



Kırıkkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

adına sahibi

Doç. Dr. Şamil ÖÇAL

EDİTÖR

Doç. Dr. Şamil ÖÇAL

SAYI EDİTÖRÜ

Yard. Doç. Dr. Salim PİLAV

EDİTÖR YARDIMCISI

Yrd. Doç. Dr. İbrahim MAZMAN

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan KARAIŞMAİLOĞLU

Prof. Dr. Erol KURUBAŞ

Prof. Dr. Nasuh USLU

Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR

Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ

Doç. Dr. H. Bayram SOY

Doç. Dr. Haluk ÖZDEMİR

Doç. Dr. Dolunay ŞENOL

Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Yrd. Doç. Dr. Resul AY

Sekreteryaya

Arş. Gör. A. Buğra HAMŞİOĞLU

Tasarım - Baskı - Düzenleme

Erduran Ofset Matbaacılık

Zafer Cad. Zafer İşhanı No: 35/14

T: 0318 218 09 14 - Kırıkkale

erduran71@hotmail.com

Sayfa Düzenleme : Halil ERDURAN

Sosyal Bilimler Dergisi, ocak ve temmuz aylarında yılda iki sayı olarak yayımlanan, ASOS Index'te taranan çok-

disiplinli ulusal hakemli bir dergidir. Yayımlanan makalelerde belirtilen görüşler yazarlarına aittir. Yazıların yayınlanması, derginin ya da üniversitenin bu görüşleri savunduğu anlamına gelmez.

İletişim Adresi: Kırıkkale
Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Sosyal Bilimler Dergisi
71450 Yahşihan Kırıkkale

e-mail: sbd@kku.edu.tr

İÇİNDEKİLER

Editörün Notu5

Adnan Karaismailoğlu6
Tarih Boyunca Türkler ve Farsça; Modern Yaklaşımlara Bir Eleştiri

İbrahim Mazman16
Max Weber's Ideal Types: Patrimonialism, Sultanism, and Bureaucracy

Hakan Eygün - Selçuk Karaman36
Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma

İbrahim Bozkurt - Sezer Öksüz60
Rifat Karakuş
Muhasebe Eğitiminin Niteliği ve Bu Eğitimin Muhasebecilik Mesleği ile İlgili Algılara Etkisi
Çankırı Meslek Yüksekokulu Örneği

Esra Kara77
Klasik Türk Şiirinde Giyim Kuşam

Demet Konur80
3. İlgaz Felsefe Günleri Sempozyumu Üzerine Bir Değerlendirme

DANIŐMA KURULU

Prof.Dr. Ekrem YILDIZ	Kırıkkale Ünv
Prof.Dr. Adnan KARAIŞMAİLOĞLU	Kırıkkale Ünv
Prof.Dr. Nurhan PAPATYA	Süleyman Demirel Ünv
Prof.Dr. İsmail BEKÇİ	Nevşehir Ünv
Prof.Dr. Muammer NURLU	Gazi Ünv
Prof.Dr. Kemal YILDIRIM	Anadolu Ünv
Prof.Dr. Erol KURUBAŞ	Kırıkkale Ünv
Prof.Dr. Hüseyin EMİROĞLU	Kırıkkale Ünv
Prof.Dr. İhsan YÜKSEL	Kırıkkale Ünv
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ	Ankara Ünv
Prof.Dr. B. Ünal İBRET	Kastamonu Ünv
Prof.Dr. Kadir CANATAN	Yıldız Teknik Ünv
Prof.Dr. Metin ÖZDEMİR	Yıldırım Beyazıt Ünv
Prof.Dr. Ülkü GÜRİSOY	Gazi Ünv
Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ	Gazi Ünv
Prof. Dr. Mustafa AYDIN	Selçuk Ünv.
Doç. Dr. H. Bayram SOY	Kırıkkale Ünv
Doç. Dr. Haluk ÖZDEMİR	Kırıkkale Ünv
Doç.Dr. Ali GÖÇER	Erciyes Ünv
Doç.Dr. Kazım ARICAN	Yıldırım Beyazıt Ünv
Doç.Dr. Şamil ÖÇAL	Kırıkkale Ünv
Doç. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU	Kastamonu Ünv.

EDİTÖRÜN NOTU

Ülkemizde bilimsel yayıncılık hızla gelişmekte ve bu bağlamda süreli yayınların sayısı önemli ölçüde artmaktadır. Sosyal ve beşeri bilimlerde akademik süreli yayıncılık da bu artışın doğal sonuçlarından.

Ocak 2011 sayısı ile yayın hayatına başlayan dergimizin yeni bir sayısı ile çok değerli araştırmacıların, bilim insanlarının ve okurların karşısına çıkmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşamaktayız. Yayın hayatına başladığı ilk günden itibaren bilimsel bir disiplin içerisinde hareket eden dergimiz, uluslararası indekslerde taranmak için azami gayret göstermektedir. Bir önceki sayıdan itibaren ASOS İndeks'te taranmaya başlayan Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, tarandığı indekslerin sayısını arttırmak gibi temel bir hedef koymuştur.

Türkiye'de yayın yapan birçok üniversite akademik dergileri gibi dergimiz de çok-disiplinli ve disiplinlerarası anlayışla hareket etmektedir. Bu anlayışla dergimizin yayın kurulu, sosyal bilimlerin bütün sahalarından ve her sahanın ilgili alt disiplininden bilimsel nitelikli yazıları yayımlamak üzere kabul etmektedir. Ancak bunun yanında, ilk sayıdan itibaren vurguladığımız ancak şu ana kadar çeşitli nedenlerden yayımlayamadığımız tematik özel sayı uygulamasını da başlatmak istiyoruz.

TUBİTAK ULAKBİM tarafından bastırılan Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Akademik Süreli Yayıncılık Kılavuzu'nda yer alan bütün hususlara Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi olarak hassasiyetle bağlı kalmaya çalıştığımızı belirtmek isteriz. Özellikle söz konusu kılavuzda vurgulanan, "bilimsel bir derginin kalitesi, derginin kâğıt, görünüm, cilt, dizgi ve benzeri fiziksel özelliklerinden çok, içerdiği makalelerin niteliğine bağlıdır. Makalelerin kalitesi; yazarlık, editörlük, hakemlik ve baskı süreçlerinin doğru ve etkin bir biçimde yürütülmesi ve karşılıklı etkileşimiyle mümkündür" gerçeği göz önünde tutularak bir yayın politikası izlenmektedir. Bu bağlamda dergimiz hakemlik sürecini titizlikle yürütmekte, çift taraflı körleme sistemiyle makaleler değerlendirilmekte, etik ve bilimsel ölçütlere sonuna kadar bağlı kalınmaya çalışılmaktadır.

Bu sayıdan itibaren dergimizin internet üzerinden de erişimi sağlanmış ve yayımlanmış bütün sayıları ve o sayılardaki makalelerin tamamı okuyucuların ve araştırmacıların hizmetine sunulmuştur.

Dergimizin bu sayısında, bir tanesi İngilizce olmak üzere toplam dört makaleyle bir doktora tez tanıtım yazısı, bir de sempozyum tanıtım ve değerlendirme yazısına yer verilmiştir.

Dergimize bilimsel araştırmaları ve yazılarıyla destek veren değerli bilim insanlarına, bu çalışmalarını titizlikle değerlendiren hakemlere ve yayın sürecini yöneten ve yürüten yayın kurulu ve sekreteryaya teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

Sayı Editörü

TARİH BOYUNCA TÜRKLER VE FARŞÇA; MODERN YAKLAŞIMLARA BİR ELEŞTİRİ

Adnan Karaismailoğlu*

Özet

Tarihte Türk toplulukları arasında Farsçanın yeri ve kullanımıyla ilgili olarak Türkiye’de yapılan değerlendirmelerde konu farklı bir noktaya taşınmakta, yaygın olarak Türkçeye Türk devletlerinde önem verilmediği, Türkçenin ihmal edilip Farsçaya özen gösterildiği ispata çalışılmaktadır.

Anadolu’ya ulaşmadan önce 4 asra yakın bir zaman diliminde Türkler ile Farsların inançlarında ve dillerindeki değişme ve gelişme süreci, büyük ölçüde Mâverâünnahir/Batı Türkistan bölgesinde bir arada geçirilmiştir. Bu zaman zarfında ve bunu takip eden birkaç asırda Arapça hemen her alanda daima özel bir konuma sahip olmuştur.

Geçmişte saltanat merkezlerinde ihtiyaçlar çerçevesinde birçok dilde görüşmeler yapıldığı ve yazılar kaleme alındığı bir gerçektir. O dönemlerde resmî dil kavramı ve tanımı bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle de özellikle bir dilin siyasi olarak desteklenip yüceltildiği ve diğerlerinin dışlandığı söylenemez. Ayrıca ilk dönemlerden itibaren Farsça yazılı eserlerin önemli bir kısmının, Türklerden ve onların faaliyetlerinden bahsettiği gözlerden uzak tutulmamalıdır.

Günümüzde de Özellikle İran, Afganistan ve Tacikistan’daki Türkler Farsça eserler yazmayı sürdürmektedir. Bu ülkelerdeki bazı önemli edebî şahsiyetler doğal olarak Türk asıllıdır.

Anahtar Sözcükler: Türkler, Farsça, resmî dil, devlet dili

TURKS AND PERSIAN IN HISTORY: A CRITIQUE OF MODERN APPROACHES

Abstract

It is seen that the focus shifts to a different level in the critiques made in Turkey about the importance and use of Persian among Turkish people in history and that scholars tend to claim Turkish was ignored and Persian was highlighted in the ancient Turkish states.

Change and development processes in the beliefs and languages of Turkish and Persian people mostly took place in the Transoxiana-Ma wara’un-nahr /West

* Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, adnankaraismailoglu@yahoo.com

Turkistan region for about four centuries before Turks arrived Anatolia. During this period and the following two centuries Arabic was the predominant language in almost all fields of life.

It is true that depending on the needs various languages were used for verbal and written purposes in the governing bodies. It can be suggested that no concept of official language existed in the said periods and as such it is not plausible to say that a specific language was favoured and highlighted politically while others being ignored. Moreover, it should be noted that since early times most Persian texts deals with Turks and their practices.

Today Turks continue to write in Persian especially in Iran, Afghanistan and Tajikistan. Some of the leading literary figures are, therefore, of Turkish origin.

Key words: Turks, Persian, official language, language of state

TARİH BOYUNCA TÜRKLER VE FARŞÇA; MODERN YAKLAŞIMLARA BİR ELEŞTİRİ

Bu başlık, gerçekte birçok konuyu içerecek bir yazıyı temsil eder gibi görünse de yaygın bazı bilgileri ve algılamaları tartışmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle tarihte Farsçanın Türkler tarafından hangi coğrafyalarda ve hangi dönemlerde ne derece kullanıldığı, ne kadar Farsça eser verildiği veya Farsça eserlerde Türkler gibi konulara mümkün olduğunca girilmeyecek, bu ve benzeri hususlar konumuzun dışında kalacaktır.

Ülkemizde Türk dili, edebiyatı ve tarihi ile ilgili yayınlarda tarihi süreç zorunlu kıldığı için çoğu zaman Farsça'dan söz açılmakta, Türk dili ve kültürünün, yabancı dil ve kültürlerin etkisi altında kaldığı dile getirilmektedir. Bu bakışa göre İslâmiyetten sonra İran bölgesine uzanan ilk Türk devleti olan Gazneliler'den (352-582/963-1186) itibaren Farsça, Türk devletleri tarafından devlet dili olarak kullanılmış ve bu arada Türkçe'ye gerekli dikkat gösterilmemiş, hatta bu durum Osmanlıların ilk zamanlarına kadar böyle devam etmiştir. Bu görüşleri yansıtan çok sayıda araştırmacıyı ve yayını burada anmak mümkündür. Sadece konuyu tartışmaya açmak arzusu taşıdığımız için kaynak belirtmeden örnek oluşturacak birkaç ifadeyi sıralamak yeterli görülmelidir:

“Gazneliler döneminde resmî dil daha çok Farsçadır. Çağatay ve Timurlular devrinde de Fars dili devlet ve sanat dili olarak kullanılmıştır. Büyük Selçuklularda da resmî dil Farsçadır.”

“Bilindiği gibi, ilerleyen yüzyıllarda Farsçanın saray dili, yönetim dili, ve edebiyat dili olarak kullanımı İran coğrafyasını aşarak, Gaznevilerle Hindistan'a, Samanilerle Orta Asya'ya ve Selçuklularla Anadolu'ya kadar yayılmıştır.”

“İran topraklarındaki Türk egemenliği Selçuklular ile de somutlaşacak şekilde devlet ilişkilerinde dilin Farsça olmasına neden olmuştur.”

“XIII. yüzyılda Anadolu’da resmî yazı dili olarak Farsça kullanılıyordu.”

“İstanbul’un fethi sırasında Fars dili resmi dil, yazışma dili ve hatta şiir ve edebiyat dili idi.”

Son yıllara ait yayınlardan alınan bu cümlelerdeki görüş veya yargıların, aşağıda kaynaklardan aktarılacak bilgilerle uyumlu olup olmadığını tartışmak bu yazının amacını teşkil etmektedir.

Günümüzde bir milletin dil ve edebiyat alanındaki faaliyetleri, tarihteki varlığı hususunda başlıca delillerden biri, hatta en önemlisi görülmektedir. Bu nedenle ana dilin kullanımıyla ilgili zafiyetlerden ve edebî ürünlerdeki yabancı kültür etkisinden söz ederken, gerçekte hassas bir konuyla yüz yüze olunduğu gözlerden uzak tutulmamalıdır.

Konuya önce VII. asırda İslâmla birlikte gittikçe Türkler, Farslar ve Araplar için ortak yaşama alanına dönüşen Mâverâünnehir, Horasan ve İran coğrafyalarında meydana gelen gelişmelerle başlamak mecburiyeti vardır. Bu asırda ve sonraki iki asırda Türklerle Farsların düşünce, yaşayış ve dillerinde meydana gelen değişme ve gelişmeler çok boyutludur. Farsçadaki değişme galiba çok daha derindir.

Fars ve Türk asıllı milletlerin bulunduğu bölgelerde İslâm dini genel kabul gördükten sonra Müslüman Araplar tarafından oluşturulan ilk yönetimlerin devlete ait belgelerde kullandıkları diller hakkında bazı tarihi kayıtlar mevcuttur. Belâzurî’nin *Futûhu’l-buldân*’ı, İbn Nedîm’in (ö. 385/995?) *el-Fihrist*’i ve İbnu Abdi Rabbih’in (ö. 328/940) *el-İkdu’l-ferîd*’indeki bilgilere göre bugünkü İran’ın güney-batısında Dicle nehrinin kenarındaki Tîsfûn şehrinden yönetilen Sâsâniler Devleti’nin (224-652 m.) kalıntıları üzerindeki Irak bölgesinde Pehlevî Farsçasıyla tutulan divan defterleri, Haccâc b. Yûsuf’un (41-95/ 661-714) valiliği zamanında Arapçaya aktarıldı. Bu tutum gerçekte daha yaygın bir kararın sonucuydu. Zira Halife Abdülmelik b. Mervân’ın (65-86/ 685-705) emriyle bütün divanlar ve sikkeler Pehlevî, Rûmî ve Kıbtî yazısından Arapçaya çevrildi (Humaî,1340 hş.,156-157, 295-296, 360-361, 526; Hânlerî,1366 hş., I, 307-308). *Kitâbu’l-vuzerâ ve’l-kitâb*’a dayalı bilgilere göre Horasan bölgesinde de defter ve divan 124/742 yılında Arapçaya çevrildi (Hânlerî,1366 hş, I, 308). Aynı şekilde Sistân, Âl-i Ziyâr, Âl-i Deyâlîme saraylarında Arapça esas alınmıştı (Bahâr,1349 hş, I, 170). Dihhudâ da bu bilgileri teyit eder mahiyette şöyle demektedir: “Bana göre, Ebû Reyhân ve çağdaşı İbn-i Sînâ’nın döneminde zamanın bütün ilimleri Arapça öğretilmekte, hatta saray yazışmaları Arapçaydı (Dihhuda, 1993-1994, Mukaddime 387)”. Anılan hanedanlar IX. asrın ikinci yarısı ile XI. asrın ilk yarısına kadar varlıklarını sürdürmüş, Ebû Reyhân el-Bîrûnî (ö. 453/1061?) ile İbn-i Sînâ (ö. 428/1037) X. asrın ikinci yarısında dünyaya gelmiş ve tahsil görmüşlerdir.

İran ve Türkistan’da böylece resmî, ilmî ve edebî faaliyetler bu yıllarda bütünüyle Arapça olarak gerçekleştirilmekteydi. Bu arada mevcut Farsça ve Türkçe ise, Arapçadaki dinî kaynak ve bilgileri ifade edebilecek olgunlukta değildi.

Dolayısıyla bu durumun etkisiyle olsa gerek, İslam dinine büyük bir imanla sarılan bu dillerin sahipleri Arapça öğrenmeyi bir gereklilik görmekteydi. İlave olarak yeni yönetimde, bilim ve edebiyat alanlarında yer edinmek isteyenler de bu mecburiyeti hissetmekteydi. Böylece dildeki muazzam değişikliklerden sonra III/IX. asrın ikinci yarısında Yeni Farsçanın ilk ürünleri ortaya çıkmaya başladı.

Bu bölgelerde Arapça resmî, ilmî ve edebî alanlardaki mutlak hakimiyetini Tâhirîler (205-259/821-873), Sâ mânîler (287/-395/900-1005) ve Gazneliler zamanında sürdürdü. Farsça ise Sâ mânîler ve Gazneliler zamanında hemen hemen yalnız edebî alanda kullanıldı. Sultan Mahmud'a ithafen Arapça yazılan *Târîh-i Utbî (Târîh-i Yemînî)*, müellifin vefatı: 427/1035)'nin verdiği bilgilere göre Farsça, Sultan Mahmud zamanında Vezir Ebu'l- Abbâs Fazl-ı İsferyânî (öl. 404/1013-1014; Hicrî 401'e kadar 17 yıl vezirlikte bulundu) tarafından divanda kullanıldı. Ancak hemen sonrasında Ahmed b. Hasan-ı Meymendî (ö. 424/1033; Sultan Mahmud'a 15 yıl ve Sultan Mesud'a 2 yıl vezirlik yaptı) vezir olduğunda tekrar Arapçaya döndü. Bazı tarihçilerce tercihleri sebebiyle Ebu'l-Abbâs acımasızlık ve cahillikle tenkit edilirken, Meymendî övülmüştür (Bahâr, 1349 hş., I, 169; Hesen-i Enverî, 1355 hş., 6; Hânlerî, 1366 hş. : I, 311; Kaynağı Târîh-i Yemînî). Bu kayıtlardan anlaşıldığı gibi ilk Müslüman devletlerde Arapça kullanılmaktaydı. İranlıların kültürel geçmiş açısından özel önem verdikleri Sâ mânîler devletinde de durum böyleydi (Hesen-i Enverî, 1355 hş.: 6).

Benzeri bir durum, yani Arapça ile Farsçanın dönüşümlü kullanılması örneği Büyük Selçukluların sarayında da vuku bulmuştur. Tuğrul Beyin veziri Ebû Nasr-ı Kundurî (vezirliği 448-455/1056-1063; vezirliği 7 yıl) zamanında risâlet divanı Farsçaya döndürüldüyse de sonrasında Alp Arslan ve Melikşah'ın 30 yıl vezirliğini yapan Nizâmülmülk (vezirliği 455-485/ 1063-1092), divan dilini tekrar Arapçaya çevirdi (Bahâr 1349 hş., I, 169).

Bu iki olayla ilgili kayıtlardan şu bilgi ortaya çıkmaktadır: Farsça bu bölgelerdeki Türk devletlerinden Gazneli sarayında 17 yıl, Selçuklu sarayında 7 yıl kadar divan işlerinde Arapçanın yerini almıştır. İran sahasında Arapçanın yönetimdeki varlığının Moğollar zamanına kadar devam ettiği anlaşılmaktadır. P. N. Hânleri bunu şöyle ifade etmektedir: “Moğol istilasından ve özellikle Bağdat halifeliğinin sona ermesinden sonra da artık Arap dilinin idarî teşkilatta kullanılmasına bir neden ve gereklilik kalmadı (Hânlerî, 1366 hş.: I, 313).” Moğol istilası 1220 yılı civarında başlamış, Bağdat ise 1258 yılında tahrip edilerek Abbâsî hilafeti yıkılmıştır.

Aynı durumun, Anadolu Selçuklularında XIII. yüzyılda yaşandığı kaynaklarda yer almaktadır. Aksaraylı Kerimeddin Mahmud'un *Müsâmeratü'l-ahbâr* adlı eserinde yazdığına göre Sâhib Fahreddîn Alî'nin zamanında divan dili vezirin idrak ve istidadına uygun olarak mütalaasından bir şey kaçmaması için Arapçadan Farsçaya çevrildi (Aksaraylı Kerimeddin Mahmud, 1999: 64; Levend, 1972: 6). 657/1259 yılından sonra gerçekleşen bu değişiklik Konya'da Karamanoğlu Mehmed Bey'in

ünlü fermanının ilanına, 15 Mayıs 1277 (10 Zilhicce 675) gününe kadar devam etmiştir.

W. Barthold konuyla ilgili tespit ve kanaatini şu şekilde dile getirmiştir:

Türkler hiç bir yerde Arap ve İnan medeniyetine tamamen tabi olmuş değildiler ve Türklerin kendi lisanlarını unutmaları da hiç bir yerde vaki olmamıştır. Bununla beraber Arap ve İnan medeniyetinin Türklere tesiri o kadar kuvvetli idi ki Türk lisanı hiç bir yerde devlet ve medeniyet lisanı olamadı. Türk devletinin en garbî kısmı olan Küçük Asya memleketinde XIII. asra kadar devlet lisanı Arapça idi; bu malumat XIV. asırda Küçük Asya’da yazılan müellifi meçhul bir Fârsî eserde mevcuttur (Levend, 1972: 6).¹

A. S. Levend, “müellifi meçhul Farsî eser”in yukarıda adı geçen *Müsâmeratü'l-ahbâr* olduğunu belirttikden sonra her nedense zamanı bir asır öncesine çekerek şu ifadelere yer vermektedir: “Arapçanın bu etkisi XII. yüzyılın sonlarına dek sürer, XII. yüzyılın sonlarında Arapçanın yavaş yavaş önemini kaybettiği, buna karşılık Farsçanın önem kazanarak Arapçanın yerine geçtiği görülür.”

M. Fuad Köprülü ise aynı konuda şöyle demektedir:

XIII. yüzyılda Medreselerde dinî ve ilmî lisan olan, sultanların Abbâsî halifeleriyle, Eyyübî prensleriyle, Memlûklerle yazışmalarında resmî dil olarak kullanılan Arapçanın bu hakimiyetini, bu asra hatta daha sonraki asırlara ait kitabelerde, vakfiyelerde açıkça görüyoruz. Farsçanın hakimiyeti bundan daha büyüktü.... Maamafih, devletin resmî işlerinde ve kayıtlarında hakim olan lisan, galiba Arapça idi. Arapça bilmeyen vezir Fahreddin Ali’nin, hicrî 657’den sonra divan muâmelelerini Arapçadan Farsçaya çevirttiği hakkında tarihî bir kayıt vardır..... Biz haberleşmelerde ve şer’î işlerde Arapçanın, divan işlerinde ve dahilî muâmelelerde daha ziyade Farsçanın, halk ile olan muamelelerde de Türkçenin kullanıldığını zannediyoruz (Köprülü,1980: 334).

Osman Turan da yaptığı çalışmaların sonucunda Uygur Türkçesi ve yazısından bahisle şu ifadeleri oluşturmuştur:

Nitekim Kaşgarlı Mahmud’da, kadim zamanlardan bugüne yani XI. Asra değin, Kaşgar’dan Yukarı Çin’e kadar bütün Türklerin, hakan ve sultanların, Uygurca kullandıklarını, Çinli ve diğer Şark kavimlerinin de Türklere mektuplarını bu yazı ile yazdıklarını, oralarda şehirlilerin Türkçe bildiğini söylemekle

¹ Barthold, W., Orta Asya Türk Tarihi hakkında Dersler, İstanbul, 1927, s. 119’den naklen.

Uygurca'nın Asya'da ne derece yaygın ve devletlerarası resmi bir dil olduğunu belirtir... Nitekim Beyhakî Gazne saray dilinin Türkçe olduğunu kaydettikten sonra Karahanlılar'dan gelen mektupların da Türkçe olduğunu söyler, ki bunların Uygurca yazıldığı aşikardır (Turan, 1999: 421-422).²

O. Turan'nın Selçuklular'da üç dilin kullanımına dair genellemesi ise şu şekildedir: “Böylece Selçuklular İslam dünyasının ortasında yeni büyük bir din ve medeniyete girerlerken onun kurulmuş nizamı icabı Arapçayı ilim ve din, Farsçayı da edebiyat ve devlet dili olarak kabul ediyorlardı. Bu durumda Türkçe saray ve orduda konuşma dili olarak kalıyor; Melikşah Farsça şiir söylerken dostlarına da Türkçe mektup yazıyordu (Turan, 1999: 423-424).”

Köprülü ayrıca 761/1360 tarihli bir vakfiyeye işaretle devlet işlerinde Türkçenin durumuna izah getirmektedir: “Maamafih Türkçenin XIII. yüzyıl sonlarından başlayarak devlet muamelelerinde yavaş yavaş ehemmiyet kazanmağa başladığı muhakkaktır. Orhan'ın hicrî 761 tarihli Türkçe vakfiyesi, onu takibeden asırda Türkçenin bu hususta kazandığı ehemmiyeti gösterecek bir delildir (Köprülü,1980: 335).”³ Köprülü benzeri örnekleri 814/1411, 828/1425, 860/1456 gibi tarihleri belirterek sıralamaktadır:

Türk dilinin sahası yalnız halk dili olarak gelişmekle kalmıyor, edebî dil ve devlet dili olarak da nüfuzunu artırıyor: Hicrî 814'de Germiyanoglu II. Yakub'un vakfiye kitabesi, bu cins kitabelerde ilk defa Türkçe olarak yazılmıştı (Halil Edhem, I, 116)⁴ ... Fâtih Sultan Mehmed'in ilk devirlerinden kalan resmî devlet evrakı umumiyetle Türkçe olduğu gibi (Ahmed Refik)⁵ en eskisi 860 tarihli ve bu yüzyıla ait olan bir takım fermanlar da Türkçe olarak hatta temiz halk diliyle yazılmıştır (Kraelitz,1922)⁶. Gene Fâtih'in kanunnâmeleri de saf Türkçedir. Balıkesirli Devletoglu Yusuf, 828'de yazdığı bir eserde, medreselerde tedrisatın Türkçe olarak yapıldığını söylüyor ki bunun XIV. yüzyılda da böyle olduğu kolaylıkla tahmin olunabilir. İmparatorluğun bazı İslam ve Hıristiyan devletleriyle yazışmalarında, Selçuklu ve Bizans an'anelerini takip ederek ekseriyetle yabancı dilleri kullanması Türkçenin devlet işlerinde ehemmiyetini küçültecek bir şey değildir (Köprülü, 1980: 354).

Aynı bilgiler, Halil İnalçık tarafından da dile getirilmiştir: “Elimizdeki en eski kadı sicil defterlerinde dahi (Bursa Müzesi, şerîye sicil defterleri, A. 199-808, tarihi H. 860) vesikaların büyük bir kısmı Türkçe zapt olunmuştur (İnalçık, 1987:

² Târîh-i Beyhakî'den naklen, s. 759, 781; Beyhakî, 565/1169'da vefat etmiştir.

³ Kaynağı: Türk Tarih Encümeni Mec., İst. 1926, 17 (94)

⁴ Kaynak bilgisi M. F. Köprülü'ye aittir.

⁵ Ahmed Refik, Tarih Encümeni Mec. , Bk. Fihrist; Kaynak bilgisi M. F. Köprülü'ye aittir.

⁶ Kaynak bilgisi M. F. Köprülü'ye aittir.

215).” İnalçık yayınladığı 835/1431-1432 tarihli “Defter-i Sancak-i Arvanid” için önsözde “Esasen Defter’de kullanılan Türkçe çok sadedir.” ifadesine yer vermektedir (İnalçık, 1987: VIII).

Bu bilgilerden sonra Türk devletlerinde dil ve alfabe kullanımındaki çeşitlilik konuya dahil edilmeli ve bu tartışmalarda önemli bir yere sahip olmalıdır. Az önceki alıntıda Köprülü’nün işaret ettiği sarayda birçok yabancı dilin kullanıldığı hususuna dikkat çekilmelidir:

Osmanlı Türkleri sadece Türkçe yazı yazmamışlardır... Kitaplardan (codex) başka, vesikalar ve resmî yazılar da münhasıran türkçe yazılmamıştır. Araplara ve Farslara gönderilen mektuplar da çok defa arapça ya da farsça yazılıyordu. Batı milletleri ile ilişkiler güçlendikçe ve sıklaştıkça zaman zaman onların dilinde de resmî yazılar yazılmıştır. Viyana, venedik arşivlerinin Turcica serilerinde, çok nâdir olarak lâtince, ermenice ve almancaya da rastlanmaktadır. Fakat özellikle, rumca, sırpça, boşnakça, macarca ve italyanca yazılar oldukça çoktur. Yabancı dillerin kullanılmasındaki pratik maksat, doğrudan doğruya ilişki kurmaktır. Bu şekildeki hareket tesâdüfî değildir ve meselâ rumca, sırpça, boşnakça gibi diller, bu milletlerin bağımsız oldukları devirlere ait olmayıp onların Osmanlı hâkimiyeti altına girdikten sonraki devirlerine âit bulunmaktadır (Gökbilgin, 1979: 28).

Anadolu Selçuklu sarayında farklı dil kullanan şikâyetçilerin şikâyetleri dinlenirken tercümanların görev yaptığı, Hıristiyan memleketlerle haberleşme ve akitlerde Yunanca ve Latince kullanıldığı bilinmektedir (Turan, 1988: 19).

Osmanlı zamanıyla ilgili olarak Yunanca, Slavca, Sırpça, Macarca v.d. dillerde yazışma ve antlaşmaların mevcudiyetinden ve bazı belgelerin ise İtalyanca, Ermenice, Rumence hatta Lehçe yazıldığı kaydedilirken farklı alfabelerin de kullanıldığı eklenmektedir: “Arap yazısıyla kaleme alınmış belgelerin dışında, Avrupa hükümdarlarına veya Hıristiyan tebaalarına hitap eden Nâme-i hümâyûnların Türkçe ibareli fakat Latin veya Yunan harfleriyle yazılı olanları da vardır (Reychman- Zajaczkowski, 1993: 134).”

Yukarıdaki ifadelerde yer bulan “devlet dili” veya “resmî dil” kavramlarının bilim adamlarınca modern anlamda kullanılmadığını kabul etsek de yeni okuyucu ve araştırmacılarca farklı veya yanlış anlaşılabilirdiğini gözden uzak tutmamak gerekir. Modern devlet tanımlamasına göre kullanılan şu ifade bu gerçeği aydınlatmaktadır: “Devlet dilinin Türkçe olduğunu ilk defa ilan eden Türk devleti, Osmanlı devletidir. 7 Zilhicce 1293/ 23 Aralık 1876’da yürürlüğe giren Kanun-i Esasî’nin üç ayrı maddesinde devletin resmî dilinin Türkçe olduğu belirtilmiştir (Gözler, 1999: 33, 40, 42).”

Ülkemizde geçmişle günümüz arasında algılama açısından önemli farklılıklar oluşturan ifade biçimleri vardır. Örnek olarak geçmişte kullanılan ve günümüzde bazı yayınlarda az da olsa rastlanan “Türkî dil”, “Türkî şiir”, “Türkçe edebiyat” gibi nitelermeler bugün Türkçede hemen hemen yer bulmamaktadır. “Şi’r-i Türkî”, “Şi’r-i Fârsî” gibi tamlamaların karşılığı bugün Türkiye Türkçesinde “Türk şiiri”, “Fars şiiri” şeklinde olmaktadır. Geçmişte bu tür tamlamalar galiba doğrudan dile yönelik yani “Türkçe şiir” olarak algılanırken, günümüz Türkiye’inde ise bir ırka ait, yani “Türklerin şiiri” algısını doğurmaktadır. Bu duruma karşılık günümüzde İran’da bu tamlamaların zihne çağrıştırdığı ilk anlam “Türkçe şiir”, “Farsça şiir” olmaktadır. Gerçekte örnek olarak “Farsça şiir” ifadesi başta Türkler olmak üzere Farsça şiir yazmış farklı soylardan kişilerin ürünlerini de kuşatan geniş bir muhtevaya sahiptir. Aynı yönde Farsça olarak kullanılmakta olan, “Şâ’ir-i Fârsîgûy (Farsça söyleyen şair)” tamlaması veya Türkçe anlatımda yer bulan “Arapça ve Farsça şiirleri de vardır” cümlesi algılamayı kolaylaştırmaktadır.

Coğrafya, inanç ve kültür beraberliği nedeniyle Arapça yazmış Fars ve Türkler, Farsça yazmış Türk ve Araplar veya Türkçe yazmış Fars ve Araplar tarih boyunca var olmuştur. Elbette Afgan, Hintli, Bulgar, Arnavut ve diğer birçoklarını ilave etmek mümkündür. Bu nedenle araştırmacılar tarafından “Arapça yazan Fars şairler”, “Farsça yazan Türk şairler” gibi başlıklar oluşturup bilimsel çalışmalar yapılması kaçınılmazdır ve bunun örnekleri özellikle Farsça bilimsel çalışmalarda çoktur. “Şuerâ-yi Fârsîgû-yi Yugoslavî (Yugoslavyalı Farsça söyleyen şairler)” başlığı, bir zamanlar Yugoslavya olarak bilinen coğrafyayla ilgili görülen şairleri anlatmak için oluşturulabilmektedir. Bu şairlerin Osmanlı dönemi şairlerinden olduklarını belirtmek her halde yersizdir. Bu tarzda dile vurgu yapan tanımlamaların günümüz Türkçesinde de yaygın kullanılması, konunun daha kolay anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu durumun ise özellikle Türk edebiyatının kapsadığı alanı genişleteceği aşıkardır.

XX. asırda Türklerin tarih boyunca Farsçayı ne derecede kullandığını tespiti çalışarak Farsçanın ve Fars kültürünün etkisini veya büyüklüğünü ispata çalışan Türkçe ve Farsça birçok kitap veya makale kaleme alınmıştır. Çoğu defa eleştiriye layık abartılı yargıların yer bulduğu bu tür modern yaklaşımlı çalışmaları bir kenara koyarak, bu yakınlığın ve ilişkinin olumsuz yorumlanmayacak bir tablo olarak görülmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Konuya yaklaşım tarzı ayrıştırıcı, dil ve kültürleri uzaklaştırıcı modern zamanların diliyle değil de tarihi süreç, dinî ve coğrafi beraberlik dikkate alınarak yukarıda belirtilen yönde olduğu takdirde büyük ölçüde varılacak sonuç da budur. Unutulmamalıdır ki bugün başta İran olmak üzere bazı yakın komşu ülkelerde Arapça, Farsça ve Türkçe, tarihtekine benzer şekilde yakın temas halindedir ve ülke vatandaşlarının birçoğu iki dilli bir yaşantıya sahiptir.

Mâverâünnehir, Horasan, İran, Anadolu ve Osmanlının hâkim olduğu Avrupa topraklarında Farsça eser vermiş Türk asıllı şahsiyetler elbette tespit edilemeyecek derecede çok olmuştur. İddialı tespit ve izahlar bu nedenle pek de anlamlı

olamayacaktır. Benzeri şekilde Türkçede kullanılan Farsça ve Arapça kelimelerin sayısal olarak tespiti ve eserlerdeki kullanım oranlarının delil olarak sunulması da dikkatleri yanıltıcı bir noktaya taşımaktadır. Bu konularda bilimsel çalışmalar yapmak ve tespitte bulunmak yaklaşım tarzında bir yanlışlık olsa da elbette önem taşımaktadır. Ancak bu çalışmalardan Türklerin Türkçeye ilgisizliği, yabancı etkisinde kaldıkları, edebî zevk ve anlayışlarının özgün olmadığı gibi yargılara varılması tarihi süreç dikkate alındığında makul görülmemelidir. Modern yaklaşımlar sonucu oluşan bu yargılar, ayrıca haksız yere kültür dünyamızda da sıklıkla yer bulmaktadır.

Son olarak konuyla ilgili şu noktalara dikkat çekmek galiba yerinde olacaktır:

1- Anadolu'ya ulaşmadan önce 4 asra yakın bir zaman diliminde Türkler ile Farsların dillerinde ve inançlarındaki değişme ve gelişme süreci, büyük ölçüde Mâverâünnehir/Batı Türkistan bölgesinde başlayarak bir arada geçirilmiştir. Her iki milletin o dönemlerdeki yönelişi ve yenileşmesi aynı yönde olmuştur.

2- Söz konusu asırlarda toplumda Arapça dinî, idarî, ilmî ve edebî alanlarda İslâmı kabul eden farklı anadile sahip uluslar tarafından çeşitli nedenlerle kullanılan veya tercih edilen bir dil olmuştur.

3- İslamiyetten sonra Yeni Farsçayla yazılmış edebî örneklerin oluşması birkaç asır almıştır. İlk örnekler IX. asrın ikinci yarısından itibaren Batı Türkistan ve Horasan'da ortaya çıkmıştır.

4- Geçmişte Türk devletlerinin saraylarında ihtiyaçlar çerçevesinde birçok dilde görüşmeler yapıldığı ve yazılar kaleme alındığı bir gerçektir.

5- Günümüzde devletlerin anayasalarında belirtildiği şekilde “resmî dil” veya “devlet dili” kavramları, uzun asırlar boyunca oluşmamış ve kullanılmamıştır. Gerek “Türk şiiri” ve gerekse “devlet dili” gibi modern zamanların tanımlamalarıyla veya farklı bir deyişle bunların çağrıştırdığı anlamlarla edebiyat tarihiyle ilgili konuları izaha çalışmak, özellikle Türk dili ve kültürü açısından önemli yanlış algılamalara yol açmaktadır.

6- İlk dönemlerden itibaren Farsça yazılı edebî ve tarihî eserlerin büyük çoğunluğu Türklerden ve onların faaliyetlerinden bahsetmektedir. Bu açıdan bakılarak Türklerin siyasî, dinî ve kültürel varlıkları, müellifleri hangi ulustan olursa olsun bu Farsça eserlerle de kayıt altına alındığı rahatlıkla söylenebilir.

7- Coğrafi ve kültürel beraberlikler sebebiyle geçmişte ve günümüzde Farsçada yer bulan Türkçe kelimeler azımsanmayacak derecede çoktur. Türkçedeki Farsça kelimelerle ilgili çokça değerlendirmeler yapılırken bu durum pek dikkate alınmamaktadır.

8- Günümüzde de Özellikle İran, Afganistan ve Tacikistan'daki Türkler Farsça eserler yazmayı sürdürmektedir. Bu ülkelerdeki bazı önemli edebî şahsiyetler doğal olarak Türk asıllıdır.

Bütün bu sıralanan hususlar “Türkler ve Farsça” konusunun pek çok ayrıntıya sahip bulunduğunu ortaya koymaktadır. Konuya böyle yaklaşıncı özellikle gerek Fars ve gerekse Türk bir çok araştırmacının tercih ettiği etki ve etkileme çevresinde üstünlük iddialarıyla yüklü, tarihe dönük eleştirilerle dolu görüşleri onaylayıp tekrar etmek mümkün değildir.

KAYNAKÇA

- Ahmed Refik, *Tarih Encümeni Mecmuası* (Kaynak bilgisi M. F. Köprülü’ye aittir).
Aksaraylı Kerimeddin Mahmud (1999), *Müsâmeratü’l-ahbâr*, nşr. Osman Turan, Ankara (İlk baskı 1944).
Bahâr, Melikü’ş-şu’arâ (1349 hş.), *Sebksînâsi*, I-III, Tahran.
Barthold, W. (1927), *Orta Asya Türk Tarihi hakkında Dersler*, İstanbul.
Dihhudâ, Ali Ekber (1993-1994), *Lugat-nâme*, I-XIV, Tahran.
Enverî, Hesên (1355 hş.), *İstîlâhât-ı dîvânî devre-i Gaznevî ve Selcûkî*, Tahran.
Gökbilgin, M. Tayyib (1979), *Osmanlı Paleografya ve Diplomatik İlimi*, İstanbul.
Halil Edhem, *Tarih Encümeni Mecmuası*, c. 1, s. 116 (Kaynak bilgisi M. F. Köprülü’ye aittir).
Hânlerî, Pervîz Nâtel (1366 hş.), *Târîh-i zebân-i Fârsî*, I-III, Tahran.
Humâî, Celâleddîn (1340 hş.), *Târîh-i edebîyât-ı İrân*, Tahran.
İnalcık, Halil (1987), *Fatih Devri Üzerinde Tetkikler ve Vesikalar*, I, Ankara (ilk baskı 1954).
İnalcık, Halil (1987), *Hicrî 835 Tarihli sûret-i Defter-i Sancak-i Arvanid*, Metni bir giriş ile neşreden Halil İnalcık, Ankara (ilk baskı, 1954).
Köprülü, M. Fuad (1980), *Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul.
Kraelitz (1922), *Osmanische Urkunden in Türkischer Sprache*. Viyana (Kaynak bilgisi M. F. Köprülü’ye aittir).
Levend, Ağâh Sırrı (1972), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Ankara.
Reychman, Jan – Zajaczkowski, Ananiasz (1993), *Osmanlı-Türk Diplomatikas El Kitabı*, Genişleterek İngilizceye Çeviren Andrew S. Ehrenkrutz, Türkçeye Çeviren Mehmet Fethi Atay, İstanbul.
Turan, Osman (1988), *Türkiye Selçukluları Hakkında Resmî Vesikalar*, TTK, Ankara.
Turan, Osman (1999), *Selçuklular Tarihi ve Türk İlim Medeniyeti*, İstanbul.

MAX WEBER'S IDEAL TYPES: PATRİMONİALİSM, SULTANİSM, AND BUREAUCRACY

*İbrahim Mazman**

ABSTRACT

This study deals with Max Weber's improved ideal types to understand authority and domination types. In order to understand traditional types of authorities, Weber constructed three types of ideal types; patriarchalism, patrimonialism and sultanism. These three traditional types of authority basically refer to personal relations between a ruler and ruled. However, the ideal type of rational-legal authority which Weber called Bureaucracy basically implies impersonal relationship between a ruler and ruled. These concepts also enable us for Weber to analyze the social institutions and origin of their differences in Western and Eastern countries.

ÖZET

Bu çalışma otorite ve hakimiyet biçimlerinin anlaşılması için Max Weber'in geliştirdiği ideal tipleri ele almaktadır. Weber geleneksel otorite biçimlerinin anlaşılması için üç tür ideal tip geliştirmiştir: patriyarkalizm, patrimonializm ve sultanizm. Otoritenin bu geleneksel tipleri yöneten ve yönetilen arasındaki kişiselci ilişkileri ima etmektedir Buna karşın Weber'in bürokrasi olarak isimlendirdiği akli yasal otoritenin ideal tipi temel olarak yöneten ve yönetilen arasındaki kişiselci olmayan ilişki biçimini ifade etmektedir. Weber'e göre bu kavramlar aynı zamanda Batı ve Doğu toplumlarındaki sosyal kurumları ve bunlar arasındaki farklılıkları analiz etmemizi mümkün kılmaktadır.

Max Weber's sociology aims to understand social relationships in terms of how individuals attribute meaning to their actions and to the actions of others to whom they are oriented in a meaningful manner. His sociology attempts to investigate how individuals are engaged in meaningful action with others (Weber, 1968: 1-4).

Weber constructed his ideal types, such as bureaucracy, patrimonialism and patriarchalism, in order to study social relationships and to offer causal analyses of their origin and unfolding. These conceptual instruments, in Weber's sociology, do not correspond to reality itself, nor do they depict an absolute truth. Because merely conceptual tools, they provide to us analytical constructs about social

*Yrd.Doç.Dr.Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ibrahimmazman5@yahoo.com

relationships only; they cannot capture empirical reality---which is, according to Weber, endless in an ontological sense (Weber, 1949: 89-93).

The problem of domination for Weber outlines one of the most important types of social action, namely, that which refers to authority relationships among individuals. The issue of dominance, for him, is not a matter of brute force, but of legitimacy. He wishes to understand how the obedient see authority as meaningfully "legitimate." Unlike its usage, for example, by Marx or Foucault, "domination" refers not only to coercion and force but also to compliance and a "belief in the legitimacy of authority." Weber distinguishes sharply between authority and power; only authority implies, to the obedient, legitimacy and constitutes domination or, in his term, "legitimate domination."

In order to address the main theme of this study, it is necessary first to explore major aspects of Weber's sociology and, in particular, his sociology of legitimate domination. Weber's writings on domination and legitimacy, and his ideal types to investigate those concepts, particularly patrimonialism, sultanism, and bureaucracy, will be examined in this chapter. Finally, this chapter examines, in broad terms, a number of differences between the West and the East as outlined by Weber in Economy and Society (1968).

a) Weber's Sociology

Weber's sociology, written 100 years ago, addressed the nature and major characteristics of social action and social relationships. He studied the causes and origins of relationships in comparative perspective in order to explain similarities and differences across various cases. He examined the emergence of, for example, modern bureaucracy in the West by investigating India and China, where this type of bureaucracy did not arise.

He considered individuals as important components of social relationships and as the interactive particulars within the social sphere, unlike Durkheim and Marx, the other founders of sociology. For Weber, persons, by attributing meanings to their, as well as other people's, actions, play an important role in social groups as well as in history. For him, "sociology...is a science concerning itself with the interpretative understanding of social action and thereby with a causal explanation of its course and consequences" (Weber, 1968: 4).

Persons, for Weber, in other words, are active participants in social groupings who interpret the actions of others and attribute meaning to it. Weberian sociology focuses on social action in which people interpret each other's intentions and actions, and interact according to their interpretations (Weber, 1968: 22-24). Unlike other schools of sociology, the pattern of social relations is not pre-determined in Weberian sociology by a mode of production within which human beings are embedded (Marx) or by a collective consciousness (Durkheim).

However, interpretations of actions do not lead to social chaos and indeterminacies. For Weber, social action, in which people share in each other's actions and intentions, leads to durable and stable social spheres (domains, arenas) of life (such as religion, the economy, law, domination) and patterns of action; hence, the chaos and indeterminacies of infinite individualist interpretations develop into durable social relations: "Within the realm of social action certain empirical uniformities can be observed, that is, courses of action that are repeated by the actor or (simultaneously) occur among numerous actors since the subjective meaning is meant to be the same" (Weber, 1968: 29). Patterned social action that provides continuity to social life is evident even from his definition of "social action": "Action is 'social' insofar as its subjective meaning takes account of the behavior of others and is thereby oriented in its course" (Weber, 1968: 4). The attachment by persons of meaning not only to their actions but also to other people's actions brings regularity to social life. Durkheim, in contrast, emphasized the normative aspect of society. For him, its moral values maintain society's cohesiveness and either the "collective consciousness" (mechanical solidarity) or division of labor (organic solidarity) upholds this moral character (Durkheim, 1973: 63-71).

Weber also emphasized the problem of meaning as central to the sociologist's approach to research. However, the complexity of empirical reality, he argues, is infinite, and hence researchers can never apprehend empirical reality itself. Analytical constructs ---ideal types--- must be formulated. These merely conceptual tools are "constructed as a heuristic device" to understand empirical reality (Weber, 1949: 95). Sociology, by utilizing ideal types, is oriented to generalizations and conceptual abstractions derived from various social and individual cases, unlike history which focuses on particular cases (Weber, 1968: 20).

In order to understand patterned social action that is meaningful for the social actor, Weber constructs "four types of social action." People may behave in a purposeful or goal-oriented manner (*zweckrational*) in which the means to attain goals are rationally chosen; or their action may be value-oriented (*wertrational*), namely an "orientation to an absolute value [and] involving a conscious belief in the absolute value of some ethical, aesthetic, religious, or other form of behavior, entirely for its own sake and independently of any prospects of external success" (Weber, 1968: 24). Another type of action involves the emotions; behavior here involves affective action that depends on feelings rather than values or a means-end calculation. Finally, actors may act according to customs and conventions, or "traditionally." Emphasizing their continuity, they follow and imitate action as "it has always been" (Weber, 1968: 24-6). Through these ideal types, Weber attempts to understand how persons attach meaning to their actions, as well as to the action of others, and act accordingly. It can be said that he generally focused on the pluralism of causal forces behind social phenomena (Kalberg, 1994: 50). "Value-rational action," which always involves "commands" or "demands" that, to the actor, "are binding on him" (Weber, 1968: 25), is as effective as material and

political interests with respect to, for example, social change and the constitution of political domination.

b) Domination and Legitimacy in Weber's Sociology

As persons are not passive, or entirely obedient to the power or the commands of a ruler, according to Weber, the interactive aspects of social action are also important for the understanding of authority relationships. Weber approaches the constitution of authority as a problem of legitimacy; namely, how a durable political domination, as patterned social action, becomes understood as a meaningful, and therefore legitimate, relationship between a ruler and the ruled. Since authority is a type of social action in which the ruler and ruled interact with each other by attributing meaning to their interaction, authority is not founded on brute force or normative or functional determination; rather, its "compliance" includes an attribution of meaning to authority and to both a ruler's and subjects' understanding of legitimacy (Weber, 1968: 31-33).

Weber considered the problem of domination as the subjugation of someone's will to the control of another person. However, if to endure, domination cannot rest upon crude force; there is always a certain willingness to obey the authority by the subject. Rulership is not pre-given and natural within a society; instead it refers to the probability of this kind of relationship occurring (Weber, 1968: 943). In other words, authority requires legitimacy---which exists only with compliance. As authority cannot be established through force and compulsion alone, it includes at least "a minimum of voluntary compliance, that is, an *interest* (based on ulterior motives or genuine acceptance) in obedience" (Weber, 1968: 212). Weber defines this compliance as "the belief in legitimacy" of an authority: "...custom, personal advantage, purely affectual or ideal motives of solidarity, do not form a sufficiently reliable basis for a given domination. In addition, there is a further element, the belief in legitimacy" (Weber, 1968: 213).

In Weberian sociology, the problem of how rulership emerges as legitimate is an historical as well as an empirical problem; it deserves to be investigated. The constitution of a "legitimate power," or an authority, the legitimization of the dominant regulations, and how people obey the commands of an authority---all of these themes present themselves as sociological problems. It is in this sense, even though there are other important themes in Weberian sociology (for example, the origin of the Western bureaucracy or the role of religion in the history of civilizations), that Albrow can contend that "political process, which is the making of social structure, is at the center of Weber's account of a science of the social" (Albrow, 1990: 175).

In addition to "the belief in the legitimacy" of an authority from a subject's perspective, the ruler always "attempts to establish and to cultivate the belief in its legitimacy" or, as Weber puts it, a "claim for legitimacy" (Weber, 1968: 213). Legitimacy is not a one-sided event that appeals from the side of the subject

towards the authority, but also concerns the claimant of authority. The authority has to appeal to a legitimate ground such that the subjects' belief in legitimacy is cultivated.

According to a type of authority's legitimacy claim, "the type of obedience, the kind of administrative staff developed to guarantee it, and the mode of exercising authority" differ (Weber, 1968: 213). As we will see later, Weber classifies "the types of domination according to the kind of claim to legitimacy typically made by each" (Weber, 1968: 213).

From the subjects' perspective, for Weber, even though the authority's "command is accepted as a 'valid' norm," the motivations of the subjects vary when they obey those commands (Weber, 1968: 946). For him, this attribution refers to various motives, ranging from "a rational calculation of advantage" to "genuine acceptance" (Weber, 1968: 212). Weber also proposes that, like subjects, the obedience of the administrative staff varies "by custom, by affectual ties, by a purely material complex of interests, or by ideal (*wertrationale*) motives" in an authority (Weber, 1968: 212-13). However, whatever their motives, the administrative staff, like other subjects submitting to authority, believes in the legitimacy of the authority and complies with it (Weber, 1968: 212).

Depending on normative validity, namely, how the legitimacy claim of a ruler meets¹ the validity expectations of the subjects, Weber puts forward three "pure" types of legitimacy or authority. If an authority is based on impersonal principles seen as legal by people, Weber terms it "rational-legal authority"---hence (in a general sense) the legal system of modern society. In that case, the authority rests upon commands on "consciously made *rational* rules which may be either agreed upon or imposed from above" (Weber, 1968: 954; emphasis in original) and those commands are legitimated by impersonal norms. Hence, "obedience is ... given to the norms rather than to the person" (Weber, 1968: 954).

On the other hand, traditional authority implies, for Weber, the superiority of the authority of a tradition over impersonal principles. In traditional authority, the commands are dependent on "the sacredness of tradition." Personal authority that represents tradition constitutes this type of authority (Weber, 1968: 954). On the other hand, charismatic authority is dependent on the authority of a person with an "exceptional sanctity, heroism, or exemplary character" (Weber: 1968; 215). In the charismatic type of authority, commands are legitimized by means of the unusual, extraordinary character of a hero, namely, the "belief in charisma" (Weber, 1968: 954).

Depending on the "pure" types of authority, Weber constructs "the 'pure' types of domination [that] correspond to these three possible types of legitimation" (Weber, 1968: 954). As he states:

¹ Since authority is a kind of social action, command and obedience to a command is a consequence of this "meeting" of meaningful interaction from two sides.

Rationally regulated association within a structure of domination finds its expression in *bureaucracy*. *Traditionally* prescribed social action is typically represented by *patriarchalism*. The *charismatic* structure of domination rests upon individual authority which is based neither upon rational rules nor upon tradition. (Weber, 1968: 954; emphasis in original)

For Weber, in historical actuality these “pure” types can be seen as “combinations, mixtures, adaptations, or modifications” (Weber, 1968: 954). Sociologists, therefore, when utilizing a Weberian framework, analyze transitional forms and modifications in empirical historical cases. Thus, by applying the problem of domination in the Weberian sense to any social group, we will be able to analyze how the authority of a ruler finds legitimacy vis-à-vis his subjects in a particular type of domination. In this dissertation, we will attempt to analyze the Ottoman Empire in regard to the legitimacy of its rulership, as well as the ways in which its domination types changed over time. Did they approximate those developing in the modern West? In what ways did they diverge?

c) Traditional and Rational Types of Legitimate Authority

This dissertation will focus on traditional and rational types of legitimate domination. As mentioned earlier, for Weber, rational-legal authority puts forward impersonal rules and regulations as the grounds for legitimacy. Hence, if authority is dependent on impersonal regulations, it constitutes legal authority. In this type of legitimacy, “obedience (of subjects and administrative staff) is owed to the legally established impersonal order” (Weber, 1968: 212). However, “in the case of traditional authority, obedience is owed to the *person* of the chief who occupies the traditionally sanctioned position of authority and who is (within its sphere) bound by tradition” (Weber, 1968: 212). For Weber, within the bounds of traditional legitimacy, obedience turns into “a matter of personal loyalty” unlike the contractual relationship of legal-rational authority (Weber, 1968:212).

Subjects in the traditional type of authority, for Weber, do not obey impersonal rules and regulations, but customs and conventions formulated through long traditions and the persons who represent them. According to him, in the traditional type of authority, laws are not legitimized by legislation, but by traditions (Weber, 1968: 227). “Personal loyalty” instead of “impersonal duty” matters in an administrative staff and master relationship. Traditional authority, as Weber describes, brings forth personalistic master-dependent or subject relations rather than superior-inferior conduct within a hierarchy according to written codes (Weber, 1968: 226).

For Weber, this traditional type of legitimacy brings an unquestioned normative validity. The authority is seen as “legitimate” by virtue of the continuity of the practice. Neither subjects nor the ruler think of alternatives. Since tradition brings

unquestioned commands legitimized by tradition, personal authority involves traditional continuity. Subjects believe that a specific person represents the tradition. The ruler either obtains his position in a traditional way or he inherits it from a master, and his authority is recognized as legitimate according to tradition. For Weber, this person's commands are seen as legitimate in one of the following manners:

... a) partly in terms of traditions which themselves directly determine the content of the command [and] are believed to be valid within certain limits that cannot be overstepped without endangering the master's traditional status; b) partly in terms of the master's discretion in that sphere which tradition leaves open to him; this traditional prerogative rests primarily on the fact that the obligations of personal obedience tend to be essentially unlimited. (Weber, 1968: 227)

In terms of legitimacy by means of rational means, Weber saw impersonal norms, rules and regulations between ruler and subject. In this type of normative validity, regulations are put into practice through "contracts" or agreements, not by "loyalty ties." Weber argues that rational authority is dependent on the following criteria:

1. That any given legal norm may be established by agreement or by imposition, on grounds of expediency or value-rationality or both, with a claim to obedience at least on the part of the members of the organization... 2. That every body of law consists essentially in a consistent system of abstract rules which have normally been intentionally established... 3. That thus the typical person in authority, the "superior," is himself subject to an impersonal order by orienting his actions to it in his own dispositions and commands... 4. That the person who obeys authority does so, as it is usually stated, only in his capacity as a "member" of the organization and what he obeys is only "the law." (Weber, 1968: 216)

Rational-legal authority implies either imposed or mutually agreed upon impersonal rules and regulations opposed to the personalist sanctity of traditional authority. In this regard, it is contractual concerning both sides. As the difference of rational legitimacy from the traditional one, for Weber, legal authority brings us a "legally established impersonal order." The authority of the officers is not personal, but it originates from the "formal legality of their commands" which only work "within the scope of authority of the office" (Weber, 1968: 216).

For Weber, traditional and legal types of authorities imply their own "pure" types of domination. Traditional authority may be patriarchal, patrimonial, a feudal; rational-legal type authority involves the bureaucracy. However, as mentioned

earlier, for Weber, empirically we observe a mixture of these ideal types in societies.

d) The Ideal Types of Traditional Authority: Patriarchalism, Patrimonialism, and Sultanism

In Economy and Society (1968) Weber starts the discussion of the ideal type of traditional authority with an analysis of patriarchalism. This type of authority is located in households and constitutes the elementary type of domination. There is no administrative staff between the ruler and his subjects. They depend on each other's traditional action-orientations and there is no mediation between them; "the master is still largely dependent upon the willingness of the members to comply with his orders since he has no machinery to enforce" his will (Weber, 1968: 231). In addition, there is no formality among household members and they are related to each other by family ties, i.e., kinship-blood relations. Weber uses the term *oikos*-household² to describe these family ties (Weber, 1968: 1010). Their relations with each other depend on community and loyalty ties, not upon a mutually agreed contract.

Unlike patriarchalism, which is founded in the household and lacks an administrative staff, patrimonialism refers to an extended household with new members. It involves extended land-holdings by a ruler, and the settlement of dependents and equipment on plots of land (Weber, 1968: 1010). However, the patrimonial state is still founded on kinship roots, as it is an extended or decentralized form of patriarchalism. Whereas patriarchalism is limited to one family and one household, patrimonialism involves an extension of this household on the basis of land-holding assignments to new dependents (Weber, 1968: 1011). "At first," patrimonialism for Weber, "is only a decentralization of the household when the lord settles dependents (including young men regarded as family members) on plots within his extended land-holdings, with a house and family of their own, and provides them with animals (therefore: *peculium*) and equipment" (Weber, 1968: 1010). Despite the extension of the household to new dependents, household informality and the master's paternal power continues in patrimonialism, as "there are originally no consociations in the form of binding contacts between masters and dependents" (Weber, 1968: 1010).

Importantly, patrimonialism also involves professional administrators of the ruler's territories. If the ruler searches for maximum personal authority, he is "always in need of a *body of officials*" and "an organized administration, and hence a suitable division of functions" (Weber, 1968: 1025; Weber's italics). This "professional" administrative apparatus is supported by slaves, mercenary bodyguards or patrimonial troops, which are directly under the control of the ruler. This means that authority is no longer dependent on the willingness of the subjects, as is the

² "*Oikonomia* in Greek means the management of such a household, from this word we derive the English word "economy" " (Frost, 1987: 21).

case in its elementary form, patriarchalism. However, it is under the direct control of the ruler and guaranteed by his loyal soldiers. This type of authority implies arbitrariness of personal power by the ruler, as it is not codified and controlled by a code or impersonal regulations. In this case, the officialdom of patrimonial officials “is based not on the official’s commitment to an impersonal purpose and not on obedience to abstract norms, but on strictly personal loyalty” (Weber, 1968: 1006).

In the case of patrimonialism, this administrative apparatus is considered to be a personal possession of the master (1968: 232). Therefore, in Weber’s assessment, patrimonialism implies a personal dependence between the ruler and his subjects and depends on ties of loyalty. Patrimonialism is not based on abstract rules and regulations but on personal loyalty and fidelity. In this regard, patrimonialism depends on traditional authority, and the patrimonial ruler personally controls the administrative military apparatus (Weber, 1968: 231). Hence, patrimonialism brings “force” and “compulsion” to the household and the administrative staff has certain privileges in respect to domination. To Weber: “they do not execute their duties according to rules and regulations but ‘*ad hoc*’ decisions, favors, privileges, personal connections’ ” (Weber, 1968: 1041).

For Weber, since a patrimonial ruler personally controls the administrative and military apparatus, or they are his “personal instruments,” he is only responsible to tradition, not to any impersonal written document and this gives him arbitrariness in respect to his personal power (Weber, 1968: 231). However, the authority of the patrimonial ruler over his subjects is not absolute as the real ground of his legitimacy is based not on himself, but on tradition.³ The “master” is always constrained by the norms of tradition he is piously related to (Weber, 1968: 1008). The tie, which maintains the relation between the master and his subject, is not a rational approval of means and ends or common values shared by two parties, but habituation and tradition which “in fact limits the master’s discretion” and keeps the subjects loyal to their master (1968: 1011). The ruler’s acts are legitimate as long as he complies with the tradition. Hence, for Weber, patrimonialism refers to “a consensual community which is rooted in the belief that the ruler’s powers are legitimate insofar as they are *traditional*” (Weber, 1968: 1020). Because of the subjects’ belief that the patrimonial master has a right to rule, these “political subjects” are “legitimately ruled by a patrimonial prince” (1968: 1020). As Weber states:

Under patrimonial domination the legitimacy of a master’s orders is guaranteed by personal subjection, only the fact and the limits of his power of control are derived from “norms”, yet these norms are not enacted but sanctified by tradition. The

³ This makes patrimonial domination different from charismatic domination, in which the charismatic ruler does not recognize a loyalty requirement to tradition.

fact that this concrete master is indeed their ruler is always uppermost on the minds of his subjects. (Weber, 1968: 1006)

This tradition in subjects' minds brings with it sanctity and legitimacy. For them, tradition is sacred without temporal limits and it prescribes loyalty to the political ruler, as he symbolizes the stability and continuity of existing norms and institutions. In this type of domination, there is no distinct legislative office, which supervises or regulates legal documents, procedures, enactments, or execution of laws. In other words, "legal decisions as 'finding of the law' (*Rechtsfindung*) can refer only to documents of tradition, namely to precedents and earlier decisions" (Weber, 1968: 227).

On the other hand, despite the ruler's arbitrary power that is claimed as legitimate by means of loyalty to tradition, a broad extension of the household makes the master dependent "upon his subjects' compliance and always upon their capacity to deliver rent in kind" (Weber, 1968: 1010). The master has to satisfy the needs and expectations of his newly adopted household in order to keep them loyal. These needs are usually comprised of protection from external enemies and kindly treatment that excludes exorbitant taxation (Weber, 1968: 1010). A retainer usually receives one of the following benefits for his services "a) by living from the lord's table b) by allowances (usually in kind) from the lord's magazines or treasury c) by rights of land use in return for services ('service-land'), d) by the appropriation of property income, fees or taxes e) by fiefs" (Weber: 1968: 235). In turn, the subject supports his master by "freeing the master from debt, providing a dowry for his daughters or ransoming him from captivity" (Weber, 1968: 1011). During warfare, "he serves as page, coachman, carrier of arms, camp-follower---as in the knightly armies of the Middle Ages---or as a private fully equipped warrior of his master" (Weber, 1968: 1011). On the other hand, "in the patrimonial state the most fundamental obligation of the subjects is the material maintenance of the ruler" (Weber, 1968: 1014).

As mentioned earlier, the patrimonial ruler needs professional administrators and this may lead to the development of a bureaucratic administrative foundation with technicalization and a bureaucratic staff (Weber, 1968: 1028). Hence, patrimonialism has a tendency "toward a rational bureaucratic administration, which resorts to systematic taxation" due to "financial rationalization" (Weber, 1968: 1014). Since collegiality and favoritism obstructs the efficiency in this system as administrative staff are expected to take their positions according to their technical qualifications rather than to personal affiliations, the administrative system and its officials are taken under the authority of a Prime Minister to ensure their administrative efficiency. Prime Ministers execute the bureaucratic organ of the state in the name of the ruler (Weber, 1968: 280). In the Near Eastern-Persian political tradition, this executive person, the Grand *Vezir*, rules the government and he uses his power under the authority of the ruler-*Shah*. This kind of administrative arrangement protects the patrimonial ruler's dignity before the

public, which finds itself in “the formula: *le roi règne, mais il ne gouverne pas*” (the king rules, but does not govern) (Weber, 1968: 1147).

However, the personalism of the patrimonial master is weakened by the rules of financial regulations and bureaucratic technicalization. The development of the money economy carries a depersonalization effect. A lord may start tax farming for the sake of more efficient taxation; he may sell offices during warfare, or for debt payments. Those changes in the usage of economic resources and offices lead to a decline of personalist control over subjects, economic sources and offices (1968: 965-66). In addition, a “service law,” which guarantees rights and privileges of officials, strengthens the autonomy of this administrative staff (Weber, 1968: 1027). They may form an autonomous group closed to extra-group members and may set up their own rules and regulations independent of the patrimonial ruler. He tries to prevent this kind of monopolization and autonomy by “appointing hereditary personal dependents or aliens who are completely dependent on him” (Weber, 1968: 1027).

For Max Weber, within the patrimonial state “the two powers which we consider specifically political---military and judicial authority---are exercised without any restraint by the master as components of his patrimonial power” (Weber, 1968: 1013). The patrimonial ruler has authority over the judicial system and guarantees the durability of this system with a military force loyal to him. In patrimonial states, the military force may depend on slaves, mercenaries, granted landlords, or allied professional warriors who have common interests with the ruler.

This personal authority in some cases, such as in the Near Eastern states, is solidified by spiritual power assigned to the ruler, who is then regarded as divine by his subjects. Weber refers to this type of authority as “sultanism”:

Where domination is primarily traditional, even though it is exercised by virtue of the ruler’s personal autonomy, it will be called patrimonial authority; where it indeed operates primarily on the basis of discretion, it will be called sultanism. The transition is definitely continuous. Both forms of domination are distinguished from elementary patriarchalism by the presence of a personal staff. (Weber, 1968:232)

For Weber, since sultanic authority implies a distinguished personality, it “is completely unrestrained by tradition” (Weber, 1968: 232). This increases the arbitrariness of the ruler’s power. His authority reaches beyond the limits of tradition as his personality achieves a divine character. In the sultanic form of authority, the ruler’s personal authority reaches its maximum level within patrimonial domination (Weber, 1968: 232). For Weber, the Oriental patrimonial ruler himself had a “military power position” not just an army loyal to himself, which makes his replacement more difficult. It is almost impossible to challenge a sultan (Weber, 1968: 1028).

Despite the arbitrary relation between the ruler and his subjects in the Orient, the vassalage system of Occidental feudalism brings about a kind of contract between a lord and his vassal “which was shaped by a code of honor binding upon both parties” (Weber, 1968: 1074). This contract-like typification of obligations does not exist in Oriental patrimonialism or sultanism: “the Turkish feudal system remained much more prebendal with regard to claims of inheritance, since the power of Sultan and the *beglerbeg* continued to be largely arbitrary despite all of the rules and regulations” (Weber, 1968: 1074).⁴

e) The Ideal Type of Rational-Legal Authority: Bureaucracy

For Weber, like other types of authorities, the rational type of legitimacy brings its own ideal type: bureaucracy. In his words: “the purest type of exercise of legal authority is that which employs a bureaucratic administrative staff” (Weber, 1968: 220). According to Weber, depending on rational-legal legitimacy, “bureaucracy has a “rational” character” as it works “with rules, means-end calculus, and matter-of-factness...” (Weber, 1968: 1002). In addition, those impersonal rules, regulations and norms provide the ground for the legitimacy of this type of domination. Hence, bureaucracy eliminates the sanctity of tradition by proposing the “compliance with rationally determined rules and by the knowledge that these rules can be superseded by others, if one has the necessary power, and hence are not sacred” (Weber, 1968: 1117).

This legal authority is applied in given political domination by “an administrative staff that is most unambiguously a structure of domination, ‘officialdom’ or ‘bureaucracy’” (Weber, 1968: 219). Opposed to the personalist loyalty of patrimonialism, which is based on traditional legitimacy, bureaucracy works according to abstract impersonal rules, which usually take a written form, on the ground of a rational- legal type of domination. Instead of the personalist authority of traditional legitimacy, these abstract rules bring about an impersonal order, which binds everybody without an exception and privilege. People, who execute those laws, do not put forward their personal authorities.

For Weber, “bureaucracy ... is fully developed in political and ecclesiastical communities only in the modern state, and in the private economy only in the most advanced institutions of capitalism” (Weber, 1968: 956). In his view, in some historical cases, like that of the Mongols or the ancient Orientals, we can see “a fixed jurisdiction.” However, even in those cases there is always a strong non-bureaucratic element, namely dependence of subjects upon the ruler (Weber, 1968: 956). For Weber, the emergence of a bureaucracy, a machine-like human organization working with impersonal juridical regulations, starts with the modern epoch in Europe.

According to him, the major characteristics of the modern bureaucracy are:

⁴ Weber’s further prominent type of traditional authority, feudalism, is omitted here. It is of little significance to our case, the Ottoman Empire.

1. Offices are run by rules and regulations; persons employed in offices, work within these rules and regulations and personal initiative is constrained according to them.
2. There is an office-hierarchy in which lower offices are subordinate to higher offices.
3. Those rules and regulations by which offices are run are preserved in a “written form.”
4. Specialization is achieved through training.
5. A bureaucrat’s job is a professional obligation rather than a secondary duty, and he/she is supposed to work at “full working capacity”.
6. The rules and principles that govern the management of the office are available for everybody to learn. They are general, not secret or abstractly defined, and can be possessed by anyone without regard to personal favor or privilege (Weber, 1968: 958).

These characteristics show us that Weber saw bureaucracy as a kind of machine that functions in accord with general, abstract-formal rules and regulations, and without consideration of features or favors given to individuals. Officials working in this machine, even those in higher ranks, should obey the written, abstract rules. This administrative staff in a bureaucracy is constituted from professionals who are “completely separated from ownership of the means of production or administration” (Weber, 1968: 218); they are assigned according to their technical qualifications and “remunerated by fixed salaries in money” (Weber, 1968: 220). Rules and decisions are recorded in writing. This central feature distinguishes the bureaucracy from all traditional forms of rulership, all of which connect authority to persons rather than to officers. Bureaucracy in its modern sense, “does not establish a relationship to a *person*, like the vassal’s or disciple’s faith under feudal or patrimonial authority, but rather is devoted to *impersonal* and *functional* purposes” (Weber, 1968: 959, Weber’s italics). With its impersonalism and rational means-ends calculability, bureaucracy provides predictability.

“Bureaucratization” for Weber “offers above all the optimum possibility for carrying through the principle of specializing administrative functions according to purely objective considerations.” It works through “objective” ways that imply “calculable rules” and their application “without regard for persons.” Bureaucracy also implies, because it eliminates “from official business love, hatred, and all purely personal irrational, and emotional elements which escape calculation,” dehumanization (Weber, 1968: 975). A bureaucrat, an officer in the bureaucracy, performs his work as a “duty” (*Pflicht*) not because of service for a fief, or benefit or loyalty to a master; and office work is not done in return for specific services or benefits, as in the Middle Ages. “Rather”, for Weber, “entrance into an office, including one in the private economy, is considered as acceptance of a specific

duty of fealty to the purpose of the office (*Amtsreue*) in return for the grant of a secure existence” (Weber, 1968: 959).

For Weber, the development of a money economy accompanies the development of bureaucracy, as it provides regular, fixed salaries instead of fiefs and benefices (1968: 963). A fixed salary, which is determined according to status, is paid according to rank or function. Since it does not change according to “work done,” it maintains the relationship between a bureaucrat and his superior as formal and impersonal (1968: 963). A functionary’s salary, status, function, and duty are comparable to his colleagues, both qualitatively and quantitatively.

Hence, the development of the money economy brings a depersonalization effect. Rules and regulations typical of the money economy loosens personalist control of the master over economic means and administrative systems and paves the way for bureaucratization, which implies protocols and coded behaviors in social interaction. The administrative system is kept in accord with economic regulations, for the sake of efficiency and productivity, through technicalization, professionalization, and the master’s dependency on an expert staff. For Weber, “‘equality before the law’ and the demand for legal guarantees against arbitrariness demand a formal and rational ‘objectivity’ of administration, as opposed to the personal discretion flowing from the ‘grace’ of the old patrimonial domination” (Weber, 1968: 979).

The money economy and marketization brings about a contract between the ruler and his subjects based on interest relations and the idea of the rule of law instead of personalism and loyalty. Whereas the coming of rules and regulations in an economy and administration prepares for the advance of bureaucratization, the impersonal features of the bureaucracy control the personalist regime of the lord over his direct rulership over subjects. “The leveling of economic and social differences,” which “accompanies modern *mass democracy*,” eliminates privilege and nobility ties (Weber, 1968: 983; emphasis in original). Individuals are regarded as equals, rather than in terms of privileges, and “case to case” evaluations are replaced with standard-abstract regulations, “which is a result of the demand for “equality before the law” in the personal and functional sense” (Weber, 1968: 983).

The impersonal characteristic of the bureaucracy makes administration belong to nobody. Since bureaucracy is not under the authority or ownership of a specific person and is a machine-like administrative tool, it can work under anybody’s control and authority and it can change hands. Weber states that:

The objective indispensability of the once-existing apparatus, in connection with its peculiarly “impersonal” character, means that the mechanism-in contrast to the feudal order based upon personal loyalty-is easily made to work for anybody who knows how to gain control over it. (Weber, 1968: 987)

That is why, after occupation, an enemy can easily rule the country by only changing the top officials and keeping the bureaucratic machine in action (Weber, 1968: 987).

On the other hand, the specialization and technical superiority of a bureaucracy makes the ruler dependent on the organization. Since bureaucracy's rulership is rooted in its efficiency, a monarch's relation to the bureaucracy is reduced to "communication with the bureaucratic chiefs which is methodically planned and directed by the central head of the bureaucracy" (Weber, 1968: 993).

Since the administrative tool in a patrimonial type of authority always includes bureaucratic features, these interchangeable patrimonial and bureaucratic characteristics in patrimonial regimes may create political tensions due to their contending legitimacy grounds. We can observe these kinds of tensions in various examples in history: Ancient Egypt, the Roman Empire, and even in the great revolutions, such as the French Revolution. In the following chapters, we will examine this tension between patrimonial and bureaucratic types of domination in the case of the Ottoman Empire.

f) Isolating the West *vis-à-vis* the East

Weber attempted to outline the reasons behind the differences between the West and the East in order to assess why "modern Western rationalism"---mainly, modern Western capitalism, modern bureaucracy and modern law--- emerged in the West and not in the East. This section will address several main points he thought significant in this regard. It will examine the Ottoman Empire's bureaucratization and patrimonialism in terms of Weber's consideration of it as Eastern and the reasons why, to him, the Empire never became bureaucratic; on the contrary, it remained patrimonial.

Weber studied Western and Eastern civilizations in reference to arrays of ideal-types; he then compared them in order to isolate the similarities and differences. For him, the emergence of the bureaucratic type of authority was unique to the West. He sees the originality of Western bureaucratic rulership and its divergence, in various ways, from Eastern patrimonialism. Legacies of the Roman Empire in Europe, for example, proved central in this respect.

For him, Roman law was formalistic; it reduced all legal issues to "the most elementary logical constituents: one lawsuit for just one issue; one legal transaction for just one object; one promise for just one performance..." (Weber, 1968: 796). The Roman Empire also recognized, with Roman law's concept of corporation, the legal rights of official institutions. For Weber, the concept of corporation, as it originated in Europe, separated individual rights from the rights of the collective: "the absolute separation of the municipal property from that of the individuals was as self-evident as the maxim: *quod universitati debetur singulus non debetur* [That which is owed to the collective is not owed to its members]" (Weber, 1968: 715). Originally used by municipal magistrates, the concept of corporation and its legal

protection was also exercised in private corporations in Europe (Weber, 1968: 715).

Weber also emphasizes the importance of the Occidental city, which uniquely maintained the autonomy of law vis-à-vis the political authority. For Weber, emerging during the medieval period of Europe, the Occidental city manifests one of the unique aspects of Western civilization. Occidental cities, such as Genoa and Cologne, were based on the autonomy of artisan craft-guilds and an autonomous body of laws that regulated them. For Weber, “the main *legal* achievement of the urban revolutions was the creation of a special trial procedure which excluded irrational means of evidence and in particular the test by duel (this is mentioned in many eleventh century privileges)” (Weber, 1968: 1254; emphasis in original). Started in urban communes, French and British crowns granted the same rights for “burghers”; that is, persons with rights living in cities. The recognition of subject-citizen rights brought about “the codification of a special rational law for urban citizens which the court of the consuls was to apply” (Weber, 1968: 1254).

In the Occidental city, individuals were considered to be bound under a contract⁵ rather than through kinship or other blood-related ties, and they were able to buy their freedom through monetary payments. Moreover, the Occidental city protected the rights of its burghers, an achievement of the Occidental cities not found in other places (Weber: 1968: 1238). In addition, these cities enabled burghers to participate in politics through the election of the city councils rather than through appointments by the city lord (Weber, 1968: 1253). Therefore, “only in the Occident did the election of the ruler gradually develop into the representative system” (Weber, 1968: 1127).

For Weber, only the cities in the West had the idea of this “commune,” which endowed their inhabitants with “a special status in the political-administrative sense” (Weber, 1968: 1226). This never took place in other areas: “the Near East (Syria, Phoenicia, and perhaps Mesopotamia) also knew it, but only as a temporary structure” (Weber, 1968: 1226). Weber argued that a city commune depends on non-agricultural settlements that developed commercial relations. They have the following features:

1. a fortification
2. a market
3. its own court of law and, at least in part, autonomous law;
4. an associational structure (*Verbands-charakter*) and, connected therewith,
5. at least partial autonomy and autocephaly, which includes administration by authorities in whose appointment the burghers could in some form participate. (Weber, 1968: 1226)

⁵ Weber calls this a “sworn confraternization (*Eidverbrüderung: coniuratio*) of the burghers” (Weber, 1968: 1250).

According to him, European cities alone developed these features, unlike Oriental cities. The appearance of the “bourgeois estate,” with the right to participate in city politics, was characteristic of the Occidental city (Weber, 1968: 1226).

Asian and Oriental cities, on the other hand, contained only “clan associations, and sometimes also ... occupational associations [; they] were the vehicles of organized action (*Verbandshandeln*), but never [a] collective of urban citizens as such” (Weber, 1968: 1233). Muslims never embraced the idea of “communal protection of city-citizen’s rights” in Mecca, the holy city of Islam (Weber, 1968: 1233). Eventually, in Constantinople, the capital of the Ottoman Empire, “up in to the nineteenth century merchant guilds and corporations are the only representatives of bourgeois interests.” Military and religious organizations also existed, “but no general corporation of the burghers” (Weber, 1968: 1234). According to Weber, the autonomous administration of the city was specific to the West and Asian cities never knew a court autonomously appointed by burghers who were members of the city-commune (Weber, 1968: 1233).

When analyzing the specific conditions that brought about the uniquely Western type of bureaucracy, Weber investigated, among other factors, the particular features of Occidental feudalism, aspects of which helped pave the way for Western bureaucracy. “[Occidental] feudalism,” for Weber, brought forth “stereotyped and fixed relationships between lord and vassal,” unlike similar types of feudalism in other regions (Weber, 1968: 1070). For Weber, the reason for this “typification” in Occidental feudalism related to the extent to which “contractual obligations of fealty and loyalty ... were shaped by a code of honor binding upon both parties” (Weber, 1968: 1075). Contractual relations between lord and vassal developed into mutual obligations and rights for both sides. On the other hand, “the Turkish feudal system remained much more prebendal with regard to claims of inheritance, since the power of the Sultan and the *beglerbeg* continued to be largely arbitrary despite all of the rules and regulations” (Weber, 1968: 1075).

For Weber, offices in the West were monopolistically held with respect to legally autonomous sodality rights and the “typification” of the positions of the *ministeriales*. However, the office-holders in the Orient opposed change in the direction taken by the West due to “claims of inheritance” (Weber, 1968: 1075). Whereas the offices, their features, and specific regulations were given priority in the West, persons rather than offices were emphasized in the Orient, and the latter conferred arbitrary power to the office-holder. For Weber:

In the Islamic Empires, corresponding to their theocratic character, social rank was conferred first of all by the profession of Islamic creed, and office opportunities depended upon religiously controlled education and upon the personal favor of the ruler; this did not give rise to permanent and enduringly effective aristocratic monopolies. (Weber, 1968: 1067)

For Weber, Christianity played a significant role in Europe by eliminating “whatever religious significance ... clan ties retained” (Weber, 1968: 1244). On the other hand, he asserts that “Islam never really overcame the divisiveness of Arab tribal and clan ties,” and at least “in its early period it remained the religion of a conquering army of tribes and clans” (Weber, 1968: 1244).

Weber also adds Constantinople to his category “Asian cities,” even though it was founded as a Roman city and eventually became the capital of the Eastern Roman-Byzantine Empire. For him, religious endowments prevented the rationalization of its politics by giving economic power to the clergy. This remained the case, even though monasteries look like endowments for religious purposes (Weber, 1968: 1095). Surplus money enriched the family of the person who founded the monastery. Hence, “in the guise of a monastery [the city] has sacred protection, *especially* against seizure by secular---that means, patrimonial-bureaucratic---*authorities*” (Weber, 1968: 1095; emphasis in original).

Byzantine noble families, while protecting their assets from arbitrary intervention from Byzantine patrimonial rulers, were strengthening the religious clergy. In the Islamic lands, for Weber, this endowment resulted in an even greater irrationalization of the rulership. Moreover, because Islamic jurists tried their cases through *Kadi-justice*---that is, through “subjective and unpredictable interpretations of the *shari‘ah*”--- the strengthening of their social position through religious endowments gave rise to arbitrariness and uncertainty in worldly matters (Weber, 1968: 1096). For him, the subjectivity and unpredictability of Islamic *Kadi-justice* cannot be compared to “the principle *aequum et bonum* in Roman law and the original meaning of ‘equity’ in English law” (Weber, 1968: 1115). Since professionally-educated Islamic jurists possessed the ability to make their own rulings regarding juridical cases, “the two components of patrimonialism, equally hostile to capitalism, reinforced one another” in the Islamic world (Weber, 1968: 1096).

CONCLUSION

This study has been concerned with German sociologist Max Weber’s constructed ideal types to study authority relations in society. These ideal types for Weber are only conceptual tools that are useful to understand social relations. However, they cannot represent reality itself. They always reflect reality only from one point of view as constructed conceptual tools.

Weber evaluates the problem authority with respect to the problem of legitimacy. This means that for Weber there is no authority with a pure power in contrast to some radical thinkers like Karl Marx or Michel Foucault, a contemporary Nietzschean thinker. According to Weber, in terms of the constitution of an authority, there is always a kind of consent behind authority relations between a ruler and ruled.

In order to understand Weberian emphasis on the problem of legitimacy behind domination and authority, this study starts with Weberian sociology. Weber's sociology focuses on "meaning" and individuals' attribution of meaning to their own actions as well as the actions of other people. Hence, Weberian emphasis on the problem of the attribution of meaning to social action is contradictory to Emile Durkheim's emphasis on social whole or Karl Marx's focus on economic relations in terms of approaching society.

Weber constructs four ideal types in order to understand social action: the type of action that people act according to certain goals is rational action. Whereas the ideal type of value oriented action refers to action that an actor is impressed by certain values, affective action for Weber implies feelings of an actor. Fourth ideal type occurs when an actor acts according to customs and conventions, namely "traditions." Rather than rational evaluation, actor acts according to the imitation of "what already have been done."

Weber uses these ideal types of action in order to understand authority and domination types. Each type of action is dominant in a corresponding type of authority: rational-legal, traditional or charismatic types of authority. However, in actual authority relations these ideal types of action are never found in their pure version. They are always found as combinations or mixtures as Weber argues.

As a rational-legal type of authority, bureaucracy depends on impersonal rules and regulations. Relations between a ruler and ruled depend on impersonal, even generally written codes. These codes emphasize on impersonal rules, not the personality of a certain ruler. However, traditional authority which has distinct variations as patriarchalism, patrimonialism, and sultanism, emphasizes the personality of a ruler. Then, ruled people obey this personality rather than certain impersonal, written codes. Sultanism for Weber is an extreme form of traditional authority. Whereas it overemphasizes the personality of a ruler, it supplies him ability to impose his authority and power such as his own personal army.

Weber also uses these ideal types to understand the institutional differences of Western and Eastern civilizations. For Weber, Western civilization depending on Greek, Roman and Medieval era's institutional characteristics improved autonomous institutionalization and mutual contractual relationship between a ruler and ruled. However, Eastern civilization remained in a type of domination and authority in which personalistic and blood relations are strong. In addition, Islam as a world religion remained under the influence of these features of Eastern civilization.

BIBLIOGRAPHY

- Ibrow, Martin. **Max Weber's Construction of Social Theory**. New York: St. Martin Press, 1990.
- Durkheim, Emile. **Emile Durkheim on Morality and Society: Selected Writings**. Ed. with an introduction Robert W. Bellah. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1973.
- Frost, J. Frank. **Greek Society**. Lexington: D.C. Health Company, 1987.
- Kalberg, Stephen. **Max Weber's Comparative Historical Sociology**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- Weber, Max. **The Methodology of the Social Sciences**. Tr. and ed. Edward A. Shils and Henry A. Finch. New York: Free Press, 1949.
- Weber, Max, **Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology**, Ed. G. Roth and C. Wittich. Tr. Ephraim Fischhoff [and others]. New York: Bedminster Press, 1968.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma

Hakan EYGÜ*, Selçuk KARAMAN**

Özet

Bu araştırmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin almakta oldukları eğitime yönelik memnuniyet algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak çalışmada 34 maddeden oluşan, bir anket geliştirilmiştir. 2011-2012 eğitim öğretim yılının ilk döneminde gerçekleştirilen çalışmaya, Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezinde bilgisayar programcılığı ön lisans eğitimi ve ilahiyat lisans tamamlama eğitimi alan 335 öğrenci katılmıştır. Anket verileri Faktör Analizi (Factor Analysis) ile incelenerek ankete son şekli verilmiştir. Sonuçlar, geliştirilen ölçeğin öğrencilerin ders memnuniyetini 8 başlıkta (kişisel uygunluk, etkililik, öğrenme, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme) ölçmek için uygun olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin görüşleri arasında farklılık olduğu görülmüş ve bu görüşler ile demografik özellikler arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Uzaktan Öğrenim, Faktör Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı

A Study On The Satisfaction Perceptions Of The Distance Education Students

Abstract

The aim of this study was to determine the satisfaction perceptions of the distance education students. For this reason, a questionnaire with 34 items was developed. The questionnaire was carried out among 335 students of Distance Education and Research Center of Atatürk University for the B.A students of computer programming and theology of the semester of 2011-2012. The data was examined by a confirmatory Factor Analysis. The findings shows that the questionnaire is appropriate to measure students' course satisfaction in 8 factor (individual suitability, effectiveness, learning, program evaluation, technology, materials, evaluation). According to the results, the students have different point of views and there is a significant correlation between demographic characteristics and these point of views.

Keywords: Distance Education, Distance Learning, Factor Analysis, Pearson's Correlation Coefficient

* Öğretim Elemanı, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, hakaneygu@atauni.edu.tr

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, BÖTE, sekaraman@atauni.edu.tr

GİRİŞ

Ülkemiz eğitim sisteminde eskiden beri süregelen birtakım sorunlar bulunmaktadır. Eğitim sistemimizdeki başlıca sorunları; fırsat eşitsizliği, kaynakların verimli kullanılmaması, istem-sunu dengesizliği, hizmette işlevselliğin, yaygınlığın ve niteliğin düşüklüğü şeklinde sıralayabiliriz (Turan ve Barış, 1999:153). Bu sorunlar teknolojinin gelişerek zirveye ulaştığı bu çağda çeşitli öğretim ortamlarının ortaya çıkması ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda eğitim kuruluşları da öğrencilerinin istek ve ihtiyaçlarına cevap verme sorumluluğu ile kuruluşları eğitim öğretimde değişik metotlar aramaya yöneltmiştir. Geleneksel eğitim sisteminden uzak bir anlayış içeren uzaktan eğitimin gelişmesine sebep olmuştur.

Uzaktan Eğitimin Bazı Alt Kavramları ve Uygulamaları

Uzaktan eğitim kavramı, tümüyle anlamdaş olmayan değişik kavramları içerir. Uzaktan eğitim kapsamındaki bu kavramlardan bazıları şunlardır (Kaya, 2002.10-11).

Mektupla Eğitim: Uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde kullanılan tek ileti yolu postayla yapılan yazılı haberleşmeydi. Yazılı çalışmada öğretmen ve öğrenci arasında el değiştiren gereçlerin çoğunluğunu yazılı gereçler oluşturduğundan, uzaktan eğitime “mektupla eğitim” denilmiştir. Mektupla eğitim terimi, 1990’lı yıllarda ve ötesinde, uzaktan eğitimin potansiyelini içeremez durumuna gelmiştir. Çünkü kitle iletişim araçları yaygınlaşmış ve teknolojiye önemli ilerlemeler olmuştur. Günümüzdeki uzaktan eğitimde mektupla eğitimin, gönüllü ya da zorunlu toplantıların gerekli olmadığı durumlarda yararlanılan yazım tabanlı ve e-posta yoluyla düzenlenen bir eğitim olduğu söylenebilir.

Evde Çalışma: Bu terim, Amerika Birleşik Devletleri’nde yüksek öğrenim dışındaki “mesleki ve teknik eğitim alanındaki uzaktan eğitim uygulamaları” için kullanılmıştır. Evde çalışma terimi, genel bir terim olarak kullanıldığında, uzaktaki öğrencilerin, evin bir bölümünde ya da başka merkezlerde çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Bağımsız Çalışma: Bağımsız çalışma, mektupla eğitim, açık eğitim, radyo ve televizyonla öğretim ve bireysel öğrenimi kapsayan genel bir terimdir. Bu terim Amerika’da yüksek eğitim düzeyindeki uzaktan programları için sıklıkla kullanılmaktadır.

Dış Çalışma: Daha çok Avustralya’da kullanılan bu terim, devam zorunluluğu olmadan öğrencilerin kendi olanaklarıyla çalışarak, yüz yüze eğitim veren yüksek öğrenim kurumlarında öğrenim görmelerini kapsamaktadır.

Yayınlanan Eğitim: Son zamanlarda sıkça kullanılan diğer bir kavram ise “yayınlanan eğitim” dir. Bu ifadeyle kastedilen eğitimde daha verimli sonuçlar elde etmek amacıyla eğitimin yayınlanması için kullanılan yöntemlerin birleştirilmesi, birbiri ile işbirliği içinde bu hedefe hizmet etmesidir.

Uzaktan Öğretim ve Uzaktan Öğretme: Sıklıkla uzaktan eğitim için uzaktan öğretim ve uzaktan öğretme terimleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel ayrılıkları nedeniyle, tüm bu öğretim yöntemlerinde öğretim, karşılıklı olduğu kadar destekleyici bazı mekanik ya da elektronik araçlar ve yazılı gereçlere bağlıdır. Uzaktan öğrenim, öğrenci merkezli bir terimdir ve kurumun rolünün ihmal etmeye eğilimlidir. Böylece uzaktan öğretim de “öğretmen merkezliliği” ve “kurum”u vurgulamaktadır.

Uzaktan Öğrenim ya da Uzaktan Öğrenme: Uzaktan öğrenim ile uzaktan eğitim terimlerinin çoğu zaman birbirlerinin yerlerine kullanıldıkları görülmektedir. “Öğretmenler eğitimin yürütülmesini sağlarken öğrenciler de öğrenmeden sorumludur” şeklindeki bir ifadenin ortaya konması ile artık bu iki kelimenin birbiri yerine kullanılamayacağı gerçeği ortaya konulmuş olmuştur. Diğer bir ifadeyle uzaktan öğrenin, uzaktan eğitimin bir sonucudur.

Öğrenme, bir öğrenme-öğretme sürecinde (eğitim durumunda) öğrenciden beklenen “ürün” olduğundan, uzaktan öğrenme, bu sürecin öğrenci bakışı açısından ele alınıp, yorumlanmasıdır. Bu kavram, herhangi bir medya kullanımı yoluyla öğrenenin kendi kendine çalışmasını açıklamakta ve öğrenme durumları açısından uzaktan eğitimden daha çok çeşitlilik göstermektedir (Verduin ve Clark, 1994).

Uzaktan Öğrenmenin Temel Hipotezleri

Uzaktan öğrenmenin temel hipotezleri şunlardır (Yurdakul, 2005):

- 1) Örgütlenmiş öğrenme, bir öğretmen ya da öğretici bulunmaksızın gerçekleşebilir. İçsel güdülenme, öğrenme de çok önemli koşullardan biridir. Konular, öğrenenlerin var olan bilişsel yapılarına uygun hale getirildiğinde öğrenme desteklenir.
- 2) Çalışma durumlarındaki davranış ve insan ilişkilerindeki içtenlik, duygusal katılıma yardım eder. Çalışmaya duygusal katılım, hedeflere ulaşmayı ve derin öğrenmeyi destekler.
- 3) Öğreticilerle, danışmanlarla ve destekleyici örgütle dostça ilişki hisleri, genellikle hem çalışma keyfini hem de çalışma güdüsünü destekler ve güçlendirir. Zihinsel keyif; derin öğrenmeyi, problem-yönelimli çalışma süreçlerini kullanmayı ve çalışma hedeflerine ulaşmayı sağlar.
- 4) Katılım; çalışmanın hedeflerine ulaşması için sorumluluk üstlenmeyle, öğrenmek için kişisel kararların özendirildiği çalışma planlarıyla ve hedeflerin göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleşir.
- 5) Öğrenme, sıklıkla çalışma sırasında diğerlerinin merakını uyandıran yardımcı iletişim sayesinde desteklenir. Olgunluk; güdüsel dengeyi, olasılıktan çok eğilimlerle ya da isteklerle örtüşmeyen temel zorlukların üstesinden gelme gücünü ve bağımsız olma yeteneğini yaratır.

Uzaktan Eğitim ve Bilişim Teknolojileri

Uzaktan eğitim programı, eğitim kurumlarının, öğrencilerin tek başına eğitimi gerçekleştirmesine yardımcı olmak için belli bir düzende hazırladıkları ders programı ile gerçekleştirilen çalışmaya verilen isimdir. Ders yapılacak sayıda öğrenci belirlendikten sonra ve her dersin tamamlanmasının ardından faks, posta ya da e-posta gibi yöntemlerle öğrencilere, nitelikli bir öğretmen tarafından hazırlanan dersle ilgili ödev konuları verilir ve sınavlar iletilir. Bu ödevler ve sınavlarla ilgili değerlendirmeler yapılır ve yorumlarla birlikte öğrenciye iade olunur. Bu da öğrenci-öğretmen diyalogunu olumlu yönde etkiler (Uşun, 2006:11).

Uzaktan öğretim, öğrenenler için öğrenim gereçleri hazırlayan uzaktaki bir kurumun ders geliştirme sürecini açıklamaktadır. Hızal (1983:21)'a göre uzaktan öğretim, geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları vb. sınırlılıklarına bağımlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüzyüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen bireyselleştirilmiş, kendi kendine eğitim (öğretim) etkinliğidir. Uzaktan öğretim karşılıklı iletişimi, eğitim sürecinin temel bir bileşeni olarak gören ve bu anlayışa bağlı olarak geliştirilmiş bir öğretim biçimidir (Henri, 1990). Pek çok ülkede bütün düzeylerde eğitimi sağlamak kasaba ya da şehir gibi yerleşim birimlerinde yerleşik eğitim durumlarından, yer ve zaman bakımından hareket haline geçen insanlar için geliştirilmiş bir öğretim sistemidir (Avans ve Notion, 1993).

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülemediği durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Çağıl tay, 2002).

California Uzaktan Eğitim Projesi (CDLP) uzaktan öğretimi şöyle tanımlar; eğitim kaynakları ile öğrenciler arasında bağlantı kuran bir eğitim sağlama sistemidir. Eğitim kurumlarına kayıt yaptırmayan öğrencilere eğitim erişimi sağlar ve mevcut öğrencilerin öğrenme fırsatlarını artırabilir. Bu uygulama mevcut kaynakları kullanan bir süreçtir ve yeni teknolojileri kullanarak gelişecektir (California Distance Learning Project, 2010).

Günümüz bilgi çağında kullanılmakta olan bilgi otobanları, uzaktan eğitimin her kademesinde uygulanan öğrenme ve öğretme yöntemlerini hızlı bir biçimde değişime uğratacak olup bu alanlarda yeni bir çığır açmaktadır. Bu alanlardan bir tanesi de insanoğlunun bundan sonra bilgiye çok daha kolay bir yolla ulaşacak olmasıdır (Thomas, Lason, Lift & Elvin, 1996).

Araştırma sonuçları, günümüz eğitimcilerinin ve şu anda eğitim-öğretim hizmetleri sunan öğretmenlerin bu bilgi teknolojilerinden haberdar olmadıklarını veya bu konu ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını göstermektedir (Sahurum & Bereneydi, 1997). Bunun için eğitimcilerin ve öğretmenlerin, belirtilen bilgi

teknolojileri hakkında bilgilendirilmeleri, bilgilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve eğitim-öğretim ortamlarında kullanmaları zorunluluk haline gelmektedir (İman, 2011: 210).

Bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetlerine katılımları ve öğrenmelerini artırıcı yönde bir isteklendirme görevi görmüştür (Serim ve Koh, 1996). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılması her zaman, iletişimin kalitesini arttırmaktadır (Harisim, Hilat, Teles & Turfa, 1996). Artan bu öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim öğrenmeyi de olumlu yönde etkilemektedir (İman, 2011: 211).

Bilişim teknolojilerinin sunduğu diğer bir katkı da öğrencilerin iletişim teknolojilerinin kullanılması sayesinde, öğrenmekte oldukları yeni bilgilerini eskisine göre daha hızlı öğrendiği ve bu yeni bilgileri uzun zamanlı hafızalarına (longa-time Emory) daha kolay kaydettikleridir. Uzun zamanlı hafızaya yerleştirilen bilgilerin, öğrenciler tarafından gerektiği zamanlarda kullanımları, gelecekte oluşacak olan öğrenmelerde de kolaylık sağladığı ortaya çıkarılmıştır (Esener ve Eyl, 1993).

Bilişim teknolojilerinin katkılarından bir tanesi de engelli bireylerin eğitime katkı sağlamasıdır. Bilişim teknolojileri görme ve duyma engeli olan öğretmenler ve öğrenciler tarafından, öğrenme-öğretme ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Harisim, Hilat, Teles & Turfa, 1996).

Uzaktan Eğitim ve Öğretim ile Geleneksel Eğitim Arasındaki Farklar

Geleneksel eğitimde insanların eğitiminde, bilgilendirilmesinde bazı zorluklar ve sıkıntılar bulunmaktadır. Türkiye’de bu sıkıntıların başında uzaklık ve eğitim kurumların yetersiz kapasitesi gelmektedir. Bu sıkıntılar eğitim kurumlarımızın azlığından, mekân yetersizliğinden öğretim elemanı eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca eğitim almak istediği halde işi, ailesi, sorumlulukları olan, klasik eğitim öğrencilerine kıyasla yaş ortalaması çok yüksek olan kişiler bu eğitim hizmetlerinden mahrum kalmaktadırlar (Üşün, 2006,16).

Uzaktan eğitimi tanımlamada daha çok geleneksel olmayan eğitim, geleneksel olmayan öğrenim, bağımsız çalışma, okul dışında eğitim, okul dışında öğrenim ve benzeri terimler önerilmiş ve kullanılmıştır. Uzaktan eğitimi yüzyüze eğitimden ayıran özellikler şunlardır (Verdin ve Çark, 1994; Koşar vd. 2003):

1. Öğretim sürecinin çoğunluğunda öğretmen ve öğrencinin coğrafi açıdan ayrı olması,
2. Öğrenci değerlendirmesinin sağlanmasını içeren eğitim organizasyonunun etkisi,
3. Öğretmen ve öğrenciyi birleştirecek ve ders içeriğini iletecek eğitim medyasının kullanımı,

4. Öğretmen ve belleten ya da eğitim temsilcisi ve öğrenci arasındaki iki yönlü iletişimin sağlanması,
5. Eğitim ortamının eğitmen, öğrenci ve ders içeriğini bir araya getirmek için kullanılması,
6. Yer ve/veya zamandan bağımsızlığın sağlanması,
7. Öğrencinin eğitmenin etkisi altında olmaksızın kendi istemi ile öğrenmesi,
8. Kişiyi göre değişken ders süreleri söz konusudur.
9. Eğitimi alacak olan bireyler bu eğitimlerini eşzamanlı (senkron) ve eşzamanlı olmayan (asenkron) şekillerde alabilirler.
10. Uzaktan eğitim sistemi sürekli eğitim olanağı sağlamada etkili bir araçtır.

Uzaktan eğitimin geleneksel örgün eğitim sisteminden ayıran bazı temel özellikler vardır. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- a) Öğrenme amaçları
- b) Yöntemleri
- c) İçeriği
- d) Sınavları (ölçme-değerlendirme süreçleri)
- e) Yer
- f) Zamanı
- g) Yaşı

Uzaktan Eğitimin Yararları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin ulusal, ekonomik, toplumsal, bireysel bazda ve eğitim-öğretim süreçlerinde bir takım faydaları müşahade edilmekle beraber bir takım zorluk ve sınırlılıkları da mevcuttur. Uşun uzaktan eğitimin yararlarını ve sınırlılıklarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır (Uşun, 2006:19-22).:

1- Yararları

- Çağdaş öğrencinin değişen, gelişen ve yaşam boyu sürekli öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmekte, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ulusal gelişimine önemli katkılar sağlayabilmektedir.
- Sürekli, yaşam boyu, bireysel ve bağımsız öğrenme olanağı sağlar. Öğrenme sorumluluğunun bireyde olması, bireylerin bilgiye erişim ve girişimcilik yönlerini ve kendi kendilerine karar verme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrenme ve öğretme süreçlerinde; öğrenim yaşı, öğretim amaçları, öğrenme ve öğretme ortamı, yöntem ve teknikleri vb. açılardan esneklik ve çeşitlilik sağlar.
- Sistem hizmetlerinin sunumu (başlangıç yatırım ve harcamaları hariç) pahalı değildir.
- Kamu veya özel kurum veya kuruluşlarda çalışan bireylere, görevlerini bırakmadan eğitimlerini sürdürebilme, kendilerini geliştirebilme ve meslekte yükselme olanağı sağlar.

- Alternatif ve çok çeşitli (yazılı ve basılı, görsel-işitsel, çok ortamlı ve etkileşimli) öğrenme-öğretme imkânları sunar.
- Eğitim programlarının (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri açısından) standardizasyonunu sağlar.

2- Sınırlılıkları

- Bilişsel alandaki davranışların kazandırılmasında etkili olmasına rağmen, duyuşsal ve psiko-motor davranışların kazandırılmasında ve uygulamaya dönük disiplinlerde (derslerde) etkili değildir.
- Bireysel ve bağımsız çalışma ve öğrenme alışkanlığı olmayan öğrenciler açısından yeterince etkili olmayabilmektedir.
- Kamu veya özel kurum veya kuruluşlarında çalışan öğrenciler, dinlenme için ayırmış oldukları zamanın önemli bir bölümünü uzaktan eğitim etkinlikleri için ayırmak zorunda kalmaktadırlar.
- Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında bire bir iletişim ve etkileşimin oldukça kısıtlı olması, bireylerin sosyalleşmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.
- Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan, yazılı ve basılı materyaller, radyo ve televizyon yayınları ve çağdaş iletişim teknolojilerinin dağıtımı ve erişiminde bir takım teknik, mali, ulaşım vb. sorunlar ortaya çıkabilmektedir.
- Verim düşük gerçekleşmektedir. Çoklu ortam olanaklarıyla (grafik, resim, animasyon, simülasyon, video gibi kaliteli görsel işitsel eğitim materyali) desteklendiğinde bile verimlilik grup eğitiminde %35-40'lara kadar yükseltilebilmektedir. Grup küçüldüğünde ya da eğitim bire-bir verildiğinde ise verim ancak %43'lere ulaşabilmektedir.

Uzaktan Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Gelişim Süreçleri

Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmalarının içinde bulunduğu durumu gereğince anlayıp değerlendirebilmek için, konuyu tarihsel bir perspektiften bakmak ve sorunu bu açıdan değerlendirmekte yarar vardır. Son iki yüzyıllık Türk Tarihi bir yapısal, toplumsal dönüşüm ve çağdaşlaşma tarihidir. Osmanlı İmparatorluğu tarafından modernleşme yolunda orduda girilen ilk sınırlı değişiklikleri tanımlayan ıslahat hareketi daha sonra Cumhuriyet döneminde, Atatürk'le birlikte inkılâp hareketine dönüşmüştür (Özdil, 1986).

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur.

X. Milli Eğitim Şûrası'nda yaygın eğitimin örgün eğitimi tamamlayan bir sistem olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Şûra sonrasında ise 2547 sayılı yasa gereğince uzaktan yükseköğretim görevi üniversitelere verilmiştir ki bu yaklaşım Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişmesi açısından ve iletişim teknolojilerinin kullanılması bakımından önemli bir gelişme noktasıdır (İşman, 2011:113).

Günümüzde ise tüm dünyada hızlı bir gelişme içinde olan uzaktan eğitim konusu ülkemizde de önem arz etmektedir. Anadolu Üniversitesi, MEB'e bağlı Açıköğretim Lisesi ve Açık İlköğretim Okulu uygulamaları buna en çarpıcı örnektir. TRT4 kanalında belirli saatlerde yayımlanan derslerle, dersleri desteklemek için ders materyali de gönderilmektedir. Anadolu Üniversitesi dünyadaki 10 açık üniversite arasında yer almaktadır. Fırat Üniversitesi, üniversite bünyesinde 2 Ekim 1992'de kurulan bir yerel TV (FIRAT TV) vasıtasıyla üniversitede düzenlenen sempozyumlar, toplantılar, dersler vb. faaliyetler kampüs içi ve dışına yayımlanmıştır.

ODTÜ'de 1998 yılında başlayan IDEA (İnternet'e Dayalı Asenkron eğitim, <http://idea.metu.edu.tr>) tamamen internet ortamında ve asenkron olarak yapılan E-Öğrenim çalışmalarını devam ettirmektedir. Bugün E-MBA programı, pek çok kampüs içi ders, yabancı dil eğitimi ve sertifika programları düzenlemektedir. (E-MBA: Eğitimlerinin tamamen internet tabanlı olarak verileceği, online bir yüksek lisans programı)

İTÜ 1800 öğrencinin ortak olarak aldığı Bilişim dersi için öğrenciler kampüsler de bulunan bilgisayar laboratuvarlarına gelerek sanal sınav ortamında 10.000 soruluk soru bankasından rasgele gelen sorular ile sınav olmaktadır.

İstanbul Bilgi Üniversitesi, YÖK tarafından onaylanan ve Bilgi E-MBA olarak adlandırılan ilk elektronik işletme programını başlattı. Bu programla pazarlama, girişimcilik, finans, insan kaynakları gibi konularda donanım kazandıracak interaktif bir program vermektedir. Dünyanın her yerinden İnternet'ten izlenebilen program sonunda geçerli MBA diploması verilmektedir (Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 2002).

Uzaktan Eğitimde Memnuniyeti Etkileyen Faktörler

Öğrencinin öğrenim görmüş olduğu kuruma yönelik memnuniyeti temelde çok boyutlu bir olgudur. Bu olgu; eğitim kalitesi, fiziki mekânlar, sunulan uygulama olanakları, sosyal kültürel ve sportif olanaklar ve öğrencinin bireysel özellikleri gibi farklı boyutları da içeren bir yaklaşımla incelenebilir. Öğrenci memnuniyetinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çeşitli çalışmalar incelendiğinde genellikle öğrencilerin memnun oldukları unsurların ölçülmesine (Baykal ve diğerleri, 2002; Tütüncü ve İpekgil Doğan, 2003) veya değişik eğitim sistemlerinde öğrenci memnuniyetindeki farklılıkların belirlenmesine (Ev, 2005; Ayhan ve Tunacan, 2006) yönelik oldukları görülmektedir. Konuya daha geniş bir bakış açısıyla yaklaşılacak çalışmalarda ise, eğitimde genel olarak toplam kalite yönetimi uygulamalarının irdelendiği belirlenmiştir (Bulut, 1997; Taşcı, 1995; Ögeli ve Dursunkaya, 2001; Eroğlu, 2002).

Araştırma sonuçlarında çevrimiçi uzaktan eğitim programlarındaki öğrencilerin kendilerini gruba ait hissetmeleri, sosyal olarak izolasyonlarını önlemek için sohbet, tartışma panosu, özel mesajlaşma ya da yüz yüze etkileşim gibi çeşitli bileşenlerle etkileşime girmelerini sağlamanın önemli bir unsur olduğu

bulunmuştur. Etkileşim içerisinde olan öğrenciler eğitime katılmaya daha gönüllü olacak ve zaman içerisinde oluşan yalnızlık hissi sonucunda programı terk etmeye yönelmeyecektir. Bu durum öğrencinin başarı ve memnuniyetine de olumlu bir şekilde yansıtacaktır (Ilgaz ve Aşkar, 2009).

Dersini tamamlamış bir öğrencinin memnuniyeti, öğrencinin öğretim elemanları ve diğer öğrenciler ile etkileşim düzeyi, öğrencinin öğrendikleri ile ders tanımında yazan öğrenme çıktılarının karşılaştırılması, teknolojinin ve öğrenciye verilen desteğin yeterliliği ve uygunluğu ile değerlendirilebilir (Mayadas, Bourne, & Moore, 2002, ss:7-12).

A.Ö.F. İ.Ö.L.P. Açıköğretim sistemi içinde Türkiye’de uygulanan bir ilk olması nedeniyle önemi çok büyüktür. Örgün ve yaygın eğitim sistemin bir sentezi olan söz konusu programın başarısı, öğrencilerin memnuniyeti ile paralellik göstermektedir (Şakar, 2002). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimde devam zorunluluğunun olmaması ve zaman-mekân bağımsızlığından memnun oldukları, çalışanlara eğitim imkânı vermesi, kullanılan ders materyallerinden memnun oldukları, programın öğrencilerin beklentilerine cevap verdiği konularında memnuniyetlerini belirtmişlerdir (Birinci, 2010, ss:64-75).

Günümüzde gerek uzaktan eğitim veren kurumlar, gerekse yüz yüze eğitim yapan kurumlar eğitimde kalitenin artmasına büyük katkısı olan çevrimiçi ortamlardan yararlanmaktadır. Çok farklı alternatiflerin öğrenme amaçlı kullanılmasını mümkün kılan çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim veren kurumların daha nitelikli bir öğretim süreci yürütmelerine imkân vermektedir (IHEP, 1999, ss:10-17).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezinde bilgisayar programcılığı ön lisans eğitimi ve ilahiyat lisans tamamlama eğitimi alan öğrencilerin derslere yönelik memnuniyetlerini belirlemeye yönelik, daha önce yapılmış çalışmalardan yararlanarak bir anket geliştirilmesi ve uygulanarak sonuçların çeşitli istatistiksel teknikler ile analiz etmektir. Uzaktan eğitimin öneminin artmasından dolayı bu çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim programları ile öğrencilerin bireysel ve ortaklaşa çalışma ortamlarında eksiklikleri belirlenerek belirleyerek, çalışmanın sonuçlarının gerek bu alanda eğitim veren kurumlar gerek ise eğitim teknologları için bir kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Atatürk Üniversitesi (www.atauni.edu.tr) Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM) 2009 yılında kurulmuştur. Kuruluşundan itibaren hızlı ve kaliteli bir gelişim sergileyen ATAUZEM çok kısa sürede büyük bir öğrenci potansiyeline sahip olmuştur. Halen yürütülmekte olan Hemşirelik Lisans Tamamlama (HELİTAM) programının yanı sıra 2010-2011 eğitim-öğretim yılında

İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) ve Güvenlik ve Adli Bilimler Tezsiz Yüksek Lisans(GAB) programı eklenmiştir. Ayrıca ön lisans düzeyinde eğitim veren Bilgisayar Teknolojileri ve Programlama Bölümü bulunmaktadır (<http://atauzem.atauni.edu.tr>).

ATAUZEM ana yerleşkeden uzak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için de çeşitli uygulamalar geliştirebilecek alt yapıya sahiptir. Senkron ve asenkron uygulamalar kapsamında 100 megabayta varan bant genişliklerinde ayrı sunucular kullanılmaktadır. Yüksek kalite ve son teknolojilerle oluşturulan ses ve video stüdyoları mevcuttur. Stüdyolar aracılığı ile öğretim elemanları öğrencilerine yönelik eğitsel materyaller oluşturabilmekte ve yayımlayabilmektedir. Ayrıca sanal sınıf platformu ile canlı dersler sunulabilmektedir. Sanal sınıflar aracılığı ile öğretim elemanları ile öğrenciler sanal platformda bir araya gelmektedirler. Bu platformu kullanan öğrenciler ilgili oldukları derslerin kayıtlarını web üzerinden istedikleri zaman ve yerde takip edebilmektedirler. ATAUZEM eğitim teknolojisi alanında araştırmalar yaparak ve bu alandaki gelişmeleri takip ederek kaliteli bir uzaktan eğitim için gerekli tüm teknolojik altyapıyı hazırlamaya ve sunmaya devam etmektedir. Ayrıca Hemşirelik Lisans Tamamlama (HELİTAM) Programı, İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) Programı, Bilgisayar Programcılığı önlisans programı, Güvenlik ve Adli Bilimler, İşletme (İngilizce), İşletme (Türkçe), Sağlık Kurumları İşletmeciliği, Yöneticiler İçin İşletme (İngilizce), Yöneticiler İçin İşletme (Türkçe), Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Halk Sağlığı Hemşireliği, Hemşirelik Esasları, Psikiyatri Hemşireliği, Türkçe Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında da uzaktan eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu programlarda uzaktan eğitim yolu ile yürütülen bazı dersler öğrencilerin desteklemek amacıyla yüz yüze eğitim uygulamaları başlatılmıştır. Dersi alan tüm öğrenciler kendilerine uygun olan saatlerde yüz yüze ders uygulamalarına katılabilirler. Ayrıca açık ve uzaktan okuyan öğrencilerinin canlı sınıf derslerine canlı sınıf uygulama portalından katılarak dersleri izleyebilirler.

Bu araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi, olasılıksız bir örnekleme çeşidi olan uygun örneklemedir. Bu yöntemde örnekleme alınır, çünkü araştırmacılara yakındır ve uygulama için hazırdır (Cochran, 1977). İnsan içeren araştırmalar olduğu için sosyal bilim araştırmalarında araştırma izninin ve örneklem manipülasyonunun mümkün olmadığı ve gönüllü katılımın esas olduğu durumlarda sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Kish, 1995). Uygun örneklemin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı yeterince temsil gücü olmadığı için örnekleme evrene genelleme yapmak için kullanmaz (Lohr, 1999).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular, yaş gruplarına göre %11,3'ü 17-22 yaş arası, %41,2'si 23-28 yaş arası, %30,4'ü 29-34 yaş arası, %12,2'si 35-40 yaş arası, %4,2'si 41-46 yaş arası, %0,6'sı 47 ve üzeri yaş grubundadır. Öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeyinin %14,6'sı temel düzey, %68,1'nin orta düzey, %17,3'nün ileri düzey grubundadır. Öğrencilerin

günlük bilgisayar kullanma süresinin ise %51,6'nın günde 1-2 saat, %31,9'nun günde 3-4 saat, %10,7'nin günde 5-6 saat, %5,7'nin günde 7 saat ve üzeri grubundadır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada bir anket geliştirilmesi ve uygulanarak sonuçlarının öğrenme tercihleri ile beraber değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, çalışma bir betimsel tarama araştırmasıdır. Betimsel tarama araştırmaları ele alınan bir örnekleme, belirlenen değişkenler bakımından mevcut durumu ortaya koymak üzere gerçekleştirilirler (Karasar, 2005). Çok sayıda denekten veri toplama imkânı sağlayan bu yöntem, onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlar ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu, hizmetlerden duyulan memnuniyeti (hizmet kalitesini) ortaya koyan çeşitli ölçekler (Parasuraman vd., 1988; Grönross, 1990; Cronin ve Taylor, 1994) taranarak ve eğitim sektörüne uyarlanarak oluşturulmuştur.

Araştırma verileri anketler yoluyla toplanmış olup, iki bölümden oluşturulmuştur. Anket formu hazırlanırken, bu konuya benzer araştırmalar incelenmiş ve memnuniyet faktörleri göz önünde bulundurularak öğrenciler için özgün bir anket formu tasarlanmıştır. Birinci bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerini ifade ettikleri bir alan yer almıştır. İkinci bölümde, kişisel uygunluk, etkililik ve öğrenme memnuniyeti, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme, destek hizmetlerinin her biri için katılım düzeylerini belirttikleri sekiz ifade yer almıştır. Anketin ikinci bölümü 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bunlar, 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum), 5 (kesinlikle katılıyorum) şeklindedir. Son aşamada memnuniyetlerinin test edilmesi için, anket 2011-2012 eğitim öğretim yılının ilk döneminde Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim ve Araştırma Merkezinde bilgisayar programcılığı ön lisans eğitimi ve ilahiyat lisans tamamlama eğitimi alan 335 öğrenciye uygulanmıştır.

Öğrenen memnuniyeti, öğrenenlerin öğrenmeye yönelik kabiliyetleri, uzaktan eğitim yoluyla aldıkları eğitimlerden memnuniyetleri incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, kişisel uygunluk, etkililik, öğrenme, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme, destek hizmetleri olarak 8 faktörlüdür ve 34 ifadeden oluşmaktadır. Yer alan ön ifadelerden 8 tanesi düşük yük değerleri nedeniyle anketten çıkarılmışlardır. Uygulanan anketin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach's alpha katsayısı hesaplanmış ve 0,930 bulunmuş olup, Tablo 1'de faktör analizi sonuçları özetlenmiştir.

Faktör analizi, değişken gruplarını veya kümelerini saptamak için kullanılır. Örneğin bir derse çok sıkı çalışan öğrencilerin bir anda motivasyonlarını kaybetmeleri sonucunda bunun neden kaynaklandığının belirlemek için kullanılır.

Bu kaynakların belirlenmesi acaba tek bir değişkenle mi ilgili yoksa birden fazla değişkenle mi ilgili olduğunu saptamak için kullanılır.

Faktör analizinin işlevlerini ve faktör kavramını kısaca özetlemek amacıyla yapılan birçok kısa tanımlama ve açıklamadan bazıları aşağıda verilmiştir (Alpar, 2011:261-262);

- Faktör analizi genel anlamda; aralarında ilişki bulunan p sayıdaki değişkenle (boyutla) açıklanan bir yapıyı, kendi içlerinde ilişkili; ancak aralarında ilişki bulunmayan daha az sayıdaki ($k < p$) yeni değişkenle (faktörle) açıklamaya yarayan bir yöntemler bütünüdür. Faktör analizi sonucunda buluna yeni değişkenler (faktörler/bileşenler) orijinal değişkenlerin doğrusal bileşenleri olup birbirine diktir (faktörler arasındaki ilişki katsayıları sıfırdır); ancak her faktörü oluşturan temel değişkenler arasındaki ilişkiler oldukça yüksektir.
- Faktör analizi yorumlanması güç, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenden, en az bilgi kaybı ile bağımsız, kavramsal açıdan anlamlı az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, ortaya çıkarmayı amaçlayan çok değişkenli yöntemler bütünüdür.
- Faktör analizi sıklıkla çok sayıdaki değişkenin aslında birkaç temel değişkenle ifade edilip edilemeyeceğinin merak edildiği durumlarda kullanılan bir yöntemler bütünüdür.
- Faktör analizi, birbiri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız daha az sayıda yeni yapılarına dönüştürmek, bir diğer deyişle bir oluşumun nedenini açıkladıkları varsayılan değişkenleri (faktörleri/boyutları/bileşenleri) ortaya çıkarmak ve gerektiğinde adlandırmak amacıyla başvurulan bir yöntemler bütünüdür. Bu çerçevede, faktör analizi birçok değişkenin birkaç başlık altında toplanıp toplanmadığı hakkında bilgi veren bir yöntemler bütünü olarak da tanımlanabilir.
- Faktör analizi birbiri ile ilişkili (bağımlı), yorumlanması zor ve oldukça fazla değişkenler bütününden, bu yapıyı temsil eden birbirinden tamamen ya da göreceli olarak bağımsız az ve kavramsa olarak anlamlı faktörlerin türetilmesini amaçlayan yöntemler bütünüdür.

Özet olarak faktör analizinin temel iki amacı boyut indirgemek (ya da değişken sayısını azaltmak) ve değişkenler arasındaki ilişkilerdeki yapıyı araştırmak, diğer bir deyişle değişkenleri sınıflamaktır. Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, faktör analizinde ele alınan değişkenler arasında, bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak adlandırılacak bir yapı yoktur. Tüm değişkenler, eşanlı olarak bir yapıyı oluşturan birbiriyle ilişkili değişkenlerdir

Birinci faktör uzaktan eğitimin uygunluğuna dair beş maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın %11,62'sini açıklayan bu faktör "Kişisel uygunluk" olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör öğrencilerin uzaktan eğitimden etkilenme algılarına dair beş maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 9,94'ini açıklayan bu faktör

“Etkililik” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör öğrencilerin uzaktan eğitimle öğrenmeye yönelik algılarına dair beş maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 9,62’ini açıklayan bu faktör “Öğrenme” olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü faktör öğrencilerin uzaktan eğitim program değerlendirmesine yönelik beş maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 9,48’ini açıklayan bu faktör “Program değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Beşinci faktör öğrencilere verilen uzaktan eğitimin teknolojiye yönelik algılarını içeren dört maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 6,80’ini açıklayan bu faktör “ Teknoloji” olarak isimlendirilmiştir. Altıncı faktör öğrencilerin materyal memnuniyetine yönelik algılarına dair dört maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 6,41’ünü açıklayan bu faktör “Materyal” olarak isimlendirilmiştir. Yedinci faktör öğrencilerin verilen eğitimi değerlendirmelerine yönelik algılarına dair iki maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 6,39’ünü açıklayan bu faktör “ Değerlendirme” olarak isimlendirilmiştir. Sekizinci faktör öğrencilere verilen destek hizmetlerine yönelik algılarına dair beş maddeden oluşmaktadır, toplam varyansın 5,26’ünü açıklayan bu faktör “Destek hizmetleri” olarak isimlendirilmiştir. Faktörlere ait döndürme öncesi yük değerlerine bakıldığında sekiz faktörlü yapının uygun olduğu görülmektedir. Faktörlere ait özdeğerlere (eigenvalues) bakıldığında da (10,339; 3,132; 2,235; 1,861; 1,506; 1,150; 1,055; 1,001) sekiz faktörlü yapı desteklenmektedir.

Tablo 1. Faktör Analiz (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları Özeti

	Faktör	Döndürme Sonrası Yük Değeri							
		Madde	Ortak						
Varyansı	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4	Faktör5	Faktör6	Faktör7	Faktör8	
1	0,649	0,114	0,107	0,763	0,069	0,033	0,092	0,168	-0,020
2	0,576	0,236	0,183	0,673	0,080	0,108	0,038	0,044	0,111
3	0,588	0,226	-0,044	0,714	0,028	0,116	0,045	0,009	0,097
4	0,573	0,268	-0,044	0,661	0,189	0,056	-0,025	-0,115	0,109
5	0,649	0,755	0,070	0,205	-0,013	0,162	-0,002	0,067	-0,036
6	0,735	0,765	0,069	0,254	0,106	0,214	-0,016	0,096	0,115
7	0,725	0,265	0,144	0,120	0,127	0,762	0,144	0,030	-0,027
8	0,645	0,101	0,091	0,034	0,118	0,778	0,007	0,051	0,060
9	0,677	0,323	0,112	0,148	0,081	0,705	0,183	0,001	0,045
10	0,563	0,621	0,086	0,361	0,077	0,048	0,132	0,027	0,112
11	0,642	0,640	0,035	0,246	0,144	0,344	0,123	0,105	0,074
12	0,512	0,549	0,063	0,058	0,298	0,154	0,131	0,263	0,061
13	0,569	0,502	0,219	0,114	0,407	0,192	0,261	0,082	0,003

14	0,536	0,234	0,014	0,285	0,590	0,077	0,047	-0,011	0,207
15	0,806	0,064	0,122	0,114	0,841	0,114	0,192	0,112	0,059
16	0,761	0,104	0,075	0,036	0,804	0,108	0,191	0,128	0,181
17	0,677	0,234	0,234	0,035	0,649	0,092	0,230	0,255	0,134
18	0,555	0,507	0,153	0,003	0,394	0,126	0,320	0,194	0,045
19	0,744	0,122	0,126	0,061	0,101	0,037	0,116	0,827	0,004
20	0,649	0,316	0,278	0,086	0,185	0,002	0,007	0,629	0,183
21	0,727	0,063	0,312	0,040	0,136	0,047	0,074	0,760	0,142
22	0,604	0,501	0,268	0,122	0,206	-0,127	0,384	0,249	0,043
23	0,656	0,243	0,234	0,120	0,289	0,032	0,659	0,012	0,093
24	0,767	0,030	0,076	0,118	0,181	0,200	0,803	0,107	0,130
25	0,659	0,092	0,023	0,042	0,279	0,133	0,599	0,102	0,430
26	0,809	0,025	0,192	0,057	0,170	0,049	0,255	0,097	0,814
27	0,771	0,172	0,177	0,124	0,225	0,018	0,091	0,147	0,783
28	0,736	0,155	0,762	0,105	-0,108	0,120	0,206	0,212	0,081
29	0,758	0,146	0,812	0,004	0,023	0,134	0,122	0,177	0,116
30	0,638	0,131	0,755	-0,024	0,106	0,046	0,018	0,177	0,072
31	0,539	-0,060	0,670	0,158	0,193	-0,097	0,002	0,080	0,089
32	0,590	0,074	0,676	0,070	0,199	0,279	0,056	0,020	0,037
33	0,599	0,041	0,047	0,757	0,020	0,008	0,113	0,069	-0,068
34	0,595	0,502	0,113	0,389	0,296	0,296	-0,118	-0,043	0,175

Açıklanan toplam varyans: %65,53

Faktörlere göre açıklanan varyanslar:

Faktör 1: 11,62; Faktör 2: 9,94; Faktör 3: 9,62; Faktör 4: 9,48; Faktör 5: 6,80; Faktör 6: 6,41; Faktör 7: 6,39; Faktör 8: 5,26

Faktör 1: Kişisel Uygunluk

1. Uzaktan eğitim yer esnekliği ve zaman tasarrufu sağlıyor.
2. Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.
3. Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.
4. Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir.
5. Uzaktan eğitimde derslerin içeriğini öğrenme için yeterli buluyorum.

6. Uzaktan eğitimde verilen dersi anladım ve öğrendim.
7. Program lisansüstü eğitime hazırlayacak nitelikteydi.
8. E-ders paketleri tek başıma öğrenmemi destekleyiciydi.
9. Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.

Faktör 2: Etkililik

10. Sisteme erişimde problem yaşadığımda teknik destek alabildim.
11. Derslerle ilgili problem yaşadığımda gerekli desteği alabildim.
12. Derslerle ilgili talep ve önerilerimi iletebildim.
13. Öğrenci işleriyle ilgili konularda (kayıt, öğrenci belgesi) yeterli destek alabildim.
14. Gerektiğinde derslerin öğretim üyeleriyle etkileşime geçebildim.

Faktör 3: Öğrenme

15. Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.
16. Evden eğitim alabilme rahatlığı sağlıyor.
17. Uzaktan eğitimin bana uygun olduğunu düşünüyorum.
18. Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.
19. Uzaktan eğitim işlerimin yoğunluğundan dolayı benim için uygundur.

Faktör 4: Program Değerlendirilmesi

20. Bu programın mesleki açıdan iyi olduğunu düşünüyorum.
21. Dersler programın amacına uygundu.
22. Ders içerikleri programın amacına uygundu.
23. Program iyi bir şekilde tasarlanmıştı.

Faktör 5: Teknoloji

24. Uzaktan eğitim öğretmenimle sosyal ve dostça bir etkileşim içerisindeyim.
25. Uzaktan eğitim diğer öğrencilerle sosyal ve dostça bir etkileşim içerisindeyim.
26. Uzaktan eğitimde öğretmenimle iletişimimde kendim gibi olabiliyorum ve gerçekte nasıl bir öğrenci olduğumu gösterebiliyorum.

Faktör 6: Materyal

27. Ders kaynaklarında öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışları içeren amaçlar belirtilmişti.
28. Ders kaynakları güncel bilgileri kapsamaktaydı.

29. Ders kaynaklarındaki konular birbirleriyle tutarlıydı.

Faktör 7: Değerlendirme

30. Sisteme erişimde problemler yaşamadım.

31. Öğrenme isteğimi azaltacak problemler yaşamadım.

32. Sistem üzerinden ders içeriklerine rahatlıkla erişebildim.

Faktör 8: Destek Hizmetleri

33. Sınavdaki sorular ders içerikleriyle tutarlıydı.

34. Final sınavları bilgi seviyemi değerlendirecek nitelikteydi.

İç Tutarlılık

Faktörlere göre alpha katsayıları ise aşağıda sıralanmıştır.

- Kişisel uygunluk: 0,862
- Etkililik: 0,839
- Öğrenme: 0,753
- Program değerlendirilmesi:0,775
- Teknoloji: 0,835
- Materyal: 0,760
- Değerlendirme: 0,706
- Destek hizmetleri: 0,787

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Anketin yapılabilmesi için Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinin web sayfasına anket formu konulup öğrencilerden elektronik ortamda doldurmaları istenmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi Temel Bileşen Analizi tekniği ve varimax döndürmesi kullanılarak yapılmıştır.

Betimsel Bulgular

Öğrencilere ölçeğin başında evlerinde bilgisayar olup olmadığı sorulmuş %98,2'nin bilgisayara sahip olduğunu %1,8'nin ise evlerinde bilgisayar olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bilgisayar kullanabilme düzeylerinin ise %14,6'sı temel düzey, %68,1'i orta düzey, %17,3'ü ise ileri seviye olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler, ölçekte yer alan kişisel uygunluk, etkililik, öğrenme, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme ve destek hizmetleri hakkındaki görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler 4.40 ortalama ile uzaktan eğitim programının açılmasını kendileri için büyük bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeyi 4.21 ortalama ile işlerinin yoğunluğundan dolayı kendileri için uygun olduğundan bu eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler 2.50 ortalama ile uzaktan eğitimin öğretmenle sosyal ve dostça etkileşim içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme ortamındaki bileşenler açısından görüşlerine bakıldığı zaman, genel olarak olumlu oldukları görülmektedir (Tablo 2). Öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları durum öğrenme iken en düşük ortalamaya sahip oldukları durum ise teknoloji faktörüdür. Ayrıca programın değerlendirilmenin objektifliği de ikinci en yüksek ortalamaya sahip bileşendir.

Tablo 2. Faktör Ortalamaları

	Ortalama	Standart Sapma
Kişisel Uygunluk	3,26	0,98
Etkililik	3,01	1,16
Öğrenme	3,82	0,94
Program	3,79	0,89
Değerlendirilmesi		
Teknoloji	2,75	1,13
Materyal	3,63	0,86
Değerlendirme	3,04	1,18
Destek Hizmetleri	3,65	0,96

Korelasyon Analizi

İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin fonksiyonel olarak ifade edilmesi bazen yeterli olmayabilir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin derecesinde bilmek isteyebiliriz. Korelasyon katsayısı, regresyon modeli ile bulunan tahmini Y değerlerinin, gerçek değerlere uygunluğunu ölçmede kullanılır. Korelasyon katsayısı, -1 ile 1 arasında değişir. Korelasyon katsayısı, -1 çıkması iki değişken arasında ters yönlü tam bir ilişkinin olduğunu ifade eder. Katsayının 1 çıkması ise doğru yönlü tam bir ilişkinin olduğunu ifade eder. Katsayının -1'e doğru yaklaşması, değişkenler arasında ters yönlü kuvvetli bir ilişkiyi gösterirken; 1'e yaklaşması, değişkenler arasında doğru yönlü kuvvetli bir ilişkiyi ifade eder (Başar ve Oktay, 2004:103).

Değişik şekillerde hesaplanan ve değişik amaçlar için kullanılan Pearson korelasyon katsayısı, Canonical korelasyon katsayısı, kısmi korelasyon katsayısı gibi farklı isimler alan korelasyon katsayıları vardır. Pearson korelasyon katsayısı, iki sürekli değişkenin doğrusal ilişkinin derecesinin ölçümünde kullanılır. Başka bir deyişle, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusunun cevabı alınır (Kalaycı, 2010:115-116). Bu bölümde incelenen ilişki ölçülerini sağlayan prosedürler parametrik korelasyon analizlerindeki faraziyeleri sağlayamayan verilere uygulanabilir. Pearson çarpım-momenti korelasyon katsayısı X ve Y değişkenleri arasındaki bir korelasyon ölçüsünde bulunması arzu edilen bazı karakteristiklere sahiptir. Eğer nispeten büyük X değerleri nispeten büyük Y değerleriyle ve nispeten küçük X değerleri de nispeten küçük Y değerleriyle

eşlenirse, korelasyon katsayısı pozitif olur ve bu eşleşmenin mükemmel oluşu nispetinde elde edilen katsayı da 1'e yaklaşır. Bu gibi durumlarda X ve Y arasındaki ilişki doğrusaldır. Eğer nispeten küçük X değerleri nispeten büyük Y değerleriyle veya nispeten büyük X değerleri de nispeten küçük Y değerleriyle eşlenirse, korelasyon katsayısı negatif olur ve bu eşleşmenin mükemmel oluşu nispetinde elde edilen katsayı da 1'e yaklaşır. Bu gibi durumlarda ilişki ters yönlüdür. Eğer nispeten küçük X değerleri nispeten büyük Y değerleriyle veya nispeten büyük Y değerleriyle tesadüfi olarak eşlenirse, elde edilecek korelasyon katsayısı sıfıra yakın olur. X ve Y değerleri birbirinden bağımsız ise, korelasyon katsayısı sıfır olmalıdır. Diğer bir ifadeyle X ve Y değerleri birbiriyle ilişkili değilse ilişki katsayısı da sıfır olur. Bununla birlikte, korelasyonun sıfır oluşu bağımsızlığın olduğunu da ifade etmez (Daniel, 1990:391-393).

Öğrencilerin yaş, bilgisayar kullanabilme düzeyi ve günlük bilgisayar kullanma süreleri ile memnuniyet faktörleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon katsayısı (r) hesap edilerek Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo3. Yaş, Bilgisayar Kullanabilme Düzeyi ve Günlük Bilgisayar Kullanma Süreleri ile Memnuniyet Faktörleri Arasındaki İlişki

	Kişisel Uygunluk	Etkili lik	Öğrenme	Program Değerlendirilmesi	Teknoloji	Materyal	Değerlendirme
Yaş (r)	0,121**	-0,009	0,161**	0,068*	-0,036	0,013	0,040
Bilgisayar kullanabilme düzeyi (r)	0,014	-0,019	0,017	0,032	0,022	0,001	-0,004
Günlük bilgisayar kullanma süresi (r)	0,017	0,039	0,332	0,032	0,065*	-0,010	0,084**

** Korelasyon, 0,01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

* Korelasyon, 0,05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

Öğrencilerin yaşları ile kişisel uygunluk ($r=0,121$; $p<0,01$), öğrenme ($r=0,161$; $p<0,01$) ve program değerlendirilmesi ($r=0,068$; $p<0,05$) memnuniyet faktörleri arasında anlamlı ilişki bulunurken diğer faktörler arasında bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın öğrencilerin bilgisayar kullanabilme düzeyleri ile memnuniyet faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Diğer taraftan öğrencilerin günlük bilgisayar kullanabilme süreleri ile teknoloji ($r=0,065$; $p<0,05$) ve değerlendirme ($r=0,084$; $p<0,01$) faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken diğer faktörler arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin derslere yönelik memnuniyetlerini belirlemeye yönelik bazı faktörler incelenmiş olup bir anket uygulanarak sonuçlar üç aşamada çeşitli istatistiksel teknikler ile analiz edilmiştir.

Birinci aşamada, öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar yüzde olarak belirlenmiştir.

İkinci aşamada, faktör analizi yapılarak geliştirilen ölçekte yer alan ön ifadelerden 8 tanesi düşük yük değerleri nedeniyle anketten çıkarılarak yeniden düzenlenmiştir. Bu analiz sonucunda, 34 maddeden oluşan 8 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık analizi ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenim memnuniyetlerini ölçmede uygun olduğunu göstermiştir.

Çalışmanın üçüncü ve son aşamasında ise, memnuniyet nitel değişkeni ile aralarında ilişki olabileceği düşünülen yine çeşitli nitel değişkenlere yönelik Pearson korelasyon katsayısı (r) hesap edilerek, değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmiş olup elde edilen sonuçlar bir tablo halinde özetlenmiştir.

Betimsel sonuçlara bakıldığı zaman, öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları durum öğrenme iken en düşük ortalamaya sahip oldukları durum ise teknoloji faktörüdür.

Öğrencilerin yaş, bilgisayar kullanabilme düzeyi ve günlük bilgisayar kullanma süreleri ile memnuniyet faktörleri arasındaki ilişki göz önüne alındığı zaman, öğrencilerin yaşları ile kişisel uygunluk, öğrenme, program değerlendirilme memnun olma faktörleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaşı ile kişisel uygunluk ifadeleri arasından uzaktan eğitim yer esnekliği ve zaman tasarrufu sağlıyor ifadesi diğer kişisel uygunluk ifadeleri arasından daha yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaşı ile öğrenme memnuniyet ifadeleri arasından uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir ifadesi diğer öğrenme ifadeleri arasından daha yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum uzaktan eğitim alan öğrencilerin verilen eğitimin zamandan ve mekândan bağımsız olması öğrenci merkezli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ayrıca uzaktan eğitimde kullanılan modeller öğrenciye klasik eğitim modellerinden daha fazla öğrenme ile ilgili sorumluluk yüklemektedir. Bu sebeple uzaktan eğitim öğrencisi kullanılan uzaktan eğitim modeline göre öğrenci rollerine uygun davranarak eğitimde hedeflere ulaşılacaktır (İşman, 2011:399). İstenen hedeflere ulaşma sonucunda uzaktan eğitim süreci içinde öğrenmenin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme stilleri ve sınıf ortamı özelliklerine yönelik memnuniyet algısı arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenci merkezli öğretimin öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Miglietti ve Strange, 1998:1-19). Ancak, Zhang ve

Sternberg (1998) ve Zhang (2004) benzeri bir çalışmada bu etkiyi gözleyememişlerdir. Öğrencilerin yaşı ile program değerlendirme ifadeleri arasında programın mesleki açıdan iyi olduğu düşüncesi ifadesi diğer program değerlendirme ifadeleri arasında daha yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Betored (2007), 102 öğretim psikolojisi öğrencisi arasında yaptıkları bir araştırmada, düşünme stillerinin öğrencilerin ders doyumuna etkisi incelenmiştir. Betored, düşünme stillerinin, öğrencilerin derse katılım ve doyumlarının iyi bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Bunlara karşın, Babadoğan (2009) İngiliz dili ve edebiyatı bölümünde okuyan 86 öğrenciyi kapsayan araştırmasında öğrencilerin öğrenme tercihleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Birbirinden farklı olarak elde edilen bu sonuçlar, öğrenme tercihi ile öğrenme ve memnuniyet arasındaki ilişkide örneklem özellikleri ile sağlanan öğretim hizmetinin özelliklerinin de etkili olabileceğini işaret etmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar kullanabilme düzeyi ile faktörler (kişisel uygunluk, etkililik, öğrenme, program değerlendirilmesi, teknoloji, materyal, değerlendirme) arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süreleri ile teknolojiyi benimseme ve değerlendirme algıları arasında bir ilişki bulunmuştur. Serim ve Koch (1996) bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetlerine katılımları ve öğrenimlerini artırıcı yönde bir motivasyon görevi görmüştür. Yapılan birçok araştırma sonuçları bilişim teknolojilerini kullanan öğrencilerin, yeni bilgileri öğrenme yönünde daha istekli ve sürekli öğrenmeye yatkın davranışlar göstermiş olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Sonuç olarak, bilişim teknolojilerinin kullanıcıları olan tüm öğrencilerde öğrenmeye karşı yüksek seviyede güdülenmeler açık bir şekilde görülmektedir (İşman, 2011:211). Günlük bilgisayar kullanım süreleri ile teknolojiyi benimseme algıları arasında öğrencinin uzaktan eğitimle diğer öğrencilerle sosyal ve dostça bir etkileşim içerisinde olması ifadesinin diğer teknoloji ifadeleri arasında daha yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Günlük bilgisayar kullanım süreleri ile değerlendirme ifadeleri arasında öğrenme isteğini azaltacak problemler yaşamadım ifadesinin diğer değerlendirme ifadeleri arasında daha yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sonuç olarak; uzaktan eğitim veren kurumlar teknolojiyi yakından takip etmeli, öğrencilerine standart bir öğretim hizmeti sunmaktan kaçınarak, öğrencileri memnun edecek daha etkili hizmetler sunabilmelidir. Çünkü günlük yaşamımızın parçası haline gelmiş bilişim teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanımı da kaçınılmazdır.

Elde edilen bulgular; ölçeğin iki bölümle test edilmiş olması genellenebilir olası yönünde yorumlama imkânını sınırlamaktadır. Uzaktan eğitim veren kurumlar için ölçeğin farklı örneklerde de uygulanarak, faktörlerin test edilmesi ve sonuçların karşılaştırılarak sistemin geliştirilmesi memnuniyetin artırılmasına ve haliyle de etkili öğretimin gerçekleştirilmesine katkı sağlaması açısından önemli olacaktır.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, (2002). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir.
- Aktürk, Z. (2009). “Spearman korelasyon katsayısı”, http://aile.atauni.edu.tr/ogrenciler/dersnotu/2009_2010/AtaUniTip09_10DonemIstatistik29Korelasyon.doc, (erişim tarihi:18.08.2012).
- Alpar, R. (2011). Çok değişkenli istatistiksel yöntemler, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Atıcı, B. (2010). “Uzaktan Eğitim”, <http://web.firet.edu.tr/uzem/pdf/m2.pdf> (erişim tarihi: 30.09.2010).
- Ayhan, İ., Tunacan, T. (2006). İnternet Destekli Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında Memnuniyeti Etkileyen Faktörlerin İstatistiksel Yöntemlerle Değerlendirilmesi, VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, DAÜ, KKTC.
- Babadoğan, C. (2009), Learning Preferences of English Teacher Certificates Program Student’s. Elementary Education Online, 8(2), 520-533.
- Başar, A., Oktay, E. (2004). Uygulamalı İstatistik, 2. 3.Baskı, Erzurum: Aktif Yayınevi, s.103.
- Baykal, Ü., Sökmen, S., Korkmaz, Ş., ve Akgün, E. (2002). Öğrenci Memnuniyet Ölçeği Geliştirme Çalışması, İ.Ü. Florence Nihgingale Hemşirelik Yüksekokulu Değisi, Cilt:13, Sayı: 49, İstanbul.
- Betoret, F. D. (2007). The Influence of Stevens’ and Teachers’ Thinking Styles on Student Course Satisfaction and on Their Learning Process. Educational Psychology, 27(2), 219-234.
- Birinci, K. (2010). Uzaktan Eğitim ve Din Öğretiminde Bir Uygulama Örneği: İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara, ss. 64-75.
- Bulut, Ö. (1997). Eğitim Yönetiminin Çağdaştırılması: Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Yararları, 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- California Distance Learning Project (1995), <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis> (erişim tarihi: 20.01.2010).
- Cochran, W.G. (1977). Sampling techniques, (Third ed.). Wiley.

- Cronin, J. J. ve S. A. Taylor. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68.
- Çağiltay, K. (2002). “Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojide mi yoksa pedagojide mi?”, <http://www.teknoturk.org/yazilar/UzaktanEgitim.html> (erişim tarihi: 07.04.2002).
- Daniel, W.W. (1990). Nonparametric statistics, The Duxbury Advanced Series in Statistics and Decision Sciences, PWS-KENT Publishing Company, Boston, 391-393.
- Einsenberg, M. B. and Ely, D.P. (1993). Plugging into the net, *ERIC Review* 2(3) (Winter): 2-10.
- Evans, T. & Nation D., (1993). Introduction: Reforming in Open and Distance Education: Reforming Open and Distance Education. London: Kogan Page.
- Ev, H. (2005). Aktif Eğitimde Öğrenci Memnuniyeti (DEÜ İlahiyat Fakültesi Örneği), II. Aktif Eğitim
- Kurultay Kitabı (II. Aktif Eğitim Kurultayı 4-5 Haziran 2005 İzmir), Editör: Emin Alıcı, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, s. 202 – 210.
- Grönross, C. (1990). *Service Management and Marketing: Managing the Moments of Truth in Service Marketing*. Toronto: Lexington Books.
- Harasim. L. Hiltz, S. R. Teles, L. (1996). *Learning Networks: A FieldGuide to Teaching and Learning Online*, The MIT Press. Cambridge, Massachusetts USA.
- Henri, F. (1990). Uzaktan Öğretim ve Bilgisayar Destekli İletişim, (Çev.: L. Özbilgin). *Eğitim ve Bilim*, c:XIV, s.21.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler: Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:122.
- Institute for Higher Education Policy. (1999). What’s the difference?: A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. <http://www.ihep.org/assets/files/publications/s-z/WhatDifference.pdf> (erişim tarihi: 16.11.2007).
- İlgaz, H., Aşkar, P., (2009). Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Ortamında Topluluk Hissi Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, Vol.1, No.1, pp:27-35.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*, 4.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- İşman, A. (1998), Student's Perception of a Class Offered Through Distance Education, Doctoral Thesis, Ohio University, Athens, Ohio USA.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri, Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim, 1.Baskı, Ankara: PagemA Yayıncılık.
- Kish, L. (1995). Survey sampling, Wiley.
- Koşar, E. Ve Diğerleri (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, 2. Baskı, Ankara: Öğreti, PagemA Yayınları.
- Lohr, S.L. (1999). Samlın: Design and Analysis. Duxbury.S.
- Mayadas, F., Bourne, J., & Moore, J. C. (2002). Introduction. J. Bourne & J. C. Moore (Ed.). Elements of Quality Online Education. MA, USA: The Sloan Consortium.
- Miglietti, C.&Strange, C. C. (1998). Learning styles, classroom preferences, teaching styles and remedial course outcomes. Community College Review, 26(1), 1-19.
- Öğeli, Z.B., Dursunkaya, Z. (2001), Eğitimde Kalite Yönetimine Bir Örnek: ABET 2000, Kalder Forum Nisan-Mayıs-Haziran, http://www.kalder.org.tr/preview_content.asp?contID=679&tempID=1®ID=2, (erişim tarihi: 10.01.2007).
- Özgül, İ. (1986). Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretim Yeri, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Parasuraman, A., V. A. Zeithaml ve L. L. Berry. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Customer Perceptions of Service Quality. Journal of Retailing, 64 (1), 12-43.
- Serim, F. Koch, M. (1996), Net Learning: Why Teachers Use the Internet, O'Reilly Associates, Inc. California, USA.
- Schrum, L. Berenfeld, B. (1997). Teaching and Learning in the Information Age: A Guide to Educational Telecommunications., Allyn and Bacon. MA, USA.

- Şakar, N. (2002). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Memnuniyetlerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma ve Sonuçları, http://scholar.google.com.tr/scholar?start=10&q=uzaktan+e%C4%9Fitim+m+emnuniyeti+&hl=tr&as_sdt=0,5 (erişim tarihi:18.04.2013).
- Taşcı, D. (1995), Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitimde Uygulanabilirliği, 4. Ulusal Kalite Kongresi
Tebliğler Kitabı, s. 255-259.
- Thomas, L. Larson, A. Clift, R., Levin, J., (1996). “Net Learning: Why Teachers Use the Internet”, O’Reilly Associates, Inc. California, USA.
- Turan, M. ve Barış, G. (1999), Uzaktan eğitim sistemi, Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 15-16 Kasım 1999, Ankara: Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, s.153-158.
- Tütüncü, Ö., İpekgil Doğan, Ö. (2003), Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulaması, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 4, İzmir.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.11-21.
- Verduin, J. R. & Clark, T. A (1994). Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları (Çev.: İlknur Maviş), 1.Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Zhang, L. F.& Sternberg, R. J. (1998). Thinkingstyles, abilitiesandacademicachievement amog Hong Kong Universitystudents, EducationalResearchJournal, 13, 41-62.
- Zhang, L. F. (2004). Revisitingthepredictivepower of thinkingstylesforacademic performance, Journal of Psychology, 138(4), 351-370.

MUHASEBE EĞİTİMİNİN NİTELİĞİ VE BU EĞİTİMİN MUHASEBECİLİK MESLEĞİ İLE İLGİLİ ALGILARA ETKİSİ: ÇANKIRI MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

İbrahim BOZKURT¹, Sezer ÖKSÜZ², Rifat KARAKUŞ³

Özet

Piyasaların gelişimi, finansal işlemlere ait hukuki mevzuatın artması, parasal işlemlerin daha da karmaşık hale gelmesi ve birçok teknolojik yenilik muhasebecilik mesleğini günümüzde çok önemli bir konuma getirmiştir. Mesleğin öneminin artışı daha nitelikli ve eğitilmiş muhasebe meslek elemanı ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada belli bir eğitim kurumundan hareketle Türkiye'deki muhasebe eğitiminin, teorik anlamda yeterli olup olmadığının yanında, meslek için gerekli olan diğer mesleki ve ahlaki değerleri benimsetip benimsetemediğinin ortaya konulmasına çalışılmıştır. Bunu yanında, öğrencilerin muhasebecilik mesleği ile ilgili algılarının, muhasebe eğitimini aldıktan sonra olumlu bir biçimde değişip değişmediği ortaya konulmak istenmiştir. Bu amaçla, Çankırı MYO'da öğrenim gören 180 öğrenci üzerinde yapılan anketten elde edilen veriler, SPSS 15 programına aktarılmıştır. Çalışmanın amacına uygun şekilde oluşturulan hipotezlerin test edilmesinde ise Kruskal Wallis H Testi ile Spearman Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Çalışma sonuçları muhasebe eğitiminin, muhasebecilik mesleği ile ilgili bilimler açısından öğrencileri bilgilendirmenin dışında yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Muhasebe, muhasebe eğitimi, muhasebecilik

Qualification of Accounting Education and Effect of this Education to Perceptions Related to Accountancy : An Example of Çankırı Technical College

Abstract

Accountancy has become a very important position due to development of markets, increase of legal issues of the financial transactions, become even more complex of financial transactions and a lot of technologic innovations. The increase in the importance of accountancy has revealed the need for members of accountancy who has been well educated and qualified. In this study, it has been studied for presenting whether sufficient of accounting education in Turkey and whether adopts another professional ethics which accountancy needs. In addition, it has

¹ Öğretim Görevlisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi MYO, ibozkurt@karatekin.edu.tr

² Öğretim Görevlisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi MYO, sezeroksuz@karatekin.edu.tr

³ Öğretim Görevlisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi MYO, rifatkarakus@karatekin.edu.tr

been examined whether students' perceptions related to the accountancy have positive change after students were trained in the field of accounting. For this purpose, data from the survey which implemented to 256 students in Çankırı MYO is transferred to SPSS15 version. Kruskal Wallis H Test and Spearman Correlation is used to test the hypothesis. The results of this study reveal that accounting education is not enough except that the point of sciences related to accountancy.

Keywords: Accounting, accounting education, accountancy

1. Giriş

Muhasebecilik mesleği, muhasebe tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olsa da hukuki olarak benimsenmeye başlaması 1800'lü yılların sonlarını bulmuştur. Geçmişte defter tutup borç-alacak ilişkisini takip etmeyi iş edinen muhasebecilik mesleği, sadece okuma yazma bilen kişiler tarafından yapılabilirdi. Ancak gelişen teknolojik ve ekonomik gelişmeler neticesinde işletme türlerinin çeşitlilik göstermeye başlaması ile özel ve kamu kuruluşlarındaki ekonomik faaliyetlerin karmaşıklaşması, mesleği icra edenlerin bir çok konuda bilgi sahibi olmalarını gerektirmiştir. Böylece muhasebecilik işini yapanlar; ilgili işi bir meslek haline getirmek, mesleği icra etmek isteyenlere gerekli eğitimin verilmesine yardımcı olmak, mesleğin niteliğini arttırmak ve meslek ile ilgili belli ilke ve kuralları ortaya koymak için örgütlenmeye başlamışlardır.

Örgütlenme çabası da ancak 19. yüzyılda muhasebecilik mesleğinin uzmanlaşmasını ve hukuki bir nitelik kazanmasını sağlamıştır. Şöyle ki günümüzde, muhasebecilik mesleğini icra etmek isteyenlerin hukuki olarak belli bir eğitim düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak ilgili kişilerin mesleği icra etmek için aldıkları eğitim de tek başına yeterli olmamaktadır. Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları Kurumu'nun (International Accounting Education Standards Board) 2005 yılında yürürlüğe koyduğu, Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları'ndan (International Education Standards for Professional Accountants [IESs]) dördüncüsünde de belirtildiği gibi, muhasebecilik mesleğini icra etmek isteyenlerin; muhasebe, finans, işletme ve hukuk gibi bir çok bilim hakkında eğitim almalarının yanında, dürüstlük, objektiflik, mesleki özen, gizlilik ve bağlılık, profesyonel davranış, bağımsızlık, şüphecilik ve sosyal sorumluluk gibi mesleki ve ahlaki değerler hususunda da eğitilmeleri gerekmektedir (International Federation of Accountants [IFAC], 2010).

Bu çalışmanın amacı, belli bir eğitim kurumundan hareketle Türkiye'deki muhasebe eğitiminin, teorik anlamda yeterli olup olmadığının yanında, meslek için gerekli olan mesleki ve ahlaki değerleri benimsetip benimsetemediğinin ortaya konulması olacaktır. Çalışmanın ikincil amacı ise öğrencilerin muhasebecilik mesleği ile ilgili algılarının, muhasebe eğitimini aldıktan sonra olumlu bir biçimde değişip değişmediğini ortaya koymak olacaktır.

Söz konusu çalışma ile; muhasebecilik mesleğini icra edecek kişilerin yetiştirilmesi ile ilgili olarak, mesleğin çok daha ileri seviyelere taşınması ve toplumdaki

saygınlık seviyesinin daha da artırılması için önemli veriler sağlanacağı düşünülmektedir.

Ayrıca Türkiye’de, muhasebe eğitiminin müfredatına ve öğretim tekniklerine yönelik birçok çalışma mevcut ise de, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin, mesleğe yönelik algılarının eğitim sonrasındaki değişimini ölçen bir araştırmaya rastlanmayışı da böyle bir çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır

Bu konuya benzer bir çalışmayı Fisher ve Murphy (1995) İngiltere’de yapmıştır. İlgili çalışmada, 1992 yılında büyük ölçüde mesleki ve teknik eğitim kurumlarından oluşturulmuş bir üniversitede, muhasebe eğitimi alan ve almayan öğrencilerin muhasebe ve muhasebecilik mesleği ile ilgili algılarının ne olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında; muhasebecilik mesleğinin toplumun bazı kesimleri tarafından “sahtekarlık” olarak algılandığına, bazı kesimleri tarafından da yüksek statü göstergesi olarak benimsendiğine ve muhasebecilik mesleğinin öğrenciler tarafından, yükseköğretim kurumlarında yer alan bilim dalları içerisinde ve toplumsal hiyerarşide en yüksek mertebede algılandığına, değinilmiştir.

Konu ile alakalı olan ulusal çalışmalardan bir kaçısı da aşağıdaki gibidir:

Terim ve Öztürk (2009) meslek yüksekokulu muhasebe programı öğrencilerinin demografik özelliklerini, muhasebe eğitimini tercih etmelerinde etkili olan faktörleri, muhasebe programını nasıl değerlendirdiklerini ve gelecek ile ilgili planlarını inceleyen çalışmalarında, anket yöntemi kullanmış, frekans ve ki-kare analizleri ile anlamlı sonuçları belirlemişlerdir. Öğrencilerin muhasebe programını tercih etmelerinde mezun oldukları lisenin ve ailelerinin etkisinin bulunmadığı, meslek yüksekokulunun muhasebe ders içeriklerinin meslek liselerine göre daha kapsamlı, ancak uygulamalı eğitim imkanlarının daha sınırlı olduğu ve öğrencilerin mezun olduktan sonra, ağırlıklı olarak banka- finansman alanında uzman ve Bağımlı Mali Müşavir olmayı hedefledikleri sonucuna varılmıştır.

Özcan, Ünal ve Helhel (2009) meslek yüksek okulları muhasebe bölümü öğrencilerinin muhasebecilik mesleğine bakış açıları ve bağlı buldukları Meslek Yüksek Okulu’nun mesleğe olan katkısını araştırmışlardır. Öğrencilerin muhasebe mesleğine bakış açılarını, cinsiyet ve öğrenim durumlarına bağlı olarak incelemişlerdir. 312 öğrenci üzerinde anket uygulaması yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla muhasebe mesleğinden daha çok memnun oldukları ve toplumun muhasebe mesleğine olumlu baktığını düşündükleri ortaya konulmuştur. Diğer bir sonuç olarak da birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine oranla muhasebe mesleğini daha itibarlı buldukları belirtilmiştir.

Kurnaz ve Gümüş (2010) araştırmalarında muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Uygulamalı bilimler meslek yüksekokulu muhasebe bölümünde öğrenim gören 135 öğrenci ile yapılan anket çalışması sonucunda öğrencilerin

büyük bir çoğunluğunun muhasebe mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışları tasvip etmediği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrencilerin devam etmekte oldukları sınıflarıyla ve cinsiyetleriyle etik dışı davranışlara ilişkin algılamaları arasında farklılık olduğu belirtilmiştir. Üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre, bayan öğrencilerin de erkek öğrencilere göre etik konulara daha hassas oldukları sonucuna varılmıştır.

Ekşi, Özçalıcı, Büyükkonuklu (2011), anket yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmada, muhasebe eğitimi alan öğrencilerin muhasebe mesleğine bakış açılarını incelemiştir. Fakülte, meslek yüksekokulu ve meslek lisesi düzeylerinde uygulanan anketler sonucunda, cinsiyet değişkeninin algılama farklılıklarında çok fazla anlam ifade etmediğini, öğrenim düzey farklılıklarının ise cinsiyet değişkeninin tersine algılama farklılıklarına neden olduğunu gözlemlemiştir.

2. Muhasebe ve Muhasebecilik Mesleği

Muhasebe, “hesaplaşma, karşılıklı hesap görme” olarak tanımlanmaktadır. Muhasebe kayıtları ise kişilerin ya da işletmelerin birbirlerine karşı ne kadar borçlu olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Kutlu,2008:149)

Ancak teknolojinin gelişmesi, çeşitli şirket türlerinin ortaya çıkması, ülkelerin ekonomik ve sosyal yapıların değişmesi ve hukuki sistemlerde meydana gelen gelişmeler ile birlikte, muhasebenin işlevi ve doğal olarak da tanımı değişmiştir. Günümüzde muhasebe, “işletme için finansal sonuçlar doğuran olay ve işlemlere ait verileri parasal tutarlar ve gereğinde diğer sayısal veriler halinde toplayan, bu verileri, işletme ile ilgisi olan belli başlı kişilerin gereksinim ve amaçlarını göz önünde bulundurarak kayıt, sınıflandırma ve analiz yoluyla işleyen, elde ettiği sonuçları çoğunluğu dönemsel olarak düzenlenen özetleyici raporlar halinde ilgilere sunan sistematik bir bilgi sağlama düzeni olarak tanımlanabilir” (Büyükmirza, 2009:27).

O halde, muhasebenin tanımı içerisindeki faaliyetleri yapanlar da muhasebeci olarak tanımlanabilir. Muhasebecilik mesleğinin ortaya çıktığı ilk dönemlerde sadece defter tutan kişi olarak anılan muhasebeci, teknolojide yaşanan gelişmeler ile birlikte muhasebe bilgilerini toplayıp kaydetmenin yanı sıra işletmenin finansal durumunu yorumlayan ve bilgi kullanıcılarının karar verme süreçlerine yardımcı olan bir hüviyet kazanmıştır (İbiş, 2002).

Ayrıca muhasebe tarihinin ilk zamanlarına nazaran, muhasebe biliminin hukuk, maliye, ekonomi ve vergi gibi bilim dallarıyla gittikçe daha fazla ilişkili olması nedeniyle muhasebecilerin de ilgili alanlarda bilgi sahibi olmaları zorunlu olmuştur. Böylece muhasebecilik, ilgili alanlarda uzmanlaşma gerektiren bir meslek haline gelmiştir.

Yerine getirdiği faaliyetler nedeniyle ekonomik ve sosyal açıdan çok önemli bir yere sahip olan mesleğin, geçmişten günümüze çok talep edilen bir meslek olmasında; işletme sahiplerinin yönetsel açıdan kendi işletmelerini, devletlerin

vergisel açıdan işletmeleri ve halklarında kaynak kullanımı açısından hem devletleri hem de işletmeleri denetleme isteği etkili olmuştur.

3. Muhasebecilik Mesleğinin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Tarih biliminin yararlarından birisi de bir yol haritası olarak insanların geçmişini anlamalarına ve geleceğe dair sağlıklı karar vermelerine yardımcı olmaktır. Muhasebecilik mesleğinin tarihi de aynı yararları sahiptir. Muhasebecilik mesleğinin tarihi, aslında sermaye piyasalarının tarihini yansıtır. Öyle ki piyasaların iyi zamanlarında, muhasebecilik mesleği itibar görmeyen zevkini yaşayabilirken işler kötüye gittiğinde de var olan saygınlığını bir gecede yitirebilir (Turner, 2006).

Muhasebecilik mesleği ile piyasalar arasındaki böyle bir ilişki, para ve sermaye piyasalarının gelişmesi ve ekonomik şartların da ülkeden ülkeye farklılaşmasıyla muhasebecilik mesleğinin farklı ünvanlar altında icra edilmesine yol açmıştır. Örneğin, ABD’de ki muhasebecilik mesleği mensupları; Sertifikalı Kamu Muhasebecisi, Sertifikalı İç Denetçi ve Kamu Muhasebecisi gibi ünvanlara sahiptir.

Muhasebecilik mesleğinin, muhasebenin ortaya çıktığı ilk zamanlardan beri icra edilmekte olduğu bilinse de, hukuki anlamda meslek hüviyetine sahip olması ilk kez İngiltere’de gerçekleşmiştir.

Muhasebecilik mesleğinin, Türkiye’deki hukuki gelişimini ise Karayalçın (1977)’ın ifadeleri ile özetlersek; şunlar söylenebilir:

Öncelikle 1938 yılında, 3499 sayılı Avukatlık Yasası TBMM’de görüşülürken mali işlerin takibinin, avukatların yerine Maliye Bakanlığı’nda 15 yılını doldurmuş yüksek okul mezunlarınca yapılmasının gerektiği, ilk defa savunulmuştur.

Sonrasında ise 1944 yılında TBMM’ye sunulan Vergi Usul Kanunu tasarısında, vergi uzmanlığı mesleğinin oluşturulması teklif edilmiş ancak ilgili hususun farklı bir kanun konusu olduğu gerekçesiyle de tasarıdan çıkarılmıştır.

1958 yılına gelindiğinde, Serbest Hesap Mütahassıslığı Kanun Tasarısı adı ile bir yasa tasarısı hazırlanmış, ancak tasarı mecliste görüşülmemiştir.

1963 yılında Maliye Bakanlığı tarafından, Serbest Mali Müşavirlik Kanun Tasarısı adı altında bir tasarı hazırlanmış, ancak yine TBMM’de görüşülmemiştir.

Bundan sonraki yıllarda aynı çerçevede hazırlanan kanun tasarıları, sırasıyla 1966 ve 1969 yıllarında meclise sunulsa da sonuçları öncekiler gibi olmuştur.

Ancak nihayet 13 Haziran 1989 tarihine gelindiğinde, 20194 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 3568 sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu ile muhasebecilik mesleği, Türkiye’de hukuki bir nitelik kazanmıştır. Ülkemizde bu meslek ile ilgili son değişiklik ise 26 Temmuz 2008 tarihinde 26948 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 5786 sayılı Serbest

Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanunu ile yapılmıştır. İlgili kanun değişikliği ile serbest muhasebecilik mesleği kaldırılmış, meslek mensubu olabilmenin şartları değiştirilmiş ve staj süreleri gibi konularda bazı değişiklikler yapılmıştır.

Muhasebecilik mesleğinin ülkemizdeki hukuki geçmişi yukarıdaki gibi olsa da aslında mesleğin ilk örgütünü, 1935 yılında kurulan ve kısa bir süre sonra da kapanan Muhasebeciler ve Murakıplar Cemiyeti temsil etmektedir (Marşap, 1995).

1942 yılında, 14 kişi ile kurulan Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği (TMUD), ülkemizdeki muhasebecilik mesleğinin tarihi gelişimi içinde önemli bir kilometre taşı olmuştur (TMUD, 2010).

İlerleyen yıllarda da 1977’de Mali Müşavirler ve Muhasebeciler Birliği, 1987’de Bağımsız Denetim Derneği ve 1989 ‘da da Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali Müşavirler Odaları Birliği (TÜRMOB) gibi örgütlenmeler, muhasebecilik mesleğinin gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla kurulmuşlardır.

4. Muhasebecilik Mesleği İçin Gerekli Nitelikler ve Eğitim Standartları

Muhasebe faaliyetlerinin insan toplulukları, işletmeler ve devletler açısından çok önemli bir konuma gelmesi, meslek mensuplarının başta eğitim olmak üzere her konuda çok iyi bir donanıma sahip olmasını gerekli kılmıştır.

Sözü edilen gerekliliğin nedenini Myer (1931), yaklaşık 80 yıl önceki çalışmasında çok iyi gözlemlemiştir. İlgili çalışmada Myer, gerek sınıf ortamında gerekse de piyasadaki fiili uygulamalar esnasında birçok muhasebeci ve muhasebe öğrencisi ile iletişim halinde olduğunu belirtmiş ve muhasebecilik mesleği ile ilgili bilgi eksikliğinden yakınmıştır. Yine çalışmada, muhasebe tarihi bilgisinin eksik olduğuna, muhasebenin doğru bir şekilde uygulanması için gerekli olan yasalardan haberdar olunmadığına, tüm bunların doğal sonucu olarak da diğer ülkelerin muhasebe uygulamalarının takip edilmediğine ve en kötüsü, bu konularda bilgilenecek için bir çaba içerisinde olunmadığına değinmiştir.

Bu ve buna benzer nedenlerden dolayı birçok ülke ve kurum muhasebe eğitimine önem vermeye başlamış ve konu ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de muhasebecilik mesleğini iş edinecek olanların belli bir eğitim düzeyine sahip olmalarının gerektiği, daha önce değinilen ilgili yasalarla zorunluluk haline getirilmiştir.

Ayrıca konu ile ilgili olarak Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu (International Federation of Accountants [IFAC]) tarafından da Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları (International Education Standards for Professional Accountants [IESs]) adı altında ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler ile yürürlüğe giriş tarihleri şöyledir (IFAC, 2010):

- IES 1: Bir Muhasebecilik Mesleği Eğitimi Programına Giriş Koşulları (01 Ocak 2005),
- IES 2: Muhasebecilik Mesleği Eğitim Programlarının İçeriği (01 Ocak 2005) ,
- IES 3: Mesleki Beceriler ve Genel Eğitim (01 Ocak 2005),
- IES 4: Mesleki Değerler, Ahlak ve Tutum (01 Ocak 2005),
- IES 5: Staj İhtiyacı (01 Ocak 2005),
- IES 6: Mesleki Yeterliliğin ve Yetkinliğin Ölçülmesi (01 Ocak 2005),
- IES 7: Sürekli Mesleki Gelişim: Mesleki Yeterliliğin Sürekli Gelişimi ve Hayat Boyu Öğrenme Programı (01 Ocak 2006) ve
- IES 8: Denetim Mesleği İçin Yeterlilik Koşulları (1 Temmuz 2008).

IES 1, IFAC üyelerinin muhasebecilik mesleği eğitimine ve staj programlarına giriş için gerekli şartları belirlemekte ve değerlendirmektedir. Standarda göre; IFAC üyeliği sağlayacak bir muhasebecilik mesleği eğitim programına giriş şartı, en az lisans mezunu veya dengi bir programdan mezun olmaktadır.

IES 2, muhasebecilik mesleği eğitim programına girenlerin, ileri düzeyde muhasebe bilgisine sahip olmalarını sağlamak için program içeriğini belirlemektedir. Standarda göre program, muhasebe, finans ve ilgili bilgiler; organizasyon ve işletme bilgisi; bilişim teknolojileri bilgisi ve yeterliliği temel bilgilerini kapsamaktadır.

IES 3, programa girenlerin, muhasebecilik mesleği mensuplarında olması gereken niteliklere ulaşmaları için ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu beceriler; zihinsel beceriler, teknik ve işlevsel beceriler, kişisel beceriler, kişiler arası iletişim becerileri ile örgütlenme ve işletme becerileridir.

IES 4, programa girenlerin uzman bir muhasebeci olması için onların uygun mesleki ve ahlaki değerleri ile donatılmasını amaç edinmektedir. Standarda göre; her bir programın amacı, katılımcıya kendi milli ve kültürel çevresini yansıtacak olan mesleki değerler, etik ve tutumları öğretmek olsa da tüm programlar en azından şunları öğretmelidir: etik niteliği, dürüstlük, objektiflik, mesleki yeterlilik ve özen, gizlilik ve bağlılık, temel etik ilkelerine uygunluk, profesyonel davranış ve teknik standartlara uygunluk, bağımsızlık, şüphencilik, hesap verebilirlik ve sosyal sorumluluk...

IES 5, mesleki yeterliliğin geliştirilmesi amacıyla muhasebe uygulamalarının yapıldığı ortamların tanınması, muhasebe bölümünün diğer bölümlerle olan ilişkisinin anlaşılması, mesleki değerlerin, ahlaki ilkelerin ve uygun tutumların iş ortamında görülmesi gibi staj uygulamalarını düzenlemektedir.

IES 6 daha çok, muhasebecilik mesleği ile ilgili bilgi ve becerilerin yeterli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılacak sınavların ne şekilde olacağına yöneliktir.

IES 7, muhasebecilik mesleği ile ilgili yeterlilik onaylandıktan sonra, meslek mensuplarının hizmet kalitelerini korumak ve geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur.

Son olarak IES 8, denetçilerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmesi ve kamu çıkarlarının korunabilmesi için, denetçilerin yeterli eğitime ve beceriye sahip olmalarının gerektiğini ortaya koymaktadır.

Aynı standart; İşletme faaliyetlerinin uluslararası bir nitelik kazanmasının, ülke sınırları içinde ve dışında yüksek kalitede ve tutarlı finansal raporlama ihtiyacını arttırdığına ve söz konusu durumun da muhasebe ve denetimi doğrudan etkilediğine değinmiştir. Bu yüzden ilgili standart, denetim uzmanları için gerekli yeterlilik şartlarının belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Denetim uzmanları için belli bir eğitim standardının gerekliliğinin, sadece ilgili alanda yeterli bir performans göstermek için belli bir bilgi ve yeteneğe ihtiyaç duyulduğundan değil, finansal bilgiler üzerindeki denetimin kamu ve üçüncü kişileri de ilgilendirdiğinden dolayı şart olduğunu belirten IES 8, denetim uzmanları için yeterlilik şartlarını; profesyonel bir muhasebeci niteliğine, lisans veya eşdeğeri bir eğitim derecesine ve bu bölümde dile getirilen diğer şartlara sahip olmak şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca denetim uzmanları için hazırlanan gelişim ve eğitim programlarının, finansal bilgilerin ileri düzeydeki denetimini, ileri düzeyde finansal muhasebe ve raporlama ile bilgi teknolojileri eğitimlerini içermesi gerektiğine değinmiştir. Aynı programın; ilgili denetim standartlarının uygulanması, ilgili finansal raporlama standartları uygulamalarının değerlendirilmesi, soruşturma, soyut mantıksal düşünce ve eleştirel analiz, mesleki şüphencilik ve mesleki yargıların uygulanması gibi yeteneklerini de içermesi gerektiğine değinmiştir.

IES 8; profesyonel muhasebecilerin, denetim uzmanı olmadan önce tamamlamaları gerektiği staj programı ile ilgili olarak da şunları dile getirmiştir; staj, muhasebecilerin edindikleri gerekli profesyonel bilgi, beceri ve değerleri, etik ve tutumları gösterebilecek kadar yeterli yoğunlukta ve uzunlukta olmalıdır. Ayrıca staj periyodunun önemli bir kısmı, finansal bilgilerin denetimi alanında olmalıdır.

Görüldüğü üzere; ülkemizdeki ve Uluslararası Muhasebe Eğitimi Standartları'ndaki kriterlerin tamamı belli bir eğitim almış muhasebecilik mesleği mensuplarına yöneliktir. Ancak durum böyle olsa da dile getirilen kriterlerin; liseden üniversiteye kadar olan dönemde muhasebe eğitiminin her düzeyinde, salt ders içeriklerinin öğretilmesine yönelik bir çalışmanın eksik kalacağı, bu yüzden de teorik eğitimin yanında muhasebecilik mesleğinin gerektirdiği mesleki ve ahlaki

değerlerin de adaylara verilmesinin gerektiği hususunda, bir fikir beyan ettiği açıktır.

5. Uygulama

5.1. Araştırmanın Hipotezleri

Çalışmada test edilecek hipotezler şunlar olacaktır:

Hipotez 1: Muhasebe eğitimi, muhasebecilik mesleği için gerekli olan muhasebe bilimi ve bu bilim ile ilişkili diğer bilimler hususunda öğrencileri yeterli düzeyde bilgilendirmektedir.

Hipotez 2: Muhasebe eğitimi, muhasebecilik mesleğinin gerektirdiği mesleki ve ahlaki değerler hususunda öğrencileri bilinçlendirmektedir.

Hipotez 3: Muhasebe eğitimi, muhasebecilik mesleğine ilişkin düşünceleri olumlu yönde etkilemektedir.

5.2. Araştırmanın Verileri ve Yöntemi

Çalışmanın örnek kümesini; Çankırı Karatekin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'nun Muhasebe ve Vergi bölümünde 1. ve 2. sınıflarda eğitim alan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak çalışmada 20 öğrenciyle hiçbir şekilde iletişime geçilemediği için çalışma, iletişim kurulan 180 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı ise şu şekildedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı.

Sınıflar	Öğrenci sayısı	Yüzde (%)
1 Muhasebe Sınıfı	90	50
2 Muhasebe Sınıfı	90	50
TOPLAM	180	100

Çalışmanın kapsamını oluşturan Meslek Yüksekokulu'nun Muhasebe ve Vergi eğitimini bitiren öğrenciler "Önlisans Diploması" almaya hak kazanmakta ve muhasebe meslek elemanı unvanını almaktadırlar. Muhasebe meslek elemanı; bir iş yerine bağlı ya da kendi adına serbest muhasebecilik mesleği icra eden ya da kamu kurum ve kuruluşlarının muhasebe yönetimine katkı veren kişidir. Hemen iş hayatına atılmak isteyen mezunlar, serbest muhasebeci mali müşavir ile yeminli mali müşavir bürolarında yardımcı eleman olarak, banka, sigorta şirketleri ile turizm, inşaat ve endüstri işletmelerinde, muhasebe elemanı olarak iş imkânı bulabilmektedirler (Çankırı Karatekin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, 2010). İfadeler ile; çalışmanın hipotezlerini test etmek için seçilen kümenin yeterli niteliklere sahip olduğu, anlaşılmaktadır.

İlgili çalışma, bir saha araştırmasına dayanmakta olup ilgili veriler anket uygulaması neticesinde elde edilmiştir. Ankete tabi tutulan öğrenciler ile tek tek görüşülmüş ve öğrencilerden 26 adet soruya cevap vermeleri istenmiştir.

Anket soruları, öğrencilerin cinsiyetlerini; mezun oldukları lise türlerini; muhasebecilik mesleğini icra etmek isteyip istemediklerini; muhasebe bilimi ve bu bilim ile ilişkili diğer bilimler hakkındaki bilgi düzeylerini; muhasebecilik mesleğini icra edecek olan kişilerde bulunması gereken ahlaki özellikler ile ilgili düşüncelerini; muhasebecilik mesleği ile ilgili düşüncelerini ve muhasebe eğitiminin tüm bunlara olan etkisini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Uygulanan anket neticesinde elde edilen bilgiler SPSS 15 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öncelikle, hipotezlerin test edileceği anket soruları Cronbach Alfa yöntemine göre güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve Alfa (α) katsayısı % 58,6 olarak hesaplanmıştır. Sonrasında ise çeşitli kriterlere göre temel istatistikler bulunmuş ve en son olarak da hipotezler test edilmiştir. Hipotez testlerinde ise; Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

5.3. Araştırma Verilerinin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları, Tablo 2 yardımıyla incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden biraz daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de de görüldüğü gibi ankete katılan 1. sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 36 sı, 2. sınıf öğrencilerinin ise yaklaşık %25’i ticaret meslek lisesi mezunudur. Buna karşılık 1. sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 55’ i ve 2. sınıf öğrencilerinin de yaklaşık %69’u düz lise mezunudur. Lise eğitimini muhasebe üzerine almış olan öğrencilerin görece olarak mesleği daha yakından tanıdıkları varsayılırsa, aslında durumun tam tersi olması beklenirdi. Ancak söz konusu durumun ülke genelinde nasıl olduğunun araştırılması ve eğer ülke genelinde de aynı duruma benzer bir durum söz konusu ise bunun gerekçelerinin araştırılması, başka bir araştırma konusu olması gerektiğinden dolayı burada ayrıca tartışılmayacaktır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları.

Sınıflar \ Cinsiyet	Kız	Erkek	TOPLAM
	Sayı %	Sayı %	Sayı %
1. Sınıflar	51 56,7	39 43,3	90 100
2. Sınıflar	53 58,9	37 41,1	90 100
TOPLAM	104 57,7	76 42,3	180 100

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türü.

Sınıflar \ Lise Türleri	Düz Lise	Ticaret Meslek Lisesi	Anadolu Lisesi	Diğer Liseler	TOPLAM
	Sayı %	Sayı %	Sayı %	Sayı %	Sayı %
1. Sınıflar	49 54,4	32 35,6	4 4,4	5 5,6	90 100
2. Sınıflar	62 69	22 24,4	3 3,3	3 3,3	90 100
TOPLAM	111 61,7	54 30	7 3,9	8 4,4	180 100

1. ve 2. sınıflara ayrı ayrı sorulan “eğer imkan verilirse muhasebecilik mesleğini icra etmek ister misiniz?” sorusuna verilen “evet” cevapları, 2. sınıflar için %72,2 lik bir oranla biraz daha fazla olsa da 1. sınıfların da yaklaşık % 66 sı, soruya evet cevabını vermiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Muhasebecilik Mesleğini İcra Etme İstekleri.

Sınıflar	Evet, isterim	Hayır, istemem	Fikrim yok	TOPLAM
	Sayı %	Sayı %	Sayı %	Sayı %
1. Sınıflar	59 65,6	13 14,4	18 20	90 100
2. Sınıflar	65 72,2	12 13,3	13 14,5	90 100
TOPLAM	124 69	25 13,8	31 17,2	180 100

5.4. Araştırma Hipotezlerinin Test Edilmesi

Araştırmanın 1. hipotezi; muhasebe eğitiminin, muhasebecilik mesleği için gerekli olan bilim dalları ile ilgili teorik bilgilerin, öğrencilere öğretilmesi hususunda etkili olup olmadığını irdelemektedir. İlgili hipotezin testi için, muhasebe eğitimini henüz almamış varsayılan 1. sınıf öğrencileri ile muhasebe eğitimini tamamlamak üzere olan 2. sınıf öğrencilerinin, mevcut bilgi düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifadeyle; öğrencilerin mevcut bilgi düzeyleri hakkındaki görüşleri, onların 1. veya 2. sınıf olmalarına göre farklılık gösterir mi? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunun için de One Way Anova’ nın parametrik olmayan verilerdeki

karşılığı olan ve parametrik olmayan verilere sahip ikiden fazla grubun ölçümlerinin karşılaştırılmasında kullanılan bir yöntem olan Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Hesaplanan istatistik değerleri; muhasebe bilgisi için 23,617, finans bilgisi için 36,227, hukuk bilgisi için 28,408, ekonomi bilgisi için 41,288, bilgisayar teknolojileri bilgisi için 49,352 ve işletme bilgisi için 73,229 olarak hesaplanmış ve %5 seviyesinde istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Yani, muhasebe eğitimi sürecinden geçen öğrenciler ile muhasebe eğitimine başlamayan öğrencilerin bilgi düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak bunun olumlu bir farklılık mı yoksa olumsuz bir farklılık mı olduğunun da tespiti gereklidir. Bu yüzden bir de *Spearman Korelasyon* katsayısı hesaplanmıştır. *Spearman Korelasyon* katsayıları; muhasebe bilgisi için, 0,363, finans bilgisi için 0,450, hukuk bilgisi için 0,398, ekonomi bilgisi için 0,480, bilgisayar teknolojileri bilgisi için 0,525 ve işletme bilgisi için 0,640 olarak hesaplanmış ve %5 seviyesinde istatistiki olarak hem anlamlı hem de olumlu bulunmuştur. Muhasebe eğitimi alındıkça -bir üst sınıfa geçildikçe- verilen bilgilerin öğrenci açısından etkisinin arttığı hem istatistiki olarak hem de Tablo 5'in incelenmesi suretiyle tespit edilmiş ve söz konusu olan hipotez kabul edilmiştir.

Ancak, her ne kadar birinci hipotez kabul edilmiş olsa da burada düşünülmesi gereken durum; öğrencilerin aldıkları eğitim seviyesi ile öğrenciler açısından özellikle muhasebe, hukuk, finans ve ekonomi bilgilerinin yeterliliği arasında zayıf bir ilişkinin var olmasıdır. Çünkü değişkenlere ait korelasyon katsayıları 0,50'den küçüktür (Günay, 2010). Bu noktada ilgili kuruma düşen görev, öğrencilerin düşüncelerini dikkate alarak bir araştırma yapmak ve derslere ait bilgilerin verilmesinde bir eksiklik varsa bunu gidermektir.

Tablo 5. Öğrencilerin Halihazırdaki Bilgi Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri.

Öğrencilerin Mevcut Bilgi Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri.	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Emin Değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
SINIF DÜZEYİ										
1. Muhasebe ile ilgili yeterli bilgim var	2	3	12	31	35	43	21	10	20	3
2. Finans ile ilgili yeterli bilgim var	0	2	7	26	26	42	30	15	27	5
3. Hukuk ile ilgili yeterli bilgim var	1	2	7	23	29	46	29	13	24	6

4. Ekonomi ile ilgili yeterli bilgim var	0	3	11	26	14	38	33	28	32	3
5. Bilgisayar ile ilgili yeterli bilgim var	7	24	14	39	12	15	23	9	34	3
6. İşletme ile ilgili yeterli bilgim var	2	17	12	50	18	14	21	8	37	1

Tablo 6. Öğrencilerin Muhasebecilik Mesleği Mensupları Hakkındaki Görüşleri.

Muhasebecilik mesleğini icra edecek olanlar, ...	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Emin Değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
SINIF DÜZEYİ										
1. Her zaman dürüst, güvenilir ve tarafsız olmalıdır.	66	74	18	16	2	0	2	0	2	0
2. Her işini dikkatli ve düzenli bir şekilde yapmalıdır.	72	76	11	14	3	0	1	0	3	0
3. Her zaman kişisel yaşantısına dikkat etmelidir.	33	40	33	26	11	7	8	11	5	6
4. Her zaman yasalara uygun ve doğru bir şekilde hareket etmelidir.	55	67	19	16	4	3	5	2	7	2
5. Sadece mükellefinin menfaatini düşünmeli, vergisini azaltmaya çalışmalıdır.	4	8	14	9	9	14	25	17	38	42
6. Zorda kaldığı zamanlarda sahtecilik yapabilmelidir.	5	2	7	4	5	7	15	15	58	62

7. Kanunlara göre bilgi vermek zorunda olduğu kesimlere, yeri geldiğinde bilgi vermekten kaçınmalıdır.	5 8	11 8	13 9	22 17	39 48
8. Bir insan olarak içki ve kumar gibi kötü alışkanlıklara sahip olabilir.	3 5	10 7	15 10	22 20	40 48

Araştırmanın 2. hipotezi; muhasebe eğitiminin, öğrencilerin mesleki ve ahlaki değerleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ileri sürmektedir. 2. hipotezin test edilmesinde yararlanılacak veriler, Tablo 6 da verilmiştir. Muhasebe eğitimi almış (2. sınıflar) ve almamış (1. sınıflar) iki grubun, muhasebecilik mesleği mensuplarının sahip olması gereken mesleki ve ahlaki değerleriyle ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yine *Kruskal Wallis H Testi* kullanılmıştır. Testin uygulanması sonucu hesaplanan istatistik değerleri; “her zaman dürüst, güvenilir ve tarafsız olmalıdır” seçeneği için 2,606 , “her işini dikkatli ve düzenli bir şekilde yapmalıdır” seçeneği için 0,972 , “her zaman kişisel yaşantısına dikkat etmelidir” seçeneği için 0,318 , “her zaman yasalara uygun ve doğru bir şekilde hareket etmelidir” seçeneği için 4,523 , “sadece mükellefinin menfaatini düşünmeli, vergisini azaltmaya çalışmalıdır” seçeneği için 0,010 , “zorda kaldığı zamanlarda sahtecilik yapabilmelidir” seçeneği için 0,675 , “kanunlara göre bilgi vermek zorunda olduğu kesimlere, yeri geldiğinde bilgi vermekten kaçınmalıdır” seçeneği için 0,962 ve “bir insan olarak içki ve kumar gibi kötü alışkanlıklara sahip olabilir” seçeneği için de 1,214 olarak bulunmuştur. Test istatistiklerinden “her zaman yasalara uygun ve doğru bir şekilde hareket etmelidir” seçeneğine ait istatistik hariç, bütün seçeneklere ait istatistikler %5 seviyesinde anlamlı bulunmamıştır. Söz konusu sonuç; mesleği icra edecek olanlarda bulunması gereken kişisel ve daha çok ahlaki özelliklerin, kurum tarafından öğrencilere verilemediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle kurumdaki öğretim elemanlarının ilgili konuya ağırlık vermeleri, mezunları iş hayatına girecek olan kurumun itibarı için de gereklidir. Sonuç olarak araştırmanın 2. hipotezi olan, “muhasebe eğitimi, muhasebecilik mesleğinin gerektirdiği mesleki ve ahlaki değerler hususunda öğrencileri bilinçlendirmektedir” hipotezi reddedilmiştir. Öğrencilerin muhasebecilik mesleğine dair görüşlerinin, muhasebe eğitiminin alınıp alınmamasıyla bir ilişkisinin olup olmadığını analizi de 3. hipotezin konusudur. 3. hipotezin test edilmesi ile ilgili analizlerin yapılmasından önce Tablo 7’yi incelemekte yarar vardır. Tablo 7 incelendiğinde dikkati çekecek ilk husus; muhasebecilik mesleğini, “bazen sahtecilik yapmayı gerektiren bir meslek” olarak algılayan öğrenci sayısının azımsanmayacak derecede olmasıdır (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum ve emin değilim cevaplarını veren, 44 öğrenci). Kurumun bu husus ile ilgili olarak düşünmesi gerektiği açıktır.

3. hipotezin testi için hesaplanan *Kruskal Wallis H* Testi istatistikleri; “şöhretli ve saygın bir meslektir” seçeneği için 4,870 , “çok para kazandıran bir meslektir” seçeneği için 14,804 ,, “toplumda çok tercih edilen bir meslektir” seçeneği için 5,077 , “çok stresli, yorucu ve zor bir meslektir” seçeneği için 9,018 , “mükellefinin defterlerini tutup vergi takibini yapan sıradan bir meslektir” seçeneği için 0,004 , “bazen sahtecilik yapmayı gerektiren bir meslektir” seçeneği için 0,269 ve “bazen de rüşvet almayı veya vermeyi gerektiren bir meslektir” seçeneği için de 0,001 olarak bulunmuştur. Hesaplanan istatistik değerlerinden ilk dördü %5’lik seviyede anlamlı bulunurken; öğrencilerin muhasebecilik mesleği ile ilgili olan “mükellefinin defterlerini tutup vergi takibini yapan sıradan bir meslektir, bazen sahtecilik yapmayı gerektiren bir meslektir ve bazen de rüşvet almayı veya vermeyi gerektiren bir meslektir”, görüşleri açısından anlamlı bulunmamıştır. Sonuç, yukarıda sıralanan öğrenci görüşlerinin verilen muhasebe eğitiminden etkilenmediğini, diğer bir ifadeyle kurumun ilgili hususta da eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, araştırmanın 3. hipotezi olan ve muhasebe eğitiminin, öğrencilerin muhasebecilik mesleğine ilişkin düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini savunan görüşü de reddedilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Muhasebecilik Mesleği Hakkındaki Görüşleri

Muhasebecilik mesleğini icra edecek olanlar, ...	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Emin Değilim		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
SINIF DÜZEYİ	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
1. Şöhretli ve saygın bir meslektir.	12	17	28	37	20	19	25	13	5	4
2. Çok para kazandıran bir meslektir.	8	15	27	46	36	22	13	5	6	2
3. Toplumda çok tercih edilen bir meslektir	14	18	26	41	32	18	14	10	4	3
4. Çok stresli, yorucu ve zor bir meslektir.	28	48	35	27	6	7	6	6	5	2
5. Mükellefinin defterlerini tutup vergi takibini yapan sıradan bir meslektir	2	3	18	20	14	15	38	29	18	23

6. Bazen sahtecilik yapmayı gerektiren bir meslektir.	4	7	3	10	9	11	25	10	49	52
7. Bazen de rüşvet almayı veya vermeyi gerektiren bir meslektir..	4	5	4	7	7	7	21	15	54	56

6. Sonuç ve Değerlendirme

Çalışma, öncelikle muhasebe ve muhasebecilik ile ilgili mesleki bilgi almaya istekli olan öğrencilerin çoğunluğunun, düşünülenin aksine düz lise mezunları olduğunu göstermiştir. Ancak bu husus ile ilgili olarak; eğitim kurumunun bulunduğu coğrafyadaki ticaret lisesinin varlığı ve eğer varsa mezun verdiği öğrenci sayısı gibi faktörlerin de dikkate alınarak bir yargıda bulunulmasının, yapılabilecek en doğru hareket olacağı unutulmamalıdır.

Ayrıca eğitimi alan öğrencilerden kız olanların sayısı, erkek öğrencilerin sayısından neredeyse %40 daha fazladır. Bu ise ileride yapılacak çalışmalarda, nedeninin aranması gereken bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çalışma sonuçları, muhasebe eğitiminin, muhasebecilik mesleği ile ilgili bilgiler açısından Çankırı MYO özelinde öğrencileri yeterince bilgilendirdiğinin dışında olumlu bir sonuç ortaya koymamıştır. Öyle ki öğrencilerin azımsanmayacak kısmı muhasebecilik mesleğinin, bazen sahtecilik yapmayı gerektiren bir meslek olduğunu ve bazen de rüşvet almayı veya vermeyi de gerektireceğini dile getirmişlerdir. Bu ilginç bulgunun, diğer eğitim kurumlarında yapılacak araştırmalarla da desteklenmesi durumunda, eğitim kurumlarının mevcut eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmesini gerektiren bir sonuç niteliğinde olduğu unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

- Büyükmirza, H.K. (2009). Maliyet ve yönetim muhasebesi (14.baskı). Ankara:Gazi Kitabevi.
- Çankırı Karatekin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu. (2010). Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı. 23 Ekim 2010, http://myo.karatekin.edu.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=177&Itemid=192.
- Ekşi, İ.H., Özçalıcı, M. ve Büyükkonuklu, B. (2011). Meslek Algılanmasında Etkili Olan Faktörler: Muhasebecilik Örneği. Muhasebe ve Finansman Dergisi, Ekim/2011, 67-80.
- Fisher, R. & Murphy, V. (1995). A pariah profession? Some student perceptions of accounting and accountancy. Studies in Higher Education, 20 (1), 45-59

- Günay, O. (2010). Korelasyon ve regresyon analizi. 17 Aralık 2010, http://tip.erciyes.edu.tr/Ders_Notlari/Temel_tip/Tip_Egitimi/Osman_Gunay/D%C3%96NEMI%20B%C4%B0YO%C4%B0STAT%C4%B0ST%C4%B0K%20I/KORELASYON%20VE%20REGRESYON%20ANAL%C4%B0Z%C4%B0slat.pdf
- International Federation of Accountants. (2010). IES 1, IES 2, IES 3, IES 4, IES 5, IES 6, IES 7, IES 8. Retrieved October 20, 2010 from <http://www.ifac.org/Education/Resources.php>
- İbiş, C. (2002). Bilgi çağında muhasebecilik mesleğinin geleceği ve yeni muhasebeci kimliği. 17. Türkiye Muhasebe Kongresi: 10;12 Ekim 2002 – İstanbul: Türmob Yayınları 199.
- Karayalçın, Y. (1977). Muhasebe uzmanlığı mesleğinin kanun yolu ile düzenlenmesinde tartışmalı olan hususlar niçin ve nasıl giderilebilir?. Türkiye’de muhasebe uzmanlığı ve gerekli yasal tedbirler. Türkiye Muhasebe Uzmanları ile Ortaklaşa Düzenlenen Konferans: 22-23 Aralık – Ankara: Banka ve Ticaret Hukuk Araştırma Enstitüsü.
- Kurnaz, N. ve Gümüş, Y. (2010). Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin Muhasebe Mesleği İle İlgili Etik Dışı Davranışlara İlişkin Algı Analizi: Dumlupınar Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Örneği. Mufad Journal, Sayı 46, 157-174.
- Kutlu, H.A. (2008). Muhasebe meslek mensupları ve çalışanların etik ikilemleri: Kars ve Erzurum illerinde bir araştırma. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 63 (2), 144-170.
- Marşap, B. (1995). Muhasebe mesleğinde iş tatmininin Türkiye açısından incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Myer, J.C. (1931). Teaching the accountant the history and ethics of his profession. The Accounting Review, 6 (1), 47-50.
- Özcan, İ., Ünal, F. ve Helhel, Y. (2009). Muhasebe Programı Öğrencilerinin Cinsiyet ve Öğretim Durumunun Muhasebe Mesleğine Yönelik Tutumları ile İlişkilendirilmesi. Mufad Journal, Sayı 41, 170-181.
- Terim, B. ve Öztürk, A. (2009). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi: Gördes Meslek Yüksekokulunda Bir Uygulama. Celal Bayar Üniversitesi SBE Sosyal Bilimler, Cilt :7 Sayı :2, 153-168.
- Turner, L.E. (2006). Learning from accounting history: will we get it right this time? Issues In Accounting Education, 21 (4), 383-407.
- Türkiye Muhasebe Uzmanları Derneği. (2010). TMUD’ un kuruluşu. 13 Ekim 2010, <http://www.tmud.org.tr/Icerik.aspx?KatID=1&YaziID=11>
- Türk Dil Kurumu. (2010). Büyük Türkçe Sözlük. 10 Ekim 2010, <http://tdkterim.gov.tr/bts>

İşlay Pınar Özlük , Klasik Türk Şiirinde Giyim Kuşam, Doktora Tezi, Tez Yöneticisi Prof. Dr. Ahmet Kartal, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, 2011

Tez Tanıtım Yazısı*

İşlay Pınar Özlük'ün, *Klasik Türk Şiirinde Giyim Kuşam* başlığını taşıyan ve “Osmanlı İmparatorluğunun giyim-kuşam kültürünü ve sosyal hayatını incelemek” amacıyla hazırlanan doktora tezi, 2011 yılı içinde Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde tamamlanmıştır.

Özlük, doktora çalışmasına başlarken “Edebi metinler ait oldukları toplumun birer yansımasıdır. Klasik Türk Şiiri de bu anlamda Osmanlı İmparatorluğunun bütün özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır”¹ diyerek, öncelikle edebiyatın toplumsal yönüne vurgu yapar. Edebiyat ve sosyolojinin bir arada yürütüldüğü bu çalışma; Klasik Türk Edebiyatı metinlerinin tamamını değil; seçilmiş divan ve mesnevileri kapsamaktadır. Araştırmanın derinleştirilebilmesi ve konunun kuşatılabilmesi için böyle bir seçme ve ayıklama işlemi elbette ki zorunludur. İncelemeye esas olacak metinlerin farklı yüzyıllardan seçildiği bu çalışmada, seçilmiş metinlerden hareketle, Osmanlı Devleti'nin giyim-kuşam kültürüne ait unsurlar tespit edilmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Özlük, incelemeye esas olacak metinleri seçerken nasıl bir kıstas belirlediklerini şöyle dile getirir: “Divanları ve mesnevileri belirlerken kıstasımız şairin yaşadığı dönemde öne çıkan, gündelik hayatı şiirlerine aksettirmiş bir sanatçı olmasıdır. Çalışmamızı üzerine bina ettiğimiz metinler bu kıstasla tespit ettiğimiz divan ve mesnevilerdir. Kadı Burhaneddin Divanı, Ahmedî Divanı, Şeyhî Divanı, Cem Sultan Divanı, Tacizade Cafer Celebi Divanı, Ahmed Paşa Divanı, Mihri Hanım Divanı, Necatî Bey Divanı, Cakerî Divanı, Sun'î Divanı, Fuzulî Divanı, Hayalî Bey Divanı, Baki Divanı, Hayretî Divanı, Antepî Aynî Divanı, Mesihî Divanı, Muhibbî Divanı, Revanî Divanı, Edirnelî Nazmî'nin Turki-i Basit Divanı, Nef'î Divanı, Sumbulzade Vehbî Divanı, Şeyhulislam Yahya Divanı, Nabî Divanı, Bosnalî Sabit Divanı, Nev'î Divanı, Nedim Divanı, Kami Divanı, Tırsî Divanı, Arpaeminizade Samî Divanı, Şeyh Galib Divanı, Haşmet Divanı, İlhamî Divanı, İzzet Ali Paşa Divanı, Enderunlu Osman Vasıf Divanı, Leyla Hanım Divanı, Şeref Hanım Divanı, Mehmed Emin Edib Divanı çalışmamızda kullandığımız divanlardır. Çalışmamıza dahil ettiğimiz mesneviler ise Fuzulî'nin Leyla vü Mecnun, Sabit'in Ethem u Huma, Şeyh Galib' in Hüsn u Aşk ve Keçecizade İzzet Molla'nın Mihnet-keşan isimli eserleridir. Divan ve mesnevi metinlerini mümkün olduğunca en güvenilir çalışmalardan seçmeye gayret ettik. Üzerinde yüksek lisans ve doktora çalışması

¹ İşlay Pınar Özlük, A.g.e., syf.II

yapılan metinlerden doktora çalışması yapılmış olanları tercih ettik. Bazı eserlerin ise yayımlanmış nüshalarını kullandık. Beyitleri kullandığımız kaynaklardan birebir aldık, üzerlerinde herhangi bir düzeltme yapmadık.”²

Tez, giriş ve inceleme kısımlarından oluşur. Tezin giriş kısmında, öncelikli olarak giyim konusu ele alınmış; tanımının yanı sıra, hem toplumsal, hem bireysel boyutu ve işlevleri ile açısından giyim konusuna değinilmiştir. Ayrıca Türk giyim tarihi üzerinde de ayrıntılı olarak durulmuştur.

Tezin inceleme kısmı kendi içinde üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’de genel olarak Giyim ve Kültür İlişkisi üzerinde durulmuştur. Bu bölümün alt başlıkları ise şunlardır: “Giyimde din, ırk, meslek ayrımı ve renkler”, “Giyim kuşamda semboller”, “Giyimle ilgili adet ve inanışlar”, “Giyimle ilgili atasözü ve deyimler”.

“Kumaşlar” başlığını taşıyan II. Bölüm, “Giyilerde kullanılan kumaşlar” ve “Kumaş damgası” alt başlıklarından oluşmaktadır. II. Bölümde genel olarak “Osmanlı kumaş sanatı hakkında bilgi verilmektedir. Beyitlerde geçen kumaş isimlerinden yola çıkarak, o kumaşın o beyitte kullanılmasının nedeni ve beyite kattığı anlam değeri üzerinde” durulmuş; “Osmanlı’nın ticaret politikası ve kumaş üretiminde, dokunan kumaşı denetlemede kullandığı bir kalite kontrol yöntemi olan kumaş damgalamak ile ilgili bilgi ve belgeleri beyitlerle harmanlayarak okuyucunun dikkatine” sunulmuştur.³

Tezin III. Bölümü “Giyim-kuşam Unsurları” başlığını taşımaktadır. Metinlerden hareketle tespit edilen giyim kuşam unsurları “Başa giyilenler”, “Vücuda giyilenler”, “Ayağa giyilenler” ve “Aksesuarlar” alt başlıkları altında incelenmiştir.

Özlük, çalışma hakkında şu noktaya da özellikle dikkat çeker: “Şunu da belirtmek gerekir ki elimizdeki bütün beyitleri çalışmamıza dahil etmedik. Bunun sebebi bazı beyitlerin anlam bakımından birbiriyle benzer olmasıdır. Bu benzer beyitler arasından ilgili olduğu başlığı temsil edecek yeterli sayıda beyti ele aldık. Çalışma ancak üzerinde çalışılan metinlerden hareketle Osmanlı İmparatorluğunun giyim kültürü hakkında bilgi vermektedir. Ele alınmayan, üzerinde çalışılmayan yüzlerce metin düşünüldüğünde konuyla ilgili eksiksiz bilgi verildiği iddiasını taşımamaktadır. Çalışmanın konu başlıklarından hareketle bazı maddelerin eksik olduğu iddia edilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki çalışmada, Klasik Şiirde konu edilen “güzelin” giyimini esas almaktadır. Kumaş ve giyim unsurlarıyla ilgili madde başlarının yanında, kelimelerin hangi dilden geldiği kısaltmalarla gösterilmiştir.”⁴

² Işıl Pınar Özlük, A.g.e., syf..IV- V

³ Işıl Pınar Özlük, A.g.e., syf..VI

⁴ Işıl Pınar Özlük, A.g.e., syf..VI

Tez çalışması sonuç ve kaynakça kısımları ile sona erer. Araştırmacının ifadesiyle; “araştırmanın sonucu giyim-kuşam kültürüne ışık tutmakla birlikte kültür ve giyim arasındaki ilişkiyle edebiyat – hayat münasebetini de göstermiştir.”⁵

Özlük’ün tez çalışması, yalnızca devrin giyim-kuşam kültürüne değil, aynı zamanda devrin sosyal hayatına da ışık tutacak niteliktedir. Zira giyim ve kültür arasında olduğu kadar giyim ve sosyal hayat arasında da önemli bağlar bulunmaktadır. Dolayısıyla giyime ait unsurların kültürel kodların yanı sıra sosyal bağlamda sembolik değerleri de söz konusudur. Araştırma bu yönüyle de içinde fayda sağlayacak bilgiler barındırmaktadır.

Hazırlayan: Esra KARA*

⁵ Işılav Pınar Özlük, A.g.e., syf..IV

* Arş.Grv. Sosyal Bilimler Enstitüsü

3. ILGAZ FELSEFE GÜNLERİ SEMPOZYUMU ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

İnsanlar dünya üzerinde var olduklarından beri topluluklar halinde yaşamaktadırlar. Topluluk halinde yaşamak insanların duygu ve düşünceleri de dahil olmak üzere kendi aralarında ve nesnelere karşı benzer tavır ve davranışların oluşmasına yol açmıştır. Bu ortaklık bazen kolektif bilinç, bazen ulus ruhu, genellikle de kültür olarak ifade edilmektedir. Batı’da kültür ilk çağlarda tek bir bireyin kültürlenmesi olarak bireysel anlamda kullanılmaktaydı. Bu durum topluluk içinde bireyin kişiliğinin ve kimliğinin biçimlenip şekillenmesini ifade etmektedir. Özellikle ilk çağ filozoflarının toplumsal düzen, adalet ve eşitliğin tesisinde, yapının devamlılığının sağlanmasında bireysel temelde “erdem”e vurgu yapması kişi ve kişiliği ön plana çıkarmaktadır. Kişi ve kişilik temelinde kimlik bireyin kendisi ile ilgili sorularının yanıtlarından oluşmaktadır. Bu yanıtlar bazen bireyin kendisini ön plana çıkartırken bazen de topluluğu ön plana çıkartabilir.

Yeni çağ çok köklü toplumsal değişmelere sahne olmuştur. Özellikle sanayileşme olgusu ile büyük kentlerin ortaya çıkması bireylerin mikro çevrelerinin aşırı düzeyde genişlemesine sebep olmuştur. Bu çerçevede toplumsal otokontrol mekanizmasının etkili olduğu küçük gruplar içerisinde bireyin kendisi ile ilgili tanımlamaları topluma, gruba bağlı bir şekilde gerçekleşirken büyük toplumsal gruplar içerisinde toplumsal otokontrol oldukça zayıflamış ve bireyin kendisi ile ilgili tanımlamaların toplumdaki bağımsızlaşması ve bireyselliğin ön plana çıktığı görülmektedir.

Günümüzde toplum içerisinde birey gün geçtikçe daha çok kendine yönelmektedir. Bu çerçevede kişi, kişilik, kimlik ve kültür gibi kavramlar artık daha fazla ön planda durmakta ve gerek felsefi gerek siyasi, gerekse dinsel tartışmaların ana konusu haline gelmektedir. Böylece bu kavramların anlam ve mahiyetleri üzerine yapılan her tartışma bireyin toplum içindeki ve kendi bilincindeki varlığının, konumunun anlamlandırılmasında son derece önem arz etmektedir.

Her yıl farklı bir tema ile düzenlenen Ilgaz felsefe günlerinin üçüncüsü bu yıl 4-5-6 Ekim tarihlerinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Felsefe Bölümü, Türk Felsefe Derneği, Kırıkkale Üniversitesi Felsefe Bölümü ve Kastamonu Üniversitesi Felsefe Bölümlerinin işbirliğiyle ”Kişi, Kişilik, Kimlik ve Toplum” konularıyla düzenlendi. Sempozyumun amacı çeşitli üniversitelerden öğrenci ve akademisyenleri öncelikle bir araya getirmek ve sempozyumun ana teması etrafında düşüncelerini sempozyum katılımcılarıyla paylaşmaya yöneliktir.

”Kişi, Kişilik, Kimlik ve Toplum” temalı bu seneki sempozyum Çankırı Karatekin Üniversitesi Ulucazı Kampüsünde yapılan açılış töreni ile başladı. Törenin açılış konuşmasını Çankırı Karatekin Üniversitesi rektörü Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAŞ hocamız ve Edebiyat Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mehmet BEŞİRLİ hocamız yapmıştır. Açılış konuşmalarında sosyal disiplinlerde farklı üniversitelerden

çalışmacıların katılımıyla bu tür akademik faaliyetlerin yapılmasının önemine vurgu yapılmıştır.

Açılış konuşmaları ardından Prof. Dr. Alpaslan AÇIKGENÇ yönetiminde “Kişi, Kişilik, Kimlik ve Toplum” konulu panel düzenlenmiştir. Panelistler Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN, Prof. Dr. Şafak URAL, Prof. Dr. Cengiz GÜLEÇ, Prof. Dr. Yasin CEYLAN ve Prof. Dr. Mazhar BAĞLI felsefi bağlamda kişi, kişilik, kimlik ve toplum konularını irdeleyen aydınlatıcı konuşmalar yaptılar. Panelin ardından oturumların gerçekleşeceği Ilgaz Dağında bulunan Ilgaz Mountain Resort Oteline hareket edildi.

Sempozyum oturumlarında oturum başkanı olarak Prof. Dr. Celal TÜRER, Prof. Dr. Şafak URAL, Prof. Dr. A. Kadir ÇÜCEN, Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR, Prof. Dr. Yavuz UNAT, Prof. Dr. İlhan YILDIZ, Prof. Dr. Yasin CEYLAN, Doç. Dr. Metin BECERMEN, Doç. Dr. Emin ÇELEBİ, Doç. Dr. Levent BAYRAKTAR, Doç. Dr. Fatih TOKTAŞ, Doç. Dr. Şamil ÖÇAL, Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK, Doç. Dr. Adem ASALIOĞLU, Doç. Dr. H. Haluk ERDEM hocalarımız görev almışlardır.

Sempozyumda iki salonda eşzamanlı olarak bildiriler sunulmuştur. Sunulan bildiriler içerik bakımından zengin ve bilgilendirici niteliğe sahipti. Genel anlamda sempozyum temasına paralel olarak sunulan bildiriler hakkında kısaca bilgi vermek sempozyumun mahiyetinin daha iyi anlaşılması açısından faydalı olacaktır.

Sempozyumun 2. gününde (5 Ekim) bildirileriyle katkı sağlayan hocalarımıza ve bildiri konularına yer verecek olursak: “Bende Başka Ben’in Yeri/Değeri: Değerler” başlıklı sunumuyla Maltepe Üniversitesi’nden Prof. Dr. Sevgi İyi, “Karakter Epistemolojisi” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Prof. Dr. Sedat Yazıcı, “Metafizik Bir Kavram Olarak Ben’liğin Tarihi” başlıklı sunumuyla İstanbul Üniversitesi’nden Doç. Dr. Mehmet Güneç, “Karakter-Kişilik Oluşumunda Toplumun Genel Bakış Açısının Etkisi” başlıklı sunumuyla Tunceli Üniversitesi’nden Doç. Dr. Adem Asalıoğlu, “Ben’den Hareketle Ben’i ve Dışındaki Varlığı Kurma Çabası Üzerine Mülhazalar” başlıklı sunumuyla Muş Aparslan Üniversitesi’nden Doç. Dr. Emin Çelebi, “Metafiziksel Ben” başlıklı sunumuyla Cumhuriyet Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kasım Özgen, “Materyalizmin Bir Çıkmazı: Fenomenal Özne ve Ben” başlıklı sunumuyla Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Murat Arıcı, “Felsefe Bir Kişi/lik Modeli Oluşturabilir mi?” başlıklı sunumuyla Mardin Artuklu Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Ömer Bozkurt, “Dil Olarak Kişi, Kişisellik ve Kişilik” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Seyit Coşkun, “Çağdaş Toplumda Birey, Düşünce ve Benlik” başlıklı sunumuyla Muş Alparslan Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Kasım Mominov, “Bizim Köylü Dünya Yurttaşları” başlıklı sunumuyla Fatih Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Şengül Çelik, “Yoksulluğun Kimlikleşmesi, Kimliklerin Yoksullaşması” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Hakkı Kalaycı ve Yrd. Doç. Dr. Ensar Çetin, “Bir Felsefi Kavrayış Olarak Tüketim Koşullarının

Değerler Özelinde Yarattığı Kaotik Akışkanlıklar” başlıklı sunumuyla Artvin Çoruh Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Muhammet Özdemir, “Kötümserliği Örgütlemek: Sanat ve Devrim” başlıklı sunumuyla Muş Alparslan Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Ümit Kartal, “Kişiyeye Yönelmenin Bir Yolu: Suretin Yıkılışı ve Saklı Olanın Açılması” başlıklı sunumuyla Uludağ Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Ümit Öztürk, “Özgür Varoluşa Etik Bir Çağrı: Kimliksiz Yaşamak” başlıklı sunumuyla Öğr. Gör. Dr. Gülay Özdemir Akgündüz, “Modern Toplumda Aile- Birey Geriliminde Ortaya Çıkan Bir Sorun: İntihar ve İntihar Girişimi Örneği” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Emrah Başaran, “Karakter Özellikleri Var mıdır?” başlıklı sunumuyla İnönü Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Aykut Ayıtış, “Hermeneutik Felsefede Ahlaki Kişiliğin Phronesis Bağlamında İnşası” başlıklı sunumuyla İnönü Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Mehmet Ulukütük, “Hume’un ‘Self’ Kavramı Analizi: Tutarsızlığın Tutarlılığı” başlıklı sunumuyla Uludağ Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Ayşe Gül Çıvgın, “AB Örneğinde Çokkültürlülük ve Kimlik Tartışmaları” başlıklı sunumuyla Dokuz Eylül Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Bekir Emiroğlu, “Modern Dünyada Küresel Kimlikler” başlıklı sunumuyla Öğr. Gör. Uğur Ak, “Birey ve Toplumun (Karşılıklı Sergiledikleri) Conatus(u)” başlıklı sunumuyla Uludağ Üniversitesi’nden Arş. Gör. M. Fatih Elmas, “Albert Camus’de Saçma Ahlakından Başkaldıran İnsana” başlıklı sunumuyla Ankara Üniversitesi’nden Arş. Gör. Banu Alan Sümer, “Kişisel Bütünlük ile Direnmenin Pasif Biçimi Olarak Sivil İtaatsizlik Arasındaki İlişki Üzerine” başlıklı sunumuyla Sn. Seda Özsoy, “Ahlaki Kötülük Problemi Bağlamında Sosyal Kimlik/Benlik ve Suç” Sn. Mahmut Çalışkan, “Özal, Liberalizm, Kimlik” başlıklı sunumuyla Sn. Yusuf Toprak, “Bir Kimlik Tasavvur, Tahayyül ve Tatbik Vasıtası Olarak Yurttaşlık/Vatandaşlık Kitapları” başlıklı sunumuyla Sn. Cem Karakılıç.

2. günün öğle arasından sonra Prof. Dr. Sedat Yazıcı yönetiminde “Özne, Kimlik ve Mekân” konulu bir panel daha düzenlenmiştir. Bu panelde konuşmacı olarak Prof. Dr. A. Kadir Çüçen, Prof. Dr. Cengiz Çakmak ve Doç. Dr. Levent Bayraktar yer aldı.

Sempozyumun son gününde (6 Ekim) yine eşzamanlı iki oturum şeklinde gerçekleştirilen sunumlarda bildiri sunan hocalarımız ise: “Dişilik ve Kişilik İlişkisi ‘Kadın Doğası’ Üzerine Bir Tartışma” başlıklı sunumuyla Adıyaman Üniversitesi’nden Doç. Dr. Mustafa Çevik, “Alija Izetbegovic Düşüncesinde Kimlik, Kültür ve Toplum Sorunları” başlıklı sunumuyla Ankara Üniversitesi’nden Doç. Dr. H. Haluk Erdem, “Modern Kimlik ve Kişilik Kavramlarına Farabi’nin Toplum/Siyaset Projesinden Bakışın İmkânı” başlıklı sunumuyla Dokuz Eylül Üniversitesi’nden Doç. Dr. Fatih Toktaş, “Etik ve Politik Bir Aktör Olarak Kişi” başlıklı sunumuyla Uludağ Üniversitesi’nden Doç. Dr. Metin Becermen, “Lacan’da Ben’in Erotik Açılımı” başlıklı sunumuyla Yüzüncü Yıl Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Emrah Akdeniz, “İnsan Doğası Bağlamında Kişilik ve Kimlik Kavramlarının İrdelenmesi” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. İsmail Hanoğlu, “İslam Tasavvuf Felsefesinde

Tanrı Karşısında Bireyin Ontolojik ve Ahlaki Konumu” başlıklı sunumuyla Mardin Artuklu Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. M. Nesim Doru, “Sokrates’te ‘Kendini Tanı’ Buyruğunun Ahlaki Statüsü” başlıklı sunumuyla Iğdır Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Fatih Özkan, “Heidegger’de Kişiliğin İnsan Olmanın Varoluşsal-Ontolojik yükü: Kaygı” başlıklı sunumuyla Atatürk Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Aydoğdu, “Varoluşçu Felsefede Bireysellik ve Kimlik” başlıklı sunumuyla Akdeniz Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Şahin Özçınar, “Varoluşun Absürdle Sonsuz Dansı: Tanrı’yı ya da Kendini Öldürmek” başlıklı sunumuyla Ankara Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Senem Kurtar, “Mustafa Şekip Tunç’un Personalist Felsefesi Üzerine” başlıklı sunumuyla Muş Alparslan Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Yakup Yıldız, “Temel Parçacıklarda Kimlik Sorunu” başlıklı sunumuyla Yrd. Doç. Dr. Şevki Işıklı, “Kimlik Oluşumu, Kolektif Kimlikler ve Dışlanma Üzerine” başlıklı sunumuyla 19 Mayıs Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Canani Kaygusuz, “Deleuze-Guattari: Oidéal Karaktere Karşı Şizoid Karakterle Yaratıcı Bir Arzu Ontolojisi” başlıklı sunumuyla Erciyes Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Sinan Kılıç, “İnsan Hakları Toplumdan Topluma Göre Değişiklik Gösterir mi?” başlıklı sunumuyla Kastamonu Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Sibel Kibar, “Paul Ricoeur’de Kendinin Hermeneutiği” başlıklı sunumuyla Maltepe Üniversitesi’nden Yrd. Doç. Dr. Güncel Önkal, “Judith Butler’da Kimlik, Temsil ve Feminizm” başlıklı sunumuyla Uludağ Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Derya Aybakan Saliya, “Kadın Kimliği Nasıl Bir Kurgu?” başlıklı sunumuyla Öğr. Gör. Filiz Bayoğlu, “Richard Rorty’de Benlik’in Olumsuzluğu ve Sosyal Bilimlerin Olanığı Sorunu” başlıklı sunumuyla Ankara Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Ö. Faik Anlı, “Nietzsche’de Oidipus’un Bilmesi Üzerine” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Öğr. Gör. H. Gizem Kılınç, “Birey ve Toplum İlişisine Sanatsal Bir Yaklaşım: Brecht ve Yabancılaştırma Kuramı” başlıklı sunumuyla Çankırı Karatekin Üniversitesi’nden Öğr. Gör. Canan Yarar, “Birinci Tekil Şahsın Çoğulluğu ve Yalnızlığı” başlıklı sunumuyla Maltepe Üniversitesi’nden Arş. Gör. Bergen Coşkun, “Nurettin Topçu’da İnsan ve Şahsiyet” başlıklı sunumuyla Kastamonu Üniversitesi’nden Arş. Gör. Sinan Köseadağ, “Bir Kişilik Problemi Olarak Alturist ve Egoist Ben Kavramının Ahlaksal Kişilik Açısından İrdelenmesi” başlıklı sunumuyla Arş. Gör. Nurgül Yavuzer, “Evrensellik, Tikellik ve Hegemonik İlişki: Siyasal Kimliklerin Doğası Üzerine Ontolojik Bir Çözümleme” başlıklı sunumuyla Öğr. Remzi O. Kükürt, “Doğal İnsandan Toplumsal İnsana: Toplumsal Sözleşme” başlıklı sunumuyla Öğr. İlknur Ekiz, “Ahlaksal Kişi/Kişilik/Kimlik- İnsanın Doğasıyla Hesaplaşması: Bir Öncelik Meselesi Olarak Ahlak” başlıklı sunumuyla Sn. Peyami Safa Gülay, “Modernite ve Bencilliğin Ahlakiliği Sorunu” başlıklı sunumuyla Sn. Merve Şen, “Modern Toplumun Yaratımı: Narsistik Kişilik” başlıklı sunumuyla Sn. Fatma B. Battal, “Emmanuel Levinas Felsefesinde Kimlik Sorunu” başlıklı sunumuyla Sn. Sami Üre.

3. *İlgaz Felsefe Günleri Sempozyumu Üzerine Bir Değerlendirme*

Sempozyumda kişi, kişilik, kimlik ve toplum kavramlarının felsefi, iktisadi, siyasi, dini gibi çeşitli alanlardaki önemine yer verilmiştir. Birey ve bireyin biricikliğinin –ister cemaat, ister siyasi bir parti, isterse sivil toplum kuruluşları içerisinde olsun– önemi gün geçtikçe daha çok ayırtına varılan bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemin Antikçağlardan günümüze izlediği seyir çerçevesinde gerçekleştirilen tebliğlerle bilgi vermenin yanında çoğu zaman farklı bakış açılarıyla gerçekleştirilen çözüm önerileri de dikkat çekici bir unsur olmuştur.

Hazırlayan: Demet KONUR*

* Arş.Grv. Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü Kırıkkale Üniv.