



**TÜRKİYE BAROLAR BİRLİĞİ**

**GÜNCEL GELİŞMELER  
IŞIĞINDA  
TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ**

**ARAŞTIRMA RAPORU**

**Prof. Dr. Meral ÖZTOPRAK SAĞIR**

**ANKARA - 2010**

# GÜNCEL GELİŞMELER IŞIĞINDA TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

ARAŞTIRMA RAPORU

Prof. Dr. Meral ÖZTOPRAK SAĞIR  
Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi



TÜRKİYE BAROLAR BİRLİĞİ

Türkiye Barolar Birliği Yayınları: 173

*Güncel Gelişmeler Işığında Türkiye'de Hukuk Eğitimi*

Meral Öztoprak Sağır

Araştırmacılar

Doç. Dr. Metin Özüğurlu

Yrd. Doç. Dr. Barış Günay

Yrd. Doç. Dr. Murat Türe

Yrd. Doç. Dr. Necla Öztürk

Dr. Kutluhan Bozkurt

Dr. Ferihan Polat

Av. Şule Akyüz LL.M.

Arş. Gör. Serkan Akıllı

Arş. Gör. Bilge Bingöl

Ümit Oral LL.M.

ISBN: 978-605-5614-25-6

© Türkiye Barolar Birliği

Birinci Baskı: Ekim 2008, Ankara

Türkiye Barolar Birliği

Oğuzlar Mahallesi

Barış Manço Caddesi, 1366. Sokak No: 3

06520 Balgat - ANKARA

Tel: (0.312) 292 59 00 (pbx)

Faks: (0.312) 286 55 65

web: [www.barobirlik.org.tr](http://www.barobirlik.org.tr)

e-posta: [yayin@barobilik.org.tr](mailto:yayin@barobilik.org.tr)

Sayfa Tasarımı ve Ofset Hazırlık

Düş Atelyesi (0.312) 215 70 37

[www.dusatelyesi.com](http://www.dusatelyesi.com)

Baskı

Şen Matbaa

Özveren Sokağı 25/B

Demirtepe-Ankara

(0.312) 229 64 54 - 230 54 50

# GÜNCEL GELİŞMELER IŐIĖİNDA TÜRKIYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

ARAŞTIRMA RAPORU

Prof. Dr. Meral ÖZTOPRAK SAĞIR  
Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi



# İÇİNDEKİLER

Önsöz .....	XIII
GİRİŞ.....	3

## 1. BİRİNCİ BÖLÜM: DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

1.1. DÜNYADA HUKUK EĞİTİMİNE GENEL BAKIŞ.....	17
1.1.1. Almanya'da Hukuk Eğitimi.....	18
1.1.2. Fransa'da Hukuk Eğitimi .....	20
1.1.3. İngiltere'de Hukuk Eğitimi .....	21
1.1.4. Amerika Birleşik Devletleri'nde Hukuk Eğitimi....	22
1.1.5. İtalya'da Hukuk Eğitimi .....	23
1.1.6. Portekiz'de Hukuk Eğitimi.....	24
1.1.7. Yunanistan'da Hukuk Eğitimi .....	25
1.1.8. İsviçre'de Hukuk Eğitimi.....	26
1.1.9. Belçika'da Hukuk Eğitimi.....	27
1.1.10. Avusturya'da Hukuk Eğitimi .....	32
1.2. BOLOGNA SÜRECİ VE HUKUK EĞİTİMİ.....	35
1.2.1. Bologna Sisteminin Hukuk Eğitime Getirdiği Düzenlemeler .....	36
1.2.2. Bologna Sisteminin Hukuk Eğitime Getirdiği Düzenlemelerin Eleştirisi.....	37
1.3. TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ .....	42
1.3.1. Tarihçe .....	42
1.3.2. Türkiye'deki Hukuk Fakülteleri .....	44
1.3.2.1. Çeşitli Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Nüfusa Göre Türkiye'deki Hukuk Fakültelerinin Sayısı.....	44

1.3.2.2. Statülerine Göre Türkiye’deki Hukuk Fakülteleri ve Buldukları İller .....	46
1.3.2.3. Bölgelere Göre Hukuk Fakültelerinin Dağılımı.....	47
1.3.2.4. İllere Göre Hukuk Fakültelerinin Dağılımı ....	48
1.3.2.5. Türkiye’deki Hukuk Fakültelerinin Kadrolu Öğretim Üye ve Öğrenci Sayıları.....	49
1.3.3. Hukuk Fakültelerinin Genel Sorunları.....	50
1.3.3.1. Yapısal ve Mali Sorunlar; Tüzel Kişiliğin Olmaması .....	52
1.3.3.2. Temel Eğitim ve Orta Öğretimdeki Boşluklar ve Hukuk Fakültesi Öğrencilerinin Genel Kültür Alt Yapısı ve Düzeyi .....	52
1.3.3.3. Hukuk Fakültelerinin Ders Programları .....	53
1.3.3.4. Hukuk Fakültelerinde Öğretim Elemanı Sorunu.....	55
1.3.3.5. Hukukçunun Mezuniyet Sonrası ve Meslek İçi Eğitimi, Staj.....	56
1.3.3.6. Hukuk Fakültelerinde Öğrenim Süresi ve Yabancı Dil Öğretimi .....	57

2. HUKUK EĞİTİMİNDE YÖNTEM SORUNU VE BAŞLICA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ.....	57
2.1. Geleneksel Takrir Yöntemi.....	57
2.2. Probleme Dayalı (Aktif) Öğretim Yöntemi (PDÖ)....	58
2.3. Hukuk Klinikleri.....	60
2.3.1. Kavram ve Tarihçe.....	60
2.3.1.1. ABD’de Klinik Eğitimi: Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi Örneği.....	69
2.3.1.2. Ceza Hukuku Kliniği .....	70
2.3.1.3. Temyiz Kliniği.....	71
2.3.1.4. Uygulamalı Hukuk Çalışmaları Kliniği .....	71
2.3.1.5. “Washington Hukuk Öğrencileri Programı” Kliniği .....	72
2.3.1.6. Aile İçi Şiddet Kliniği .....	72
2.3.1.7. Harrison Enstitüsü Politika Kliniği .....	73
2.3.1.8. Uluslararası Kadın Hakları Kliniği .....	73

2.3.1.9. Çocuk Mahkemeleri Kliniği .....	73
2.3.1.10. “Herkes İçin Hukuk Kliniği” (Street Law)....	73
2.4. Klinik Eğitiminin Türkiye’de Hayata Geçirilmesi ....	76

## 2. İKİNCİ BÖLÜM: ALAN ARAŞTIRMASI

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	85
2.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....	85
2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	87
2.4. ARAŞTIRMA BULGULARI .....	87
2.4.1. Öğretim Elemanı Profili .....	87
2.4.1.1. Cinsiyet Dağılımı .....	87
2.4.1.2. Yaş Dağılımı.....	89
2.4.1.3. Mesleki Deneyim .....	91
2.4.2. Lisans Eğitimine Yönelik Tutum ve Kanaatler.....	96
2.4.2.1. Hukuk Fakültelerinin Sayısına İlişkin Görüşler .	99
2.4.2.2. Hukuk Fakültelerinin Niteliğine İlişkin Görüşler.....	104
2.4.2.3. Lisans Derslerine Yönelik Tutum ve Algılar .....	109
2.4.2.4. Hukuk Lisans Müfredatı Konusundaki Görüşler.....	111
2.4.2.5.Sınav ve Ders İşleme Yöntemine Yönelik Görüşler.....	115
2.4.2.6. Hukuk Fakültelerinde Lisans Danışmanlık Hizmetleri.....	118
2.4.2.7. ....	
Hukuk Fakültelerinin Kütüphane ve Kaynaklara Erişim Olanakları .....	120
2.4.2.8. Hukuk Fakültelerinde Yaz Okulu Uygulamasına Yönelik Görüşler .....	121
2.4.2.9. Hukuk Fakültelerinin Kurumsal ve Toplumsal Çevre Ağları.....	122
2.4.2.10. Hukuk Eğitimi Araştırmaları Hakkındaki Görüşler.....	123



2.5. LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN HUKUK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARI .....	126
2.5.1. Giriş.....	126
2.5.2. Hukuk Lisans Öğrenci Profili .....	128
2.5.3. Hukuk Öğrenimi Tercihinin Belirleyenleri.....	132
2.5.4. Hukuk Öğrenimine Yönelik Tutum ve Beklentiler .....	135
SONUÇ.....	147

## EKLER

Ek 1: Prof. Dr. Hakan Pekcantez Hukukta Probleme Dayalı Öğrenim ve Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Örneği.....	159
Ek 2: “Adalete Erişimin Yaygınlaşmasında Aktif Öğretim Yöntemleri ve Hukuk Kliniklerinin Rolü” Çalıştayı Programı ve Katılımcı Listesi .....	184
Ek 3: Alanya Proje Çalıştayı Katılımcı Listesi ve Program.....	185
Alanya Proje Çalıştayı Programı .....	187
Ek 4: Hukuk Lisans Eğitimine Yönelik Tutum Araştırması Öğretim Üyesi Anket Formu.....	189
Ek 5: Öğrenci Anketi Soruları .....	200
KONUyla İLGİLİ KAYNAKÇA .....	202
DİZİN.....	205

## TABLolar

Tablo 1-1. Çeşitli Ülkelerde Hukuk Fakültesi Sayısı ve Fakülte Başına Düşen Nüfus .....	68
Tablo 1-2. Statülerine Göre Türkiye'deki Hukuk Fakülteleri ve Buldukları İller .....	69
Tablo 1-3. Hukuk Fakültelerinin Kadrolu Öğretim Üyeleri ve Öğrenci Sayıları (24.06.2009).....	72
Tablo 2-1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı (N 320) .....	88
Tablo 2-2. Üniversite Statüsüne Göre Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Dağılımı (N 327).....	89
Tablo 2-3. Fakültelerin Kuruluş Yıllarına Göre Öğretim Elemanlarının Yaş Göstergeleri (N 320).....	90
Tablo 2-4. Unvanlarına Göre Kamu ve Vakıf Üniversitesinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Dağılımı ile Çeşitli Göstergeleri (N 320) .....	93
Tablo 2-5. "Ailenizde Hukukçu Var mı?" Sorusuna Verilen Cevaplar .....	94
Tablo 2-6. Ailedeki Hukukçunun Yakınlık Derecesi	
Tablo 2-7. Akademik Amaçlı Yurtdışına Çıkma Eğiliminin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (N 326) .....	95
Tablo 2-8. Unvanlara Göre Hukuk Eğitiminin Düzeyi (N 315) .....	97
Tablo 2-9. Üniversite Statüsüne Göre Hukuk Eğitiminin Düzeyi (N 314) .....	98
Tablo 2-10. Haftalık Asgari ve Azami Ders Saati .....	100
Tablo 2-11. Mevcut ve İdeal Lisans Öğrenci Kontenjanı....	100
Tablo 2-13. Üniversitelerin Kuruluş Yıllarına Göre Hukuk Fakültelerinin Mevcut ve İdeal Öğrenci Kontenjanları.....	102
Tablo 2-14. Kuruluş Yıllarına Göre Fakülteler Arası Farklılık Algısı.....	104
Tablo 2-15. Fakülteler Arası Farklılıklar .....	106

5 Yılda En Aza İnebilir mi? (N 316).....	106
Tablo 2-16. Kuruluş Yıllarına Göre Fakülteler Arası Farklılıkların Kapanacağı Beklentisi (N 316)...	106
Tablo 2-17. Unvanlara Göre Fakülteler Arası Farklılıkların Kapanacağı Beklentisi (N 316)...	107
Tablo 2-18. Ders İçerikleri ve Programa Yerleştirilmesi Açısından Lisans Derslerine Yönelik Kanatlar.....	108
Tablo 2-19. Lisans Dersleri ile ilgili Görüşler (Sınıf, Saat, Kredi ve Dönem/Yıl).....	111
Tablo 2-20. Hukuk Eğitiminde İdeal Ders Yöntemi Nedir?.....	114
Tablo 2-21. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İdeal Ders Yöntemi Tercihleri.....	115
Tablo 2-22. Hukuk Eğitiminde İdeal Sınav Yöntemi nedir?.....	115
Tablo 2-23. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İdeal Sınav Yöntemi Tercihleri.....	116
Tablo 2-24. Lisans Danışmanlık Hizmeti Var mı?.....	117
Tablo 2-25. Kariyer Planlama Hizmeti Yeterli mi?.....	117
Tablo 2-26. Meslek Tanıtıcı Seminerler Zorunlu Olsun mu? .....	118
Tablo 2-27. Kurumsal ve Toplumsal Çevreye Yönelik Tutumlar .....	121
Tablo 2-28. Hukuk Eğitimi Veren Bir Merkez/ Enstitü Yararlı Olur Mu?.....	122
Tablo 2-29. Pedagojik Formasyon Dersleri Zorunlu Olmalı mı? .....	124
Tablo 2-30. Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Devlet ve Vakıf Üniversitelerine Dağılımı.....	128
Tablo 2-31. Üniversite Statüsüne Göre Lisans Öğrencilerinin Toplumsallaşma Mekânları Dağılımı .....	129
Tablo 2-32. Üniversite Statüsüne Göre Mezun Olunan Lise Türü .....	130
Tablo 2-33. Hukuk Fakültesini Tercih Nedenleri.....	132

Tablo 2-34. Üniversite Statüsüne Göre Hukuk Fakültesini Tercih Nedenleri .....	133
Tablo 2-35. Üniversite Statüsüne Göre Hukuk Öğrenimi Beklentilerini Karşılama Durumu...	134
Tablo 2-36. Üniversite Statüsüne Göre Fakülte Olanaklarının Değerlendirilmesi .....	135
Tablo 2-37. Öğrencilerin Kütüphane Olanaklarını Kullanma Nedenleri.....	136
Tablo 2-38. Üniversite statüsüne göre alınan eğitimin mesleğe hazırlık bakımından değerlendirilmesi.....	137
Tablo 2-39. Öğrencilerin İdeal Ders İşleme Yöntemi Hakkındaki Tercihleri.....	138
Tablo 2-40. Öğrencilerin İdeal Bilgi Ölçme (Sınav) Yöntemi Hakkındaki Tercihleri.....	139
Tablo 2-41. Öğrencilerin Sınava Hazırlanma Yöntemi Hakkındaki Tercihleri.....	140
Tablo 2-42. Öğrencilerin Yeni Uygulama ve Önerilere Yönelik Tutumları.....	141

## GRAFİKLER

Grafik 1-1. Bölgelere Göre Hukuk Fakültelerinin Dağılımı .....	71
Grafik 1-2. İllere Göre Hukuk Fakültelerinin Sayısı .....	72
Grafik 2-1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı .....	88
Grafik 2-2. Öğretim Elemanlarının Yaş Dağılımı .....	90
Grafik 2-3. Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı (N 320) .....	92
Grafik 2-4. Yurtdışında Bulunma Nedenleri.....	95
Grafik 2-5. Fakülte Sayısı Yeterli mi? .....	99
Grafik 2-6. Hukuk Fakültelerinin Öğretim Elemanları Sayısı Yönünden Değerlendirilmesi	99
Tablo 2-12. Üniversite Statüsüne Göre Öğrenci İdeal Kontenjanı.....	101

Grafik 2-7. Mezun Niteliği İtibarıyla Fakülteler Arasında Fark Var mı?.....	103
Grafik 2-8. Derslere Devam Zorunluluğu Olmalı mi? (N 325) .....	109
Grafik 2-9. Lisans Derslerinin Statüsü .....	110
Grafik 2-10. Kütüphane Hizmetleri ve İnternet Veri Tabanına Erişim (N 326).....	119
Grafik 2-11. Yaz Okulu: Uygulamanın Yaygınlığı ve Öğretim Elemanlarının Tutumu (N 323) .....	120
Grafik 2-12. Hukuk Eğitime Yönelik Akademik Çalışmalar Yeterli mi? (N.324).....	123
Grafik 2-13. Lisans Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Öneriler .....	123
Grafik 2-14. Hukuk Eğitimin Özellikle Batı Standartlarına Kavuşturulması ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Önerilen Uygulamalar Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri .....	124

## ÖNSÖZ

14 Ekim 2004'de Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanlığı görevini devraldığımda Türkiye'de yaklaşık 30 hukuk fakültesi bulunuyordu. Yaklaşık diyorum, çünkü fakülte sayısı ile ilgili rakamlar çelişkili idi. Bu çelişki büyük olasılıkla resmen kurulmuş olan bazı fakültelerin henüz faaliyete başlamamış olmalarından kaynaklanıyordu. Fakültelerin TBMM yerine Bakanlar Kurulu kararı ile kurulması söz konusu olduktan sonra açılan hukuk fakültelerinin hızla artan sayılarını izlemek ise daha da güçleşti. Ancak yapmaya niyetlendiğimiz çalışma fakülte sayısını tespitten ibaret olmadığı için yaşamın dinamiğinde şekillenen -özellikle sosyal bilimlerin doğasından gelen hata payıyla hareket ettik. Zaman zaman hızlanan zaman zaman başka akademik önceliklerin ortaya çıkmasıyla yavaşlayan ve nihayet iki yılı aşkın uzunca bir zaman sonra basıma hazır hale gelen bu çalışmanın tamamlandığı tarihte hukuk fakültelerinin sayısının 51 olduğunu öğrenmiş bulunuyoruz.

Tek başına fakültelerin sayısı ve bu sayının hızlı artışı bile bize hukuk ve hukuk eğitimi konusunda çok şey söylüyor. Bu artış her şeyden önce, bir ilginin, bir talebin, bir gereksinimin göstergesi. Geleneksel toplumların görece durağanlığından sonra, özellikle Sanayi Devriminin ardından toplumlar, giderek artan bir hızla önemli bir değişim sürecini yaşamaktalar. Aslında modernleşme ulus devletle ve uluslaşmayla birlikte; yönetim biçimleri, hukuk yapısı, kentsel yaşam kalıpları, vatandaş kimliğinin yaratılması bakımından bir benzeşme, bir sadeleşme ve en önemlisi modernleşmediği varsayılan top-

lumlara bir yol haritası sunmuştu. Bir bakıma modernleşmenin vaatlerinden birisi ekonomi dışı alanlarda bireyler/ vatandaşlar arasındaki hukuksal, siyasal ve toplumsal eşitlikti. Bunun yanında XX. yüzyıl, ekonomik eşitliğin peşinden giden ve bunu esas kabul eden Marksist ideolojiye dayanan sistemlerin çöküşünü gördü.

İnsanlığın ekonomik eşitlik fikrinden tümüyle vaz mı geçtiğini ya da geçeceğini ampirik verilerden okumak zor; akıl yürütme ise spekülatif olabilir. Ancak, Alexis de Tocqueville'ye göre eski Yunan'dan günümüze uzanan döneme yukardan bakınca insanlığın hep daha fazla eşitliğe yöneldiğini görürüz. Fareed Zakaria ise, eşitlikten çok özgürlüğün geleceğiyle ilgili. Ancak, liberal demokrasilerin devamlılığı varsayıldığında -Marksist bakış açısında söz konusu olan paradoksal açmazlarına rağmen- barış içinde yaşayabilmenin hukuksal ve siyasal eşitlik idealinin peşini bırakmamaktan geçtiğini unutmamalıyız.

Oysa eşitlikten çok farklılıkların kutsanması günümüzün ruhunu ele geçirmiş görünüyor. Tam da burada hukukun evrenselliğini korumanın; küreselleşmeyle, çok kültürlülükle bağdaştırmanın ancak aynı zamanda potansiyel çok hukukluluk tehdidinden de korunmanın önemi artıyor. Ancak, yaşadığımız çağdaki değişim, dönüşüm ya da durumun adına ne dersek diyelim; ister post-modernleşme, ister küreselleşme, bilgi çağı, sanayi ötesi, ulus ötesi toplum fark etmez. Hukuka ve iyi yetişmiş hukukçulara bugün her zaman olduğundan daha fazla ihtiyaç var. Üstelik hem iyi yetişmiş hem çok sayıda hukukçuya ihtiyacımız olduğu düşüncesi de yeterli değil. Kanımca, hukuk eğitiminin ve mesleğinin ideal düzeyde işleyebilmesi hedefine ancak hukuk bilincine sahip vatandaşların olduğu toplumlarda ulaşılabilir.

Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi dekanlığım sırasında katıldığım hukuk eğitimiyle ilgili toplantılardaki temel ortak meseleler; hukuk fakültelerinin sayısının artışıyla beliren sorunlar, vakıf üniversiteleri, Bologna süreci ve daha spesifik olarak da "*Hukuk Klinikleri*" üzerindeydi.

Nitekim böyle bir çalışmanın doğuşunda; esasen bir yandan toplumun hukuk sorunlarının çözümüne katkı yaparak üniversitedeki akademik birikimi etkin ve verimli kullanmak ve toplumda hukuk bilincinin yaygınlaşmasına ve yerleşmesine çaba harcamak amacıyla öncelikle ve özellikle ABD’de hayata geçirilmiş olan hukuk klinikleri fikri ve geleneksel hukuk eğitimindeki AB ülkeleri arasında işbirliği olanaklarını arttıracak bir yeniden yapılanmayı öngören Bologna Süreci itici bir rol oynadı.

Hızlı bir değişim sürecinde, bir yandan geleneksel hukuk eğitimini var olan niteliğiyle devam ettirebilme olanakları zayıflarken, diğer yandan yeni bir olgu olarak vakıf üniversitelerinin kuruluyor olması ve hukuk fakültelerinin büyük kentler dışında kurulmaya ve yayılmaya başlamasıyla insan kaynaklarının dağılımı sorunlarının doğmasını içeren değişimin hızı ve yoğunluğu bu dönemi bir geçiş dönemi olarak tanımlamayı gerektiriyor. Bu geçiş döneminin iyi yönetilmesinde ilgi ve çalışmalarıyla katkı vererek ön alması gereken baş aktörler akademisyenler ve barolar olmakla birlikte; özellikle kurumlar ve hukuk sosyologları, felsefeciler, siyaset ve hukuk felsefecileri, eğitimciler, pedagoglar ve AB uzmanlarının ve hatta siyasetçilerin konuya katkıları önemli olacaktır. Kimlerin katkı yapabileceği ucu açık bir konu olabilir ama bu katkıların hangi zeminde yapılabileceği de en az kimlerin katkı yapabileceği kadar önemlidir.

Hukuk eğitimi konusunda zaman zaman üniversitelerin, TBB’nin ve Baroların ya da bazı sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği toplantılar ve buralarda yapılan konuşma ve tartışmaların yayınlanması son derece verimli ve yararlı olmakla birlikte –geçiş dönemi olarak ifade ettiğimiz bu dönemde– yeterli olmayacak gibi görünüyor. İlk olarak; çoğu zaman sözü edilen aktörlerin, kendi gündemlerine göre düzenledikleri bu etkinlikler birbirinden bağımsız gerçekleştiği için sürekliliği ve sonuçlarından yararlanabilme ve uygulanabilme durumunda değerlemesinin, yapılabilmesi ya da hukuk eğitimi konusundaki katkılarının ölçülebilirliği söz konusu olmamaktadır. İkinci olarak, hukuk eğitimi faaliyeti içinde bu-



lunan öğretim üyeleri bakımından hukuk eğitiminin sorunları üzerinde çalışmak öncelikli bir konu olmayabiliyor. Üçüncü ve bununla bağlantılı olarak, hukuk eğitiminin sorunlarını düşünmenin hukuk sosyolojisi ya da felsefesi gibi alanlarda çalışan akademisyenler dışında fakülte yönetiminin-İlgili kurulların sorumluluğu olduğu anlayışının yaygın olmasıdır. Oysa uzman olunan konu kadar hem içerik, hem yöntem bakımından akademisyenlerin hukuk eğitiminin genel sorunları konusundaki düşünceleri önemli ve yol göstericidir.

Öyle ki, hukuk eğitiminin yalnızca İstanbul, Ankara ve İzmir gibi büyük kentlerde ve birkaç fakültede yürütüldüğü ve muhtemelen hukuk eğitiminde kalitenin bir sorun olarak belirtmediği ve algılanmadığı zamanlardaki üniversitelerde ve mesleki kontrol mekanizmalarının daha sıkı ve izlenebilir olduğu dönemlerde yetişmiş öğretim üyelerinin deneyimleri ve hukuk eğitimiyle ilgili düşünceleri, kimi zaman muhafazakâr kalsa bile, konuya önemli bir katkı sağlayacaktır. Öbür yandan hukuk eğitimi alanında yurtdışı deneyimi yaygınlaşmakta, çağdaş dünyadaki hukuk eğitimi ile ülkemizdeki hukuk eğitimi arasında mukayese olanağı bulan akademisyenlerin sayısı artmaktadır. Böylece, tüm öğretim üyelerinin Türk hukuk eğitimi konusundaki düşünceleri muhakkak ki önemlidir.

Toparlayacak olursak, hukuk eğitiminin güncel gelişmeler karşısında kalitesini koruyarak güçlenmesi konusunda yapılan akademik toplantılar ve bu katkıların basılı hale getirilerek kalıcılaştırılması konusunda Türkiye’de yapılan çok değerli çalışmalara ilaveten burada, biri hariç çalışmanın başladığı dönemdeki tüm hukuk fakültelerindeki öğretim üyelerini çalışmanın evreni olarak aldığımız kapsamlı örneklem üzerinden ve geçiş dönemi olarak kabul ettiğimiz dönemde 2007-2008 yılları ile sınırlayarak yürüttüğümüz bu çalışmayla, bilimsel, sistematik ve ampirik bir yöntemle, akademisyenlerin konuyla ilgili düşünceleri yansıtılmış olmaktadır. Ampirik bir çalışmanın en can alıcı kısmı kuşkusuz anketlerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi, tablolara dönüştürülmesi ve yorumlanmasıdır. Onca yoğunluğunun arasında, gerek

projenin hazırlık aşamasında, gerekse verilerin değerlendirilmesi noktasında –üstelik beni bir hafta evinde konuk ederek-yaptığı katkıdan dolayı Sayın Doç. Dr. Metin Özuğurlu'ya, eşi Sonay Bayramoğlu-Özuğurlu ve kendisinden çaldığımız zamanlar için küçük Ayşe Su Özuğurlu'ya içtenlikle teşekkür ediyorum. Sevgili arkadaşım Av. Şule Akyüz New York Barosu ve Ankara Barosu avukatı olarak başarılı kariyeriyle önce Georgetown Üniversitesi'ndeki klinik araştırmalarımın bir kısmına benimle birlikte katıldı daha sonra kliniklerle ilgili bölümün kaleme alınması konusunda katkısını esirgemedi. Av. Filiz Saraç yoğun çalışmaları arasında Hukuk Fakültesi, Yeditepe Üniversitesi'nde yürüttüğü uygulamayı bizimle paylaştı. Her ikisine de sonsuz teşekkürler.

Literatür taramamız esnasında, en azından 2006-2008 döneminde hukuk eğitimiyle ilgili yapılmış ampirik bir bilimsel çalışmayla karşılaşmadık. Söz konusu dönemdeki hukuk fakültesi dekanlarının desteği ve yine o dönemin YÖK Başkanı sayın Prof. Dr. Erdoğan Teziç'in teşvikiyle çalışmanın ampirik verilerini 2008 akademik yılının ikinci döneminde, makul bir zaman aralığında toparlamış olduk.

Ancak, ekteki bilgilerden anlaşılacağı üzere, anket sorularının ön hazırlığı olarak Alanya Ticaret ve Sanayi Odası'nın desteğiyle Alanya'da, "*Hukuk Klinikleri*"nin tartışılması amacıyla Antalya Barosu'nun desteği ve İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin işbirliğiyle Akdeniz Üniversitesi'nde yaptığımız akademik toplantılar, projenin tanıtımı için TBB'nin Ankara'da düzenlediği toplantılar ve dekanların tek tek ziyaret edilerek desteklerinin sağlanması, projenin iki yılı aşan bir süreye yayılmasını gerektirdi.

Proje ekibi olarak –akademik çalışmaların ağırlığı, yurt dışında bulunmak gibi nedenlerle- başından sonuna kadar çalışmaya destek verme olanağı bulamamış olsalar da projenin öncüsü olan Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin değişik dönemlerde katkı veren tüm öğretim üyeleri başta olmak üzere, özellikle toplantılara katılmak anketlerin oluşturulması ve uygulanmasına yardımcı olan ilgili hukuk fakül-

telerinin dekanlarına ve öğretim üyelerine çok teşekkür etmek isterim. Proje ekibimizin kesintili katkı vermelerinin altını çizmemin nedeni projeye yönelebilecek eleştirilerin sorumluluğunu üstlenmek amacıyla. Konu başlıklarının yazımı genellikle verilerin kollektif değerlendirilmesiyle yazılmakla birlikte, Belçika ve Avusturya örneğinde olduğu gibi, metnin aynen eklenmesi de söz konusu oldu.

Çalışmanın uzun bir zaman almasının başlıca nedenini, yukarıda da ifade edildiği gibi akademisyenlerin kendi uzmanlık alanlarını -doğal olarak- eğitimle ilgili bir projeden öncelikli görmelerinde aramak gerekir. Bu nedenle hukuk eğitimi konusu Türkiye’de hukuk eğitimiyle ilgili aktörler ve kurumlar bakımından ortak bir mesele olarak bilimsel anlamda hem çok sahipli hem de aynı nedenle sahipsiz bir konudur. Çağdaş bir toplumun can damarı olan hukuk eğitimi uzmanlık alanı olarak alacak, stratejik planlarını yürütecek, fakülteler arasındaki koordinasyonu sağlayacak, özgürlükleri koruyacak, mukayeseli üstünlükleri teşvik edecek ve en önemlisi eğitimin kalite güvencelerini geliştirecek -en azından istişari- bir akademik birimin kurulması yararlı olacaktır.

Tam da bu noktada, TBB’nin desteğini arkamıza almamızda emeği geçen, sonuna kadar ilgi ve desteğini esirgemeyen Hacettepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanı sayın Prof. Dr. Selma Çetiner’e hem bu destekleri için, hem de hukuk eğitimi konusundaki ilgisine, akademik çalışmalara olan katkılarına ve yeteneğine, çalışmaya verdiği katkıyla tanık olduğum Arş. Gör. Bilge Bingöl’ün projeye katılmasına vesile olduğu için sonsuz teşekkür ederim. Sayın Bilge Bingöl Türkiye’de hukuk eğitiminin sözünü ede geldiğimiz bu kritik geçiş döneminden başarıyla çıkmasının kuramsal arayışlarında öncü olabilecek gençlerimizden biri olacak görünüyor. Kendisine katkısı ve bundan daha çok da konuyu benimseyen yaklaşımı ve ilgisi, için teşekkür ediyorum. Bologna süreciyle ilgili Alanya Çalıştayı’nda yaptığı sunum için Doç. Dr. Yusuf Ziya Erdil’e ve metnin bütünselliğini gözden geçiren okuması için Dr. Ferihan Polat’a teşekkür etmek istiyorum.

Araştırma çerçevesinin oluşması sürecinde konuk araştırmacı olarak davet edildiğim, Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde Street Law Kliniği Bölüm Başkanı sayın Prof. Dr. Rick Roe'nun düzenlediği sıkı bir programla üç ayrı kliniğin çalışmasını bir ay süreyle izleme olanağı buldum. "Street Law"dan başka, "Domestic Violence" ve "D.C. Law Students in Court" klinik çalışmaları son derece ufuk açıcı oldu. Bu akademik daveti en ince ayrıntılarıyla düzenleyen, çalışkanlığına ve yaratıcılığına saygı duyduğum Prof. Roe'ya gerek bu davet, gerekse teorik bölüm için yaptığı katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Sayın Prof. Dr. Hakan Pekcanitez'in "Aktif Eğitim" konusundaki öncü rolü, Türkiye'de hukuk eğitimiyle yakından uzaktan ilgili olanların görmezden gelemeyeceği saygıdeğer bir çabadır. Bu çabaların sürekliliğine katkı sağlayacağı düşüncesiyle, alıntılamaıyla yetinmeyerek, bu konudaki makalesini ekte sunmamıza izin verdiği için teşekkür etmek isterim.

Akademik amaçlarla olduğu kadar sevgi ve saygı bağlarıyla daima işbirliği içinde olabildiğimiz Ar. Gör. Serkan ve Hüsniye Akıllı, Ar. Gör. Funda Kemahlı ve Ar. Gör. Kadriye Okudan'a hiç bir zaman yalnız bırakmadıkları için içtenlikle teşekkür ediyorum.

Hep dostane bir iletişim ve işbirliği içinde olan TBB Başkan Danışmanı ve Yayın Kurulu Başkanı sayın Av. Teoman Ergül'e teşekkür etmek benim için ödenmesi güç bir borcun yetersiz karşılığıdır. Sayın Av. M. Zeki Durmaz Dekanlığım süresince her zaman Fakülte'mize baro başkanı olarak olduğu kadar, kişisel olarak da desteklerini esirgemedi. Şükran duygularımı bu vesileyle belirtmek isterim.

Projenin değişik aşamalarında görüş aldığımız ve kendisiyle Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dekanı olarak yakın zamanda Bölüm Başkanlığı'nı üstlendiğim İİBF Kamu Yönetimi Bölümü arasında ortak diploma protokolü etrafında yeniden bir araya geldiğimiz sayın Prof. Dr. Haluk Kabaalioğlu'na ve metnin tamamlandıktan sonraki ilk oku-

masını gerçekleştiren sayın Prof. Dr. Erhan Adal'a içtenlikle teşekkür ediyorum.

2008 bahar döneminde Bahçeşehir Üniversitesi'nin önerdiği "*Türk Demokrasi Tarihi*" dersini vermek amacıyla düzenli olarak geldiğim, -hukuk fakültesi sayısının en fazla olduğu- İstanbul'da bir bağlantı adresimin olması dekanlarla yaptığım görüşmeleri çok kolaylaştırdı. Projeye dolaylı ancak önemli katkı sağlayan bu destek için sayın Rektör Prof. Dr. Deniz Ülke Arıboğan ve Mütevelli Heyet Başkanı sayın Enver Yücel'in şahıslarında Bahçeşehir Üniversitesi'nin ev sahipliğine teşekkür etmeyi borç sayıyorum.

Kuşkusuz, bu projeye güven duyan, destek veren TBB Başkanı sayın Özdemir Özok'un şahsına ve şahsında Yönetim Kurulu üyelerine yalnızca bu çalışmaya verdikleri destek için değil, akademik çalışmalara verdikleri değer ve önem için en büyük teşekkürü etmek gerekiyor.

Son olarak, çalışmanın tüm eksiklerinin sorumluluğunu üstelendiğimin altını bir kez daha çizmek istiyor ve ister enstitü, ister merkez, ister yüksek lisans programı olarak olsun; hukuk eğitimi ile ilgili bilim politikalarını, bilimsel bir yöntemle araştırma, geliştirme ve sürdürme misyonunu taşıyan ve bu alanda yetişmiş uzman hukukçu ve sosyal bilimcilerin çalışmalarını bir araya getirecek, uygulamaya aktaracak ya da yol gösterecek bir kurumsal yapının oluşturulması dileğiyle bitirmek istiyorum.

Prof. Dr. Meral Öztoprak  
İstanbul, 2009

*GÜNCEL GELİŞMELER IŞIĞINDA  
TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ*

---

*GİRİŞ*



## GİRİŞ

Devlet yönetimi ile ilgili eski çağlardan beri düşünülen, geliştirilen ve yazılan tüm ütopyalarda eğitimin yeri özeldir. İyi bir devlet yönetiminin nasıl olması gerektiğini sorgulayan bütün düşünürler öncelikle aklın gücünde birleşmişlerdir. Mutlu bir yaşam için halk her aşamada eğitilir ve devlet yöneticileri aklın gücü ile hareket ederler.

GİRİŞ

İnsanlık, içinde bulunduğumuz çağda “*Bilgi Toplumu*” ya da “*Sanayi Sonrası Toplum*” olarak nitelendirilen bir aşamaya geçiş süreci yaşamaktadır. Söz konusu bu aşama, belirli niteliklere sahip bir insan modelinin gerekliliğini beraberinde getirmektedir ve yeni sistem *bilgi* üzerinden işlemektedir. Bilgi ve bilgili insan gücü sistemin temel direği haline gelmiş, bu doğrultuda bilgili insanların kaynağı olan üniversiteler ve araştırma merkezleri bilgi üretiminin odak noktaları olmuş; üretim ise artık uluslararasılaşmıştır.<sup>1</sup> Globalleşen bir dünyada bilgiyi yönlendirme ve küresel bilgi akışını yöneten devletlerin daha ileri bir düzeyde olduğunu belirten Fransız sosyologu Alain Touraine’nin tanımladığı *üstün ve ileri devlet*, teknolojik yenilikten çok, bilgi üretimini küresel ölçekte yönlendirme üstünlüğünde anlamını bulmaktadır. Touraine’ne göre, küresel ölçekte bilgi akışını yönlendirebilen toplumlar uluslararası ilişkiler ağını da yönetmektedir ve teknoloji üretimi ise bu sürecin yalnızca bir bileşeni olarak belirmektedir. Teknolojinin dinamiği olan *yenilikçilik* de ancak bilgi üretimi ve yö-

---

<sup>1</sup> Gürüz, K., Şuhubi, E., Şengör, C., Türker, K., Yurtsever, E., *Türkiye’de ve Dünyada Yüksek Öğretim, Bilim ve Teknoloji*, TÜSİAD, Haziran 1994, s. 29-33;



GİRİŞ

netimi ile mümkün olmaktadır. Bu aşamada da bilgi toplu-  
munda üniversiteler sistemin pompasını oluşturmaktadır.<sup>2</sup>

Avrupa'da 70'li yılların sonu ile 80'li yılların başlarında Avrupa bütünleşme süreci ile ilgili yeni bir problem gündeme gelmiştir. Buna göre, üye devletlerin vatandaşları sürece dâhil olmazsa, ortaklığın ve giderek artan kurumsallaşmanın devamı da mümkün olamayacaktır. Çünkü yalnızca üye devletlerin ilgili kurumlarında yer alan 'teknokratların' girişimiyle gerçekleştirilen ortaklıkla ilgili tüm çalışmalar, halklar tarafından anlaşılamayacağından Avrupa toplumu projesi kendi kendini tehlikeye atmış olacaktı. Bu açıdan vatandaşların da bireysel olarak sürece dâhil olabilmeleri açısından yüksek öğretim, halkların kültürel, sosyal ve ekonomik gelişiminde merkezi bir rol üstlenmekteydi.<sup>3</sup> Böylece, Avrupa'da ortak bir yüksek öğretim alanı oluşturulmasını amaçlayan "Bologna Süreci"nin temelleri daha 1976 yılında Avrupa Birliği üyesi ülkelerin eğitim bakanlarının girişimi ile Avrupa Konseyi'nce alınan bir kararla atılmıştır.<sup>4</sup> Bu karardan son-

---

<sup>2</sup> Touraine, Alain, 24 Nisan 2005, *Radikal Gazetesi*, Alain Touraine Söyleşi, erişim tarihi ve adresi: 05.12.2008 <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=150650>; aynı şekilde bkz. Uçkan, Ö., "Bilgi Politikası ve Bilgi Ekonomisi: Verimlilik, İstihdam, Büyüme ve Kalkınma", *Bilgi Dünyası*, 7 (1), 2006, 23-48, s. 29; bu konu ile ilgili Touraine, Amerika'nın üstünlüğünün teknolojiye değil, bilginin edinilmesi, üretilmesi ve dönüştürülmesinde olduğunu açıkça belirtmiştir. Ona göre, Amerika'da üniversiteler sisteminde bir pompa gibi çalışarak sistemin bel kemiğini oluşturmaktadır. Amerika, üniversitelerine, kütüphanelerine ve müzelerine çok fazla önem vermektedir.

<sup>3</sup> Aigner, Edith, *Der Bologna-Prozess, Reform der europaeischen Hochschulbildung-Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie*, Johannes-Kepler Universität, Linz 2002, s. 1

<sup>4</sup> Karar: "Avrupa'daki eğitim sistemleri arasında yakın ilişkilerin teşvik edilmesi, topluluk içindeki çeşitli eğitim sistemlerinin karşılıklı anlaşılmasının geliştirilmesi ve üye ülkelerdeki politika, deneyim ve fikirlerin sürekli karşılaştırılmasını sağlamak gerekmektedir. Bu amaçla üye ülkeler tarafından diğer üye ülkelerin yerel, bölgesel ve ulusal yönetimlerinin okullarına ve yüksek öğretim kurumlarına çalışma ziyaretleri yapılması"; Avrupa Birliği Üyesi Ülkelerdeki ve Aday Ülkelerdeki Eğitim Uzmanları ve Karar Vericiler İçin Düzenlenen Arion Çalışma Ziyaretlerinin Organizatörleri İçin El Kitabı, [http://www.ua.gov.tr/Socrates/docs/tur/Arion\\_OrganizatorElKitabi\\_tr.doc](http://www.ua.gov.tr/Socrates/docs/tur/Arion_OrganizatorElKitabi_tr.doc)

ra 1978 yılında Avrupa'daki eğitim sistemlerinin anlaşılması ve tanınmasını sağlamak amacıyla *Socrates programının* bir bölümünü oluşturan *Arion Çalışma Ziyaret Programları* başlamıştır. Ancak Avrupa'daki eğitim ve yüksek öğretim sistemleri ve verdiği dereceler birbirinden çok farklıdır. Ortak bir yüksek öğretim programının oluşturulması için gereken, ülkelerin yüksek öğretim kurumlarının ve bu kurumların verdiği derecelerin karşılıklı olarak tanınmasıdır. Bu doğrultuda 11 Nisan 1997'de UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin ortak bir çalışma ile belirlediği Lizbon Tanıma Konvansiyonu, söz konusu karşılıklı tanınmanın çerçevesini belirlemiştir. Tek bir "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı"nın oluşturulmasındaki ilk ciddi adım ise, 1998 yılında Sorbon Ortak Bildirisi ile atılmıştır.<sup>5</sup> Avrupa Komisyonu, Avrupa Birliği ölçeğinde bilgi toplumuna uygun insan kaynağı açığının, uygun politikalar geliştirilmezse giderek büyüyeceğini belirtmiş ve bu politikaların öncelikle üniversite sistemlerinin iyileştirilmesine odaklanması gerektiğini de vurgulamıştır.<sup>6</sup> Yine bu doğrultuda 2000 yılında Lizbon'da gerçekleştirilen zirvede yüksek öğretimin "Avrupa Bilgi Toplumu"nun kurulmasındaki önemli yeri de açıkça vurgulanmıştır.

Türkiye'nin 2001 yılında katıldığı *Bologna Süreci*, Avrupa Yüksek Öğretim Alanı'nı yönlendiren sürecin adıdır ve şu

<sup>5</sup> Council of Europe-UNESCO, Convention On the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, (The European Treaty Series, No: 165, Council of Europe-UNESCO joint convention), Lisbon 11 April 1997'den aktaran: Aktan, Coşkun Can, "Sorbon'dan Bolonya'ya, Berlin'den Bergen'e, Avrupa'da Yüksek Öğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları", içinde "Değişim Çağında Yüksek Öğretim", Yaşar Üniversitesi Yayınları, İzmir 2007, s. 2; Sorbon Deklarasyonu'nda alınan karar: "Biz bu belgeyle öğrenci dolaşımını olduğu kadar işe yerleştirmeyi kolaylaştırmayı ve dış tanımayı geliştirmeyi amaç edilen başvurunun genel bir çerçevesini teşvik etmeyi çok kesin olarak söylüyoruz. Biz istihdam edilebilirliğin yanı sıra dış tanımayı geliştirmeyi ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlayan ortak bir referans düzeni oluşturulmasını teşvik etmeyi taahhüt ediyoruz... Birliğin üye ülkelerini ve diğer Avrupa ülkelerini bu amaç için bize katılmaya, Avrupa üniversitelerini vatandaşları için sürekli gelişen ve güncellenen bir eğitim yolunda Avrupa'nın dünyadaki yerini pekiştirmeye çağırıyoruz."

<sup>6</sup> Touraine, A., a. g. m.

GİRİŞ

ana kadar bu sürece 46 ülke üye olmuştur. Bu süreç ilk olarak 19 Haziran 1999 yılında İtalya'nın Bologna şehrinde 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarının katılımıyla oluşturulan Bologna Deklarasyonu ile başlamıştır. Ortak bir Avrupa Yüksek Öğretim Alanı oluşturulmasının temel amacı, Avrupa'yı "dünyanın en rekabetçi bilgiye dayalı ekonomik gücü" haline getirmektir.<sup>7</sup> Bologna sürecinin temel hedefi Avrupa'da yüksek öğretime ilişkin lisans ve lisansüstü şeklinde iki dereceli bir sistem getirerek yüksek öğretim derecelerinin harmonizasyonunu ve birbiriyle uyumunu sağlamaktır. Ancak Bologna sürecinin bu amacından öte daha geniş bir hedefi de vardır. Bu hedef, yalnızca yüksek öğretimin eğitim dereceleri açısından standartlaşması olmayıp, ortak bir Avrupa kültürünün yaratılmasında, vatandaşların dolaşımı, istihdamı ve kıtanın baştanbaşa gelişiminde üniversitelerin merkezi rolünün vurgulanması, üniversite bağımsızlığı ve özerkliğinin gelişen ve değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda pekiştirilmesini de içermektedir.<sup>8</sup> Bu doğrultuda Bologna Deklarasyonu'nda belirtilen hedeflerden biri de öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği ve yaşam boyu öğrenim konuları dışında, yüksek öğretimde Avrupa boyutunun teşvik edilmesi, bir başka ifade ile *yüksek öğretim kurumlarının eğitim ve araştırmalarında Avrupa'ya özel konulara gerekli ağırlığın verilmesidir*. Üniversiteler de toplumsal dönüşüm sürecinde birer obje değil, aktör olarak yer almalıdır.

Bologna süreci getirdiği birçok yeniliğe ve Avrupa toplumunun geleceği açısından oldukça olumlu hedeflerine rağmen, söz konusu bu sürecin getirdiği yeniliklerin, hukuk eğitimine uygulanması aşamasında birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Avrupa'daki hukuk eğitiminin, mezunların tüm Avrupa'da iş hareketliliğini sağlamak açısından birbiriyle uyumlu hale getirilmesi aslında hukuk sistemlerinin de birbiriyle uygun hale getirilmesine bağlıdır. Bu açıdan Avrupa

<sup>7</sup> YÖK, *Türkiye'nin Yüksek Öğretim Stratejisi*, (Taslak Rapor), YÖK Yayınları, Ankara 2006'dan aktaran: Aktan, C. C., a. g. m., s. 3.

<sup>8</sup> Bu hedefler Bologna sürecine temel olan Sorbon Deklarasyonu'nda belirtilmiştir. Aktan, C. C., a. g. m., s. 7.

Birliği birçok hukuki alanda belirli direktifler çıkartarak, üye devletlerin hukuk sistemlerinde uyumlaştırma çalışmalarını yoğun şekilde gerçekleştirmektedir. Öte yandan, artık uluslararası alanda tek bir beden olarak algılanan Avrupa'da hukuk okulları müfredatlarını esnek bir yapıya kavuşturmaya başlamış, Bologna süreci ile birlikte birden çok üye devlet dillerinin bilinmesini şart koşmuş ve öğrencilere en az bir kere buldukları ülkeden başka bir Avrupa ülkesinde Erasmus, Socrates gibi programlarla öğrenim görme olanaklarını sağlamıştır. Bununla birlikte, Avrupa'daki hukuk eğitimi reformları gelecekte mesleğe yönelik olarak daha çok hâkimlik mesleğinden çok avukatlık mesleğini temel alacak şekilde ilerlemiştir. Bunun başlıca nedeni artık günümüzde alternatif uyumsuzluk çözme yollarının gelişmesi, bilim, teknoloji, sanat ve ekonomik alanlardaki gelişmelere paralel olarak yeni hukuk alanlarının ortaya çıkması olarak gösterilebilir. Dünyada genel olarak süre gelen küreselleşme ve uluslararasılaşma süreci de beraberinde çok yönlü düşünebilen ve sisteme uygun yaratıcı çözümler üretebilecek nitelikte hukukçuların varlığını gerekli kılmaktadır. Bu açıdan özellikle Bologna süreci ile birlikte hukuk eğitimindeki en önemli yenilik ders programlarında esneklik olmuştur.

Bologna sürecinin yüksek öğretimde getirdiği 3+2 formülü (3 yıl bachelorya ve ardından 2 yıl yüksek lisans) her şeyden önce hukuk eğitiminde nitelik tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Çünkü içeriği oldukça kapsamlı olan hukuk eğitim müfredatının öğrencilere 3 yıllık bir süre içinde ne kadar yeterli verileceği Avrupa'daki hukuk fakültelerinde kuşku ile karşılanmıştır. Bu alandaki ilgili kurumlar konu ile ilgili olarak Bologna sürecinde 3+2 olarak ifade edilen formülün, hukuk eğitimi açısından 4+2 şeklinde olmasını, temel hukuk derslerinin yanı sıra Avrupa bütünleşmesi sonucu ortaya çıkan esnek eğitim müfredatı gerekliliği nedeniyle ve farklı alanlarda da ileriye dönük olarak çözüm üretebilme becerisi kazandırmak amacıyla alternatif eğitim-öğretim metotlarını tartışmaya başlamışlardır. Günümüzde yeni gelişen hukuk alanları ile disiplinler arası bilgi ve beceri gerektiren ça-

GİRİŞ

İşma alanları da düşünöldüğünde artık hukuk eğitiminde Bologna süreci çerçevesinde, uygulanacak eğitim metodunda alternatif arayışlara gidilmektedir. Bunlardan en kapsamlısı Amerika'da uygulanan, Avrupa'da da giderek yaygınlaşmaya başlayan hukuk klinikleridir. Özellikle Avrupa'da hukuk eğitiminin niteliği üzerinde yapılan tartışmalarda hukuk kliniklerinin hem öğretime hem de uygulamaya yönelik alternatif ve etkin bir metot olabileceği söylenmiştir.<sup>9</sup> Hukuk klinikleri öğrencilere bir avukat gibi düşünmeyi değil de bir avukat gibi davranmayı öğretebilen alternatif bir eğitim metodudur. Eğitim metodu olmasının yanı sıra hukuk kliniklerinin temelinde "pro bono" (kamu iyiliği için-gönüllü olarak yürütölen kamu hizmeti niteliğinde) bir özellik yatar. Özellikle belli bir hizmeti maddi olarak karşılayamayacak olan kişilere bu yolla hizmet sunulmuş olur. İşte hukuk klinikleri de hukuk fakültelerinde hem öğrencinin okulda edindiği soyut bilgileri uygulamaya aktararak, uygulama içinde ve deneyerek öğrenmelerini sağlar, hem de adalete erişim hakkı açısından, maddi olarak olanakları kısıtlı olan vatandaşlara gerektiğinde hukuki yardımı sağlar. Ancak yine de bu açılardan bakıldığında birçok olumlu özelliği olan bu eğitim metodunun etkin şekilde uygulanması için hem yasal hem de program açısından iyi düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Örneğin bununla ilgili olarak Alman Avukatlık Meslek Kanunu'nda hukuk kliniklerini uygulamaya geçirebilmek için 2007 yılında bir değişiklik yapılmış ve hukuk öğrencilerinin, hukuk klinikleri aracılığıyla ve bir profesör önderliğinde vatandaşlara hukuki konularda danışmanlık yapabileceklerini öngörmüştür.<sup>10</sup>

Ne siyasi irade, ne de siyasi-bürokratik irade, ulusal iradeyi tek başına tetiklemeye yeterli değildir. Ulusal iradenin en somut biçimde gerçekleşebilmesi için hukuk devleti vatandaşlığının desteklenmesi gerekmektedir. Hukuk devleti vatandaşlığı öncelikle özgürce tartışabilen insanlardan oluşan, insanların çarpışmadan fikirlerinin çatıştığı bir toplumu ge-

<sup>9</sup> "Hukuk Klinikleri" konusu ileride daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

<sup>10</sup> Rechtsdienstleistungsgesetz, 12.12.2007, BGB1 I 2007, 2840

rektirir. Belli bir toplumda çatışma olması pek doğaldır. Çatışmadan ilerleme olmaz. İşte bir hukukçunun asıl sahip olması gereken en önemli nitelik de toplumdaki çatışmaları yönetecek olgunluğa ve entelektüel birikime sahip olmasıdır. İdeal bir hukuk eğitiminden beklenen, meslek için gerekli teorik altyapının kazandırılmasından sonra öğrencilerde belirli bir kimlik oluşturulması olmalıdır.

Gerek Avrupa, gerekse Amerika hukuk eğitimi ile yukarıda bahsedilen gelişmeler artık ülkemizde de takip edilmeye başlanmıştır. Türkiye'nin ihtiyacı olan hukukçular, ülkenin bulunduğu özel konumu kavrayabilen, sosyal, ekonomik ve siyasi şartlarını göz önünde bulundurarak sorunlara alternatif çözümler üretecek entelektüel birikime sahip olmalıdır. Ortak bir "Avrupa Yüksek Öğretim Alanı" oluşturulma süreci olan Bologna sürecine ülkemiz de 2001 yılında dâhil olmuştur. Ancak burada göz ardı edilmemesi gereken en önemli nokta, yalnızca Avrupa ile bütünleşme kaygısı içerisinde hareket edilmemesi, aksine dünyada değişen çağın gereklerine uygun daha çok düşünen ve sorgulayabilen ve bu sayede de ülkenin hukuk sistemine katkıda bulunabilen hukukçuların yetiştirilmesidir.

Ülkemizde hukuk eğitiminin niteliğine ilişkin en büyük sorunlardan bir tanesi öğrenci sayısının fazla olması ve bu nedenle hukuk eğitiminin adeta kitle eğitimi şeklinde gerçekleşmesidir. Kalabalık sınıflarda yukarıda bahsedilen alternatif eğitim metotlarının yürütülebileceğini söylemek geçklikten uzak olur. Öte yandan ne yazık ki ülkemizin bir türlü yön ve remediği yenilikçilik politikaları<sup>11</sup> da eğitim sistemini olum-

<sup>11</sup> Uçkan, Ö., "Bilgi Politikası ve Bilgi Ekonomisi: Verimlilik, istihdam, Büyüme ve Kalkınma", *Bilgi Dünyası*, 7 (1), 2006, s. 42-43; Uçkan burada şöyle bir tespit yapmaktadır: "Türkiye'nin sürdürülebilir bir kalkınma ivmesi yaratması, aktif bir dışişleri politikası ve iç iletişim ile eklemlenmiş, ekonomi, siyaset, sosyal mekanizmalar ve kültürü entegre eden, bilgi ekonomisine ve bilgi toplumuna geçişi hedefleyen ulusal politikalar geliştirilmesine bağlıdır. Bu politikaların hayata geçirilmesinde ki anahtar, kamu, özel sektör, emek güçleri, akademi ve sivil inisiyatifler olmak üzere tüm tarafları karar ve uygulama süreçlerine dahil eden etkin bir yönetim ağı kurulmasıdır. Bu ülkedeki politikasızlık zafiyetinin en

GİRİŞ

suz yönde etkilemektedir. Hukuk eğitimindeki en büyük eksikliklerden bir tanesi de yabancı dil sorunudur. Bu konuyla ilgili çarpıcı bir örnek Kemal Gözler tarafından Bursa'da gerçekleşen bir olayla verilmiştir:

*“BursaRay Davası Örneği: Bursa Büyükşehir Belediyesi ile Bursa hafif raylı sistem birinci aşama yapım projesi inşaatını yapan firmalar arasında 1997 yılında imzalanan sözleşmede, uyuşmazlıkların çözümü konusunda tahkim usulü öngörülmüştü. Üstelik yapılan tahkim sözleşmesinde tahkim yeri olarak Lahey ve uygulanacak hukuk olarak da Milletlerarası Ticaret Odası (ICC) kuralları belirlenmişti. 26 Mart 2003 tarihinde yüklenici firma olan GÜRİŞ İnşaat A.Ş., BursaRay'ın birinci etap inşaatı sırasında aralarında proje bedelleri de olmak üzere 28 başlıkta bazı anlaşmazlıklar olduğunu ileri sürerek, tahkim yoluna başvurmuştur. 2003 yılında oluşan hakem heyeti, 2005 yılı Aralık ayında tahkim davasını sonuçlandırmıştır. Neticede tahkim heyeti, Bursa Büyükşehir Belediyesinin GÜRİŞ'e 9,5 milyon Euro ödemesine hükmetmiştir. GÜRİŞ, Bursa Büyükşehir belediyesi aleyhine daha başka tahkim başvurularında da bulunmuştur. Belediyeden istediği tazminat toplamı 40 milyon Euro'yu bulmaktadır. Belediye ilk başta tahkim heyeti karşısında savunma yapmak için kendi hukuk müşavirini göndermiştir. Ancak daha sonra, pek muhtemelen, bu işin klasik hukuk eğitimiyle yetişmiş bir hukukçuyla halledilemeyeceğini anladığından, Pieter Tubbergen isimli Hollandalı bir avukatı tutmuştur. Hemen belirteyim ki böyle büyük bir davada, hakem ücretleri, avukatlık ücretleri ve yargılama giderleri yüz bin dolarla ifade edilir... Hukuk fakültelerimiz, Bursa Büyükşehir Belediyesi'nin böyle büyük bir davasında, Hollanda'dan avukat tutmak yerine Türkiye'den avukat tutabileceği hukukçuları yetiştirmelidirler.”<sup>12</sup>*

---

önemli belirtilerinden biri, dış ilişkiler, siyaset, ekonomi ve kültür alanlarının birbirleri ile doğru ilişkilendirilmemesidir. Sürdürülebilir kalkınma yaratmak ve ülkenin rekabet avantajını güçlendirmek, bu temel alanları ve ilgili aktörlerini doğru bir biçimde entegre etmeye bağlıdır. Yoksa yapılar günü kurtarmak ve konjonktür tarafından yönetilmekten öteye gidemez, politika üretilemez.”

<sup>12</sup> Gözler, Kemal, , “Küreselleşme Sürecinde Hukuk Eğitimi”, *Legal Hukuk Dergisi*, Yıl 6, Sayı 69, Eylül 2008, s. 3021-3030.

İşte böyle bir durumda söz konusu uyuşmazlığı yürütecek olan Türk bir avukat, yabancı devlet vatandaşı bir avukattan daha fazla Türk hukuk sistemine hakim olacağından, ülke gerçeklerine ve devletin hukuk ve adalet anlayışına uygun karar alınmasında etkin bir rol oynayabilirdi.

Artık dünyanın neresinde olursak olalım internet aracılığıyla istediğimiz her ülkeye erişebilmekteyiz. Günümüzde hukuki sorunlar çok boyutlu, çok kültürlü ve karmaşık bir hal almıştır. Yalnızca kendi hukuk sistemi hakkında detaylı bilgiye sahip bir hukukçu günümüzde yetersiz kalmaktadır. Elbette tüm hukuk sistemleri hakkında paket bilgilerin öğrenciye hukuk eğitimi sırasında verilmesi mümkün değildir. Ancak öğrencileri daha çok araştırma yapmaya sevk etmek, sosyal, ekonomik ve kültürel konularda duyarlı olmalarını sağlamak ve onlarda birer hukukçu kimliği geliştirebilmek için alternatif eğitim metotları geliştirilebilir. Bunun yanında öğrencilerin bir hukuk sistemini bütünüyle ve kendiliğinden kavramasına yönelik temel hukuk bilimlerine ilişkin dersler programda yer alırken, uygulamaya dayalı, deneyim yoluyla öğretme de günümüz koşullarına uygun bir eğitim metodu olacaktır. Deneyime dayalı eğitim metodu, artık tüm dünyada giderek yaygınlaşmaya başlayan hukuk klinikleri, kurgusal duruşma metotları gibi metotlar ülkemizde de yaygınlaştırılabilir ve bu sayede ülkedeki hukuk fakülteleri arasında ve hukuk fakülteleri ile barolar arasında bir işbirliği kurularak ortak akıl üretimi gerçekleştirilebilir.

Hukukta giderek artan, uyuşmazlık çözümü odaklı yaklaşımdan uzaklaşılması ve uyuşmazlıkları önlemeye yönelik değişik alanlardaki arabuluculuk faaliyetlerinde, birden çok disiplinden yararlanılmasını gerektiren bilişim hukuku, çevre hukuku, uluslararası ticaret hukuku gibi alanlarda, hukuk klinikleri eğitim metodu öğrencinin ilgisinin ve becerisinin geliştirilmesinde yardımcı olabilir. Bu klinikler her şeyden önemlisi üniversitesi ile toplum arasındaki iletişimin gelişmesini de sağlar. Üniversitelerin toplumla kaynaşmasına yardımcı olacak bu metotla hem ulusal nitelikteki sosyal problemlerimize ülke gerçeğinde akılcı çözümler üretilebilir hem



GİRİŞ

de vatandaşlar sahip olmaları gereken hukuk devleti vatandaşlığı özelliklerine kavuşturulabilir.

Ülkemizde şu anda İstanbul Bilgi Üniversitesi nezdinde görev yapan bir hukuk kliniği mevcuttur. Bu klinikte yürütülen proje İstanbul Dolapdere'deki dar gelirli vatandaşlara hukuki yardım ve danışmanlık hizmeti vermektedir.<sup>13</sup>

Son olarak hukuk fakültelerindeki öğrencilerin mezun olmadan önce en az bir konuda detaylı ve bilimsel bir araştırma yaparak, bilimsel araştırma tekniklerini öğrenebilecekleri bir mezuniyet projesi çalışması gerçekleştirmeleri öngörülebilir.

Ülkemizin içinde bulunduğu koşullar ve zamanın gerektirdiği atılım ancak ortak akılla gerçekleştirilebilir. Ortak akıl ise üniversitelerin sistemde birer pompa gibi kullanılmasını sağlayarak ve toplumsal dönüşümü yöneten aktörler olarak donatılmalarıyla gerçekleştirilebilir. Bu açıdan hukuk eğitiminde gerçekleştirilecek bir reformun her alanda ülkeye sağ-

---

<sup>13</sup> <http://www.tumgazeteler.com/?a=2819255>; erişim tarihi: 10.12.2008; Bu sayfada Bilgi Üniversitesi'nin yürüttüğü proje ile ilgili haber yer almaktadır. Hukuk kliniğine başvuruda bulunan vatandaşların talep ettikleri hukuki yardım nüfus cüzdanı çıkartılmasından, aile içi şiddet konularında yardım almaya kadar çeşitlilik göstermektedir. Sadece bu kliniğe gelen vatandaşların sorunlarından bile ülkemizdeki sosyo-ekonomik şartlar ve ülke gerçekleri anlaşılabilir.

“Projenin asıl amacı Türkiye’de vatandaş ile hukuk arasındaki ilişkiyi her iki taraftan da sergilemektir. Bir taraftan hukuk vatandaşın hayatında nasıl bir yer kaplar, hukuka ne zaman başvurulur, hukuktan beklentiler nelerdir ve bu beklentiler ne derece karşılanmaktadır gibi sorulara cevap aramakta; diğer taraftan da, hukuk denince akla ilk gelen kurum olan mahkemelerin vatandaş için gerek yapısıyla gerek işleyişiyle ne derece anlaşılır, erişilebilir ve kullanılabilir kurumlar olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu çerçevede, adalet anlayışının da vatandaşın hukuk ile olan ilişkisiyle ne derece bağlantılı olduğu ve hukuk ile olan deneyimlerin bu anlayışı nasıl etkilediği de gösterilmeye çalışılacaktır. Proje, vatandaşın hukuk ve adalet ile ilgili bu düşüncelerini gene vatandaşa sunmayı hedeflemektedir. Vatandaşın sahip olduğu hakları hayatının eksenine oturtması, bu haklar dâhilinde taleplerde bulunması, hak arama yollarını kullanması ancak vatandaşın hukuku sahiplenmesi ile mümkündür. Sahiplenme ise önce var olanın görülmesi ve paylaşılması ile gerçekleşebilir. Adalet Gözet bu paylaşımında aracı olabilmek amacındadır.”

layacağı açılım göz ardı edilmemelidir. Artık gelenekler bir tarafa bırakılarak yenilikçilik hedef alınmalı ve dünyada sınırları zorlayan düşüncelere önem verilmelidir. Hukuk klinikleri metodu hakkında daha çok araştırma yapılmalı ve bu metot işlevsel bir şekilde sisteme dâhil edilmelidir. Bununla birlikte hukuk fakültelerindeki öğrenci sayısı mutlaka azaltılmalı, çok sayıda ama günü yakalayamayan hukukçu yerine az sayıda ama iyi donanımlı ve nitelikli hukukçu yetiştirilmesine ağırlık verilmelidir. Hukuk fakültelerinin birer meslek okulu olmadığı hatırlanarak, bir hukukçunun toplum ve devlet için ne denli önemli olduğunun unutulmaması gerekmektedir. Ancak o zaman ülkemiz dünyada hak ettiği yere ulaşabilecek ve dünya devletlerinin eşit bir üyesi olabilecektir.

Bu projenin amacı, dile getirilen gelişmeler ve gereklilikler çerçevesinde Türkiye'deki hukuk lisans öğreniminin bir betimlemesini yaparak sahip olduğu olanak ve kısıtlılıkların bir değerlendirmesini ortaya koymak ve böylelikle Türkiye'de hukuk eğitimi alanında gerçekleştirilecek olan reform çalışmalarında bir referans teşkil etmektir. Bu açıdan çalışmanın ilk bölümünde, Avrupa ve dünyada genel olarak hukuk eğitimine ilişkin güncel bilgilere yer verilmiş, Bologna süreci genel olarak açıklanmış ve Türkiye'deki hukuk eğitimine ilişkin tarihi gelişim ve mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Birinci bölüm, hukuk eğitiminde yöntem sorunu, başlıca öğretim yöntemleri ve hukuk kliniklerinin kavramsal açıklaması ve uygulama örnekleriyle tamamlanmaktadır.

Çalışmanın ikinci bölümü, Türkiye'deki hukuk fakültelerindeki durumu ortaya koyan verilerden ve grafiklerden oluşmaktadır. Burada, hukuk fakültelerindeki öğretim elemanlarının profili, hukuk fakültelerinin sayısına, niteliğine, lisans derslerine, sınav ve ders işleme yöntemlerine, lisans danışmanlık hizmetlerine, fakültelerin kütüphane ve kanallarına erişim olanaklarına, hukuk fakültelerinde yaz okulu uygulamasına ve hukuk eğitimine ilişkin araştırmalara ilişkin veriler toplanmış, sınıflandırılmış ve tablolar halinde ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, hukuk lisans öğrencilerinin hukuk öğretimine yönelik tutum ve davranışlarının ortaya ko-

GİRİŞ nulması açısından, öğrenci profili, hukuk öğrenimi tercihinin belirleyenleri ve öğrencilerin hukuk öğreniminden beklentilerini ortaya koyacak veriler de elde edilerek tablolar halinde çalışmada yer almaktadır.

Çalışmayla ilgili ampirik verilere yönelik anket soruları Alanya'da gerçekleşen çalıştayda 20 kadar hukuk fakültesinden katılan akademisyenlerle tartışılarak araştırmanın çerçevesine uygun konular saptandıktan sonra oluşturulmuştur.

Elde edilen verilerin ışığında hukuk eğitiminin sürekli güncellenmesi ve bu nedenle de alternatif eğitim metotlarının uygulamasını tartışmaya açmak gerekliliği nedeniyle hukuk fakültelerinde, bu işle ilgilenmek üzere uzmanların, değişik alanlardan öğretim üyelerinin ve hatta öğrenci temsilcilerinin de katılabildiği hukuk eğitimi birimi adı altında bir birimin kurulması da bir öneri olarak çalışmanın son kısmında yer almaktadır.

*GÜNCEL GELİŞMELER IŞIĞINDA  
TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ*

---

*BİRİNCİ BÖLÜM:  
DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE  
HUKUK EĞİTİMİ*



# 1. BİRİNCİ BÖLÜM: DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

## 1.1. DÜNYADA HUKUK EĞİTİMİNE GENEL BAKIŞ

Bu başlık altında, bazı ülkelerdeki –ki bu ülkelerin arasında hem *common law* (İngiltere ve ABD gibi) hem de *civil law* sistemini (Almanya, Fransa gibi) benimsemiş ülkeler bulunmaktadır– hukuk eğitimi konusuna, genel olarak belli değişkenler etrafında yer verilecektir. Bu değişkenlere göre ele alınan ülkelerde;

- Hukuk fakültelerine öğrenci olarak kayıt yaptırabilmek için gerekli koşullar,
- Hukuk fakültelerinin sayısı,
- Hukuk eğitiminin süresi,
- Ders programlarının düzenlenişi,
- Seçimlik veya zorunlu derslerin belirlenme şekli,
- Ülkelerin yarıyıllık-yıllık ders tercihleri,
- Öğrencilerin derslere devam zorunluluğunun olup olmadığı,
- Derslerin işleniş ve sınav yapma yöntemleri gibi konular esas alınarak bir karşılaştırma yapılmasına olanak veren veriler biraraya getirilmiştir.

### 1.1.1. Almanya'da Hukuk Eğitimi

Almanya'da hukuk eğitimi bütün hukukçular için (gerek hâkim-savcılar gerekse avukatlar için tek bir hukuk eğitimi olması anlamında) birleşik bir eğitimidir ve hukuk eğitiminde amaç genel bilgi sahibi, hukuki yöntemleri derinlemesine anlayan ve bu sayede hukuki metinleri yorumlayabilen hukukçular yetiştirmektir. Hukuk öğretimi iki bölüme ayrılır. Birinci bölüm en az 7 yarı-yıllık üniversite öğrenimidir. Üniversiteye girmenin ön koşulu ise, 13 yıllık okul eğitiminden sonra yapılan ve "Abitur" denilen sınavı kazanmaktır. Üniversite öğreniminden sonra öğrenciler, birinci eyalet sınavı denen yazılı bir sınava tabi tutulurlar. Bu sınavı başarı ile tamamlamış olanlar, iki yıl süren hukuk öğreniminin ikinci evresine girerler. Bu dönem Adalet Bakanlığı'nın denetimi altındadır. Bu evredeki öğrencilere "referendar" denir ve bu öğrenciler hukuk mesleğinin çeşitli alanlarında eğitim gördükleri gibi, bu eğitimi destekleyici derslere de katılmak zorundadırlar. Bu evre sonunda da ikinci eyalet sınavı yapılır ve bu sınavı başarmış olanlar işlerini seçme hakkına sahip olurlar.<sup>14</sup> Almanya'da seçmeli ve zorunlu dersler hükümetçe belirlenir. Ancak burada esnek bir isimlendirme ve dolayısıyla geniş bir hareket serbestisi bulunmaktadır.<sup>15</sup> Almanya'da kesin rakam olmamakla birlikte, 33 ya da 36 hukuk fakültesi bulunmaktadır.<sup>16</sup>

Almanya'da öğretim teknikleri açısından farklı ders türleri vardır. Bunlar; Klasik Dersler (Vorlesungen), Seminer Dersleri (Seminar), Kurslar (Kursen), Uygulama Dersleri (Übungen), Çalışma Toplulukları (Arbeitsgemeinschaften), Tartışma Dersleri (Konversatorien) ve Tekrar Dersleri (Repetitorien)'dir.

Klasik derslerde öğrenciler temel hukuk alanlarına ilişkin bilgiyi edinir; konulara ilişkin öğretimi ve uygulama alanı

<sup>14</sup> Heiner Kuhne, Hans, *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği, 9-11 Ocak 2003, Ankara, s. 137-138.

<sup>15</sup> Heiner Kuhne, Hans, *Hukuk Öğretimi*, s. 178.

<sup>16</sup> Heiner Kuhne, Hans, *Hukuk Öğretimi*, s. 171.

nı öğrenir. Derslerin içeriğine göre temel sorunları tartışır. Bunun yanında güncel gelişmeleri takip etmeleri ve konular üzerinde tartışmaları da sağlanır. Bu dersler klasik şekilde profesörün amfide dersi anlatmasıyla işlenir. Seminer derslerinin genel amacı öğrencilere belli bir konu üzerinden bilimsel araştırma yapma ve bilimsel tartışma olanağı sağlamaktır. Seminer derslerine katılan öğrenciler dersin kapsamı içerisinde seçtikleri konuyu yazılı ve sözlü olarak sunmakla yükümlüdürler. Seminer dersleri belli bir alanda proje çalışmaları ya da çalışma gezileri (*Exkursion-Studytrip*) şeklinde de işlenebilir.

Projelerin ve çalışma gezilerinin sonunda da öğrencilerden yazılı ya da sözlü bir sunum hazırlamaları beklenir. Kurslar öğrencilere temel hukuki sorunlar üzerinde kendi başlarına çalışma ve inceleme olanağı sağlar. Kurslara katılım zorunludur. Kursların sonunda yazılı sınav yapılır. Uygulama derslerinde öğrencilerin edindikleri (soyut) alan bilgisini belirli (somut) hukuki sorunların çözümünde kullanmaları sağlanır. Uygulama derslerinde öğrencilere özellikle (staj dönemine paralel olarak) usul derslerine ilişkin bilgiyi uygulamaya aktarma becerisi kazandırılır. Bu derslerde, her derece yargısal makamlara geziler düzenlenir. Dilekçe yazma, gerekçeli karar yazma ve tartışma teknikleri öğretilir.

Çalışma gruplarında öğrencilerin özellikle somut hukuki bir sorun üzerinde yoğunlaşmaları ve bir araya gelerek kolektif şekilde bu sorunlara yönelik çözümler bulmaları sağlanır. Bu sırada, öğrenciler, bilimsel tartışma ve araştırma metotları ile işbirliği içinde çalışmayı öğrenirler. Tartışma dersleri belli bir eğitimci eşliğinde tartışma ve iletişim odaklı, soru-cevap şeklinde derslerdir. Tekrar dersleri lisans öğrencileri için tekrar dersleridir. Daha çok soru-cevap şeklinde işlenir. Edinilen bilgilerin pekişmesine yardımcı olur. Tüm bunlara ek olarak öğrenimin ilk üç yılını tamamladıktan sonra öğrencinin Son



Yıl Bitirme Çalışması (*Diplomarbeit*) adı altında kendi seçtiği bir alanda bilimsel bir çalışma yapması da gerekmektedir.<sup>17</sup>

### 1.1.2. Fransa'da Hukuk Eğitimi

Fransa'da hukuk fakültesine girebilmek için gerekli olan tek koşul, lise diplomasına (*baccalauréat*) sahip olmaktır. Öğrenciler belirli coğrafi sınırlar içerisinde, lise notları ve bitirdikleri lise ne tür olursa olsun istedikleri fakülteye kayıt yaptırabilirler. Bunun sonucu olarak da, aşırı kalabalık ve her seviyede öğrenci bir arada bulunur.<sup>18</sup>

Öğretim programı üç evreye ayrılır. İlk iki evre temel eğitimidir. Bu evrede, öncelikle temel hukuki bilgiler ve bunun yanı sıra ekonomik ve politik bilgiler verilir. Bu evre, iki yıl sürer ve 120 kredi alınır. Bu eğitim sonunda başarılı olan öğrencilere, Genel Eğitim Derecesi (DEUG) denen bir diploma verilir. Lisans (ki 180 kredi almak gerekir) ve *maitrise* (240 kredi gerektirir) ikinci dönemi oluşturur. Bu dönemde, hukuk öğrencilerine uzmanlık eğitimi verilir. Pratikte bu dört yıl, hukuk fakültesini bitirmek ve hukukçu olabilmek için yeterlidir. Son dönem ise doktora eğitimidir.<sup>19</sup>

1997-98 döneminde yapılan bir değişiklikle, dersler yarıyılık dönemlere ayrılmıştır. Bunun yanı sıra, Fransa'da zorunlu ve seçimlik dersler konusu son derece karışıktır. Son yıllara kadar merkezîyetçi bir sistem mevcutken, artık belli bir özerklik kazanılmakla birlikte, uygulama oldukça karışıktır.<sup>20</sup> Üniversiteler sahip oldukları özerklik dolayısıyla zorunlu ve

<sup>17</sup> Öte yandan Almanya'da çoğu hukuk fakültesi mazun olmak için gerekli olan zorunlu asgari krediyi 240 Avrupa kredisi (ECTS Punkte) olarak belirlemiştir.

"Curriculum für das Diplomstudium der Rechtswissenschaften an der Paris Lodron-Universität Salzburg"; <http://www.db.sbg.ac.at/lvz/Studienplan/2004/Rw-dipl04.PDF>; Erişim Ta.: 26.08.2009; s. 3, 4.

<sup>18</sup> Dreifus-Netter, Frédérique, *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği, 9-11 Ocak 2003, Ankara, s. 142 vd.

<sup>19</sup> Dreifus-Netter, Frédérique, *Hukuk Öğretimi*, s. 143.

<sup>20</sup> Dreifus-Netter, Frédérique, *Hukuk Öğretimi*, s. 177.

seçimlik dersleri ve sınav şeklini serbestçe belirleyebilirler. Burada örnek olarak, Paris I Pantheon-Sorbonne'nun programına yer verilecektir. Bu fakültede birinci yıl öğrenciler, hukuk tarihi, hukuk sosyolojisi, devlet örgütü, uluslararası ilişkiler, ekonomi bilimi, medeni hukuk, devlet hukuku; ikinci yıl, ceza hukuku, borçlar hukuku, haksız fiiller, idare hukuku, ticaret hukuku, Avrupa hukuku ve vergi hukuku; üçüncü yıl, eşya hukuku, iflas ve kıymetli evrak hukuku, milletlerarası özel hukuk, devletler hukuku, iş hukuku gibi dersler alırlar. Dördüncü yıl ise diploma alma yılıdır ve alınmak istenen diplomaya göre dersler belirlenir. Diplomalar, özel hukuk, kamu hukuku, uluslararası hukuk diplomaları olmak üzere üçe ayrılır.<sup>21</sup>

Fransa'da öğretim teknikleri hala gelenekseldir. Profesörler dersleri amfide verir ve öğrenciler not tutarlar. Öğrenciler derslere ek olarak, haftada üç saat, asistanlar tarafından verilen seminerlere de katılmak zorundadırlar. Sınavlar ise, yazılı ve sözlü şekilde ya da hem yazılı hem sözlü şekilde olabilmektedir. Yazılı sınavlarda öğrenciler bir mahkeme kararını tahlil ederlerken; sözlü sınavlarda, kanun metni olmaksızın, öğrencinin herhangi bir konudaki görüşlerini ifade etmesi beklenir.<sup>22</sup> Fransa'da 2003 yılı itibariyle ellinin üstünde hukuk fakültesi bulunmaktadır.

### 1.1.3. İngiltere'de Hukuk Eğitimi

İngiltere'de hukuk eğitimi Kıta Avrupası ülkelerinde verilen hukuk eğitiminden farklıdır. Şöyle ki, Kıta Avrupası ülkelerinde, hâkim yetiştirmek üzere, İngiltere'de ise avukat yetiştirmek üzere hukuk eğitimi verilir. Zira İngiltere'de hâkimlik mesleğini icra edebilmek için, uzun yıllar başarılı bir avukat olarak çalışmak gerekmektedir.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Oğuz, Makale, s. 3 vd.

<sup>22</sup> Oğuz, Makale, s. 3.

<sup>23</sup> Oğuz, Makale, s. 18.

Hukuk eğitimi İngiltere’de üç yıldır. Ardından bir yıl süren örneğin; finansman, işyeri idaresi gibi, (hukuk uygulamasına dönük) mesleki eğitim dersleri alınır. Bu şekilde dört yılın ardından, bir hukuk firması ile iki yıllık bir eğitim sözleşmesi yapılır. Bu bir anlamda bir ustanın yanında mesleğin inceliklerinin öğrenilmesidir.<sup>24</sup> Görüldüğü gibi, aslında üç yıl gibi görünen eğitim staj diyebileceğimiz eğitimle birlikte altı yıla çıkmaktadır.

İngiltere’de tek bir öğretim programı olmamakla birlikte, pek çok hukuk fakültesi -anayasa hukuku gibi- gerekli olduğu konusunda herkesin hemfikir olduğu derslere yer verir. Seçmeli derslerin hangileri olacağına ise hukuk fakülteleri karar vermektedir.<sup>25</sup> Lisans programı her fakülte tarafından ayrıca yönetmelikle düzenlenir. Öğrenciye önceden hazırlanmış bir ders programı verilir ve öğrencinin en çok seçme olanağının olduğu yıl birinci yıldır.<sup>26</sup>

Dersler, konferans, seminer ve *tutorial* (rehber eğitmen) şeklinde yapılmaktadır. Sınavlar ise yine her fakültenin yönetmeliğine göre farklı şekillerde yapılabilmektedir.<sup>27</sup> İngiltere’de 2003 yılı itibariyle elliyi aşkın hukuk fakültesi bulunmaktadır.

#### 1.1.4. Amerika Birleşik Devletleri’nde Hukuk Eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri’nde yasal açıdan bağlayıcı bir hukuk öğretimi bulunmamaktadır. Hukuk eğitimi ile ilgili standartları saptamak, konu ile ilgili tüzük, yönetmelik çıkarmak hukuk fakültelerinin ve mahkemelerin işidir. Bunun yanı sıra, hukuk mesleğinin ülke çapında örgütü olan Amerikan Barolar Birliği (ABA) yeknesaklığı sağlamaya çalışır,

<sup>24</sup> Lonbay, Julian, *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği, 9-11 Ocak 2003, Ankara, s. 147.

<sup>25</sup> Lonbay, Julian, *Hukuk Öğretimi*, s. 176 - 177.

<sup>26</sup> Oğuz, Makale, s. 19.

<sup>27</sup> Oğuz, Makale, s. 19.

hukuk fakültelerinin onanması ve denkliği için standartları belirler.<sup>28</sup>

Hukuk fakültesine giriş, üç ile dört yıllık bir lisans eğitiminin başarıyla tamamlanmasından sonra elde edilen lisans derecesinin ardından mümkün olabilmektedir. Üniversiteler arasında var olan nitelik ve not sistemleri farklılıklarından dolayı, hukuk fakültelerine giriş için nesnel ölçütler bulunmamaktadır. Ancak, hukuk fakültelerinin çoğu, Hukuk Fakültesi Giriş Testi (LSAT) denen sınavı geçme koşulu arar. Bu sınavın sonucu, üniversite not ortalaması ile birlikte göz önüne alınır.<sup>29</sup>

Amerikan hukuk fakültelerinde dersler alabildiğince çeşitlidir ve öğrenciler hangi dersleri alacakları konusunda oldukça özgürdürler. Normal olarak zorunlu derslerin sayısı çok azdır; sözleşme hukuku, haksız fiil hukuku, eşya hukuku, ceza hukuku, medeni usul hukuku ve anayasa hukuku gibi dersler, baro sınavlarında soru gelen dersler olduğu için, zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun yanında, devletler genel hukuku, hukuk tarihi, hukuk felsefesi, çocuk hukuku, fikri mülkiyet gibi dersler seçimlidir. Hukuk stajının olmaması nedeniyle, yargı uygulamaları, müvekkille görüşme ve danışmanlık, alternatif ihtilaf çözüm yolları, klinikler, eğitim mahkemeleri gibi dersler de önemli rol oynar. Hukuk profesörlerinin çoğu derslere devamı zorunlu tutar.<sup>30</sup> 2002 Ağustos ayı itibarıyla, Amerika Birleşik Devletleri'nde, ABA tarafından denkliği onaylanmış 187 tane hukuk fakültesi bulunmaktadır.

### 1.1.5. İtalya'da Hukuk Eğitimi

İtalyan hukuk eğitiminde 1990'lı yılların başında, eski sistemi tamamen de ortadan kaldırmayan, bir reform yapılmıştır. Buna göre fakülteler ders programlarını bağımsız bir şe-

<sup>28</sup> Gehringer, Axel, *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği, 9-11 Ocak 2003, Ankara, s. 156.

<sup>29</sup> Gehringer, Axel, *Hukuk Öğretimi*, s. 156-157.

<sup>30</sup> Gehringer, Axel, *Hukuk Öğretimi*, s. 158-159 ve 177.

kilde belirlediklerinden dolayı, fakültelerin programları arasında farklılıkların görülmesi olağan hale gelmiştir. Öğrenciler yıllara bölünmüş olarak 26 ders almaktadırlar. Fakülteler öğrencilerin bireysel program yapmalarını kabul etmemekle birlikte, dört değişik eğitim planı sunulmaktadırlar. Buna göre, hâkim, avukat veya noter olmak isteyen öğrenciler, özel hukukun yakın tarihi, mali hukuk, devlet kilise hukuku, ceza hukuku, Avrupa hukuku, karşılaştırmalı hukuk, idari yargı gibi dersler alırlar. Bankacı ya da işletmeci olarak çalışmak isteyen öğrencilere ekonomi ağırlıklı bir program uygulanır. Avukat ya da uluslararası örgütlerde çalışmak isteyen öğrencilere, İtalyan hukuk tarihi, karşılaştırmalı ceza hukuku, devletler genel hukuku, modern kodifikasyonlar tarihi gibi derslerin bulunduğu, uluslararası konulara ağırlık veren bir program verilir. İdari makamlarda görev almak isteyen öğrenciler ise, kamu hukuku ağırlıklı dersler alırlar. Her programda ortak 17 ders bulunmaktadır ve bu dersler ilk üç dönemde verilir. Böylece öğrenci diğer dersleri, ikinci yılın ikinci yarısında seçer.<sup>31</sup>

İtalyan hukuk fakültelerinde, öğretim üyelerinin yazılı sınav yapma hakkı olsa da, kural olarak sözlü olarak yapılır.<sup>32</sup>

### 1.1.6. Portekiz'de Hukuk Eğitimi

Portekiz'de her fakülte ders programını serbestçe belirler. Dersler teorik ve pratik olarak iki türlü verilmektedir. Teorik derslerde hukuki konular profesör tarafından anlatılır ve bazen örneklerle açıklanır. Bu derslerde olay çözümü, hukuki sorunların tartışılması veya karar tahlili yapılmaz. Hukuki olay çözümü, genellikle asistanlar tarafından yürütülen, pratik derslerde yapılır. Sınavlarda sorular derslerde anlatılan konuların kapsamında seçilir. Soruların kapsamını, anlatılan

---

<sup>31</sup> Oğuz, Makale, s. 8 - 10.

<sup>32</sup> Oğuz, Makale, s. 10.

konulardan tanımlar yapılması, teorik sorulara cevap verilmesi ve olay çözümü oluşturur.<sup>33</sup>

Hukuk eğitimi 5 yıl sürer ve çeşitli alanlarda 20-30 ders alınır. Öğrenciler birinci yıl anayasa hukuku, roma hukuku, mali hukuk ve iktisat; ikinci yıl, medeni hukuk, idare hukuku, devletler hukuku ve vergi hukuku; üçüncü yıl, borçlar hukuku, medeni usul hukuku, ceza usul hukuku, iş hukuku, idare hukuku; dördüncü yıl, eşya hukuku, aile hukuku, miras hukuku, ceza usul hukuku, uluslararası özel hukuk gibi dersleri alırlar. Beşinci yıl, öğrenciler kamu hukuku, özel hukuk veya ekonomi hukuku arasında tercih yapmak suretiyle uzmanlaşırlar.<sup>34</sup>

Portekiz'de bir düzineden fazla hukuk fakültesi bulunmaktadır.

### 1.1.7. Yunanistan'da Hukuk Eğitimi

Yunanistan'da hukuk fakülteleri öğretimin içeriğini istedikleri gibi kararlaştırabilirler. 1982 yılından beri dersler yarıyıllıktır ve hukuk fakültesinden mezun olabilmek için öğrencilerin 30 zorunlu ve 10 seçimli ders kredisi almış olması gerekir. Bunun yanı sıra, medeni hukuk, ceza hukuku ve kamu hukuku alanlarında 'sentez' denilen bir dersi de almaları zorunludur. Dersler yarıyıllık olduğu ve medeni hukuk, ceza hukuku gibi dersleri bir yarıyılda öğrenmek mümkün olmadığı için sentez dersleri konulmuştur. 4 yıllık eğitimin sonunda seminerler başlatılmıştır.<sup>35</sup>

Yunanistan'da 2003 yılı itibariyle 3 tane hukuk fakültesi bulunmaktadır.

<sup>33</sup> Oğuz, Makale, s. 17-18.

<sup>34</sup> Oğuz, Makale, s. 17-18.

<sup>35</sup> Pantelis, Antonis, *Hukuk Öğretimi ve Hukukçunun Eğitimi*, Türkiye Barolar Birliği, 9-11 Ocak 2003, Ankara, s. 139 vd.

### 1.1.8. İsviçre'de Hukuk Eğitimi

İsviçre'de yüksek öğrenim hakkı için tek koşul, lise eğitimi sonunda yer alan Konfederasyonel Matura Sınavı'nın başarı ile verilmesidir.<sup>36</sup> Bu sınavın sonunda alınan Konfederasyonel Matura Diploması,<sup>37</sup> ülkede yüksek eğitim yapabilmek için bir yeterlilik belgesidir ve zorunludur.<sup>38</sup> Bu diploma ile isteyen herkes herhangi bir başka koşulu yerine getirmeksizin ülkedeki çeşitli kantonlarda bulunan herhangi bir hukuk fakültesine veya başka fakültelere kaydolabilir.

Ülkede, eğitim ile ilgili düzenlemeleri yapma yetkisi federal hükümetin/devletin değil, kantonların yasal yetki ve sorumlulukları içine girmektedir.<sup>39</sup> Buna rağmen verilen hukuk eğitimi standart bir eğitimidir ve kantonal bölgeden kantonal bölgeye farklılıklar içermekle beraber, genel olarak hukuk fakültelerinde, birleşik bir başka ifade ile tek bir hukuk eğitimi verilmektedir. Buna rağmen ülkede hukuk eğitiminde bazı farklılıklar bulunmaktadır. İlk farklılık ise ülkenin resmi dillerinin birden fazla olması nedeniyle eğitim ve öğretim dillerinin de buna uygun olarak çeşitli olmasıdır. Ülkedeki hukuk fakültelerindeki eğitim ya "Almanca" ya da "Fransızca" olarak yapılmaktadır. Dil farklılığı sonuç itibarıyla; verilen hukuk eğitiminde farklı bir eğitimi veya kuramlaşmayı ortaya çıkarmamaktadır. Sadece verilen eğitimin dili de-

<sup>36</sup> Ülke farklı kantonlardan oluştuğu için, devlet bir konfederasyon devlet şeklinde yapılanmıştır. Bu nedenle Konfederasyonel Matura Sınavı, ülke bazında (tüm kantonlarda) geçerli ve yüksek öğrenim yapmak için gerekli olan bir sınavdır.

<sup>37</sup> "Eidgenössische Maturität", "Matura" diploması ve diğer diplomaların (meslek lisesi veya diğer okulların verdiği diplomaları) denkliği ve üniversitelerin diploma denkliğine ilişkin aradıkları koşullar için bkz. ayrıntılı liste:<http://www.crus.ch/information-programme/anerkennung-swiss-enic/zulassung/zulassung-in-der-schweiz/schweizerische-ausweise.html>, 14.03.2009.

<sup>38</sup> Konfederasyonel Matura sınavı, Almaya'daki "Abitur" sınavı ile Avusturya'daki "Matura" sınavlarının bir benzeridir ve işlevsel olarak aynı amaca hizmet eder, o da yüksek öğrenim için gerekli olan "yeterlilik" belgesini sağlar.

<sup>39</sup> <http://www.europaeische-juristenausbildung.de/Laender/schweizframe.htm> 13.03.09.

ğişmektedir. Bir diğer farklılık ise her bir üniversitenin diğerlerinden, doğal olarak hukuk fakültelerinin de birbirlerinden ayrı olarak, farklı yarıyıl veya yılsonu sınav, seminer, dönem sonu ödevleri, geçme/not verme sistemlerinin olduğudur. Bu farklılık biraz da bulunulan kantona ve bu kantonun eğitim-öğretim ile ilgili politikasına ve perspektifine bağlı olarak şekillenmektedir.

Bir diğer farklılık ise hukuk eğitiminden sonra klasik hukuk mesleklerinin seçiminde oluşmaktadır. Bunlar ise mesleki branşlaşmanın başladığı staj dönemlerinde<sup>40</sup> (avukatlık, yargıçlık, noterlik stajlarında) ortaya çıkmaktadır. Mesleki stajlar ve staj sonucundaki sınavlar yine federal devletin/hükümetin yetki ve tasarrufunda değildir, tam tersine, bu konudaki yetki ve tasarruflar da kantonlara bırakılmıştır. Bunun sonucunda ise mesleki hazırlık, stajlar ve mesleki yapılanmalar her bir kanton tarafından bağımsız olarak belirlenmektedir ve bu durumdan dolayı, doğal olarak kantondan kantona çok farklılık göstermektedir.<sup>41</sup> Ülkede Almanca ve Fransızca dillerinde eğitim ve öğretim yapan toplam 9 hukuk fakültesi farklı kantonlarda hukukçu yetiştirmektedir.

### 1.1.9. Belçika'da Hukuk Eğitimi<sup>42</sup>

Belçika, federal bir devlet olup, Belçika Anayasası'na göre ülkenin yönetim şekli parlamenter monarşi olarak tanımlanmıştır.<sup>43</sup> Ülke; kültür farklılıklarına ve konuşulan

<sup>40</sup> Bkz ayrıntılı araştırma için, *Gauch Peter*, "Über die Ausbildung der Juristen, Richter und Verfahrensrecht," Bern 1991, s. 123 ff.

<sup>41</sup> <http://www.europaeische-juristenausbildung.de/Laender/schweizframe.htm> 13.03.09.

<sup>42</sup> Hazırlayanlar, Dr. Kutluhan Bozkurt LL. M. Eur. / Ümit Oral LL. M.

<sup>43</sup> Johan VandeLanotte, Siegfried Bracke, Geert Goedertier, *Belgie voor Beginners, die Keure*, 2008, s. 22.

Ülkenin yönetim biçimi parlamenter demokrasi olarak belirlenmesine rağmen, diğer ülkelerdeki parlamenter sistemlerde yer alan C. Başkanlığı/Devletbaşkanlığı görevini Belçika'da Kral üstlenmektedir. Belçika Anayasasına göre Kralın önemli bazı yasal görevleri olmasına rağmen (Bkz. Belçika Anayasası madde 36-37), genel olarak Kralın gö-



dillere göre üç farklı topluluğa (*Communities*)<sup>44</sup> ve dört farklı dil grubuna ayrılmıştır. Üç farklı topluluk (*Communities*) ise Hollandaca konuşan Flaman topluluğu, Almanca konuşan topluluk, Fransızca konuşan Frankafon topluluğundan oluşmaktadır. Dil gruplarına göre ise ülke, Hollandaca dil grubu, Fransız dil grubu, Alman dil grubu ve iki dilli Brüksel (Hollandaca+Fransızca) olarak dörde ayrılmıştır. Ülkedeki ayırım konuşulan dillerle sınırlı değildir, bunun dışında Belçika üç büyük farklı bölgeye (*Regions*)<sup>45</sup> daha ayrılmıştır. Bunlar; Flaman bölgesi, Walon bölgesi ve Brüksel bölgesidir. Bu ayırımın temel kriteri “*ekonomik farklılıklar*” olarak belirlenmiştir.<sup>46</sup>

Fransızca konuşulan bölge olan WALONIA (Frankafon), ülkenin güneyindeki federal bölgelerden, Hollandaca konuşulan bölge olan FLANDERS ise ülkenin kuzeyinde yer alan federal bölgelerden oluşmaktadır ve almanca konuşulan tek bölge ise ülkenin doğusunda yer alır. Başkent Brüksel ise iki dil (Fransızca ve Hollandaca) konuşulan özerk bir bölge olarak kabul edilmiştir. Ülkede farklı resmi dillerin olması nedeniyle, üniversitelerde eğitim ve öğretim dilleri de farklı olmaktadır. Bu nedenle Belçika’da hukuk fakülteleri temsil ettikleri federal bölgenin diline uygun olarak ya Fransızca ya da Hollandaca eğitim vermektedir. Almanca ülkenin üçüncü resmi dili olmasına rağmen, bu dilde eğitim veren herhangi bir üniversite bulunmamakta, anılan federal bölgede yaşayanlar ya Hollandaca ya da Fransızca eğitim veren üniversitelere veya Almanya’daki üniversitelere gitmeyi tercih etmektedirler. Brüksel’de ise konuşulan dile göre her iki dilde de

---

revleri semboliktir. <http://www.ejustice.just.fgov.be/wet/wet.htm>  
28.02.2009

<sup>44</sup> Belçika Anayasası 2. madde: <http://www.ejustice.just.fgov.be/wet/wet.htm> 28.02.2009

<sup>45</sup> Belçika Anayasası 3. madde: <http://www.ejustice.just.fgov.be/wet/wet.htm> 28.02.2009

<sup>46</sup> Johan Vandelanotte, Siegfried Bracke, Geert Goedertier , *Belgie voor Beginners, die Keure*, 2008, s. 28.

(Hollandaca veya Fransızca) eğitim veren üniversiteler mevcuttur.

Belçika'da üniversitelerde okumak için herhangi bir bölgesel/yerel veya merkezi sınav veya sınav sistemi bulunmamaktadır. Bu nedenle hukuk fakültelerine kayıt hakkı sınavla değil, isteğe bağlıdır. Orta öğretim diploması olan bir genç, yüksek öğretime sınırsız erişime sahip olur. Bunda ne okul, ne de eğitimin türü ve dersler rol oynar. Bunun istisnaları, öğrencinin bir giriş sınavına girmesi gereken dışçılık veya tıp dallarındaki eğitim ve öğretimlerdir.<sup>47</sup>

Lise diploması olan öğrenciler hukuk fakültelerine kayıtlarını yaptırabilmektedirler. Bu nedenle Belçika'da hukuk fakültelerine kaydolmak nispeten kolay, fakat hukuk fakültelerinden mezun olmak ise tam tersine zor olmakta, bir başka ifade ile fakülte'deki eğitim-öğretim sırasında, kaydolan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu başarılı olamayıp elenmektedir.<sup>48</sup> Adaylar, hangi dili (Fransızca'yı veya Hollandaca'yı) daha iyi konuşuyor ise bu dilde eğitim veren hukuk fakültelerinde okumayı tercih etmektedir. Eğitimde dil farklılığı olmasına rağmen, ister Fransızca eğitim veren hukuk fakülteleri olsun veya isterse Hollandaca eğitim veren hukuk fakülteleri olsun, verilen eğitimde farklılık yoktur, hukuk eğitimi-öğretimi içerik olarak aynıdır, farklılık sadece eğitim-öğretim dillerinden kaynaklanmaktadır.

Belçika'da hukuk fakültelerindeki eğitim süresi beş yıl olup, ilk üç yıllık süre "*bachelor*" diploması almak için gerekli olan süreyi, son iki yıl ise "*master*" diploması almak için gerekli olan süreyi ifade etmektedir.<sup>49</sup> Belçika'da hukuk -üni-

<sup>47</sup> Flaman Bölgesi'nde Eğitim, Bir bakışta Flaman eğitiminin görünümü, 2008, s. 28: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/341.pdf>

<sup>48</sup> Örneğin hukuk fakültesine 550 kişi kaydını yaptırmış ve ilk sınıf bu sayı ile oluşmuş ise hukuk eğitimi sonunda yaklaşık olarak 100-150 öğrenci başarılı olarak mezun olmaktadır.

<sup>49</sup> Avukatlık, yargıçlık, noterlik gibi meslekleri yapabilmek için beş yıllık eğitimi tamamlamak zorunludur. Ancak; ilk üç yıl tamamlanmış, son iki yıllık master programına devam edilmemiş ise (ki bu durum pek ter-

versite- eğitimi için öğrenciler yıllık 700-800 Avro civarında harç ödemesi yapmaktadırlar ki bu miktar farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin ödediği harç miktarı ile aynıdır. Burslu öğrenciler daha düşük harç ödemesi yapmaktadırlar. Geliri belirli bir standardın altında olan ailelerin çocukları doğrudan burs almaktadırlar.

Bologna sistemi, tüm Avrupa'da olduğu gibi Belçika'da da üniversite eğitim sistemini etkileyip, değişikliklere yol açmıştır. Erasmus ve benzeri programlar Belçika'daki hukuk fakültelerini de kapsam içine almış ve böylece farklı ülkelerden gelen öğrenciler hukuk eğitimlerine bu ülkede süreli olarak dâhil olabilmek olanağına kavuşmuşlardır.

Hukuk fakültesinin bitirilmesi ile mezunlar yargıç veya savcı, avukat, noter, icra müdürü olmayı seçebilmektedirler, bazı mezunlar ise (çok dilli olmanın avantajları nedeniyle) hukukçu olarak, buradaki uluslararası organizasyonlar veya kuruluşlarda iş yaşamına dâhil olmakta ve kariyerlerine bu şekilde devam edebilmektedirler. Avukat olarak çalışabilmek için "*avukatlık stajının*" tamamlanması gereklidir ve bu stajın süresi üç yıldır.<sup>50</sup> Stajın ilk yılında cüzi bir maaş alınır, ikinci ve üçüncü yılında staj karşılığı ödenen maaş artar. Stajın ilk yılında stajyerler baroya kaydolar ve mahkemede yapılan yemin töreninden sonra stajyer olarak göreve başlarlar. Stajyerler baroya kayıt olduktan sonra, zorunlu dersler alıp, bunun sonunda da bir bitirme sınavına girerler ve sonuçta yeterlilik belgesi alırlar. Bütün bu işlemleri stajlarının ilk döneminde -başında- yaparlar.<sup>51</sup> Stajyerlerin hemen hepsi bu yeterlilik belgesini rahatlıkla alabilmektedirler.

---

cih edilmemekte ve bu duruma pek rastlanılmamakta), kişi üniversite mezunu sayılmasına rağmen, avukat, noter veya yargıç olma hakkına sahip olamamaktadır, yalnız hukuk bürolarında yardımcı eleman olarak veya başka alanlarda (hukukçu olarak değil) çalışabilmektedir. İlk üç yılı başarıyla tamamlayan öğrenciler sadece "*bachelor*" diplomasını almayı tercih etmemekte, büyük bir çoğunlukla üç yıllık eğitimin devamında kalan iki yıllık "*master*" eğitimlerini de tamamlamaktadırlar.

<sup>50</sup> Reglement betreffende de stage, B. S. 28 mei 2008.

<sup>51</sup> <http://www.advocaat.be/> 27.02.09

Yargıç veya savcı olarak görev yapabilmek için bir hukuk fakültesini mutlaka bitirmek, akabinde açılan sınavı (yazılı ve sözlü sınavları) başarmak gereklidir. Bu sınava başvurabilmek için önkoşul ise hukuk eğitimi bittikten sonra adayın minimum bir yıl hukukçu olarak (mutlaka hukuk ile ilgili bir işte)<sup>52</sup> çalışmış olmasıdır. Sınavlar başarılıdıktan sonra, "Savcı" olabilmek için gerekli olan staj süresi 18 ay, "Yargıç" olabilmek için gerekli olan süre ise 36 ay olarak belirlenmiştir. Staj süresince adaylar maaş almaktadırlar. Stajlar adliyelerde yapılmaktadır, adaylar ayrıca mesleki dersleri de takip etmek ve izlemek zorundadırlar.

Fransızca eğitim verilen hukuk fakültelerinin bağlı oldukları üniversiteler ile buldukları şehirler şunlardır:

- FUNDP, Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix - Namur: <http://www.fundp.ac.be/facultes/droit/>; <http://www.fundp.ac.be/en/dro> : Namur

- FUSL, Facultés universitaires Saint-Louis : <http://www.fusl.ac.be/fr/66.html>: Brüksel

- l'Université de Mons-Hainaut <http://www.umh.ac.be/droit.htm> : Mons

- UCL, Université catholique de Louvain : <http://www.uclouvain.be/en-index.html> ; <http://www.uclouvain.be/drt.html> : Louvain la neuve

- ULB, Université Libre de Bruxelles, [http://www.ulb.ac.be/international/Service\\_RI\\_22.html](http://www.ulb.ac.be/international/Service_RI_22.html); <http://www.ulb.ac.be/facs/droit/index.html>: Brüksel

- ULg, Université de Liège, [http://www.ulg.ac.be/cms/c\\_5000/accueil](http://www.ulg.ac.be/cms/c_5000/accueil); [http://www.ulg.ac.be/cms/a\\_16361/faculty-of-law-and-school-of-criminology](http://www.ulg.ac.be/cms/a_16361/faculty-of-law-and-school-of-criminology) : Liege

Yukarıdaki ilk üç üniversitede yer alan hukuk fakülte-lerinde sadece "bachelor" düzeyinde, yani 3 yıllık bir hukuk eğitimi verilmektedir. Buradan mezun olan öğrenciler master

<sup>52</sup> Örneğin bir avukatın veya noterin yanında çalışmak yeterlidir.

derecesi için kalan son iki yıllarını Brüksel (ULB), Liege (Ulg) veya Louvain la neuve (UCL)'ndeki hukuk fakültelerinde tamamlamaktadırlar.

Hollandaca eğitim-öğretim verilen hukuk fakültelerinin bağlı oldukları üniversiteler ile buldukları şehirler şunlardır:

- KUL, Katholieke Universiteit Leuven (*indépendante de l'Université catholique de Louvain*) : Leuven
- UA, Universiteit Antwerpen (*Université d'Anvers*)  
<http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=.ENGLISH>; [http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=\\*FACREC&n=16007](http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=*FACREC&n=16007) : Anvers
- VUB, Vrije Universiteit Brussel (aujourd'hui *indépendante de l'Université libre de Bruxelles*): <http://www.vub.ac.be/english/index.php>: Brüksel <http://www.vub.ac.be/english/infoabout/education/bama/of-recht.html>
- UG, Universiteit Gent (*Université de Gand*): <http://www.ugent.be/en>; <http://www.opleidingen.ugent.be/studiegids/2008/EN/STUDY/F/INDEX.HTM> : Gent
- UH, Universiteit Hasselt (*Université d'Hasselt*); <http://www.uhasselt.be/english/>; <http://www.uhasselt.be/onderwijs/opleidingen/rechten/> : Hasselt
- KUB, Katholieke Universiteit Brussel (*Université catholique de Bruxelles*); <http://www.hubrussel.be/eCache/HUB/9/380.html> : Brüksel

### 1.1.10. Avusturya'da Hukuk Eğitimi<sup>53</sup>

Avusturya'da yüksek öğrenim hakkı için tek koşul, lise eğitimi sonunda yer alan "Matura" sınavının başarı ile verilmesi ve bu sınavın sonunda alınan "Matura" diplomasının alınmasıdır. Bu diploma yüksek eğitim için bir yeterlilik bel-

<sup>53</sup> Hazırlayan: Yrd. Doç Dr. Murat Türe.

gesidir ve zorunludur.<sup>54</sup> Bu diploma ile isteyen herkes, herhangi bir başka koşulu yerine getirmeksizin, ülkedeki herhangi bir hukuk fakültesine kaydolabilir. Ülkede hukuk eğitimi köklü bir geçmişe sahiptir. Özellikle Viyana Üniversitesi Hukuk Fakültesi, “*Pozitif Hukuk/ Hukuki Pozitivizm*”<sup>55</sup> okulunun temellerinin atıldığı yer olmakla ve bu nedenle “*Viyana Hukuk Teorisi Okulu*”nun<sup>56</sup> doğmasını sağlamış olmakla, özellikle hukuk literatüründe haklı bir yer edinmiştir. Hukuk fakültelerindeki hukuk eğitimi (her ne kadar üniversiteler ve fakülteler arasında farklı yönetmelikler de olsa), asgari 8 yarıyıl olarak belirlenmiştir<sup>57</sup> ve bu süre zarfında öğrenciler üç farklı bölümden/aşamadan, “*Studienabschnitten*”,<sup>58</sup> oluşan bir eğitim sürecinden geçmektedirler. Hukuk fakültelelerinde gerek yargıç veya savcı, gerek avukat ve gerekse noter olabilmek için birleşik, ezcümle tek bir hukuk eğitimi verilmektedir. Öğrenciler hukuk eğitimlerini, “*Diplomstudiums*

<sup>54</sup> “*Matura*” sınavı Almaya’daki “*Abitur*” sınavının bir benzeridir ve işlevsel olarak aynı amaca hizmet eder, o da yüksek öğrenim için gerekli olan “yeterlilik” belgesini sağlar.

<sup>55</sup> “*Rechtspositivismus*”, <http://aeiou.iicm.tugraz.at/aeiou.encyclp.r/r278546.htm>, 07.03.2009.

<sup>56</sup> *Wiener Schule der Rechtslehre*, <http://aeiou.iicm.tugraz.at/aeiou.encyclp.r/r278546.htm>, 07.03.2009.

<sup>57</sup> <http://juridicum.univie.ac.at/index.php?id=40>, <http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070718c.pdf> 07.03.2009.

<sup>58</sup> Viyana Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nde, 1.10.2006 tarihinden itibaren geçerli olarak yeni yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik ile 1., 2. ve son olarakta 3. aşamadan, “*Studienabschnitten*”, oluşan hukuk eğitimi daha da genişletilerek toplam 17 Modüle “*Module*” ayrılmıştır. Mezuniyet için gerekli olan asgari zorunlu krediyi, toplam 240 Avrupa Kredisi “*European credits (ec = ECTS-Punkte)*” olarak belirlemiştir. Ülkedeki başka hukuk fakülteleri de benzer şekilde 240 Avrupa Kredisine “*European credits (ec = ECTS-Punkte)*” uygun düzenlemeleri benimsemeye başlamışlardır. <http://juridicum.univie.ac.at/index.php?id=40>, 08.03.2009, [http://juridicum.univie.ac.at/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/PDFs/studienplan\\_2006.pdf&t=1236688824&hash=1fdaa96a8eb1e4c2dd57ec630054026d](http://juridicum.univie.ac.at/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/PDFs/studienplan_2006.pdf&t=1236688824&hash=1fdaa96a8eb1e4c2dd57ec630054026d), 08.03.2009, <http://www.uni-graz.at/zv1www/mi070718c.pdf>, 08.03.2009.

*Rechtswissenschaften*”,<sup>59</sup> tamamladıklarında, “*Magistra/Magister iuris*”<sup>60</sup> akademik derecesini alırlar.<sup>61</sup> Avukat, yargıç/savcı veya noter stajyerleri öncelikle, mahkemelerde 9 aylık bir mahkeme ön stajını<sup>62</sup> stajyer hukukçu olarak<sup>63</sup> ortaklaşa tamamlamakta ve bu staj süresince tüm stajyerler maaş almaktadırlar. Bu stajdan sonra stajyerler, seçtikleri branşlara göre ya avukatlık, ya yargıçlık/savcılık ya da noterlik stajlarına başlarlar. Adayların seçtikleri branşlarla ilgili stajlarının sonunda, zorluk derecesi yüksek bitirme sınavları bulunmakta ve adaylar bu sınavları vermeden seçtikleri mesleklerle başlayamamaktadırlar.<sup>64</sup> Ülkede farklı federal bölgelerde 5 ayrı hukuk fakültesi bulunmaktadır.<sup>65</sup>

<sup>59</sup> Bu nedenle hukuk öğrencileri eğitimlerinin sonuna doğru bir bitirme “*Diplomarbeit*” - Master tezi hazırlarlar ve hazırlamış oldukları bu tezlerden kredili sisteme göre bir not alırlar. [http://juridicum.univie.ac.at/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/PDFs/studienplan\\_2006.pdf&t=1236688824&hash=1fdaa96a8eb1e4c2dd57ec630054026d](http://juridicum.univie.ac.at/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/PDFs/studienplan_2006.pdf&t=1236688824&hash=1fdaa96a8eb1e4c2dd57ec630054026d), 08.03.2009.

<sup>60</sup> “Der Magister der Rechtswissenschaften/ *Mag. iur.*”, <http://www.europaeische-juristenausbildung.de/Laender/oesterreichframe.htm>, 07.03.2009.

<sup>61</sup> [http://juridicum.univie.ac.at/index.php?eID=tx\\_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/PDFs/studienplan\\_2006.pdf&t=1236688824&hash=1fdaa96a8eb1e4c2dd57ec630054026d](http://juridicum.univie.ac.at/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/PDFs/studienplan_2006.pdf&t=1236688824&hash=1fdaa96a8eb1e4c2dd57ec630054026d), 08.03.2009. s. 27

Salzburg Üniversitesi Hukuk Fakültesinde hukuk eğitimi, iki şekilde olabilmektedir. Tezli mezuniyet “*Diplomarbeit*” (Master) veya Bacholaria sistemi “*Bachelorstudium Recht*” şeklinde olabilmektedir. [http://www.uni-salzburg.at/portal/page?\\_pageid=645,207311&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.uni-salzburg.at/portal/page?_pageid=645,207311&_dad=portal&_schema=PORTAL), 08.03.2009.

<sup>62</sup> “*Gerichtspraxis*”, Rechtspraktikantengesetz - BGBl. I Nr. 136/2002 RPG vom 15.12.1987, [http://www.bmj.gv.at/\\_cms\\_upload/\\_docs/rechtsspraktikanten9\\_2002.pdf](http://www.bmj.gv.at/_cms_upload/_docs/rechtsspraktikanten9_2002.pdf), 08.03.2009.

<sup>63</sup> “*Rechtsspraktikant*”, Rechtspraktikantengesetz - BGBl. I Nr. 136/2002 RPG vom 15.12.1987, [http://www.bmj.gv.at/\\_cms\\_upload/\\_docs/rechtsspraktikanten9\\_2002.pdf](http://www.bmj.gv.at/_cms_upload/_docs/rechtsspraktikanten9_2002.pdf), 08.03.2009.

<sup>64</sup> “Die Organisation der Rechtsberufe in Österreich, Kurzinformati-on”, Republik Österreich Bundesministerium für Österreich, JMZ 600.00/25III 1/2002, September 2002.

<sup>65</sup> Bunlar; Viyana Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Karl-Franzens Graz Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Johannes Kepler Linz Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Salzburg Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Innsbruck (Leopold-Franzens) Üniversitesi Hukuk Fakültesi.

## 1.2 . BOLOGNA SÜRECİ VE HUKUK EĞİTİMİ

Avrupa Birliği üyesi ülkelerin yanında, henüz birliğe üye olmamış (Türkiye gibi), üye olmayı düşünmeyen (Norveç ve İsviçre gibi) ya da üye olması düşünülmeyen (Rusya gibi) ülkelerin yüksek öğretim sistemlerinin, birbirlerine yakınlaştırılması, uyumlaştırılması ve bu ülkeler arasında eğitim ve araştırma alanında işbirliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar, 1998 yılında imzalanan Sorbon Deklarasyonu ile başlamış, 1999 yılında yayınlanan Bologna Deklarasyonu sonrasında ivme kazanmıştır. Deklarasyonun amacı, farklı ulusal sistemlerin yüksek öğretimini uyumlu hale getirerek reforme etmek ve 2010 yılına kadar “Avrupa Yüksek Eğitim Alanı”nı oluşturmaktır.

Yüksek öğretim sistemlerinin harmonizasyonu ve yeniden yapılandırılmasına yönelik olarak 1999 yılından bu yana sürdürülmekte olan yüksek öğrenim reformu kısaca ‘*Bologna Süreci*’ olarak adlandırılmaktadır. Türkiye ise bu sürece 2001 yılında katılmıştır.<sup>66</sup>

“Avrupa Yüksek Eğitim Alanı” oluşturulması düşüncesinin çıkış noktası araştırma, bilgi ve bilim üzerine kurulu, akademik hareketliliğin sağlandığı, cinsiyetten kaynaklanan eşitsizliklerin azaltıldığı, niteliksel ve niceliksel olarak daha gelişmiş bir iş paylaşımının bulunduğu bilgi ekonomisine dayalı yetiştirilmiş bireylerin, dünyadaki diğer güç odaklarıyla rekabette en üst sıraya çıkarılabileceğine olan inançtır.

Deklarasyon ile yaşam boyu eğitim, öğrencilerin, akademik ve idari kadro çalışanlarının -Erasmus, Leonardo ve benzeri programlar ile- Avrupa sınırları içindeki serbest dolaşımının hızlandırılması, özellikle doktora aşamasında, farklı ulusal sistemler hakkındaki karşılaştırmalı akademik araştır-

<sup>66</sup> Bologna süreci konusunda bkz. Aktan, Coşkun Can, ‘*Sorbon’dan Bologna’ya Berlin’den Bergen’e Avrupa’da Yüksek Öğretim Sistemlerinin Harmonizasyonu ve Yeniden Yapılandırılmasına Yönelik Reform Çalışmaları*’; Gümrükçü, Harun, “Bologna-Süreci ve Türk Yükseköğretim Sisteminin Karşılaştırılması”, [http://docs.google.com/Doc?id=dgz8jcsd\\_36f35mzb6g](http://docs.google.com/Doc?id=dgz8jcsd_36f35mzb6g) (Erişim tarihi: 09.10.2008).



ma ve çalışmaları teşvik etmek, üniversite ve sonrası eğitimde birlik ve uyum sağlamak, eğitim-öğretim sistemi ve diploma şartlarını yeknesak kurallara bağlayarak tek ve aynı olan bir değerlendirme sistemini kurmak ve tek tip diploma sistemi oluşturularak diplomaların karşılaştırılabilir olması ve taraf ülkelerde denkliklerinin kolaylaştırılması hedeflenmektedir.

### 1.2.1. Bologna Sisteminin Hukuk Eğitimine Getirdiği Düzenlemeler

Bologna sisteminin en çarpıcı özelliği, “*master*” olarak da anılan yüksek lisans aşamasını bir anlamda ortadan kaldırarak, üç yıl “*bachelor*” ve iki yıl “*master*”dan oluşan temel eğitimi getirip, daha sonra da üç veya dört yıl “*doktora*” eğitiminin öngörülmesidir. Bu şekilde “*iki dereceli temel eğitim sistemi*” benimsenmiş olmaktadır. Bu düzenleme, lisans eğitim süresinin beş yıla çıkması ve yüksek lisans programının ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Dört yıl süreli lisans eğitimi, beş yıla çıkmakta, beş yıllık eğitimden sonra yüksek lisans öğrenimi görülmesi ve yüksek lisans diploması alınmasına gerek olmadan doktora öğrenimi yapma imkânı doğmaktadır. Üç yıllık *bachelor* mezunlarının belirli ölçülerde kamu kurumlarında veya özel müesseselerde iş bulabilecek olmalarına karşın, avukatlık, savcılık veya hâkimlik mesleklerini icra etmeleri mümkün olmamakta, bu mesleklerin icra edilebilmesi için yine beş yıllık iki dereceli lisans programının tamamlanması gerekmektedir.

Aynı sistemin çift diploma (başka deyişle iki farklı üniversitenin fakültesinden mezuniyeti belgeleyen iki ayrı diploma) uygulamalarını oldukça kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Çift diploma uygulamaları özellikle hukukçular açısından bir hayli önem taşımaktadır. Çünkü neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde avukatlık mesleğinin icrası, o ülkenin hukuk fakültesi mezunu olunması şartını gerektirmektedir.

Bu sistemin hukuk eğitimine etkilerine gelince:

1. Temel eğitim aşamasında, ikinci derecede, kamu hukuku –özel hukuk ayırımı kabul edilebilir ve bu aşamada öğrencilerin kamu hukuku veya özel hukuk dallarından birine yönelerek uzmanlaşması sağlanabilir.

2. İki dereceli temel eğitim sistemi, aynı üniversite içinde hukuk fakültesinden başka bölümlere yatay geçişi kolaylaştırabilir.

3. Öğrencilerin ve akademisyenlerin karşılaştırmalı olarak farklı hukuk sistemlerini tanımalarına imkân verir ki bu özellikle hukuk eğitiminde çok önemlidir.

Hemen hemen her ülkede son yıllarda gerçekleştirilen hukuk eğitimine yönelik reformlarda temel amaç eğitim kalitesinin geliştirilmesi olmuştur. Bu açıdan eğitimde kalitenin artırılabilmesi için hukuk eğitiminin daha çok uygulamaya dayalı olması gerektiği üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Böylelikle mezunlar meslek yaşamı içerisinde gerek uluslararası nitelikteki konularda gerekse yeni oluşan hukuk alanlarında başarılı olabileceklerdir.<sup>67</sup>

### 1.2.2. Bologna Sisteminin Hukuk Eğitimine Getirdiği Düzenlemelerin Eleştirisi

Bologna sürecinin hukuk eğitimi açısından tartışılabilir bir süreç olduğu, ideal bir hukuk eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili düşünceler doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Çoğu devlet Bologna sürecinin gerektirdiği ölçütleri sistemlerine uygularken bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunun en önemli nedeni hukuk eğitiminin tüm Avrupa'da harmonizasyonunun, hukuk sistemlerinin de harmonizasyonunu gerekli kılması ve bunun ise çok kolay ulaşılamayacak bir hedef olması olarak belirtilebilir. Özellikle Almanya'daki hukuk eğitimi sistemi diğer Avrupa ülkelerinden oldukça

<sup>67</sup> Riedel, Johannes, "The Bologna Process and Its Relevance for Legal Education in Germany", *European Journal of Legal Education*, 2:1,59-62; s. 60.

farklı olduğundan Bologna sürecine kuşkuyla yaklaşan devletlerden bir tanesi de Almanya olmuştur. Avrupa'da sınırlar belirsizleşmeye başlayıp, sistemler tek biçimli bir hale gelmiştir; ticaret ve endüstri gibi alanlarda çok kültürlülük hâkimdir ve Avrupa artık uluslararası alanda tek bir beden olarak algılanmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin de birlik içinde olması kendiliğinden ortaya çıkan bir gerekliliktir. Ancak özellikle Almanya'da, toplumun ihtiyacı olan hukukçunun yalnızca üniversitede aldığı eğitim ile değil, üniversite-devlet işbirliği ile şekillendirilebileceği ve bu nedenle mesleğe girişlerde devletin de üniversite ile birlikte etkin bir rol oynaması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Öte yandan Bologna süreci *hukuk eğitiminde de bir çeşit uluslararasılaşma sürecini* beraberinde getirdiğinden, hukuk fakültelerinin müfredatları oldukça esnek bir yapıda olmalı ve hukuk fakültelerinin ders programları da birbirinden farklı olarak olabildiğince çok çeşitlilik arz etmelidir. Üniversiteler ders programları açısından serbest bırakılmalıdır. Bologna Sürecinin öngördüğü Avrupa Yüksek Öğretim Alanı, yalnızca tüm *üniversitelerin* belli bir standartta eğitim vermesi olarak değil, bir uluslararasılaşma süreci olarak *çeşitlendirilmesi* olarak da algılanmalıdır. Çünkü Bologna süreci öğrencileri hareketli, öğrenimi de uluslararası yapmaktadır.<sup>68</sup> Öte yan-

<sup>68</sup> Almanya'da Staatsexamen denilen ve hukukçuların niteliğinin garantisini, hukukçu niteliğini standartlaştıran bir sistem uygulanmaktadır. Almanya'da genel olarak üzerinde görüş birliğine varılan konu, bir hukuk öğrencisinin devletin ve toplumun ihtiyacı olan nitelikte bir hukukçuya dönüşmesinde üniversite eğitimi kadar, üniversite eğitiminden sonraki aşamada mesleğe girişte devletin de bu genel sınavlar aracılığıyla söz sahibi olması gerekliliğidir. Bu açıdan, Bologna Sürecinin öğretim süresini kısaltarak (3 yıl+2 yıl mastır) hukukçu niteliğinde bir kötüleşme yaşanacağını ileri sürenler olduğu gibi, Bologna Sürecinin hukuk eğitimine getireceği katkılardan söz edenler de olmuştur. Staatsexam'lar hukuk eğitiminde tek belirleyici öge olduğu zaman öğrenci 4. ya da 5. sönestrden itibaren okulla ve hukuk bilimi ile ilgilenmeyi bırakıp yalnızca bu devlet sınavına konsantre olmaktadır. Bologna Sürecinin Almanya'da olumlu karşılanan yanı bu olgunun tartışılabilir hale gelmesidir. (22 Eylül 2005, Berlin'de yapılan sempozyumdan tartışmalar) *Der Bologna Prozess und die Juristenausbildung in Deutschland-Beitraege und Diskussionen des Symponions des Deutschen*

dan hukuk fakültelerindeki birbirinden çeşitli ve esnek ders programları, fakülteler arasında yarışı arttırarak öğrencilere daha bol olanaklı bir eğitim sunulmasını, bunun yanında da genel olarak hukuk sistemi hakkında eleştirel düşünmeyi ve ilerlemeyi de beraberinde getirebilecektir.

Avrupa'da genel olarak hukuk eğitimi alanında yapılan reformlar, eğitimin artık, hâkimlik mesleği odaklı olmasından çok avukatlık mesleği odaklı olmasına doğru yön göstermiştir. Bunun nedeni, hukukun artık tüm Avrupa nezdinde uluslararasılaşması ve eskiye oranla daha karmaşık ve çok kültürlü yapıda çok çeşitli problemlerin ortaya çıkması olarak gösterilebilir. Hukuk eğitiminde problem çözmekten çok artık olası problemleri önlemeye yönelik, uzlaştırmacı bir yaklaşımın sergilendiği de görülmektedir. Bu doğrultuda örneğin Almanya'da gerçekleştirilen hukuk eğitimi reformunda hukuk öğrencisine, hukukçu kişiliğini edinirken bir takım anahtar özelliklerin kazandırılması ve özellikle iletişim becerilerini kuvvetlendirecek bir takım derslerin programlarda yer alması öngörülmüştür. Yabancı dil de bu anahtar niteliklerden birisi olarak belirtilmiştir.<sup>69</sup> Avrupa'daki hukuk eğitimindeki eğilim artık taraflar arasında ihtilafları önlemeye yönelik ileti-

---

*Juristen-Fakültaentages, des Deutschen Hochschulverbands und des Deutschen Anwaltvereins am 22. September 2005-Berlin, Veröffentlichungen des Deutschen Juristen-Fakültaentages, Richard Boorberg Verlag, 2007, s. 21,22; aynı doğrultuda, Bücker, Andreas, Woodruff, William A., "The Bologna Process and German Legal Education:Developing Professional Competence through Clinical Experiences", German Law Journal, Vol.09, No.05, s. 575-618, s. 576-577*

<sup>69</sup> Baldus, Christian, Finkenauer, Thomas, Rüfner, Thomas, *Juristenausbildung in Europa zwischen Tradition und Reform*, Mohr Siebeck, Tübingen 2008, s. 323; Bu yeteneğin kazandırılması için Alman Hakimlik Kanunu'nda, taraflarla görüşmeler, güzel konuşma, retorik, davaların sulh yönüyle önlenmesi, mediation (uzlaştırma, arabuluculuk, ihtilâfların ortaya çıkmasını önleme yeteneğinin kazandırılması), ifade alma teorisi gibi dersler öngörülmüştür. Bu derslerin Kanun'da sayılması sınırlayıcı değil, örnek niteliğindedir (DRiG,-Das Deutsche Richtergezets, md. 5 a / III Abs. 1). Ancak yine de, ne fakülteler bütün anahtar özellikleri ders olarak açmak, ne de öğrenci bunların hepsini almak zorundadır. Aynı yönde bkz. Arslan, Ramazan, Taşpınar, Sema, "AB Sürecinde Türkiye'de ve Avrupa'da Hukuk Öğretimi", *AÜHF Dergisi*, C.53, s. 1, 2004 Ankara, s. 19.

şim becerilerine sahip, esnek ve geniş düşünebilen hukukçular yetiştirilmesi yönündedir. Öte yandan, Avrupa'da gerçekleştirilmek istenen hukuk entegrasyonu da, her şeyden önce karşılaştırma ve genelleme yapabilen hukukçuların varlığına ihtiyaç duymaktadır. Bu da, kendi alanında ve hukuk sisteminde derinlemesine bilgiye sahip ancak farklı alan ve hukuk sistemlerindeki düzenlemelere uyum sağlamakta zorlanan hukukçulardan çok, genel bir bilgiye sahip ancak farklı hukuk sistemleri ve alanlardaki düzenlemeleri kavrayabilen ve pratik düşünebilen, yaratıcı hukukçuların varlığını gerektirmektedir.<sup>70</sup>

Yeni çağın gerektirdiği yeni hukukçu kişiliğinin nitelikleri üzerinde, doktrinde görüş birliği bulunmaktadır. Yukarıdaki paragrafta belirtilen nitelikteki hukukçuların yetiştirilmesi için ise öğretim metotları ve ders programları konuları önem kazanmaktadır. Avrupa'da yaygın görüş ders programlarında artık zorunlu derslere mümkün olduğunca az yer verilerek öğrencinin ağırlıklı alan olarak kendi belirlediği alanda eğitim alması yönündedir.<sup>71</sup> Böylelikle öğrencilere öncelikle temel hukuk bilimleri olan hukuk teorisi, hukuk tarihi, Roma hukuku, karşılaştırmalı hukuk, hukuk felsefesi gibi temel bilim dersleri verilmelidir. Pozitif hukukun ise medeni hukuka giriş, ceza hukuku, kamu hukuku ve Avrupa hukuku gibi temel nitelikteki alanlarına ağırlık veren bir eğitim programı uygulanmalı, ancak bu adlar altında sürekli yeni ders-

<sup>70</sup> Oğuz, Arzu, "Hukuk Eğitiminde Son Gelişmeler ve Karşılaştırmalı Hukukun Hukuk Eğitimindeki Rolü", *AÜHF Dergisi*, C. 52, S. 4, 2003 Ankara, s. 22,23

<sup>71</sup> Son zamanlardaki teknolojik gelişmeler ve gittikçe yaygınlaşan özelleştirmeler doğrultusunda klasik hukuk alanları olarak nitelendirilebilecek ticaret hukuku, vergi hukuku gibi alanlarda giderek daha özel (spesifik) konulara ağırlık verildiği ve bunun sonucunda *pozitif hukuka da giderek daha çok yer verildiği* görülmektedir. Örneğin telekomünikasyon hukuku, İnternet hukuku gibi alanlar... Ancak, böyle bir programın Avrupa'da hukuk birliğine ve hukuk eğitimine yararı olmadığı anlaşıldığından hukuk eğitiminde *temel hukuk bilimleri ve karşılaştırmalı hukukun* çıkış noktası olabileceği belirtilmektedir. Oğuz, A., a. g. m., s. 27-29

ler eklenerek kapsam genişletilmemelidir.<sup>72</sup> Bu doğrultuda Avrupa'daki genel eğilim, mezun bir öğrencinin, mesleki eğitim için gerekli staj süresince ve mesleğini icra ederken edinmesi gereken yeteneğin, üniversite programlarında fazla yer işgal etmemesi yönündedir. Bu konuda üniversiteler ile adalet kurumlarının işbirliği içinde çalışması da öngörülmektedir. Üniversite eğitimi boyunca öğrenciye verilecek olan spesifik alanlardaki teorik ve pozitif bilgiler çabuk eskiyeceğinden öğrenci mezun olduktan kısa bir süre sonra yetersiz kalabilecektir. Bu açıdan öğrenciye daha çok eleştirel bir bakış açısı kazandırılması, araştırma metotlarına iyi derecede hâkim olması, bir hukuk düzeninin tarihi gelişimi ile birlikte çok yönlü olarak kavratılması daha yararlı olacaktır. Bir hukukçu bile kendi hukuk sistemindeki tüm düzenlemelere tam olarak hâkim olamazken öğrenciden bir de yabancı hukuk sistemlerine ve uluslararası düzenlemelere hâkim olmasını beklemek ve bu yönde detaylı bir teorik eğitim verilmesi hukuk eğitiminden beklenen verimi sağlamakta yetersiz kalacaktır. *Ancak tarih ve metodoloji bilgisine sahip bir hukukçu için, gerek ulusal, gerek yabancı hukuk materyalini araştırmak, kavramak, yorumlamak ve uygulamak olağan bir faaliyetten ibaret olacaktır.*<sup>73</sup>

Bununla birlikte hukuk eğitimcilerinin Bologna sürecinin getirdiği yeniliklere, eğitimin niteliği ve iş yaşamına etkileri bakımından bir takım eleştirileri olmuştur. Sistemin getirdiği üç yıl "bachelor" ve ardından iki yıl "master" şeklinde düzenlenen eğitimin hukuk eğitimi açısından kaliteyi düşürücü bir etki yaratıp yaratmayacağı tartışılmıştır. Şöyle ki, hukuk fakültelerinin mevcut müfredatlarına bakıldığında üç yıllık bir eğitimin niteliği gerçekten iyi olabilecek midir? Bu üç yılda yalnızca temel hukuk derslerine yer verildiği takdirde, herhangi bir alanda derin araştırma gereken, ileride uzmanlaşmaya yarayacak birtakım derslerin öğretimde ihmal edilmesi sonucu ortaya çıkacaktır. Bu nedenle bu üç yıllık temel hukuk

<sup>72</sup> Stolleis, Michael, "Gesucht: Ein Leitbild der Juristenausbildung", NJW 2001, H.3, 200'den aktaran: Oğuz, A., a. g. m., s. 28.

<sup>73</sup> Oğuz, A., a. g. m., s. 28.

eğitiminde, uzmanlaşma derslerine de yer verilmesi için temel derslerin sayısında bir azalma söz konusu olacaktır.<sup>74</sup> Bu açıdan özellikle Almanya'da hukuk eğitiminde Bologna sürecini uygularken 3+2 formülü olarak getirilen sistem, hukuk eğitimi için 4+2 şeklinde ileri sürülmüştür.<sup>75</sup>

### 1.3. TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

#### 1.3.1. Tarihçe

İslam hukuku esaslarına göre düzenlenmiş bulunan Osmanlı Devleti'nde Tanzimat dönemine kadar hukuk öğretimi yapılan ayrı bir kuruma rastlanmamaktadır. XIX. yüzyıl başlarına kadar eğitim işi daha çok vakıflara, medreselere bırakılmıştır. Osmanlı Devleti'nde yargı örgütünün en küçük birimi "kaza", hukukçu olarak nitelenen devlet görevlisi de "kadı" idi. Devletin gücünün giderek azalması yanında medreselerde uygulanan eğitim-öğretim yöntemlerinde XVII. yüzyıl ortalarından itibaren gelişmelere uyum gösterilememiş, müderislik unvanı ve mülazımlık belgesinin verilisinde uyulması gereken kurallara uyulmamaya başlanmıştır. Tanzimat sonrası hukuk öğretimi alanında bir gelişme olmuş ise de, XVIII. yüzyıldan itibaren genel olarak eğitim sisteminin yetersizliği belirginleşmiştir. XIX. yüzyıl, hukuk öğretimi bakımından İslam hukuku ve Osmanlı Devleti'nde yeni gelişmekte olan Batı hukuku arasındaki ikiliğe sahne olmuştur. *Mekteb-i Hukuk-u Sultani*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin temelini oluşturduğu kabul edilen, *Mekteb-i Hukuk-u Şahane* gibi okullar açılmakla birlikte hukuk düzeninde birlik sağlanamamış,

<sup>74</sup> Riedel, Johannes, "The Bologna Process and Its Relevance for Legal Education in Germany", *European Journal of Legal Education*, 2:1,59-62; s. 60

<sup>75</sup> Bu konuda Alman Avukatlar Birliği (DAV-Deutscher Anwalt Verein) Bolonya süreci ile ilgili 5 tez öngörmüştür. Bunlardan bir tanesi de bachelorya eğitiminin hukuk fakülteleri açısından 3 yerine 4 yıl olmasının gerekliliğidir. <http://www.bildungsspiegel.de/aktuelles/dav-fuer-vierjaehrigen-bachelor-in-der-juristenausbildung.html?Itemid=262>; erişim tarihi: 01.09.2009; <http://www.anwaltverein.de/downloads/pressemittelungen/Bologna.pdf>; erişim tarihi: 01.09.2009

etnik köken ya da dini temeldeki farklı uygulamalar birliğin bozulmasında önemli bir etken olmuştur.

23 Nisan 1920'de Mustafa Kemal'in önderliğinde, Büyük Millet Meclisi'nin toplanması ulus egemenliğine dayanan yeni bir devletin kuruluşu ve yeniden yapılanmasının başlangıcıdır. Cumhuriyetin kurulmasından sonra, halifelik kaldırılması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ve Şer'iyeh Mahkemeleri'nin kapatılarak bugünkü adliye mahkemelerinin kurulmasına ilişkin kanunun kabul edilmesi hukuk devriminin önemli adımları olmuştur.

Mustafa Kemal'in, daha 1924'de halifelik kaldırılmasından birkaç gün önce gerekliliğini ve zorunluluğunu ifade ettiği hukuk reformunun önemli bir parçası bir hukuk fakültesi açılmasıydı ve 23 Şubat 1925 tarihinde Ankara'da Adalet Bakanlığı (Adliye Vekaleti)'ne bağlı Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nin açılmasına karar verildi. Cumhuriyet'in ilk yüksek öğretim kurumu olan Adalet Bakanlığı'na bağlı bu okulun adı 1927 yılında Hukuk Fakültesi olmuştur. 1941 yılına kadar Adalet Bakanlığı'na bağlı olan fakülte, 1946'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve bu tarihten sonra da Ankara Üniversitesi bünyesine alınmıştır.

Cumhuriyet döneminde Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin kurulmasıyla başlayan Türk hukuk eğitimi alanındaki fakülte sayısı 2009 yılına geldiğimiz şu günlerde yaklaşık 40'ı bulmuştur. Fakülte sayısının artışını basit bir mantıkla Türkiye'nin nüfus artışı ile ilişkilendirmek mümkündür. Ancak konunun bundan daha ileri ve geniş boyutları olduğu da muhakkaktır.

Günümüzde hukuk eğitimine olan ilgi artmıştır. Çünkü geleneksel toplum yapıları yıkılarak, her dilden, her din-den, her sosyal sınıftan ve değişik mesleklerden heterojen insan topluluklarının bir arada yaşadığı, uzmanlaşmanın ve işbölümünün arttığı, formel ilişkilerin günlük yaşam içindeki yerinin enformel ilişkilerden kat kat fazla olduğu kentsel yaşam yaygınlaşırken nüfusun artışı yanında sosyal yapının niteliği de değişmektedir. Çağdaş ve laik hukuk modern yaşa-



mın bu sonuçlarını tanzim eden ve hatta sosyal kontrol yeteneği olan başlıca ve/veya en önemli araç olarak güç kazanmıştır. Bu türden bir toplumsal dönüşümün sanayi devrimiyile başladığını kabul edersek, bu gelişmelerin çok da yeni olmadığını söyleyebiliriz. Ancak, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, demokrasinin evrensel bir değer olarak kabul edilmesi ve önem kazanması yanı sıra yatay hareketlilik yanında dikey toplumsal hareketlilikteki yükselişle karakterize edebileceğimiz modern toplumların, XXI. yüzyılda çağdaş ve iyi işleyen bir hukuk düzeni ve bu düzenin temeli olarak da yetkin hukukçular yetiştiren bir hukuk eğitimi olmaksızın yürütülemeyeceği söylenebilir.

### 1.3.2. Türkiye'deki Hukuk Fakülteleri

Türkiye'de, 2009 yılı itibariyle; 94'ü devlet, 38'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 132 üniversite bulunmaktadır. Hukuk fakültelerinin toplam sayısı ise 40'dır. Bu fakültelerden 18'si devlet üniversiteleri bünyesinde, 22'si ise vakıf üniversiteleri bünyesinde kurulmuş bulunmaktadır. Çalışmanın başladığı 2007'de hukuk fakültelerinin sayısı 26 olarak tespit edilmişti. Bu demektir ki, son iki yıldan biraz fazla zamanda 14 hukuk fakültesi kurulmuştur.

#### 1.3.2.1. Çeşitli Ülkelerle Karşılaştırmalı Olarak Nüfusa Göre Türkiye'deki Hukuk Fakültelerinin Sayısı

**Tablo 1-1** çeşitli ülkelerde hukuk fakültesi sayılarının ülke nüfuslarına oranları gösterilmektedir. Tabloda görülebileceği gibi, Portekiz, Belçika ve İsviçre dışındaki ülkelerde fakülte başına düşen nüfus bir milyonu aşmaktadır. Almanya ve Yunanistan'da ise bu rakam iki milyonu geçmektedir. Hukuk fakültelerinin son yıllardaki artışına paralel olarak, Türkiye'de fakülte başına düşen kişi sayısı bir milyon sekiz yüz bin civarlarında bulunmaktadır. Nicel olarak düşünüldüğünde, ülkemizdeki hukuk fakültesi sayısının çeşitli ülke ör-

nekleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak kuşkusuz, niceliğin tek başına yeterli bir ölçüt olmadığı da belirtilmelidir.

**Tablo 1-1. Çeşitli Ülkelerde Hukuk Fakültesi Sayısı ve Fakülte Başına Düşen Nüfus**

<i>Ülkeler</i>	<i>Nüfus</i>	<i>Hukuk Fakültesi sayısı</i>	<i>Fakülteye düşen nüfus</i>
<b>ABD</b>	303.824.646	<b>187</b>	<b>1.624.731</b>
<b>Almanya</b>	82.369.548	<b>34</b>	<b>2.422.634</b>
<b>Türkiye</b>	71.892.807	<b>40</b>	<b>1.797.320</b>
<b>Fransa</b>	64.057.790	<b>56</b>	<b>1.143.889</b>
<b>İngiltere</b>	60.943.912	<b>57</b>	<b>1.069.191</b>
<b>İtalya</b>	58.145.321	<b>40</b>	<b>1.453.633</b>
<b>Yunanistan</b>	10.722.816	<b>4</b>	<b>2.680.704</b>
<b>Portekiz</b>	10.676.910	<b>13</b>	<b>821.301</b>
<b>Belçika</b>	10.403.951	<b>12</b>	<b>866.996</b>
<b>Avusturya</b>	8.205.533	<b>5</b>	<b>1.641.106</b>
<b>İsviçre</b>	<b>7.581.520</b>	<b>9</b>	<b>842.391</b>

*Kaynak:*<http://udayms.wordpress.com/2008/11/03/world-population-india-ranks-2/> (2008 verileri) , <http://www.hg.org/euro-schools.html>.

### 1.3.2.2. Statülerine Göre Türkiye'deki Hukuk Fakülteleri ve Buldukları İller

Tablo 1-2., Türkiye'deki hukuk fakültelerinin statülerini ve buldukları illeri göstermektedir. Devlet üniversitele-  
rindeki hukuk fakültelerinin değişik illere dağılmış olduğu,  
buna karşılık vakıf üniversitelerinin hukuk fakültelerinin İst-  
anbul ve Ankara'da yoğunlaştığı görülmektedir.

**Tablo 1-2. Statülerine Göre Türkiye'deki Hukuk  
Fakülteleri ve Buldukları İller**

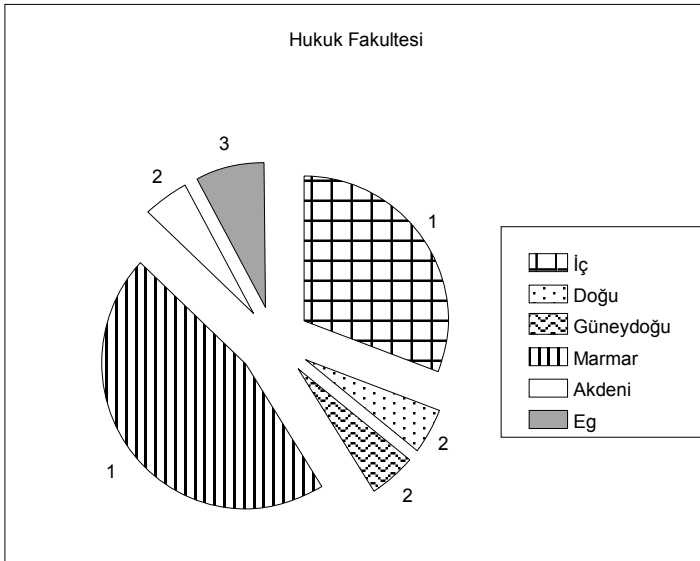
Devlet üniversiteleri hukuk fakülteleri	Vakıf üniversiteleri hukuk fakülteleri
1. Akdeniz Üniversitesi-Antalya	1. Atılım Üniversitesi-Ankara
2. Anadolu Üniversitesi-Eskişehir	2. Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul
3. Ankara Üniversitesi-Ankara	3. Başkent Üniverstesi-Ankara
4. Atatürk Üniversitesi-Erzurum	4. Beykent Üniversitesi-İstanbul
5. Dicle Üniversitesi-Diyarbakır	5. Bilkent Üniversitesi-Ankara
6. Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir	6. Çağ Üniversitesi-Mersin
7. Erciyes Üniversitesi-Kayseri	7. Çankaya Üniversitesi-Ankara
8. Erzincan Üniversitesi-Erzincan	8. Doğuş Üniversitesi-İstanbul
9. Galatasaray Üniversitesi- İstanbul	9. Gazikent Üniversitesi-Gaziantep
10.gazi Üniversitesi-Ankara	10. Gediz üniversitesi-izmir
11.hacettepe Üniversitesi-Ankara	11. İst. Aydın Üniversitesi-İstanbul
12.istanbul Üniversitesi-İstanbul	12. İst. Bilgi Üniversitesi-İstanbul
13. Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale	13. İst. Kültür Üniversitesi-İstanbul
14. Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli	14. İst.ticaret Üniversitesi-İstanbul
15. Marmara Üniversitesi-İstanbul	15. İzmir Üniversitesi-İzmir
16. Selçuk Üniversitesi-Konya	16. Kadir Has Üniversitesi-İstanbul
17. Uludağ Üniversitesi-Bursa	17. Koç Üniversitesi-İstanbul

18. Yalova Üniversitesi-Yalova		18. Maltepe Üniversitesi-İstanbul	
		19. Melikşah Üniversitesi-Kayseri	
		20. Okan Üniversitesi-İstanbul	
		21. Yeditepe Üniversitesi-İstanbul	
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>Toplam</b>	<b>21</b>

### 1.3.2.3. Bölgelere Göre Hukuk Fakültelerinin Dağılımı

Türkiye’de, coğrafi bölgelere göre hukuk fakültelerinin dağılımına baktığımızda, 18 hukuk fakültesi ile ilk sırada yer alan Marmara Bölgesi’ni, 12 hukuk fakültesi ile İç Anadolu Bölgesi izlemektedir. Ege Bölgesi’nin, -toplam üç hukuk fakültesi ile üçüncü sırada yer almakla birlikte- açık ara bir farkla ilk iki bölgenin arkasında olduğu görülmektedir. Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güney Doğu Anadolu Bölgeleri ise ikişer hukuk fakültesine sahiptir.

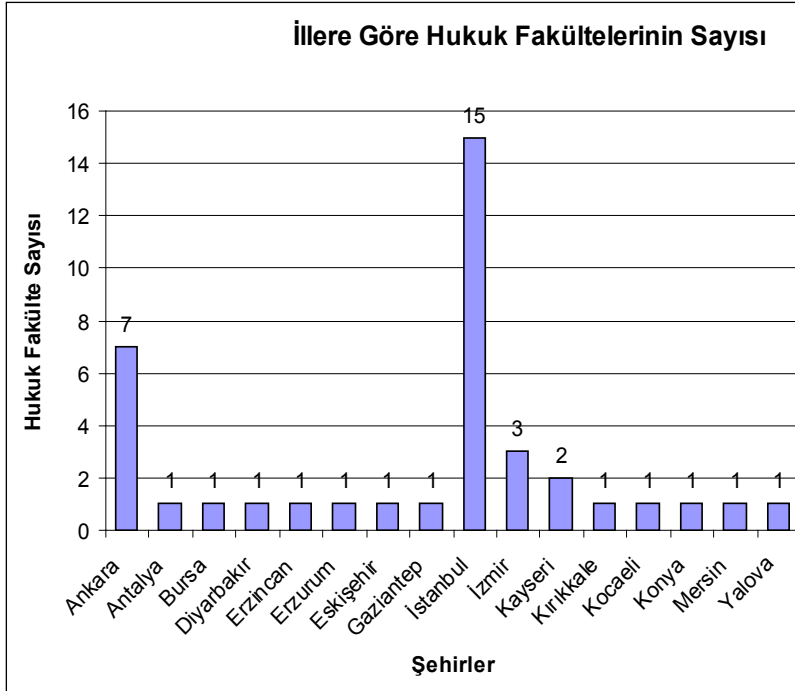
**Grafik 1-1.**  
**Bölgelere Göre Hukuk Fakültelerinin Dağılımı**



### 1.3.2.4. İllere Göre Hukuk Fakültelerinin Dağılımı

İller bazında bakıldığında, İstanbul hem devlet üniversitelerinin hukuk fakülteleri (üç) hem de vakıf üniversiteleri hukuk fakülteleri sayısı (12) bakımından en fazla sayıda hukuk fakültesinin bulunduğu ildir. Ankara, 2 devlet üniversitesi, 5 de vakıf üniversitesi hukuk fakültesi olmak üzere toplam 7 fakülte ile ikinci sıradadır. İstanbul ve Ankara dışındaki iller bakımından, birden fazla hukuk fakültesi olan iki ilden ilki biri vakıf olmak üzere üç fakülte ile İzmir, diğeri ise biri devlet ikincisi vakıf olmak üzere iki hukuk fakültesinin bulunduğu Kayseri'dir.

Grafik 1-2. İllere Göre Hukuk Fakültelerinin Sayısı



**1.3.2.5. Türkiye'deki Hukuk Fakültelerinin  
Kadrolu Öğretim Üye ve  
Öğrenci Sayıları-24.06.2009**

**Tablo 1-3. Hukuk Fakültelerinin Kadrolu Öğretim Üyeleri  
ve Öğrenci Sayıları (24.06.2009)**

ÜNİVERSİTE	Öğretim Üyesi Sayısı	Öğrenci Sayıları
1. Akdeniz Üniversitesi-Antalya	17	209
2. Anadolu Üniversitesi-Eskişehir	20	530
3. Ankara Üniversitesi-Ankara	113	4000
4. Atatürk Üniversitesi-Erzurum	10	150
5. Dicle Üniversitesi-Diyarbakır	22	480
6. Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir	43	3000
7. Erciyes Üniversitesi-Kayseri	12	220
8. Erzincan Üniversitesi-Erzincan	24	550
9. Galatasaray Üniversitesi-İst.	44	160
10. Gazi Üniversitesi-Ankara	33	2200
11. Hacettepe Üniversitesi-Ankara	2	-
12. İstanbul Üniversitesi-İstanbul	61	5000
13. Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale	14	460
14. Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli	30	610
15. Marmara Üniversitesi-İstanbul	70	2000
16. Selçuk Üniversitesi-Konya	37	3000
17. Uludağ Üniversitesi-Bursa	6	105
18. Yalova Üniversitesi-Yalova	1	-
19. Atılım Üniversitesi-Ankara	11	400
20. Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul	22	720
21. Başkent Üniversitesi-Ankara	24	760
22. Beykent Üniversitesi-İstanbul	4	48
23. Bilkent Üniversitesi-Ankara	35	560
24. Çaç Üniversitesi-Mersin	7	150
25. Çankaya Üniversitesi-Ankara	21	700
26. Doğuş Üniversitesi-İstanbul	7	46
27. Gazikent Üniversitesi-Gaziantep	-	-
28. Gediz Üniversitesi-İzmir	-	-
29. İst. Aydın Üniversitesi-İstanbul	5	50
30. İst. Bilgi Üniversitesi-İstanbul	32	800
31. İst. Kültür Üniversitesi-İstanbul	35	778
32. İst. Ticaret Üniversitesi-İstanbul	24	480
33. İzmir Üniversitesi-İzmir	5	49
34. Kadir Has Üniversitesi-İstanbul	28	480

DÜNYADA VE  
TÜRKİYE'DE  
HUKUK  
EĞİTİMİ

35. Koç Üniversitesi-İstanbul	16	175
36. Maltepe Üniversitesi-İstanbul	17	600
37. Melikşah Üniversitesi-Kayseri	-	-
38. Okan Üniversitesi-İstanbul	11	46
39. Yeditepe Üniversitesi-İstanbul	59	850
40. Ufuk Üniversitesi-Ankara	30	330
<b>TOPLAM</b>	190*	31026**

\*Hukuk fakültelerinde görev yapan öğretim üyesi sayısı verilen rakamdan 37 öğretim üyesi daha azdır. Çünkü 47 öğretim üyesi aynı zamanda başka fakültelerde de görev yapmaktadır.

\*\*Hukuk fakültelerindeki öğrenci sayıları ilgili fakültelerin öğrenci işleri biriminin verdikleri sayılar ile derlenmiştir.

\*\*\* Derlenme sürecinde bile değişmekte olduğu için verileri yaklaşık kabul etmek gerekir.

### 1.3.3. Hukuk Fakültelerinin Genel Sorunları

Dünyadaki küreselleşme, modernleşme ve demokratikleşme eğilimlerinin yükselmesiyle, heterojen insan topluluklarının bir arada yaşamasının gereği ve zorlayıcı bir sonucu olarak eğitimin ve laik hukuk eğitiminin önemi de artmıştır.

1990'lı yıllarla birlikte, totaliter rejimlerin yıkılması ve ekonomik yaşamda etkinleşen neo-liberal politikalar XXI. yüzyıla damgasını vurmuş durumdadır. Devletin, -ulus-devletin- ve XX. yüzyılda ekonomik krizleri çözme işlevi öne çıkan sosyal devletin rolü tartışılmaya başlanmış -piyasaya müdahale boyutu nedeniyle- teorik/ideolojik ve reel gücü zayıflamıştır. Eğitim de toplumsal bir kurum olarak bu gibi gelişmelerin dışında kalamazdı ve nitekim kalmamıştır. Türkiye'deki duruma dönük olarak baktığımızda, 1961 Anayasası'nın sosyal devlet vasfının, 1980 Anayasası'nı izleyen süreçte korunduğunu görememekteyiz. Nitekim artan toplumsal talebin, eğitimi bir devlet sorumluluğu olarak gören "sosyal devlet" anlayışı içinden karşılanamaz kabul edilmesi, sayıları hızla artan bir "vakıf üniversiteleri" olgusunu doğuran en esaslı sebeptir. Sosyal devlet, birbirine karşı tezlerle de olsa ve hem li-

beral hem de toplumcu bakış açısından reddedilse de ideolojik anlamda merkezîyetçilikle piyasa arasında bir bağdaşma, uzlaşma ve sentez anlamına gelmektedir. Böylece, parasız eğitim devletin anayasal sorumluluğu ve “sosyal devlet”in can alıcı kavramı olan “fırsat eşitliği”nin bir gereği olmaktadır. Türkiye’de 80’li yıllarda başlayan liberalleşme politikaları doğal olarak devletin rolüne –eğitimle ilgili olarak da– yansımıştır. Sosyal devletin “iyi toplum”u için fırsat eşitliği ne kadar temel bir kavramsa, liberal devlette “iyi toplum”un inşası için “rekabet” kavramı da en az o kadar temeldir. Bu nedenle toplumsal kurumlar bakımından liyakati garantileyen unsur olarak rekabet, liberal ekonominin politik karşılığı ya da boyutu olarak günümüz demokrasisi bakımından da geçerlidir. Hem devletin zayıf toplum kesimleri lehine olan tarafgirliğinin bir yana bırakılması, hem de liberalizmin en asli unsuru olarak rekabetin işletilmemesi genel olarak eğitim, konumuz bakımından hukuk eğitiminin sağlıklı yürümesinin önündeki engellerdir. Böylece hem toplumun zayıf kesimleri için fırsatlara erişimde devlet desteği giderek azalmakta, hem de hukuk eğitimi veren fakülteler arasında rekabete dayalı bir güç ve liyakat olanağı mümkün olmaktadır.

Böyle bir sürecin sonuçlarına baktığımızda, bir bakıma görünen odur ki, hukuk eğitimine artan talebi karşılayacak arz, popülist kamu politikalarıyla çok sayıda hukuk fakültesi açılmak suretiyle sayısal karşılığını bulmaktadır. Ancak, arz ve talep arasında kaliteyi güvenceleyen rekabet koşullarının olgunlaştığını söylemek için henüz erkendir. Verili toplumsal koşullar bakımından düşünürsek liberal bir anlayışta iyi yetişmiş hukukçuları; yeterli kadrolara ve eğitim stratejilerini yerleştirebilmiş hukuk fakülteleri arası rekabetin mesleğe hazırlayacağını söyleyebiliriz.

Türkiye’de, hukuk öğretiminde lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere üç basamaklı öğretim sistemi kabul edilmiş, “Adalet Liseleri” ve “Adalet Meslek Yüksekokulları” ile de yargının gereksinimi olan, ara kademe insan gücü yetiştirilmesi öngörülmüştür (Ramazan Arslan/Sema Taşpınar: “Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de ve Avrupa’da Hukuk Öğretimi ve



*Hukukçu Yetiştirilmesi ve Türkiye'nin Bu Gelişmelerden Etkilenmesi", 2004). Lisans düzeyinde yapılmakta olan temel hukuk eğitimi, hem akademik kariyer basamakları hem de adalet yaşamıyla ilgili mesleklere giriş bakımından önkoşuldur. Hukuk Fakültelerinin eğitim kalitesini etkileyen başlıca konular aşağıda belirtilmiştir. (www.barobirlik.org.tr/yayınlar/makaleler/cevdetatay.doc/ 25.06.2007)*

### **1.3.3.1. Yapısal ve Mali Sorunlar; Tüzel Kişiliğin Olmaması**

YÖK sistemi içindeki tüm fakülteler gibi, hukuk fakültele-  
rinin de tüzel kişiliklerinin, bulunmaması mali ve idari özerk-  
liği olmaması anlamına gelmektedir ve bu durum doğal ola-  
rak bilimsel özerkliğe de bir tehdittir. Katma bütçeli olan üni-  
versitelerin giderleri YÖK'ün planlamasıyla devlet tarafından  
karşılır. Sınırlı olan bu bütçeler ancak personel giderleri ve  
işletme giderlerini karşılamakta, fakültelerin temel varlık ne-  
denlerinden biri olan bilimsel araştırmaların desteklenmesine  
olanak vermemektedir.

### **1.3.3.2. Temel Eğitim ve Orta Öğretimdeki Boşluklar ve Hukuk Fakültesi Öğrencilerinin Genel Kültür Alt Yapısı ve Düzeyi**

Temel eğitim ve ortaöğretim programlarında hukukun  
temel ilkelerinin, temel kavramlarının, temel konularının öğ-  
retildiği derslerin yer almamasının yanında, hukuk eğitimi-  
ne yönelik öğrencilerin genel kültür düzeylerinin yetersizli-  
ği fakültelerde hukuk eğitiminin etkin yürütülmesinin engel-  
lerinden biridir.

*"Sosyal nitelikli normatif bir bilim dalı olan hukuku iyi anlaya-  
bilmek, kavramak, kavratmak ve anlatabilmek; iyi öğrenmek ve öğre-  
tebilmek için gerek öğrencilerin gerekse öğreticilerin hukuk bilimiyle  
yakından ilişkili sosyal bilimlerin diğer alanlarında da gerekli ve ye-  
terli bilgilere sahip olmaları gerekir... iyi bir hukukçu yetişmesinde  
rol oynayan başlıca sosyal bilim alanları Türk dilinin grameri, söz-*

*lû ve yazılı anlatım, siyasi tarih, tarih felsefesi, siyaset bilimi, yönetim bilimi, siyasal düşünceler tarihi, iktisat bilimi, iktisadi gelişmeler ve iktisadi gelişmeler tarihi, sosyoloji bilimi ve ekolleri, felsefe ve felsefe ekolleri, sosyal antropoloji, davranış psikolojisi, sosyal psikoloji gibi alanlardır” (Atay, 2007).*

Öğrencilerin yaş ve hedeflenen bilgi düzeylerine göre on bir yıllık genel eğitim veya liseler ve meslek liseleri eğitim ve öğretim programları içinde hukuk öğretimine yer verilerek, – hukuk bilincinin toplumda yaygınlaşıp yerleşmesinin sağlanmasının– çağdaş, demokratik hukuk devletinin sağlıklı işleminin gereklerinden olduğu kabul edilmelidir. İlgili hukuk kliniklerinin (*street law*/herkes için hukuk) fakültelerle temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarıyla işbirliği yapmaları bu konuda önemli katkı yapacaktır.

### 1.3.3.3. Hukuk Fakültelerinin Ders Programları

Türkiye’de hukuk fakültelerinin büyük çoğunluğu 90’lı hatta 2000’li yıllardan sonra kurulduğu için yeni kurulan hukuk fakültelerinin ders programları esasen Ankara ve İstanbul Üniversitesi hukuk fakültelerinin programlarına dayanmaktadır. Yeni gelişen alanlara ve hukuk bilimini doğrudan ilgilendiren genel hukuk tarihi, Türk hukuk tarihi, Roma hukuku, hukuk felsefesi, hukuk sosyolojisi, suç bilimi, adalet psikolojisi, hukuk sistemleri gibi derslere yeterince yer verilmemesi ya da seçmeli ders olarak yer verilmesi, özel hukuk konularının kamu hukuku konularından daha ağırlıklı okutulması bu klasik programların başlıca özellikleridir.

Yalnızca mezuniyet sonrası sınavlardaki başarıyı ve hukuk mesleğinin yerine getirilmesindeki pratik faydayı hedefleyen programların, hukuk fakültelerini bilim kurumları olmaktan çok birer meslek okulu haline getireceği gözden kaçırılmaması gereken bir konudur.

Yeni kurulan hukuk fakültelerinin, geleneksel hukuk fakültelerindeki programları temel almaları açısından baktığımızda; maalesef geleneksel programlardan ilham alınmış da

olsa *-daha ayrı bir konu olarak derslerin nasıl yürütüldüğü sorusuna bakmadan, biçimsel anlamda bile-* pedagojik ve akademik bakımdan eklektik programların oluşturulabildiği görülmektedir. Çünkü bu biraz da fakülte ders programlarının görüldüğü kurullarda (örneğin fakülte kurulunda) ki üyelerin çalışma alanlarına, anlayış ya da anlayışsızlığına, akademik ağırlıklarına bağlı olmaktadır. Öyle ki, çekirdek bir öğretim üyesi kadrosu dahi olmayan ve kurulları hukuksal şekil şartları sağlanarak yakın disiplinlerdeki öğretim üyelerinden ya da gündemde etkin olacak akademik deneyime sahip olmayan hukukçulardan oluşan genç fakültelerde program konusunda kararlar alınması -eğer varsa- ideal hukuk programlarından çok uzak sonuçlara götürmekte ve o fakültenin sağlıklı bir eğitim stratejisi geliştirme olanaklarının önünü baştan tıkamakta ya da fakültenin gelişiminde zaman kaybına yol açmaktadır.

Bu sakıncaları bertaraf edecek olan, yine de özgün geleneksel bir programın aynen alınması olacağı varsayıldığında, kurul üyeleri arasındaki görüş farkları buna her zaman olanak tanımamaktadır. Belli bir akademik vizyon yerine -YÖK'ün olumlu görüş bildirmediği durumlarda bile- daha çok bölge insanının taleplerine siyasal karşılık anlamında kurulan hukuk fakültelerinin kadroları tesadüflere bağlı olarak oluşabilmekte, liyakatin yerine ya da yanında rol oynayan etkenlerle yeni kurulan bir fakültenin kadrosuna katılan öğretim üyeleri o fakültenin gelişiminde ortak bir anlayışın sahibi olamayabilmektedirler. Bu farklar, ders programlarına ve seçmeli derslerin belirlenmesine de yansımaktadır. Fakültelerin *kurumsal sürekliliği* ile *değişim ihtiyacı* arasındaki denge daha baştan sağlıksız ve tesadüflere bağlı olmaktadır.

Esasen, Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin öncülüğü, inisiyatifi ve çabasıyla başlanan bu projenin temel bir sorunsalının; Türkiye'deki hukuk eğitiminin genel görünümü ve temel sorunları arasından "*ders programlarının*" hem yaratılma yöntemi ve hem de içerik bakımından sorgulanması ihtiyacını öngörmesi olduğunu söylemek gerekir. Kuşkusuz, yukarıda da belli ölçülerde değinildiği gibi program

oluşturmanın mevzuatla belirlenmiş yol ve yöntemleri olduğu kadar, bu yol ve yöntemlerde rehberlik edecek internet, bilimsel toplantılar, teknik çalışma grupları kurulması, tüm hukuk aktörlerinin/uygulayıcılarının bir araya getirilerek katkılarının alınması, Avrupa örneklerinden yararlanmak yolları da vardır ve gerek fakülteler, gerekse Türkiye Barolar Birliği tarafından, çok sayıda yararlı çalışmalar yapılmaktadır. Ancak, burada değişik ülke deneyimleri de dâhil olmak üzere pek çok deneyimle donanmış akademik camianın ve öğrencilerin görüşlerinin ampirik bir bilimsel çalışmayla belli bir zaman aralığı dâhilinde ortaya konulması bu projenin katıksız bir özgün boyutudur.

Bilimsel kurumlar olarak hukuk fakültelerinin eğitim-öğretim stratejilerinin bilimsel yöntemle araştırılması, mevzuata konu düzenlemelerde de rasyonel veriler sunacak ve yol gösterici olacaktır.

#### 1.3.3.4. Hukuk Fakültelerinde Öğretim Elemanı Sorunu

Hukuk öğretiminin en önemli unsurlarından biri olarak öğretim elemanı konusu hukuk fakültelerinin temel sorunları arasındadır. Çok sayıda hukuk fakültesinin açılmakta oluşu bu ihtiyacı çözüm bekleyen sorunların başına taşımaktadır. Açılan hukuk fakültelerinden beklenen, öncelikle lisans eğitimini sürdürmeleridir. Öğretim üyesi kadrosu YÖK'ün öngördüğü sayıya uygun olan fakülteler master programı da açmaktadır. Fakat esasen öğretim üyesi olabilme vasfını kazandıran doktora programlarının açılması -belki isabetle- yeni açılan hukuk fakültelerinde çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bunun yerine akademik yaşama devam kararında olan ve masterını tamamlayan adayların, buldukları üniversiteden başka bir üniversiteye doktora yapmaları için gönderilmeleri bir çözüm olarak yerine getirilir. Daha sonra zorunlu hizmetle yükümlendirilen bu kişiler bağlı buldukları üniversitelere öğretim üyesi adayları olarak dönerler. Bu, yeni kurulan üniversitelere -yetişmiş öğretim üyelerinin katkı ve katılımı dışındaki- öğretim üyesi kazandırma yöntemlerinden

muhtemelen en yaygın olanıdır. Derslerin uygulamadan gelen uzman hukukçular tarafından verilmesi, araştırma faaliyetlerini aksatmadan pratik çalışmalara ve sınavlara destek verecek yeterli sayıda araştırma görevlisi alınması öğretim üyesi kadrosunu zenginleştireceği düşünülen başlıca yöntemlerdir.

Ancak, öğretim üyesi sayısının yeterli olması da her zaman iyi bir hukuk eğitiminin güvencesi olmamaktadır. Maa- lesef asgari koşulları şu ya da bu şekilde yerine getirebilmiş olan herkesin öğretim üyeliğini yetkinlikle yerine getirip getiremeyeceği de üzerinde dikkat gösterilmesi hatta sorgulanması gereken bir konudur. Buradan hareketle *“öğretim üyesinin nasıl yetişmesi ve ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği”* konusu, lisans eğitiminin sorunlarını ampirik yöntemle genel olarak ele alan böyle bir çalışmanın parçası olmaktan çok, başlı başına incelenmesi, araştırılması gereken bir konudur.

### 1.3.3.5. Hukukçunun Mezuniyet Sonrası ve Meslek İçi Eğitimi, Staj

2001 Avukatlık Kanunu hazırlanırken Türkiye Barolar Birliği ve baroların görüşü, avukatların, avukatlık mesleğine girişinin, -ilki staja başlamak, ikincisi stajdan sonra avukatlığa kabul sınavı olmak üzere- iki aşamalı bir sınavla olması yönündeydi. Ancak, böyle bir sınavın fakültelerde verilen eğitimin sorgulanması anlamına gelebileceği görüşü ağır bastı. Bundan başka, böyle bir sınavın, eğitimi, yalnızca adayların bu sınavlarda başarılı olmasına indirgeyerek, içinin boşalacağı da sınava karşı görüşteki kaygılardandır. Oysa eğer fakültelerde eğitimin layıkıyla verilmesi, -en azından öğretim üyesi yetiştirilmesinin fakülte sayısının artış hızını yakalamakta zorlanması anlamında- bir genel kaygıysa eğitimle ilgili iyileştirme arayışları kadar, mezuniyet sonrası neler yapılabileceği de düşünülebilirdi, eğer sınav bunu sağlamaya katkı yapacaksa mezuniyet sonrası sınavlar da daima düşünülmelidir.

### 1.3.3.6. Hukuk Fakültelerinde Öğrenim Süresi ve Yabancı Dil Öğretimi

Hukuk fakültelerinde öğrenim süresinin uzatılması, eğitimin kalitesinin yükseltilmesi bakımından akla gelen başlıca önlemlerden biridir. Örneğin lisans öğreniminin dört yıldan beş yıla çıkarılması ve bu beşinci yılın, bazı görüşlere göre öğrencinin orta öğretimden gelen eksiklerini tamamlama anlamında bilimsel içerikle, başka bazı görüşlere göre ise öğrenciye bir yabancı dil kazandırma yönünde değerlendirilmesi konuyla ilgili olanlarca sıklıkla dile getirilmektedir. Buna karşı duranlar, bilimsel açıkların kapatılması, öğrenciye sosyal bilimsel ve kültürel bir alt yapı kazandırmaya çalışılmasının boş bir çaba olacağını öne sürmektedir. Dünyadaki küreselleşme süreci nedeniyle, yabancı dil öğreniminin yararı konusunda pek çok bilimsel toplantıdaki akademisyenler ve hukukçular arasında neredeyse görüş birliği olmakla birlikte, hukuk fakültelerindeki yabancı dil hazırlık sınıfı konusunda farklı karşı çıkma gerekçeleri öne sürülmektedir. En belirgin karşıt düşünceye göre; bir yandan hukukun ulusal karakterli bir disiplin olması itibarıyla yabancı dilde öğretimin isabetli olmayacağı ve eğer eğitim yabancı dilde yapılmayacaksa da yabancı dil hazırlık sınıfının hukuk eğitimi programı dışında tutulmasının doğru olacaktır.

## 2. HUKUK EĞİTİMİNDE YÖNTEM SORUNU VE BAŞLICA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

### 2.1. Geleneksel Takrir Yöntemi

"Takrir" ya da "anlatım" yöntemi, öğretim üyesinin anlattığı dersi, öğrencinin anladığı ve aklında kaldığı kadarıyla not tuttuğu ve bir gün içinde, ellişer dakikalık sürelerde iki veya üç hocadan farklı konular dinlediği bir öğretim yöntemidir.

Öğrenci, o gün işlenecek olan konuyu, önceden çalışarak gelmedi ise -ki genel olarak böyle olduğu söylenebilir- hayatında ilk defa duyduğu hukuk bilgisine ilişkin konular hak-

kinda hocaya soru sorması da istisnai bir durum olmaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğreniminin, liseden farklı olarak, öğrencinin konuları birçok kaynaktan yararlandığı bir çalışma tarzına dayanması gerektiği anlayışının uygulamada gereği gibi işletilebildiği de söylenemez. Birden fazla kitap önerilmiş bile olsa öğrenciler genellikle bunların arasından dersi geçmelerini sağlayacağına inandıkları birini tespit ederek bu kitaba yoğunlaşırlar. Bir yüzyıl öncesinden bu yana, “*Dar-ül Fünun*” döneminde; 1933 Reformu’nu takiben “*Üniversite*” döneminde; Millî Eğitim Bakanlığı hiyerarşisi içinde; YÖK’lü veya YÖK’süz özerklikte; 4936, 115, 2547 sayılı yasaların uygulamasında ve eski ya da yeni kurulmuş devlet veya vakıf, Türkçe ya da yabancı dilli olsun, hukuk fakültelerimizde öğretim yöntemi, “*takrir*”<sup>76</sup> olagelmıştır (Sait Güran).

İstisnaları dışarıda tutarsak, bugün hala, genel olarak hukuk fakültesi öğrencisinin öğrenim metodunun “*bir ders kitabı ve hocanın sınıfta anlatımı*” şeklinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Üstelik bu öğretim biçimi, teknolojinin gelişmesi ile birlikte değişim geçirmiş, artık, “*ders kitabı dahi okumayan öğrenci*” türü bir hayli yaygınlık kazanmıştır. Çünkü derste hocanın anlatımı, ya not tutma veya teybe çekme suretiyle tespit edilmekte, sonra bu üretimin sahibi, bunu bir bedel karşılığı, yakındaki bir fotokopiciye satmakta, fotokopici de bunu öğrencinin, ücretini alarak, istifadesine<sup>77</sup> sunmaktadır.

Böylece takririn günümüzün dinamik dünyasında çeşitli nedenlerle etkin bir öğretim yöntemi olarak tartışılabilirliğinin bir boyutunun da teknolojik kolaylıklarla yöntemin kendi içinde beliren zafiyetleri olduğu söylenebilir.

## 2.2. Probleme Dayalı (Aktif) Öğretim Yöntemi (PDÖ)

Tarihsel olarak baktığımızda, hukuk okullarının açılma-ya başlamasından 1870 yılına kadar okullarda anlatım (kon-

<sup>76</sup> “Anlatım” da denilebilir(lecture)Sait Güran,Hukuk Fakültelerinde Öğretim”.

<sup>77</sup> Haliyle hepsi izinsiz olarak/Sait Güran.

ferans, takrir) yöntemi uygulanan Amerika'da, 1870 yılından sonra hukuk eğitiminin yeniden yapılanmaya başlanmasıyla değişik öğretim yöntemleri çıktığını görüyoruz. Bu yapılanmalardan birisi de Harvard Hukuk Fakültesi dekanı Christopher Columbus Langdell'in ders kitapları ve konferans yöntemi ile öğretimi bırakarak bunun yerine probleme dayalı öğretimi getirmesi oldu. Amacı, ezbere dayalı bir eğitim yerine, hukukun özü ve öz kuralları üzerinde eğitim vermek, hukukçu gibi düşünmeyi öğretmektir.

Böylece PDÖ'de, olaylarla hukuku öğrenen kişinin kazanacağı hukuk mantığı ve yargılama yapma yeteneğinin, hukuk kuralları zaman içindeki kaçınılmaz değişimi karşısında hukukun etkin işletilebilmesinin güvencelerinden biri olacağı hedefi çıkarsanabilir.

Probleme dayalı öğretim, öğrencilerin küçük gruplarda bir problemi çözümlenmeye çalışırken, hangi bilgileri edinmeleri gerektiğine karar vermelerini ve bunlara ulaşmalarını temel alan aktif bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde amaç problem çözmek değil, ilk olarak öğrencinin başlangıçtaki bilgi, beceri ve tutumlarının sınırlarının öğrenci tarafından fark edilmesi ve bundan sonra da problemi çözmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasıdır. Probleme dayalı öğrenme süreci kuşkusuz rastgele bir problem etrafında değil, eğitim kurumunun öğrenim amaç ve hedefleri doğrultusunda hazırlanmış bir problemle başlar. Geleneksel ve yaygın yaklaşımda bir -hukuksal- problemi çözebilmek için öğrencinin bilgiye önceden sahip olması gerektiği kabul edilirken, PDÖ' de bilgi problem çözerken kazanılır. Böylece PDÖ ile ilke olarak benimsenen;

- Öğrencinin problem çözme becerisini,
- Öğrenim gereksinimlerini fark edip belirlemelerini,
- Öğrenmeyi öğrenebilmelerini,
- Bilgiyi işlevsel hale getirebilmelerini,
- Ekip çalışmasını yürütebilme yeteneğini geliştirmektir.



Her grup bir eğitim yönlendiricisi ile yönlendirilmektedir. Çalışmanın temelini oluşturan problemler, gerçek yaşamda gözlenebilen olgu ve durumların tanımıdır ve grup tarafından var olan önceki bilgiler kullanılarak analiz edilir. Burada öğrenciler bilgilerinin sınırını fark etmekte ve bağımsız çalışma sürecinde hangi kaynaklara ve hukukun hangi alanlarına başvuracakları konusunda öğrenme hedeflerini belirlemektedir. Öğrenciler tekrar bir araya geldiklerinde öğrendikleri bilgileri paylaşmakta ve probleme uygulamaktadır. Probleme dayalı öğrenme süreci, öğrencinin daha fazla öğrenme sorumluluğunu almasını sağlamakta ve onları mesleki yaşama hazırlamaktadır. Hatırlanabilir ve kullanılabilir bilgi edinme, bağımsız öğrenme, sorgulama yetisi, bilgi sınırlarını fark etme ve motivasyon probleme dayalı öğrenimin avantajlarıdır.

Aktif öğrenme kavramı altında, probleme dayalı öğrenme yöntemiyle yapılan eğitimin ana yapısı, gerekli olduğuna inanılan ve mesleki açıdan öncelik taşıyan bilgilerin merak ve kuşku duygularıyla öğrenci tarafından çıkarılan öğrenme hedefleriyle araştırılarak öğrenilmesi ve bir sorunun çözülmesinde kullanıma dayalıdır.

## 2.3. Hukuk Klinikleri

### 2.3.1. Kavram ve Tarihçe

Hukuk fakültesinde okuyan öğrencilerin sorumlu bir öğretim üyesinin gözetiminde öğrenmiş oldukları kuramsal bilgileri uygulamaya dökerek -temel amaç yine hukuk öğretimi olmakla birlikte- ihtiyacı olan kesimlerin hukuki problemlerinin çözümüne yardımcı oldukları hukuk klinikleri (*legal clinics*) de tarihsel olarak Amerika'da, esasen geleneksel öğretim yöntemlerinin değişen toplum ihtiyaçları, çeşitlenen hukuksal sorunlar karşısında hukuk eğitiminin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi gereğinin sonucu ve aktif öğretimin özel ve olgun bir biçimi olarak doğduğu söylenebilir.

Hukukçunun bir toplumdaki ve devlet düzeni içerisindeki yeri düşünüldüğünde ondan çağının ilerisinde olması ve toplum içerisindeki çatışmaları akılcı çözümlerle uzlaştırması beklenmektedir. Entelektüel bir kapasite gerektiren hukuk mesleğinin icrası için, hukukçunun eğitiminde de bu kapasiteyi ortaya çıkartabilecek ve kapasitesini yönetebilecek araçların da öğrenciye sunulması gerekmektedir. Eğitim ve öğretim metotlarına yoğunlaşan Amerikalı bilim adamları hukuk eğitiminde sınırları zorlayıcı yenilikler öngörmektedir. İnsan beyninin nasıl öğrendiğinin keşfinden sonra artık alternatif eğitim-öğretim metotları uygulanmaya başlanmış, hatta hukuk öğrencilerine insan beyninin nasıl çalıştığına öğretilmesine yönelik dersler bile verilmesinden söz edilmiştir.<sup>78</sup>

Bologna süreci, tüm Avrupa'da yüksek öğretimin süresini lisans aşamasında üç yıla indirdiğinden, genel kaygı, yetişecek hukukçuların *niteliği* üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu açıdan, toplumsal dönüşümün gerektirdiği nitelikteki hukukçularını yetiştirecek olan hukuk fakülteleri, söz konusu dönüşümde birer aktör olarak, esnek olan ve çeşitlilik arz eden müfredatın yanı sıra, *hukuk kliniği* eğitim metodunu da tartışmaya

<sup>78</sup> Merritt, Deborah J., "Legal Education in the Age of Cognitive Science and Advanced Classroom Technology", *Boston University Journal of Science and Technology Law*, Winter, 2008, 14 B.U. J. SCI. & TECH. L. 39, s. 40; Bu makalede tartışılan hususlar, özellikle hukuk eğitimcilerinin, sağ beynin öğrenmedeki önemli işlevi, işleyen hafızanın sınırları ve doğrudan öğrenme teknikleri hakkında bilgi sahibi olmasının, hukuk eğitiminin niteliğinde büyük ölçüde gelişme sağlayacağı yönündedir. Derslerde kullanılan görsel materyalin ne derece etkili olduğu, öğrencilerin beynlerinin olayları nasıl ve ne şekilde algıladıkları tartışılmış ve entelektüel kapasiteyi artırıcı tekniklerden bahsedilmiştir. Hiç kuşkusuz bu nitelikteki bir eğitim için sınıf mevcudiyetinin az sayıda olması gerekmektedir.

Aslında, hukuk eğitimindeki öğrenci sayısı problemi, hukuk eğitiminin niteliğini doğrudan etkileyen bir veri olduğundan, devletlerin ilk olarak bu konuda sayıları azaltıcı bir önlem almaları gerekmektedir. Ancak ne yazık ki ülkemizde kontenjanların azaltılması yerine bu yıl daha da artırıldığı görülmüştür. Ülkemizde giderek kitle eğitimine dönüşen bir hukuk eğitimi ile, ideal olarak düşlediğimiz hukukçuların nasıl yetişeceği ise belirsizdir. Birazdan söz edilecek olan hukuk klinikleri uygulaması için de öğrenci sayısının az olması gerekmektedir.

başlamışlardır. Genel olarak Avrupa'da gerçekleştirilen hukuk eğitimine yönelik reformda ve Avrupa bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkan esnek eğitim gerekliliği sonucunda da hukuk eğitimi, avukatlık mesleğine yönelik olarak gelişim gösterdiğinden, Amerikan hukuk eğitim sisteminde uygulanan hukuk kliniklerinin, Avrupa'da da giderek yaygınlaştığı görülmektedir.

*Hukuk klinikleri*, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan alternatif bir eğitim metodudur. Bu metod yalnızca teorik bilginin ve hukuk doktrininin somut olaya nasıl uygulanacağını değil, soyut hukuk normunu somut olaya uygularken nasıl bir plan çerçevesinde hareket edilmesi gerektiğini de öğreten bir metottur ve dolayısıyla öğrencinin konsantrasyonunu uygulama sürecine aktarmasını sağlamaktadır.

Hukuk kliniklerinin temeli Amerika'da çok eskilere dayanmaktadır. İlk olarak 1870 yılında *Harvard Law School* (Harvard Hukuk Okulu)'dan Christopher Columbus Langdell dava metodu (*case method*)'nu uygulamaya başlamıştır. Bu metodun özelliği öğrencilerin eğitimleri süresince birer avukat gibi düşünmelerini sağlamaktı. Bu metotta öğrenciler bir davayı her yönüyle ele alıp çözümlenmekteydiler. Ancak bu metod ilerleyen yıllarda öğrencileri toplumsal ve ekonomik düzenin gerçeklerine yeterince iyi yetiştiremediği gerekçeyle eleştirilmiş ve yerine baro ile akademiler arasında bir köprü işlevi gören hukuk klinikleri metodu geliştirilmiştir.<sup>79</sup> Amerika'da gözlemlenen olgu, hukuk eğitiminin akademik yönü ağırlık kazandıkça öğrencilerin pratikten uzaklaşmaları, dava metodu ile bir *avukat gibi düşünmeyi* öğrenebilmeye-

<sup>79</sup> Bückler, Andreas, Woodruff, William A., "The Bologna Process and German Legal Education: Developing Professional Competence through Clinical Experiences", *German Law Journal*, Vol. 09, No. 05, s. 579 vd.; Amerika'da hukuk eğitimi yönünde iki önemli gelişme ABA (American Bar Association-Amerikan Barolar Birliği)'nin kurulması ile, 1900 yılında AALS (American Association of Law Schools-Amerikan Hukuk Okulları Birliği)'nin kurulması olmuştur. ABA'nın üyeleri avukatlar, AALS'nin üyeleri ise üniversite profesörleridir. Ancak, Amerika'da baronun ve akademilerin hukuk eğitimi konusundaki işbirliği 1980'lere kadar tam anlamıyla sağlanamamıştı.

ri ancak bir *avukat gibi davranmayı* öğrenememeleri olmuştur. 1910'lu yıllarda ülkeye olan göçün artmasıyla da Amerikan hukuku giderek daha karmaşık ve çok yönlü bir hal almış ve böyle bir toplum yapısında hukuk mesleğinin ve hukukçunun eğitiminin geleceğinden endişe duyulmaya başlanmıştı. 1917 yılında New York Barosu'ndan William V. Rowe bu karmaşık yapı içerisinde, akademilerle toplumsal sorunları birleştirecek olan hukuk kliniklerini düşündü. Rowe'a göre hukuk klinikleri tıpkı tıp klinikleri gibi hem öğrencilere iş yaşamının gerçeklerine, mesleki ahlaka, toplumsal sorumluluğa ve sosyal hizmete yönelik doğru standartların öğretilmesine; hem de parası olmayan vatandaşlara hukuki hizmet vermeye yönelik bir işlev üstlenebilirdi. İlk hukuk kliniği (*in-house client clinic*) 1931 yılında Duke Üniversitesi tarafından açıldıysa da, hukuk eğitiminde hala 1950'lere kadar Langdell'in dava metodu yaygın olarak uygulanmıştır.<sup>80</sup> Hukuk klinikleri hala deneysel bir yöntem olarak varlığını sürdürmekle beraber 1960'larda savaş sonrası ekonomik büyüme, fakir ve olanakları kısıtlı kesim hakkında bir farkındalık yaratmış ve yoksullukla savaş politikaları doğrultusunda parası olmayan vatandaşlara parasız hukuki yardım konularıyla birlikte hukuk klinikleri yeniden gündeme gelmiştir. İlk olarak Ford kuruluşu 1959 yılında "*Council of Education in Professional Responsibility-(COEPR)-(Mesleki Sorumluluk Eğitim Konseyi)*"yi oluşturarak 19 hukuk okuluna hukuk klinikleri açmaları için toplam 500.000 dolar yardımda bulunmuştur. Daha sonra da "*The Council on Legal Education for Professional Responsibility-(CLEPR)-(Mesleki Sorumluluk için Hukuk Eğitimi Konseyi)*" oluşturularak olanakları kısıtlı kesim için 6.000.000 dolar hukuki yardım gerçekleştirilmiştir. 1980 yılında AALS (Amerikan Hukuk Okulları Birliği) klinik eğitim hakkında ilk konferansını

<sup>80</sup> Bückner, A., Woodruff, W. A., a. g. m., s. 584; 1950'de 115 hukuk okulundan yalnız 25'i Amerikan Barosu tarafından önerildiği şekilde bir hukuk kliniği açabilmişti. Öte yandan Langdell'in dava metodunu da şu şekilde eleştirmişlerdir: "*dava metodunda öğrenciler, çalışmalarını yalnızca bir çiçeğin nasıl kesileceği ile sınırlanmış bahçevanlar gibidir; ya da, öğrenciler, hayatlarında hiç gerçek köpek görmemiş, yalnızca içi doldurulmuş cansız köpeklerle eğitim gören muhtemel köpek yetiştiricileri gibidir.*"

vermiş ve 1980'lerin sonlarına doğru akademiler ve baro aktif olarak bu alanda işbirliğine başlamışlardır.<sup>81</sup>

Asıl mesele, mesleki niteliklerin hangi aşamada ne kadar edinileceği sorunudur. Hukukçu kimliği yalnızca 4 yıllık bir hukuk fakültesi eğitimiyle elbette kazanılamaz. Bu kimlik, üniversite öncesinden gelen, üniversite sırasında geliştirilen ve staj-uygulama süresince de pekiştirilen bir süreç olmalıdır. Bu doğrultuda Amerikan Barolar Birliği (ABA) ve Amerikan Hukuk Okulları Birliği (AALS) 1992 yılında *MacCrate Raporu* adıyla yayınlanan hukuk eğitiminin içermesi gereken on adet akreditasyon standardı belirlemişlerdir. Söz konusu rapora göre bir hukuk öğrencisine kazandırılması gereken on adet özellik şu şekildedir:

• Problem çözme becerisi; problemin belirlenmesi ve ileride yeni bilgi girişine imkân verecek şekilde açık uçlu bir problem çözme planı oluşturmayı da içermelidir.

- Hukuki analiz ve gerekçelendirme
- Hukuki araştırma metotları
- Olaya yönelik araştırma metotları
- İletişim becerileri
- Diğer meslektaşlarla ve kişilerle fikir alış verişinde bulunabilme
- Görüşme-mülakat yeteneği
- Dava yürütme ve alternatif tartışma çözümü becerisi
- Belli bir hukuki işin organize edilmesi ve yönetilmesi
- Olaylardaki ahlaki (etik) çelişkilerin ortaya konulması, tartışılması ve çözüme kavuşturulabilmesi.<sup>82</sup>

Tüm bunların yanında hukukçunun mesleki olarak ilerlemeye açık olması ve daima adaleti, hakkaniyeti ve ahlaki çelişkileri de göz önünde bulundurarak bir temsilci bilinciyle

<sup>81</sup> Bücker, A., Woodruff, W. A., a. g. m., s. 588.

<sup>82</sup> Bücker, A., Woodruff, W. A., a. g. m., s. 590-593.

hareket edebilmesi gerekmektedir. Çünkü hukukçulukta bir nevi kendi kendini yönetme (öz-yönetim) söz konusudur.<sup>83</sup> İşte bu açıdan hukuk klinikleri *deneyim temelli öğretim metoduyla* öğrenciye bir avukat gibi düşünmekten çok bir avukat gibi davranmayı öğretebilmektedir.

Hukuk kliniği eğitim metodu üç türlü gerçekleştirilebilmektedir. Bunlar, *simülasyon modeli* (kurgusal duruşma-*moot court*), *hukuk fakültelerine bağlı canlı müvekkil hukuk klinikleri* (*in-house live client clinics*) ve *fakülte dışı (externalship) hukuk kliniği*'dir. Bunlardan ilki olan kurgusal metotta öğrenciler bir uzman eşliğinde gerçek bir dava nasıl yürütülüyorsa o şekilde olayı çözümlenmeye çalışırlar ve bu süreçte düşünme, yazma, araştırma ve temsilcilik becerilerini geliştirirler. Öğrenciler bu metotta birer avukat, hâkim, savcı, müvekkil gibi aktörler olurlar ve bir nevi tiyatro oynarlar. Bu metodun olumlu yanı yalnızca uyuşmazlık gerektiren olaylara değil, sözleşme hazırlama, uzlaştırma gibi birçok değişik durumda uygulanabilir olmasıdır. Öte yandan kurgusal duruşma dersi, hukuk kliniği metoduna göre masrafsızdır. Ancak bu şekilde bir ders Amerika'da da her okulda zorunlu ders olarak okutulmamaktadır. Çünkü kurgusal duruşma dersinin verimli olarak gerçekleştirilebilmesi için öğrenci sayısının az olması gerekmektedir.

Hukuk fakültelerine bağlı hukuk klinikleri, simülasyondan farklı olarak öğrencilere gerçek bir hukukçu gibi davranmayı öğretmektedir. Çünkü hukuk kliniklerinde karşılaşılan ve öğrenciden çözüm üretmesi beklenen olaylar gerçektir ve gerçek kişiler üzerinden yürümektedir. Bu eğitimde öğrenciler bir uzmanın ya da profesörlerin danışmanlığında hukuki olaya yoğunlaşırlar ve deneyim yoluyla diğer metotlara oranla daha derin ve anlamlı bir eğitim almış olurlar. Aslında hukuk klinikleri belli alanlara yönelik hizmet veren küçük hukuk büroları gibidir. Ancak hukuk firmasından farklı yanı buraların aynı zamanda birer eğitim kurumu da olmalarıdır. Dolayısıyla bir eğitim kurumunda olması gereken eğitici ve

<sup>83</sup> Bücken, A., Woodruff, W. A., a. g. m., s. 593.

eğitilen ilişkisi, eğitimin kalitesinden sorumluluk gibi her unsur bu metotta mevcuttur.

Fakülte dışı hukuk klinikleri ise öğrencilerin okul dışında belli bir hukuk kurumunda, hâkimlerin yanında, devlet kurumlarında uzmanların denetimi altında çalışmalarını ön gören bir eğitim metodudur. Bu tür bir eğitimde daha çok ilgili kurum işi yürütürken öğrenci de işin yürütülmesi sırasında kurumla birlikte hareket ederek mesleği öğrenmektedir. Yukarıda sayılan becerilerin, hukuk eğitimi sonrasında stajda kazanılması gerektiği, ileri sürülmüşse de hukuk eğitiminin teorik ve pratik eğitim olmak üzere iki yönlü bir bütünden oluştuğunda görüş birliğine varılmıştır ve Amerika'da bu konuda akademiler ile Barolar Birliği işbirliği içerisinde.<sup>84</sup>

Avrupa'daki birçok hukuk fakültesi artık Bologna sürecine uyum aşamasında programlarına hukuk kliniklerini dâhil etmektedirler. Yalnızca Bologna sürecine uyum ile ilgili değil, hukuk eğitiminde reform başlığı altında da hukuk klinikleri giderek tartışılmaya ve uygulamaya geçirilmeye başlanmıştır.<sup>85</sup> Özellikle Almanya'da hukuk eğitimi katılaştır-

<sup>84</sup> Bücker, A., Woodruff, W. A., a. g. m., s. 594-610.

<sup>85</sup> Örneğin Rusya, Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri bu konuda çalışmalara başlamışlardır. <http://www.pili.org/en/content/view/253/165/>; erişim tarihi:09.12.2008.

<http://www.clef.ru/en/>; erişim tarihi:09.12.2008;

Hukuk kliniklerinin amacı, insan haklarını temel alarak, adalet ideali içerisinde kamusal çıkarlara ve sosyal adalete hizmet edecek yeni nesil hukukçuların yetiştirilmesi olarak belirtilmiştir.

1990'ların ortalarından beri hukuk klinikleri eğitim metodunun Avrupa'da da geliştirilmesi yönünde bir dizi konferans gerçekleştirilmiştir.

Hukuk klinikleri her alanda gerçekleştirilebilir. Ticaret hukuku, ceza hukuku, aile hukuku, uluslararası hukuk, çevre hukuku, aile içi şiddet ve çocuk hukuku, küçük ölçekli işletmelere hukuki yardım, göçmenlik, vatandaşlık hukuku, vb.

<http://www.law.umaryland.edu/programs/environment/clinic/index.html>; erişim tarihi: 09.12.2008; bu adreste çevre hukuku alanında çalışmalar yapan bir hukuk kliniğinin eğitim programı incelenebilir.

[http://www.usaid.gov/locations/europe\\_eurasia/press/success/moldova\\_law\\_clinics.html](http://www.usaid.gov/locations/europe_eurasia/press/success/moldova_law_clinics.html); erişim tarihi: 09.12.2008; Moldova Hukuk Klinikleri Birliği ile ilgili sayfa.

tıran ve eğitimi sınava çalışmaya indirgeyen *Staatsexamen*'lar (devlet sınavları), hem üniversitenin eğitim metotlarında esnekleşmemesini hem de müfredatın çeşitlendirilememesine yol açmaktadır. Söz konusu devlet sınavları neredeyse Alman hukuk eğitiminin müfredatının belirleyicisi konumuna gelmiştir. Ancak artık bütünleşik bir Avrupa için hukuk eğitiminde esnekleşme ve uluslararasılaşmayı zorunlu kılan Bologna süreci, hukuk eğitiminde akademilerle baroların işbirliğini zorunlu kılmaktadır.

Almanya'da, bazı okullar müfredatlarına kurgusal duruşma derslerini zorunlu ders olarak koydularsa da bu ne yazık ki yaygınlaşmamıştır. Bunun en önemli nedeni elbette öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Ancak 2007 yılında Hochschule Wismar ilk olarak yüksek lisans öğrencileri ile fakülte içi canlı müvekkil hukuk kliniği oluşturmuştur.<sup>86</sup> Hukuk kliniklerinin hukuk sistemine en büyük katkısı da, her somut olayda adaleti arayarak belli bir devletteki hukuk sisteminin gelişmesine katkı sağlamasıdır. Ancak, kliniklerin olası en büyük problemi maddi olarak külfetli olmasının yanı sıra, Avukatlık Kanunu ve Avukatlık Staj Kanunu ile çatışacak durumlara yol açması olabilir. Çünkü kliniklerde çalışacak olan öğrenciler nihayetinde henüz mezun sıfatını haiz değillerdir ve temsil etme yetkileri de söz konusu değildir. Bu nedenle hukuk kliniklerinde çalışacak uzmanların ve profesörlerin zamanının büyük bölümünü buradaki çalışmalara ayırması, öğrencileri dengeli bir şekilde denetleyerek onların en iyi şekilde deneyim kazanmasını sağlaması gerekmektedir. Bu doğrultuda bir eğitimci, ne öğrenciyi çok fazla serbest bırakacaktır, ne de, öğrencinin olaylarda yalnızca izleyici konumuna indirgenmesine izin verecektir.

Öte yandan 2007 tarihinde Alman Avukatlık Meslek Kanunu'nda (*Rechtsdienstleistungsgesetz*)<sup>87</sup> gerçekleştirilen bir değişiklikle artık Alman hukuk fakülteleri hukuk klinikleri ben-

<sup>86</sup> [http://ranking.zeit.de/che9/CHE\\_en?module=Fachbereich&do=show&id=400268](http://ranking.zeit.de/che9/CHE_en?module=Fachbereich&do=show&id=400268); erişim tarihi; 09.12.2008.

<sup>87</sup> Rechtsdienstleistungsgesetz, 12.12.2007, BGB I 2007, 2840.



zeri uygulamalarla eğitim metotlarını geliştirebileceklerdir. Söz konusu değişiklik, bir hukuk öğrencisinin, Alman kanunlarına göre devlet sınavlarını vererek uzman hukukçu olmuş bir kişinin gözetiminde, vatandaşa hukuki konularda danışmanlık yapabileceğini öngörüyor. Eğer Alman hukuk fakülteleri bu değişikliği lehlerine kullanabilirlerse hukuk eğitimi ne hâkim olan hukuki analiz metodu, problem çözme metoduna dönüşebilir.<sup>88</sup>

Hukuk kliniklerinin Bologna sürecine uyumda sağlayabileceği düşünülen bir yarar da, eğitimin uluslararasılaşmasına katkı sağlayabileceği yönündedir. Çünkü klinikler aracılığıyla birçok farklı devletten hukukçu ve hukuk öğrencisi uluslararası nitelikteki konularda ve hukuki sorunlarda birlikte işbirliği içinde çalışabilmekte ve sorunlara ortak çözümler üretebilmektedir. Hukuk öğrencileri de daha mezun olmadan sosyal yaşamın içerisine mesleki bir kimlikle adapte olabilmektedirler.

Klinik eğitimi en kısa tanımıyla, teorik kavramlar ile hukuki uygulamayı birleştiren bir eğitim metodudur. Hukuk fakültelerindeki klinik derslerinde öğrencilere gerçek kişi ve şirketleri temsil etme imkânı tanınmaktadır. Çoğu klinikte öğrenciler müvekkilleri adeta baroya kayıtlı avukat gibi temsil etmekte, hukuki araştırma yapmakta, mahkemeye sunulacak dilekçeleri hazırlamakta, hatta müvekkilleri duruşmalarında temsil etmektedirler. Bazı kliniklerde ise yasama sürecine katılma imkânı bulmakta, kanun yapıcıların katıldığı toplantılarda yer almaktadırlar. Sadece Halk Eğitimi Kliniği'nde (*Street Law*) gerçek olmayan, farazi müvekkiller temsil edilir; diğer tüm kliniklerde hukuk öğrencileri gerçek kişi ve kurumları bizzat savunma imkânı bulurlar.

Konu klinikten kliniğe değişmekte olup, ceza hukuku, çocuk suçları, aile içi şiddet, çevrenin korunması, iltica, insan hakları, ev sahibi/kiracı uyuşmazlıkları ve iletişim hukuku alanları örnek olarak verilebilir. Klinikler hukukun her dalın-

<sup>88</sup> Bückner, A., Woodruff, W. A., a. g. m., s. 612.

da uygulama alanı bulabilir. Hukuk eğitimcilerinin yaratıcılığı ile dersler çok çeşitli şekilde düzenlenebilir. ABD'de onlarca hukuk fakültesinde klinik eğitimi uygulanmakta olup, aynı hukuk alanında çok değişik dersler yapılabildiğini görmekteyiz.

Klinik programlarının amacı, öğrencileri uygulamanın içerisinde eğitmektir. Öğrenciler geniş bir müvekkil portföyünü temsil edebilmektedirler. Örnek olarak, yetişkin ve çocuk sanıklar, aile içi şiddet mağdurları, tahliye tehdidiyle karşılaşanlar, vatandaşlık hakları tecavüze uğramış olan bireyler ya da gruplar, çevreyi korumak isteyen bireyler ve gruplar verilebilir.

Klinik eğitimi öğrencilere, birinci elden mesleğin stratejik ve çeşitli etiksel boyutlarını göstermekte, kamuya emsalsiz bir hizmet sunma imkânı da vermektedir. Öğrenciler bir müvekkili temsil etmenin sorumluluğunu yaşayarak öğrenme, ileride nasıl bir işte çalışmak isteyebileceklerini anlama imkânını bulurlar. Süreli işlerde süre bitimine işi yetiştirmeye çalışarak sorumluluk almayı öğrenirler. Birçok öğrenci için bir kliniğe katılmak hukuk fakültesinde yaşayabilecekleri en unutulmaz tecrübe olmaktadır.

### 2.3.1.1. ABD'de Klinik Eğitimi:

#### Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi Örneği

Klinik derslerinin, Amerika Birleşik Devletleri'nde pek çok hukuk alanında uygulamasını görmek mümkündür. Ayrıca, aynı hukuk alanında, eğitimcilerin yaratıcılığına bağlı olarak farklı uygulamaların da gerçekleştirildiğini yukarıda belirtmiştik. Bu çeşitlilik sebebiyle, kliniklerin işleyişinin daha iyi ortaya konacağı düşüncesinden hareketle bu çalışmada Georgetown Hukuk Fakültesi örnek olarak ele alınmıştır. Georgetown Hukuk Merkezi 2008-2009 akademik yılı için 19 klinik kursu sunmaktadır. Her yıl bu fakültede yapı-

lan derslerden 8 tanesi seçilerek aşağıda ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Kliniklerin çoğu, üniversite bütçesinden finanse edilir; kliniklerin bazıları, özel sektör veya kamu kurumlarından da finansal destek alır.

### 2.3.1.2. Ceza Hukuku Kliniği

Ceza Hukuku Kliniği'ndeki öğrenciler, Washington mahkemelerinde, kabahatlere bakılan davalarda, fakülte hocalarının gözetiminde, sanıkları temsil ederler. Bilindiği üzere, Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyaletin ve özel statüsü olan Washington'un ayrı hukuk sistemi ve hukuk kuralları vardır. Washington ceza hukukuna göre kabahat kapsamında sayılan bazı hırsızlık veya uyuşturucu madde bulundurma gibi ciddi cezaların öngörüldüğü suçlara ilişkin davalarda bile öğrenciler görev alabilmektedirler. Ancak, klinik hocalarının çok yakından öğrencilerle çalışıp onları denetleyecekleri unutulmamalıdır. Ayrıca, kliniklerde pratik hocaları diyebileceğimiz yardımcı hocalar da öğrencilere bu çalışmalarda katkıda bulunurlar.

Klinikteki öğrenci-avukatlar davanın her yönünden sorumludur. Öğrenciler müvekkiller ile yüz yüze görüşüp olayı tam olarak anlamaya çalışırlar, olay hakkında araştırma yapıp hukuki görüş hazırlarlar, mahkemeye müvekkilleri adına dilekçe sunar ve hatta duruşmada onları temsil ederler

Her hafta öğrenciler iki ders uygulama (seminer) çalışması da yaparlar. Birlikte çeşitli uygulamaları gösteren videolar seyredilir, farazi mahkeme kurularak ve bu mahkemede herkese bir görev verilerek alıştırma yapılır. Bu sırada öğrenciler maddi hukuk yanında ceza usul hukuku alanına giren pek çok kuralı da öğrenirler.

### 2.3.1.3. Temyiz Kliniği

Bu klinik Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin ders programında yirmi yıldan uzun süredir yer almaktadır. Program son on beş yıldır Prof. Steven H. Goldblatt tarafından yönetilmektedir. Bu klinik adeta çok ortaklı bir hukuk firması gibidir. Büyük (tecrübeli ) ortak (partner) Profesör Steven H. Goldblatt'dır. ABD'de prestijli kurumlardan burs almak suretiyle fakültede eğitimini sürdüren iki avukat da bir firma ortağı gibi çalışırlar. 16 öğrenciden oluşan sınıf ise daha az deneyimli ortak gibi çalışır. Öğrenciler hem federal mahkemelerde hem de Washington mahkemelerinde davalara girerler. Bu klinikte bazı öğrenciler, genç bir hukukçu için gerçekleşmesi neredeyse imkânsız olan ABD'nin Yüksek Federal Mahkeme'si "*United States Supreme Court*"da, dört dava ya katılmışlardır.

Tüm klinik çalışanları ülkenin en iyi hukuk firmalarının sağlayacağı kalitede savunma yapmak için elbirliği ile çalışırken, öğrenciler hem savunma tekniklerini hem de hukuk kariyerleri boyunca onlara rehberlik edecek mesleki standartları ve incelikleri öğrenirler.

### 2.3.1.4. Uygulamalı Hukuk Çalışmaları Kliniği

Uygulamalı Hukuk Çalışmaları Kliniği'nde hukuk öğrencileri, ABD'de siyasi sığınma isteyen mültecileri temsil ederler.

Her iki öğrenciye bir davanın sorumluluğu verilir. Öğrenciler, müvekkiller ile görüşür, geldikleri ülkenin insan haklarına ilişkin dava ve uygulamalarını araştırır, müvekkillerin geçmişte zulümden etkilendiklerini veya eğer geri dönme zorlanırlarsa gelecekte etkileneceklerini gösteren evrakları hazırlar, müvekkilleri Federal Göçmenlik Mahkemesi'nde temsil ederler.

Klinik hocaları öğrencilere davalarına hazırlanma konusunda haftalık dersler verirler ve pratik çalışmalar yaptırırlar.

### 2.3.1.5. “Washington Hukuk Öğrencileri Programı” Kliniği

Bu klinik Washington halkının büyük bir kısmına hukuk hizmeti sunan bir programdır. Aynı tür programlar Washington’da diğer hukuk fakültelerinde de (Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Katolik Üniversitesi Hukuk Fakültesi, George Washington Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Howard Üniversitesi Hukuk Fakültesi ve Amerikan Üniversitesi Hukuk Fakültesi) uygulanmakta olup her yıl bu okullardaki hukuk öğrencileri bu bölgelerde oturan düşük gelirli yaklaşık 7.000 kişiye hukuki görüş vermekte ya da mahkeme önünde temsil etmektedirler.

Bu Klinikte öğrenciler çoğunlukla mal sahibi ve kiracı arasındaki uyuşmazlıklara ve ufak meblağlı uyuşmazlıklara bakan özel mahkemelerde (*Small Claims Court*) gerek davacıyı gerekse davalıyı temsil ederler. Genellikle, borçlar hukuku, haksız fiil, idare hukuku, velayet, veraset, iflas ve tüketici şikâyetleri gibi konularda halka yardımcı olurlar.

Öğrenciler, ön görüşmeler, inceleme, araştırma, layihaların hazırlanmasının da dâhil olduğu davanın her aşamasından sorumludur. Öğrenciler maddi hukukun yani sıra mahkeme kural ve prosedürünü de öğrenirler.

### 2.3.1.6. Aile İçi Şiddet Kliniği

Bu klinikte öğrenciler hocalarının denetiminde Washington Mahkemesi’nde aile içi şiddete maruz kalmış kişilerin avukatlığını yaparlar.

Aile İçi Şiddet Kliniği, 1985 yılından bu yana, tacize uğramış 400’den fazla kişi ve aile fertlerinin korunması çalışmalarına destek olmuştur. Bir sömestr süren bu programda öğrenciler duruşmalara girmenin yanı sıra gerektiğinde şiddete maruz kalan aile üyesinin korunmasını sağlamak amacıyla ihtiyati tedbir kararı alınması için de başvuruda bulunabilmektedir.

**2.3.1.7. Harrison Enstitüsü Politika Kliniği**

Harrison Enstitüsü Politika Kliniği, yasa koyucuya, devlet görevlilerine, ekonomik ve sosyal reformlar için çalışan, kar amacı gütmeyen kuruluşlara hizmet sunmaktadır. Bu klinik, eyaletlerin federal sistem içinde üstlendiği işlevin araştırmasına ağırlık vermektedir.

Öğrencilerin bir kısmı enstitünün projelerinde, bir kısmı doğrudan devlet dairelerinde veya kar amacı gütmeyen organizasyonlarda çalışmakta ve diğer bir kısmı da yine kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan Alternatif Politikalar Merkezi'nde (*Center for Policy Alternatives*) faaliyet göstermektedirler.

**2.3.1.8. Uluslararası Kadın Hakları Kliniği**

Klinik öğrencileri, Uluslararası Kadın Hakları Kliniği başkanının yönetiminde, kadın hakları konusunda faaliyet gösteren kar amacı gütmeyen kuruluşlar veya uluslararası boyutu olan kadın hakları projelerinde yer alan avukatlarla birlikte çalışırlar.

Bu kuruluşlar genellikle Afrika ülkeleri, Filipinler, Polonya ve Orta Doğu da yer almakta olup öğrenciler bu ülkelerdeki yerel avukatlarla irtibata geçerler.

**2.3.1.9. Çocuk Mahkemeleri Kliniği**

Çocuk mahkemeleri suç veya kabahat işlemiş rüştüne ermemiş gençlerin hukuk fakültesi öğrencileri tarafından temsil edildiği bir programdır.

**2.3.1.10. "Herkes İçin Hukuk Kliniği" (Street Law)**

Bu klinik bir yandan hukuk öğrencilerinin eğitilmesini diğer yandan hukukçu olmayan bireylerin de temel hukuk eğitimi almalarını sağlamak amacıyla faaliyet göstermektedir ve:

**A. Lise Kliniği**

## B. Halk Eğitimi Kliniği

olmak üzere iki ayrı program sunmaktadır

Lise Kliniği'nde hukuk öğrencileri Washington bölgesinde bazı liselerde seçimlik dersler verirler.

Halk Kliniği'nde ise hukuk öğrencileri, dar gelirli kişilere (Amerika'da büyük çoğunluğu sokakta barınan kişilere), onların en çok karşılaşabileceği hukuki sorunlara yönelik kurslar verirler. Böylece bir bakıma, Lise Kliniği'nin -kendine özgü işleyişi dışında- Halk Eğitimi Kliniği'nin (Lise öğrencilerine yönelik) özgün bir modeli olduğu söylenebilir. Lise Kliniği'nde, Rehber Programı uygulaması ile programa dâhil olan her lise sınıfı bir hukuk firması ya da hukukla ilgili bir kurumla eşleşir.

Rehber firma veya kurum dört yolla Halk Kliniği'ne dahil olur:

**A.** Öncelikle, hukuk öğrenci danışmanı ile firma ya da organizasyon temsilcileri işbirliğiyle firmanın ya da organizasyonun ilgili olduğu belli bir konuyu öğretmek için sınıfları ziyaret ederler.

**B.** İkinci olarak, firma ya da kurum, öğrencileri mahkemelerde duruşmalara götürür.

**C.** Üçüncü olarak, firma ya da organizasyonlar, hukuk bürosunun işleyişini ve avukatlardan potansiyel kariyerlerini gözlemlemek üzere öğrencileri davet ederler.

**D.** Dördüncü olarak, rehber firma ya da organizasyon, kurgusal dava yarışması için sınıfların hazırlanmasında yardımcı olur.

Lise Kliniği, sadece Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nde değil, bölgedeki diğer hukuk fakültelerinin de katılım ile Washington'da pek çok lisede uygulanmaktadır. İki sömestrlik seçimlik ders olan bu derste hukuk öğrencileri hocalarının denetiminde lise öğrencilerine ders verirler.

İkinci sömestr sonunda Washington'daki bu programı uygulayan tüm liselerin katılımı ile bir yarışma düzenlenir. Bu yarışma Washington Adliyesi'nde yapılır. Adliyedeki tüm mahkemelerdeki hâkimler sanki karşılarında gerçek bir dava ve kişiler varmış gibi lise öğrencilerinin hazırladığı davaları dinler ve karara varırlar. Ancak, davacı, davalı, sanık, tanık ve savcılarının tümü öğrencilerden oluşur. Takımların performansını ise Washington'da bu klinik için gönüllü çalışan avukatlar ölçerler.

Seçilen konu pek çok hukuk alanına girebilir; ceza davası olabilir ki bu durumda öğrenciler sanık, tanık şikâyetçi vb. olurlar. Bir hukuk davası, örneğin bir alacak davası da olabilir; AIDS virüsünün ihmal sebebiyle bir başkasına geçirilmesi gibi ilginç, daha az görülmüş bir konu da olabilir. Yarışmayı kazanan öğrencilere ödülleri verilir.

Hukuk fakültesi öğrencileri bu klinik çalışmalarından çeşitli yararlar elde ederler. Örneğin, belirli hukuki konuları öğrenerek, maddi hukuk ve medeni usul konularında tecrübe kazanırlar; kendilerine güvenleri ve sözlü sunum yetenekleri gelişir; hukuku bilmeyen kişilere hukuk anlatarak eğitim tecrübesi kazanırlar; plan yapma ve hazırlanma yetenekleri ve hukuki araştırma yetenekleri gelişir.

Özetle, genel olarak hukuk klinikleri, özellikle de "*Herkes İçin Hukuk Kliniği*" üç bakımdan önemlidir:

- Hukuk statik değil, dinamiktir ve hukuk mesleği dışındaki kimseler için bile hukuku anlamayı, yorumlamayı ve açıklamayı üst düzeyde düşünme, ifade ve analizi gerektirir.
- Klinikler, demokratik, sivil bir katılım konusu olarak hukuk mesleği dışındaki kimselerin hukuk bilmesinden de daha çok hukukun şekillenmesinde bir ses olması bakımından önemlidir. Çünkü hukuk, farklılıkların ve değerlerin bir birleşimi olarak düşünülmelidir.
- Eğitim perspektifinden bakıldığında öğrencinin, hukuku daha derin kavraması ve onun içinde bir "*ses*" olması için, üst düzeyde yazın yeteneği, kavrayış ve eleştirel düşünebil-



meye ihtiyacı vardır. (*Roe, Valuing Student Speech: The Work of the Schools as Conceptual Development* 79 Cal.L.Rev.1269,1991).

#### 2.4. Klinik Eğitiminin Türkiye'de Hayata Geçirilmesi

Georgetown Üniversitesi Hukuk Fakültesi örneğinde görüleceği gibi klinik dersleri hukukun her alanında yapılabileceği gibi, aynı hukuk alanında dersi hazırlayan öğretim üyesinin yaratıcılığı ve gayreti ile daha önce hiç yapılmamış bir şekilde düzenlenip hayata geçirilebilir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uygulamaya bakıldığında yüzlerce çeşit hukuk kliniği örneği görmek mümkündür.

Türkiye'de de Türk hukuk sisteminin elverdiği biçimde, hukuk kliniğinin temelinde yatan düşüncüyü yerine getirmeye çalışan uygulama örnekleri Türkiye'de İstanbul Bilgi Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi Hukuk Fakülteleri tarafından kısmen hayata geçirilmiştir.

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Açık Toplum Enstitüsü (*Open Society Institute*), ve Georgetown Üniversitesi'nin desteği ile –muhtemelen Türkiye'de ilk defa “Herkes İçin Hukuk”- kurmuştur. “Herkes İçin Hukuk Kliniği” esasen “Street Law” olarak adlandırılan klinik çalışmalarına Türkçe karşılık olarak düşünülmüştür.

Türkiye'de böyle bir girişim birçok kişi ve kuruluşun katkısı ile geliştirilip yaygınlaştırılabilir. Başta üniversite yönetiminde görev alan kişiler olmak üzere, Adalet Bakanlığı, Barolar Birliği, barolar, diğer meslek kuruluşları ve hatta kar amaçlı gütmeyen kuruluşlar bu girişimlere destek verebilirler.

Hukuk kliniklerinin ilk ve en önemli faydası hukuk eğitiminin soyut ve teorik olmaktan çıkarılmasına yardımcı olmasıdır. Küreselleşen dünyamızda, –yukarıda Georgetown Hukuk Fakültesi'ndeki örneklerde görüleceği üzere- uluslararası alanlarda da işbirliği ile çalışılıp öğrencilerin vizyonunun genişletilmesi kliniklerle mümkündür. Diğer bir önemli kat-

kısı ise halka doğrudan hizmet sağlanacak olmasıdır. Avukat tutmaya maddi durumu elvermeyen kişilere adalete erişim olanağı sağlamanın bir yolu da hukuk kliniklerinin sağlayacağı hukuki yardım olabilir. Hukuki engellerden ötürü kliniklerin hayata geçirilmesi kolay olmasa da halka ve hukuk fakültesi öğrencilerine getireceği fayda göz önüne alındığında klinikler, çok anlamlı bir çaba olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yasal engeller aşılamasa bile, Yeditepe ve İstanbul Bilgi üniversitelerinin hukuk fakültelerinde olduğuna benzer şekilde öğretim üyelerinin çabaları ile klinik derslerinin ruhuna uygun çalışmalar yapılabilir. Mahkemelere, icra dairelerine, büyük hukuk firmalarına ziyaretler yapılması; farazi mahkemeler kurularak öğrencilerin az da olsa teori dışına çıkmaları, firma ve kuruluşlardan temsilcilerin derslere davet edilip tecrübelerini paylaşmaları, hukuk kliniklerinin işlevini aynıyle yerine getiremeye de yararlı ve mümkün çalışmalardır.

Bu konudaki yasal engelle ilgili olarak; Türkiye'de avukat olmayanların mahkemelerde temsil yetkisi bulunmamakta, bu yasak hukuk fakülteleri öğretim üyelerini de kapsamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gibi bir uygulama için Türkiye'de yasa değişikliği yapılması gerekmektedir. Aksi halde, ne bir hukuk fakültesi öğrencisinin ne de bir hukuk fakültesi öğretim üyesinin mahkeme önünde temsil yetkisi olması mümkündür. Nitekim ülkemiz mevzuatına bakıldığında 1136 sayılı Avukatlık Kanunu'nun 35. maddesi "*avukatlık mesleğinin tekel hakkını*" düzenlemektedir. Buna göre:

### **"YALNIZ AVUKATLARIN YAPABİLECEĞİ İŞLER**

**Madde 35 -** (Değişik: 1238 - 26.2.1970) *Kanun işlerinde ve hukukî meselelerde mütalaa vermek, mahkeme, hakem veya yargı yetkisini haiz bulunan diğer organlar huzurunda gerçek ve tüzel kişilere ait hakları dava etmek ve savunmak, adlî işlemleri takip etmek, bu işlere ait bütün evrakı düzenlemek, yalnız baroda yazılı avukatlara aittir..."*

Aynı şekilde bu tekel hakkının ihlali hali aynı yasanın 63. maddesi gereğince ceza yaptırımına bağlanmıştır.

## “AVUKATLIK YETKİLERİNİN BAŞKALARI TARAFINDAN KULLANILMAMASI

**Madde 63** - Baro levhasında yazılı bulunmayanlar ve işten yasaklanmış olan avukatlar, şahıslarına ait olmayan dava evrakı düzenleyemez, icra işlemlerini takip edemez ve avukatlara ait diğer yetkileri kullanamazlar. Baro levhasında yazılı bulunmayanlar avukatlık unvanını da taşıyamazlar. (Ek cümle: 4667 - 2.5.2001 / m. 40)

**(Değişik 2. fıkra: 5728 - 23.1.2008 / m. 334)** Birinci fıkra hükmüne aykırı eylemde bulunanlara Cumhuriyet savcısı tarafından beş yüz Türk Lirasından iki bin Türk Lirasına kadar idari para cezası verilir.

**(Değişik 3. fıkra: 5728 - 23.1.2008 / m.334)** Avukatlık yapmak yetkisini taşımadıkları halde muvazaalı yoldan alacak devralarak ve kanunların tanıdığı başka hakları kötüye kullanarak avukatlara ait yetkileri kullananlar bir yıldan üç yıla kadar hapis ve bin güne kadar adli para cezası ile cezalandırılırlar.

*Mahkemeler, icra ve iflâs daireleri ve barolar, bu maddenin kapsamına giren bir olayı öğrenince Cumhuriyet Savcılığına bildirmek zorundadır. Yapılacak kovuşturma sonucu Cumhuriyet Savcısı tarafından baroya bildirilir.”*

Bu hükümler karşısında ülkemizde üniversitelerin hukuk danışmanlığı hizmeti vermesi avukatların tekel haklarının ihlali anlamına geleceği için yasal açıdan mümkün değildir.

Ayrıca konuya ülkemizde avukatlık hizmetlerinin özelliği bakımından da karşı çıkmaktadır. Bu bakış açısına göre:

Avukatlık mesleği, kamu hizmeti yönü ve meslek sırrı gibi özel kuralları olan bir meslektir. Hukuk fakültelerinde isimlerin olduğu gibi ifşa edileceği hukuki problemlere ilişkin gerçek kişinin beyanlarının sır niteliğinin zedeleneceği göz önüne alınmalıdır. Avukat, savunmanlık hizmetindeki eksikliklerde ya da mesleğe aykırı diğer davranışlarında Baroların denetimi altındadır. Disiplinel yaptırımlara maruz kalmaktadır. Bazı meslek kuralı ihlallerinde de Bakanlık oluru ile ceza mahkemesinde yargılanmaktadır. Tazminat yükümlülükleri

bulunmaktadır. Bu tür ihlallerde savunmanlık hizmetini üniversiteden alacak vatandaşın hukuki himayesinin ne olacağı sorulmalıdır.

Hukuk Kliniği uygulamalarına karşı olan bu bakış açısına göre, mali durumu elverişli olmayan vatandaşlarımız için zaten “Adli Yardım” denilen bir sistem bulunmaktadır. Adli yardımda, barolara başvuran vatandaşlara yoksul olduklarının tevsiki halinde, baro tarafından avukat tayin edilmekte, kısacası birey talep ettiği sürece mali durumu elverişli olmasın avukatlık hizmetinden faydalanabilmektedir. Böylece, ülkemizin hukuk sistemi karşısında üniversitelerin profesyonel anlamda hizmet vermesi bu karşıt görüş tarafından gereksiz ve hatta sakıncalı bulunmaktadır.

Yeditepe Üniversitesi’nde 2003’den beri son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen uygulamalarda, hukuk kliniklerinin -iki temel işlevinden biri olarak- *adalet erişimindeki rolünün* adli yardım sistemi vasıtasıyla giderilmesi, *eğitimle ilgili işlevlerinin* ise hukuk kliniklerine benzer fakat kendi hukuk sistemimize uyarlanmış uygulama yöntemleriyle karşılanması ilke olarak benimsenmiştir.

Yeditepe Üniversitesi’ndeki “*klinik benzeri*” ve hatta daha çok PDÖ-Aktif Öğretim Yöntemi’ni andıran uygulamanın çıkış noktası klasik eğitimdeki program yapısı ve ders işleme yöntemleriyle ilgilidir.

Hukuk fakültelerinin geleneksel yapısıyla hukuk eğitimi her bir kürsünün kendi branşında verdiği derslerle ayrı kulvarlarda yürümektedir. Oysaki hukuk fakültesini bitiren hukukçu uygulamaya katıldığında, bir hukuksal sorunun bu derslerin pek çoğunun alanına giren bir özellik gösterdiği gerçeği ile karşılaşır. Hukukçunun yapması gereken hangi hukuk dalının hangi kuralını nerede kullanacağını bilmesi ve somuta uygulamasıdır. Bu nedenle, öğrencilere somut olaylar üzerinden doğru mevzuatı bulmak, araştırmak, uygulamak alışkanlığını kazandırmak ve somuttaki hukukun uygulanmasında aktarım şeklini anlatmak önem kazanmakta ve

bu becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu uygulama yeteneğinin kazandırılmasının yanı sıra, hukuk fakültele-  
rinde ihmal edilebilen meslek etiği konusu da bir dersin kap-  
samında yer almaktadır. Çünkü hukukçular meslekleri bo-  
yunca meslek kuralları ile daima iç içedirler ve bilmek zorun-  
dadırlar. Bu nedenle bu kurallar öğrenciye öğretilmekte san-  
nal yargılama sırasında yazılı ve sözlü anlatımlarda ve bu ku-  
rallara uygunluk da ölçme ve değerlendirmedeki kriterlerden  
biri olarak alınmaktadır.

Yine de hukuki sorun çözümleri dersin önemli bir bölü-  
münü oluşturmakta olup, dava tatbikatı üniversitede bulu-  
nan sanal yargılama salonunda pratiğe yönelik dersler olarak  
verilmektedir. Bir hukuki sorun;

1. Gerçek ve ilginç bir dava dosyasını isim değişiklikleri ile ele alarak;
2. Konuyu gerçeğe uygun olaylardan yaratarak;
3. Bazen de öğrencilerden birinin karşılaştığı hukuksal bir sorunu sınıfa anlatması istenir.

Hazırlık safhasından sonra, öğrenciler arasında işbölü-  
mü yapılarak davacı-davalı avukatları, hâkim ve dava ko-  
nusuna göre savcılar görevlendirilmektedir. Bu iki aşama bi-  
tince sanal yargılama salonuna geçilir. Sanal yargılamada sa-  
nal duruşmalar yapılmakta; tarafların karşılıklı savunmaları  
hâkimin duruşmayı yönetmesi vb. gerçekleşmekte ve sonun-  
da karar verilmektedir.

Konular, hukuk metodolojisine göre irdelenir ve eldeki  
bir hukuki çözüm sistematığı çizelgesine göre, konu tespit  
edilip üzerinde tartışılır. Açılacak dava ve ilgili mevzuat üze-  
rine tartışıldıktan sonra herkes yazılı çalışmasını yapmaktadı-  
r. Yapılan bu çalışma 100 tam notun 10 puanı üzerinden de-  
ğerlendirilmektedir.

Sanal yargılama çalışmasında öğrenci sayısının az olması  
gerekmektedir. Çünkü bu çalışma, her öğrencinin aktif katı-  
lımının önem taşıdığı, eğitmenin her öğrenciyi dinlemesi ge-  
rektiği bir ders niteliğindedir.

Sanal yargılamanın avukatlık deneyimi olan öğretim üyeleri ya da elemanları tarafından yürütülmesi öğrencileri uygulamaya hazırlama işlevini ya da hedefini elde etmekte önemli bir etkidir.

DÜNYADA VE  
TÜRKİYE'DE  
HUKUK  
EĞİTİMİ



*GÜNCEL GELİŞMELER IŞIĞINDA  
TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ*

---

*İKİNCİ BÖLÜM:  
ALAN ARAŞTIRMASI*





## 2. İKİNCİ BÖLÜM: ALAN ARAŞTIRMASI

### 2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de hukuk lisans öğreniminin olanak ve kısıtlarının ayrıntılı bir betimlemesini yapmak suretiyle, hukuk öğreniminin yeniden yapılandırılması hususunda yetki sahibi ilgili çevrelerin (akademik, mesleki, idari ve siyasi) yararlanacakları bir veri tabanı kazandırmaktır. Bir diğer ifadeyle, bu çalışma hukuk lisans öğrenimi konusunda model geliştirmek gibi siyasa-yönelimli bir amaca sahip olmamakla birlikte, ayrıntılı bir durum saptaması yaparak söz konusu siyasa-yapıcılarına referans teşkil etmeyi amaçlamaktadır.

### 2.2 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma, keşfedici bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma tasarımına rengini keşfedici çalışmanın veriyor olmasının en temel nedeni, bu alandaki mevcut bilgi birikimimizin maalesef yok denecek düzeyde bulunmasıdır. Bu koşullarda araştırmacının, konuyu can alıcı boyutlarıyla betimlemek dışında metodolojik bakımdan fazlaca bir seçeneğinin bulunmadığı bilinmektedir.

Durum saptamasının ise nicel yöntem sınırları içinde kalınarak yapılması yoluna gidilmiş, bu amaçla alan taraması

(*survey*) yöntemi çerçevesinde anket *teknîği* aracılığıyla öğretim elemanları ve lisans öğrencilerinden veriler derlenmiştir. Keşfedici bir çalışmanın çoğunluğu kapalı uçlu sorulardan oluşan anket tekniğine müracaat etmesi yönetsel bakımdan ilk bakışta çelişkili görülebilir. Zira konu hakkında somuta ilişkin belli bir bilgi birikimi yokken “*masa başında*” anket soruları formüle etmek çok yönlü riskleri bağrında taşıyacaktır. Bu sebeple de nicelden ziyade nitel veri derleme tekniklerine müracaat edilmesi kendi içinde tutarlı olacaktır. Bu yönetsel engeli aşmak amacıyla, nihai anket formunu hazırlamadan önce, 20 kadar hukuk fakültesinden akademisyenlerle bir tam gün boyunca taslak form üzerine atölye çalışması gerçekleştirilmiş ve bu etkinliğe katılan meslektaşların değerli eleştirileri nihai formun ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur.

Dönemin hukuk fakültesi dekanlarının yakın desteğini alan bu çalışma, yukarıda sözü edilen atölye çalışmasıyla uygulama aşamasına dönük de bir iç örgütlenme gerçekleştirmiştir. Buna göre, her fakültede kendilerine gelen anketleri kota örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiş olan örneklem grubuna iletmek ve geri toplayarak araştırmacı gruba göndermek gibi işlemleri gerçekleştirmek için gönüllülük esasına dayalı olarak sorumlu bir öğretim elemanı belirlenmiştir. Bu sorumlu öğretim elemanlarının pek çoğu, fakültelerinde lisans öğrencilerine yönelik anketleri de aynı şekilde uygulamışlar ve araştırmacı gruba geri yollamışlardır.

Çalışmaya yardımcı olabilecek sayıda öğretim elemanı bulunmayan bazı fakültelerde ise, Akdeniz Üniversitesi’nden giden öğretim elemanları, anketleri gerçekleştirmişlerdir. Dönemin hukuk fakülteleri dekanlarının desteğini arkasına alarak anketlerin uygulanması istatistiksel olarak elverişli sayıda katılımın gerçekleşmesinde yararlı olmuştur.

### 2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bir çalışmanın başarısı, kuşku yok ki sınırlarının hangi düzeyde net çizildiği ile yakından ilgilidir. Bu çalışmanın ilk bölümünü oluşturan ve dünyadaki hukuk öğrenimini mercek altına yatan bölüm, söz konusu deneyimlerin ayrıntılı ve karşılaştırmalı bir çözümlemesini ortaya koymak amacıyla değil, bu deneyimler hakkında bir ufuk turu gerçekleştirmek amacıyla kaleme alınmıştır. Kuşku yok ki, hukuk öğrenimi hakkında model önerileri geliştirecek bir siyasa-yönelimli araştırma söz konusu olduğunda, konu hakkında ayrıntılı ve karşılaştırmalı bir çalışmanın yapılması gerekli hale gelecektir.

Öğretim üyelerinin görüşleriyle “*Nasıl bir hukuk eğitimi?*” konusu dışarıda bırakılmamış olsa da kendisini daha çok konu hakkında durum saptaması yapmakla sınırlandıran bu çalışmada, derinlikli mülakat ve odak grup görüşmeleri gibi araştırmayı zenginleştirecek nitel veri tekniklerinin kullanılmamış olması önemli bir kısıttır. Bu sınırlılığın yol açabileceği yöntemsel zaafılar için yukarıda sözü edilen kimi önlemler alınmış olsa da, çalışmanın içeriğine yapacağı zenginleştirici katkıdan mahrum kaldığı belirtilmelidir.

### 2.4. ARAŞTIRMA BULGULARI

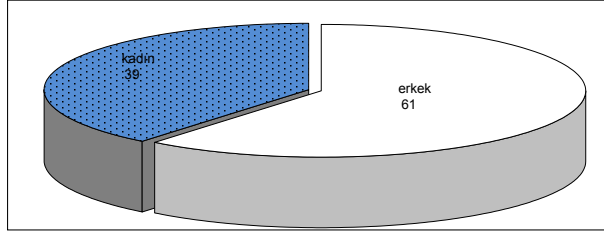
#### 2.4.1. Öğretim Elemanı Profili

Hukuk Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyet ve yaş dağılımları, hem üniversitelerin statüsü (devlet ya da vakıf üniversitesi) hem de genel toplamı dikkate alınarak, aşağıdaki tablo ve grafikte verilmektedir.

##### 2.4.1.1. Cinsiyet Dağılımı

Grafik 2-1.’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemini oluşturan akademisyenlerin % 61’i erkek, % 39’u kadındır.

**Grafik 2-1.**  
**Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı**



Cinsiyet açısından elde edilen bulguların akademik unvanlara göre dağılımı ise, Tablo 2-1.'de görülmektedir.

**Tablo 2-1.**  
**Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı (N 320)**

		Unvan					Toplam
		Profesör	Doçent	Yrd. Doç	Araştırma görevlisi	Diğer Öğr. görevlisi	
Cinsiyet	Erkek	75,0%	63,2%	66,2%	51,9%	51,9%	192 60,0%
	Kadın	25,0%	36,8%	33,8%	48,1%	48,1%	128 40,0%
Toplam	n.	48	38	74	133	27	320
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Akademisyenlerin akademik unvanlarını dikkate alarak düzenlenmiş olan Tablo 2-1.'e göre, toplam öğretim elemanları içinde erkek oranının en yüksek olduğu kesim %75 ile profesörlerdir. Bu, toplamda % 61 olan erkek akademisyenlerin oranından yüksektir. Doçentlerde % 63,2, yardımcı doçentlerde %66,2 olan erkek akademisyen oranı, araştırma

görevlilerinde (% 51,9) ve diğer öğretim görevlilerinde yine (% 51,9’a) düşmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de tarihsel süreç içinde giderek kadınların hukuk alanında akademik yaşama katılımının yükseldiği gözlenmektedir.

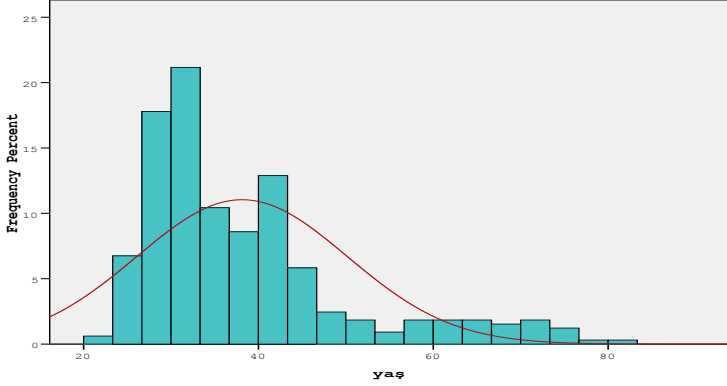
**Tablo 2-2. Üniversite Statüsüne Göre Öğretim Elemanlarının Cinsiyet Dağılımı (N 327)**

		Kamu/özel				
		Devlet üniversitesi		Vakıf üniversitesi		Toplam N
		N	Sütun %	N	Sütun %	
Cinsiyet	Erkek	140	62,8	59	56,7	199
	Kadın	83	37,2	45	43,3	128
Toplam N		223	% 100	104	% 100	327

Tablo 2-2. vakıf üniversitelerinde, kadın akademisyen oranının (%43,3), devlet üniversitelerine göre (%37,2) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yukarıda, tüm akademisyenler arasında erkek profesörlerin oranının daha yüksek olduğu belirtilmişti. Demek ki, vakıf üniversitelerinin kadrolarını oluşturan önemli bir kaynak olarak emekli olan profesörleri düşündüğümüzde, esasen vakıf üniversitelerinin bundan daha yüksek düzeyde genç kadrolarla eğitim faaliyetini yürüttüklerini cinsiyet değişkenleri üzerinden de söylemek mümkündür.

#### 2.4.1.2. Yaş Dağılımı

Araştırmanın örneklemine giren katılımcıların ağırlıklı olarak 30-45 yaş aralığında bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla hukuk fakültelerinde eğitim kadrolarının genç ve dinamik bir görünüm sergilediği söylenebilir.

**Grafik 2-2. Öğretim Elemanlarının Yaş Dağılımı****Tablo 2-3. Fakültelerin Kuruluş Yıllarına Göre<sup>89</sup> Öğretim Elemanlarının Yaş Göstergeleri (N 320)**

	Yaş			
	Mean	Mode	Standart Sapma	Toplam N
1970 öncesi kurulanlar	37	31	9	95
1970'li yıllarda kurulanlar	36	40	7	86
1980'li yıllarda kurulanlar	36	29	10	51
1990 sonrası kurulanlar	42	29	17	95

Grafik 2-2 ve Tablo2-3'ün verileri bir arada değerlendirildiğinde, araştırmaya katılanların yaş ortalamasının 38,1 olduğu görülecektir; standart sapmanın 12 olduğu örnekleme en

<sup>89</sup> Bu değişkende "1970 öncesi kurulan" üniversite göstergesi İstanbul, Ankara, Marmara ve Gazi üniversitelerini; "1970'li yıllarda kurulanlar" Selçuk, Erciyes, Dicle ve Kocaeli üniversitelerini; "1980'li yıllarda kurulanlar" Dokuz Eylül, Akdeniz ve Bilkent üniversitelerini, "1990 sonrası kurulanlar" ise Kadir Has, Maltepe, Galatasaray, İstanbul Ticaret, İstanbul Kültür, Ufuk, Atılım, Başkent ve Çağ üniversitelerini kapsamaktadır.

küçük yaş 23 iken en büyük yaş 82'dir. Öğretim elemanlarının yaş dağılımına çalıştıkları fakültelerin kuruluş yılları itibarıyla bakıldığında kimi ilginç bulgulara erişmek mümkündür. Tablo 2-3'ün de gösterdiği gibi, en genç fakülteler en yüksek yaş ortalamasına sahipken (42 yaş), en eski fakülteler ise beklentinin aksine genel yaş ortalamasının da altında bir yaş ortalamasına sahiptir (37 yaş). Ortalama üzerinde etkide bulunan uç değerler dışarıda bırakıldığında ise tablo değişmektedir. Tablo 3'ün mode değerleri incelendiğinde, eski ve yeni fakültelerin birbirine yakın değerlerle görel olarak gençleri istihdam ettiği ve bu özelliği ile 1970'li yıllarda kurulan ve genel ortalamasının üzerinde bir dağılıma sahip olan fakültelerden farklılaştığı söylenebilir. Standart sapma değerlerinin de görünür kıldığı gibi 1990 sonrası kurulan en genç fakültelerde istihdam edilen öğretim elemanları arasında dikkate değer bir yaş farkı mevcuttur. Eski fakültelerde ise görel olarak homojen yaş gruplarının varlığı dikkat çekmektedir.

#### 2.4.1.3. Mesleki Deneyim

Yanıtlayıcıların öğretim elemanı olarak çalışma süreleri 12 yıllık bir ortalamaya sahipken, ders verdikleri süre ortalaması yaklaşık 11 yıldır. Öğretim elemanlarının unvanlarına göre dağılımları, Grafik 2-3'de de görüldüğü gibi bu konuda fikir verecektir. Yanıtlayıcıların yarısının öğretim üyesi (profesör, doçent, yardımcı doçent) olduğu düşünülürse, ortalama 10 yıl civarındaki çalışma ve ders verme süreleri de anlaşılır olmaktadır.

Unvan ve mesleki deneyim arasındaki koşutluk düşünüldüğünde, kamu ve vakıf üniversitelerinde çalışanların unvanlarına göre dağılımlarına bakmak, konuya yeni bir boyut kazandıracaktır. Tablo 2-4'de görüldüğü gibi mesleki deneyimi en fazla olan profesör öğretim üyelerinin devlet üniversitelerindeki oranı %12 iken, bu oran vakıf üniversitelerinin



de %22'ye tırmanmaktadır. Profesör unvanı söz konusu olduğunda, vakıf üniversiteleri lehine olan deneyimli öğretim üyesi kadrosu, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlilerinde tersine dönmekte, bu kadrolarda devlet üniversiteleri yaklaşık 6 ile 10 puanlık bir farkla vakıf üniversitelerinin önünde yer almaktadır.<sup>90</sup> Özel uzmanlığı gerektiren konularda ders vermek üzere geçici veya devamlı olarak istihdam edilen öğretim görevliliği kadrosu bakımından ise ibre yeniden %4'e %18 gibi açık ara farkla vakıf üniversiteleri lehine dönmektedir. Bu oranlar, unvanla istihdam olunan üniversite statüsü arasında güçlü bir ilişkinin varlığı ile de desteklenmektedir (Ki kare: 25,644; 0.05 seviyesinde Sig. 0,000). Tablo 2-4'de unvanla öğretim elemanı olarak akademiye çalışma ve ders verme süreleri arasındaki ilişki de sorgulanmıştır. Bu noktada araştırma görevlilerinin ortalama 4 yıldır ders vermekte olup, geçtiğimiz öğretim döneminde ortalama 2 derslik bir yükü üstlenmiş olmaları dikkat çekicidir. 2007/2008 öğrenim döneminde genel ortalamanın (3,2 ders) üzerinde ders yüklenenler ise doçent ve yardımcı doçentlerdir.

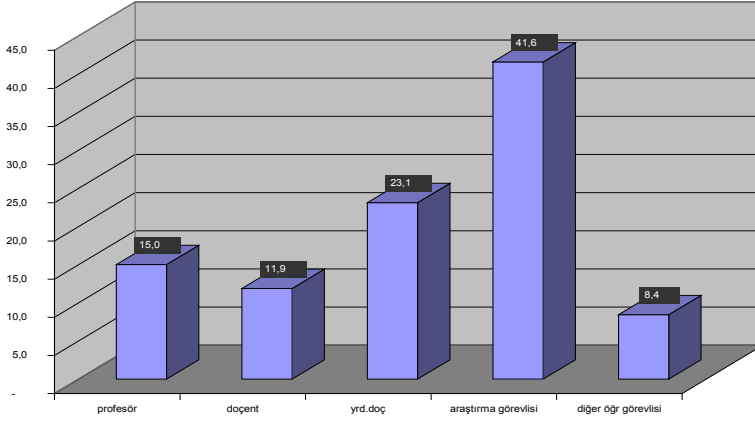
### Grafik 2-3.Unvanlarına Göre Öğretim Elemanlarının Dağılımı (N 320)

---

<sup>90</sup> Bu bulgu, vakıf üniversitelerinin henüz araştırmadan ziyade eğitim ağırlıklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

## GÜNCEL GELİŞMELER İŞİĞİNDA TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

ALAN  
ARAŞTIRMASI



**Tablo 2-4.**  
**Unvanlarına Göre Kamu ve Vakıf Üniversitesinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Dağılımı ile Çeşitli Göstergeleri (N 320)**

Unvan	Kamu/özel		Öğretim elemanı süresi (yıl)	Ders verme süresi (yıl)	2007/08 dönemi ders sayısı	Toplam
	Devlet üniv.	Vakıf üniv.				
Profesör	11,9%	21,8%	28	25	3	15,0%
Doçent	13,7%	7,9%	17	13	4	11,9%
Yrd. Doçent	26,0%	16,8%	12	7	4	23,1%
Araştırma görevlisi	44,3%	35,6%	5	4	2	41,6%
Öğretim görevlisi	4,1%	17,8%	5	3	2	8,4%
<b>Toplam</b>	100,0%	100,0%	11,9	10,8	3,2	100,0%

Toplumsal statüsü yüksek mesleklerde kuşaklararası devamlılık eğiliminin güçlü olması beklenir; geleneksel olarak hukuk da bu mesleklerden biridir. Nitekim Tablo 2-5’de de görüldüğü gibi %44 ile kayda değer bir oranda “*ailede hukukçu var mı*” sorusuna olumlu yanıt verilmiştir. Tablo 2-5’de yer aldığı şekliyle, kuşaklararası mesleki devamlılık kısmi iniş ve çıkışlar olsa da bütün yaş gruplarında belirgin bir eğilim olarak varlığını sürdürmektedir. Bu eğilimin genel ortalamanın üzerinde seyrettiği yaş grupları sırasıyla “30-34”, “45 ve üzeri” ile “35-39” iken, kuşaklararası mesleki devamlılığın görece olarak düşük seyrettiği yaş grupları ise “30 yaş altı” ve “40-44” yaş aralığıdır. Mesleğin devamlılığı bakımından cinsiyet faktörünün belirgin bir farklılaşma yaratmadığı, üstelik kadın yanıtlayıcılarda “*ailede hukukçu var mı*” sorusuna olumlu yanıt verenlerin ihmal edilebilir bir farkla da olsa erkek yanıtlayıcılara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (erkeklerde % 43; kadınlarda % 45,3).

**Tablo 2-5. “Ailenizde Hukukçu Var mı?” Sorusuna Verilen Cevaplar**

		Yaş Grupları					Toplam
		30 yaş altı	30-34 yaş	35-39 yaş	40-44 yaş	45 ve üzeri	
Ailede hukukçu var mı?	Evet	23,9%	28,9%	14,8%	13,4%	19,0%	44,0%
	Hayır	26,5%	22,1%	15,5%	17,7%	18,2%	56,0%
<b>Toplam</b>		25,4%	25,1%	15,2%	15,8%	18,6%	100,0%

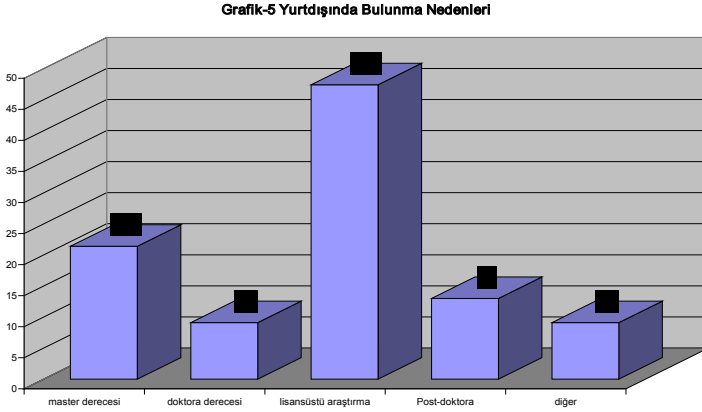
Yakınlık derecesini veren Tablo 2-6’nın değerlerine baktığında, doğrudan etkilenme/etkileme olasılığının daha güçlü olduğu birincil ilişki (ebeveyn, kardeş, çocuk) ağlarının açık bir üstünlüğü (4/5 oranında) olduğu rahatlıkla görü-

lecektir. Bu belirgin eğilimin kuşaklararası devamlılığını sorgulamak amacıyla yaş gruplarıyla ilişkisine de bakılmıştır.

**Tablo 2-6. Ailedeki Hukukçunun Yakınlık Derecesi**

	N %	N
Ebeveyn	34,8	47
Kardeş	20,7	28
Çocuk	2,3	3
Yakın akraba	17,8	24
Uzak akraba	24,4	33
Toplam	100,0	135

**Grafik 2-4. Yurtdışında Bulunma Nedenleri**



Öğretim elemanları içinde en az 6 ay süreyle yurtdışında bulunanların oranı %46'dır. Bu grubun yurtdışında bulunma nedenleri sorgulandığında, Grafik 2-4'te de yer aldığı gibi basat eğilimin %47,4 gibi oranla "lisansüstü tez araştırması" olduğu görülecektir. Master ve doktora öğrenimi için yurtdışında bulunanlar ise birlikte değerlendirildiğinde %30,5 gibi bir paya sahip oldukları söylenebilir. Bu iki grubu doktora son-

rası (post-doktora) araştırma amacıyla yurtdışına çıkanlar izlemektedir (%13).

**Tablo 2-7. Akademik Amaçlı Yurtdışına Çıkma Eğiliminin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı (N 326)**

Satır %		Yurtdışı Deneyimi		
		Master ve doktora	Post doktora	Yurt içi
<b>Yaş Grupları</b>	30 yaş altı	7,3%	9,8%	82,9%
	30-34 yaş	21,0%	18,5%	60,5%
	35-39 yaş	10,0%	38,0%	52,0%
	40-44 yaş	9,8%	39,2%	51,0%
	45 ve üzeri yaş	22,6%	46,8%	30,6%
<b>Toplam</b>	Sütun N	47	91	188
	Sütun %	14,4%	27,9%	57,7%

*Ki Kare: 51,600 (0.05 düzeyinde Sig. 0,000)*

Akademik amaçla yurtdışına çıkma eğiliminin yaş gruplarına göre dağılımı ise Tablo 2-7’de yer almaktadır. Tablo 2-7’ye göre 35 yaş üstü yurtdışı deneyiminde post doktora çalışmalarını önemli bir ağırlık kazanmaktadır.

#### 2.4.2. Lisans Eğitime Yönelik Tutum ve Kanaatler

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’de lisans düzeyinde hukuk eğitimi ile yeniden yapılandırma gereksinimi konuları sorgulandı. Hukuk lisans eğitiminin düzeyini, “düşük” ve “yüksek” gibi uçlarda değerlendirenler, %11 gibi, yaklaşık değerlere sahipken asıl büyük kitle %62’lik oranla, “vasat” seçeneğini benimsemiştir. Geri kalan %16’lık grup ise ya fikir beyan etmemiş ya da “başka” değerlendirmeler yapmışlardır.

## GÜNCEL GELİŞMELER İŞİĞİNDA TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

Lisans eğitiminin yeniden yapılandırılması konusunda ise öğretim elemanlarının ağırlıklı bölümü (%85) olumlu görüş bildirmiş, buna gerek olmadığını beyan edenler %14 seviyesinde kalmıştır.

ALAN  
ARAŞTIRMASI

**Tablo 2-8.**  
**Unvanlara Göre Hukuk Eğitiminin Düzeyi (N 315)**

		Unvan (sütun %)					Toplam
		Profesör	Doçent	Yrd.doç	Araştırma görevlisi	Diğer öğr. görevlisi	%
Hukuk eğitimi düzeyi	Düşük	20,8%	10,5%	10,8%	8,5%	3,8%	10,8
	Vasat	56,3%	73,7%	60,8%	59,7%	69,2%	61,9
	Yüksek	8,3%	10,5%	13,5%	11,6%	11,5%	11,4
	Başka	14,6%	5,3%	12,2%	17,8%	15,4%	14,3
	Fikrim yok	,0%	,0%	2,7%	2,3%	,0%	1,6
Toplam %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0

Hukuk lisans eğitiminin unvanlara göre değerlendirilmesine bakıldığında (Tablo 2-8), “*düşük*” şeklindeki olumsuz yargı sahiplerinin %21 gibi görece yüksek bir oranla profesörler olması dikkat çekicidir. Doçentlerin ise “*vasat*” değerlendirilmesine en yüksek düzeyde (%74) itibar eden grup oldukları gözlenmektedir.

Tablo 2-8’de öne çıkan unsurlardan biri de araştırma görevlilerinin %18 gibi bir oranla “*başka*” seçeneğine yönelmiş olmalarıdır. “*Başka*” seçeneği ile ne kastedilmiş olduğu az sayıdaki yanıtlayıcı dışında belirtilmemiş olsa da, eğitim düzeyi konusunda araştırma görevlilerinin ek değerlendirmelere sahip oldukları rahatlıkla ileri sürülebilir.

**Tablo 2-9 Üniversite Statüsüne Göre Hukuk Eğitiminin Düzeyi (N 314)**

		Hukuk eğitiminin düzeyi					Toplam
		Düşük	Vasat	Yüksek	Fikrim yok	Başka	
Kamu/özel	Devlet üniv	8,6%	63,3%	11,3%	1,4%	15,4%	100,0%
	Vakıf üniv	15,8%	59,4%	10,9%	2,0%	11,9%	100,0%
Toplam %		10,9%	62,1%	11,2%	1,6%	14,3%	100,0%

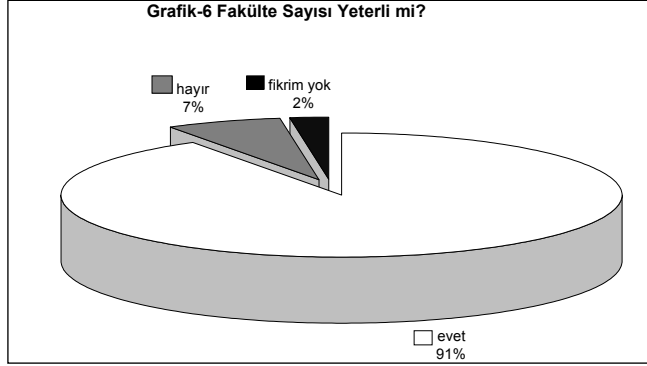
Tablo 2-9’da görüldüğü gibi eğitim düzeyi konusundaki yargılar üniversite statüsü ile ilişkilendirildiğinde, vakıf üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının görece olarak daha karamsar oldukları gözlenmektedir. Lisans öğreniminin ideal süresi konusunda ise öğretim elemanlarının dörtte üçü (%75) beş yıl yönünde görüş bildirirken, %20 kadarı dört yıllık öğrenimin ideal olduğunu belirtmiş, altı-yedi yıl gibi radikal sayılabilecek süre tercihi ise istatistikî bakımdan ihmal edilebilir düzeyde gerçekleşmiştir.

#### 2.4.2.1. Hukuk Fakültelerinin Sayısına İlişkin Görüşler

Türkiye’deki hukuk eğitimini inceleyen bu çalışma, hukuk fakültelerinin niceliksel yapılarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla hukuk fakültelerindeki öğretim üyesi sayısı, fakültelerde verilen dersler ve hukuk fakültelerindeki mevcut öğrenci sayıları ile ideal öğrenci sayıları incelenmeye çalışılmıştır.

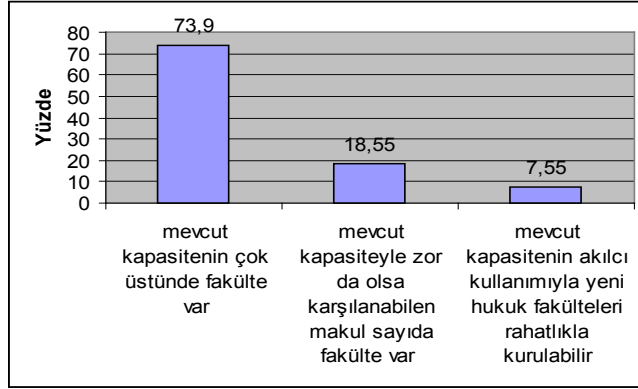


**Grafik 2-5. Fakülte Sayısı Yeterli mi?**



Araştırmanın yapıldığı bahar 2008 dönemi itibarıyla hukuk fakültelerinin sayısının yeterli olup olmadığı sorusuna öğretim elemanlarının tamamına yakını Grafik 2-5’de de görüldüğü gibi “*evet, yeterli*” yanıtını vermiştir.

**Grafik 2-6. Hukuk Fakültelerinin Öğretim Elemanları Sayısı Yönünden Değerlendirilmesi**



Fakülte sayısının akademisyen sayısı ile ilişki içinde değerlendirilmesi istendiğinde “*öğretim elemanı kapasitesinin çok üstünde fakülte mevcuttur*” şeklindeki yargı cümlesinin %74

gibi bir oranla destek gördüğü anlaşılmaktadır. Grafik 2-6' da diğer iki yargı cümlesinin dağılımı da yer almaktadır. Öğretim elemanı kapasitesiyle "zor da olsa öğretim elemanı karşılanabilen makul sayıda fakülte vardır" yargı cümlesi ise %18,5 oranında destek görmüştür.

**Tablo 2-10. Haftalık Asgari ve Azami Ders Saati**

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Haftada asgari ders saati	255	2	15	4,85	2,369
Haftada azami ders saati	315	4	30	9,83	4,024

Öğretim üyelerine, haftada en az ve en çok kaç saat ders vermeyi uygun buldukları sorulmuştur. Uç değerler çıkarıldığında alınan ortalamalara göre en az beş (4.85), en fazla 10 (9.83) saat ders vermenin uygun görüldüğü sonucu elde edilmiştir (Tablo 2-10).

**Tablo 2-11. Mevcut ve İdeal Lisans Öğrenci Kontenjanı**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Mevcut kontenjanı	277	40	800	223,2	178,0
İdeal kontenjanı	315	30	1000	128,1	109,3

Eğitimin kalitesinde öğretim üye sayısı yanında öğrenci sayısı da bir etken olarak düşünülmüş ve fakülte kontenjanları konusunda öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Buna göre Tablo 2-11'de yer aldığı gibi, fakültelerin mevcut öğrenci kontenjanları ile ideal öğrenci kontenjanları arasında bir fark göze çarpmakta ve ideal olanın öğrenci kontenjanlarının düşürülmesini gerektirdiği görüşü çıkmaktadır. Türk hukuk fakültelerindeki toplam öğrenci sayısının fakülte sayısına

bölünmesiyle elde edilen öğrenci kontenjanı ortalaması 232 iken daha az öğrenciyle daha kaliteli eğitim verilebileceği düşüncesini ifade eder biçimde ideal öğrenci kontenjanı ortalaması 128 çıkmıştır.

**Tablo 2-12.**  
**Üniversite Statüsüne Göre Öğrenci İdeal Kontenjanı**

Kamu/özel		Mevcut öğrenci kontenjanı	İdeal lisans öğrenci kontenjanı
<b>Devlet üniv</b>	Mean	276,3	143,8
	Minimum	45	30
	Maximum	800	1000
<b>Vakıf üniv</b>	Mean	116,3	94,9
	Minimum	40	30
	Maximum	600	250
<b>Toplam</b>	Mean	223,2	128,1
	Minimum	40	30
	Maximum	800	1000

Tablo 2-12 öğrenci kontenjanlarını devlet ve vakıf üniversitelerine göre ayrışık olarak ele almaktadır. Burada da yine ortak anlayış öğretim elemanlarının mevcut öğrenci kontenjanlarını fazla bulduğu ve daraltılmasının ideal olacağı kanısını bize taşımaktadır. Mevcut ve ideal öğrenci kontenjan ortalamaları arasındaki fark bakımından devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının yaklaşık 130 öğrencilik bir kontenjan indirimini bekliyor olmasına karşın, vakıf üniversitelerindeki kontenjan indiriminin sadece 20 öğrenciyle sınırlı kalması da not edilmelidir. Vakıf üniversiteleri için ideal öğrenci sayısı ortalaması 95, devlet üniversiteleri için 144 olarak belirmiştir

**Tablo 2-13. Üniversitelerin Kuruluş Yıllarına Göre Hukuk Fakültelerinin Mevcut ve İdeal Öğrenci Kontenjanları**

Kuruluş yılına göre		Mevcut öğrenci kontenjanı	İdeal lisans öğrenci kontenjanı
1970 öncesi kurulanlar	Mean	458,10	204,84
	N	71	92
1970'li yıllarda kurulanlar	Mean	155,23	92,77
	N	75	83
1980'li yıllarda kurulanlar	Mean	169,00	105,10
	N	48	48
1990 ve sonrasında kurulanlar	Mean	114,98	95,27
	N	83	92
<b>Toplam</b>	Mean	223,18	128,11
	N	277	315

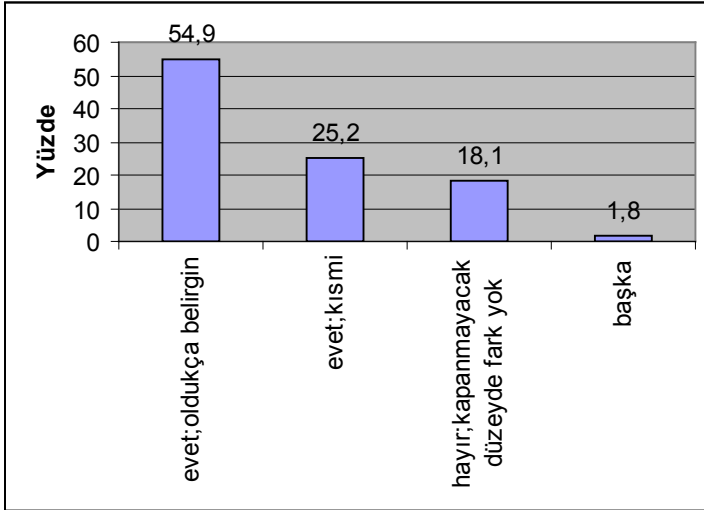
Üniversitelerin kuruluşu ile bünyelerinde bulunan hukuk fakültelerinin kuruluşu her zaman, hatta çoğu zaman eş anlı olmadığı için hukuk fakültelerinin hukuk eğitimi süreci bakımından gelişimini anlamak için yapılabilecek iki tasnif söz konusu edilebilirdi. Bunlardan biri üniversitelerin kuruluş tarihlerini, diğeri ise hukuk fakültelerinin kuruluşunu esas almaktı. Burada üniversitelerin kuruluşlarında belirgin dönüm noktaları olarak genellemeye olanak veren bir tasnif yapılmaya çalışılmıştır. Böylece, Türk üniversiteleri için köklü-yeni, merkez-periferi, büyük-küçük... gibi günlük dilde yaygın olarak yapılan ayrımlara denk düşen ama daha nesnel bir ayırım yapılmış olmaktadır. Böylece, 1970 öncesi kurulan üniversiteler, 1970'li yıllarda kurulanlar, 1980'li yıllarda kurulanlar, 1990 ve sonrasında kurulan üniversiteler biçiminde bir ayrıma göre yine mevcut kontenjan ve ideal kontenjan konusu sorgulanmış ve tüm üniversitelerde öğrenci kontenjanlarının azaltılması gerektiği yönünde sonuçlar alınmıştır. Mev-

cut öğrenci kontenjanında yarıyı aşkın bir azaltma talebinin 1970’den önce kurulan üniversitelerden, kısmi indirim ise en yeni kurulan üniversitelerden gelmesi beklenir bir durum olsa gerektir.

#### 2.4.2.2. Hukuk Fakültelerinin Niteliğine İlişkin Görüşler

Türkiye’deki hukuk eğitimini incelerken, hukuk fakültelerinin niceliksel özellikleri yanında bu fakültelerin nitelikleri incelenmesi gereken bir başka yöndür. Bu amaçla hukuk fakültelerinde verilen derslerin içeriği, fakültelerin bilgi kaynaklarına erişimi ve toplumsal çevre ile kurdukları iletişim ve hukuk fakülteleri arasındaki -esas itibarıyla kuruluş tarihinden kaynaklanan- farklılıkların incelemeye alındığı bu bölümde hukuk eğitiminin ne derece yetkin bir yapıya sahip olduğu tartışılmıştır.

**Grafik 2-7. Mezun Niteliği İtibarıyla  
Fakülteler Arasında Fark Var mı?**



Grafik 2-7, farklı üniversitelerin hukuk fakültelerinden mezun olanların nitelikleri ya da liyakatli yetişmiş olmaları bakımından aralarında farklar olup olmadığı sorusuna verilen yanıtların gösterdiğine göre, %54,9 gibi yüksek oranda yanıtlayıcıların fakültelerin mezunları arasında fark olduğu kanısında olduklarıdır. *“Hayır, hukuk fakültelerinin mezunlarının nitelikleri arasında kapanmayacak farklar yok”* diyenlerin oranı %18,1’de kalmakta, belirgin farklar olduğunu düşünenlerle kısmen fark olduğunu düşünenlerin bir arada kabul edilmesi %80’i aşan bir kesimin, *“yetkin mezun veren ve veremeyen hukuk fakülteleri olduğu”* konusuna bir ‘olgu’ gözüyle baktığını göstermektedir. Etik bakımdan tartışmalı olabileceği düşünceyle hangi üniversitelerin hukuk fakültelerinde daha yetkin hukukçular yetiştirildiği sorusu fakülte adlarıyla öğretim elemanlarına yöneltilmemiş, Tablo-13de, kuruluş yılları itibarıyla tasnif edilen üniversiteler temelinde fakülteler arası farklılık algısı araştırılma yoluna gidilmiştir.

**Tablo 2-14. Kuruluş Yıllarına Göre Fakülteler Arası Farklılık Algısı**

		Mezun niteliği itibarıyla fakülteler arası fark var mı?			
		Evet; oldukça belirgin	Evet; kısmi	Hayır; kapanmayacak düzeyde fark yok	başka
Kuruluş yılına göre		Row N %	Row N %	Row N %	Row N %
	1970 öncesi kurulanlar	66,0%	24,5%	7,4%	2,1%
	1970’li yıllarda kurulanlar	38,4%	27,9%	31,4%	2,3%
	1980’li yıllarda kurulanlar	56,9%	25,5%	17,6%	,0%
	1990 ve sonrasında kurulanlar	57,9%	23,2%	16,8%	2,1%

Tablo 2-14'e göre, 1970 öncesinde kurulan üniversitelerin, hukuk fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının, farklı fakültelerin mezunlarının nitelikleri bakımından, aralarında belirgin farklılıklar olduğu yönündeki görüşleri en yüksek orandadır (%66). Bu konuda ikinci sırada, 1990 sonrası kurulan fakültelerin öğretim üyelerinin benzer düşünceleri (%57,9) gelmekte, az bir farkla geriden 1980'li yıllarda kurulan fakültelerin öğretim üyelerinin görüşleri (%56,9) izlemektedir. Böylece en yeni üniversitelerle en eski üniversitelerin öğretim üyeleri büyük ölçüde mezunlar arasında farklı olduğu noktasında benzer düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

Farklı bir görüş, 1970'li yıllarda kurulmuş olan hukuk fakültelerinin mensuplarından gelmiştir. Bu kesimde, farklı fakültelerin mezunları arasında nitelik farkı olduğunu düşünenlerin oranı daha düşüktür (%38,4). Muhtemelen bu kesim kendisini daha köklü üniversitelerle kıyaslamaktadır.

Mezunlar arasında kapanmayacak düzeyde fark olmadığını en yüksek oranda düşünen de yine 1970'li yıllarda kurulan fakültelerin öğretim elemanlarıdır (%31,4). Böylece, fakülteler arasındaki farkların kapanması konusunda en karamsar olanlar en eski üniversite mensupları iken, en iyimser olanlar 1970'li yıllarda kurulan fakültelerin öğretim elemanlarıdır denebilir.

Ancak, Tablo 2-15'de görüleceği gibi, fakültelerin ortak çalışmalarıyla bu farklılıkların beş yıl gibi kısa-orta vadede en aza indirilebileceğine inananların oranı % 24,1 iken, "Evet; ama beş yılı aşan bir planlı ortak çalışmayı gerektirebilir" diyenler %39,9'dur. Ne var ki, "Hayır; fakültelerin iradelerini aşan yapısal nedenlerle fark kapanmaz" diyenler de azımsanmayacak bir orandadır (%30,7).

**Tablo 2-15. Fakülteler Arası Farklılıklar  
5 Yılda En Aza İnebilir mi? (N 316)**

	N	Geçerli %
“Evet; planlı ortak çalışmayla bu fark beş yıl ya da daha önce en aza inebilir”	76	24,1
“Evet; ama beş yılı aşan bir planlı ortak çalışmayı gerektirebilir”	126	39,9
“Hayır; fakültelerin iradelerini aşan yapısal nedenlerle fark kapanmaz”	97	30,7
Diğer	17	5,4
Toplam	316	100,0

Sorulmamakla birlikte, eğitimin özellikle vakıf üniversiteleri arasında rekabete dayanması yapısal anlamda işbirliğine engel önde gelen sebeplerden biri olarak yorumlanabilir. Bu tartışmaya sınırlı da olsa katkı sunabilecek veriler Tablo 2-16’da yer almaktadır.

**Tablo 2-16. Kuruluş Yıllarına Göre Fakülteler Arası Farklılıkların Kapanacağı Beklentisi (N 316)**

Üniversite kuruluş yılları	Farklılıklar 5 yılda en aza inebilir mi?			
	A* (Evet...)	B* (Evet...)	C* (Hayır...)	Diğer
1970 öncesi kurulanlar	14,1	41,3	41,3	3,3
1970’li yıllarda kurulanlar	39,3	40,5	15,5	4,8
1980’li yıllarda kurulanlar	12,5	45,8	25,0	16,7
1990 ve sonrasında kurulanlar	26,1	34,8	37,0	2,2
Toplam	24,1	39,9	30,7	5,4
A* “Evet; planlı ortak çalışmayla bu fark beş yıl ya da daha önce en aza inebilir”				
B* “Evet; ama beş yılı aşan bir planlı ortak çalışmayı gerektirebilir”				
C* “Hayır; fakültelerin iradelerini aşan yapısal nedenlerle fark kapanmaz”				



Mezunların fakülteler arası farklılıklarının planlı bir çalışmayla beş ya da daha fazla sürede kapanmayacağını düşünen öğretim elemanlarının 1970 öncesi kurulan ve tamamı devlet üniversitesi olan hukuk fakültesi mensupları ile 1990 sonrasında kurulan ve tamamına yakını vakıf üniversitesi olan kurum çalışanları olması dikkat çekicidir. Bu konudaki en iyimser yaklaşımlar 1970’li yıllarda kurulan üniversite çalışanlarına aittir. Bu önemli konuyu bir de öğretim elemanlarının unvanları temelinde ele almak tamamlayıcı olacaktır.

**Tablo 2-17. Unvanlara Göre Fakülteler Arası Farklılıkların Kapanacağı Beklentisi (N 316)**

	Farklılıklar 5 yılda en azı inebilir mi (N.309)			
	A* (Evet...)	B* (Evet...)	C* (Hayır...)	Diğer
Profesör	21,7	30,4	47,8	-
Doçent	22,2	30,6	38,9	8,3
Yrd.doç	27,8	40,3	26,4	5,6
Araştırma görevlisi	23,8	40,8	28,5	6,9
Diğer öğr görevlisi	24,0	60,0	12,0	4,0
A* "Evet; planlı ortak çalışmayla bu fark beş yıl ya da daha önce en azı inebilir"				
B* "Evet; ama beş yılı aşan bir planlı ortak çalışmayı gerektirebilir"				
C* "Hayır; fakültelerin iradelerini aşan yapısal nedenlerle fark kapanmaz"				

Burada da profesör ve doçentlerin, diğer alt unvanlara sahip öğretim elemanlarına kıyasla farkın kapanacağı konusunda belirgin biçimde karamsar oldukları görülmektedir. "Fakültelerin iradelerine aşan yapısal nedenlerle fark kapanmaz" diyen profesörlerin oranı %48'ken, aynı yargıyı paylaşan yar-

dımcı doçent ve araştırma görevlilerin oranı %20’li değerlere inmektedir

### 2.4.2.3. Lisans Derslerine Yönelik Tutum ve Algılar

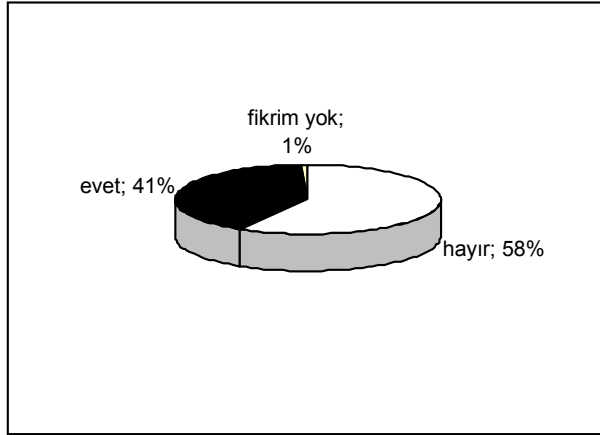
Tablo 2-18’de, “Seçimlik derslerin günün koşullarına uygun olarak açıldıklarını düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında, on puan gibi bir farkla seçimlik derslerin günün koşullarına uygun olduğu görüşü öndedir (%52,5). % 42,2’lik bir kesim seçimlik derslerin günün koşullarına uygun düşmediği görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda fikri olmayan öğretim elemanlarının oranı oldukça düşük kalmaktadır (% 5,3).

**Tablo 2-18. Ders İçerikleri ve Programa Yerleştirilmesi Açısından Lisans Derslerine Yönelik Kanatlar**

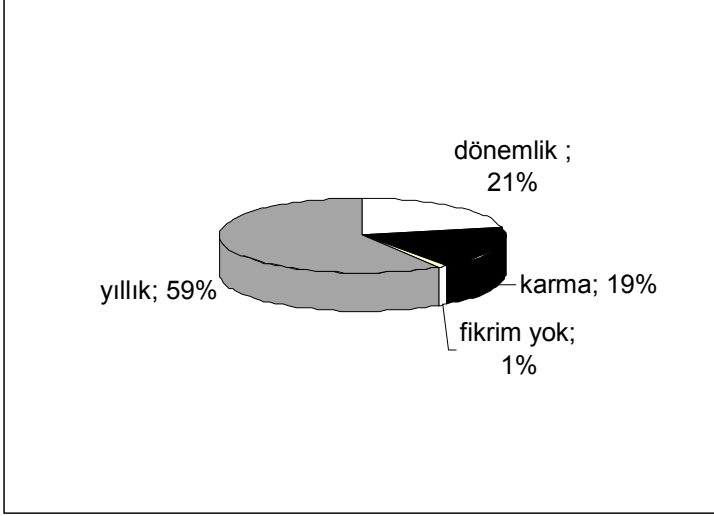
	Evet	Hayır	Fikrim yok	Toplam
Seçimlik dersler günün koşullarına uygun mu?	169	136	17	322
N	52,5	42,2	5,3	100,0
%				
Okutuldukları yıla uyumsuz dersler var mı?	128	145	31	304
N	42,1	47,7	10,2	100,0
%				
Ortak zorunlu ders katalogu olmalı mı?	257	45	17	319
N	80,6	14,1	5,3	100,0
%				
Ders içerikleri bir örnek olarak tümünde uygulanmalı mı?	146	169	5	320
N	45,6	52,8	1,6	100,0
%				

Tablo 2-18’de yer alan lisans dersleri ile ilgili bir başka soru, okutulmakta olan derslerin başka bir yılda okutulmasının gerekli görülüp görülmediğidir. Alınan yanıtlara bakıldığında, yine az bir farkla bazı derslerin programda başka bir yıla alınmasından yana olanlarla (42,1) mevcut programları destekleyenler (% 47,7) arasında fikren bölünme olduğu söylenebilir. Tablo 2-18’e göre, “*Hukuk fakülteleri arasında ortak zorunlu dersler katalogu olmalı mı?*” sorusuna “*evet*” diyenlerin oranı oldukça yüksek çıkmıştır (% 80,6). Hukuk fakültelerinde okutulan derslerin içeriklerinin tüm hukuk fakülteleri tarafından bir örnek uygulanmasına “*evet*” diyenler ile (% 45,6) “*hayır*” diyenler (%52,8) arasında ise yaklaşık % 5 gibi bir fark çıkmıştır.

**Grafik 2-8.**  
**Derslere Devam Zorunluluğu Olmalı mı? (N 325)**



Hem geleneksel hem de yaygın bir uygulama olarak, hukuk lisans öğreniminde derslere devam zorunluluğu aranmadığı bilinmektedir. Grafik 2-8’deki dağılıma bu gözle bakıldığında derslere devam zorunluluğu yönünde görüş bildirenlerin %40 gibi bir orana sahip olması anlamlıdır.

**Grafik 2-9. Lisans Derslerinin Statüsü**

Grafik 2-9 hukuk fakültelerinde verilen derslerin yıllık mı yoksa dönemlik mi olmasının yerinde olacağı sorusuna verilen yanıtları göstermektedir. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası derslerin yıllık programlanmasını uygun bulduklarını belirtmişlerdir (%59). Bazı derslerin içerikleri itibarıyla yıllık, bazılarının ise dönemlik olmasını ifade eden karma programdan yana görüş bildirenlerle (%19,2), tüm derslerin dönemlik olmasını doğru bulduklarını beyan edenler (%20,7), yaklaşık büyüklüklere sahiptir.

#### 2.4.2.4. Hukuk Lisans Müfredatı Konusundaki Görüşler

Lisans eğitimine odaklanan bu araştırmada, lisans ders müfredatı konusu ayrıntılı olarak ele alındı. Anket formunun arkasına eklenen ve 57 dersi içeren bir tabloda yanıtlayıcıların her bir ders için, “hangi sınıfta okutulması gerektiği”, “hafta-

*lık kaç saat okutulması gerektiği”, “kredisi” ve nihayet “dersin dönemlik mi yıllık mı okutulması gerektiği” sorularına yanıt vermesi istendi. Toplam 228 değişkenlik veri setinin aritmetik ortalama (mean) test sonuçları aşağıdaki gibi düzenlendi. Hukuk lisans eğitiminin yeniden yapılandırılması çalışmalarına son derece yararlı bir temel sunan bu sonuçlar, hukuk öğretim elemanlarının ortalama eğilimlerinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Tablolar hakkında şimdilik şu gözlemler yapılabilir: Birinci ve ikinci sınıf için uygun bulunan dersler, genellikle, sosyal bilim ve hukuk genel formasyonu kazandırmayı hedefleyen dersler iken, üçüncü ve dördüncü sınıf derslerinin daha ziyade hukukta uzmanlaşmayı destekleyen dersler olduğu görülmektedir. Bu özelliğe paralel olarak birinci ve ikinci sınıfta daha sınırlı sayıda derse yer verilirken, üçüncü ve dördüncü sınıf ders sayıları artmakta ve böylece öğrenciye sunulan seçimlik ders havuzu görece geniş tutulmaktadır. Nihayet birinci ve ikinci sınıf dersleri içinde “yıllık” ders statüsü büyük bir ağırlığa sahipken, ileri sınıflarda dönemlik ders tercihleri belirgin bir biçimde artmaktadır.*

**Tablo 2-19. Lisans Dersleri ile ilgili Görüşler  
(Sınıf, Saat, Kredi ve Dönem/Yıl)**

I. SINIF DERSLERİ				
	SINIF	SAAT	KREDİ	DÖNEM/YIL
Anayasa Hukuku	1	4	4	Yıllık
Medeni Hukuk	1	4	4	Yıllık
Hukuka giriş	1	3	3	Yıllık
Roma Hukuku	1	3	3	Yıllık
Atatürk İlike ve İnkılap Tarihi	1	2	2	Yıllık
Türk Dili	1	2	2	Yıllık
Uygarlık tarihi	1	2	2	Dönemlik

GÜNCEL GELİŞMELER İŞİĞİNDA TÜRKİYE’DE HUKUK EĞİTİMİ

ALAN  
ARAŞTIRMASI

İktisat	1	2	2	Yıllık
<b>II. SINIF DERSLERİ</b>				
	SINIF	SAAT	KREDİ	DÖNEM/YIL
Borçlar genel hukuku	2	4	4	Yıllık
Ceza genel hukuku	2	4	4	Yıllık
İdare Hukuku	2	3	3	Yıllık
Devletler genel hukuku	2	3	3	Yıllık
Anayasa Yargısı	2	2	2	Dönemlik
Türk hukuk tarihi	2	2	2	Yıllık
Siyaset bilimi	2	2	2	Dönemlik
Siyasi düşünceler tarihi	2	2	2	Dönemlik
<b>III. SINIF DERSLERİ</b>				
	SINIF	SAAT	KREDİ	DÖNEM/YIL
Ticaret hukuku	3	4	4	Yıllık
Eşya hukuku	3	4	4	Yıllık
Medeni usul hukuku	3	4	4	Yıllık
İdari Yargı	3	3	3	Yıllık
Vergi hukuku	3	3	3	Yıllık
Borçlar özel hukuku	3	3	3	Yıllık
Genel kamu hukuku	3	3	3	Yıllık
Mesleki yabancı dil	3	3	3	Yıllık
Ceza Hukuku(özel hükümleri)	3	3	3	Yıllık
Hukuk felsefesi	3	2	2	Yıllık
Hukuk sosyolojisi	3	2	2	Dönemlik
İmar hukuku	3	2	2	Dönemlik
İnsan hakları hukuku	3	2	2	Yıllık
Tüketici hukuku	3	2	2	Dönemlik
Ekonomik suçlar	3	2	2	Dönemlik
AB hukuku	3	2	2	Dönemlik

Çocuk hukuku	3	2	2	Dönemlik
Spor hukuku	3	2	2	Dönemlik
Çevre hukuku	3	2	2	Dönemlik
Orman hukuku	3	2	2	Dönemlik
Toprak hukuku	3	2	2	Dönemlik
Uluslararası örgütler hukuku	3	2	2	Dönemlik
Siyasi partiler hukuku	3	2	2	Dönemlik
İletişim hukuku	3	2	2	Dönemlik
Yerel yönetimler hukuku	3	2	2	Dönemlik
<b>IV. SINIF DERSLERİ</b>				
	SINIF	SAAT	KREDİ	DÖNEM/YIL
İcra-iflas hukuku	4	4	4	Yıllık
Ceza usul hukuku	4	3	3	Yıllık
Deniz ticareti hukuku	4	2	3	Yıllık
Devletler özel hukuku	4	3	3	Yıllık
Kıymetli evrak hukuku	4	2	3	Yıllık
Miras hukuku	4	3	3	Yıllık
Sigorta hukuku	4	2	2	Dönemlik
Sermaye piyasası hukuku	4	2	2	Dönemlik
Telekomünikasyon hukuku	4	2	2	Dönemlik
Adli yazışma	4	2	2	Dönemlik
Uluslararası ticaret hukuku	4	2	2	Dönemlik
Tahkim hukuku	4	2	2	Dönemlik
Fikri haklar hukuku	4	2	2	Dönemlik
Taşıma hukuku	4	2	2	Dönemlik
Banka hukuku	4	2	2	Dönemlik
Karşılaştırmalı hukuk	4	2	2	Dönemlik

### 2.4.2.5. Sınav ve Ders İşleme Yöntemine Yönelik Görüşler

Sınav yöntemi, yıllık ders programı gibi konularda ortaya çıkan muhafazakâr eğilimlerin tersine, ders anlatımında klasik yöntemleri tercih eden öğretim elemanlarının oranı, aktif, probleme dayalı öğretim yöntemlerini tercih oranının gerisinde kalmaktadır.

**Tablo 2-20. Hukuk Eğitiminde İdeal Ders Yöntemi Nedir?**

İdeal lisans öğrenim yöntemi	Çoklu yanıtlar		
	N	Yanıtlayıcı %	Yanıt %
Klasik ders anlatımı	159	34,9%	49,1%
Öğrenciyi araştırmaya yönlendiren (aktif probleme) dayalı yöntemler	250	54,8%	77,2%
Diğer	47	10,3%	14,5%
Toplam	456	100,0%	140,7%

Tablo 2-20’de görüldüğü gibi aktif, probleme dayalı öğretim tekniklerini ideal kabul edenlerin oranı % 54,8 iken, klasik ders anlatma (takrir) yöntemini benimseyenler (%34,9)’da kalmaktadır. Bu bize Tablo 2-20’yi de dikkate aldığımızda, hukuk eğitiminin kalitesi ile ders anlatma yöntemleri arasında ilişki kurma eğiliminin yüksek olduğunu vermektedir.



**Tablo 2-21. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre  
İdeal Ders Yöntemi Tercihleri**

	İdeal Ders Yöntemi (Çoklu yanıt. 445)		
	Klasik ders anlatımı	Araştırma yönlendirmeli	Diğer
Profesör	40,0%	47,7%	12,3%
Doçent	35,7%	53,6%	10,7%
Yrd.doç	32,4%	57,8%	9,8%
Araştırma görevlisi	35,8%	54,0%	10,2%
Diğer öğr görevlisi	25,7%	65,7%	8,6%
Toplam N	155	244	46

Tablo 2-21’den da izleneceği gibi, ideal ders verme yöntemi ile akademik unvanlar arasında belirgin bir ilişkinin varlığı, dikkat çekicidir. Akademik basamaklar çıkıldıkça araştırma yönlendirmeli ders tercihinde bulunanların oranı azalmakta, bununla birlikte klasik ders anlatımını tercih edenlerin oranı yükselmektedir.

**Tablo 2-22. Hukuk Eğitiminde İdeal Sınav Yöntemi nedir?**

İdeal sınav yöntemi	Çoklu Yanıtlar		
	N	Yanıtlayıcı %	Yanıt %
Klasik sınav	262	59,0%	80,6%
Sözlü sınav	85	19,1%	26,2%
Test	28	6,3%	8,6%
Diğer	69	15,5%	21,2%
Toplam	444	100,0%	136,6%

Tablo 2- 22 incelediğinde, araştırmaya katılanların yaklaşık %60'ı bilgi ölçme yöntemi olarak klasik sınavı tercih etmişlerdir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yeni yöntemlerin hızla benimsenmeye başladığı bir dönemde, hukuk fakültelerindeki öğretim elemanlarının bilgi ölçme yöntemi olarak sınav türleri söz konusu edildiğinde büyük bir çoğunluğunun klasik sınavdan yana tercih belirtmiş olmaları dikkat çekicidir.

**Tablo 2-23. Öğretim Elemanlarının Unvana Göre İdeal Sınav Yöntemi Tercihleri**

	İdeal sınav yöntemi (Çoklu yanıt N.434)				Toplam N
	Klasik	Sözlü	Test	Diğer	
Profesör	55,4%	23,2%	3,2%	17,9%	56
Doçent	57,1%	19,6%	5,4%	17,9%	56
Yrd.doç	58,7%	22,1%	6,7%	12,5%	104
Araştırma görevlisi	61,2%	15,3%	8,7%	14,8%	183
Diğer öğr görevlisi	60,0%	14,3%	-	25,7%	35
Toplam N	257	80	28	69	434

Tablo 2- 23'e göre, klasik sınav yönündeki bu güçlü tercih, öğretim elemanlarının unvanlarına göre anlamlı bir iç farklılaşmaya uğradığı görülmektedir. Klasik sınav, araştırma görevlileri ile diğer öğretim görevlileri arasında görece olarak daha fazla tercih edilmişken, sözlü sınava başta profesörler olmak üzere diğer öğretim üyelerinin gösterdikleri ilgi araştırma görevlilerinden görece yüksektir. Bu ilişki, test tipi sınav söz konusu edildiğinde tersine dönmekte, bu noktada araştırma görevlilerinin ilgisi diğer akademik basamaklara göre önde yer almaktadır.

### 2.4.2.6. Hukuk Fakültelerinde Lisans Danışmanlık Hizmetleri

Hukuk fakültelerinde verilen eğitimin niteliğine ilişkin incelemelere hukuk fakültelerinde verilen danışmanlık ve kariyer planlama faaliyetlerinin etkinliği ile ilgili sorular dâhil edilmiştir.

**Tablo 2-24. Lisans Danışmanlık Hizmeti Var mı?**

	N	Geçerli %
Evet;etkili	83	25,5
Evet;ama etkisiz	168	51,7
Hayır	43	13,2
Bilgi yok	31	9,5
Toplam	325	100,0

Tablo 2-24'e göre hukuk fakültelerindeki öğretim elemanlarının yarısından çoğu ya danışmanlık hizmetinin olmadığını ya da bu hizmetin etkin bir şekilde verilmediğini belirtmektedirler.

**Tablo 2-25. Kariyer Planlama Hizmeti Yeterli mi?**

	N	Geçerli %
Evet	52	16,0
Hayır	218	67,3
Bilgim yok	54	16,7
Toplam	324	100,0

Hukuk fakültelerindeki danışmanlık hizmetinin olmadığını veya yetersiz olduğunu ileri süren öğretim elemanları çoğunluğu Tablo 2-25'teki veriler ile birlikte değerlendirildiğinde mesleki eğitim açısından daha vahim bir durum ortaya çıkmaktadır. Çünkü Tablo 2- 25'e göre, hukuk fakültelerindeki öğretim elemanlarının sadece %26'sı mesleğe ilişkin kariyer planlama hizmetinin geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, hukuk fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının %80'den fazlası mesleki gelişimde önemli bir hizmet olan kariyer planlama konusunda kurumlarını yetersiz bulmaktadır.

**Tablo 2-26.**  
**Meslek Tanıtıcı Seminerler Zorunlu Olsun mu?**

	N	Geçerli %
Evet	201	62,4
Hayır	84	26,1
Fikrim yok	20	6,2
Diğer	17	5,3
Toplam	322	100,0

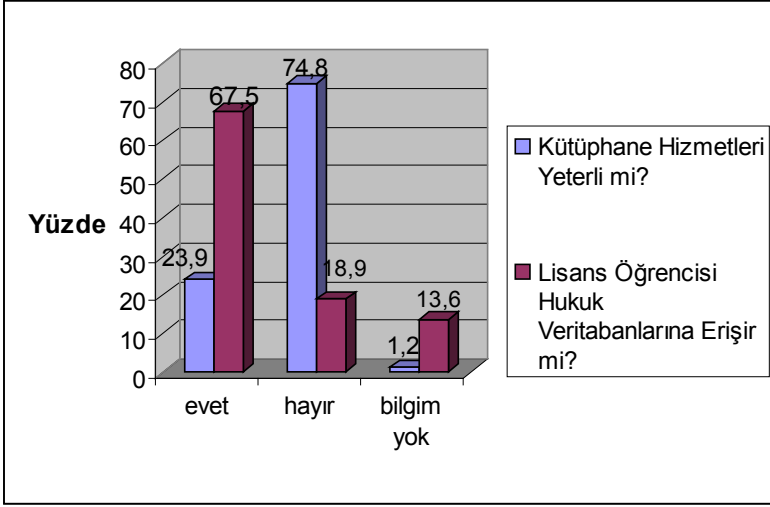
Mesleki gelişim ile ilgili verilen hizmetleri yeterli bulmayan öğretim elemanları, mesleğe ilişkin tanıtıcı faaliyetlerin arttırılmasına ise, olumlu bakmaktadırlar. Tablo 2-26'ya göre mesleğe ilişkin tanıtıcı faaliyetlerin olmasını isteyen kesim %62,4'tür. Ancak, mesleki gelişim ile ilgili faaliyetlerin arttırılmasına olumlu yaklaşan öğretim elemanı oranı, mevcut durumdan rahatsızlık duyan öğretim elemanı oranı ile karşılaştırıldığında daha düşük çıkmaktadır. Bu durumda, mesleki gelişim konusunda içinde buldukları kurumları yetersiz gören öğretim elemanlarının, bu yetersizliği aşmaya yönele-

cek politika üretimi konusunda daha üretici olmaları gerekmektedir.

### 2.4.2.7. Hukuk Fakültelerinin Kütüphane ve Kaynaklara Erişim Olanakları

Grafik 2-10'da hukuk fakülteleri bakımından kütüphane olanaklarının yeterliliği ile internet veri tabanlarına lisans öğrencilerinin erişme olanaklarına ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

**Grafik 2-10. Kütüphane Hizmetleri ve İnternet Veri Tabanına Erişim (N 326)**



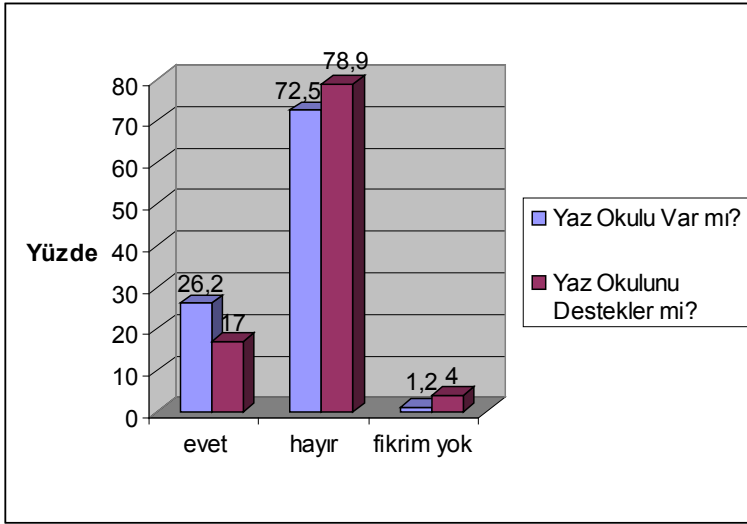
Grafik 2-10'da da görüldüğü gibi kütüphane hizmetlerinin yetersiz olduğu yönündeki yanıtların oranı oldukça yüksektir (%74,8). Yanıtlayıcıların yaklaşık dörtte biri (%23,9), fakültelerinde kütüphane olanaklarını yeterli bulmaktadır. Basılı kaynaklara erişim konusundaki bu olumsuz hava, sanal veri tabanlarına erişim söz konusu olduğunda belirgin bir biçimde dağılmaktadır. Lisans öğrencilerinin internet veri tabanlarına erişebildiklerini söyleyenler %70 yakın bir oranındadır. Bununla birlikte lisans öğrencilerinin bu olanaktan mahrum oldukları yönünde görüş bildirenlerin %20 civarın-

da bir ağırlığa sahip olması da düşündürücü olsa gerektir. Bu gereklilik, konu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını beyan edenlerin varlığı karşısında daha da derinleşmektedir.

#### 2.4.2.8. Hukuk Fakültelerinde Yaz Okulu Uygulamasına Yönelik Görüşler

Son yıllarda yaygınlaşan ve öğretim elemanları arasında kutuplaşmış yargıların oluşmasına neden olan uygulamalardan biri de yaz okulu uygulamasıdır.

**Grafik 2-11. Yaz Okulu: Uygulamanın Yaygınlığı ve Öğretim Elemanlarının Tutumu (N 323)**



Yukarıdaki grafik, bu uygulamanın yaygınlığı ile öğretim elemanlarının tutumunu ortaya koymaktadır. Buna göre yaz okulu uygulaması olan fakültelerin oranı yalnızca %26,2'dir. Fakültelerin büyük çoğunluğunda (%72,5) yaz okulu bulunmamaktadır. Yaz okulunu destekleme ile ilgili oranlara baktığımızda, desteklemeyenlerin oranı %78,9 ile baskın görüşü ortaya koymaktadır.

### 2.4.2.9. Hukuk Fakültelerinin Kurumsal ve Toplumsal Çevre Ağları

Hukuk fakültelerinin sayısı, özellikle son yıllarda açılan fakültelerle birlikte, 2008-2009 öğretim yılı itibari ile 40'a ulaşmıştır. Yıllardır hukuk eğitiminin üç büyük kent merkezinde ve belli üniversitelerde yürütüldüğü göz önüne alınırsa son yıllarda yaşanan bu artış eğilimi hukuk fakülteleri arasında bir işbirliği ve iletişim ağını zorunlu kılmaya başlamıştır.

**Tablo 2-27. Kurumsal ve Toplumsal Çevreye Yönelik Tutumlar**

N/ Satır %	Evet	Hayır	Fikrim yok	Total
Fakülteler arası iletişim kurumsallaşmış mı?	9	294	21	324
	2,8	90,7	6,5	100,0
Kurumsallaşmış ilişki gerekli mi?	292	24	11	327
	89,3	7,3	3,4	100,0
Bakanlık ve ilgili kurumlarla işbirliği gerekli mi?	302	19	2	323
	93,5	5,9	,6	100,0
Bakanlık ve ilgili kurumlarla işbirliği yeterli mi	43	214	63	320
	13,4	66,9	19,7	100,0

Son dönemlerde bahsedilen bu gelişme sebebiyle, tablo 2-27'de, araştırmaya katılan öğretim elemanlarına hukuk fakültelerinin kamu kurumları ve sayısı artan fakülteler arasındaki ilişkileri nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Tablo 22'ye göre öğretim elemanlarının %90'ı fakülteler arasındaki iletişimin kurumsallaşmadığını ileri sürerken, %89,3'ü böyle bir ilişkinin varlığını gerekli bulmaktadır. Bakanlık ve ilgili kurumlarla işbirliğinin gerekliliğine inan öğretim elemanı Oranı %93,5 iken; bu türden ilişkilerin ve işbirliğinin mevcut haliyle yeterli olduğunu düşünenlerin oranı da %66,9'dur.

Dolayısıyla hukuk fakültelerindeki öğretim elemanları toplumsal çevreyle iletişim ve işbirliği açısından bakanlık ve ilgili kuruluşlarla geliştirilen işbirliğini, fakülteler arasındaki işbirliğinden daha memnun edici bulmaktadır. Dolayısıyla, mevcut durumda, hukuk fakültelerinin kendi aralarında geliştirecekleri iletişim ve işbirliğine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

#### 2.4.2.10. Hukuk Eğitimi Araştırmaları Hakkındaki Görüşler

Son yıllarda gittikçe artan bir eğitim alanı olan hukuk konusundaki eğitim araştırmaları incelemeye alınmış ve araştırmaya katılan öğretim elemanlarına konu ile ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir.

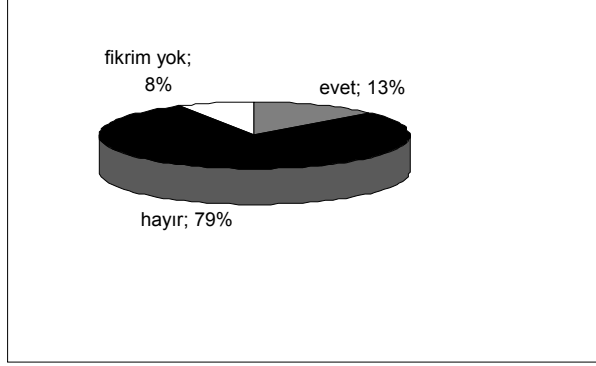
**Tablo 2-28. Hukuk Eğitimi Veren Bir Merkez/Enstitü Yararlı Olur Mu?**

		N	Geçerli %
	Evet	253	79,1
	Hayır	52	16,3
	Başka	15	4,7
	Toplam	320	100,0

Tablo 2-28'e göre hukuk eğitimi veren merkez bir enstitünün kuruluşunu yararlı bulan öğretim elemanı oranı yaklaşık %80'dir. Bu nedenle konu ile ilgili eksikliğin bir an önce giderilmesi gerekmektedir.

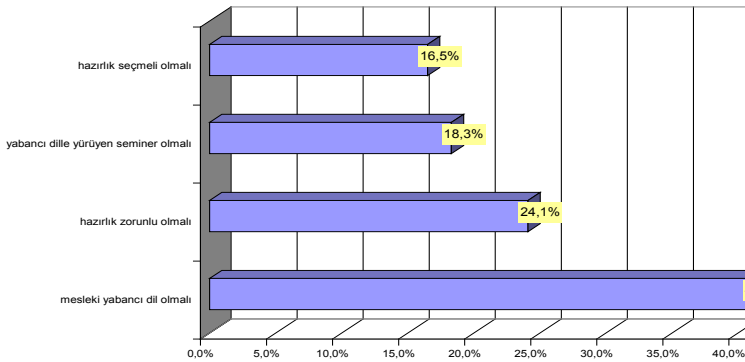


**Grafik 2-12. Hukuk Eğitimine Yönelik Akademik Çalışmalar Yeterli mi? (N.324)**



Grafik 2-12'ye göre hukuk eğitimine yönelik akademik çalışmaları yetersiz bulan öğretim elemanı oranı yaklaşık %80'dir. Bu oran hukuk eğitimi ile ilgili bir enstitü kurulmasını yararlı bulan öğretim elemanı sayısı ile karşılaştırıldığında, hukuk eğitimi alanındaki akademik faaliyetler konusunda ne kadar güçlü bir talebin var olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

**Grafik 2-13. Lisans Eğitiminde Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik Öneriler**



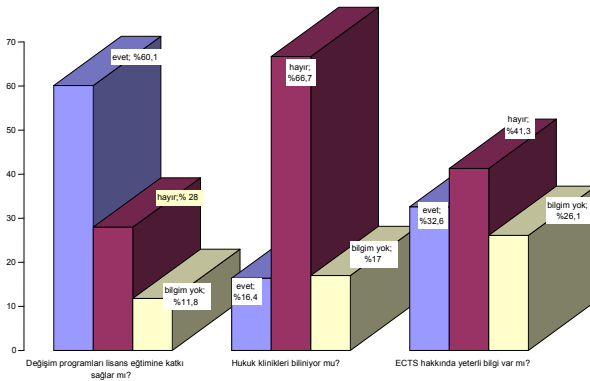
Hukuk eğitiminde vakıf üniversitelerinin kuruluşuna kadar en zayıf yön olan yabancı dil eğitimi ile ilgili bakış değişime uğramıştır. Grafik 2-13'e göre hazırlık sınıfını ve mesleki yabancı dili gerekli gören öğretim elemanı sayısı yaklaşık %65'tir.

**Tablo 2-29.**  
**Pedagojik Formasyon Dersleri Zorunlu Olmalı mı?**

	N	Geçerli %
Evet	182	55,8
Hayır	114	35,0
Fikrim yok	14	4,3
Diğer	16	4,9
Toplam	326	100,0

Hukuk eğitiminde pedagojik formasyon derslerinin zorunlu dersler kapsamına alınmasını isteyen öğretim elemanı sayısı %55,8'dir. %35'i ise böyle bir düzenlemenin gerekli olmadığını düşünmektedir.

**Grafik 2-14. Hukuk Eğitimin Özellikle Batı Standartlarına Kavuşturulması ile İlgili Yapılan Çalışmalar ve Önerilen Uygulamalar Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri**



Hukuk eğitimin özellikle Batı standartlarına kavuşturulması ile ilgili yapılan çalışmalar ve önerilen uygulamalar hakkında öğretim elemanlarına görüşleri sorulmuştur. Grafik 2-14'e göre değişim programlarının hukuk lisans eğitimine katkı sağlayacağını düşünenlerin sayısı %60'tır. Avrupa'nın bazı ülkelerinde uygulanan ve hukuk eğitiminin önemli bir parçası olan hukuk klinikleri uygulamasından, haberdar olmadığını söyleyen öğretim elemanı oranı, %17 iken, böyle bir uygulamanın hukuk eğitime katkı yapmayacağını düşünen öğretim elemanlarının oranı da %66,7 gibi oldukça yüksek bir orana tekabül etmiştir.

ECTS hakkında yeterli bilgi olmadığını söyleyenler ise 41,3 ile bu konuda yeterli bilgilerinin olduğunu söyleyen öğretim elemanlarından daha yüksek çıkmıştır. Konu ile ilgili bilgisi olmadığını söyleyen öğretim elemanı sayısı da %26,1 gibi görece yüksek bir orana sahiptir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular, hukuk eğitiminin yurt dışı standartlara kavuşturulması konusunda daha alınması gereken uzun bir yol olduğunu göstermektedir.

## **2.5. LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN HUKUK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞLARI**

### **2.5.1. Giriş**

Hukuk lisans eğitimine odaklanan bu çalışma, tamamlayıcı bir unsur olarak, lisans öğrencilerinin tutum ve davranışlarının kavranmasını da amaçlamış, bir önceki bölümde belirtilen yöntem çerçevesinde 11 farklı üniversiteye mensup toplam 545 öğrenciye posta-yoluyla anket uygulanmıştır. Yapılan ön inceleme neticesinde, çalışma açısından önem arz eden soruları yanıtızsız bıraktığı tespit edilen 21 anket iptal edilmiş ve nihai çözümlemeye 524 öğrenci anketi dâhil edilmiştir.

Öğrenci anketi, tamamı kapalı uçlu olmak üzere 28 sorudan oluşmaktadır. Ankete nihai biçimi verilmeden önce Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğrencileri arasında bir pilot çalışma da yapılmış, bu çalışmanın geri bildirimleri ile anlaşılma güçlüğü yaratan muğlâk sorular yeniden formüle edilmiştir.

Araştırmanın bir önceki bölümde belirtilen örgütlenmesi kanalıyla üniversitelere yollanan anketler, ilgili sorumlular aracılığıyla öğrencilere dağıtılmış ve geri toplandıktan sonra araştırma grubuna ulaştırılmıştır. 28 soruluk öğrenci anketinden toplam 52 değişkenlik bir hukuk lisans öğrenci veri seti oluşturulmuştur.

Bu veri seti kendi içinde üç ana gruba ayrılabilir. İlk bölümde demografik, toplumsal köken ve üniversite öncesi eğitim boyutlarıyla lisans öğrenci profilini kavramaya dönük değişkenler yer almaktadır. İkinci bölüm, hukuk öğrenimini tercih nedenlerini sorgulayan değişkenleri içermektedir. Bu kapsamda, hukuk tercihinin ne ölçüde kuşaklar-arası bir meslek aktarımı konusu olup olmadığı da sorgulanmaktadır. Son bölümde ise hukuk öğrenimini; alt-yapı olanakları, bilgi aktarma ve bilgi ölçme araçları itibarıyla sorgulayan değişken setleri bulunmaktadır. Bu üç öbek soru ve değişkenler, aynı zamanda, aşağıdaki analizin de içeriğini ve akış planını teşkil edecektir. Bu analizde yeri geldiğinde iki açıklayıcı değişken devreye girecektir: Bunlar, statülerine (devlet/kamu-vakıf/özel) ve kuruluş yıllarına göre üniversite değişkenidir.

Ana gövdesini hukuk öğretim elemanlarının eğilimlerinin oluşturduğu bu çalışmada, lisans öğrencileri tümüyle tamamlayıcı bir unsur olarak yer aldığı için, burada yapılacak çözümleme de ana hatların vurgulanmasıyla kendisini sınırlandıracaktır.

### 2.5.2. Hukuk Lisans Öğrenci Profili

Araştırmada görece daha kapsamlı bir “*öğrenci profili*” veri seti derlenmiş olmakla birlikte, burada öğrencilerin toplumsal kökenlerini ortaya koymak bakımından sadece iki değişken üzerinde durulacaktır. Bunlar, “*baba mesleği*” ile “*sosyalizasyonu hangi toplumsal mekân ölçeğinde*” gerçekleştirdiğini ortaya koyan değişkenlerdir.

Hukuk lisans öğrencilerinin baba mesleğine ilişkin veriler aşağıdaki *Tablo 2-30*'un son sütunundaki “*sütun toplam*” göstergelerinden izlenebilir. Buna göre aşağıdaki sekiz meslek grubuna girmeyenleri içeren “*diğer*” seçeneği içinde yer alan iş/meslek sahibi babaların çocukları %22,4 gibi bir orana başat iken, onu “*memur/maaşlı*” (%17), “*esnaf*” (%15) ve yaklaşık oranlarla (%10) “*çiftçi*” ve “*işçi*” çocukları izlemektedir. Burada dikkat çekici olan husus, çocuklarını yüksek öğrenimde okutma eğilimi yüksek olan “*öğretmen*”, “*profesyonel meslek sahipleri*” ve “*tüccar/sanayici*” gibi grupların çocuklarının, hukuk öğrencileri içindeki ağırlığının %10'ların altında seyrediyor olmasıdır. Aynı değişken devlet ve vakıf üniversiteleri ile ilişkilendirildiğinde ve “*hangi meslek grubunun çocuğu hangi oranlarda devlet ya da vakıf üniversitelerinde hukuk öğrenimi görmektedir*” sorusu sorulduğunda ise beklentilere uygun bir dağılım ortaya çıkmaktadır.

Aynı tabloda açıkça görüldüğü gibi, iki farklı statüdeki üniversite arasındaki en belirgin farklılığın gözlemlendiği belirli meslek grupları mevcuttur. Buna göre, babası “*işçi/ücretli*” olanların tamamına yakınının (%87) devlet üniversitesinde hukuk öğrenimi gördüğü, babası “*memur/maaşlı*”, “*çiftçi*”, “*öğretmen*” ve “*esnaf*” olanların ise vakıf üniversitesini tercih eden öğrencileri ikiye katlayan oranlarla devlet üniversitesini tercih ettikleri söylenebilir. Aynı şekilde babası “*tüccar/sanayici*” olanların büyük oranda (%80) vakıf üniversitesini tercih ettikleri, babası “*yönetici*” ve “*profesyonel meslek sahibi*” olan öğrencilerin de iki katı nispetinde aynı yönde tercihte buldukları görülmektedir.

**Tablo 2-30. Baba Mesleğine Göre Öğrencilerin Devlet ve Vakıf Üniversitelerine Dağılımı**

Satır %		Statüsüne göre Üniversite		Sütun Toplam	
		Devlet	Vakıf/özel	N	%
Baba mesleği	Çiftçi	61,0	39,0	59	11,4
	İşçi/ücretli	87,0	13,0	54	10,4
	Memur/maaşlı	65,6	34,4	90	17,3
	Öğretmen	57,5	42,5	40	7,7
	Profesyonel meslekler	36,8	63,2	19	3,7
	Yönetici (kamu/özel)	33,3	66,7	21	4,0
	Esnaf	57,1	42,9	77	14,8
	Tüccar/sanayici	20,9	79,1	43	8,3
	Diğer	46,6	53,4	116	22,4
Toplam		55,1	44,9	519	100,0

Sistematik olmayan gözlemlere dayanan beklentilere uygun olarak emekçi sınıflardan gelen öğrencilerin daha çok devlet üniversitelerinde, orta sınıf mensubu olanların ise daha çok vakıf üniversitelerinde hukuk lisans öğrenimi gördükleri rahatlıkla söylenebilir. Öte yandan devlet üniversitelerini kendi içinde farklılaştıran bir değişken olarak üniversitelere kuruluş yılları itibarıyla bakıldığında, 1970 öncesinde kurulan devlet üniversitelerinin öğrenci profilinin, emekçi kökenden ziyade orta sınıf özelliklere daha yakın olduğu, emekçi kökenden gelen öğrencilerin ise büyük oranda 1980'li yıllarda kurulan devlet üniversitelerinde öğrenimlerini sürdürdükleri görülmektedir.

**Tablo 2-31.**  
**Üniversite Statüsüne Göre Lisans Öğrencilerinin**  
**Toplumsallaşma Mekânları Dağılımı**

N Satır %	Yaşamının ilk onbeş yılını nerede geçirdi;*					Toplam
	Köy- kasaba	Küçük- orta şehir	Büyük şehir	Metropol şehir	Yurt dışı	
Devlet Üniversitesi	46	111	76	54	0	287
	16,0%	38,7%	26,5%	18,8%	0	100,0%
Vakıf/özel Üniversitesi	11	63	64	93	1	232
	4,7%	27,2%	27,6%	40,1%	,4%	100,0%
Toplam	57	174	140	147	1	519
	11,0%	33,5%	27,0%	28,3%	,2%	100,0%

\* Bu değişkende "köy-kasaba" nüfusu 25.000'e kadar olan yerleri, "küçük-orta şehir" nüfusu 25.000 ila 250.000 arasında olan yerleri, "büyük şehir" nüfusu 250.000 ila 1.000.000 arasında olan yerleri ve nihayet "metropol şehir" ise nüfusu 1.000.000'n üzerinde olan yerleri ifade etmektedir. Anket formunda yerleşim yerlerinin nüfus büyüklükleri bilgisine de yer verilmiştir.

Öğrencilerin toplumsal sınıf konumlarındaki farklılaşmaya ilişkin bulguları, Tablo 2-31'de yer alan veriler de desteklemektedir. Öğrencinin hangi ölçekteki yerleşim yerinde toplumsallaşmasını (ilk on beş yılını geçirdiği) tamamladığı bilgisi, ait olduğu toplumsal sınıf konumuyla belli ölçülerde ilişkili olsa gerektir. Genel olarak bakıldığında hukuk lisans öğrencileri içinde "küçük-orta ölçekli şehirde" toplumsallaşanlar ağırlıktadır (%33,5); bunu birbirine yakın oranlarda "metropol (%28,3)" ve "büyük şehirde (%27)" toplumsallaşanlar izlerken, "köy-kasaba" ölçeğinde ilk on beş yıllarını geçirenler %11 seviyesindedir. Bu genel profili üniversite statüsü ile ilişkilendiren dağılım aşağıdaki tabloda mevcuttur. Tablo 2-31'de görüldüğü gibi devlet üniversitelerinde hukuk öğrenimi gören öğrenciler içinde metropol şehir ortamında yetişenlerin ora-

nı %20’yi bulmazken, vakıf üniversitelerinde bu oran %40 seviyesindedir. Bunun tam tersi tabloyu “köy-kasaba” ortamında toplumsallaşan öğrenci oranlarında görmek mümkündür. Her iki üniversite statüsü arasında “büyük şehirde” toplumsallaşanlar bakımından bir farklılık gözlenmezken, devlet üniversitesinde hukuk öğrenimi gören öğrenciler arasında nüfusu 25 binden 250 bine kadar olan “küçük-orta” ölçekli şehirde toplumsallaşanlar, vakıf üniversitesi öğrencilerine göre 10 puan kadar daha fazladır.

**Tablo 2-32.**  
**Üniversite Statüsüne Göre Mezun Olunan Lise Türü**

N Satır %	Mezun olunan lise türü						Toplam
	Düz devlet lisesi	Anadolu/süper lise	İmam hatip lisesi	Diğer meslek liseleri	Özel lise/kolej	Diğer	
Devlet üniversitesi	107	143	1	3	23	9	286
	37,4%	50,0%	,3%	1,0%	8,0%	3,1%	100,0%
Vakıf/özel üniversite	68	100	2	0	66	0	236
	28,8%	42,4%	,8%	,0%	28,0%	,0%	100,0%
Toplam	175	243	3	3	89	9	522
	33,5%	46,6%	,6%	,6%	17,0%	1,7%	100,0%

Öğrenci profilinin bir diğer göstergesi de lise türüdür. Yukarıdaki tablonun son satırındaki toplam değerlerde görüldüğü gibi hukuk lisans öğrencilerinin yarıya yakını (%46,6) “Anadolu/Süper lise” çıkışıdır; bunu %33,5 ile “düz devlet lise-



si" izlerken, özel kolej çıkışlılar %17 seviyesindedir. Meslek lisesi çıkışlılar ise ihmal edilecek düzeydedir (%1,2). Lise türü ile tercih edilen üniversite türü arasındaki ilişkiye bakıldığında en belirgin farklılık "özel lise/kolej" çıkışlı öğrencilerde görülmektedir; bu öğrenci grubunun vakıf üniversitesindeki lisans öğrencileri içindeki payı %28 iken, devlet üniversitelerindeki payı sadece %8 seviyesindedir.

Öğrenci profilini tamamlayıcı olması bakımından yaş ve cinsiyet gibi temel demografik göstergelere de yer vermek gerekecektir. Yanıtlayıcı öğrencilerin yaş ortalaması 23,3'dür; uç değerler dışarıda bırakıldığında bu değer 22 yaş sınırlarına kadar gerilemektedir.

Yaş ortalamasından da anlaşılacağı gibi bu araştırmada örneklem grubunun, hukuk eğitimini değerlendirebilecek düzeyde deneyime sahip üst sınıf öğrencilerinden teşkil etmesi planlanmıştır. Nitekim yanıtlayıcıların %61,5'i 4. sınıf öğrencisidir; 1. ve 2. sınıftan yanıtlayıcı yok denecek kadar azken (%1), geri kalanları da 3. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır (%37,5). Cinsiyet dağılımına bakıldığında ise yanıtlayıcıların %52'sinin erkek, %48'inin de kadın olduğu görülmektedir.

### 2.5.3. Hukuk Öğrenimi Tercihinin Belirleyenleri

Üniversite giriş sınavında hukuk fakültesi, lisans öğrencilerinin yaklaşık %70'inin birinci tercihidir. Giriş sınavında hukuk fakültesini ilk beş sırada tercih edenlerin oranı ise yaklaşık %90'dır. Görüldüğü gibi, öğrencilerin tamamına yakını son derece istekli ve bilinçli bir şekilde hukuk fakültelerine gelmektedir. Öyle ki, hukuk fakültesini on ve daha geri sırada tercih edenlerin lisan öğrencileri içindeki ağırlıkları sadece %5 gibi düşük bir seviyededir. Devlet ve vakıf üniversite-

lerini tercih eden öğrenciler arasında hukuk tercih sırası bakımından anlamlı bir farklılık mevcut değildir; devlet üniversitesindeki öğrencilerin tercih sırası ortalaması 2,6 iken, vakıf üniversitesi öğrencilerinin 2,7’dir.

**Tablo 2-33.**  
**Hukuk Fakültesini Tercih Nedenleri<sup>91</sup>**

Hukuk fakültesini seçmede en önemli faktör	Yanıtlayıcı		Yanıt
	N	%	%
Alana duyduğum özel ilgi	253	45,9%	59,0%
Topluma faydalı olma isteği	131	23,8%	30,5%
İş bulma ve maddi getirileri	90	16,3%	21,0%
Kendi işimi kurma olanağı	68	12,3%	15,9%
Aile işini sürdürme isteği	9	1,6%	2,1%
Toplam	551	100,0%	128,4%

Bilindiği gibi hukuk eğitimi, tıp eğitimine benzer şekilde kuşaklar arası devamlılık eğiliminin görece olarak yüksek olduğu bir meslek dalıdır. Yanıtlayıcı lisans öğrencilerinin %26’sı birinci derece akrabaları arasında hukuk öğrenimi görenlerin mevcut olduğunu belirtmiştir. Yanıtlayıcıların ¼’ünün ailesinde hukukçunun varlığı, öğrencilerin alan ter-

<sup>91</sup> Bu tablo, “çoklu yanıt” analizinin frekansına dayanmaktadır. Bir yanıtlayıcının birden fazla seçeneği işaretleyebildiği durumlarda başvurulan bu analizde yanıt oranları ve toplamın yanıtlayıcı oranları ve toplamından fazla olması beklenir. Nitekim 3-4 no.’lu tabloda da yanıtlayıcı toplam oranı 100 iken, yanıt oranları toplamı 128,4 olmuştur.

cihlerinde bir tür rol modeli etkisi yapmış olsa bile, bu etkinin "aile işini/mesleğini sürdürme" isteği şeklinde tezahür etmediği aşağıdaki tabloda rahatlıkla görülebilir; zira hukuk fakültesi tercihinde bu faktörü öne çıkartanların oranı %1,6'da kalmaktadır. Hukuk fakültesi tercihinde öne çıkan faktör, öğrencilerin "alana duydukları özel ilgidir". Bunu, alan tercihinin "toplumsal fayda" gibi belli bir işlev atfedilenler izlerken, "maddi getiri" ve "kendi işini kurma" gibi bireysel fayda ile gerekçelendirenler sırasıyla %16 ve %12'lik paylara sahiptir.

**Tablo 2-34. Üniversite Statüsüne Göre Hukuk Fakültesini Tercih Nedenleri**

N Satır %	Hukuk fakültesini seçmede en önemli faktör					Toplam N
	Alana duyduğum özel ilgi	Topluma faydalı olma isteği	İş bulma ve maddi getirirleri	Kendi işimi kurma olanağı	Aile işini sürdürme isteği	
Devlet üniversitesi	142	93	49	36	2	249
	57,0%	37,3%	19,7%	14,5%	,8%	
Vakıf üniversitesi	111	38	41	32	7	180
	61,7%	21,1%	22,8%	17,8%	3,9%	
Toplam N	253	131	90	68	9	429

Alan tercihi nedenleri bakımından "devlet" "vakıf" üniversitesi öğrencileri, "özel ilgi" ile bireysel fayda ifade eden gerekçeleri yaklaşık oranlarla onaylarken, "toplumsal faydayı"

devlet üniversitesi öğrencileri 10 puanlık farkla daha fazla ile-ri sürmüşlerdir (Bkz. Tablo 2-34).

#### 2.5.4. Hukuk Öğrenimine Yönelik Tutum ve Beklentiler

Yüksel öncelik sırasıyla ve “özel ilgi” duyararak gelinen hukuk fakültelerinde öğrenciler ne ölçüde öznel beklentilerini karşılayan bir eğitim seviyesi ve ortamı ile karşı karşıyalar? Kuşkusuz bu çalışma yukarıdaki soruyu nesnel ölçütlerle yanıtlayamaz. Bu konu tümüyle öğrencilerin kendi öznel algılarına müracaat edilmek suretiyle sorgulanmıştır.

**Tablo 2-35. Üniversite Statüsüne Göre Hukuk Öğrenimi Beklentilerini Karşılama Durumu**

N Satır %	Görülen hukuk öğrenimi beklentileri karşılıyor mu?				Toplam
	Evet, ötesinde	Evet, beklediğim gibi	Kısmen	Hayır, beklentimin altında	
Devlet üniversitesi	11	64	149	63	287
	3,8%	22,3%	51,9%	22,0%	100,0%
Vakıf/özel üniversitesi	7	56	121	52	236
	3,0%	23,7%	51,3%	22,0%	100,0%
Toplam	18	120	270	115	523
	3,4%	22,9%	51,6%	22,0%	100,0%

Tablo 2-35’de görüldüğü gibi, gördüğü hukuk öğreniminin “*beklentilerinin altında*” kaldığını düşünenlerin oranı %22 seviyesindedir. Asıl büyük çoğunluk %52’ye yakın oranla beklentilerinin “*kısmen*” karşılandığını düşünmektedir. Gördüğü öğrenimin “*beklentilerine uygun*” olduğunu düşünenler %23 civarındayken, %3,4 gibi küçük bir grup “*beklentilerinin ilerisinde*” bir öğrenimle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada asıl ilgi çekici olan sonuç, ilgili seçeneklerin söz konusu dağılımlarında devlet ve vakıf üniversitesi öğrencileri arasında son derece benzer bir tablonun mevcut olmasıdır.

**Tablo 2-36. Üniversite Statüsüne Göre Fakülte Olanaklarının Değerlendirilmesi**

N Satır %	Fakülte kütüphanesi yeterli mi?		Bilgisayara erişim olanakları yeterli mi?	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Devlet üniversitesi	94	176	94	183
	34,8%	65,2%	33,9%	66,1%
Vakıf/özel üniversitesi	58	170	55	174
	25,4%	74,6%	24,0%	76,0%
Toplam	152	346	149	357
	30,5%	69,5%	29,4%	70,6%

Öğrencilerin kütüphane ve bilgisayar erişim olanaklarına yönelik değerlendirmesi Tablo 2-36’da yer almaktadır. Üniversitenin en önemli alt-yapı unsurlarından olan kütüphane ve bilgisayar olanakları hakkında “*yetersiz*” değerlendirmesini yapanlar %70 gibi dikkat çekici bir seviyededir. Öte yandan, vakıf üniversitesindeki öğrencilerin her iki konuda da

devlet üniversitesindeki arkadaşlarına kıyasla yaklaşık 10 puanlık bir farkla daha karamsar olmaları, ayrıca dikkat çekicidir.

**Tablo 2-37. Öğrencilerin Kütüphane Olanaklarını Kullanma Nedenleri**

Kütüphaneyi kullanma nedeni;	Yanıtlayıcı		Çoklu yanıt toplamı %
	N	%	
Ders çalışmak için	312	47,7%	62,5%
Sınav ve ödev hazırlığı için	214	32,7%	42,9%
Bağımsız araştırma yapmak için	87	13,3%	17,4%
Diğer sebeplerle	41	6,3%	8,2%
Toplam	654	100,0%	131,1%

Öğrencilerin kütüphane ve bilgisayar olanakları hakkındaki öznel yargıları kadar, bu olanakları nasıl ve hangi gereksinimlerle kullandıkları da önem taşımaktadır. Öğrencilere kütüphaneyi genellikle hangi nedenlerle kullandıkları sorulmuş, birden fazla gerekçeyle kütüphane kullanımı mümkün olabileceği için, sunulan seçeneklerin çoklu yanıt analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 2-37’de de görüldüğü gibi kütüphane kullanımındaki başat gerekçe “ders çalışmaktır”. Yanıtlayıcıların henüz lisans öğrencileri olduğu, birçoğu bakımından da konakladıkları ev ve yurt gibi mekânlarda uygun çalışma ortamları bulmanın çeşitli güçlükleri olduğu düşünüldüğünde, yanıtların %62,5’inin bu seçenekte toplanması son derece anlaşılabilir. Sözü edilen gerekçeler, belli ölçülerde “sınav ve ödev hazırlığı” şeklindeki %43’lük yanıt oranıyla ikinci ağırlıklı ter-

cih bakımından da açıklayıcı olabilir. Ne var ki burada sıralanan gerekçeler öğrencilerin ağırlıklı bir bölümünün kütüphaneyi, kütüphane olarak değil, bireysel ve/veya kolektif çalışma mekânı olarak kullandığı gerçeğini değiştirmeyecektir.

**Tablo 2-38. Üniversite statüsüne göre alınan eğitimin mesleğe hazırlık bakımından değerlendirilmesi**

N Satır %	Gördüğü eğitim ilerde mesleğe hazırlıyor mu?			Toplam
	Evet	Hayır	Fikrim yok	
Devlet üniversitesi	88	158	32	278
	31,7%	56,8%	11,5%	100,0%
Vakıf / özel üniversitesi	69	119	43	231
	29,9%	51,5%	18,6%	100,0%
Toplam	157	277	75	509
	30,8%	54,4%	14,7%	100,0%

Bu araştırmada, üniversite eğitimi ile meslek arasındaki ilişki de sorgulanmıştır. Üniversite, kuşkusuz bir meslek hazırlık okulu değildir; üniversite eğitiminin ölçülmesinde, öğrencinin mesleklere hangi düzeyde hazırladığı başat bir ölçüt olarak görülemez. Öte yandan öğrenciye kazandırdığı bilimsel bilgi ve formasyonla onu hem genel olarak hayata hem de öğrenimini gördüğü disipline ait mesleklere en iyi şekilde hazırlayacak olması da bir olgudur. Bilindiği gibi, mühendislikler, tıp ve hukuk gibi disiplinler söz konusu olduğunda mesleğe hazırlık konusu çok daha öne çıkmaktadır. Bu araştırmada da lisans öğrencilerine, aldıkları hukuk eğitiminin kendilerini mesleğe hazırlayıp hazırlamadığı sorulmuştur. Verilen ya-

nıtlar aşağıdaki Tablo 2-38’de yer almaktadır. Soruya olumlu yanıt verenler %31 oranındadır; mesleki hazırlık bakımından aldıkları eğitimi yetersiz görenler ise %54,4’lük bir ağırlığa sahiptir. Yanıtlayıcıların henüz lisans öğrenimini sürdüren öğrenciler olduğu düşünüldüğünde, mezuniyet sonrası deneyimin ardından retrospektif olarak yanıtlanması daha mümkün olan böyle bir soruyu öğrencilerin %15 oranında “*fikrim yok*” diyerek yanıtı bırakmaları son derece anlaşılırdır. Mesleğe hazırlık ölçütü bakımından devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan hukuk lisans öğrencileri arasında istatistikî bakımdan anlamlı addedilebilecek bir farklılık göze çarpmamıştır.

**Tablo 2-39. Öğrencilerin İdeal Ders İşleme Yöntemi Hakkındaki Tercihleri**

İdeal ders işleme yöntemi	Yanıtlayıcı		Yanıt %
	N	%	
Sadece öğretim üyesinin ders anlatması	47	7,6%	9,4%
Yazılı ödev hazırlama sorumluluğunun da olması	63	10,2%	12,6%
Sözlü sunum yapma sorumluluğunun da olması	125	20,2%	25,1%
Pratik vaka çözümüne de yer verilmesi	385	62,1%	77,2%
Toplam	620	100,0%	124,2%

Öğrencilere ideal ders ve sınav yöntemi hakkındaki düşünceleri de soruldu. Tablo 2-39’da görüldüğü gibi, öğrenciler, kendilerini edigin kılan ders işleme yöntemleri yerine, katılımcı, sorumluluk üstlenen ve kuram-olgu bağlantılı-



rını kurmaya dönük yöntemleri yeğlemektedirler. Ortaya çıkan bu eğilim, devlet ya da vakıf üniversitesi öğrencisi olmaya göre değişmemekte, tümünün ortak beklentisini ifade etmektedir.

**Tablo 2-40. Öğrencilerin İdeal Bilgi Ölçme (Sınav) Yöntemi Hakkındaki Tercihleri**

İdeal bilgi ölçme yöntemi	Yanıtlayıcı		Çoklu yanıt toplam %
	N	%	
Klasik yazılı sınav	90	16,3%	18,2%
Test usulü yazılı sınav	110	20,0%	22,3%
Sözlü sınav	68	12,3%	13,8%
Pratik vaka problemi çözme	283	51,4%	57,3%
Toplam	551	100,0%	111,5%

Ders işleme yöntemi konusundaki bu tutum, aşağıdaki Tablo 2-40’de dağılımları yer alan bilgi ölçme yöntemi konusundaki tercihlerle de uyum içindedir. Öğrenci yanıtlarının yaklaşık %60’ı “*pratik vaka problemi çözmeye*” dayalı bilgi ölçme yöntemini tercih etmiş, “*klasik yazılı sınav*” ise %18 civarında rağbet görmüştür. Bu konuda dikkat çekici bir eğilim de, sözlü ifade gibi hukuk formasyonu bakımından ayırt edici

bir yere sahip bulunan bir yetinin, bilgi ölçme yöntemi olarak kullanılmasına en düşük düzeyde destek verilmiş olmasıdır.

**Tablo 2-41. Öğrencilerin Sınava Hazırlanma Yöntemi Hakkındaki Tercihleri**

Sınavlara hazırlanma yöntemi;	Yanıtlayıcı		Çoklu yanıt toplam %
	N	%	
Ders kitaplarına çalışarak	88	16,3%	17,4%
Tutulan ders notlarına çalışarak	40	7,4%	7,9%
Hazır ders notlarına çalışarak	26	4,8%	5,1%
Ders notları ve ders kitaplarına çalışarak	386	71,5%	76,1%
Toplam	540	100,0%	106,5%

Öğrencilerin hâlihazırda sınavlara hangi yöntemle hazırlandıklarına bakıldığında ise Tablo 2-41'de görüldüğü gibi, "ders notları ve ders kitapları" seçeneğinin %76 gibi bir yanıtlanma oranıyla en başat yöntem olduğu görülecektir. Bu olgu, önceki iki tablodaki verilerle birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin pek rağbet etmedikleri ders işleme ve bilgi ölçme yöntemlerinin gerektirdiği yöntemle sınavlara hazırlandıkları rahatlıkla söylenebilir. Bunun ise gerek öğrencilerin sınav performansı üzerindeki, gerekse de derslerin kapsadığı bilgi

Meral ÖZTOPRAK SAĞIR

ALAN  
ARAŞTIRMASI

alanlarını özümseme kapasiteleri üzerindeki etkileri, ayrıca değerlendirmeyi hak edecek bir olgudur.

**Tablo 2-42. Öğrencilerin Yeni Uygulama ve Önerilere Yönelik Tutumları**

%	Lisans süresince zorunlu staj	Derslere devam zorunluluğu	Yaz okulu uygulaması	Fakülteler arası öğrenci değişimi
Evet	67,7	29,8	38,9	42,0
Hayır	23,3	64,3	53,6	41,6
Fikrim yok	5,5	2,9	3,4	12,4
Yanıtsız	3,4	3,1	4,0	4,0
Toplam N	524	524	524	524

Hukuk lisans öğrencilerinin çeşitli konulardaki tutum ve davranışlarını kavramayı amaçlayan bu araştırma da son olarak kimi uygulama ve önerilere yönelik yaklaşımları sorgulanmıştır. Tablo 2-42, bu sorgulamanın topluca dağılımını sunmaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi öğrenciler “*lisans öğrenimi boyunca staj uygulamasının zorunlu olması*” önerisine  $\frac{3}{4}$  nispetinde onay vermişlerdir. Bu belirgin eğilimin bir benzeri bu kez “*derslere devam zorunluluğu*” önerisini reddetme noktasında ortaya çıkmış, öğrencilerin %65’ine yakını bu öneriye “*hayır*” yanıtını vermiştir. Diğer iki uygulama konusunda ise öğrenciler arasında çoğunlukla paylaşılan belirgin bir eğilimden söz etmek mümkün görünmemektedir. Bunlardan “*yaz okulu uygulaması*” yaklaşık %40 oranında destek bulurken, “*hukuk fakülteleri arasında ülke içi değişim programından yararlanmak isteyenler*” ile yararlanmak istemeyenler de birbirine yakın paylara sahip olmuşlardır (%40 civarında).

Lisans öğrencilerinin yeni uygulama ve önerilere ilişkin tutumlarını ele alan bu bölümde, son olarak “*hukuk öğreniminin ideal süresi*” konusundaki verilere bakmak tamamlayıcı olacaktır. Öğrencilerin ideal hukuk öğrenimi süresinin aritmetik ortalaması yaklaşık 5 (gerçek ortalama 4,9) yıldır. Asgari 2 yıl, azami ise 8 yıllık sürelerin belirtildiği yanıtlarda mev-

cut 4 yıllık sürenin yeterli görülmediği anlaşılmaktadır. Burada yer alan tutumlar açısından devlet ya da vakıf üniversitesi öğrencisi olmak bakımından belirgin bir farklılık söz konusu değildir.

Özetle, hukuk lisans öğrencileri, çoğunlukla özel ilgi duyarak ve görece yüksek bir tercih sıralamasıyla geldiği hukuk fakültesinde, talepkar bir öğrenci profili sergileyerek mevcut durum ve olanaklara eleştirel bakan, teorik-pratik bağlantısının kurulduğu ve katılımcılığın özendirildiği bir öğrenim pratiği arzulayan özellikler sergilemektedirler.

*GÜNCEL GELİŞMELER IŞIĞINDA  
TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ*

---

*SONUÇ*

SONUÇ

## SONUÇ

Tüm akademisyenler arasında erkek profesörlerin oranının yüksekliği ve vakıf üniversitelerinin kadrolarında emekli profesörlerin önemli bir yeri olması gerçeğine karşın, vakıf üniversitelerinde -bundan daha yüksek düzeyde- genç kadrolarla eğitim etkinliğinin yürütüldüğü söylenebilir. 1990 sonrasında kurulan en genç fakültelerde öğretim elemanları arasında dikkate değer bir yaş farkı varken, daha eski fakültelerde görece homojen yaş guruplarının bulunduğu gözle çarpılmaktadır.

Unvan ve mesleki deneyim arasında koşutluk olacağından hareketle bakıldığında, mesleki deneyimi en fazla olan profesör öğretim üyelerinin devlet üniversitelerinde oranı % 12 iken, bu oran vakıf üniversitelerinde % 22' ye ulaşmaktadır.

Üniversite eğitimine sosyal bir yaklaşım söz konusu olacaksa, (profesörlerin) emekli olduktan sonra, vakıf üniversitelerinde çalışabildikleri gibi devlet üniversitelerinde de çalışabilmelerinin yasal düzenlemeleri yapılmalıdır. Toplumsal statüsü yüksek mesleki alanlardan biri olarak hukukçular arasında kuşaklar arası devamlılık eğilimi verilerin yansıttığı bir sonuçtur. Bunun mesleki deneyimin aileden de desteklenmesi anlamı taşıdığı durumlarda olumlu bir yanı olduğu düşünülebilir. Akla gelebilecek olumsuz bir sonuç olarak, hukuk mesleğinin geleneksel ailevi bağlarla desteklenen bir



SONUÇ kapalı zümre yaratması olasılığının demokratik toplumlarda hayat bulması zor görünmektedir.

Hukuk eğitiminin esas itibariyle ulusal bir karaktere dayanması icap etmekle birlikte, değişen, küreselleşen dünyada özellikle akademik alanda yurtdışı deneyiminin önemi artmıştır.

Buradan bakarsak, farklı akademik hedeflerle ez az 6 ay yurtdışında bulunan öğretim elemanlarının oranı örneklemin neredeyse yarısıdır (%46). Bu akademik hareketliliğin hukuk eğitimine katkısının önemli olacağı muhakkaktır.

Hukukçu akademisyenlerin çoğunluğuna göre (%62) Türkiye'deki hukuk eğitimi "vasat"tır. Lisans eğitiminin yeniden yapılandırılmasından yana olduğunu belirten hukukçu oranı daha yüksektir (%85). Vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının eğitimin düzeyi konusunda az bir farkla da olsa daha karamsar oldukları görülmektedir.

2008 yılı itibarıyla Türkiye'de hukuk fakültelerimizin sayısının yeterli olduğu kanaati öğretim elemanlarında yaygın (%91), hatta öğretim elemanı kapasitesinin çok üstünde fakülte olduğunu düşünenlerin oranı da oldukça yüksektir (%47) .

Ne var ki, araştırmanın ampirik çalışmalarının tamamlanmasından sonra fakülte sayısı 20'li rakamlardan 50'li rakama ulaşmıştır.

Bu, yeni hukuk fakülteleri açmanın arkasındaki süreçleri eleştirel bir gözle sorgulamayı zorunlu kılan bir tablo olarak görünmektedir.

Öğretim üyelerinin haftalık ders saati konusunda; en az 5, en fazla 10 saat ders yükünün uygun bulunduğu görülmektedir.

Öğretim üyesinden beklenen temel işlevlerin bilimsel araştırma yapması akademik etkinliklere katılması ve ders vermesi olduğunu düşündüğümüzde, ders yükünün fazla olmasının akademik araştırmalar aleyhine bir sonuç yaratacağını görmek gerekir.

Eğitimin kalitesinde öğretim üyesinin makul ders yükü kadar sınıflardaki öğrenci sayısının yüksek olmaması da önemli bir etkidir.

Nicel faktörler yanında, hukuk fakültelerindeki ders programları, fakültelerin kütüphane ve benzer bilgi kaynaklarına erişim vb. olanaklar bakımından fakülteler arasında bir fark olup olmadığı konusuna da araştırmada yer verilmiştir.

% 55 gibi yüksek oranda akademisyen farklı fakültelerin mezunları arasında liyakat farkları olduğu düşüncesindedir. Belirgin farklar olduğunu düşünenlerle, kısmen fark olduğunu düşünenler birarada kabul edildiğinde %80'i aşan bir kesimin yetkin mezun veren ve vermeyen hukuk fakülteleri olduğu konusunu olgusal bir gerçeklik kabul ettiği görülmektedir. En eski üniversite mensupları günümüzdeki hukuk eğitimi konusunda en karamsar kesimi oluştururken, bu konuda en iyimser görüş sahipleri 1970'li yıllarda kurulan fakültelerin öğretim üyeleridir.

Hukuk fakülteleri arasında "ortak zorunlu dersler" olması yüksek kabul gören bir konudur (%80,6). Derslerin içeriklerinin bir örnek olması konusuna karşı olanlar (% 52,8) az bir farkla, ders içeriklerinin farklı olmasını doğru kabul edenlerden fazladır.

Derslere devam konusunda öğretim üyelerinin liberal tutumu önde görülmektedir (%41). %58 gibi yüksek bir kesim derse devamın zorunlu olmamasını uygun bulmaktadır.

Bologna süreci bakımından temel bir konu olan, derslerin yıllık mı - dönemlik mi olması gerektiği konusunda çoğunluk (%59) yıllık ders programlamasını uygun bulduklarını belirtirken, derslerin içeriklerine bağlı olarak (yıllık ya da dönemlik) düzenlendiği karma programdan yana olanlar (%19.2) ile dönemlik ders uygulamasından yana olanların oranı (%20.7) birbirine yakındır.

Hukuk lisans müfredatı konusunda doğal olarak birinci ve ikinci sınıflarda hukuk genel formasyonu kazandırmayı hedefleyen ve buna zemin teşkil edecek sosyal bilim dersle-

SONUÇ

ri konulması yönündeki görüşler yaygınken, üçüncü ve dördüncü sınıf derslerinin uzmanlaşmayı destekleyen dersler olması gerektiği düşüncesi kabul görmektedir. Önemli olan bir nokta, birinci ve ikinci sınıfta daha sınırlı sayıda derse yer verilirken, üçüncü ve dördüncü sınıfta ders sayıları ve seçmeli ders havuzunu genişletmeye olanak veren bir anlayışın yaygınlığıdır.

Küreselleşen dünya bir yandan bilgiye erişimi kolaylaştırırken, diğer yandan bilgi kirliliği ve seçme gücünü de birlikte getirmiştir. Öğrenci-öğreten ve bilgi üçgeninde bakarsak, teknolojiyle adeta akan bilgiyi, öğrencinin seçici algıyla ve bilimsel yöntem ilkeleriyle alması konusu öğretim elemanlarının rollerine çağdaş bir boyut olarak eklenmiş ve öğrencinin de “*öğretim*” etkinliğinin daha aktif bir unsuru olması noktasına gelinmiştir.

Böylece aktif öğretim yöntemleri geleneksel taktir yönteminden daha fazla önem kazanmıştır.

Araştırmamızda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, klasik ders anlatımıyla aktif öğretimin birarada yürümesinin yararına inanmaktadır (%77.2). Yöntem tercihleri ayrı sorgulandığında da aktif yöntemin yararına inananların sayısı yüksektir (%54.8).

Sınav yöntemi konusunda ise, klasik sınavı sözlü sınava ya da test vb. sınavlara tercih edenler belirgin biçimde fazladır (%59).

Lisans danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği eğitimin en önemli sorunlarından. Öğretim üyeleri için öğrenci danışmanlığı öncelikli bir iş olarak görülmemekte, fiilen araştırma görevlilerinin yürüttüğü bir etkinlik olmaktadır. Öğretim üyelerinin ders yükü ve akademik araştırma sorumlulukları, danışmanlığı fiilen üstlenmelerinde ciddi bir engeldir. Danışmanlığın öğretim üyelerince yürütülmesinin, eğitimin niteliğine katkı sağlayacağı kabul edilirse, tıpkı idari görev üstlenen öğretim üyeleri için olduğu gibi, danışman öğretim üyeleri için de zorunlu ders saatinin azaltılarak ayarlanması düşünülebilir.

Kariyer planlama ve meslek tanıtımı gibi konuların da danışmanlık kavramına dahil edilmesi mümkündür.

Kütüphane ve kaynaklara erişim, günümüzde teknolojik yönü itibariyle en kolay, fakat mali bakımdan en zor ve en temel konuların başında gelmektedir. Nitekim, kimi zaman uygun bir binası ve bir kurucu kadrosu dahi olmadan kurulan hukuk fakültelerinin, eğer büyük kentlerde değillerse, yeterli kütüphane olanakları bulunmamaktadır. Bu, haklı olarak çok dillendirilen bir konu olmakla beraber, varolan kütüphanenin ne kadar kullanıldığı da izlenilmeli ve hatta ilan edilmelidir. Nitekim, Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki dekanlığım sırasında, üniversitedeki kütüphane olanaklarından en fazla yararlanan Arş. Gör. İlker Tepe'nin bizim fakültemizden olması, gurur verici olduğu kadar, izlemeyi yapan kütüphanenin de bu uygulamasının takdir edilmesi gerektiği kanısındayım.

Yaz okulu uygulaması, esasen dönemlik ders kredi sistemi gibi günümüz gelişmelerinin bir uzantısı olmakla birlikte, öğretim üyelerinin konuya yaklaşımı genellikle olumsuzdur. %78.9 gibi yüksek oranda öğretim üyesi, yaz okuluna karşı olduğunu belirtmiştir.

Sayısı giderek artan hukuk fakülteleri arasında (%80.3) ve Bakanlık ve ilgili kurumlarla kurumlaşmış bir işbirliği (%93.5) düşüncesi güçlü olarak desteklenmektedir.

Münhasıran hukuk eğitimi konusu üzerinde çalışan bir Merkez ya da Enstitü kurulmasının yararlı olacağı düşüncesi öğretim elemanlarının %79.1'i tarafından destek bulmaktadır. Hukuk eğitime yönelik akademik çalışmaların yeterli olup olmadığı sorusuna verilen, öğretim elemanlarının yaklaşık %80'inin "*yetersiz*" olduğu yönündeki yanıtı da bir hukuk araştırma merkezi / enstitüsü kurulması ihtiyacını ortaya koyan/destekleyen niteliktedir.

Hukuk eğitiminde yabancı dil eğitiminin gerekli olduğu, öğretim elemanlarının çoğunluk görüşüdür (%65). Türkiye geneline bakıldığında, vakıf üniversiteleri, yabancı dil konusunda olumlu bir açılım olarak görünmektedir.

SONUÇ

Hukuk eğitiminde pedagojik bir formasyonun gerekliliği de, öğretim elemanlarına yöneltilen bir sorudur. %55.8'i böyle bir düzenlemenin gerekli olduğunu düşünmektedir. Kanımca, pedagojik formasyonun yeri, lisansüstü eğitim olması ve akademisyenliğe yönelen hukukçular için zorunlu tutulmalıdır.

Türkiye'de hukuk eğitiminin Batı standartlarına kavuşturulması -özellikle Bologna süreci- ile ilgili çalışmaların ve değişim programlarının, hukuk lisans eğitimine katkı sağlayacağı düşüncesi yüksektir. Esasen Amerikan hukuk eğitiminde ve Avrupa'nın bazı ülkelerinde uygulanan ve hukuk kliniklerinden haberdar olmayan öğretim elemanı sayısı az sayılmaz (%17). Bunun yanında konu hakkında fikri olan ama bizim hukuk eğitimimize katkı yapmayacağını düşünen öğretim elemanlarının oranı oldukça yüksektir.

Bu karşı görüşün klinik uygulamalarının yakından incelenmesi dururmunda değişebileceği olasılığını dikkate almak gerekir.

Bologna sürecine uyumun ve öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinin temel yapı taşlarından biri olan ECTS (Avrupa Transfer Kredi Sistemi) hakkında öğretim elemanlarının önemli bir kısmı yeterli bilgi sahibi değildir.

Geleneksel kredilendirme sistemi ders saatine dayandırılırken, ECTS kredilerinin belirlenmesinde tatmin edici kriterlerin bulunmadığı da bir gerçektir.

Akademik hareketlilik hedefine odaklı ve illi bir arka planı olmayan ECTS kredilendirmesi çabaları, emsallere dayanılarak yürütülmüş olsa bile, tartışmasız olduğunu söylemek zor görünmektedir.

Elde edilen bulgular, hukuk eğitiminin uluslararası standartlara kavuşması konusunda uzun, bilinçli çabalara gerek olduğunu ortaya koymaktadır.

Esasen öğretim elemanları vasıtasıyla veri sağlanan bu çalışmada, tamamlayıcı bir uygulama olarak öğrencilere de anket uygulanmıştır.

Veriler değerlendirildiğinde şaşırtıcı olmayan bir sonuç; emekçi/sabit gelirli ailelerden gelen öğrencilerin devlet üniversitelerinde, görece daha yüksek geliri işaret eden meslek gruplarına mensup orta sınıf ailelerden gelen öğrencilerin ise vakıf üniversitelerinde oransal olarak yüksek olduğudur.

Üniversitelerin kuruluş yıllarına göre bakıldığında, 1970 öncesi kurulan devlet üniversitelerinde öğrenci profilinin, görece daha yüksek gelirli meslek mensubu orta sınıf ailelerin çocuklarının okuduğu, 1980'li yıllarda kurulan devlet üniversitelerinde sabit ya da dar gelirli meslek mensubu ailelerin çocuklarının daha yüksek oranda okuduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaşamlarının ilk onbeş yılını ağırlıklı olarak geçirdiği yer sorulduğunda, küçük-orta ölçekli kentlerde toplumsallaşanlar ilk sırada olmakla birlikte (%33.5), "metropol" (%28.3) ve "büyük şehir"de (%27) toplumsallaşanlar arasında büyük oransal farklar olmadığı söylenebilir. "Köy-kasaba" kökenlilerin oranı ise diğerlerine göre oldukça düşüktür (%11).

Öğrenci profilinin bir başka göstergesi olarak lise eğitimine bakarsak, hukuk lisans öğrencilerinin yarıya yakını (%46,6) "Anadolu /Süper lise "çıkışlıları , %33,5 ile düz devlet lisesi mezunları izlemekte, "özel kolej" çıkışlılar %17 seviyesinde kalmaktadır.

Cinsiyet dağılımı bakımından %52 erkek, %48 kadın olan öğrencilerin, profil verileri bütüncül olarak alındığında, hukuk eğitimi ile ilgili temel yakınma konularından biri olan öğrenci profilinin; "orta sınıf, kentli, Anadolu Lisesi/Süper lise çıkışlı olma" gibi değişkenlerin azımsanamayacak bileşimiyle, aslında umutvar bir potansiyeli işaret ettiği söylenebilir. Başka bir ifade ile, hukuk eğitiminin kurumsal sorunları iyileştirildiğinde öğrenci profilinin bu çabaya ket vuran değil destekleyen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

Üniversite giriş sınavında hukuk fakültelerinin, hukuk lisans öğrencilerinin yaklaşık %70'inin ilk tercihleri olması ya da hukuk fakültesini ilk beş sırada tercih edenlerin oranının yaklaşık %90 olması bu görüşü desteklemektedir.

XX. yüzyıl sonu, XXI. yüzyıl başından itibaren “birey”i, “bireysel fayda”yı öne çıkaran değişme eğilimleriyle ilgi kurulabilecek bir bulgu, kısmen, öğrencilerin “hukuk fakültesini seçmede en önemli faktörün ne olduğu” sorusuna alınan yanıtlara yansımış görünmektedir: Devlet üniversitesi öğrencilerinin “topluma faydalı olma” seçeneğini daha yüksek oranda yanıtladıkları görülmektedir.

Böylece vakıf üniversitelerinin kamusal alanla ilişkisi bir anlamda tutarlı iken, diğer yandan hukuk eğitimi nalanlarda “kamu yararı”na duyarlılığın zayıf kalması bir çelişki olabilir. Hukuk fakültelerinin, ister devlet, isterse vakıf olsun, “kamu yararı” kavramına formasyonlarının bir demirbaşı olarak yaklaşmaları nosyonu kazandırılmalı ve fakültelerin kuruluş felsefelerinde kamusal sorumluluğun bir değer olarak kazandırılması hedeflenmelidir.

Hukuk klinikleri; bir yandan toplumda sosyo-ekonomik bakımdan zayıf kesimlerin, adalete erişimini doğrudan kolaylaştıran bir işleve sahipken, öbür yandan hukuk bilincinin, hukukun kamusal anlamının ve “kamu yararı” kavramının farkındalığının anlaşılması ve yaygınlaşmasının da aracı olabilecek uygulamalardır.

Sonuçta, hukuk, yalnızca hukukçuların iyi yetişmesiyle iyi işleyebilecek özellikte değildir. Bunun yanında hukukçu olsun olmasın tüm yurttaşların bilinçliliği ve hukuka saygısı, hukukun daha iyi işlemesinin teminatı olacaktır. Kliniklerin başarılı ve öncü uygulamaları ABD’de, ve bu da, ABD’deki hukuk sistemiyle yakından ilgili olmakla birlikte, Türkiye’de de yasal engellerin aşılabilmesine çaba harcanabilecek olması yanında, hukuk kliniklerinin kendi sistemimize uyarlanabileceğinin örneklerini, Bilgi Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi’ndeki kısmi uygulamalara bakarak dahi söylemek mümkündür.

Vakıf veya devlet üniversitelerinde benzer biçimde, öğrencilerin yarından çoğu (%52), hukuk öğrenimlerinin, beklentilerini “kısmen” karşıladığını belirtmiştir. Beklentileri karşılanmalarla eğitimin beklentilerinin altında olduğunu düşünen-

ler, aşağı yukarı birbirine yakın oranlardadır (%20'nin biraz üzerinde).

Üniversitelerin en önemli alt yapı unsuru olan kütüphane ve bilgisayar olanaklarını yetersiz bulma konusunda yaygın kanının aksine, vakıf üniversitesi öğrencilerinde oran daha yüksek olmakla birlikte (%74.6) her iki grup üniversite öğrencilerinden gerek kütüphane gerek bilgisayar olanaklarını yetersiz görenlerin oranı ortalama %70'lerdedir. Ancak öğrencilerin kütüphaneyi ağırlıklı olarak "çalışma mekanı" olarak kullandıkları, konuyla ilgili diğer sorulardan çıkarsanabilmektedir. Çalışma, öğrencilerin sorunlarına bütüncül bir yaklaşım içermediği ve yalnız hukuk eğitimiyle sınırlı olduğu için, öğrencilerin barınma sorunlarına doğal olarak yer verilmemiştir. Ancak, kütüphaneyi kullama amaçlarından dolayı olarak anlaşıldığı kadarıyla, öğrencilerin ideal ortamlarda barınma konusunda da ciddi sorunları olduğu düşünülebilir.

Sözlü sunum yapmayı da geniş anlamıyla aktif bir yöntem olarak aldığımızda öğrencilerin % 80'inden fazlasının ideal ders işleme yöntemi olarak geleneksel takrir yönteminin dışında, pratik vaka çözümlerine yer vererek kuram-olgu bağlantılarını kurmaya dönük yöntemleri yeğlediği görülmektedir.

Böylece günümüz hukuk eğitiminde hukuk klinikleri, PDÖ yöntemleri gibi aktif ders işleme tekniklerinin öğrenciler bakımından da tercih edildiğini görmekteyiz.

Hukuk eğitiminde PDÖ'nün uygulamasının öncü örneğini Prof. Dr. Hakan Pekcanitez'in dekanlığı döneminden başlayarak 9 Eylül Üniversitesi uygulamaktadır. Uygulamanın ayrıntılarıyla ilgili Prof.Dr.H. Pekcanitez'in çalışması, kendisinin bilgisi ve izniyle çalışmamızın ekinde yer almaktadır.

Öğrencilere göre ideal bilgi ölçme (sınav) yöntemi konusu da, ders işleme yönelik tercihlerle uyumludur. Yanıtların % 60'ı "pratik vaka problemi çözme"ye dayalı bilgi ölçme yöntemini tercih ederken, klasik sınav tercihi % 18'lerde kalmaktadır. Burada önemli ve dikkat çekici olan, tablo yorumlarının



SONUÇ da da altı çizildiği gibi, hukuk formasyonu bakımından ayır-  
dedici bir yere sahip bulunan sözlü ifadenin, bir bilgi ölçme  
yöntemi olarak kullanılmasının, öğrenciler tarafından en dü-  
şük desteği almış olmasıdır.

Hukuk öğretim üyelerinin yeni kuşaklarla ilgili yakınma  
konularından biri, öğrencilerin, sınavlara ders notlarından,  
fotokopilerden hazırlanmaları ve özgün yayınlara, kitaplara,  
hele ders dışı kitaplara pek rağbet etmemeleridir. Öğrencile-  
rin sınavlara nasıl hazırlandığı sorulduğunda “ders notları ve  
ders kitapları” seçeneğine verilen yanıtlar, en yüksek oranda-  
dır (%71.5). Bu konunun, üzerinde daha etraflı inceleme sağ-  
lıklı değerlendirme bakımından gereklidir.

Öğrenciler, geleneksel hukuk eğitiminde fiilen yer al-  
mayan derslere devam zorunluluğuna, yaklaşık % 65 oranın-  
da karşıdır.

Yeni uygulama ve öneriler olarak, lisans süresince zorun-  
lu staja öğrenci desteği % 67.7 iken, yaz okulu uygulamasını  
destekleyen öğrencilerin oranı % 53.6’dır. fakülteler arası öğ-  
renci değişimi konusunda ise (fikri olmayanları dışarıda bı-  
raktığımızda), destekleyenler (% 42) ile karşı olanlar (% 41.6)  
ikiye bölünmüş durumdadır.

Hukuk öğreniminin ideal süresi, öğrencilerin verdiği en  
az 2 en fazla 8 yıl arasında değişen yanıtlar değerlendiril-  
diğinde ortalama 5 yıl (4.9) olarak belirmektedir ki, bu bize  
mevcut 4 yıllık sürenin yeterli görülmediğini ifade eder. Bu  
konuda devlet ve vakıf üniversiteleri bakımından belirgin bir  
fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, hukuk lisans öğrencilerinin, yüksek tercih-  
lerle geldiği hukuk fakültelerine, eleştirel bakabilen, teori-  
pratik bağıni eğitiminde arayan, katılımcı, aktif ders işleme  
yöntemlerini tercih eden profilini bir kez daha belirtmekte ya-  
rar vardır.

*GÜNCEL GELİŞMELER IŞIĞINDA  
TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ*

---

*EKLER*



## EKLER

### Ek 1:

## HUKUKTA PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM VE DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ HUKUK FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Prof. Dr. Hakan Pekcanıtez

### I. Probleme Dayalı Öğrenime Geçme Nedenleri (Ülkemizde Mevcut Hukuk Eğitimi)

Şu anda yirmi dördü Türkiye’de ikisi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde olmak üzere yirmi altı faal hukuk fakültesi bulunmaktadır. Bu fakülteler birkaç küçük yönetmelik değişikliği dışında İstanbul veya Ankara hukuk fakültelerindeki eğitimi esas almıştır. Her yıl daha fazla hukuk fakültesi açılmasının nedeni pahalı yatırım yapılmasını gerektirmeden kurulabilmesi ve şu anda öğrencilerin yoğun talebidir. Neredeyse bir sınıf ve birkaç öğretim üyesi ile fakülte kurulabilmekte ve eğitim yapılmaktadır. Hukuk fakültelerindeki bu çoğalma şimdilik sağlıklı bir rekabet ortamına yol açarak öğretim kalitesinde bir artış sağlamaktan uzaktır.

Bir taraftan yeni kurulan fakülteler, diğer taraftan eski ve köklü olmasına rağmen eskisine nazaran eğitim kadrosundan, gücünden çok şey kaybetmiş fakülteler gelecek için ciddi sorunları şimdiden bizlere haber vermektedir. Bugün tüm hukuk fakültelerindeki hukuk öğretimi çağdaş hukuk öğrenimi ile bağdaşmamaktadır. Özellikle 60-70 yıl öncesinin özel koşullarına göre benimsenen yöntemler hala uygulanmaya çalışılmaktadır. Üstelik bu öğretim seksenli yıllardan sonra giderek güç ve kalite kaybına uğramış ve o günler aranır hale gelmiştir.

EKLER

Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi de bu öğretimi sürdürürken mevcut öğretimin aşağıdaki olumsuz yönleri nedeniyle hukuk öğretiminde reform arayışına girmiştir. Bu arayışlar köklü bir değişimle probleme dayalı bir öğretim yapılması yönünde olmuş ve 2001-2002 öğretim yılında probleme dayalı öğrenime geçilmiştir. Belki birkaç fakülte dışında aşağıdaki olumsuzluklar tüm hukuk fakültelerindeki klasik öğretimin ortaktır. Bu olumsuzluklar;

### **A. Öğrenci Sayısı Aşırı Ölçüdedir**

Mevcut hukuk fakültelerinde öğrenci sayısı fakültelerin hem fiziki hem de öğretim kadrosunun çok üzerindedir. Başta İstanbul ve Ankara'daki hukuk fakülteleri olmak üzere Dokuz Eylül Üniversitesi'nde de kapasitenin üzerinde öğrenci alınmaktadır. Bu öğrencilerin fakülteye devam etmeleri halinde oturup ders dinleyecekleri yer bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin kütüphanede araştırma yapmaları zaten mümkün olmamaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı dahi devam ettiği, amfi veya dersliklerde oturacak yer kalmamakta ne bu kadar büyük amfilerde ders dinlemek oldukça zor olmaktadır.

### **B. Devam Zorunluluğu Fiilen Bulunmamaktadır**

Öğrenci sayısının çok yüksek olması yanında, aslında devam zorunluluğu bulunmasına rağmen, gerek devam halinde öğrencilere oturabilecekleri yer sağlanmadığı için gerekse bu kadar öğrencinin yoklamasını yapmanın çok zaman alacağı düşünülerek devam zorunluluğu aranmamaktadır. Devam zorunluluğunun sağlanamaması, öğrencilerin oturacak yer bulamamaları, sabahtan akşama kadar devam eden dersleri hep oturarak dinlemek zorunda kalmaları, öğrencilerin devamlarının azaltmalarına ve hatta hiç devam etmeden fakülteden mezun olabilmelerini mümkün kılmaktadır.

### C. Fotokopi Ders Kitaplarının Yerini Almıştır

Devam etmeyen öğrenciler genellikle o derste takip edilen ders kitabı ve notlarını elde ederek başarılı olmaya çalışmaktadırlar. Genellikle ders kitaplarının pahalı olduğu ve kapsamlı olduğu iddia edilerek daha ucuz fotokopiye öğrenciler yönelmektedir. Öyle ki hiç kitap okumadan sadece fotokopi ile çalışarak başarılı olan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Pek çok hukuk fakültesi de devam yüzde yirmi ile yüzde kırk arasında değişmektedir. Yani öğrencilerin yüzde sekseni devam etmeden mezun olabilmektedir.

### D. Pratik Çalışmalar Aktif Katılımı Sağlayamamaktadır

Derslerde zaman zaman pratik çalışma adı altında uygulamalı çalışmalar yapılmaya çalışılsa da, bu çalışmalarda çok kalabalık sınıflarda yapılabilmekte ve yüzlerce öğrencinin arasından üç veya beş öğrencinin katılımı sağlanabilmekte, diğer öğrenciler ise elinde kalem verilecek cevapları yazarak bu çalışmalara pasif olarak katılmaktadır. Böylelikle öğrenciler hiç tartışmadan, konuşmadan mezun olmaktadır.

Anlatıma dayalı öğretim sistemi ders kitapları ve notlarının ezberlenmesi sonucunu doğurmaktadır. Öğrenci herhangi bir konuyu tartışma araştırma yerine ezberleyerek, belleyerek başarılı olmaya çalışmaktadır. Hâlbuki mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunlar araştırmayı, tartışmayı gerektirmektedir. Zira hukuk, evrensel kurallar, uluslararası anlaşmalar ve sözleşmelerle her geçen gün daha evrensel nitelik kazanmakta buna ulaşmak ise araştırma yapmayı gerektirmektedir. Araştırmayı bilemeyen mezunlar ise bu sorunlar karşısında başarısız olmakta ve bu başarısızlık önemli hak kayıplarına neden olmaktadır.

Konferanslar biçiminde aktarılan bilgi ne kadar güzel biçimde sunulsa da, hukuksal sorunlarla sunulmadığı takdirde, neden ve niçin öğrenildiği anlaşılmadığından kalıcı olmamaktadır.

### **E. Öğrenci Soru Sormadan, Tartışmadan Mezun Olabilmektedir**

Dersler hep bir öğretim üyesi tarafından anlatılarak işlendiğinden öğrenciler dersle ilgili bir tartışma yapamamakta ve hatta soru soramamaktadır. Soru soramayan öğrenci sadece anlatılanları fotokopiden takip ederek ezberlemeye bellemeye çalışmaktadır.

Dersler bir türlü yetiştirilememekte, ders saatleri arttırılmakta ve öğrenciye pek çok ayrıntı anlatılmaya çalışılmaktadır. Henüz öğrenmeye çalışan öğrenci bu ayrıntıları anlayamadığı için ezberleyerek başarılı olmaya çalışmaktadır.

### **F. Sınav Sistemi Çalışmaya Teşvik Etmemektedir**

Bütün yıl anlatılan bilgiler sonunda öğrenci senede bir kez yapılan ara sınavı ile sınanmakta daha sonra da bir final sınavı ile başarılı olup olmayacağı belirlenmektedir. Bu sınavlardan birisinde başarılı olamayan öğrencinin bunu telafi edebilmesi bütünleme sınavı dışında mümkün olmamaktadır. Bu da başarısızlığı getirmektedir. Sömestr sistemine geçmiş hukuk fakültelerinde de durum farklı değildir. Herhangi bir şekilde başarısız olan kişiye çalışma heyecanı vermeyen bir sistem uygulanmakta, başarısızlığı çalışarak telafi etme olanağı verilmemektedir.

Senede bir veya iki kez sınav yapıldığından öğrenci sadece bu sınav dönemlerinde ders çalışmakta diğer zamanlarda ise ya sadece dersi dinleyerek yetinmekte ya da derslere devam etmeyerek başka şeylerle ilgilenmektedir. Bunun sonunda genellikle ara sınavlardan bir hafta, final sınavlarından ise iki hafta öncesinden kampa girilerek sınavlara hazırlanılmakta, yani kısa sürede bir yıl içinde anlatılanlar bellenmeye çalışılmakta fakat kısa sürede öğrenilen her şey gibi, bu bilgiler de kısa sürede unutulmaktadır. Bu hem kısa sürede öğrenildiği için hem de tartışılmadığı düşünülmeden öğrenildiği için böyle olmaktadır.

Öğrencilere ders dışında herhangi bir araştırma yapması veya tartışabilmesi olanağı verilmemektedir. Bu nedenle öğrencilerin büyük bir çoğunluğu hiç kütüphaneye gitmeden ve araştırma yapmadan mezun olabilmektedir.

### G. Öğrenci Öğretim Üyesini Değerlendirememektedir

Öğrenciler kendilerine ders anlatan öğretim üyeleri hakkında bir değerlendirmeyi “şeker hoca”, “kazık hoca” biçiminde kendi aralarında yapmaktadırlar. Öğretim üyesi öğrenci tarafından değerlendirilmemektedir.

Öğrencilerin başarısızlığı sadece öğrencilere mal edilmekte bundan öğretim sistemi ve öğretim üyesi hiçbir şekilde sorumluluk üstlenmemektedir.

### H. Diğer Olumsuzluklar

Hukuk fakülteleri arasında ciddi bir rekabet bulunmamakta ortak öğretim yapılmakta ve bu durum değişik bir öğretimi mümkün kılmamaktadır.

Birçok fakültede kütüphane bulunmamaktadır. Üniversiteler göstermelik kitaplığa sahip olmakta ve kütüphanesi olmayan fakültele izin verilmektedir.

Mevcut öğretim içinde hukuk etiği öğrencilere verilmemektedir. Toplumun yararını en üst düzeyde tutan etik bakış açısına sahip öğrenciler yetişmemektedir.

Sadece kendisine anlatılanlarla başarılı olabilen öğrenci, kendisine anlatılmayan hiçbir konuyu araştırma isteğine sahip olmamakta ve anlatılmayanları öğrenmeden yetişmektedir. Bu alışkanlık mezun olduktan sonra da değişmemektedir. Hâlbuki üniversite adının da ifade ettiği gibi belirli bir yer ve zamanla sınırlı olan bilginin değil, evrensel olanın öğretildiği ve öğrenildiği bir kurumdur.

Mezun olan öğrencilere baktığınızda



EKLER

\* Öğrencilerinin yüzde altmışının derse devam etmeden mezun olduğunu,

\* Yüzde sekseninin hiç soru sormadığını,

\* Yüzde seksenden fazlasının hiç araştırma yapmak için kütüphaneye girmediğini,

\* Yüzde yetmişinin hiç tartışmadan mezun olduğunu,

\* Sadece sene sonunda çalışarak başarılı olduğunu,

tüm fakültelerde görmek mümkün. Bu sorunların dışında yeni bazı hukuk fakülteleri ile bazı vakıf hukuk fakültelerinde o dersin uzmanı olmayan öğretim elemanlarının ders vermelerini de eklersek, mevcut hukuk öğretimini

• Tek taraflı bilgi aktarmaya ve ezbere dayanan bir sistem olduğu,

• Soru sormaktan görüşlerini açıklamaktan korkan, tartışmayan, sadece kendisine aktarılan bilgileri sorgulamadan öğrenmeye çalışan,

• Eleştirel bakışı olmayan, muhakeme yapmayan, öğrendiği bilgiyi mantıksal sonuçlarla özümsemeyen,

• Araştırmayan, kütüphanede araştırma yapmamış olan ve en önemlisi araştırma yapmayı bilmeyen, analitik ve bilimsel araştırma yöntemlerini bilmeyen öğrenciler yetişmektedir.

Hâlbuki liseden mezun olduktan sonra hukuk fakültelelerine elen öğrencilerin çoğu 18 yaşın üzerindedir. 18 yaşını tamamlamış, kişisel bütünlüğünü kazanmış herkesin yetişkin olarak görülmesi gerekir. Yetişkinlik kişinin tamamen öz denetimde olduğu noktadır.

Yetişkin eğitiminde pedagojik eğitim ilkeleri değil, androgojik eğitim ilkeleri geçerlidir. Androgojide temel ilke, yetişkine bir şey öğretilmeyeceği, ancak öğrenmesinin hızlandırılabileceğidir. Yüksek öğretim kurumlarında da yetişkin eğitimi ilkeleriyle yapılandırılması gerekir.

Yetişkin kişi güdülenmesi ve başarılı olabilmesi için eğitimin amaç ve hedeflerini bilmelidir. Güdülemenin temeli, kişi-

nin kendi yeteneğine, gücüne inanması ve güvenmesidir. Yetişkin bilgilendirilerek bu inanç ve güven sağlanmalıdır. Yetişkin ilgi duyduğu, mera ettiği, kişisel, sosyal, mesleki sorunlarını çözeceğine inandığı; kendisine mutluluk getireceğini düşündüğü ve ön deneyimi olan konuları öğrenmek için güdülenir ve başarılı olur.

Yetişkin öğrenme sürecine katılmalıdır.

Öğretim, yetişkinin sosyal rolü ve yeteneklerini geliştirici olmalıdır.

Öğrenme için olumlu öğretim ortamı hazırlanmalıdır.

Öğrenilecek konunun ayrıntısı yapılandırılmalıdır. Bilgiler basitten karmaşıklığa gitmeli ve kavrayarak öğrenme sağlanmalıdır.

Geçmiş deneyimlerin öğrenmeyi etkilediği göz önünde tutulmalı ve yeni öğrenilenler ile eskiler bütünleştirilmelidir.

Öğrenilenler arasındaki bağlantının yetişkin tarafından keşfedilmesi sağlanarak ve uygulama ile öğrenmenin kalıcılığı ve farklı alanlara aktarılabilmesi gerçekleştirilmelidir.

Öğrenme sonunda geri bildirimle doğru ve yanlışlıklar verilerek, öğrenmede olumlu tutum geliştirilmelidir.

Sürekli değerlendirme ve kendi kendini değerlendirme ile öğrenme arttırılmalıdır.

Yetişkin öğrenme engelleri olan, olumsuz eğitim ortamı, ilgi duymama, uyumsuzluk, kendisine yararlı olacağına inanmama, öğrenme hızını zorlama, sosyal statü ve görünüşünü uygun bulmama, korkma, bunalma, öfke, korku, baskı akılda tutulmalıdır.

## II. Probleme Dayalı Öğrenim Nedir?

Probleme dayalı öğrenim, öğrencilerin küçük gruplarda bir problemi çözümlenmeye çalıştıkları bir eğitim yaklaşımıdır. Her grup bir eğitim yönlendiricisi ile yönlendirilmektedir. Çalışmanın temelini oluşturan problemler, gerçek yaşam-

EKLER

da gözlenebilen olgu ve durumların tanımıdır ve grup tarafından var olan önceki bilgiler kullanılarak analiz edilir. Öğrenciler bilgilerinin sınırını fark etmekte ve bağımsız çalışma sürecinde kaynaklara başvuracakları öğrenme hedeflerini belirlemektedir. Öğrenciler tekrar bir araya geldiklerinde öğrendikleri bilgileri paylaşmakta ve probleme uygulamaktadır. Probleme dayalı öğrenme süreci, öğrencinin daha fazla öğrenme sorumluluğunu almasını sağlamakta ve mesleki yaşama hazırlanmaktadır. Hatırlanabilir ve kullanılabilir bilgi edinme, bağımsız öğrenme, sorgulama yetisi, bilgi sınırlarını fark etme ve motivasyon probleme dayalı öğrenimin avantajlarıdır.

Aktif öğrenme kavramı altında probleme dayalı öğrenme yöntemiyle yapılan eğitimin ana yapısı, gerekli olduğuna inanılan ve mesleki açıdan öncelik taşıyan bilgilerin merak ve kuşku duygularıyla öğrenci tarafından çıkarılan öğrenme hedefleriyle araştırılarak öğrenilmesi ve bir sorunun çözülmesinde kullanıma dayalıdır.

Amerika'da hukuk okullarının açılmaya başlamasından sonra değişik yöntemler çıkmıştır. Bu okullarda uygulanan ilk yöntem konferans yöntemi idi. Bu yöntem 1870 yılına kadar devam etmiştir. 1870 yılından sonra hukuk eğitimi tekrar yapılanmaya başlamıştır. Bu yapılanmalardan birisi de Harvard hukuk fakültesi dekanı Christopher Columbus Langdell ders kitapları ile konferans ile ders anlatmayı terk etti. Bunun yerine probleme dayalı öğrenimi getirdi. Bu problemler, hukukun genel prensiplerini geliştiren ve anlamlarını örneklerle açıklamayı amaçlayan dikkatlice seçilmiş ve düzenlenmiş problemlerdi. Böylelikle hukukun temel prensipleri öğrencilere küçük bir çocuğu ağızdan besler gibi verilmeyecek, bunun yerine öğrenciler doğrudan doğruya hukuk ile karşı karşıya geleceklerdi. Langdell'in kökten değiştirdiği, ders kitapları veya konferanslar yoluyla hukukun temel prensiplerini bellekten ezberletmeyi terk etmesiydi. Langdell, hazırladığı kitaplarda öğrencilere yardımcı olan notlardan, yorumlardan ve açıklamalardan kaçındı.

Probleme dayalı yöntemin amacı, öğrencileri hukukun özü ve öz kuralları üzerinde eğitmektir. Probleme dayalı öğrenim yöntemi, öğrencilere bir hukukçu nasıl düşünürü öğretir. Amaç kısa sürede unutulacak önemsiz bilgileri anlatmak yerine hukukun ustalığını anlatmaktır. Olaylarla hukuku öğrenen kişi yargılama yapma yeteneğine sahip olur. Hukukçu gibi düşünme bu yöntemin en önemli temelidir. Zira hukuk mantığı öğrenilen hukuk kuralları değişse de değişen hukuku kurallarına karşı koymada en önemli yöntemdir.

Günümüzde, hukukun her alanındaki kuralları gittikçe büyümektedir. Bu kuralların tümünü hukukçunun bilmesi mümkün değildir. Bunun aksini düşünmek hayalci bir yaklaşımdır. Probleme dayalı öğrenim öğrenciye nasıl öğrenilir öğretir. Başka bir ifade ile bilgiye ulaşmayı öğretir. Bu yöntem en basit biçimi ile sorunları tespit etme ve akıl yürütmenin en iyi yoludur.

Eğitim, yüzyıllarca toplumların en önemli sorunlarından birisini oluşturmuştur. Bu değişim içine eğitimciler ile eğitilenler arasından çok farklı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Toplumların daha fazla özgürlük ve demokrasi anlayışına paralel olarak eğitim arayışları da değişmiştir.

Eğitimin en etkin denetimi eğitici üzerinde olmuş ve belirlenen müfredatlar içinde eğitimcilerin bu belirlenen konuları aktarması usulü kabul edilmiştir. Eğitilen bu müfredat bu programı içinde kendisine sunulanı almaya çalışmış, verileni yerine göre öğrenmek yerine göre ezberlemek zorunda kalmıştır. Kısaca hep edilgen bir rol içinde yer almıştır.

Gelişmeler daha özgür bir eğitimi daha demokratik bir alanı ve daha farklı bir eğitileni zaman içinde ortaya çıkarmıştır. Eğitilenlerin daha fazla merak etme, gereksinim duyma, motivasyon, sorgulama, kuşku duyma, araştırma, deneme, uyarılma ve pekiştirme yapmasını gerekli kılmıştır. Böyle bir öğrenme sürecinin daha başarılı olacağı kuşkusuzdur. Zira öğrenilecek olan konunun ileride bir gereksinim duyulacağını bilmek öğrenme arzusunu ve sürecini arttıracaktır. Demokratik gelişmeler, eğitimde de pek çok değişimi gerek-

EKLER tirmiştir. Yüzyıllardır süren öğretmen merkezli eğitim, yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmıştır.

Eğitimdeki yüzyıllardır süregelen değişim, probleme dayalı öğrenim kadar eğitimdeki değişime damgasını vurmuştur. Öğrenmede problem kullanma yaklaşımı, sorunları belirleme, sorunun nedenlerini arama, sorunun nedenleri hakkında hipotez kurma, bu hipotezleri kanıtlamaya çalışma, bu çaba içinde bilgi sınırına varıldığında öğrenme hedefleri çıkarma, bu hedefler doğrultusunda bilgi edinme ve edinilen bilgiler ile sorunu giderme yeteneği kazanmaya çalışma e bu fırsatla edinilen bilginin farklı bir yerde kullanılması gibi çok yönlü yararı bulunan bir yöntemdir.

Probleme dayalı öğretim öğrencileri hukukun özü ve öz kuralları üzerinde eğitmektedir. Problem çözerek öğrenen öğrenci, bir hukukçu nasıl düşünürü öğretir. Amaç kısa sürede unutulacak önemsiz bilgileri anlatmak yerine hukukun esasını öğrenir. Olay çözen öğrenci yargılama yapma yeteneğini, karmaşık bir hale gelmiş olayı kısa ve öz olarak açıklama ve çözme gücünü kazanır. Günümüzde hukukçunun her hukuk kuralını bilmesi ve bunları hukuk öğrenimi sırasında öğrenmesi ve bilmesi ne mümkün ne de gereklidir. Probleme dayalı öğrenim bilgiye nasıl ulaşılabileceğini, nasıl öğreniliri öğrenme olanağı verir.

Bir hukuk fakültesi öğrencisi üçüncü sınıfta aşağıdaki Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu'nun 308. maddesini okuduğunda bu maddeyi nasıl anlayacak ve nasıl uygulayacaktır?

*“Davanın esnayı tahkikinde bir taraf kendisine nispet olunan senette muharrer yazı ve imzayı inkâr ve tanımadığını beyan ederse iki tarafın ifadatı ve olbapta serdolunan deliller üzerine hâkim kâfi derecede kanaat hâsıl eylediği takdirde senedi kabul veya hükümden ıskat ederek esas hakkında karar verir. Kanaat hâsıl olmazsa hâkim iki tarafın tayin olunacak günde müteakibilen senet hakkında izaat ita ve medarı tatbik olunacak evrakı irae ve tayin yazı ve imzanın mevsukiyetini ne şekilde ve ne vasıta ile ispat edebileceklerini beyan ederler”*

Bu metni tekrarlayarak ezberlemek mümkündür. Fakat anlamak için ezberlemek yeterli değildir. Anlamak yanında bu kuralı somut olaya uygulayabilmek muhakeme edebilmek gerekir. Çoğu kez öğrenci bu maddeyi okumadan sadece ders notlarını okuyarak eski sınav sorularını ele geçirerek başarılı olabilmekte, daha sonra böyle bir maddeyi anlayamamakta uygulamakta güçlük çekmektedir.

### **III. Probleme Dayalı Öğrenim (Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Örneği)**

#### **A. Probleme Dayalı Öğrenimi Hazırlıkları**

Probleme dayalı öğrenim bir eğitim yönlendiricisi ve şu anda 15-20 kişilik öğrenciden oluşan küçük gruplar halinde yapılmaktadır. Bir senaryo temelinde saptanan hukuki sorunların çözümüne yönelik çalışma sürecinde, önceki bilgilerin kullanılması ve öğrencilerin gereksinim duydukları konuların belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir eğitim sistemidir. Probleme dayalı öğrenme oturumlarında eğitim tümüyle öğrenci merkezlidir ve eğitim yönlendiricisi konuları anlatan değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolündedir.

Bu aşamaya gelmeden önce Hukuk Fakültesi öğretim üyeleri ve yardımcılarının eğitimi gerekmektedir. Fakültemizde probleme dayalı öğrenim için yaklaşık üç ay boyunca eğitim aldık. Ülkemizde aktif eğitim uygulamasına ilk olarak 1997 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde geçilmiştir. Bu nedenle probleme dayalı öğrenimin özellikle tıp fakültelerinde nasıl uygulandığını öğrendik. Bundan sonra hukuk fakültelerinde uygulanması için tartıştık. Tıp fakültelerindeki gibi teorik derslerin günde bir saat sunum şeklinde verilmesi halinde hukuk fakültelerinde çok az konunun oturumlarda işlenebileceği düşüncesi ile teorik derslerin saatlerini azalttık fakat bu dersleri günde bir saatle sınırlamadık. Örneğin medeni hukuk 5 saatten üç saate, anayasa hukukunu

EKLER yine beş saatten üç saate, hukuk başlangıcı, roma hukuku ve iktisat derslerini iki saate indirdik. Böylelikle derslerin öğleden önce bitmesini sağladık.

Pazartesi ve Perşembe günleri ise öğleden sonra üçer saat, toplam altı saat devam edem probleme dayalı öğrenme oturumlarını oluşturduk. Öncelikle alt yapının oluşturulması gerekiyor idi. Bunun için yönetmeliğimizi uygun hale getirdikten sonra 15 küçük sınıf oluşturduk. Bu sınıflar yuvarlak bir masa etrafında 15-20 öğrencinin oturabileceği, bir portmantosu ve küçük bir kitaplığı ve yazı tahtası olan sınıflar olarak düzenlendi. Bunun yanında öğrencinin kütüphaneden yararlanabilmesi için yerli ve yeni tüm kitapların mevcut olduğu, hatta ders kitabı niteliğinde olanların en az on adet bulunduğu kütüphaneyi oluşturduk. Bunun yanında kütüphanenin hafta sonu da dâhil sabah 08.30'dan 22.00'a kadar açık kalmasını sağladık.

## **B. Senaryoların Hazırlanması**

Bundan sonra probleme dayalı öğrenme oturumlarında öğrencilere verilecek ve yönlendiricide bulunacak olan senaryoların yazımı için senaryo komisyonlarını oluşturduk. Bu senaryolar hukuk fakültelerindeki mevcut pratik çalışmalardan farklı olarak düzenlenmesi gerekli idi. Bu farklılığın birincisi bu senaryolar sadece medeni hukuk veya roma hukuk ile değil, hem roma hem anayasa hem de medeni hukuka ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak hazırlanması gerekli idi. Bunun için beş kişiden oluşan senaryo komisyonuna her anabilim dalından öğretim üye veya yardımcısı seçildi. Daha sonra bu senaryoların konuları belirlenerek, komisyonlar kendilerine verilen konularla ilgili altı oturumdan oluşan yani üç hafta devam eden bir senaryo hazırladılar. Her oturum için ayrı bir senaryonun yazılması ve bunun tüm dersleri mümkün olduğu kadar ilgilendirmesi gerekmekte idi. Bu hazırlanan senaryolar öğrenci ve yönlendirici için ayrı ayrı hazırlandı. Öğrenci için hazırlanan senaryolarda çözümü gereken ve öğrencinin bulması gereken sorular yer almayıp sade-

ce olay yer almaktadır. Buna karşılık yönlendiricide hem öğrencinin bulması gereken sorular hem de bunların çözümleri yer almaktadır. Altı oturumdan oluşan bu senaryoya modül denilmektedir. Her modülde tespit edilen öğrenme hedefleri yer almaktadır. Hazırlanan modüllerde bu hedeflere ulaşılması amaçlanır ve senaryonun ve bu senaryodan çıkarılacak soruların öğrenciyi bu hedefe götüreceği nitelikte olması gerekir. Hazırlanan modüller daha sonra modülleri hazırlayan öğretim üyeleri tarafından tartışılarak son şekli verilmektedir. Burada özellikle öğrencileri tespit edeceği soruların hazırlanıp hazırlanmadığı senaryoların senaryonun nasıl hazırlanacağına ilişkin bilgilere uygun olup olmadığı belirlenir. Buradan geçen modüller basılarak öğrencilere dağıtılır.

### C. Probleme Dayalı Öğrenmede Senaryo

Probleme dayalı öğrenme yöntemiyle yapılan eğitimin ana yapısı, gerekli olduğuna inanılan ve mesleki açıdan öncelik taşıyan bilgilerin merak ve kuşku duygularıyla öğrenci tarafından çıkarılan öğrenme hedefleriyle araştırılarak öğrenilmesi ve sorunun çözümünde kullanımına dayalıdır. Bu yöntem öğrenciye, ileride karşılaşacağı sorunların benzerlerini çözerek, mantık yürütme, analiz etme, sentezleme, bilgiye ulaşma ve yorumlama becerisi kazandırır. Böylelikle öğrenci pasif konumdan kurtulur ve aktif konuma geçer.

Probleme dayalı öğrenimin temel gereksinim bu senaryolardır. Bu senaryoların gerçek yaşamla uyumlu, öğrencinin merakını oluşturacak çeşitli konuların olduğu öğrenme dürtüsünü sürekli canlı tutan kurgulardır. Mezun olan öğrencinin karşısına hak nedir ve çeşitleri nelerdir diye bir sorun çıkmamaktadır. Senaryo aracılığı ile ilgili konunun öğrenilmesinin gerekli ve yararlı olduğu da öğrenciye düşündürülmeli, konuyla ilgili merak uyandırılmalı ve bu öğrenme dürtüsü ile konuyu araştırma, irdeleme ve öğrenileni uygulama motivasyonu kazandırılmaya çalışılmaktadır.



EKLER

Bir senaryodan beklenen öncelikli olarak öğrenciyi hedefe yönlendirecek merakı uyandırabilmesidir. Bunun yanı sıra senaryo ile çok sayıda hipotez kurulabilmeli, kurulan hipotezlerin kanıtlanabilmesi veya çürütülebilmesi için uygun verilerle donatılması gerekir. Öğrenci senaryoyu okuduğunda gerçek hayatta bu konularla karşılaşabileceğini düşünebilmelidir. Senaryo önceden öğrenilen bilgilerin kullanılmasını da sağlamalıdır. Senaryonun tespit edilen soruları her oturum için ayrı ayrı bölümler içinde düzenlenmeli ve her bölümde tespit edilen sorular tartışılabilir ve tamamlanabilir olmalıdır.

Senaryolar eşit olarak çeşitli oturumlara bölünür. Toplam beş bölümden oluşan ve altı oturumda tamamlanan bölümler bütünlük arz etmelidir. Fakültemizde bizim üç hafta devam eden ve altı oturumdan oluşan modüllerimizi azaltıp çoğaltabilmek mümkündür. Senaryo kaç bölümlü olursa olsun, bir kapak sayfası ve konusu bulunmalıdır.

#### **D. Probleme Dayalı Öğrenme Oturumları**

Oturumlar kendisini yönlendirici olarak adlandırdığımız öğretim üyesinin başkanlığında yapılır. Adından da anlaşıldığı gibi yönlendirici ders anlatan değil, sadece öğrencileri gerektiğinde yönlendiren üç saatlik oturumda en çok beş on dakika konuşan kişidir. Oturuma başlanmadan önce öğrencilerin birbirlerini ve yönlendiriciyi tanımaları için herkes kendisini tanıtır, kısaca hobilerini, fobilerini, yeteneklerini, ilgi alanını anlatır. Üç saat sürecek olan oturumların yönetilmesi, ara verilmesi tartışma biçimi söz alma tamamen öğrenci tarafında belirlenmektedir. Yani her 45 ya da 50 dakikada bir ara vermek gibi kuralları yoktur. Bu kuralları öğrenci koymaktadır.

İlk oturumda öğrencilere senaryonun ilk bölümü dağıtılır. Ancak bundan önce öğrencilere o senaryo ile ilgili konu hakkında bazı güncel olaylar hatırlatılarak sorular sorulabilir ve yavaş yavaş konuya yönelmeleri sağlanır. Daha sonra ilk oturumla ilgili senaryo dağıtılır. Senaryo okunduktan sonra bu oturumla ilgili çözümü gereken sorular tespit edilme-

ye çalışılır. Bu bölümde çözümü gereken sorunlar tartışıldıktan sonra hem fikir olunanlar belirlenerek tahtaya yazılır. Bu süreçte özellikle öğrencilerin sorunlara yönelik hipotezler ortaya koymaları hedeflenir. Beyin fırtınası yöntemi ile soruna yol açacağı düşünülen tüm hipotezler tahtaya yazılır. Eğitim yönlendiricisi hipotezlerin belirlenmesinde grup dinamiğini engelleyici ve baskılayıcı müdahalelerden kaçınmalıdır. Bu tartışmalara katılmaya öğrencileri motive edici ve destekleyici sorular sorabilir. Ancak hiçbir şekilde yönlendirici gurubun merkezi olmamalıdır. Özellikle öğrencileri yargılamadan öğrencinin kendisini rahatça ifade edebilmesini mümkün kılmalıdır. Kendisi bir onay makamı da değildir. Özellikle klasik eğitimden kalma alışkanlıkla bu arada bilgi aktarımına kesinlikle yönelmemelidir. Ancak öğrencilerin bu konuşmaları tartışmalar ve atılımları yönlendirici tarafından not edilebilir. Ancak öğrencinin öğrenme hedefleri dışına çıkması halinde onları tekrar öğrenme hedefine yönlendirmek için soru sorabilir küçük müdahaleler yapabilir.

Hipotezlerin tamlanmasından sonra, öğrenme hedefleri listelenir ve sorular tespit edilmelidir. Soruları belirlenmesinden sonra öğrencilerin geri bildirimleri alınır. Geri bildirim hem senaryoya yönelik hem de yönlendiriciye ve guruba yönelik olacaktır. Senaryonun öğrenme hedeflerine öğrenciyi yöneltmesi değerlendirilirken, soruların tespitine katılan öğrenciler de katılıp katılmamaları konusunda olumlu ya da olumsuz eleştiri yapabilirler. Özellikle katılmayan öğrencinin katılımı grup tarafından istenmelidir. Çünkü bir veya birkaç kişinin katılımı sağlamaması tüm grup için eksik hipotez üretilmesi ve öğrenme hedeflerine tam olarak ulaşılamaması sonucuna doğurur. Senaryodan çıkarılamayan ve fakat yönlendiricinin elindeki nüshada bulunan ve öğrencinin ulaşması gereken hedefler grupça tespit edilemezse, yönlendirici bunları hatırlatamaz veya tamamlayamaz. Özellikle senaryoda bunu engelleyen bir eksiklik varsa bunun daha sonra tamamlanması gerekir.

Geri bildirimde yönlendirici de katılır ve gözlemlerini aktarır. Bu oturumlarda öğrencilerin söz alarak konuşmayı öğ-

EKLER

renmeleri, birbirlerinin sözünü kesmemesi, farklı görüşleri dinlemeye tahammül etmeleri gereği, birbirlerine saygılı davranmaları kaba davranmamaları gerektiği de öğretilir. Böylelikle bir demokrasi kültürü de edinilmiş olur. Grup üyeler arasında iletişimi arttırmak ve birlikte çalışmak ve birbirlerine yardımcı olmaları için ayrıca girişimlerin yönlendirici tarafından oluşturulması gerekir. Örneğin onlarla birlikte yemek yemek, birlikte çalışmalarını sağlamak gibi.

Sorunların tespitinden sonra oturum sona erer ve öğrenciler bu oturumda tespit ettikleri öğrenme hedeflerini ve soruların cevaplarını araştırmaya başlarlar. Bunun için her öğrenci farklı kaynaktan hazırlanmakta ve farklı görüşleri getirerek tartışabilmektedir. İkinci oturumda bu sorular sırasıyla tartışılır ve bulunan cevaplar aktarılır. Öğrencilerin kaynağa ulaşmada karşılaştıkları zorlukların olup olmadığı öncelikle araştırılır ve varsa bunların giderilmesi sağlanır. Yönlendirici öğrencilerin sözlü anlatımları sırasında onları cesaretlendirmeli ve gerekirse tahtaya şema çizilerek anlatmalarına olanak sağlamalıdır. Öğrenci bu bilgileri okumadan anlatarak aktarmalıdır. Zaten aksi takdirde bu husus geri bildirimde eleştirilmektedir. Aktarılan bilginin doğruluğu gerekirse yönlendirici tarafından diğer öğrencilere sorularak bilginin doğruluğu sağlanmalıdır. Yeterince hazırlanmayan öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Anlatım sırasında öğrenciye anlattığı hususları gerekçelendirmesi gerektiği ve bir pozitif düzenlemeye dayanıyorsa bunu okuyarak aktarması gerektiği öğretilir. Bu özellikle birinci haftadan sona tüm öğrenciler tarafından alışkanlık haline almakta ve tüm anlatımlarında ilgili Anayasa, kanun veya yönetmelik maddesi belirtilmektedir.

Soruların tartışılması bitikten sonra yeni senaryonun bölümü dağıtılarak okunmakta ve soruları tespit edildikten sonra tekrar oturum tamamlanmaktadır.

Bunu üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlar aynı şekilde takip etmektedir. Her oturumu sonunda geri bildirim alınmakta ve böylelikle grup dinamiğini etkileyen olumsuz hususların giderilmesine çalışılmaktadır.

Öğrenciler aslında her modül sonunda yeni bir grup içinde yer almalıdır. Ancak Fakültemizde her yarıyıl yeni bir grup oluşturulmakta böylelikle önceki grupta konuşamamış, bastırılmış kişilerin yeni grupta konuşabilmesi ve daha aktif olabilmesi amaçlanmakta ve aynı zamanda grup liderlerinin doğmasına engel olunmak istenmektedir.

### E. Değerlendirme

Öğrenciler yönlendirici hakkında kendilerine dağıtılan soruları yanıtlayarak yönlendiricileri değerlendirmektedir. Bu sonuçlar daha sonra gizli olarak dönem sorumlusu tarafından yönlendiriciye bildirilmektedir.

Tüm yönlendiriciler oturumlarda ulaşılan öğrenme hedeflerini içeren sorular hazırlayıp soru komisyonuna vermekte, komisyon bu soruları tartışarak tespit ettikten sonra öğrenciye sorulacak soruları tespit etmekte ve sınav yapmaktadır. Bu sınavda sorular ortak hazırlanmakta, bazı oturumlarda ulaşılamayan konularda sorular sorulmamakta, çoktan seçmeli soruların bir olay hazırlanarak olaydan çıkarılan sorular olarak hazırlanması amaçlanmaktadır. Her yarıyılıda öğrenci üç modül sonunda sınava girmekte ve ayrıca bir ödev hazırlamaktadır. Bu ödevi ayrıca yönlendiriciye anlatmaktadır.

Probleme dayalı öğrenme oturumlarında yönlendirici de öğrenciye not vermektedir. Bu notu verirken öğrencinin oturumlara aktif katılımı, araştırması tartışması ve bulunduğu kaynakları aktarması birlikte değerlendirilmelidir.

Bu sınavlar yanında öğrenci kendisine anlatılan teorik derslerden ayrıca her yarıyıl bir kez sınava girmektedir. Aynı durum ikinci yarıyılıda da devam etmektedir. Bunun sonunda şöyle bir tablo çıkmaktadır

Öğrenci toplam notun yüzde ellisi teorik derslerden; yüzde ellisini ise probleme dayalı öğrenme oturumlarından almaktadır.

Yılda iki teorik derslerden sınava girmektedir.

EKLER

## ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİNİ DEĞERLENDİRİM FORMU

Dönem:	<input type="checkbox"/> I	<input type="checkbox"/> II	<input type="checkbox"/> III	Modül No:	<input type="checkbox"/>	Grup No:	<input type="checkbox"/>
Eğitim Yönlendiricisinin Adı-Soyadı:							

**Açıklamalar:** Aşağıda yer alan maddelerin herbirini 1 ile 5 arası bir puan vererek değerlendiriniz. Bu değerlendirilmede: (1) "Yetersiz", (5) "Çok İyi" anlamındadır. Uygun olan puanı daire içine alınız. Değerlendirmenizi yaparken belirtilen ölçütleri göz önüne alınız. Bu formu, her modülün son oturumunda doldurup eğitim yönlendiricisine teslim etmeniz rica olunur.

<b>ÖĞRENME SÜRECİNE KATKISI</b>							
Eğitim yönlendiricisi:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>Konuların hukuk bilimlerinin ana perspektifi doğrultusunda tartışılmasını kolaylaştırır</li> <li>Konuların farklı alanlarda tartışılmasını kolaylaştırır</li> <li>Önceki bilgi ya da deneyimlerin tartışılan konu ile ilişkilendirilmesine yardımcı olur</li> <li>Hipotezlerin yeniden ele alınması ve tartışılmalı noktaların çözümünü kolaylaştırır</li> <li>Konunun açıkça anlaşılmasına yardımcı olur</li> </ul>							
<b>ELEŞTİREL DÜŞÜNCEİNİN GELİŞİMİNE KATKISI</b>							
Eğitim yönlendiricisi:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrencilerin nedenleme sürecinde kanıt ve verileri kullanmasını teşvik eder</li> <li>Konuların bilimsel düşünme bağlamında (sorunların tanımlanması, hipotez oluşturma, sınaması ve sıralanması) ele alınmasını sağlar</li> </ul>							
<b>BAĞIMSIZ ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISI</b>							
Eğitim yönlendiricisi:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>Konu ile ilgili spesifik soruların/öğrenme konularının çıkarılmasına yardımcı olur</li> <li>Bilgiye ulaşma yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygun bilgi kaynaklarının belirlenmesine yardımcı olur</li> <li>Bilgi açıklarının belirlenmesine yardımcı olur</li> <li>Öğrenme konularını olgu ile ilişkilendirmeye yardımcı olur</li> </ul>							
<b>DEĞERLENDİRME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISI</b>							
Eğitim yönlendiricisi:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>Grup kurallarının oluşmasına ve sürdürülmesine yardımcı olur</li> <li>Öğrencilere örnek olacak biçimde kendi davranışlarını değerlendirir</li> <li>Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir ortamın oluşmasını sağlar</li> <li>Öğrencilerin kendi en yargı ve değerlerini tanımlayıp tartışmalarına yardımcı olur</li> <li>Etkin bir öğrenme için öğrencilerin plan geliştirmesi ve uygulamasına yardımcı olur</li> </ul>							
<b>İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE KATKISI</b>							
Eğitim yönlendiricisi:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>Öğrenciler arasında yardımlaşma davranışlarının gelişmesine katkıda bulunur</li> <li>Öğrencilerin çözümler yapmasını teşvik eder</li> <li>Etkin dinleme becerileri gösterir (gerekli durumlarda uygun sorularla konunun anlaşılmasına, tartışmanın genişletilmesine yardımcı olur, grupta konuşulanları dikkatle izler, vb)</li> <li>İletişim becerilerini etkin biçimde kullanır (açık ve anlaşılır konuşma, doğru telaffuz, öğrencilerin anlamalarını deneme, vb)</li> </ul>							
<b>MOTİVASYONU / ETKİNLİĞİ</b>							
Eğitim yönlendiricisi:							
<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivlidir (Oturumlara katılma ve yönlendirmede isteklidir, oturumlara hazırlıklı gelmektedir)</li> <li>PDÖ basamaklarının doğru olarak uygulanması konusunda destekleyicidir (tüm basamakların sırayla uygulanması konusunda destekleyicidir, içeriğe ait bilgi vermeyerek grubu sorularla yönlendirir, hipotezlerin listelenmesi ile tartışma sürecinin birbirine karışmasını önler, öğrenme hedefleri belirlenirken grubun doğal sürecini / dinamizmini baskılayıcı tarzda girişimlerde bulunmaksızın bilgi sınırına getirerek yardımcı olur)</li> </ul>							
<b>Belirtmek istediğiniz diğer görüşleri aşağıdaki kutuya yazınız</b>							

Probleme dayalı öğrenme oturumlarından ise her modül sonunda girdiği sınavlardan aldığı notları ortalaması yüzde yirmi; ödev notu yüzde on ve öğrencinin oturumlardaki katılımı yüzde yirmi olmak üzere toplam yüzde elli not almaktadır.

Bu iki notun toplamı 80 ve üzerinde ise, öğrenci sene sonunda bir final sınavına girmeden muaf olmaktadır. Aksi halde final sınavına girecektir. Final sınavı probleme dayalı öğrenme oturumlarındaki derslerin tümünden tek oturumda yapılır ve notlar birlikte değerlendirilir. Örneğin ikinci sınıfta borçlar genel, devletler umumi, ceza genel ve idare hukuku dersi için tek bir oturumda toplam yüz sorudan oluşan bir sınav yapılacaktır ve öğrencinin aldığı tek not sene içindeki ortalama notu ile birlikte değerlendirilecektir. Başarılı olursa tüm derslerden geçecek aksi halde tüm derslerden kalacaktır. Ceza genelden geçip idare hukukundan kalmak söz konusu olmayacaktır. Eğer not ortalaması seksenin altında ise, sene içindeki notların toplamı ile final sınavında aldığı notun ortalaması 60 ve üzerimde ise başarılı olup bir üst sınıfa geçmektedir.

Bugün uygulanan probleme dayalı öğrenim eksiksiz ve mükemmel bir sistem olmaktan uzaktır. Ancak probleme dayalı öğretimde öğrenci sisteme katılmakta, eleştirmekte ve eleştirileri değerlendirilmektedir. Keza öğretim üyeleri de sistemi sürekli eleştirmekte ve gerektiğinde değişiklik yapılmaktadır. Bütün bu uygulamalar birlikte alınan kararlarla uygulanmaktadır. Her sınıfın bir dönem sorumlusu bulunmaktadır. Dönem sorumlusu yönlendiricileri zaman zaman toplayarak aksayan hususları tartışarak kararlar almakta ve sistemin tüm sınıflarda yeknesak uygulanmasını sağlamaktadır. Geçen yıl başarılı olan öğrenciler yaz tatilinde bize müracaat ederek bu sistem içinde karşılaştıkları sorunların tekrar yaşanmaması için gönüllü olarak yeni öğrencilere yardımcı olmuşlar ve bilgi ve tecrübelerini aktarmışlardır. Böylelikle sistem tüm öğrencilerin desteklediği sahip çıktığı bir eğitim sistemi olmaktadır.

<b>PDÖ OTURUMLARI ÖĞRENCİ ETKİNLİK DEĞERLENDİRİMİ</b>					
Eğitim Yönlendiricisinin Adı-Soyadı : _____					
Dönemi : <input type="checkbox"/> I <input type="checkbox"/> II <input type="checkbox"/> III					
Öğrencinin Adı-Soyadı : _____					
Öğrenci No: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>					
<p><b>Açıklamalar:</b> Aşağıda yer alan maddelerin herbirini 1 ile 5 arası bir puan vererek değerlendiriniz. Bu değerlendirmede: (1) "Yetersiz", (5) "Çok İyi" anlamındadır. Uygun olan puanı daire içine alınız. Bu formu, grubunuzdaki her öğrenci için bir kez doldurmanız ve grup değişiminden önceki modülün son oturumunu izleyen işgünü bitimine dek koordinatörünüze teslim etmeniz rica olunur.</p>					
ÖLÇÜTLER		DEĞERLENDİRME			
BİLGİNİN KULLANIMI	1	2	3	4	5
1. Hükük biliminin, davranışsal ve toplumsal öğelerini ölçüler ve tartışmalarda birleştirir.					
2. Farklı hukuki alandaki ilgili konuları tartışır ve anlaşılmasına katkıda bulunur (ör., Anayasa, Medeni, Roma, vb)					
3. Konuları kısaca özetler.					
SORGULAMA VE KENDİ KENDİNE ÖĞRENME BECERİLERİ	1	2	3	4	5
4. Soruna yönelik hipotezler ortaya koyar					
5. Hipotezleri eski bilgilerini kullanarak açıklamaya çalışır					
6. Nedenleri desteklemek için kanıtlar kullanır					
7. Çeşitli kaynaklardan yararlanma becerisine sahiptir					
8. Sorgulama sürecini, öğrenme konularının sunumunda ve tartışmalarda kullanır.					
9. Öğrenme konularını ölü ya da sorunlarla ilişkilendirir.					
10. Öğrenme konularının belirlenmesi sürecine katkıda bulunur					
İLETİŞİM	1	2	3	4	5
11. Doğru terminoloji kullanır ve doğru telaffuz eder					
12. Tahta, çizimler ve görsel-işitsel araç gereçlerden yararlanır (ör., çizimler yararlı, kolay anlaşılır ve açık biçimde adlandırılmıştır, vb)					
13. Dinleme becerilerini kullanır (etkin dinleme ile karşısındaki anlamaya çalışır)					
14. İletişim becerilerini kullanır (ör., konuya odaklanır, sorular sorar, anlamlı açıklamalar yapar)					
15. Ekip-yardımlaşma davranışları gösterir (ör., grubun öğrenmesini kolaylaştıracak sorular sorar, özetlemeler yapar, orijinal kaynaklar getirir, yönlendirici ve destekleyici davranışlar gösterir, sözlü-sözsüz iletişime yapıcı biçimde katkı, vb)					
DEĞERLENDİRME BECERİLERİ	1	2	3	4	5
16. Kendi özelliklerini değerlendirir ve gruba açıkça ifade eder					
17. Gruba yönelik değerlendirmeler yapar					
18. Değerlendirmeleri gözlenebilir davranışlara yöneliktir					
19. Hem içerik, hem de sürece yönelik değerlendirmeler yapar					
20. Değerlendirmeleri grubun ve bireylerin gelişimini destekleyici ve yapıcı özelliktedir					
TOPLAM PUAN					
<b>ÖĞRENCİNİN DEVAM DURUMU (Katıldığı oturum sayısı / toplam oturum sayısı olarak belirtiniz)</b>					
Öğrenciye ilişkin düşünce ve önerilerinizi lütfen aşağıya yazınız.					
Ölümü özellikleri:					
Geliştirilmesi gereken yönleri:					
Önerileri:					

#### IV. Probleme Dayalı Öğrenim Sonuçları ve Genel Değerlendirme

Aktif eğitim, sadece hukuk fakülteleri için değil, tüm fakülteleri için alternatif bir eğitim ve öğretim olarak uygulanmalıdır. Ancak bu uygulamanın da öğrenci sayısı ile öğretim üyesi sayısı bakımından uygun olması halinde olumlu sonuçlar vermesi mümkün olabilir. Yaklaşık 35 öğretim üyesinin bulunduğu fakültemizde 250 öğrenci ile bu öğretimin sürdürülebilmesi mümkün değildir.

Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 5.7.2002 tarihli toplantısında yapılan görüşme ve talep uyarınca, YÖK Başkanlığı'nın 11.7.2002 gün ve 8/4575 sayılı yazısı ile oluşan Hukuk Fakültesi Dekanlar Çalışma grubu, Genel Kurul üyesi Prof. Dr. Sait Güran Başkanlığı'nda 24-25 Eylül 2002 günleri İstanbul'da toplanmış ve bu toplantı sonunda aktif öğretim yöntemi ile bir model olarak ilgilenilmesi fikri benimsenmiştir.

Aktif eğitim uygulanan öğrencilere yapılan anket sonunda aktif eğitimle ilgili aşağıdaki olumlu ve olumsuz sonuçlar belirlenmiştir.

#### OLUMLU GERİ BİLDİRİMLER

PDÖ ortamında bilmediklerimizin belirlenmesi ve bunları önce kendi kendimize araştırarak öğrenmemiz öğrendiklerimizin daha kalıcı olmasını sağlıyor.

- Modül sonlarında değerlendirme olması, yani sık sınav yapılması, bilginin daha taze iken değerlendirilmesini sağlıyor.
- Bir olaya tek yönlü değil, çok taraflı bakmaya başladım.
- Birisi konuşurken dinlemeyi, konuşması bittikten sonra düşünerek konuşmayı öğrendim.
- Olayları incelemeyi ve her şeye çok dikkatli bakmayı öğrendim.



EKLER

- Kendim öğreniyorum ve bu yüzden daha az unutuluyorum.
- Konuları öğrenci kendi kendine araştırarak öğrendiği için unutmaması çok zor oluyor ve gerektiği zaman geçmiş bilgilerini kullanabiliyor.
- Gruplar sürekli değiştiği için her grupta yeni, samimi arkadaşlar kazanıyoruz. Bu da sınıfın tamamında bir bütünlüğe sebep oluyor.
- Öğrencinin daha kalıtmacı, araştırmacı ve yaratıcı olmasını sağlıyor.
- Öğrencileri araştırmaya yönlendiriyor. Yani bilginin hazır olarak değil de, emek harcanarak elde edilmesini sağlıyor. Tabii ki bilginin emek harcanarak elde edilmesi onu daha değerli kılıyor. Daha kalıcı oluyor.
- Öğrencileri sosyalleştiriyor, onları grup çalışmasına sevk ediyor. Bir bakıma öğrencilerin sosyalleşmesini de sağlıyor.
- Acayip derecede sıcak bir ortam. Hocalarla arkadaş gibi her şeyimizi paylaşabiliyoruz.
- Özgürce konuşabiliyorum. İnsan yerine konulduğumuza sadece bir imzadan ibaret olmadığını hissediyorum.
- Sık değerlendirdiğim için düzenli çalışmak zorunda kalmıyorum. Bahar bile beni gevşetmiyor.
- Eleştirel olmamızı sağlıyor. Kafama takılan her noktayı tartışabiliyoruz.
- Kendimiz öğrendiğimiz için kolay kolay unutmuyoruz.
- Öğrenim hayatımız boyunca gördüğümüz derslerden farklı bir şekilde sunum adıyla işlediğimiz konular bizim daha motive olmamızı sağlıyor.
- Modüllerin ayrı ayrı olması konu birikmesini engelliyor, çalışmamızı kolaylaştırıyor.
- Kaliteli lider grupları oluşturabilecek bir eğitim.

- Bilgiler daha kalıcı oluyor. Ve iş hayatında daha çok işimize yarayan bilgilerin olması bize çok fayda sağlıyor.
- En azından PDÖ oturumlarında ve sunumlarda fikrimizin alınmasından dolayı kendimi önemli hissediyorum. Geri bildirimlerde de fikirlerimizin alınması güzel.
- Aldığım eğitimin neticesinde bilgilerin daha uzun süreli hafızada kaldığını fark ediyorum.
- Geleceğe yönelim eğitim sistemimizin aktif eğitim yönünde değişmesi ve bizim istatistik alanında bu konunun ilkeleri olmamız beni çok mutlu ediyor.
- Ben bu sistem başladığından beri sürekli aktifim. Sürekli bilgisayar laboratuvarı, sunum salonu, PDÖ odası ve eğitim yönlendiricilerinin odaları arasında koşuşturup duruyorum. Ve bunlardan zevk alıyorum. Sürekli bir şeyler öğrenmek istiyorum, önüme çıkan bütün engelleri aşmaya çalışıyorum. Okuyor olmama rağmen kendimi iş kadını gibi hissediyorum.
- Aktif eğitim, kendimi ifade edebilme, düşünme, araştırma ve yaratıcı özelliklerini kazandırdı bana.
- Hayata çok yönlü bakabilmeyi, en iyi öğrenme metotlarını öğretti.
- Senaryolar sayesinde öğrenilen bilgilerin nerede kullanılabileceği anında öğreniliyor.
- Sunumlarda, PDÖ oturumlarındaki geri bildirimler değişik ortamlardaki insanlarla nasıl konuşabileceğimizi öğretiyor.
- Bu sistem sayesinde öğretim görevlilerinden korkmak yerine onlarla ortak çalışılabileceği gösteriliyor. Ortak çalışma bu sayede daha başarılı oluyor.
- Klasik eğitimde öğrenciyi bir sürü bilgiyle doldurarak ezbere teşvik ediyorlar. Oysa -ne kadar bana uymasa da- *düzenli ders çalışma* ve gerekli bilgilerle öğrencilerin doldurulması daha iyi.

## OLUMSUZ GERİ BİLDİRİMLER

• Derslere hala tam ayak uyduramadım. Tabii ki bu benle ilgili, bu sistemi kendi içimde de tam olarak oturttuğumda başarılı olacağım inanıyorum.

• Tüm olarak istatistik terimleri ortak olmalı (İngilizce). Tüm dünya ile aynı terimler kullanılmalı.

• Aktif eğitim sisteminde yer alan bazı hocaların gerektiği gibi davranmayı, aktif eğitim kalıbının dışına çıkması.

• Sunumlar bazen ders şeklini alabiliyor.

• Öğrenme olayının tüm zorluklarını öğrenci üzerine yıkmaya bence yanlış.

• Devamlı çalışır durumda olmamız, çalışmayı ertelememiz gerekiyor.

• Ders programı sabah 9.30 dan 17.00'a kadar sürdüğü ve boş günümüz olmadığı için, sosyal hayatımız yeterince olmuyor.

• Bize düşen çok fazla olduğu için yeterli boş zamanımız olmuyor.

• Sınıf geçme olayını pek hoş bulmuyorum. Bu kadar güzel ve zamana yayılmış bilgilerden oluşan bir sisteme, tek sınavla kalmak ya da geçmek hiç yakışmıyor.

• Uygulamalı derslerin değerlendirilmesinin kâğıt üzerinde yapılması da iyi değil.

• Kaynak sorunu. Her kaynağa güvenemiyoruz.

• Aktif eğitimin yeni olması nedeni ile tam olarak oturmaması.

• Çok arayıp zor bulduğum olumsuz bir eleştirim ise; öğrencilerin aşırı derecede serbest kalışı ve de zaman zaman serbestlikten doğan boşluklardır.

• Dersler sabah 9.30'da başlayıp akşam bitiyor. Bunun liseden farkı yok. Hafta içinde en az bir günümüz boş olmalı, üniversitenin özgürlük olduğu anlaşılmalı.

- Değerlendirmelerde bazen klasik sorular soruluyor.
- Konu derecesi zorlaştıkça öğrenme hedeflerini çıkartmak zorlaşıyor. Senaryolar bazen çok kötü oluyor.
- Öğrenci bilgiyi araştırırken yetersiz kalabiliyor.
- Her şey öğrenciye bağlı olduğu için PDÖ sınıflarında tartışılan konular bazen eksik kalabiliyor.
- Adının aktif olmasından da anlaşılacağı gibi her günümüz dolu. Amaç öğrencinin okulda kalarak çalışmalarını burada tamamlaması. Ama biz bunu hala gerçekleştirebilmiş değiliz!!!

**Aktif Eğitim Öncesi Başarı Oranı:**

**1999-2000 öğretim yılı:** 1.sınıf başarı oranı: %73

**Aktif Eğitim Sonrası Başarı Oranı:**

**2001-2002 öğretim yılı:** 1. sınıfta aktif eğitime tabi öğrenci sayısı : 273

Yılsonu itibariyle başarılı öğrenci sayısı : 261

Yılsonu itibariyle başarısız öğrenci sayısı : 12

Probleme Dayalı Öğretim başarı ortalaması : %96

80 veya üzeri not aldığı için muaf olan öğrenci sayısı : 78

**“ ADALETE ERİŞİMİN YAYGINLAŞMASINDA  
AKTİF ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE HUKUK  
KLİNİKLERİNİN ROLÜ ” ÇALIŞTAYI PROGRAMI**

**PROGRAM :**

03 Mayıs 2006

- 10.30-11.00 Açılış Konuşmaları  
(Akdeniz Üniv. Hukuk Fak.ve Antalya Barosu)
- 11.00-11.30 Hukuk Klinikleri (Yeditepe Üniversitesi)
- 11.30-12.30 Hukuk Klinikleri (Bilgi Üniversitesi )
- 12.30-13.30 Öğle Yemeği ( Akdeniz Üniv.Sosyal Tesisler )
  
- 13.30-14.30 Hukuk Klinikleri (Bilgi Üniversitesi)
- 14.30-15.30 Aktif Öğretim Yöntemleri  
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- 15.30-15.45 Antalya Barosu
- 15.45-16.30 Tartışma ve Sonuç
- 16.30 Kapanış

• Katılımcılarla iletişim kurularak havaalanından karşılanmaları sağlanacaktır.

• İletişim :

• Akdeniz Üniv.Hukuk fak.Dekanlık: 0-242-2276975-76  
(Günay Kutlu)

• Antalya Barosu :0-242-2386155 (Muazzez Metinkaya)

## Ek 3:

EKLER

## Alanya Proje Çalıştayı Katılımcı Listesi ve Program

Akdeniz Üniversitesi	Prof. Dr. Meral Öztoprak (Sağır)
Akdeniz Üniversitesi	Doç. Dr. Aziz Taşdelen
Akdeniz Üniversitesi	Doç. Dr. Metin Özüğurlu
Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Murat Türe
Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Necla Öztürk
Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. İlknur Uluğ
Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Mehmet Altunkaya
Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Sonay Özüğurlu
Akdeniz Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. M.Erdem Can
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Dr. Barış Günay
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Dr. Nihat Kanbur
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Gonca Önen
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Can Boyacı
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. H. Serkan Akıllı
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Hüsniye Akıllı
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Funda Kemahlı
Akdeniz Üniversitesi	Arş. Gör. Kadriye Okudan
Akdeniz Üniversitesi	Zühal Özgün
Atılım Üniversitesi	Öğr. Gör. Serdar Hızır
Anadolu Üniversitesi	Arş. Gör. Tolga Akkaya
Anadolu Üniversitesi	Arş. Gör. Kasım Akbaş
Ankara Üniversitesi	Prof. Dr. Arzu Oğuz
Başkent Üniversitesi	Öğr. Gör. Elif Küzeci

## Meral ÖZTOPRAK SAĞIR

EKLER

Bilkent Üniversitesi	rd. Doç. Dr. Tuğrul Katoğlu
Çağ Üniversitesi	Prof. Dr. Yücel Ertekin (Dekan)
Çankaya Üniversitesi	Prof. Dr. Doğan Soyarslan
Dicle Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Ömer Korkmaz
Dicle Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Nihat Taşdelen
Erzincan Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Ayhan Döner
Erzincan Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Şafak Narbay
Erzincan Üniversitesi	Fak. Sekr. Yılmaz Özker
Galatasaray Üniversitesi	Doç. Dr. Ahmet Ulvi Türkbağ
Gazi Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Mehmet İstemi
Gazi Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Banu Şit
İstanbul Üniversitesi	Prof. Dr. Yasemin Işıқтаç
İstanbul Bilgi Üniversitesi	
İstanbul Kültür Üniversitesi	Doç. Dr. Hanife Öztürk
İstanbul Ticaret Üniversitesi	Doç. Dr. Şükran Şıpka
Kadir Has Üniversitesi	Doç. Dr. Savaş Bozbel
Kadir Has Üniversitesi	Ar. Gör. Mete Tevetoğlu
Kocaeli Üniversitesi	Öğr. Gör. Kerem Çolak
Kocaeli Üniversitesi	Öğr. Gör. Berfu Güler
Maltepe Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr. Emre Gökyayla
Maltepe Üniversitesi	Öğr. Gör. Serdar Koyuncu
Maltepe Üniversitesi	Öğr. Gör. Seçkin Nazlı
Marmara Üniversitesi	Arş. Gör. Ceren Akçabay
Selçuk Üniversitesi	Doç. Dr. Ali Şafak Balı
Ufuk Üniversitesi	
Yeditepe Üniversitesi	

**ALANYA PROJE ÇALIŞTAYI PROGRAMI**

EKLER

**23 Ocak 2008 Çarşamba**

Otele Griş-Grand Bali Otel, Damlataş Cad.Alanya

Tel : 90.242.5110453 Fax : 90.242.5110493

[www.grandbali.com](http://www.grandbali.com)- [info@grandbali.com](mailto:info@grandbali.com)

**24 Ocak Perşembe (1.Gün)**

**09.00** Kayıt

**09.30** Proje Takdimi

Prof.Dr.Meral Sağır Öztoprak

Akdeniz Üniversitesi HukukFakültesi Dekanı

**10.00** Bologna Süreci 'nin Tanıtımı

Yusuf Ziya ERDİL

**11.00 Kahve Arası**

**11.15** Anket Sorularının Tartışılması

**12.15 Yemek Arası**

**13.30** Anket Sorularının Tartışılması

**14.30** Kahve Arası

**14.45** Anket Sorularının Tartışılması

**15.45** Kahve Arası

**16.00** Anket Sorularının Tartışılması

**17.00** Değerlendirme

**25 Ocak 2008 Cuma (2.Gün)**

**09.00** Fakülte Çalışma Guruplarının görevleri ve çalışma yöntemleri hakkında Seminer Metin Özüğurlu

**11.00** Genel Değerlendirme ve Kapanış

**12.00** Yemek

**13:00** Alanya Gezisi

**16.30** Antalya 'ya dönüş



EKLER **Not:** 23 Ocak 2008 Çarşamba akşamı saat 22.30 Akdeniz Üniversitesi Sosyal Tesislerinden ve saat 23.00 'da Antalya Havalimanında Alanya'ya otobüs kalkacaktır.

25 Ocak 2008 Cuma akşamı 16.30'da Alanya'dan Antalya Havalimanına ve Otogara otobüs kalkacaktır.

Ek 4:

EKLER

**HUKUK LİSANS EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM  
ARAŞTIRMASI ÖĞRETİM ÜYESİ ANKET FORMU**

S1. Cinsiyet?

1 ( ) Erkek 2 ( ) Kadın

S2. Doğum Tarihi? .....

S3. Mezun olduğunuz hukuk fakültesini lütfen belirtiniz  
.....

S4. Ailenizde sizden başka hukukçu var mı ?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır

S5 Akademik unvanınız?

1 ( ) Profesör 2 ( ) Doçent 3 ( ) Yrd.Doçent

4 ( ) Araştırma Görevlisi 5 ( ) Diğer öğretim elemanı

S6 Kaç yıldır öğretim elemanı olarak görev yapıyorsunuz? .....yıl.

S7 Kaç yıldır ders veriyorsunuz? .....-..... yıl.

S8 2007/2008 öğretim yılı içinde verdiğiniz lisans ders sayısınıbelirtirmisiniz ? .....adet ders.

S9. Akademik nedenlerle 6 ay ve üzeri süreyle yurt dışındada bulunduğunuz mu?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır

S10. Yanıtınız EVET ise, aşağıdakilerden uygun olanları lütfen işaretleyiniz;

1 ( ) Master derecesini yurtdışında aldım.

2 ( ) Doktora derecesini yurtdışından aldım.

EKLER

- 3 ( ) Lisansüstü araştırmalar için yurtdişında bulundum.  
4 ( ) Doktora sonrası araştırmalar için yurtdişında bulundum.  
5 ( ) Diğer (*Lütfen belirtiniz*).....

S11. Genel olarak değerlendirdiğinizde sizce hukuk fakültelerinde verilen hukuk eğitiminin düzeyi;

- 1 ( ) Düşük      2 ( ) Vasat      3 ( ) Yüksek  
4 ( ) Fikirim Yok  
5 ( ) Başka (*Lütfen belirtiniz*) .....

S12. Lisans ders programının yeniden yapılandırılması gerektiğini düşünüyormusunuz?

- 1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır      3 ( ) Fikrim Yok

S13. Sizce hukuk lisans eğitiminin ideal süresi kaç yıl olmalıdır.

- 1 ( ) 3 Yıl      2 ( ) 4 yıl      3 ( ) 5 yıl  
4 ( ) Diğer Lütfen belirtiniz .....

S14. Türkiye’de halen 33 hukuk fakültesi olduğu düşünülürse sizce bu sayı yeterli midir?

- 1 ( ) Evet,yeterli      2 ( ) Hayır yetersiz      3 ( ) Fikrim yok

S15. Türkiye’deki hukuk fakültelerini öğretim elemanı sayısı yönünden değerlendirir misiniz? Bu amaçla aşağıdaki yargı cümlelerinden size en uygun geleni lütfen işaretleyiniz.

- 1 ( ) “Mevcut kapasitenin çok üstünde fakülte var.”  
2 ( ) “Mevcut kapasiteyle zor da olsa karşılanabilen makul sayıda fakülte var.”  
3 ( ) “Mevcut kapasitenin akılcı dağılımıyla yeni hukuk fakülteleri rahatlıkla kurulabilir.”

S16. Sizce bir öğretim üyesi bir haftada asgari ve azami olarak kaç saat ders vermelidir?

- Lütfen belirtiniz .....

S17. Sizce hukuk lisans eğitimi için fakültenizin ideal öğrenci kontenjanı ne olmalıdır?

Yıllık öğrenci kontenjanı/sayısı: .....

S18. Fakültenizdeki yıllık öğrenci kontenjanını belirtir misiniz? ..... öğrenci

S19. Mezunların niteliği bakımından hukuk fakülteleri arasında belirgin farklar olduğunu düşünüyor musunuz?

1 ( ) Evet; oldukça belirgin nitelik farklılıkları vardır.

2 ( ) Evet; ama kısmi nitelik farklılıkları vardır.

3 ( ) Hayır; kapanmayacak düzeyde nitelik farklılıkları yok.

4 ( ) Başka (Lütfen belirtiniz) .....

.....

S20. Mezunların niteliği bakımından farklılıkların fakültelerin ortak çalışmalarıyla önümüzdeki beş yıl içinde en aza indirilebileceğini düşünüyor musunuz?

1 ( ) Evet; planlı ortak çalışmayla bu fark beş yıl ya da daha önce en aza inebilir.

2 ( ) Evet; ama beş yılı aşan planlı bir ortak çalışmayı gerektirebilir.

3 ( ) Hayır; fakültelerin yetkilerini aşan yapısal nedenlerle fark kapanmaz.

4 ( ) Diğer ( Lütfen belirtiniz.)

.....

S21. Fakültenizde seçimlik derslerin günün koşullarına uygun olarak açıldıklarını düşünüyor musunuz?

1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır      3 ( ) Fkrim Yok

S22. Lisans programlarında, okutukdukları yıl itibariyle uyumsuz olduğunu düşündüğünüz dersler var mı?

1 ( ) Evet      2 ( ) Hayır      3 ( ) Fikrim Yok

Yanıtınız EVET ise lütfen yandaki tabloda işaretleyiniz.

EKLER

S.23. Sizce Hukuk Fakültelerinde ortak zorunlu dersler kataloğu olmalı mıdır?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim Yok

*Yanıtınız EVET Hukuk Fakültelerinde zorunlu olmasını düşündüğünüz dersleri ekteki tabloda işaretleyiniz.)*

S.24 Lisans ders içeriklerinin tüm hukuk fakülteleri tarafından bir örnek olarak uygulanması gerektiğini düşünüyor musunuz?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim Yok

S.25 Sizce lisans dersleri yıllık mı dönemlik mi olmalıdır?  
(Ayrıca lütfen ekteki tabloda işaretleyiniz.)

1 ( ) Yıllık 2 ( ) Dönemlik 3 ( ) Karma

4 ( ) Fikrim Yok

S.26. Size göre lisans öğreniminde ideal sınav yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

*(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*

1 ( ) klasik yazılı sınav

2 ( ) Öğrenciyi araştırmaya yönlendiren (aktif-probleme dayalı) yöntemler

3 ( ) Diğer *(Lütfen belirtiniz)* .....

S.27. Size göre ideal lisans öğrenim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

*(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*

1 ( ) Klasik ders anlatımı

2 ( ) Öğrenciyi araştırmaya yönlendiren (aktif-probleme dayalı) yöntemler

3 ( ) Diğer *(Lütfen belirtiniz)* .....

S.28. Üniversitenizin kütüphanesindeki kaynakları ve sağlanan hizmetleri yeterli düzeyde buluyor musunuz?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim yok

S29. Fakültenizde lisans öğrencilerine internette hukukla ilgili veri tabanlarına erişim olanakları sunuluyor mu?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Bilgim yok

S.30. Lisans öğrencilerinin derslere devam zorunluluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?

1 ( ) Zorunlu olmalı 2 ( ) Zorunlu olmamalı 3 ( ) Fikrim yok

S31. Fakültenizde yaz okulu uygulaması var mı?

1 ( ) Var 2 ( ) Yok 3 ( ) Bilgim yok

S32. Yaz okulu uygulamasını destekliyor musunuz?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim yok

S33. Hukuk Fakülteleri arasında yeterli düzeyde kurum-sallaşmış bir iletişim olduğunu düşünüyor musunuz?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Bilgim yok

S34. Hukuk Fakülteleri arasında yeterli düzeyde kurum-sallaşmış bir iletişimin **gerekli** olduğunu düşünüyor musunuz?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim yok

S35. Lisans öğrenimine katkı sağlamak için Adalet Bakanlığı, barolar, ilgili kamu kurumları ve sivil toplum örgütleriyle işbirliği içerisinde olmak sizce gerekli midir?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim yok

S36. Lisans öğrenimine katkı sağlamak için Adalet Bakanlığı, barolar, ilgili kamu kurumları ve sivil toplum örgütleriyle geliştirdiği işbirliği yeterli düzeyde midir?

1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Bilgim yok

EKLER

S37. Fakültenizde lisans danışmanlık hizmeti yapılıyor mu?

- 1 ( ) Evet;etkili 2 ( ) Evet;ama etkisiz 3 ( ) Hayır  
4 ( ) Bilgim yok

S38. Mezuniyet sonrası için lisans öğrencilerine yeterli kariyer planlama hizmeti veriliyor mu?

- 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Bilgim yok

S39. Hukuk Fakülteleri mezunlarının yöneldiği belli başlı mesleklerin tanıtıldığı seminerlerin fakülteniz tarafından **zorunlu olarak** yürütülmesini destekler misiniz?

- 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Fikrim yok  
4 ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz) .....

.....

S40. Hukuk Fakülteleri bünyesinde hukuk eğitimi üzerine bir merkez oluşturulması (ya da bir enstitü kurulması) sizce yararlı olur mu ?

- 1 ( ) Evet,olur 2 ( ) Hayır,olmaz 3 ( ) Fikrim yok  
4 ( ) Başka (Lütfen belirtiniz) .....

.....

S41. Hukuk Fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının **zorunlu** pedagojik formasyon dersleri almasını destekler misiniz?

- 1 ( ) Evet,desteklerim 2 ( ) Hayır,gereksiz  
3 ( ) Fikrim yok 4 ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz)

.....

S42. Ülkemizde hukuk eğitimine yönelik akademik çalışmaların yeterli düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz?

- 1 ( ) Evet 2 ( ) Hayır 3 ( ) Bilgim yok

S43. Hukuk lisans öğreniminde yabancı dilin ağırlığını arttırmak amacıyla geliştirilen aşağıdaki önerileri destekliyor musunuz? (Biden fazla seçenek işaretlenebilir)

- 1 ( ) Yabancı dil hazırlık sınıfı zorunlu olmalıdır  
2 ( ) Yabancı dil sınıfı seçmeli olmalıdır  
3 ( ) Mesleki yabancı dil dersleri olmalıdır  
4 ( ) Yabancı dille yürütülen seminerler olmalıdır  
5 ( ) Diğer (Lütfen belirtiniz) .....

S44. Türkiye içerisinde değişim programlarının daha etkin şekilde kullanılması sizce lisans eğitimine katkı sağlar mı?

- 1 ( ) Evet                      2 ( ) Hayır                      3 ( ) Fikrim yok

S45. Hukuk klinikleri hakkında bilginiz var mı?

- 1 ( ) Evet                      2 ( ) Hayır                      3 ( ) Kısmen

S46. Hukuk klinikleri programının uygulanması sizce hukuk lisans öğrenimine olumlu yönde katkı sağlar mı?

- 1 ( ) Evet                      2 ( ) Hayır                      3 ( ) Fikrim yok

S47. Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECTS) sistemi hakkında yeterli bilginiz var mı?

- 1 ( ) Evet                      2 ( ) Hayır                      3 ( ) Fikrim yok

Aşağıdaki hususlarda düşüncelerinizi lütfen özlüce belirtiniz:

S48. Hukuk eğitiminde niteliği arttırmak için değiştirilmesi ya da geliştirilmesi gereken en temel konu sizce nedir? Lütfen en önemli gördüğünüz hususu kısaca belirtiniz.

.....  
.....



EKLER

S49. Hukuk fakültesi mezunlarının mesleki nitelik göstergesi sizce nedir? Lütfen en önemli gördüğünüz nitelikleri kısaca belirtiniz.

.....  
.....

S50. Hukuk Fakültelerindeki lisans öğrenci kontenjanı belirlenirken sizce en temel kriter ne olmalıdır? Lütfen kısaca belirtiniz.

.....  
.....

S51. Vakıf ve devlet üniversiteleri hukuk fakülteleri arasındaki fark sizce lisans eğitime nasıl yansımaktadır? Değerlendirmenizi lütfen kısaca belirtiniz.

.....  
.....

S52. İdeal bir öğretim elemanı sizce nasıl olmalıdır? Önemseydiğiniz ilk üç özelliği lütfen belirtebilir misiniz?

.....  
.....

S53. Lisans eğitimini daha nitelikli hale getirmek için öğretim elemanlarına ne tür imkanlar sağlanmalıdır?

.....  
.....

Hukuk eğitimi ile ilgili eklemek istediğiniz diğer görüşleriniz:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## GÜNCEL GELİŞMELER İŞİĞİNDA TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

EKLER

TABLO					
Dersler	Hangi Sınıfta (Dönemde) Okutulması Gerektiği	Kaç Saat Okutulması Gerektiği (Haftalık Saat)	Dersin Dönemlik/Yıllık Okutulması Gerektiği	Kredisi	Diğer Görüşler
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi					
Hukuka Giriş (Hukuku Başlangıcı)					
Anayasa Hukuku					
Roma Hukuku					
Medeni Hukuku					
Türk Dili					
Uygarlık Tarihi					
İktisat					
İdare Hukuku					
İdari Yargı					
Devletler Genel Hukuku					
Borçlar Genel Hukuku					
Türk Hukuku					
Ceza Genel Hukuku					
Vergi Hukuk					

EKLER

Dersler	Hangi Sınıfta (Dönemde) Okutulması Gerektiği	Kaç Saat Okutulması Gerektiği (Haftalık Saat)	TAH Dersin Dönemlik/Yıllık Okutulması Gerektiği	Kredisi	Diğer Görüşler
Borçlar Özel Hukuku					
Ticaret Hukuku					
Eşya Hukuku					
Medeni Usul Hukuku					
Ceza Usul Hukuku					
Siğorta Hukuku					
Deniz Ticareti Hukuku					
Devletler özel Hukuku					
İcra-İflas Hukuku					
Kıymetli Evrak Hukuku					
Siyaset Bilimi					
Hukuk Felsefesi					
Hukuk Sosyolojisi					
İnsan Hakları Hukuku					
Genel Kamu Hukuku					

## GÜNCEL GELİŞMELER İŞİĞİNDE TÜRKİYE'DE HUKUK EĞİTİMİ

EKLER

Dersler	Hangi Sınıfta (Dönemde) Okutulması Gerektiği	Kaç Saat TABİ Okutulması Gerektiği (Haftalık Saat)	Dersin Dönemlik/Yıllık Okutulması Gerektiği	Kredisi	Diğer Görüşler
Tüketici Hukuku					
Ekonomik Suçlar					
Avrupa Birliği Hukuku					
Sermaye Piyasası Hukuku					
Çocuk Hukuku					
Mesleki Yabancı Dil					
Spor Hukuku					
Çevre Hukuku					
Orman Hukuku					
Telekomünikasyon Hukuku					
Adli yazışma					
Uluslararası Ticaret Hukuku					
Tahkim Hukuku					
Miras Hukuku					

**Ek 5:**  
**ÖĞRENCİ ANKETİ SORULARI**

Fakülte :

Sınıf :

Cinsiyet :

1. ÖSS’de Hukuk eğitimi en fazla tercih ettiğiniz alanı hukuk mu?

- Tercih nedeniniz nedir?

a) Ekonomik nedenler mi?

b) İdeal olarak benimsediğiniz meslek miydi?

2. Ailenizde hukukçu var mı?

3. Hukuk Fakültesinin beklentilerinizi karşıladığınızı düşünüyor musunuz?

4. İdeal bir hukukçu sizce nasıl olmalıdır?

5. Sizce bir Öğretim Üyesi nasıl olmalıdır?

6. Kütüphaneye ne kadar sıklıkla gidiyorsunuz?

7. Fakültenizdeki kütüphanenizi yeterli buluyor musunuz?

8. Derse devamın zorunlu olması konusundaki düşünceniz açıklar mısınız?

9. Bitirdiğinizde düşündüğünüz meslek nedir?

10. Fakültenizde verilen hukuk eğitiminin sizi ilerde seçeceğiniz mesleğe tam anlamda hazırladığına inanıyor musunuz?

11. Lisans Eğitiminin süresi olan 4 sene ideal bir süre midir? Size göre ideal olan kaç senedir?

12. Sizce en ideal ders anlatma metodu hangisidir?

a. Ders Anlatımı                      b. Pratik çözme

c. Ödev Hazırlama                  d. Sunum

12. Derslere hangi kaynakları kullanarak hazırlanıyorsunuz?

- a. Kitap
- b. Kendi tuttuğu ders notları
- c. Arkadaşımdan aldığım ders notları
- d. Diğer kaynaklardan aldığım ders notları

13. Sizce en ideal bilgi ölçme metodu hangisidir?

- b. Klasik Yazılı
- b. Test
- c. Pratik çözme
- d. Sözlü Sınav

14. Gelişen teknolojik imkanları etkin şekilde kullanmanız fakülteniz tarafından sağlanıyor mu? Fakültenizdeki bilgisayar odalarını yeterli buluyor musunuz?

15. Lisans öğreniminiz boyunca staj zorunluluğu olmasını ister misiniz?

16. Türkiye içerisinde değişim programlarının daha etkin şekilde kullanılmasının öğreniminize katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?

17. Yaz okulu uygulamaları konusundaki görüşleriniz nedir?

## KONUyla İLGİLİ KAYNAKÇA

- Akıncı, Şahin, Hukuk Eğitimi Üzerine Düşünceler, *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C.9, S. 1-2,2001.
- Akıntürk, Turgut, *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, 2000, C. IV (Hukuk Eğitimi ve Sorunları Bölümü), Ankara 2000, s. 601-602.
- Ansay, Tuğrul, Hukuk Eğitiminde Reform (Bir Deneme), *AÜHFD.*, 1969, S. 26-01-02. Ansay, Tuğrul, *Almanya'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Hukuk Öğretimi, Hukuk Eğitiminde Reform Paneli*, Ankara 1997, s. 9-18.
- Ansay, Tuğrul, *Amerika Birleşik Devletleri'nde ve Federal Almanya'da Hukuk Öğretimi, Hukuk Öğretimi Sempozyumu*, 13-14 Mayıs 1993 (Editör, Adnan Güriz), Ankara 1993, s. 1534.
- Aral, Vecdi, Eğitimde Amaç, *Prof. Dr. Tahir çağa'nın Anısına Armağan*, İstanbul 2000, s. 23-34.
- Armağan, Servet, 1982 Anayasası Döneminde Türkiye'de Yüksek Öğrenim ve Bazı Müşahadeler, Teklifler, *Av. Faruk Erem Armağanı*, Ankara 1999, s. 1-21.
- Arslan, Ramazan, *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, 2000- C. LV (Hukuk Eğitimi ve Sorunları Bölümü), Ankara 2000, s. 653-636.
- Aslan Ramazan / Taşpınar Sema, Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye 'de ve Avrupa 'da Hukuk Öğretimi ve Hukukçu Yetiştirilmesi ve Türkiye'nin bu Gelişmelerden Etkilenmesi, *AÜHFD.*, 2004, S.53- I.
- Aşçıoğlu, Çetin, *Yargıç Gözüyle Hukuk Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, Ankara 1993.
- Çelebican, Özcan, *Hukuk Öğretimi Sempozyumu*, 13-14 Mayıs 1993, Açış Konuşması (Editör: Adnan Güriz), Ankara 1993, s. 1-5.
- Çelikel Aysel, Hukuk Eğitimi ve Öğretimi Konusunda Düşünceler, *Yeni Türkiye, Yargı Reformu Özel Sayısı*, Ankara 1996, S. 10, s. 903 vd.

- Çelikel, Aysel, *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, 2000, C. IV (Hukuk Eğitimi ve Sorunları Bölümü), Ankara 2000, s. 606-611.
- Çetintemel, Harun, Türkiye'de Hukuk Öğretimi (İdare Hukuku Öğretimi ve Eğitimi ile Sınırlı Olarak), *Hukuk Eğitiminde Reform Paneli*, Ankara 1997, s. 33-53.
- Dinçer, Güven, *Hukuk Fakültelerinde Lisans Öğretimi Hakkında Düşünceler*, *Hukuk Öğretimi Sempozyumu*, 13-14 Mayıs 1993 (Editör: Adnan Güriz), Ankara 1993, s. 79-87.
- Eğitim ve Kültür Dergisi* (Ek Dergi), Türkiye'deki Hukuk Eğitimi ve Hukuk Fakültelerinin Değerlendirilmesi, S.2, Ağustos-Eylül2005, Yıl 1.
- Erzurumluoğlu, Erzan, *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, 2000- C. LV (Hukuk Eğitimi ve Sorunları Bölümü), Ankara 2000, s. 612-617.
- Gözler, Kemal, Hukuk Fakültelerinin Giriş Puanları Üzerinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme, *Ankara Barosu Dergisi*, Yıl 58, S. 2000/4, s. 39-61.
- Güriz, Adnan, *Hukuk Öğretimi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları No. 497, Ankara 1993.
- Güven, Günseli, Lisans Öğrenimi - Yüksek Lisans Öğrenimi, *Hukuk Öğretimi Sempozyumu*, 13-14 Mayıs 1993 (Editör, Adnan Güriz), Ankara 1993, s. 107-113.
- Hafizoğulları, Zeki, Hukuk Öğretiminde Test Mümkün müdür? Ceza Hukukunda Bir Sınav Denemesi, *AÜHFD*, 1982- 1 987, S. 39-01-04.
- İnan, Ali Naim, İsviçre 'de Hukuk Öğretimi, *AÜHFD*, 1965-1966, S. 22-23-01-04.
- Karadeniz, Özcan, Hukuk Öğretimi Bakımından Roma Hukuku, *AÜHFD*, 1969, S. 26-0102.
- Karayalçın, Yaşar, Bir Yönetmelik Çalışması - Ön Lisan ve Lisans Öğretim ve imtihan Yönetmeliği Tasarısı, *AÜHFD*, 1976, S. 33-01-04.
- Karayalçın, Yaşar, *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, 2000, C. IV (Hukuk Eğitimi ve Sorunları Bölümü), Ankara 2000, s. 618-626.



- Karayalçın, Yaşar, *Hukukta Öğretim-Kaynaklar-Metod-Problem Çözme*, Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara 2001.
- Kocaoğlu, Mehmet, *Ankara Barosu Hukuk Kurultayı*, 2000, C. IV (Hukuk Eğitimi ve Sorunları Bölümü), Ankara 2000, s. 630-634.
- Köksoy, Mümin, *Yükseköğretimde Kalite ve Türk Yükseköğretimi İçin Öneriler*, İstanbul 1988.
- Oğuz Arzu, *Hukuk Eğitimindeki Son Gelişmeler ve Karşılaştırmalı Hukukun Hukuk Eğitimindeki Rolü*, AÜHFD, 2003, S.52-4.
- Oğuz Arzu, *Karşılaştırmalı Hukuk*, Ankara 2003.
- Okay, Hakkı Süha, *Avukat Gözüyle Hukuk Eğitimi, Hukuk Eğitiminde Reform Paneli*, Ankara 1997, s. 55-60.
- Selçuk, Sami, *Öğrenim Üzerine Bir Deneme Önerisi, Hukuk Öğreniminde Reform Paneli* (Editör: Adnan Güriz), Ankara 1997, s. 19-31.
- Türk, Hikmet Sami, *Sınavlar*, AÜHFD, 1969, S. 26-01-02.
- Türk-Alman Hukuk Sistemlerinde Avrupa Hukukuna Uyum Kollokyumu*, İstanbul 3-4 Eylül 2007.
- Uygun, Oktay, *Türkiye’de Hukuk Öğretiminin Sorunları ve Bir Öğretim Reformu Önerisi, Cumhuriyetin 75. Yıl Armağanı*, İstanbul 1999, s. 359 vd.
- Yarsuvat, Duygun, *Hukuk Reformu Çalışmaları Arasında Hukuk Eğitiminin Değerlendirilmesi, Yeni Türkiye, Yargı Reformu Özel Sayısı*, Ankara 1996, S. 10, s. 908 vd.
- Yücel, T. / Kurtuluş, A./ Ökçesiz, H., *Hukukun Geleceği Geleceğin Hukuku, Güncel Hukuk Dergisi*, İstanbul 2007, s. 16-21.

## DİZİN

Meral ÖZTOPRAK SAĞIR



Meral ÖZTOPRAK SAĞIR



Meral ÖZTOPRAK SAĞIR