardan oluşan bir sınav komisyonu tarafından düzenlenecek iki ayrı yazılı sınav yapılması ve 3) Doktora yeterlilik eğitiminden tanıdığımız, seçilen uzmanlık alanı çerçevesinde her alandan sorumlu olunan sözlü sınavda başarılı olunması aranır. 4) Hukuk mesleklerine girişte esas alınacak puan hesaplanırken, staj eğitimlerinde uygulanan sınavların ortalamasının % 20'si, akademik uzmanlaşma eğitimi sürecinde yapılan seminer çalışmalarının % 10, bitirme tezi puanının % 20'si, uzmanlaşma sınavları notlarının her birinin % 20'si ve sözlü sınav notunun % 10'u esas alınır. 5) Bu değerlendirme sonucunda başarılı olan adaylar, hukuk mesleklerini yapabilme ehliyetini kazanacak, hakim-savcı olmak isteyen adaylar hukuk mesleklerine giriş notları esas alınarak yapılacak sıralamaya göre atamaları yapılacak ve 6) İsteyen adaylar, benzer şekilde yapılacak sıralamayla, doğrudan tez aşamasına geçtikleri bir doktora çalışması yapma imkanına sahip olabileceklerdir.

Son olarak von Kirchmann'ın hukukun pozitif kanunlara bağlı olmasını eleştirdiği meşhur "*kanun koyucunun yapacağı üç kelimelik değişiklik, koca kütüphaneleri birer kâğıt yığınına dönüştürür*"[28] sözüne atıf yaparak günümüz Türkiye'sinde hukuk mesleklerine giriş ve hâkim, savcı adaylarının belirlenmesinde, sadece yürürlükteki mevzuat bilgisinin merkezî test sınavları ile sınandığı bu sistemi bir an önce terk etmemiz gerektiğini vurgulamak isterim. Bu sebeple Türkiye'de olası bir hukuk eğitimi reformu kapsamında Alman modelinden hareketle, özellikle hukuk mesleğine girişte, hukuk mesleklerini ayırmadan uzmanlık bazlı fakat tek tip hukukçu yetiştirilmesi ve adayların niteliklerinin birden fazla, çok boyutlu ve farklı çeşitlerde düzenlenen yazılı ve sözlü sınavlarla ölçülmesi, Türkiye'de yargının daha etkin ve güvenilir bir zemine oturmasına yarayacak ve liyakat esaslı böyle bir hukuk eğitimi modeli, iyi derecede bilgili ve alanında uzman hukukçu standardı kazandıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Alman Hukuku, Türk Hukuku, Alman Hâkimler Yasası, Aşağı Saksonya Hukukçu Eğitimi Hakkında Kanun, Hukuk Eğitimi, Hukuk Mesleklerine Giriş Esasları, Tek Tip Hukukçu, İki Aşamalı Hukuk Eğitimi.

[28] *von Kirchmann*, J. H.: Die Werthlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft: ein Vortrag, Berlin 1848, s. 17: "*Drei berichtigende Worte des Gesetzgebers und ganze Bibliotheken werden zu Makulatur.*"

KAYNAKÇA

Beckemper, K./Grünberger, M./Heiser, F.: Hamburger Protokoll-ein Plädoyer für ein reformfähiges Staatsexamen, NJW 2024, s. 1009-1012.

Bleckmann, F./Raupach, T.: Same But Different-Praxisbezüge in der Ausbildung von JuristInnen und MedizinerInnen, in: Pilniok, A./Brockmann, J. (Hrsg.): Die juristische Profession und das Jurastudium, Baden-Baden 2017, s. 107-156.

Bu, Y.: Ausstrahlung des deutschen Zivilprozessrechts in Ostasien-eine Wahl zwischen autonomer Rechtsentwicklung und Rezeption fremden Rechts, in: Festschrift für Rolf Stürner zum 70. Geburtstag, Teilband. 2: Internationales, europäisches und ausländisches Recht, Tübingen 2013, s. 1425-1442.

Cabral, A.: Der Einfluss des deutschen Rechts auf die neue brasilianische Zivilprozessordnung, ZZPInt 2015 (2016), s. 381-395.

Ebert, I.: Die Normierung der juristischen Staatsexamina und des juristischen Vorbereitungsdienstes in Preussen (1849–1934), Berlin 1995.

Georgiades, A.: Der Einfluß des deutschen BGB auf das griechische Zivilrecht, AcP 2000, S. 493-502.

Habscheid, W. J. (Hrsg.): Das deutsche Zivilprozessrecht und seine Ausstrahlung auf andere Rechtsordnungen, Bielefeld 1991.

Hommelhoff, T.: Das Jurastudium nach der Ausbildungsreform, JuS 2002, s. 839-844.

Kilian, M.: Juristenausbildung: die Ausbildung künftiger Volljuristen in Universität und Referendariat, Bonn 2015.

Kim, H. B.: Das deutsche BGB und das koreanische Zivilrecht, AcP 2000, s. 511-518.

von Kirchmann, J. H.: Die Werthlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft: ein Vortrag, Berlin 1848.

Kramer, E. A.: Der Einfluß des BGB auf das schweizerische und österreichische Privatrecht, AcP 2000, s. 365-400.

Kulamadayil, L.: Die Reproduktion sozialer Hierarchien im deutschen Jurastudium, in: Paskowski, C./Früchtenicht, S. (Hrsg.): Kritik und Reform des Jurastudiums, Berlin 2025, s. 79-90.

Mádl, F.: Der Einfluß des BGB auf die Entwicklung des ungarischen Privatrechts, AcP 2000, s. 526-532.

Pieroth, B.: Deutsche Juristenausbildung im Wandel der Zeiten, in: Deutsche Schriftsteller als angehende Juristen, Berlin 2018, s. XVII-XXXV.

Staats, J. F.: Deutsches Richtergesetz-Nomos-Berliner Kommentar, 12. Auflage, Baden-Baden 2012.

Weber, K.: Juristenausbildung, in: Weber, Rechtswörterbuch (Hrsg.: Weber, K.), 34. Edition, München 2025, (beck-online.de).

HUKUKU SAHNELEMEK: YARATICI DRAMA VE KURMACA METİNLER YOLUYLA HUKUK EĞİTİMİNE ALTERNATİF BİR YAKLAŞIM*

Blm. Uzm. Deniz AKAR**

Öğretmen

ORCID: 0009-0002-3790-1649

Doç. Dr. İhsan METİNNAM

Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

Temel Sanat Eğitimi Bölümü Temel Sanat Eğitimi Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0001-6984-2693

ÖZET

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın ya da düşüncenin doğaçlama, rol oynama ve benzeri tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır[1]. Bu canlandırma sürecinde katılımcıların düşünmelerini, tartışmalarını ve deneyim üretmelerini sağlayan yaratıcı drama, katılımcı merkezli bir öğrenme yöntemidir. Yaratıcı drama, sanat alanında bir disiplin olarak ele alındığı gibi eğitim alanında bir yöntem olarak da kullanılabilmektedir. Etkileşimli olması ve doğrudan deneyim sağlaması açısından kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilen yaratıcı drama, disiplinlerarası birçok alanda etkili bir yol olarak kullanılmaktadır. Hukuk da bu alanlardan biri olmaya adaydır. Hukuk eğitimi çoğu zaman normların, kuralların ve hukuki metinlerin aktarımı üzerinden ilerleyen kuramsal bir yapı içinde yürütülmektedir. Bu durum, hukukun yalnızca soyut bir bilgi alanı olarak algılanmasına ve hukuki kavramların toplumsal yaşamdaki karşılıklarının yeterince deneyimlenememesine yol açabilmektedir. Oysa hukuk yalnızca yazılı kurallardan oluşan bir sistem değil, aynı zamanda toplumsal ilişkiler içerisinde anlam kazanan ve bireylerin gündelik hayat pratikleriyle sürekli olarak yeniden üretilen bir olgudur. Bu nedenle hukuk eğitimi alanında son yıllarda alternatif öğrenme yöntemleri arayışı başlamıştır. Öğrencilerin hukuki durumları yalnızca okumak ya da

* Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenen 224K041 numaralı "Hukuk Eğitiminde Aktif ve Etkileşimli Öğrenme Yöntemlerinin Yaygınlaştırılması" başlıklı TÜBİTAK 1001 projesinin bir çıktısıdır. Projeye verdiği destekten ötürü TÜBİTAK'a teşekkür ederiz. Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans bitirme projesinden geliştirilmiştir.

** Sorumlu Yazar.

1 *Adıgüzel,* Ö.: Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara 2015, s. 65.

dinlemek yerine tartışabilecekleri, deneyimleyebilecekleri ve farklı bakış açıları geliştirebilecekleri alternatif öğretim yöntemlerine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Bu ihtiyacı karşılayabilecek yöntemlerden biri yaratıcı drama olarak gösterilebilir. Yaratıcı drama süreçlerinde, bir eğitmen rehberliğinde katılımcıların yaşantılarından yola çıkılarak bir konu doğaçlama yoluyla dramatik bir kurgu içerisinde işlenir. Bu dramatik kurgu; rol, dramatik gerilim, mekân, zaman ve odak gibi bileşenler yoluyla inşa edilir. Katılımcılar ele alınan konu odağında rollere girerek canlandırmalar yaparlar. Hukuk ve adalet kavramları, bir araştırma ve eğitim alanı olmalarının yanı sıra hem yerel hem evrensel düzeyde insanlık tarihinin ve gündelik yaşamın merkezinde yer alırlar. Bu yönüyle adalet arayışı ve hukuki süreçler, içinde çatışma ve gerilim barındıran dramatik durumları doğaçlama yoluyla araştırarak öğretmeyi amaçlayan yaratıcı dramanın temel yapısıyla büyük bir benzerlik gösterir. Hukuki ihtilafları ve adalet arayışını şimdi ve burada yaşanıyormuş gibi deneyimlemeye olanak sağlayan yaratıcı drama, hukuk eğitimi için alternatif bir öğretim yöntemi olabilir.

Araştırmanın temel amacı, hukuk eğitimi alanına yönelik alternatif bir yaklaşım önerisi geliştirmektir. Araştırma bunu kurmaca metinler üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu çalışma, belirli bir hukuk alanına derinlemesine odaklanmaktan ziyade, yaratıcı dramanın hukuk gibi kurallı ve normatif bir disiplin içinde nasıl işlev görebileceğine dair bir model ve yönelim ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama, bireylerin yalnızca bilgi edinmelerine değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, empati kurma ve farklı perspektifleri değerlendirme becerilerinin gelişmesine de katkı sunmaktadır. Özellikle toplumsal ve etik boyutları güçlü olan hukuk gibi alanlarda yaratıcı drama, kuralların ve hukuki ilişkilerin farklı boyutlarının görünür hâle gelmesini sağlayabilecek güçlü bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada kurmaca metinler, hukuki durumların tartışılması ve canlandırılması için temel materyal olarak kullanılmıştır. Kurmaca metinler, gerçek yaşamda karşılaşılması mümkün olan çatışmaları, adalet arayışlarını ve güç ilişkilerini sembolik bir anlatı içerisinde sunarak katılımcıların bu durumları farklı roller aracılığıyla deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede katılımcılar, hukuki bir durumun yalnızca tek bir doğru üzerinden değil; farklı aktörlerin bakış açıları, çıkarları ve değerleri üzerinden değerlendirilmesini mümkün kılan çok yönlü bir tartışma ortamına dâhil olmaktadır. Araştırma kapsamında uygulama süreci, hukukun ortaya çıkışı, hukuk ve mülkiyet ilişkisi ile hukuk, yaptırım ve adalet temaları etrafında yapılandırılmış; bu süreçte *Fareler Ülkesi, Kafkas Tebeşir Dairesi, Eşeğin Gölgesi* ve *Antigone* gibi kurmaca metinlerden yararlanılmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda ve durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu, yaşları 19 ile 65 arasında değişen 24 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış ön görüşme ve son görüşme formları, araştırmacı gözlem notları ile atölye sürecinde ortaya çıkan yazılı ve görsel katılımcı ürünleri kullanılmıştır. Uygulama, yaratıcı drama yöntemi temel alınarak

gerçekleştirilen üç oturumluk bir atölye süreci biçiminde planlanmıştır. Atölyelerde katılımcılar seçilen kurmaca metinler üzerinden çeşitli hukuki durumları canlandırmış, bu durumlara ilişkin tartışmalar yürütmüş ve süreç içerisinde kendi yorumlarını üretmişlerdir. Elde edilen veriler, katılımcıların hukuk kavramına, kurallara ve adalet fikrine ilişkin geliştirdikleri düşünceleri ortaya koyacak biçimde çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, yaratıcı drama yöntemiyle yürütülen atölye çalışmalarının katılımcıların hukuk kavramına ilişkin algılarında belirgin değişimler yarattığını göstermektedir. Süreç boyunca katılımcıların hukuku yalnızca kurallardan oluşan bir sistem olarak değil, aynı zamanda toplumsal ilişkiler, güç dengeleri, eşitsizlikler ve temsil mekanizmaları içerisinde şekillenen bir yapı olarak değerlendirmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Rol oynama ve doğaçlama çalışmaları, katılımcıların farklı aktörlerin perspektiflerini anlamalarını kolaylaştırmış; özellikle adalet, hak, sorumluluk, kural ihlali, meşruiyet ve yaptırım gibi kavramların çok boyutlu biçimde tartışılmasına zemin hazırlamıştır.

Katılımcı üretimlerinin incelenmesi sonucunda hukuki durumların kurmaca metinler aracılığıyla ele alınmasının tartışma ortamını zenginleştirdiği ve katılımcıların düşüncelerini daha özgür biçimde ifade etmelerine imkân sağladığı görülmüştür. Özellikle katılımcılar tarafından oluşturulan anayasa taslakları, manifestolar ve diğer yazılı ürünlerde eşitlik, özgürlük, temsil, hak ihlali ve direniş temalarının öne çıktığı belirlenmiştir. Kurmaca anlatılar, katılımcıların gerçek yaşamla ilişki kurmalarını kolaylaştırırken aynı zamanda hukuki meseleleri farklı senaryolar üzerinden yeniden düşünmelerine olanak tanımıştır. Bu durum, yaratıcı drama yönteminin hukuk eğitimi bağlamında kullanılabilecek alternatif ve deneyim temelli etkili bir öğretim aracı olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışma, yaratıcı drama yönteminin hukuk kavramının anlaşılmasına katkı sağlayabilecek önemli bir pedagojik yaklaşım sunduğunu ortaya koymaktadır. Kurmaca metinler üzerinden yürütülen drama çalışmaları, katılımcıların hukuki durumları yalnızca teorik bir bilgi alanı olarak değil; toplumsal, etik ve insani boyutlarıyla birlikte ele almalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda çalışma, hukuk eğitimi alanında yaratıcı drama yöntemine dayalı uygulanabilir bir model önerisi sunmakta; disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir örnek oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Hukuk Eğitimi, Kurmaca Metinler, Hukuk Eğitiminde Etkileşimli Yöntemler.

HUKUK EĞİTİMİNDE KURGUSAL DURUŞMA VE MÜNAZARA ENTEGRASYONU: KARMA BİR MODEL ÖNERİSİ*

Dr. Öğr. Üyesi Orkun TAT

Çağ Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Medeni Hukuk Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0001-8149-5356

Dr. Öğr. Üyesi Nurdan KORKMAZ ÇETİN

Çağ Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Medeni Usûl ve İcra İflas Hukuku Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-2678-366X

ÖZET

Hukuk eğitiminin temel amaçlarından biri; öğrencilerin hukuki muhakeme yapabilmesini, argümantasyon ve eleştirel düşünme biçimlerini geliştirmektir. Hukuk fakültelerinde verilen teorik birikimin yanı sıra, öğrencilerin bu bilgiyi uygulama, savunma ve geliştirme becerisi kazanabileceği yöntemlerle buluşması elzemdir. Nitekim 21. yüzyılın hukuk dünyası; sadece yasayı bilen değil, yasanın arkasındaki mantığı sorgulayan ve bunu bir muhakeme disiplini içinde sunabilen hukukçuları aramaktadır. Klasik kürsü eğitiminin ötesine geçen "uygulamalı hukuk" yöntemleri arasında yer alan hukuki münazara ve kurgusal duruşma (*moot court*), bu yetkinliklerin gelişiminde kritik rol oynamaktadır. Yürütmekte olduğumuz "Hukuki Muhakeme ve Eleştirel Becerilerin Gelişmesinde Hukuki Münazaranın Etkisi: Hukuki Münazara Yarışması Örneği" başlıklı projemiz ise bu yöntemlerin hukuk eğitimindeki yerini bilimsel bir çerçeveye oturtmayı hedeflemektedir.

Münazara, genel anlamıyla bir konu üzerinde önceden belirlenmiş kural ve usule uyularak yapılan sistematik bir tartışmadır. Münazarada önceden belirlenmiş kurallara uyularak belirli usulde bir konu hakkında karşıt görüşler, mantıksal, sistematik ve ikna edici bir biçimde savunulur. Münazarada belirli bir yöntem üzerinden tartışma modeli esas alınır.

* Bu çalışma, Çağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenen 2025-2-5 numaralı proje kapsamında üretilmiştir.

"Hükümet/Savunma" ve "Muhalefet/İddia" kanatlarına ayrılarak, önceden belirlenmiş bir hukuki uyuşmazlık veya normatif bir problem üzerinde karşıt görüşler sunulur.

Hukuki münazarada, belirlenen konu bir hukuki problem, uyuşmazlık temelinde yer alır. Hukuk alanındaki bir problem veya norm hakkında karşıt görüşler hukuki argümanlar kullanılarak tartışılır. Tartışılan konu bağlamında katılımcılar özellikle hukukun evrensel ilkeleri, Anayasa ve kanun ile Yargıtay ve öğreti görüşlerine dayanarak görüşlerini savunurlar. Hukuki münazara ile öğrencilerin farklı yeteneklerinin gelişmesi öngörülmektedir. Bu süreçte; eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin artırılması, savunmanın hukuki dayanaklarla kurgulanması ve topluluk önünde sözlü ifade yetkinliğinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda hukukta münazara yönteminin uygulanmasıyla öğrencilerin belirli bir hukuki problemleri farklı açıdan değerlendirmeleri, tez ve antitez oluşturabilmeleri, karşı görüşleri analiz edebilme ve görüşlerini sistematik bir biçimde savunabilmeleri sağlanabilir.

Hukuk eğitiminde sıklıkla başvurulan kurgusal duruşma yöntemi ise öğrencilerin teorik hukuk bilgilerini somut ve varsayımsal bir olay (kurgusal olay) üzerinden pratiğe döktükleri bir yargılama simülasyonudur. Bu metodolojide süreç, genellikle kapsamlı bir yazılı hazırlık safhasıyla başlar ve katılımcıların hazırladıkları dilekçeleri bir hakem heyeti veya jüri önünde sözlü olarak savunmalarıyla tamamlanır. Kurgusal duruşmalarda öğrenciler; avukat, savcı veya taraf vekili gibi belirli mesleki rolleri üstlenerek, tartışmalarını kendilerine sunulan dosyadaki maddi gerçeklikler ve yürürlükteki pozitif hukuk normları çerçevesinde sınırlandırmakla yükümlüdürler.

Günümüzde hukuk fakültesi öğrencileri ve stajyer avukatlar için düzenlenen pek çok kurgusal duruşma örneği mevcuttur. Bu organizasyonlar arasında; Türkiye Barolar Birliği'nin (TBB) stajyer avukatlara yönelik yarışmaları, baroların kendi bünyelerinde yürüttükleri çalışmalar ve ELSA Türkiye gibi uluslararası öğrenci topluluklarının organizasyonlarının yanı sıra; bazı hukuk fakültelerinin kendi bünyesinde hayata geçirdiği kurgusal duruşma yarışmaları da uygulama eğitiminde temel bir yer tutmaktadır. Kurgusal duruşmalarda, öğrencilerin teorik olarak elde ettikleri bilgileri pratikte uygulayabilmesi hedeflenir. TBB tarafından düzenlenen 2026 yılı Kurgusal Duruşma Yarışması şartlarının yer aldığı kurallar broşürü incelendiğinde[1]; yarışmanın yazılı ve sözlü olmak üzere iki ana safhadan kurgulandığı görülmektedir. Yazılı aşamada takımlar, kurallarda belirtilen şekli şartlara uygun "katılan" ve "savunma" dilekçelerini hazırlarken; sözlü aşamada bir jüri önünde duruşma disiplini içerisinde iddia ve savunmalarını karşılıklı olarak sunmaktadırlar. Dolayısıyla bu yöntem, öğrencinin hukuki bilgi birikimini ölçmenin yanı

[1] Yarışmaya ilişkin bilgi için bkz. https://d.barobirlik.org.tr/2026/20260216_kurgusaldurusmabrosur.pdf (E. T.: 12.3.2026).

sıra; mahkeme adabına uyum, usul hukuku kurallarına riayet ve belirli bir dosya disiplini içerisinde savunma geliştirme gibi mesleki yetkinliklerin kazandırılmasını amaçlamaktadır.

Hukuk eğitiminde kullanılan bu iki interaktif yöntem, temelde benzer becerileri hedeflese de metodolojik odak noktaları açısından belirgin farklılıklar göstermektedir. Kurgusal duruşma (*moot court*), özü itibarıyla "olay merkezli" bir yapıya sahiptir; öğrenciyi belirli bir davanın tarafı (vekil/müdafi) olarak konumlandırır ve onu mevcut pozitif hukuk normları ile dava dosyasındaki maddi gerçekliklerle sınırlandırır. Bu yöntemde başarı, usul kurallarına riayet ve mevcut hukukun (*de lege lata*) somut olaya hatasız uygulanmasıyla ölçülür. Öte yandan hukuki münazara, "ilke ve değer merkezli" bir diyalektik süreçtir. Münazarada katılımcı, bir taraf vekili olmaktan ziyade bir hukuk düşünürü gibi hareket ederek; normun yerindeliğini, etik temellerini veya hukuk politikasını "tez-antitez" süzgecinden geçirir. Kurgusal duruşma öğrenciye "hukukun ne olduğunu" ve nasıl uygulanacağını öğretirken; hukuki münazara "hukukun ne olması gerektiğini" (*de lege ferenda*) ve normun arkasındaki mantığı sorgulatır.

Hukuki münazara ve kurgusal duruşma yöntemlerinin birleştirilmesiyle oluşturulan karma model, hukuk öğrencileri için çok boyutlu bir yetkinlik alanı sunmaktadır. Önerilen bu model; kurgusal duruşmanın normatif disiplinli yapısı ile münazaranın sunduğu eleştirel düşünme ortamını bir araya getirmektedir. Karma yapı sayesinde öğrenci, sadece bir dosyayı usulüne uygun savunmayı değil, aynı zamanda savunduğu hukuki tezin felsefi ve mantıksal zeminini rakip argümanlar karşısında dinamik bir şekilde korumayı öğrenir. Bu sentez; öğrencinin anlık muhakeme yeteneğini geliştirirken, hukuki argüman üretme sürecinde sadece kanun metnine bağlı kalmamasını, hukukun genel ilkelerini ve doktrinel tartışmaları da savunmasına dahil etmesini sağlar. Sonuç olarak bu yöntem, teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki boşluğu doldurarak; öğrenciye hem mesleki bir disiplin hem de çok boyutlu bir hukukçu vizyonu kazandırmayı amaçlamaktadır.

Önerilen karma modelin hukuk eğitimi üzerindeki etkisini bilimsel verilerle ortaya koymak amacıyla, araştırma kapsamında ön-test ve son-test metodolojisine dayalı bir ölçümleme süreci yürütülmüş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yarışmanın başlangıcında ve sonunda katılımcılara uygulanan anketler aracılığıyla; öğrencilerin hukuki argüman üretme hızı, topluluk önünde sözlü savunma yapma özgüveni ve karmaşık hukuki metinleri eleştirel bir süzgeçten geçirme yetkinliklerindeki gelişim nicel ve nitel verilerle saptanmıştır. Buna ek olarak, mevcut hukuki düzenlemelerin dayandığı temel rasyonaliteyi, normların toplumsal dinamiklerini ve hukuk politikalarını kavrama noktasında öğrencilerin kazandığı farkındalık düzeyi de değerlendirilmiştir. Bu ölçümleme yoluyla, interaktif yöntemlerin öğrenciyi bir uygulayıcı olmanın ötesine taşıyıp bir "hukukçu" perspektifine ne ölçüde yaklaştırdığı somut verilerle ortaya konulmuştur.

Ön-test bulguları incelendiğinde, katılımcıların genel tutum düzeylerinin yüksek olduğu görülmüş; bu durum, uygulanan modelin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğine işaret etmiştir. Madde bazlı analizlerde özellikle "karma modelin faydası" ve "münazara katkısı" boyutlarının en yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiş, bu da entegre öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine anlamlı katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık "topluluk önünde konuşma" ve "hızlı yanıt verme" gibi beceriler görece daha düşük ortalamalara sahip olup, bu alanların geliştirilmeye açık olduğuna işaret etmiştir.

Sürecin tamamlanmasının ardından uygulanan son-test bulgularında ise katılımcıların genel tutum düzeylerinin ön-teste kıyasla artış gösterdiği saptanmış; bu durum, uygulanan öğretim modelinin süreç içerisinde öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. En yüksek ortalamalar yine "münazara katkısı" ve "karma model faydası" boyutlarında yoğunlaşmış, bu da münazara ve kurgusal duruşma temelli entegre yaklaşımın öğrenciler tarafından oldukça etkili bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca "argüman geliştirme", "karşı görüş analizi" ve "eleştirel değerlendirme" gibi üst düzey bilişsel becerilere ilişkin ortalamaların yüksek olması, modelin analitik düşünme süreçlerini desteklediğini göstermiştir. Buna karşın "hızlı yanıt verme" ve "sistematik ifade" gibi becerilerin diğer boyutlara kıyasla daha düşük ortalamalara sahip olması, bu alanların geliştirilmesine yönelik ek uygulamalara ihtiyaç duyulabileceğini düşündürmüştür.

Ön-test ve son-test bulgularının karşılaştırmalı analizi incelendiğinde, tüm boyutlarda son-test lehine bir artış olduğu görülmüştür. Genel tutum düzeyinde gözlenen artış, uygulanan modelin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir. Özellikle "topluluk önünde konuşma" ve "ikna edici konuşma" becerilerinde dikkat çekici iyileşmeler gözlenmiş, bu durum uygulamanın iletişim ve ifade becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde "münazara katkısı" ve "kurgusal duruşma katkısı" gibi boyutlardaki artışlar, deneyim temelli öğrenme süreçlerinin öğrenciler tarafından daha etkili algılandığını göstermiştir. Analitik düşünmeye ilişkin "karşı görüş analizi" ve "eleştirel değerlendirme" gibi becerilerdeki artışlar da modelin üst düzey bilişsel becerileri desteklediğine işaret etmiştir. Standart sapma değerlerinde genel olarak gözlenen azalma, katılımcıların görüşlerinin daha homojen hale geldiğini göstermiş; buna karşın "hızlı yanıt verme" ve "jüri geri bildirimi" gibi bazı boyutlarda standart sapmanın artması, bireysel farklılıkların devam ettiğini ortaya koymuştur.

Nicel bulguları tamamlayan nitel verilerin tematik analizinde, katılımcı görüşlerinin belirli temalar etrafında yoğunlaştığı ve uygulanan modelin çok boyutlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Öncelikle "teorik ve pratik bilginin entegrasyonu" teması altında, öğrencilerin ders kapsamında edindikleri teorik bilgileri uygulamaya aktarabildikleri ve bu sayede öğrenmenin daha kalıcı hâle geldiği ortaya konulmuş; katılımcılar, bilgilerin

somutlaşması ve deneyim yoluyla öğrenmenin kavramsal anlayışlarını derinleştirdiğini ifade etmiştir. "Hukuki akıl yürütme ve argümantasyon" teması altında öğrencilerin analitik düşünme, karşı tez geliştirme ve argüman çürütme becerilerinde gelişim gözlenmiş; özellikle olayları çok yönlü değerlendirme ve felsefi temellendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerin desteklendiği dikkat çekmiştir. "İletişim ve savunma becerileri" teması kapsamında katılımcıların kendilerini daha açık ifade edebildikleri, topluluk önünde konuşma becerilerinin geliştiği ve ikna edici konuşma yetkinliklerinin arttığı vurgulanmıştır. "Bilişsel esneklik ve hızlı tepki" teması, öğrencilerin beklenmedik durumlara daha hızlı yanıt verebildiklerini ve duruma göre argümanlarını yeniden yapılandırabildiklerini göstermiştir. "Mesleki kimlik gelişimi" teması altında ise öğrencilerin hukukçu kimliğine yönelik farkındalık kazandıkları, mesleki rolleri deneyimledikleri ve uygulamaya daha hazır hale geldikleri ifade edilmiştir. Öte yandan "sürece yönelik eleştiri ve öneriler" teması kapsamında bazı katılımcılar süre yetersizliği, daha fazla uygulama ihtiyacı ve organizasyonel düzenlemelere ilişkin geliştirilmesi gereken yönlere dikkat çekmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, nitel bulgular karma öğretim modelinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve mesleki gelişim boyutlarında da önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur.

Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, karma modelin katılımcılar üzerindeki etkisini üç temel boyutta somutlaştırmıştır. İlk olarak analitik yetkinlik düzeyinde; öğrencilerin karmaşık hukuki metinlerdeki mantıksal boşlukları ve muhakeme hatalarını saptama becerilerinde artış gözlenmiştir. İkinci olarak hitabet becerileri kapsamında; hukuki terminolojiye hâkimiyetin pekişmesiyle birlikte, topluluk önünde savunma yapma kaygısının yerini gelişmeye açık bir özgüvene bıraktığı görülmüştür. Üçüncü olarak argümantasyon kapasitesi bağlamında; karşıt görüşleri hızlıca analiz ederek normatif dayanaklarla çürütme ve dinamik savunma kurgulama becerisinde gelişme saptanmıştır. Bu noktada, hukuk politikası bilinci kazanan öğrencilerin, mevcut kuralların arkasındaki mantıksal temeli, toplumsal etkilerini ve ideal hukuk açısından nasıl olması gerektiği hususunda tartışma disiplini edindikleri de projenin somut bir çıktısı olarak değerlendirilmiştir.

Önerilen bu karma modelde, yarışmanın tamamlanmasının ardından jüri üyesi öğretim üyeleri, süreci izleyen öğrenciler ve yarışmacılarla bir tartışma-değerlendirme oturumu düzenlenmiştir. Bu oturumda, kurgusal duruşma ile münazara yönteminin birleşiminden oluşan modelin ve derslerde öğrenilen bilgilerin etkisinin bütüncül bir değerlendirmesi yapılarak kalıcı bir öğrenme sürecine ilişkin somut veriler elde edilmiştir.

Sonuç olarak, hukuk eğitiminin sürekli gelişen yapısı göz önüne alındığında, klasik anlatım yöntemlerinin interaktif simülasyonlarla desteklenmesi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu çalışmada ortaya konulan "hukuki münazara" ve "kurgusal duruşma" sentezi, öğrencinin hem usul hukukunun teknik detaylarına hâkim olmasını hem de hukuki

normun özünü ve amacını tartışabilecek entelektüel derinliğe ulaşmasını hedeflemektedir. Ön-test ve son-test çalışmalarıyla desteklenen bu model, elde edilen bulgular ışığında interaktif eğitim yöntemlerinin hukukçuluk vizyonu üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin argüman geliştirme süreçlerindeki bilişsel dönüşümün bilimsel verilerle ortaya konulması, sadece bireysel bir kazanım değil, aynı zamanda hukuk eğitiminde kalitenin artırılması adına kurumsal bir yol haritası niteliği taşımaktadır. Nihai hedefimiz, bu karma yöntemin hukuk fakültesi müfredatlarında sadece dönemsel bir etkinlik veya yarışma formatı olarak değil, kalıcı, sürdürülebilir ve ana akım bir eğitim metodu olarak yer bulmasına yönelik güçlü bir bilimsel zemin oluşturmaktır. Zira modern hukuk dünyasının gereksinim duyduğu eleştirel ve çok boyutlu düşünme becerilerinin kazanılmasında, önerilen bu tarz uygulamalı yöntemlerin belirleyici bir rol oynayacağı değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Eğitimi, Kurgusal Durulma, Münazara.

HUKUK EĞİTİMİNDE BİR ARAÇ OLARAK SİNEMA

Ar. Gör. Sümeyra KARINÇU KARAAĞAÇ

Yalova Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Ceza ve Ceza Muhakemesi Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0003-0784-7565

ÖZET

Görsel-işitsel ve diğer dijital teknolojilerin gelişmesiyle beraber günümüzde eğitim sisteminde kullanılan araçlar da çeşitlenmiştir. Özellikle bu teknolojiyle beraber büyüyen genç nesil göz önünde bulundurulduğunda geleneksel eğitim yöntemlerinin onlar için artık yetersiz kaldığı bu nedenle teknolojiye aşina olan bu öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için yeni yöntemlerin eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiği söylenebilir[1]. Bu yöntemlerden birisi de sinemadır[2]. Zira müzik, resim, dans, edebiyat gibi birbirinden farklı sanat dallarını içerisinde barındıran sinemanın eğitim sisteminde kullanılabilecek en etkili araçlardan birisi olduğu söylenebilir[3]. Etkileyici anlatım yapısı ile filmler, bir yandan bilginin daha kolay anlaşılmasını ve akılda kalmasını desteklerken öte yandan temel eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar[4]. Ayrıca filmlerin sınıflarda tartışılması sayesinde öğrencilerin gerek bilişsel gerek duygusal kapasiteleri artar[5].

Adalet, eşitlik, insan hakları gibi meseleler geçmişten bugüne sinemanın işlediği önemli konulardandır. Hukuki meseleleri merkezine alan filmler, bir alt tür olan hukuk türündeki filmleri oluşturur[6]. Bu türdeki filmler, dava odaklı filmler ve hukukçuları esas alan filmler olmak üzere ikiye ayrılabilir. "12 Kızgın Adam" filmi dava odaklı bir film iken; "Şeytanın Avukatı", "İlk Korku" filmlerinin ise hukukçuları esas alan filmler olduğu söylenebilir. Türk sinemasında ise "Pardon", "Davacı" filmleri hukuk türündeki filmlere

---

1 *Kankal,* B./*Patra,* S. K./*Panda,* R.: Pedagogy Innovation and Integration of Films in Management Education: Review and Research Paradigms, The International Journal of Management Education 2023, Vol. 21, s. 2.

2 *Kankal*/*Patra*/*Panda,* s. 2; *Birkök*, M. C.: Bir Toplumsallaştırma Aracı Olarak Eğitimde Alternatif Medya Kullanımı: Sinema Filmleri, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 2008, C. 5, S. 2.

3 *İnce Yakar*, H. G.: Sinema Filmlerinin Eğitim Amaçlı Kullanımı: Tarihsel Bir Değerlendirme, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 2013, S. 19, s. 22.

4 Rajpopat, V.: Use of Film as a Teaching Resource: A Literature Review, International Journal of Emerging Knowledge Studies 2023, Vol. 2, I. 9, s. 232.

5 *Kankal*/*Patra*/*Panda,* s. 6; *Rajpopat,* s. 232.

6 Hukuk temalı filmler ile hukuk türündeki filmlerin birbirinden farklı olduğu hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. *Saygılı*, A.: Sinema ve Hukuk Bir Tür Olarak Hukuk Filmleri, İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 2014, C. 5, S. 1, s. 66-68; *Kızıl*, N.: Hukuk ve Edebiyat, İstanbul 2015.

örnek olarak gösterilebilir[7]. Hukuk ve sinemanın bu şekilde bir kesişim kümesinin bulunması sinemanın hukuk öğretiminde aktif öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanılabileceğini akla getirmektedir. Hukuk ve sinemanın ilişkisine dair literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak sinemanın hukuk eğitiminde bir öğretim metodu olarak nasıl kullanılabileceğine dair özellikle Türkçe az sayıda çalışma bulunmaktadır[8]. Bu çalışmada amaç, hukuk eğitiminde sinemanın bir öğretim metodu olarak nasıl kullanılabileceğine dair bir çerçeve sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda "hukuk ve sinema", "eğitim ve sinema" vb. anahtar kelimeler kullanılarak İngilizce ve Türkçe dillerinde bir literatür taraması yapılmış ve elde edilen kaynaklar incelenmiştir. Genel olarak eğitim alanında özel olarak da hukuk eğitiminde sinemanın bir araç olarak kullanımına dair yapılan çalışmalardaki bulgular ve değerlendirmeler incelenerek genel saptamalar elde edilmiştir.

Günümüzde sinemanın hukuk öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir[9]. Ancak buna ilişkin ampirik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin, Santiago Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde iş hukuku dersini alan 28 öğrenciye yönelik yapılan bir araştırmada[10] öğrencilerin izlemeleri için iş hukuku meselelerini konu alan 14 filmden oluşan bir seçki hazırlanır. Bu seçki içerisinden izledikleri filmler hakkında öğrencilerin bir değerlendirme yazısı yazmaları ve bir ankete katılmaları istenir. Verilerin istatistiksel ve nitel analizi neticesinde; öğrencilerin büyük çoğunluğunun sinema destekli bir öğretim metodunun klasik ders anlatımına kıyasla daha akılda kalıcı ve motive edici bulduğu, teorik hukuk bilgilerinin kolaylıkla anlaşıldığı görülür. Ayrıca film analizleri ile öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin desteklendiği de gözlemlenir. Yükseköğretimde sinemanın bir araç olarak kullanımına dair yapılan ve 63 araştırma makalesini kapsayan bir sistematik derlemede de sinemanın eğitimde etkili bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır[11].

Sinemanın hukuk öğretiminde kullanılmasının sağlayacağı çeşitli faydalar bulunmaktadır. Hukuk öğretiminde pratik çalışma olarak adlandırılan geleneksel öğretim yönteminde öğrencilerin derslerde anlatılan teorik konuları, gerçek veya kurgusal olaylar ya da mahkeme kararları aracılığıyla uygulamalı olarak tekrar etmeleri sağlanır. Sinemanın

---

7 *Saygılı*, s. 73.

8 "Hukuk ve sinema" ile ilgili çalışmalara örnek olarak bkz. *Saygılı*, a.g.e.; *İnce Yakar*, a.g.e.; *Kızıl*, a.g.e; *Karacaoğlu*, E.: Hukuk ve Sinema Dersi: Neden ve Nasıl?, Hukuk Kuramı 2014, C. 1, S. 4, s. 1-10; *Metin*, S.: Hukuku Sinemada Görmek, İstanbul 2015; *Metin*, S./*Binici*, R./*Birdal*, C.: Hukuku Sinemada Görmek II, İstanbul 2024.

9 *Pinto*, J. C./*Machado*, S. S.: Cinema as a Pedagogical Practice in Higher Education: A Case Study Applied to Labour Law, International Journal of Teaching, Learning and Education (UTLE) 2024, Vol. 3, I. 2, s.1.

10 *Pinto*/*Machado*, s. 1 vd.; *Machado*, S.S/*Pinto*, J. C.: The role of cinema in legal education: an exploratory Study on pedagogical impact and empirical findings in labour law teaching, 11th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'25) 2025.

11 *Kankal*/*Patra*/*Panda*, s. 6 vd.

da bu anlamda bir çeşit "*görsel pratik*"[12] olduğu söylenebilir. Görsel pratik yönteminde öğrenciler filmlerdeki hukuki sorunları kendileri tespit ettiklerinden aktif bir öğrenme süreci yaşarlar[13]. Ayrıca sinema sayesinde birtakım karmaşık hukuki kavramlar daha anlaşılır ve ilgi çekici hâle gelir.

Sosyal, ekonomik, psikolojik birçok faktörü içeren film senaryosu üzerinden öğrenciler, herhangi bir hukuki sorunu bambaşka boyutlarıyla ele alma imkanı bulurlar[14]. Ayrıca filmler sayesinde farklı kültürlerde yaşanan hukuki meseleler hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerin bakış açıları da genişler[15].

Hukuk öğretiminde sinemanın etkili bir biçimde kullanılması için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Öncelikle hukuki meseleleri geniş bir yelpazede tartışmaya imkan verecek filmlerin seçilmesi önemlidir. Öğrenme çıktılarını kuvvetlendirmek için öğrencilerin yazılı veya sözlü bir biçimde film hakkında analiz yapmaları istenmelidir. Filmlerde tartışılacak hukuki konularla ilgili bilimsel kaynakların önerilmesi de ilgili konuların pekiştirilmesi bakımından önemlidir[16]. Hukuk eğitimine sinemanın dahil edilmesinde birtakım güçlüklerle de karşılaşılabilir. Filmlere erişimin kısıtlı veya maliyetli olması, uygun filmlerin seçilmesinde yaşanabilecek zorluklar, sınıf ortamlarında bulunan teknolojik imkanların yetersizliği bunlara örnek olarak gösterilebilir.

Türkiye'de sinemanın hukuk öğretimine çeşitli şekillerde dahil edildiği görülmektedir. Bunlardan birisi çeşitli hukuk fakültelerinde lisans, yüksek lisans veya doktora düzeylerinde sinema ve hukuk ilişkisini ele alan derslerin bulunmasıdır. "Hukuk ve Sinema", "Hukuk ve Sanat" vb. adlandırmaları bulunan bu derslerde genellikle bir sinema filmi üzerinden çeşitli hukuki tartışmalar yapılmakta, filmlerde işlenen konularla ilgili bilimsel yayınlar okunmaktadır[17]. Ayrıca "Hukuku Sinemada Görmek"[18], "Hukuk ve Edebiyat"[19] gibi basılı eserlerle de sinema hukuk öğretimine dahil edilmektedir. Bunun dışında sinema filmleri çerçevesinde hukuki meselelerin tartışıldığı sempozyum vb. bilimsel etkinlikler de düzenlenmektedir[20].

Eşitlik, adalet vb. hukuk ilkelerine ilişkin tartışmaların beyaz perdede somutlaşması söz konusu ilkelerin kavranması ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi bakımından faydalıdır. Bu nedenle sinemanın hukuk öğretiminde kullanılabilecek etkili

---

12 *Karacaoğlu*, s. 3.
13 *Karacaoğlu*, s. 3.
14 *Karacaoğlu*, s. 3.
15 *Pinto/Machado*, s. 2.
16 *Pinto/Machado*; *Rajpopat*, s. 223.
17 *Karacaoğlu*, s. 2-4.
18 *Metin*, S.: Hukuku Sinemada Görmek, İstanbul 2015; *Metin*, S./*Binici*, R./*Birdal*, C.: Hukuku Sinemada Görmek II, İstanbul 2024.
19 *Kızıl*, a.g.e.
20 Prof. Dr. Adem Sözüer öncülüğünde İstanbul'da her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen "Uluslararası Suç ve Ceza Film Festivali" bunlardan birisidir.

araçlardan olduğunu düşünmekteyiz. Bildiri kapsamında öncelikle genel olarak eğitim sisteminde sinemanın bir araç olarak kullanılmasının önemi, literatürdeki çalışmalar[21] çerçevesinde ele alınacaktır. Akabinde hukuk ile sinemanın kesişim noktalarına dair kısaca bilgi verildikten sonra hukuk eğitiminde sinemanın bir öğretim metodu olarak kullanılması hususu değerlendirilecektir. Bu bağlamda özellikle filmlerin hukuk eğitiminde kullanılmasının sağlayabileceği faydalara değinilecektir. Son olarak sinemanın hukuk eğitimine nasıl entegre edilebileceği, bu konuda karşılaşılabilecek zorluklara da değinilerek tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Eğitimi, Sinema, Film, Eğitim ve Sinema.

[21] *Kankal/Patra/Panda*, a.g.e.; *Rajpopat*, a.g.e.; *Aravopoulou*, E./*Merlin*, S./*Weinzierl*, L.: Modernising the Curriculum and Pedagogy- To Be or Not to Be? Using Film and Online Video to Engage Students and Enhance Learning, International Journal of Higher Education Management (IJHEM) 2017, Vol. 4, I. 1.

AVUKATLIK STAJ EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI SENARYO YAKLAŞIMI BAĞLAMINDA TÜBİTAK 3005 PROJESİ: ANKARA² MODELİ

Av. Doç. Dr. Fahri Gökçen TANER

Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi
Ceza ve Ceza Muhakemesi Hukuku Anabilim Dalı
Ankara Barosu
ORCID: 0000-0002-9182-2549

Av. Mustafa Kemal KARAHAN

Ankara Barosu

ÖZET

I. SÜREÇ HAKKINDA GENEL BİLGİLER

Ankara Barosu Staj Eğitim Merkezi'nde staj eğitiminde farklı bir model izlenmesi konusunda sürdürülen çalışmalar çerçevesinde ceza muhakemesi hukuku alanında verilen eğitimde farklı bir model denenmesine karar verilmiştir. Bu teklifi yapan dört avukat ve bir akademisyen/avukat aynı zamanda işi de üstlenmiştir. Verilen deneme eğitimleri sonunda yapılan genel nitelikte anketlerde stajyer avukatların izlenen metottan memnun olduğu gözlemlenmiştir. Bunun üzerine izlenen yöntemi bir model haline getirme ve TUBİTAK projesine dönüştürme fikri doğmuştur. Yapılan ön görüşmeler sonucunda Ankara Barosu projeye destek vermeyi kabul etmiş, Türkiye Barolar Birliği ise proje sonucunda çıkacak sonuç raporunu tüm barolarla paylaşma taahhüdünde bulunmuştur.

Stajyer Avukatlara Yönelik Ceza Muhakemesi Eğitiminde Probleme Dayalı Senaryo Yaklaşımı ve Bu Yaklaşımın Kullanımının Etkililiğinin Değerlendirilmesi adı verilen proje, 23.12.2025 tarihinde TÜBİTAK tarafından kabul edilmiş, 8 Mart 2026 tarihinde sözleşme imzalanmıştır. İlk ödeneğin aktarılmasıyla proje resmen başlayacaktır. Uygulanan modele Ankara Üniversitesi ve Ankara Barosu'nun projedeki işbirliğine ithafen Ankara Modeli adı verilmiştir.

II. SUNUMDA İZLENECEK YÖNTEM

Bu sunumda projenin aynı zamanda yürütücüsü olan öğretim üyesi projenin aşamaları, kullanılacak eğitim ve ölçüm yöntemleri ve stajyerlerde elde edilmesi

amaçlanan kazanımlar hakkında bilgi verecek, projede fikri hak sahibi olan ve gönüllü olarak eğitici görevi yapan avukat ise deneme eğitimlerinin ve materyal hazırlıklarının akran eğitimi bağlamında kendisine ve diğer kolaylaştırıcılara kazandırdığı tecrübe hakkında katılımcıları bilgilendirecektir.

III. SUNUMDA PROJE HAKKINDA VERİLECEK BİLGİLER

Özetin bundan sonraki kısmında sunumda proje hakkında aktarılacak bilgilere yer verilmektedir.

Staj eğitim grupları Ankara Barosu'nda 20 ile 25 kişi arasındadır. Stajyerler haftada bir gün grup danışmanlarından avukatlık hukuku dersi almakta ve buna ek olarak belirli sayıda zorunlu seminere katılmaktadır. Seminerler 6 veya 7 gruba aynı anda verilmektedir. Proje öncesinde ceza muhakemesi hukuku eğitimi Ankara Barosu stajyer avukatlarının zorunlu olarak aldıkları seminer şekline gerçekleştirilen derslerden biriydi. Ayrıca bu eğitime katılan stajyer avukatlara barodan atanarak müdafi görevi yapabilmeleri için gerekli olan sertifika da verilmektedir. Bu iş, mesleğe yeni başlayan avukatlar için önemli bir gelir kaynağı olduğundan sertifikanın alınması stajyerler için önemli bir motivasyon kaynağıdır.

Projenin ilk hedefi, stajyer avukatların sürece doğrudan dahil olabilecekleri, Türk ceza muhakemesi hukuku kurallarını ve pratiğini öğretmeye yönelik, interaktif yöntemi esas alan bir ceza muhakemesi eğitim materyali geliştirmek, bu eğitimi uygulamak, eğitimin kalitesini ölçmek ve başka barolarda ve başka konularda uygulanabilir bir model önerisi ortaya koymaktır. Projenin araştırma soruları şunlardır:

- İnteraktif yöntemde kullanılan etkileşimli soru-yanıt ve rol oynama/rol oynanmasını izleme yöntemlerinden hangileri katılımcılar açısından daha faydalı olmaktadır?
- Yöntemler ile bu yöntemlerin işe koşulacağı konular arasında bir bağlantı var mıdır?
- Senaryo temelli öğretim yaklaşımı bünyesinde kullanılacak yöntemlerin, konuların kalıcılığına olan etkisi ne düzeydedir?
- Sözü edilen öğrenme yaklaşımı ve öğretim yöntemleri başka hukuk derslerinde de kullanılabilir mi?

Projenin kurgusu özet olarak şekilde aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır.

1. Eğitim Materyalinin Hazırlanması ve Eğitimlerin Verilmesi

Eğitim materyali barodan atanarak müdafi olarak görev alacak bir avukatın temel ihtiyaçlarına göre hazırlanacaktır. Bu noktada barolarca geliştirilen CMK müdafi kontrol

listelerinden yola çıkılacaktır[1]. Hâlihazırda deneme eğitimlerinde kullanılan bir materyal vardır. Geliştirilen senaryolar projenin ceza hukuku, anayasa hukuku ve eğitim bilimleri alanındaki diğer uzmanları tarafından gözden geçirilecektir.

Projede senaryo tabanlı öğretim yaklaşımı kullanılacaktır. Bu model, gerçekleştirilmesi beklenen hedef ve davranışların bir senaryo çerçevesinde örülmesi suretiyle, öğrencinin kendisini oyuncu yerine koyarak karşılaştığı problemleri çözebilecek hedef ve davranışları gösterebilmesi temeline dayanan bir öğrenme yaklaşımıdır[2]. Bu çalışmada beceriye, probleme, konuya ve kurguya dayalı modellerden probleme dayalı yaklaşım kullanılacaktır. Bunun nedeni avukatlık pratiğinin, kuramsal bağlamda anlaşılması zor olan kendine has pek çok güçlüğü beraberinde getirmesidir. Bu nedenle senaryonun bir avukatın karakoldan adliyeye kadar yaşayabileceği pek çok durumu zihninde canlandıracak veya buna ilişkin bilgileri içerecek yapıda olmasına özen gösterilecektir.

Projede tercih edilen senaryo temelli öğrenme yaklaşımında tümdengelim anlayışına dayalı olarak çalışılan konuya uygun gerçek yaşam durumları yaratılarak öğrencinin bu durumları yaşaması, edinimlerini ve önbilgilerini paylaşması, ulaşılan sonucun "başarılı ya da başarısız" şeklinde açıklanması beklenmektedir. Buradaki odak noktası öğrenenin yaşantısı ve becerileri olup uygulama, analiz, sentez ve yaratma düzeylerini hedefler.

Eğitimde kullanılması planlanan senaryolar, uygulamacıların, Türk ceza muhakemesi hukuku özelinde mesleklerini ifa ederken sıklıkla karşılaştıkları sorunlar dikkate alınarak kurgulanacaktır. Böylelikle stajyer avukatlara, deneyimli meslektaşlarının tecrübelerini eğitim boyunca bizzat yaşayarak öğrenme imkânı sunulmuştur.

Eğitim programının akışı, oynanacak roller, izlenecek yöntem ve ele alınacak konular ana hatlarıyla şu şekildedir:

Sabah Seansı (09:30-12:30)

- Senaryo (rol oynama/izleme) (Senaryonun adı: Siz gelmeden ifadeyi aldık biz, siz yorulmayın): Avukatın baro tarafından görevlendirilmesi üzerine hukuki yardımda bulunmak üzere ifade alma merkezine gidişi, bu süreçte bilmesi ve dikkat etmesi gerekenler - Şüpheliyle görüşme – İfade alma sürecinde hazır bulunma ve hukuki yardım - Sulh ceza hâkimliğine sevk halinde hukuki yardım, bilinmesi ve dikkat edilmesi gerekenler. Bu senaryoda kolaylaştırıcıların

[1] Ankara Barosu CMK Kontrol Listesi; Ankara Barosu Çocuk Görevlendirmeleri İçin CMK El Kitabı İstanbul Barosu Zorunlu Müdafiin Kontrol Listesi; İzmir Barosu CMK Görevlendirmeleri İçin Rehber El Kitabı; Türkiye Barolar Birliği Ceza Muhakemesinin Soruşturma Evresindeki Süjeler İçin CMK Cep Kitabı.

[2] *Veznedaroğlu*, H. M.: Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara 2005.

oynayacağı roller şunlardır: Moderatör, avukat, polis memuru, polis amiri, şüpheli, sulh ceza hâkimi.

- Senaryo (rol oynama/izleme) (Senaryonun adı: Suça sürüklenen çocuğa karakolda hukuki yardım): Soruşturma evresinde suça sürüklenen çocuk hukuki yardım, bilinmesi ve dikkat edilmesi gerekenler. Bu senaryoda kolaylaştırıcıların oynayacağı roller şunlardır: Moderatör, avukat, polis memuru, suça sürüklenen çocuk (11 yaşında), suça sürüklenen çocuk (16 yaşında), mağdur (stajyerler arasından), yetişkin şüpheli (stajyerler arasından).
- Senaryo (rol oynama/izleme) (Senaryonun adı: Trafik güvenliğini tehlikeye soktum ama bil bakalım niye soktum? - Seri muhakeme): Seri muhakeme usulü-bilinmesi ve dikkat edilmesi gerekenler. Bu senaryoda kolaylaştırıcıların oynayacağı roller şunlardır: Moderatör, avukat, polis memuru, şüpheli, Cumhuriyet savcısı, asliye ceza hâkimi.

Öğleden Sonra Seansı (13:30-16:30)

- Basit yargılama usulü (Soru cevap etkileşimli sunum, sunumu yapacak olan: moderatör)
- Soru sorma usulüne ilişkin genel bilgiler (Soru cevap etkileşimli sunum, sunumu yapacak olan: moderatör)
- Senaryo (rol oynama-yaparak öğrenme): (Senaryonun adı: Yalancı tanıkla mücadele - Sıra sizde): Yalancı tanıkla soru sorarak mücadele etme yolları konulu interaktif soru sorma seansı. Bu senaryoda kolaylaştırıcıların oynayacağı roller şunlardır: Moderatör, avukat (iyi ve kötü soru soran avukat), asliye ceza hâkimi, sanık 1, sanık 2, yalancı tanık.

Bu çalışmada salondaki tüm istekli stajyerler kendilerine verilen senaryodan yola çıkarak kasıtlı olarak yalan söyleyen ve kolaylaştırıcılardan biri tarafından canlandıran *tanığa soru sorarak* nasıl soru sormaları ve sormamaları gerektiğini deneyimleyerek öğrenecektir. İstekli stajyerlerin tamamı hâkimden söz alarak istedikleri kadar soru soracaktır. Hâkim rolündeki kolaylaştırıcı zaman zaman duruşma salonunda olduğu şekilde katılımcılara kasıtlı olarak zorluk çıkartarak onların bunlarla nasıl baş ettiğini veya etmeleri gerektiği konusunda tecrübe edinmelerini sağlayacaktır.

Zaman zaman moderatör araya girerek geri bildirim verecek, soruların nasıl sorulması ve sorulmaması gerektiği hususunda yönlendirme yapacaktır.

Son aşamada CMK'nın 215. maddesi uyarınca tanığın çelişkilerini ortaya koyan bir değerlendirme yapılması için stajyerlere söz verilmektedir. Burada isteyen stajyerler söz

alarak bu değerlendirmeyi yapacaktır. Bu seans moderatörün etkili soru sorma kısmıyla ilgili yaptığı toparlamayla sona ermektedir.

- Senaryo (rol oynama/izleme) (Senaryonun adı: Ağır Ceza Mahkemesinde Duruşma): Bu senaryoda tutuklu bir sanığın olduğu bir davanın ilk celsesi baştan sona canlandırılacaktadır. Moderatör aralarda senaryo akışını keserek salona yapılan hataları ve doğru yaklaşımının nasıl olması gerektiğini sorar. Yeri geldikçe doğru geri bildirimleri verir.

    a. Bu senaryoda kolaylaştırıcıların oynadığı roller şunlardır: Moderatör, ağır ceza mahkemesi başkanı, avukat.

    b. Salondan katılımcı alınacak roller ise şunlardır: Mübaşir, ağır ceza mahkemesi üyeleri, Cumhuriyet savcısı, tanık polis memuru.

Her bir senaryonun oynanması sırasında gruba konuyla ilgili çeşitli videolar gösterilerek ilginin yeniden toparlanması hedeflenmektedir. Ankara barosunda iki, şehir dışı bir baroda bir eğitim verilerek program üç kere tekrarlanacaktır.

2. Testler Yoluyla Eğitimin Etkisini Ölçülmesi ve Sonuç Çıkartılması

Projede, karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem, sosyal ve beşeri bilimlerde ölçme ve yeni kavramsallaştırmalara ulaşmada önem teşkil etmektedir[3]. Bu yöntemin seçilme nedeni, interaktif eğitim öncesi ve sonrasındaki stajyer avukat grubunun, eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerini karşılaştırmaktır. Anketler isimsiz olarak yapılacak ve kişinin kim olduğunu belli edecek şekilde veri toplanılmasından kaçınılacaktır.

Ön test ve son test paralel test şeklinde yapılacak ve bursiyerler bu testlerin ikisine yalnızca eğitimi alan kişilerin girmesini temin edecektir. Ön test eğitimden önceki son staj eğitim dersin, son test eğitimden sonraki ilk staj eğitim dersinde yapılacaktır. Eğitimin verilmesinden sonra 30 gün içinde (staj gruplarının sabit ders günleri sebebiyle değişkenlik göstermektedir) bir kalıcılık testinin de yapılması öngörülmüştür.

Verilerin çözümlenmesinde, iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel manidarlığını test etmek için parametrik bir teknik olan t-testi kullanılacaktır. Çalışmada örneklem ilişkili olduğu için aynı bireylere yönelik iki farklı ölçüm ortalamaları arasında manidar fark olup olmadığına bakılacaktır. Bu çalışmada örneklemler bağımlıdır ve aynı gruplar üzerinde tekrarlı ölçümler yapılacaktır. Örneklemin temsil edildiği evrende puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılacaktır[4].

---

[3] *Aydın*, K./*Hanağası*, U. B.: Sosyoloji ve Siyasal Araştırmalarda Karşılaştırmalı Yöntem, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2017, S. 33, s. 66.

[4] *Büyüköztürk*, Ş./*Çokluk*, Ö./*Köklü*, N.: Sosyal Bilimler İçin İstatistik, 2018.

3. Odak Grup Görüşmeleri

Baroda her staj grubunun bir temsilcisi vardır. Bu temsilciler veya o grupta her sınıfta eğitimi almış bir stajyer odak grup görüşmesine davet edilecek ve gruplarının eğitme yönelik yaklaşımlarını proje ekibine aktarmaları istenecektir.

Sonuç olarak Ankara Modeli adı verilen bu modelde kullanılan hangi yöntemlerin daha verimli olduğu, hangilerinin başka derslerde kullanılabileceği ve bu tür bir eğitimin yaygınlaşmasının mümkün olup olmadığı yönünde sonuçlar çıkartılacaktır. Aynı zamanda başka barolarda da uygulanabilir interaktif bir materyal de projenin doğrudan bir sonucudur.

4. Yaygın Etki

Yürütücü aynı zamanda avukat olan iki yüksek lisans öğrencine konuyla doğrudan bağlantılı tezler yazdırmaktadır. Tez konuları şunlardır:

- Ceza Muhakemesinde Doğrudan Soru Sorma
- Ceza Muhakemesi Hukukunda Müdafi ve Müdafi Yardımından Faydalanma Hakkı

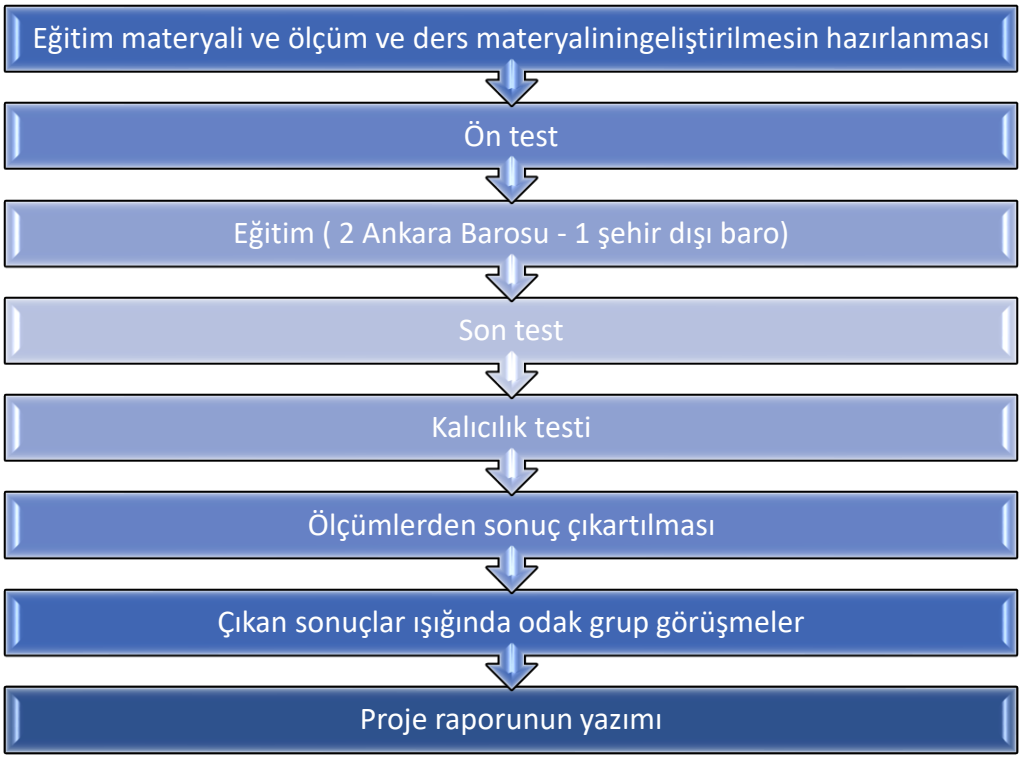
Ayrıca ulaşılan sonuçlar eğitimlerden kesitler, kısa ve etkili mesajlar açılacak olan sosyal medya hesabından yayılacaktır. Bursiyerlerden birinin görevi bu hesabı yönetmek ve hesap için verimli bir içerik üretmektir.

Hukuk Eğitiminde Yöntem Sempozyumu'nda yapılan bu sunum da projenin bir çıktısı olarak düşünülmüştür.

Projeden beklenen fayda ve sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- İnteraktif bir staj eğitim metoduyla stajyerlerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılacakları öğrenme motivasyonlarını artıran bir modelle klasik anlatı modeline kıyasla daha etkili bir eğitim vermek.
- Verilecek eğitimin kalitesinin artmasıyla barodan atanacak müdafilerin verecekleri hizmet kalitesini yükseltmek ve hizmet alacak ilgililere de böylece dolaylı yoldan fayda sağlamak.
- Yaparak öğrenme modelini ceza muhakemesi hukuku alanına uygulanarak başarı sağlandığı takdirde, başka hukuk alanlarına bu modelin uygulanabilirliği konusunda ilham vermek.
- Alınacak geri bildirimlerle eğitim materyalini geliştirmek ve yöntemlerin etkisini somut olarak ölçen veri elde etmek.

Şema 1: Proje Adımları (Kronolojik)



Anahtar Kelimeler: Probleme Dayalı Senaryo Yaklaşımı, Rol Oynama, Ceza Muhakemesi, Avukatlık Staj Eğitimi, Müdafilik.

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA AVUKAT EĞİTİMİ: SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMININ KATKISIYLA MODERN USTA-ÇIRAK MODELİ

Av. Fahrettin KAYHAN

Ankara Barosu

ORCID: 0009-0008-9478-6185

ÖZET

Hukuk eğitimi, büyük ölçüde teorik bilgi aktarımına dayanan bir yapı sergilemekte; bu durum, hukuk fakültesi ile meslek pratiği arasında belirgin bir boşluk yaratmaktadır. Özellikle avukatlık mesleği, yalnızca norm bilgisini değil, aynı zamanda uygulama becerisi, stratejik muhakeme ve iletişim yetkinliği gerektirmektedir. Bu nedenle avukat eğitiminde mesleki becerilerin nasıl kazanılacağı sorusu önem kazanmaktadır.

Bu çalışma, avukat eğitiminde usta-çırak ilişkisinin mesleki beceri kazandırmadaki rolünü ele almakta; bu ilişkinin tarihsel kökenlerini vurgulamakta ve Albert Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının bu ilişkiyi açıklayıcı katkısını değerlendirmektedir. Çalışmada ayrıca geleneksel usta-çırak modelinin güçlü yönleri ve sınırlılıkları analiz edilmekte; çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmış bir eğitim programı içinde modern bir usta-çırak modelinin nasıl kurulabileceği tartışılmaktadır.

Yapay zekâ ise çalışma kapsamında avukat eğitiminde belirleyici bir unsur olarak değil, destekleyici bir araç olarak ele alınmaktadır.

I. GİRİŞ

Hukuk eğitimi, geleneksel olarak normların öğretilmesine odaklanan bir disiplin olarak yapılandırılmıştır. Öğrenciler, hukuk kurallarını, içtihatları ve doktrinel tartışmaları öğrenmekte; ancak bu bilgilerin gerçek uyuşmazlıklarda nasıl kullanılacağına ilişkin deneyim çoğu zaman sınırlı kalmaktadır.

Bu durum, hukuk fakültesi ile meslek pratiği arasında yapısal bir boşluk doğurmaktadır. Özellikle avukatlık mesleği bakımından bu boşluk daha görünürdür. Çünkü avukatlık, yalnızca hukuku bilmek değil; aynı zamanda hukuku uygulamak, yorumlamak, stratejik olarak kullanmak ve insan ilişkileri içinde etkin biçimde temsil gerçekleştirmek anlamına gelir.

Bu nedenle avukatlık, salt teorik bilgiye dayanan bir alan değil; ileri düzey mesleki beceri gerektiren bir uygulama alanıdır. Bu becerilerin kazanımı ise yalnızca sınıf içi öğretimle değil, uygulama, gözlem ve deneyim yoluyla mümkündür.

Bu noktada usta-çırak ilişkisi, mesleki öğrenmenin tarihsel ve pratik olarak en güçlü biçimlerinden biri olarak önem kazanmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca bilgi ve beceriler, kuşaktan kuşağa çoğu zaman bu ilişki üzerinden aktarılmıştır. Modern eğitim bilimleri ise bu ilişkiyi çeşitli kuramsal çerçevelerle açıklamıştır.

Albert Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı da bu çerçevelerden biridir. Ancak bu kuram, usta-çırak ilişkisinin kaynağı değil; onun nasıl işlediğini açıklayan teorik bir katkıdır. Bu çalışma, avukat eğitiminde usta-çırak ilişkisinin önemini, sosyal bilişsel öğrenme kuramının katkılarıyla birlikte ele almakta ve günümüz koşullarında yapılandırılmış bir eğitim programı içinde modern bir model önerisi geliştirmektedir.

Modelin geliştirilmesinde avukatlık büromuzda uyguladığımız öğrenci stajı ve avukatlık stajı eğitim programlarından aldığımız çıktılar yönlendirici olmuştur. Bu tecrübelerimiz Hukuki Haber ve Hukuk Ansiklopedisi adlı internet sitelerinde dizi makale olarak yayınlanmıştır.

II. HUKUK EĞİTİMİNDE TEORİ-PRATİK AYRIMI

Hukuk eğitimi, geleneksel olarak normatif bilginin aktarımına dayanan bir yapı sergilemektedir. Bu çerçevede öğrenciler, hukuk kurallarını, içtihatları ve doktrinel tartışmaları öğrenmekte; ancak bu bilgilerin somut uyuşmazlıklarda nasıl kullanılacağına ilişkin becerileri sınırlı ölçüde geliştirebilmektedir.

Bu durum, hukuk eğitimi ile meslek pratiği arasında yapısal bir ayrım yaratmaktadır. Nitekim hukuk fakültesinde edinilen bilgi çoğu zaman "bilmek" düzeyinde kalmakta; "uygulamak", "yorumlamak" ve "stratejik olarak kullanmak" düzeyine geçiş kendiliğinden gerçekleşmemektedir.

Bu ayrım, yalnızca pedagojik bir eksiklik değil; aynı zamanda mesleki yetkinliğin doğasına ilişkin bir sorundur. Donald Schön'ün "reflection-in-action" yaklaşımında vurguladığı üzere, profesyonel pratik, yalnızca kuralların uygulanması değil; belirsizlik içinde düşünme, duruma göre yeniden konumlanma ve eylem sırasında muhakeme üretme kapasitesini gerektirir. Bu nedenle mesleki bilgi, yalnızca teorik değil; aynı zamanda bağlamsal ve deneyimsel bir karakter taşır.

Benzer şekilde deneyimsel öğrenme kuramı (experiential learning), öğrenmenin yalnızca soyut kavramsallaştırma yoluyla değil; doğrudan deneyim, gözlem, yansıtma ve yeniden uygulama döngüsü içinde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, mesleki becerilerin ancak uygulama içinde, tekrar ve geri bildirimle gelişebileceğini göstermektedir.

Hukuk eğitimi bakımından bu kuramsal çerçeveler, önemli bir sonucu ortaya koymaktadır: Hukuki bilgi, tek başına yeterli değildir. Asıl belirleyici olan, bu bilginin nasıl kullanıldığıdır.

Oysa avukatlık mesleği, yalnızca bilgiye sahip olmayı değil; bu bilgiyi bağlama göre yorumlayabilmeyi, stratejik olarak konumlandırabilmeyi ve somut olay içinde işlevsel hale getirebilmeyi gerektirir. Bu yönüyle avukatlık, bilgi merkezli bir faaliyet değil; ileri düzey mesleki beceriye dayanan bir uygulama alanıdır.

Bu bağlamda avukatın sahip olması gereken temel yetkinlikler şu şekilde sıralanabilir:

- Hukuki bilgiyi somut olaya uyarlayabilme,
- Stratejik muhakeme ve karar verme becerisi,
- Etkili ve ikna edici iletişim kurabilme,
- Müvekkil ile güvene dayalı ilişki geliştirme ve yönetme,
- Etik sınırlar içinde değerlendirme ve karar alma,
- Yargısal süreçte durumsal farkındalık ve temsil yetkinliği.

Bu yetkinlikler, klasik öğretim yöntemleriyle tam anlamıyla kazandırılamaz. Çünkü bu beceriler, bilgi aktarımından ziyade uygulama, deneyim, gözlem ve geri bildirim süreçleri içinde gelişir.

Nitekim klinik hukuk eğitimi (clinical legal education) yaklaşımı da bu ihtiyaca cevap olarak ortaya çıkmıştır. Klinik model, öğrencilerin gerçek ya da gerçeğe yakın vakalar üzerinde çalışmasını, danışmanlık yapmasını ve uygulama içinde öğrenmesini esas alır. Bu yönüyle teori ile pratiği birleştirmeyi amaçlar. Ancak bu modelin yaygınlığı ve derinliği hukuk sistemimizde sınırlı kalmaktadır.

Bu nedenle hukuk eğitiminin, salt normatif bilgi öğretimiyle sınırlı kalmaması; mesleki becerilerin sistematik biçimde kazandırılmasını hedefleyen bir eğitim programı anlayışıyla yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu yeniden yapılandırma, yalnızca içerik değişikliği değil; aynı zamanda öğrenme yöntemlerinin de dönüşümünü gerektirir.

Bu bağlamda hukuk eğitimi, yalnızca "ne bilindiği" üzerinden değil; "bilginin nasıl üretildiği, nasıl yorumlandığı ve nasıl kullanıldığı" üzerinden değerlendirilmelidir. Sonuç olarak, hukuk eğitiminde teori–pratik ayrımının aşılması, yalnızca pedagojik bir tercih değil; mesleki yeterliliğin sağlanması açısından zorunlu bir dönüşüm alanıdır.

III. USTA-ÇIRAK İLİŞKİSİNİN TARİHSEL VE EĞİTSEL TEMELİ

Usta-çırak ilişkisi, modern eğitim teorilerinden çok daha eskiye dayanan bir öğrenme biçimidir. İnsan toplulukları, tarih boyunca bilgi ve becerilerini büyük ölçüde

doğrudan gözlem, tekrar, katılım ve deneyim yoluyla kuşaktan kuşağa aktarmıştır. Bu yönüyle usta-çırak modeli, yalnızca pedagojik bir tercih değil; insanlık tarihinin en temel öğrenme mekanizmalarından biridir. Zanaat üretiminden mesleki uzmanlaşmaya kadar uzanan geniş bir alanda, bu model uzun süre baskın öğrenme biçimi olmuştur. Ortaçağ lonca sistemleri, klasik zanaat organizasyonları ve geleneksel meslek yapıları, usta-çırak ilişkisini kurumsallaştırmış; böylece mesleki bilgi yalnızca teorik olarak değil, doğrudan uygulama içinde aktarılmıştır.

Eğitsel açıdan değerlendirildiğinde usta-çırak ilişkisi, örtük bilginin (tacit knowledge) aktarımında özellikle etkilidir. Michael Polanyi'nin işaret ettiği üzere, birçok mesleki beceri açık biçimde formüle edilemez; ancak pratik içinde, gözlem ve tekrar yoluyla öğrenilebilir. Bu nedenle usta-çırak ilişkisi, yazılı kuralların ötesinde kalan mesleki inceliklerin aktarımında merkezi bir rol oynar.

Bu modelin temel özellikleri şu şekilde sistematikleştirilebilir:

- İşbaşında öğrenme: Öğrenme, soyut bir ortamda değil, doğrudan uygulama içinde gerçekleşir.
- Gözlem yoluyla bilgi edinme: Çırak, ustanın davranışlarını izleyerek öğrenir.
- Deneyim aktarımı: Usta, yalnızca bilgi değil, deneyim birikimini de aktarır.
- Birebir etkileşim: Öğrenme süreci kişiselleşmiştir ve doğrudan ilişkiye dayanır.
- Süreç içinde beceri kazanımı: Öğrenme ani değil, kademeli ve süreçseldir.

Bu özellikler, usta-çırak modelini özellikle beceri yoğun mesleklerde güçlü bir öğrenme aracı haline getirmektedir. Çünkü bu model, yalnızca "ne yapılacağını" değil; "nasıl yapılacağını" ve "hangi koşullarda nasıl davranılacağını" öğretir.

Ancak vurgulanmalıdır ki usta-çırak ilişkisi, kendiliğinden sistematik bir eğitim üretmez. Bu model, büyük ölçüde ustanın bilgi düzeyine, etik yaklaşımına ve öğretme kapasitesine bağlıdır. Bu nedenle tarihsel olarak güçlü bir öğrenme biçimi olmakla birlikte, modern eğitim anlayışı içinde yeniden değerlendirilmesi ve yapılandırılması gereken bir modeldir.

Bu noktada modern eğitim teorileri, usta-çırak ilişkisinin yerine geçen değil; onu açıklayan ve geliştiren araçlar sunar. Özellikle sosyal bilişsel öğrenme kuramı, bu ilişkinin gözlem, model alma ve dolaylı öğrenme boyutlarını teorik olarak temellendirmekte; böylece tarihsel bir pratiği kavramsal düzeyde anlaşılır kılmaktadır.

Sonuç olarak usta-çırak ilişkisi, hem tarihsel sürekliliği hem de mesleki beceri kazandırma kapasitesi bakımından önemini korumaktadır. Ancak bu modelin çağdaş eğitim içinde etkili olabilmesi, onun eleştirel biçimde yeniden yapılandırılmasına bağlıdır.

IV. SOSYAL BİLİŞSEL ÖĞRENME KURAMININ KATKISI

Albert Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı, öğrenmenin yalnızca bireyin doğrudan deneyimlerine dayanmadığını; aynı zamanda sosyal çevre içinde gözlem, etkileşim ve bilişsel süreçler aracılığıyla gerçekleştiğini ileri sürer. Bu yönüyle kuram, öğrenmeyi birey, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim (reciprocal determinism) çerçevesinde açıklayan bütüncül bir yaklaşım sunar.

Bu kuramsal çerçeve, usta-çırak ilişkisinin işleyişini anlamak bakımından önemli bir açıklayıcı kapasiteye sahiptir. Ancak vurgulanmalıdır ki sosyal bilişsel öğrenme kuramı, usta-çırak ilişkisinin tarihsel kaynağı değildir; bu ilişkiyi kavramsallaştırmaya ve analiz etmeye imkân sağlayan modern bir teorik katkıdır.

Bandura'ya göre öğrenme sürecinin temelinde, başkalarının davranışlarını gözlemleme ve bu davranışların sonuçlarını değerlendirme yer alır. Bu bağlamda kuramın avukatlık eğitimi açısından önem taşıyan başlıca unsurları şunlardır:

1. Gözlem Yoluyla Öğrenme (Observational Learning)

Birey, başkalarının davranışlarını doğrudan deneyimlemeden öğrenebilir. Avukatlık eğitiminde bu durum, stajyerin ya da genç avukatın deneyimli bir avukatın duruşmadaki tutumunu, müvekkille kurduğu ilişkiyi ve stratejik tercihlerini izleyerek öğrenmesi şeklinde ortaya çıkar.

2. Model Alma (Modeling)

Birey, gözlemlediği davranışlardan bazılarını seçerek içselleştirir ve tekrar eder. Bu süreçte yalnızca teknik bilgi değil; mesleki üslup, etik yaklaşım ve iletişim biçimi de aktarılır. Bu nedenle ustanın yalnızca "ne yaptığı" değil, "nasıl yaptığı" da belirleyici hale gelir.

3. Dolaylı Pekiştirme (Vicarious Reinforcement)

Birey, başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenir. Örneğin bir avukatın belirli bir duruşma stratejisiyle olumlu sonuç elde etmesi, bu stratejinin çırak tarafından benimsenmesini kolaylaştırır. Aynı şekilde olumsuz sonuçlar da caydırıcı etki yaratır.

4. Öz-yeterlik (Self-efficacy)

Bandura'nın kuramındaki en kritik kavramlardan biri öz-yeterliktir. Bireyin belirli bir görevi başarabileceğine dair inancı, performansını doğrudan etkiler. Avukatlık eğitiminde çırak, küçük ve yönetilebilir görevleri başarıyla yerine getirdikçe mesleki özgüven geliştirir. Bu özgüven, teorik bilginin uygulamaya aktarılmasında belirleyici rol oynar.

5. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism)

Öğrenme süreci, yalnızca ustadan çırağa tek yönlü bir aktarım değildir. Bireyin davranışı, içinde bulunduğu çevre ve bilişsel süreçler karşılıklı olarak birbirini etkiler. Bu durum, usta-çırak ilişkisinin dinamik ve etkileşimsel bir süreç olduğunu gösterir. Bu kavramsal çerçeve, usta-çırak ilişkisinin yalnızca geleneksel bir pratik değil; aynı zamanda bilişsel ve sosyal süreçlere dayanan kompleks bir öğrenme modeli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak bu noktada kritik bir ayrım yapılmalıdır: Bandura'nın kuramı, usta-çırak ilişkisinin yerine geçen bir model değil; bu ilişkinin nasıl işlediğini açıklayan ve onu daha bilinçli biçimde yapılandırmaya imkân tanıyan bir teorik araçtır. Bu nedenle avukat eğitiminde sosyal bilişsel öğrenme yaklaşımı, usta-çırak ilişkisini ortadan kaldırmak yerine; bu ilişkiyi daha sistematik, eleştirel ve pedagojik olarak temellendirilmiş bir yapıya dönüştürme potansiyeline sahiptir.

V. USTA-ÇIRAK MODELİNİN GÜÇLÜ YÖNLERİ

Avukatlık eğitimi bakımından usta-çırak modeli, mesleki becerilerin kazanımı açısından önemli avantajlar sunmaktadır. Bu model, teorik bilginin soyut düzeyde kalmasını engelleyerek, bilginin uygulama içinde anlam kazanmasını sağlar.

Özellikle hukuk eğitiminin karşı karşıya olduğu teori–pratik ayrımı dikkate alındığında, usta-çırak ilişkisi bu boşluğu doğrudan kapatabilen bir öğrenme biçimi olarak öne çıkmaktadır. Çünkü bu modelde öğrenme, yalnızca bilgi edinme değil; aynı zamanda o bilginin hangi bağlamda, ne zaman ve nasıl kullanılacağını kavrama sürecidir.

Bu çerçevede usta-çırak modelinin avukatlık eğitimi bakımından başlıca güçlü yönleri şu şekilde sistematize edilebilir:

- Teori ile pratiği birleştirme: Hukuki normlar, gerçek dosyalar üzerinden somutlaştırılarak öğrenilir. Böylece bilgi, uygulama bağlamı içinde anlam kazanır.
- Mesleki refleks geliştirme: Avukatlık pratiğinde birçok karar, sınırlı süre içinde ve belirsizlik altında alınır. Usta-çırak modeli, bu tür durumlarda hızlı ve yerinde tepki verme kapasitesini geliştirir.
- Gerçek dosya üzerinden öğrenme: Öğrenme, yapay senaryolar yerine gerçek uyuşmazlıklar üzerinden gerçekleştiği için, mesleğin doğasına daha uygun bir deneyim sağlar.
- İletişim ve temsil becerilerinin gelişimi: Müvekkil ile ilişki kurma, duruşmada konuşma, ikna etme ve stratejik iletişim kurma gibi beceriler doğrudan gözlem ve uygulama yoluyla öğrenilir.

- Etik davranış biçimlerinin aktarımı: Meslek etiği, yalnızca kuralların bilinmesiyle değil; bu kuralların somut durumlarda nasıl uygulandığının görülmesiyle öğrenilir. Usta, bu noktada doğrudan bir model işlevi görür.

Bu yönleriyle usta-çırak modeli, yalnızca "ne yapılması gerektiğini" değil; "nasıl yapılması gerektiğini" ve daha önemlisi "hangi koşullarda nasıl davranılması gerektiğini" öğretir.

Dolayısıyla bu model, hukuki bilginin statik bir içerik olmaktan çıkarak, dinamik bir mesleki beceriye dönüşmesini sağlayan bir öğrenme zemini sunar.

Sonuç olarak usta-çırak ilişkisi, avukatlık eğitiminde özellikle uygulamaya dayalı yetkinliklerin geliştirilmesi bakımından vazgeçilmez bir işlev görmektedir. Ancak bu gücün sürdürülebilir ve eşitlikçi bir biçimde kullanılabilmesi, modelin bilinçli ve sistematik biçimde yapılandırılmasına bağlıdır.

VI. MODELİN SINIRLARI VE RİSKLERİ

Usta-çırak modeli, mesleki becerilerin aktarımı bakımından güçlü bir öğrenme zemini sunmakla birlikte, yapısal bazı sınırlılıklar ve riskler de barındırmaktadır. Bu modelin en temel sorunu, öğrenme sürecinin büyük ölçüde ustanın bilgi düzeyine, etik yaklaşımına ve pedagojik kapasitesine bağlı olmasıdır.

Başka bir ifadeyle, usta-çırak ilişkisi standartlaştırılmış bir eğitim üretmez; aksine, niteliği ustanın bireysel özellikleri tarafından belirlenen değişken bir öğrenme süreci ortaya çıkarır. Bu durum, aynı mesleki yolun farklı bireyler için oldukça farklı sonuçlar doğurmasına neden olabilir.

Bu çerçevede modelin başlıca riskleri şu şekilde sistematize edilebilir:

- Yanlış alışkanlıkların aktarılması: Ustanın mesleki açıdan hatalı uygulamaları, sorgulanmadan çırak tarafından benimsenebilir. Bu durum, hataların kurumsallaşmasına yol açabilir.
- Etik zafiyetlerin öğrenilmesi: Meslek etiği, yalnızca normatif kurallar üzerinden değil, pratik davranış biçimleri üzerinden öğrenildiği için, etik açıdan sorunlu yaklaşımlar da aktarılabilir.
- Öğrenmenin ustaya bağımlı olması: Çırağın gelişimi, büyük ölçüde ustanın ilgi düzeyine, zaman ayırma kapasitesine ve öğretme isteğine bağlıdır. Bu da öğrenme sürecinde eşitsizlikler yaratır.
- Sistematik geri bildirimin eksikliği: Geleneksel modelde geri bildirim çoğu zaman rastlantısaldır ve pedagojik bir yapı içinde verilmez. Bu durum, öğrenmenin derinleşmesini sınırlar.

- Eleştirel düşünmenin sınırlanması: Çırak, ustayı sorgulamak yerine onu taklit etmeye yönelirse, bağımsız mesleki muhakeme geliştirmekte zorlanabilir.

Bu riskler, usta-çırak modelinin kendiliğinden ideal bir eğitim üretmediğini göstermektedir. Aksine, bu model kontrolsüz bırakıldığında, yalnızca bilgi ve beceriyi değil; hataları ve zafiyetleri de yeniden üreten bir mekanizma haline gelebilir.Bu nedenle mesele, usta-çırak modelini terk etmek değil; onu eleştirel bir perspektifle yeniden değerlendirmek ve çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda yapılandırmaktır.

Sonuç olarak usta-çırak ilişkisi, güçlü olduğu kadar kırılgan bir öğrenme modelidir. Bu modelin eğitimsel değerinin ortaya çıkması, ancak bilinçli tasarım, sistematik geri bildirim ve etik denetim mekanizmalarıyla desteklenmesi halinde mümkündür.

VII. YAPILANDIRILMIŞ MODERN USTA-ÇIRAK EĞİTİM PROGRAMI

Usta-çırak modelinin barındırdığı yapısal sınırlılıkların aşılabilmesi, bu ilişkinin kendiliğinden işleyen bir öğrenme süreci olarak bırakılmaması; aksine, bilinçli ve sistematik bir eğitim programı içinde yeniden yapılandırılması ile mümkündür. Bu bağlamda ihtiyaç duyulan model, geleneksel usta-çırak ilişkisinin deneyim ve gözleme dayalı gücünü koruyan; ancak bu süreci çağdaş eğitim ilkeleriyle destekleyen "yapılandırılmış bir usta-çırak eğitim programı"dır. Bu programın temel bileşenleri şu şekilde ortaya konulabilir:

1. Açık ve Ölçülebilir Öğrenme Hedefleri

Eğitim süreci, yalnızca "mesleği öğrenme" gibi genel bir amaçla değil; somut ve ölçülebilir öğrenme çıktılarıyla yapılandırılmalıdır. Örneğin, bir stajyerin belirli bir süre sonunda bir dilekçe hazırlayabilmesi, bir dosyayı analiz edebilmesi veya basit bir duruşmada söz alabilmesi gibi hedefler açık biçimde tanımlanmalıdır.

2. Planlı ve Kademeli Görev Dağılımı

Öğrenme süreci rastlantısal değil, aşamalı bir görev dağılımı ile ilerlemelidir. Çırak, gözlem aşamasından aktif katılım aşamasına doğru kademeli olarak ilerlemeli; basit görevlerden daha karmaşık sorumluluklara geçiş sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, öz-yeterlik gelişimini de destekler.

3. Sistematik Geri Bildirim Mekanizması

Geri bildirim, usta-çırak ilişkisinin en kritik unsurlarından biridir. Ancak bu geri bildirim, rastlantısal değil; düzenli, açık ve geliştirici nitelikte olmalıdır. Çırağın yaptığı işlerin güçlü ve zayıf yönleri somut biçimde değerlendirilmelidir.

4. Performans Değerlendirmesi

Öğrenme süreci, yalnızca gözleme dayalı değil; belirli ölçütlere göre değerlendirilebilir olmalıdır. Bu değerlendirme, hem teknik becerileri hem de iletişim, etik ve temsil yetkinliklerini kapsamalıdır.

5. Etik Rehberlik ve Model Olma Bilinci

Usta, yalnızca teknik bilgi aktaran bir kişi değil; aynı zamanda etik bir modeldir. Bu nedenle meslek etiği, soyut kurallar olarak değil; somut olaylar üzerinden tartışılarak ve gerekçelendirilerek öğretilmelidir.

6. Eleştirel Düşünmenin Teşvik Edilmesi

Çırak, ustayı yalnızca taklit eden pasif bir özne olmamalıdır. Aksine, yapılan uygulamaları sorgulayabilen, alternatif çözüm yolları geliştirebilen ve bağımsız muhakeme kurabilen bir aktör haline getirilmelidir. Bu bileşenler, usta-çırak modelini yalnızca deneyime dayalı bir aktarım süreci olmaktan çıkararak, pedagojik olarak temellendirilmiş bir eğitim programına dönüştürür. Bu yaklaşım aynı zamanda, sosyal bilişsel öğrenme kuramının öngördüğü gözlem, model alma, geri bildirim ve öz-yeterlik gelişimi gibi unsurların bilinçli biçimde kullanılmasını sağlar.

Sonuç olarak yapılandırılmış modern usta-çırak modeli, geleneksel öğrenme biçiminin güçlü yönlerini korurken; onun rastlantısallığını ve eşitsizlik üreten yönlerini azaltan bir ara model niteliği taşır. Bu model, hukuk eğitiminde teori ile pratiği bütünleştiren ve mesleki becerileri sistematik biçimde geliştiren bir çerçeve sunmaktadır.

VIII. YAPAY ZEKÂNIN SINIRLI VE YARDIMCI ROLÜ

Günümüzde yapay zekâ temelli araçlar, hukuk alanında özellikle bilgiye erişim, içtihat taraması, belge hazırlama ve veri analizi gibi alanlarda önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Bu gelişmeler, hukuk pratiğinin bazı teknik boyutlarını hızlandırmakta ve verimliliği artırmaktadır. Bununla birlikte avukatlık mesleği, yalnızca bilgiye erişim veya veri işleme faaliyetlerinden ibaret değildir. Avukatlık; etik değerlendirme yapma, belirsizlik altında stratejik karar verme, müvekkil ile güvene dayalı ilişki kurma, yargısal süreçte temsil ve ikna becerisi gösterme gibi insan merkezli yetkinlikleri içerir. Bu alanlar, bağlamsal değerlendirme, değer yargısı ve deneyime dayalı muhakeme gerektirdiğinden, yapay zekâ tarafından tam anlamıyla ikame edilemez.

Bu nedenle yapay zekâ, avukat eğitiminde asli bir belirleyici değil; sınırlı ve yardımcı bir araç olarak konumlandırılmalıdır. Bu araçlar özellikle hukuki araştırma süreçlerinin desteklenmesi, belge ve metin taslaklarının hazırlanması, tekrar ve pekiştirme faaliyetlerinin yürütülmesi gibi alanlarda işlevsel olabilir. Ancak mesleki becerinin

çekirdeğini oluşturan muhakeme, etik değerlendirme ve temsil yetkinliği, ancak insan rehberliği, gözlem, deneyim ve etkileşim yoluyla geliştirilebilir.

Bu bağlamda yapay zekânın avukat eğitimindeki rolü, usta-çırak ilişkisinin yerini alan bir model değil; bu süreci destekleyen yardımcı bir unsur olarak değerlendirilmelidir. Sonuç olarak, avukat eğitiminde belirleyici olan unsur teknoloji değil; insan merkezli öğrenme süreçleridir. Yapay zekâ ise bu sürecin ancak tamamlayıcı bir bileşeni olarak anlam kazanmaktadır.

IX. KLASİK VE MODERN USTA-ÇIRAK MODELİNDE İLİŞKİ BİÇİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Usta-çırak ilişkisi, tarihsel olarak güçlü bir öğrenme modeli olmakla birlikte, bu ilişkinin niteliği zaman içinde önemli dönüşümler geçirmiştir. Geleneksel modelde ilişki daha çok otoriteye dayalı, tek yönlü ve örtük bir aktarım süreci olarak şekillenirken; modern yaklaşımda bu ilişki, rehberlik, etkileşim ve bilinçli öğrenme süreçleri çerçevesinde yeniden tanımlanmaktadır.

Bu dönüşüm, yalnızca pedagojik bir değişim değil; aynı zamanda mesleki kimlik, etik ve öğrenme biçimlerinin yeniden kurgulanması anlamına gelmektedir. Klasik modelde usta, bilgiyi ve deneyimi sorgulanmaksızın aktaran bir otorite figürü iken; modern modelde usta, öğrenme sürecini kolaylaştıran bir mentör ve rehber rolü üstlenir. Çırak ise pasif bir taklitçi olmaktan çıkarak, aktif, sorgulayıcı ve katılımcı bir özne haline gelir.

Bu bağlamda iki model arasındaki temel farklar şu şekilde ortaya konulabilir:

Şekil 1: Klasik ve Modern Usta-Çırak Modeli Karşılaştırması

Boyut	**Klasik Usta-Çırak Modeli**	**Modern Usta–Çırak Modeli**
İlişki Biçimi	Hiyerarşik, otorite merkezli	Etkileşimsel, rehberlik temelli
Ustanın Rolü	Bilgiyi aktaran otorite	Mentör, kolaylaştırıcı, rehber
Çırağın Konumu	Pasif, taklit eden	Aktif, sorgulayan, katılımcı
Öğrenme Biçimi	Örtük, deneyime dayalı	Yapılandırılmış + deneyimsel
Bilgi Türü	Ustanın pratiğine bağlı	Çeşitlendirilmiş ve tartışılabilir
Geri Bildirim	Rastlantısal	Sistematik ve sürekli
Etik Öğrenme	Dolaylı ve kontrolsüz	Bilinçli ve tartışmaya açık
Eleştirel Düşünme	Sınırlı	Teşvik edilen
Değerlendirme	Belirsiz	Ölçütlere dayalı
Amaç	Mesleğe uyum	Mesleki yetkinlik ve bağımsızlık

X. KUŞAK FARKI, TEKNOLOJİ VE TERSİNE MENTÖRLÜK: USTA–ÇIRAK İLİŞKİSİNİN DÖNÜŞÜMÜ

Usta-çırak ilişkisinin modern biçimi yalnızca pedagojik dönüşümle sınırlı değildir. Günümüzde bu ilişkiyi dönüştüren en önemli faktörlerden biri, kuşaklar arası farklılıklar ve teknolojik gelişmelerdir.

Klasik modelde bilgi akışı büyük ölçüde tek yönlüdür: usta bilir, çırak öğrenir. Ancak dijitalleşme ve bilgiye erişim imkânlarının genişlemesiyle birlikte bu yapı önemli ölçüde değişmiştir. Günümüzde genç hukukçular, özellikle teknoloji kullanımı, dijital araştırma, veri analizi ve yeni iletişim biçimleri konusunda daha donanımlı olabilmektedir. Bu durum, usta-çırak ilişkisinde yeni bir dinamik ortaya çıkarmaktadır: tersine mentörlük (reverse mentoring).

Tersine mentörlük, geleneksel hiyerarşinin tamamen ortadan kalktığı bir model değildir; ancak bilgi akışının çift yönlü hale geldiği, öğrenmenin karşılıklı bir süreç olarak yeniden tanımlandığı bir ilişki biçimini ifade eder. Bu çerçevede modern usta-çırak ilişkisi, artık yalnızca ustanın öğrettiği değil; ustanın da öğrendiği bir etkileşim alanına dönüşmektedir.

Şekil 2: Genişletilmiş Karşılaştırma: Dönüşen Usta-Çırak İlişkisi

Boyut	**Klasik Model**	**Modern Model**
Kuşak İlişkisi	Tek yönlü aktarım	Karşılıklı öğrenme
Bilgi Akışı	Yukarıdan aşağı	Çift yönlü
Teknoloji Kullanımı	Sınırlı / ustaya bağlı	Çırak tarafından taşınan
Mentörlük Yapısı	Tek taraflı	Çift yönlü (tersine mentörlük dahil)
Otorite	Sabit ve sorgulanmaz	Esnek ve yeniden tanımlanan
Öğrenme Alanı	Fiziksel ve sınırlı	Dijital + fiziksel hibrit
Adaptasyon Kapasitesi	Düşük	Yüksek

Kuşak farkı ve teknolojik dönüşüm, usta-çırak ilişkisinin doğasını köklü biçimde değiştirmektedir. Artık bilgi yalnızca deneyimle değil; hız, erişim ve dijital yetkinlikle de şekillenmektedir.

Bu durum, klasik modeldeki “usta her şeyi bilir” varsayımını zayıflatmakta; onun yerine daha esnek, etkileşimsel ve öğrenmeye açık bir ilişki biçimini zorunlu kılmaktadır. Tersine mentörlük, bu dönüşümün en somut göstergelerinden biridir. Çırak, özellikle teknoloji ve yeni bilgi kaynakları konusunda ustaya katkı sunarken; usta da deneyim, strateji ve mesleki muhakeme alanlarında rehberlik etmeye devam eder.

Bu çift yönlü yapı, usta-çırak ilişkisinin hiyerarşik bir modelden, işbirliğine dayalı bir öğrenme ekosistemine dönüşmesini sağlamaktadır. Modern usta-çırak ilişkisi artık tek yönlü bir aktarım değil; karşılıklı öğrenmeye dayalı bir ortaklık ilişkisidir. Usta deneyimi öğretir, çırak dönüşümü taşır. Gerçek öğrenme, bu iki akımın kesiştiği yerde ortaya çıkar.

XI. TÜRK HUKUK PRATİĞİNDE TERSİNE MENTÖRLÜĞÜN SINIRLARI VE DİRENÇ NOKTALARI

Tersine mentörlük, modern usta-çırak ilişkisinin en dikkat çekici unsurlarından biri olmakla birlikte, bu modelin her mesleki bağlamda aynı kolaylıkla uygulanabildiğini söylemek mümkün değildir. Özellikle Türk hukuk pratiğinde, bu yaklaşımın önünde belirli yapısal ve kültürel engeller bulunmaktadır. Bu engeller, yalnızca bireysel tutumlarla değil; mesleğin tarihsel, kurumsal ve sosyolojik özellikleriyle de yakından ilişkilidir.

1. Hiyerarşik Meslek Kültürü ve Otorite Algısı

Türk hukuk pratiği, büyük ölçüde hiyerarşik bir meslek kültürü üzerine kuruludur. Usta, yalnızca deneyimli bir meslektaş değil; aynı zamanda otoriteyi temsil eden bir figürdür.

Bu yapı içinde bilginin aşağıdan yukarıya doğru aktarılması, çoğu zaman otoriteye yönelik bir sorgulama ya da tehdit olarak algılanabilmektedir. Çırağın ustaya "öğreten" konumuna geçmesi, geleneksel rol dağılımıyla çelişmektedir.

2. Mesleki Kimliğin Otorite İle Özdeşleşmesi

Usta konumundaki avukatlar için mesleki kimlik çoğu zaman bilgi ve deneyim üzerinden inşa edilir. Bu nedenle ustanın "öğrenen" pozisyona geçmesi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda kimliksel bir dönüşüm anlamına gelir. Bu dönüşüm ise her zaman kolay kabul edilmez. Özellikle uzun yıllar meslek pratiği içinde edinilmiş konumlar, değişime karşı direnç üretebilir.

3. Zaman Baskısı ve Üretim Odaklı Çalışma Düzeni

Avukatlık pratiği, yoğun iş yükü ve zaman baskısı altında yürütülmektedir. Bu durum, öğrenmenin karşılıklı ve reflektif bir süreç olarak yaşanmasını zorlaştırır.

Tersine mentörlük, zaman, sabır ve etkileşim gerektirir. Oysa pratikte çoğu büroda öncelik, işin hızlı ve hatasız tamamlanmasına verilmektedir. Bu da öğrenmenin diyalojik niteliğini sınırlar.

4. Güven ve Sınır Sorunu

Tersine mentörlüğün sağlıklı işlemesi, karşılıklı güvene dayalı bir ilişkiyi gerektirir. Ancak Türkiye pratiğinde, özellikle genç avukatların hata yapma endişesi ve

"yanlış görünme" korkusu, bu tür bir etkileşimi sınırlayabilmektedir. Benzer şekilde usta da, kontrol kaybı yaşama ihtimali nedeniyle bu tür bir ilişkiye mesafeli yaklaşabilir.

5. Teknolojik Uçurum ve Seçici Kabul

Genç hukukçuların teknolojiye daha hâkim olması, tersine mentörlük için önemli bir fırsat sunmaktadır. Ancak bu bilgi her zaman değerli bir katkı olarak görülmez.

Teknoloji bilgisi, çoğu zaman "yardımcı bir beceri" olarak değerlendirilir; mesleki bilginin merkezine yerleştirilmez. Bu durum, çıraktan ustaya doğru bilgi akışını sınırlayan önemli bir faktördür. Bu sınırlılıklar, tersine mentörlüğün Türk hukuk pratiğinde henüz kurumsallaşmış bir model haline gelmediğini göstermektedir. Ancak bu durum, modelin uygulanamaz olduğu anlamına gelmez. Aksine, bu direnç noktaları, dönüşümün hangi alanlarda gerçekleşmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tersine mentörlüğün gelişebilmesi için otorite algısının yeniden tanımlanması, öğrenmenin tek yönlü değil karşılıklı bir süreç olarak kabul edilmesi, mesleki kimliğin "bilen" değil "öğrenen" özne üzerinden yeniden kurulması gerekmektedir.

Türk hukuk pratiğinde sorun, tersine mentörlüğün mümkün olmaması değil; henüz meşru görülmemesidir. Usta öğrenmeyi kabul ettiğinde, çırak yalnızca takip eden değil; katkı sunan bir özneye dönüşür. Gerçek mesleki ustalık, yalnızca öğretme kapasitesiyle değil; öğrenmeye açıklıkla ölçülür.

XII. USTA-ÇIRAK EĞİTİM MODELİNDE BAROLARIN KURUMSAL ROLÜ

Usta-çırak ilişkisinin modern ve yapılandırılmış bir eğitim programı içinde etkin biçimde uygulanabilmesi, yalnızca bireysel çabalarla değil; kurumsal destek mekanizmalarıyla mümkündür. Bu noktada barolar, avukatlık eğitiminin en önemli kurumsal aktörlerinden biri olarak merkezi bir rol üstlenebilir.

Geleneksel usta-çırak modeli büyük ölçüde bireysel ilişkilere dayanmakta ve bu nedenle standartlaşma, denetim ve eşitlik açısından sınırlılıklar barındırmaktadır. Baroların bu sürece aktif biçimde dahil olması, bu modelin güçlü yönlerini koruyarak zayıf yönlerini azaltma imkânı sunar.

Bu bağlamda baroların katkısı üç temel eksende değerlendirilebilir: standartlaştırma, denetim ve destek.

1. Standartlaştırma: Eğitim Programının Kurumsallaştırılması

Barolar, usta-çırak ilişkisinin rastlantısal bir süreç olmaktan çıkarılarak yapılandırılmış bir eğitim programına dönüştürülmesinde öncü rol oynayabilir. Bu kapsamda staj süreci için açık öğrenme hedefleri belirlenebilir. Asgari beceri standartları

oluşturulabilir. Eğitim modülleri (dilekçe yazımı, duruşma pratiği, etik vb.) tanımlanabilir. Bu yaklaşım, her stajyerin asgari mesleki yetkinliklere ulaşmasını güvence altına alır.

2. Denetim: Usta-Çırak İlişkisinin Niteliğinin İzlenmesi

Usta-çırak ilişkisinin en büyük riski, ustaya bağlı değişkenliktir. Barolar bu noktada denetleyici bir rol üstlenebilir. Bu çerçevede Stajyer geri bildirim mekanizmaları kurulabilir . Mentor (usta) performansı değerlendirilebilir . Etik ihlaller ve kötü uygulamalar izlenebilir. Bu sayede model, yalnızca deneyim aktarımı değil; aynı zamanda kaliteli ve etik bir öğrenme süreci haline gelir.

3. Destek: Mentörlük ve Eğitim Kapasitesinin Güçlendirilmesi

Her iyi avukat, iyi bir eğitici değildir. Bu nedenle barolar, ustaların mentörlük kapasitesini geliştirmeye yönelik programlar düzenleyebilir.

Örneğin:

- Mentörlük eğitimleri,
- Eğitim seminerleri,
- Rehberlik kılavuzları.

Bu destekler, usta-çırak ilişkisinin pedagojik kalitesini artırır.

4. Hibrit Eğitim Modeli: Kurumsal + Uygulamalı Öğrenme

Barolar, klasik staj eğitimini usta-çırak modeliyle entegre eden hibrit bir sistem kurabilir. Bu modelde teorik eğitim baro tarafından verilir. Uygulama eğitimi büroda gerçekleşir. Süreç bütüncül olarak izlenir. Bu yaklaşım, teori ile pratiğin kurumsal düzeyde bütünleşmesini sağlar.

5. Tersine Mentörlük ve Teknoloji Entegrasyonu

Barolar, yalnızca klasik mentörlük değil; tersine mentörlük süreçlerini de teşvik edebilir. Genç avukatların teknoloji bilgisi, dijital hukuk araçlarının kullanımı, veri temelli çalışma yöntemleri usta-çırak ilişkisine entegre edilebilir. Bu yaklaşım, mesleğin dönüşümüne uyum sağlar. Baroların aktif rol almadığı bir usta-çırak modeli bireysel kalır, eşitsizlik üretir ve kaliteyi garanti edemez.

Baroların dâhil olduğu bir model ise standart üretir, kaliteyi artırır ve mesleki kimliği güçlendirir. Usta-çırak ilişkisi mesleği öğretir; barolar ise bu öğretimin kalitesini garanti eder. Kurumsallaşmamış bir usta-çırak modeli gelenektir; kurumsallaşmış bir model ise eğitimdir.

XIII. SONUÇ

Avukatlık eğitimi, yalnızca teorik bilginin aktarımıyla sürdürülebilecek bir alan değildir. Bu meslek, bilgiyi somut olaya uygulayabilme, belirsizlik içinde muhakeme üretebilme ve stratejik karar verebilme kapasitesini gerektirir. Bu nedenle avukat eğitimi, bilgi kadar beceriyi; öğretim kadar deneyimi içeren bütüncül bir yapıya dayanmalıdır.

Usta-çırak ilişkisi, bu becerilerin kazanımında tarihsel olarak en etkili öğrenme biçimlerinden biri olmuştur. Ancak bu modelin kendiliğinden ideal bir eğitim üretmediği açıktır. Ustanın niteliğine bağlı olarak değişkenlik göstermesi ve etik ile pedagojik riskler barındırması, bu ilişkinin çağdaş eğitim anlayışı içinde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramı, usta-çırak ilişkisinin işleyişini anlamaya imkân tanıyan güçlü bir açıklayıcı çerçeve sunmaktadır. Bununla birlikte bu kuram, söz konusu ilişkinin kaynağı değil; onu kavramsallaştıran ve geliştirmeye katkı sağlayan bir teorik araçtır.

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuç, avukat eğitiminde ihtiyaç duyulan modelin ne salt teorik öğretim ne de kontrolsüz bir geleneksel aktarım olduğu yönündedir. Gerekli olan, teori ile pratiği, deneyim ile yapıyı ve otorite ile rehberliği bütünleştiren insan merkezli bir eğitim yaklaşımıdır.

Bu çerçevede önerilen model;

- teorik bilgi ile uygulama becerisini bütünleştiren,
- gözlem, deneyim ve etkileşime dayanan,
- açık hedefler ve sistematik geri bildirim mekanizmaları içeren,
- etik ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan,
- insan rehberliğini temel alan**,**

yapılandırılmış modern bir usta-çırak eğitim programıdır.

Ancak bu modelin etkili ve sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi, yalnızca bireysel çabalarla mümkün değildir. Usta-çırak ilişkisinin rastlantısallığını azaltmak, kaliteyi güvence altına almak ve eşitsizlikleri önlemek için baroların bu sürece aktif biçimde dahil olması gerekmektedir.

Barolar, bu modelin kurumsal taşıyıcısı olarak; eğitim programlarının standartlaştırılması, mentörlük süreçlerinin desteklenmesi ve eğitim kalitesinin denetlenmesi bakımından belirleyici bir rol üstlenebilir. Bu yönüyle barolar, usta-çırak ilişkisinin yalnızca geleneksel bir aktarım biçimi olarak kalmasını engelleyerek, onu sistematik ve sürdürülebilir bir eğitim modeline dönüştüren kurumsal zemin olarak ortaya çıkar.

Usta öğretir, çırak öğrenir şeklindeki tek yönlü model artık yeterli değildir. Günümüz mesleki öğrenme süreci, karşılıklı etkileşim ve birlikte öğrenme üzerine kuruludur. Bu nedenle usta deneyimi öğretir, çırak dönüşümü taşır. Ve gerçek mesleki ustalık yalnızca öğretme kapasitesi değil, öğrenmeye açıklık kapasitesidir. Sonuç olarak Usta-çırak ilişkisi mesleği öğretir; barolar ise bu öğretimin niteliğini ve sürekliliğini güvence altına alır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Eğitimi, Avukatlık Eğitimi, Usta-Çırak İlişkisi, Sosyal Bilişsel Öğrenme, Mesleki Beceri.

HUKUK İLİNTİLİ EĞİTİM

Prof. Dr. Şebnem AKİPEK ÖCAL

TED Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

İşletme Bölümü

ORCID ID: 0000-0002-4216-405X

ÖZET

Bir toplumda eğitim olmadan hukuksal düzen sağlanamaz. Bir yandan da tüm toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitimin de hukuka dayanması gerekir. Hukuk hayatın ayrılmaz bir parçası olup doğumundan ölümüne kadar herkesin mutlak olarak içinde bulunduğu en temel sosyal düzen kuralı olma niteliğini taşır.

Gerçekten de hukuk yalnızca mahkemelerde uygulanan kurallar bütünü değil, aynı zamanda toplumun birlikte yaşama düzenini belirleyen, barış ve huzur içinde yaşama zemini hazırlayan temel değerler sistemidir. Bu nedenle hukuk bilincinin yalnızca üniversite düzeyinde verilen hukuk eğitimi ve sadece hukuk öğrencileri ile sınırlı kalması yeterli değildir. Toplumsal düzenin sürdürülebilirliği, bireylerin hak ve sorumluluklarını erken yaşlardan itibaren öğrenmesine bağlıdır. Bu nedenle çocukluk döneminden başlayarak uygulanabilecek hukuk ilintili bir eğitim modelini benimsemek ve erken yaşlarda hukuk bilinci kazandırmak birey ve toplum üzerinde çok önemli faydalar sağlayacaktır.

Günümüzde birçok toplumda hukuki sorunların önemli bir kısmı bireylerin haklarını, sorumluluklarını ve toplumsal kuralları yeterince bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Oysa çocukluk döneminde verilen değerler eğitimi, bireyin davranış kalıplarını şekillendirmede oldukça etkili bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren geliştirilecek bir hukuk bilinci eğitimi modeli, çocukların adalet, eşitlik, hak, sorumluluk ve toplumsal kurallar gibi temel kavramları içselleştirmesine katkı sağlayabilir. Böyle bir yaklaşım, yalnızca geleceğin hukukçularını yetiştirmeyi değil, aynı zamanda hukuki bilinç sahibi, hukuka saygılı, sorumlu ve demokratik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Hukuk ilintili eğitim, erken yaşlardan başlayarak öğrencilerin hukukun toplumdaki rolünü, hak ve sorumlulukların anlamını, adalet, eşitlik kavramlarının ve demokratik

katılımın önemini anlamalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu eğitim yöntemi sayesinde öğrenciler toplumdaki kuralları anlamayı, çatışmaları barışçıl yollarla çözmeyi ve toplumsal yaşama aktif ve sorumlu biçimde katılmayı öğrenirler.

Hukukla ilintili eğitim yaklaşımını geliştiren kişilerin başında Isidore Starr gelmektedir. Hem öğretmen hem hukukçu olan Starr, 1950-1960 yılları arasında öğrencilerin anlayacağı şekilde hazırladığı Amerikan Yüksek Mahkeme kararlarını sınıfta eğitim materyali olarak kullanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar yavaş yavaş hukuk ilintili eğitim kavramının tanınması ve benimsenmesini sağlamış ve günümüzdeki anlamıyla hukuk ilintili eğitim 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişmiş ve başta Amerikan Barolar Birliği olmak üzere çeşitli kurumların desteklediği programlarla yaygınlaşmıştır. Zamanla bu yaklaşım farklı ülkelerde yurttaşlık eğitimi, sosyal bilgiler dersleri ve demokrasi eğitimi kapsamında eğitim programlarına dâhil edilmiştir.

Hukuk ilintili eğitim modeli, farklı yaş gruplarına uygun içerik ve yöntemler içeren kademeli bir yapıya dayanmaktadır. Okul öncesi dönemde hukuk eğitimi doğrudan hukuki terminolojiye dayanmaktan ziyade adalet, paylaşım, sıra bekleme, kurallara uyma ve başkalarının haklarına saygı gösterme gibi temel değerlerin oyun ve hikâye temelli etkinlikler aracılığıyla öğretilmesini içermektedir. Bu aşamada çocukların günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri basit durumlar üzerinden "hak" ve "sorumluluk" kavramları tanıtılmakta, empati ve adalet duygusu geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İlkokul döneminde ise hukuk bilinci eğitimi daha sistematik bir çerçeveye kavuşturulabilir. Bu aşamada öğrenciler, temel hak ve özgürlükler, kuralların neden gerekli olduğu, toplumsal düzenin nasıl sağlandığı ve devlet kurumlarının temel işlevleri hakkında basit ve anlaşılır bilgiler edinmeye başlayabilirler. Rol yapma etkinlikleri, sınıf içi tartışmalar ve küçük ölçekli "sınıf mahkemesi" uygulamaları gibi yöntemler öğrencilerin hukuki kavramları deneyimleyerek öğrenmesini sağlayabilir. Bu tür uygulamalar, çocukların yalnızca kuralları öğrenmesini değil, aynı zamanda kuralların arkasındaki adalet düşüncesini kavramasını da desteklemektedir.

Ortaokul ve lise düzeyinde ise hukuk eğitimi daha kapsamlı bir içerik kazanabilir. Bu aşamada anayasal haklar, demokrasi, vatandaşlık bilinci, hukuk devleti ilkesi ve temel hukuk alanları hakkında daha ayrıntılı bilgiler verilebilir. Ayrıca öğrencilerin toplumsal sorunlara hukuki perspektiften bakabilme becerileri geliştirilmeye çalışılabilir. Münazara, proje çalışmaları ve simülasyon temelli öğrenme yöntemleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli rol oynayabilir. Böylece öğrenciler yalnızca hukuki bilgiyi öğrenmekle kalmayacak, aynı zamanda hukukun toplumsal sorunların çözümündeki rolünü de daha iyi anlayabilecektir.

Küçük yaşlardan itibaren kademeli olarak verilecek hukuk ilintili eğitim yoluyla, hukuk kurallarına neden gereksinim duyulduğu ve toplumda hukuk kurallarının önemi içselleştirilmiş olacak, hukuk kurallarının nasıl yapıldığı hakkında bilgi edinilecek, temel devlet kurumları ve mahkemelerin işleyişi öğrenilecektir.

Öğrenciler bu süreçte hakların sorumluluklarla birlikte var olduğunu ve toplumsal ilişkilerde adaletin temel bir ilke olduğunu benimserler. Böylece başkalarının haklarına saygı göstermeyi içselleştirmiş olurlar. Hukuk ilintili eğitim, aynı zamanda öğrencilerin çeşitli bilişsel ve sosyal beceriler geliştirmesine yardımcı olur: Eleştirel düşünme, mantıklı argüman geliştirme, çatışma çözme, karar verme gibi. Bu beceriler öğrencilerin toplumsal sorunları analiz etmelerini ve hukuki ya da etik çözüm yolları geliştirmelerini kolaylaştırır.

Hukuk ilintili eğitimin önemli bir boyutu da öğrencilerin barışçıl çatışma çözme becerileri geliştirmesidir. Böylece öğrenciler karşı tarafı dinlemeyi, kendi aralarında uzlaşma yolları aramayı ve hatta arabuluculuk yoluyla anlaşmazlık çözmeyi öğrenirler. Dünyada bazı okullarda öğrenciler arasında küçük anlaşmazlıkların çözümü için akran arabuluculuğu programları da uygulanmaktadır.

Akran arabuluculuğu, öğrenciler arasında ortaya çıkan anlaşmazlıkların yine öğrenciler tarafından, tarafsız ve eğitilmiş bir akranın yardımıyla barışçıl biçimde çözülmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde arabulucu rolünü üstlenen öğrenci, tarafları dinler, iletişimi kolaylaştırır ve tarafların kendi çözümlerini üretmelerine yardımcı olur. Arabulucu öğrenci karar vermez; yalnızca süreci yönetir ve tarafların uzlaşmasına destek olur. Akran arabuluculuğu, hukuk ilintili eğitimin uygulamaya dayalı önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Hukuk ilintili eğitim, öğrencilerin hukukun toplumdaki rolünü anlamalarını, hak ve sorumluluk bilinci geliştirmelerini ve demokratik değerleri öğrenmelerini amaçlarken, akran arabuluculuğu ise bu değerlerin pratik olarak deneyimlenmesini sağlar.

Hukuk ilintili eğitim modeli kuşkusuz bu eğitimi verecek eğiticilerin benzer bir bakış açısıyla yetişmesini gerektirir. Bu nedenle öğretmen eğitimi de bu modelin başarısı açısından kritik bir unsurdur. Hukuk ilintili eğitim modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin temel hukuk bilgisine ve uygun pedagojik yöntemlere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında hukuk bilinci eğitimiyle ilgili içeriklerin yer alması ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında eğitim materyallerinin yaşa uygun ve etkileşimli olması da zorunludur. Hikâye kitapları, animasyonlar, dijital uygulamalar ve oyun temelli öğrenme araçları çocukların hukuki kavramları daha kolay anlamasına yardımcı olabilir. Özellikle dijital eğitim materyalleri, çocukların aktif katılımını artırarak öğrenme sürecini daha etkili hâle getirebilir.

Uygulamada zorluklarla karışılabilecek olması, özellikle ülkemizde eğitim sisteminde sıklıkla yaşanan değişiklikler, bu modele dayalı bir eğitimin yaygınlaşmasının önündeki engellerdir. Ancak unutulmamalıdır ki hukuk bilincinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması uzun vadede daha adil, bilinçli ve demokratik bir toplumun oluşmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde erken yaşlara yönelik hukuk ilintili içeriklerin geliştirilmesi ve uygulanması önemli bir politika alanı olarak görülmeli ve Dünyada birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de bu yönde çalışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Hukuk İlintili Eğitimi, Sınıf Mahkemesi, Münazara, Simülasyon, Vatandaşlık Bilinci.

HUKUK EĞİTİMİ VE AKADEMİK ÇALIŞMANIN GELECEĞİNE İLİŞKİN BİR DEĞERLENDİRME: AKADEMİ VE EĞİTİM, GERÇEK AMACINI UNUTUP, SKORA MI OYNUYOR?

Prof. Dr. Muhammet ÖZEKES

Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Medeni Usul ve İcra İflas Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0001-9689-1693

ÖZET

Öncelikle tespit olarak, gerek hukuk eğitiminin gerekse akademik çalışmaların ve ilerlemelerin, artık büyük bir formalite, bürokrasi, skor ve puan sistemine dönüştüğü görülmektedir. Gerek eğitimde gerekse akademik aşamalarda sonuç ve verimlilikten çok, bu skorlar önem taşır hâldedir; hatta neredeyse bu skor ve formalite için harcanan zaman, asıl faaliyetin önüne geçmektedir. Bir öğretim üyesinin öğrencilere cazip gelen ve eğitime katkı sağlayan ilerici yöntemi ne kadar başarılı olursa olsun, form, formalite, skor üçgeni içinde yer almıyorsa anlamsız görülmekte, hatta değersiz kılınmaktadır. Yine bir öğretim üyesinin yazdığı makale, kitap veya diğer çalışmaları, ne kadar değerli, önemli ve alana katkı sağlarsa sağlasın, istenen kalıp içinde sunulmuyor (örneğin hakemli bir dergide veya belirli formlarda), yayınlanmıyorsa ilerleme, yükselme ve atamalarda yok sayılmaktadır. Bu tespitte ortaya koyduğumuz durumun, bilimin konuşulduğu yerde bilimsel olmadığı açıktır. Bugün Aristo veya Prof. E. Hirsch mezarından kalksa bir üniversiteye başvursa, atanamaz; ancak, sırf belirli formaliteleri tamamladı diye, alana hiç katkısı olmayan standart makaleler yazanlar onların önüne geçebilecektir. Bu ironi dahi sorunu ortaya koymaya yeterlidir.

Bunun yanında, artık teknik gelişmelerin, yapay zekâ uygulamalarının geldiği aşamada, bu şekildeki yaklaşım da anlamsızlaşmaktadır. Aynı nitelikte bir makaleyi yapay zekânın da ürettiği bir Dünya'da, hâlâ belirli sayıda makale, kitap vs. aramak, her geçen gün bunların sayılarını artırmak hem boşuna çaba hem de gereksiz bir emek harcanmasından başka bir şey değildir. Bir makale neden yazılır? Bilgi üretmek, bilgiyi kullanılır kılmak; diğer yandan da akademik olgunluğa katkı sağlamak. Yapay zekânın da yaptığı aynı şeyi insana tekrar yaptırmanın bilgi üretmeye ne katkısı vardır? Sayılara ve

skorlara yönelme, bilgiyi, bilimi ve eğitimi özünden uzaklaştırmaktadır. Örneğin, yıllarca çalışıp kimsenin çözemediği bir soruna ilişkin makale kaleme alıp bir dergide yayınlayanın alacağı puanla, birkaç ayını ve hatta haftasını harcayıp gereklilikleri yerine getirip kısmî yenilik getiren bir makalenin aynı dergide yayınlanması hâlinde alacağı puan sonuçta aynıdır. Bu ise özellikle genç akademisyenleri yaratıcılıktan, meraktan, emekten çok, standart skor oluşturacak çabaya yöneltmektedir.

Keza öğrencinin bilmediğini öğrenmek üzere bulunduğu üniversitede (ki bu sebeple eski ismi talep eden talebedir), ondan daha çok bildiği kabul edilerek eğitim veren öğretim üyesinin başarısında, öğrencilerin puanlamalarının belirleyici kabul edilmesi de ayrı bir sorundur. Daha az bildiği kabul edilerek eğitime tâbi tutulanlar, daha çok bildiği kabul edilerek onların eğitiminde yer alanların yaptıklarının ne kadar doğru olduğunu değerlendirmektedir. Şüphesiz öğrencinin değerlendirmesi ve denetim önemlidir, bu değerlendirme küçümsenemez. Ancak bunun eğitim popülizmine dönüşme riski de büyüktür (nitekim daha kolay not veren, kolay geçiren öğretim üyelerinin bazen öğrenci değerlendirmelerinde yüksek puan alması sık rastlanan bir durumdur).

Bu çerçevede artık eğitim ve akademi ticarileşmiş, Dünyaca ünlü en köklü kurumların dahi her kitleye hitap eden sertifikalar dağıttığı bir pazar oluşmuştur. Bu kadar çok dergi, bu kadar çok hakemin aslında istenen sonucu vermediği de açıkça görülmekte, bir kısmı sadece belirli lazımeleri yerine getirme sürecine dönüşmüştür.

Aslında çoğu kişi bu sistemin nasıl işlediğini bilmektedir, ancak kafasını çevirmektedir. Kimsenin katılmadığı, ilgi çekmeyen ücretli toplantılarda belirli şartlar sağlanarak uluslararası toplantı adında toplantılar yapılmakta, kimsenin okumadığı ve dinlemediği bildirilerle puanlar alınmaktadır. Bunu ise üniversiteler, hatta YÖK gibi kurumlar adeta teşvik eden yönetmelikler çıkarmakta, düzenlemeler yapmakta, en ağır atama şartları kimde yarışı ile genç akademik beyinler, puan koşturmacasından gerçek anlamda bilime ve eğitime zaman ayıramamakta, buna ayak uyduramayanlar ne kadar değerli olursa olsun sistemin dışına atılmaktadır. Yayın enflasyonu, sertifika enflasyonu, dergi enflasyonu, puan enflasyonu, diploma enflasyonu vs. sonuçta eğitim ve akademik enflasyona dönüşmekte; bu da her ikisinin değerini düşürmektedir.

Gelinen noktada hem eğitimde hem akademik aşamalarda bunların tümünün gözden geçirilmesi, değerlendirilmesi ve yeniden ele alınması zorunludur. Örneğin, eğitim programlarında o kadar çok ders vardır ki, öğrenciler artık ana yapıyı, temel konuları, önemlileri, önemsizlerden ayıramamakta, sağlıklı bir bilgi alt yapısı kurulamamaktadır. Çünkü, zorunlu, önemli, az önemli, önemsiz ayrımı yapılmamakta veya birbirine karışmaktadır. Gerçek bir çalışmaya dayanmadan ve sonuçları düşünülmeden, okutulan yıl sayılarının artması ve azaltılması tartışılmaktadır. Yine bunun gibi aktif veya yarı aktif modelleri bilmeden ve uygulamadan, uygulama zemini de tanınmadan tartışılmaktadır.

Derslerin bir kısmının pratik çalışmaya ayrılması veya öğrenciye soru sorulması ya da klinik uygulamaları gerçek aktif eğitim sayan yanılgılar ortada dolaşmakta, propagandası yapılmaktadır. Oysa bugüne kadar Ülkemizde tek aktif eğitim (o da eksikleriyle) sadece 5-6 yıl Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesinde uygulanabilmiş, sonra kaldırılmak zorunda kalınmıştır.

Lisans ve lisans üstü arasındaki fark, yüksek lisansla, doktora arasındaki fark neredeyse kaybolmuştur. Belirli süreçlerin harcanması sonucu alınan diploma prosedürlerine dönüşmüştür. Okunmayan seminerler, üzerinde emek verilmeyen acele hazırlanan tezler, jürilerin gerçek uzmanından değil, tanıdıklardan oluşması, bir yerde yapılan lisans üstü çalışmayla başka yerdekinin kalite farkının arasında uçurumlar olması vs. bilinen gerçeklerdir.

Artık yapay zekânın ortalama bir makaleyi hazırladığı bir ortamda, onlarca makaleyi araştırmacıdan ve akademisyenden istemek yerine, daha az, daha derin ve daha nitelikli makale hazırlanmasını istemek daha doğru değil midir? Keza daha büyük yaratıcılıktan çok, bilinen şeyleri belirli bir bilimsel kalıp ve sistematikle hazırlamayı amaçlayan yüksek lisansa bugün gerek var mıdır? Onun yerine gerçek anlamda bilimsel çalışmayı, araştırmayı öğrenme metodlarının öğrenileceği, bunun da tam olarak gösterileceği birkaç ciddî ama gerçekten bir ağırlığı olan makaleyle doktoraya başlamak tercihi düşünülemez mi? Doktora, gerçek anlamda bilimsel bir unvan olması gerekirken, bugün Dünya'da da Ülkemiz'de de neredeyse harcıalem bir iş hâline gelmiştir. Oysa doktora, bir topluma üst seviyede entelektüel birikim sunmayı, ışık tutmayı gerektirecek bir kapasiteyi ortaya koyabilmelidir. Tüm bu skor arayışlarına rağmen, diğer yandan da bazı seviyelerde düşüş kabul edilebilmektedir. Örneğin, yabancı dil puanlarında düşüş, yapay zekâdan gerçek insanı ayıracak sözlü sınavların kaldırılması vs. bunun yansımasıdır. Kaldı ki, artık yapay zekâ formları, çeviri programları karşısında eskisi gibi yabancı dil aramaya gerek var mıdır?

Sonuç olarak sayılar, formlar, formaliteler yerine gerçek niteliğe, eğitim ve akademik ağırlığa önem verilmesi değerlendirilmelidir. Çalışmada yukarıda tespitler ve sorunlar kapsamında değerlendirme, eleştiri ve önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Çalışma, Yayın, Hukuk Eğitimi.

EDEBİYATIN GÖR DEDİĞİ: EVSİZLİK MESELESİNE HUKUK VE EDEBİYAT PENCERESİNDEN BİR YAKLAŞIM GELİŞTİRMEK

Doç. Dr. A. Aslı ŞİMŞEK ÖNER

Yozgat Bozok Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Genel Kamu Hukuku Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0001-7743-0509

ÖZET

Bu çalışmanın konusunu hukuk ve edebiyat perspektifinden hukukçulara yönelik bir öğretim gündeminin çerçevesini çizmek oluşturmaktadır. Böyle bir gündemin merkezinde hukuk teorisinde ve pratiğinde görünmeyen bir alanda yer alan evsizlik meselesi yer almaktadır. Hukuk eğitiminde evsizlik meselesinin ele alındığı bir gündem oluşturmaktaki amaç ise hukuk ve edebiyat yaklaşımı bağlamında teorik bir çerçeve çizerek pek çok klişe etrafında şekillenmiş ve aynı zamanda hak ihlallerine yol açan evsizlik gibi toplumsal sorunlara ilişkin hak temelli bir yaklaşım geliştirmektir. Dolayısıyla çalışmanın amacı her şeyi hukukileştirmek ya da her meselenin hukuk tarafından tabir yerinde ise yutulmasını savunmak değildir. Aksine hukuk ve edebiyat hareketinin yöntemsel olanaklarından bir araç seti olarak istifade ederek hukukun öyle ya da böyle bir şekilde temas ettiği ve fakat insan harcayıcı yönünün ihmal edildiği alanlara ilişkin yenilikçi bir yaklaşım önermektir. Bu minvalde evsizlik meselesi tercih edilmiştir.

Yapılan araştırmalara göre küresel düzeyde dünya nüfusunun yaklaşık yüzde 2'sinin (yaklaşık 150 milyon insana karşılık gelmektedir) evsiz olduğu tahmin edilmektedir. Aynı zamanda dünya çapında nüfusun yüzde 20'sinden fazlasının (yaklaşık 1,6 milyar insana karşılık gelmektedir) yeterli barınma olanaklarında yoksun şekilde yaşadığı belirtilmektedir[1]. Sayısal verilerin gösterdiği üzere evsizlik küresel bir toplumsal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sokakta yaşayanların, diğer bir anlatımla geceyi sokakta geçirmek zorunda kalanların durumuna karşılık gelen evsizlik durumu dışında yetersiz barınma biçimi kategorileri olarak tespit edilen diğer örnekler, bunlarla sınırlı

[1] *Chamie*, J.: As Cities Grow, So Do the Numbers of Homeless, YaleGlobal Online, Yale University, 13 Temmuz 2017, https://archive-yaleglobal.yale.edu/content/cities-grow-so-do-numbers-homeless (E. T.: 2.3.2026); UN-HABITAT, "Housing", https://unhabitat.org/topic/housing (E. T.: 2.3.2026).

olmamak üzere, gecekondu mahalleleri, gayriresmî yerleşimler, çarpık kentleşme olarak adlandırılan yerleşimler, ruhsatsız binalar, bir kamu arazisinde izinsiz kurulmuş mahalleler, acil durum barınakları, mülteci kampları olarak karşımıza çıkmaktadır[2]. Evsiz insanlar ne bir mesken sahibi olabilmekte ne de insan onuruna yakışır barınma olanaklarına sahip bir yeri kiralayabilmektedirler. Buna karşılık barınmaya çalıştıkları mekânlarda çoğunlukla işgalci olarak görülmektedirler. Bu nedenle insan hakları doktrininde evsizlik, yetersiz barınmanın özel bir biçimi olarak ele alınmaktadır[3]. Bu anlamda evsizlik, herhangi bir geçici ya da kalıcı konutun yokluğu anlamında barınma hakkının akla gelen ilk ihlal biçimi olarak düşünülmektedir. Bununla beraber ne uluslararası insan hakları hukukunda ne de ulusal hukuklarda üzerinde uzlaşı sağlanmış bir evsizlik tanımı mevcuttur[4]. Aksine evsizlik kavramının, evsizlerin serseri, aylak, dilenci, başıboş tehlikeli, suçlu kişiler olduğu ya da kurtarılması gereken mağdur ve kurbanlar olduğu gibi pek çok klişe ve önyargı ile çevrili olduğu düşünülmektedir[5]. Evsizlerin mücrimleştirilmesi hem hükümetler hem de yerel yönetimler aracılığıyla ve hukuk eliyle çeşitli yollardan gerçekleşebilmektedir. Örneğin kamusal alanlarda uyumayı, oturmayı veya kişisel eşyaları saklamayı yasa dışı kılan mevzuat; yoksul veya evsiz insanları belirli bir kent veya bölgeden çıkarmak için dilenciliği cezalandıran yasalar; evsizlerin belirli bir yerde toplanmasını engellemek amacıyla halka açık yerlerde yiyecek dağıtımını yasaklayan veya sınırlayan yerel önlemler; düşmanca mimarlık teknikleri, evsizlerin yaşadıkları kamusal alanlardan tahliye edilmesi; tarafsız görünen yasaların aslında evsizlere karşı onları hedef alıcı şekilde uygulanması (örneğin, aylaklık, serserilik ve kamusal alanda alkol tüketimi gibi yasaklar), bu konuda kamu tesislerinin mevcut olup olmadığına bakılmaksızın hijyene ilişkin halk sağlığı düzenlemeleri çıkarılması (örneğin halka açık yeterli tuvalet olup olmadığı gözetilmeksizin halka açık yerlerde idrar yapmanın yasaklanması); çöp veya geri dönüşüm kutularından eşyaların çıkarılması yasağı getirilmesi en sık başvurulan hukuki araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır[6]. Nitekim evsizlik kavramını evsizlere ilişkin klişelerden ari şekilde hak temelli bir bakış açısıyla tanımlamak kolay görünmemektedir.

Ayrıca evsizliğe ilişkin hukuk ve politikalar oluşturulurken meselenin ele alınmasında dar bir çerçeveden sadece kira hukukundan hareket edilmesi ya da emlak sektörü ve arazi piyasaları bağlamında değerlendirilmesi; hükümetlerin çoğunlukla karmaşık ve ele alınması zor bir konu olan evsizliği ölçmek için kaynak ayırmaktan ve bu konuda sorumluluk almaktan kaçınması ve genellikle evsizliğin utanç verici, tabu bir konu

---

2 *Kolocek*, M.: The Human Right to Housing in the Face of Land Policy and Social Citizenship: A Global Discourse Analysis, İsviçre 2017, s. 72.

3 *Kolocek*, s. 68.

4 *Chamie*; *Şimşek Öner*, A. A.: İnsan Hakkı Olarak Barınma: Birey, Toplum ve Devlet Kesişiminde Bir İnceleme, Ankara 2025, s. 102.

5 Housing Rights Watch, "Executive Summary", Mean Streets: A Report on the Criminalisation of Homelessness in Europe (Ed.: *Jones*, S.) Brüksel 2013, s. 15-16.

6 Housing Rights Watch, s. 15-16; *Moeckli*, D.: Exclusion from Public Space: A Comparative Constitutional Analysis, Cambridge 2016, s. 101-102.

olarak kabul edilmesi veya tam tersi sorunu hafife alma eğilimi doğrultusunda kamu otoriteleri tarafından görmezden gelinmesi söz konusudur[7].

Peki edebiyat evsizlik hakkında bize ne söyler? Edebiyat hukuka evsizlik hakkında neyi "gör" diyebilir? Bu noktada hâlihazırda adaletsizliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan evsizliğin hukuk tarafından ya görmezden gelinmesi ya da salt ekonominin verileriyle anlaşılmaya çalışılması yine adaletsizlikle sonuçlanmaktadır. Nitekim klasik hukuk doktrini ve eğitimi de bu adaletsiz sonuçların açığa çıkarılarak hukuki çare aranmasına pek yardımcı olmamaktadır. Hukukta adaletsizliği görmek sanıldığı kadar kolay değildir. Hukuk kuralının kendisi adaletsizlik yaratmıyorsa bile hukuk uygulaması adaletsizliğe yol açabilmektedir[8]. Hatta hukukun kendisinin adaletsizlik üreten bir mekanizma olduğunu ileri sürmek dahi klasik yaklaşımda kabul edilmesi oldukça güç bir argüman olarak değerlendirilmektedir. Bunun en açık yansımasını gördüğümüz meselelerden biri de evsizlik meselesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hukuki pozitivist yaklaşım tarafından bir sosyal adalet meselesi olarak ele alınan evsizlik sosyal politikanın, diğer bir deyişle hukukun değil, politikanın alanında tahayyül edilmektedir. Bu nedenle hukuken inceleme dışı bırakılmaktadır. Bu yaklaşım, hukukun adalet ilkesiyle bağlarını koparan bir çizgide ilerlediğinden toplumla ve insanî bilimlerle ilgisini kurmak bakımından da hukukun oldukça elverişsiz bir araç olduğunda ısrar etmektedir. Gerçekten de evsizlik bir hukuka aykırılık hatta insan hakları ihlali olarak dahi ele alınmayan ya da alındığında da evsiz kişiye yönelen mücrimleştirici bakış açısıyla değerlendirilen bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma çerçevesinde de "edebiyatta hukuk" konusunda derinlemesine bir bakış açısı üzerine tartışmak isteyenlere yönelik olarak hukukun görmediği bir alanda kalan evsizlik meselesini odağa alarak hukuk eğitiminde hukuk ve edebiyattan istifade ederek nasıl bir eğitim modeli düşünülebileceğine ilişkin bir model sunmak amaçlanmaktadır. Hukuku edebiyattan ayıran unsurlardan hareketle edebiyat hukuka kendisinin nasıl göründüğüne ilişkin bir ayna tutabilir. Nitekim hukuk, gerçekliği kodifiye ederek üzerinde anlaşmaya varılmış niteliklerden oluşan dar bir bağlamda kurallara bağlar ve bir dizi kısıtlama ve yasakla sınırlar; edebiyat ise tam tersine, kendi özündeki olasılıkları serbest bırakır, kesin bilgilerimizi askıya almamızı salık verir, üzerinde uzlaşılan kimlikleri ve gelenekleri sarsar[9].

Edebiyatta hukuk incelemelerinde genellikle belirli bir kavramın/kurumun hukukta ne şekilde ele alındığı üzerine bir sorgulama aynı kavramın sanat ve edebiyat kuramı aracılığıyla ve ayrıca somut kurgu eserlerden örnekler eşliğinde araştırılmaktadır. Bu çalışmada ise farklı olarak hukukun da oldukça ihmal ettiği bir kavram/mesele olarak

---

7 *Kolocek*, s. 69 ve 76.
8 *Uygur*, G.: Hukukta Adaletsizliği Görmek, Ankara 2013, s. 104-107.
9 *Ost*, F.: The Law as Mirrored in Literature (Çev.: *Lapidus*, R.), SubStance 2006, C. 35, S. 1, s. 4-5.

evsizlik odağa alınmaktadır. Dolayısıyla çalışma kapsamında "evsizlik" durumunun edebi eserlere yansıması bağlamında hukuka eleştirel hukuki-coğrafi bir perspektiften yaklaşılarak evsizlik gibi hukukun görmediği özünde hukuki-politik meseleleri edebiyatın ne şekilde gör dediği üzerine panoramik bir izlek sunulmaya çalışılmaktadır. Nitekim eleştirel bir perspektif de sunan hukuki coğrafya hukukun fiziksel mekânı düzenleyerek toplumsal mekânı nasıl şekillendirdiğini inceleme konusu yapmaktadır. Böylece hukukun sosyal adalet gündemini geliştirme ve adaletsizlikle mücadeleye katkıda bulunma amacına hizmet etmektedir. Gerçekten de hukuki coğrafya, makro düzeyde devletin siyasi coğrafyası ile ilgilenirken mikro düzeyde göç, evsizlik, kamusal alan, özel mülkiyete ilişkin düzenlemeler gibi hukukun siyasi coğrafyaya yönelik bireysel ve toplumsal etkisinin araştırılmasına katkı sunmaktadır[10].

Bu noktada evin yokluğu bağlamında evsizliğin anlaşılabilmesi için ev, yuva, konut gibi bazı belirli kavramların antropoloji, felsefe, edebiyat, mimarlık, sosyoloji, tarih, psikoloji gibi farklı alanlardan çalışmalar rehberliğinde ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında da ev/yuva kavramının çok yönlülüğü, diğer bir ifadeyle ev kavramının dualitesi[11] dikkate alınarak edebiyat ve mekân araştırmaları ışığında hukuka eleştirel coğrafi bir perspektif kazandırılmak istenmektedir. Zira ev bir yandan güvenlik ve sevgiyi temsil eden ve hakiki benliğimizi ortaya koyabileceğimiz özel bir alanı ifade ederken öte yandan çatışma ve kontrolün gerçekleştiği şiddet ve korku dolu bir yer de olabilmektedir[12]. Buna karşılık hukuk, ev içini devletin müdahale etmediği özel alan ilan ederek evin varlığı, yokluğu, ev içinin yaşamaya elverişliliği gibi pek çok hususu görmezden geldiği bir alana itmektedir.

Dolayısıyla insanın evi, maddi ve manevi bütünlüğü ile yakından ilişkilidir. Bu anlamda kişilik, yurttaşlık ve barınma ilişkisini kurmak, bize barınmanın ve evin sadece kişisel değil, kamusal özelliğini anlamamızı sağlar. Gerçekten de kişinin başını sokacak bir çatısının olması, oraya kimin girebileceğini ve kimin giremeyeceğini kendisinin tayin etmesi, tercih ettiği yerde ikamet edebilmesi ve ikamet edecek bir yere maddî gücünün yetmesi, hatta evin iç ve dış tasarımına katkı sunmuş olması, o yeri kendi kişiliğini yansıtan bir yuvaya dönüştürmesi gibi hususların, toplumda birey olarak kabul görmekle ve yurttaş olarak tanınmakla ilgili olduğu düşünülmektedir[13]. Bu doğrultuda evsizliğe ilişkin klişeler ile evin varlığı ile yokluğu arasındaki ince çizgide toplumun ve hukukun eve, ev sahipliğine, evsizliğe, özel ve kamusal alana ilişkin bakışının açığa çıkarılmasında dünya

---

10 *Delaney*, D.: Legal Geography II: Discerning Injustice, Progress in Human Geography 2015, C. 40, S. 2, s. 270-271; *Bennett*, L./*Layard*, A.: Legal Geography: Becoming Spatial Detectives, Geography Compass 2015, C. 9, S. 7, s. 411.

11 *Akesson*, B./*Basso*, A. R.: From Bureaucracy to Bullets: Extreme Domicide and the Right to Home, New Brunswick 2022, s. 6.

12 *Şimşek Öner*, s. 93-94.

13 *Simmons*, A. J.: On the Edge of Anarchy: Locke, Consent, and the Limits of Society, Princeton 1993, s. 85; Adams, K. D.: Do We Need a Right to Housing, Nevada Law Journal 2009, C. 9, S. 5, s. 308.

edebiyatından Gwendolyn Brooks, Stephen Crane, George Orwell, Charlotte Perkins Gilman, Virginia Woolf, Charles Dickens, Victor Hugo, Irmgard Keun; Türk edebiyatından Latife Tekin, Füruzan, Orhan Kemal gibi yazarların eserlerinden istifade edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Eğitimi, Hukuk ve Edebiyat, Evsizlik, Hukuki Coğrafya.

KAYNAKÇA

Adams, K. D.: Do We Need a Right to Housing, Nevada Law Journal 2009, C. 9, S. 5, s. 275-324.

Akesson, B./Basso, A. R.: From Bureaucracy to Bullets: Extreme Domicide and the Right to Home, New Brunswick 2022.

Bennett, L./Layard, A.: Legal Geography: Becoming Spatial Detectives, Geography Compass 2015, C. 9, S. 7, s. 406-422.

Chamie, J.: As Cities Grow, So Do the Numbers of Homeless, YaleGlobal Online, Yale University, 13 Temmuz 2017, https://archive-yaleglobal.yale.edu/content/cities-grow-so-do-numbers-homeless (E. T.: 2.3.2026).

Delaney, D.: Legal Geography II: Discerning Injustice, Progress in Human Geography 2015, C. 40, S. 2, s. 267-274.

Housing Rights Watch, "Executive Summary", Mean Streets: A Report on the Criminalisation of Homelessness in Europe (Ed.: Jones, S.) Brüksel 2013.

Kolocek, M.: The Human Right to Housing in the Face of Land Policy and Social Citizenship: A Global Discourse Analysis, İsviçre 2017.

Moeckli, D.: Exclusion from Public Space: A Comparative Constitutional Analysis, Cambridge 2016.

Ost, F.: The Law as Mirrored in Literature (Çev.: Lapidus, R.), SubStance 2006, C. 35, S. 1, s. 3-19.

Simmons, A. J.: On the Edge of Anarchy: Locke, Consent, and the Limits of Society, Princeton 1993.

Şimşek Öner, A. A.: İnsan Hakkı Olarak Barınma: Birey, Toplum ve Devlet Kesişiminde Bir İnceleme, Ankara 2025.

UN-HABITAT, "Housing", https://unhabitat.org/topic/housing (E. T.: 2.3.2026).

Uygur, G.: Hukukta Adaletsizliği Görmek, Ankara 2013.

HUKUK EĞİTİMİNDE EDEBİYATIN ÖNEMİ VE EDEBİYATIN EĞİTİM SÜRECİNE ENTEGRASYONU

Ar. Gör. Elif İdil ERTOP YAVUZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Medeni Hukuk Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0002-1174-2320

ÖZET

Bir toplumda bireylerin birbirleriyle veya devletle olan ilişkilerini düzenleyen, devlet tarafından yaptırımla desteklenmiş bağlayıcı kurallar bütünü olarak tanımlanan hukukun temel amaçları, toplumsal düzeni, barışı ve adaleti sağlamak, bireylerin temel hak ve özgürlüklerini korumaktır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi, hukuk kurallarının belirli bir çerçevede düzenlenmesi ile mümkündür. Bu yönüyle hukuk, normatif bir yapıya sahiptir[1].

Hukuk kurallarının yorumlanması ve toplum tarafından anlaşılması, bu kuralların normatif niteliği ile doğrudan alakalıdır. Kanun koyucu tarafından konulan hukuk kuralları dil aracılığı ile varlık kazanır, dil aracılığı ile topluma aktarılır. Hukuk kuralları bu sayede vatandaşlar tarafından anlaşılır, kabul edilir, uygulanır ve hukukun toplumsal düzeni sağlama amacı büyük ölçüde bu şekilde gerçekleşir. Hukuk kurallarının bireyler üzerindeki etkilerinin anlaşılması için hukuk metinleri çoğu zaman tek başına yeterli olmaz. Hukukun soyut normları edebiyat sayesinde somutlaşmakta ve edebiyat, birey ile hukuk arasındaki ilişkinin kavranmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır.

Hukuk eğitiminin en büyük amaçlarından biri öğrencilere hukukun insani boyutlarını kavratmak olmalıdır. Bu bağlamda bir hukukçunun toplum yapısını ve insan ilişkilerini de en iyi biçimde kavraması gerekmektedir[2]. "Hukuk ve Edebiyat" akımının önemli öncülerinden John Henry Wigmore, hukukçuların ünlü yazarları okuma isteğinin altında yatan en önemli nedenlerden birinin, insanın doğasını anlamak olduğunu

---

1 *Kızıl*, N.: Hukuk ve Edebiyat, İstanbul 2015, s. 26; *Şahin*, C.: Disiplinlerarası Bir Çalışma Alanı Olarak Edebiyat ve Hukuk İlişkisi, Dil ve Edebiyat Araştırmaları 2024, S. 30, s. 227; *Turanlı Yücel*, K.: Biraz Nefes Almak!, Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi 2014, C. 4, S. 2, s. 101.

2 *Akı*, E. İ.: Hukuk Felsefesi Öğretiminde Edebiyat Eserleri, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 2024, C. 73, S. 3, s. 1794.

savunmuştur[3]. Bir hukukçu, mutlaka empati yeteneğine sahip olmalıdır. Bu yeteneğe sahip hukukçular yetiştirmek, hukukun edebiyatla olan ilişkisini kavramak, edebiyatın bireylere sunduğu sonsuz dünyadan yararlanmakla mümkün olur[4].

Hukuk ve edebiyat ilişkisinin incelenmesinde, bireylerin adalet arayışlarını, hukukun toplumsal derinliğini ele alan romanlar özel önem taşımaktadır. Kurmaca olma özelliklerinin yanı sıra romanlar, hukuk kurallarının toplumsal ilişkilere yansımasını, toplumların yapısını ele alır, hukukçuların bakış açılarını genişletir ve yorumlama yeteneklerini artırmak noktasında da önemli rol oynar. Başarılı bir hukukçu, olaylara tek boyutlu bakmamalı, aynı zamanda düşünce gücünü de geliştirmelidir. Hukukçu, insanı ve ona ait olan her şeyi anlayabilmelidir[5].

İyi bir hukukçunun dili kullanma becerisinin en üst düzeyde olması gerekir. Hâkimlerin yazdıkları kararlar, savcıların iddianameleri, avukatların dilekçeleri her zaman açık, net, anlaşılır olmalıdır. Üniversite sıralarında okunan teorik ders kitapları en başta hukukçuya teorik bilgiyi aktarmak, hukuk nosyonu katmak açısından çok önemlidir. Bir hukukçunun kanunu bilmemesi elbette ki düşünülemez. Ancak şu da unutulmamalıdır ki "adalet", "hakkaniyet", "vicdan" kavramlarının altının doldurulabilmesi, ders kitaplarının okunmasından çok daha fazlasını gerektirir. Bir hukukçunun en temel amacı adaleti sağlamaktır. "Adalet" kelimesinin soyut bir kelime olmaktan sıyrılarak hukukçunun zihninde içinin dolması, somutlaşması roman okumakla doğrudan bağlantılıdır. Zira edebiyat kişiye özellikle "adalet" ve "vicdan" kavramlarını sorgulatmaktadır. Bir hukukçunun gerektiğinde kendisini davanın taraflarının yerine koyması da gerekir.

İçeriğinde hukuk olsun olmasın her roman, karmaşık bir olay örgüsünden oluşur. Birden çok olayı anlatır, okuyucudan bunları kafasında kurmasını, değerlendirmesini ve analiz etmesini ister. Okuyucu bu şekilde çözümleme becerisini geliştirir. Olayları çözümleme becerisi, bir hukukçunun en temel becerilerinden biri olmalıdır. Romanlar, ait olduğu ülkelere dair hukuk sistemlerini, toplumsal çatışmaları eleştirir ve görünür kılar. Hukuk öğrencilerinin okuması önerilen romanlardan başlıcaları Dostoyevski'nin Suç ve Ceza'sı, Franz Kafka'nın Dava'sıdır. Suç ve Ceza'da suçlunun vicdanıyla hesaplaşması anlatılır, roman, suç psikolojisi ve ahlâk üzerine okuru derin düşüncelere sevk eder[6]. Kendisi de bir hukukçu olan Franz Kafka tarafından yazılan Dava romanı, bürokratik bir hukuk sistemini ve halkın hukuk sistemini anlayamamasını eleştirir. Eser haksız olarak

---

3 *Akal*, C. B.: Edebiyat ve Hukuk Dersini Kim Uydurdu?, Sözün İkiz Çocukları Edebiyat ve Hukuk İlişkisi, İstanbul 2023, s. 147.
4 *Kızıl*, s. 6.
5 *Çebi*, S. S.: Sanatsız ve Edebiyatsız Hukuk Yumurtasız Omlete Benzer, Panorama KHAS 2011, S. 4, s. 55.
6 *Kızıl*, s. 91.

tutuklanan ve soruşturulan kişiler, sonuçlanamayan davalarla ilgilidir ve adalet sisteminin çöküşünü anlatır[7]. Bu romanların yanı sıra önerilebilecek birçok roman bulunmaktadır[8].

20. yüzyılın başlarında başlayan "Hukuk ve Edebiyat" akımı sonucunda dünyadaki çeşitli ülkelerdeki hukuk fakültelerinin müfredatlarına "*Law and Literature*" dersleri eklenmiş, bu alanla ilgili atölyeler oluşturulmuştur[9]. Türkiye'deki hukuk fakültelerinin çoğunda ise edebiyat, ancak hukuk sosyolojisi, hukuk felsefesi gibi derslerde ve asgarî düzeyde yer bulabilmektedir. Oysa hukuk, diğer sosyal bilimlerle iç içe olmalı, hukukun toplumsal olaylarla birlikte biçimlendiği ve değiştiği göz ardı edilmemelidir[10].

Dünyadaki çeşitli üniversitelerde "*Law and Literature*" derslerinin müfredata eklenmesinden sonra Türkiye'de de başta Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Atılım Üniversitesi gibi üniversitelerdeki hukuk fakültelerinin bazılarında Hukuk ve Edebiyat dersi seçmeli ders olarak bir süre müfredatta kendine yer bulmuş, daha sonraları ise ya tercih edilmediği ya da edebiyat ve hukuk ilişkisi "uydurma" bir ilişki sayıldığı için[11] müfredatlardan yavaş yavaş silinmiştir.

İyi bir hukuk eğitiminin, edebiyattan bağımsız olarak düşünülebilmesi mümkün değildir. Hukuk eğitimi, hukukçulara kanun metinlerini öğretmekten çok daha fazlasını amaçlamalıdır, amaçlamaktadır. Edebiyatla, romanlarla dil ve anlatım yeteneğini, bakış açısını geliştirmemiş, empati kurmayı öğrenememiş bir hukukçudan, başarılı olması beklenemez. Yorumlayabilen, olay örgüsünü anlayabilen, içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarını bilen hukukçular yetiştirilmesi hukuk fakültelerinin temel amaçlarıdır. Hukuk fakültelerinde bu temel amaçların gerçekleştirilebilmesi için hukuk eğitiminde edebiyattan yararlanılması, dünyaya çok yönlü bakabilen öğrencilerin yetiştirilmesi için önemlidir. Edebiyatın hukuk eğitimine entegre edilmesi ile ilgili başlıca çözüm önerilerimiz şu şekildedir:

1. Hukuk fakültelerinin müfredatına Hukuk ve Edebiyat dersleri eklenmelidir.

Hukuk fakültelerinin ders yükü ve öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda Hukuk fakültesi müfredatına Hukuk ve Edebiyat dersinin zorunlu ders olarak

---

7 *Kızıl,* s. 109.

8 Dünya edebiyatında Gabriel Marquez, Kırmızı Pazartesi; George Orwell, 1984; Harper Lee, Bülbülü Öldürmek; Herman Melville, Kâtip Bartleby; Ian McEvan, Çocuk Yasası; J. M. Coetzee, Utanç; Kazuo Ishiguro, Beni Asla Bırakma; Platon, Sokrates'in Savunması, Victor Hugo, Sefiller; William Golding Sineklerin Tanrısı da hukuk öğrencilerine önerilebilecek romanlar arasındadır. Türk Edebiyatında Aziz Nesin, Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz; Duygu Asena, Kanının Adı Yok; Erdal Öz, Gülünün Solduğu Akşam; Faruk Erem, Bir Ceza Avukatının Anıları; Necip Fazıl Kısakürek, Reis Bey; Orhan Kemal, Murtaza; Pınar Kür, Asılacak Kadın kitapları önerilebilir.

9 *Şimşek* A. A.: Eski Köye Yeni Adet: Hukuk ve Edebiyat Çalışmaları, Hukuk Kuramı 2014, C. 1, S. 4, s. 12. Erasmus Üniversitesi, Yale Üniversitesi, Kansas Üniversitesi, Villanova Üniversitesi, Oxford Üniversitesi, Harvard Üniversitesi gibi üniversitelerde *"Law and Literature*" (Hukuk ve Edebiyat) adı altında zorunlu ve seçmeli dersler verilmektedir.

10 *Turanlı Yücel*, s. 97

11 *Akal*, s. 143.

eklenebilmesi çok mümkün olmamakla birlikte en azından seçmeli ders olarak yeniden eklenebilir. Bu sayede roman, öykü, deneme gibi eserler üzerinden "suç, ceza, sorumluluk, adalet" gibi kavramların tartışılması mümkün hâle gelir.

2. Hukuk fakültelerindeki zorunlu derslerin kaynak listelerinde edebi eserler de yer almalı ve bu şekilde öğrenciler okumaya teşvik edilmelidir.

Edebiyatın hukuk eğitimine entegre edilmesi, zorunlu derslerin kaynak listelerine, ders içeriklerine dair edebi metinlerin eklenmesi yoluyla olabilir. Örneğin Ceza Hukukuna ilişkin Suç ve Ceza, Bülbülü Öldürmek; Medeni Hukuk ile ilgili Goriot Baba, Anna Karenina gibi kitapların kaynak listelerinde yer alması sağlanarak bu gibi edebi eserlerin müfredata etkisi ile ilgili açıklamalar öğrencilere yapılabilir.

3. Öğrencilere soyut hukuk kurallarını somut olaya uygulamaları öğretilirken, dersin içeriği ile alakalı edebi metinler örnek gösterilerek onlara edebi metinler üzerinden tartışma ortamı sağlanmalıdır.

Ders içerikleri ile ilgili roman, öykü veya tiyatro eserlerinden bölümler seçilerek öğrencilerin hukuki değerlendirmeler yapmaları istenebilir. Örneğin Franz Kafka'nın Dava adlı romanında işlenen yargılanma süreci üzerinden hukuk kavramlarının analiz edilmesi, George Orwell'ın distopik romanı 1984 üzerinden düşünce suçları ile ilgili kavramların tartışılması sağlanabilir. Bu yöntemle öğrenciler hukuki muhakeme becerilerini geliştirme fırsatı edinir, olaylara çok yönlü bakma fırsatı kazanırlar.

4. Hukuk ve edebiyat ilişkisinin güçlenmesi ve hukukta edebiyatın/edebiyatta hukukun öneminin kavranabilmesi amacıyla Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi gibi diğer fakültelerle işbirliği yapılmalı, sempozyumlar düzenlenmelidir.

Eğitim Fakültesi, Edebiyat Fakültesi gibi sosyal bilimler alanlarından öğrencilerin ve akademisyenlerin bir araya getirilmesi sağlanarak öğrencilerin farklı disiplinlerin bakış açılarını tanımalarına olanak sağlanabilir. Bu kapsamda ortak seminerler, atölye çalışmaları düzenlenebilir.

5. Derslerde, hukuk öğrencilerinin dil ve anlatım yeteneğinin, karar yazma hususundaki becerilerinin geliştirilmesi amacıyla dava dilekçesi yazma, kurgu kararlar yazma gibi çalışmalara yer verilmelidir.

Edebi metinlerde geçen karakterler merkeze alınarak öğrencilere kurgu dava dilekçeleri ya da iddianame yazmaları teşvik edilebilir. Olayları farklı bakış açılarıyla ele alarak yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

6. Hukuk fakültelerinde hukuk ve edebiyat ile ilgili atölyeler kurulmalı, mevcut hukuk ve edebiyat atölyelerinin etkinlikleri artırılmalıdır.

Atölye çalışmaları kapsamında belirli romanların birlikte okunması ve hukuki kavramlar çerçevesinde tartışılması gibi etkinlikler düzenlenebilir.

7. Hukuk Fakültesi kütüphanelerinde edebi eserlerin, romanların sayısı artırılmalı, öğrencilerin aradığı kitaplara kolayca ulaşabileceği bir ortam sağlanmalıdır.

Hukuk Fakültesi kütüphanelerinde "Hukuk ve Edebiyat" bölümleri oluşturularak öğrencilerin kullanımına açılabilir ve öğrencilerin edebiyata "maruz kalma" düzeyleri bu şekilde artırılabilir.

8. Romanlardan uyarlanan sinema filmleri, diziler veya tiyatro oyunları hakkında öğrencilere önerilerde bulunulmalı, öğrencilerin etkinliklerden haberdar olması sağlanmalıdır.

Hukuk fakültesindeki öğrencilerin özellikle alanları ile ilgili sinema ve tiyatrolardan haberdar olmasını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlik günleri düzenlenebilir. Öğrencilere tiyatro eserleri önerilebilir. İzleme veya okuma sonrası tartışma ortamları yaratılabilir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk ve Edebiyat, Hukuk Eğitimi.

KAYNAKÇA

Akal, C. B.: Edebiyat ve Hukuk Dersini Kim Uydurdu?, Sözün İkiz Çocukları Edebiyat ve Hukuk İlişkisi, İstanbul 2023, s. 143-151.

Akı, E. İ.: Hukuk Felsefesi Öğretiminde Edebiyat Eserleri, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi 2024, C. 73, S. 3, s. 1775-1798.

Çebi, S. S.: Sanatsız ve Edebiyatsız Hukuk Yumurtasız Omlete Benzer, Panorama KHAS 2011, S. 4, s. 54-57.

Kızıl, N.: Hukuk ve Edebiyat, İstanbul 2015.

Şahin, C.: Disiplinlerarası Bir Çalışma Alanı Olarak Edebiyat ve Hukuk İlişkisi, Dil ve Edebiyat Araştırmaları 2024, S. 30, s. 225-236.

Şimşek, A. A.: Eski Köye Yeni Adet: Hukuk ve Edebiyat Çalışmaları, Hukuk Kuramı 2014, C. 1, S. 4, s. 11-15.

Turanlı Yücel, K.: Biraz Nefes Almak!, Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi 2014, C. 4, S. 2, s. 93-106.

ORTAOKULLARDA HUKUK EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR ÖRNEK -"SELİM HAKLARININ PEŞİNDE" İSİMLİ HUKUK ÖYKÜLERİ KİTABI-

İlayda Nur KILIÇ

Kırıkkale Üniversitesi Hukuk Fakültesi

Özel Hukuk Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrenci

Av. Mücella YURTOĞLU CAN

Ankara Barosu

ÖZET

Bir insanın şah damarı ne ise devlette de hukuk aynı şeydir. Hukuk elbette iyi yetişmiş hukukçular yanında haklarını bilen ve koruma yönünde eylemde bulunan vatandaşları da gerektirir. Bu anlamda bir devlette adaletin tesisi için sadece hukukçular değil vatandaşların da hukuk bilincine sahip olması gerekir.

Hukuk bilinci, bir toplumdaki bireylerin haklarını bilmesini ve bunlar zarara uğradığında haklarını arama yollarının varlığının bilincinde olmasını gerektirir. Bu bilgi ise öncelikle aileden başlamalı, sonrasında ise ilkokulda bireye çocuk yaşlarından itibaren verilmelidir. Aksi takdirde hukuk sistemi topal kalmaya mahkûm olacaktır.

Ülkemizde hukuk eğitimi lisans düzeyinde mesleki bir eğitim niteliğinde olmakla birlikte son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı ders programı içinde ortaokul ve lise eğitiminde yer bulmaya başlamıştır. İlkokullarda Hayat Bilgisi dersi programı içindeki kazanımlarla verilmekle birlikte bağımsız bir ders olarak hukuk dersi bulunmamaktadır. Ortaokullarda ise 6, 7 ve 8. sınıflarda "Seçmeli Hukuk ve Adalet" dersi bulunmaktadır. Bu ders öğrencilerin; hukuk ve adalet kavramları hakkında farkındalığının artması, hak ve sorumluluklarını öğrenmesi, derste yapılan etkinliklerle merak, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi, yargılama sisteminin işleyişi ve bu sistemde çalışan kişilerin rolleri hakkında bilgi sahibi olması, hukuki uyuşmazlıkların çözümünde gerekli olan kurumlar hakkında bilgi edinmesini amaçlamaktadır.

Hukuk ve adalet dersinin ortaokul düzeyinde yer bulması toplumda hukuk bilincinin oluşturulması adına sevindirici niteliktedir. Ancak ortaokul öğrencilerinin soyut nitelikteki hukuk konularını anlamasını kolaylaştırıcı nitelikte hukuk öykülerinin yazılmasının

yerinde olacağı değerlendirilmiş ve bu kapsamda, Selim Haklarının Peşinde adlı kitap yazılmıştır. Bu kitaptan önce ülkemizde bu alanda: Ayşe Odman Boztosun tarafından anayasa okuryazarlığını tüm bireylere öğretmek amacıyla yazılan bu alanda bir ilk olma özelliğini taşıyan *Anayasa Candır*, Süleyman Ezber tarafından yazılan *Benim de Haklarım Var* serisi, Sevcan Bahadır tarafından yazılan *Adalet Ağacı* kitapları bulunmaktaydı. Ayşe Odman Boztosun'un kitabı istisna tutulmak üzere, bu eserlerin bazılarının baskısının kalmadığı, bazılarının ortaokul çocuklarına verilecek değerler eğitimine tamamen uygun olmadığı, bazılarının ise dokuz-on beş yaş grubu çocukların kavrama yeteneği göz önünde bulundurulduğunda hitap ettiği yaş grubuna uygun olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada incelenen kitabın kahramanı Selim, dokuz yaşında meraklı bir öğrencidir. Selim'in bir gün babasının dükkânında eski bir radyo ile tanışmasıyla başlayan bu yolculuk, radyodan "Çocuklar için Hukuk Dersleri" programını dinlemesi ve her derste öğrendiği bilgilerle karşılaştığı sorunlara çözüm bulmasını anlatır. Toplamda on üç öykü bulunan bu kitapta değinilen haklar şunlardır: Sağlık Hakkı, Dilekçe Hakkı, Barınma Hakkı, Şiddetten Korunma Hakkı, Hayvan Hakları, İstismardan Korunma Hakkı, İsim Değiştirme Hakkı, Maddi ve Manevi Tazminat Davası Açma Hakkı, Eğitim Hakkı, Eşitlik Hakkı. Değinilen kurum ve konular ise şunlardır: Hukuk kuralları ve yaptırım, millet olarak birlikte yaşayabilmemiz için hukuk kurallarının gerekliliği, Tüketici Hakem Heyetine başvuru, aile içi şiddetin okulda rehber öğretmenler tarafından fark edilmesi ve çocuğun ilgisiz kalmaması, Savcılık bürosuna şikâyet, ALO 183 Sosyal Destek Hattı, çocukların çalışması ve sosyal güvenliği, erken yaşta zorla evlilik ve akran zorbalığıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninde erdem-değer-eylem tablosunda değerler olarak *adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik* olmak üzere 20 değere yer verilmiştir. Bu değerlere ilişkin eylemler olarak da "*hak ve özgürlüklerini bilmek ve korumak, hakkaniyetli davranmak, ölçülü ve dengeli olmak, liyakate önem vermek, aile birliğine önem vermek, aile içi dayanışma göstermek, aile içi iletişimi güçlendirmek, aile içi sorumlulukları yerine getirmek, azimli olmak, planlı olmak, araştırmacı ve sorgulayıcı olmak, çalışmalarda aktif rol almak, arkadaşlarına destek olmak, arkadaşları ile etkili iletişim kurmak, güvene dayalı ilişkiler kurmak, arkadaşlarını ve onlarla vakit geçirmeyi önemsemek, farklı kültürlerle bağ kurmak, insana ve topluma değer vermek, çevreye ve canlılara değer vermek, afet bilincine sahip olmak, samimi olmak, doğru ve güvenilir olmak, duyusal derinliği anlamak, üretkenliği ve ruhsal gelişimi desteklemek, sanatsal ve görsel zevkleri hayatın bir parçası hâline getirmek, kişisel özgürlük alanını korumak, kişisel bilgilerin gizliliğini korumak, aile içi ilişkilerde özel alanı dikkate almak, sosyal ilişkilerde kişisel alanları korumak, vicdanlı olmak, şefkatli olmak, insanı ve doğayı sevmek, kendini tanımak, gösteriş ve övünmekten kaçınmak, insan ilişkilerinde yapıcı olmak, cesaretli ve girişimci olmak, kararlı olmak, kişisel ve toplumsal*

haklara saygı göstermek, olumlu bakış açısına sahip olmak, düşünce, duygu ve davranışlarında kontrollü olmak, istikrarlı olmak, yeterli, dengeli ve sağlıklı beslenmek, sosyal ve sportif etkinliklere katılmak, bağımlılıktan kaçınmak ve bağımlılıkla mücadele etmek, insan sağlığını önemsemek, nezaketli olmak, kendisine saygı duymak, çevresine, millî ve manevi değerlerine saygı duymak, anlayışlı ve barışçıl olmak, vefalı olmak, sadakatli olmak, özverili olmak, misafirperverlik, kendine karşı görevlerini yerine getirmek, topluma karşı görevlerini yerine getirmek, görev bilincine sahip olmak, bilinçli tüketici olmak, israftan kaçınmak, sahip olduklarının değerini bilmek, kişisel temizlik ve bakımına önem vermek, yaşadığı ortamın temizliğine dikkat etmek, çevresel temizliğe ve sürdürülebilirliğe önem vermek, millî bilinç sahibi olmak, millî kimliğini tanımak, ülke varlıklarına sahip çıkmak, bağımsızlığı korumak, cömert olmak, dayanışma ve fedakârlık göstermek, iyiliksever olmak, gönüllü olmak" sayılmıştır.

Selim Haklarının Peşinde adlı kitap, yukarıda değinilen değerler eğitimine uygun nitelik taşımaktadır. Bu kapsamda eserimizde ortak metindeki tabloda yer alan 20 değerden 19'una temas edilmiştir. Bu yönüyle değerler eğitimine %95 uyum göstermektedir. Yine ortak metindeki tabloda yer alan 70 eylemden de 58 tanesine değinilmiş olup bu yönüyle de %82 oranında uyumluluk görülmüştür. Elbette bu eseri yazarken değerler eğitimine uygunluk yönünden bir kaygı ile başlanmamıştır. Ancak kitabın milli eğitim değerler eğitimine uygun olup olmadığı daha sonra incelenmiş ve yüksek rakamlara ulaşıldığı sonucuna varılmıştır.

Gelinen noktada ortaokul öğrencilerine yönelik olarak yardımcı bir ders kitabı niteliği taşıyan bu eserin alanda önemli bir boşluğu doldurduğu değerlendirilmektedir. Bunun verilerini almak amacıyla Kırıkkale ve Ankara'da bazı okullara gidilmiştir. Kırıkkale'de bir devlet okulu ve bir özel okul, Ankara'da iki devlet okulu ve bir özel okulda öğrencilerle buluşulmuştur. Bir hafta öncesinde öğrencilere bu kitap okutulmuş, daha sonra söyleşiye gidilmiş ve ardından kitap imzalanmıştır. Kitabın geri dönüşü olarak çok olumlu sonuçlar alınmıştır. Bu kapsamda bu kitabı okuyan çocukların kendilerine olan güvenlerinin arttığı, birçok öğrencinin hukukçu olmak istediği, birçok çocuğun haklarını daha etkin arayacağını söylediği, hatta bazı öğrencilerin kitaptan dilekçe yazmayı öğrendiği sonrasında okul müdürüne şikâyet ve isteklerini anlatan dilekçeler yazdığı, kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin bu kitabı çok sevdiği yönünde geri dönüşler alınmıştır. Bu da incelenen kitabın ortaokul öğrencileri için faydalı bir örnek oluşturduğunu kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak ülkemizin geleceği olan çocuklara çocuk yaşlarından itibaren hukuk bilincini vermek adına iyi örneklerin hayata geçirilmesinin yararlı olacağı bu bağlamda hukuk öyküleri alanında yazarların, bilim insanlarının daha çok eser üretmesinin yararlar getireceği değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk İlintili Eğitim, Hukuk ve Edebiyat.