

İLETİŞİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİNİN 40'INCI YILINDA ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME VE BEKLENTİLERİ*

Erkan YÜKSEL¹

Erhan EROĞLU²

Hatice KAHRAMAN ADIYAMAN³

Bilgen KURT⁴

ÖZET

İletişim fakültelerinde nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği sorusu bu eğitimin başladığı günden bugüne dünyada olduğu gibi ülkemizde de tartışma konusudur. Geçmişte ve literatürde farklı yaklaşımlar çerçevesinde bu eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin pek çok görüş mevcuttur. Buna bağlı olarak da iletişim eğitimine ilişkin kimi eleştiriler söz konusudur. Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin üniversite, fakülte ve bölümlerine ilişkin genel görüşleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Gönüllü katılım esasıyla 19-23 Mart 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen anket uygulamasına 612 öğrenci katılmıştır. Ankette öğrencilere tercih, algı, değerlendirme ve beklentilerine yönelik 45 soru yöneltilmiştir. Genel olarak öğrencilerin fakülteye istekli olarak geldikleri, fakülteyi sosyal, farklı, çağdaş, aktif ve dinamik buldukları, bölümü tanımlayan sıfatların %84,4'ünün pozitif bulunduğu, ancak kimi öğrencilerin fakülte aidiyeti, bölümde verilen dersler, mesleğe yönelik yeterlikler ve gelecekle ilgili beklentileri noktasında önemli düzeyde eleştiri ve kaygılarının bulunduğu söylenebilir. Veriler literatürde iletişim eğitimine yönelik eleştirilerle örtüştüğü gibi ülkenin içinde bulunduğu durumla da ilişkili görülmüştür. Bunun yanında veriler iyileştirilmesi gereken alanların neler olduğuna dair önemli ipuçları sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, gazetecilik, halkla ilişkiler, reklamcılık, sinema ve televizyon, iletişim tasarımı ve yönetimi, iletişim eğitimi

STUDENT'S EVALUATIONS AND EXPECTATIONS IN THE 40TH YEAR OF THE FACULTY OF COMMUNICATION SCIENCES

ABSTRACT

Educating communication professionals has been a much-debated topic in the world and in Turkey. In literature and past debates over the issue, there have been different views on how should communication education be. Some of these views contain criticism about the current state of communication education. This study aims to describe what Communication Sciences Faculty students think about the university, faculty and the department they study. The survey was conducted on 612 students, who participated in the study voluntarily on 19-23 March 2018. The survey consists of 45 questions on preferences, perceptions, evaluation, and expectations. According to results, in general, students state they started studying in Communication Sciences Faculty with enthusiasm. The participants think that the faculty is social, different, contemporary, active and dynamic. According to findings, 84.4% of the adjectives that define Communication Sciences Faculty are positive. However, some students

* Çalışmaya sundukları katkı nedeniyle Prof. Dr. Abdullah Koçak, Yusuf Zafer Can Uğurhan, Ebru Başer, Araş. Gör. Merve Şentöregil ve Araş. Gör. Mehmet Anıl Ünal'a teşekkür ederiz.

¹ Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, eyuksel@anadolu.edu.tr

² Prof. Dr., Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, eeroglu@anadolu.edu.tr

³ Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, hka@anadolu.edu.tr

⁴ Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Eskişehir, Türkiye, bilgenkurt@anadolu.edu.tr

make serious criticism over the sense of belonging to faculty, the curriculum of departments, occupational competence, and future. Data is coherent with existing criticisms over communication education and the current state of affairs in Turkey. Furthermore, the results give important clue on issues that need special attention.

Key Words: Communication, journalism, public relations, advertising, cinema and television, communication design and management, communication education

GİRİŞ

Genel olarak iletişim eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusundan hareketle bu çalışmada Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesinde 2017-2018 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin üniversite, fakülte, bölüm ve programlarına ilişkin genel değerlendirme ve beklentilerinin alınması bu çalışmanın temel amacıdır. Fakültenin 40'ıncı yılına denk gelen anket uygulaması, bundan 10 yıl önce yapılmış olan anket uygulamasıyla benzerlikler taşımakta ve bu doğrultuda karşılaştırma yapmaya da imkân tanımaktadır. Çalışmanın özel amacı ise fakülte yöneticilerine öğrenci değerlendirme ve beklentilerini tanımlayarak bundan sonraki çalışmalarında yönetsel katkı sağlamaktır. Çalışmanın aynı zamanda ülkemizde iletişim eğitime yönelik tartışmalarla da bağlantılı olarak literatüre ve diğer iletişim fakültelerine de veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Dünden Bugüne İletişim Eğitimi

Dünyada iletişim eğitimi, gazetecilik eğitimi şeklinde 1908 yılında ABD'nin Missouri Üniversitesi'nde başlamıştır. Kısa sürede de okul sayısı giderek artmıştır. Türkiye'de ise 1948'de Müderris Fehmi Yahya tarafından ilk olarak İstanbul Özel Gazetecilik Okulu açılmıştır. 1950'de ilk kez yükseköğretim düzeyinde, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi bünyesinde Gazetecilik Enstitüsü kurulmuştur. 1965 yılında da Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde Basın ve Yayın Yüksekokulu kurulmuştur. Bu arada izleyen yıllarda 1966'da İstanbul Özel Gazetecilik Yüksek Okulu (daha sonra Marmara Üniversitesi'ne bağlanmıştır), 1967'de Ankara'da Başkent Özel Gazetecilik Yüksek Okulu (daha sonra Gazi Üniversitesine bağlanmıştır) ve 1968 yılında da İzmir Karataş Özel Gazetecilik Yüksek Okulu (daha sonra Ege Üniversitesine bağlanmıştır) açılarak faaliyet göstermeye başlamıştır (İnuğur, 1988, s.155-157; Büyükaşan ve Mavnacıoğlu, 2017, s.221-222; Karaduman ve Akbulutgiller, 2017, s.1162-1166; Arık ve Bayram, 2011, s.83; Uzun, 2011, s.120-124; Tokgöz, T.y.).

Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, 1972 yılında "Akademik Kapalı Devre Televizyon ile Eğitim Enstitüsü" adıyla kurulmuştur. 1979 yılında Eskişehir İktisadi ve İdari İlimler Akademisi bünyesinde "Televizyonla Eğitim ve Öğretim Fakültesi" adını alır. 1980'de Türkiye'de ilk kez bir bilim kuruluşunun adına "iletişim" sözcüğü girerek okul, "İletişim Bilimleri Fakültesi" adını alır. İlk öğrencilerini 1977-1978 öğretim yılında kabul eden okulun ilk mezunları 1980-1981 öğretim yılı sonunda verilir. 1982'de Anadolu Üniversitesinin kurulmasıyla fakülte kimliğini yitiren okul bünyesinde Sinema ve Televizyon dışında Eğitim İletişimi ve Planlaması, Basım ve Yayıncılık ile İletişim Sanatları adıyla üç yeni bölüm daha açılır ve bu dört bölüm Açıköğretim Fakültesinin "örgün bölümleri" olarak faaliyet göstermeye başlar. 1991'de ise okul, İletişim Bilimleri Yüksekokulu adını alır. Bu arada dört yıllık eğitim verilmekte olan fakülteye 1984-1985 öğretim yılından itibaren bir yıl İngilizce hazırlık eğitimi verilerek öğrenim süresi beş yıla çıkarılır (Ünlü vd. 2000, s.279).

Öte yandan 1982 yılında Ankara, İstanbul, Marmara, Ege ve Gazi Üniversitelerinde gazetecilik alanında eğitim veren okullar Basın Yayın Yüksek Okulu adını alırken 1992'de bu okulların adı İletişim Fakültesi olarak değiştirilir (Tokgöz, T.y.). Son değişiklik çerçevesinde Anadolu Üniversitesi'ndeki okul ise kurulduğu zamanki adı olan "İletişim Bilimleri Fakültesi" adını alarak

dört bölümlü olarak eğitimi sürdürmeye devam eder. Daha sonra üç bölümün adları zaman içinde Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Basın ve Yayın, İletişim Tasarımı ve Yönetimi olarak değiştirilir.

Fakültede önceleri özel yetenek sınavı ile öğrenci kabul edilirken 1998 yılından itibaren tüm bölümlerde diğer fakülteler gibi üniversite sınavlarıyla öğrenci kabulüne başlanmıştır. Özel yetenek sınavıyla öğrenci alındığı dönemde her bölüme 30'ar öğrenci kabul edilirken günümüzde bu sayı 70-80'lere çıkmıştır.

1993 yılında altı olan iletişim fakültesi sayısı aynı yıl yeni kurulan Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi ile yediye yükselmiştir. Ardından da diğer üniversitelerde hızla iletişim fakültelerinin açıldığı görülmektedir. Diğer yandan da çeşitli üniversitelerde güzel sanatlar fakülteleri ya da meslek yüksekokulları bünyesinde iletişimle ilgili bölümler açılmaya başlanmıştır. 2010 yılı itibarıyla Uzun'un (2011, s.124) ÖSYM Kontenjan Kılavuzu üzerinden yaptığı incelemeye göre iletişim (bilimleri) fakültesi sayısı 36 iken, diğer 19 ayrı fakülte ve yüksekokulda daha iletişim eğitimi verildiği anlaşılmaktadır. Bu fakültelerden birinin adı da Gazetecilik Fakültesi'dir. 23 farklı bölümde verilen toplam program sayısı ise 302'dir.

2018 itibarıyla ülkemizdeki eğitim faaliyetini sürdüren iletişim fakültesi sayısı 59 olarak ifade edilmektedir (Eroğlu, 2018). İletişim alanında faaliyet gösteren tüm üniversite ve bölümlere ilişkin detaylı bir veriye erişilememiştir. Ancak internet üzerinde yapılan araştırmada iletişim fakültelerinde şu anda eğitim verilen bölümlerin isimleri incelendiğinde, çeşitlenmenin büyüklüğü hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Örneğin günümüzde iletişim fakültelerindeki belli başlı bölüm isimleri şunlardır: Basın ve Yayın, Gazetecilik, Görsel İletişim Tasarımı, Halkla İlişkiler, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Reklam ve Halkla İlişkiler, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Reklam Tasarımı ve İletişimi, Reklamcılık, Radyo, Televizyon ve Sinema, Sinema ve Televizyon, İletişim Tasarımı ve Yönetimi, İletişim Tasarımı ve Medya, Çizgi Film ve Animasyon, Dijital Oyun Tasarımı, Fotoğraf ve Video, Yeni Medya, Yeni Medya ve Gazetecilik, Medya ve İletişim, Medya ve İletişim Sistemleri, Medya ve Görsel Sanatlar, Görsel İletişim, Televizyon Haberciliği ve Programcılığı, Sanat ve Kültür Yönetimi.

İletişim Eğitimi Üzerine Tartışmalar

Yakın dönemde iletişim eğitimi üzerine gerçekleştirilmiş en geniş akademik toplantının bildiriler kitabı da yayımlanmış olan 1-3 Mart 2000 tarihleri arasında gerçekleştirilen I. İletişim Kongresi olduğu söylenebilir. En kapsamlı akademik dergi ise Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından yayımlanan Akdeniz İletişim dergisinin Haziran 2011 sayısıdır. "İletişim Eğitimi Özel Sayısı" olarak yayımlanan 15'inci sayısında konuyla ilgili dokuz ayrı makaleye yer verilmiştir. Makalelerde "üniversitede eğitim nasıl olmalı?" sorusundan başlayarak iletişim eğitiminin ve ardından da bölümlerdeki eğitimin nasıl olması gerektiği soruları farklı bakış açıları ile masaya yatırılmıştır.

İletişim eğitimiyle ilgili genel tartışmaları değerlendiren Arık ve Bayram (2011, s.84-91) "İletişim Eğitimi ve İletişim Akademisyenleri: Veriler Işığında Genel bir Değerlendirme" başlıklı makalelerinde; farklı eğitim modelleri, eğitici/öğretim üyesi sorunu, sektörel karşılık ve fakültelerin kuramsal yeterliliği başta olmak üzere belli başlı noktalardaki farklı bakış açılarını özetlemekte ve yorumlamaktadırlar.

Öncelikle iletişim fakültelerinde eğitime ilişkin iki farklı bakış açısının mevcut olduğunu dile getiren Arık ve Bayram (2011, s.84), genelde üniversite eğitiminin, özeldense iletişim eğitiminin yöneliminin ne olduğu ve ne olması gerektiği eksenindeki bu tartışmada, sektörün ve sermayenin süreci kendi lehlerine biçimlendirme çabalarına karşın, akademinin bu duruma gösterdiği direnç ve öğrencilerin beklentileri yan yana getirildiğinde ilginç bir kimlik bunalımı

çıktığını söylemektedirler (Arık ve Bayram, 2011, s.84). Bir yanda bu okulların endüstrinin talebine uygun olarak eğitim vermeleri, diğer yandan da ülkenin üniversiter yapısının özelliklerine uygun biçimde, gerçek anlamda akademik bir zemine oturtulmaları ve her türlü eğitim-öğretim faaliyetlerinin bu zemine dayalı olarak gerçekleştirilmesi ikilem yaratmaktadır. Bunun iletişim eğitimindeki yansıması ise iki farklı eğitim modeli şeklinde tanımlanabilmektedir (Arık ve Bayram, 2011, s.84).

Söz konusu modellerden ilki, iletişim eğitiminin akademik bir eğitim olduğu gerçeğinden hareketle mesleki yeterliklerden çok, bir sosyal bilim yetkinliğinin hedeflendiği eğitim modelidir. Buna göre teori ve pratiğin birbirinden ayrılmaz ve tercih yapmak gerekirse teori pratiğin önünde yer almalıdır. Piyasanın yönelimleri akademinin öncelikli ilgi alanına girmez ve iletişimcilerin misyonu endüstriyel çıkarların tatmininden çok daha fazlasını içermelidir. Bu anlamda da Meral Özbek'in şu açıklaması yerinde bulunmaktadır: "İyi bir iletişimci, genel olarak içinde yaşadığı toplumun ve dünyanın temel meselelerini bilen ve bunları nasıl yorumlayacağı konusunda bir vizyon edinebilmiş bir yurttaş olma durumundadır. Herhangi bir yurttaş değil, kamusal bir iletişim ortamının kurulması sürecinde temel bir yeri olan bir yurttaş olarak iletişimci, kamusal sorumluluğu olan biridir ve dolayısıyla bu yönde yeterli bir biçimde donanmış, belli bir iletişim eğitime sahip olarak yetişmiş, bu yönlerde kendini kurma şanslarına sahip kılınmış biri olmalıdır. Bu ise sadece toplumsal olarak mevcut olanın yapı ve işleyişini değil ama aynı zamanda olması gereken konusunda eleştirel bir perspektif edinmesinin mümkün kıldığı tercihler sunan bir eğitim ortamı ve programı gerektirir (Özbek'ten akt. Arık ve Bayram, 2011, s.85)".

İkinci modelde ise sektörün beklentilerinin tatmini ve mezunların piyasada iş bulabilme imkânları öne alınmaktadır. Dolayısıyla "piyasanın istediği iletişimcileri yetiştirmek" öncelikli bir hedeftir (Arık ve Bayram, 2011:85). Günümüzde neredeyse tüm iletişim fakültelerinde artık bu modelin daha fazla benimsendiği söylenebilmektedir.

Eğitim modeli tartışmasından sonraki ikinci tartışma konusu iletişim eğitiminde eğitici ya da öğretim üyesi sorunu olarak tanımlanmaktadır. İletişim eğitiminin yetkin kadrolara ve sağlam bir altyapıya gereksinim duyduğunu belirten Arık ve Bayram (2011, s.85), hem disiplinler arası akademik birikime hem de reklam, halkla ilişkiler, gazetecilik, fotoğrafçılık, sinema, televizyon, grafik ve internet gibi konularda uzmanlaşmış kadrolara ihtiyaç olduğunu kaydetmektedirler. Bu birikimin kimi fakültelerde sağlanabilirken pek çoğunda mevcut olmadığı ve bu açığın nasıl kapatılacağı sorusu önemli bir ihtiyaca karşılık gelmektedir. Öte yandan söz konusu akademik açığı kapatmak üzere iletişimin disiplinle rarası bir yapıda olduğu söylenerek "ne yapsan gider" mantığıyla çok farklı disiplinlerden akademisyenlerin katılımıyla yaratılan akademik ortamın ise bilimin özüne ihanet anlamına geldiği ifade edilmektedir (Arık ve Bayram, 2011, s.86).

Arık ve Bayram (2011, s.86-88) ayrıca sektör-akademi eşgüdümünde yaşanan sorunlara da işaret etmektedirler. Aslında geçmişin izlerini de taşıyan ve günümüzde de devam ettiği söylenebilecek bu sorun ya da tartışma konuları şöyle özetlenebilir: Eğitim almış öğrencilerin sektördeki iletişim pratiklerinden uzak oluşu, sektörün fakültelerde verilen eğitimi nasıl olursa olsun eleştirmesi, öğrencilerin iletişim fakültelerine çok hazır gelmedikleri, sektörün farklı disiplinlerden gelenlerle çalışmaya daha sıcak bakması, sektördeki çalışma koşulları, sahiplik yapısı, yeni mezunların bu koşullara uyum sorunu ve iletişim fakültelerindeki uygulamalı derslere yönelik eksiklikler.

İletişim fakültelerinin kuramsal birikiminin yeterliliği ise ayrı bir tartışma başlığıdır. Sektörle kurulacak ilişkinin biçiminin her fakülte için bir tercih meselesi olduğunu belirten Arık ve Bayram (2011, s.88) farklı eğitim modellerinin savunan fakültelerin öğrencileri ne kadar sektöre hazırlayabildikleri ya da teorik düzeyde onlara ne kadar "araştırma isteği" uyandırabildiklerini

söylemenin çok zor olduğunu kaydetmektedirler. Aynı şekilde yazarlar, günün gelişmelerine bağlı olarak ders programlarının yenilenmemesi, programların bölümlere göre değil bölümde görev yapan öğretim elemanlarının branşlarına uygun olarak düzenlenmesi özellikle yüksek puan alarak fakülteye gelen öğrencilerin birçoğunda hayal kırıklığı ve küskünlük yarattığını ifade etmektedirler. Ayrıca yazarlar, akademisyenlerin yayınlarının birçoğunun yeni bir şey söylemek amacını taşımadığı, makalelerin güncel sorunlara yanıt bulma konusunda doyurucu olmadığı, birçoğunun bir değer ifade etmediği, kalitesizlik ve ciddiyetsizliğin hüküm sürdüğü eleştirisinde bulunmaktadırlar. Akademik dergi ve toplantıların düzenlenmesine ve niteliğine dönük de pek çok ağır eleştiri söz konusudur (Arık ve Bayram, 2011, s.88-89).

Diğer tartışma konuları ise şöyle özetlenebilir: İletişim fakültelerinin her şeyin biraz öğretildiği geniş bir yelpazeye karşılaştığı ancak tüm bu renkler bir araya getirildiğinde ortaya manalı bir bütünlük çıkmaması, doğal olarak güvensiz, uzmanlığı olmayan, sinik bir mezun prototipinin kaçınılmaz olması, öğrenim görürken işe başlayan öğrencilerin “iş” ve “okul” arasında ikilemde kalması, yabancı dil eğitimi konusunda yetersizlik/başarısızlık, özellikle son yıllarda İstanbul merkezli saha sektörel ve esnek örgütlenmelerin iletişim eğitimi alanına girmeleri ve çok kısa sürede fakültelerdeki eğitimden daha fazlasını vermeyi vaat etmeleri, fakültelerin pek çok yeni bilgiyle gelen gençleri tatmin etme yeterliliğine ulaşamamaları ve gerek fakültelerin ve gerekse akademisyenlerin ekonomik sorunları ve bununla ilişkili olarak motivasyon sorunları (Arık ve Bayram, 2011, s.89-91).

Bu arada literatürde Güz ve arkadaşlarının (2017) iletişim fakülteleri eğitim sistemine yönelik yeni bir yaklaşımla önerdikleri modelden de söz edilmelidir. İki yıllık temel/genel bir eğitimden sonra modelde daha spesifik alanlara yönelik eğitim planı sunulmaktadır.

Şeker ve Şeker (2011, s.100) genel olarak iletişim eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin paralel görüşleri dile getirirken daha özelden meselenin bir başka boyutunun “ideolojik temelli sorunlar” olduğunu ifade etmektedirler. İletişim eğitiminde farklı yaklaşımları karşılaştırarak uygulama ve kuramsal eğitim eğilimlerini inceleyen Şeker ve Şeker (2011, s.100-117), çalışmalarında TRT ile iletişim fakülteleri arasında 2001 yılında başlatılan işbirliği projesinin de sonuca ulaşmadığını kaydetmektedirler. Bu çalışmada da genel olarak öğretim elemanı ve donanım eksiklikleri, öğrencilerin niteliği, okul ve kontenjan sayılarındaki artış, iletişim eğitimi almaya elverişli olmayan öğrencilerin kabul edilmesi, mezunların istihdamını karşılayacak sektörel ihtiyacın bulunması, alternatif olarak yerel medyanın yapısal sorunlar içinde bulunması, istihdam yaratılamaması, eğitime ilişkin farklı yaklaşımlar ve sonuçta da iletişim eğitimi veren kurumların “niteliksiz eğitim kurumlarına dönüşmesi” sorunları dile getirilmektedir.

Öte yandan Uzun (2011, s.128) neo-liberal politikaların sonucu olarak geçmişte kamu yararı olarak görülen sağlık, eğitim, iletişim gibi alanların piyasa rekabetine açılması ve devletin sosyal ve kültürel hizmet alanlarından çekilmesi sürecinde medya kuruluşlarının meşruiyet bunalımı yaşamaya başladığını ifade etmektedir. 1980 sonrasında sahiplik yapısındaki dönüşümle de birlikte medyanın kamu yararını öne çıkaran haber verme anlayışının ikinci plana iterek kar etme anlayışının öne çıkmaya başladığını anlatan Uzun (2011:129), bunun iletişim fakültelerindeki eğitime dönük tartışmaları artırdığını kaydetmektedir.

Dağtaş (2011, s.45-46) da aynı noktaya işaret etmektedir. Günümüzde küreselleşme ve yeni sağ politikalar çerçevesinde bilimsel üretimin toplumsal fayda yerine sermayenin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneldiği eleştirisini dile getiren Dağtaş, “her üniversiteye bir iletişim fakültesi” popüler anlayışıyla iletişim fakültesi sayısının arttığına işaret etmekte ve fakültelerde verilen her türlü uygulamalı eğitimin kuramsal bakış açılarının süzgecinden geçmesi ve bütünlüşmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Daha genel çerçevede ise bu tartışmalardan çok daha önce Mutlu'nun (1998, s.18-19) eğitimin ve bilginin yansız olamayacağı ve ona yön veren, onu biçimlendiren ideolojik tını vurgusu tartışmayı en üst boyuta taşır niteliktedir.

Öte yandan iletişim eğitimine yönelik tartışmaların geçmişinde bir başka konu başlığı iletişimin bir disiplin mi yoksa bir araştırma alanı mı olduğudur (Dağtaş ve Kaymas, 1998, s.93). 1998'de yayımlanan Kültür ve İletişim dergisinin yaz sayısında iletişim eğitimi masaya yatırılmıştır. "Türkiye'deki iletişim eğitimi üzerine öneriler" başlıklı makalenin başında Dağtaş ve Kaymas (1998, s.93) bu tartışmaya ilişkin olarak, iletişimi "disiplinler arası bir çalışma alanı" olarak kabul etmenin yerinde olacağını belirterek iletişim eğitiminin klasik pedagoji yerine eleştirel pedagoji temelinde gerçekleştirilmesi önerisinde bulunmaktadırlar. Yazarlara göre "demokratik ve katılımcı bir süreç olan eleştirel pedagojinin eğitim süreleri boyunca iletişim öğrencilerine" kazandırılması, "mezun olduktan sonra sahip olacakları demokratik ve katılımcı değerler sağlayacağından, meslek yaşamlarında da hak ve sorumluluk bilincinde profesyoneller yetişmesi anlamına gelecektir (Dağtaş ve Kaymas, 1998, s.93)". Yazarların ifadesine göre iletişim bilimi eğitiminde yüzde 50 kuramsal, yüzde 50 de uygulamalı dersler olması geleceğin iletişimcilerinin medya sektöründe daha başarılı ve sağlıklı bir yer edinmesini sağlayacaktır (Dağtaş ve Kaymas, 1998).

Bu arada Öztürk'ün (2011:145-156) konuya entelektüel açıdan bakışı ortaya koyan makalesinden de söz edilebilir. "İletişim eğitiminin hedefi: Yeni bir entelektüel yaratmak" başlıklı makalesinde Öztürk, iletişimin disiplinler arası olmasına karşın iletişim eğitiminin bu yapıda bulunmadığı, iletişim eğitiminin hem amatör hem de profesyonel ruha sahip entelektüeller yetiştirmek üzere düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Tekinalp (2000, s.465) de iletişim fakültelerinin sorunlarından söz ederken meseleyi bir de "entelektüellerin sorunları" başlığıyla ele alır. Fakülteleri tartışmadan önce iletişim ortamlarında çalışan entelektüellerin yeni dünya düzeni içindeki konumlarını ve bu konudaki tartışmaları gündeme getirir.

Dolayısıyla konunun bir de devletin izlediği politikalar ve buna bağlı olarak medya sektöründeki yeniden yapılanma/dönüşüm süreçleriyle de yakından ilgisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu süreç hem temel kavramların hem de buna bağlı olarak temel anlayışların yeniden tartışmaya açılarak tanımlanması sorunlarını beraberinde getirmiştir. Medya sektöründeki yeniden yapılanmaya bağlı olarak patronundan çalışanına bir dizi değişim ve dönüşüm yaşanmış, bu durum da iletişim fakültelerindeki eğitim tartışmalarına pek çok boyutuyla konu olmuştur.

İletişim eğitimine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri

Konuyla ilgili yayımlanan en son çalışma olarak Büyükaslan ve Mavnacıoğlu'nun (2017) 'iletişim fakültesi ders müfredatlarının sektörün nitelikli işgücü talebine uyumu' konulu eserlerinde, iletişim eğitimine yönelik olarak günümüzde şu sorunların varlığı tespit edilmektedir:

- Nitelikli öğretim elemanı istihdamı,
- İletişim eğitimine yönelik ortak bir standardın var olmayışı,
- Diğer meslek dallarında olduğu gibi akreditasyon sisteminin uygulanmaması,
- İletişim fakültesi mezunlarına yönelik eleştiriler,
- İletişim fakülteleri bünyesinde verilen eğitim kalitesine yönelik eleştiriler,
- Teorik ve uygulamalı eğitim dengesinin sağlanamaması,
- İletişim fakültelerinde verilen eğitimin sektörün nitelikli işgücü talebini yeterince karşılamadığına dair yapılan eleştiriler,

• Zaman zaman tek bir müfredat altında farklı bölümlere eğitim verilmesi. Büyükaslan ve Mavnacıoğlu'nun (2017:226-227; 231-232), işaret ettiği diğer eksiklik ya da sorunların Gezgin'in 2000 yılında ifade ettiklerinden pek de farklı olmadığı söylenebilir. Daha geniş bir bakış açısı sunan Gezgin'in (2000, s.247-277) anlattıkları özet olarak sıralanacak olursa, iletişim fakültelerinde yaşanan belli başlı sorunlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrenci alımları özel yetenek sınavıyla yapılmalıdır. 1999'da yapılan iletişim fakültesi dekanları toplantısında özel yetenek sınavıyla öğrenci alımı konusunda prensip kararı alınmıştır.
- İletişimde yabancı dilin önemi göz ardı edilemez ve bu sorunun çözülmesi gereken yer ortaöğretimdir.
- Sosyal ağırlıklı puanla öğrenci alan iletişim fakültelerinin seçici özelliklerine yabancı dil de eklenmelidir.
- Öğrenci sayısının çokluğu öğrenim niteliğini düşürmektedir. Özellikle uygulamalı derslerden sınırlı olanaklar nedeniyle öğrencilerin yararlanması zorlaşmaktadır.
- Öğrencilerin geleceğe yönelik kaygıları öğrenim sürecinde piyasaya yönelmelerine yol açmakta ve iş bulma kaygısı öğrencilerin yetiştirilmesi açısından sorunlar yaratmaktadır.
- Diploma almak için gelenler ya da askerliğini ertelemek amacını taşıyan erkek öğrenciler gibi farklı kaygılarla fakülteye gelen öğrenciler gerçekten öğrenim görmek isteyen öğrencilerin yolunu kapatmaktadır.
- Toplumbilimde temel eğitimi güçlü edinen mezunlar, diğer fakülteye nazaran kamuda açılan sınavlarda haksızlığa uğramaktadır. Örneğin müfettişlik, kaymakamlık sınavlarına kabul edilmemektedirler.
- Yükseköğrenim ve özel sektör arasındaki uzaklık önemli bir sorundur. Kendi beklentilerine uygun nitelikli eleman yetiştirilmesine destek vermesi gereken sektör, iletişim fakültelerine karşı kayıtsız durumdadır.
- İletişim sektöründeki örgütlenmeler fakültelerin çok uzağında kalmaktadır.
- Öğrenci sayısındaki aşırı yoğunluk özel sektör kuruluşlarının sınırlı sayıda öğrenciye staj olanağı tanımlarına yol açmaktadır. Alana yönelik sivil toplum örgütlerinin bu konuda bir takım yaptırım ve uygulamalarda bulunması beklenmektedir.
- Yerel medya kuruluşlarına siyasal iktidar tarafından desteklenmesi ve canlılık kazandırılması gereklidir. Bu yayın organlarında iletişim fakültesi mezunlarına öncelik tanınmalıdır.
- Diğer fakültelerle karşılaştırıldığında iletişim fakültelerinin bütçeleri açısından aldıkları pay yeterli değildir.
- İletişim fakülteleri, mesleki örgütlenmeler, sektör ve kamu kurumları ortak bir tutum yaratma yönünde girişimde bulunmalıdırlar.

Aslında Büyükaslan ve Mavnacıoğlu'nun (2017) yakın zamanda vurguladıkları sektörle işbirliği, staj, istihdama yönelik derslere ağırlık verilmesi, ileri düzey mesleki İngilizce eğitimi gibi konular hala bu alanlardaki eksikliklerin devam ettiğini göstermektedir.

Öte yandan 2005 yılında; yani yukarıdaki tespitlerden 12 yıl önce Gezgin (2005, s.68-69), iletişim fakültesi sayısının ihtiyacın çok üzerinde olduğunu ve kontenjanların ihtiyaç doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak o tarihten sonra da iletişim fakültesi açılmaya ve kontenjanlar artırılmaya devam etmiştir. Gezgin çalışmasında artan öğrenci sayısı ile birlikte öğretim niteliğinin düştüğünü, uygulamalı derslerde araç-gereç kullanmada sıkıntılar yaşandığını ve bunun da uygulama becerisi geliştiremeyen öğrencilerin işe giriş olanaklarını azalttığını ifade etmiştir. Tokgöz (2006, s.44) de artan fakülte sayısı ile

öğretim üyesi sayısının dengeli gelişmediğini, akademik kadronun yeterli ölçüde yetiştirilemediğini ve geliştirilemediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla sorunlar ifade ediliyor olsa da bir sonuç alınamadığı hatta aynı sorunların boyutunun daha da arttığı söylenebilmektedir.

Türkiye'deki gazetecilik bölümlerinin ders programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen Dağtaş (2003, s.182) bölümler arasında her ne kadar ortak özellikler bulunsa da büyük oranda o bölüm ve fakülte içinde ağırlıklı olan yan disiplin alanının etkilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla bir üniversitede ekonomi/işletme ağırlıklı eğitim verilirken, bir başkasında siyaset bilimi, diğerinde hukuk, diğerinde bilgisayar ve tasarımın ağırlığı öne çıkmaktadır. Dağtaş (2003, s.194) genel olarak incelediği dönemde Ege, Ankara ve Atatürk Üniversitesi gazetecilik bölümlerinde genel formasyon ağırlıklı bir eğitim verilirken İstanbul, Anadolu, Yeditepe ve Doğu Akdeniz Üniversitelerinin gazetecilik programlarında uygulamaya dönük derslerin daha fazla bulunduğunu belirtmektedir. Gazi ve Selçuk Üniversitelerinin gazetecilik programlarında ise benzeşme yaşandığını vurgulamaktadır. Bu üniversitelerde de iletişim kuram ve kavramları ile genel formasyon derslerinin egemen olduğunu kaydetmektedir. Dağtaş makalesinde, gazetecilik eğitiminde kuram ve uygulama ikircikliğinin aşılması ve bu ikiliğin ders programlarında bütünleşmesi önerisinde bulunmaktadır. Daha da ileride Dağtaş (2003, s.194) tüm iletişim fakültelerinden seçilecek temsilciler aracılığıyla "Fakülteler Arası Koordinasyon Kurulu" oluşturulması önerisini getirmektedir. Dağtaş özetle ifade edilecek olursa; gazetecilik bölümlerindeki eğitimin "mesleki bir yüksekokul havasından arındırılarak" akademik nosyonlar açısından niteliksel bir düzeye çıkarılması, bir yıllık mesleki ağırlıklı yabancı dil eğitiminin gerçekleştirilmesi, lisans eğitiminin ilk iki yılında genel formasyon derslerine ağırlık verilmesi, yoğunlaştırılmış bir program çerçevesinde iletişim kuram ve kavramlarına ilişkin derslerden sonraki iki yıl da uygulamalı derslerin sürdürülmesi önerilerinde bulunmaktadır.

Ergeç (2014) de çalışmasında iletişim fakültelerinin (2013 yılındaki) web siteleri üzerine içerik analizi uygulamasında bulunmuştur. Araştırma sonunda yazar, web sitelerindeki bilgilerin küresel eğitim beklentilerinin uzağında olduğunu vurgulamakta ve bu alanda da yapılması gerekenlere dikkati çekmektedir.

Tekinalp'in (2000) de iletişim eğitimi konusunda fakülte dekanlarıyla iletişim içinde çalışacak bir İletişim Eğitimi Komisyonu önerisine dikkat çekilebilir. Bu önerinin detaylarında komisyonunun yapabileceği bütçe, burs, toplantı organizasyonları, medya izleme kurulu oluşturulması, hükümetlere düşünce üretme ve yol gösterme ile medya örgütlerini ödüllendirmek gibi ayrıntılı olarak bazı işler de sıralanmıştır. Halen ayrı bir komisyon oluşturulmamış olsa da iletişim fakültesi dekanlarının "İletişim Dekanlar Kurulu" adı altında yılda bir tez topladıkları bilinmektedir.

Buraya kadar iletişim fakültelerinde eğitim denildiğinde genel olarak bu eğitimden söz edildiğini ve daha çok da gazetecilik eğitimi üzerinde durulduğu söylenebilir. Ancak iletişim eğitiminin halkla ilişkiler, sinema ve televizyon, kurumsal iletişim, yeni medya ve daha özeld bireyler arası iletişim gibi daha pek çok boyutunun olduğunu akıldan uzak tutmamak gereklidir. Literatürde halkla ilişkiler eğitimi üzerine bir eleştiride bulunan Hof ve Tuncer (2011, s.133-144), halkla ilişkiler eğitiminin dört temel boyutunun bulunduğunu ve ders programlarının buna göre oluşturulması gerektiğini ifade etmektedirler. Bunlar ise iletişim, yönetim bilimleri, toplum bilimleri ve sanat/yaratıcılık alanları olarak kaydedilmektedir. Mevcut programların ise ilk üç boyutu ele aldığını, sanat/yaratıcılık boyutuna giremediğini vurgulayan Hof ve Tuncer, bir anlamda uygulamaya dayalı derslere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Türkiye'deki halkla ilişkiler eğitimi ABD ve Avrupa ile kıyaslayan yazarlar, Türkiye'deki eğitimin daha çok iletişim ağırlıklı olduğu, yönetim bilimleri alanındaki derslerin artırılması gerektiği ve böylece yönetici pozisyonunu hazırlanmalarının uygun olacağı, akademi ve sektör arasında

uyumsuzluk ve iletişimsizlik sorunu bulunduğu, ABD’de akreditasyon kurumları ile bu sorunun çözümlendiği ancak Türkiye’de bu türde aracılık edecek meslek derneklerinin henüz olgunlaşmadığı ve yaratıcılığı geliştirecek derslerin nadir olarak görüldüğü noktasında tespit ve önerilerde bulunmaktadırlar.

Yurt Dışında İletişim Eğitimi

İletişim eğitimi tartışmalarının bir yönünü de yurt dışında bu eğitimin nasıl verildiği sorusu oluşturur. Literatürde iki ayrı makalede konunun bu yönüne değinildiği anlaşılmaktadır (Dağtaş, 2003; Gürkan ve İrvan, 2000).

Gürkan ve İrvan’ın (2000, s.354-359) ifadesine göre iletişim eğitiminin başladığı yer olan ABD’de iletişim programları, ACEJMC (Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication) adlı akreditasyon konseyinden onay almaktadır. Konsey, iletişim öğrencilerini profesyonel yeterlilik, bilgi birikimi ve sorumluluk bilinci gibi unsurlara dayalı bir eğitim almalarını hedeflemektedir. Konsey ders programlarının yapısına karışmazken programların geleceğini gazetecilikte ve iletişim sektöründe arayanları tatmin edecek nitelikte olmasına ayrı bir özen göstermektedir (Dağtaş, 2003, s.146). Konseyin 120 saati esas alan ders kriterlerine ilişkin sınıflandırmasına göre, öğrenciler en az 90 kredi dersi alan dışından almalıdır ve bu derslerin de 60 kredisi fen-edebiyat alanlarından olmalıdır. Kalan 30 kredilik alan dersinin ise en az 12 saatinin kuramsal iletişim derslerinden oluşması zorunluluğu bulunmaktadır. Ergeç (2014, s.8) konseyin kitle iletişimi ve gazetecilikle ilgili 113 programa akreditasyon verdiğini ifade etmektedir. Konseyin iyi bir iletişim eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin olmazsa olmazları olarak nitelendirilebilecek unsurlar özetle şunlardır (Ergaç, 2014, s.8):

1. Hukuk bilgisi (Kanun, politikalar, hak ve özgürlükler)
2. İletişim tarihi
3. Farklılıklar
4. Üretim ve grafik
5. Etik
6. Eleştirel düşünce
7. Araştırma ve bilgi toplama
8. Medya yazımı
9. Rapor etme ve değerlendirme
10. İstatistik
11. Halkla İlişkiler ve Reklam

Bu yapıyla ABD’de verilen iletişim eğitiminin tartışılan yönlerinden biri de odaksızlık sorunudur. Çünkü öğrencilerin ağırlıklı olarak fen-edebiyat alanından ders almaları, hangi dersleri almalarının daha uygun olacağı konusunda iletişim fakültelerinin bir planlama yapmaması ve öğrencinin kendisi belli bir alanda yoğunlaşmaması odaksızlık eleştirisini gündeme getirmektedir (Dağtaş, 2003, s.147).

İngiltere’de ise iletişim ve medya eğitiminin gelişiminin farklı bir rota izlediği belirtilmektedir. Orada lisans eğitimi ilk olarak politeknik okullarda verilmeye başlanmıştır. Sonra araştırma merkezleri kurulmuştur. Medya kuruluşları daha çok kendi açtıkları kurslarda yetiştirdikleri kişileri kadrolarına almışlardır. Dolayısıyla daha çok lisans mezunlarının kabul edildiği bu kurslarda uygulamalı eğitimlere ağırlık verilirken politeknik okullarda büyük ölçüde kuramsal ağırlıklı dersler işlenmiştir. Üniversitelerde disiplinler arası iletişim programlarının açılması ise 1980’li yıllara rastlamaktadır (Dağtaş, 2003, s.148).

2000 yılı itibarıyla Gürkan ve İrvan’ın (2000, s.359-360) verdiği bilgiye göre merkezi sistemin egemen olduğu İtalya’da, Üniversiteler ve Bilimsel Araştırmalar Bakanlığı tarafından

onaylanan tek tip iletişim müfredatı altı üniversitede uygulanmaktadır. Beş yıllık eğitimin ilk iki yılı hazırlık derslerinden (sosyoloji, göstergebilim, kamu hukuku, iletişim psikolojisi, iletişim bilimi, iletişim kuramları, ekonomi ve enformasyon gibi) oluşmakta, üçüncü yıldan itibaren alanda uzmanlaşmaya gidilerek kitle iletişimi ve iş iletişimi, iletişim hukuku, radyo ve televizyon dili kuramları, medya tarihi, araştırma yöntem ve teknikleri, yayın kuruluşlarının ekonomisi ve örgütlenmesi gibi uzmanlık dersleri verilmektedir. Bu yapıyla daha çok kurumsal ağırlıklı bir eğitim görülmektedir. Öte yandan bu lisans programından ayrı olarak üç yıllık pratik ağırlıklı diploma kursları verilerek öğrenciler bir yıl süresince gazete ve reklam şirketlerinden staj yapmaktadırlar (Gürkan ve İrvan, 2000, s.360).

Rusya ve Çin'deki iletişim eğitimine bakıldığında da ülkelerin tarihi ve siyasal gelişmeleriyle de ilişkili bir yapının bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Rusya'da tarih ve edebiyat ağırlıklı, Çin'de ise sektörün taleplerini ve sosyalist sistemin beklentilerini karşılayacak dersler dikkati çekmektedir (Gürkan ve İrvan, 2000, s.360).

İletişim Eğitime Yönelik Araştırma Bulguları

Literatürde iletişim eğitimi genel konusu çerçevesinde öğrenciler, akademisyenler, mezunlar ve sektör temsilcileri ile yapılmış yayımlanmış ve yayımlanmamış kimi çalışmalar mevcuttur.

En yakın zamanda yapılmış ve yayımlanmış olan Atabek ve Atabek Şendur'un (2014) çalışması **öğrenciler, akademisyen ve meslek mensuplarının** görüşlerini bir arada yansıtmaya açısından önemlidir. Toplam 309 kişiden oluşan örneklem kapsamında (149 akademisyen, 112 öğrenci, 48 meslek mensubu) iletişim eğitimi konusundaki tutumlar ölçülmüştür. Buna göre katılımcıların genel olarak uygulamalı derslerin ve yüksek teknolojik olanakların artırılması ile yabancı dil eğitiminin önemi konularında ortak ve yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yazarların ifadesiyle "öğrenciler alan dışı derslere karşı olumsuz tutum sergilerlerken, meslek mensupları Türkçe dili ve edebiyat derslerinin artırılmasına yönelik olarak daha olumlu tutuma sahiptirler. Tutumlar genel olarak değerlendirildiğinde paydaşların bazı tutumlarının gelişiminin paradoksal olduğu görülmektedir. Bu sorunlu durumun iletişim eğitimi paydaşlarının akılcı ve katılımcı tartışmalarıyla aşılabileceği öngörülmektedir."

Ege Üniversitesi İletişim Fakültesinin stajdan dönen **öğrencileri** üzerine Ekim 1999'da yapılan bir araştırmada öğrencilerin okuldan aldıkları teorik bilgileri uygulamaya dönüştürme ve sektörü tanıma fırsatından sonraki eğitime ilişkin kanaatleri tespit edilmeye çalışılmıştır (Önür, 2000). Bulgular karşılaşılan sorunların büyük ölçüde eğitim müfredatından kaynaklanmadığını ve yapısal sorunlar olarak ifade edildiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu yapısal sorunların öğrencilerin eğitimin algılanan değerini düşürdüğü vurgulanmaktadır.

İletişim fakültelerindeki **akademik kadronun** yapısına ilişkin Ünlü ve arkadaşları (2002) tarafından gerçekleştirilmiş olan 2001 yılında 17 iletişim fakültesine uygulanan ankete dayalı eski bir çalışmada 662 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bu çalışmada da iletişim eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Elde edilen sorun ve öneriler literatürde daha önce açıklanan önerilerle paralellik taşımaktadır. Kuramsal ve uygulamalı dersler arasında denge oluşturulması, genel kültür altyapısı kazandıracak derslerin yetersizliği, donanım ve öğretim elemanı eksikliği, maddi olanaksızlıklar, sektörle eşgüdüm sorunları öne çıkan konu başlıklarıdır. Öneriler arasında ise iletişim fakültelerinin niteliğinin artırılması, sektörle işbirliği, sektörün gereksinimlerinin dikkate alınması, yurt dışı değişim ve eğitim programlarına ilgi gösterilmesi, nitelikli öğretim elemanı yetiştirmeye önem verilmesi gibi özetlenebilir (Ünlü vd., 2002, s.141-142).

Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi **mezunları** üzerine yapılmış ilk çalışma Demiray (1995) tarafından gerçekleştirilmiş olan anket uygulamasıdır. Ardından Ünlü ve diğerlerinin (2000) gerçekleştirdiği ankete 275 kişi katılmıştır. Fakültenin bu tarih itibarıyla mezun sayısı 1181 kişidir. Buna göre mezunların %52,9'u özel sektörde, %31'i kamu sektöründe, %7,7'si kendi iş yerinde çalışırken %8,4'ü çalışmadığını ifade etmektedir. Mezunların %37'si bir kez işe girdikten sonra hiç iş değiştirmemişken diğer mezunların iki ve daha fazla sayıda iş değiştirdikleri anlaşılmaktadır. Mezunların %48,7'si iş bulmada hiç güçlük çekmediğini ifade ederken %10,2'si çok güçlük çektiğini ve %2,9'u iş bulamadığını, %3,3'ü de iş aramadığını belirtmiştir. Mezunların %76'sı mezun olduktan sonra ilk altı ay içinde iş bulabildiğini ifade ederken %85'i fakültede aldıkları eğitimin iş bulmada yararlı olduğunu söylemiştir. Mezunların yaklaşık yüzde 60'ı fakülteden aldıkları eğitimin yeterliliği konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Günümüzden 17 yıl önce yapılmış bu çalışmanın sonuç bölümündeki önerilere bakıldığında da mezunların yaklaşık yüzde 80'inin uygulamalı derslerin artırılması, yüzde 90'a yakınının İngilizce eğitime daha fazla ağırlık verilmesi önerileri dikkati çekmektedir.

İletişim Bilimleri Fakültesinde öğrenci beklentilerine ilişkin en son anket, fakültenin 30'uncu kuruluş yıldönümünde gerçekleştirilmiştir (Bayram vd., 2007). Söz konusu anketler ilişkin belli başlı veriler fakülte Genel Kurulu'nda sunulmuşsa da herhangi bir yerde yayımlanmamıştır. Anket uygulamasına hazırlık okulundan 273 ve fakültede öğrenim gören 450 öğrenci katılım göstermiştir.

Bu çalışmada İletişim Bilimleri Fakültesi'nin 30'uncu kuruluş yıldönümünde gerçekleştirilen anket uygulamasından hareketle (Bayram vd., 2007), aradan geçen 10 yıllık süre içinde öğrencilerin görüş ve önerilerinde meydana gelmiş olabilecek değişiklikleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu arada 30'uncu yılda fakültedeki İletişim ile Reklamcılık ve Halkla İlişkiler Bölümlerinin isim ve yapılarının farklı olduğunu da vurgulamak gereklidir. Daha önceki anket verileri ise bu çalışmanın verileriyle karşılaştırmalı olarak aşağıda sunulmaktadır.

YÖNTEM

Anket soru formu fakültenin 30'uncu yılında gerçekleştirilmiş olan anket uygulamasındaki soruların gözden geçirilmesi, araştırmacıların ve bölüm temsilcilerinin görüşleri alınarak yeni soruların eklenmesi suretiyle geliştirilmiştir.

Fakülte sekreterliğinden alınan bilgi doğrultusunda anketin yapıldığı günlerdeki fakültenin mevcut öğrenci sayısı 1400'dür. Bunun 602'si erkek, 798'i kadındır. Saruhan ve Özdemirci'nin (2013:181) genelleme için gerekli örneklem sayısı hesaplamasına göre 1500 kişilik evren için %95 güvenirlilik seviyesi ve evrenin homojen olmadığı kabulü için gerekli olan örneklem sayısı 306 olarak tanımlanmıştır. Bu durumda alınan örneklem yeterli olduğu kabul edilmiştir (f:612).

Anadolu Üniversitesi Etik Kurul'undan onay alınarak anket uygulaması öğrencilerin ara sınavlarının gerçekleştirildiği 19-23 Mart 2018 tarihleri arasında tüm sınıflara dağıtılmış ve gönüllülük esasıyla geri toplanmıştır.

BULGULAR

Anketin gerçekleştirildiği tarihte fakülteye 1296 öğrenci kayıtlıdır. Bu öğrencilerin %47,2'si ankete katılmıştır (f: 612). Bölümler bazında kayıtlı öğrenci ve ankete katılan öğrenci oranlarına bakıldığında en yüksek katılım İletişim Tasarımı ve Yönetimi (İTY) Bölümü'nde gerçekleşmiştir. Bölümün 377 öğrencisinin %70,8'i (f:267) ankete yanıt vermiştir. En az katılım ise Basın ve Yayın (BY) Bölümü öğrencilerinden gelmiştir. Bölümün 372 öğrencisinin üçte birine yakını ankete ilgi göstermiştir (f:120; %32,3). Sinema ve Televizyon (STV) Bölümü öğrencilerinin %45,3'ü (f:106) ve Halkla İlişkiler ve Reklamcılık (HİR) Bölümü öğrencilerinin %37,1'i (f:116)

ankete gönüllü olarak katılmıştır. Buna göre elde edilen diğer bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmaktadır.

Demografik Yapı

Cinsiyet sorusuna 605 öğrenci yanıt vermiştir. Buna göre ankete katılan öğrencilerin yarısından fazlası erkek (f:335, %55,4) ve yarıya yakını kadındır (f:270, %44,6). Ankete katılanlar arasında en fazla erkek öğrenci oranı BY ile STV (%60); en fazla kadın öğrenci oranı da HİR (%58) bölümlerinde bulunmaktadır.

Öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında; Tablo 1'deki verilere göre ankete katılanlar arasında 7 öğrenci 30 yaş ve üzerinde bulunmaktadır (%1,2). 13 öğrenci de 27 yaş ve üzerindedir (%2,1). 27 yaş ve üzeri İTY bölümünde 7 kişi, BY ve STV'de 6 kişi, HİR'de 1 kişi bulunmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin bölümlere göre yaş dağılımları

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
18 – 20 yaş	14,2	32,6	27,0	22,6	26,2
21 – 23 yaş	62,5	52,1	60,0	55,7	56,3
24 – 26 yaş	18,3	12,7	12,2	16,0	14,3
27 – 29 yaş	4,2	1,1	0,9	3,8	2,1
30 ve üstü	0,8	1,5	0,0	1,9	1,2
N	120	267	115	106	608

Kulüp üyeliği durumuna ilişkin soruya 608 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin %58,9'u (f:358) herhangi bir öğrenci kulübüne üye olmadığını belirtirken %41'i (f:250) herhangi bir üyeliğinin bulunduğunu kaydetmiştir. Kulüp üyeliği oranı en yüksek bölüm HİR (%50) olurken herhangi bir üyeliği bulunmama durumu en yüksek bölüm ise İTY (%61,8) olarak belirlenmiştir.

“İngilizce hazırlık okulundan afa mı geçtiniz?” sorusunu yanıtlayan 603 öğrenciden %11,8'i bu soruya “evet” karşılığını vermiştir. En yüksek “evet” oranı BY bölümünden gelmiştir (f:27, %22,5). En düşük “evet” oranı ise HİR bölümünde bulunmaktadır (f:8, %7).

“Eskişehir’de ailenizden ayrı mı yaşıyorsunuz?” sorusuna 609 öğrenci yanıt vermiştir. Buna göre öğrencilerin %78,8'i ayrı, %21,2'si ailesiyle birlikte Eskişehir’de yaşadığını belirtmiştir. En yüksek ailesinden ayrı yaşama oranı BY (f:101, %84,2) ve en yüksek ailesiyle birlikte yaşama oranı İTY (f:61, %22,8) bölümlerinde bulunmaktadır.

607 öğrencinin yanıt verdiği öğrenci **değişim programlarından yararlanma** durumuna ilişkin soruya katılımcıların %9,9'u olumlu yanıt bildirmiştir. Herhangi bir değişim programından yararlandığını söyleyen öğrencilerin oranı en yüksek olarak BY bölümünde tespit edilmiştir (f:21, %17,5). En düşük değişim programlarından yararlanma oranı ise İTY bölümünde bulunmaktadır (f:11, %4,1).

“Yan dal ya da ikinci ana dal eğitimi alıyor musunuz?” şeklindeki soruya 609 öğrenci yanıt verirken; ancak %4,3'ü “evet” demiştir. Bu soruya en yüksek “evet” yanıtı oranı HİR bölümünden gelmiştir (f:9, %7,8). En düşük “evet” yanıtı ise 3 kişi ile STV'den gelmiştir.

Öte yandan 10 yıl önceki ankete katılan fakülte öğrencilerinin %4'ü yan dal ve %3,8'i ikinci ana dal yaptığını söylemiştir (Bayram vd., 2007). Bu oranların geçmişe göre neredeyse yarı yarıya düştüğü anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin fakülteye **kaçıncı tercih** olarak yerleştirildiklerine ilişkin soruya 562 kişi yanıt vermiştir. Buna göre öğrencilerin %39,9'u (f:224) ilk tercih olarak fakülteye girdiklerini belirtmiştir. İlk tercih oranı en yüksek %13,7 ile İTY bölümünde, en düşük ise %7,3 ile BY bölümünde bulunmaktadır. İlk üç tercihte fakülteye yerleşenlerin oranı %73,8 olarak belirlenmiştir. Bu değerlendirmeye göre en yüksek oran STV (%84,5) ve en düşük oran İTY (%67,5) bölümlerinde görülmektedir. İlk 10 tercih açısından bakıldığında ise oranların bölümler birbirine yaklaştığı ve en yüksek %96,9'a (STV), en düşük de %94,5'e (BY ve HİR) çıktığı belirlenmiştir.

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencilerine yöneltilen aynı soruda fakülteyi birinci tercih olarak kazandığını söyleyenlerin oranı %32,1'dir. Öğrencilerin %74,4'ü ise ilk beş tercih içinde fakülteye yerleştirilmiştir (Bayram vd., 2007)

Ankete katılan 556 öğrenci **genel not ortalamasını** yaklaşık olarak ifade etmiştir. Buna göre katılımcıların %14,6'sı 2 ve altında, %20,5'i 3,01 ve üzerinde not ortalamasına sahiptir. %64,9'u ise 2,01 -3,00 arasında genel not ortalamasına sahip olduğunu belirtmiştir. 2 ve altında nota sahip olma oranı en yüksek İTY'de (%20,1); 3,01 ve üzeri nota sahip olma oranı da en yüksek olarak HİR'de (%35,8) tespit edilmiştir.

Öğrencilere "**bu dönem aldığınız derslerin toplam AKTS değeri nedir?**" diye sorulduğunda 525 öğrenci bu soruya yanıt vermiştir. Buna göre 40 AKTS üzeri ders alan öğrencilerin oranı %18,1 olarak tespit edilmiştir. Bu oran en yüksek %8,8 ile İTY (f:46), en düşük ise %1,5 ile STV (f:8) bölümlerinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin aylık gelirlerine bakıldığında, 591 öğrenci **aylık yaklaşık harcama** miktarını belirtmiştir. Buna göre öğrencilerin genel olarak harcamalarının 501-1000 lira arasında bulunduğu anlaşılmaktadır (f:296, %50,1). Tablo 2'e göre 500 lira altında harcama oranı en yüksek BY bölümünde bulunmaktadır (f:22, %18,5). 1501 lira ve üzeri en yüksek harcama oranı beyanı da yine BY bölümünde dikkati çekmektedir (f:15, %12,6).

Tablo 2. Bölümler bazında öğrencilerin aylık harcama miktarı

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
100 - 500 TL	18,5	13,1	15,3	8,8	13,9
501 - 1000 TL	44,5	50,2	54,1	52,0	50,1
1001 - 1500 TL	24,4	27,0	22,5	31,4	26,4
1501 TL ve üstü	12,6	9,7	8,1	7,8	9,6
N	119	259	111	102	591

Tercih ve Algı

"**Öğrenim gördüğünüz bölümü tercih etmenizdeki etkili olan en önemli üç unsur hangileridir?**" şeklindeki soru 13 farklı seçenek arasından yapılacak en önemli üç tercihin belirtilmesiyle yapılacak seçim ve yazılabilecek "diğer" seçeneği ile birlikte sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin bölümlerini tercih etmelerinde genel olarak öne çıkan ilk üç unsurun "ilgi alanı olma (f:322, %53,1)", "karaktere uygunluk (f:209, %34,5)" ve "en iyi iletişim fakültesi olması (f:196, %32,3)" şeklinde belirlenmiştir. Fakültede ya da bölümde sunulan olanaklar ile iş imkânları öğrencilerin tercihlerinde en az önem verdikleri unsurlar olarak belirlenmiştir.

Bölümler bazında bakıldığında farklı olarak İTY bölümündeki öğrenciler arasında "iletişimi seviyorum" ve "Eskişehir'de olması" unsurlarının ikinci ve üçüncü sırayı aldığı anlaşılmaktadır.

HİR bölümündeki öğrenciler arasında ilk sırada gelen unsurun fakültenin en iyi iletişim fakültesi olması olduğu anlaşılmaktadır. STV öğrencileri arasında ikinci sırada ise “ideelim” yanıtı gelmektedir. Ayrıca HİR’de bölüme “şans, tesadüf, kader” unsuruna bağlı olarak geldiğini söyleyen öğrencilerin oranı daha yüksektir. İTY’de bölümün “iş imkânları” nedeniyle tercih edilme oranı diğer bölümlere göre biraz daha yüksektir.

Tablo 3. Bölümü tercih nedenlerine ilişkin unsurların dağılımı

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
İlgi alanım	50,8	50,8	41,7	74,3	53,1
Karakterime uygun	34,2	32,3	36,5	38,1	34,5
En iyi iletişim fakültesi	33,3	26,7	49,6	26,7	32,3
Eskişehir’de olması	29,2	32,0	27,8	23,8	29,2
İletişimi seviyorum	25,8	34,6	24,3	13,3	27,2
İdealim	25,0	20,3	20,0	43,8	25,2
Tesadüf, şans, kader	25,0	24,1	29,6	13,3	23,4
Anadolu Üniversitesinin olanakları	25,0	21,1	16,5	10,5	19,1
Tavsiye	9,2	12,0	16,5	15,2	12,9
Fakültede sunulan olanaklar	14,2	7,5	7,0	4,8	8,3
Bölümde sunulan olanaklar	4,2	7,5	11,3	7,6	7,6
İş imkânları	2,5	6,4	5,2	1,9	4,6
Diğer	1,7	3,4	0,9	1,9	2,3
N	120	266	115	105	606

Aynı şekilde, 10 yıl önceki hazırlık okulu öğrencilerine yöneltilen aynı soruya ilişkin alınan yanıtlar da paralellik göstermektedir. Öğrencilere kayıtlı olduğu bölümü tercih etmesinde etkili olan unsurların neler olduğu sorulduğunda “ilgi alanım (%19,4)”, “karakterime/kişiliğime uygun (%13,2)”, “iş imkânları (%11,3)” ve “en iyi iletişim fakültesi olması (%9,9)” seçeneklerinin öne çıktığı anlaşılmaktadır (Bayram vd., 2007). 10 yıl önceki öğrencilere nazaran “iş imkânları” seçeneğinin en sona gerilemesi ülkenin ve sektörün içinde bulunduğu durumla ilişkilendirilebilmektedir. Buna karşın 10 yıl önceki ankette “Eskişehir’de olması” seçeneğinin %4,8’lik bir orana sahipken daha üst sıralara çıkmış olması da yine daha çok ekonomik nedenlerle ilişkilendirilebilmektedir.

10 yıl önce fakülte öğrencilerine uygulanan ankette ise alınan yanıtlar hayalindeki meslek (%15,3), kişiliğime uygun (%13,4), ilgi alanlarıma uygun (%6,9), fakültenin eğitim kalitesi (%6,4), sinema (%5,5), Türkiye’nin en iyisi olması (%5,3) ve diğerleri şeklinde sıralanmaktadır (Bayram vd, 2007). Burada da öğrencilerin hayalindeki meslek olması düşüncesinin arka plana düştüğü, diğer seçeneklerin ise yaklaşık olarak aynı kaldığı söylenebilmektedir.

“İletişim Bilimleri Fakültesini hangi üç sıfatla tanımlayabilirsiniz?” sorusu 13 seçerek arasından yapılan en önemli üç tercihe ilişkin seçim ve “diğer” seçeneğinin yazılı olarak belirtilmesiyle yanıtlanmıştır. Soruya 580 öğrenciden farklı yanıtlar alınmıştır. Buna göre öğrencilerin fakülteyi tanımlamada en çok tercih ettikleri üç sıfat “sosyal (f:277, %47,8)”, “farklı (f:193, %33,3)” ve “çağdaş (f:191, %32,9)” sıfatları olmuştur. En az seçilen sıfatlar ise

“olanakları en iyi (f:64, %11)”, “başarılı (f:56, %9,7)” ve “en iyi (f:9, %1,6)” şeklinde sıralanmaktadır.

Bölümler bazında fakülteyi “sosyal” bulma oranı İTY’de en yüksek düzeydedir (f:138, %54,3). “Farklı” sıfatı HİR bölümündeki öğrenciler arasında en yüksek oranda tercih edilmiştir (f:40, %36,7). “Çağdaş” sıfatı da BY bölümü öğrencileri arasında daha yüksek düzeyde işaretlenmiştir (f:41, %34,7). BY bölümü öğrencileri fakülteyi daha yüksek oranda ise “aktif-dinamik” olarak tanımlamışlardır (f:47, %39,8). Fakülteyi “eğlenceli” bulma oranı STV öğrencileri arasında daha yüksektir (f:31, %31,3).

Tablo 4. Fakülteyi tanımlayan sıfatlara ilişkin dağılım

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
Sosyal	43,2	54,3	39,4	45,5	47,8
Farklı	31,4	35	36,7	27,3	33,3
Çağdaş	34,7	32,7	32,1	32,3	32,9
Aktif, dinamik	39,8	32,3	27,5	28,3	32,2
Eğlenceli	25,4	27,2	19,3	31,3	26
Yaratıcı	17,8	22	27,5	19,2	21,7
Kaliteli	23,7	15	28,4	21,2	20,3
Yeterli	17,8	19,3	18,3	26,3	20
İdeal	15,3	14,6	15,6	15,2	15
Sıcak	10,2	14,2	10,1	12,1	12,2
Olanakları en iyi	10,2	9,4	15,6	11,1	11
N	118	254	109	99	580

Bu arada 10 yıl önce hazırlık okulu öğrencilerine yapılan ankette en öne çıkan sıfatların eğlenceli, yaratıcı, başarılı, kaliteli, sosyal, hareketli, farklı, iletişimi iyi, sıcak, en iyi ve olanakları iyi şeklinde öne çıktığı belirtilmelidir. Aynı zamanda fakülte öğrencilerine yönelik ankette ise alınan yanıtlar daha çok iletişimi iyi, başarılı, eğlenceli, sosyal, hareketli (aktif, dinamik), kaliteli, çağdaş, yaratıcı, farklı, hareketli, alanında en iyi sıfatlarının öne çıktığını göstermektedir (Bayram vd., 2007).

Öte yandan öğrencilerin “diğer” seçeneği olarak belirtmiş oldukları sıfatlarla birlikte toplam 39 ayrı sığata erişilmektedir. Bu sıfatlar araştırmacılar tarafından üç ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre “pozitif” bulunan 14 sıfat; yaratıcı, başarılı, aktif/dinamik, çağdaş, eğlenceli, sıcak, kaliteli, en iyi, ideal, yeterli, olanakları iyi, gerekli, insanı geliştiren şeklinde tanımlanmıştır. 16 sıfat ise “negatif” bulunarak şöyle sıralanmıştır: Yetersiz, başarısız, gereksiz zorunluluklar, beş para etmez, çağdaş değil, durağan/kendini tekrarlayan, egoist, gevşek, hayal kırıklığı, kötü, kibirli hocalar, pratik yok/çok teorik, samimiyetsiz, sığ, sorumsuz, tartışmaya açık. “Nötr” bulunan 9 sıfat ise farklı, daha iyi olmalı, enteresan, geliştirilmeli, idare eder, karışık, kolay, normal ve diğer biçiminde sıralanmıştır. Bölümlere göre bu kategorilere ayrılan sıfatların dağılımı tablo 5’te sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin tanımladığı pozitif sıfatların genel oranı %84 (f:1456) düzeyindedir. Nötr sıfat oranı %12,2 (f:210), negatif sıfat oranı da %3,5’dir (f:60). Bölümler bazında en yüksek pozitif oranları BY ve STV bölümlerinde görülmektedir. Buna karşın negatif sıfatlar da daha yoğun olarak STV bölümünde

görülmektedir. Bölümler bazında ki kare analizi yapıldığında BY bölümü öğrencilerinin daha pozitif sıfatlar kullanırken STV bölümü öğrencilerinin daha negatif tondaki sıfatları tercih ettikleri belirlenmiştir ($p<0,01$).

Tablo 5. Bölümlere göre sıfatların dağılımı

BÖLÜM	BY	İTY	HİR	STV	TOPLAM
Pozitif	86,7	83,7	84,8	86,4	84,4
Negatif	2,6	3,7	3,1	4,4	3,5
Nötr	10,7	12,6	12,1	9,2	12,2
N	347	748	323	295	1726

Öğrencilerin demografik özellikleri bağlamında kullanmış oldukları sıfatların tonu karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin çalışma durumu ile kullandıkları sıfatların tonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla çalışan öğrenciler fakülteye ilişkin pozitif sıfatları daha fazla ifade ederken çalışmayan öğrenciler arasında negatife yakın tondaki ifadeler daha fazla kullanılmıştır.

“**Sizce, çevrenizdekiler bu fakültede okumanız hakkında ne düşünüyor?**” şeklindeki soru için verilen 7 ayrı seçenek arasından yapılacak en önemli bulunan ilk üç yanıt ve arasında “diğer” seçeneğinin yazılı olarak belirtilmesiyle tanımlanmıştır. 606 öğrenciden alınan yanıtlara göre öğrencilerin üçte bire yakını “destekliyorlar” yanıtını vermiştir (f: 197, %32,5). “Memnunlar” yanıtı da buna yakındır (f:191, %31,5). Yaklaşık olarak her on öğrenciden biri ise çevresindekilerin bu fakültede okumalarını küçümsediğini ifade etmektedir (f:71, %11,7). 11 öğrenci de çevresindekilerin bu fakültede okumasına tamamen karşı olduklarını belirtmiştir.

Tablo 6. Bölümlere göre çevredekilerin düşünceleri

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
Destekliyorlar	36,7	30,1	24,3	42,9	32,5
Memnunlar	35,8	28,6	34,8	30,5	31,5
Bir fikirleri yok	8,3	21,4	23,5	13,3	17,8
Yanlış fikirlere sahipler	10,8	17,7	16,5	13,3	15,3
Bilmiyorum	15,0	12,8	10,4	11,4	12,5
Küçümsüyorlar	6,7	13,2	13,0	12,4	11,7
Tamamen karşılar	2,5	1,5	3,5	0	1,8
Diğer	1,7	2,3	0	0	1,3
N	120	266	115	105	606

Bölümler bazında desteklenme oranı en yüksek bölüm STV, memnuniyet düzeyi en yüksek bölüm BY, tamamen karşı olunma oranı en yüksek bölüm HİR ve öte yandan küçümsenme oranı en az olan bölüm BY olarak belirtilebilir.

Aynı şekilde 10 yıl önce hazırlık okulu öğrencilerine uygulanan anket verilerine göre öğrencilerin %50,7’si çevresindekilerin bu fakültede öğrenim görmelerinden dolayı memnun olduklarını ve %33,2’sinin kendilerini desteklediğini söylemektedirler. Aynı dönemde fakülte

öğrencilerine yönelik ankette elde edilen veriler ise %54'ünün memnun olduğunu, %32'sinin desteklediğini ortaya koymaktadır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla oransal olarak memnuniyet seviyesinin azaldığını vurgulamak mümkündür.

Fakülteye İlişkin Değerlendirmeler

Öğrencilerin fakülteye ilişkin değerlendirmeleri 24 ayrı ifade için “Hiç katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değişen beşli likert ölçeğiyle alınan yanıtlar bağlamında ortaya konulmuştur.

“Fakülteye kayıt yaptırmadan önceki düşüncelerimle kıyaslayacak olursam, öğrenim görürken edindiğim deneyim, beklentilerimde olumlu değişiklikler yarattı” şeklindeki ilk ifadeye 565 öğrenci yanıt vermiştir. Bu ifadeye tamamen katıldığını söyleyen öğrencilerin oranı %11, hiç katılmadığını söyleyen öğrencilerin oranı %17,4'dür. Öğrenciler ağırlıklı olarak “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir (Ortalama: 2,72; Ortanca: 3). Bölümler bazında bakıldığında tamamen katılma oranı en yüksek STV (f:15, %15,6), en düşük ise HİR bölümünde (f:6, %5,7) belirlenmiştir. HİR'de hiç katılmama oranı oldukça yüksektir (f:27, %25,5).

“Fakültede öğrenim görürken beklentilerinizde bir değişiklik oldu mu?” şeklinde 10 yıl önceki ankete katılan öğrencilere yöneltilen benzer sorunun yanıtlarına bakıldığında, öğrencilerin %49,5'inin “kısmen olumlu, kısmen olumsuz”, %25,4'ünün “olumlu”, %8,9'unun “olumsuz” değişiklik olduğunu söylediği anlaşılmaktadır. %10,1'i “fikrim yok” derken “6,1'i de “değişiklik olmadı” seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre ağırlıklı olarak ortada görüş bildiren öğrencilerin konumu değişmezken olumsuz görüş bildiren öğrencilerin oranının yükseldiği yorumunda bulunulabilmektedir.

“**Kendimi bu fakülteye ait hissediyorum**” şeklindeki ifadeye 583 öğrenci yanıt vermiştir. Bu ifadeye tamamen katılma oranı %9,8 iken; hiç katılmama oranı bunun iki katından fazladır (%19,9). Öğrenciler ağırlıklı olarak “katılmıyorum” yanıtını işaretlemişlerdir (Ortalama: 2,58; Ortanca: 2). İfadeye “tamamen katılıyorum” yanıtını verenlerin oranı en yüksek İTY bölümünde (f:34, %13,3) ve en düşük oran ise HİR bölümünde (f: , %6,5); “hiç katılmama” oranı en yüksek HİR bölümünde (f:24, %22,4) ve en düşük İTY bölümünde (f:46, %18) belirlenmiştir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette %74,5 “katılıyorum”, %14,6 “kararsızım” ve %10,9 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrenci görüşlerinde tam tersi bir durumun ortaya çıktığı söylenebilmektedir.

“**Fakültede verilen dersler beklentilerimi karşılıyor**” şeklindeki ifadeye 588 öğrenci yanıt vermiştir. İfadeye tamamen katılanların oranı %11,1; hiç katılmayanların oranı %8'dir. Öğrenciler ağırlıklı olarak “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” yanıtını işaretlemişlerdir (Ortalama: 3,02). İfadeye tamamen katılma oranı İTY bölümünde %13,1 (f:34) ile hiç katılmama oranı BY bölümünde %10,2 (f:12) ile en yüksek seviyede bulunmuştur.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette %46,2 “katılıyorum”, %38,8 “kararsızım” ve %15,1 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrenci görüşlerinde kararsızlık yönünde bir değişim dikkati çekmektedir.

Benzer bir soru olarak “**Fakültede verilen dersleri yeterli buluyorum**” ifadesine 586 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin bu ifadeye de genel olarak “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,96). Hiç katılmama oranı %10,5 (f:61) ve tamamen katılma oranı %11,1'dir (f:65). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %13,8 (f:116) ile BY, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %14,1 (f:36) ile İTY'dir.

Ayrıca anket sorularının sonunda öğrencilerden görüş ve önerilerini yazmaları istenen bölümde 22 öğrenci eğitimin kalitesinin artırılması, ders içeriklerinin daha nitelikli/verimli hale getirilmesi konusunda yorumda bulunmuştur. Ayrıca 12 öğrenci tarafından hocaların gelişen medya içeriklerine daha fazla adapte olması, demode ders içeriklerinin var olduğu ve bunların olmaması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuyla ilişkili olarak 12 öğrenci de hocaların yetersiz olduğu, kendilerini geliştirmeleri gerektiği (sosyal medya, internet, güncel bilgi, ilgisizlik, niteliksizlik gibi) eleştirilerde bulunmuştur.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %48,6 “katılıyorum”, %36,8 “kararsızım” ve %14,6 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Buna göre öğrencilerin dersleri yeterli bulma düzeylerinin günümüzde düştüğü ya da gerilediği söylenebilmektedir.

“Öğretim elemanları ile yeterli iletişim kurabiliyorum” şeklindeki ifadeye 584 öğrenci yanıt vermiştir. Buna göre ifadeye tamamen katılma oranı %6,3 ve hiç katılmama oranı %16,4’dür. Öğrenciler ağırlıklı olarak “katılmıyorum” yanıtı vermişlerdir (Ortalama: 2,52). “Tamamen katılıyorum” yanıtı en yüksek oranda İTY (f:22, %8,6) ve “hiç katılmıyorum” yanıtı da en yüksek oranda BY (f:22,%19) bölümlerindeki öğrencilerden gelmiştir.

Bununla paralel olarak öğrencilerin görüş ve önerilerinin sorulduğu anketin son bölümünde 7 öğrencinin hocaların öğrencileri küçümsememesi gerektiği, kendilerine yetişkin gibi davranılmasını istediklerini ve kendileriyle daha fazla ilgilenmelerini istedikleri ifade edilmiştir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %65,5 “katılıyorum”, %25,7 “kararsızım” ve %8,8 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrenci görüşlerinde tam tersi bir dönüşüm yaşandığı söylenebilmektedir.

“Danışman öğretim elemanı ile yeterli iletişim kurabiliyorum” şeklindeki ifadeye 586 öğrenci yanıt vermiştir. İfadeye “hiç katılmıyorum” yanıtı verenlerin oranı %30,2; “tamamen katılıyorum” yanıtı verenlerin oranı %8,9’dur. Öğrenciler ağırlıklı olarak “katılmıyorum” yanıtı vermişlerdir (Ortalama 2,31). İfadeye hiç katılmama oranı en yüksek HİR (f:38, %35,5) ve tamamen katılma oranı en yüksek İTY (f:29, %11,2) bölümleridir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %84,4 “katılıyorum”, %12,6 “kararsızım” ve %3 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrenci görüşlerinde yine tam tersi bir dönüşüm yaşandığı söylenebilmektedir.

“Hazırlık Okulu’nda verilen eğitimi yeterli buluyorum” şeklindeki ifadeye 583 öğrenci yanıt vermiştir. “Tamamen katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin oranı %16,6; “hiç katılmıyorum” yanıtı veren öğrencilerin oranı %15,3’dür. Öğrenciler ağırlıklı olarak “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” seçeneğini işaretlemişlerdir (Ortalama: 3). Tamamen katılma oranı STV (f:10, %9,8) bölümünde; hiç katılmama oranı da BY (f:45, %39,1) bölümünde en yüksek seviyededir.

Öte yandan 10 yıl önceki ankette fakülte öğrencilerine “Hazırlık Okulu’nda aldığınız eğitimden memnun musunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin %54,7’si “memnunum”, %16,7’si “memnun değilim” ve %28,6’sı “Kısmen” yanıtlarını vermiştir. Buna göre öğrencilerin bu konudaki memnuniyet düzeylerinin düştüğü yorumunda bulunulabilir.

“Fakültede İngilizce verilen derslere daha fazla önem verilmelidir” şeklindeki ifadeye 586 öğrenci yanıt vermiştir. “Hiç katılmama” yanıtı veren öğrencilerin oranı %32,8 iken “tamamen katılıyorum” yanıtı veren öğrencilerin oranı %8’dir. Öğrenciler ağırlıklı olarak “katılmıyorum” yanıtı vermişlerdir (Ortalama: 2,39). Hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %39,1’le BY; tamamen katılma oranı en yüksek bölüm ise %9,8’le STV’dur.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %48,7 “katılıyorum”, %25,9 “kararsızım” ve %25,4 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrenci görüşlerinde İngilizce derslere karşı önemli oranda bir karşı duruş geliştigi söylenebilmektedir.

“Bölümün öğretim dilinin %30 İngilizce olmasından memnunum” ifadesi için 578 öğrenci görüş bildirmiştir. “Hiç katılmıyorum” diyenlerin oranı %18,5 iken “tamamen katılıyorum” diyenlerin oranı %11,8 seviyesindedir. Öğrenciler ağırlıklı olarak “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” yanıtı vermişlerdir (Ortalama: 2,76). Hiç katılmama oranı en yüksek olan bölümler STV (f:23; %22,1) ve HİR (f:24, %22) iken; tamamen katılma oranı en yüksek bölüm %13,5’le (f:14) STV olmuştur.

Öte yandan anket sorularının sonunda öğrencilerden görüş ve önerilerini yazmaları istenen bölümde 10 öğrencinin İngilizce eğitim verilmesi ve kalitesinin/niteliğinin artırılması gerektiği yönünde değerlendirmede bulunduğu belirtilmelidir.

“Bölümün öğretim dili %100 Türkçe olmalıdır” şeklindeki ifadeye 587 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin %34,8’i bu ifadeye tamamen katıldıklarını, %14,3’ü ise hiç katılmadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler ağırlıklı olarak bu ifadeye “katıldıkları” beyanında bulunmuşlardır (Ortalama: 3,54). İfadeye tamamen katılma oranı en yüksek bölüm HİR (f:47, %43,1) ve hiç katılmama oranı en yüksek bölüm STV (f:18, %17,5) olmuştur.

“Mesleğe yönelik uygulamalı dersleri yeterli buluyorum” ifadesine ilişkin 584 öğrenci görüş bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin %22,4’ü “tamamen katılıyorum” yanıtı verirken %7,5’i bu ifadeye “hiç katılmıyorum” demiştir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir (Ortalama: 3,37). İfadeye tamamen katılma oranı İTY bölümünde (f:71, %27,5); hiç katılmama oranı da BY bölümünde (f:15, %12,9) en yüksek seviyede belirlenmiştir.

Ayrıca anket sorularının sonunda öğrencilerden görüş ve önerilerini yazmaları istenen bölümde, öğrencilerin en fazla “daha fazla uygulamalı/mesleki/teknik derslerin açılması” önerisinde buldukları anlaşılmaktadır (f:52). Dolayısıyla öğrencilerin geneli olmasa da bir kısım öğrencinin bu konuda ısrarcı olduğunun altını çizmek gereklidir. Bir diğer nokta da 10 öğrencinin “mesleki seçimlik ders kontenjanları yetersiz / artırılmalı” şeklindeki önerisidir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %39,8 “katılıyorum”, %37,1 “kararsızım” ve %23,1 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla uygulamalı derslere yönelik talebin geçmişe göre daha fazla olduğu yorumunda bulunulabilir.

“Kuramsal dersleri yeterli buluyorum” ifadesine yönelik olarak 592 öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrencilerin %20,9’u bu ifadeye “tamamen katılıyorum”, %8,6’sı da “hiç katılmıyorum” yanıtlarını vermiştir. Öğrencilerin biraz daha ağırlıklı olarak “katılmıyorum” yanıtı verdikleri belirlenmiştir (Ortalama: 2,5). Hiç katılmama oranı en yüksek BY bölümünde (f:31, %26,7), tamamen katılma oranı da en yüksek İTY bölümünde (f:26, %10) tespit edilmiştir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %58,2 “katılıyorum”, %32,5 “kararsızım” ve %9,3 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrencilerin kuramsal dersleri genel olarak geçmişte de günümüzde de yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

“Staj yapmak yararlıdır” ifadesine ilişkin 593 öğrenci görüş bildirmiştir. Bu ifadeye hiç katılmayan öğrencilerin oranı %54; tamamen katıldığını söyleyen öğrencilerin oranı ise %3,4’dür. Öğrencilerden alınan yanıtlar ağırlıklı olarak “hiç katılmıyorum” yönündedir (Ortalama:

1,75). İfadeye hiç katılmama oranı en yüksek bölüm HİR (f:66, %60), tamamen katılma oranı en yüksek bölüm ise İTY'dir (f:7, %2,7).

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %90,5 "katılıyorum", %6,5 "kararsızım" ve %3 oranında da "katılmıyorum" yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla söz konusu ankette en yüksek düzeydeki katılım oranı bu ifadeye ilişkin alınmışken günümüzde bu oranın tam tersi bir duruma geldiği söylenebilmektedir.

Bu konuyla ilişkili olarak ayrıca anket sorularının sonunda öğrencilerden görüş ve önerilerini yazmaları istenen bölümde 14 öğrenci tarafından stajın zorunlu hale getirilmesini ya da bir şekilde staj konusunda fakültenin/ danışman hocaların öğrencilere yardımcı olması gerektiği ifade edilmiştir. 3 öğrenci de staj yapabilmek ya da çalışabilmek için derslere devam zorunluluğu olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Kimi öğrencilerin bu konudaki ısrarcı tavrına karşın fakülte genelindeki öğrencilerin ağırlıklı olarak staj konusunda isteksiz oldukları değerlendirilmektedir. Bunun nedenleri ise ayrıca araştırmaya değer nitelikte bulunmuştur.

"Öğrencilerin katılabildiği sosyal faaliyetlerin sayısı yeterlidir" ifadesine 594 öğrenci yanıt vermiştir. Buna göre hiç katılmadığını söyleyenlerin oranı %20,4 iken tamamen katıldığını söyleyenlerin oranı %7,4'dür. Öğrenciler ağırlıklı olarak bu ifadeye "ne katılıyorum, ne katılmıyorum" yanıtı vermiştir (Ortalama: 2,58). En yüksek "tamamen katılıyorum" oranı %9,2 (f:24) ile en yüksek "hiç katılmıyorum" oranı %23 (f:60) ile İTY bölümündedir.

Ayrıca görüş ve öneriler bölümünde 8 öğrencinin "yeterli/güzel/eğlenceli sosyal etkinlikler yok/yetersiz" şeklinde değerlendirmede bulunduğu belirtilmelidir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %52,1 "katılıyorum", %29,1 "kararsızım" ve %18,8 oranında da "katılmıyorum" yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla günümüz şartlarında öğrencilerin sosyal faaliyetler konusundaki isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

"Öğrenci kantinini ihtiyaçlarımı karşılamada yeterli buluyorum" ifadesine ilişkin 591 öğrenciden alınan yanıtlar öğrencilerin genel olarak "katılmıyorum" dediğini ortaya koymaktadır (Ortalama: 2,09). "Hiç katılmıyorum" diyen öğrencilerin oranı %34,2 (f:201), "tamamen katılıyorum" diyen öğrencilerin oranı %4,4'dür (f:26). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %36,8 ile İTY'dir (f:96). Tamamen katılma oranı en yüksek bölümü ise %5,6 ile HİR'dir (f:6).

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %41,7 "katılıyorum", %24,7 "kararsızım" ve %33,6 oranında da "katılmıyorum" yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla günümüz şartlarında fakültenin yeni binaya ve yeni kantine kavuştuğu da ifade edilecek olursa, öğrencilerin kantini günümüzde de yeterli bulmadıkları söylenebilmektedir.

"Okul binası ve derslikler beklentilerimi karşılıyor" ifadesine 593 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye "katılmıyorum" dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,22). Hiç katılmama oranı %29,5 (f:174) ve tamamen katılma oranı %5,9'dur (f:35). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %35,5 (f:39) ile HİR, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %7,8 (f:8) ile STV'dir.

Ayrıca görüş ve öneriler bölümünde 6 öğrencinin sahip olunan teknik koşulların iyileştirilmesi gerektiği konusunda yorumda bulunduğu vurgulanmalıdır.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %43,5 "katılıyorum", %28 "kararsızım" ve %28,5 oranında da "katılmıyorum" yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007).

Buna göre okulun yeni bir binaya taşınmış olduğu vurgulanırsa, yeni bina ve dersliklerin öğrencilerin beklentilerini karşılamakta yetersiz görüldüğü söylenebilmektedir.

“Okuma ve İzleme Salonu’nu yeterli buluyorum” ifadesine 591 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,37). Hiç katılmama oranı %22,8 (f:134) ve tamamen katılma oranı %5,1’dir (f:30). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %26,7 (f:31) ile BY, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %9,6 (f:10) ile STV’dir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %55,8 “katılıyorum”, %24,8 “kararsızım” ve %19,4 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla yeni bina kapsamında yenilenen salonun öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılama düzeyinin gerilemiş olduğu söylenebilir.

“Üniversitemiz ana kütüphanesini yeterli buluyorum” ifadesine 591 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,14). Hiç katılmama oranı %36,2 (f:213) ve tamamen katılma oranı %5,6’dir (f:33). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %40 (f:46) ile BY, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %7,3 (f:8) ile HİR’dir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %91,5 “katılıyorum”, %5,7 “kararsızım” ve %2,8 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Söz konusu ankette en çok memnun olunan birimin ana kütüphane olduğu anlaşılırken günümüzde bu durumun oldukça fazla gerilediği söylenebilmektedir.

“Danışman öğretim elemanlarından yeterli destek alabiliyorum” ifadesine 581 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,39). Hiç katılmama oranı %26,5 (f:153) ve tamamen katılma oranı %7,3’dir (f:42). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %34,3 (f:36) ile HİR, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %9,4 (f:24) ile İTY’dir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %80,8 “katılıyorum”, %14,2 “kararsızım” ve %5,1 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla günümüzde öğrencilerin danışmanlardan beklentilerinin mevcut performanslarından daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

“Bu bölümden aldığım eğitimin mezun olduktan sonra bir işe kabul edilmemde etkili olacağını düşünüyorum” ifadesine 593 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “ne katılıyorum, ne katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,83). Hiç katılmama oranı %13,4 (f:79) ve tamamen katılma oranı %13,2’dir (f:78). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %17,1 (f:20) ile BY, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %14,7 (f:38) ile İTY’dir.

“Mezuniyet sonrasında ilişkin ciddi kaygılarım var” ifadesine 596 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,43). Hiç katılmama oranı %31,7 (f:188) ve tamamen katılma oranı %7,8’dir (f:46). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %34,5 (f:38) ile HİR, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %8,8 (f:23) ile İTY’dir.

Öte yandan anket sorularının sonunda öğrencilerden görüş ve önerilerini yazmaları istenen bölümde 4 öğrenci mezuniyet sonrası kaygılarını dile getirmiştir. 4 öğrenci ise fakültenin kariyer planlama ve yönlendirme konusunda yardımcı olması önerisinde bulunmuştur.

Tablo 7. Genel olarak öğrencilerin ifadelere katılma düzeyleri

İFADELER	Katılıyorum	Ne katılıyorum, ne katılmıyorum	Katılmıyorum
Bölümün öğretim dili %100 Türkçe olmalıdır	*		
Fakülteye kayıt yaptırmadan önceki düşüncelerimle kıyaslayacak olursam, öğrenim görürken edindiğim deneyim, beklentilerimde olumlu değişiklikler yarattı		*	
Fakültede verilen dersler beklentilerimi karşılıyor		*	
Fakültede verilen dersleri yeterli buluyorum		*	
Hazırlık Okulu'nda verilen eğitimi yeterli buluyorum		*	
Bölümün öğretim dilinin %30 İngilizce olmasından memnunum		*	
Mesleğe yönelik uygulamalı dersleri yeterli buluyorum		*	
Öğrencilerin katılabildiği sosyal faaliyetlerin sayısı yeterlidir		*	
Bu bölümden aldığım eğitimin mezun olduktan sonra bir işe kabul edilmemde etkili olacağını düşünüyorum		*	
Kendimi bu fakülteye ait hissediyorum			*
Öğretim elemanları ile yeterli iletişim kurabiliyorum			*
Danışman öğretim elemanı ile yeterli iletişim kurabiliyorum			*
Fakültede İngilizce verilen derslere daha fazla önem verilmelidir			*
Kuramsal dersleri yeterli buluyorum			*
Staj yapmak yararlıdır			*
Öğrenci kantinini ihtiyaçlarımı karşılamada yeterli buluyorum			*
Okul binası ve derslikler beklentilerimi karşılıyor			*
Okuma ve İzleme Salonu'nu yeterli buluyorum			*
Üniversitemiz ana kütüphanesini yeterli buluyorum			*
Danışman öğretim elemanlarından yeterli destek alabiliyorum			*
Mezuniyet sonrasına ilişkin ciddi kaygılarım var			*
Tekrar öğrenci olsam yine İBF'de öğrenim görmek isterim			*
Bu fakültede öğrenim görmekten memnunum			*
Bu bölümde öğrenim görmekten memnunum			*

“Tekrar öğrenci olsam yine İBF'de öğrenim görmek isterim” ifadesine 595 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,62; Ortanca: 2). Hiç katılmama oranı %23,5 (f:139) ve tamamen katılma oranı %13,7'dir (f:81). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %24,6 (f:29) ile BY, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %16,3 (f:17) ile STV'dir.

Öte yandan 10 yıl önce fakülte öğrencilerine yapılan ankette bu ifade için %76,2 “katılıyorum”, %16,2 “kararsızım” ve %7,6 oranında da “katılmıyorum” yanıtları alınmıştır (Bayram vd., 2007). Buna göre öğrencilerin bu konudaki düşüncelerinin de olumsuz yönde ilerlediği anlaşılmaktadır.

“**Bu fakültede öğrenim görmekten memnunum**” ifadesine 593 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,39). Hiç katılmama oranı %22,5 (f:133) ve tamamen katılma oranı %8,1’dir (f:48). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %24,1 (f:63) ile İTY, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %10,7 (f:28) ile yine İTY’dir.

“**Bu bölümde öğrenim görmekten memnunum**” ifadesine 590 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin genel olarak bu ifadeye “katılmıyorum” dediği anlaşılmaktadır (Ortalama: 2,5). Hiç katılmama oranı %23,2 (f:137) ve tamamen katılma oranı %9,8’dir (f:58). Bölümler bazında hiç katılmama oranı en yüksek bölüm %27,7 (f:28) ile STV, tamamen katılma oranı en yüksek bölüm de %12,6 (f:33) ile İTY’dir.

Öte yandan anket sorularının sonunda öğrencilerden görüş ve önerilerini yazmaları istenen bölümde 10 öğrenci “güzel, yeterli, mükemmel, seviyorum” sözcüklerini yazarken 5 öğrenci “yetersiz, berbat, umut/hayal kırıcı” sözcüklerini kullanmıştır.

Genel olarak öğrencilerin yukarıdaki ifadelerle genel olarak katılım düzeylerine ilişkin görsel bir ifade için tablo 7’ye bakılabilir. Buna göre öğrencilerin genel olarak katıldıkları tek ifade öğretim dilinin %100 Türkçe olmasıdır. Bunun dışındaki 15 ifadeye ise katılmadıkları söylenebilmektedir.

Genel Değerlendirmelere İlişkin Faktör Analizi Bulguları

17’nci soruda öğrencilere yöneltilen 24 ifade üzerinden öğrencilerin fakülteye ilişkin genel değerlendirmelerine faktör analizi uygulanmıştır. KMO ve Barlett’s testi sonucunda sırasıyla sonuçlar 0,86 ve $p < 0,05$ bulunmuştur. Buna göre verinin faktör analizi için yeterli olduğu anlaşılmıştır. 14 ifade için toplam varyans %65 olarak hesaplanmış, temel bileşenler analiziyle Promax döndürme yöntemi kullanılmış ve dört faktör elde edilmiştir.

1. Genel memnuniyet
2. Fiziksel imkânlar
3. Öğrenim dili (İngilizce)
4. Öğretim elemanlarıyla iletişim

Tablo 8. Açıklayıcı Faktör Analizi ve Faktörlere Yönelik Güvenirlik Analizleri

İfadeler	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Öz Değer	Cronbach’s Alpha
Genel Memnuniyet				
Tekrar öğrenci olsam yine İBF’de öğrenim görmek isterim.	0,886	35,851	5,019	0,87
Bu fakültede öğrenim görmekten memnunum.	0,884			
Kendimi bu fakülteye ait hissediyorum.	0,832			
Fakülteye kayıt yaptırmadan önceki düşüncelerimle kıyaslayacak olursam, öğrenim görürken edindiğim deneyim, beklentilerimde olumlu değişiklikler yarattı.	0,767			

Bu bölümden aldığım eğitimin mezun olduktan sonra bir işe kabul edilmemde etkili olacağını düşünüyorum.	0,726			
Mesleğe yönelik uygulamalı dersleri yeterli buluyorum.	0,574			
Fiziksel İmkânlar				
Okul binası ve derslikler beklentilerimi karşılıyor.	0,829	12,100	1,694	0,77
Okuma ve izleme Salonunu yeterli buluyorum.	0,824			
Öğrenci kantinini ihtiyaçlarımı karşılamada yeterli buluyorum.	0,697			
Öğrencilerin katılabildiği sosyal faaliyetlerin sayısı yeterlidir.	0,655			
Öğrenim Dili (İngilizce)				
*Bölümün öğretim dili %100 Türkçe olmalıdır.	-0,860	9,795	1,371	0,62
Fakültede İngilizce verilen derslere daha fazla önem verilmelidir.	0,827			
Öğretim Elemanlarıyla İletişim				
Danışman öğretim elemanı ile yeterli iletişim kurabiliyorum.	0,865	4,352	1,029	0,62
Öğretim elemanları ile yeterli iletişim kurabiliyorum.	0,813			
Açıklanan Toplam Varyans: 65,098; Çıkartma Yöntemi: Temel Bileşenler Yöntemi; Döndürme Yöntemi: Kaiser Normalizasyonu ile Promax				

*: Bu ifade ters kodlanmıştır.

Demografik özellikler bağlamında faktörlere yönelik fark analizlerine bakılmıştır. Buna göre cinsiyete göre “genel memnuniyet”, “fiziksel imkânlar”, “öğretim elemanlarıyla iletişim” faktörleri arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır ($p < 0,05$). Ayrıntılı olarak ifade edilecek olursa, erkeklerin kadınlara göre bu üç faktörde de daha olumlu / yüksek yanıtlar verdikleri söylenebilmektedir.

Tablo 9. Cinsiyet Değişkeninin Faktörler Açısından İncelenmesi

Faktör	Cinsiyet	n	\bar{x}	std.	t Değeri	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık (p)
Genel Memnuniyet	Erkek	293	2,90	0,97	4,143	531	0,000*
	Kadın	240	2,55	0,89			
Fiziksel İmkânlar	Erkek	321	2,38	0,85	2,459	577	0,014*
	Kadın	258	2,21	0,83			
Öğrenim Dili	Erkek	313	2,96	0,69	0,337	572	0,736
	Kadın	261	2,95	0,68			
Öğretim Elemanlarıyla İletişim	Erkek	310	2,54	1,037	3,453	568	0,001*
	Kadın	260	2,25	0,92			

Sınıf değişkeninin faktörler açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 10. Sınıf Değişkeninin Faktörler Açısından İncelenmesi

Faktör	Sınıf	n	\bar{x}	F Değeri	Anlamlılık (p)
Memnuniyet	1. sınıf	156	2,39	18,317	0,000*
	2. sınıf	126	2,60		
	3. sınıf	114	2,95		
	4. sınıf	143	3,11		
Fiziksel İmkânlar	1. sınıf	161	2,09	7,317	0,000*
	2. sınıf	140	2,24		
	3. sınıf	127	2,45		
	4. sınıf	157	2,48		

Sınıf değişkeninin memnuniyet faktörü açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bağlamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için analiz sonrası Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. 1. sınıfa giden öğrenciler ile 3. sınıfa (md: -0,531; $p<0,05$) giden öğrenciler ve 4. sınıfa (md: -0,724; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. 2. sınıfa giden öğrenciler ile 3. sınıfa giden öğrenciler (md: -0,315; $p<0,05$) ve 4. sınıfa giden (md: -0,508; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 4'üncü sınıf öğrencilerinin fakülteden daha çok memnun oldukları söylenebilir. Ayrıca sınıf düzeyinin artması fakülte memnuniyet ortalamasını arttırmaktadır.

Sınıf değişkeninin fiziksel imkânlar faktörü açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bağlamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için analiz sonrası Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. 1.sınıfa giden öğrenciler ile 3. sınıfa giden öğrenciler (-0,355; $p<0,05$) ve 4. sınıfa giden öğrenciler (md: -0,390; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin fiziksel imkânları daha yeterli buldukları söylenebilir.

AKTS değeri değişkeninin faktörler açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 11. AKTS Değerinin Faktörler Açısından İncelenmesi

Faktör	AKTS Değeri	n	\bar{x}	F Değeri	Anlamlılık (p)
Memnuniyet	2.00 ve 20.00 arası	18	2,91	4,770	0,003*
	20.01 ve 25.00 arası	128	2,52		
	30.01 ve 40.00 arası	235	2,73		
	40.01 ve 45.00 arası	89	3,00		

AKTS değerinin yalnızca memnuniyet faktörü açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu bağlamda farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için

analiz sonrası Post Hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. “20.01 ve 25.00” AKTS değerine sahip öğrenciler ile “40.01 ve 45.00” AKTS değerine sahip öğrenciler arasında (md: -0,474; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin aldıkları derslerin kredisi arttıkça öğrenci memnuniyetinin arttığı söylenebilmektedir.

Çalışma Hayatı ve Mezuniyet Sonrası Planları

Öğrencilerin çalışma hayatı ve mezuniyet sonrası planlarına ilişkin ankette toplam dört soru yöneltilmiştir. İlk olarak “**Bugüne kadar bölümle ilgili bir alanda iş teklifi aldınız mı?**” sorusu sorulmuştur. 591 öğrenciden alınan yanıtların dörtte birden fazlası (f:152, %25,7) “evet” şeklindedir.

Tablo 12. Bölümlere göre öğrencilerin iş teklifi alma durumları

Sütun %	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
Evet	26,3	23,9	19,1	36,5	25,7
Hayır	73,7	76,1	80,9	63,5	74,3
N	118	259	110	104	591

Erkekler (f:93, %28,9) kısmen kadınlardan (f:58, %25,7) daha fazla iş teklifi aldıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin yaşları ile iş teklifi alma oranları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (χ^2 : 21,413; df:4; $p<0,05$). Aynı şekilde öğrencilerin aylık harcama miktarı ile iş teklifi alma oranları arasında da anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (χ^2 : 17,193; df:3; $p<0,05$). En yüksek iş teklifi alma oranı STV bölümündeki öğrenciler arasında bulunmuştur (f:38, %36,5). En düşük ise HİR bölümünde tespit edilmiştir (f:21, %19,1).

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencilerine uygulanan ankette bu soruya “evet” diyenlerin oranı %29,1 ve “hayır” diyenlerin oranı %70,9’dur (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla oranların teklif alma yönünde biraz yüksek olmasına karşın birbirine yakın olduğu söylenebilmektedir.

“**Öğreniminiz sırasında herhangi bir işte çalışıyor musunuz? Çalışıyorsanız, nasıl bir iş kolunda çalışıyorsunuz?**” şeklindeki soruya 592 öğrenci yanıt vermiştir. “Hayır” diyenlerin oranı %62,8’dir (f:372). “Evet, aldığım eğitimle ilgili bir alanda çalışıyorum” diyen öğrencilerin oranı %10,8 (f:64); “Kısmen aldığım eğitimle ilgili bir alanda çalışıyorum” diyenlerin oranı %7,6 (f:45) ve “İlgisiz bir alanda çalışıyorum” diyenlerin oranı da %18,8’dir (f:111).

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencilerine uygulanan ankette bu soruya alınan yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin %75,1’i “hayır, çalışmıyorum”, %15,6’sı “evet, eğitimimle ilgili bir alanda çalışıyorum”, %5,4’ü “eğitimimle ilgisiz bir alanda çalışıyorum” ve %3,8’i de “kısmen eğitimimle ilgili bir alanda çalışıyorum” yanıtlarını vermişlerdir (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla öğrencilerin günümüzde daha yüksek oranda herhangi bir işte çalıştıkları ve aldıkları eğitimle ilgili alanda çalışma oranının da daha az olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 13. Bölümlere göre öğrencilerin işte çalışma durumları

(Sütun %)	BY	İTY	Hİ	STV	Toplam
Hayır, çalışmıyorum	62,7	60,0	70,0	62,5	62,8
Evet, aldığım eğitimle ilgili çalışıyorum	16,9	7,3	1,8	22,1	10,8
Evet, aldığım eğitimle ilgisiz bir alanda çalışıyorum	17	22	20	11,5	18,8
Kısmen aldığım eğitimle ilgili bir alanda çalışıyorum	3,4	10,8	8,2	3,8	7,6
N	118	260	110	104	592

Bölümler arasında herhangi bir işte çalışmama oranı en yüksek olan HİR'dir (f:77, %70). Aldığı eğitimle ilgili bir alanda çalışma oranı en yüksek bölüm STV'dir (f:23, %22,1). Kısmen ilgili bir alanda çalışma oranı en yüksek bölüm İTY (f:28, %10,8) olurken; ilgisiz bir alanda çalışma oranı en yüksek bölüm de İTY'dir (f:57, %21,9).

Bu soruya alınan yanıtlar "çalışan" ve "çalışmayan" öğrenciler bağlamında yeniden kodlandığında, çalışan öğrencilerin not ortalamasının oran olarak giderek düştüğü söylenebilir. Çalışmayan öğrencilerin not ortalamaları oransal karşılaştırmaya göre daha yüksektir.

Tablo 14. Öğrencilerin işte çalışma durumu ile genel not ortalaması dağılımı

(Sütun %)	.60 ve 2.00 arası	2.01 ve 3.00 arası	3.01 ve üstü
Çalışan	42,1	38	30,4
Çalışmayan	57,9	62	69,6
N	76	355	112

Öğrencilere yöneltilen "mezun olduktan sonra ne kadar sürede iş bulmayı umut ediyorsunuz?" sorusuna 573 yanıt alınmıştır. Genel anlamda öğrencilerin dörtte birden fazlası ilk altı ay içinde (f:162, %28,3); dörtte bire yakını da ilk bir yıl içinde iş bulmayı umduklarını belirtmiştir (f:133, %23,2). Dolayısıyla öğrencilerin yarıdan fazlasının (%51,5) bir yıl içinde iş bulmayı umut ettiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin %5,1'i ise halen çalıştığı için yeni bir aramayacağını belirtmiştir.

Tablo 15. Bölümler bazında öğrencilerin iş bulma süresi beklentileri

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
İlk altı ay içinde	26,1	25,9	36	28	28,3
İlk bir yıl içinde	12,6	25,1	27	26	23,2
Bilmiyorum süre veremiyorum	26,1	18,3	13,5	17	18,7
İlk birkaç yıl içinde	15,3	14,3	6,3	9	12
İş bulma konusunda hiç umutlu değilim	9	7,2	9	9	8,2
Halen çalıştığım için yeni bir iş aramayacağım	4,5	4,8	3,6	8	5,1
İlk beş yıl içinde	3,6	2,4	1,8	3	2,6
Diğer	2,7	2	2,7	0	1,9
N	111	251	111	100	573

En yüksek çalışma oranı %8 (f:8) ile STV bölümündedir. Buna karşın %8,2'lik bir kesim iş bulma konusunda beş ve daha az süreyi beklentileri içinde tanımlamayarak bu konuda "hiç umutlu olmadıklarını" ifade etmiştir. Umutsuzluk oranı en düşük bölüm İTY'dir (f:18, %7,2). "Bilmiyorum, süre veremiyorum" diyenlerin oranı ise en yüksek bölüm BY'dir (f:29, %26,1).

Öte yandan 10 yıl önceki ankette fakülte öğrencilerine sorulan aynı soru için alınan yanıtlara göre ilk altı ay içinde diyenlerin oranı %44,5 gibi yüksek bir düzeydedir. İlk bir yıl içinde yanıtı %18,5 oranında, ilk birkaç yıl içinde yanıtı %7,4 oranında, ilk beş yıl içinde diyenlerin oranı da %1,8 oranındadır. Bilmiyorum, süre veremiyorum diyenlerin oranı %14,9 iken halen çalıştığı için iş aramayacakların oranı %4,3'tür. %3,2'lik bir grup ise iş bulma konusunda umutlu olmadığını ifade etmiştir (Bayram vd., 2007). Buna göre öğrencilerin yakın zamanda iş bulma düşüncelerinin hayli azaldığını, hiç umutlu olmayanların oranının ise aynı şekilde yükseldiğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin "mezun olduktan sonra ne yapmayı planladıkları" sorusu, 10 farklı seçenek sunularak bulunlar arasından en fazla üçünün seçilmesiyle tanımlanmıştır. Soruya genel olarak 575 öğrenci herhangi bir seçeneği işaretleyerek yanıt vermiştir.

Tablo 16. Bölümler bazında öğrencilerin mezuniyet sonrası beklentileri

(Sütun %)	BY	İTY	HİR	STV	Toplam
Aldığım eğitimle ilgili bir alanda özel sektörde çalışmak istiyorum	53,2	67,6	69,4	56	63,1
Yurt dışına gitmek istiyorum	45	54,2	56,8	59	53,7
Aldığım eğitimle ilgili bir alanda serbest çalışmak istiyorum	27,0	38,7	20,7	49	34,8
Aldığım eğitimle ilgili bir alanda lisansüstü eğitime devam etmek istiyorum	30,6	25,3	33,3	30	28,7
Aldığım eğitim dışında bir alanda çalışmak istiyorum	23,4	19,8	23,4	12	19,8
Aldığım eğitimle ilgili bir alanda kamu sektöründe çalışmak istiyorum	13,5	11,1	12,6	8	11,3
Henüz bilmiyorum, karar veremedim	13,5	11,1	10,8	10	11,3
Aldığım eğitim dışında bir alanda lisansüstü eğitimime devam etmek istiyorum	8,1	6,3	10,8	7	7,7
Çalışmayı düşünmüyorum	1,8	1,2	0,9	2	1,4
Diğer	2,7	4	2,7	2	3,1
N	111	253	111	100	575

Buna göre en fazla tercih edilen seçenek; öğrencilerin üçte ikisine yakınının işaretlediği, "Aldığım eğitimle ilgili bir alanda özel sektörde çalışmak istiyorum" ifadesi olmuştur. Öğrencilerin %63,1'i (f:363) özel sektörde çalışmak istediğini belirtmiştir. Bu oran HİR bölümündeki öğrenciler arasında en yüksek seviyededir (f:77, %69,4). En düşük oran ise BY bölümünde belirlenmiştir (f:59, %53,2). Fakülteye kayıt yaptıran yılı bağlamında özel sektörde çalışma isteğine bakıldığında burada da önemli bir farktan söz edilebilmektedir. Bu oran 2017 yılında fakülteye kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencileri arasında (%66,7), 2014 yılı ve öncesinde kayıt yaptıran; son sınıfta olduğu söylenebilecek öğrencilere göre %6,6 oranında daha yüksek bulunmuştur⁵. Eş deyişle özel sektörde çalışma isteği ilk sınıftaki öğrenciler arasında daha yüksek seviyededir.

⁵ Kredili sistemde sınıf sistemi olmayıp ders geçme esaslı bulunmaktadır. Bu doğrultuda konunun daha kolay anlatılabilmesi için 2014 yılı ve öncesinde fakülteye kayıt yaptırmış, fakültede dördüncü yılının içinde ve daha fazla sürede bulunan öğrenciler "son sınıf öğrencileri" olarak tanımlanmıştır.

Öte yandan 10 yıl önceki Bayram vd.'nin (2007) anket verilerine göre fakülte öğrencileri arasında özel sektörde çalışma planının yine birinci sırada olduğu ve %38,3 düzeyinde tanımlandığı belirtilmelidir.

Bir kıyaslama yapmak gerekirse, “aldığım eğitimle ilgili bir alanda kamu sektöründe çalışmak istiyorum” diyenlerin oranı %11,3'dür. Bu da öğrenciler arasında genel olarak kamuda çalışma planının oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bir tercih midir; zorunluluk mudur yani iş bulma ihtimalinin düşüklüğü nedeniyle midir, ayrıca irdelenebilir. Kamu sektöründe çalışma isteğiyle ilgili bir diğer not edilmesi gereken durum da birinci sınıf öğrencileri (%9,4) ile son sınıf öğrencileri (%16,3) arasındaki çarpıcı farktır. Son sınıf öğrencileri neredeyse iki kat daha fazla oranda kamuda çalışma isteklerini ifade etmektedirler. Bu oran üçüncü sınıf öğrencileri arasında ise en düşük düzeydedir (%8,9).

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri için bu seçeneğin yine beşinci sırada ve %8,6 düzeyinde tercih edildiği belirtilmelidir (Bayram vd., 2007).

Ayrıca bu konuyla bağlantılı olarak değerlendirilebilecek bir başka ifadede, öğrencilerin üçte birden fazlası “aldığım eğitimle ilgili bir alanda serbest çalışmak istiyorum” ifadesini işaretlemiştir (f:200, %34,8). Bu istek İTY öğrencileri arasında daha yüksektir (f:98, %38,7). En düşük ise HİR öğrencileri arasındadır (f:23, %20,7). Genel olarak son sınıf öğrencileri arasında serbest çalışma isteğinin en düşük seviyede olduğu da not edilmelidir (%30,1).

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri için bu seçeneğin yine üçüncü sırada ve %13,6 düzeyinde tercih edildiği belirtilmelidir (Bayram vd., 2007).

Tablo 17. Kayıt yılı bazında öğrencilerin mezuniyet sonrası beklentileri

(Sütun %)	2017	2016	2015	2014 ve altı
1.Aldığım eğitimle ilgili bir alanda özel sektörde çalışmak istiyorum	66,7	66,0	58,5	60,1
2.Yurt dışına gitmek istiyorum	66,7	54,6	46,3	45,1
3.Aldığım eğitimle ilgili bir alanda serbest çalışmak istiyorum	35,2	40,4	33,3	30,1
4.Aldığım eğitimle ilgili bir alanda lisansüstü eğitime devam etmek istiyorum	34,0	27,0	26,8	26,1
5.Aldığım eğitimi dışında bir alanda çalışmak istiyorum	11,9	17,0	22,0	28,8
6.Aldığım eğitimle ilgili bir alanda kamu sektöründe çalışmak istiyorum	9,4	9,9	8,9	16,3
7.Henüz bilmiyorum, karar veremedim	8,2	10,6	14,6	12,4
8.Aldığım eğitim dışında bir alanda lisansüstü eğitimime devam etmek istiyorum	5,0	6,4	10,6	9,8
9.Çalışmayı düşünmüyorum	1,3	1,4	0,8	2,0
Diğer	3,1	3,5	2,4	3,3
N	159	141	123	153

Öğrencilerin yarısından fazlası “yurt dışına gitmek istiyorum” ifadesini planları arasına eklemiştir (f:309, %53,7). Yurt dışına gitme isteği en fazla STV (f:59, %59), en düşük ise BY (f:50, %45) bölümü öğrencilerinin beklentileri arasında tespit edilmiştir. Öğrencilerin kaçınıcı sınıfta oldukları ile birlikte bu ifadeye verilen yanıtlara bakıldığında en fazla oranda birinci sınıftaki öğrenciler arasında bu isteğin yüksek olduğu anlaşılmaktadır (f:106, %66,7). Üst sınıflarda bu oranın giderek düştüğü anlaşılmaktadır. 2014 ve önceki yıllarda kayıt yaptırmış olan muhtemel son sınıf öğrencileri arasında bu oran %45,1'dir. Buradaki oranların yüksekliği

üzerinde önemle durmak gerekir. Bu isteğin arkasındaki nedenlerin ve yurt dışında ne yapmak istediklerinin de ayrıca ele alınması yerinde olacaktır.

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri arasında yurt dışına gitme planının yine ikinci sırada ve %16,2 düzeyinde olduğunun da altı çizilmelidir (Bayram vd., 2007).

Öğrencilerin dörtte birden fazlası “**aldığım eğitimle ilgili bir alanda lisansüstü eğitime devam etmek istiyorum**” seçeneğini işaretlemiştir (f:165, %28,7). Bu istek en fazla oranda HİR (f:37, %33,3) ve en düşük İTY (f:64, %25,3) bölümlerinde dikkati çekmektedir. Bu istek ilk sınıf öğrencileri arasında (%34), son sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek bulunmuştur (%26,1).

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri için bu seçeneğin yine dördüncü sırada ve %10,5 düzeyinde tercih edildiği belirtilmelidir (Bayram vd., 2007).

Sekizinci sırada olan “**aldığım eğitim dışında bir alanda lisansüstü eğitimime devam etmek istiyorum**” diyenlerin oranı da %7,7’dir. Bu oran da önemli bulunmuştur. Öğrencilerin yeni bir alanda bilgi birikimlerini zenginleştirmek ya da alan değiştirmek gibi tercihleri akla gelmektedir. Aldığı eğitim dışında bir alanda lisansüstü eğitim yapma isteğinin ise önceki ifadeyle de ilişkili olarak üçüncü (%10,6) ve son sınıf öğrencileri (%9,8) arasında daha yüksek olduğu belirtilmelidir.

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri için bu seçeneğin iki sıra üstte, altıncı sırada ve %10,5 düzeyinde tercih edildiği belirtilmelidir (Bayram vd., 2007).

Beşinci sıradaki, “**Aldığım eğitim dışında bir alanda çalışmak istiyorum**” ifadesini işaretlerin oranı beşte bire yakındır (f:114, %19,8). Bu rakam üzerinde ayrıca düşünülmesi gereken bir konuya işaret etmektedir. Öğrencilerin bu bölüme isteyerek gelme durumları, bölümden duydukları memnuniyet ve daha sonrasına ilişkin beklentilerini etkileyen diğer unsurların ayrıca irdelenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu istek ilk sınıfta %11,9 oranında iken son sınıfta iki kattan daha yüksek seviye olan %28,8 olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla son sınıf öğrencileri alan değiştirme isteği içinde bulunmuştur.

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri için bu seçeneğin beş sıra altta ve onuncu sırada, %3,6 düzeyinde tercih edildiği belirtilmelidir (Bayram vd., 2007). Dolayısıyla bu seçenekte önemli bir yükseliş olduğu vurgulanmalıdır.

Tüm seçenekler arasında “**henüz bilmiyorum, karar vermedim**” diyen 65 öğrenci bulunmaktadır (%11,3). İlk sınıfta bu ifadenin seçilme oranı %8,2 iken; üçüncü sınıfta %14,6 ve son sınıfta %12,4’dür. Başka bir deyişle üst sınıftaki öğrencilerin daha kararsız olmaları şaşırtıcı bir durum olarak not edilmelidir.

Öte yandan 10 yıl önceki fakülte öğrencileri arasında “bilmiyorum” yanıtı verenlerin oranı %1,4 düzeyindedir (Bayram vd., 2007). Bu oranın da yükselmiş olduğu vurgulanabilir.

Ayrıca 8 öğrenci “**çalışmayı düşünmüyorum**” seçeneğini işaretlemiştir. Bu öğrencilerin neden bu seçeneği işaretledikleri de ayrıca irdelenebilir. Bu öğrencilerin ikisi birinci sınıfta, ikisi ikinci sınıfta, biri üçüncü sınıfta, üçü de son sınıfta bulunmaktadır. Başka bir deyişle, yaklaşık olarak her dönem 1-2 öğrenci çalışmayı düşünmediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin diğer görüş ve önerileri

Son olarak ankete katılanlardan eklemek ya da iletmek istedikleri görüş ve önerileri yazmaları istenmiştir. Alınan değerlendirmeler kategorileştirilerek analiz edilmiştir. Tablo 18’de sunulan verileri “öğrencilerin ısrarla vurguladıkları noktalar” olarak değerlendirmek mümkündür. Çünkü burada yer alan bazı ifadelerle yönelik ankette sorulan sorular olduğunu ve öğrencilerin

genelinin bu konulardaki düşüncelerinin farklı boyutlarını o sorularda görmek mümkündür. Ancak genel olarak öğrencilerin isteklerinin daha fazla uygulamalı ders ve nitelikli ya da verimli ders işlenmesi konusunda olduğu söylenebilmektedir.

Bunlar dışında ankette bir ya da iki öğrenci tarafından fotokopi ücretlerinin yüksekliği, bazı derslerin çok kalabalık olduğu, kimi ders içeriklerinin birbirine benzediği, bürokrasinin çok fazla olduğu, güvenlik görevlileri ile sorun yaşadıkları, iletişim fakültesi olunmasına rağmen öğrencilerin birbirleri arasında ve öğretim üyeleriyle ilişkilerde iletişimin yetersiz olduğu, kantinin girişinde sigara içilmemesi gerektiği ve yeni medya bölümünün açılmasının iyi olacağı gibi pek çok farklı görüş ve öneri de dile getirilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin diğer görüş ve önerileri

Yorum	f
Daha fazla uygulamalı/mesleki/teknik ders açılmalı	52
Eğitim kalitesi ve ders içerikleri daha nitelikli/ verimli hale getirilmeli	22
Zorunlu stajın olmalı / (bir şekilde) staj konusunda yardımcı olunmalı	14
Hocalar yetersiz / kendilerini geliştirmeliler (Sosyal medya, İnternet, güncel bilgi, nitelikli bilgi, ilgisizlik, niteliksizlik vs.)	12
Hocalar gelişen medya içeriklerine daha fazla adapte olmalı, demode ders içerikleri (var) olmamalı	12
İngilizce eğitim / kalitesi/niteliği artırılmalı	10
Mesleki seçimlik ders kontenjanları artırılmalı	10
Güzel, yeterli, mükemmel, seviyorum	10
Yeterli, güzel, eğlenceli sosyal etkinlikler yok / yetersiz	8
Öğrenciler küçümsenmemeli	7
Teknik koşullar iyileştirilmeli	6
İletişim fakültelerinin kontenjanları azaltılmalı	5
Yetersiz, berbat, umut/hayal kırıcı	5
Kariyer planlama / yönlendirme yeterli değil	4
Gelecek kaygısı	4
Staj / çalışma nedeniyle dersler zorunlu olmamalı	3
Ders kredileri yükseltilmeli	3

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkiye’de gerek eğitim sistemi, gerek üniversitelerin genel durumu ve gerekse iletişim fakültelerindeki eğitim uzun yıllardır önemli sorunlar olarak tartışılmakta ve çözüm arayışları çerçevesinde yeni düzenlemeler yapılmaya çalışılmaktadır. Aslında Gezgin’in (2000, s.274) de dediği gibi “Türkiye’de iletişim fakültelerinin sorunlarını Türkiye gerçeğinden, ulusal eğitim-öğretim politikasından ve Türkiye’deki yükseköğrenimin genel yapısından ayrı düşünmek mümkün değildir.” Aynı zamanda ilerleyen zaman içinde de sorunların ifade tarzları değişse de konu başlığı itibarıyla pek de değişmediğini ya da geçmişin izlerinin bugünkü tartışmalarda da mevcut olduğunu söylemek gereklidir.

Temel olarak “eğitim” meselesi, gazeteciliğin başlangıcından bu yana tartışmalı bir konudur. Her şeyden önce gazeteciliğin ya da iletişim eğitiminin ne olduğu ve olması gerektiği konusunda dünyada kuramsal bir anlaşma yoktur. Bunun uzantıları en çarpıcı biçimde etik tartışmalarda da dikkati çekmektedir. Dolayısıyla farklı gazetecilik anlayışları arasındaki anlaşmazlık kendisini gazetecilik eğitiminde de göstermektedir (Uzun, 2011, s.120). İletişim eğitimi de bu tartışmanın bir uzantısı ya da günümüze kadar gelmiş ve daha gelişmiş bir hali olarak değerlendirilebilir. Elbette ki iletişim eğitiminin ülkenin genel eğitim politikalarından ayrı değerlendirilemeyeceği de söylenmelidir. Bu bağlamda bir parantez açılarak; özellikle yeni iletişim fakültelerinin açılmaya devam etmesinin, ülkenin “insan kaynakları yönetimi ve gelecek projeksiyonları” bağlamında defalarca eleştirildiği vurgulanabilir.

Sonuç olarak iletişim alanındaki eğitim programlarına yönelik eleştirilerin üç farklı boyutta öne çıktığı belirtilebilir: Kuramsal derslere ağırlık verilmesi, uygulamalı derslere ağırlık verilmesi ya da ikisi arasında bir dengenin kurulması.

Literatürde bu anlayışlardan hangisinin doğru olduğuna ilişkin tartışma bir yanda devam ederken diğer yanda da (özellikle yeni açılan iletişim fakültelerinde) verilen eğitimin hedefsizliği ayrı bir tartışma başlığının açılmasını beraberinde getirmiştir. Çünkü farklı alanlardan öğretim elemanları bir şekilde iletişim fakültelerine kaydırılmış ya da geçirilmiş; kadro planlaması, gelecek projeksiyonları, ihtiyaç ve mevcut durum analizleri yapılmadan akademik ilerlemenin yolu açılmış, kadroya göre programlar şekillenmiş ve sonuçta da iletişim eğitiminde “kalite/nitelik” tartışmaları devam edip gitmiştir.

Sonuçta ister A, ister B olsun her iletişim fakültesinin benimsediği ya da doğruluğuna inandığı farklı hedeflerin bulunduğu ya da bulunması gerektiği ifade edilebilir. Çünkü eleştirilerden biri hedefin ne olduğu ya da olması gerektiğinden çok “hedefin bulunmaması”dır.

Meselenin bir başka boyutu da doğru derslerin programa alınması kadar, o dersi veren öğretim elemanının ya da ders için sağlanan olanakların “yeterlilikleri” olarak tanımlanabilmektedir.

Meselenin ilginç bir yanı da şudur: İletişim Bilimleri Fakültesinde yapılan bir araştırmanın bulgularına göre öğrencilerinin dört farklı hedefinin olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin bu dört farklı grubun beklentilerine dönük olarak ders talebinde buldukları söylenebilmektedir (Yüksel vd., 2016). Araştırma sonunda bu kadar net ortaya konulmasa da bulgular değerlendirildiğinde genel olarak bu dört grup ortaya çıkmaktadır: Birinci gruptaki öğrenciler ait oldukları fakülte, bölüm ya da sektörle ilgili alanlarda daha çok uygulamaya dayalı eğitim almak istemekte ve mezun olunca bu alanda iş bulmayı hedeflediklerini belirtmektedir. Aynı sınıfta öğrenim gören ikinci grup öğrenci kitlesi “akademisyen olma” hayali ile daha çok kuramsal dersleri tercih ettiğini belirtmektedir. Üçüncü grupta yer alan öğrenciler ise “üniversite mezunu olmak” amacıyla öğrenim gördüklerini söylemekte ve en “uygun” dersleri alarak bir an önce mezun olup herhangi bir kamu kurumunda ya da özel sektörde görev almak istemektedirler. Son grupta yer aldığı söylenebilecek ve daha çok “diğer” kategorisinde bulunduğu belirtilebilecek öğrenciler ise neden bu fakültede ve bölümde okuduklarını bilmeyen, mezuniyete ilişkin bir hayale sahip olmayan, “mezun olsam da olur olmasam da olur”, “ne iş olsa yaparım”, “babamın işini yapacağım” gibi söylemlere sahip “diğer” öğrencilerdir. Dolayısıyla iletişim fakültesinde “öğrenci” öznesiyle bir açıklamada bulunulduğunda bu dört öğrenci grubunun hepsinin birlikte durumu ifade edilmektedir ki, bu da bu öznenin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır. Öte yandan bu çalışmada söz konusu öğrenci grupları değişkenlerden biri olarak tanımlanmamıştır. Çünkü öğrencileri bu tür gruplara kesin olarak yerleştirmede de ayrı sınıflandırma ve ölçme sorunları olabileceği görülmüş ve bunun ayrı bir çalışma konusu olabileceği değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak bu araştırma Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi özelinde elde edilen verileri literatürdeki birçok tartışma başlığıyla ilişkilendirmek ve değerlendirmek mümkün olabildiği gibi konuyu yalnızca 10 yıl önceki durum ve şimdiki durum karşılaştırması bağlamında irdelemek de anlamlıdır.

Öncelikle bu çalışmanın başında katılım oranının daha yüksek olmasının beklendiği söylenebilir. Öğrencilerin kendi eğitimlerine ilişkin bir anket uygulamasına daha fazla ilgi göstermeleri beklenmiştir; ancak bu gerçekleşmemiştir. Bunun ilk nedeni bu tür gönüllü katılıma dayalı anket uygulamalarının yapısal sorunu olabilir. Gönüllü katılımı esas alan anket çalışmalarında ağırlıklı olarak iki ayrı kitle yanıt verir. “Duyarlı kitle” adı verilebilecek bu iki gruptan ilki “çok sevenler/memnun olanlar” ve ikincisi de “hiç sevmeyenler/memnun olmayanlar”. Ankete en çok katılımın olduğu bölüm İTY’dir ve genellikle en olumsuz yorum yazıları bu bölüm öğrencileri tarafından dile getirilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde “tepkili” ya da “söyleyecek bir şeyi olan” bir öğrenci grubunun varlığından söz edilebilir. Yorum yazılarında da sevenler ve sevmeyenlerin ifadeleri bu iki ayrımı yalın bir şekilde ortaya koymaktadır. Söyleyecek bir şeyi olmayanlar ise ankete katılmaya ya da zaman ayırmaya genellikle gönüllü olmamaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin ise bir tür atalet hali içindeki öğrenciler olduğu düşünülebilir. Bu anketteki verileri örneklem tekniğinin olasılığa dayanmaması nedeni ve yukarıda anlatılan gerekçeyle fakülte öğrencilerin tümüne genellemek doğru değildir. Bu ankette gönüllü olmayan öğrencilerin görüşleri bilinmemektedir. Bu da araştırma yöntemi ve örnekleme tekniğinin handikaplarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla ileride yapılacak bir anket uygulamasında örneklemin olasılığa dayalı olarak araştırmacılar tarafından belirlenmesi tavsiye edilebilir. Ayrıca ileride yapılacak çalışmada bu anket sorularının geliştirilmesi ve neden sorularını da içine alacak şekilde genişletilmesi tavsiyesinde de bulunulabilir.

Gönüllü katılımın beklentilerin altında olmasına karşın yine de ankette ortaya çıkan verilerin literatürdeki görüşlerle büyük ölçüde paralellik taşıdığına altı çizilebilir. Bazı noktalarda ortaya çıkan farklı görüşlerin ise değişen zaman ve ülkedeki gelişmelerle ilişkilendirilmesi mümkündür. Öğrencilerin demografik yapısında ve özellikle ekonomik düzeylerine ilişkin bu çalışmada önemli bir durum tespitinde bulunulmuştur. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı birbirine yakındır, yaklaşık yüzde 40’ı birinci tercih olarak fakülteye gelmiştir, yarından fazlası kendi bölümlerinin ilgi alanı olduğunu söylemektedir, yaklaşık beşte birden fazlası Eskişehir’de ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Çok önemli bir rakam olarak öğrencilerin yüzde 40’a yakını herhangi bir işte çalışıyor konumdadır. Öğrencilerin fakülteyle ilgili zihinlerindeki resim (sıfatlar) büyük ölçüde (%84,4) olumludur. Genel olarak fakülte aidiyeti, öğretim elemanlarıyla iletişim, İngilizce derslere daha fazla önem verilmesi, okuma-izleme salonu, kantin ve kütüphane hizmetleri konularında memnuniyetsizliklerini ifade etmektedirler. Ayrıca mezuniyet sonrası kaygıları da memnuniyetsizlikleri arasındadır. Yine de mezun olduktan sonra birkaç yıl ve daha az sürede iş bulmayı umanların oranı yaklaşık yüzde 70’ler düzeyindedir. Buna karşın hiç umutlu olmadığını söyleyenlerin oranı %8,2’dir. Öğrencilerin %1,4’ü de hiç çalışmayı düşünmediklerini ifade etmektedir.

Çok genel bir ifadeyle belirtilecek olursa öğrencilerin 10 yıl önceki genel memnuniyet düzeyleri ile şimdiki düzeyleri arasında negatif yöndeki ağırlığın büyük oranda ya da çarpıcı biçimde arttığı söylenebilmektedir. İş bulma konusundaki artan umutsuzluk ve yurt dışına gitme isteğindeki artış birbiriyle bağlantılı olarak hem sektörün yapısı hem de ülkenin içinde bulunduğu koşullarla da bağlantılı bulunmuştur.

Ancak anket uygulamasının sınırları bu eğilimin nedenlerini ortaya koymaktan uzaktır. Bunlara ilişkin değerlendirmenin ayrıca fakülte yöneticileri ve öğretim elemanları tarafından yapılması yararlı olacaktır.

Bu anket uygulamasında ortaya çıkan tablo genel olarak bundan sonrası için nelere dikkat edilmesi ya da önem verilmesi gerektiği konusunda da bir projeksiyon sağlamaktadır. Her bölümün daha pozitif ya da negatif olduğu farklı alanlar bulunmaktadır. Bölümlerin de kendileriyle ilgili kararları alarak bu fotoğrafın daha iyi bir noktaya gelmesi konusunda çalışmalarında bulunabilecekleri söylenebilir.

Fotoğrafın tamamını görmek için elbette literatürdeki benzer çalışmalar gibi akademisyenler, mezunlar ve sektör temsilcilerine yönelik güncel çalışmaların yapılmasında da yarar görülmektedir. Hızla değişen dünyada öğrenci beklentilerinde olduğu gibi onların düşüncelerinde de değişimler olabileceği gözden uzak tutulmamalıdır. Bu çalışmanın verileri paylaşıldığında akademisyenlerden gelen “bir de bizim memnuniyet durumumuzu sorsaydınız” eleştirisi oldukça haklı görülebilecek bir sistemi içinde barındırmaktadır. Elbette bu alanlar önemle ihtiyaç duyulan ayrı birer çalışma konusu olarak değerlendirilmiştir.

Daha ötede ise bundan 10 yıl sonra yapılacak benzer bir çalışma için bu verilerin önemli bir kilometre taşı görevi göreceği kanaatindeyiz. Ayrıca daha genel anlamda ise iletişim eğitimi veren diğer fakültelerin de bu tür anketler gerçekleştirerek kendi verilerini bu sonuçlarla karşılaştırmalarının ve akademik ortamlarda yayımlamalarının iletişim eğitiminin iyileştirilmesi ve geleceği için anlamlı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- “Genel bilgi”, <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/225/iletisim-bilimleri-fakultesi/genel-bilgi>
- Alemdar, K. ve Erdoğan, İ. (2001). İletişim, *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Bilim Sosyal Bilimler-II*, TÜBA, Ankara, ss. 1-10.
- Alver, F. (2011). Eleştirel Kuram Perspektifinden İlk Etkin Alımlayıcı Çalışmaları ve Medya Pedagojisi Çalışmalarına Etkisi”, *Akdeniz İletişim* 15, ss. 49-71.
- Arık, M.B. ve Bayram, F. (2011). İletişim Eğitimi ve İletişim Akademisyenleri: Veriler Işığında Genel Bir Değerlendirme, *Akdeniz İletişim* 15, 81-98.
- Atabek, Ü. ve Atabek Şendur, G. (2014). İletişim Eğitiminde Farklı Perspektifler: Öğrenciler, Akademisyenler ve Meslek Mensuplarının İletişim Eğitimi Hakkındaki Tutumları, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* 2014, 148-163. Şurada erişilmiştir: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=652ff10c-f40b-406d-a91b-45e4c0c241b4%40pdc-v-sessmgr03&bdata=Jmxhbm9dHlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=196778&db=uvt>
- Bayram, N., Yüksel, H., Atabek, N., Taşçı, D., Yüksel, E., Oğuz, G.Y., Uzkesici, N., Özer, Ö. (2007). İletişim Bilimleri Fakültesi Hazırlık Okulu, Fakülte Öğrencileri ve Mezunlarına Yönelik Anket Power Point Sunumu. (Dosya kayıt tarihi: 15 Mayıs 2007).
- Büyükaslan, A. ve Mavnacıoğlu, K. (2017). İletişim Fakültesi Ders Müfredatlarının Sektörün Nitelikli İşgücü Talebine Uyumu, *International Journal of Cultural and Social Studies* 3 (2), ss.219-233.
- Dağtaş, E. (2003). “Gazetecilik Eğitiminde Kuram ve Uygulama İkilemi: Türkiye’deki İletişim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi İletişim* 17, ss.143-200.
- Dağtaş, E. (2011). “Üniversite Sanayi İşbirliği Perspektifinden Türkiye’deki İletişim Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Akdeniz İletişim* 15, 32-48.

- Dağtaş, E. ve Kaymas, S. (1998). "Türkiye'de İletişim Eğitimi Üzerine Öneriler", *Kültür ve İletişim* 1 (2), ss. 93-110.
- Demiray, U. (1995). *Anadolu Üniversitesi'nin Ocaktan İletişimcileri: İBFE'liler*. Eskişehir: Turkuaz.
- Doğanay, Ü. ve Keskin, F. (2008). İletişim Çalışmalarında Kişilerarası İletişimin Yeri: Türkiye'de Kişilerarası İletişim Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme, *Kültür ve İletişim* 11 (1), 9-32. Şurada erişilmiştir: http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=96373_4b266e1f8f1a3265742679787777095f&?
- Ergeç, N. E. (2014). Uluslararası Yükseköğretim Trendleri Bağlamında İletişim Eğitimi Yeniden Düşünmek, *Selçuk İletişim* 8 (2), ss. 5-31.
- Eroğlu, E. (2018). Yüz yüze görüşme. 1 Ekim 2018.
- Gezgin, S. (2000). Türkiye'deki iletişim fakülteleri ve sorunları, *1. İletişim Kongresi 1-3 Mart 2000 Bildiri Kitabı*, ss. 274-277.
- Gezgin, S. (2005). Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi, *19. Alman-Türk Gazeteciler Semineri Rekabet ve Medya*. Ankara: Konrad-Adenauer Vakfı. ss. 65-78.
- Gürkan, N. ve İrvan, S. (2000). İletişim Eğitimi Nereden Nereye, *1. İletişim Kongresi 1-3 Mart 2000 Bildiri Kitabı*, ss.354-365.
- Gürkan, N. ve İrvan, S. (2000). İletişim Eğitiminde Nereden Nereye, *1. Ulusal İletişim Kongresi Bildiriler Kitapçığı*, İstanbul, ss. 354-365.
- Güz, N., Yanık, H. Ve Yegen, C. (2017). İletişim Fakülteleri Eğitim Sistemin Yönelik Yeni Bir Yaklaşım, *International Journal of Social Sciences and Education Research* 3 (5), ss.1546-1560.
- Hof, S.D.V.h. ve Tuncer, M.U. (2011). Halkla İlişkiler Eğitimi Üzerine Bir Eleştiri, *Akdeniz İletişim* 15, ss. 133-144.
- İnuğur, M.N. (1988). *Basın ve Yayın Tarihi*. İstanbul: Der.
- Karaduman, M., Akbulutgiler, B. (2017). Türkiye'de Gazetecilik Eğitimi: Lisans Müfredat Programları Karşılaştırması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 16 (4), ss.1161-1181.
- Mutlu, E. (1998). Tartışma: İletişim Eğitimi, *Kültür ve İletişim* 1(2), ss. 16-27.
- Mutlu, E. (2000). Türkiye'de İletişim Eğitimi Kişisel Bir Tarih Denemesi, *Gazi İletişim* 2000/8, ss. 235-259.
- Önür, N. (2000). Değişen Dünyada Değişen Sektörel Talepler Karşısında İletişim Eğitiminin Yapısal Sorunları Ve Öğrenciler Üzerine Etkileri, *1. İletişim Kongresi 1-3 Mart 2000 Bildiri Kitabı*, ss. 295-304.
- Öztürk, S. (2011). İletişim Eğitiminin Hedefi: Yeni Bir Entelektüel Yaratmak, *Akdeniz İletişim* 15, ss. 145-156.
- Saruhan, Ş.A. ve Özdemirci, A. (2013). *Bilim, Felsefe ve Metodoloji*, 3. Baskı. İstanbul: Beta.
- Solmaz, B., Urhan Torun, B., Tarakçı, H.N. ve Yüksek, Ö. (2017). Halkla İlişkiler Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme: Selçuk Üniversitesi Öğrencilerinin Gözünden Halkla İlişkiler Eğitimi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 38, 256-272. Şurada

erişilmiştir: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=e536194f-7599-4201-a9cb-57ce72497ccd%40sessionmgr101>

- Şeker, M. ve Şeker, T. (2011). İletişim Eğitiminde Temel Sorunlar ve Açmazlar, *Akdeniz İletişim* 15, ss. 99-118.
- Tekinalp, Ş. (2000). Yeni dünya düzeni iletişim fakülteleri ve öneriler, *1. İletişim Kongresi 1-3 Mart 2000 Bildiri Kitabı*, ss. 462-469.
- Tokgöz, O. (2006). Türkiye’de İletişim Fakültelerinde Eğitim Kadrosunun Konumu: Eleştirel Bir Bakış ile Değerlendirme, *Kültür ve İletişim* 9 (1), ss. 33-70.
- Tokgöz, O. (T.y.). Türkiye’de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi. Şurada erişilmiştir: http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/tokgoz_iletisim.pdf
- Uzun, R. (2007). İstihdam Sorunu Bağlamında Türkiye’de İletişim Eğitimi ve Öğrenci Yerleştirme, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 25, 117-134. Şurada erişilmiştir: http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=90773_c8d4763215f0aed89372835aa741d853&?
- Uzun, R. (2011). Türkiye’de Gazetecilik Eğitimi: Değişimler ve Eğilimler, *Akdeniz İletişim* 15, ss. 119-132.
- Ünlü, S., Atabek, N. ve Taşçı, D. (2000). İyi bir iletişim eğitimi nasıl olmalı?, *1. İletişim Kongresi 1-3 Mart 2000 Bildiri Kitabı*, ss. 278-294.
- Ünlü, S., Atabek, N. ve Taşçı, D. (2002). İletişim fakültelerindeki öğretim elemanlarının fakültelerindeki eğitim-öğretim ortamı hakkındaki görüşler”, *İletişim* 2002 (12), ss. 127-148.
- Yıldırım, B. (2006). Eleştirel Pedagoji Açısından Gazetecilik Eğitimi Yeniden Düşünmek”, *İletişim Araştırmaları* 4 (1), ss. 121-152.
- Yüksel, E., İspir, N.B. ve Kahraman Adıyaman H. (2016). Öğrencilerin Ders Seçimlerini Etkileyen Faktörler: Basın ve Yayın Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, *Kurgu* 24 (1), ss.1-16.