



Driving Key for Effective Learning: Motivation

Sevilay Şahin

University of Gaziantep, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 27310 Gaziantep

Abstract. In this article the importance of motivation for effective learning and teaching is discussed. The topic is approached from the perspectives of teacher's activities in the classroom. Teachers should know the strategies and principles of motivation, their application according to the readiness level of students by giving frequent, early, positive feedback that supports a student's belief that they can do well, or by helping students find personal meaning and value in the material. Furthermore, teachers should know the properties for creating the best motivating environment for students.

Key words: Motivation, Strategies of motivation, Effective learning and teaching environment.

Etkili Öğrenmede Sürükleyici Güç “ Motivasyon”

Özet. Bu makalede motivasyonun eğitim ve öğretim açısından önemi tartışılmıştır. Konu öğretmenlerin sınıf içerisi etkinlikleri açısından ele alınmıştır. Öğretmenler motivasyon stratejilerini bilmeli ve bunu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre sık sık, zamanında ve pozitif dönütler vererek hem öğrencilerin öğrenebileceklerine dair inançlarını arttırmalı hem de çalışılacak konu ya da materyalin anlamlı olmasına yardımcı olmalıdır.. Öğretmen motivasyon sağlamak amacıyla oluşturulacak ortamın özelliklerini de çok iyi bilmelidir.

Anahtar kelimeler: Motivasyon, Motivasyon stratejileri, Etkili öğrenme ve öğretme.

“The greatest thing you can do
for another is not just to share
your riches, but to reveal to him
his own”

Benjamin Disraeli

I. INTRODUCTION

Over the years, the term ‘motivation’ has taken on a variety of definitions. It is the driving force which underlies every conscious behaviour of the human being. In other words, to do anything in life some form of motivation needs to take place, from basic human needs to more comprehensive and complex ones. Traditionally, motivation has always been in two forms. “The carrot” and “the stick”, that is, the outcome will be either punishment or pleasure of some form. Motivation has been widely used for learning. Learner motivation has been a tool that teachers have depended on to “provide behavioural change in a student”. If we do not consider special cases, every student is motivated to learn something and, unfortunately, many students are motivated to learn something different than the topics we are trying to teach. If we ask this

question to ourselves “What can we do to motivate our students?”, we may be asking the wrong question. Motivation is an internal state or condition that serves to activate or energize behaviours (Kleinginna and Kleinginna, 1981:263). So the right question should be “how do I create a learning environment that will provide opportunities to motivate learners and increase their desire to learn?”

We do not motivate student but rather create, through our teaching, opportunities that can evoke motivation in students. Intrinsic motivation occurs when the learning activity and the learning environment elicit motivation in students (Chance, 1992:200) Extrinsic motivation refers to activities which are done in order to obtain a reward or to avoid punishment (Woolfolk, 2001).

Intrinsic motivators can be categorized as motivation that comes from within the person himself or herself. In this case motivation may come from the self-satisfaction of the learning.

As accepted or seen in many related literatures, extrinsic motivators have more impact on learning than intrinsic ones. In fact, effective learning can be reached by increasing the learners’ desire to learn because in a research conducted by Rogers et al. (1979) indicated following results:

- Over time extrinsic motivators tend to result in lower quality performance and behaviour.
- There is a tendency for students to focus on the extrinsic motivators (e.g. grades, points, rewards) while decreasing their focus on desired behaviours.
- Extrinsic motivators tend to become insufficient over time.
- Extrinsic motivators tend to be ineffective in:
 - Improving long-term quality performance
 - Promoting self-directed behaviours
 - Developing values such as integrity, honesty, respect, caring.
 - Promoting self-confidence.

In brief, extrinsic motivators can be considered to have their place in the classroom under certain circumstances. They work well for, short term, single event and physical responses. In the process of designing courses or programs these two motivators, intrinsic and extrinsic, should be mixed carefully and used effectively in the classroom.

General Principles of Motivation

The environment can be modified to focus the student’s attention on what needs to be learned.

Teachers who create warm and accepting yet business-like atmospheres will promote persistent effort and favourable attitudes toward learning. This strategy will be successful in children and in adults. Interesting visual aids, such as booklets, posters, or practice equipment, motivate learners by capturing their attention and curiosity.

Incentives motivate learning.

Incentives include privileges and receiving praise from the instructor. The instructor determines an incentive that is likely to motivate an individual at a particular time. In a general learning situation, self-motivation without rewards will not succeed.

Students must find satisfaction in learning based on the understanding that the goals are useful to them or, less commonly, based on the pure enjoyment of exploring new things.

Internal motivation is longer lasting and more self-directive than is external motivation, which must be repeatedly reinforced by praise or concrete rewards.

Some individuals “particularly children of certain ages and some adults” have little capacity for internal motivation that’s why they must be guided and reinforced constantly. The use of incentives is based on the principle that learning occurs more effectively when the student

experiences feelings of satisfaction. Caution should be exercised in using external rewards when they are not absolutely necessary. Their use may be followed by a decline in internal motivation.

Learning is most effective when an individual is ready to learn, that is, when one wants to know something.

Sometimes the student's readiness to learn comes with time, and the instructor's role is to encourage its development. If a desired change in behaviour is urgent, the instructor may need to be supervised directly to ensure that the desired behaviour occurs. If a student is not *ready to learn*, he or she may not be reliable in following instructions, they must be supervised and have the instructions repeated again and again.

Motivation is enhanced by the way in which the instructional material is organized

In general, the best organized material makes the information meaningful to the reader. One method of organization includes relating new tasks to those already known. Other ways to relay meaning are to determine whether the persons being taught understand the final outcome desired and instruct them to compare and contrast ideas.

Creating the Best Environment for Motivation

So, how do we create the best environment for motivating learners? Unfortunately there is no single magical formula for motivating students. Many factors affect a given student's motivation to work and to learn (Bligh, 1971; Sass, 1989) interest in the subject matter, perception of its usefulness, general desire to achieve, self-confidence and self-esteem, as well as patience and persistence.

It is the role of the teacher to provide or create the best environment possible for learning. This includes designing curriculum, classroom climate, learning activities, etc.

The best environment for student to learn in a classroom setting is an environment where the students feel valued, important, safe, secure and respected. All these make students self-motivated. As teachers, in order to encourage students to become self-motivated independent learners the following facts should be taken into consideration (Lowman, 1984; Weinert and Kluwe, 1987; Lucas, 1990):

- Give frequent, early, positive feedback that supports student's beliefs that they can do well.
- Ensure opportunities for student success by assigning tasks that are neither too easy nor too difficult.
- Help students find personal meaning and value in the material.
- Create an atmosphere that is open and positive
- Help students feel that they are valued members of the learning community.

In order to create this climate, the classroom teacher should also know the strategies which give way to successful motivation. These strategies are:

1. Capitalize on students' when they satisfy their own needs such as the need to learn something in order to complete a particular task or activity, the need to seek new experiences the need to perfect skills, the need to overcome challenges the need to become competent, the need to succeed and do well, the need to feel involved and to interact with other people. Satisfying such needs is rewarding in itself and such rewards sustain learning more effectively than grades. In order to address these kinds of needs, design assignments, in-class activities and discussion questions (McMillan and Forsyth, 1991).

2. Make students active participants in learning: students learn more effectively by doing, making, writing, designing, creating and solving. Try to encourage students to suggest approaches to a problem or to guess the results of an experiment.
3. Ask students to analyze what makes their classes more or less motivating. Ask your students to list the characteristics that make their lesson more motivated or less motivated. In this study, Sass (1989) identifies eight characteristics that affect the level of motivation in the classroom. These are:
 - Instructor's enthusiasm,
 - Relevance of the material,
 - Organization of the course,
 - Appropriate difficulty level of the material,
 - Active involvement of students,
 - Variety,
 - Rapport between teacher and students,
 - Use of appropriate, concrete, and understandable examples.
4. Incorporate instructional behaviours that motivate students:
 - Hold high but realistic expectations for your students:
Teacher's expectations have a powerful effect on a student's performance. If you want your students to be motivated, hardworking, and interested in the course they are more likely to do so. Your standards should be high enough to motivate students to do their best but not so high that students will be frustrated in trying to meet those expectations (Bligh, 1971; Lowman, 1984; Forsyth and McMillan, 1991; American Psychological Association, 1992).
 - Help students set achievable goals for themselves:
Make students feel that the important point is not getting higher grades but improving themselves. Give opportunity to evaluate their progress by encouraging them to critique their own work; analyze their strength and overcome their weaknesses (Cashin, 1979).
 - Tell students what they need to be successful in your course:
Do not let your students struggle to find what is expected of them.
Try to make them find out what they must do NOT to succeed in your course. Assure students that you can help them solve the problems while studying the materials that will be learned.
 - Strengthen students' self-motivation:
In order to strengthen their self-motivation try to communicate in a more moderate way. That is, instead of saying "I require", "you must" or "you should" say "I think you will find..." or "I will be interested in your reaction" (Lowman, 1990).
 - Avoid creating intense competition among students:
Since competition produces anxiety it can interfere with learning. Reduce students' attitudes to compare themselves to one another because when students work cooperatively in groups rather than compete as individuals, they will be more attentive, display better comprehension, produce more work and be more favourable to the teaching method.
 - Be enthusiastic about your subject:
Teacher enthusiasm is an important factor in motivation. If you become bored, students will reflect the same feeling. In fact, teacher enthusiasm comes from self-confidence, excitement about effective and efficient content, and pleasure in teaching. If you are using material which you consider boring and if you have to use it in your lesson try to devise the most exciting way to present the material in

order to prevent your students from being bored or disinterested by structuring the course material to motivate students effectively.

Structuring the Course to Motivate Students Effectively

In your first lesson find out what your students know about your topic. Then relate your topic with their daily life. For example, if you are teaching chemistry, devote some lecture time to examine the contributions of chemistry to resolving environmental problems. Briefly explain how your lecture will help students achieve their educational, professional or personal goals. Before structuring your course content to motivate students some conditions necessary for creating the best learning environment need to be created. These are:

1. The thing you teach should be valuable.
Learners do not want to waste their time on non-important topics. In order to involve students in the activity in a meaningful way, you should make your students feel that the topic is really important to them. There are various ways to achieve this, which depend on the needs of the students and the content being taught.
2. There should be opportunity for the involvement of all students.
During learning, students should feel that they are included in the learning activities. How you achieve this depends on your observations of your students. There are various ways to have students involved in the process. Some of them may be:
 - Have your students set the classroom expectations.
 - Give alternatives about your teaching process and give them opportunities to make meaningful choices and decisions.
 - Try to answer all questions asked by students.
3. There should be a “sense” that the classroom is a safe place to learn.
Students will be more motivated if they have a feeling of safety and security. The point here is that they should feel not only physically safe but also emotionally safe. That means they will not be embarrassed for their input responses, and participation.
4. You should use all learning styles and multiple intelligences.
When considering learning styles and intelligences, students’ being treated as individuals and meeting their needs are highly important. Instructors should be willing in trying to serve all the learners’ needs. In order to achieve this, the instructor should carefully review lesson plans, learning activities and analyze how they cross over the different learning styles and intelligences.
5. You should provide your students with evidence of progress.
Students will stay motivated when there is a sense of success or mastery. They should feel that learning is challenging but possible. Students will understand real learning when they have opportunity to follow their successes.
6. You should be sincere in the classroom.
Having others care about you can be powerful motivator. It can create a sense of belonging and safety, which affects learning positively.
Now you can prepare your course content. In order to develop meaningful content, an instructor should keep the following in mind:
 - Work from student interests and strengths. For effective learning and teaching, try to find out what their expectations are and then try to devise examples, case studies or assignments that relate the course content to student interests and experiences.
 - When possible, let students give their ideas about the topic which will be studied. That is, have them select which topics to explore in greater depth. If possible, include optional or alternative units in the course (Ames and Ames, 1990).
 - Increase the difficulty of the material as the semester progresses.

If the instructor gives opportunities to succeed at the beginning of the semester, students feel they can succeed and the instructor can easily increase the difficulty level. If an exam includes easier and harder questions, every student will have a chance to experience success as well as challenge (Cashin, 1979).

- Vary your teaching methods. If you use various methods this re-awakens student involvement in the course and their motivation (Forsyth and McMillan, 1991).

As for the grades an intelligent instructor can use the grades as powerful motivators.

- Emphasize mastery and learning rather than grades.

The study done by Ames and Ames (1990) indicates the importance of emphasizing mastery and learning rather than grades. In two different classes teachers apply different strategies for homework assignments. The first counts homework as 30 percent of a student's final grade. The second teacher grades homework assignments as satisfactory or unsatisfactory ; makes students bring questions to class about problems they can not complete; gives students opportunity to redo their homework assignment and grades homework as 10 percent of the final grade. In the second class, mistakes were considered as acceptable and something to learn from.

Avoid using grades as threats. As McKeachie (1986) points out, the treat of low grades may prompt some students to work hard but other students may resort to academic dishonesty, excuses for late work, and other counter-productive behaviour.

One other way of motivating students is to respond their work. In order to achieve this, the following can be used as useful motivators:

Give students feedback as quickly as possible. Return tests and results as soon as possible and reward students who show success in front of his/her friends. Tell them how well they have done and how to improve herself/himself. Both positive and negative commands influence motivation but it is generally accepted that students are affected by positive feedback and success. Praise builds student self-confidence, competence, and self-esteem. Recognize sincere efforts even if the product is not brilliant. In this case, try to show your confidence in students' ability to succeed (Cashin, 1979; Lucas, 1990).

- Introduce students to the good work done by their peers.
Share the ideas, knowledge and accomplishments of individual students with the class as a whole:
 - Make available copies of the best papers and essay exams.
 - Provide class time for students to read papers and assignments submitted by classmates.
 - Have students write brief critique of a classmate's paper.
 - Schedule a brief talk by a student who has experience or who is doing research paper on a topic relevant to your lecture.
- Be specific when giving negative feedback.
As all teachers know, negative feedback is very powerful and can lead to a negative class atmosphere. When you make your criticism make it clear that all criticism are for a particular task or performance, not for the student as an individual. Try to imply your criticism by emphasizing the aspects of the task in which the student succeeded.
- Avoid demanding commands. While making your comments try to be sensitive. Avoid off-hand remarks which make the student feel inadequate.

DISCUSSION

None of the techniques will produce sustained motivation unless the goals are realistic for the learner. The basic learning principle involved is that *success is more predictably motivating than failure*. Ordinarily, people will choose activities of intermediate uncertainty rather than those that are difficult (little likelihood of success) or easy (high probability of success). For

goals of high value there is less tendency to choose more difficult conditions. Having learners assist in defining goals increases the probability that they will understand them and want to reach them. However, students sometimes have unrealistic notions about what they can accomplish. Possibly, they do not understand the precision with which a skill must be carried out or have the depth of knowledge to master some material. To identify realistic goals, instructors must be skilled in assessing a student's readiness or a student's progress toward goals because learning requires changes in beliefs and behaviour, it normally produces a mild level of anxiety.

This is useful in motivating the individual. However, severe anxiety is incapacitating. A high degree of stress is inherent in some educational situations. If anxiety is severe, the individual's perception of what is going on around him or her is limited. Instructors must be able to identify anxiety and understand its effect on learning. They also have a responsibility to avoid causing severe anxiety in learners by setting realistically high goals for them. To do this, it is important to help each student set goals and to provide informative feedback regarding progress toward the goals. Because setting a goal demonstrates an intention to achieve and activates learning from one day to the next. It also directs the student's activities toward the goal and offers an opportunity to experience success. Both affiliation and approval are strong motivators.

People seek others with whom to compare their abilities, opinions, and emotions. Affiliation can also result in direct anxiety reduction by the social acceptance and the mere presence of others. However, these motivators can also lead to conformity, competition, and other behaviours that may be negative.

It is recognized that no grand theory of motivation exists. However, motivation is so necessary for learning that strategies should be planned to organize a continuous dynamic and interactive motivational program for maximum effectiveness. The general principles of motivation are interrelated. A single teaching action can use many of them simultaneously.

Finally, it should be said that an enormous gap exist between knowing that learning must be motivated and identifying the specific motivational components of any particular act. Instructors must focus on learning patterns of motivation for an individual or group, with the realization that errors occurring during learning process will be common place.

REFERENCES

- . American Psychological Association. (1992). *Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform*. American Psychological Association, Washington.
- Ames, R. and Ames, C. (1990). Motivation and Effective Teaching. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Jones, B.F., Idol, I. and Hillsdale, N.J. (Eds.), Erlbaum.
- Bligh, D.A. (1971). *What's the Use of Lecturing?* University of Exeter, Teaching Services Centre, Devon, England.
- Cashin, W.E. (1979). Motivating Students. *Idea Paper*, No. 1, Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Manhattan.
- Chance, P. (1992). The rewards of learning. *Phi delta Kappan*, 73:200-207.
- Forsyth, D.R. and McMillan, J.H. (1991). Practical Proposals for Motivating Students. *College Teaching: From Theory to Practice*, Menges, R.S. and Svinicki, M.D. (Eds.), New Directions in Teaching and Learning, No. 45, Jossey –Bass, San Francisco.
- Kleinginna, P.Jr. and Kleinginna, A. (1981). A categorized list of motivation definitions. *Motivation and Emotion*, 5:263-291.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the Techniques of Teaching*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Lowman, J. (1990). Promoting motivation and learning. *College Teaching*, 38:136-139.

- Lucas, A.F. (1990). Using Psychological Models to Understand student Motivation. *The Changing Face of College Teaching*, Svinicki, M.D. (ed.), New Directions for Teaching and Learning, No.42, Jossey-Bass, San Francisco.
- McKeachie, W.J. (1986). *Teaching Tips*. (8th ed.) Mass, Heath, Lexington.
- McMillan, J.H. and Forsyth, D.R. (1991). What Theories of Motivation Say About Why Learners Learn. *College Teaching: From Theory to Practice*, Menges, R.J. and Svinicki, M.D. (Eds.), New Directions for Teaching and Learning, No.45. Jossey-Bass, San Francisco.
- Rogers, S., Ludington, J. and Graham, S. (1979). *Motivation and Learning: A Teacher's Guide to Building Excitement for Learning and igniting the drive for Quality*. Peak Learning System Inc., San Pedro CA.
- Sass, E. J. (1989). Motivation in the college classroom: what students tell us. *Teaching of Psychology*, 16(2):86-88.
- Weinert, F.E. and Kluwe, R.H. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon, Boston.



Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Birsen Bağçeci^{1*}, Mehmet Yaşar²

¹Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 27310 Gaziantep

²Gaziantep Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, 27310 Gaziantep

Özet. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Bu araştırma, Gaziantep ilinde 26 genel lisede yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, genel liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem ise, rasgele örneklem metodu ile seçilerek, 26 lisede öğrenim gören 414 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin görüşlerini yansıtan, 11 maddelik 5 seçenekli bir anket kullanılmıştır. Veriler, yüzdelerle çalışması yapılarak, analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yarısına yakını okullarında verilen İngilizce öğretimini beğenmemektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dersin notlandırılarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, teknolojiye ilişkin ilerleme ve İngilizce arasında bir bağlantı kurmamışlardır. Ayrıca öğrencilerin çoğu, İngilizce derslerinde konuların sıkıcı anlatıldığından ve derslerde kitap ve kasetçalar dışında araç-gereç kullanılmadığından yakınmıştır. Genel olarak, ortaöğretimde İngilizce öğretiminin öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap vermediği sonucu çıkarılmaktadır.

Anahtar kelimeler: İngilizce dil öğretimi, Ortaöğretim, Görüş.

Opinions of Students Attending High Schools in Gaziantep about the Teaching of English

Abstract. The purpose of this study was to investigate student opinions about the teaching of English in high schools located in Gaziantep. This research was conducted at 26 high schools in Gaziantep. The population of the study consisted of the students attending these high schools and the sample of it was composed of 414 students. A questionnaire which was assumed to reflect students' views and consists of 11 items was used as the tool of data collection. The data collected through this questionnaire were analyzed using the SPSS (the Statistical Package for the Social Sciences). According to the findings of the study; it was found that about half of the students were dissatisfied with the teaching of English at their schools. A great majority of them were of the opinion that assessment of the teaching of English should be based on grading. Students saw no relationship between the knowledge of English and developing technology. Majority of them stated that they were taught English in a boring manner and that apart from course books and cassette players, no teaching-learning materials and equipment were used. On the whole, it can be concluded that the teaching of English at high schools located in Gaziantep is far from meeting the student expectations and needs.

Key words: Teaching of English, High schools, Opinion.

I. GİRİŞ

Eğitim, “yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği” (Oğuzkan, 1974:61) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, eğitimin işlevi bilgi verme, beceri kazandırma yanında kişiye bireysel ve toplumsal kişiliğini geliştirme olanağını sağlamaktır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminin öğrencinin kişisel eğitimine katkısı tartışılmaz. Çünkü yabancı dil öğrenmek, yalnızca dilbilgisi kurallarını ve sözcüklerini öğrenmek değildir. Yabancı dil öğrenmek, aynı zamanda dünyadaki önemli bilimsel, teknolojik, sosyo-ekonomik gelişmeleri ve iş olanaklarını uluslararası medya ve internet aracılığı ile yakından takip etmek ve bunlardan yararlanmayı da olanaklı hale getirmek demektir.

Yabancı dilde öğrendiği her yeni sözcük, anladığı her yeni tümce, çözebildiği her yeni metin, öğrencinin bilincinde yabancı kültürle ilgili yeni düşünceler üretmesine, sorular yöneltmesine yol açar. Ancak öğrenciye salt yabancı bir dünyadaki gündelik yaşamı yansıtan durumları sunmak ya da yabancı kültürle ilgili bilgileri aktarmak yabancı dile ilgi uyandırmada yeterli değildir. Çünkü “Yabancı dil öğrenme, öğretimin gerçekleştiği çevrenin koşullarınca biçimlenir. Bu bakımdan yabancı dil öğretimi, öğretimin gerçekleştiği kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamda ayrı olarak ele alınamaz.” (Polat, 1994:27). Başka bir deyişle, yabancı dil öğrenme, öğretimin gerçekleştiği ortamın koşullarından soyutlanarak ele alınamaz.

“Bir lisan bir insan iki lisan iki insan” düsturunun geniş kesimlerce paylaşıldığı ülkemizde yabancı dil öğrenmenin temelinde yatan birçok sebep vardır. Bunlardan bazıları şöyle açıklanmaktadır (Sebüktekin, 1981:3):

1. Genel kültürün genişletilmesine yönelik güçlü bir ilgi,
2. Yabancı dili bir araç olarak kullanarak ondan yararlanma isteği,
3. Yabancı dilin anadil olarak kullanıldığı topluma girmek, onu benimsemek ve onunla bütünleşmek,
4. Anadille yabancı dilin eşit ölçüde kullanıldığı bir topluma katılma düşüncesi.

Toplumsal değişme, yenilenme, gelişme ve kalkınma sürecini yaşayan toplumlarda ve ülkelerde bir yabancı dilin konuşulması ve bunun en çok ve özellikle aydınlar ve yöneticiler arasında yansıma bulması, toplumsal ve siyasal nitelikteki kararlarla yabancı dilbilgisi arasında bir etkileşim bulunduğunun görülmesi, kamu görevlilerinin kariyerlere hazırlanmada yabancı dilden yaralanma gereksinmesini duymaları toplumbilimcilerin ve toplumsal dil bilimcilerin dikkatlerinden kaçmaktadır (Cem, 1976:41).

Türkiye’de yabancı dil gereksinmesinin bilinç düzeyine çıkmasında Atatürk’ün kültür ve uygarlık anlayışının büyük payı bulunduğu gerçeği yadsınamaz. Gökalp’in, “bilim, teknik ve yöntemin Batı uygarlığından alınması, kültür verilerinin ise Batı uygarlığından alınmasının önlenmesi” yolundaki önerisi karşısında, “reformların uygulanmasında” Batı kültürüne değin kültürel verilerin de ülkeye girmesini hoş görmesi, “Batı kültürüyle terkip sonunda milli kültürün kuvvet kazanacağına” inanması, “milli şuur canlı tutuldukça, Batı kültürü unsurlarından bir zarar” beklenemeyeceği görüşünde olması Atatürk’ün çağdaşlaşma düşüncesini simgeleyici niteliktedir (Kuran, 1963:11). Cumhuriyet dönemine yön veren bu yaklaşım, ülkede Batı dillerine duyulan ilginin de kaynağını oluşturmaktadır denilebilir.

Teknik bilgi ve kültürler arası alışveriş yaklaşımının yol açtığı yoğun ilişkilerin gelişimi karşısında, yardım gören az gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de yabancı dile duyulan gereksinme güçlü bir bilinçleniş düzeyine erişiyordu. Marshall Yardımı tasarılarının uygulanmasına geçilmesi, söz konusu ülkelerde özellikle İngilizce’ye güncellik kazandırıyor. İlk yıllarda yabancı dil engeli çevirmenler aracılığı ile aşılmaya çalışılmışken, zamanla bunun etkisizliği sezinlenerek, Türkiye’de uzun süreli burslar aracılığı ile dış ülkelere gönderilecek görevlilerin İngilizce programlarına katılmaları yolu benimsenmişti (Karal, 1962:154).

Öğrenci gereksinimleri öğrencinin içinde yaşadığı ortam ve bu ortamda yabancı dil aracılığıyla yapabileceği işlerle yakından ilgilidir. “İlkönce hangi alanlarda ne türlü bir yabancı

dile gerek duyulduğu saptandıktan sonra, bu alan dillerinin kullanımında hangi becerilere ne düzeyde öncelik verileceği kararlaştırılmalıdır.” (Demircan, 1988:45). Demek ki, öncelikle öğrenci gereksinimlerinin araştırılması, bu araştırmaların sonuçlarına göre dilin somut kullanım alanlarının, yani öğrencinin öğrendiği yabancı dili nerede, ne zaman, hangi amaçlarla kullanacağını belirlenmesi ve ders düzenlemelerinin buna göre yapılması, kullanımsal bakışın vurgulandığı yabancı dil öğretimini başarıya ulaştıracak etmenlerdir.

Vergili (1993:25), yabancı dil öğrenmenin bireyler açısından çeşitli yararları olduğunu, öncelikle toplumsal bir statü, daha iyi bir iş ve kazanç olanağı, insanlara yönelik daha geniş ve derin bir bakış açısı, yenilik ve gelişmelere açık olabilmenin ancak bir veya birkaç yabancı dil bilmekle kazanılabileceğinden bahsetmiştir. Bunların yanısıra radyo, televizyon, internet, kitap, gazete ve dergiler yoluyla yapılan yayınları izleyebilme, yurtdışı gezi ve incelemelerde sağlanan kolaylıkların da yabancı dil sayesinde olduğunu vurgulamıştır.

Bu çalışmayla Gaziantep'teki ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerini gerek millî eğitim ve okul yöneticilerinin gerekse İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimine ilişkin geri besleme olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

II. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu çalışmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılı ikinci yarısında Gaziantep'teki ortaöğretim kurumları oluşturmuştur. Zaman ve ekonomik faktörlerden dolayı rasgele örneklem yöntemiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem alınırken okulların öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayısına oranının bozulmamasına dikkat edilmiştir.

Öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerine dair verilerin toplanması amacıyla belli okullardaki öğrenciden İngilizce dersine ilişkin düşüncelerine dair cümleler yazmaları istenmiştir. Daha sonra, öğrencilerin düşüncelerini yansıtan ifadelerden yararlanılarak 8 maddeden oluşan bir anket formu geliştirilmiştir ve örnekleme yer alan okullarda 414 kişiye bizzat uygulanmıştır.

Elde edilen verilere “SPSS11.5” istatistik analiz paket programı aracılığıyla yüzdelik çalışması yapılmıştır.

III. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

1. Öğrencilerin %55,3'ü kız, %44,7'si erkek öğrencidir.
2. Öğrencilerin %41,8'i klasik liselerde, %14,3'ü Anadolu liselerinde, %12,3'ü özel liselerde, %22,7'si Süper liselerde, %8,9'u ise Fen liselerinde öğrenim görmektedirler.
3. Ayrıca öğrencilerin %34,5'i Lise 1, %34,5'i Lise 2, %30,9'u ise Lise 3'de okumaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının eşit olmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın bulguları da aşağıda tablolar yardımıyla sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

1) İngilizce Sözcükler ve Gramer Öğretilmesine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin İngilizce sözcükler ve gramer öğretilmesine ilişkin görüşleri Tablo 1'de özetlenmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, okulda kalıplaşmış sözcükler ve gramer dışında başka bir şey öğretilmemesine ilişkin görüşe öğrencilerin %31,9'u tamamen katıldığını, %17,6'sı kısmen katıldığını, %14,3'ü ise hiç katılmadığını belirtmiştir. %20,3'ü ise bu konuda kararsız kalırken, yaklaşık %30'u ise söz konusu görüşe katılmamışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin yarısına yakını, okuldaki İngilizce öğretiminin kalıplaşmış sözcükler ve gramere indirgenmediği düşüncesini taşımakta ve bu yaklaşımı beğenmemektedirler.

Tablo 1. Öğrencilerin İngilizce sözcükler ve gramer öğretilmesine ilişkin görüşleri

Okulda kalıplaşmış sözcükler ve gramer dışında başka bir şey öğretilmiyor	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	132	73	84	66	59	414
Yüzdelik (%)	31,9	17,6	20,3	15,9	14,3	100,0

2) Not Korkusuna İlişkin Görüşler

Öğrencilerin not korkusuna ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2 öğrencilerin %6’sının İngilizce dersinin not korkusu olmadan öğretilmesi görüşüne tamamen, %8,5 ise kısmen katıldığını ve yaklaşık %9’u da kararsız kaldığını belirtmişlerdir. Buna karşılık, yaklaşık %19’unun bu görüşe katılmadığını, %58’nin ise hiç katılmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin büyük oranda nota duyarlı olduklarını ve durumun da genel öğrenci eğilimine paralellik gösterdiği söylenebilir. Değerlendirme öğrenme ve öğretim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir.

Tablo 2. Öğrencilerin not korkusuna ilişkin görüşleri

İngilizceyi öğrenirken not korkusu olmamalıdır	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	25	35	40	79	235	414
Yüzdelik (%)	6,0	8,5	9,7	19,1	56,8	100,0

3) Teknoloji Alanında İlerlemek İçin İngilizce Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin teknoloji alanında ilerlemek için İngilizce gerekliliğine dair görüşleri aşağıda Tablo 3’te özetlenmektedir.

Tablo 3’te, öğrencilerin %82,9’unun teknoloji alanında ilerlemek için İngilizcenin gerekli olmadığını düşündükleri görülmektedir. Bu görüşe sadece %7,5’lik bir öğrenci grubu katılmıştır. %10,6’sı ise bu konuda kararsızlık sergilemiştir. Bu sonuca göre, öğrencilerin teknoloji ve İngilizce arasında bir bağlantı kurmadıkları anlaşılmaktadır. Oysa, teknoloji geliştirmekle İngilizce arasında doğrudan bir bağlantıdan söz etmek mümkün görünmemekle birlikte, teknoloji geliştirmenin temel aşamalarından biri olan literatür taraması açısından bir ilişki kurmak mümkündür. Graddal (2000:9)’in de vurguladığı gibi İngilizce bilim ve teknolojinin ortak dili haline gelmiştir. Ayrıca WEB sayfalarının yaklaşık %85’i İngilizcedir. Buna paralel olarak, II. Dünya Savaşından bu yana bilimsel dergilerin büyük çoğunluğu İngilizce olarak yayınlanmaktadır. Örneğin, Gibbs’in (1995:76) yaptığı bir çalışmada 1980’lerden bu yana Fransız bilim adamlarının çalışmalarının yaklaşık üçte ikisinin İngilizce olarak yayımlandığını ortaya koymaktadır. Skudlik (1992:42)’in araştırması, dünya genelinde yayınlanan kitapların %28’inin de İngilizce olduğunu göstermektedir. Özetle, öğrencilerimizin teknoloji geliştirmekle İngilizce bilgisi arasındaki dolaylı ilişki konusunda bir farkındalıktan uzak görünmektedirler. Bu durum kısmen öğrencilerin İngilizcenin dünya genelinde büyük oranda bilim ve teknoloji dili olarak kabul gördüğünün bilincinde olamamalarına bağlanabilir.

Tablo 3. Öğrencilerin Teknoloji Alanında İlerlemek İçin İngilizce Gerekliğine İlişkin Görüşleri

Teknoloji alanında ilerlemek için İngilizce gereklidir	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	11	20	44	106	233	414
Yüzdeler (%)	2,7	4,8	10,6	25,6	56,3	100,0

4) İngilizce Öğretim Metotlarına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin İngilizce öğretim metotlarına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin %34’ü öğretmenlerin İngilizce öğretim metotlarını olumlu görüş belirtirken, %27,5’i ise bu konuda kararsız kalmıştır ve %38,4’ü de bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayanılarak öğretmenlerin uyguladıkları yöntemin öğrenmeyi kolaylaştırmak ve zevkli hale getirmekten uzak olduğu ve dolayısıyla da öğrenmenin temel faktörlerinden olan güdülenmeyi sağlayamadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin İngilizce öğretim metotlarına ilişkin görüşleri

Öğretmenlerin İngilizce öğretim metotlarını yanlış buluyor ve onları beğenmiyorum	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	56	85	114	89	70	414
Yüzdeler (%)	13,5	20,5	27,5	21,5	16,9	100,0

5) İngilizce Öğrenmenin Temel Koşulunun “İlgi” Olmasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin ilgi faktörünün İngilizce öğrenmenin temel koşulu olmasına yönelik görüşleri Tablo 5’te özetlenmektedir.

Tablo 5, öğrencilerin sadece %0,2’sinin ilgi faktörünün İngilizce öğrenmede temel koşullardan bir olduğu görüşüne katıldığını, buna karşılık %8,5’inin kararsız kaldığını ve %90,4’ünün ise bu görüşe katılmadığını göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenmenin temel faktörlerine dair bir bilgi ve bilinç eksikliği içerisinde bulunuyor olmasına bağlanabilir.

Tablo 5. Öğrencilerin ilginin İngilizce öğrenmenin temel koşulu olmasına ilişkin görüşleri

İngilizce öğrenmenin ilk koşulu ilgidir	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	1	4	35	67	307	414
Yüzdeler (%)	0,2	1	8,5	16,2	74,2	100,0

6) İngilizce Dersi Denince Kalıplaşmış Konular ve Sıkıcı Bir Dersin Akla Gelmesine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin İngilizce dersi denince kalıplaşmış konular ve sıkıcı bir dersin akıllarına gelmesine ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 6'da ele alınmaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde, bu görüşe öğrencilerin %25,3'ünün katıldığı, %61,4'ünün katılmadığı, %13,3'ünün ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Anketler cevaplandırılırken, öğrencilerin tepkileri alınmıştır. Birçok öğrenci İngilizce derslerinde, konuların sıkıcı anlatıldığından ve derslerde kitap ve teyp dışında araç-gereç kullanılmadığından yakınmıştır. Bu yüzden derslerin sıkıcı geçtiğinden şikâyet etmişlerdir. Nitekim bu konuda, Ergin (1990:32)'in yaptığı bir araştırmada, Ankara ve İstanbul'da Şubat 1989'da MEB tarafından düzenlenen yabancı dil öğretimi kursuna Türkiye genelinde Bakanlıkça seçilen 47 Almanca, 21 Fransızca ve 70 İngilizce öğretmeninin görüşleri alınarak şu sonuçlar elde edilmiştir:

Yabancı dil öğretmenlerinin en çok kullandıkları eğitim araçlarının-gereçlerinin başında ses kasetleri ve duvar resimleri gelmektedir. Bunun dışında kalan görsel ve işitsel araçları pek kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bulguları, ayrıca Demirel (1979:72)'in yaptığı çalışma ile Anadolu liselerindeki İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde ders kitabı dışında araç olarak kasetçalara öncelik verdiklerini ve diğer araç-gereçleri ise kullanmamaları bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin İngilizce Denince Kalıplaşmış Konular ve Sıkıcı Bir Şekilde Anlatılan Bir Dersin Akla Gelmesine Dair Görüşleri

İngilizce denince kalıplaşmış konular ve sıkıcı bir şekilde anlatılan bir ders aklıma geliyor	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	42	63	55	137	117	414
Yüzdeler (%)	10,1	15,2	13,3	33,1	28,3	100,0

7) İngilizce Bilmenin Bireyin Sosyal Çevresini Genişletmesine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin İngilizce bilmenin bireyin sosyal çevresini genişletmesine ilişkin görüşleri ele alınmakta ve Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin İngilizce Bilmenin Bireyin Sosyal Çevresini Genişlettiğine İlişkin Görüşleri

İngilizce bilmek, bireyin sosyal çevresini genişletir	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	12	31	57	129	185	414
Yüzdeler (%)	2,9	7,5	13,8	31,2	44,7	100,0

Tablo 7'ye bakıldığında, İngilizce bilmenin, bireyin sosyal çevresini genişlettiği görüşüne öğrencilerin sadece %2,9'u tamamen katılırken, %7,5'u ise kısmen katıldığını belirtmektedirler. %13,8'i ise kararsız görüş bildirmektedirler. %31,2'si "katılmıyorum" seçeneğini işaretlerken, %44,7'si "hiç katılmıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin çoğunun İngilizce'nin bireyin sosyal çevresini genişlettiği konusunda olumlu düşünmedikleri

söylenbilir. Oysa, Phillipson (1996:2) da belirttiği gibi dünyanın birçok yerinde İngilizce dili güç, başarı ve prestij göstergesi olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin günlük hayatlarında İngilizce kullanmaya gerek duymamaları İngilizcenin bu yönünü fark etmelerini engellemiş olabilir.

8) İngilizce Yayınlar Okumayı ve Filmler Seyretmeyi Sevmeye Dair Görüşler

Öğrencilerin İngilizce yayınlar okuma ve İngilizce filmleri seymeye dair görüşleri Tablo 8 yardımıyla özetlenmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin İngilizce yayınları okuma ve filmleri seymeye dair görüşleri

İngilizce yayınları okumayı ve İngilizce filmleri seymeye seviyorum	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Toplam
Öğrenci sayısı (N)	33	33	62	111	175	414
Yüzdeler (%)	8,0	8,0	15,0	26,8	42,3	100,0

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Gaziantep'teki liselerde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. İngilizce öğretimine ilişkin olarak öğrencilerin yukarıda 8 madde halinde tespit edilen görüşlerinin genel bir değerlendirilmesi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin yaklaşık %50'sinin İngilizce öğretiminin sözcük ve gramer öğretimine indirgendiği görüşünü taşıması İngilizce öğretiminin işlevselliğinden uzak olduğunu ortaya koymaktadır.
2. Öğrencilerin %50'sinden fazlası not kaygısının İngilizce öğretiminde olumlu bir katkısının olduğuna dolayısıyla, bu kaygının gerekliliğine inanmaktadır.
3. Öğrencilerin %82,9'unun teknolojik ilerleme ile İngilizce bilme arasında bir ilişki görmemeleri teknoloji geliştirme sürecinin önemli bir aşaması olan konuyla ilgili literatür taramasının işlevsel bir İngilizce bilgisi gerektirdiğinin bilincinden yoksun olduklarını göstermektedir.
4. İngilizce Öğretim Metotlarına İlişkin olumlu görüş belirtenlerin olumsuz görüş belirtenlerden daha az olması mevcut İngilizce öğretim metotlarının beklenen öğrenmeyi yeterince sağlamadığını ortaya koymaktadır.
5. Öğrencilerin %90,4'ünün "ilginin İngilizce öğrenmenin temel koşullarından biri olduğuna dair görüşü" benimsememesi, genelde öğrenmenin özelde de yabancı dil öğrenmenin temel bileşenlerinden birisinin ilgi olduğunun farkında olmadıklarını ortaya koymaktadır.
6. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçünün İngilizce denince akıllarına kalıplaşmış konular ve sıkıcı bir şekilde anlatılan bir dersin gelmesi İngilizce öğretiminin dar bir alana sıkıştırıldığını göstermektedir.
7. Öğrencilerin dörtte üçünün İngilizce bilmenin bireyin sosyal çevresini genişletmesi görüşüne katılmaması bu yönde öğrencilerin motive edilmesinin pek mümkün görünmediği sonucunu ortaya koymaktadır.
8. Öğrencilerin yaklaşık %70'nin İngilizce yayınlar okumayı ve filmler seymeye sevmemeleri ve %95,2'sinde İngilizceyi akıcı ve doğru konuşmayı istememesi etkili bir dil öğretiminin önündeki temel engeller olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yararlanılarak, aşağıdaki öneriler ortaya konabilir:

1. Öğrencilerin İngilizce öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında ders programları, öğretmen formasyonu, öğretim yöntemleri ve değerlendirme boyutlarında yeni düzenlemelere gidilmelidir.
2. Yabancı dil öğretiminin görsel ve işitsel ortamlarda gerçekleştirilmesi sağlanarak konuşma, yazma, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini de geliştirecek çeşitlilik ve yeterlikte etkinlikler çerçevesinde İngilizce dersleri gramer ve kelime öğretimi kısır döngüsünden kurtarılmalıdır.
3. Yabancı dil derslerinde güncel gelişmelere de yer verilerek günlük hayatta konuşulan terimler ve ifadelerin de öğretilmesi yoluna gidilmelidir.
4. İngilizce öğretiminin öngörülen hedeflere ulaşabilmesi için öncelikle öğrencilerin ve velilerinin bu konuda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi yoluna gidilerek öğrencilerin sergiledikleri çelişkili durumların ve yaşadıkları kafa karışıklığını gidermelerine yardımcı olunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Cem, C. (1976). *Türk Kamu Kesiminde Üst Düzey Yönetici-Nitelikleri-İşlevleri-Eğitim Sorunları*. Ankara, s. 41.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. Remzi Kitap evi, İstanbul, s.45.
- Demirel, Ö. (1979). *Ortaöğretimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, s.72.
- Ergin, A. (1990). Yabancı dil öğretiminde eğitim araçlarından yararlanma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2):32.
- Gibbs, W.W. (1995). *Lost Science in the Third World*. Scientific American, Prentice Hall, New York, pp.76-83.
- Graddal, D. (2000). *The Future of English*. The British Council, London, pp.9.
- Karal, G. (1962). *Teknik Yardım Programları ve Türkiye'de Teknik Yardımın İdaresi*. Balkanlıoğlu Matbaacılık Ltd. Şti., TODAİE Yayını, Ankara, s.154.
- Kuran, E. (1963). Atatürk ve Ziya Gökalp. *Türk Kültürü*, 13:11.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları, Ankara, s.61.
- Phillipson, R. (1996). Globalizing English: Are Linguistic Human Rights an alternative to Linguistic Imperialism? *the Hong Kong Polytechnic University*, pp.22-24.
- Polat, T. (1994). Kültürlerarası bildirişimde etkin bir süreç: Yabancı dilde okuma-anlama, *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 4(2):27.
- Sebüktekin, H. (1981). *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, No. 273, İstanbul, s.3.
- Skudlik, S. (1992). The Status of German as a Language of Science and the Importance of the English Language for German-speaking Scientists. *Status Cahange of Languages*, Ammon, U. and Hallinger, M. (Eds), de Gruyter, Berlin, p.42.
- Vergili, A. (1993). *Özel Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretiminde Benimsenen İlkeler İle Uygulanan Teknik ve Yöntemlerin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ, s.25.



<http://sbe.gantep.edu.tr> 'den online ulaşılabilir

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
6(1):17-31 (2007)

Gaziantep
Üniversitesi
Sosyal Bilimler
Dergisi

Süreç Yeniliği Yapan Takımların Öğrenmesine Etki Eden Faktörler ve Yenilik Çalışmasının Başarısına Etkileri

İbrahim H. Seyrek^{1*}, Ali E. Akgün² ve Gökhan Özer³

¹Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, 27310 Gaziantep

²Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İşletme Fakültesi, Strateji Bilimi Bölümü, 41400 Gebze, Kocaeli

³Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü, 41400 Gebze, Kocaeli

Özet. Bu çalışmada 145 süreç yeniliği takımı üzerinde bir araştırma yapılmış ve süreç yeniliği yapan takımların öğrenmesine katkıda bulunan faktörler ve takım öğrenmesinin yenilik çalışmalarının başarısına etkileri tartışılmıştır. Araştırma sonucunda, takım vizyonu, bilgileri kaydetme ve gözden geçirme, dosyalama, yapısal bir geliştirme sürecini takip etme ve takım üyelerinin birbirine yakın mekanlarda çalışmaları öğrenmeyi ve proje başarısını olumlu olarak etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenmenin iki boyutu olan bilgi edinme ve bilginin uygulanmasının da proje başarısını olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Süreç yeniliği, Takımlar, Takım öğrenmesi.

Factors Affecting Process Innovation Teams' Learning and Their Impact on the Success of the Process Innovation Projects

Abstract. Based on 145 process innovation teams, we have studied factors supporting team learning and their impact on the success of the process innovation projects. As a result, we have found that team vision, recording and reviewing project related information, filing, following a structural development process and co-location of team members are factors supporting team learning and project success. Also, two dimensions of learning, information acquisition and information implementation, are positively related to the success of the process innovation projects.

Key words: Process innovation, Teams, Team learning.

I. GİRİŞ

İşletmelere rekabet avantajı sağlayan birçok faktör vardır. Özellikle yenilik yapabilme becerisi bu avantajların en önemlilerindedir. Her ne kadar rekabet avantajı firmanın büyüklüğü, ya da sahip olduğu varlıklar vs. ile ilişkili olsa da, bilgiyi ve teknolojik becerileri başarılı bir şekilde kullanan ve yeni ürün, hizmet ve süreçleri yaratma becerisi gösteren firmalar rekabet etmede diğerlerine oranla gittikçe daha avantajlı hale gelmektedirler (Kay, 1993:416).

Günümüz dünyasında firmaların değişime ayak uydurabilmeleri ve rekabet avantajı sağlamaları hem müşterilerine sundukları ürün ve hizmetlerde, hem de bu ürün ve hizmetleri meydana getirirken uyguladıkları süreçlerde yaptıkları yeniliklerle mümkündür. Bundan dolayı yenilikle ilgili birçok araştırma yapılmaktadır. Her ne kadar literatürde yapılan çalışmaların çoğu ürün yenilikleri ile ilgili olsa da (Boer, 1987:1671), süreç yenilikleri ile ilgili çalışmalar da

oldukça önemlidir (Lorentz, 1995:10). Çünkü işletmeler için başkalarının yapamadığı ürünleri yapabilmek kadar, bu ürünleri diğerlerinden daha iyi yöntemlerle yapabilmek de önemli bir rekabet avantajı kaynağıdır (Cumming, 1998:21). Süreç yeniliklerinin başarısına etki eden çeşitli faktörler vardır. İlgili literatürde, yönetimin desteği (Alter and Ginzberg, 1978:87), sürece kullanıcıların katılımı (Ginzberg, 1981:459), uygulama sürecinin kalitesi (Meyers et al., 1999:295), liderlik (Kimberly and Evanisko, 1981:689) vs. gibi birçok faktörden bahsedilmektedir. Süreç yeniliklerinin başarısına etki eden faktörlerin en önemlilerinden biri de bu yeni süreci geliştiren takımların öğrenebilme becerileridir. Ancak literatürde yenilik yapan takımların öğrenmesinin, yenilik çalışmalarının başarısında oynadığı rolün yeterince ele alınmadığı görülmektedir (Lynn et al., 1999:439). Dolayısıyla süreç yeniliği için oluşturulan takımların öğrenmesine katkıda bulunan uygulamaların neler olduğunun araştırılması ve bu takımların öğrenmesinin süreç yeniliklerinin başarısına etkilerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Çünkü böylece hem bu konudaki akademik çalışmalara katkıda bulunulacak hem de sıkça süreç yeniliğinde bulunan günümüz işletmelerinin yenilik faaliyetlerinin başarıya ulaşmasına etki eden takım öğrenmesi ile ilgili uygulamaların tespiti işletmeler için pratik faydalar sağlayacaktır.

A) Yenilik Kavramı

Yenilik, bir işletmede yeni ürün ve hizmetlerin yada bir şeyi yapmada kullanılan bir prosedür veya sürecin yaratılması olarak tanımlanabilir (Motwani et al., 1999:106). Yenilik çalışmalarıyla ilgili literatür incelendiğinde, işletmelerdeki yenilik faaliyetlerinin iki ana başlık altında incelendiği görülmektedir: Birincisi organizasyonun sunduğu ürün ve hizmetlerde, ikincisi de bu ürün ve hizmetlerin yaratılma ve sunulma biçimlerinde. Geleneksel olarak bu iki grup, ürün ve süreç yenilikleri olarak adlandırılmaktadırlar (Tidd et al., 1997:6). Süreç yenilikleri bir endüstri, organizasyon veya departman için yeni olan ve girdileri çıktılara dönüştürmede kullanılan teknolojidaki araç, cihaz ve bilgi olarak tanımlanmaktadır. Ürün yenilikleri ise müşterilerin faydası için üretilmiş ürün ve hizmetleri içermektedir.

Süreç yenilikleri, süreç maliyetlerinde veya zamanda önemli azalmalar sağladığı gibi, kalite, esneklik ve hizmet seviyesini de yükseltmektedir. Örneğin Japonların çeşitli sektörlerdeki üstünlükleri – araba, motosiklet, gemi inşası, tüketici elektroniği vs. – ağırlıklı olarak üretim becerilerindeki üstünlükten kaynaklanmaktadır ki bu da sürekli olarak yapılan süreç yeniliklerinin sonucudur (Davenport, 1993:2). Özellikle Japon firmalarının işletmelerindeki süreçleri temel bileşenlerine ayırmaları, bu bileşenlerin performanslarını ölçmeleri ve bu bileşenleri sürekli iyileştirmeye çalışmaları, onların dünya çapında bir rekabet avantajı sağlamalarında önemli bir faktör olmuştur. Benzer şekilde Amerikan hizmet sektörünün gücü de önemli ölçüde sürekli olarak hizmetlerin sunuş yöntemlerini iyileştirmenin yollarını aramalarından, süreç yeniliği yapmaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır (Cumming, 1998:21).

B) Süreç Yeniliklerinin Başarısına Etki Eden Faktörler

Yukarıda da belirtildiği gibi, süreç yenilikleri firmaların rekabet avantajı sağlamalarında oldukça önemlidir ve bu yenilik çabalarını başarı ile sonuçlandırmak işletmeler için yaşamsal öneme sahiptir. Ancak yenilik çabaları her zaman başarı ile sonuçlanmamakta veya beklenen avantajları sağlayamamaktadır. Örneğin yapılan araştırmalar Kuzey Amerika'daki firmaların %72'sinin süreçlerini yeniden tasarlama çalışmalarında bulunduğunu ama bunların ancak %10'unun beklenen faydaları elde ettiğini göstermektedir (Mitchell and Zmud, 1999:424). İşletmelerin süreç yenilik çalışmalarında neden beklenenden daha az fayda elde ettikleri ile ilgili çeşitli nedenler ileri sürülmüştür. Proje planlama ve uygulamasındaki eksiklikler, hedeflerin yeterince açıklıkla ortaya konmaması (Baker et al., 1988:902), başarı için kritik olan faktörlere

gereken önemin verilmemesi (Boynton and Zmud, 1984:17), üst yönetim ve firma sahiplerinin yeterli desteği vermemesi (Pinto and Mantel, 1990:269), planlama sürecine kullanıcıların dahil edilmemesi, gerçekçi olmayan beklentiler, sistemin fonksiyonel özelliklerinin doğru olarak belirlenmemesi (Markus and Keil, 1994:11), kullanıcıların yeterli eğitim ve desteği almaması (Russell, 1996:40) kötü proje yönetimi ve kültürel anlaşmazlıklar (Stephens, 1996:5) gösterilen nedenler arasındadır. Süreç yeniliklerinin başarısına etki eden faktörlerden biri de bu yenilikleri yapan takımların öğrenmesidir.

C) Takım Öğrenmesi ve Süreç Yeniliklerinin Başarısına Etkileri

Günümüz işletmelerinde takım çalışmasına dayalı uygulamaların sayısı gittikçe artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre 100 ve üzerinde fazla çalışanı olan firmaların %82'si takımları kullanmakta, işbirliğine dayalı iş tasarımları ve uygulamaları takım çalışmasını gerekli kılmaktadır (Druskat and Kayes, 2000:328). İşletmeler özellikle yüksek karmaşıklığa sahip problemleri çözmede takımları kullanmaktadırlar (Kasl et al., 1997:227).

Süreç yeniliği çalışmalarında da yaygın olarak takımlar kullanılmaktadır ve süreç yenilik çalışmalarının başarısına etki eden en önemli faktörlerden biri de bu yeni süreci geliştiren takımların öğrenebilme becerileridir. Bilgiyi hızlıca üretip verimli bir şekilde kullanan takımların daha hızlı ve daha başarılı yenilikler yaptıkları görülmüştür (Lynn et al., 1999:439).

Fakat ne tip uygulamaların yeni süreç geliştiren takımların öğrenmesine katkıda bulunduğu ve takım öğrenmesinin süreç yeniliği çalışmalarının başarısına etkileri yeterince araştırılmamıştır.

II. MATERYAL VE YÖNTEM

Lynn (1999:439), yeni ürün geliştiren takımların öğrenmesi ile ilgili olarak bireysel öğrenme ve kavramaya dayalı bir model geliştirmiştir. Lynn'in geliştirdiği bu modele göre, yenilik projeleri esnasında bilgilerin kaydedilmesi, bilgilerin dosyalanması, kaydedilen bilgilerin takım üyelerince gözden geçirilmesi, takımın net bir hedefe sahip olması, hedef kararlılığı, proje vizyonunun desteklenmesi ve yapısal bir geliştirme sürecinin takip edilmesi takım içi öğrenmeyi destekleyen uygulamalar olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, bu modele göre öğrenme de iki şekilde ortaya çıkmaktadır: Bilgi edinme ve bilginin uygulanması. Lynn geliştirdiği bu öğrenme modelini Apple, HP ve IBM gibi uluslar arası firmalar da dahil olmak üzere, çeşitli firmalardaki yeni ürün geliştirme takımları üzerinde test etmiş ve modelini destekleyici sonuçlar elde etmiştir. Fakat Lynn, modelini süreç yeniliği yapan takımlarda test etmemiştir. Bu çalışmada, Lynn'in modelinin genelleştirilebilirliğini test etmek amacıyla, süreç yeniliği yapan takımlarda, takım içi öğrenmeye etki eden uygulamalar araştırılmıştır. Ayrıca Lynn'in modeline katmadığı ama (Lynn et al., 2000:221)'de araştırılması gerektiğini belirttiği takım içi iletişime katkıda bulunabilecek elektronik işbirliği teknolojileri ve takım üyelerinin mekansal olarak birbirine yakınlığı değişkenleri de modele katılmış ve bu değişkenlerin takım içi öğrenme ve süreç yeniliklerinin başarısına etkileri incelenmiştir.

A) Kaydetme ve Gözden Geçirme

Kaydetme ve not alma ile ilgili yapılan çalışmalar not almanın kişisel öğrenmeyle pozitif olarak ilişkili olduğunu ve kişisel başarıya katkısı olduğunu göstermiştir. Hartley (1983:13) ve Kiewra (1985:23) tarafından yapılan çalışmalar not tutanlar ile tutmayanlar arasında önemli ölçüde performans farkı olduğunu ortaya koymuştur. Kaydetme veya not alma dinleme, bilgiyi kodlama, kavrama ve yazılı olarak kaydetmeyi içeren bir süreçtir (Kyle and Hannafin, 1983:100). Meyers ve Wilemon (1989:79) takım öğrenmesini kolaylaştıran çeşitli yöntemlerden bahsettikleri çalışmalarında proje güncellerinin öğrenmeye etkilerinden bahsetmektedirler. Bahsedilen çalışmada araştırmacılar, problemlerin, alternatif çözümlerin ve öğrenilen önemli

sonuçların kaydedilmesi ve daha sonra bu bilgilerin gözden geçirilip takım içinde ve diğer takımlarla tartışılmasının takım öğrenmesini artıracaklarını ifade etmektedirler.

Bilgilerin kaydedilmesi takım üyelerinin bireysel olarak bilgilerini artıracak ve böylece takım performansına katkıda bulunacaktır. Ancak bütün üyelerin bundan faydalanabilmesi için takımdaki diğer üyelerin de kaydedilen bu bilgileri inceleme ve gözden geçirme şansına sahip olmaları gerekir. Kısacası bilgileri kaydeden takım üyeleri, bireysel ve toplu olarak kaydettikleri bilgileri tekrar inceleme ve gözden geçirme fırsatları olduğunda daha çok öğreneceklerdir. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermelerde bulunacağız.

H1: Süreç yeniliği yapan takımların edindikleri bilgileri kaydetmeleri ve proje esnasında bu bilgileri gözden geçirmeleri, takım öğrenmesine olumlu olarak katkıda bulunur.

H2: Süreç yeniliği yapan takımların edindikleri bilgileri kaydetmeleri ve proje esnasında bu bilgileri gözden geçirmeleri, proje başarısına olumlu olarak katkıda bulunur.

B) Dosyalama

Takım öğrenmesi için, elde edilen bilgilerin diğer proje elemanlarının erişmesi amacıyla dosyalanması ve uygun bir şekilde saklanması gerektiği vurgulanmaktadır. İşletmelerde yapılan projelerin çoğu daha önce yapılmış başka projelere benzer ve eğer başarılı bir proje ise daha sonradan taklit edilmesi beklenebilir. Proje sırasında kullanılan iyi organize edilmiş bir dosyalama sistemi daha sonra yapılacak projelerde, bu projede edinilen bilgi ve tecrübelerin yeniden keşfedilmesini ve bundan kaynaklanan maliyetlerini önler. Ayrıca proje dosyaları, kullanıcılara da önemli ölçüde bilgi sağlayabilir (Sanders, 1999:64). Levitt ve March (1988:319) örgüt içinde öğrenmeyi devam ettirmek için tecrübelerin kaydedilmesi ve daha sonra bunlara ulaşılmasının oldukça önemli olduğunu iddia etmektedirler. Proje takımlarının kayıt ve dokümanlarının oldukça fazla olduğu durumlarda, dosyalama kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla takım üyeleri bilgileri kaydettikten sonra bu bilgiler etkin bir bilgi alma ve erişim sisteminde saklanmalıdır. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermelerde bulunacağız.

H3: Süreç yeniliği yapan takımlarda dosyalama sistemlerinin kullanılması, takım öğrenmesine olumlu olarak katkıda bulunur.

H4: Süreç yeniliği yapan takımlarda dosyalama sistemlerinin kullanılması, proje başarısına olumlu olarak katkıda bulunur.

C) Proje Vizyonu

Bilgilerin kaydedilmesi, tekrar gözden geçirilmesi ve dosyalanması yeni süreç geliştiren takımların öğrenmesine katkıda bulunacaktır. Ancak hangi bilgilerin kaydedilip, dosyalanacağı ve gözden geçirilmesi gerektiği projenin vizyonu ile ilgilidir. Süreç yeniliği çalışmaları bağlamında proje vizyonu, işletmenin stratejileri ve ihtiyaçları doğrultusunda etkin bir süreç geliştirmek olarak tanımlanabilir. Lynn'in geliştirmiş olduğu modelde etkin bir proje vizyonunun üç önemli özelliği vardır: Netlik, kararlılık ve takım üyeleri ve yönetim tarafından desteklenme.

Vizyon netliği, proje vizyonunun açık bir şekilde ifade edilmesi, kolayca anlaşılması, spesifik hedefleri içermesi ve takıma yön verecek bir yapıda olması demektir. Slater ve Narver (1995:63), net bir vizyona sahip olmanın aranan bilgi hakkında yol gösterici olacağını ifade etmektedirler.

Vizyon kararlılığı proje başlangıcından tamamlanıncaya kadar değişmeyen bir vizyona sahip olmak demektir. Kararlı bir vizyona sahip olmak takımın sonuca hızlıca ulaşmasına da katkıda bulunur. Proje hedeflerinin kararsız olması, projelerin zamanında tamamlanmasını engelleyen en önemli faktörlerdendir (Murmman, 1994:236).

Vizyon desteği, proje vizyonunun hem takım üyeleri hem de üst yönetim tarafından paylaşılıp benimsenmesi ve proje vizyonu konusunda ortak bir anlayışa sahip olmaları demektir. Goh ve Richards (1997:575) yöneticilerin çalışanları deney yapmaları, yeni fikirleri test etmeleri, öğrendiklerini uygulamaları konusunda cesaretlendirerek öncülük etmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Bir takımın öğrendiklerini uygulayabilme becerisi, takım üyeleri ve firma yönetimi projenin vizyonunu destekledikleri zaman artmaktadır. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermelerde bulunacağız.

H5: Süreç yeniliği yapan takımların, takım üyeleri ve yönetim tarafından desteklenen net ve kararlı bir vizyona sahip olmaları, takım öğrenmesine olumlu katkıda bulunur.

H6: Süreç yeniliği yapan takımların, takım üyeleri ve yönetim tarafından desteklenen net ve kararlı bir vizyona sahip olmaları, proje başarısına olumlu katkıda bulunur.

D) Sistematik Bir Uygulama Süreci

Süreç yeniliği projelerinin başarılı olması ve beklenen faydaları verebilmesi için bu çalışmalarda yapısal bir geliştirme sürecinin takip edilmesi gerekir. Bütçe ve zaman kısıtlarını aştığı için başarısız olan bir çok projede, başarısızlıktaki en önemli faktörün proje yönetimi ve uygulanmasındaki hatalar olduğu görülmüştür (Whittaker, 1999:23). Projenin başarılı olabilmesi için net bir vizyona ve kaynakları, maliyetleri, riskleri ve zaman boyutunu içeren bir plana ihtiyaç vardır (Fui-Hoon and Lee-Shang, 2001:285). Süreç yeniliği projelerinin başarısındaki üç temel kriter zaman, maliyet ve performanstır. Projenin başarılı sayılabilmesi için, planlanan çizelge ve kaynak kısıtları içinde tamamlanması ve beklenen özellikleri sağlaması gerekir. Dolayısıyla projenin ilerlemesini ve maliyetlerini takip eden, tasarım, geliştirme ve test etme gibi aşamaları içeren ve gerekli araçları kullanan yapısal bir geliştirme sürecinin takip edilmesi oldukça önemlidir. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermelerde bulunacağız.

H7: Süreç yeniliği yapan takımların sistematik bir uygulama sürecini takip etmeleri, takım öğrenmesine olumlu katkıda bulunur.

H8: Süreç yeniliği yapan takımların sistematik bir uygulama sürecini takip etmeleri, proje başarısına olumlu katkıda bulunur.

E) Takım İçi İletişimi Kolaylaştırıcı Unsurlar: İşbirliği Teknolojilerinin Kullanımı ve Mekansal Yakınlık

Her ne kadar günümüz işletmeleri için takımlar önemli avantajlar sunsa da, özellikle büyük takımlarda bir takım eşgüdüm ve iletişim problemleri görülmektedir. Eşgüdüm problemleri takım büyüklüğü arttıkça geometrik olarak artmakta ve büyük takımlar daha az etkin ve kendini yönetebilme becerisi göstermede daha az başarılı olmaktadır (Bacon et al., 1998:63).

İşbirliği teknolojileri takımların iletişim kurmalarına ve bilgiyi paylaşmalarına yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış bilgisayar destekli iletişim teknolojileridir. Bu teknolojiler bir takımın görevlerini yerine getirmesine ve hedeflerine ulaşmasına önemli ölçüde yardımcı olabilir. İşbirliği teknolojilerinin sunacağı en önemli avantaj, bu teknolojiler sayesinde bilgi girişi, erişimi ve dağıtımının daha hızlı ve daha kolay bir hale gelmesidir. Özellikle büyük ve dağınık gruplarda bu hizmetler oldukça önemlidir. Bu teknolojiler takımın iletişim becerilerini daha verimli hale getirir (Ray and Ray, 2000:122).

Takım içi öğrenmede takım üyeleri arasındaki iletişimin önemi, büyük takımlarda görülen iletişim problemleri ve elektronik işbirliği teknolojilerinin bu bağlamda yapabileceği katkılardan dolayı aşağıdaki önermelerde bulunacağız.

H9: Süreç yeniliği yapan takımlarda, elektronik işbirliği teknolojilerinin kullanılması, takım öğrenmesine olumlu olarak katkıda bulunur.

H10: Süreç yeniliği yapan takımlarda, elektronik işbirliği teknolojilerinin kullanılması, proje başarısına olumlu olarak katkıda bulunur.

Takım üyelerinin fiziksel olarak aynı yerde veya birbirine yakın mekanlarda bulunuyor olmalarının önemli avantajları vardır. Mekansal yakınlık takım üyelerinin yüz yüze iletişimde bulunmalarına imkan sağlar. Birbirine yakın olan takım üyeleri proje ile ilgili gelişmeleri çabucak birbirine iletir, diğer üyelerden geri besleme alabilir. Bu etkin iletişimin bir sonucu olarak takım içi öğrenme artacağı gibi, proje ile ilgili problemler daha iyi anlaşılıp sorunlar daha kısa sürede çözülebilir. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermelerde bulunacağız.

H11: Süreç yeniliği yapan takımlarda, takım üyelerinin birbirine mekansal olarak yakın olmaları, takım öğrenmesine olumlu olarak katkıda bulunur.

H12: Süreç yeniliği yapan takımlarda, takım üyelerinin birbirine mekansal olarak yakın olmaları, proje başarısına olumlu olarak katkıda bulunur.

F) Bilgi Edinme ve Bilginin Uygulanması

Lynn, modelinde iki tip öğrenmeden bahsetmektedir: Bilgi edinme ve bilginin uygulanması. Bilgi edinme çeşitli kaynaklardan birincil ve ikincil bilgilerin toplanması olarak tanımlanabilir. Mantıksal olarak var olan problemleri çözmek ve uygulamalarda iyileştirmelerde bulunmak için öncelikle bilgi toplamak gerekir. Bilgi edinme sadece takımın öğrenmesine katkıda bulunmaz ayrıca takımın başarısına da yardımcı olur. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermede bulunacağız.

H13: Süreç yeniliği yapan takımların bilgi edinmesi, proje başarısına olumlu olarak katkıda bulunur.

Diğer öğrenme şekli olan bilginin uygulanması ise elde edilen bilgilere dayalı olarak davranışlarda görülen değişim şeklinde tanımlanabilir. Öğrenmenin gerçekleşmesi halinde bu durum kişilerin davranışlarına yansır ve kişilerin becerilerinde artış görülür. Ayrıca öğrenmeye bağlı olarak yeni fikirler üretilir ve bu fikirler uygulamaya konulur. Bilgi yoğun projelerde performans önemli ölçüde çalışanların becerilerine ve bilginin üretilip kullanılmasına bağlıdır. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki önermede bulunacağız.

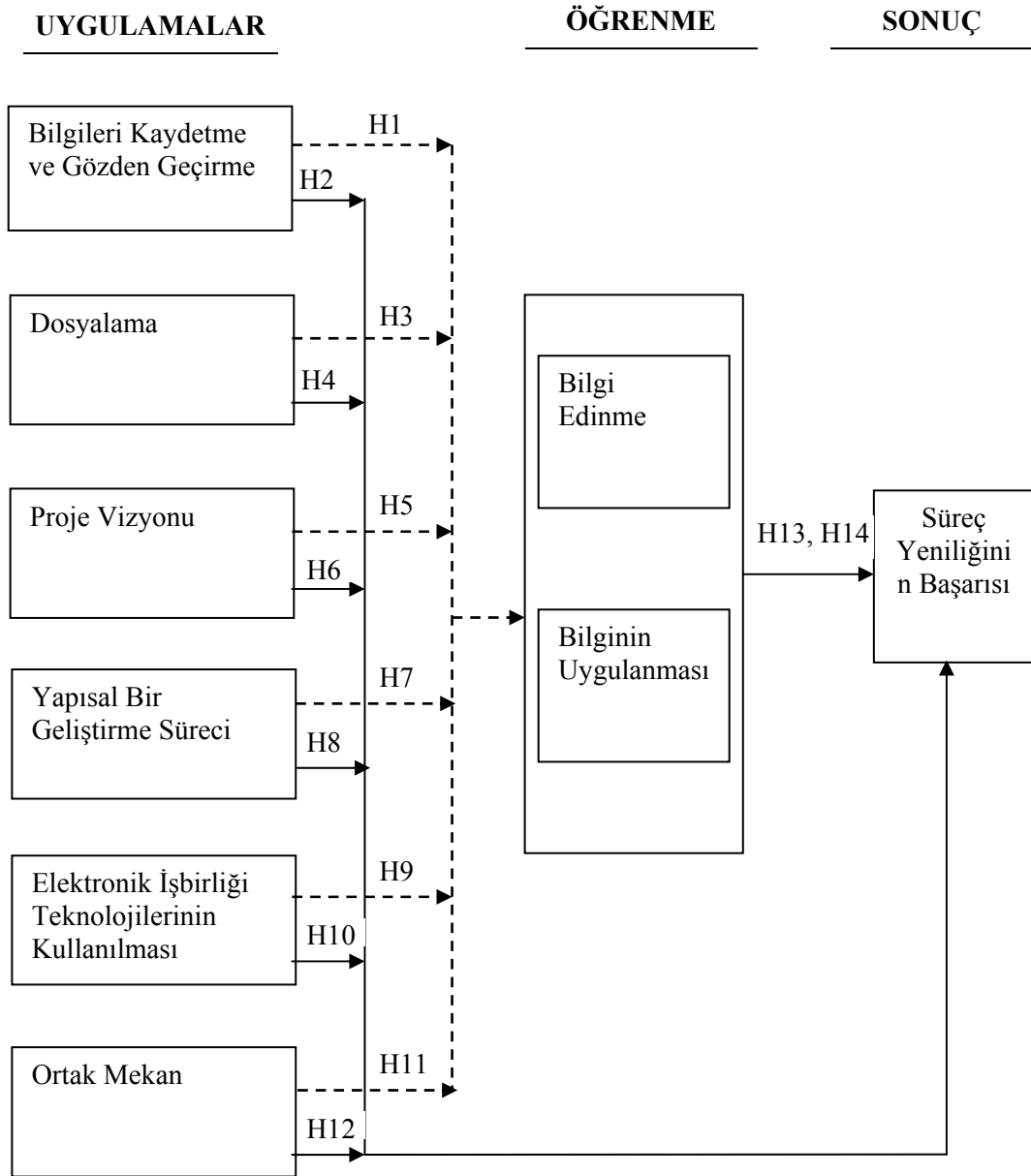
H14: Süreç yeniliği yapan takımların edindikleri bilgileri uygulamaya koymaları, proje başarısına olumlu olarak katkıda bulunur.

Yukarıdaki hipotezler doğrultusunda araştırmanın teorik modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.

III. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla Lynn (1999:439’in) oluşturduğu ölçekler ve anket soruları kullanılmıştır. Ancak Lynn’in çalışması ürün yeniliği yapan takımlar için hazırlandığından, sorular gerekli değişiklikler yapılarak süreç yeniliği yapan takımlara uyarlanmıştır. Anket soruları takım ve yenilik projesiyle ilgili bir takım genel soruların yanında ölçülmek istenen değişkenler için Likert tipi (1 = Kesinlikle katılmıyorum 5 = Kesinlikle katılıyorum) sorular içermektedir. Bu sorular kullanılarak Gebze’deki çeşitli firmalarda süreç yeniliği yapan 30 takımında bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın sonuçlarına bağlı olarak anketteki bazı sorular değiştirilmiş bazıları da anketten çıkarılmıştır. Anket yeni şekliyle

Gebze ve İstanbul’da değişik sektörlerde (bankacılık, telekomünikasyon, bilişim, otomotiv, beyaz eşya, kimya) faaliyet gösteren 120 firmaya gönderilmiş ve anketin firmalarında takımlar tarafından yapılmış bir veya daha fazla süreç yeniliği projesine uygulanması istenmiştir. Sorular firmalara elden veya e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Sonuçta 87 firmadan toplam 145 süreç yeniliği projesi ile ilgili cevaplar alınmıştır. Proje takımları ve firmalara ait çeşitli istatistiksel ve demografik bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Tablo 1. Proje takımları ve firma bilgileri

Takım büyüklüğü			Takım lideri			Firma		
Kişi sayısı	Fr ¹ .	%	Unvan	Fr ¹ .	%	Sektör	Fr ¹ .	%
<10	88	60,7	Başkan/sahip	2	1,4	Tüketici ürünleri	19	21,8
10-20	21	14,5	Ürün/proje müdürü	15	10,4	Tüketici hizmetleri	26	29,9
20-30	5	3,4	Bölüm müdürü	18	12,4	Endüstriyel ürünler	32	36,8
>30	3	2,1	Kıdemli mühendis	7	4,8	Endüstriyel hizmetler	4	4,6
Belirtilmemiş	28	19,3	Mühendis/teknisyen	45	31	Kamu ürünleri	1	1,2
			Diğer	23	15,9	Kamu hizmetleri	5	5,7
			Belirtilmemiş	35	24,1			

¹Frekans**A) Faktör ve Güvenilirlik Analizi**

Elde edilen veriler üzerinde faktör analizi ve güvenilirlik testleri yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Faktör analizi sonucunda süreç yeniliği projesinin başarısı 3 farklı faktöre yüklenmiştir. Bu üç faktör, proje başarısının 3 farklı boyutunu ortaya koymaktadır: Projenin yönetimin beklentilerini karşılaması, projenin kullanıcıların beklentilerini karşılaması ve projenin hızlı bir şekilde ve zamanında tamamlanması. Öğrenme ile ilgili uygulamalar ve öğrenme değişkenleri de ayrı ayrı faktörlere yüklenmişlerdir. Güvenilirlik analizi sonuçları ve ölçeklerle ilgili tanımlayıcı istatistikler ise Tablo 3’de verilmiştir. Analiz sonucunda ölçülmeye çalışılan bütün yapılarda Cronbach α değerleri 0,70 kabul seviyesinin üstünde çıkmıştır. Dolayısıyla ölçeklerin güvenilir oldukları görülmüştür.

B) Modelin Testi

Ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 3). Tablodaki değerlerden de görüleceği üzere ortak mekan ve iletişim teknolojileri haricinde bütün yapılar arasındaki korelasyon katsayıları 0,01 veya 0,05 seviyelerinde anlamlı çıkmıştır.

Araştırma modelini ve hipotezlerini test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin sonuçları tablolar halinde özetlenmiştir (Tablo 4, 5 ve 6).

IV. TARTIŞMA

Bu çalışmada süreç yenilikleri yapan takımların öğrenmesine etki eden bazı uygulamaları ve takım öğrenmesinin süreç yeniliği çalışmalarının başarısına etkilerini incelemeye çalıştık. Araştırma sonucunda, süreç yeniliği yapan takımların net ve kararlı bir vizyona sahip olmaları ve bu vizyonun takım üyeleri ve işletme yönetiminin desteklenmesinin hem takım öğrenmesine, hem de projenin başarısına olumlu katkısının olduğu bulunmuştur. Projenin hedefleri, proje

Tablo 2. Faktör analizi

YAPILAR VE SORULAR	FAKTÖR YÜKLENMELERİ
Yönetimin Beklentilerini Karşılama	
Bu proje yatırım getirisi (karlılığı) beklentilerini karşılamıştır veya bu beklentileri aşmıştır.	0,78
Bu proje üst yönetimin genel beklentilerini karşılamıştır veya bu beklentileri aşmıştır.	0,68
Kullanıcı beklentilerini karşılama	
Bu proje kullanıcı beklentilerini karşılamış veya onları aşmıştır.	0,67
Bu proje teknik performans beklentilerini karşılamış veya onları aşmıştır.	0,73
Bu proje gelecekteki fırsatlar için teknik bir altyapı oluşturmuştur.	0,67
Hız	
Bu proje bizim sektörümüzde normal olarak kabul edilen bir zamandan önce tamamlanmıştır.	0,65
Bu proje başlangıcında belirlenen orijinal çizelgede veya ondan daha önce uygulanmıştır.	0,70
Bu projede tasarımdan tam uygulamaya kadar geçen zaman konusunda üst yönetim memnun kalmıştır.	0,72
Kaydetme ve Gözden Geçirme	
Takım üyelerinin toplantılarından çıkan kararlar düzenli olarak kaydedildi.	0,62
Süreçle ilgili ilk fikirler başarılı bir biçimde kaydedildi.	0,41
Bu ilk fikirlere kullanıcıların tepkileri başarılı bir biçimde kaydedildi.	0,67
İlk deneme uygulamasının kullanıcılar tarafından test edilmesiyle elde edilen sonuçlar başarılı bir biçimde kaydedildi.	0,76
Genel olarak, bu projeye ilgili bilgilerin çoğu başarılı bir biçimde kaydedildi.	0,77
Proje boyunca, takım üyeleri toplantılardan çıkan kararları düzenli olarak gözden geçirip incelerlerdi.	0,70
Proje boyunca, takım üyeleri projeye ilgili kullanıcıların görüşlerini içeren raporları düzenli olarak gözden geçirip incelerlerdi	0,79
Proje boyunca, takım üyeleri yapılan test ve denemelerin sonuçlarıyla ilgili raporları düzenli olarak gözden geçirip incelerlerdi.	0,71
Dosyalama	
Projeye ilgili ilk fikirleri, proje tasarım bilgilerini ve kullanıcıların ilk fikirlerle ilgili görüşlerini / tepkilerini içeren merkezi bir dosya tutuldu.	0,74
Proje sırasında yukarıdaki bilgilere istendiği gün kolayca ulaşılabilirdi.	0,78
Proje sırasında ihtiyaç duyulan zaman içinde bilgi elde etmek oldukça kolaydı.	0,74
Bugün firmamız çalışanları yukarıdaki bilgilere kolayca ulaşabilirler.	0,79
Vizyon	
Takım istenen sistem özellikleri hakkında net bir vizyona sahipti.	0,74
Takım hedef kullanıcıların ihtiyaç ve istekleri konusunda net bir anlayışa sahipti.	0,71
Proje hedefleri açık ve netti.	0,80

Tablo 2. (Devam)

Projenin başlangıç vizyonu uygulama çalışmaları boyunca değişmedi.	0,74
Planlama ve tasarım kararları proje başlangıcından uygulamaya geçinceye kadar değişmedi.	0,61
Projenin hedefleri proje başlangıcından uygulamaya geçinceye kadar değişmedi.	0,73
Hedef kullanıcı kitlesi proje başlangıcından uygulamaya geçinceye kadar değişmedi.	0,45
Genel olarak takım <u>üyeleri</u> bu projenin vizyonunu desteklediler.	0,61
Genel olarak takım <u>yöneticileri</u> bu projenin vizyonunu desteklediler.	0,53
Genel olarak firmanın üst yöneticilerinin çoğu bu projenin vizyonunu desteklediler.	0,48
Geliştirme Süreci	
Takım proje boyunca açık ve net bir planı takip etti (ölçülebilir kilometre taşlarının olduğu bir yol haritası).	0,66
Proje geliştirme aşamalarının hepsi (fikir üretme, izleme ve değerlendirme, geliştirme, test etme ve uygulama) başarılı bir biçimde tamamlandı	0,64
Projenin ilerlemesi yeterince takip edildi.	0,65
Projenin maliyetleri yeterince takip edildi.	0,59
Bilgi Edinme	
Takım bu sürecin teknik eksikliklerini bulmada oldukça başarılı oldu.	0,73
Takım uygulamanın eksikliklerini bulmada oldukça başarılı oldu	0,77
Takım <u>kullanıcı</u> problemlerini bulmada oldukça başarılı oldu.	0,76
Bilginin Uygulanması	
<u>Proje bitip uygulamaya geçildiğinde</u> bu süreç bizim tipik süreçlerimize oranla çok daha az teknik probleme sahipti.	0,71
<u>Proje bitip uygulamaya geçildiğinde</u> bu sürecin kullanıcıları, firmadaki diğer süreçlere oranla bu süreçte daha az problemle karşılaştılar	0,76
Uygulamaya geçmezden önce edinilen tecrübelerin çoğu, uygulamaya geçildiğinde sürecin içerisine dahil edilmişti.	0,51
Elektronik Yazılı İletişim	
Takım arkadaşlarına e-posta	0,85
Elektronik dosya paylaşımı ve dosya transferi.	0,81
Elektronik Sözlü İletişim	
Ses mesajı.	0,66
Telekonferans.	0,76
Video konferans.	0,65
Masaüstü video konferans.	0,68
Elektronik dokümanlara ses dosyalarının eklenmesi.	0,82
Elektronik dokümanlara görüntü dosyalarının eklenmesi.	0,79
Ortak Mekan	
Bu takımdaki üyeler birbirlerine kısa bir yürüme mesafesi uzaklıktaydılar.	0,73
Bu takımdaki üyeler birbirlerine o kadar yakındılar ki birbirleriyle telefonu kullanmadan konuşabiliyorlardı.	0,82
Bu projede sadece bu takımın kullanımına tahsis edilmiş bir oda vardı.	0,67

Tablo 3. Ölçek özellikleri, korelasyon katsayıları ve α değerleri ¹

Yapılar	Ortalama	Std. Sap.	YBK	KBK	HIZ	KAGG	DO	VIZ	GS	BE	BU	EY	ES	OM
Yönetimin Beklentilerini Karşılama (YBK)	4,06	0,68	(0,80)											
Kullanıcı Beklentilerini Karşılama (KBK)	4,15	0,65	,54 ³	(0,78)										
Hız (HIZ)	3,75	0,85	,32 ³	,46 ³	(0,81)									
Kaydetme ve Gözden Geçirme (KAGG)	3,8	0,74	,39 ³	,39 ³	,45 ³	(0,91)								
Dosyalama (DO)	3,78	0,85	,35 ³	,32 ³	,27 ³	,50 ³	(0,88)							
Vizyon (VIZ)	4,13	0,69	,54 ³	,55 ³	,51 ³	,50 ³	,51 ³	(0,92)						
Geliştirme Süreci (GS)	3,92	0,83	,45 ³	,40 ³	,46 ³	,61 ³	,58 ³	,69 ³	(0,89)					
Bilgi Edinme (BE)	4,11	0,74	,30 ³	,40 ³	,30 ³	,44 ³	,43 ³	,57 ³	,55 ³	(0,89)				
Bilginin Uygulanması (BU)	3,78	0,72	,38 ³	,43 ³	,40 ³	,33 ³	,48 ³	,58 ³	,50 ³	,56 ³	(0,82)			
Elektronik Yazılı İletişim (EY)	4,22	0,96	,23 ³	,19 ²	,21 ²	,33 ³	0,14	,32 ³	,27 ³	0,13	,18 ²	(0,74)		
Elektronik Sözlü İletişim (ES)	2,64	1,22	0,03	0,1	,32 ³	,42 ³	,26 ³	,30 ³	,35 ³	,30 ³	,25 ³	,17 ²	(0,88)	
Ortak Mekan (OM)	3,43	1,2	0,07	,18 ²	,19 ²	,17 ²	0,12	,16 ²	0,16	,23 ³	0,15	0,16	,40 ³	(0,71)

¹ Parantez içerisindeki değerler o yapıya ait Cronbach α değerini göstermektedir.² p<0,05; ³ p<0,01

Tablo 4. Regresyon analizi: Proje başarısı ve öğrenme ile ilgili uygulamalar

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı değişken: Yönetimin beklentilerini karşılama (R ² = 0,36 F=10,95 ¹)		Bağımlı değişken: Kullanıcı beklentilerini karşılama (R ² = 0,34 F=10,28 ¹)		Bağımlı değişken: Hız (R ² = 0,34 F=9,89 ¹)	
	β	Sr ²	β	Sr ²	β	Sr ²
(Sabit)	1,46 ¹		1,65 ¹		0,72 ³	
Kaydetme ve Gözden Geçirme	0,16 ³	0,02	0,18 ²	0,02	0,25 ²	0,02
Dosyalama	0,04		0,01		-0,11	
Vizyon	0,41 ¹	0,08	0,46 ¹	0,11	0,42 ¹	0,06
Geliştirme Süreci	0,08		-0,02		0,12	
Elektronik Yazılı İletişim	0,03		-0,01		-0,01	
Elektronik Sözlü İletişim	-0,13 ¹	0,04	-0,10 ²	0,02	0,06	
Ortak Mekan	0,02		0,08 ³	0,02	0,04	

¹ p<0,01; ² p<0,05; ³ p<0,1

Tablo 5. Regresyon analizi: Öğrenme türleri ve öğrenme ile ilgili uygulamalar

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı değişken: Bilgi Edinme R ² = 0,41 F=13,77 ¹		Bağımlı değişken: Bilginin Uygulanması R ² = 0,40 F=12,80 ¹	
	β	Sr ²	β	Sr ²
(Sabit)	1,26 ¹		1,08 ¹	
Kaydetme ve Gözden Geçirme	0,11		-0,09	
Dosyalama	0,07		0,20 ¹	0,03
Vizyon	0,38 ¹	0,06	0,42 ¹	0,08
Geliştirme Süreci	0,17 ³	0,01	0,10	
Elektronik Yazılı İletişim	-0,08		0,00	
Elektronik Sözlü İletişim	0,02		-0,03	
Ortak Mekan	0,07 ³	0,01	0,02	

¹ p<0,01; ² p<0,05; ³ p<0,1

Tablo 6. Regresyon analizi: Proje başarısı ve öğrenme türleri

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı değişken: Yönetimin Beklentilerini Karşılama R ² = 0,16 F=13,14 ¹		Bağımlı değişken: Kullanıcı Beklentilerini Karşılama R ² = 0,22 F=19,74 ¹		Bağımlı değişken: Hız R ² = 0,17 F=14,48 ¹	
	β	Sr ²	β	Sr ²	β	Sr ²
(Sabit)	2,48 ¹		2,31 ¹		1,72 ¹	
Bilgi Edinme	0,11		0,20 ²		0,03	0,12
Bilginin Uygulanması	0,30 ¹	0,07	0,27 ¹		0,06	0,41 ¹ 0,08

¹ p<0,01; ² p<0,05; ³ p<0,1

başlamadan net bir şekilde ortaya konulmalı ve böylece bütün takım üyeleri tarafından doğru bir şekilde anlaşılacak hedefler konusunda anlaşma sağlanmalıdır. Bu hedeflerin proje esnasında değiştirilmemesi (vizyon kararlılığı) de önem arz etmektedir. Aksi takdirde bu tür değişiklikler projenin gecikmesine, maliyetlerin artmasına ve daha kötüsü projenin başarısız bir şekilde sonuçlanmasına neden olabilir. Hemen bütün projelerde olduğu gibi süreç yeniliği projelerinde de, proje vizyonunun gerek takım üyeleri ve gerekse yönetim tarafından desteklenmesi projenin başarısı için kritik bir öneme sahip görünmektedir.

Proje başarısına olumlu olarak etki eden faktörlerden bir diğeri de, takım üyelerinin proje esnasında edindikleri bilgileri kaydetmeleri ve zaman zaman bu bilgileri gözden geçirmeleridir. Proje sırasında yapılan toplantılar, uygulama öncesi yapılan test sonuçlarının gözden geçirilmesi ve kullanıcıların önerilerinin dinlenmesi proje başarısına önemli olarak katkıda bulunan uygulamalardır. Diğer yandan, bilgilerin kaydedilmesi ve gözden geçirilmesinin, öğrenme değişkenlerine doğrudan bir etkisi bulunmamıştır.

Proje bilgilerinin, erişimi kolay bir dosyalama sisteminde tutulmasının proje başarısına doğrudan bir etkisi bulunmamıştır. Ancak öğrenme değişkenlerinden bilginin uygulanmasına olumlu etkisi bulunmuştur. Bunun bir nedeni kaydetme değişkeninin dosyalamayı kendi içerisinde barındırıyor olması olabilir. Ayrıca başarılı olsun olmasın bütün projelerde bir şekilde dosyalamanın yapıyor olması da bir neden olarak ileri sürülebilir.

Proje esnasında yapısal bir geliştirme sürecinin takip edilmesinin takım öğrenmesine olumlu katkısı olduğu bulunmuştur. Yapısal geliştirme süreci, takımın net bir planının olması ve bu planın gerekli mekanizmalarla kontrol edilerek aşama aşama uygulanması demektir. Yapısal geliştirme sürecinin proje başarısına doğrudan bir etkisi bulunmamıştır. Bu etki dolaylı olarak öğrenme aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Takım içi iletişim değişkenlerinden, takım üyelerinin yüz yüze iletişimine katkıda bulunan mekansal yakınlık, proje başarısı ve öğrenme değişkenlerinin bir kısmına olumlu etkide bulunmaktadır. Ancak elektronik işbirliği teknolojilerinden yazılı iletişim teknolojilerini kullanmanın ne proje başarısına ne de takım öğrenmesine doğrudan bir etkisi bulunmamıştır. Diğer yandan elektronik sözlü iletişim teknolojilerini kullanmanın takım öğrenmesine doğrudan bir etkisi görülmezken, proje başarısına, beklenenin aksine, olumsuz yönde etkisi bulunmuştur. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle bu tür teknolojilerin araştırmanın yapıldığı işletmelerde yeterince ve etkin bir biçimde kullanılmıyor olması bir neden olabilir. Çünkü bu teknolojiler işletmelerin önemli alt yapı yatırımları yapmalarını ve işletme içi iletişim konusundaki uygulamalarını değiştirmelerini gerektirmektedir. Araştırmadaki firmalarda bu tür bir teknolojik alt yapı yeterince bulunmuyor olabilir. Bir diğer neden de yüz yüze iletişimin en etkili iletişim yolu olduğu gerçeğidir. Yüz yüze iletişimde taraflar birbirini daha doğru anlayıp mesajlarını karşı tarafa daha iyi iletebilmektedirler. Takım üyeleri arasında coğrafi olarak uzun mesafeler yoksa yüz yüze iletişim tercih edilmelidir.

Öğrenme değişkenlerinden, özellikle bilginin uygulanmasının üç proje başarısı değişkeni üzerinde de olumlu etkisi bulunmuştur. Bilgi edinme ise sadece bir proje başarısı değişkeni üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Buna göre öğrenmenin iki boyutundan bilginin uygulamaya konulmasının projenin başarısında bilgi edinmekten daha önemli olduğu görülmektedir.

Bu araştırma öğrenme ile ilgili modelde bahsedilen uygulamaların takım öğrenmesine ve takım öğrenmesinin de süreç yeniliği projelerinin başarılarına olumlu katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Tabii ki bu araştırmanın diğer araştırmalarda olduğu gibi bazı kısıtları vardır. Öncelikle araştırmaya konu edilen tüm değişkenlere ait veriler aynı deneklerden (proje yöneticilerinden) toplanmıştır. Ayrıca, araştırma ağırlıklı olarak Gebze civarındaki işletmelerde yapılmıştır ve örnekleme metodu olarak kolayda örnekleme seçilmiştir. Bu tür örneklemeleri kullanan araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak genellemeler yapılamaz. Sonuçların genelleştirilebilmesi için daha büyük ve farklı örneklemeler üzerinde benzeri araştırmaların

yapılması gerekmektedir. İleriki çalışmalarda modeldeki değişkenler arasındaki etkileşimler daha detaylı incelenebilir. Özellikle günümüzde iletişim teknolojilerinin hızla yayıldığı göz önüne alındığında, bu teknolojilerin takım öğrenmesi üzerindeki etkilerinin daha kapsamlı ve detaylı olarak ele alınması gerektiğini düşünmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Alter, S. and Ginzberg, M. (1978). Managing uncertainty in MIS implementation. *Sloan Management Review*, Fall:87-95.
- Bacon, D.R., Stewart, K.A. and Stewart-Belle, S. (1998). Exploring predictors of student team project performance. *Journal of Marketing Education*, 20(1):63-71.
- Baker, B., Murphy, D. and Fisher, D. (1988). *Factors Affecting Project Success. Project Management Handbook*, 2nd ed. Van Norstand Reinhold Company, New York, pp. 902-919.
- Boer, H. and During, W.E. (1987). Management of process innovation – the case of FMS: a systems approach. *International Journal of Production Research*, 25(11):1671-1682.
- Boynton, A. and Zmud, R. (1984). An assessment of critical success factors. *Sloan Management Review*, 25(4):17-27.
- Cumming, B.S. (1998). Innovation overview and future challenges. *European Journal of Innovation Management*, 1(1):21-29.
- Davenport, T.H. (1993). *Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology*. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, pp.2-3.
- Druskat, V.U. and Kayes, C.K. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31(3):328-353.
- Fui-Hoon Nah, F. and Lee-Shang Lau, J. (2001). Critical factors for successful implementation of enterprise systems. *Business Process Management Journal*, 7(3):285-296.
- Ginzberg, M.J. (1981). Early diagnosis of MIS implementation failure: Promising results and unanswered questions. *Management Science*, 27:459-478.
- Goh, S. and Richards, G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15:575-583.
- Hartley, J. (1983). Notetaking research: Resetting the scoreboard. *Bulletin of the British Psychological Society*, 36:13-14.
- Kimberly, J.R. and Evanisko, M.J. (1981). Organizational innovation: The influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technical and administrative innovations. *Academy of Management Journal*, 24(4):689-713.
- Kasl, E., Marsick, V.J. and Dechant, K. (1997). Teams as learners: A research-based model for team learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 33(2):227-246.
- Kay, J. (1993). *Foundations of Corporate Success: How Business Strategies Add Value*. Oxford University Press, Oxford, p.416.
- Kiewra, K.A. (1985). Investigating notetaking and review: A depth of the processing alternative. *Educational Psychologist*, 20:23-32.
- Kyle, L.P. and Hannafin, M.J. (1983). The effects of notetaking pretraining and the recording of notes on the retention of aural instruction. *Journal of Educational Research*, 77(2):100-107.
- Levitt, B. and March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14:319-340.
- Lorentz, C. (1995). Process matters. *Financial Times*, October 13, p.10.
- Lynn, G.S., Reilly, R. and Akgün, A.E. (2000). Knowledge management in new product teams: Practices and outcomes. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 47(2):221-231.
- Lynn, G.S., Skov, R.B. and Abel, K.D. (1999). Practices that support team learning and their impact to market and new product success. *Journal of Product Innovation Management*, 16:439-454.

- Markus, L. and Keil, M. (1994). If we build it, will they come: Designing information systems that users want to use. *Sloan Management Review*, 35(4):11-25.
- Meyers, P., Sivakumar, K. and Nakata, C. (1999). Implementation of industrial process innovations: Factors, effects, and marketing implications. *Journal of Product Innovation Management*, 16:295-311.
- Meyers, P.W. and Wilemon, D. (1989). Learning in new technology development teams. *Journal of Product Innovation Management*, 6:79-88.
- Mitchell, V.L. and Zmud, R.W. (1999). The effects of coupling IT and work process strategies in redesign projects. *Organization Science*, 10(4):424-438.
- Motwani, J., Dandridge, T., Jiang, J. and Soderquist, K. (1999). Managing innovation in French small and medium-sized enterprises. *Journal of Small Business Management*, April:106-114.
- Murmann, P.A. (1994). Expected development time reduction in the German mechanical engineering industry. *Journal of Product Innovation Management*, 11:236-252.
- Pinto, J. and Mantel, S. (1990). The causes of project failure. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 37(4):269-275.
- Ray, D.S. and Ray, E.J. (2000). Matching collaboration technologies to team needs: Accommodating document management and communication goals. *Technical Communication*, 47(1):122-126.
- Russell, L. (1996). Reengineering: The mission links. *Human Resource Planning*, 19(4):40-47.
- Sanders, R.L. (1999). The promise of project files: A case study. *Information Management Journal*, 33(1):64-66.
- Slater, S.F. and Narver, J.C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59:63-74.
- Stephens, C. (1996). Reducing the risk of implementing new technologies. *Information Strategy: The Executive's Journal*, 13(1):5-16.
- Tidd, J., Bessant J. and Pavitt, K. (1997). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change*. John Wiley and Sons, p.6.
- Whittaker, B. (1999). What went wrong? Unsuccessful information technology projects. *Information Management and Computer Security*, 7(1):23-29.



<http://sbe.gantep.edu.tr> 'den online ulaşılabilir

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
6(1):32-44 (2007)

Gaziantep
Üniversitesi
Sosyal Bilimler
Dergisi

Enerjide Son Seçim: Nükleer Enerji

Metin Yıldırım^{1*} ve İbrahim Örnek¹

¹Gaziantep Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, 27310 Gaziantep

Özet. Petrol, kömür, doğalgaz fiyatlarının yükselmesi, Rusya'nın güvenilir bir doğalgaz kaynağı olmadığı ortaya çıkması, enerji arz güvenliğinde yaşanan gelişmeler, dünyada nükleer tartışmaları yeniden başlatmıştır. Türkiye'de de nükleer enerji, taraftarları ve karşıtları olarak tartışılan hassas bir konu haline gelmiştir. Dünya elektrik ihtiyacının yaklaşık % 17'sini karşılamasının yanı sıra tıp ve endüstride kullanılmasının nükleer enerjiyi çok önemli hale getirdiği ortadadır. Ancak bu konuda, Türkiye'de nasıl bir politika izleneceği henüz ortaya konmadığı gibi çevre endişeleri sebebiyle de bir ilerleme kaydedilememiştir. Türkiye, öncelikli olarak, jeotermal, hidrolik, kömür, güneş ve rüzgar enerji kaynaklarına yönelerek bu kaynakları devreye sokmak zorundadır. Aksi takdirde, teknolojinin takip edilerek, iletişim yönetimi sorunu ve diğer olumsuz görüşlerin bir an evvel ele alınması ve Türkiye'nin nükleer enerjide komşu ülkeleriyle rekabet şansını yakalaması zorunlu hale gelecektir.

Anahtar kelimeler: Enerji, Nükleer, Reaktör, Nükleer elektrik, Çernobil.

Ultimate Choice for Energy: The Nuclear Energy

Abstract. Increases in the prices of oil, hard coal and natural gas, emergence of Russia as a not reliable resource for the natural and the developments in the security of the energy supply again have been started the nuclear energy as a hotly debated issue in the world. This is also a sensitive topic among the opponents and proponents of the nuclear energy in Turkey. Nuclear energy is very important since it provides about 17 % of the electric energy in the world and is used in industry and medical area. However, Turkey has not declared any policy about this yet, because of the worries about the environmental reasons and has not gained any progress about nuclear energy. First of all, Turkey must use her geothermal, hydropower, hard coal, solar and wind energies. Otherwise, Turkey may find herself in a competition with her neighboring countries

Key words: Energy, Nuclear, Reactor, Nuclear electric, Chernobyl.

I. GİRİŞ

Enerjide 2030 yılında şimdi olduğundan %60 daha fazla ihtiyaç duyulması, petrol ve doğalgaza bağımlı hale gelmesi dünyayı enerji politikalarını tekrar gözden geçirmeye itmiştir. Ortaya çıkan enerji krizleri ile birlikte rekabetçi bir enerji sektörü oluşturmak, enerji çeşitliliği sağlamak, yeni teknoloji ve alternatif enerji kaynaklarını kullanmak ülkelerin vazgeçilmez amaçlarını oluşturmuştur.

Enerji sorunlarından dolayı, ülkeler nükleer enerji için çalışmalarına başlamışlardır. Asya ülkeleri, AB ülkeleri ve ABD; yeni nükleer santrallerin yapımı, gelişimi konusunda

değerlendirmeler yapmışlardır. Ulusal kalkınma çabalarının ve sanayileşmenin en büyük gereksiniminin enerji olduğu; ülkelerin ulusal plan ve programlarında geleneksel ve yerli enerji kaynaklarının yanı sıra, yeni enerji kaynaklarına yöneldikleri, yeni enerji kaynakları arasında ise Nükleer Enerji'nin yoğun bir yer tuttuğu bilinmektedir.

Türkiye'de de nükleer enerji ile ilgili tartışmalar 1960'lı yıllarda başlamış, Türkiye'de kurulması istenen, ancak ihale iptalleri ile gerçekleştirilemeyen nükleer santraller, son günlerde çok daha tartışılır hale gelmiştir. Taraf olanlar ve karşı olanlar olmak üzere nükleer enerji ile ilgili gruplar, Türkiye'de nükleer enerjinin geleceği için görüşler ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada, dünya ve Türkiye açısından nükleer enerji değerlendirilerek, nükleer enerjinin olumlu ve olumsuz tarafları değerlendirilmiştir. Çalışmada, ayrıca, Türkiye'nin komşu ülkelerindeki nükleer enerji gelişimi de irdelenmiştir.

II. DÜNYADA NÜKLEER ENERJİ

İlk nükleer reaksiyon 2 Aralık 1942'de University of Chicago'da gerçekleştirilmiştir. ABD, nükleer silah projesi Manhattan Project'in meyvesi olan atom bombalarından ilki 'Little Boy'u (Küçük Çocuk) 6 Ağustos 1945'te Hiroşima'ya, ikincisi Fat Man'i de (Tombul Adam) 15 Ağustos'ta Nagasaki'ye atmıştır. İlk nükleer reaktörler, Soğuk Savaş'ın başlarında ABD ile SSCB arasındaki rekabetin sonucu olarak oluşmuştur. ABD'nin Idaho eyaletindeki reaktör Experimental Breeder Reactor I adlı deney santrali, 20 Aralık 1951'de ilk nükleere dayalı elektrik enerjisini üretmiştir. İlk sivil amaçlı nükleer elektrik üretimini SSCB, 27 Haziran 1954'te Obninsk, Kaluga Oblast reaktöründe gerçekleştirmiştir (Hangi Nükleer Teknoloji..., 2006).

Dünyada enerji üretiminin yaklaşık olarak %64.5'i fosil yakıtlar (%38.7 kömür, %18.3 gaz, %7.5 petrol), %16.6'sı hidrolik enerji, %17.1'i nükleer enerji ve %18'i yenilenebilir enerji kaynaklarından gerçekleşmektedir. Dünyada 56 ülkede toplam 284 araştırma reaktörü çalışmakta ve ticari olarak işletilmekte olan 439 nükleer reaktör bulunmaktadır. 32 ülke nükleer jeneratörlerden global elektriğin % 16'sını üretmektedir. Bunların yanında 250'yi aşkın gemi ve denizaltı nükleer enerji ile hareket edebilmekte, dünya genelinde 1000'i aşkın ticari, askeri ve araştırma amaçlı nükleer reaktör işletilmektedir. Rusya'nın her biri iki reaktör taşıyan 460 nükleer denizaltısı denizlerde dolaşmakta ve bir o kadar da ABD'nin bulunduğu belirtilmektedir. Dünya üzerinde yerin altına gömülmemiş 715 araştırma reaktörü bulunmaktadır. Nükleer olmayan çok az sayıda ülke kalmıştır (Laçiner, 2006). Nükleer reaktörlerin ülkelere göre durumu Ek 1'de gösterilmiştir. Nükleer enerjiden elektrik üreten ülkelere bakıldığında ABD'nin başı çektiği görülmektedir. Dünyanın en büyük nükleer kapasiteli ülkesi olan ABD'de 104 adet sivil amaçlı ticari nükleer reaktör bulunmaktadır. Nükleer reaktörler toplamda 98.000 megavat enerji üretmektedir.

ABD'de 1973 yılından bu yana yeni bir nükleer reaktör yapımı projesi başvurusu onaylanmamıştır. Ülkede yeni nükleer yatırımlar sadece mevcut reaktörlerde güncelleme ve kapasite artırımı şeklinde yapılmıştır. ABD 103 ticari reaktörle dünyada en fazla işleyen nükleer enerji santraline sahip ülke konumundadır. Ancak ABD'de işleyen reaktör sayısı kadar iptal edilen proje sayısı da dikkat çekmektedir. 138 projenin iptal edilmiş olması ve 1978'den bu yana nükleer reaktör siparişi verilmemesi de altı çizilmesi gereken unsurlar arasında sayılmaktadır. ABD, atık sorunu ve işletme güvenliğine yönelik teknolojilerin geliştirildiği sistemler üzerinde çalışmaktadır. ABD, yeni geliştirilmiş güç santrallerini 2010'dan sonra piyasaya sürebilmek için 38.5 milyon dolar fon ayırmasına rağmen atık sorununa yönelik sıkıntılar sürmektedir (Nükleer Enerji Dosyası, 2006; Taş vd., 2006).

Dünyada 24'ü inşa aşamasında, 112 reaktör yatırımı bulunmaktadır. Faaliyette bulunan reaktörlerin %23 ABD'de, %13,5 Fransa'da, %12'si ise Japonya'da bulunmaktadır. Sadece Ukrayna'nın 15 reaktörü bulunmakta ve 16.'sını teslim almak üzeredir. Ukrayna'da, Çernobil Nükleer Santrali 4. ünitesinde meydana gelen kazadan sonra nükleer santrallerin kapatılması

gündeme gelmişse de, bundan dolayı hiçbir ülkede nükleer santral kapatılmamıştır. Çernobil'in bir ünitesi ise hâlen çalışmaktadır. Nükleer elektrik üretimi ile toplam elektrik üretiminin Fransa'da % 78'si, Ukrayna'da % 46'sı, ABD'de % 20'si, Almanya'da %28'si, Japonya'da %25'i, Brezilya, Hindistan ve Çin'de ise bu rakamlar sırasıyla, % 3,7, %3.3 ve % 2,2 olarak gerçekleşmiştir (Arık ve Turan, 2006:27).

Nükleer santrallere yönelik en yüksek dinamizm Asya ülkelerindedir. Nükleer enerjiden elektrik üreten ülkelerin başında Japonya gelmektedir. Japonya, ülke elektriğinin yüzde 25'ini nükleer enerjiden sağlarken bu ülkede yaşanan nükleer kazalar, nükleer enerjiye yönelik bakış açısını da olumsuz etkilemiştir. 1995'te Monju hızlı üreticisinde sodyum sızıntısı, Mart 1997'de Tokai yeniden işleyicisinde atık patlaması, Eylül 1999'da Tokai yakıt işletme tesisindeki kaza Ağustos 2002'de ortaya çıkan ve Tokyo Elektrik Enerji Şirketinin 14 nükleer santralinin tümünün kapanmasına neden olan olaylar ülkede nükleer elektrik üretiminin 2002 ve 2003 arasında dörtte birden fazla azalmasına yol açmıştır. 9 Ağustos 2004'te Mihama-3 istasyonundaki buhar sızıntısı sonrası beş işçi ölmüş, Boru yırtılması, Japon nükleer santrallerinde sistematik denetlemede ciddi bir eksiklik olduğunu da açığa çıkarmıştır (Nükleer Enerji Dosyası, 2006).

Dünya fosil yakıt rezervleri hızla tükenmektedir. Petrolün 40, doğalgazın 62 ve kömürün ise 216 yıllık ömrü kaldığı ifade edilmektedir. Doğalgaz için de durum pek farklı değildir. Tüm bu gelişmeler dünyayı nükleer santrale yönlendirmektedir.

Tablo 1. Dünya elektrik planlaması (Arık ve Turan, 2006:25)

	2025	2050	2075	2100
Toplam elektrik üretimi (tw-saat)	21250	32400	41200	47300
Nükleer elektrik üretimi (tw-saat)	4760	9350	15520	21950
Nükleer elektrik üretimindeki payı (%)	23	30	38	46
Nükleer kapasite (tw)	720	1445	2350	3325

Daha uzun vadeli tahminlere göre ise, Tablo 1 ve Tablo 2'de de görüldüğü üzere; 2025 yılında 21250 TW/saat olacağı tahmin edilen toplam elektrik üretimi yetmiş beş yıllık bir süreç sonunda yaklaşık iki kat artış göstererek 47300 TW/s'e ulaşacaktır. Daha uzun vadeli tahminlere göre ise, 2025 yılında 21250 TW/saat olacağı tahmin edilen toplam elektrik üretimi yetmiş beş yıllık bir süreç sonunda yaklaşık iki kat artış göstererek 47300 TW/s'e ulaşacaktır. Geçmiş yıllarda kömür en önemli yakıt iken 1980'de petrol en çok kullanılan kaynak durumuna gelmiştir. 2020 yılına doğru petrolün rolü yavaş yavaş düşerken, 2020 yılında % 30 pay ile kömürün yine en önemli kaynak durumuna geçeceği tahmin edilmektedir. Doğal gazın payının 2020'de % 7'ye çıkacağı, 1980'de % 2 kadar olan nükleer enerji payının da 2020'de % 11 olmak suretiyle hidrolik enerjiden daha fazla kullanılabilir hale gelmesi beklenmektedir.

Tablo 2. Kaynaklara göre dünya enerji arzı tahminleri (Ertürk, 2006)

	1960		1980		2000		2020	
	10 ⁹ TEP*	%	10 ⁹ TEP	%	10 ⁹ TEP	%	10 ⁹ TEP	%
Kaynak								
Kömür	1.250	36	1.830	24	2.930	26	4.650	30
Petrol	1.170	33	3.100	41	3.415	31	3.175	21
Doğalgaz	0.411	12	1.301	17	1.885	17	2.570	17
Hidrolik	0.171	5	0.383	5	0.650	6	1.050	7
Nükleer	---	---	0.156	2	0.845	8	1.730	11
Tic. olmayan	0.490	14	0.768	10	1.095	10	1.140	8
Yeni enerji	---	---	---	---	0.285	2	0.845	6
Toplam	3.500	100	7.538	100	11.105	100	15.115	100

*10⁹ TEP: milyar ton eşdeğer petrol

Dünyadaki nükleer kurulu gücün üçte birine Avrupa sahiptir. Santrallerin büyük bölümü Batı Avrupa ülkelerinde bulunmaktadır. AB’de nükleer santrallerin yoğun olarak bulunduğu Fransa’da nükleere ilgi 1973’teki petrol kriziyle aynı döneme denk düşmektedir. Fransa enerji bağımsızlığı sağlayabilme konusunda ve kendi öz kaynaklarının kıtlığı sebebiyle çare olarak nükleer enerjiyi görmektedir. Elektriğinin yüzde 78’ ini nükleerden sağlayan Fransa komşu ülkelere elektrik satmaya başlamıştır. Fransa’da 59 reaktörden 12’si ihracat için çalışmakta ve kimi zaman üretilen elektriğe müşteri bulunamayınca reaktörler bazı hafta sonları kapatılmaktadır. Bunun yanı sıra, Almanya, İsveç, İspanya, Belçika ve İtalya nükleerden tümüyle vazgeçme kararı almıştır. AB nükleere karşı ‘bekle ve gör’ politikası izlemektedir. AB yeni teknolojilerin geliştirilmesine fon ayırmakta ve atık sorunu, işletme güvenliği gibi konuların çözüme kavuştuğu sistemler geliştirilene kadar yeni sipariş vermemektedir. Ayrıca birliğe dahil olan eski Doğu Bloku ülkelerinde geri teknoloji nükleer santrallerin varlığı da AB’yi rahatsız etmektedir (Taş vd., 2006; Nükleer Enerji Dosyası, 2006).

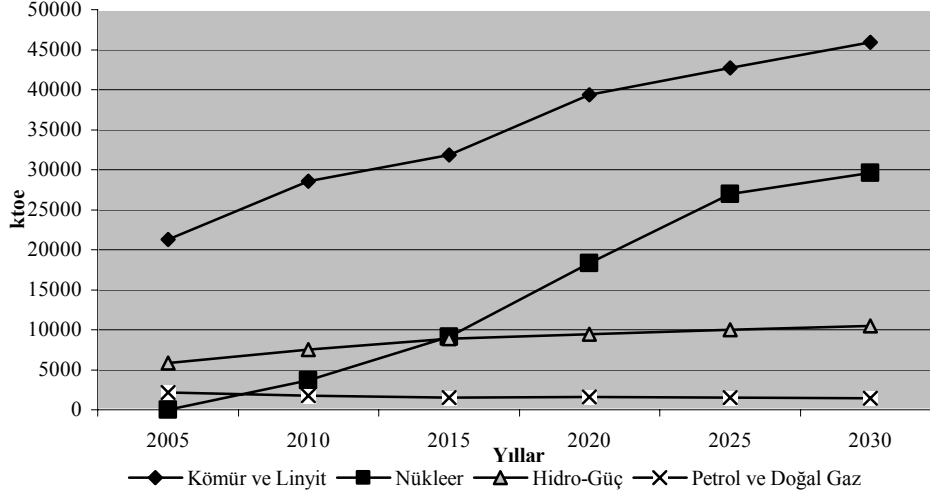
Tablo 3. AB Nükleer kurulu gücünün gelişimi (Ertürk, 2006)

	Kurulu Güç	İnşaatı süren	İşletmeden çıkarılan	
	(GW)	nükleer santraller (GW)	nükleer kapasite (GW)	
	1995	1995-010	1995-015	2015-030
Belçika	5,9	0,0	0,0	5,8
Finlandiya	2,4	0,3	0,0	2,4
Fransa	66,7	6,4	1,2	56,0
Almanya	25,1	0,0	4,1	21,0
Hollanda	0,5	0,0	0,5	0,0
İspanya	7,5	0,0	0,2	7,3
İsveç	10,4	0,0	2,7	7,8
İngiltere	13,4	0,0	2,7	9,4
Toplam	131,9	6,7	11,3	109,7

III.TÜRKİYE’NİN NÜKLEER ENERJİ SERÜVENİ

Dünya enerji üretiminde yeni yollar aranırken, nükleer enerji birçok ülke için en iyi alternatif olarak belirlenmiştir. Türkiye’de bu süreçte, nükleer güç deneyimini 1960’lı yıllarda başlatmış ve 1962 yılında Küçükçekmece’de 1 MW gücünde bir araştırma reaktörü kurmuştur. Daha sonraki yıllarda, ABD ve İspanyol firmaları Türkiye’de fizibilite çalışmaları yaparak, 400 MW gücünde bir nükleer santral kurulması için proje teklif etmişler, ancak proje gerçekleştirilememiştir. 1972’de Türkiye Atom Enerjisi Kurumu (TAEK) denetiminde Mersin - Akkuyu’da bir santral kurulması düşünülmüş, yine proje gerçekleştirilememiştir. 1993 yılında Akkuyu projesi tekrar gündeme gelmiş ve 1996 sonu itibarıyla ihalesi açılmış, 1997 yılında, yapımı plânlanan santral için üç farklı konsorsiyumdan, güçleri 1400 ilâ 2800 MW arasında değişen proje teklifleri alınmıştır. Ancak, ekonomik koşullar ve yolsuzluk iddiaları nedenleriyle ertelenen karar 2000 yılında iptal edilmiştir. Kamuoyunda özellikle çevresel etkileri itibarıyla tartışılan projenin iptal edilmesindeki en önemli neden olarak, projeye verilen tekliflerin boyutuna bağlı olarak 2,5 ile 4 milyar dolara ulaşan maliyetin karşılanmasında yaşanan sıkıntılar gösterilmiştir. Bununla birlikte, Hazine Müsteşarlığı’nın projenin anahtar teslimi yönetimi yerine “Yap - İşlet - Devret” modeli çerçevesinde yapılmasını istemesi ve yapım sürecinde herhangi bir finansal destek garantisi vermemesi de söz konusu iptalin önemli nedenlerinden biri olmuştur. Halihazırda, yürütülen herhangi bir proje olmamasına rağmen, Türkiye’nin enerji planlarında 2012’ye kadar üç nükleer santral kurulacağı belirtilmiştir. Özellikle, 2005 yılı sonlarında, Ukrayna ile Rusya arasında yaşanan doğalgaz krizi, İran’ın Türkiye’ye gönderdiği gazı azaltması ve giderek artan petrol fiyatları Türkiye’yi nükleer santrallere yöneltmiştir. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Türkiye’nin gelecek 15 yıldaki

enerji ihtiyacının bir bölümünü karşılamak için beş bin megavatlık bir nükleer enerji yatırımı öngörmektedir. TAEK; Beyşehir-Seydişehir, Nallıhan-Beypazarı, Akçakoca-Ereğli, Sinop, Akkuyu (Mersin), İğneada (Kırklareli), Kırıkkale-Nevşehir olmak üzere 7 bölge tespit etmiş, 2006'nın sonlarına doğru Sinop'a santral kurulması ağırlık kazanmıştır (Kılınç, 2006:22; Arık ve Turan, 2006:28; Türkiye'nin Nükleer..., 2006).



Şekil 1. Türkiye'de birincil enerji kaynaklarının üretim projeksiyonu (2005-2030) (MENR, 2006). ktoe: Kilo ton petrol eşdeğeri

Şekil 1 incelendiğinde, Türkiye'nin gelecek 15 yıllık zaman sürecinde nükleer üretime geçeceği ve nükleer enerji kullanımının giderek artacağı görülmektedir. Türkiye'nin 2020 yılında, birincil enerji kaynakları içerisinde, 18286 ktoe düzeyinde nükleer enerji ile üretim yapacağı ve enerji üretiminde kömür ve linyitten sonra en fazla nükleer enerjiyi kullanacağı öngörülmektedir (Kaygusuz, 2002; 691).

IV. NÜKLEER ENERJİ İLE İLGİLİ OLUMLU GÖRÜŞLER

Nükleer enerjinin sağladığı avantajlarla ilgili görüşler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Arık ve Turan, 2006:26; TAEK, 2006):

i- Nükleer santrallerde kullanılan yakıtın temin edilmesinde ve saklanmasında avantajları bulunmaktadır, 1000 MWe üreten bir nükleer santral, her yıl yaklaşık 30 ton (7 m³) yakıt tüketmektedir.

ii- Toryum madeninin nükleer santrallerde yerli rezerv olarak kullanıldığında ülkelerin enerji ihtiyacının karşılanmasında çok ciddi bir alternatif olabileceği düşünülmektedir. Toryum 21. yüzyılın en önemli stratejik maddesi olmaya aday bir elementtir. Gelecekte yeni tip nükleer santrallerde uranyumun yerine toryumun kullanılması hedeflenmektedir. Toryumu yakıt olarak kullanmak için dünyada yapılan çalışmalara bakıldığında ön araştırma çalışmalarının bittiği, 1998 yılında fizibilite çalışmalarının tamamlandığı görülmektedir. Toryum, uranyumdan daha çevreci bir radyoaktif elementtir. Nükleer enerjide kullanılan uranyumun % 90'ı atık haline gelmekte ve çevreye büyük zarar vermektedir. Toryum ise düşük atık oranıyla bu zararı en düşük seviyeye indirmektedir. Uranyum gibi toryum da doğada serbest halde bulunmamaktadır. 60 civarında mineralin içinde toryuma rastlanılmaktadır. Toryuma dayalı nükleer santrallerin henüz ticarî yapılabilirliği olmaması ve deneme safhasında bulunması; ayrıca, bu sektörün dışında kullanımının sınırlılığı nedeniyle dünyada bugüne kadar doğrudan toryum aramalarına pek fazla önem verilmemiştir

iii- Elektrik üretiminin sürekliliği yönünden, nükleer santraller, termik ve hidrolik santrallere göre daha güvenlidir.

iv- Nükleer yakıtın çok yüksek olan enerji yoğunluğu avantajlı bir fiziksel özelliktir.

v- Nükleer santrallerin güvenlik değerlendirmesini bağımsız lisanslama kuruluşları yapmaktadır. Ayrıca bu santraller işletmede oldukları sürede sürekli denetim altındadır. Bu nedenle nükleer santrallerin çevre ve insana zarar verebilecek şekilde kaza yapma riski, günümüzde kullanılan diğer teknolojik ürünlere göre, yok denecek kadar azdır.

vi- Nükleer enerji, pek çok alanda çevreye kötü etki bırakan petrol, kömür ve doğalgaza nispeten su, toprak kirliliği ve radyasyon etkisi ile biraz daha tercih edilebilir bir kaynak konumunda iken, yenilenebilir enerji kaynaklarına göre ise dezavantajlı konumda bulunmaktadır.

vii- Bir nükleer santralin çevresinde yaşayan insanlara yüklediği yıllık doz, doğal radyasyonun çok altındadır. 104 reaktörün ABD'de bir kişiye yüklediği fazladan doz 0.001 mSv/yıl (ışınım oranı) iken, 1000 Megawatt gücündeki kömürle çalışan termik santralin bacasından çıkan radyoaktif partiküllerin yükü 0.004 mSv/yıl'dır.

viii- Nükleer santraller, CO₂ emisyonuna neden olmamaktadır. Aksine dünyada kurulu bulunan nükleer santraller yılda 2300 milyon ton CO₂ emisyonuna engel olurlar.

ix-)Nükleer santraller, SO₂ emisyonuna neden olmamaktadır. Aksine dünyada kurulu bulunan nükleer santraller yılda 42 milyon ton SO₂ emisyonuna engel olurlar.

x- Nükleer santraller, NO_x emisyonuna neden olmazlar. Aksine dünyada kurulu nükleer santraller yılda 9 milyon ton NO_x emisyonuna Nükleer santraller engel olurlar.

X1 Atık kül üretimine neden olmazlar. Aksine dünyada kurulu bulunan nükleer santraller yılda 210 milyon ton kül üretimine engel olurlar.

xii- Bu gün Avrupa'da birçok ülkede yeni nükleer santral yapımından vazgeçildiği tam olarak doğru değildir. Bu ülkelerin enerji stratejilerine bakıldığında enerji açıklarını ağırlıklı olarak Fransa'dan karşıladıkları görülür. Fransa, toplam enerji üretiminin %75'ini nükleerden sağlamakla birlikte, aynı zamanda nükleer enerjiye dayalı bir enerji ihracatçısı konumuna gelmiştir. 2000 yılındaki toplam ihracatını yaklaşık olarak 70 TWh olacak şekilde planlanmaktadır. Günümüzde Fransa'nın diğer Avrupa ülkelerine yaptığı ihracat: 17000 GWh İngiltere'ye, 15000 GWh Almanya'ya, 18000 GWh İtalya'ya, 7500 GWh İsviçre'ye dir.

xiii- Bazı Avrupa ülkelerinin yeni nükleer santral kurmama kararının altında, o ülkelerin bu teknolojiden vazgeçtikleri anlamı çıkarılmamalıdır. Sadece öznel koşulların getirdiği stratejiler çerçevesinde başka ülkelerden özellikle Fransa'dan enerji ithal etme yönünde tercihleri, pratikte, nükleer kaynaklı enerji kullanımında artış yaptıklarını göstermektedir. Bugün Alman Siemens firması, Almanya'da yeni bir nükleer santral kurulmasa bile, Framatom (Fransa) ile birlikte nükleer teknoloji alanında yatırım yapmakta ve yeni bir nükleer reaktör tipi (EPR) üzerinde çalışmaktadır. EPR reaktörlerinin ilk olarak Fransa'da kurulması planlanmaktadır. Ayrıca, Almanya'da ileriye yönelik toryum yakıtlı çevrimler üzerinde çalışılmaktadır.

V. NÜKLEER ENERJİ İLE İLGİLİ OLUMSUZ GÖRÜŞLER

2006 yılını “Çernobil faciasının 20. yılında nükleere hayır yılı” olarak ilan eden nükleer karşıtı çevreciler, nükleer enerjinin; sağlık, gelecek, çevre, ülke ve insanlık için zararlarını dile getirmektedirler. Bu olumsuz görüşler aşağıda özetlenmiştir (Erdoğan, 2006):

i- Ölü Teknoloji: Nükleer enerji, Fransa hariç gelişmiş tüm batı ülkelerinde artık “ölü teknoloji” olarak anılmaya başlanmıştır.

ii- Çekirdek Erime Olasılığı: Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı (IAEA) tarafından geçen yıl açıklandığına göre, dünyada her 2,5 yılda bir reaktör çekirdeği erimesi olayı gerçekleşme olasılığı vardır.

iii- Kapatılan Santraller: Son yıllarda, ABD'de birçok nükleer enerji santrali, emniyet tedbirleri ve yaşanan kritik sorunlar nedeni ile, ya geçici süre ile durdurulmuş ya da tümüyle kapatılmıştır. Örneğin, kısa bir süre önce, yapımı tamamlanmış olmasına rağmen Shoreham reaktörü, işletim masraflarının çok yüksek olacağı görüşü ile kapatılmıştır. İtalya'da

referandumla faal haldeki üç reaktör kapanmıştır. Avusturya'da inşaatı tamamlanan ve çalışmaya hazır nükleer enerji santrali, halkın isteği ile faaliyete geçirilemeden kapanmak zorunda kalmıştır. Kanada'da birçok reaktör, yine emniyet gerekçesi ile kapanmıştır. Fransa hariç, 14 OECD ülkesi nükleer programını durdurmuştur. Buna karşın 10 Doğu Avrupa ülkesi ise, Slovenya hariç, eski nükleer enerji programlarına aynen devam etmekte ve yenileri için de çalışmalarını devam ettirmektedirler.

iv- Pahalı Teknoloji: Nükleer santrallerin kuruluşunda yaşanan bütçe sorunları ve süre aşımaları, üretilen enerjinin kolay satılamayacak kadar pahalı olmasına neden olmaktadır. Kuruluşu problemlili olan nükleer enerji santrallerinin sökülmesi bir o kadar daha problem teşkil etmektedir. Sökülmesi yıllar alan nükleer santrallerin sökölme maliyeti ortalama 3 milyar dolar olarak hesaplanmaktadır.

v- Elektrik Fiyatları: Üretim masrafları açısından özellikle eski teknolojiye sahip nükleer santrallerde oldukça pahalı enerji üretilmektedir. Doğal gaz çevirim santrallerindeki 3 cent/kW.saat'lik üretim masrafına karşılık, rüzgar enerjisinin kW.saat'i 4,5 cent'i, nükleer reaktörününkü ise 7,5 cent'i bulmaktadır.

vi- Atık Sorunu: Nehirlere, göllere, denizlere boşaltılan soğutma sularının sadece birkaç saniye radyoaktif kalabildiği ve akabinde tümüyle arınmadığından tehlike yarattığı ifade edilmektedir. Söz konusu soğutma suları, doğal alanlara boşalmadan önce, reaktör ve yüzlerce metrelik borulardan geçmektedir. Bu sulara, reaktörden ve boruların kendisinden, radyoaktif kurşun, krom, kobalt parçacıkları karışmaktadır. Bunların radyoaktifliği de yıllarca sürmektedir. Uranyum atıklarını taşıyan personel, bu trende sadece 50 km seyahat edebilmekte; bu süre içerisinde bir insanın kaldıracabileceği maksimum radyasyona maruz kaldıkları saptanmaktadır.

vii- Rutin İşletim Sırasındaki Zararları: Radyasyon sızıntısı için nükleer santrallerde bir kaza olması şart değil. Reaktörün normal günlük çalışma düzeni içerisinde insan ve çevre sağlığına son derece zararlı radyasyon doğaya rutin olarak verilmektedir. Kısacası, bir nükleer santralin "sorunsuz" çalışması sırasında da insanları ve doğayı zehirlemektedir.

viii "En temiz ve güvenli enerji nükleer enerjidir" söylemini de neredeyse tüm dünya yalanlamaktadır. Dünyada pek çok ülke nükleer enerjiyi terk etmektedir. Almanya, İsveç, Belçika, İspanya, Hollanda gibi ülkeler tarih vererek ya santralleri kapatmış ya da ömrü dolanların yerine yenisini sipariş etmeyeceğini belirtmiştir. ABD ve AB ülkeleri atıkları için milyarlarca dolar/euro harcamaktadır. Bu konuda ya kendi insanını zehirlemekte ve insanı ile sorun yaşamakta ya da gayri-ahlaki bir tavırla atıkları için başta Hindistan olmak üzere az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri nükleer çöplük olarak seçmektedirler. Türkiye de bu ülkelerden biridir. Karadeniz'de ortaya çıkan zehirli atık dolu İtalyan varillerinden hala kurtulamadığımız unutulmamalıdır.

VI. TÜRKİYE'NİN KOMŞULARINDAKİ NÜKLEER SANTRALLER

Ek 3'de görüldüğü gibi, Türkiye'nin sınır komşuları ile yakın çevre ülkelerinin tümü nükleer teknolojiye bir hayli gelişmiş bulunmaktadır. Doğu'da İran, zengin petrol yataklarına rağmen hızla nükleer enerji programlarını gerçekleştirme yolundadır. Güney'de en stratejik komşu İsrail'in, büyük bir araştırma reaktörü ile her alanda olduğu gibi nükleer teknoloji alanında da ileri atılımlar yaptığı, nükleer teknolojiye tam sahip olduğu bilinmektedir. Batı'da stratejik önemdeki komşu Yunanistan yoğun uranyum rezervlerine sahiptir ve yeni uranyum kaynaklarının araştırması da yoğun bir biçimde sürdürülmektedir. Komşumuz Bulgaristan'da, 6 adet Rus reaktörü, uzun yıllardır çalışmaktadır. Romanya CANDU tipi 707 MWe gücünde reaktörünü yakın zamanda işletmeye açmış, aynı tip 2 reaktörü de planlamaya almıştır. Ermenistan'da zelzele bölgesinde güvenilirliği olmayan iki adet Rus tipi reaktör senelerdir çalışmaktadır. Ermenistan'ın Türkiye sınırına yalnızca 10 km uzaklıktaki Medsamor ve Bulgaristan'da bulunan Kozloduy nükleer santralleri, Türkiye için birer tehdit niteliği taşımaktadır. ABD Enerji Ofisi'nin yayınladığı raporda Medsamor ve Kozloduy santralleri

Sovyetler Birliği'nin dağılmasından önce de faaliyette olan en tehlikeli dokuz nükleer santral arasında gösterilmişti. ABD Denetleme Kurumu (GAO) 1995 yılında hazırladığı raporda her iki santralin de uzun yıllar kapalı kaldıktan sonra yeniden açıldığını ve özellikle Ermenistan'daki Medsamor'un deprem kuşağında bulunması nedeniyle büyük tehlike yarattığının altını çizmektedir. Medsamor'un 1988'de yaşanan depremde zarar gördüğü, reaktörün kaza anında sızıntıyı önleyebilecek çelik-beton kubbeye sahip olmadığı ve acil durumlarda ısıyı çekecek soğutma sistemlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir. GAO'nun raporunda tehlikeli reaktörlerin yanı sıra nükleer atık depolama merkezlerine de değinilmektedir. Ermenistan ve Azerbaycan'ın birer tane nükleer atık depolama ve nükleer yakıt deposuna sahip oldukları raporun dikkat çeken noktalarında biridir. Türkiye'nin Karadeniz komşusu Ukrayna'nın 26 nükleer tesisi arasında 12 atık deposu ve üç nükleer araştırma merkezi bulunmaktadır. TAEK Ermenistan ve Bulgaristan'da bulunan Rus yapımı, VVER-440 tipi bu santrallerle ilgili inceleme başlatarak, her iki ülkenin sınırlarına monte edilen 32 istasyon aracılığıyla Radyasyon Erken uyarı ağı kurmuştur (Ertürk,2006; Kakaç, 2006).

VII. NÜKLEER ENERJİ ÜRETİMİNİN TÜRKİYE'YE SAĞLAYACAĞI FAYDALAR VE RİSKLER

Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı tarafından açıklanan nükleer santral kararı iş çevrelerinde destek bulmuştur. Türk Sanayici ve İş Adamları Derneği (TÜSİAD), santral yapımının şimdiye kadar geciktirilmiş olmasından dolayı ülkenin zarar gördüğünü, nükleer enerjinin üretim yelpazesine dahil edilmesi kararının olumlu bir adım olduğunu belirtmiştir (TÜSİAD, 2006). Ülkenin enerji ihtiyacı ve altyapısı, küresel ekonomik ve jeopolitik gelişmeler, siyasi ve iktisadi durum ve konjonktüre ilişkin analizler çerçevesinde çok sayıda bilim adamı, köşe yazarları ve hükümet yetkilileri, Türkiye'nin nükleer enerjiye ve ilgili teknolojiye sahip olması gerektiğini savunmaktadırlar.

Nükleer enerji ile ilgili olumlu görüşler aşağıda ifade edilmiştir (ETKB, 2006; Arık ve Turan, 2006:27; TAEK, 2006):

- Açılacak olan santraller ile birlikte yeni istihdam alanları oluşturularak ülke ekonomisine katkı sağlanacaktır.
- Nükleer santraller güvenilir, kesintisiz ve ileri teknoloji ile elektrik üretimi için önemli bir alternatif sunmaktadır ve ekonomik, güvenilir ve temiz enerji üretimi, Türkiye'nin iddialı ekonomik büyüme hedeflerine ulaşması için kaçınılmaz olacaktır.
- Nükleer enerji santralleri ileri teknoloji ürünü tesislerdir. Nükleer enerji üretimine yönelik tesisler güvenlik ve kalite kültürünün ülkemizde yerleşmesinde ve gelişmesinde önemli rol oynayacaktır.
- Nükleer enerji üretimi için kurulacak tesisler, ülkemizde, nükleer teknoloji alt yapısının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, nükleer santrallerden üretilecek enerji ülke enerji üretim portföyüne çeşitlilik getirecektir.
- Uzun yıllar boyunca ihtiyaç duyulacak nükleer yakıtı santraller sayesinde depolamak kolay ve ekonomik olduğundan, santraller enerji arz güvenliğinin sağlanmasına önemli katkı sağlayacaktır.
- Nükleer santrallerin elektrik sistemine entegre edilmesiyle, elektrik üretiminde kullanılacak ithal kaynaklarda çeşitlilik sağlanacaktır.
- Nükleer enerjiye dayalı sistemler, fosil kaynaklı enerji üretim sistemlerinin neden olduğu sera gazı emisyonuna neden olmadıkları için global ısınma ve iklim değişikliğine neden olan CO₂ emisyonunun azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, azot oksitleri ve sülfür oksitleri salmadığı için asit yağmurlarına da neden olmamaktadır.
- Nükleer enerji sayesinde ülkemizde elektrik ucuzlayacak, yüksek teknolojinin yanı sıra sanayici için itici güç olacaktır.

- Türkiye'nin toryum rezervlerinin çıkarılmasının toryum tenörünün düşük olmasına rağmen nadir toprak elementlerinin değerlendirilmesi ile birlikte düşünüldüğünde fizibil olabilecektir.
- Nükleer santrallerde kullanılan kullanılmış yakıtlar, 10-20 yıl süre ile santral sahasında saklanacaklardır. Bu dönemde aktivitelerinin %98'inden fazlasını kaybedeceklerdir. Asıl sorunu oluşturan uzun ömürlü radyoaktif maddeler de camlaştırılacak, camlaştırılan bu maddeler de kademeli koruma mantığı çerçevesinde kurşun, beton ve korozyona dayanıklı kaplar içine konulacak, bu kaplar da jeolojik olarak kararlı bölgelerde yerin yaklaşık 1000 m altında hazırlanacak beton zırlı galerilerde saklanacaktır.
- Türkiye'ye teklif edilen nükleer santraller için, kurucu firmanın kendi ülkesinde kurduğu santrallerin en yenisi örnek alınacaktır. Bu durum, TEAŞ'nin şartnamesinde güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda, kurucu firma, mutlaka bir referans santral göstermek zorunluluğundadır.
- Akkuyu sahası, sismik olarak üzerinde Nükleer santral yapılabilecek en güvenli yerlerden biridir. Akkuyu ile ilgili yer analizleri, 1970'li yıllarda başlatılmıştır. İTÜ, MTA ve ODTÜ tarafından hazırlanan birbirleri ile uyumlu teknik raporlar bulunmaktadır ve bu çalışmalar da uluslararası yeterlidir.
- Dünyada bir çok santral, sismik olarak Akkuyu'dan çok daha aktif bölgelerde güvenli olarak çalışmaktadırlar.
- Nükleer santrallerin tasarımında esas alınan deprem kriterleri, klasik yapılarda kullanılanlara göre son derece tutucu kabuller içermektedir. Nükleer dışı yapılarda kullanılan tek bir deprem şiddeti değeri olmasına karşın, nükleer santraller 1000 yıl ve 100000 yıllık bir zaman diliminde olası iki farklı en büyük deprem şiddetine göre tasarlanmaktadır. İlkini olması durumunda, santral, deprem sonrası normal işletmesine devam edecek, İkincisinin olması durumunda ise birçok sistemin zarar göreceği varsayılmasına rağmen, santrali güvenli bir şekilde durduracak ve soğutulmasını sağlayacak sistemler ayakta kalacaktır.
- Nükleer santrallerin işletilmesi ile ilgili Türkiye bir çok uluslararası antlaşma ve sözleşmenin altına imza atmıştır. Türkiye ve ABD arasında "Nükleer Enerjinin Barışçıl Kullanımına İlişkin İşbirliği Anlaşması ve ekindeki mutabakat zaptı Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmıştır (Türkiye ve ABD..., 09.07.2006). Nükleer Güvenlik Denetimi Antlaşması ile, nükleer alanda Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı Denetimini kabul etmekteyiz, Nükleer Kaza ve Radyolojik Acil Durum Hallerinde Yardımlaşma Sözleşmesi, Nükleer Kazaların Erken Bildirimi Sözleşmesi, Fiziksel Korunma Sözleşmesi, Nükleer Güvenlik Sözleşmesi gibi birçok uluslararası antlaşma ve anlaşmanın altında Türkiye'nin imzası bulunmaktadır.
- Halihazırda, reaktörden çıkan kullanılmış yakıt, nükleer santral yanında, çelik ve beton duvarlarla kaplanmış su dolu havuzlarda muhafaza edilir. ABD'de Nükleer Güvenlik Komisyonu (NRC) araştırmaları ile bu havuzlarda kullanılmış yakıtın 100 sene, hiç bir zararı olmadan kalabileceğini onaylanmaktadır. Fakat yine de bu depolama ara bir depolamadır. Jeolojik etütleri tam yapılmış olan eski maden ocakları ve bilimsel yoldan seçilecek, dağlık bölgelerde jeolojik depolama alanının tespiti gerekir. Buralara, uluslararası standartlara göre hazırlanmış çelik kaplar içerisinde yerleştirilmektedir. Ülkemizde radio-izotoplar, hastanelerde, araştırma laboratuvarlarında, üniversitelerde ve endüstride kullanılmaktadır ve bunlar radiaktif elementlerdir ve hacim bakımından da bazı ülkelerde reaktör yakıt,

atıklardan gelen düşük aktiviteli radioaktif elementlerden daha fazladır (Kakaç, 2006).

Nükleer enerjinin yaratacağı riskler ise aşağıda belirtilmiştir (TAEK, 2006; EMO, 2006; Hangi Nükleer ..., 2006):

- Ülkemizde üzerine nükleer santral yapılacak yerler yanlış seçilmiştir. Bu bölge, deprem bölgesindedir ve sismik analizleri tam yapılmamıştır.
- Ülkelerin uzun vadeli nükleer teknoloji politikası ve buna yönelik insan kaynağı ve altyapı geliştirme stratejisi bulunmadığı takdirde dışa bağımlılığın eskisinden fazla artacağı tehdidinden söz edilmektedir.
- Yakıt konusunda ilk santrallerde bağımlı olmanın çeşitli riskleri bulunmaktadır. Yapılacak anlaşmalar bu noktada önemlidir. Uranyum madenciliği ve yakıt imali artık uluslar arası çok yönlü şirketlerin elindedir. Bunlarla yapılacak anlaşmalar doğrultusunda arz güvenliği sağlanacaktır.
- Nükleer atıklar konusu ülkemiz açısından titiz bir şekilde analiz edilmediği takdirde risk unsuru oluşturabilecektir. Ortalama gücü 1000 MW olan bir nükleer santral, yaklaşık 27 ton yüksek düzeyli, 250 ton orta düzeyli, 450 ton düşük düzeyli atık üretmektedir. Bu atıklar ve tükenmiş yakıt çubukları, 10-20 reaktörün içindeki yada yanındaki havuzlarda bekletilerek radyasyon seviyesi düşürülmektedir. Henüz dünyanın hiçbir bölgesinde, nükleer atıkların saklanması ve imhası için, lisanslı nihai bir çözüm ve depolama alanı bulunmamaktadır.
- Nükleer sızıntı tehdidi ülkemiz ve söz konusu santralin bulunduğu bölge turizmini olumsuz etkileyebilecek faktörler arasındadır.
- Nükleer santrallerde ortaya çıkabilecek kaza riski. Atom Enerjisi Kurumu için hazırlanan bir raporda, santrallerde oluşabilecek en kötü kazanın yakıt çekirdeği erimesi olacağı üzerinde mutabakata varılmış, bu tür bir kazada 90 bin kişinin öleceği, 156 bin kişinin ise zarar göreceği belirtilmiştir.

Nükleer santrallerle ilgili lehte ve aleyhte ortaya konulan görüşler sentezlendiğinde, nükleer santrallerin çevre kirliliği açısından riskli bir durum oluşturmasına karşın gelişen dünyanın enerji açığını kapatmada önemli rol oynadığı görülmektedir. Bugün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin birçoğu enerji açıklarını nükleer santrallerle kapatmaya çalışmaktadır. Çünkü, temiz enerji olarak ifade edilen hidro-elektrik, rüzgar ve güneş enerjisi gibi yenilenebilir enerjiye dayalı santrallerin sahip oldukları mevcut teknolojileri ile bugünkü enerji talebinin karşılanması, ekonomik ve istikrarlı üretim yapılması söz konusu değildir. Bu tür santrallerin doğa koşullarına bağlı olarak çalışması nedeniyle, tüm dünya bu santralleri tamamlayıcı enerji olarak kullanmaktadır. Doğal gaz dayalı enerji üretimi de enerji arzının güvenilirliği açısından Türkiye'ye uygun değildir. Çünkü Türkiye'de yeterli düzeyde doğalgaz üretimi olmadığından, bu yönlü bir enerji politikası Türkiye'nin enerji arzında dışa bağımlılığını arttıracak, bu da hem ülke ekonomisi hem de ülke güvenliği açısından sorun oluşturacaktır.

SONUÇ

Türkiye'nin hızlı büyüyen ekonomisinin enerji açığını kapatmak ve dışa bağımlılığı kabul edilebilir bir düzeye çekebilmek için nükleer enerji gerekmektedir. Ülkemizin bugüne kadar bir nükleer reaktöre sahip olmaması enerji güvenliği açısından ciddi bir eksiklik olarak değerlendirilirken, en kısa zamanda enerji stratejisi konusunda cesaretli adımların atılması gerekmektedir. Kalkınmakta olan ülkeler arasında yer alan ve enerji bakımından kendi kendine yeterli olamayan ülkemizin yıldı yıla artmakta olan enerji açığının önüne geçebilmesi için en kısa zamanda enerji yatırımlarını güçlendirmesi ve bütüncül bir tasarruf ve verimliliğe dayalı politikalar geliştirmesi gerekmektedir.

Türkiye'nin enerji bağımsızlığını ve enerji arz güvenliğini sağlayabilmesi için nükleer enerjiyi devreye sokması kaçınılmaz bir gerçektir. Bunun için ise, nükleer enerji ve ona bağlı

teknolojinin ülkemizde benimsetilmesi, dünya kamuoyunda bu enerji türüne karşı yoğunlaşan ve ülkemize de yansıyan tepkilerin karşılanabilmesi, nükleer enerji santrallerinin planlanması ve kurulmasına bir an önce başlanması, uygulama ile ilgili gerekli güvenlik önlemlerinin saptanarak yasal dayanaklarının çıkarılması konuları ivedilikle ele alınması gereken ve kesinlikle kuruluşlar arası eşgüdüm ve yardımlaşma isteyen en önemli konulardır. Bu alanda eşgüdüm, en üst düzeyde olduğu kadar, kuruluşların uzman kadrolarında da yoğun bir biçimde gerçekleştirilmelidir.

Sınır ve yakın komşularımızın, hemen tümü, petrol ve ekonomik zenginliklerine karşın, genel olarak enerji, özel olarak nükleer enerji alanında, politik, stratejik, ekonomik olarak ve bilimsel ve teknik açıdan bizden ileri durumdadırlar. Nükleer konu, bugün artık ülkeler için stratejik bir önem göstermektedir. Ülkemizde ise durum her yönü ile komşu ülkelerden bir hayli geri kalmışlık göstermektedir. Komşularımızın ulaştığı oldukları ve ulaşabilecekleri gelişme düzeyinin gerisinde kalmamak gerekmektedir.

Eğer Türkiye’de nükleer santraller inşa edilecekse, devlet mi yoksa özel sektör mü sorusu cevaplanmalıdır. Türkiye’nin nükleer enerji planları şimdiden Fransa, Kanada Almanya ve Amerika firmalarının ilgisini çekmiş ve ihale için rekabet süreci başlamıştır. Nükleer işletmecilik sorumluluğu, tüm diğer sorumluluklar gibi şeffaf ve hesap verilebilir olmalıdır. Nükleer santrallerin günlük operasyonları ile sık sık atmosfere salmak zorunda kaldıkları gaz ve sıvı radyoaktif atıklar bulunmaktadır. Reaktörde kalması maliyetli olan ve reaktör operasyonlarını engelleyen bu atıklar kurumlar tarafından sürekli denetlenmelidir. Nükleer atıklar konusunda halk bilinçlendirilmelidir. Nükleer konusundaki yanlış yargılar giderilmelidir. Bu gelişmelerle birlikte, Türkiye’de, alternatif kaynaklar araştırılarak bu kaynaklardan da optimal düzeyde faydalanılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Arık, F. ve Turan, S. (2006). Nükleer enerji raporu: nükleer santralin Konya'ya kurulabilirliği, getirileri ve götürüleri, *Yeni İpek Yolu Konya Ticaret Odası Dergisi*, 19(217):25-32.
- Ateşan, A. (2006). *Nükleer Enerji Gerçekleri*, <http://www.ntvmsnbc.com/news/363511.asp> (05.06.2006).
- . Elektrik Mühendisleri Odası (EMO). (2004). *Türkiye’de Nükleer Enerji Söylemleri*, www.nukleerehayir.org(05.06.2006).
- Erdoğan, T.L. (2006). *Türkiye’nin Nükleer Rönesansı*, Jeoloji Mühendisleri Odası, www.jmo.org.tr (10.06.2006).
- Ertürk, F. (2006). *Türkiye’nin Alternatif Enerji Üretim İmkanları ve Fırsatları*. <http://www.bahcesehir.edu.tr/UserFiles/File/etkinlik/enerjisun2.doc> (05.06.2006).
- . Hangi Nükleer Teknoloji Tartışması. (2006). <http://www.ntvmsnbc.com/news/362633.asp> (14.07.2006).
- Kakaç, S. (2006). *Nükleer enerji ve kullanılan yakıtlar*, www.tuba.gov.tr (11.08.2006).
- Kaygusuz, K. (2002). Environmental impacts of energy utilisation and renewable energy policies in Turkey. *Energy Policy*, 30:689-693.
- Kılıç, N. (2006). Enerjide yeni ufuklar. *İzmir Ticaret Odası AR-GE Bülten*, Mart, ss.21-23.
- Laçiner, S. (2006). *Türkiye’nin Enerji Güvenliği*. www.usak.org.uk (08.06.2006).
- . Ministry of Energy and Natural Resources (MENR, 2006). *General Energy Situation in Turkey 2001*. <http://menr.gov.tr> (04.03.2006)
- . Nükleer Enerji Dosyası (2006). *Dünyada Nükleer Enerji*. <http://www.ntvmsnbc.com/news/363087.asp>(05.06.2006).
- . T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı (2006). *Nükleer Enerji*. www.enerji.gov.tr (06.06.2006).
- . Türkiye ve ABD arasında nükleer işbirliği. *Milliyet*, (09 Temmuz, 2006).

- . Türkiye Atom Enerjisi Kurumu (TAEK). (2006). *Nükleer Enerji ile ilgili Görüşler*. www.taek.gov.tr (09.07.2006).
- . *Türkiye'nin Nükleer Serüveni*. (2006). <http://www.ntvmsnbc.com/news/362997.asp> (05.06.2006).
- . Türk Sanayici ve İşadamları Derneği (TÜSİAD). (2006). Nükleer santral yapılması gecikmiş ancak olumlu bir adım. *Basın Bülteni*, 05.05.2006.
- Taş, S., Yıldırım, M. ve Örnek, İ. (2006). Türkiye-AB İlişkileri Bağlamında Enerji Kaynaklarının Kullanımı ve Enerji. *Türkiye Ekonomi Kurumu 2006 Uluslararası Ekonomi Konferansı*, 11-13 Eylül, Ankara.

EKLER

Ek 1. Dünyada nükleer reaktörlerin durumu-2003 (www.enerji.gov.tr)

	Toplam Elektrik İhtiyacının Karşılmasında Nükleer Enerjinin Payı (%)		İşletmedeki Reaktörler		İnşa Halindeki Reaktörler		Sipariş Edilen ya da Planlanan Reaktörler		Teklif Edilen Reaktörler	
	Milyar kW	%	Adet	MWe	Adet	MWe	Adet	MWe	Adet	MWe
ABD	763,7	19,9	103	97.542	1	1.065	0	0	0	0
Almanya	157,4	28	18	20.643	0	0	0	0	0	0
Arjantin	7,0	8,6	2	935	0	0	1	692	0	0
Belçika	44,6	55	7	5.728	0	0	0	0	0	0
Brezilya	13,3	3,7	2	1.901	0	0	1	1.245	0	0
Bulgaristan	16,0	38	4	2.722	0	0	0	0	1	1.000
Çek Cum.	25,9	31	6	3.472	0	0	0	0	2	1.900
Çin	41,6	2,2	9	6.587	2	1.900	6	6.000	20	17.000
Çin (Tayvan)	37,4	22	6	4.884	2	2.600	0	0		
Endonezya	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2.000
Ermenistan	1,8	35	1	376	0	0	0	0	0	0
Finlandiya	21,8	27	4	2.656	0	0	1	1.600	0	0
Fransa	420,7	78	59	63.473	0	0	0	0	1	1.600
Gün. Afrika	12,7	6,1	2	1.842	0	0	0	0	1	125
Güney Kore	123,3	40	19	15.880	1	950	8	9.200	0	0
Hindistan	16,4	3,3	14	2.493	9	4.100	0	0	24	13.160
Hollanda	3,8	4,5	1	452	0	0	0	0	0	0
İngiltere	85,3	24	23	11.852	0	0	0	0	0	0
İran	0	0	0	0	1	950	1	950	3	2.850
İspanya	59,4	24	9	7.584	0	0	0	0	0	0
İsrail	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1.200
İsveç	65,5	50	11	9.459	0	0	0	0	0	0
İsviçre	25,9	40	5	3.220	0	0	0	0	0	0
Japonya	230,8	25	53	45.275	2	2.382	13	14.682	0	0
Kanada	70,3	12,5	17	12.080	1	515	2	1.030	0	0
Kuzey Kore	0	0	0	0	1	950	1	950	0	0
Litvanya	14,3	80	2	1.185	0	0	0	0	0	0
Macaristan	11,0	33	4	1.755	0	0	0	0	0	0
Meksika	10,5	5,2	2	1.310	0	0	0	0	0	0
Mısır	0	0	0	0	0	0	0	0	1	600
Pakistan	1,8	2,4	2	425	0	0	1	300	0	0
Romanya	4,5	9,3	1	655	1	650	0	0	3	1.995
Rusya	138,4	17	31	21.743	3	2.625	1	925	8	9.375
Slovakya	17,9	57	6	2.472	0	0	0	0	2	840
Slovenya	5,0	40	1	676	0	0	0	0	0	0
Türkiye	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4.500
Ukrayna	76,7	46	15	13.168	0	0	1	950	0	0
Vietnam	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2.000
Dünya	2524,7	16	439	364.445	24	18.687	37	38.524	51	40.245

Ek 2. Türkiye’de birincil enerji kaynaklarının üretim projeksiyonu (2005-2030) (ktoe) (Kaygusuz, 2002:691)

Enerji kaynakları	2005	2010	2015	2020	2025	2030
Köür ve linyit	21,259	28,522	31,820	39,385	42,732	45,954
Petrol ve doğal gaz	2127	1735	1516	1604	1505	1465
Hidro-güç	5845	7520	8873	9454	10002	10465
Odun ve artıklar	6760	6446	6029	5681	5498	5413
Jeotermal	1380	3760	4860	4860	5400	5430
Nükleer	0	3657	9143	18286	26988	29600
Güneş	459	907	1508	2294	2845	3268
Rüzgar	250	620	980	1440	1786	2154

Ek 3. Türkiye’nin çevresindeki nükleer santraller





<http://sbe.gantep.edu.tr> 'den online ulaşılabilir

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
6(1):45-52 (2007)

Gaziantep
Üniversitesi
Sosyal Bilimler
Dergisi

Eleştirel Düşüncede Entegrasyon Süreci Olarak Eğitim

Özgür Sarı^{1*} ve Güncel Önkal²

¹Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Ankara

²Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Ankara

Özet. Eğitim olgusu, kendi içerisinde bakılarak değerlendirilebilecek bir süreç değildir. Çağdaş gereksinimler ve değişimin hızı karşısında gerek toplumun devamı, gerekse bireyin öz benlik ihtiyaçlarının tatmini açısından eğitim, bilgi, iktidar, meşruiyet, estetik, değerler, teknoloji kullanımı gibi diğer olgularla olan ilişkileri bağlamında irdelenmesi gereken bir gerçekliktir. Diğer olgularla olan ilişkiler ağı içinde eğitimi doğru şekilde tanımlayabilmek ve anlayabilmek için, felsefi, antropolojik ve sosyolojik bazı tahlil ve bakış açılarından yararlanmak gerekmektedir. Bu çalışmada, eğitimin antropolojik ve sosyolojik işlevleri ile eleştirel felsefenin eğitime olan yaklaşımları temel alınmıştır. Eğitimin iktidar, egemen güç, toplumsal eğilimler, sanat gibi diğer olgularla olan ilişkileri ve toplumsal olanla bireysellik arasındaki işlevleri tartışılmıştır. Çalışmanın amacı; özerk bireyin, toplumun değerleri ile çakışması yerine, çağdaş değerleri temel alan ve modern toplumun gelişimine katkıda bulunan bir eğitim modelinde gelişebileceğini ifade etmektir. Çalışmanın bir diğer katkısı bireysel gelişimin ve varoluşsal doyumun da hedef alındığı bir eğitim modeline nasıl kavuşabileceğini belirleyen etkin politikaların geliştirilmesini sağlayacak düşünsel temellerin irdelenmesidir. Bu amaçla Lyotard, Foucault, Adorno, Althusser, Nietzsche, Kant gibi düşünürlerin eleştirel yaklaşımları ekseninde eğitim olgusu ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Birey, Değer, Meşruiyet, İktidar, Sanat.

Education as an Integration Process in Critical Thought

Abstract. Education is not the fact that can be analyzed through looking insight of the process itself. Education is the fact that must be studied on the basis of contemporary needs and fast transformations of society and self satisfaction of individual, in related to the other facts such as knowledge, power, legitimacy, aesthetics, values, and technology usage. Philosophical, anthropological, and sociological arguments and critics will be useful to analyze education correctly in related to the other facts. In this study, anthropological and sociological functions of education, and arguments of critical philosophy about education are taken as the base. The relations of education to the other facts like power, hegemony, social tendencies, and arts, and the functions of education between social and individual are argued. The aim of the study is to emphasize and underlie that autonomous individual can improve within the education model which is based on contemporary values and useful for development of modern society, instead of contradiction of social values and individual needs. The other contribution of the study is to explain how to improve efficient education policies in order to achieve an educational model that can satisfy necessary improvement and existentialist needs of individual. Thus, education is considered within the framework of the critical approaches of thinkers like Lyotard, Foucault, Adorno, Althusser, Nietzsche,

Kant.

Key words: Education, Individual, Value, Legitimacy, Power, Arts.

I. GİRİŞ

Eğitimin tüketim toplumu içindeki yeri ve işlevi, toplumda entegrasyon¹ aygıtı olarak kullanılması pek çok kurum tarafından incelenmiştir. Fakat eğitimin iktidar tarafından meşruiyet aracı haline getirilmesi ve özgür bireyler yetiştirmekten ziyade düşünceleri sistemin getirdiği kalıplara göre düzenlenmiş kitleler yaratan bir kurum haline gelmesi eleştirel felsefede eğitime bakışın ana temalarını oluşturmaktadır. Eğitimin ideal yapısı ile tüketim toplumunun mevcut değerleri metalaştırma çabası, olası bir çatışmaya, uzlaşmazlığa hatta birbirini dışlamaya varan bir gerileme yol açmaktadır. İdeal eğitmen, “olan”ı değil “olması gereken”i eğitimin objesi durumundaki öğrencilerine gösterme çabası içindeyken, öğrenci tüketimin haz odaklarından daha fazla pay almak için bulunduğu çevrenin, ailesinin, arkadaş grubunun sosyal beklentilerine uymak durumundadır.

Öğrendiği ile yaptığı arasında, başka ifadeyle, olması gerekenle olan arasında sıkışmış bir özne eğitim sürecinin sonunda ne ölçüde otonom bir birey olarak topluma kazandırılmaktadır? Günümüz değerleri ve koşulları açısından, özellikle gelişmekte olan toplumların ihtiyacı daha fazla farklı sesler, alınlmamış renkler, “kendi” olabilmış bağımsız bireylerdir. Bu sosyal ve felsefi hedefin uzağında kalmanın temel nedenini eleştirel felsefe genel meraka ayrı düşmenin kişide yarattığı “aşağılık duygusu”² olarak görmektedir. Eğitim düşüncesi eleştirel anlamda ele alınırken dikkat edilmesi gereken bir başka konu da eğitim-sanat başlığı altında toplanabilecek eğitim değerleri-estetik değerler bağlantısıdır. Eğitim olgusu pek çok değişkenin kendisini etkilediği, dönüştürdüğü, değiştirdiği toplumsal bir kurum olarak antropolojik bağıntılarından ayrı düşünülemez. Başta Frankfurt Okulu olmak üzere, Adorno, Kracauer, Le Febvre gibi eleştirel düşünürler tarafından sosyal bilimlerin nesnesi haline getirilen eğitimin toplumsal işlevi kendi başına değil ancak antropolojik ve sosyolojik ve hatta felsefi ilişkiler bağlamında irdelenebilir. Dolayısıyla eğitim tek başına belli bir davranışın belli bir amaç için kazandırılmasından daha fazlasını ifade etmektedir. Özgür, düşünce üreten ve yaratıcı bireyler yetiştirmek eğitimin olması gereken işlevidir ve bu işlevi doğru tanımlayabilmek için disiplinler arası bir yaklaşıma ihtiyaç vardır.

II. EĞİTİMİN SOSYOLOJİK VE ANTROPOLOJİK İŞLEVLERİ

Disiplinler arası pedagojik antropoloji ve eğitim sosyolojisi, eğitimi sosyal bir varlık olan insanın içinde bulunduğu sisteme ve yaşadığı toplama uyum sağlamasında bir araç olarak görür. Eğitim aracılığıyla yaratılmak istenen, insana bu türden bir entegrasyon için gerekli olan bilgiler verilir. Eğitim antropolojisindeki kimi düşünürler ise, eğitimin entegrasyon işlevine eleştirel yaklaşmaktadır. İnsan varlığını ön plana çıkartan, insanın ortaya çıkışını anlamaya ve açıklamaya yönelik idealist ve varoluşçu felsefi yaklaşımlardan yoksun olan eğitim sistemleri insanın benliğinin gelişmesi ve olgunlaşmasından ziyade o insanın sisteme ne derece entegre olup olmadığı konusuna yoğunlaşır (Dickoop, 1977:38). Buradan anlaşılacağı üzere sistemin işlevsel aygıtı olan eğitimde asıl amaç insanların sistem için uyumlu bireyler haline gelmesidir. Varoluşçu kaygılardan yoksun ve insanı özgür bireyler yapan felsefi yaklaşımdan uzak olan bu eğitim anlayışında bireyler sorgulayan ve yaratıcı düşünce üreten değil, sistem için gerekli olan düşüncüyü benimsemiş, tekrardan dile getiren (*representative*) aktörlerdir.

Diğer yandan eğitimin bir uyum süreci olarak görülmesi pek çok felsefi soruna yol açmaktadır. Varoluşçu ve idealist felsefe akımları insanın öz benliğinin yüce bir varlık, aile veya bir kurallar bütünü tarafından önceden verili, tanımlı olamayacağının altını çizerek

¹*Intégration* (Fr.): Bütünleşme, uyum olarak TDK tarafından Türkçeleştirilmektedir.

²*Derogatory sense* (İng.): Gidişatin gereklerinin tüketim temelli ihtiyaçlarının benimsememenin sonucunda aykırı kalmanın yarattığı küçültücü his olarak Frankfurt Filozofları tarafından kullanılmıştır.

(Mounier, 1986:107). Dolayısıyla birey açısından uyulacak olanın ne olduğu, kim tarafından ve ne için belirlendiği, hangi varoluşsal amaca hizmet ettiği, insan olma idealinin içini ne ölçüde doldurduğu ve en önemlisi birey açısından ne türden bir ilerlemeye yol açtığı sorunsal haline gelmektedir. Bu sorunsalı dört başlık altında toplayabiliriz: Eğitim-meşruiyet ilişkisi, eğitim-iktidar ilişkisi, eğitim-kazanılmış değerler ilişkisi, eğitim-bilgi ilişkisi.

a) Eğitim-meşruiyet ilişkisi

Sosyolog Max Weber (1864-1920) eğitim ile sosyal düzenin işleyişi arasında bir bağ kurar. Sosyal düzenin geçerliliğini ve meşruiyetini sağlamada eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal düzenin bireylerin gözünde meşru kılınabilmesi, bireylerin düzene olan bağlılıklarını davranış ve faaliyetlerinde göstermeleri eğitim yoluyla olur. Düzenin bireylerden istediği davranış formu eğitim kurumları aracılığıyla bireylere kazandırılmaktadır. Böylelikle düzen bireyler nezdinde geçerliliğini ve meşruiyetini sağlamış olur (Hilman, 1982:556).

Bir toplumda uyulacak olanların belirlenmesi pek çok siyaset felsefesi düşünürüne göre (özellikle doğal hukuk kuramcıları olan Cicero, Hobbes ve Adam Smith gibi), daha baştan toplumsal sözleşmenin ortaya çıkışı ile birlikte tanımını bulmuştur (Cassirer, 1984:175). Başlangıçtaki bu anlaşma durumu insanoğlunun eşitlik, adalet, özgürlük kaygılarından kaynaklanan iyi ve kötülerin ortaya çıktığı dönemdir. Toplumsallaşmanın bu basamağında asıl sıkıntı birey(ler) yetiştirmek değil, düzenin eğitime konu edilmesi ve sürekliliğinin sağlanmasıydı.

Bireyselleşmenin, düzenin eğitimi/eğitimin düzeni karşıtlığında çok eskilere dayanmadığını kabul etmek gerekir. Özellikle Kant Aydınlanması, bireye "Aklını kullanma cesaretini göster!" (Losonsky, 2001:10) çağrısı yaparken yalnızca birey olmayı talep etmiyor, bu rasyonel tema içerisinde bireyin her türlü zorlamaya, toplumsal dayatmaya karşı çıkmasını özellikle dile getiriyordu. Bu durumda birincil sorumluyu teşkil eden uyulması gerekenin ne olduğu sorunu, bireysel akla duyulan güvende yatıyordu.

Bireysel akla sınırsız güven ne ölçüde başarılı olabilirdi? Asıl önemlisi, Kant açısından bireylerin akılları aynı kategorilerle aynı sonuçlara, epistemolojik verilere varabilecek kadar mutlak iken, Frankfurt düşünürleri için durum daha karmaşıktır: Uyulması gerekenin bu göreceliliği Frankfurt Okulu'nun eleştirel yaklaşımı ile açıklığa kavuşabilirdi (Jay, 1973:52). Öyle ki; Frankfurt Okulu düşünürleri meşruiyeti soyut ve bireysel rasyonaliteden toplumsal dinamiklerin gerçek ilişkiler yumağına taşıdılar. Onlar için eğitimin meşruiyet kazanması sadece bireysel akıllarda yansımaları belli şekilde bulması değil, ancak ve ancak eğitimin kurumsallaştığı toplumsal yapı içinde toplumsal akılla bireysel akıl arasındaki gerilimin irdelenmesi ile açıklığa kavuşabilirdi.

b) Eğitim-iktidar ilişkisi

Eğitim, bireyin yaşamındaki sosyalleşme sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Modern toplumlarda eğitim uzmanlaşmış ve organize olmuş kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu kurumlar ise güç odağı olan iktidar tarafından belirlenir ve organize edilir. Dolayısıyla eğitim kurumları, iktidar ile birey arasında en önemli bağı oluşturur. Bireyin yaşamındaki sosyalleşme sürecinin her aşamasında eğitim kurumlarının yer alması, iktidarın bireyin yaşamının her aşamasına nüfuz etmesini sağlamaktadır. Örneğin ilkökul öncesi eğitimin 3-4 yaşa inmesi ve yaşam boyu eğitim felsefesi ile bireyin çok ilerideki yaşlarda dahi eğitim kurumları ile iç içe olması neredeyse doğumdan ölüme kadar iktidarın etkisi altında kalmasına yol açar (Kob, 1976:9).

Değerlerin kurumsallaşmasına karşı çıkan ve modernleşmeyi eleştiren eleştirel ve anarşist felsefenin düşünürlerinden Ivan Illich Okulsuz Toplum adlı yapıtında okulu statükonun korunması için kullanılan bir araç olarak görür ve eğitimi okullaşma sürecinden ayırır. Illich, okullaşma süreci ile eğitimin işlevsel hale gelmesi sırasında iktidarla ve statükoyla iç içe

geçerek gerçek amacından saptığını vurgular (Illich, 1973:9).

Eğitime eleştirel yaklaşan düşünürlerden bir diğeri olan Foucault, bireyin sosyalleşme süreci ile birlikte toplumsalın içinde varolduğunu ve bireyin benlik kurgusunun bu toplumsal süreçler içerisinde oluştuğunu iddia eder (Foucault, 1978:175). Tam da bu noktada, yani bireyin sosyal ilişkiler ağı içerisinde kurgulanması sürecinde eğitim işlevi devreye girer. İktidar eğitim kurumları aracılığıyla toplumsalın içerisinde bir birey yaratır. Bu birey, iktidar ilişkilerinden sıyrılmış, bağımsız bir özne değildir artık.

Nietzsche, bireyin bağımsız olmak isterken sosyalleşme sürecinde tanımlanmış, kısıtlanmış, sıfatlandırılmış olmasına karşı çıkan bir diğer düşünürdür. Güç İstenci adlı kitabında, eğitimin bir güç kullanımı olduğunu çarpıcı şekilde açıklarken, uyulacak kuralların belli bir kesimin anlaşılması ile verilmiş kararlar sonucunda belirlenmesinin insan doğasına aykırı olduğunu dile getirir (Nietzsche, 2002:422). Adeta kendini meşru kılmak kaygısını güden toplumsal örgütlerle kendi benliğini özgürleştirmek isteyen özne arasında bir güç mücadelesi vardır. Bir başka deyişle eğitimle kazanılması hedeflenen değerler toplumun eski değerleri iken; eğitim sürecinde bireyin kendisinin oluşturacağı değerler ise bireyin yeni değerleridir. Bu asimetrik bağıntı, bireyin kendisini aşan, kendisinin birebir içinde olmadığı değer oluşumlarına itaatsizliğini körükler. Eğitim sürecinde bireyin kendi oluşturduğu değerler ile eğitim kurumlarının devam ettirmeye çalıştığı toplumsal değerler çakışır hale gelir. Sözün özü, eğitim-iktidar ilişkisine bir güç istenci olarak baktığımızda, eğitim düzenin meşru elemanlarını yetiştirirken, diğer yandan düzensizliğin öznel taraftarlarını da yaratmaktadır.

c) Eğitim - kazanılmış değerler ilişkisi

İnsan, anlam ve değerler üreten bir varlıktır ve içinde yaşadığı dünyayı ve etrafındaki gerçeklikleri yarattığı anlam ve değerler süzgecinden geçirerek algılar. Yalnızca etrafındaki dünyayı değil, kendi benliğini de bu anlam ve değerlerin üzerine oturtur. Yarattığı benlik algısı da bu değerlerden bağımsız olarak oluşamaz. Yaratılan bu anlam ve değerlerin arkasında yatan faktörleri iyi bilmemiz ve değer yaratma sürecinde etkin olan kurumları iyi anlamamız gerekir.

Eğitim anlam ve değer yaratmada en önemli aygıttır. Yalnızca kurumsallaşmış örgütsel eğitim değil aile içi eğitim, çevredeki eğitim kısacası bireyin etrafından öğrendiği her şey buna dahildir. O halde, iktidar kontrolündeki eğitim yalnızca iktidarın değerlerini ve anlamlarını bireye kazandırır (Günay, 1998:110). İktidar güdümündeki eğitim yoluyla anlam ve değer kazanan birey dünyasını ve kendi benliğini iktidarın çizdiği sınırlar ve anlamlar bağlamında anlayabilir.

Eğitim, kazanılmasını istediği değerleri dikte etmekten çok, bireye esas alarak, onda insan olmaya yakışır değerleri içselleştirmeyi sağlamalıdır. Çünkü “Bir kişi, belirli koşullarda, içeriğini kendisi karar vermeden bir davranışta bulunuyorsa, yaptığı ona biri tarafından dikte edilmiştir demektir.” (Kuçuradi, 1999:163). Bireysel değer içselleştirme mekanizmasını esas alan bir temelde oluşturulmuş eğitim politikası, kazanılması istenen değerlerin siyasi iktidarlarca, gruplarca yönlendirilmesinin önüne geçer. Eğitimin değer kazandırma işlevi, eğitimin belli anlayışlar tarafından şekillendirilmesi açısından en hassas boyutunu oluşturur.

Eğitim-kazanılmış değerler ilişkisinde söz edilmesi gereken bir başka öge, eğitim devrimleridir. Toplumların modernleşmesi, çağdaşlaşma gereğinin vazgeçilmezliği, eğitim güdümündeki değer kazanımı mekanizmasını derinden etkiler. Değişimin yönü ve niteliği açısından pozitif anlamda insanlık durumunun çağdaş yapısına yakışır olan bir eğitim değişimi girişiminden bahsedilir: Albert Camus’nün deyişiyle “Eğitim devrimi belirli grubun tarihsel gerçekliğine o anda geçerli olanlardan tamamen farklı, çoğu zaman da onlarla bağdaşmayacak temel fikir ve ilkeleri sokmak girişimini dile getirir.” (Kuçuradi, 1999:164). Böylelikle yeni bir dünya ve yaşam görüşü, yeni bir insan ve değer anlayışı geçerli kılınır. Ülkemizdeki Atatürk Devrimi de Türkiye’de Kant Aydınlanması ekseninde bir eğitim devrimini amaçlamıştı. Çağdaş eğitim düşüncesi Cumhuriyet’in kazanımları bağlamında toplumun, başkası yönlendirmeden

kendi anlama yetisini kullanma cesareti eksikliği, “ergin olmama durumu”nu³ aşmalarını sağlamak için yapılmıştı. Bu amaçta Türkiye değişimden ayrı tutulamayan fikirleri gündemine taşıyacak ve eğitim yoluyla kazandıracağı değerleri, Türkiye’nin Dünya tarihi oluşumunda rol almasını da sağlayacaktı (Kuçuradi, 1999:165). Atatürk Devrimi’nin değer üreten eğitim eksenindeki bu değişimi, çağdaşlaşmanın vazgeçilmez bir basamağını oluşturuyordu.

d) Eğitim - bilgi ilişkisi

Temel eğitimin işlevi belli türden bilgilerin belli bilişsel basamaklarda aktarılmasıdır. Bu aktarım bireye belli bir dünya algılayışı kazandırır. Lyotard içinde bulunduğumuz toplumu endüstri sonrası toplum ve içinde bulunduğumuz kültür dünyasını modern sonrası diye adlandırmaktadır (Lyotard, 2000:16). Modern sonrası toplumlarda bilgi ile eğitim arasında bir kırılma olmuştur. Ve artık bilgi eğitimin tekelinden çıkmaktadır.

Bilgi sağlayan kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması bilginin zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın, çok daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi sonucunda bireyler eğitim dışında kaynaklardan da bilgiye ulaşabilmektedirler. Fakat bu durum bilginin sömürüye açık gelmesini ve egemen grubun çıkar amacına uygun kullanılmasını sağlamıştır. Ayrıca bilginin metalaşmasına, satın alınır duruma gelmesine yol açmıştır. Artık bilgi de tüketim toplumunda yönlendirilen ve kontrol edilen bir meta olmuştur. Ticari bir kimlik kazanan bilgi kendisini üreten ticari kuruluşun değerlerinden, bakış açısından bağımsız olamaz. Ayrıca Lyotard’a göre modern sonrası toplumlarda bilgi sayısal veriye dönüştürülebilecek, bilgisayarlaştırılmış ve dokümantasyonlarda yer alan bir enformasyon haline gelmiştir. Bilgi sayesinde olgusal sonuçları önceden tespit edilebilir gerçeklikler yaratılmaktadır.

Lyotard’ın modern sonrası durum betimlemesi kanımızca eğitimde ilerleme düşüncesine karşı güçlü bir delil niteliğindedir. Sonuçları önceden belli olan gerçeklik üzerine yapılacak yorumların, yaratılan sorunların çözümleri bilginin üretilmesi sürecinde yatar. Bu durumda bireylerin eğitimi belli bir kurgunun parçasıdır. Bireyin ne olması gerektiğini belirleyen bilgi akışı bireyi aşan organizasyonların elinde şekillenmektedir. Bireyi edilgenleştiren bu süreçte bireyin rolü sadece olanlar arasında bir seçim yapmaktır. Ancak felsefi açıdan olması gerekene ilişkin söylenecekler de verili olanlar çerçevesinde sınırlandırıldığından gerek eğitim açısından gerek birey açısından sadece boş tekrar yapılmaktadır. Eğitim sadece bilgi türleri arasındaki betimsel farklılıkları ortaya koyarken, bireyin ilgi ve yetenekleri açısından talep edebilecekleri de önceden sınırlandırılmıştır. Kısacası söz bitmiştir, sadece söylenenler tekrar edilmektedir.

Batı toplumları açısından eğitim-bilgi ilişkisi eğitimin bilim odaklı teknoloji vurgusunu dile getirir. Eğitim sadece değer kazandıran pasif bir süreç değil, insanlık yararına teknoloji üreten bilimin anlaşılması metodudur. Eğitim süreci dışında kalan bireyin “bilgisiz” olarak nitelendirilmesindeki temel ölçüt teknolojiye yabancı kalıptır. Denilebilir ki, eğitim sürecinin kazandıracağı bilgi, somut anlamda “teknolojiyi, soyut anlamda değerleri içerir. Böylelikle, günümüz eğitim-bilgi ilişkisinin somut boyutu ön plana geçmiştir.

III. ELEŞTİREL FELSEFESİNİN EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

Yukarıda anılan eğitimin antropolojik işlevleri ve çok yönlü ilişkiler yumağı eleştirel felsefenin eğitimin düşüncesinde tüketim ilişkileri açısından yorumlanmaktadır. Adorno, “Kitle Kültürünün Şeması” (Adorno, 1991:52) başlıklı yazısında gündelik hayatta kültürün metalaşması ve insanın estetik duygularının bağımsızlığının kapitalist sürecin oyunları ile körleşmesini ele alır. Bu körleşme daha doğrusu yozlaşma sisteminin eğitim anlayışı ile desteklenmektedir.

Adorno bu eğitim anlayışının ikiyüzlülüğünü “varolan toplumun rekabetçi yapısına uyum sağlayacak, diğer yandan da samimi ve dürüst kişilikler olarak duracak bireylerin yetiştirilmesi

³Kant *self-imposed immaturity* (İng.) olarak kullanıyor. İnsanın kendi kendisine dayattığı bir ergin olamayıp durumudur ki; Kant açısından kırılmaya muhtaçtır.

amacı güdülmektedir” (Adorno, 1991:53) diyerek belirlemektedir. Ancak bu birey, kendini bu saflığın içinde kaybetmekle yetinmeyerek düzenin gözüaçık vatandaşı da olmak zorunda bırakılacaktır.

Dolayısıyla Adorno’ya göre eğitim eşittir sisteme entegrasyondur. Bu denklem o kadar açıktır ki: “Eğitim, kişiyi üyesi bulunduğu topluma ve toplumun genel kültürüne, tavrına, nosyonuna entegre etmek demektir.” (Adorno, 1991:54). Oysaki eğitim ‘ideal’ durumların bilgisinin aktarılması olmalıdır. Adorno’ya göre toplum içinde bireyin ideal durumu düşünsel, sanatsal bir ideal olmaktan uzaklaşmıştır. Artık ideal, metaların dünyasında köleleşmiştir. (Adorno, 1991:54) Adorno, insanın zengin düşünme ve estetik duygularından her zaman için kölelikle eşit kılınmış idealleri aştığını, onlardan taştığını söylerken; eğitim süresini tamamlamış kişilerin nasıl bireyleşemediğini de şöyle örneklendirir: İdeali olmayan bir işi yapan birey, örneğin bir fabrika işçisi, içinde her zaman örtük olarak ideallerini barındırır. Eğitim sistemince bastırılan bu idealler dönüp dolaşıp kendini tüketim sürecinde gösterir. Gerçekleşemeyen bu idealler sistemce geliştirilmiş yapay ihtiyaçlarca yönlendirilen tüketim metalarında son bulur. Tüketim kültürünün objesi olan kitlelerin içinde kaybolan birey kendini satın aldığı mallarda arar.

Eğitimin sistem için bir entegrasyon aracı ve kitlelere kendine uygun birer birey haline getirme formasyonu olması Adorno’nun dışında, Gramscian teoriden görüşlerini temellendiren Althusser’de de yer almaktadır. Althusser, kapitalist hegemonyanın dışında, eğitimi devletin kendi ideolojik hegemonyasını kurmada ve sürekliliğini sağlamada bir araç, devlete uygun bireyler yetiştirmede bir *aygıt (state apparatus)* olarak görür (Althusser, 1989:170). Egemen ideolojinin dışına çıkamayan, ondan bağımsız düşünemez hale getirilen birey ideallerini gerçekleştirmede, özgür düşünmede, sanatsal yaratıcılıkta körelir.

Kapitalist sistemin hegemonyasını sadece toplumun üst kurumlarında değil bireylerin gündelik hayatlarında da kurguladığını savunan Henri Lefebvre, bireyin modern dünyadaki bürokratik yönlendirilmiş tüketim toplumu içinde çektiği entegrasyon sıkıntılarını hafifletmek için kapitalist düzenin estetik kaygıları nasıl da metalaştırıp kitlelerin önüne sürdüğünü şu örneklerle açıklamaktadır: Sinema ve tiyatro dünyasıyla eğitilmiş büyük burjuvaların yeniden oluşturulan kent merkezindeki çekirdeklerde yer alan terk edilmiş, çürümüş, yıkılmış binaları yeniden canlandırıp, kent dışındaki lüks evlerini terk etmeleri, ayrıcalıklarının değerli mülk ve tüketim kültüründe hisseden bu kitlelerin antikalara ve usluplu mobilyaların üstüne atlamaları;⁴ boş zamanlarını değerlendirme tarzı olarak kapitalist turizm örgütlenmesinin önlerine sunduğu “nitelikli” ürün zevki olarak Grek ve İtalyan antik kentlerine seyahatler düzenlemesi buna en güzel örneklerdir (Lefebvre, 1998:80). Modernitenin ve kapitalist sistemin zincirlerine hapsolmuş birey modernite öncesi döneme ait nostaljilerini, yine kapitalist sistemin önüne sunduğu metalaşmış tüketim mallarına sahiplenmekle gidermektedir.

Adorno, yazısının ilerleyen sayfalarında eğitime *adaptasyon, gerçek yaşam ve hayalgücü karşıtlığının azaltılması* süreci gibi sıfatlar da eklemektedir. Hayalgücünün azaltılarak, gündelik yaşamın tüketim güdüsüyle hareket eden bireyler eğitime artık birer *meslek edinme aracı, teknik bir formasyon, sistem içerisinde biçilen işlevi yerine getirmek için gereken bir önkoşul* olarak görmektedir. Bu süreci, Siegfried Kracauer (1971:66) de kitabında orta sınıf bireylerin yukarı sosyal hareket gerçekleştirip üst sınıfa dahil olmak ve daha iyi bir yaşam kalitesi için meslek edinmek olarak tasvir etmektedir.

Eğitim ile sanat (estetik duygu) bağlantısı eleştirel felsefe açısından eğitim düşüncesinin ele alınışında değinilen çarpıklıkların somutlaştığı, belirginleştiği eksendir. Kısaca değinecek olursak; sanat denilen insana yaraşır uğraşı gerçekten varolabilmek için dile getirdiği düzeni aşan şeyler söylemelidir. Ancak aştığı düzenin içinde de imkansız olmaması gerekir (Kracauer, 1971:67). Teknolojinin yanlış kullanımı, tekdüzeleştirme, şeylerin metalaştırılarak

⁴*Gentrification* (İng.); olarak Lefebvre’nin karşılaştığı bu kavram önceden değersiz olanların üst gelir sınıflarınca talep edilir, adeta üstüne atlanır hale gelmesiyle değerlendirilmesi olarak açıklayabiliriz.

tabulaştırılması, insanlarda gereksiz beklentilerin yaratılması her zaman cesaretle dile getirilmeli ve insanoğlu içine girdiği bu kısır döngüden kurtulmalıdır. Bunu sanatın yükselişi ve eğitimin gerçekten birey olabilecek kişileri ortaya çıkarması ile mümkün görmek olasıdır. Otonom, bağımsız birey hem kendi hem de toplum için bilinçli kararları verebilecektir. Bu otonom birey kendisinde sistemin yarattığı yapay merakın üstesinden gelebilecektir. Genel meraktan ayrı düştüğünde karşılaşacağı aşağılık duygusuna gülüp geçebilecektir (Kracauer, 1971:73).

SONUÇ

Genel meraktan ayrı düşmek ve aşağılık duygusu başlıkları üzerinde biraz daha durmakta günümüz pratiği açısından yarar görüyoruz: Özellikle ülkemiz gibi kültürel-sanatsal değer üretiminde ya kendi içine kapalı kalıp eskiyi yeniymiş gibi sunan ya da kendi dışında gördüğünü olduğu gibi –uyar ya da uymaz- eklemlerle kendisine mal etmeye çalışan toplumsal genel merak çok tehlikelidir. Burada aslında bir toplumsal genel meraktan çok, felsefi anlamda konuşacak olursak, genel beklenti kavramını kullanmayı öneriyoruz. Merak dediğimiz bireysel duyguyu felsefe bilimi, pozitif anlamda, otonom bireyi ‘başka’, ‘diğer’, ‘farklı’ olanı incelemeye, temaşa etmeye götüren köprü olarak görür. Oysa ki toplumun merakı ancak yönlendirilmiş bir beklentiler zinciri olabilir. Hatta boşlukta kalmış sosyal gruplardan ileri gidemeyen topluluklarda beklentiden de söz etmek yanlış olur. O noktada adeta ne merak, ne beklenti vardır. Orada dayatılanı yapmayı kınamadan söz edebiliriz. Farklı olanı, diğeri, alışılmışı bilmeye, öğrenmeye açık olmak bir eğitim problemidir. Bu uzun tünelin ardındaki ışık da “tolerans” düşüncesini verir eğitime konu olan bireye.

Bu çalışmanın önemle üzerinde durduğu disiplinler arası eleştirel bir yaklaşımla eğitim politikalarının geliştirilmesi gereği, eğitim olgusuna yaklaşımın tek bir disiplinin teorik, epistemolojik, ontolojik ve metodolojik yaklaşımından ziyade birden fazla disiplinin bir arada kullanılmasını öngörmektedir. Bu vesileyle eğitim politikaları geliştirilirken birden fazla olgu göz önünde bulundurulmuş olur. Örneğin, bireyin özbenliğine ilişkin varoluşsal ihtiyaçları ve kişisel gelişimi eleştirel felsefenin yapacağı katkıyla belirlenirken; içinde bulunduğumuz toplumsal şartlar ve toplumun gelişimine ilişkin ihtiyaçlar ise sosyolojik ve antropolojik bakış açılarıyla ele alınan eğitim politikalarında kendisine yer bulur. Birey ile toplum arasındaki bağlantı, bireyin ihtiyaçları toplumun gereksinimleri arasındaki ortak nokta ise felsefi, sosyolojik ve antropolojik bakış açılarının tam ortasında duran disiplinler arası bir konuma sahip olan eğitim modelleri ve politikaları ile belirlenebilir. Tek bir disiplinin bakış açısına ve argümanlarına hapsolmuş eğitim politikası diğeri mevcut olgularla ilişkiden yoksundur; tek yönlüdür.

Felsefe düşünce geleneği açısından, önce toplumsallaşmak daha sonra da bireyselleşmek durumunda bırakılan bireyin eğitimi değerleri açısından kendi içinde çelişen, insan olma gerçeği ile örtüşmeyen bir süreç halini almıştır. Bir yanda toplumun kurumları, diğeri yanda benliğinin varoluşsal ihtiyaçları eğitim olgusunun çok yönlü düşünülmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Frankfurt Okulu Düşünürleri ve Lyotard, Foucault, Adorno, Althusser, Nietzsche, Kant gibi aydınlar tarafından kurulan disiplinler arası bir yaklaşımın eğitim politikalarına da yansımaları gerekmektedir. Bu politikalar doğrultusunda yetişmiş bireyler, hem çağdaş toplumun ihtiyacını hem de bireyin kendi varoluşsal arayışlarını tatmin edebilir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. (1991). *The Culture Industry: Selected Essays on Mass Culture*. Bernstein, J.M., (Ed.), Routledge, London, pp.52-54.
- Althusser, L. (1989). *Ideology and Ideological States Apparatuses. Lenin and Philosophy and Other Essays*. New Left Books, London, pp.170-186.
- Cassierer, E. (1984). *Devlet Efsanesi*. Arat, N. (Çev.), Remzi Kitabevi, İstanbul, s.175.

- Dickopp, K.H. (1977). Paedagogische Anthropologie. *Wörterbuch der Paedagogik*. Verlag, H.B. (Ed.), Freiburg, pp.38-41.
- Foucault, M. (1978). *Discipline and Punish: The Birth of The Prison*. Sheridan, A. (Trans.) Wintage Books, New York, s.175.
- Günay, M. (1998). *Dünya, Anlam ve Değerler*. 23. Kitap, Felsefe Tartışmaları, İstanbul, ss.110-111.
- Hilman, K.H. (1982). *Wörterbuch der Soziologie*. Begründet von Günter Hartfield, Alfred Kröner Verlag, Stuttgart, 556-557.
- Illich, I. (1973). Deschooling Society, Harper and Row Publishing, New York, s.9.
- Jay, M. (1973). *The Dialectical Imagination: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. Little, Brown and Co. Ltd., Canada, p.52.
- Kob, J. (1976). *Soziologische Theorie der Erziehung*. Verlag W., Kohlhammer GmbH, Stuttgart, pp.9-12.
- Kracauer, S. (1971). *Die Angestellten*. Taschenbuchverlag, Frankfurt, pp.66-73.
- Kuçuradi, İ. (1999). Eğitim Diktatörlüğü Kavramı ve Atatürk'ün Eğitim Devrimi. *70. Yılında Ulusal ve Uluslararası Boyutlarıyla Atatürk'ün Büyük Nutuk'u ve Dönemi*, Kundakçı, G.E. (Çev.), ODTÜ Tarih Bölümü Yayınları, Ankara, ss.163-167.
- Lefebvre, H. (1998). *Modern Dünyada Gündelik Hayat*. Gürbüz, I. (Çev.), Metis Yayınları, İstanbul, ss.80-81.
- Losonsky, M. (2001). *Enlightenment and Action from Descartes to Kant: Passionate Thought*. Cambridge University Press, New York, p.10.
- Liotard, F. (2000). *Postmodern Durum*. Çiğdem, A. (Çev.), Vadi Yayınları, Ankara, ss.16-24.
- Mounier, E. (1986). *Varoluş Felsefelerine Giriş*. Kırkoğlu, S.F. (Çev.), Alan Yayıncılık, İstanbul, s.107.
- Nietzsche, F. (2002). *Güç İstenci*. Umran, S. (Çev.), Birey Yayıncılık, İstanbul, ss.422-424.



<http://sbe.gantep.edu.tr> 'den online ulaşılabilir

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
6(1):53-58 (2007)

Gaziantep
Üniversitesi
Sosyal Bilimler
Dergisi

Sivil Toplum Örgütleri, 'Özerklik': Kavramsal Bir Açılım

Özkan Yıldız

Gaziantep Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 27310 Gaziantep

Özet. Türkiye’de sivil toplum kırılğan bir yapı arz etmektedir. Türk politik kültürüne özgü derin kültürel ayrışma/kutuplaşma (laik ve anti-laik gibi) sivil toplum sahasına da yansımaktadır. Sivil örgütler söz konusu ayrışmaya eklemlendikleri oranda özerkliklerini kaybetmektedir. Sivil örgütler, zamanın farklı noktalarında devlet/resmiyetle birlikte hareket edebilmektedir. Oysa bilinmektedir ki sivillığın ön koşulu devlet ya da resmiyetten uzak olmaktır. Bu makalede sivil toplum örgütlerinin özerklik ilkesi/sorunu teorik tartışmalar ışığında analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sivil toplum örgütleri, Devlet, Özerklik.

Non-Governmental Organization and Autonomy: A Conceptual Approach

Abstract. Civil society in Turkey has in general fragile structure. The structure sourcing from deep culturel polarization makes the autonomy of ‘civil’ problematic. Non-governmental organization takes sometimes closer sometimes nearer position to government in various periods. In this article, this situation has been analyzed in the conceptual framework of civil society.

Key words: Non-governmental organizations, State, Autonomy.

I. GİRİŞ

Devlet, toplumda nasıl bir konum edinmelidir sorusu siyaset bilim literatürünü uzunca bir süre meşgul etmiş, konuyla ilgili devasa bir literatür oluşmuş durumdadır. Türkiye’de de bu soru farklı politik bağlamlarda (liberal, muhafazakar ve sosyal demokrat/sosyalist vb.) uzun uzadıya tartışılmıştır. Tartışmada ana fikir, Türkiye’de devletin her daim toplumun üstünde olması, toplum aleyhine genişlemesi, onu kontrol etmesi ve aralıklı darbelerle bu konumunu pekiştirmesi oluşturmaktadır. Türkiye’de son 25-30 yıl zarfında medya ve akademyada, devlet-toplum ilişkisi ve bu ilişkinin niçin demokratikleşemediğine dair entelektüel tartışmanın merkezinde hep bu fikir yatmaktadır. 12 Eylül 1980 askeri darbesi ve darbe sonrası yaşanan siyasal ve toplumsal süreç bu noktada bir kırılma noktası oluşturmaktadır. Darbe sonrası solda ve sağda yer alan ana politik akımlar, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e intikal eden güçlü devlet geleneğinin dönüştürülmesi ve demokratik olarak denetlenmesi gerektiği yönünde bir uzlaşma oluşmuştur. Bu dönüşüm ve denetimin motor gücü olarak sivil toplum kavramı ön plana çıkarılmaktadır. Zira bu dönemde devlet ve siyasal partiler nezdinde sivil toplum ve onu temsil eden sivil toplum örgütlerine olağanüstü önem atfedildiği görülmektedir.

Tüm ana akım politik gruplar, söylem düzeyinde, demokratik bir toplumun tesisi, kamusal alanda farklı sorunların demokratik yollarla tartışılması, politik partilere meşru bir taban oluşturması açısından sivil toplumu önemli bir aktör olarak tanımladılar. Eğer devletten

bağımsız, devlet üstünde baskı yaratacak canlı bir sivil toplum yaratılmış olsaydı, bireyi/toplum devlete karşı koruyacak aracı bir mekanizma da yaratılmış olacaktı. Darbe sonrası süreçte, söz konusu mekanizmaya anlam kazandıran bir takım sivil toplum örgütlerinin ortaya çıktığı, siyasal sistemi sivil, toplumsal, kültürel ve dinsel taleplerle meşgul ettiği görülmektedir. Nitekim bu dönemde hemşeri örgütleri, vakıflar, meslek odalarının yanı sıra feminist, ekolojist, dinsel ve etnik talepleri sıkça gündeme getiren toplumsal örgütlerin ortaya çıktığı, sayı ve etkinliklerinin arttığı dikkat çekmektedir. Sivil toplum örgütlerindeki nicel artış, devlet ve siyasal aktörler nezdinde sivil toplumun gelişkinliğinin göstergesi olarak sunuldu. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme sürecinde, piyasa ekonomisinin aksaksız işlemesinde, devletin demokratik dönüşümünde, devlet ve siyasal parti aktörleri sivil toplumun önemine referans verdiler.

Türkiye'de 90'lar ve bilhassa 2000'li yılların toplumsal ve politik zemini, sivil toplum örgütlerinin konum ve etkinliği üzerinde tayin edici rol oynamaktadır. Sivil toplum örgütleri Türkiye'de yaşanan politik gelişmelerde taraf olma, taraf oldukları güce destek verme, kamuoyu oluşturma yönünde tavır geliştirdi. 17 Ağustos Marmara Depremi, 28 Şubat süreci, Cumhurbaşkanlığı seçimi sürecinde sivil toplum örgütlerinin söz konusu politik tartışmalarda tarafgir oldukları, tartışmanın gidişatını belirleme noktasında kritik rol oynadıkları görülmektedir. Her ne kadar deprem esnasında yaşananlar, sivil örgütlerin devlet karşısında bağımsız hareket etme yeteneğinin göstergesi olarak yorumlansa da sonraki süreçte yaşanan siyasal ve toplumsal olaylarda sivil örgütler adeta özerkliklerini (otonomi) hiçe sayarak devlet/resmiyetle iç içe bir davranış sergilediler. İç ve dış politik gelişmelerin etkisiyle azımsanmayacak ölçüde sivil toplum örgütü kah militarist, kah kimlikçi (özcü) kah otoriter bir zemine evrildi.

Kuşkusuz Türkiye'de sivil toplum örgütlerinde gözlenen bu radikal evrilmenin arka planında tarihsel ve toplumsal nedenler bulunmakla birlikte, içinde yaşadığımız toplumsal değişimin tarihsel bağlamı da etkili olmaktadır. Küreselleşme, bu tarihsel bağlamın en önemli dış dinamiğini oluşturmaktadır. Küreselleşen dünyanın risklerle dolu doğası, demokratikleşme ve sosyal adalet konularında ciddi krizlere tanık olmaktadır. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde, ekonomik ve sosyal adalet sorunlarının dramatik artışında, küreselleşme sürecinin yıkıcı etkisinin olduğu düşünülmektedir. Uluslararası bir boyut kazanan 'alternatif küreselleşme hareketi', küresel sivil toplumun varlığını simgelemektedir. Küresel sivil toplum, neo-liberal küreselleşme sürecinin eleştirel çözümlenmesinde, önemli referans noktasını oluşturmaktadır. Ulus-devletin küreselleşme süreciyle zayıflatılması, uluslararası sermayenin ulusal politikalarda karar verici bir konuma gelmesi, milliyetçiliğin veya ulusalcılığın sivil toplum tarafından sahiplenmesine yol açmıştır. Sivil toplum örgütleri küresel güçlere karşı ulusal bağımsızlığı ve milliyetçiliği daha güçlü bir biçimde savunma noktasına gelmişlerdir.

Örneğin Türkiye'de, ABD'nin Irak işgali, Avrupa Birliği'nin üyelik konusundaki isteksiz tavır ve Kıbrıs konusundaki ikircikli tutumu, IMF kontrolünde yürüyen ulusal ekonomi, sivil toplum cephesinde 'tepkisel' bir tutumun oluşmasına yol açmıştır. Ki bu süreçler tamamen dışsal, küresel bir özellik arz ederler. İçsel dinamiklere bakıldığında, İslami motifli bir siyasal partinin iktidarda bulunması, yaşanan ekonomik krizler, dinsel ve etnik kimlik sorunları, laiklik ve Cumhuriyet'e yönelik tehdit algısı, sivil toplum örgütlerinin mobilizasyonunda kritik rol oynamaktadır. Söz konusu iç ve dış dinamiklerin tetiklemeyle kimlikçi (özcü) bir zemine savrulan sivil toplum örgütlerinin edinmiş oldukları bu yeni konum sivil toplumun temel tanımlayıcı ilkeleriyle uyumamaktadır. Devlet ya da resmiyetin nerede başladığı, sivil toplumun nerede bittiği belli olmayan ilginç tarihsel bir durum ortaya çıkmaktadır. Sivil toplum örgütleri cephesinde Türkiye'ye özgü olarak ortaya çıkan bu yeni sürecin sosyolojik analizi, bu çalışmanın esasını oluşturmaktadır. Sivil toplum-devlet ilişkisine yönelik kısa teorik bir tartışma, söz konusu 'özgül sürecin' anlaşılır kılınmasına görece katkı sağlayacaktır.

II. DEVLET-SİVİL TOPLUM DENGESİ

Sivil toplum, her şeyden önce devlet-toplum ilişkisini anlamaya yönelik 'analitik' veya 'çözümleyici' bir kavramdır. Özünde araçsal bir kavramdır. Devlet-sivil toplum ilişkisinin tesisi demokratik mi değil mi sorusunu yanıtlamaya yönelik bir araç. Modern dönem tartışmalarında, devlet-sivil toplum ilişkisinin niteliğine dair ana soru şudur: "Sivil toplum, devlet karşısında nasıl örgütlenmeli ki, a) devletin kolayca tahrip edemeyeceği bir kamu alanının varlığı sürsün, b) toplumun hiçbir kesimi diğeri üzerinde demokrasi aracılığıyla tahakküm tesis etmesin?" (Sarıbay, 1994:140). Özünde bu sorular, devletin sivil topluma ve sivil toplum alanını işgal eden örgütlerin de birbirlerine karşı sorumluluğunu gündeme getirmektedir.

Devletten ayrı bir varlık olan 'sivil toplum' sahasındaki gruplar, birbiriyle ve devletle diyalektik bir ilişki içerisindedirler. Sivil toplum alanını oluşturan farklı gruplar, çatışma ve gerginliklerin kaynağı olabileceği gibi, devlet aygıtından bağımsız ve onu dengeleyen bir işlevi de üstlenebilirler. Demokrasinin yerleşmesi ve pekişmesinde bağımsız (otonom) toplumsal gruplar kuşkusuz önemli rol oynamaktadır. Ancak demokrasi kültürünün yerleşmesinde, bu grupların birbiriyle ve devletle yatay ilişkiler kurması bir kadar önem taşımaktadır.

Devlet ve sivil toplum arasında bir dengenin olması gerekmektedir. Toplumsal düzenin korunması ve devamında devlet vazgeçilmezdir. Çünkü toplumda radikal, anti-demokratik amaç ve yöntemleri kullanan sosyal grupların varlığı devletin düzenleyici bir güç olarak varlığını gerekli kılmaktadır. Keane'nın (1994:48) yerinde ifadesiyle, "devlet gereklidir; çünkü sivil toplumlarda ortaya çıkan çatışmalar ve ayrılıklar, ancak ulusal olarak uygulanan yasalar aracılığıyla barış içinde çözüme kavuşturulabilir. Bu ulusal yasalar kendi kendine sivil toplumun içerisinden çıkmayacağına göre, bu yasaların oluşturulması ve uygulanması, devletin yaşamsal öğeleri olan yasama organını, yargı sistemini ve polis gücünü gerektirir. Hatta devletin egemen iktidar olmadıktan sonra sivil toplumun kötürümleşebileceği, kan kaybından ölebileceği ileri sürülebilir". Bu yaklaşımdan hareket edildiğinde katı sivil toplum-devlet ayrımı bir slogan olmaktan öteye gidememektedir. Shils (1991:12) da Keane'a paralel bir yaklaşım sergilemektedir. "Sivil toplum, devletten tamamen ayrı düşünülemez. Devlet, sivil toplumun değişik alan ya da bölgelerini, özerkliğini, sınırlarını belirleyen yasalar çıkarır. Bu özerklik sınırları içerisine, devletin müdahalesi söz konusu olamayacağından sivil toplum, devletin hareket alanını kısıtlamış olur. Sivil toplum ve devlet, birbirlerine anayasa ve birinin diğere hak ve yükümlülüklerini vurgulayan yasalar ve gelenekler yoluyla bağlanır".

Sivil toplum ile devlet birbirlerinin demokratikleşme koşuludur. Keane (1994:37) göre, "devlet kurumları, yasa çıkarma, yeni politikaları yürürlüğe koyma, tikel çıkarlar arasındaki kaçınılmaz çatışmaları açık seçik bir şekilde çizilmiş olan yasal sınırlar içinde tutma ve sivil toplumun yeni eşitsizliklere ve tiranlıklara kurban gitmesini engelleme araçları olarak kavranmalıdır". Bu bağlamda "devlet hem sivil toplumu kendi bünyesinde toplar, hem de sivil toplum içinde bir alan işgal eder. Devlet, içinde hareket edilecek alanın çerçevesini belirler ve özerk grup örgütlenmesine ait etkinliklerin (siyasal etkinlik dahil) kurallarını düzenler. Toplumsal bireyleri, 'iyi yaşam' konusundaki kendi kişisel değerleri dışında, ortak bir değeri düşünmeye zorlar" (Walzer, 1995:33). Zira sivil toplum nosyonu, söz konusu 'ortak değerler'e gönderimde bulunur. Söz konusu değerler arasında yer alan farklılık, çoğulculuk, tolerans, hoşgörü toplum halinde yaşamının vazgeçilmez unsurlarıdır.

"Sivil toplum, bir bakıma arabulucu olarak devlete ihtiyaç duyar. Sivil toplum devlet karşısında, onu dengeleyen ve onun tarafından kontrol edilen ya da korunan bir alandır" (Gellner, 1991:1). "Devlet, vatandaşların özgürlüklerini güvence altına alırken, onların örgütlenme, çalışma, toplanma, eğitim ya da güçlü olanlara karşı korunması işlevini üstlenir. Sivil toplumdaki eşit olmayan güçler ilişkisine ancak devlet karşı koyabilir" (Walzer, 1995:22). Giddens'a (2000:99) göre "devlet, bireyleri sivil toplumda her zaman mevcut olan çıkar

çatışmalarından korunmalıdır. Devlet, sivil toplumun yerine geçemez. Şayet devlet her yerde bulunursa hiçbir yerde bulunamaz”.

Yukarıdaki kavramsal yaklaşımlarda, devlet-sivil toplum arasındaki ‘karşılıklık’ ilişkisinin önemi vurgulanmaktadır. Bu ilişkinin dengede olması devlet ve sivil toplumun demokratik bir çizgide olmasını gerekli kılmaktadır. Demokratik bir devlet sivil toplumun örgütlü, çoğulcu ve özgürlükçü koşullarını güvence altına alırken; sivil toplum devlet üzerinde bir baskı mekanizması yaratarak onun demokratik çerçevede kalmasını sağlar.

Özerk demokratik bir ‘kamusal alan’ın varlığı, sivil toplum ve devletin iki ayrı aktör olarak birbirlerine üstünlük taslamadan bu alanda dengeli bir ilişki kurmalarına yol açabilir. Belge’nin deyişiyle “sivil toplum ile devlet arasında bir denge olmalı ve o dengenin sonucunda ikisinin girip dolaşabileceği ama ikisiyle de özdeş olmayan ‘kamu’ alanı oluşabilmeli, ortaya çıkabilmelidir” (Belge, 1989:85). Ortaya çıkacak bu tarz bir kamusal alanda devlet sivil toplumu kuşatamaz, ona yön veremez. Bu durum, Habermas (2001:36)’ın ifadesiyle ‘merkezsizleştirilmiş toplum imgesine’ denk düşmektedir. Devlet diğer siyasal/toplumsal kurumlar yanında bir başka siyasal kurum olarak işlev görecektir. Böyle bir kurguda ise devlet bir siyasal kurum olarak genelde “toplumun ne doruğu, ne merkezi ne de şekillendirici modeli olarak değerlendirilmelidir” (Benhabib, 1999:15). Modern demokratik toplumlarda, bir sosyal bütünleşme alanı olarak kamusal alan devlet, sivil toplum ve piyasa arasındaki koordinasyonu sağlama noktasında fonksiyonel olmaktadır.

Buraya kadar ki tartışmada, devlet-sivil toplum ilişkisi kuramsal boyutta analitik olarak irdelendi. Bu irdeleme, bir noktada, “devlet her daim kötü, sivil toplum her daim iyi” şeklindeki yaygın bir anlayışın eleştirisini içermesi açısından da faydalı olmaktadır. Demokrasinin kurumsallaşması ve bir yaşam biçimi haline gelmesinde sivil toplum ve devlet ilişkisinin ‘etik’ bir temele oturması büyük önem taşımaktadır. Sivil toplumun kurucu öğeleri olarak gönüllü kuruluşlar ve devlet, bu etik temeli göz ardı ettikleri oranda demokrasinin yerleşmesi ve pekişmesine katkı sağlayamayacaklardır. Sivil toplum örgütlerinin demokratik toplumu yaratma noktasında vurucu bir güç olabilmesi, toplum taleplerini/sorunlarını devlete iletmesi, ancak ‘özerk’ (otonom) bir yapıya sahip olmalarıyla mümkündür.

III. SİVİLLİĞİN ÖNKOŞULU OLARAK ‘ÖZERKLİK’

Sivil toplumun olmazsa olmaz ilkesi özerkliktir. Özerklikten (otonomi), sosyal grupların, kendi ayakları üzerinde durabilmesi, varlığını başkasının desteğine ve yardımına bağlı olarak görmemesi, devletin/hükümetin ve/veya yerleşik resmi siyasetin manüpülasyonundan uzak kalabilmesi olarak tanımlanabilir. Sosyal grupların alternatif bir söylem/politika üretmesi devletten-resmiyetten uzak durmasıyla mümkündür. Sivil toplum literatüründe her ne kadar kavram farklı ilkeler ışığında tanımlanmış olsa da özerkliğe (otonomi) ayrı bir önemin verildiği görülmektedir.

Örneğin Diamond’a (1994:3) göre, sivil toplum, gönüllü, kendi kendini oluşturan ve yeniden üreten, devletten özerk, özel alan ile devlet arasında aracı niteliğinde örgütlü bir sosyal yapılandırma. Bu yapılandırma, yasal düzen veya ortak kurallar dizisi gibi özgürlüklerin ve özerkliklerin güvencesi olan kurumsallaşmış bir temele oturur. Bu, hem devlet iktidarını sınırlayıcı, hem de o iktidarı hukuka dayandırdığı sürece meşrulaştırıcı bir gücü bağrında taşır. Tanımda görüldüğü gibi devletten özerk olma, devleti sınırlama ve ona meşru bir taban sunması oranında sivil toplum kendini var edebilir. Benzeri temalara vurgunun yapıldığı bir başka tanımla da Taylor (1990:11) vermektedir. Ona göre sivil toplum minimal anlamda, devletin vesayeti altında olmayan, özgür birliklerin bulunduğu yerde, güçlü anlamda ise sadece bir bütün olarak toplumun, devlet vesayetinde olmayan bu tür birliklerle bir tür kendisini yapılandırabildiği ve eylemlerini koordine edebildiği yerde var olur.

Sivil toplum örgütleri resmi otoritenin dışında kaldığı müddetçe bağımsızlaşır ve bir ağırlık merkezi oluşturabilirler. Devlet karşısında bir ağırlık merkezi oluşturduğu oranda da taleplerine yanıt alabilirler. Devlete göbek bağıyla bağlı bir sivil toplum örgütü, özerk (otonom) olamadığı için kendi inisiyatifi ile hareket edemez ve bu nedenle devlet üzerinde bir baskı mekanizması da yaratamaz. Hatta devletin toplum üzerindeki baskısına karşı organize de olamaz. Dolayısıyla bir toplumsal grubun 'sivil' sayılabilmesinin önkoşulu onun özerk olmasıdır. Bir bakıma sivilliğin derecesi ancak özerklikle ölçülebilir.

Bir sosyal grubun salt resmiyet dışı olması 'sivil' olmasını sağlamaz. Sivil olmayan grupların demokratikleşme projesine katkı sağlayamayacağı açıktır. Diamond (1994:11)'un ifadesiyle "eğer sivil toplum maksimalist, uzlaşmaz çıkar gruplarını veya anti-demokratik amaç ve yöntemleri kullananları içeriyorsa" demokrasinin gelişmesi ve derinleşmesine katkı sağlayamaz.

IV. TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM ALANINDA YAŞANAN CEPHELEŞME

Türkiye'de sivil toplum örgütleri, özellikle son 15 yılda gerek etkinlik ve söylemleri, gerekse de siyasal otoriteyle mesafesi açısından sıkça gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Yakın zamanda, büyük metropollerde gerçekleşen mitingler ve bu mitinglerin organizasyonunda sivil toplum örgütlerinin aktif rol oynaması medyada ve kamuoyunda bu örgütlere yönelik ilginin artışına neden oldu. Zira bu örgütler, yaşanan siyasal gelişmelerde taraf olma, kanaat geliştirme ve kamuoyu oluşturma noktasında söz sahibi olmaktadır.

Söz konusu örgütlerin mobilizasyonunda, küreselleşme sürecinin (özellikle AB ve ABD'nin bu sürecin baş aktörleri olarak algılanmakta) etkisiyle, ulusal egemenliğin zayıflaması, İslami motifli partinin iktidarı ve uygulamaları, etnik sorunun yeniden depreşmesi körükleyici faktörler olarak ön plana çıkmaktadır. 'Türk milli kimliği', 'laiklik', 'Cumhuriyetin kazanımlarından verilen ödünler' mitinglere katılan sivil toplum örgütlerinin sahip çıktıkları değerler olarak ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz mitinglere katılanlar arasında sivil toplum örgütleriyle ilişkisi bulunmayan, salt liberal ve kozmopolit değerleri benimsemiş yeni orta sınıftan insanların katılımları da gözden kaçmamaktadır.

Özünde sivil toplum sahasında yaşanan bu özgül hareketlenmenin Türkiye'de yaşanan politik gelişmenin yakından ilintisi bulunmaktadır. Söz konusu politik gelişmenin tarihi çok eskilere gitmektedir. Laik anti-laik şeklinde yaşanagelen derin kültürel kutuplaşma sivil toplum sahasında da yansımaları bulmaktadır. Özellikle 80 sonrası Türk siyasal yaşamında, görece İslami değerlere sahip partilerin (Refah Partisi ve Adalet ve Kalkınma Partisi) aralıklı olarak iktidara gelmesiyle eş zamanlı olarak bu kutuplaşma veya cepheleşmenin yeniden arttığı gözlenmektedir. Sivil toplum örgütleri bu kutuplaşma/cephelışmeye müdahil olmakta, reaksiyoner-savunmacı bir tutum sergilemektedirler. Bu cephenin temel argümanı, Cumhuriyete, ulusal egemenliğe, laikliğe ve devrim ilkelerine yönelik tehdidin ancak sivil toplum örgütlerinin gönüllü çabalarıyla engellenebileceği görüşü ağırlık kazanmaktadır. Zira, mitinglerde bir araya gelen kitlelerin sloganları bu süreci çok iyi özetlemektedir. "Şariatçı Cumhurbaşkanı İstemiyoruz", "Ne ABD ne AB Tam Bağımsız Türkiye", "Türkiye Laiktir Laik Kalacak". Söz konusu cephenin sivil aktörleri iktidardaki İslami eğilimli siyasal partinin takiye yaptığını, laik demokratik Cumhuriyet'e ihanet ettiğini dillendirmekte iken; karşıt cephenin savunucuları ise aslında topluma, demokrasiye ihanet edenin laik cephe olduğunu iddia etmektedirler. Biz-onlar ayrımına dayanan bu kutuplaşma kuşkusuz Türkiye'de demokrasi, sivil toplum, Cumhuriyet ve laiklik üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Her iki cephenin diyalojik bir tavır yerine tepkisel bir tutum sergilemeleri demokratik bir kamusal alanın oluşmasını engellediği bir gerçektir. Çünkü her iki cephenin öncüleri "kendi farklılıklarını tek hakikat mertebesine" yükseltmeye uğraştıkları ölçüde demokratik kamusal alanın inşasına katkı sağlayamayacaktır.

SONUÇ

Sivil toplum örgütleri, çağdaş demokratik toplumların vazgeçilmez unsurlarındandır. Dernekler, vakıflar, sendikalar, meslek odaları, işadamları kuruluşları, kooperatifler söz konusu örgütlerin başlıcalarıdır.

Günümüz sivil toplum tartışmalarında özerklik (otonomi) sivil toplumun vazgeçilmez unsuru olarak ön plana çıkmaktadır. Sosyal gruplarda özerkliğin birinci koşulu, varlığını başkasının desteğine bağlı olarak görmemektir. Kendi kendini finansa edebilen, yaşamak için başkasının desteğine, onayına ihtiyaç duymayan kuruluşlar özerk olabilir. Sosyal gruplar özerk olduğu oranda devlet ya da resmi otoriteyi eleştirebilir veya etkileyebilir.

Türkiye’de içinde bulunduğumuz süreçte sivil toplum örgütlerinin devlet veya resmi otorite ile girift bir ilişkisi dikkat çekmektedir. Sivil örgütlerin Türkiye’ye özgü böylesi girift/mutant konum sergilemelerinin ard alanında kuşkusuz iç ve dış politik süreçler belirleyici rol oynamaktadır. Bunun doğal sonucu, sivil örgütler varolan politik süreçlere eklemleme yoluyla sivilite pratiklerini gerçekleştirme yoluna gitmektedirler. Bu durum sivil toplum örgütlerinin ve bilhassa ‘dernekler’ in devlet karşısında otonomilerini kaybetmelerine özcü, kimlikçi bir zemine savrulmalarına neden olabilmektedir. Sivil toplum örgütlerinin otonomilerini yitirmeden, kendilerini birer siyasal aktör olarak görmeleri ve etkileşimci bir siyasetin etkin aktörleri olarak ön plana çıkmaları gerekmektedir. Etkileşimci bir siyaset demokratik bir toplumun vazgeçilmez öğesi ise sivil toplum örgütlerinin salt kendilerine benzeyenlerle işbirliği yapması yerine farklı kültürel kimliğe sahip ama ortak kaygıları olan sivil toplum örgütleriyle bir araya gelmeleri ve işbirliği içinde olmaları kaçınılmazdır. Sivil toplum örgütleri politik kutuplaşma ve gerginliğe müdahil olmadan yeni bir demokrasi, yurttaşlık yani yeni bir siyaset üretme arayışı içine girmelidirler. Bu arayış kamusal tartışma alanını genişletme yoluyla devlet-toplum ilişkisinin demokratikleşmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Belge, M. (1989). *Sosyalizm Türkiye ve Gelecek*. 2.Baskı, Birikim Yayınları, İstanbul.
- Benhabib, S. (1999). *Demokrasi ve Farklılık*. WALD, Demokrasi Kitaplığı, İstanbul.
- Diamond, L. (1994) Rethinking civil society: toward democratic consolidation. *Journal of Democracy*, 5:4-17.
- Gellner, E. (1991). Civil society in historical context. *International Social Science Journal*, 43:3.
- Giddens, A. (2000). *Üçüncü Yol, Sosyal Demokrasinin Yeniden Dirilişi*. Özay, M. (Çev.), Birey Yayıncılık, İstanbul.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel Eylem Kuramı*. Tüzel, M. (Çev.), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Keane, J. (1994). Demokrasi ve Sivil Toplum: Avrupa’da Sosyalizmin Açmazları. *Toplumsal ve Siyasal İktidarın Denetlenmesi Sorunu ve Demokrasi Beklentileri Üzerine*, Erdoğan, N. (Çev.), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sarıbay, A.Y. (1994). *Postmodernizm, Sivil Toplum ve İslam*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Shils, E. (1991). The virtue of civil society. *Government and Opposition*, 26:1.
- Taylor, C. (1990). Modes of civil society. *Public Culture*, 3/1:95-132.
- Walzer, M. (1995). *Toward A Global Civil Society*. Walzer, N. (Ed.), Berghahn Books, Oxford.



Available online at <http://sbe.gantep.edu.tr>

University of Gaziantep Journal of Social Sciences
6(1):59-77 (2007)

University of
Gaziantep
Journal of
Social Sciences

Globalization of Cities: Towards Conceptualizing a New Politics of Place-Making in a Transnational Era

Şerife Geniş

Department of Sociology, Faculty of Arts and Sciences, University of Gaziantep, 27310 Gaziantep, Turkey

Abstract. Within the past two decades, city has emerged as a critical site for analyzing dynamic and dialectic articulations of global and local processes. The proliferation of concepts such as “informational city,” “entrepreneurial city,” “transnational city,” “world city,” and “global city” reflect a growing concern in contemporary urban studies to understand and theorize the link between contemporary globalization and urbanization processes and the dynamic interplay between global and local forces in shaping cities. Among these frameworks, “world city/global city” approach played the leading role in providing a framework for recent research on the relationship between globalization and cities. “World city/global city” approach also became the main framework in shaping the urban policy agendas of many powerful public and private institutions and actors around the world. This article argues that the global prominence of this approach not only in academia but also in public debates attends to its significance and warrants a close inquiry of its claims and analyses. The article criticizes the world city/global city approach for its overly structuralist and top-down account of globalization of cities and for neglecting the interplay between the global and local actors. It attempts to develop an alternative approach that offers a historical, political, and actor-oriented perspective on globalization and global city-making in the major cities of the world.

Key words: Globalization, Cities, World city, Global city.

Küreselleşen Kentler: Ulusötesi Çağda Mekan Siyasetine Kuramsal bir Bakış

Özet. Son yirmi yıldır kent küresel ve yerel süreçlerin dinamik ve diyalektik eklemlenmesini analiz edebileceğimiz önemli mekanlardan biri olmaya başladı. “Bilgi kenti”, “girişimci kent”, “ulusaşırı kent”, “dünya kenti,” ve “küresel kent” gibi ortaya atılan yeni kavramlar da günümüz kent çalışmalarının küreselleşme ile kentsel süreçler ve kentleri şekillendiren küresel ve yerel güçler arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik artan ilgiye işaret etmektedir. Bu kavramların arasında ise küreselleşme ve kentler üzerine yapılan çalışmaları en çok etkileyen “dünya kenti/küresel kent” yaklaşımı olmuştur. Dünya kenti/küresel kent kavramı sadece akademik çalışmaları etkilemekle kalmamış, aynı zamanda güçlü tüzel ve özel kurumların ve aktörlerin kent politikalarını belirleyen en önemli yaklaşım haline de gelmiştir. Bu makale, akademik ve politik olarak böylesine etkili hale gelmiş bir yaklaşımın kuramsal çerçevesinin ve iddialarının yakından incelenmesi gerektiğini iddia etmektedir. Bu çalışma, dünya kenti/küresel kent çalışmalarının aşırı yapısalcı ve küresel ve yerel toplumsal aktörlerin güç ve çıkar temelli mücadelelerini gözardı eden “yukarıdan aşağıya”

© University of Gaziantep Press

ISSN: 1303-0094

Corresponding author: Department of Sociology, Faculty of Arts and Sciences, University of Gaziantep, 27310 Gaziantep, Turkey e-mail: serifegenis@yahoo.com

küreselleşme yaklaşımını eleştirmektedir. Bunun yerine küreselleşmeye ve kentleri küreselleştirme çabalarına tarihsel, politik ve aktör odaklı bir yaklaşım sunmaya çalışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Kentler, Dünya kenti, Küresel kent.

I. INTRODUCTION

Within the past two decades, *city* has emerged as a critical site for analyzing dynamic and dialectic articulations of global and local processes. An expanding body of work has shown that an emerging global system of production, finance, telecommunications, culture, and politics is being socially and spatially articulated through a worldwide network of cities. In return, urban processes and politics are not only expressing but also re-working and re-shaping the processes of globalization on the ground. While cities are becoming more porous to global forces, national and local actors are taking an active interest and initiative in restructuring their cities as globally competitive places. This meeting of the global and the local has made cities mediums and arenas of globalization wherein global, national, and local processes and forces encounter each other, merge, and create a new politics of place-making under the conditions of globalizing capitalism.

The role of cities “as key nodes through which wider circuits of production, exchange, and culture have been coordinated” throughout history and in different geographies for centuries has been aptly documented in the literature (Abu-Lughod, 2001:400; Abu-Lughod, 1989; Arrighi, 1994; Braudel, 1986; Curtin, 1984). Until very recently, however, this insight has been confined to historical studies on cities, while scholars approached the contemporary city within and from the boundaries of the nation state, if not the city itself. Because of the pervasiveness of the state-centric approaches in social sciences in general (Agnew, 1996; Wallerstein, 1996), contemporary cities and urbanization processes, particularly in the developed world, have been rarely studied in relation to transnational political economic processes, supra-national dynamics, and inter-urban networks (King, 1989; 1990). An international perspective on urbanization meant comparative studies of cities still considered independent and separate units locked in their national borders and overlooked the cross-border processes that linked cities to each other. Dramatic changes in the world since the late 1960s – the rise and growing dominance of transnational corporations and the new international division of labor, the emergence of supranational economies, politics and institutions, and the intensification of transnational relations –, however, have made it increasingly difficult to sustain exclusively nation-state centric approaches not only to social processes at large but to cities and urbanization as well (Brenner, 1997a, 1997b; Sassen, 1991; Taylor, 1995; Taylor, 1996).

The proliferation of concepts such as “informational city” (Castells, 1989), “entrepreneurial city” (Tim and Hubbard, 1996), “transnational city”(Smith, 1999), “world city” (Friedmann, 1995a [1986]) and “global city” (Sassen, 1991) reflect this growing concern in contemporary urban studies about understanding and theorizing the link between contemporary globalization and urbanization processes and the dynamic interplay between global and local forces in shaping cities. Thus an ever-expanding body of work has drawn attention to the strategic role of cities in the processes of globalization, while, at the same time, attempting to understand how globalization transforms cities and cities re-work globalization.

Among these approaches, “world city/global city” concept played the leading role in providing a framework for recent research on the relationship between globalization and cities. This approach attempted to theorize the interplay between the dynamics of globalizing world economy, emergent global urban hierarchies, and the socio-economic and spatial trends within cities. On the one hand, world city/global city approach countered the prevailing representations of global economy as a placeless entity dominated by de-territorialized flows and footloose capital by showing the continuing, and, in some respects, increasing significance of cities. On the other hand, by linking the transformations in cities to the changing dynamics of the world economy, it contributed to a transnational/global perspective on urban processes and emphasized the role of cities as one of the strategic sites in the making of globalization. Thus by “placing” globalization in the cities, global city approach rendered the “local/urban” as a theoretically legitimate site for analyzing globalization and therefore contributed to the general and pervasive “problematique of global-local social relations” (Gille, 2001).

Yet there is more to “world city/global city” approach than a simple plea for attending to “the impassable dialectic of local and global” (Lipietz, 1993) and, from our perspective, the urban and the global. This approach played a prominent role in shaping not only the framework of much of the research on globalization and cities, but also the policy agendas of many powerful public and private actors and institutions. Like many other metropolises around the world (Machimura, 1998; Shachar, 1995; Todd, 1995), in Turkey too, the concepts of global or world cities have been taken up by national and urban actors as a basis for urban planning and growth policies, and in academic research and public debates for evaluating the potential and future of the Turkish cities, among them particularly Istanbul (Keyder, 1992; 1993; Komili, 1996; State Planning Organization, 2000; Tekeli, 1992; Toksöz, 1996). Thus the global prominence of this approach not only in academia but also in public debates attends to its significance and warrants a close inquiry of its claims and analyses.

In this article, I argue that although world/global city approach provided important insights on the relationship between globalization and cities, it suffers from several limitations. Firstly, this approach exclusively focused on major centers in the developed world and transposed them as models and norms for the globalization of cities elsewhere. Secondly, it univocally focused on the urban impact of economic globalization and theorized the interplay between global and local as a “top down” and unidirectional relationship from global to local within an overly structuralist framework. Although this approach importantly addressed the changing global context of urban processes, it neglected national/local initiatives, projects and politics of local and national actors simultaneously working to launch global networks and attempting to shape their cities. For that reason, it failed to analyze how global and local processes and actors are linked and continually created and transformed together. Lastly, contemporary studies on globalization, including the world/global city approach, have largely been “presentist” in their approach, or rather short in history. Theoretical and empirical imperatives demand that we take a long-term approach to globalization of cities to do justice to the historical depth of the field, but also to develop a critical yardstick to evaluate the transformation of the place over time and to assess contemporary claims of actors about their place.

This paper starts with a discussion of the writings of the two leading theorists, John Friedmann and Saskia Sassen, acknowledged as the architects of world city/global city theories respectively. The discussion of these theorists is followed by a critique that lays out their theoretical and methodological limitations. I then evaluate alternative perspectives and studies, and attempt to bring

them together in a framework which should provide a historical, political, and actor-oriented perspective on globalization and global city-making in the major cities of the world. Conclusion sums up the debate and proposes questions that could guide an alternative approach to studying globalization of cities in a transnational era.

The Development and Structure of the World City/Global City Approach

While the use of the term “world city” has a long history (Geddes, 1915; Hall, 1966), contemporary research on world cities has been motivated and guided primarily by the writings of John Friedmann (Friedmann and Wolff, 1982; Friedmann, 1995a [1986], 1995b). The world city concept (a theoretical hybrid of the world system theory, theories of new international division of labor, urban growth and urban hierarchy), was initially formulated by Friedmann (1995a [1986]) as “the world city hypothesis,” consisting of a series of theses that later became the building blocks of the world city theory. The subsequent research on world/global cities and, more generally, on the relationship between globalization and urban processes has been an elaboration of these theses. The theses can be divided into two sets. The first provides a theoretical and methodological framework for approaching localities in general and cities in particular within the world economy and forms the explanatory basis of the theory. The second consists of statements about the main characteristics of contemporary world cities, the nature of their economic base, and their spatial, social, and political dynamics, and forms the descriptive part of the theory. I will consider here these components of the world city theory one at a time.

World city theory approaches cities (as well as national and regional systems defined as localities with respect to the world capitalist system) as parts of a single (spatial) division of labor. Cities are differentiated according to the form and extent of their integration into the world economy, the functions they perform in the existing spatial division of labor, and the scope of their spatial dominance/reach (such as global, regional, national, subnational) in the world system (Friedmann and Wolff, 1982). Furthermore, cities’ location and function in this spatial division of labor not only determine their status in the world economy but their internal structures as well. Structural changes occurring in cities are “for the most part a process of adaptation to changes that are externally induced” (Friedmann, 1995a [1986]:318). “[T]he mode of world system integration (form and strength of integration) will affect in determined ways the economic, social, spatial and political structure of world cities and urbanization processes to which they are subject” (Friedmann and Wolff, 1982:313, italics removed). The impact of these external economic influences and forces, in turn, can be modified by certain endogenous conditions, such as history, national policies and cultural influences, yet the former still “will be decisive for any structural changes occurring within” cities (Friedmann, 1995a [1986]:318).

By assessing the nature and scope of their integration to the world economy and the functions they perform, cities, in turn, can be ranked as a network reflecting functional as well as hierarchical organization of global (urban spatial) division of labor. In the contemporary era, cities’ integration to the world economy and the function they perform within it can be assessed by the direction and volume of transnational capital flows, but more important is the location of key functions and offices of transnational corporations. While each and every city might be integrated to transnational capital flows in some ways, there are “key cities throughout the world” that “are used by global capital as ‘basing points’ in the spatial organization and articulation of production and markets” (Friedmann, 1995a [1986]:139). These cities are called “world cities” which constitute the core theoretical and empirical object of the world city theory and research.

World city theory argues that following the form, magnitude and direction of the linkages created by transnational corporations; these cities can be mapped onto a spatial hierarchy. The initial version of this global map of world cities is a faithful replica of world system's tripartite map of world's economic geography: core countries, semi-periphery countries and periphery countries (Friedmann, 1995a [1986]). This corresponds to Friedmann's global urban hierarchy: primary and secondary world cities. With two exceptions all primary cities are located in the core, whereas secondary cities can be either in semi-peripheral countries or in core countries located down the hierarchy after the primary world cities. Thus, world cities are only to be found in the core and semi-periphery countries and a large portion of the globe is excluded from world city formation reflecting the structural and spatial hierarchies of the world economy and capital flows.

Friedmann (1995b:24) later slightly revised this hierarchical ordering and adopted a classification of world cities according to the cities' respective functions: global financial articulations, multinational articulations, and important national and subnational/regional articulations. These functionally differentiated cities again are mapped onto a hierarchical order. This time, however, function and geographical reach became more important than the cities' location within their respective countries and the status of that country within the hierarchy of world division of labor. The resultant map documents the existence of three distinct subsystems: The Asian sub-system centered on Tokyo, the American subsystem based on the core cities of New York, Chicago and Los Angeles, and the Western European sub-system centered on London, Paris and the Rhine Valley.

This modification is reflected in the definition of world cities as well as the empirical criteria used to identify and rank them. World cities are now defined not only as "basing points" of global capital, but "control and command centers" that host globally oriented economic functions and actors which control and coordinate global economic flows. The driving force of the world city formation is no longer any type of global capital flows or the presence of transnational corporate functions (manufacturing, for instance) but a small number of rapidly expanding sectors that are assigned global orientation and function, control and command capability: TNC headquarters, international finance, global transport and communications, and high level business services (producer services). The top tier world cities (Friedmann later calls them global cities, influenced by the work and vocabulary of Saskia Sassen) host the top administrative and decision-making activities and actors. They also display greater degree of agglomeration of these globally oriented sectors, functions and actors than the other cities. As we go down the hierarchy, we see a lesser presence of these functions and actors, hence, a lesser significance of the city in articulating and controlling global capital flows and a smaller scale.

As noted above, Friedmann's world city conceptualization has been highly influential in the following research on global urban hierarchies and the effect of globalization on cities, including the work of Saskia Sassen. Sassen's writings, however, also played a significant role in the development of world city theory and the modification Friedmann's work undergone in time since from the very beginning (Sassen-Koob, 1984, 1986). However, it is with her book on New York, London and Tokyo that Sassen has been accepted as one of the leading theorists on globalization and cities and more particularly on what she has called "global cities" (Sassen, 1991). The book is important in several respects. It is the first comprehensive empirical study that applies world city theory to case studies in its entirety. Secondly, while it fine-tunes the arguments of world city theory, it also modifies them and puts forth the theory of the "global city model" (Sassen, 2001a). The characteristics of these cities, the roles that they play not only in control and command but also in the "production" of global economy, and the effects of this role on the socio-economic and

spatial dynamics of these cities constitute the main concerns of Sassen's research. Her argument that key cities around the world are demonstrating signs of convergence in terms of economic, social and spatial structure, that a "new urban regime" is emerging based on a globalized post-industrial service oriented urbanization, has been the basis for the "global city model."

One can easily discern Sassen's dialogue with Friedmann's world city approach in building her own conceptual framework in the *Global City*. Sassen's global city model is based on the background assumptions of world city theory, but in her work the language of world system approach is less pronounced and greater emphasis is put on the novelty of the trends that are summed up under the term global economy and the role cities play within them. The choice of the term "global city" rather than "world city" is explained as "an attempt to name a difference," the specificity of the world-wide processes that we came to call "global" and the dynamics that characterize these processes in the contemporary period (Sassen, 2001a:19):

The difference between the classic concept of the world city and the global city model is one of level of generality and historical specificity. The world city concept has a certain kind of timelessness attached to it whereas the global city model marks a specific socio-spatial historical phase. A key differentiating element ... is my emphasis on the 'production' of the global economic system. It is not simply a matter of global coordination but of the production of global control capabilities.

Sassen follows upon the world city research, but she targets a particular genre in the globalization literature. Her (1991; 2001a) central aim is to explain an anomaly, i.e., the continuing significance of cities in the age of accelerated globalization and digitalization of economy, despite the claims made to the contrary. According to her, the significance of cities did not vanish in the face of globalization and digitalization of economy. On the contrary, we see a renewed strategic role of major cities in the world economy. This is the outcome of the territorial dispersion of economic activity and restructuring of finance that "created a need for expanded central control and management if this dispersal is to occur along with continued economic concentration." It is through particular technologies and services produced in certain cities that the global capital gains the capability to control and coordinate capital flows, production, trade and marketing on a global scale and at an accelerated rate. All these mean that global economy needs places to be produced and the mobility of capital needs to be created and sustained.

In other words, flows presuppose places, mobility presupposes fixity, reterritorialization presupposes reterritorialization, and circulation production. It is due to this dialectic, the need for infrastructures to create, control and coordinate mobility that instead of becoming obsolete, cities have continued their strategic significance in the functioning of the global economy. Thus while the current round of capitalist globalization is characterized by an ever increasing mobility of capital and its control on a global level, the expansion of such capacity has been partly premised upon certain major cities where the work of globalization gets done, i.e., where the technological, institutional and social infrastructure of globalization is secured. These cities are called global cities. They function

first, as highly concentrated command points in the new organization of the world economy; second as key locations for finance and for specialized service firms, which have replaced manufacturing as the leading economic sectors; third as sites of production, including production of innovations, in these leading industries; and fourth, as markets for products and innovations produced. Thus a new type of city has appeared. It is the global city. Leading examples now are New York, London and Tokyo. (Sassen, 1991).

Thus while Sassen's description of global city is similar to that of world city, as control, command and coordination centers of global capital, she attributes these characteristics of global cities not to localization of TNCs per se, as did the world city theory, but to agglomeration of

producer services, which are seen as the leading sectors of global economy. Hence global cities are command and control centers not necessarily because they host headquarters of TNCs and their top administrative and decision-making activities, but because they host the strategic sectors, capabilities, and labor force that produce these control and coordination capacities. The analytical and political advantages of this conceptualization, according to Sassen, is that it directs our attention to the production processes and sites and whole array of practices and actors that take part in these processes and are located in the cities. In turn, the focus on production and actors enable us to capture the “social thickness” of the global in the local that a mere focus on locational strategies of TNCs would fall short of. Hence, we recover the “place” in the global (Sassen, 2000, 2001a). Sassen attempted to substantiate these arguments by looking at the emerging economic, social, and spatial dynamics in New York, Tokyo and London which are, in turn, linked to their new role and status in the globalizing economy. In later studies, she extended her argument to other cities as well (Sassen, 1994).

The work of both Friedmann and Sassen has not only been limited to establishing the criteria for determining the world/global cities but also assessing the impact of economic globalization on the socio-spatial dynamics of these cities. The kernel of the argument put forth by Friedmann is that globally oriented sectors, which constitute the upper circuits of economic activity in global cities, shape the social, demographic, spatial, economic, and political structures and relations within these cities. Global cities are highly polarized places, while the politics of the city is caught up between the dilemma of mediating the growing discrepancy between the needs of “economic space” of capital and the demands of transnational elite on the one hand, and the “life space” of the residents, on the other. Sassen expanded on this thesis and provided extensive empirical evidence on how the global capital and the producer services impinge on the demographic, socio-economic and spatial dynamics of the three global cities, London, New York and Tokyo, which she studied. This argument came to be known as the socio-spatial polarization of global cities thesis and widely contested by the subsequent research.

Although the terms world and global city are used interchangeably in the literature, Sassen’s description of the global city has become the dominant reference in subsequent research on globalization and cities, and the world city theory has evolved into the global city model (A summary of the development of the world city/global city approach is presented in Table 1)

The majority of the subsequent global cities research attempted to develop the arguments of the global city thesis, strengthen its conceptual apparatus, and expand its empirical basis through countless case studies. Within the existing literature, one can trace several different strands of research that followed upon different aspects of Friedmann’s and Sassen’s work. Some sought better ways to define and measure global cities’ characteristics by building more sophisticated methods to identify global cities and their global ranking. Researchers located in Britain and organized in the Globalization and World City Study Group and Network (GaWC) played a leading role in this type of research.¹ By adopting Sassen’s definition of global cities as centers of global producer services and by producing the most detailed and extensive maps of global cities in the world, GAWC researchers attempted to challenge the critiques claiming that the definitions of world/global cities are theory- rather than data-driven and that the lack of comparative empirical evidence weakens the claims of global city thesis (Markusen, 1999; Short et al., 1996). Building on these maps, more recent and related contributions argued that global city formation can be better conceived as a network of globalized urban centers cutting across a larger geography rather than as

¹For selected examples of this research, see Beaverstock, et al., (1999); Taylor (1999); Taylor and Walker (2001); Taylor, at al., (2002); Taylor and Hoyler (2000).

a phenomenon limited only to London, New York and Tokyo, and conceptualized in the form of a global urban hierarchy (for example, Smith and Timberlake, 1995)

Table 1. Evolution of the World/Global City Concept-Approach

Definition	Selection, Classification, and Ranking Criteria
Friedmann (1995a [1986]) World cities as 'basing points' for transnational firms and their control and command functions.	Major financial center; # of headquarters for TNCs (including regional headquarters); international institutions; high level business services; and major transportation and communication node. Cities ordered according to economic power and scale they command and integrate into global economy: global cities with global reach and control capacities; secondary world cities (sub-global cities) with regional reach and control capacities, third-order cities with national reach and control capabilities.
Sassen (1991, 2001) Global cities as production sites and market places for globally oriented finance and advanced producer services.	Presence of globally oriented advanced producer service and finance firms; significant export of producer services; significant foreign firm headquarters; and integration into global property markets. No classification and ordering is provided but a distinction is made between "global cities" and 'cities carrying out global functions.'" While the former has a global reach capability (such as London, New York and Tokyo), the latter works within and through sub-global space and scope of global control capability is limited.
Beaverstock et al. (1999) Taylor (1999) Global cities as post-industrial global service centers.	Depth and scope of advanced producer services (accounting, advertising, banking, law) measured by the # of major (global) corporate service firms present in the city. Functional classification based on the dominant type of service produced and hierarchical classification based on the depth and scope of services produced. Cities ranked as 'Alpha', 'Beta', and 'Gamma' world/global cities.

A last group of researchers concentrated on case studies and tested the socio-economic and spatial restructuring argument of the global city theory for different cities. With regard to economic restructuring and the emergence of new and extreme forms of socio-economic inequality in global cities, for instance, researchers confirmed the existence of a strong and secular trend towards socio-spatial polarization and emergence of "dual cities," particularly in New York, Los Angeles, and London (Mollenkopf, 1991; Soja, 1989).² As anticipated in the theory, the main causes of this trend was attributed to the localization of global economic actors and flows and their concomitant

²This is not surprising as LA and New York were the implicit cases for Friedmann and Wolff's initial formulation of world city hypotheses (Keil, 1998). Several researchers studying European and Asian cities have challenged the projection of these socio-economic patterns observed in these cities to a global city model. The explanatory framework too has been questioned. For example, see Storper (1997) and Allen (1995).

restructuring of these cities, or the new functions these cities perform in the global economy and their structural position in the new spatial division of labor.

Since Friedmann's formulation of world city hypotheses (1986) and Sassen's publication of the *Global City* (1991), the concepts of "world city" and "global city" are widely accepted and cited in the literature urban and regional planning (Scott 1998), urban politics (Hall and Hubbard, 1996), and the question of urban citizenship and inequality (Holston, 2001; Işın, 2000) among others. The influence of these concepts, however, is not limited to urban sociology. They are omnipresent in a wide range of academic writings on globalization (Featherstone, 1995; Castells, 1997; Short and Kim, 1999; Beck, 2000; Lash and Urry, 1994). The following section will make the argument that this ready acceptance of the global city concept and approach is problematic.

The Limits to World/Global City Approach

The global cities literature effectively provided a critique of the discourses of economic globalization that posit the annihilation of "spaces of places" by the "spaces of flows" (Castells, 1989; 1997). It bracketed this contrast between place and space by showing expanding transnational linkages between particular cities and their role in the production of the global economy. It also alerted us not only to the networked places of global economy, but also to the hierarchies among cities in terms of their position in the global economy. Yet, as in the case of economic discourses of globalization (Robertson and Khondker, 1998), the global city theory constructed globalization as a macro and top-down process, missed the play of agency, the role of power and ideology, and rebuilt global-local dualisms anew.

Taxonomies of urban networks and global city hierarchies reveal important insights about the ever-expanding transnational linkages between cities, but ultimately reify the space they attempt to describe: studying globalization becomes mapping the global economic geography. Studies on the urban impact of economic globalization miss the political and ideological dimensions of this process, i.e., the role of national and local actors in shaping urban dynamics, contesting boundaries of the urban scale, and employing policies and discourses to strategically position their cities within global processes and flows. Such approaches reify globalization and render global and local processes as mutually exclusive if not inherently antagonistic forces of urban change. At best, they reduce localities to passive recipients, transmitters of or reactors to global economic forces (Cox, 2001; Douglass, 2000; Smith, 2001). They neglect the global city making processes on the ground, the ways in which contemporary "global-local interplay" (Dunford and Kafkalas, 1992) is "embedded within, mediated through and actively promoted by" states and strategic actors to position themselves and their cities as "strategic sites" in the field of global flows (Brenner, 1998a).

In the global city framework, then, the economics of globalization takes precedence over the politics of globalization, as do urban economics over urban politics. Storper (1997), a student of local and regional economies and an ardent critique of world/global city theory, captures the essence of the problem with the global city approach and is worth quoting at length:

They all conceive of the city as a machine, by which is meant a geographically dense socioeconomic system that functions according to the laws of a kind of urban-economic physics. The changes with which urbanists are concerned – in economy and society – are then viewed as the result of a change in the motive power of the machine, from national capitalism to global capitalism, and from manufacturing to service industries. Via the intermediation of particular factors, these forms of motive power "produce" cities, which are seen as subassemblies in the overall mechanical structure of the forces and flows of global capitalist society.

This is a misleading metaphor of the economics and social dynamics of cities in high-income countries (and some middle-income countries) in today's global economy. The economic role of these cities is

not as a mechanical node in a bigger machine; the society of cities, likewise, while altered by urban economic forces beyond the control of urban citizens, is not a simple outcome of economic change’.

By approaching globalization and global city formation from a structural and top-down perspective, global city theorists ignored the fact that globalization at large and globalizing of cities in particular, are projects, as much as processes. These projects are constructed within wider discourses and are promoted by social forces at local, national as well as global levels (Machimura, 1998; McMichael, 2000; Robertson and Khondker, 1998; Smith, 1999). By neglecting social actors and their projects, the global city theory inevitably, if unwittingly, contributed to the dominant discourses of globalization as a monolithic and unstoppable force imposed by “external forces” rather than debunking them (Olds, 2001).

Furthermore, as I will discuss below, the global city theory itself has become part of the global discourse on globalization and urbanization. The centrism (and, for some, the Anglo-Americanism) of the global city theory has promoted leading centers as models and norms for globalizing cities elsewhere. The global city model has been adopted by various regional, national, and local actors in different parts of the world as blueprints to be implemented. As Anthony King (2000:266) notes, “the effect of the ‘world’ and ‘global’ city paradigm”, as that of the earlier Chicago School of urban sociology, has “been to prompt scholars as well as municipal officials worldwide to ask, ‘Is this, or is this not a ‘world city’?” Likewise, Hill and Kim (2001) have argued that the global city theory has become a global city ideology.

According to Işın (2003:3) the global city theory provided us not only with “geographic metaphors” to think about the emerging social world, “but also the concrete sites in which to investigate the complex relays of postmodernization and globalization that engender spaces for new identities and projects which modernization either contained or prohibited.” Along the same lines but from a different angle, I will argue that the global city theory provided us with a “site” but not with a “place,” for it overlooked the political construction and production of global cities and the role of social actors within it. “Place” is rendered oblique the moment it is recovered in the theory’s framework. Recovering place, conceptually and empirically, while studying globalization of cities, requires not only that we trace the localization of global economic forces and their impact, but also that we analyze how national and local actors themselves engage in politics of globalization to launch *global connections* and *networks* (Buroway et al., 2000) as they attempt to transform their locality into a global city. In this approach, actors do not become an afterthought and politics is not treated as the after-effects of globalization. They are but part and parcel of the globalization of the place.

National and Local as Sites and Agents of Globalization

The worldwide rise of urban entrepreneurialism, of entrepreneurial cities along with competitive states (Hall and Hubbard, 1998; Jessop, 1997), is an indication of the presence of national and local globalizing forces which formulate and implement “ground up” political projects. A cursory glimpse at policy documents and master plans of any major city today would show that tapping into the advantages of globalization, promoting international competitiveness, becoming international hubs, gateways, world cities, global cities and so on, have become hegemonic arguments in many cities and constituted the major concern and agenda of urban and state actors. To give some examples, Singapore wants to be an “Intelligent Island”, a “smart city,” a global center for science, technology and commerce, communications and information networks. For this, not only are policies devised and new urban development and infrastructure investments made, but also world city experts, such as Friedmann himself, are invited to speak on how to become a world city (Friedmann, 1995b). Kuala Lumpur is another “global city wannabe” (Bunell, at al., 2002).

Among the development program of Malaysia, establishing Kuala Lumpur as the “information hub” of East Asia in the twenty first century occupies the central place. For this, 50 kilometers Multimedia Super Corridor is currently under construction from scratch (Corporation, 1998). According to Montreal’s political and economic elites, as the cities and city regions are becoming new players in a global economy, the question for Montreal is whether it wants to be global player or not? Similar questions are asked in Turkey for Istanbul, while leading figures of global city studies are invited to the city for consultation by the local political and economic elites.

Global cities have also entered the agenda of supranational institutions, becoming a policy tool for geo-political and geo-economic competition and struggles. A recent report titled *Global Cities Dialogue* sponsored by the European Union and the Mayors of Barcelona, Stockholm, and Rome calls Europe to be the driving force behind a dialogue and cooperation between “global cities.” The initiative is promoted not only to raise major cities of Europe to global city status but also as a channel to communicate the “European Way” to the world (Molina, 2000). Europe is increasingly imagined and reworked as Europe of cities and regions. There are growing struggles and pressures to introduce new forms of metropolitan governance and urban autonomy in the EU in an attempt to “re-scale” state power downwards and de-link local governance from popular pressures through privatization of urban politics and institutions. Political strategies and economic policies, in return, have started pitting regions/cities against each other, paving the way for demands by the wealthy regions and cities for local and regional autonomy around imagined and re-invented identities and newly emerging coalitions (Agnew, 1996; van Houten, 2003). Economic disjuncture between the nation and the city, therefore, do not come naturally as the global city theory assumes (Sassen, 1991) but is a politically mediated and contested process.

Thus, a growing literature is attempting to understand and tackle the transformation of urban politics, of the relationship between city and state, and urban and national actors under contemporary globalization. The role of the nation-states and state actors in globalization and the relationship between the nation-state and globalization has been a contested issue. More refined analyses, however, challenge the blunt state-decline thesis that the world/global city theory has taken for granted. States vary tremendously in terms of power and position vis-à-vis global actors, institutions, and processes (Mann, 1997; Smith et al., 1999; Held and McGrew, 1999), yet most of them have been acting as sites and agents of the globalization process as well (Brenner, 1998a, 1998b; Dittmer, 2002; Panitch, 1994). While this process is reworking state structures, functions, and state territoriality (Shaw, 1997), states still continue to regulate their territory in significant(ly transformed) ways, manage the economy, control and coordinate in and out flows, and provide the necessary infrastructure for both national and foreign capital. Furthermore, most states see economic globalization not only as an impinging force but also as a space of opportunity, and attempt to compete for, rather than clash with transnational capital as the world city hypothesis posits (Friedmann and Wolff, 1982; Friedmann, 1995 [1986]). As recent studies of cities particularly in Europe and Asia have shown, states’ role in promoting their cities as strategic sites (regional or global) has gone far beyond deregulating and liberalizing their economies. States in different countries have engaged in a complex array of practices: they have rescaled central state’s responsibilities and rights downwards to local governments, or, in contrast, overridden autonomy and rights of local governments; forged public-private partnerships; formed and circulated global city discourses and discourses of entrepreneurship and competition; initiated and established state of the art transportation and communication systems; built mega and landmark projects to restructure their cities as “spaces of accumulation” to attract foreign investment and expertise; engaged in “entrepreneurial diplomacy” to transnationalize indigenous capitalists; and promoted cultural

politics to forge new images and identities compatible with this global vision locally and globally (Brenner, 1997b, 1998a; Hall and Hubbard, 1998; Machimura, 1992; Yeung and Lo, 1998; Yusuf and Wu, 2002; Wu, 2000). The re-scaling of economic, political and social relationships, in turn, have generated a whole array of socio-political interests, conflicts, and struggles played out at increasingly relativized and overlapping scales (urban-national-regional-global) (Brenner, 1998a; Smith, 1999; Swyngedouw, 1997).

It is not only the state actors (local and national), however, who promote globalist strategies for their cities. From business elites to intellectuals, from middle classes to high professionals, a variety of social actors do design and support global city projects and, in some cases, contest each others' plans. Jessop and Sum (2000), in their study of socio-economic and spatial restructuring in Hong-Kong within the past two decades, have shown how globalization constituted the common terrain for the city's future plans. Yet, it was also a contested terrain wherein different fractions of capital and a whole array of urban actors developed competing visions for the future of the city in a globalized world. While commercial and finance capitalists propagated a vision of the city's new identity as a "business/service/financial center" with a "trans-regional hub" functions, industrial capitalists with certain sections of bureaucracy promoted a vision of the city as a "high-tech manufacturing center." These two visions involve competing imaginations of globalization/global economy on the one hand, and politics of place on the other. Thus taken together they entail contestations of the character of place and negotiations of its external relations.

The paradigmatic cases of the global city model (i.e. Tokyo, London, and New York) have also been subjected to similar social constructionist analyses that pay due attention to place-based processes of global city making and its politically contested nature. Keil's (1998) study on Los Angeles and Abu-Lughod's (2001) comparative work on New York, Chicago and Los Angeles are the best examples. Both show how the development of what has been called the global city functions in each of these cities and the concomitant economic, social and spatial structuring they underwent was initiated by the decisions of key institutional, economic and political actors and shaped by complex political struggles and conflicts.³ Similarly, Chris Toulouse's (1991) analysis of the development that made London a global financial center counters narratives that explain urban restructuring as a process imposed by the global finance capital. Instead, she explains how urban restructuring was led by the Thatcher government's use of state power to shape and internationalize the city for particular class-based ends. Asian scholars make similar arguments particularly emphasizing the role of the state and political actors and the relationship between the state and capitalists for the unfolding global city projects in different Asian cities.⁴

These studies reveal politically constructed and contested nature of urban restructuring initiated by global city projects. They show how the twin processes of globalization and neo-liberalization have transformed the context of local and national politics, while national and local actors not only have responded or reacted to global forces but also have actively engaged in global city making practices. By bringing out the political nature of global city making, these studies open an avenue to

³On Los Angeles, see also Davis' (1990) vivid historical account of how L. A. has taken on the properties of the so called world city status as described in the literature through the visions and practices of cultural elites, local politicians, and capitalists attempting to capture the opportunities offered by overseas capitalists and wealthy immigrants. In return, the city has risen on the shoulders of lower classes that have been incarcerated, ghettoized and excluded from the glossy "image" of L. A.

⁴Asia, following the developmentalist state tradition, has been the region wherein the states have taken the most forceful initiatives for top-down state-initiated globalization projects. Accordingly, Asian scholars have frequently engaged in debates with the global city model and its explanatory framework. For an example, see the debate between Hill and Kim, (2000; 2001); Sassen, (2001b); Friedmann (2001).

critically engage with global city projects on the ground, and to reveal and criticize their economic, social, and political implications.

Despite their insightful approach to socio-political construction and production of cities in the age of contemporary globalization, however, none of these studies explicitly treat history of a place as part of their account of the global-local interactions as played out in the cities. Yet history matters socially as well as politically: It marks the shifts in the identity of a locality, which is always already a product of historically changing local and global relations (Gille, 2001). It provides the context as well as legitimacy for global city projects. It shapes how a particular locality and the social actors within it respond to and construct globalization in their discourses. It influences their discourses and the strategies through which they seek to shape their cities and contest the place of their cities in relation to the national, regional and global levels. Thus, a historical perspective provides us with a critical vantage point to see how places are formed and transformed through evolving global-local interactions; how new social relations and actors emerge in places; and how history provides both the context and resource for their actions, networks and imaginations.

Global-Local Interplay as a Historical Process

While contemporary globalization is unprecedented in terms of the speed, scope and density of long-distance relations, the emergent institutional arrangements to regulate, control and coordinate the interactions between different scales, and the growing consciousness of the world as a global space, globalization understood as long-distance social interactions is not a new phenomenon. Neither is the role of certain cities as central nodes in the wider networks peculiar to contemporary era. The latter is aptly documented in historical studies of cities, long-distance trade, empires, imperialism, colonialism, and so on. In fact, the function of cities as nodes has always been essential and distinctive characteristic of cities (Abu-Lughod, 1991; Massey and Jess, 2000).

Yet it is only recently that such an analytical angle on cities have been established within contemporary urban studies and researchers started to consider major cities in relation not only to their immediate hinterlands, but also within a global context tied to transnational circuits of capital, technology, commodities, information, ideas, images and people. World/global city theory has played a pioneering role in this regard. However, despite their intellectual debt to world-system theory, whose minimal prerequisite was merging a global perspective with a *longue durée* approach, global city studies have predominantly been “presentist.”⁵ As King (1990; 1989) noted, a lingering West-centrism begets this temporal shortsightedness in the literature, in that globalization enters the agenda of urban studies only when the cities of the advanced countries confront intensified transnational flows and forces.

Only when the economic bases of cities in “advanced economies” in the core was affected, have many urbanists in those countries looked beyond national boundaries to the larger economic system that supported them. Yet the inhabitants of that “external world” have long been aware that their urban situation has been affected by core societies, except that this was seen as part of a larger process that went by another name (King, 1989:7)

Diane Davis (2003: npa) makes a similar point:

As an urbanist who has studied third world cities for decades, ... I find the recent turn of events rather amusing. Or then again, troubling might be just as a good word, because the recent “discovery” of the impact of globalization on cities and the rise of global city paradigm, at first glance, holds all trappings of just another form of first-world hegemony. Perhaps the relationship between globalization and cities

⁵See, however, Frank’s (1998) and Abu-Lughod’s (1989) critique of world system theory, its temporal and spatial Eurocentrism.

is the academic rage these days because scholars and residents in America and Europe have suddenly realized that global forces are central to the growth and transformation of their lives. ... And with the affluent world suddenly recognizing the important connections between cities and globalization, the subject is at once legitimate, not to mention down right popular, and ensconced at the center of worldwide debate.

Thus for urban historians, dependency and world system scholars, and students of colonialism and imperialism, among others, the central role of cities in trans-territorial processes of various kinds is as an old phenomenon as are the cities themselves. In fact, many documented the role of cities "as key nodes through which wider circuits of production, exchange, and culture have been coordinated" throughout history and in different geographies (Abu-Lughod, 2001:400; Arrighi, 1994; Barduel, 1986; Curtin, 1984; Frank, 1998; King, 1989, 1990). According to Abu-Lughod (1989:401), for instance, the role of urban centers as nodes that knitted large regional zones into each other could be traced back as far as second millennium BC with periodical trends of expansion and contraction in the longevity, velocity and density of their networks. For Abu-Lughod (1989), therefore, "world cities," defined as centers of inter-regional and in some cases inter-continental trade, long predated the European world system and the rise of capitalism, and constituted the socio-spatial formation that linked larger areas of Europe, the Middle East and the Far East through material and non-material flows. This historical background should be taken into consideration when dealing with global connections and networks particular cities and the imaginations and efforts of local and national actors in globalizing their localities.

There are, however, broader gains to harvest from a historical perspective than by treating it only as a necessity implied in the case itself. History can have theoretical as well as political implications for understanding processes of globalization and global-local relations as they take place over time and in different geographies. First, it can sharpen our sense of different forms of globalization through time and help us understand what is peculiar to contemporary globalization (Held and McGrew, 1999; Frank, 1998; Nederveen Pieterse, 2004). Furthermore, from a place-based analytical approach to globalization, history matters for the present identity of a place, which is always already a hybrid of past local and trans-local social relations (Massey, 1994; Gupta and Ferguson, 1997). These past global-local interactions do not only transform a locality in time and produce it in the sense of giving its socio-spatial form, but also shape different local/national actors' responses to contemporary globalization. Identities embedded in prior socio-political orders "may be critical to the experience and politics of contemporary globalization" (Gille and O'Riain, 2002:281). The weakening of the national state can help and promote the awakening of pre-national local identities through which local actors attempt to reinvigorate/reinvent local histories and identities. Through these histories and identities they can attempt to claim local autonomy against the "nation" and the "state" as well as allegiance to transnational entities, as has been documented for Northern League of Italy (Agnew, 2002; Giordona, 2001) as well as in other parts of Europe (Passi, 2002). Nation-states themselves can engage rigorously in transnational projects for which past connections and identities provide context and legitimacy. With contemporary globalization, the cultural and political projects of nation-states increasingly extend beyond borders as they vie for "hegemony in relations with other nation-states, with their citizens and co-ethnics beyond their borders" (Kearney, 1995:548). Past linkages can also shape the form of globalization in different localities in the sense that previous linkages that were dried out can be reactivated through new networks thanks to present technological capabilities and political institutions. These, in turn, can have significant implications for global imaginations and political struggles within places. A historical approach thus gives us at once a perspective to discern the transformation of places over time, and a critical angle to assess the contemporary claims of people within them.

CONCLUSION

“World city/global city” approach played a leading role in providing a framework for recent research on the relationship between globalization and cities. It offered a powerful conceptual agenda to theorize the interplay between the dynamics of globalizing world economy, emergent global urban hierarchies, and the socio-economic and spatial trends within cities. Global city theory made two invaluable contributions to both globalization and urban studies by fixing its gaze onto cities as one of the strategic sites where globalization gets to be produced, lived and experienced. Firstly, it offset the prevailing representations of global economy as a placeless entity dominated by de-territorialized flows and footloose capital. Secondly, it encountered nation-state and local-centric studies of cities and contributed to the development of a transnational/global perspective on cities and urbanization.

The world city/global city paradigm, however, also suffered from certain shortcomings. It theorized the interplay between the global and the local as a “top down” and unidirectional relationship from the global to the local within an overly structuralist framework. Although this approach importantly addressed the changing global context of urban processes, it overlooked the national/local initiatives, projects and politics of local and national actors simultaneously working to launch global networks and attempting to shape their cities. This article argued that globalization of the cities is produced not only economically but also politically and not only by the global actors but also with the participation and initiatives of the national/local actors. It also emphasized the significance of a historical perspective against the “presentist” focus of the global city approach and much of the recent research on the relationship between globalization and cities. A historical perspective is essential to harvest the depth of the field, to evaluate the transformations of places over time and to appraise the claims of contemporary actors about the identity and future of their cities.

This article ends with a series of question that I think could guide us to a research agenda that aims to develop a sociologically thick and politically tuned understanding of globalization of cities and the global city politics on the ground: What happens to urban politics, if globalization takes place within the cities, is embedded in them, and produced in and through them, as the global city theory argues? How are “global” or “globalizing cities” linked to the policies of the state, politics and coalitions on the ground, and discourses and strategies of contending actors in these cities? How do these actors attempt to shape the city as well as its relationship to national/regional/global processes? In what ways and on what terms do the processes of globalization interconnect and intertwine with existing and emergent class and cultural divisions? In return, how these divisions play into politics and discourses of globalization on the ground? Finally, perhaps, we should ask not only “Whose city is it?” as Sassen does (1999), but also “Whose project is the global city?” Only if we seek answers to these questions than we might be able unmask the representations of globalization of cities as an unstoppable force and develop alternative globalization projects.

Acknowledgements

The author would like to thank Emin Baki Adaş, Jan Nederveen- Pieterse, Amit Prasad, and Rachel Schurman for their help in the earlier versions of this article. She also thanks Gülistan Dalgiç for organizing the references and anonymous reviewers for their insightful comments. Special thanks go to Mahir Saul who read and edited the earlier versions, and provided invaluable suggestions for revision.

REFERENCES

- Abu-Lughod, J. (1989). *Before European Hegemony: The World System A.D. 1250-1350*. Oxford University Press, New York.
- . (1991). Going Beyond the Global Babble. *Culture, Globalization and the World System*, King, A. (Ed.), Macmillan, London.
- . (2001). *New York, Chicago, Los Angeles: America's Global Cities*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Agnew, J.A. (1996). The territorial trap: the geographical assumptions of international relations. *Review of International Political Economy*, 1(1):53-80.
- . (2002). *Place and Politics in Modern Italy*. The University of Chicago Press, London.
- Arrighi, G. (1994). *The Long Twentieth Century: Money, Power and the Origins of our Times*. Verso, London.
- Beaverstock, J.V., Taylor, P.J. and Smith, R.G. (1999). A Roster of World Cities. *Cities*, 16(6):445-458.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?* Polity Press, Cambridge.
- Braudel, F. (1986). *Civilization and Capitalism (15th-18th Century. The Perspective of World*. Vol.III, Harper and Row, New York.
- Brenner, N. (1997a). Global, fragmented, hierarchical: Henri Lefebvre's geographies of globalization. *Public Culture*, 10(1):135-167.
- . (1997b). State territorial restructuring and the production of spatial scale: urban and regional planning in the FRG, 1960-1990. *Political Geography*, 16(4):273-306.
- . (1998a). Global cities, glocal states: global city formation and state territorial restructuring in contemporary Europe. *Review of International Political Economy*, 5(1):1-37.
- . (1998b). Globalization as Reterritorialization: The re-scaling of urban governance in the European Union. *Urban Studies*, 36(3):431-451.
- Bunnell, T., Barter, P. A. and Morshidi, S. (2002). Kuala Lumpur metropolitan area. *Cities*, 19(5):357-370.
- Burroway, M., Blum, J., George, S., Gille, Z., Gowan, T., Haney, L., Klawiter, M., Lopez, S., Ó Riain, S. and Thayer, M. (2000). *Global Ethnography: Forces, Connections and Imaginations in a Postmodern World*. University of California Press, Berkeley.
- Castells, M. (1989). *The Informational City*. Blackwell, Mass, Cambridge.
- . (1997). *The Information Age*. Blackwell, Oxford, UK.
- Cox, K.R. (2001). Territoriality, politics and the 'urban'. *Political Geography*, 20:745-762.
- Curtin, P. (1984). *Cross-Cultural Trade in World History*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Davis, D. (2003). *Cities and Globalization: Old Wine in New Bottles?* <http://www.comurb.org/features/globalization.html> (accessed on 10/23/2003).
- Dittmer, L. (2002). Globalization and the Twilight of Asian Exceptionalism. *Globalization and Democratization in Asia*, Kinnvall, C. and Jonsson, K (Eds.), Routledge, New York.
- Douglass, M. (2000). The Rise and fall of world cities in the changing space-economy of globalization: comment on peter j. taylor's "world cities and territorial states under conditions of contemporary globalization". *Political Geography*, 19:43-49.
- Dunford, M., and G. Kafkalas. (1992). The Global-Local Interplay, Corporate Geographies and Spatial Development Strategies in Europe. *Cities and Regions in New Europe*, Dunford, M. and Kafkalas, G. (Eds.), Belhaven Press, London.
- Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*. Sage, London.

- Frank, A.G. (1998). *Re-orient: Global Economy in the Asian Age*. University of California Press, Berkeley.
- Friedmann, J. (1995a [1986]). The World City Hypothesis. *World Cities in a World System*, Taylor, P.J. (Ed.), Cambridge University Press, Cambridge (Original edition, *Development and Change*, 17(1):69-83).
- . (1995b). Where We Stand: A Decade of World City Research. *World Cities in a World System*, P. J. Taylor (Ed.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Friedmann, J. and G. Wolff. (1982). World city formation: an agenda for research and action. *International Journal of Urban and Regional Research*, 6(3):309-44.
- Geddes, P. (1915). *Cities in Evolution*. Oxford University Press, London.
- Gille, Z. (2001). Critical ethnography in the time of globalization: toward a new concept of site. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, 1(3):319-334.
- Gille, Z., and B. O'Riain. (2002). Global ethnography. *Annual Review of Sociology*, 28:271-95.
- Giordona, B. (2001). The contrasting geographies of 'padania': the case of Lega Nord in Northern Italy. *Area*, 33(1):27-37.
- Gupta, A. and Ferguson., J. (1997). Beyond Culture: Space, Identity and Politics of Difference. *Culture, Power, Place*, Gupta, A. and Ferguson, J. (Eds.), Duke University Press, London.
- Hall, P. (1966). *The World Cities*. Weidenfeld and Nicholson, London.
- Hall, T. and P. Hubbard. (1996). The entrepreneurial city: new politics, new urban geographies? *Progress in Human Geography*, 20(2):401-424.
- Hall, T. and Hubbard, P. (1998). *The Entrepreneurial City*. Wiley, Chichester.
- Held, D. and McGrew, A. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford University Press, Stanford.
- Hill, R. C., and Kim, J.W. (2000). Global cities and developmental states: New York, Tokyo and Seoul. *Urban Studies*, 37(12):2167-2195.
- . (2001). Reply to Friedmann and Sassen. *Urban Studies*, 38(13):2541-2542.
- Holston, J. (2001). Urban Citizenship and Globalization. *Global City-Regions*, Scott, A.J. (Ed.), Oxford University Press, Oxford.
- Işın, E.F. (2000). Democracy, Citizenship and the City. *Democracy, Citizenship and the Global City*, Işın, E. (Ed.), Routledge, London.
- Jessop, B. (1997). The Entrepreneurial City. *Transforming Cities: Contested Governance and New Spatial Divisions*, Jewson, N. and MacGregor, S. (Eds.), Routledge, London and New York.
- Jessop, B. and Sum, N. (2000). An entrepreneurial city in action: Hong Kong's emerging strategies in and for (inter) urban competition. *Urban Studies*, 37(12):2290-315.
- Keyder, Ç. (1981). *The Definition of a Peripheral Economy: Turkey 1923-1929*. Cambridge University Press Cambridge.
- . (1992). İstanbul'u nasıl satmalı? *İstanbul*, (3):81-85.
- Keyder, Ç. and A. Öncü. 1993. İstanbul yol ayrımında. *İstanbul*, 7:28-35.
- . (1993). *İstanbul and the Concept of World Cities*. Friedrich Ebert Foundation, İstanbul.
- Kearney, M. (1995). The local and the global: the anthropology of globalization and transnationalism. *Annual Review of Anthropology*, 24:547-65.
- Keil, R. (1998). *Los Angeles: Globalization, Urbanization and Social Struggles*. John Wiley and Sons, New York.
- King, A. (1989). *Urbanism, Colonialism, and the World Economy: Cultural and Spatial Foundations of the World Urban System*. Routledge, London.

- . (1990). *Global Cities: Post Imperialism and the Internationalization of London*. Routledge and Kegan Paul, London.
- . (2000). Postcolonialism, Representation, and the City. *A Companion to the City*, Bridge, G. and Watson, S. (Eds.), Blackwell, Oxford.
- Komili, H. (1996). Turkiye'nin Geleceği ve Istanbul. *Gorus*(Kasım):6-7.
- Lash, S. and J. Urry. (1994). *Economies of Signs and Space*. Sage, London.
- Lipietz, A. (1993). The local and the global: regional individuality or interregionalism? *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18:8-18.
- Machimura, T. (1992). The urban restructuring process in Tokyo in the 1980s: Transforming Tokyo into a world city. *International Journal of Urban and Regional Research*, 16(1):114-128.
- . (1998). Symbolic use of globalization in urban politics in Tokyo. *International Journal of Urban and Regional Research*, 22(2):185-94.
- Mann, M. (1997). Has globalization ended the rise and rise of the nation-state? *Review of International Political Economy*, 4(3):472-496.
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota, Minneapolis.
- Massey, D. and Jess, P. (2000). Introduction. *A Place in the World? Places, Cultures and Globalization*, Massey, D. and Jess, P. (Eds.). The Open University and Oxford University, Oxford.
- McMichael, P. (2000). *Development and Social Change: A Global Perspective*. Pine Forge Press, Thousand Oaks, Calif.
- Molina, A. (2000). *A Global Cities Dialogue*. Telecities Network and Stockholm Challenge Award, Stockholm.
- Mollenkopf, J. and Castells, M. (1991). *The Dual City*. Russel Sage, New York.
- Olds, K. (2001). *Globalization and Urban Change*. Oxford University Press, Oxford.
- Panitch, L. (1994). Globalization and the State. *Socialist Register 1994*, Miliband, R and Merlin, P. (Eds.), Press, London.
- Passi, A. (2002). Bounded spaces in the mobile world: deconstructing regional identity. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geographie*, 93(2):137-148.
- Robertson, R. and Khondker, H.H. (1998). Discourses of globalization: preliminary consideration. *International Sociology*, 13(1):25-40.
- Sassen, S. (1991). *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton University Press, Princeton.
- . (1994). *Cities in a World Economy*. Pine Forge Press, Thousand Oaks, London
- . (2000). Spatialities and Temporalities of the Global: Elements for a Theorization. *Public Culture*, 12(1):215.
- . (2001a). *Global City*. 2nd edn., Princeton University Press, Princeton.
- Sassen-Koob, S. (1984). Capital Mobility and Labor Migration: Their Expression in Core Cities. *Urbanization in the World System*, Timberlake, M. (Ed.), Academic Press, New York.
- . (1986). New York city: economic restructuring and immigration. *Development and Change* 17(1):85-119.
- Scott, A. J. (1998). *Regions and the World Economy*. Oxford University Press, Oxford.
- Shachar, A. (1995). World Cities in the Making: The European Context. *North American Cities and the Global Economy: Challenges and Opportunities*, Kresl, P. and Gappert, G. (Eds.), Thousand Oaks, Sage.
- Shaw, M. (1997). The state of globalization: towards a theory of state transformation. *Review of International Political Economy*, 4(3):497-513.

- Short, J.R., Kim, Y., Kuus, M. and Wells, M. (1996). The dirty little secret of world cities research-data problems in comparative analysis. *International Journal of Urban and Regional Research*, 20(4):697-719.
- Smith, D.A., Solinger, D. and Topik, S. (1999). *States and Sovereignty in the Global Economy*. Routledge, New York.
- Smith, D. A., and M. Timberlake. (1995). Conceptualizing and mapping the structure of the world system's city system. *Urban Studies*, (32):287-302.
- Smith, N. (1988). Geography, Difference and the Politics of Scale. *Postmodernism and Social Sciences*, Doherty, J., Graham, E. and Malek, M. (Eds.), St. Martin's Press, New York.
- . (1999). Which New Urbanism? New York City and the Revanchist 1990s. *The Urban Moment: Cosmopolitan Essays on the Late-20th-Century City*, Beauregar, R. and Body-Gendrot, S. (Eds.), Thousand Oaks, Sage.
- Smith, M.P. (1999). Transnationalism and the City. *The Urban Moment*, Beauregar, R. and Body-Gendrot, S. (Eds.), London, Sage.
- Soja, E.W. (1989). Economic Restructuring and Internationalization of the Los Angeles. *The Capitalist City*, edited by M.P. Smith. Blackwell, Mass, Cambridge.
- Storper, M. (1997). *The Regional World: Territorial Development in a Global Economy*. The Guilford Press, New York.
- Swyngedouw, E. (1997). Excluding the Other: The Production of Scale and Scaled Politics. *Geographies of Economies*, Lee, R. and Will, J (Eds.), Arnold, London.
- Taylor, P.J. (1995). World Cities and Territorial States: The Rise and Fall of Their Mutuality. *World Cities in a World-System*, Knox, P.L. and Taylor, P. (Eds.), Cambridge University Press. Cambridge.
- . (1996). Embedded statism and the social sciences: opening up to new spaces. *Environment and Planning A*, 28(11):1917-928.
- Tekeli, I. (1982). *Türkiye'de Kentleşme Yazıları*. Turhan Kitabevi, Ankara.
- . (1992). Dünya Kenti İstanbul. *Gorus* (Kasim-Aralik).
- Tim, H. and Hubbard, B. (1996). The entrepreneurial city: new politics, new urban geographies. *Progress in Human Geography*, 20(2):153-74.
- Todd, G. (1995). "Going Global" in the Semi-periphery: World Cities as Political Projects. *World Cities in a World System*, Knox, P.L and Taylor, P.J., Cambridge University Press, Cambridge.
- Toulouse, C. (1991). Thatcherism, class politics, and urban development in London. *Critical Sociology*, 18(1):55-76.
- Van Houten, P. (2003). Globalization and Demands for Regional Autonomy in Europe. *Governance in a Gobal Economy: Political Authority in Transition*, Kahler, M.A and Lake, D. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Wallerstein, I. (1996). *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*. Stanford University Press, Stanford, Calif.
- Wu, F. (2000). The global and local dimensions of place-making: remaking shanghai as a world city. *Urban Studies*, 37(8):1359-1377.
- Yeung, Y., and F. Lo. (1998). Globalization and the World City Formation in Pacific Asia. In *Globalization and the World of Large Cities*, Lo, F.-C. and Yeung, Y.-M. (Eds.), United Nations University Press. Tokyo.
- Yusuf, S. and Wu, W. (2002). Pathways to a world city: shanghai rising in an era of globalisation. *Urban Studies*, 39(7):1213-1240.