

ELEKTRONİK MESLEK YÜKSEKOKULLARI DERGİSİ

UMYOS 'S 13



Aralık 2013
December 2013

Sayı/Number:4
Cilt /Volume: 3
Yıl / Year: 2013

ISSN: 2146-7684

Yayın Sahibi
Publisher

Doç.Dr. Bülent Bayram

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Chief Editor

Yrd.Doç.Dr. Bora Aslan

Yayın İdare Merkezi
Headquater

Kırklareli Üniversitesi
Lüleburgaz Meslek
Yüksekokulu
Lüleburgaz/Kırklareli

Tel: +90 288 4174996
Faks: +90 288 4174996
<http://www.ejovoc.org>
info@ejovoc.org

Teknik Editör
Technical Editor

Füsun Yavuzer Aslan

Yayın Türü
Type of Publication

6 Aylık Süreli Yayın
Semiannual

Sayfa Düzeni ve Kapak
Layout and Coverpage

Füsun Yavuzer Aslan



**Electronic Journal Of
Vocational Colleges**

**Elektronik Meslek
Yüksekokulları Dergisi**

(UMYOS 2013 Özel Sayısı)

İçindekiler / Contents

1. SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULLARININ EĞİTİM SÜRECİNDE; UYGULAMA AÇISINDAN KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ IN EDUCATIONAL PROCESS OF SOCIAL SCIENCES VOCATIONAL HIGH SCHOOLS, THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TERMS OF APPLICATION AND SOLUTION PROPOSALS İbrahim Emre GÖKTÜRK , Mehmet Ali AKTAŞ , Ülkü GÖKTÜRK	1
2. BİLGİ ÇAĞINDA ÖĞRETİM ELEMANLARININ KARIYER BEKLENTİLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR CAREER EXPECTATIONS AND THE CHALLENGES OF INSTRUCTORS IN INFORMATION AGE Ali GANIYUSUFOĞLU	9
3. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ THE NECESSITY OF OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY EDUCATION AT VOCATION SCHOOLS Alper Tunga ÖZGÜLER , Tarkan KOCA	15
4. İNOVASYON YETENEĞİNİN ARTIRILMASINDA ÜNİVERSİTE SANAYİ İŞBİRLİĞİ VE MESLEK YÜKSEKOKULLARININ ROLÜ INNOVATION ABILITY OF IMPROVING THE ROLE OF UNIVERSITY INDUSTRIAL COOPERATION AND VOCATIONAL COLLEGES Asiye Yüksel, Gazi Uçkun, Güler Dinçel, Barış Demir	21
5. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA YÖNTEMLERİ: NAZİLLİ MYO ÖRNEĞİ Başak DOĞAN , Mümin ESER	29
6. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRESİNİN İRDELENMESİ INVESTIGATION OF EDUCATION AND TRAINING PERIOD AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS Dursun ÖZGÜLER , Tarkan KOCA , Alper Tunga ÖZGÜLER	40
7. EGE BÖLGESİ'NDE BULUNAN MESLEK YÜKSEKOKULLARININ DURUM ANALİZİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ ELİF YÜCEBAŞ ; GÖNÜL ALKAN; HANDE GÜL ATASAĞUN; HÜSEYİN AVNİ EGELİ	44
8. BOLOGNA SÜRECİNDEKİ MYO'LARDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM(ÖME) "ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ" STUDENT-CENTERED EDUCATION IN VOCATIONAL COLLEGES DURING BOLOGNA PROCESS, "TEACHING STAFF FEEDBACK" Gazi Uçkun, Barış Demir, Seher Uçkun, Orkun Konak	51
9. DOĞU ANADOLU BÖLGESİNDEKİ MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA OKUYAN ÖĞRENCİLERİN SORUNLARI (Kağızman MYO Öğrencileri Örneği) PROBLEMS OF EASTERN ANATOLIA REGION VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS (Kağızman Vocational School Students Sample) Selda GEYİK YILDIRIM	59
10. MALZEME VE MALZEME İŞLEME TEKNOLOJİLERİ PROGRAMINDA "KOROZYON VE KOROZYONA DAYANIKLI MALZEMELER" DERSİNİN ZORUNLU OLARAK OKUTULMASI TEACHING "CORROSION AND CORROSION-RESISTANT MATERIALS" CLASS AS A MUST COURSE IN MATERIAL AND MATERIAL PROCESSING TECHNOLOGIES PROGRAM Hüsnü GERENGİ , Mine KURTAY	67
11. LASTİK VE PLASTİK TEKNOLOJİLERİ PROGRAMLARINDA OKUTULAN ELASTOMER TEKNOLOJİSİ DERSİ İÇERİĞİNİN OLUŞTURULMASI THE CREATION OF THE CONTENT OF THE ELASTOMER TECHNOLOGY COURSE TAUGHT AT RUBBER AND PLASTICS TECHNOLOGY PROGRAMS Hüsnü Gerengi , Gasim Altundal	72
12. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ DİSİPLİN HUKUKUNA 18.08.2012 TARİH VE 28388 SAYILI RESMİ GAZETE'DE YAYIMLANARAK YÜRÜRLÜĞE GİREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ DİSİPLİN YÖNETMELİĞİ İLE GETİRİLEN YENİLİKLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME AN ANALYSIS OF THE RENOVATIONS IN STUDENT DISCIPLINARY LAW FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER THE STUDENT DISCIPLINARY REGULATIONS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHICH BECAME EFFECTIVE BY BEING PUBLISHED IN THE OFFICIAL GAZETTE NO. 28388 ON AUGUST 18, 2012 Işıl Tüzün Arpacioğlu , Şükran Morgül	80
13. DUYGUSAL ZEKA DÜZEYİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA IMPACT ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL: AN APPLICATION ON VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS Semra TETİK, Ayşen AÇIKGÖZ	88
14. MESLEK YÜKSEKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAM TERCİHLERİNDE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA A RESEARCH ON DETERMINATION THE LEVEL OF AWARENESS IN VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ABOUT	

THEIR PROGRAM PREFERENCES

Türky TÜRKOĞLU , Erdoğan GAVCAR, Halit BÜYÜKSAKALLI 99_____88

15. TARİHİ FİLM VEYA TARİHİ DİZİLERİN TARİHE İLGİYİ ARTIRMADA ETKİSİNE İLİŞKİN MYO ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE IMPACT OF HISTORICAL MOVIES OR SERIES ON RAISING THE INTEREST FOR HISTORY

Sezai ÖZTAŞ , Nihat Kamil ANIL , Bülent KILIÇ_____108

SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULLARININ EĞİTİM SÜRECİNDE; UYGULAMA AÇISINDAN KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İbrahim Emre GÖKTÜRK¹, Mehmet Ali AKTAŞ², Ülkü GÖKTÜRK³

ÖZET

Meslek yüksekokullarının en önemli görevi ülke ekonomisine katkıda bulunacak uzman ve nitelikli ara eleman ihtiyacının karşılanmasına yardımcı olmaktır. Bu manada verilen eğitimler; teorik, bilimsel bilgi yanında, uygulamalı derslerle de desteklenmelidir. Uygulama eğitimi sektörden ayrı değil sektörle beraber belirlenecek bir süreçle öğrenci üzerinde tatbik edilmelidir.

Uygulama eğitimi açısından en handikaplı meslek yüksekokulları, sosyal bilimler alanında eğitim veren meslek yüksekokullarıdır. Sosyal bilimler alanında verilen uygulama eğitimlerinin istenilen etkiye sahip olabilmesi için bu eğitimlerin yaşayan organizasyonlar içinde verilmesi gerekmektedir. Meslek yüksekokullarının 2 yıllık eğitim süreçleri içinde öğrencilerin kendi branşlarındaki sektörlerde 40 ila 80 gün arasında değişen sürelerde yaptıkları staj eğitimi ise sürenin yetersizliği ve sistemin istenilen seviyede etkin işleyememesinden dolayı yetersiz kalmaktadır.

Ülkemizin ara eleman ihtiyacının bu okullarda daha etkin karşılanabilmesi için, sosyal bilimler alanındaki meslek yüksekokullarında verilen uygulama eğitimlerinin, sektörle beraber ve sektörün ihtiyacı doğrultusunda yeniden yapılandırılması daha uygun olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilimler, Eğitim, Meslek Yüksekokulları

IN EDUCATIONAL PROCESS OF SOCIAL SCIENCES VOCATIONAL HIGH SCHOOLS, THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TERMS OF APPLICATION AND SOLUTION PROPOSALS

ABSTRACT

The most important mission of vocational high schools is to help to meet the need of specialist and intermediate staff to contribute to the economy of country. The educations provided in this meaning should be supported with the theoretical knowledge as well as the applied courses. The application education should be applied on the students with the process to be determined together with the sector, not separately from the sector.

In terms of application education, the most handicapped vocational high schools are the ones providing education in the domain of social sciences. For the application educations provided in the domain of social sciences to be able to have the desired effect, it is necessary to provide these educations in the living organisms. In the process of 2 years of vocational high schools, the training the students undergo in the sectors in their own branches for the durations varying between 40 and 80 days remains insufficient due to the deficiency of time and not effectively running of system at the desired level.

For meeting the need of intermediate staff of our country in the schools more effectively, it will be more suitable to restructure the application education provided in vocational high schools in the domains of social sciences together with the sector and in the direction of the need of sector.

Keywords: Social Science, Education, Vocational High School

¹ Yrd.Doç.Dr.,Aksaray Üniversitesi Uygulamalı Tekn. ve İşletmecilik Yüksekokulu, gokturk@aksaray.edu.tr

² Yrd.Doç.Dr.,Aksaray Üniversitesi Uygulamalı Tekn. ve İşletmecilik Yüksekokulu, maktas@aksaray.edu.tr

³ Öğretim Görevlisi, Aksaray Üniversitesi Berat Cömertoğlu Meslek Yüksekokulu, ugokturk@aksaray.edu.tr

GİRİŞ

Eğitim, ülkelerin sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan olumlu yönde değişimlerini sağlayan ve bu olumlu değişimin değerini ölçümleyen unsurlardan birisidir.(Akın ve diğerleri;2007) Özellikle bugün ekonomik hayatın bütün dünyada her geçen gün büyümesi ve küreselleşmesinin bir sonucu olarak Türkiye' nin de başta ekonomik olarak değişen yeni dünya düzenine ayak uydurabilmesi için meslekî ve teknik alanda iyi eğitim almış, teknolojik anlamda donanımlı, insan gücüne ihtiyacı vardır.

Bireylere mesleki anlamda kalifiye olabilmeleri için verilecek eğitim; bireyi işe hazırlama ve işi bir amaç olarak kullanmak sureti ile yeteneklerini çok yönlü geliştirmelerini sağlayacak bir süreç olarak kullanılmalıdır.

Türkiye' de mesleki yeterlilik için verilen eğitimler; orta öğretim içinde meslek liseleri, orta öğretim sonrası iki yıllık ön lisans ve dört yıllık lisans eğitimler ile verildiği gibi bu sürecin dışında ilköğretim sonrası çıraklık eğitim sistemi ile de verilmektedir. Sistemin bu karmaşık yapısı içinde en önemli sorunlardan biri konumuz itibari ile meslek yüksekokullarında verilen eğitimler ve bu okullardan mezun olan öğrencilerin durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Meslek yüksekokullarında verilen eğitim; artan yükseköğrenim talebini karşılamak, eğitimimkânlarını artırmak ve ülkemizin güneçtikçe değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verecek kalifiyeye eleman ihtiyacını karşılayabilecek bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir. Mesleki anlamda kalifiye eleman yetiştirmek üzere kurulu eğitim sistemimizin meslek yüksekokullarında ifade edilen ara eleman ihtiyacını etkin bir şekilde karşılayabilmesi ve sistem içinde bu okullardan mezun olacak bireylerin sektörde daha etkin görev alabilmeleri amacı ile bu okullarda verilen eğitim sürecinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Sektörün istediği ara eleman ihtiyacının daha çok meslek yüksekokullarınağırlıklı mezun bireyler tarafından karşılanabilmesi için; sektörün isteği doğrultusunda ara eleman yetiştirmenin yanında, sanayinin mevcut yapısının gelişimine katkı sağlamak için güncel ve çağdaş bilgi ile destekleneceği bir eğitim sisteminin meslek yüksekokullarına kazandırılması gerekir.

Bu tip eğitim teorik bilginin verilmesi yanında uygulamanın da etkin bir şekilde piyasaya uygun ve teknolojik yeniliği ve güncel bilgiyi uygulama imkânını sağlayacak uygulama dersleri ile mümkün olabilecektir. İfade edilen eğitim sistemi açısından ülkemizde özellikle sosyal bilimler alanında eğitim veren meslek yüksekokullarının uygulama eğitimi açısından yeterli imkânlarla sahip olamadıkları görülmektedir.

TÜRKİYE' DE MESLEKİ EĞİTİM SÜRECİ VE MESLEK YÜKSEKOKULLARININ YERİ

Mesleki eğitim, Toplum içinde bireyin yaşamını sürdürebilmesi için toplumda geçerliliği olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerinin kazandırılması(Alkan ve diğerleri, 1998; Egin,2000) ve bu kazanım aşamasının bireyin zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel gelişimi ile bağdaştırılma sürecidir. (Donnelly, 2008).

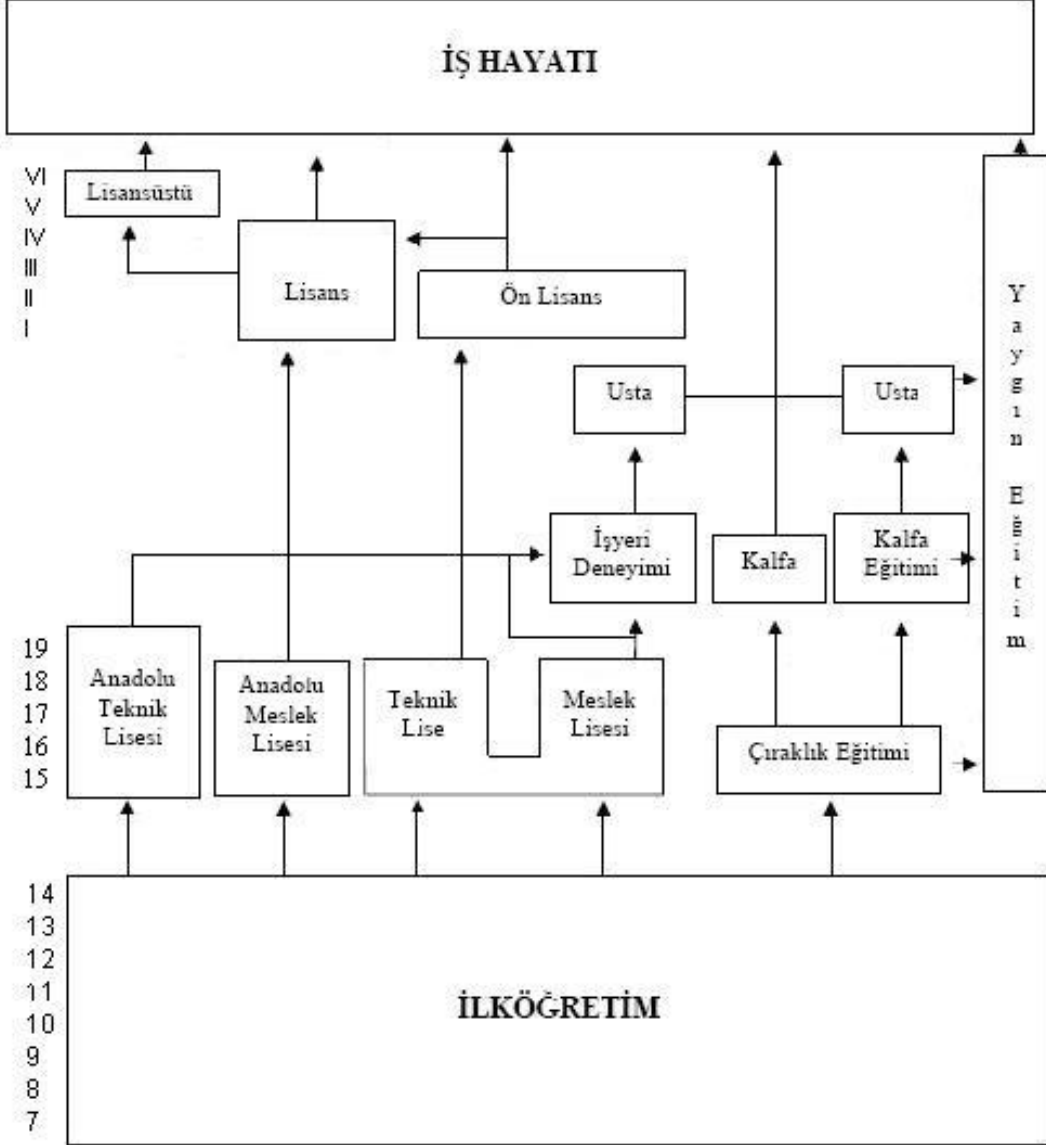
Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde mesleki eğitim sonrası yetiştirilecek kalifiye insan gücünün istenilen seviyede olması sonucunda daha güçlü bir ekonomi ve daha hızlı bir toplumsal kalkınma sağlanacağı ve ülkede yaşam seviyesinin yüksek standartlara ulaşacağı beklentisi ile mesleki eğitimin öncelikli politikalar içinde yer aldığı görülmektedir. (DPT, 2001)

Mal ve hizmet üretiminde teknolojik donanıma sahip olmak ve modern örgüt yapısının kurulu olması işletmelere ulusal ve uluslararası rekabette öncelik sağlayacaktır; fakat bu sistemden istenilen verimin alınabilmesi, teknolojik altyapıyı kullanacak ve modern sistemi uygulayabilecek uzman ve kalifiye işgücüne sahip olmayı gerektirmektedir.

Ekonomik işbirliği ve kalkınma örgütünün 2000 yılında yaptığı "Başlangıç Eğitiminden Çalışma Yaşamına Geçiş: Geçişleri İşler Hale Getirmek" adlı çalışmasında mesleki eğitimin 2 farklı şekilde verilebileceği ifade edilmektedir. (Davies ve Farquharson2004)

- Çıraklık tipi (işletme temelli tam zamanlı işletmelerde verilen eğitim sistemi)
- Okul temelli mesleki eğitim (okullarda verilen mesleki eğitim sistemi)

Türkiye’de mesleki eğitim sistemine bakıldığında; her iki sisteminde uygulandığı görülmektedir. Şekilde de Türkiye’de uygulanan meslek eğitim sistemi bir şema halinde gösterilmektedir.



Kaynak: Demir E. Ve Şen Ş.H., (2009) Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları, *Ege Eğitim Dergisi* (10) 2: 39-59, s.53

Çıraklık eğitimi, örgün mesleki eğitim ve mesleki kurslarla birlikte mesleki eğitim sistemini oluşturur. İlköğretim sonrası eğitimine devam etmeyerek sektör içinde çalışan 14 yaşını doldurmuş bireylerin kalifiye işgücüne katılması için 2-4 yıl arasında gördüğü eğitim sürecini ifade eder. Esas amacı işyerinde çalışan bireyleri işyeri temelli olarak eğitimlerinin teorik öğrenimle de desteklenmesi üzerine kurulu bir eğitim sistemidir. (www.tubitak.gov.tr)

Okul temelli mesleki eğitimi ise ilköğretim sonrası ortaöğretim sürecinde meslek liseleri ve yükseköğretimde ön lisans seviyesinde meslek yüksekokulları ve lisans seviyesinde mesleki fakülteler oluşturmaktadır. Bu süreçte Meslek liseleri; bireylerin genel liseler hariç mesleki eğitim amaçlı kurulmuş çeşitli mesleki ve teknik eğitim sağlayan ve sektöre işgücü yetiştirmek için mesleki ders ağırlıklı; fakat

öğrencilerin meslek lisesi sonrasında da yükseköğretimde farklı alanları seçebilmeleri için verilen genel derslerle eğitim veren okullardır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okulları endüstriyel ve teknik, ticaret ve turizm, sosyal hizmetler ve din hizmetleri alanlarındaki 30'a yakın farklı türdeki okuldan oluşmaktadır.

Yükseköğretimde mesleki eğitim, ön lisans düzeyinde meslek yüksekokullarınca verilirken lisans düzeyinde Teknoloji, Sanat ve Tasarım, Turizm Fakülteleri (Özaydın, 2009) gibi mesleki fakültelerde verilmektedir. Bu fakültelerde sektörün ihtiyacı olan üst düzey niteliklere sahip, alanında uzman yönetici bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Meslek yüksekokulları; lise sonrası eğitime devam etmek isteyen, meslek lisesini bitirmiş öğrencilerin alanında sınavsız kayıt yaptırdığı, meslek lisesi haricinde de yükseköğretim sınavına girerek başarılı olan ve bu bölüm için belirlenen puanı sağlayan öğrencilerin de kayıt yaptırabildiği yükseköğretim kurumudur. Dört yarıyılık süre içinde meslek yüksekokullarında eğitim gören bireyler sektörün nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere yetiştirilmektedir.

Meslek yüksekokulları, ülkemiz sanayisinin en fazla ihtiyaç duyduğu ara eleman ihtiyacını karşılayacak en önemli eğitim kurumu olarak görülmektedir. Meslek yüksekokulları; teknik bilimler, sağlık bilimleri, sosyal bilimler alanlarında açılabilen ve bu alanlarda nitelikli iş gücü oluşturmak için bilimsel süreci gerçekleştirmektedir.

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA UYGULAMA EĞİTİMİNİN ÖNEMİ VE TÜRKİYE'DE SON YILLARDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Türkiye' de bugün uygulanan mesleki eğitimin sorunları ve çözüm süreci Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2006) ile ifade edilmiştir. Plana göre Türk ekonomisinin ara eleman ihtiyacı ifade edilirken bu açığa karşı mesleki eğitim sürecinde eğitim almış bireylerin işsizlik oranlarının yüksekliğinden bahsedilmektedir.

Planda bahsi geçen istihdam sorunu, çıraklık eğitiminin iş temelli olarak verilmesi ve sektörde fiili anlamda iş bulmuş ve mesleki gelişimini sektör içinde gerçekleştiren bireylere verilen eğitim olması açısından daha çok çıraklık eğitimi haricindeki okul temelli mesleki eğitimi kapsamaktadır. Okul temelli mesleki eğitim sisteminde ara eleman yetiştiren en üst eğitim sisteminin meslek yüksekokulları olması Türkiye' deki mesleki eğitim sisteminde de meslek yüksekokullarının önemini artırmaktadır.

Planda ara eleman açığının asli sebepleri de ifade edilmektedir. Buna göre " *Bu durum bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması, mevcut mesleki eğitim programlarının ilgili tüm taraflarla işbirliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.*"denilmektedir. Günümüzde özellikle meslek yüksekokullarında sektörün ihtiyacı olan ara eleman ihtiyacının etkin bir şekilde karşılanabilmesi için planda da belirtildiği gibi sektörle beraber eğitim sisteminin güncellenmesi, eğitim personelinde sektörden ayrı kalmadan kendini devamlı yenilemesi gerektiği ifade edilmektedir.

Bu amaçla planda mesleki eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilmesi gerektiği ve bu şekilde uygulama eğitiminin artırılarak sektörle beraber ve sektörün ihtiyacı doğrultusunda ekip halinde çalışabilen, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilebileceği ifade edilmektedir.(<http://ekutup.dpt.gov.tr>)Görüldüğü gibi uygulama eğitiminden istenilen çıktı planda belirtilmektedir. Türkiye' de mesleki eğitim sisteminin uygulama eğitimleri ile desteklenerek istenilen kalitede bireyleri yetiştirme gerekliliği ortadadır.

Meslek yüksekokullarında uygulama eğitiminin önemi doğrultusunda Avrupa Birliği tarafından IPA 2006 (Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen 2008 yılında başlayan İnsan

Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ile bu süreç faaliyete geçirilerek mesleki eğitim sisteminin daha etkin hale gelmesihedeflenmiştir. (<http://ikmep.yok.gov.tr>)

Bu amaçla Meslek Yüksekokullarında da uygulama eğitimlerinin artırılması amacı ile 8' i meslek yüksekokul olan 24 eğitim kurumunda başlayan pilot uygulamada; girişimciliğin özendirilmesi, uygulamaya dönük ekipmanların sağlanması öğretmen ve idarecilerin etkin uygulama eğitimi için eğitimi ve son olarak uygulamanın en önemli ayağı olan sosyal ortakların eğitim sistemine katılımı sağlanmıştır.

Yapılan çalışmalardaki elde edilen sonuçların başarısı ve projenin 2010 yılında sona ermesi ile bu sürecin Türkiye genelindeki meslek yüksekokullarında da uygulanabilmesi için İKMEP sürecinde belirlenen program ve müfredatlar 01.07.2010 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında incelenmiş ve 2547 sayılı Kanun'un 2880 sayılı Kanunla değişik 7/d-2 ve 7/h maddeleri uyarınca kabul edilerek 2010-2011 öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Fakat proje sonrası program ve müfredatların Türkiye' deki bütün programları kapsamaması ve proje sonrası faaliyetlerin istenilen seviyede devam etmemiş olması, istenilen başarıya ulaşılmasını da engellemektedir.

Mesleki eğitimin kalitesini artırmaya yönelik bir diğer proje ise Türkiye' de mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin geliştirilmesi projesidir. Avrupa Kalite Güvence Referans Çerçevesiyle uyumlu Türkiye'de ulusal bir kalite güvence sisteminin kurulmasını sağlamayı amaçlayan bir projedir. Proje ile mesleki eğitim sistemi ile Avrupa arasında belge ve bilgi sisteminde standartlar sağlanacak bu yolla bir kalite kültürü oluşturulması hedeflenecektir. Şu anda pilot uygulama devam etmekte olup İKMEP benzeri bir yapı ile tamamlandıktan sonra ülke sathına yayılması hedeflenmektedir. (YÖK, 2013)

2011 yılı itibari ile faaliyetlerine başlayan Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun ve Ulusal Yeterlilik Sistemi'nin Güçlendirilmesi Projesi ise eğitim ve istihdam arasında ilişkiyi güçlendirmek amacı ile iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun mesleki eğitim verilmesi, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile uyumu sağlamak görevini üstlenen Mesleki Yeterlilik Kurumu'na yardımcı olmak ve Ulusal Yeterlilik Sistemi'nin geliştirilmesi için sistemde rol alan bütün paydaşların bilgilendirilmesi ve sisteme adapte edilmesi için çalışmalarda bulunmayı hedeflemektedir. (YÖK, 2013)

Bu üç projede de hedef eğitim ve sonrası sanayi de istihdam süreci arasında güçlü bir bağlantı kurmak, mesleki eğitimin en önemli sorunu olan okul sanayi işbirliğinin sağlanması ve bu sayede uygulamaya yönelik eğitim süreci ile kalitenin artırılması üzerinedir.

SOSYAL BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA VERİLEN UYGULAMA EĞİTİMLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Sosyal bilimler, dünyanın ve yaşamın insanî ve toplumsal yönlerini inceleyen bir akademik disiplinler grubuna verilen addır. (http://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_bilim) bu bağlamda sosyal bilimler alanını oluşturan birçok bilim dalı ifade edilebilir. Türkiye' de sosyal bilimler alanında eğitim veren meslek yüksekokullarının belirli bölümlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan bazıları; büro yönetimi ve yönetici asistanlığı, muhasebe ve vergi uygulamaları, turizm programları, bankacılık ve sigortacılık, halkla ilişkiler ve tanıtım, işletme yönetimi, pazarlama, dış ticareti emlakçılık, radyo televizyon, lojistik, maliye, çeşitli işletmecilik programları gibi iktisadi ve idari tabanlı programlardan oluştuğu görülmektedir.

Sosyal bilimler meslek yüksekokullarında daha çok kamu ve özel sektörde yönetsel süreçte yardımcı veya hizmet sektöründe çalışacak ara eleman yetiştirilmesi üzerine mesleki eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bu amaçla verilen teorik derslerin yanında uygulama eğitimleri de müfredat derslerinin kredisi içinde gösterilmesine rağmen uygulama eğitimlerinin sosyal bilimlerle ilgili uygulama ortamlarının oluşturulmasındaki sıkıntılardan dolayı yeterli seviyede verilemediği görülmektedir.

İşletmeler uygulama yönünden etkin ara eleman tercih etmektedirler. Genelde aranılan eleman ilanlarında; tecrübe, program kullanımında uzmanlık, yabancı dil bilgisi gibi üstün nitelikler

aranmaktadır. Bu okullarda eğitim gören bireylerin ise meslek yüksekokullarında aldıkları uygulama alan yetersizliği, sanayiye uzaklığı veya açılan bölüm ile ilgili sektörün aynı bölgede olmaması, uygulama yapılacak sektörün bilgi paylaşımına sıcak bakmaması, yeni nesil bilgisayar programları ve sektörel programları çalıştırabilecek yeterlilikte bilgisayar laboratuvarlarının yetersizliği, yabancı dil ders saatlerinin yetersizliği gibi sebeplerle uygulama eğitimini yetersiz alan ve mezun olmuş öğrencilerin, mezuniyet sonrası istenilen seviyede istihdam edilemediğini göstermektedir.

Sosyal bilimler alanında eğitim gören öğrencilere verilen eğitim sürecindeki en önemli sorun, okul sanayi işbirliğinin sağlanamamasıdır. İşletme yönetimi okuyan bir öğrencinin uygulama derslerinde uygulama sahası olarak bir işletmeyi kullanma imkânı bulunmamaktadır. Bankacılık sigorta bölümünde okuyan bir öğrenciye verilen bankacılık işlemleri dersi için bir bankada uygulamalı ders anlatma imkânı yoktur. Orta Anadolu'da gelir kaynağı turizm olmayan bir ilçede turizm otelcilik bölümünde okuyan öğrencinin uygulama alanının oluşturulması ve bu alanda kaliteli bir ara eleman yetiştirilmesi oldukça zor olacaktır. Muhasebe ve vergi uygulamaları bölümünde okuyan bir öğrenciye eğitim verecek bir öğretim elemanının bulunduğu okulda mali müşavirlik hizmeti verecek bir ofis açamayacağı için aktif bir uygulama imkânı olmayacak; ancak matbu belgelerle veya örnek kayıtlar üzerinden bu eğitim verilmeye çalışılacaktır.

Sosyal bilimler alanındaki meslek yüksekokullarında verilen eğitim sürecinin uygulama ile bağdaştığı en etkin süreç staj dönemi süresi yani endüstriye dayalı öğrenim sürecidir. Yüksekokulların belirlediği 40-80 günlük sektör içinde belirlenen ve staj komisyonları tarafından kabul edilebilir işletmelerde yapılan bu eğitimlerde, öğrenciler sektörü tanıma ve sektörde uygulamayı bilfiil yerinde görme ve uygulama imkânı bulmaktadır; fakat endüstriye dayalı öğrenimde; sürenin kısıtlı olması, işverenin stajyeribu kısıtlı zamanda asli mesleki bilgiyi vermek yerine diğer işlerde çalıştırması, staj denetimlerinin yetersizliği nedeni ile istenilen sürelerde stajların yapılmaması veya yapılmış gibi gösterilmesi dolayısı ile her zaman istenilen sonuçlara da ulaşamamaktadır.

Meslek yüksekokullarında öğretim elemanı ihtiyacı genelde öğretim görevlileri tarafından karşılanmaktadır. Öğretim görevlilerinin mesleki açıdan etkin bir uygulama eğitimi verebilmeleri için, kendi alanları ile ilgili sektörel gelişmeleri ve yenilikleri takip edebilmeleri gerekir; fakat görevleri haricinde ikinci bir işte çalışma imkânı kanunen yasaklanmış olan öğretim elemanlarının piyasadaki uygulamalardan ve gelişmelerden uzak kalmaları etkin bir uygulama eğitimini sınırlandırmaktadır.

Eğitim öğretim dönemi haricinde ise öğretim elemanlarının kendi alanları ile ilgili sektörlerle yakın ilişki kurma imkânları varken görev yaptıkları okullarda mesai kavramları açısından 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 28. maddesi hükmüne tâbi olmalarından dolayı bu imkânlarında kullanamamaktadırlar.

Avrupa Kredi Transfer Sistemi ile eğitim süreci Avrupa ile uyumlaştırılmaya çalışılmaktadır. Mesleki eğitimde de Avrupa'dan örnekler uygulanmaya çalışılmaktadır; fakat hiç Avrupa görmemiş veya oradaki işleyişi bilmeyen uygulayıcılar ile ne derecede bu yenilikler eğitim sistemine uygulanabilecektir.

Sosyal bilimler meslek yüksekokullarındaki bir diğer problemde mesleki eğitimi orta öğretimde alarak bir üst eğitim sistemine sınavsız geçenlerin yanında mesleki bilgiyi daha önce hiç almamış bireylerin de merkezi sınav ile bu bölümleri seçme imkânlarının olmasıdır. Bu durum 4 dönemlik eğitim sürecinde, mesleki bilgi konusunda alt yapısı yetersiz olan bireyler ile mesleki bilgiye sahip bireylerin uygulama açısından uyumsuzluğunu ortaya çıkarmakta; fakat bu uyum sorununu çözecek kadar bir eğitim süresi bulunmamaktadır.

ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VE SONUÇ

Sosyal bilimler meslek yüksekokullarında verilen mesleki eğitimin uygulama ağırlıklı olması meslek yüksekokullarında verilen bilimsel bilgi ile uygulama eğitiminin harmanlandığı ve diğer mesleki eğitim sistemleri yanında ilgi uyandıran farkındalık yaratan kurumlar haline gelmelerini sağlayacaktır.

Mesleki eğitim sorunu bütün meslek yüksekokullarının sorunu olmasına rağmen Sosyal bilimler alanındaki meslek yüksekokullarını diğer meslek yüksekokullarında ayırmamızın en önemli nedeni; sosyal bilimler meslek yüksekokullarında verilen uygulama eğitimlerinin diğer bilimlerdeki meslek yüksekokullarında verilen eğitimlere göre daha kısıtlı imkânlarasahip olmalarından dolayıdır.

Meslek yüksekokullarında verilen eğitim kalitesinin artırılması yönünde Türkiye’ de son yıllarda önemli adımlar atılmaktadır. Daha önce bahsettiğimiz Türkiye’ de mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin geliştirilmesi projesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu’nun ve Ulusal Yeterlilik Sistemi’nin Güçlendirilmesi Projesi ve İnsan Kaynaklı Meslek Eğitim Projesi bunlardan bazılarıdır. Bu projelerin proje süreçlerinde elde edilen başarılar, süreç sonrasında Türkiye geneline yayıldıktan sonra da sonlandırılmadan devam etmelidir. Pilot bölgelerde elde edilen başarılar diğer bölgelere de taşınmalı, aynı proje ekipleri diğer bölgelerde de projeyi yeniden imar etmelidirler. Bu sayede bölge bölge elde edilecek başarılı faaliyetlerin tekrarı, başarısızlıklardan ise vazgeçilmesi yolu ile daha etkin bir süreç izlenebilecektir. Bir önceki bölge bir sonraki bölge için tecrübe oluşturacağı için proje gerçekleştirme süresi her yeni bölgede bir öncekine göre kısıllacaktır.

Meslek yüksekokullarında verilen uygulama eğitimlerinin etkinliği için bu projeler ve yeni geliştirilecek projelerin desteklenmesi ve proje sonuçlarının Türkiye genelinde uygulamaya geçirilmesi daha uygun olacaktır.

Bütün meslek yüksekokullarındaki eğitim kalitesine fayda sağlayacağına inandığımız bu projeler haricinde, Türkiye’ de uygulanan mesleki eğitim sisteminde öncelikli olarak uygulama eğitim sorununun çözümlenmesi gerektiğine inandığımız sosyal bilimler alanındaki meslek yüksekokullarında da ivedilikle şu önlemlerin alınması gerekmektedir.

- MYO ders programları gözden geçirilerek teorik verilen derslerin kredileri düşürülmeli hatta verilen teorik derslerin ders saatleride sınırlandırılmalıdır.
- Uygulama dersleri ile ilgili öğretim elemanlarının en önemli sorunlarından biri olan 10 saat üstü uygulama derslerine verilemeyen ders ücreti sınırı yükseltilmelidir.
- Bölgede bulunan işletmelere her hafta belirlenecek bir günde işyeri gezileri düzenlenmelidir.
- Kariyer günleri düzenlenerek işverenler okula davet edilmeli bu sayede hem işverenlerin okulu tanımaları hem de öğrencilerle iletişim kurdukmak sureti ile öğrencilere bu insanlara ulaşmanın çokta zor olmadığını anlama fırsatı sağlanmalıdır.
- Başarılı mezunlar ile bağlantı kurmak sureti ile başarı hikâyeleri öğrencilere aktarılmalıdır.
- Fiziki imkânları yetersiz olan okullar için okul kontenjanları düşürülmelidir.
- Dönem içinde belirlenen bir sürede veya yaz dönemlerinde fiziki imkânı olan meslek yüksekokulları, fiziki uygulama imkânı olmayan meslek yüksekokullarına bu imkânlarından faydalandırılmalıdır. Örneğin Turizm Uygulama oteli olan bir MYO olmayan bir MYO ‘ ya bu imkânını sunabilir.
- Avrupa’daki mesleki eğitim sistemlerinin Türkiye mesleki eğitim sistemine adapte edilebilmesi için mesleki eğitimi gerçekleştiren öğretim elemanlarına adapte edilmek istenen sistemleri yerinde görmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede sistemler arasındaki uyum süresi kısıllacaktır.
- Öğretim elemanları yaz dönemlerinde seminerlere tabii tutulmalıdır. Bu sayede sisteme etkinlik sağlamak için YÖK, MEB gibi kurumların yapmak istedikleri veya hali hazırda yaptıkları yenilikler, projeler anlatılacak ve öğretim elemanlarının yeniliklere önceden adapte olmaları sağlanacaktır.
- Bu seminerler ile mesleki eğitim sistemi içinde olan; fakat Türkiye’ de aynı eğitimi farklı bölgelerde veren öğretim elemanları bir araya gelerek tecrübelerini paylaşacak ve eksik yönlerini bu sayede fark etme imkânı bulabileceklerdir.
- Sosyal bilimlerde sektör ve MYO’lar arasında işbirliği yetersizliklerini gidermek için üniversiteler tarafından verilen bilimsel araştırma projelerinin MYO.’ larda kullanılması ve bu sayede bu işbirliklerinin güçlendirilebilmesi için teşvikler sağlanmalıdır.

- Sosyal bilimlerde mezun olan öğrencilerin istihdamı açısından, her işletmede en az bir ön lisans mezunu ara eleman çalıştırma yasal olarak zorunlu hale getirilmelidir.
- Bölüm başkanları ve bölüm öğretim elemanları yaz dönemlerinde bölge veya yakın bölgeler de bulunan kendi bölümleri ile ilgili sektör yetkilileri, sanayi odası, ticaret odası ve diğer sivil toplum kuruluşları yetkilileri ile görüşmeler yaparak sektörün istediği ara eleman nitelikleri ve verilmesi gerek eğitim sürecini etkileyecek görüş alışverişlerinde bulunmalıdır.
- Sosyal bilimler meslek yüksekokullarında gelen öğrenci kalitesinin artırılması için sınavsız geçiş sürecinin tekrar masaya yatırılarak her meslek liseli değil belirli kriterler getirmek sureti ile başarılı olan meslek liselilerin, meslek yüksekokulu sistemine dâhil edilmesi sağlanmalıdır.
- Sosyal bilimler alanında eğitim veren meslek yüksekokullarının eğitim süresi 3 yıla çıkartılmalı ve 1 yıl teorik eğitim sonrası 2 yıl uygulamalı iş başı eğitim sistemine geçiş en kısa zamanda sağlanmalıdır.
- Sistemin en önemli sorunlarında olan çıraklık eğitimi, meslek liseleri, meslek yüksekokulları ve mesleki yüksekokullar ve fakültelerinde verilen mesleki eğitimler arasında bir bağ kurulmalı veya meslek yüksekokullarının diğer mesleki eğitime göre farkı net olarak ifade edilerek mesleki eğitim sistemindeki en üst kurum haline getirilmelidir.
- Okul sanayi işbirliği sadece üniversite taraflı düşünülmemeli; sanayi odaları, ticaret odaları esnafvesanatkârlar odası gibi kuruluşlarında sosyal bilimler alanında istenilen nitelikte ara eleman yetiştirilebilmesi için MYO' lara kendi bütçelerinden katkıda bulunması sağlanmalıdır.

Avrupa Birliği'ne girme yönünde önemli aşamalar kaydeden Türkiye' nin ekonomik kalkınması önündeki en önemli engellerden birisi de Türkiye ekonomisini kalkındıracak işletmelerdeki modern ve bilimsel anlamda hizmet verecek nitelikli mesleki bilgiye haiz ara eleman yetersizliğidir. Aranan nitelikteki ara eleman ihtiyacı mesleki eğitimin kaliteli ve etkin verilmesi ile karşılanacaktır.

Türkiye' de toplumsal refahın artırılması için sosyal bilimler alanında da gelişim sağlanması gerekmektedir. Bu açıdan başta sosyal bilimler alanında olmak üzere bütün meslek yüksekokullarında verilen eğitim sürecinin en kısa zamanda istenilen seviyeye getirilebilmesine yönelik hızlı ve sürekli politikalar geliştirilmelive mevcut politikalar ise etkinleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akın, F., Şimşek, O., Erdem, T. (2007). "Türkiye'de eğitim sorunu: Toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış". Ankara: Türk Eğitim Sen. Yayınları.
- Alkan, C., Doğan, H. Ve Sezgin, İ. (1998). "Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları" Ankara: Alkim Yayınları
- Egin, İ. (2000)"Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme", Nobel Yayınları, Ankara
- Donnelly, M. (2008) "Vocational Education", EBSCO Research Starters EBSCO Publishing Inc.
- DPT (2001) "Nitelikli İnsan Gücü Meslek Standartları Düzeni ve Sosyal Sermaye Birikimi Özel İhtisas Komisyonu Raporu", Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, Ankara
- Davies T.A. ve Farquharson F., (2004) "The Learnership Model of Workplace Training and Its Effective Management: lessons learnt from a Southern African case study journal of Vocational Education and Training", Volume 56, Number 2.
- Demir E. Ve Şen Ş.H., (2009) "Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları", Ege Eğitim Dergisi (10) 2: 39-59,s.53
- http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf e.t.: 17.08.2013
- <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> e.t. : 11.08. 2013
- <http://ikmep.yok.gov.tr> e.t. 01.09.2013
- Özaydın M. M.(2009) "Türkiye'de İşgücü Piyasasının Dinamikleri ve Mesleki Eğitim Sorunu Kamuda Sosyal Politika", Yıl:3,Sayı 11, Sayfa 63
- YÖK (2013), YÖK 2012 "Mali Yılı İdare Faaliyet Raporu", Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Yayınları Bilkent Ankara Nisan
- http://tr.wikipedia.org/wiki/Sosyal_bilim_e.t.26.08.2013

BİLGİ ÇAĞINDA ÖĞRETİM ELEMANLARININ KARIYER BEKLENTİLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Ali GANIYUSUFOĞLU¹

ÖZET

Yaşadığımız çağ bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Bilgi çağı ile birlikte hayat boyu kesintisiz eğitim ve öğrenme yaygınlaşmış, farklı tarzda düşünme, çalışma ve bu bağlamda kariyer, çalışma hayatının temel kavramlarından biri haline gelmiştir. Öğretim elemanları ise bilgi çağı ile birlikte gelen bu değişim karşısında duyarsız kalmamalı ve sürekli bir şekilde değişen ve kendini geliştiren bilgi ve toplum karşısında kendilerini devamlı olarak geliştirmek ve yenilemek zorundadırlar. Bu sürekli öğrenme ve geliştirme süreci öğretim elemanlarının kariyer gelişimlerinin daha hızlı ve tutarlı olmasını sağlamasının yanında toplum refahı içinde önemli bir katkı sunacağı rahatlıkla söylenebilir.

Bu kapsamda, bu çalışma ile üniversitelerdeki öğretim elemanlarının sürekli değişen ve gelişen bilgi karşısındaki tutum ve davranışlarının nasıl olması gerektiği ve kariyer yollarında ne gibi sorun ve tehditler ile karşılaştıkları literatürde geçmişte yapılmış çalışmalar ışığında ortaya konulmaya çalışılmış ve öğretim elemanlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilgi çağı, kariyer, öğretim elemanı

CAREER EXPECTATIONS AND THE CHALLENGES OF INSTRUCTORS IN INFORMATION AGE

ABSTRACT

The age we live in is called information age. Through this age, lifelong learning has become widespread; and different thinking styles, working and career became the basic concepts of work life. Instructors should not be insensitive to these continuous changes in information age and they have to develop and renew themselves in the society changing and improving continuously. This process of continuous learning and changing will contribute rapid and consistent career development of instructors besides its contribution to society welfare.

In this context, this study focuses on how the attitudes and behaviors of instructors should be in this constantly changing and developing information world and the challenges and threats they can face on their career path. Previous studies in literature are used in this study to shed light on this subject and some suggestions are put forward for instructors.

Keywords: Information age, career, instructor

¹ Öğr. Gör., Selçuk Üniversitesi, Doğanhisar Meslek Yüksek Okulu, Konya

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağ, büyük değişim ve dönüşümlerin yaşandığı ve bu değişimlerin çok daha farklı yeni bilgileri, becerileri, yöntem ve stratejileri gerektirdiği bir dönemdir (Bhatt, 2000: 89). Bu çağ koşulları itibariyle, bilgi teknolojisinin ağırlığını önemli ölçüde hissettirdiği ve entelektüel kaynakların fiziksel kaynaklardan daha önemli hale geldiği bir çağdır. (Bennour ve Crestani, 2000: 151).

Bu değişim işletmelerin ve kurumların olduğu kadar çalışanların da kariyerlerini, iş hayatını ve mevcut işler arasındaki ilişkilerini tekrar gözden geçirmesini zorunlu kılmaktadır. Emegini profesyonel olarak değerlendirenlerin bu bilgiler ışığında kariyer planlarını/stratejilerini iyi belirlemeleri ve aynı zamanda ani kariyer değişikliklerine hazırlıklı olması gerekmektedir. Aksi takdirde bu değişim rüzgarı içerisinde amaçladıkları kariyer çizgisine ulaşamayacakları gibi bu bilgi bombardımanı içerisinde yetersiz bir birey/çalışan haline geleceklerdir.

Öğretim elemanları da gerek buldukları kariyer çevresi gerekse hedefleri açısından bilgi çağının getirmiş olduğu sürekli değişim ve gelişiminin en yakın takipçisi olmak zorundadırlar. Ancak öğretim elemanlarının bu beklentileri bazı noktalarda karşısına çıkan yapay engeller ile aksama ile sonuçlanabilmektedir. Her bireyin bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabildiği ve bu sayede kendi geliştirebildiği bir çağda öğretim elemanlarının kendilerini geliştirme amacıyla yaptıkları faaliyetler bazı idareci ve yöneticiler tarafında bazen kişisel bazen de vizyonsuzluk gibi sebeplerden engellenebilmektedir.

Öğretim elemanlarının bilgiye ulaşma isteği bir şekilde engellenmek yerine teşvik edilmelidir. Bir öğretim elemanı kendini geliştirerek, bulunduğu eğitim kurumuna da önemli katkılarda bulunabileceği çok açıktır. Bulduğumuz çağda, yeni bilgiye kendini kapatan bir öğretim elemanından bir fayda beklenemeyeceği gibi bunu yapay sebeplerle engelleyen yöneticilerle de kaliteli bir akademik ortam oluşması hayalden öteye geçmeyecektir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bilgi Çağı ve Özellikleri

Bilgi kavramı insanlık tarihi kadar eski ve tam olarak da tanımlanamamış bir kavramdır. Çağlar boyunca bilgiye ulaşma gerçeğe ulaşma ile eşit tutulmuştur. Bilginin araştırılma ve tanımlanma biçimleri tarih boyunca pek çok farklı değişikliğe uğramıştır. Antik çağ filozofları da bilgi üzerine düşünmüşler ve bilgi konusunda görüş belirtmişlerdir. Platon ve Sokrates sanı, inanç, yargı ve bilgi arasındaki ilişkiyi irdelemiş bilginin birtakım özelliklerini ortaya koymuştur. Platon duyum, algı ve inancın bilgi olarak adlandırılabilmesi için belli bir takım özelliklere sahip olması gerektiği konusunda düşünce üretmiştir (Cornford,1989: 52).

Bilgi üretimi, insanların temel çabaları arasında yer almaktadır. Bu üretimin evrensel boyutu yanında gündelik hayatı sürdürme ve kolaylaştırma gibi bir amacı vardır. Bu bakımdan bilgi insanın dış dünya ile uyumunu sağlayan önemli bir etkidir. Bilgi genel bir tanımla, bir sürecin sonunda ortaya çıkan tecrübelerdir. Yani bilgi bir sürecin sonunda elde edilmektedir (Doğan, 2002:1).

Bilginin tanımı ışığında bilgi çağı tanımlanacak olursa bilginin çok kısa sürede mekân sınırı tanımaksızın dolaştığı günümüzdeki zaman boyutu veya toplumdaki ekonomik, idari ve askeri faaliyetlerin kol gücünden ziyade bilgili uzmanlıkla yapıldığı; diğer bir deyişle fonksiyonel bilginin kullanımıyla yapıldığı günümüzden ileriye doğru uzanan bir zaman boyutu demek doğru olacaktır. (Ata, 2006: 3)

Bilgi tarihte her zaman önem taşımıştır. Ama bilgi şimdi her zamankinden daha önemlidir.Çok geniş yeni pazarlar açan ve beraberinde kaçınılmaz olarak olağanüstü sayıda yeni rakipler getiren küreselleşme; enformasyon teknolojisinin yayılması ve bilgisayar ağlarının sınır tanımaksızın büyümesi; sanayi örgütlenmesinin karakteristik mimarisi olan çok kademeli şirket hiyerarşisinin çözülmesi, şirketlerde yaşanan küçülme ve iş kesintileri gibi süreçlerin etrafında yaşanmakta olan şey, temel

zenginlik kaynakları bedensel emekten çok bilgi ve iletişim olan yeni bir bilgi çağı ekonomisidir (Stewart, 1997: 6).

Bilgi çağının sunduğu hız, kolaylık ve özgürlüğün yanında bireyin sahip olması gereken genel yeterlilik bilgi zenginliğidir. Bilgi zengini olması gereken bireye, bu çaba içerisinde de özgürlük tanınmıştır. Bilgi bombardımanının yoğun olduğu günümüzde birey salt bilgiyi alan değil, daha aktif bir şekilde kendi gereksinimleri, doyumları doğrultusunda bilgiye erişim sağlayan onu kullanan ve ileten bir yapıdadır. Bilgi çağında iletişim teknolojisinin etkisiyle uluslararası boyutta serbestçe dolaşan medya iletilerine karşı birey daha aktif bir konumda yer almaktadır. Bireyler farklı kanallardan gelen iletilerden istediğini seçip alma ve yorumlama yetisine ve özgürlüğüne sahiptirler. (Erdoğan, 2000: 217).

Bilgi Çağı ve Kariyer

Klasik yaklaşımda kariyer; daha çok organizasyon içerisinde hiyerarşik bir şekilde yükselmeyi ifade etmektedir. Kariyer yolları, organizasyon tarafından tanımlanmakta, yönlendirilmekte ve uygulanmaktadır. Birey ise sadece kendisine sunulan bu yollardan geçerek kariyerini geliştirmektedir. Ancak günümüzde, bir organizasyon içerisinde ömür boyu çalışma ve hiyerarşik bir yapıya dayanan klasik kariyer gelişimi anlayışı, yeni organizasyon yapıları ve çalışma ilişkileri düzeni ile anlamını kaybetmektedir. Günümüzde küreselleşme, teknoloji, değişim ve bilgi toplumu kavramlarının etkisiyle örgütsel yapıların değişmesi, çalışanların eğitim ve beklentilerindeki gelişmeler kariyerin anlamını da değiştirmektedir. Son zamanlarda kariyer, büyük ölçüde bireyin sorumluluğunda şekillenen, bunun yanında örgütün de bu konuda bireyi desteklediği bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özden, 2002).

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde yaşam boyu iş olanaklarının, fonksiyonel unvanların ve gelir açısından sürekli yükselmenin yerini; yaşam boyu öğrenme, kendi kendini sürekli geliştirme ve sürekli istihdam edilebilir kalmaya gereksinim duyma almıştır. Yeni iş dünyasında bireylerin kariyer beklentileri farklılaşmıştır. Sosyal iş bağlantıları tamamen değişmiş, küreselleşme ve teknoloji iş dünyasını olağanüstü rekabet ortamı içine sokmuştur. Bu durum bireylerin, kendilerinin, çevrelerinin, birtakım olanakların farkına varmalarını, kariyer hedeflerini saptamalarını ve bunun yaşam boyu devam ettirmeleri gereken dinamik bir süreç olduğunu anlamalarını sağlamıştır (Anafarta, 2001: 8).

Bir örgüt içerisinde 'ömür boyu çalışma' ve 'şirkete bağlılık' kavramlarının önemini kaybetmesi sonucu bireyin kariyerini belli bir örgütle sınırlaması zorlaşmaktadır. Günümüzün çok hızlı değişen dünyasında yaşanan değişim ve dönüşümle birlikte, örgütlerin yeniden yapılanması çerçevesinde yöneticiler, daha nitelikli elemanları işte tutma ve onların daha güvenli ve hızlı bir biçimde gelişmelerini sağlama amacı gütmektedir. Çalışanlar da, işlerine daha ciddi bir biçimde sarılmakta, mevcut yeteneklerini sürekli ilerletecek, geliştirecek ve örgüt içinde ilerlemelerini sağlayacak çabalar içerisinde girmektedirler (Mayrhofer vd., 2005: 38).

Öğretim Elemanları ve Kariyer

Öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarında araştırma ve öğretim işlerini yapmakla görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarında oluşur (2547 sayılı YÖK Kanunu Md.3).

Öğretim elemanlarından, üniversitede öğretim ve araştırma yapmaları, diğer yandan birikimlerini toplumsal sorunların çözümünde kullanmaları beklenmektedir. Özmen, Özer ve Saatçioğlu'na göre (2005), araştırmacılık, eğitim ve toplum hizmeti gibi farklı işlevleri birlikte içeren öğretim elemanlığı, "bilgi işçisi" sınıfına dâhildir. Kerr (1994) ideal bir akademik yaşamın, veri toplama, araştırma yapma ve yayınlama, alanındaki gelişmeleri izleyerek önceki bilgileri ile sentezleyip yorumlama, ders hazırlığı yapma, öğretim yapma, örnekler oluşturma, kurullarda görev alma, öğrenci ve

diğer akademik çevrelerin sorularını yanıtlama, konferanslara katılma, dergiler için makale incelemesi yapma, öğrenci gruplarına danışmanlık yapma gibi birçok etkinliği kapsadığını belirtmektedir.

Kimi zaman öğretim elemanlarının çalışma koşullarının maddi boyutu, kimi zaman insan ilişkileri, kimi zaman ise yasal boyutundan kaynaklı çeşitli engeller yaşadıkları bilinmektedir. Genel olarak tarihten gelen sorunlarla birlikte, günümüzdeki toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmelerin beraberinde getirdiği bir dizi sorun söz konusudur (Marginson, 2000). Öğretim elemanlarından daha fazla öğretim ve araştırma yapması beklenmektedir. Ancak bu beklentinin yerine getirilebilmesi için öğretim elemanlarının, çalışma koşullarının maddi ve psiko-sosyal yönlerden geliştirilmesi gerekmektedir (İnandı vd., 2013).

Öğretim elemanları, ayrıca akademik çalışmalara verilen desteğin azlığı, fiziki çalışma koşullarının araştırma yapmaya uygun olmaması, çalışmalar için gerekli izinlerin bürokratik süreçlere takılması, kongre, sempozyum gibi bilimsel toplantılara katılmama, neredeyse sadece internet üzerinden kaynak elde edebilme, çalışmaların yayımlanmasında karşılaşılan akademik olmayan güçlükler, yabancı dil engeli ve yurt dışına çıkma olanaklarının yetersizliği gibi akademik yükselme süreciyle bağlantılı sorunlar yaşamaktadır (Bülbül ve Tunç, 2011). Tüm bunlara ek olarak yöneticilerin kişisel engellemeleri ve kaprisleri, özellikle kadın öğretim elemanları için aile ve iş rollerini dengede götürme zorluğu, araştırma yapılırken yaşanan yardımcı eksikliği, örgüt içi ve kişisel iletişim problemleri gibi bireysel ve örgütsel problemler de yaşamaktadırlar. Bir diğer sorun alanı ise öğretim elemanlığına giriş ve sonraki aşamalarda kayırmacılığın yaygın olmasıdır. Türkiye’de öğretim elemanlığında kariyer sürecinin yeterince saydam olmadığı ve liyakat esaslı süreçlerden çok, karar vericilere sadakatin aranmakta olduğuna ilişkin yoğun eleştiriler bulunmaktadır (YÖK, 2008).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma yaşamında huzur, genel yaşamın önemli bir parçası olması nedeniyle en çok aranan hususlardan biridir. Çalışan bireyin kişiliğinin ezildiği, sevgi ve saygı ortamının olmadığı, emeğin karşılanmadığı bir yerde huzurlu ve verimli bir iş yaşamı olacağı düşünülemez (Özguven, 2003). Özday (1998) yapmış olduğu bir araştırmada, eğitimde verimliliğin artırılabilmesi için öğretim elemanının huzur içinde çalışabileceği bir eğitim ortamının yanında onu motive edici bir yönetim anlayışının da gerekliliğini ortaya koymakta, öğretim elemanının % 24’ünün uykusuzluk çektiğini; % 26’sının sık sık baş ağrısı duyduğunu; % 53’ünün mesleği stresli bulunduğunu; % 44’ünün de zihinsel yorgunluk hissettiğini ve ancak % 27’sinin mesleğinden tatmin olduğunu belirtmektedir.

Hesapçıoğlu’na (2003) göre, 2547 sayılı YÖK yasası aşırı merkezîyetçi (yönetim) yapısıyla tüm yetki ve kararlar kendisinde toplamış ; eğitim, öğretim, akademik ve yönetsel konularda en uç ayrıntılar saptayarak bunlar üniversitelere dikte ettirmiştir. İnel, (2003) YÖK ve 2547 sayılı yasanın üniversite çalışanlarının kişilikleri üzerindeki tahribatın belirtmiş ve öğretim elemanlarının özgüvenini kaybettiğini düşündüğünü dile getirmiştir.

Üniversite öğretim elemanları üzerinde yapılan nitel bir çalışmada (Lewis, 2004) informal cezalar sebebiyle katılımcılar; duyarsızlaşma, rezil olma, aşağılık duygusu, pasifize olma duyguları içinde olduklarını, kendilerinin apaçık bir davranışsal itaat etme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Ayrıca mağdurlar, yaşadıkları zorlukları, resmî yetkililerden ziyade diğer meslektaşlarıyla paylaşmayı tercih etmiştir. Katılımcıların yaşadıklarını ifade ederken zorbalık (bullying) terimini kullanmamaları dikkat çekici bulunmuştur. Bu durum, öğretim elemanlarının öğrenciler ve toplumsal çevre tarafından akademik statülerinden dolayı en üsttekiler olarak saygı değer bir konumda olmaları sebebiyle ve yapılan bu informal cezaları kendi içinde yaşayarak dışa yansıtılmamaları ile açıklanabilir. Ayrıca onların itibarlarını korumaya çalışması ya da akademik hiyerarşiden dolayı çözüm getiremeyeceklerini düşünmeleri, konuyu güven duydukları dost ya da meslektaşlarına açmaları ve kendilerini dışa kapamaları , çaresizlik

durumunun gizlenmesi olarak düşünülebilir. Kimi zaman kol kırılır yen içinde kalır mantığının da yürütüldüğü ifade edilebilir.

İstanbul Üniversitesi'nde görevli 85 doktoralı öğretim elemanı ile yapılan başka bir araştırmada öğretim elemanlarının % 45'inin yönetimle ilgili sorunlar, % 38'inin bölüm içi ilişkileri, % 15'inin de öğretim üyelerinin özelliklerini olumsuz olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur.

Üniversitelerde hiyerarşik basamaklar, aynen askeri sistemlerde olduğu gibi üstlerin aldığı kararı uygulamak için oluşturulmuştur. Oysa üniversite düşünen, üreten, özgür eserler yaratabilen beyinleri barındırmaktadır, barındırılmalıdır. Bu tür özgür çalışma yapanların unvanları çeşitlilik gösterebilir, yaş ve kıdemleri farklı olabilir. Yetişme, özgür ortamlarda baskısız durumlarda motivasyon yaratarak emir vermeksizin gerçekleşmektedir. Baskı; taklit ve onay getirir, onaylamakta orijinallik yoktur, teyit vardır, aynı oluş vardır, aynı olunca da özgün çalışma ortaya ne yazık ki çıkmayacaktır (Bakioğlu ve Yaman, 2004).

Tüm bu bilgiler ve araştırmalar ışığında, öğretim elemanlarının kariyer basamaklarını çıkarken birçok sorun ve engelle karşılaştığı rahatlıkla söylenebilir. Bu sorunlar sistemin yapısından kaynaklanan statik sorunlar olabildiği gibi o an için gücü elinde bulunduran kişi veya kişilerin baskıları ve haksız davranışları gibi nedenlerle de yaşanabilmektedir. Bilgi çağını yaşadığımız şu zamanlarda öğretim elemanı gibi kendini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duyan bir bireyin çeşitli sebeplerle engellenmeye çalışılması hem ülkemizin gelişimi için hem de bilginin kutsallığı açısından kabul edilemez bir davranıştır. Yapılacak yasal düzenlemeler ile askeri hiyerarşi yerine daha özgür bir akademik ortam ile öğretim elemanları da istenilen akademik kaliteye ulaşabileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Anafarta, N. (2001), "Orta Düzey Yöneticilerin Kariyer Planlamasına Bireysel Perspektif", Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi (2), s.1-17.
- Ata, N. (2006). "Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Bakioğlu, A. ve Yaman, E. (2004). "Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimleri: Engeller ve Çözümler". Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 20.
- Bennour, M., Crestani, D. (2000), "Using Competencies In Performance Estimation: From The Activity To The Process", Computers in Industry, 58 (2007) 151-163.
- Bhatt, G. D. (2000). "Information Dynamics, Learning And Knowledge Creation In Organizations", The Learning Organisation, 7 (2),89-98.
- Bülbül, T. ve Tunç, B. (2011). "Yeni" üniversite. Akademik Kimlik, Akademik Yükseltmeler, Çalışma Koşulları ve Ücretler". İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Cascio, J. (1989). "Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits", New York: McGraw-Hill.
- Cornford, F.M. (1989) "Platon'un Bilgi Kuramı". Çev. Ahmet Cevizci, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Doğan, İ. (2002). "Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar". 5. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2000). "Kapitalizm, Kalkınma, Postmodernizm ve İletişim". Ankara: Erk Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (2003). "YÖK'ten YEK'e: Türk Yüksek Öğretim Yasası İle İlgili Bazı Tespitler", Abece, 201.
- İnandı Y., Tunç B., ve Uslu F. (2013). "Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Kariyer Engelleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki", Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, Cilt:3, Sayı:1.
- İnsel, A. (2003). "Özgüvenimiz Kalmadı", Sabah.
- Kerr, C. (1994). "Knowledge Ethics and The New Academic Culture". Change: The Magazine of Higher Learning, 26 (1), 9-15.

- Lewis, D. (2004). **“Bullying At Work: The Impact of Shame Among University and College Lecturers”**. British Journal of Guidance & Counselling, 32, 3.
- Mayrhofer, W.; Steyrer, J.; Meyer, M.; Strunk, G.; Schiffinger, M.; Iellatchitch, A. (2005), **“Graduates Career Aspirations and Individual Characteristics”**, Human Resource Management Journal, Vol.15, No.1, s. 38-56.
- Marginson, S. (2000). **“Rethinking Academic Work in The Global Era”**. Journal of Higher Education Policy and Management, 22 (1), 23-35.
- Özdayı , N. (1998). **“Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Ortamının İş Tatmini ve Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi”**. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 10.
- Özden, M. C. (2002), **“Geleceği Yaratmak: Gençler ve Kariyer Danışmanlığı”**, Düşünceden Sonuca: İnsan Kaynakları, Hayat Yayınları, s.154-165, İstanbul.
- Özgüven, . E. (2003). **“Endüstri Psikolojisi”**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. ve Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). **“Akademisyenlerde Örgütsel ve Mesleki Bağlılığın İncelenmesine İlişkin Bir Örnek Araştırma”**. Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 6 (2), 1-14.
- Stewart, T. A. (1997) **“Entelektüel Sermaye: Kuruluşların Yeni Zenginliği”**, Çev. Elhüseyni, N., Z., MESS Yayınları, Yayın No:258, İstanbul.
- YÖK, (2008). **“Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu”**.

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ

Alper Tunga ÖZGÜLER¹, Tarkan KOCA²

ÖZET

Yapılan bu çalışmada örnek seçilen İnönü Üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında öğrencilere anket düzenlenmiş ve bu anket sonuçları değerlendirilmiştir. Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği hakkında bilgileri irdelenmiştir. Öğrencilerin yüksekokul eğitimleri boyunca iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili bilgilere ulaşma düzeyleri araştırılmıştır. İş sağlığı ve güvenliği açısından mesleki motivasyonu ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencinin eğitim aldığı alanda iş hayatına bakış açısı iş sağlığı ve güvenliği penceresinden bu ankette irdelenmiştir. Yapılan bu çalışma meslek yüksekokulu teknik programlar öğrencilerine uygulanmıştır.

Yapılan anket 20 sorudan oluşmaktadır. Bu anket iş sağlığı ve güvenliği konusunda Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin konuya yaklaşımı üzerinedir. Anket 1000 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Bu çalışma sadece İnönü Üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında yapılmış olup; ülkemizdeki bütün meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli olabilme durumlarını gösteren veriler içermektedir. Bu beklentiler ışığında yapılacak çalışmalar ülkemize kalifiye eleman yetiştirme açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Teknik Programlar, İş Sağlığı ve Güvenliği

THE NECESSITY OF OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY EDUCATION AT VOCATION SCHOOLS

ABSTRACT

In this study, a survey has been made to the vocation schools' students of İnönü University who were chosen as sample and it's results were evaluated. Vocational Schools' students' information about the occupational health and safety were examined. The students' level of having information about occupational health and safety during their education at vocation schools were searched. It was concluded about the vocational motivation of occupational health and safety. The current survey examines the perspectives of students in the field of education they pursue within the framework of occupational health and safety. This study was carried out to the students of vocation school's technical programmes.

This survey consists of 20 questions. It is about the vocation schools' students approach to occupational health and safety. The survey was fulfilled to 1000 students.

This study was carried out only at İnönü University's Vocation Schools and it consists of datas about all Vocation Schools students' sufficiency for occupational health and safe in our country. The studies which are made in accordance with these expectations are very important in terms of educating skilled personnels.

Key Words: Vocational High School, Technical Programmes, Occupational Health and Safety

¹ İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Arapgir/MALATYA

² İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Arapgir/MALATYA

1.GİRİŞ

Günümüz dünyasının işletmeleri yoğun bir rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmek ve daha ileriye gidebilmek için üstünlük elde edebilme çabası içerisindeyler. Bu üstünlüğü elde edebilmede en önemli etkenlerden birisi de insan kaynağıdır. Bu kaynaktan etkili bir şekilde yararlanmak, verim elde edebilmek için öncelikle kişinin yapacağı iş ile ilgili gerekli ve yeterli düşünsel ve fiziksel güç ile eğitime sahip olması gereklidir.

İş kazası ve meslek hastalıklarının meydana gelmesiyle ilgili olarak yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, iş kazası ve meslek hastalığı sayısının azımsanamayacak düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. İş kazası ve meslek hastalıklarının önlenmesi, dolayısıyla işçi sağlığı ve iş güvenliğinin sağlanması adına yapılabileceklerin en etkili yolu, soruna insan kaynakları yönetimi açısından profesyonelce yaklaşmaktır.

İş sağlığı ve güvenliği konusunda teknik elemanların ülkemizde yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve bu konunun çok önemli olduğu aşikardır. Çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığının verilerine göre Türkiye de her gün 172 iş kazası meydana gelmekte ve bu kazalarda 4 kişi ölmekte, 6 kişi ise sürekli iş göremez hale gelmektedir. Türkiye iş kazası açısından Avrupa da birinci, Dünyada ise ikinci sıradadır.

Günümüzde kalifiye elemanlara olan ihtiyaç hızla artmaktadır. Bu da meslek yüksekokullarına gereksinimi ve ilgiyi arttırmaktadır. Yapılan araştırmalar iş dünyasının işgücü gereksiniminin dörtte üçünün ön lisans düzeyinde eğitimle yetiştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Meslek yüksekokullarının amacı yeterli bilgi ve beceriye sahip, endüstri, sanayi ve hizmet sektörlerinin rekabet gücünü arttıracak ara kademe insan gücünü yetiştirmektir. Ancak sadece mesleki yeterlilik yetmemekte ayrıca iş sağlığı ve işçi güvenliği açısından da öğrencilerin yeterli donanımlara sahip olması gerekmektedir.

Meslek yüksekokulları, sadece mesleki anlamda öğrenci yetiştirme dışında iş hayatına hazırlama misyonu da yüklenmelidir.

2. YAPILAN ÇALIŞMA

2.1. ÖRNEKLEM

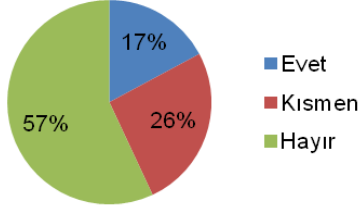
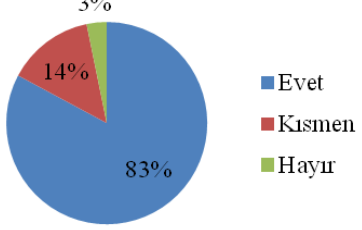
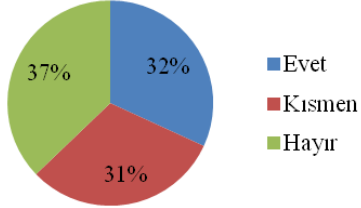
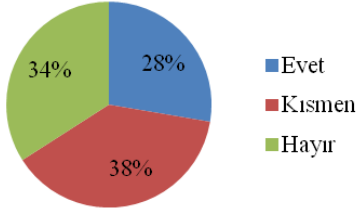
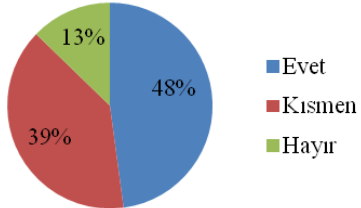
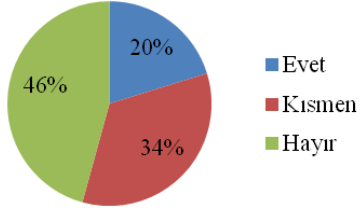
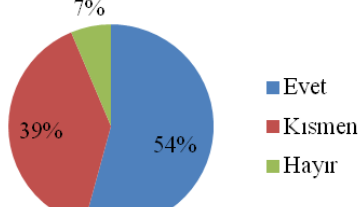
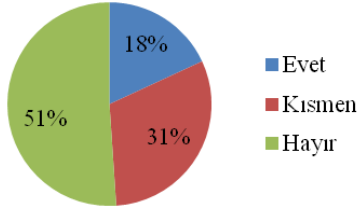
Çalışmanın örneklemini, İnönü Üniversitesi bağlı meslek yüksekokulu öğrencilerinden 1000 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan kişiler isteğe bağlı olarak gelişmiş güzel örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

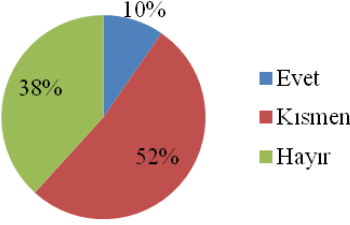
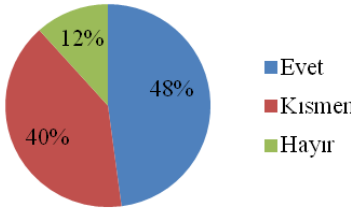
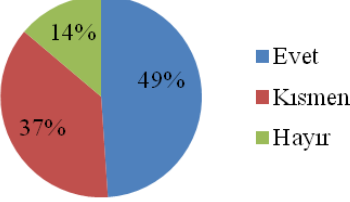
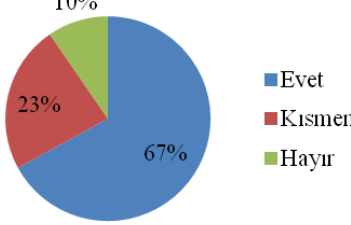
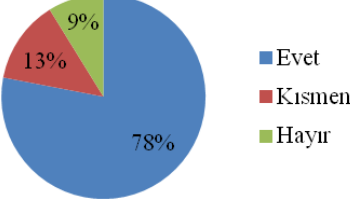
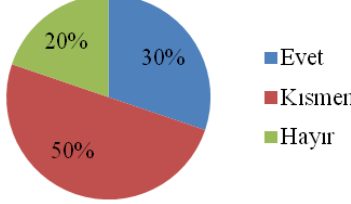
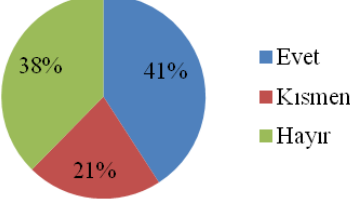
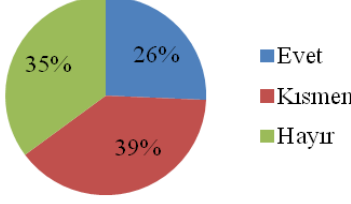
2.2. BULGULAR

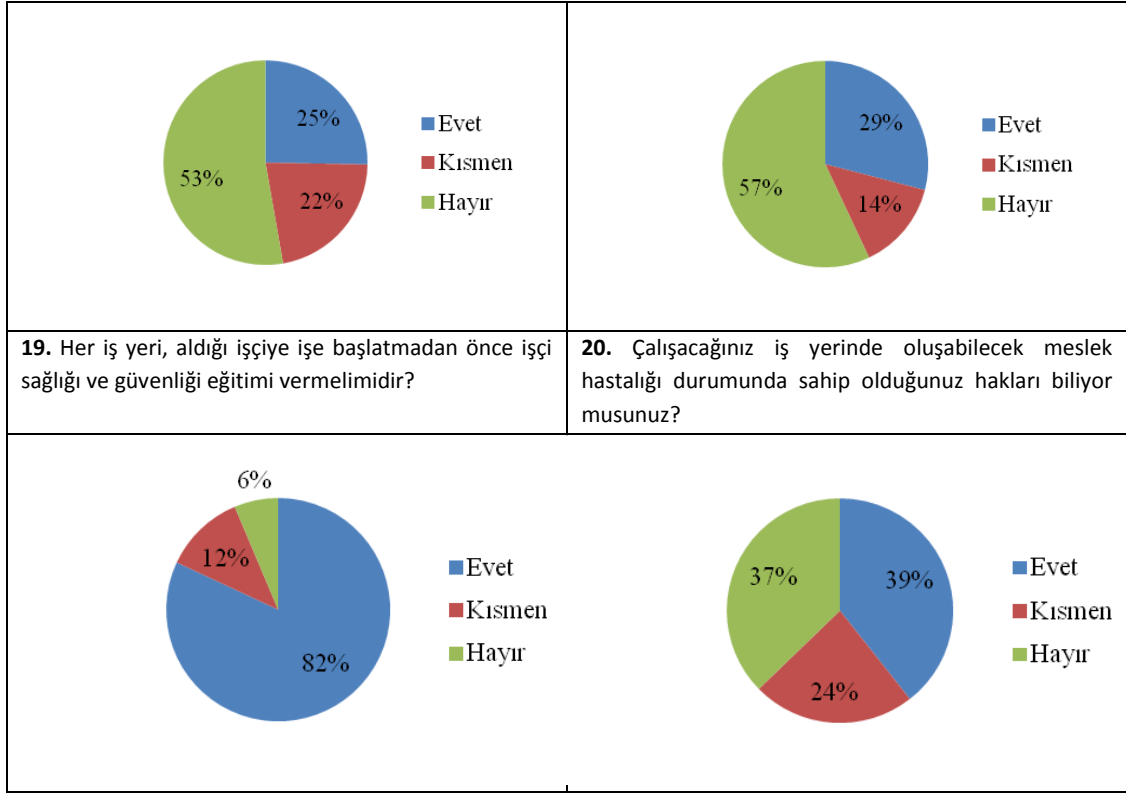
Yapılan bu çalışmada Malatya İnönü Üniversitesine bağlı meslek yüksekokulu öğrencilerine anket yapılmış ve bu anket sonuçları irdelenmiştir. Her soru için alınan sonuçlar grafikler halinde verilmiştir. Öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgisi, konuya verdiği değer anket sonucunda ortaya çıkmıştır. Yapılan anketin güvenilirliği test tekrar test tekniği ile kontrol edilmiştir. Yani aynı öğrenciye aynı anket tekrar yaptırılmış ve sonuç irdelenmiştir. Anket sonuçlarının güvenilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir.

3. ANKET ÇALIŞMASI

3.1. MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ

<p>1. 6331 sayılı "İş Sağlığı ve Güvenliği" kanunu hakkında bilginiz var mı?</p>	<p>2. İş sağlığı ve güvenliğinin iş hayatını etkilediğini düşünüyor musunuz?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>3. Eğitim hayatınız boyunca işçi sağlığı ve güvenliği hakkında bilgilendirildiniz mi?</p>	<p>4. Atölyelerinizde iş güvenliği ile ilgili uyarı levhaları yeterlidir mi?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>5. Öğretim elemanları tarafından iş güvenliği ile ilgili düzenli olarak uyarılıyor musunuz?</p>	<p>6. Eğitiminiz boyunca uzman kişiler tarafından bilgilendirme toplantıları yapıldı mı?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>7. Öğrenci olarak iş güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösteriyor musunuz?</p>	<p>8. İş sağlığı ve güvenliği konularını derslerinizde işliyor musunuz?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>

<p>9. Eğitiminiz boyunca atölye derslerinizde iş kazası geçirme sıklığı nedir?</p>	<p>10. İş kazası sonrasında önleyici tedbirler alınıyor mu?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>11. Atölye dersi veren öğretim elemanlarının işçi sağlığı ve güvenliği konusunda yeterli bilgiye sahip olduğuna inanıyor musunuz?</p>	<p>12. İşçi sağlığı ve güvenliği ile ilgili ders olmasını istermisiniz?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>13. İş sağlığı ve güvenliğine dikkat edilmesi iş verimliliğini ve kalitesini artırır mı?</p>	<p>14. Atölyelerinizde tehlike ve risk belirlemesi yapılmış mıdır?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>15. Atölyelerinizdeki cihazların kullanımı ve çalışma prensibini anlatan yazılı levhalar asılı mıdır?</p>	<p>16. Atölyede kişisel koruyucu donanım kullanıyor musunuz?</p>
 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>	 <p>■ Evet ■ Kısmen ■ Hayır</p>
<p>17. Çalışacağınız iş yerinde herhangi bir kazayla karşılaşırsanız kanuni haklarınızı biliyor musunuz?</p>	<p>18. İş kazalarında Avrupa da 1., Dünyada 3. olduğumuzu biliyor musunuz?</p>



4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu anket çalışmasında görülmüştür ki meslek yüksekokulu teknik programlar öğrencilerinin büyük bir kısmı İş Sağlığı ve Güvenliği kanunu hakkında bilgi sahibi değildir. Ancak bu konunun çok önemli olduğunu düşünmektedirler. İş sağlığı ve güvenliği ile ilgili ders olmasını çok sayıda öğrenci istemektedir. İşverenin iş sağlığı ve güvenliğine önem vermesi, iş verimliliğini ve kalitesini artıracak neredeyse bütün öğrenciler tarafından kabul edilmektedir.

Çalışacağınız iş yerinde herhangi bir kazayla karşılaşırsanız kanuni haklarınızı biliyor musunuz sorusuna öğrencilerin sadece ¼'ü evet demiştir. Sadece bu soruya verilen cevap bile bu eğitimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Yine başka bir soruda öğrencilerin %84 'ü işyerinde de bu eğitimin verilmesi gerektiğini söylemektedirler.

Günümüzde iş yerlerinde etkin bir iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin uygulanmasının, o iş yerinde çalışanların iş verimini artırdığı, iş kazaları ve meslek hastalıklarını azalttığı ve işçi-işveren ilişkilerini olumlu yönde etkilediği herkesçe bilinen bir gerçektir. Sağlıklı, güvenli işyerleri ve çalışma ortamları sağlamak, ülkemizdeki iş kazasını önlemek ve mesleki hastalıkların önüne geçebilmek için iş sağlığı ve güvenliği kültürünün yaygınlaştırılması gerekmektedir. İşletmelerin en büyük hedefi şüphesiz işçi sağlığı, verimlilik ve kalitedir. Bu hedeflere ulaşmadaki en büyük etkenlerden bir tanesi de işçi sağlığı ve güvenliği uygulamaları olduğuna göre ve bu olgunun ancak iş yerlerindeki çalışanlara eğitimle kazandırılacağı düşünüldüğünde, bu eğitimin ilk defa işletmelerde verilmesinin çok geç olacağı bir gerçektir. Bu kültürü oluşturabilmek için iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin teknik elaman yetiştiren meslek yüksekokullarının ders müfredatlarına konulması gerekmektedir. Sadece meslek yüksekokullarında bu eğitimin verilmesi de yetersiz kalabilecektir. İlkokuldan itibaren eğitim müfredatlarına iş sağlığı ve güvenliği eğitimi konulmalı, yükseköğretimde ilgili tüm alanlarda bu eğitim verilmelidir. Dolayısıyla işçi sağlığı ve güvenliği eğitiminin imalat sektörüne teknik eleman yetiştiren başta meslek yüksekokulları olmak üzere tüm teknik eğitim okullarında verilmesi günümüzde kaçınılmaz hale gelmiştir.

5. KAYNAKLAR

- Ceylan, H. (2011). Türkiye'deki iş kazalarının genel görünümü ve gelişmiş ülkelerle kıyaslanması. KU IJARED, Volume 3, Issue 2, 18-24.
- Gökbayrak, S., (2003). Küreselleşme ve iş sağlığı ve güvenliği. TES-İŞ Dergisi, 4.
- Hüseyin C. (2012). Türkiye'deki iş sağlığı ve güvenliği eğitimi sorunlar ve çözüm önerileri. Electronic Journal of Vocational Colleges, 94-104.
- Sarıkaya M., Güllü A., & Seyman M.N. (2009). Meslek yüksek okullarında iş sağlığı ve güvenliği Eğitimi verilmesinin önemi (Kırıkkale meslek yüksek okulu örneği). TÜBAV Bilim Dergisi, Cilt.2, Sayı.3, 327-332.
- Tanır, F., (2004). İş sağlığı ve güvenliği, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü. İş Sağlığı ve Güvenliği Dergisi, 17.
- Tanır, F., & Ural, S. (2011). Üniversitelerde iş sağlığı ve güvenliği eğitimi. Mühendis ve Makine Dergisi cilt 52 sayı 616, 80-85.
- Yılmaz, F. (2009). İş sağlığı ve güvenliğinde okul eğitiminin önemi: modern örnekler ışığında iş sağlığı ve güvenliği lisans eğitiminin ülkemizde uygulanabilirliği. Kamu-İş, cilt.11, sayı.1, 107-138.

İNOVASYON YETENEĞİNİN ARTIRILMASINDA ÜNİVERSİTE SANAYİ İŞBİRLİĞİ VE MESLEK YÜKSEKOKULLARININ ROLÜ

Asiye Yüksel, Gazi Uçkun, Güler Dinçel, Barış Demir

ÖZET

Küreselleşmenin etkisi, hızla değişen teknolojik gelişmeler, ihtiyaçların farklılaşması ve değişen kaynaklar işletmeleri rekabete sürükler. Değişmeyen ve yenilikçi olmayan işletmelerin rekabet etme gücünün olmadığı görülmektedir. İşletmeler uzun dönemde varlıklarını devam ettirebilmek, sürdürülebilir rekabet üstünlüğü elde edebilmek için yenilikçi yanlarını rekabetçi temelli bir anlayışla sürdürmeye ve bu stratejiyle işletmelerini yönetmeye zorunludurlar. Ar-Ge ve yenileşmenin temel taşı olan inovasyon genellikle müşteri ihtiyaçlarının değişmesi ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkması sonucu oluşur. Bu yenilik ihtiyacı bir yandan yeni mal/hizmet ve üretim şekli ile ilgili olurken öte yandan hammadde temini, lojistik, pazarlama ve diğer işletme fonksiyonlarıyla da ilgilidir. İşletmelerin yenilik ihtiyaçlarını karşılamaları katma değerlerini arttırmakta bunun yanı sıra itibarlarını da güçlendirmektedir. İşletmelere ara eleman yetiştirme misyonunu üstlenen meslek yüksek okullarının işletmelerle yaptığı işbirliğinin inovasyona katkısı bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı mevcut sanayi okul işbirliği sonucunda meslek yüksek okulunda yetişen öğrencilerin inovatif davranış gösterme becerilerinin sanayi beklentilerine ne kadar cevap verebildiklerini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: İnovasyon Yeteneği, Üniversite-Sanayi İşbirliği, Rekabet

INNOVATION ABILITY OF IMPROVING THE ROLE OF UNIVERSITY INDUSTRIAL COOPERATION AND VOCATIONAL COLLEGES

ABSTRACT

The impact of globalization, rapidly changing technological developments and changing needs, resources enterprises differentiation leads to competition. Is unchanging and non-innovative enterprises lack the power to compete. Maintain long-term assets of enterprises, in order to achieve sustainable competitive advantage, and this strategy is to pursue an approach based on the innovative aspects of the competitive businesses are essential to manage.

R & D and innovation is the cornerstone of innovation often occurs due to the emergence of new needs and changing customer needs. This is a new innovation on the one hand the need for goods / services and production methods, while on the other hand, raw material procurement, logistics, marketing and other business functions relates to. Increase the added value of innovation meet the needs of businesses as it reinforces their reputation.

Search for businesses undertaking the mission of personnel training in vocational schools, enterprises, innovation, contribution to the unity of his work is the problem of degree study. The aim of the study as a result of co-operation existing industrial vocational high school students' innovative behaviors in school, grow skills may ensure the industry to reveal the answer to how the expectations.

Keywords: Innovation Skills, University-Industry Cooperation, Competition

GİRİŞ

Günümüzün küresel dünyasında rekabet gücü, sürdürülebilir kalkınmalarla mümkündür. Rekabet gücü düşük olan ülkeler kalkınmamış ülkelerdir. Ülkelerin kalkınmışlığını belirleyen faktörde şüphesiz teknolojik üstünlüğüdür. Uzun dönemde bilgi ve teknolojinin gücü ekonomik büyümenin belirleyici rolü olmuştur. Yenilikçinin gücü, onu belirleyen teknolojik yatırımlar ve araştırma geliştirme yapısı, kalkınmanın anahtarları olmuşlardır.

Küreselleşme ile teknolojik gelişmelerin hızla yaşandığı ve hızla tüketildiği çağımızda, iş hayatında faaliyetleri birbirine benzeyen bir sürü işletme, devamlılıklarını sürdürebilmek için adeta birbirleriyle savaşarcasına rekabet etmektedir. Baş döndürücü hızla değişen teknoloji ile iş süreçleri arasındaki ilişki hemen her faaliyette kendini göstermekte, farklı alanlara yayılmış olan teknolojinin izlenmesi giderek daha zor bir hal almaktadır. Ürün ve hizmetlerde sürekli yenileme (innovation) arayışlarının, ürünleri daha karmaşık hale getirmesi ve kısalan ürün yaşamları; araştırma, geliştirme konusunda uzman olan kişilere olan ihtiyacı da arttırmıştır. Küreselleşen dünyada işletmelerin mükemmeli yakalama yolculuğu içinde, her konu için uzmanlaşmış ayrı ayrı personeli bulması veya istihdam etmesi zorlaşmıştır. Artan rekabet pazarda daha kaliteli ürün ve hizmetlerin müşterilere ulaşmasını sağlarken, mükemmellik arayışı bir kural, sürekli müşteri memnuniyeti ise olmazsa olmaz hale gelmiştir. Markaların; geçmiş yıllardaki müşterilerinin bağımlılıktan kaynaklanan saltanatı, çağımızda güç kaybetmeye başlamış, acımasız savaşlar cephaneliğin fiziksel gücünün önemini azaltmış, meydan savaşları cephe arkası stratejik savaşlara dönüşmüştür.

Sürekli değişimin yaşandığı günümüzde örgütlerin başarı şansı bilginin elde edilmesi ve örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanılabilmesine de bağlıdır. Günümüz toplumu ne tarım ne de sanayi toplumu özelliklerini göstermektedir. Çağımız bilgi ekonomisine yönetilmektedir. Özellikle küresel düşünen işletmeler açısından küresel etkinliğin gerçekleşmesinin şartlarından biri de bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyinin yüksekliğidir. Ayrıca günümüzün gerektirdiği insan modeli de bilgi insanı organizasyonu dâhilinde model oluşturacaktır (Yeniçeri-İnce, 2005). Dolayısıyla yenilikçilik kültürü, teknolojik gelişme, onu besleyen Ar-Ge yatırımları, bilim adamı, araştırmacı sayısı ve kalitesi, yayın sayısı ve kalitesi, patent sayısı ve kalitesi gibi aktörler ekonomiyi, büyümeyi ve kalkınmayı etkilemektedir.

Tek başına kaynak varlığına ve düşük maliyet avantajına bağlı kıyaslamalı işletmeler artık gücünü yitirmiştir. Ulusal rekabet gücünü arttırmak isteyen ülkelerin yüksek Ar-Ge yoğunluğuna, yüksek yenilik becerisine ve yüksek katma değer üretmeye dayanan rekabet üstünlüğü anlayışına geçmeleri gerekmektedir. Bunun için devletlerin siyasi ve ekonomik istikrara dayalı olarak sürdürülebilir büyümeyi sağlaması ve koruması, insan kaynağına yeterli yatırımı yapması, Ar-Ge harcamalarını desteklemesi gerekmektedir.

Türkiye; hızla gelişen dünyaya yetişebilmek, Avrupa Birliği kapılarını açtırmak amacıyla başladığı yolculuğunu kolaylaştırmak için; iyi eğitilmiş, sadece bilgiyi uygulayabilen değil, aynı zamanda bilgiye dayalı analiz ve karar verme yeteneğine sahip bilgi takipçisi işçilerinden oluşan genç işgücüne yatırım yapmak zorundadır. Gerekli insan kaynağını yetiştiren öğretim politikaları; bilim ve teknolojiye dayalı yenileyici, üretici ve bunu toplumsal faydaya dönüştürücü olmalıdır. İnovasyon ve onu destekleyen bilim ve teknoloji yeteneği, merak eden; merak ettiğini hiçbir doğmaya bağlı kalmaksızın sorgulayan; üretmekte ve yeni bir şey geliştirmek için hevesli genç nesiller ile gelişir.

Bilimsel Düşünce ve Ar-Ge

Kalkınma, gelişme ve refah seviyesi kavramları teknolojik bilginin üretilmesi ve uygulanması ile yakından ilişkilidir. Teknolojik bilgi ancak araştırma-geliştirme faaliyetlerinin sonucunda elde edilebilmektedir. Bilginin önemini kavrayıp bilgi üretimi çalışmalarını çok önceden başlatan ülkeler bugün gelişmiş ülkeler olarak adlandırılmaktadır. Türkiye; yetmiş milyondan fazla nüfusuyla büyük bir ülke durumundadır. Türkiye genç nüfusuyla ve jeopolitik konumuyla bir sürü avantaja sahip bir ülkedir. Dışa bağımlılığını azaltması için gerekli koşullara da sahiptir. Eksik olan insan kaynağı ve teknolojisinin

yeterince iyileştirilememesidir. Sanayinin serbest piyasa ekonomisi kuralları içerisinde dünya pazarlarında rekabet üstünlüğü elde edebilmesi ancak, kendi teknolojisini üretilen ürünlerini uluslararası piyasalara sürmesiyle mümkün olabilir. Uluslararası pazarlarda rekabet üstünlüğü, toplumun refahının artışı sağlamaktadır. Sanayinin teknoloji üretimi kabiliyeti geliştirilmeden rekabet edebilme yeteneği geliştirilemez.

Gelişmekte olan ülkelerin teknoloji transferi yolu ile sürdürdükleri üretim faaliyetleri ve şirket büyüklüğü bir noktaya ulaşıncaya teknoloji transferi imkânı rakip firmalar tarafından engellenmektedir. Firmalar birinci el teknolojiyi kendileri üretimde kullanmakta ve başka firmalara satmamaktadırlar. Teknoloji üreten firmalar ikinci veya üçüncü derecedeki eski teknolojileri satmakta veya üçüncü ülkelere ihracat yasakları koyarak lisans vermektedirler. İthalat, teknoloji transferi yapan firmalara uluslararası pazarlarda serbest rekabet ortamında ürün pazarlamasını imkânsız kılmaktadır. Teknoloji satan firmalar rekabet üstünlüğünü sürekli ellerinde tutmak arzusunda olmaktadır. Dünyada oluşan yeni düşünce şekli uluslararası pazarlardan pay almak isteyen firmaların kendi teknolojilerini kendilerinin üretmesini zorunlu kılmaktadır. Teknoloji üretmek için iyi bir araştırma altyapısı ve araştırmanın odağında da iyi yetişmiş nitelikli ara elemana ihtiyaç vardır.

Araştırma & Deneysel Geliştirme ve Yenilik

Araştırma ve deneysel geliştirme (Ar-Ge), insan, kültür ve toplumun bilgisinden oluşan bilgi dağarcığının artırılması ve bu dağarcığın yeni uygulamalar tasarlamak üzere kullanılması için sistematik bir temelde yürütülen yaratıcı çalışmalardır Ar-Ge terimi üç faaliyeti kapsamaktadır. Bunlar temel araştırma, uygulamalı araştırma ve deneysel geliştirmedir. Temel araştırma, görünürde herhangi bir özel uygulaması veya kullanımı bulunmayan ve öncelikle olgu ve gözlemlenebilir gerçeklerin temellerine ait yeni bilgiler edinmek için yürütülen deneysel veya teorik çalışmadır. Uygulamalı araştırma da yeni bilgi edinme amacıyla yürütülen özgün çalışmadır. Bununla birlikte uygulamalı araştırma, öncelikle belirli bir pratik amaç veya hedefe yöneliktir. Deneysel geliştirme, araştırma ve/veya pratik deneyimden elde edilen mevcut bilgiden yararlanarak yeni malzemeler, yeni ürünler ya da cihazlar üretmeye; yeni süreçler, sistemler ve hizmetler tesis etmeye ya da halen üretilmiş veya kurulmuş olanları önemli ölçüde geliştirmeye yönelmiş sistemli çalışmadır (Frascati Kılavuzu, 2002). Ar-Ge çalışmalarının temelini inovasyon oluşturur.

Vasıflı insan kaynakları, bilginin gelişmesi ve yayılımı için çok önemlidir ve teknolojik ilerleme ile iktisadi büyüme, sosyal gelişme ve çevre sağlığı arasındaki çok önemli bağlantıyı oluşturur. Bilim ve Teknoloji (BT) ile İnsan Kaynaklarının (İK) kombinasyonu, rekabet edebilirlikle ekonomik gelişmenin kilit unsuru ve önümüzdeki yıllar içinde çevremizi koruma ve güzelleştirmenin bir aracı olacağı düşünülmektedir. Yeni teknolojiler geliştirilmekte ve çoğu durumda çok hızlı bir şekilde uygulamaya konulmaktadır. Ülkelerin bilim ve teknolojide görülen hızlı değişimlere ve yeni rekabet türlerine ayak uydurması için, giderek uzmanlaşan ve etkin konuma yükselen bir işgücü gerekecektir (Canberra Kılavuzu, 1995).

En geniş anlamıyla, bilim "bilgi" veya "bilmek" anlamına gelir; daha dar bir anlamda ise, matematik, fizik veya iktisat gibi çeşitli "bilimlerin" örnek oluşturduğu bilgi türü olarak anlaşılır (ve bu anlamda Latince "scientia" veya Almanca "Wissenschaft"a yakındır). Teknoloji; "bilginin uygulanmasıdır" ve daha dar anlamda, istenen sonuçlara ulaşmak için hazırlanan planları uygulamak üzere kullanılan araç ve tekniklerle ilgilidir. Eğitim, UNESCO tarafından, "öğrenmeyi sağlamak üzere tasarlanmış, organize ve aralıksız iletişim" şeklinde tanımlanmıştır. Üçüncü düzey eğitim, lisans veya doktora veya doktora sonrası derecesi sağlayan üniversite eğitimi ve ayrıca lisans veya yüksek lisans derecesi sağlayan üniversite eğitime tam olarak denk olmayan ödenekler sağlayan ortaöğretim sonrası diğer eğitimleri kapsar. Belirli bir düzeyde başarıyla tamamlanan öğrenim, resmi bir yeterlilik sağlar (Canberra Kılavuzu, 1995). Geçmişte 20. yüzyıl şirketinin en değerli varlığı üretim donanımıydı. 21.yüzyıl kurumunun en değerli varlığı ise bilgi işçileri ve verimlilikleri olacaktır. Taylor tarafından yönetime kazandırılan personel

yönetimindeki el işçiliği kavramı bugün insan kaynakları yönetiminde bilgi işçiliğine dönüşmüştür. “Bilgi işçisinin verimliliği” çalışmaları ise yeni başlamıştır (Drucker, 1999) .

Bir ülkede bilim ve teknolojinin gelişmesinin ön şartlarından biri bunun için gerekli alt yapının mevcut olmasıdır. Yenilik ise sosyal ve ekonomik ihtiyaçlara cevap verebilen, mevcut pazarlara başarıyla sunulabilecek ya da yeni pazarlar yaratabilecek; yeni bir ürün, hizmet, uygulama, yöntem veya iş modeli fikri ile oluşturulan süreçleri ve süreçlerin neticelerini ifade etmektedir (Ar-Ge Kanunu, 2008).

Yenileşme (İnovasyon) en geniş anlamıyla; bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi olarak tanımlanır (Şirin Elçi, 2006). İnovasyonun sadece ekonomik bir sistem olmadığı; aynı zamanda eşitsizlikleri ortadan kaldıran, istihdam yaratan ve çevrenin korunmasına katkıda bulunan toplumsal bir sistem olduğu gerçeğinden hareketle “toplumsal inovasyon” kavramı da artık ön plandadır (Şirin Elçi, 2006). Günümüzün inovasyona dayalı şirketlerinde ekonomik sorumluluk kavramından toplumsal sorumluluk kavramına doğru bir geçiş süreci yaşanmaktadır. Amaç, hem şirketler hem de toplum için getirisi yüksek ve sürdürülebilir bir değişim ortaklığı oluşturmaktır. Özel sektörün bu yöneliminin arkasında yatan ana nedenlerin başında ekonomik sorunların toplumsal sorunlardan kaynaklandığının farkına varılmış olması gelmektedir. Dolayısıyla toplumla işbirliği halinde, toplum yararına yürütülecek inovasyon faaliyetleri kısa bir süre sonra şirketlere ekonomik getiriler olarak geri dönmektedir.

Uzun yıllar inovasyonun Ar-Ge çalışmalarının bir sonucu olduğu ve doğrusal bir zincirle gerçekleştiği düşünülmüştür. Bu yaklaşıma göre, inovasyonu ya (bilim) ya da pazardan gelen talep tetikler denmektedir. Doğrusal inovasyon yaklaşımı olarak adlandırılan bu anlayışa göre ürünün pazara sürülmesiyle de inovasyon faaliyeti son bulmaktadır. Ancak inovasyon, bu tür basit bir süreçte değil; her aşamasında önemli geri beslemelerin olduğu, kişiler, kuruluşlar ve bunların içinde buldukları ortam arasında karmaşık etkileşimlerin yaşandığı bir süreçte gerçekleşmektedir (Şirin Elçi, 2006).

Gelişen global dünyada değişen değerlerde ve kavramlarda, son yıllarda eğitim sistemimizde temeli oluşturulmadan yapılmaya çalışılan reformlarda; kendini ifade etmede zorlanan, sorun çözme becerisi yeterince gelişmemiş, sosyal etkinlik deneyimi olmayan, toplumsallaşmadan soyut, akılcılıktan yoksun, bir genç nesil profiline yetişmesine yol açmıştır. Dünyada rekabetin ve var olmanın en temel yolu artık kuşkusuz inovasyondan geçmektedir. Tüm bilimsel kavramlar artık inovasyonla bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ekonomisinin son kırk yıldaki büyümesinin % 50'si Ar-Ge'ye yapılan yatırımların sonucudur. Bu ülkedeki Ar –Ge faaliyetlerinin % 73'ünün özel sektörde, % 11'inin kamu kuruluşlarında, % 16'sı ise üniversitelerde yürütülmesine karşılık, patentlerde atıfta bulunulan bilimsel literatürün yaklaşık % 75'inin kamu kaynaklarından finanse edilen ve büyük bölümü üniversitelerde yürütülen araştırmaların sonucu olduğu bilinmektedir. Her yedi kişiden birinin işsiz olduğu ülkemizde; meslek yüksekokulları eğitimine verilen değer ve öncelik de giderek artmaktadır. Bu okullar; eğitilmiş ara eleman yetiştirmeleri nedeniyle, ülkedeki büyük bir iş yükünü kaldırmakta ve taşımaktadır. Bundan dolayı da meslek yüksek okulları sanayi sektörünün ihtiyacı olan insan kaynağının sağlandığı merkezler olup, eğitim ve öğretimde karşılıklı sorunlar ve bunların çözülmesi için yapılabilecek işbirliği ve dayanışma konuları ile her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır.

Ar-Ge ve yenileşimin temel taşı olan inovasyon genellikle müşteri ihtiyaçlarının değişmesi ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkması sonucu oluşur. Bu yenilik ihtiyacı bir yandan yeni ürün/hizmet ve üretim şekli ile ilgili olurken öte yandan hammadde temini, lojistik, pazarlama ve diğer işletme fonksiyonlarını devreye alır. Bu aşamada işletmelerin kurumsal itibarları ve güçleri belirgin rol oynar.

İşletmelerde inovasyon kültürünün oluşmamış olması, nitelikli işgücü bulmada yaşanan sıkıntılar, üniversiteler ve diğer aktörlerle yeterince gelişmeyen işbirlikleri, inovasyon faaliyetleri sonucu elde edilen çıktının ticarileştirilmesi ve fikri mülkiyet hakları gibi konularda yeterince bilgiye sahip olmayışı gibi olumsuz özellikleri, inovasyon yapmalarını etkilemekte ve bu durum, işletmelerin rekabet

güçlerini azaltmaktadır. Oysaki inovasyon yeteneğinin artırılmasıyla kurumsal itibarları artırılırken rekabet edebilme yetenekleri de aynı oranda artmaktadır. Bir işletmede inovasyon kültürünün oluşması inovasyon yeteneğinin artırılmasını sağlar. Bu yeteneğinin artırılmasında da üniversite işbirliği devreye girmelidir. Ülkemiz bu açıdan halen üniversite-sanayi birlikteliğini etkin olarak kullanamamaktadır. Kurumsal itibar kazanmak isteyen işletmeler günümüz rekabet dünyasında inovasyon yeteneklerini mutlaka artırmalı bu bağlamda üniversite işbirliğini etkin kullanmayı öğrenmelidir. Üniversitelerin bilgi üretime dönüştüremediği sanayiinde üretimi standarttan öteye götüremediği çıkmazda üniversite-sanayi birlikteliğine ihtiyaç kaçınılmazdır.

Meslek Yüksekokulları ve Araştırmacı Öğrencinin Önemi

Araştırma-geliştirme faaliyetinde bulunmak uzun süreli, dikkat ve sabırla yapılan bir iştir. Araştırma işi için araştırmacının, günün 24 saati için üzerinde yoğunlaşması gerekir. Araştırmacı, belirlediği araştırmasında doğada kendiliğinden sabit olan ya da insanlarca belirlenmiş olgulardan bir mantık silsilesi içinde hareket ederken sezgisel bir yaklaşımla da sonuca ulaşmaya çalışmaktadır. Araştırmacının herkesten beklenmeyen bu sezgisel özelliğidir. Araştırmacı bir bakıma hassastır, sanatçıdır, alıngandır. Araştırmacıyı araştırma-geliştirme faaliyetinde çalıştırmak ve ondan istenen bilgiyi almak ayrı bir sanatı gerektirir. Ülkemizde iki yıllık meslek yüksekokullarının örgün eğitimdeki payı % 25,3, toplam içindeki payı ise % 16,8'dir. Ülkemizde meslek yüksekokullarına benzer kısa süreli yükseköğretim kurumlarının, gelişmiş ülkelerin yükseköğretim sistemleri içerisindeki payı ise % 30'un üzerindedir.

Sanayiinin gereksinim duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştiren tek kaynak meslek yüksek okullarıdır. Meslek yüksek okulları (MYO) tekniker ve meslek elemanı unvanına sahip ara insan gücü yetiştirmektedirler (YÖK, 2004, 10-26). 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile ülkemizdeki tüm yüksek öğretim kurumları bir çatı altında toplanmıştır. Bu düzenleme sonucunda akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve konservatuarlar ile meslek yüksek okulları üniversitelere bağlanmıştır. Meslek yüksek okulu 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun 3. maddesinde "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık eğitim öğretim sürdüren bir yüksek öğretim kurumudur" biçiminde tanımlanmıştır.

Güçlü Yanlar:

İnsan Kaynakları

Gelişim ve yeni teknolojilere açık, adaptasyon yeteneği yüksek, genç ve dinamik öğrenci profili

Coğrafya

Meslek Yüksek Okullarının sanayiye ve gelişmiş bölgelere yakın yerlere kurulması.

Sanayi

İşbirliğine açık ve deneyime sahip dev sanayi kuruluşlarının varlığı

Zayıf Yanlar:

İnsan Kaynakları

Akademik personelin sürdürülebilir başarıları için gerekli eğitim, istihdam ve yönetimindeki yanlış politikalar

Teknoloji üretim ve uygulamaları için gerekli desteğin yetersiz olması

Uygulama alanlarının yetersizliği

Politik, Yönetimsel ve Bürokratik Engeller

Meslek Yüksek Okullarında mali özerklik oluşturulamayışı

Sanayinin Yapılanma, Altyapı ve Gelişme Zafiyetleri

Sanayileşmenin henüz tamamlanamamış olması ve üretimde ara eleman girdisinin öneminin tam olarak anlaşılammamış olması

Eğitim- sanayi politikalarının eksikliği

Girişimcileri destekleyici mekanizmaların olmayışı

Sanayi sektöründe, teknoloji ve Ar-Ge çalışmalarının ancak ana sanayilerin istek ve direktifleri ile yapılması sanayi –arge - eğitim işbirliğine gidilememesi

Fırsatlar:

Küreselleşmenin Yaratacağı Fırsatlar

Avrupa Birliği üyeliği

Sanayide destek yardımları, proje destekleri ve teşvikler vb.

Tehditler:

Üniversiteli işsizlik

Dünyada bilim ve teknolojiye artışı

SONUÇ

Teknolojik gelişme araştırmaya ve inovasyona dayanır, araştırmayı bir disiplin içerisinde araştırmacı personel yapar. Araştırmacı, doğada kendiliğinden sabit olan ya da insanlarca belirlenmiş olgulardan hareket ederek bir mantık ve bilimsel silsile içinde ve sezgisel bir yaklaşımla sonuca yenilikçi düşüncelere varmaktadır. Araştırmacının herkesten beklenmeyen özelliği, düşünebilme ortamı içerisinde kendisinin yaptığı araştırmaya zamanını vermesi, sabırlı olması bilinmeyen üzerinde çalışarak keşfetmekten zevk almasıdır. Her an, her yerde kafasında sorular ve çözümler üretmeye odaklanmış kişiler araştırmacı disipliniyle planlar, temel araştırma, uygulamalı araştırma, deneysel araştırma yapar, geliştirir hatta ticarileştirmeye dahi katkı sunarlar.

İleri teknolojik buluş ve yenilikler büyük araştırma ve deneyler yanında büyük finansal harcamaları da beraberinde getirir. Ar-Ge her zaman maliyetli bir iştir. Bu aşamada görev alan araştırmacının motivasyonunun sağlanması ona yatırım yapılmasına da bağlıdır. Türkiye’de araştırmacı sayısı azken mevcut araştırmacıları motive edecek bir yapılanmada yoktur. Bir standardın oluşturulmadığı gibi araştırmacılar yetiştirecek özel bir eğitim de yok denilecek kadar azdır. İlkokuldan başlayarak araştırma kavramının öğretim içinde yerleştirilmesi araştıran, sorgulayan, çözümler üreten genç nesillerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır.

Türkiye’de Ar-Ge çalışmalarının yaklaşık %0.7 civarında olduğundan hareketle gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında ne kadar geride olduğumuzu görmüş oluruz. Ar-Ge elemanı sayısında da o kadar geridedir. Türkiye’nin ekonomik gelişmişlik düzeyi onun bilgi üretmede ve dolayısıyla da bilgi toplumdaki yerini belirlemektedir. ABD’de yılda 50 binden fazla patent alınırken Türkiye’de bu rakam yine çok gerilerdedir. Buna ek olarak toplumumuz bilgi üretmenin ötesinde mevcut bilgilere ulaşmada bile ciddi yetersizlikler yaşamaktadır. İnternet kullanımının hala çok düşük olduğunu bilinmektedir. Bilginin bir diğer kaynağı olan okuma alanında da Türkiye’nin durumu içler acısıdır. Kişi başına düşen bilimsel harcama ve okuma oranları ne yazık ki Türkiye’yi bu konuda gerilere götürmektedir. Tüm bu tespitler Türkiye’nin henüz bir bilgi toplumu olmadığını; daha kat etmesi gereken uzun bir yol olduğunu açıkça gözler önüne sermektedir.

ABD gittikçe artan Ar-Ge yatırımları ve nüfus artışına bağlı olarak artan iş gücü sayesinde ekonomisini canlı ve verimli tutmaktadır. Tamamen geleceğe yönelik bir yatırım olan Ar-Ge ve bilgi teknolojileri çalışmaları onu destekleyecek araştırmacı insan kaynağı artışıyla anlam ve değer kazanacaktır. Ülkemiz dinamik genç nüfusunu verimli, üretken bir hale getirecek unsurları yaşama geçirmekten henüz uzaktır. İlköğretimden yüksek öğretime kadar tüm saflarında eğitim sistemi yeniden yapılandırılmalıdır. Türkiye’yi bilgi üreten değil tüketen, onu satın almak zorunda olan bir ülke haline

gelmekten, dışa bağımlı olmaktan kurtarmanın yolu Ar-Ge'ye ve Ar-Ge insan kaynağına yatırım yapmaktan geçmektedir. Yatırımların yönünün Ar-Ge yönetimi üzerine odaklanması artık kaçınılmazdır.

Bir ülkenin sanayi alanındaki rekabet gücünün artırılması ve toplumun yaşam standardının yükseltilmesi arayışları, bilim teknoloji alanında yatırım yapmayı, bu amaçla önemli tutarda kaynak aktarılmasını ve bu alanda yeni kurum ve kuruluşların faaliyet göstermesini gerektirmektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi, Ar-Ge harcamalarına ayırdıkları kaynakların büyüklüğü ile ölçülmektedir. Bu alanda gelişmiş batılı ülkeler arasında, amansız bir çekişme ve yarış yaşanmaktadır. Buna karşılık gelişmekte olan ülkeler kaynak yetersizliği ya da sorunun önem ve ağırlığını henüz kavrayamadıkları için araştırma ve geliştirme harcama yarışının çok gerisinde kalmışlardır. Ülkemiz bu konuda nerdeyse hiçbir gelişme kaydedememiştir. Bütün bunlar sonuçta Ar-Ge faaliyetlerinin devlet tarafından çeşitli şekillerde desteklenmesini zorunlu tutmaktadır. Ayrıca meslek yüksekokullarının desteklenerek kalitelerinin artırılması sağlanmalıdır.

Yetişen nesillerimizin, yeni bilgilerin ve bakış açılarının onların hayatını zenginleştirdiğini ve bireyselleştirdiğini fark etmeye başlamaları, yenilikçilik meselesini kavramaları ancak temelleri oturturulmuş sürdürülebilir yaşam boyu eğitim felsefesinden geçmektedir. Sağlam temellere dayanan eğitim standardizasyon çalışmalarının, eğitimde istenen tutum hedeflerine ulaşmada öğrenci ve öğretim elemanına katkı sağlayacak ve mesleki uygulamalarda ise verimliliği arttıracaktır. Eğitim de inovasyon; *'stratejik yönetim modeli'*ne göre (vizyon, misyon, stratejik politikalarla uyum ilkesi ile) işletilebilir. Bu yüzden meslek yüksekokulların stratejik yönetim tarzı modeli ile yönetilmesi kaçınılmazdır. Eğitimde inovasyonun ağırlığı iki biçimde ölçülebilir: Bunlar harekete geçirdiği kaynaklar, yani kaliteli işgücü ve üretimin büyüklüğü ve ekonomik faaliyetlere yaptığı etkinin büyüklüğüdür. Bu bağlamda;

- 1- İdarenin bilgisayar ağının akademisyenlerle network ağı içinde oluşturulması,
- 2- Kayıtların elden takibinin ortadan kaldırılarak internet ve ağ bağdaştırıcılarla her şeyin kayıt altına alınması ve paylaşılması,
- 3- Başarılı olan öğrencilerin dönemler halinde rotasyona tabi tutularak iki dönem eğitimlerinin bir bölümünü başka bir kurum içinde işbaşında yapabilmelerinin sağlanması ve meslek yüksekokullarının uygulamalı bir iş ortamına dönüştürülmesi,
- 4- Araştırma kuruluşları, üniversiteler, fikir üretimi grupları, özel ilgi grupları tarafından oluşturulan ağlarla (Ulusal inovasyon (yenilikçilik-buluşculuk) sistemleri) kurulması sağlanmalıdır.
- 5- Yüksekokullar da özerk bir bütçenin oluşması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması ve yarı kamusal bir yapıya dönüştürülmesi eğitimde inovasyonu yakalamak için ön koşuldur. Ayrıca, meslek yüksekokullarında okul bünyesinde üretime yönelik alanlar açılmasını sağlamak kaçınılmazdır.
- 6- Okullarda mutlaka elektronik teknolojinin yaygınlaştırılması, akademisyenlerin de rotasyona tabi tutulması bunun için devlet desteğinin artırılması eğitimde inovasyon için olmazsa olmazdır.

Bu toplumsal doku içinde önemli bir misyon üstlenen, ara eleman yetiştiren meslek yüksek okullarının kalitesinin artırılması için "üniversite- kamu- sanayi" işbirliğinin etkin bir şekilde programlarla desteklenerek güçlendirilmelidir. Öğretim elemanlarının sektörel uygulama alanı içine çekilmesi, çağa ayak uydurmasını sağlayıcı tedbirlerin alınması, gelişimine yönelik ek kazançlar yaratıcı yasal düzenlemelerin yapılması, öğrencilerin zorunlu iş başı eğitimine tabi tutulması, üretim atölyeleri oluşturulması, eğitim de inovasyon senaryosunun baş aktörleri olarak yönetilmelidir. Bu noktada; eğitim-öğretim sistemimiz, bir yandan böylesi bir kültürü aşılarken, diğer yandan özellikle meslek yüksekokulların da, eğiten-eğitilen ile hayat boyu eğitim felsefesi içinde donatılmalıdır. Meslek yüksekokullarının gereksinim duyduğu kaynağı, devlete yük olmadan elde etmesine yönelik üniversite-sanayi işbirliğinin güçlendirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Drucker, Peter F., 1999. 21.Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları syf:157 .
- Duran, Mustafa., 2002, "Türkiye'de Yatırımlara Sağlanan Teşvikler Ve Etkinliği" Başbakanlık Hazine Müsteşarlığı" syf:55,56,57,58
- Elçi, Şirin., 2006, " İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı", Nova Yayınları, syf:3, 19, 21,55,67
- Göker, A., 2000, "Prodüktivite, İnovasyon Yeteneği ve Teknoloji" MPM, "Rekabet Gücü, Teknoloji ve Verimlilik", Tartışmalı Toplantı, MPM, Ankara.
- La Salle, Roger., 2007 "Yeniye Düşünmek", Kalder Yayınları, Syf:15, 19,20
- OECD., 2001, A New Economy ? The Changing Role Of Innovation and Information Technology in Growth
- OECD., 2004, Sience, Technology and Industry Outlook
- Oslo Kılavuzu., 2006 Bilim, Teknoloji ve Yenilik Politikaları Daire Başkanlığı'nca (BTYPD)
- Öner., M.ATİLLA,, 2006, "Ar-Ge Yönetimi" Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, Syf:6- 34-67-86-183, 231
- Reyhanoğlu, M. "Ar-Ge İşbirliklerinde Güven: Ankara'daki Teknoparklarda Faaliyet Gösteren İşletmelerde Bir Araştırma Doktora Tezi
- Soyak, Aklan., 2008, Teknoekonomi Politikalarının Işığında Ulusal Yenilik Sistemi Ve İnsan Faktörü" Bilim ve Ütopya Dergisi, Sayı 165
- TÜBİTAK, İnovasyonun Değişen Ortam ve Şartları Hükümetlerin / Devletin Yeni Rolü, TÜBİTAK- BTP, Nisan 1999
- Torunoğlu, E.(2004). "Sürdürülebilir Kalkınma Paradigması Üzerine Ön Notlar", TÜBİTAK Vizyon 2023 Panel İçin Notlar,
- Ulusal İnovasyon Girişimi "İnovasyon Çerçeve raporu" Ekim, 2006
- Yücel, İ.Hakkı, (1997) "Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21.Yüzyılın Toplumu" DPT ISBN 975-19-1806-5
- Yeniçeri, Özcan- İnce Mehmet., 2005, "Bilgi Yönetim Stratejileri ve Girişimcilik" IQ Kültür Sanat Yayıncılık, Syf: 132.
- Cumhuriyet Bilim Teknoloji Dergisi
- <http://www.eureka.be>
- <http://ekutup.dpt.gov.tr/bilim>
- <http://www.inovasyon.org>.
- <http://www.sabanci.edu.tr>
- <http://www.tuik.gov.tr>

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA YÖNTEMLERİ: NAZILLI MYO ÖRNEĞİ

Başak DOĞAN¹, Mümin ESER²

ÖZET

Günlük yaşantımızda en sık karşılaştığımız kavramlardan bir tanesi olan stres, “kişinin üzerinde hissettiği baskı ve gerginlik durumu olarak” tanımlanmaktadır. Kişinin hayatında yaşadığı her değişiklik, olumlu veya olumsuz biçimde strese neden olmaktadır.

Üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, yeni ortamlarına uyum sağlamaya çalışırken, yeni arkadaşlar edinirken, ailelerinden ayrı yaşamaya alışmaya çalışırken; üniversite hayatına alışan öğrenciler kendilerinden beklenen “başarılı olma” ödevini yerine getirmeye çalışırken; mezun olma aşamasına gelmiş olan öğrenciler ise kariyer planlama çalışmalarını yaparken belirli düzeylerde stresle karşı karşıya kalmaktadırlar. Karşı karşıya kalınan stres, öğrencinin kişilik yapısı ve hayat görüşüne bağlı olarak zaman zaman olumsuz birtakım durumların ortaya çıkmasına yol açar. Kimi zaman da stres, uygun şekillerde başa çıkıldığı zaman, öğrenciye başarılı olmak için enerji vererek, öğrenciyi harekete geçirerek olumlu durumların ortaya çıkmasına yol açar.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemlerini Nazilli MYO örneğinde incelemektedir. Çalışmada Nazilli MYO öğrencilerinden, tesadüfi örnekleme yoluyla toplanmış veriler analiz edilerek, sonuç ve öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Stres, stresle başa çıkma, üniversite öğrencileri.

ABSTRACT

Stress, which is one of the well known topics that everybody can come up with in their daily lives, is defined as "situation of tension and pressure that someone feels". The things that someone experiences in their daily lives can cause stress positively or negatively.

Students who attend university newly encounter stress while they endeavour to adjust their new environment, while they get new friends, while they endeavour to get used to live away from their families; students who orientate university life encounter stress while they endeavour to be successful as they were expected; students who are about to graduate encounter stress while they plan their career. Stress encountered causes some negative situations due to students personality and point of view about life sometimes. Sometimes stress, when it's coped with properly, gives energy to student to be successful and fires student so it causes some positive situations.

This study examines university students' methods of coping stress on the scope of Nazilli Vocaitonal School. In this study, data collected by random sampling from Nazilli Vocational School analysed and result and suggestions are expressed.

Keywords: Stress, coping with stress, university students.

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu

² Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda, teknolojideki hızlı gelişmenin etkisiyle pek çok değişimin yaşandığını görmekteyiz. Her geçen gün bir yenilik ortaya çıkmakta, var olanlar hızla eskimekte, insanların istek ve ihtiyaçları farklılaşmakta ve gündemdeki konular sürekli değişmektedir. Bu değişim ortamı içinde insanlar, değişime uyum sağlama konusunda çaba göstermekte ve zaman zaman birtakım sıkıntılarla yüz yüze gelmektedirler. İnsanlar değişime uyma eğilimi içinde olduklarından, yüz yüze geldikleri sıkıntılara karşı boyun eğmek ya da direnmek arasında çoğu zaman bir çelişki yaşamaktadırlar (Akgemci, 2001). Bu çelişki bizi, günümüzün en gözde kavramlarından birisi olan "stres" kavramı ile karşılaştırmaktadır.

2. STRES KAVRAMI

Stres kavramı üzerine yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar stres kavramının ilk kez fizik biliminde kullanıldığını, daha sonra farklı disiplinlerde yer almaya başladığını göstermektedir. Stres sözcüğünün günümüzde aşına olduğumuz şekliyle davranış bilimleri ve psikoloji disiplinlerindeki kullanımı, Okutan ve Tengilimoğlu'nun (2002) aktardığına göre, Latince "estricia" ve "stringere" sözcüklerinden evrimleşerek bugünkü şeklini almıştır.

İnsanların esenliği ve huzuru için bir tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan ve dolayısıyla yetersiz bir şekilde ele alınan olaylara gösterilen belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepkiye "stres" adı verilir (Şimşek, 1999; Akgemci, 2001). Bir başka tanıma göre stres, "bireyin fiziki ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir" (Güçlü, 2001). Allison'un (1997) çalışmasında da stresin, birey ve çevre arasındaki alışverişten kaynaklandığı belirtilmiştir.

Tanımlardan anlaşılacağı üzere stres, birey ve çevrenin bir şekilde birbiriyle uyumsuz olmasından kaynaklanır. Dolayısıyla kişiye özgü olan bireysel bütünlüğü zorlayıcı ve bozucu (Deniz ve Yılmaz, 2005) birtakım sonuçlar ortaya çıkarır.

Stres hem uyarıcı, hem davranım, hem de bu ikisi arasındaki etkileşimi içeren bir kavram olarak nitelendirilir (Baltaş, 2000). Stresin temelinde insan algılaması ve deneyimlerinin değerlendirmesi yatmakta, dolayısıyla bireyin deneyimlerine anlam vermesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi, stresi konusunda temel etken olmaktadır (Deniz ve Yılmaz, 2005; Kaya vd., 2007). Örneğin aynı fiziksel ve sosyal ortam içinde bazı kimseler son derece gergin ve stresli, bazı kimseler ise daha rahat ve mutlu olabilir. Buna göre stres, bireysel (kişiye özgü) bir durumdur. Bir birey üzerinde stres yaratabilen bir durum, bir başka birey üzerinde stres yaratmayabilir.

Bireyin günlük yaşantısında karşı karşıya kaldığı toplumsal ve teknolojik değişimlerin, aile ilişkilerinin, yaşanılan yerin değiştirilmesinin, ekonomik ve finansal koşulların, ülke ekonomisinin gidişatının ve çeşitli ekonomik sorunların (Güçlü, 2001) stres kaynağı olduğu bilinmektedir.

Genel olarak, stresin yol açtığı sonuçları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Sağlık sorunları (kalp hastalıkları, migren, ülser vb.),
- Depresyon,
- İsteksizlik (sosyal hayatta içe kapanma, inzivaya çekilme; iş hayatında işe devamsızlık, iş kazalarının artması),
- Tükenme,
- Endişe ve uykusuzluk,
- Alkol ve uyuşturucu kullanımı,
- Sigara kullanımı,
- Saldırganlık,

Stres, günlük yaşantı içerisinde genellikle olumsuz bir durum olarak algılanmasına karşın, aslında her zaman olumsuz olarak değerlendirilmemelidir (Rojas ve Kleiner, 2000). Bazı durumlarda, özellikle iş ortamlarında bireyin becerisine ve iş görme gücüne yardımcı olan bir coşku, bir enerji şeklinde bireye

fayda da sağlayabilir. Yararlı aktiviteler ve yeni yöntemlerin kazanılmasında bir miktar stres, psikolojik gelişme için gerekli olabilmektedir (Akgemci, 2001).

Sosyal hayata ve iş hayatına daha aktif olarak katılan, yaptıkları işten ve katıldıkları sosyal faaliyetten zevk alan, gelecekle ilgili olumlu beklenti içinde olan, kişilik olarak daha hoşgörülü ve esnek olan ve yakın çevreleriyle olumlu duygusal ilişki içinde bulunan bireyler strese daha dayanıklı olmakta ve sağlıklı yaşamayı başarmaktadırlar (Deniz ve Yılmaz, 2005).

Günümüzde değişimin kaçınılmaz olduğunu göz önüne aldığımızda, değişime uyum çabası sonucu ortaya çıkan stresten tamamen kurtulmanın mümkün olmadığı sonucuna kolaylıkla ulaşabiliriz. Ancak stresin yol açtığı olumsuz sonuçlardan mümkün olduğunca kaçınmak, yani stresle başa çıkmanın yollarını ortaya koymak da insan hayatının kalitesi artırmak açısından gereklidir. Stresle başa çıkmak, stresi ortadan kaldırmak değil, stresi olumlu bir düzeyde tutabilmeyi öğrenmek olarak ifade edilebilir. Karahan ve Epli Koç'un (2005) çalışmalarındaki tanıma göre stresle başa çıkma, "stres kaynaklarını değiştirme, tolere etme ya da kaçınma amacıyla, dış kaynaklı olumsuz olaylara karşı verilen tepkiler" anlamına gelmektedir.

Folkman'a (2010) göre; stresle başa çıkma, insanların stresli olayların sonuçlarını yönetmek için gerçekleştirdikleri davranışlar ve sahip oldukları düşüncelerdir. Folkman ve Lazarus (1980); başa çıkmayı, bireyin kaynaklarını tüketici veya aşırı derecede zorlayıcı olarak değerlendirdiği talepleri yönetme süreci olarak tanımlarlar. Başa çıkma, bireyin psikolojik anlamda kendisini iyi hissetmesini sağlayan uygun davranışsal yaklaşımları ya da kendisini kötü hissetmesini engelleyen kaçınmaları içerir

Stresle etkili bir biçimde başa çıkılmalıdır, bununla beraber, stres bireysel (kişiye özgü) bir durum olduğu için, stresle başa çıkmada herkes için en iyi olan ortak bir çözüm yolu yoktur. Her insanın strese maruz kaldığı zaman açık veren zayıf bir yönü vardır bu zayıf yön de yine bireyseldir. Bu nedenle, birey kendi kişilik yapısına ve hayat görüşüne uygun olan stresle başa çıkma yöntemini bulup olgunlaştırmalıdır. Her birey, kendi stresini kendisi yönetmelidir.

3. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ VE STRES

İnsanlar doğumlarından itibaren bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinden geçerler. Her dönemin kendine özgü birtakım özellikleri vardır ancak gençlik dönemi, insanın kalan hayatına yön verdiği, dinamizmin ve değişimin en ön plana çıktığı dönem olarak dikkat çekmektedir. Gençlik döneminde birey, gerek sosyal gerekse fiziksel pek çok değişimden geçer. Bu dönemde üniversite gençliğinin ruhsal sağlığı, toplumsal sağlığın önemli bileşenlerinden biri olmaktadır (Kaya vd., 2007).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada stresi tanımlamaları istendiğinde, öğrenciler stresi; sıkıntı, kaygı, üzüntü ve gerginlik süresinin uzaması, bunalım, gerginlik, bir şey yapmak istememe, günlük yaşamda kişinin üzerinde baskı yapan etmenlerin bileşkesi şeklinde tanımlamışlardır (Deniz ve Yılmaz, 2005). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı uyum sorunları, akademik sorunlar ile aile ve arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sosyal sorunlar gibi durumlar (Dyson ve Renk, 2006), öğrenciler üzerinde stres yaratmaktadır. Öğrenciler bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atabileceği gibi bu sorunlarından kaçma yolunu da seçebilirler.

Orta öğretim sürecini tamamlayarak ve belirli aşamalardan geçerek üniversite hayatına başlayan öğrenciler zaman zaman uyum sorunları yaşayabilirler. Üniversite öğrencileri, ilk aşamadan başlayarak, gerek akademik gerekse kişisel yaşantılarını normal olarak sürdürebiliyorlarsa uyum sorunu yaşamıyorlar demektir. Eğer birtakım anormallikler varsa, bir uyum sorunundan bahsetmek mümkündür. Uyum sorunları genellikle üniversiteye yeni başlayan öğrencilerde görülmektedir. Uyum sorunları, yeni bir ortam ve sürece girmek, umduğunu bulamamak, duygusal bağ kurulan insanlardan (aile, arkadaş) uzaklaşmak, ekonomik sorunların ortaya çıkması, kişisel özellikler (girişken olamama, özgüven eksikliği vb.), kültür farklılığı, önceki yaşam deneyimleri ve alışkanlıklar gibi sebeplerden kaynaklanabilir. Akademik sorunlar ise, hemen hemen tüm üniversite hayatı boyunca görülebilmektedir; derslerde

başarısız olma kaygısı, sınıfta arkadaşları önünde ve hocalarının gözünde bilgisiz olarak değerlendirilme korkusu, öğrendiği bilgilerin ileriki hayatında işe yaramayacağı düşüncesi gibi durumlardan kaynaklanıyor olabilir. Yine tüm üniversite hayatı boyunca öğrencilerin karşı karşıya kalabileceği sosyal sorunlar da, yeni bir ortamda tedirgin olma, asosyallik eğilimi, aileye eskisi kadar yakın olamama gibi sebepler sonucu ortaya çıkabilir.

Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları uyum sorunları, akademik sorunlar ve sosyal sorunlar, aşağıda sıralanan davranışlar şeklinde kendini gösterebilir:

- okula gitmek istememe,
- ders çalışmama,
- dersleri önemsememe,
- derslerden başarısız olma,
- kendini okulda rahat hissetmeme,
- arkadaş edinememe,
- kendini yalnız hissetme
- öğretim üyeleriyle ilişki geliştirememe,
- halihazırdaki ilişkilerin kötüye gidişi,
- aile ve duygusal ilişkilerinde düzensizlik,
- ekonomik ve sosyal yaşantıda çalkantılar,
- kendini kötü hissetme
- yaptıklarından zevk alamama,
- olaylar karşısında kararsızlık, isteksizlik ve kayıtsız kalma,
- kendini mutsuz ve tatminsiz hissetme.

Üniversite öğrencileri üzerinde stres yaratan bu sorunlar, her halükarda öğrenciye üniversite yıllarını kötü bir süreç olarak hatırlamasını gerektiren sorunlar değildir. Bu sorunlara doğru yöntemlerle çözüm arandığı ve uygun çözümler bulunduğu zaman, sorunlar ve beraberinde yarattığı stres en az düzeye inmiş olacak ve öğrenci üniversite hayatından elde ettiği kaliteyi ve verimi artırabilecektir. Öğrencinin üniversite hayatında karşılaştığı sorunları çözebilmesi ve stresle başa çıkabilmesi, öğrencinin isteğine, kişilik yapısına ve alışkanlıklarına bağlı olarak şekillenecek ve öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecektir.

Özetle, üniversiteye yeni başlayan öğrenciler, yeni ortamlarına uyum sağlamaya çalışırken, yeni arkadaşlar edinirken, ailelerinden ayrı yaşamaya alışmaya çalışırken; üniversite hayatına alışan öğrenciler kendilerinden beklenen “başarılı olma” ödevini yerine getirmeye çalışırken; mezun olma aşamasına gelmiş olan öğrenciler ise kariyer planlama çalışmalarını yaparken belirli düzeylerde stresle karşı karşıya kalmaktadırlar. Karşı karşıya kalınan stres, öğrencinin kişilik yapısı ve hayat görüşüne bağlı olarak zaman zaman olumsuz birtakım durumların ortaya çıkmasına yol açar. Kimi zaman da stres, uygun şekillerde başa çıkıldığı zaman, öğrenciye başarılı olmak için enerji vererek, öğrenciyi harekete geçirerek olumlu durumların ortaya çıkmasına yol açar.

4. YÖNTEM

4.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemlerini Nazilli MYO örneğinde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri birbirinden farklı mıdır?
- 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri birbirinden farklı mıdır?

- Farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri birbirinden farklı mıdır?

4.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Adnan Menderes Üniversitesi Nazilli MYO öğrencileri oluşturmaktadır. Nazilli MYO öğrencilerinden, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 240 öğrenci ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Yöntemi ve Analiz Yöntemi

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak hazır veriden yararlanma ve anket yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın teorik altyapısının oluşturulmasında veri tabanlarından ve internetten tarama yapılarak gerekli kitap ve makaleler temin edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemlerinin belirlenmesi amacı ile de anket uygulanmıştır.

Çalışmanın verilerinin elde edildiği ankete katılan öğrencilerin, stres ve stresle başa çıkma kavramları hakkında bilgi sahibi oldukları ve verilerin analizi sonucu elde edilecek bulguların Nazilli MYO için genellenebilir olduğu varsayılmaktadır.

Anket çalışmasından elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyduğu varsayılarak istatistiksel analiz yöntemi olarak bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA uygulanmıştır.

Çalışmadaki anket sorularının ölçek güvenilirliği, Cronbach alfa katsayısı ile kontrol edilmiştir. Cronbach alfa katsayılarının 0,50 değerinden büyük çıkması ölçek güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir (Nunnally, 1978). Yapılan analiz sonucu, ölçeklere ait Cronbach alfa değerlerinin 0,70 olduğu görülmüştür. Bu da soruların ölçek güvenilirliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir. Çalışmada yer alan anket sorularına ilişkin güvenilirlik istatistikleri Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1: Güvenilirlik İstatistikleri

Cronbach Alfa	Soru sayısı
0,70	20

4.4. Bulgu ve Değerlendirmeler

4.4.1. Demografik Özelliklerle İlgili Bulgu ve Değerlendirmeler

Çalışmada katılımcılara cinsiyet ve yaş ile ilgili sorular sorulmadığı için, demografik değişkenler öğrenim görülen sınıf, öğretim türü ve öğrenim görülen program üzerinden gösterilmektedir. Bu demografik özelliklerle ilgili istatistikler Çizelge 2'de yer almaktadır:

Çizelge 2 : Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans f	Yüzde %	Kümülatif Yüzde %
Sınıf			
1. sınıf	141	58,8	58,8
2. sınıf	99	41,3	100,0
Öğretim Türü			
1. öğretim	118	49,2	49,2
2. öğretim	122	50,8	100,0
Program			
Bankacılık ve Sigortacılık	32	13,3	13,3
Bankacılık ve Sigortacılık (İ.Ö)	25	10,5	23,8
Dış Ticaret	20	8,3	32,1

Dış Ticaret (İ.Ö)	20	8,3	40,4
İşletme Yönetimi	12	5,0	45,4
İşletme Yönetimi (İ.Ö)	34	14,2	59,6
Lojistik	21	8,8	68,4
Lojistik (İ.Ö)	23	9,6	78,0
Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası	19	7,9	85,9
Menkul Kıymetler ve Sermaye Piyasası (İ.Ö)	20	8,3	94,2
Tekstil Teknolojisi	14	5,8	100,0

4.4.2. Katılımcıların Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ile İlgili Bulgu ve Değerlendirmeler

Katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapmaları Çizelge 3'te yer almaktadır. Anket soruları katılımcılara 5'li Likert Ölçeği şeklinde sorulmuştur. Buna göre 1= Hiç katılmıyorum, 2= Kısmen Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Kısmen Katılıyorum 5= Tamamen katılıyorum şeklindedir.

Katılımcıların çoğunluğu, gerilim ve kaygı durumlarında, zihinlerini dağıtacak başka bir işle uğraştıklarını (4,15); gerilim etmenlerini belirleyerek, etkilerini en aza indirmek için önlem aldıklarını (4,07); çalıştıkları işi sonlandırarak içinde buldukları stresi attıklarını (3,87); rahatsızlık duydukları kişilerle yüz yüze gelmekten kaçındıklarını (3,64); sınırlı ortamdan uzaklaşarak sakinleşmeye çalıştıklarını (4,27); gerilim yaratan olaylarda en yakın arkadaşlarıyla konuşarak onların desteğinden kuvvet aldıklarını (4,32); strese neden olan davranışlarını düzeltmeye çalıştıklarını (4,26); olayları büyütmeyp üzerinde durmamaya çalıştıklarını (3,76); stres yarattığını düşündükleri konuların iyi taraflarını bulmaya çalışıp rahatladıklarını (3,92); uyku ve gevşeme yolu ile vücutlarını dinlendirmeye çalıştıklarını (4,04); müzik dinlediklerini, sinemaya ve tiyatroya gittiklerini (4,50); sosyal faaliyetlere katıldıklarını (3,57); spor ve egzersiz yaptıklarını (3,80); uğraştıkları hobiler olduğunu (4,32); alışveriş yaparak stresi üzerlerinden atmaya çalıştıklarını (3,61); yeni yerler tanımaya ve gezmeye zaman ayırdıklarını (4,33); işbölümü yaparak iş yüklerini azalttıklarını (3,93) ifade etmişlerdir. Katılımcılar, stresle başa çıkmak için sakinleştirici ilaç kullanarak sakinleşmeye çalışmak düşüncesine katılmamaktadırlar (1,90). Bununla birlikte katılımcılar stresle başa çıkmada uzmanların görüşlerinden yararlanma (2,65) ve stresle başa çıkma teknikleri ile ilgili yayınlar araştırıp, bilgi edinmeye çalışmak (2,87) hususlarında kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 3: Katılımcıların Düşünceleri

		1	2	3	4	5	\bar{x}	ss
1	Gerilim ve kaygı durumlarında, zihnimi dağıtacak başka bir işle uğraşırım	22	9	3	84	122	4,15	1,217
2	Gerilim etmenlerini belirler, etkilerini en aza indirmek için önlem alırım.	9	18	17	99	97	4,07	1,055
3	Çalıştığım işi sonlandırarak içinde bulunduğum stresi atarım	29	18	21	59	112	3,87	1,393
4	Rahatsızlık duyduğum kişilerle yüz yüze gelmekten kaçınırım	41	30	10	50	108	3,64	1,557
5	Sınırlı ortamdan uzaklaşarak sakinleşmeye çalışırım	16	15	5	56	148	4,27	1,192
6	Gerilim yaratan olaylarda en yakın arkadaşlarımla konuşarak onun desteğinden kuvvet alırım	8	14	11	66	141	4,32	1,032
7	Strese neden olan davranışlarımı düzeltmeye çalışırım	5	11	17	90	116	4,26	,930
8	Olayları büyütmeyp üzerinde durmamaya çalışırım	22	35	11	81	91	3,77	1,337
9	Stres yarattığını düşündüğüm konuların iyi taraflarını bulmaya çalışır rahatlarım	12	21	25	99	83	3,92	1,117
10	Uyku ve gevşeme yolu ile vücudumu dinlendirmeye çalışırım	18	19	15	71	117	4,04	1,244
11	Müzik dinlerim, sinemaya ve tiyatroya giderim	5	8	6	64	156	4,50	,869

12	Sosyal faaliyetlere katılımım (dernek, kulüp v.b.)	36	23	24	83	74	3,57	1,401
13	Spor ve egzersiz yaparım	27	23	19	74	97	3,80	1,358
14	Uğraştığım hobilerim vardır	10	8	12	75	135	4,32	1,011
15	Alışveriş yaparak stresi üzerimden atmaya çalışırım	43	19	15	74	89	3,61	1,491
16	Yeni yerler tanımaya ve gezmeye zaman ayırırım	9	10	8	78	135	4,33	,997
17	İşbölümü yaparak iş yükümü azaltırım	17	19	20	92	92	3,93	1,192
18	Sakinleştirici ilaç kullanarak sakinleşmeye çalışırım	153	18	27	24	18	1,90	1,350
19	Stresle başa çıkmada uzmanların desteklerinden yararlanırım	87	28	35	63	27	2,65	1,471
20	Stresle başa çıkma teknikleri ile ilgili yayınlar araştırır, bilgi edinmeye çalışırım	68	31	37	70	33	2,87	1,451

4.4.3. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinde Farklılık Yaratıp Yaratmadığı ile İlgili Bulgu ve Değerlendirmeler

4.4.3.1. Sınıf-Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını test etmek için kurulan hipotez aşağıdaki gibidir:

H0: 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık yoktur.

H1: 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık vardır.

1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını test etmek için t-testi uygulanmadan önce, Levene testi ile gruplararası varyansların eşitliği sınanmıştır. Levene testi sonucunda SORU4, SORU5, SORU8 VE SORU19 için p değerleri (0,002; 0,050; 0,020 ve 0,030) 0,05'ten küçük olduğu için, bu ifadelerin gruplararası varyanslarının eşit olmadığı söylenir. Diğer sorular için p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı, bu ifadeler için gruplararası varyansların eşitliğinden bahsedilir.

1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Çizelge 4'te görülmektedir. Bütün sorular için p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için, 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, "**H0: 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık yoktur.**" hipotezi kabul edilir.

Çizelge 4 : t-testi Sonuçları (1.sınıf-2.sınıf)

		N	\bar{x}	ss	sd	Levene testi		t-testi	
						F	p	t	p
SORU1	1. sınıf	141	4,15	1,303	238	3,505	,062	,047	,963
	2. sınıf	99	4,14	1,088					
SORU2	1. sınıf	141	4,09	1,038	238	,002	,962	,250	,803
	2. sınıf	99	4,05	1,082					
SORU3	1. sınıf	141	3,84	1,397	237	,242	,623	-,388	,698
	2. sınıf	98	3,91	1,393					
SORU4	1. sınıf	141	3,60	1,652	226,845	9,611	,002	-,595	,553
	2. sınıf	98	3,71	1,414					
SORU5	1. sınıf	141	4,21	1,275	231,037	3,881	,050	-,930	,354
	2. sınıf	99	4,35	1,062					
SORU6	1. sınıf	141	4,38	1,032	238	,001	,976	,911	,363
	2. sınıf	99	4,25	1,034					

SORU7	1. sınıf	140	4,33	,885	237	,130	,718	1,369	,172
	2. sınıf	99	4,16	,987					
SORU8	1. sınıf	141	3,84	1,263	193,430	5,467	,020	,950	,344
	2. sınıf	99	3,67	1,436					
SORU9	1. sınıf	141	3,94	1,126	238	,204	,652	,439	,661
	2. sınıf	99	3,88	1,109					
SORU10	1. sınıf	141	4,08	1,225	238	,024	,876	,540	,590
	2. sınıf	99	3,99	1,274					
SORU11	1. sınıf	140	4,50	,877	237	,082	,774	,044	,965
	2. sınıf	99	4,49	,862					
SORU12	1. sınıf	141	3,57	1,410	238	,002	,961	,103	,918
	2. sınıf	99	3,56	1,394					
SORU13	1. sınıf	141	3,89	1,310	238	3,003	,084	1,236	,218
	2. sınıf	99	3,67	1,421					
SORU14	1. sınıf	141	4,34	,970	238	,955	,330	,358	,721
	2. sınıf	99	4,29	1,071					
SORU15	1. sınıf	141	3,50	1,529	238	3,434	,065	-1,354	,177
	2. sınıf	99	3,77	1,427					
SORU16	1. sınıf	141	4,37	,967	238	,443	,506	,657	,512
	2. sınıf	99	4,28	1,040					
SORU17	1. sınıf	141	4,01	1,150	238	2,448	,119	1,209	,228
	2. sınıf	99	3,82	1,248					
SORU18	1. sınıf	141	1,91	1,365	238	,041	,840	,204	,839
	2. sınıf	99	1,88	1,335					
SORU19	1. sınıf	141	2,58	1,527	222,606	4,746	,030	-821	,413
	2. sınıf	99	2,74	1,389					
SORU20	1. sınıf	140	2,85	1,444	237	,123	,726	-257	,798
	2. sınıf	99	2,90	1,467					

4.4.3.2. Öğretim Türü-Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını test etmek için kurulan hipotez aşağıdaki gibidir:

H0: 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık yoktur.

H1: 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık vardır.

1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını test etmek için t-testi uygulanmadan önce, Levene testi ile gruplararası varyansların eşitliği sınanmıştır. Levene testi sonucunda SORU4, SORU13 VE SORU15 için p değerleri (0,001; 0,011ve 0,001) 0,05'ten küçük olduğu için, bu ifadelerin gruplararası varyanslarının eşit olmadığı söylenir. Diğer sorular için p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan dolayı, bu ifadeler için gruplararası varyansların eşitliğinden bahsedilir.

1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi sonuçları Çizelge 5'te görülmektedir. SORU4 ve SORU15 için p değerleri (0,003 ve 0,039) 0,05'ten küçük olduğu için, 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin "Rahatsızlık duyduğum kişilerle yüz yüze gelmekten kaçınıyorum" ve "Alışveriş yaparak stresi üzerimden atmaya

çalışırım" sorularına verdikleri cevaplar arasında farklılık olduğu görülmüştür. Diğer sorular için p değerleri 0,05'ten büyük olduğu için, 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin bu sorulara verdikleri cevaplar arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre, "**H1: 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık vardır.**" hipotezi kabul edilir.

1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olduğunu gösteren ifadeler bulunduktan sonra, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için, ortalamalar incelenir. Buna göre, 1. öğretim öğrencileri (3,94) 2. öğretim öğrencilerine (3,36) oranla, rahatsızlık duydukları kişilerle yüz yüze gelmekten daha fazla kaçınılmaktadırlar. Yine 1. öğretim öğrencileri (3,81), 2. öğretim öğrencilerine (3,42) oranla, alışveriş yaparak stresi üzerlerinden atmaya daha fazla çalışmaktadırlar.

Çizelge 5 : t-testi Sonuçları (1.öğretim-2. öğretim)

		N	\bar{x}	ss	sd	Levene testi		t-testi	
						F	p	t	p
SORU1	1. öğretim	118	4,14	1,179	238	,549	,460	-,022	,982
	2. öğretim	122	4,15	1,258					
SORU2	1. öğretim	118	3,97	1,117	238	,043	,836	-1,517	,131
	2. öğretim	122	4,17	,985					
SORU3	1. öğretim	118	3,81	1,420	237	,440	,508	-,575	,566
	2. öğretim	121	3,92	1,370					
SORU4	1. öğretim	118	3,94	1,428	234,425	12,101	,001	2,958	,003
	2. öğretim	121	3,36	1,627					
SORU5	1. öğretim	118	4,27	1,181	238	,189	,664	,005	,996
	2. öğretim	122	4,27	1,206					
SORU6	1. öğretim	118	4,37	,913	238	2,772	,097	,706	,481
	2. öğretim	122	4,28	1,137					
SORU7	1. öğretim	118	4,36	,882	237	,060	,807	1,589	,113
	2. öğretim	121	4,17	,969					
SORU8	1. öğretim	118	3,69	1,343	238	1,187	,277	-,817	,415
	2. öğretim	122	3,84	1,332					
SORU9	1. öğretim	118	3,90	1,057	238	,562	,454	-,250	,803
	2. öğretim	122	3,93	1,176					
SORU10	1. öğretim	118	4,11	1,175	238	,420	,518	,839	,402
	2. öğretim	122	3,98	1,308					
SORU11	1. öğretim	118	4,53	,792	237	1,440	,231	,483	,630
	2. öğretim	121	4,47	,941					
SORU12	1. öğretim	118	3,49	1,431	238	,726	,395	-,817	,415
	2. öğretim	122	3,64	1,373					
SORU13	1. öğretim	118	3,67	1,444	231,604	6,618	,011	-1,417	,158
	2. öğretim	122	3,92	1,264					
SORU14	1. öğretim	118	4,34	,945	238	1,218	,271	,273	,785
	2. öğretim	122	4,30	1,075					
SORU15	1. öğretim	118	3,81	1,365	234,897	11,738	,001	2,074	,039
	2. öğretim	122	3,42	1,584					
SORU16	1. öğretim	118	4,34	1,006	238	,293	,589	,086	,931
	2. öğretim	122	4,33	,991					

SORU17	1. öğretim	118	3,97	1,151	238	,543	,462	,579	,563
	2. öğretim	122	3,89	1,234					
SORU18	1. öğretim	118	1,89	1,286	238	1,803	,181	-,115	,909
	2. öğretim	122	1,91	1,414					
SORU19	1. öğretim	118	2,65	1,464	238	,581	,447	,069	,945
	2. öğretim	122	2,64	1,483					
SORU20	1. öğretim	117	3,02	1,480	237	,135	,714	1,536	,126
	2. öğretim	122	2,73	1,41					

4.4.3.3. Program-Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını test etmek için kurulan hipotez aşağıdaki gibidir:

H0: Farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık yoktur.

H1: Farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık vardır.

Farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığını test etmek için ANOVA yapılmış, ancak programlar bazında ankete katılan öğrenci sayıları karşılaştırma yapmaya olanak vermeyecek ölçüde birbirinden farklı olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Değişimin kaçınılmaz olduğu günümüzde, insanların uyum sağlama çabaları ve beraberinde gelen stresin de kaçınılmaz olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Daha az stresle yaşamaya çalışmak, diğer bir deyişle stresle başa çıkmak, insanların kişilik yapılarına ve hayat görüşlerine göre tercih edilir veya tercih edilmez. Ancak yaşam kalitesinin artırılması açısından stresle başa çıkma davranışlarının uygulanması faydalı olacaktır.

Birer birey olarak üniversite öğrencileri de çeşitli nedenlerle stresle karşı karşıya kalırlar. Uyum sorunları, akademik sorunlar ile aile ve arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sosyal sorunlar gibi durumlar, üniversite öğrencileri üzerinde stres yaratmaktadır. Üniversite öğrencileri, uygun stresle başa çıkma davranışları geliştirerek, üniversite hayatlarından elde ettikleri verimi artırma yoluna gidebilirler.

Çalışmada üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri Nazilli MYO örneğinde incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilerin yanıtladıkları anket soruları ve bunlara verilen cevaplar bulgular kısmında ortaya konularak, öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri hakkındaki düşünceleri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin öğrenim görülen sınıf, öğretim türü ve öğrenim görülen program bilgileri göz önüne alınarak, bu bilgiler bazında stresle başa çıkma davranışlarında farklılıklar olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak, 1. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olmadığı; 1. öğretim (gündüz öğretimi) öğrencileri ile 2. öğretim (gece öğretimi) öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri arasında birtakım farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Farklı programlarda öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma yöntemleri arasında farklılık olup olmadığı ise, verilerin analize elverişli olmamasından dolayı belirlenememiştir.

Üniversite öğrencilerinin, stresle başa çıkma davranışları geliştirmeleri sadece kendi sorumluluklarında olmamalıdır. Öğrencinin kendisinin stresi azaltmayı istemesi kadar, üniversite ortamı da stres düzeyini mümkün olduğu kadar azaltacak şekilde yapılandırılmalıdır. Öğrenciler herhangi bir nedenle stresle karşı karşıya kaldıklarında, stresle başa çıkmak için harekete geçmelidirler. Yakın bir arkadaşla stres nedenini paylaşmak, danışman hoca ile görüşmek, eğer stres nedeni üzerinde daha

detaylı olarak durulması gereken bir durumdaysa üniversitelerin danışmanlık merkezlerine başvurmak, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma davranışlarını kolaylaştırıcı davranışlar olarak önerilebilir. Bunun yanısıra, üniversite ortamının uygun şekilde yapılandırılması hususunda akademik danışmanlık hizmetlerinin öğretim elemanlarınca mümkün olduğu kadar iyi bir biçimde yerine getirilmesi, okulun işleyişi hakkında gerekli bilgilerin oryantasyon (alıştırma) eğitimleri kapsamında verilmesi, üniversite öğrencisinin öğrenim hayatı boyunca muhatap olacağı yönerge, yönetmelik ve uygulama esasları hakkında güncel ve gerekli bilgilendirmelerin yapılması, eğitim ve öğretimin sorunsuz bir biçimde yerine getirilmesi için gerek akademik gerekse idari kadroların üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerinin sağlanması da, üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin azaltılması için uygun öneriler olarak sayılabilir.

KAYNAKÇA VE REFERANSLAR

- Akgemci, T. (2001). Örgütlerde Stres Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15, 301-309.
- Allison, D. G. (1997). Coping with Stress in the Principalship. *Journal of Administrative Education*, 35, 39-55.
- Baltaş, Z. (2000). Stres ve Sağlık (Sağlık Psikolojisi Halk Sağlığında Davranış Bilimleri). *Remzi Kitabevi, İstanbul*.
- Deniz, M. E., & Yılmaz, E. (2005). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 17-26.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen Adaptation to University Life: Depressive Symptoms, Stress and Coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Folkman, S. (2010). Stress, Coping and Hope. *Psycho-Oncology*, 19, 901-908.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 91-109.
- Karahan, T. F., & Epli Koç, H. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Alkol ve Sigara Kullanım Sıklığına Göre Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, (6)2, 113-131.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B., & Pehlivan, E. (2007). Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde Depresif Belirti Yaygınlığı, Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Etkileyen Faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill, New York.
- Okutan, M., & Tengilimoğlu, D. (2002). İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3/2002, 15-42.
- Rojas, V. M., & Kleiner, B. H. (2000). The Art and Science of Effective Stress Management. *Management Research News*, 23, 103-106.
- Şimşek, M. Ş. (1999). Yönetim ve Organizasyon. *Nobel Yayınevi, Ankara*.

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRESİNİN İRDELENMESİ

Dursun ÖZGÜLER¹, Tarkan KOCA², Alper Tunga ÖZGÜLER³

ÖZET

Meslek Yüksekokulu, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3.maddesinde "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur" biçiminde tanımlanmıştır.

Meslek Yüksekokulu 5. seviye meslek elemanı yetiştiren yükseköğretim kurumlarıdır. Mezunları tekniker veya meslek elemanı olarak iş hayatına atılırlar. Bunlar üretim sektöründe uygulayıcılar olarak sektörün temel elemanlarıdır. Mühendis veya uzmanların projelerini uygulayarak üretimi veya hizmeti gerçekleştiren elemanlardır.

Böylesine üretken olan veya olması gereken bir meslek elemanın yetiştirilmesi, 14 haftalık dört dönem gibi kısa bir sürede oldukça zor olmaktadır. Aslında 14 hafta olan dönem süresi yapılması gereken sınavlar ve tatillerden dolayı 11-12 hafta gibi bir zamana inmektedir. Yani verimli dersin yapılabildiği süreç bu nedenlerle azalmaktadır.

Yapılan bu çalışmada meslek yüksekokullarında eğitim öğretim süresinin 3 yıl yani 6 yarıyıl olmasının gerekliliği irdelenmiştir. Eğitim öğretim süresinin bir yıl artırılması; sanayi, ticari ve hizmet sektörlerinin rekabet güçlerini arttıracak yönde nitelikli insan gücü yetiştirme açısından gereklidir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Eğitim-Öğretim Süresi

INVESTIGATION OF EDUCATION AND TRAINING PERIOD AT VOCATIONAL HIGH SCHOOLS

ABSTRACT

Vocational High School is described at 2547 Higher Education law's 3. clause as; " it is a high education institution that educates vocation personnels intended for particular jobs at four half year education period."

Vocational High School is an educational institution where 5th level occupation personnels are educated. The graduates work as technicians or occupation personnels. These people are basic personnels at producing area as operators. They are the personnels who implement the engineers' and experts' projects and they commit producing and employ.

Educating such productive occupational personnels in a short time like 14 weeks-4 semesters is considerably difficult. Actually, the 14-week-period decrease to 11-12 weeks because of exams and holidays. On this account, the time of fruitful lesson diminishes.

In this study, it has been investigated that the education period at vocational high schools needs to be 3 years, namely six half year. Increasing the education period one year more will also increase the power of competing at industry, commercial and employ area. This is necessary for educating human power.

Key Words: Vocational High School, Education and Training Period

¹ İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Arapgir/MALATYA

² İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Arapgir/MALATYA

³ İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Arapgir/MALATYA

1.GİRİŞ

Yükseköğretim Kuruluna 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan devredilen Meslek Yüksekokullarının sayısı 44 iken, 1992 yılında 177'ye, 2002 yılında 466'ya ve 2006 öğretim yılında 612'ye 2011 yılında Eğitim-Öğretim yılında ise 667 'ye ulaşmıştır. Meslek yüksekokulları "Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi"nin en önemli aşamalarından biridir. Meslek Yüksekokulları Sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerine yeterli bilgi ve beceriyle donanmış meslek elemanı yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Meslek Yüksekokulları lisans düzeyinde eğitim veren Mesleki ve Teknik Eğitim kurumları ile ortaöğretim kurumlarının hedef aldığı istihdam sahaları arasında kalan boşluğu doldurma işlevini yerine getirmektedir.

Meslek yüksekokulları, nitelikli meslek elemanı ihtiyacı nedeni ile, önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Meslek elemanı ihtiyacını bir dönem meslek liselerinden sağlayan işletmeler, artan bilgi ihtiyacı ve uygulama becerisi nedeni ile bu gereksinimi, şimdilerde meslek yüksekokullarından karşılamayı umut etmektedirler. Üniversiteler öğrencilerini sosyal hayata hazırlarken, işletmelerin bu isteklerini de göz ardı etmemek durumundadırlar.

2. MESLEK YÜKSEKOKULLARININ AMACI

Meslek Yüksekokulunun en önemli amacı sanayi, ticari ve hizmet sektörlerinin rekabet güçlerini arttıracak yönde nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Ayrıca, gerçek anlamda sanayinin ihtiyacı olan ara kademe teknik elemanlarının öğretimini gerçekleştirmektedir. Meslek yüksekokulu hizmette rekabet edecek, verimlilik ve kaliteyi esas alacak elamanlar yetiştirmeli, ayrıca iletişim ve işbirliği anlamında iş dünyası yararına hatta toplum yararına kişiler yetiştirmelidir.

Ülkemizde yüksekokulların öncelikli amacı, ilgili alanda sektörde çalışabilecek, profesyonel uygulamalara yönelik eğitim almış mezunlar yetiştirmektir. Fakültelerde verilen eğitimde teorik bilgilere uygulamalara oranla daha fazla önem verilir. Yüksekokullarda ise uygulama birinci derecede önemlidir ve eğitim süresince uygulamalara daha çok zaman ayrılır.

Mesleki Teknik Eğitimde önemli bir hususta ulusal ve küresel gelişimleri göz önüne alarak toplumun ve iş dünyasının ihtiyaç, istek ve beklentilerini sürekli karşılayacak şekilde kurumun gelişmesini sağlamaktır.

Her seviyedeki eğitimin amacı, yeterlilik ve kaliteye ulaşmaktır. Hiç şüphesiz Meslek yüksekokullarındaki eğitimin en başta gelen amaçlarından biride yeterlilik ve kaliteye ulaşmaktır. Meslek elemanı ihtiyacı her yıl artan mezun sayıları ile Meslek Yüksekokullarınca karşılanmaktadır. Ekonominin gelişme sürecine Meslek Yüksekokulu mezunlarının dinamik bir katkıları olacağı beklenmektedir.

Meslek Yüksekokullarındaki eğitimin kalite standardı, ekonominin gelişme sürecine dinamik katkıları olabilecek verimlilikte, üretim - hizmet sektörlerinin ihtiyaçlarına uygun yeterlilikte ve bunların her ikisini de sağlayacak kalite güvenceleri olan bir eğitim sürecinden geçen mezunlar vermek olmalıdır.

3.MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİM-ÖĞRETİM SÜRESİ

Meslek Yüksekokulu'nun Eğitim ve Öğretim Programlarının normal süresi 4 yarıyıldır.14'er haftalık dört dönemde mesleki eğitim verilmektedir. Bu süre mesleki eğitim açısından bazı sıkıntılar doğurmaktadır. Fakültelerde her dönem verilen ders sayısı 6-7, haftalık ders/kredi 20-22 olmasına rağmen Meslek Yüksekokullarında, biraz daha fazla bir şeyler verebilmek adına dönemde ders sayısını 9-10, haftalık ders saati/kredi 25-27 saate çıkartılmaktadır. Ağır yük altında öğrencilerin öğrenme kapasiteleri zorlanmaktadır. Sonuç olarak verim düşmektedir. Hâlbuki Meslek Yüksekokullarda teorik derslerin az, uygulamalı derslerin çok verilmesi gerekmektedir. Bunun yapılabilmesi için daha uzun sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca iki yıllık sürede mesleki eğitim dışında öğrencilere bazı özelliklerinde kazandırılması gerekmektedir. İki yıllık süre bu gereksinimler için oldukça az bir süredir.

4. MESLEK YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENCİYE KAZANDIRILMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Eğitimde yeterlilik ve kalite güvencesine, var olan ya da oluşturulacak kalite ile ulaşılabilir. İşyerleri; her işin üstesinden gelebilen, sorunlara acil çözüm bulabilen, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen, iyi iletişim kurabilen, çalışkan, yaratıcı, girişimci, ciddi, geniş ufuklu, araştırmacı, takım çalışmasına katılabilen, sorumluluk alabilen ve temel mesleki bilgileri standart düzeyde olan Meslek Yüksekokulu mezunları talep etmektedir. Bundan dolayı meslek yüksekokulları öğrencilerine aşağıdaki özellikleri kazandırmalıdır.

- a) Öğrenim alanıyla ve mesleğiyle ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olmalı ve bunu uygulayabilmeli
- b) Grup çalışma özelliklerini kavrayabilmeli, takım ruhuna sahip olabilmeli
- c) Sorumluluk sahibi olmalı ve sorumluluk üstlenebilmeli
- d) İletişim becerileri çok iyi olmalı
- e) Hızlı ve doğru karar verebilmeli
- f) Yeniliklere açık olmalı ve teknolojiyi takip etmeli
- g) İleri derecede bilgisayar kullanabilmeli
- h) Girişimci olmalı
- i) Herhangi acil bir durumda hızlı karar vererek sorunları çözebilmeli
- j) Mesleki eğitim dışında sosyal kültürel ve sportif alanlarla ilgilenmeli ve kendini yetiştirmeli

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleceğimizin teminatı olan gençlerimizin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirecek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlanmasında ve ülkemizin kalkınmasında en önemli unsur haline gelmesinde mesleki eğitimin önemi çok büyüktür. Bilim ve teknolojiye paralel olarak hızla gelişen endüstrimizin ihtiyaç duyduğu teknik insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla meslek yüksekokulları önemli bir vizyon üstlenmiştir.

Üretim ve hizmet sektörünün ihtiyacını karşılayabilecek iyi yetişmiş bir meslek elemanı veya tekniker yetiştirmek isteniyorsa meslek yüksekokullarında uygulama eğitiminin artırılması yani üç yıl (altı dönem) eğitim öğretime geçilmesinin doğru olacağı kanaatini taşımaktayız.

Mesleki eğitim ve öğretimin amaçları ve öğrenci yetiştirme yöntemleri yeniden tanımlanarak, ülke şartlarının gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim yeni bir yapıya kavuşturulmalı, rekabet gücü olan insanı yetiştirip, eğitim istihdam dengesi sağlıklı temeller üzerinde kurulmalıdır. Bu hususlarda mesleki elamanın yetiştirilmesi için 3 yıllık bir eğitimi gerektirmektedir.

Meslek yüksekokullarında eğitim öğretim süresinin üç yıla çıkarılması hem işyerlerinin istedikleri kalifiye elamanın yetiştirilmesi hem de meslek yüksekokullarının amaçlarını yerine getirmesi açısından oldukça önemlidir. Eğitim öğretim sezonunun 6 döneme çıkartılması sonucu öğrencilere daha fazla pratik dersler verilebilecek ve bu süre içerisinde uygulamalı derslerin artırılması neticesinde de pratiği çok iyi olan kalifiye elamanlar yetişebilecektir.

Zorunlu staj uygulama gerçeği de görmemezlikten gelinmemelidir. Sektörün bu işi kendisine bir yük kabul edip gereken çalışmayı yaptırmaması, stajın verimliliğini minimuma indirmesi tarafımızca bilinen bir gerçektir. Bu sorunu da çözmek için gerekli çalışmalar yapılmalı ve işyerleri için stajlar yük olmaktan çıkarılıp özendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Balcı, S. (2006). Meslek teknik eğitimin önemi ve gelecek için öneriler. *II.Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı Sonuç Raporu*, Muğla Üniversitesi Basımevi.
- Erdem, A. (1999). Meslek yüksekokullarındaki eğitimin yeterliliği ve kalite güvencesi. *Mevzuat Dergisi* .yıl2,sayı 23.
- Mikhael, S. (2007). Mesleki ve teknik eğitimde uluslar arası uygulamalar I.oturum. *Uluslar Arası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara: Meteksan Basım.

- Plank, M. (2007). Mesleki ve teknik eğitimde uluslararası uygulamalar II.Oturum. *Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara, Meteksan Basım.
- Reid, V.(2007). Mesleki ve Teknik Eğitimde Uluslar arası Uygulamalar I.Oturum. *Uluslar Arası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*, Ankara, Meteksan Basım.
- Vurgun, L., (2009). Bilgi Toplumu Açısından Türkiye'deki Meslek Yüksekokullarının Örgütlenme Problemleri ve Çözüm Önerileri, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2.

EGE BÖLGESİ'NDE BULUNAN MESLEK YÜKSEKOKULLARININ DURUM ANALİZİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ELİF YÜCEBAŞ¹; GÖNÜL ALKAN; HANDE GÜL ATASAĞUN; HÜSEYİN AVNİ EGELİ

ÖZET

Ülkelerin ekonomik gelişimine katkı sağlayan çeşitli sektörlerin ihtiyacı olan kalifiye eleman yetiştiren meslek yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesi ve çerçevesi seneler içerisinde değişim göstermiştir. Meslek yüksekokullarının işlevi ve yapısı günümüzde hala tartışma konusudur. Bu kurumlarda mevcut sıkıntıların belirlenerek ortaya konulması, eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma kalitesinin artırılması ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışmada, Ege Bölgesi'nde bulunan meslek yüksekokullarının mevcut durumları; program profilleri, öğretim elemanı yapısı, meslek yüksekokulunun bölgesel ve ekonomik yapıyla ilişkileri dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur. Bu bağlamda mevcut sorunlar belirlenerek, bu sorunlara çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Ege Bölgesi

ABSTRACT

The quality and the frame of education at vocational schools, which train qualified employee needed in the various sectors contributing to the economic development of the countries, have changed in many years. Nowadays, the function and structure of vocational schools are still issues of conflict. The determination of the existing problems in these schools is very important in terms of improving the quality of education and scientific research and training the qualified manpower. In this study, the current situation of vocational schools in the Aegean region has been analyzed comparatively taking into account the program profiles, the structure of instructor, the relations with regional and economic development. And in this regard, it has been determined the present problems and offered various solutions.

Key Words: Vocational School, Aegean Region

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Meslek Yüksekokulu, elif.yucebas@deu.edu.tr

1. Meslek Yüksekokulları - Genel Durum

1.1. Meslek Yüksekokullarının Tarihçesi ve Kurulu

Ülkemizde Cumhuriyet dönemine geçiş ile birlikte sanayileşmeye verilen önem artmıştır. Üretimde çalışacak olan ara eleman yetiştirme ve bununla ilgili eğitimin nasıl gerçekleştirileceği de bir sorunsal olarak bu dönemde ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle teknik ve mesleki eğitim alan kalifiye kişiler yetiştirmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1936 yılında bir rapor hazırlamıştır. Bu rapora göre; çeşitli mesleki alanlarda ve kademelerde ihtiyaç duyulan teknik insan gücü yetiştirmek amacıyla Çıraklık Okulları, Akşam Sanat Okulları, Gezici ve Geçici Kurslar, Orta Meslek Okulları, Tekniker Okulları ve Mühendis okullarının açılması öngörülmüştür (Gürbüz, 2011). MEB, 1969 yılında meslek liseleri bünyesinde açtığı teknisyen okullarını 1975 yılında kapatarak, aynı yıl bu okulları "Meslek Yüksekokulu" adıyla yeniden öğretime açmıştır (Erden ve diğerleri, 2007). 1974-1981 döneminde MEB bünyesinde yer alan bu uygulama YAY-KUR olarak adlandırılmıştır (Kavak, 1992 , s. 95). 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile ülkemizdeki tüm yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. Bu kanuna göre akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Ayrıca konservatuarlar ile meslek yüksekokulları da üniversitelere bağlanmıştır (DPT, 2000). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesinde meslek yüksekokulları "*Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur.*" şeklinde tanımlanmıştır. Meslek yüksekokulları ile ilgili Cumhuriyet döneminden bugüne dek yapılan düzenlemeler, bu okulların yapısal değişiminin yanı sıra işlevsel olarak da değişimini ve dönüşümünü içermektedir.

1.2. Meslek Yüksekokullarının Amaçları

Meslek yüksekokullarının temel amacı belli mesleklere yönelik olarak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Bununla birlikte meslek yüksekokullarının, öğretim elemanlarının yapmış olduğu bilimsel araştırmalar yoluyla bilgiyi üretmek ve yayma konusunda toplumsal ve bölgesel olarak lider olma gibi amaçları da bulunmaktadır. 1980 sonrası süreçte bölgeler, ülkelerin kalkınmasında önemli bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Bu nedenle de özellikle yükseköğretim, bölgelerin kalkınması açısından önemli katma değer sağlayan faktörlerdendir. Bugün üniversiteler sadece bilgi üretmek değil üretilen bilginin aynı zamanda piyasanın işlerliğini ve devamlılığını da sağlayan bir özelliğe sahip olmuşlardır.

Ekonomik, toplumsal ve siyasal yapının ulusal hedeflere göre düzenlenmesi olarak tanımlanan, kalkınmada önemli yeri olan meslek yüksekokulları, kuruldukları bölgede yaşam kalitesinin yükselmesi, kültürel etkinliklerin artması, eğitime katılma oranında artış olması gibi faydalar da sağlamaktadır. Yıldız ve Talih (2011) üniversitelerin kalkınmaya sağladığı faydalar konusunda yapmış oldukları çalışmada bu katkıları ekonomik ve sosyal katkı olarak iki alt grupta incelemişlerdir. Araştırmacılar yükseköğretim kurumlarının ekonomik katkıları istihdam yaratma, nitelikli nüfus, harcamaların gelir yaratma etkisi, yeni ürün geliştirme vb. olarak belirlerken; sosyal katkıları eğitime katılma oranının artması, kültür alışverişi, kalkınmanın sürdürülebilirlik kazanması vb. olarak belirtmişlerdir (Yıldız & Talih, 2011).

2. Ege Bölgesi'nde Bulunan Meslek Yüksekokullarının Mevcut Durumları

Yapılan bu çalışmada Ege Bölgesi'nde yer alan sekiz ilde bulunan 15 farklı üniversitenin bünyesinde yer alan toplam 109 meslek yüksekokulunun genel bilgileri (öğretim elemanı sayıları, program profilleri vb.) Temmuz 2013 tarihi itibarıyla üniversitelerin internet sitelerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesiyle mevcut durumları ortaya konulmuştur.

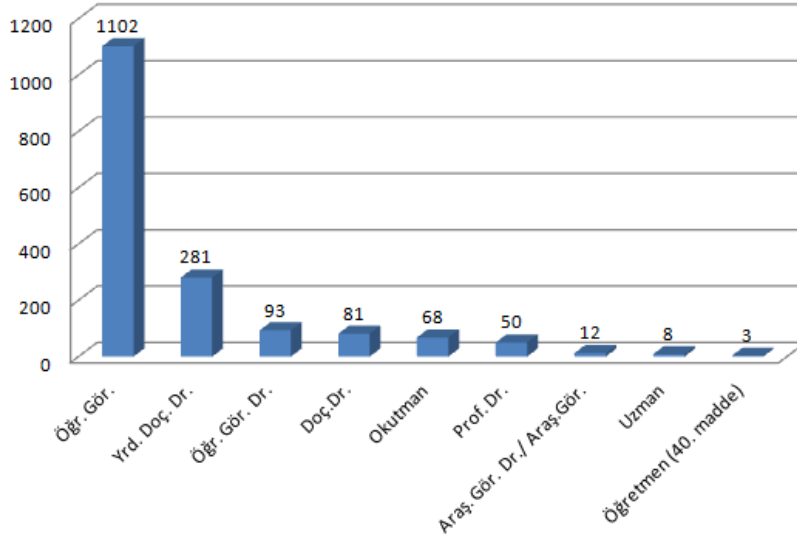
Tablo 1. Ege Bölgesi'nde bulunan üniversitelere bağlı meslek yüksekokullarının mevcut durumu

Bulunduğu Şehir	Üniversite	Meslek Yüksekokulu Sayısı (MYS)	Öğretim Elemanı Sayısı (ÖES)	Öğretim Üyesi Sayısı (ÖÜS)	Doktoralı Öğretim Elemanı Sayısı (DES)	Program Sayısı (PS)
Afyon	Afyon Kocatepe Üniv.	15	199	37	39	119
Aydın	Adnan Menderes Üniv	16	191	23	34	115
Denizli	Pamukkale Üniv	11	197	30	39	73
İzmir	Dokuz Eylül Üniv	7	171	67	84	40
İzmir	Ege Üniv	7	160	58	84	67
İzmir	Gediz Üniv	1	34	3	3	10
İzmir	İzmir Ekonomi Üniv	2	33	21	22	12
İzmir	İzmir Üniv	1	12	3	4	3
İzmir	İzmir Katip Çelebi Üniv	1	1	1	1	9
İzmir	Şifa Üniv	1	12	9	9	8
İzmir	Yaşar Üniv	1	23	7	9	8
Kütahya	Dumlupınar Üniv	11	122	12	12	105
Manisa	Celal Bayar Üniv	15	224	85	95	67
Muğla	Muğla Sıtkı Koçman Üniv	12	220	38	50	70
Uşak	Uşak Üniv	8	99	18	20	52

2.1. Öğretim Elemanı Sayıları

Ege Bölgesi'nde mevcut meslek yüksekokullarının öğretim elemanı sayıları incelendiğinde 109 meslek yüksekokulunda çalışan toplam öğretim elemanı sayısının 1698 olduğu görülmüştür. Şekil 1'de Ege Bölgesi'nde çalışan öğretim elemanlarının kadroya göre dağılımı görülmektedir. Bu şekle göre üniversitelerde bulunan öğretim görevlisi yüzdesinin % 65 oranına sahip olduğu ve beklenildiği gibi yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, yardımcı doçent kadrosu oranının % 17 olması da dikkat çekici bir sonuçtur.

Öğretim Elemanları



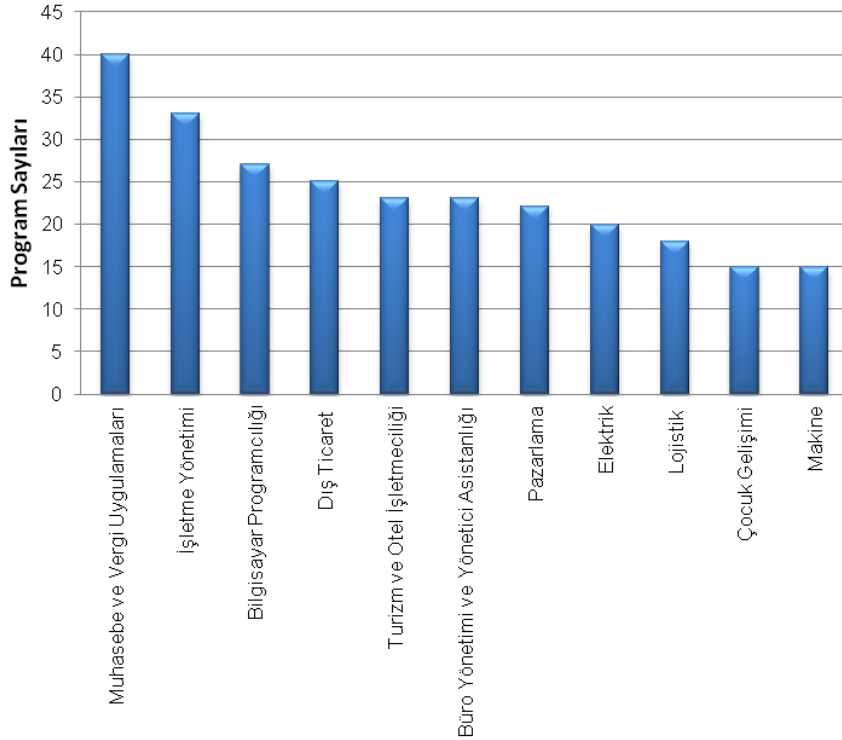
Şekil 1. Ege Bölgesi meslek yüksekokulları öğretim elemanı dağılımı

Öğretim elemanı sayıları üniversiteler bazında incelendiğinde, meslek yüksekokullarında en fazla öğretim elemanı bulunduran üniversitelerin Celal Bayar Üniversitesi (224), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (220), Afyon Kocatepe Üniversitesi (199) ve Pamukkale Üniversitesi (197) olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, yeni açılan devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerin meslek yüksekokullarındaki öğretim eleman sayılarının beklenildiği gibi henüz oldukça az olduğu görülmüştür.

Ege Bölgesi'nde bulunan meslek yüksekokullarında çalışan toplam öğretim elamanı sayısı (ÖES) ve toplam meslek yüksekokulu sayısı (MYS) oranlanarak, Ege Bölgesi'nde bir meslek yüksekokulunda çalışan ortalama öğretim eleman sayısı hesaplandığında bu oranın 15,58~16 öğretim elemanı/okul olduğu belirlenmiştir. Bu oran üniversiteler bazında hesaplandığında ise bölgedeki yedi üniversitenin bu değeri geçtiği görülmüştür. Bu üniversitelerden en yüksek orana sahip olan ilk üçü sırasıyla; Gediz Üniversitesi (34,00), Dokuz Eylül Üniversitesi (24,43) ve Yaşar Üniversitesi (23,00)'dir. Öğretim üyesi sayısı (ÖÜS) için aynı hesaplama yapıldığında ise, bu değer 3,78~4 öğretim üyesi/okul olduğu görülmüştür. Bu değer en yüksek olduğu üniversiteler İzmir Ekonomi Üniversitesi (10,50), Dokuz Eylül Üniversitesi (9,57) ve Şifa Üniversitesi (9,00)'dir.

2.2. Program Profilleri

Ege Bölgesi kültürel ve sosyal açıdan zengin ve içerisinde çeşitli sanayi kollarını barındıran büyük bir bölgedir. Ege Bölgesi'nde bölgesel kalkınmaya büyük katkısı olan birçok meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bu meslek yüksekokullarının bünyesinde toplam 189 farklı program yer almaktadır. 26 program için ise ders içerikleri aynı olmasına karşın program isimlerinde kelime, harf değişiklikleri bulunduğu belirlenmiştir. Ege Bölgesi'nde en fazla bulunan programlar sıralandığında Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, İşletme Yönetimi, Bilgisayar Programcılığı, Dış Ticaret, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı, Pazarlama, Elektrik, Lojistik, Çocuk Gelişimi ve Makine olduğu görülmektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Ege Bölgesi'nde en fazla bulunan programlar ve sayıları

Ege Bölgesi'nde yer alan meslek yüksekokullarında bulunan toplam öğretim elemanı sayısı (ÖES) toplam program sayısına (PS) oranlandığında; bu değer 2,24 olduğu dikkat çekici bir sonuçtur. Bu oran üniversiteler bazında hesaplandığında, bu değeri geçen üniversiteler sıralamasında Dokuz Eylül Üniversitesi (4,27), İzmir Üniversitesi (4,00), Gediz Üniversitesi (3,40), Celal Bayar Üniversitesi (3,34) ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (3,14) ilk sıralarda yer almaktadır. Toplam öğretim üyesi sayısı (ÖÜS)/toplam program sayısı (PS) oranı 0,54 ve doktoralı öğretim elemanı sayısı (DES) oranı ise 0,67

olarak hesaplanmıştır. Bu oranları geçerek üst sıralarda yer alan üniversiteler Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Şifa Üniversitesi olduğu görülmektedir.

2.3. Bilimsel Dergi

Meslek yüksekokullarının bilimsel dergi çıkarmaları üretilen bilginin paylaşımı ve yayılması adına önemlidir. Ege Bölgesi'nde bulunan meslek yüksekokulları içerisinde, kendi bünyesinde dergi çıkaran meslek yüksekokulu sayısının toplam 4 olduğu belirlenmiştir. Bu oranın toplam meslek yüksekokulu sayısının yaklaşık %3,66'sı olduğu ve bu oranın oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir.

2.4. Bologna Süreci ve Diploma Eki

Bologna Süreci, pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke tarafından oluşturulan ve sürdürülen bir süreçtir. Temel amacı, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıklarının korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesidir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerinin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu Bologna Süreci , 2013). Ege Bölgesi'nde bulunan meslek yüksekokullarının bağlı bulunduğu 15 üniversitenin Bologna sürecine geçiş ve diploma eki için çeşitli çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir.

3. Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin sanayi ve hizmet sektörlerindeki en önemli sorunlarından biri vasıflı "ara eleman" eksikliğidir. Mesleki ve teknik eğitimin öneminin farkında olan ülkelerde ise gelişmişlik oranı ve ekonomik kalkınmanın yüksek olduğu görülmektedir. Meslek yüksekokulları dünyada değişen sosyal, kültürel ve ekonomik olaylara paralel şekilde yapısal ve fonksiyonel değişimlere uğramaktadır. Ancak ülkemizde yıllar içerisinde gerçekleşen güncel ve sektörel gelişimler, değişimler dikkate alındığında, çeşitli popülist yaklaşımlar nedeniyle meslek yüksekokullarında sınırlı ölçüde iyileştirmeler gerçekleştiği ve bu süreçte meslek yüksekokullarına gereken önemin verilmediği görülmektedir. Ülkemizde meslek yüksekokullarının yaşamış olduğu çeşitli sorunlar nedeniyle bu okullardan beklenen yeterli katkı sağlanamamaktadır (Bahşi, 2009). Bu sorunlar Ege Bölgesi için yapılan çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak incelendiğinde aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür.

- Ege Bölgesi'nde yer alan 15 üniversiteden sekizinin İzmir'de yer aldığı ve il bazında meslek yüksekokullarında yer alan program sayılarına göre en fazla programın bu şehirde bulunduğu (157) görülmektedir. Bu durum İzmir'in mesleki eğitime önem veren bir kent olduğunu, gerekli ve uygun yatırımlar yapılması halinde yetişmiş insan gücünün kentin gelişimine katkı koyabileceğini ortaya koymaktadır.
- Çalışan akademik personelinin %30'u doktora derecesine sahip olan Ege Bölgesi meslek yüksekokullarında, ülke genelinde ve bölgesel olarak bilginin paylaşımında kullanılan bilimsel dergilerin çıkarılma oranının %3,66 gibi oldukça düşük bir değer olduğu görülmektedir. Yükselme kriterlerinden biri olan akademik çalışma yapma gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda meslek yüksekokullarının çıkardığı bilimsel dergi sayılarının artırılması gerekmektedir.
- Meslek yüksekokullarında program açma kriterine göre, alanında kadrolu en az üç öğretim görevlisinin bulunması ve bu öğretim görevlilerinden en az bir tanesinin yüksek lisans mezunu olması gerekmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2013). Ege Bölgesi toplamında program başına düşen öğretim elemanı sayısı hesaplandığında bu değer 2,24 olduğu ve program açma kriterinin genel olarak sağlanmadığı görülmektedir. Üniversiteler bazında incelendiğinde ise, üç öğretim elemanı gerekliliği için 10 üniversitenin bu değer altında kaldığı belirlenmiştir.

Sorunun çözümlenebilmesi amacıyla ya öğretim elemanı sayısı yetersiz olan programlar kapatılmalı ya da meslek yüksekokullarında donanımlı öğretim elemanı sayısında artış yapılması gerekmektedir. 2007-2012 Yükseköğretim Stratejisi'nde de öğretim elemanı sayısında yetersizlik tespit edilmiş ve bu konuda iyileştirme yapılması gerekliliği belirtilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2007).

- Ege Bölgesi genelinde program başına düşen doktora yapmış olan öğretim elemanı sayısının 0,67 olduğu görülmektedir. Bu değer düşük olması meslek yüksekokullarında kalitenin arttırılması adına oldukça olumsuzluk arz etmektedir. Bu noktada meslek yüksekokulu yönetimlerinin akademik personelini, akademik yükselme ve çalışma yapmaları için teşvik etmeleri gerekmektedir.
- Ege Bölgesi'nde bulunan birçok il ve ilçede genel olarak sektörel gelişime uygun olarak meslek yüksekokullarında programlar açılmıştır. Örneğin; Pamukkale Üniversitesi Buldan Meslek Yüksekokulu'nda bulunan Giyim Üretim Teknolojisi Programı, Celal Bayar Üniversitesi Akhisar Meslek Yüksekokulu'nda bulunan Endüstriyel Tavukçuluk Programı vb. Bu durum bölgelerin kalkınması adına olumlu bir gelişmedir. Ama bunun tersi durumlarında bulunduğu ve sektörün gelişimine uygun olmayan programların meslek yüksekokullarında mevcut olduğu da görülmüştür. Bundan sonraki süreçte, Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın Mayıs 2012 tarihinde açıklamış olduğu 81 il Durum Raporu'nda yer alan Potansiyeli ve Talebi Değerlendirmeye Yönelik Yatırımlar dikkate alınarak program açılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.
- Meslek yüksekokullarında yer alan programlar incelendiğinde 26 programda ders içerikleri aynı olmasına karşın program isimlerinde harf ya da kelime değişiklikleri olduğu görülmektedir. Bunun sebebi meslek yüksekokullarını iyileştirmeye yönelik çalışmaların tamamlanmadan bir diğzerinin başlaması ve uygulamaların tüm meslek yüksekokullarında aynı düzeyde ilerlememesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, bazı meslek yüksekokullarında programlar bölüm başkanlığına dönüştürülürken, bazılarında ise program koordinatörlüğü olarak devam etmektedir. Program adlarında dil birliğinin olmaması üniversiteler arası yatay geçişler ve dikey geçişlerde de karışıklığa yol açabilmektedir.
- Yapılan araştırma sırasında internet sayfaları incelenen meslek yüksekokullarının birçoğunun gerekli genel bilgi paylaşımlarını gerçekleştirmediği ve güncellemelerini düzenli aralıklarla yapmadığı görülmüştür. Karşılaşılan bu durum çalışmada bir kısıt olarak değerlendirilmiştir.

Referanslar

- Bahşi, N. (2009). Meslek Yüksekokullarında Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar. *1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. Konya.
- DPT. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara.
- Erden, D. V. (2007). Meslek Liselerinden Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Ankara Üniversitesi Kalecik Meslek Yüksekokulu'ndaki Sonuçları. *Ulusal Meslek Yüksekokulu Sempozyumu Bildiriler Kitabı II* (s. 106-109). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Gürbüz, R. (2011). Meslek Yüksekokulları Nedir? *METEF Fuarı Sunusu*. Ankara.
- Kavak, Y. (1992). Meslek Yüksekokulları İş Hayatı İlişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:7*, 95-115.
- Yıldız, E., & Talih, D. (2011). Üniversitelerin Kalkınmadaki Rolü: Babaeski Meslek Yüksekokulu Örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* (6:2), 269-287.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (2007-2012)*. Ankara.

Yükseköğretim Kurulu. (2013, Eylül 9). Yükseköğretim Kurulu Mevcut Programlara Ön Lisans Öğrenci Alınması İçin Ölçütler ve Başvuru Formatı: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18738 adresinden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu. (2013, Eylül 9). Yükseköğretim Kurulu Bologna Süreci: <https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&c=1&i=3> adresinden alınmıştır.

BOLOGNA SÜRECİNDEKİ MYO'LARDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM(ÖME) "ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ"

Gazi Uçkun, Barış Demir, Seher Uçkun, Orkun Konak

ÖZET

Eğitimin çeşitli kademelerinde çok uzun yıllardır "Öğrenci Merkezli Eğitim" gündemde olmuş, ancak uygulanması konusunda önemli bir gelişme sağlanamamıştır. Bologna Sürecinde öğrenci merkezli eğitim önemle vurgulanmaktadır. Bu araştırma; Bologna Sürecindeki MYO'larda Öğrenci Merkezli Eğitim için öğretim elemanlarının görüşlerin belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi'ne bağlı MYO'lardaki görev yapan 167 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Öğrenci Merkezli Eğitime Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri" aracı kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde (%), ortalama (x) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda "öğrenci merkezli eğitim" uygulamasının eğitim açısından yararlı olacağı ancak üniversitelerin yeterli ön hazırlı yapmadan öğrenci merkezli eğitim sistemine geçtiğini ve uygulamaya koyduğunu; öğrenci merkezli eğitim uygulamasında okul altyapısının, ders programının, ders araç gereçlerinin ve materyallerinin yeterli olması gerektiğini; öğrencilerinde öğrenci merkezli eğitim sistemi ve uygulamalarıyla ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğini öğretim elemanları görüşü olarak ortaya koymuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Bologna, Öğrenci Merkezli Eğitim, MYO

Student-Centered Education in Vocational Colleges during Bologna Process, "Teaching Staff Feedback"

ABSTRACT

"Student-Centered Education" has been argued in various stages of education for many years but a significant improvement has not been achieved in the implementation. The importance of Student-Centered Education" has also been expressed in the Bologna Process. This study aims to determine the opinions of the teaching staff of high schools in the Bologna process for "Student-Centered Education". The sample of the study is; the teaching staff (n=167) of the vocational colleges at Kocaeli University in the academic year 2012-2013. The validity and reliability examined "Instructor Feedback for Student-Centered Education Tool" is used to collect data. The tool is composed of 30 five-scale Likert type items. The obtained data analyzed with the percent (%) and average (x) techniques. As a result of the study, teaching staff have demonstrated vision of; "Student-centered education" will be useful in terms of education but implementation of "Student-centered education" has been realized without adequate pre-preparation School infrastructure, course program, course materials should be sufficient for "Student-centered education", The students should also be informed about the implementation of the "Student-centered education" system.

Keywords: Bologna, Student-Centered Education, Vocational Colleges

1.GİRİŞ

Günümüz dünyasında toplumsal, kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Yaşanan bu değişime eğitimin kaynaklık ettiği bilinen bir gerçektir. İlgili çevrelerce toplumdaki bu değişime bağlı olarak, eğitim ve eğitimin sistemli şekilde yürütüldüğü okulların işlevlerinin ne olduğu, öğrencilere neyin ne şekilde öğretilmesi gerektiği konusunun tartışıldığı görülmektedir.

Türkiye’de de, eğitimle ilgili çevreler (akademisyenler, öğretmenler, sivil toplum örgütleri vb.) sürdürülen geleneksel (öğretmen merkezli) eğitim anlayışının çağdaş dünya ile birlikte ülke beklentilerini karşılayamadığını, eğitimin geleneksel anlayışına bağlı olarak ezber dayalı yürütülmesi nedeniyle, öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçiremediklerini dile getirmeye başlamışlardır (Erbil ve diğerleri, 2003). Günümüzde bir şeyi bilmenin tek başına anlamının olmadığı, önemli olanın o bilgiyi kullanarak yeni bilgiler üretmek olduğu bilinen bir gerçektir. Eğitimle ilgili çevrelerce eleştirilen geleneksel eğitim anlayışında, öğretmenin öğrencilere aktardığı bilgilerin mutlak doğru olarak kabul edildiği, öğrencilerin kendilerine sunulan bu bilgiler üzerinde akıl yürütmesine gerek olmadığı görüşünün hâkim olduğu görülmüştür. Bu görüşe bağlı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi nedeniyle, öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmedikleri sonucuna varılmıştır (Altun, 2005). Bu durum geleneksel eğitim modelinin, toplumsal, kültürel, sosyal, ekonomi ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişime cevap veremediği düşüncesini oluşturmuştur (Kökdemir, 2003).

Bologna, Avrupa Yükseköğretim Alanı’nı yeniden yapılandırmayı hedefleyen eğitim reformu sürecidir. Bilişim, eğitim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler, toplumun değişen ihtiyaçları her alanda olduğu gibi yüksek öğretim alanında da eğitim sistemlerinin ve programlarının gözden geçirilmesini ve geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Yaşam boyu öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, çıktıya /kazanıma dayalı eğitim yaklaşımları giderek önem kazanmıştır. (Akçamete,2010)

Eğitim sistemlerinde yaşanan çeşitli sorunlar için etkili çözüm yollarından biri öğrenci merkezli öğrenme stratejileri olmuştur. 1960’lı yıllardan itibaren tartışılan öğrenci merkezli öğretimin günümüz eğitim sorunlarını çözmede bir öneri olarak hâlâ gündemde olduğunu görmek mümkündür (Hartly, 1987; Dimock, 2002; Müller ve Louw, 2004). Öğrenci merkezli öğretim kavramıyla eğitime, öğrenmeye, öğretmeye ilişkin önemli algısal değişimler söz konusudur. “Ne öğretilim?, Nasıl öğretilim?, Ne ile öğretilim?” şeklindeki bakış açısından, “Ne öğrenmek ister?, Öğrenmek için ne yapacak?, Öğrenmesine neler yardım edebilir?, Hangi derinlikte öğrendi?” şeklindeki bakış açısına dönüş, öğrenci merkezli öğretimin sonucu olarak ifade edilebilir (Bery ve Sharp, 1999; Lea, Stehanson ve Tray, 2003; Hartly, 1987; Sharma, Millar ve Seth, 1999).

Öğrenci merkezli öğretimle öğrenciler; kendini tanıyarak bireysel özelliklerinin farkında olabilmekte, gelişim için istekli olmakta ve düşünme becerilerini geliştirebilmektedir (Kızılca, 2007). Tüm bu özellikler, öğrenci merkezli öğretimi öğrenme ortamlarında gerekli hâle getirmektedir. Öğrenci merkezli öğretimin “öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve öğrenme materyalleri” olmak üzere dört ana unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar içerisinde öğretmenin rehberlik görevini üstlenmesi, öğrenme ortamını düzenlemesi ve öğrenme materyallerinin etkililiğinin artırılması konusunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmen; Türk’e (1999) göre eğitimin en etkili aracıyken, Başar’a (2009) göre de sınıf ikliminin yaratıcısıdır. Bu nedenle öğrenci merkezli öğretim öğrenciyi esas alıp ona yönelik olsa da öğretmenin rolü yadsınamayacak derecede önemini korumaktadır.

Bologna süreci, kolay anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir akademik derece sistemi ve diplomaların ve öğrenim sürelerinin tanınmasını sağladığından eğitimde şeffaflık artmaktadır. Tüm bu uygulamalar derece ve diplomaların uluslararası tanınırlığını güçlendirmektedir. Böylece eğitim, hem şekil hem de muhteva olarak uluslararası standartlara çıkmaktadır. Bu uygulamalar aynı zamanda eğitimde uluslararası rekabetin oluşturulması ve kalite güvencesinin sağlanmasında bir temel oluşturmaktadır. Bologna Süreci’ne dahil olmakla üniversitelerimizin, ders kredi ve saatleri önemli

ölçüde azalmakta, uygulama-araştırma ve proje gibi 'öğrenci merkezli' etkinlikler öne çıkmaktadır. Bu süreçte keşfe dayalı öğrenme gibi aktif yöntemlerin kullanması ile öğrenci bilgiyle yüklenen nesne konumundan bilgiyi üreten ve kullanan özne konumuna çıkmaktadır. Bologna Süreci'nin en önemli yanı sadece öğretim üyesinin öğrencilere kaç saat ders verdiğini sorgulayan 'öğretmen merkezli eğitim' modelinden kurtarıp, 'öğrenci merkezli eğitim' modeli ve belli bir programı bitiren öğrencinin hangi yeterliklere sahip olacağına araştırılması ile ilgili tartışmaya çekmiş olmasıdır. (Çakmak,2009)

Türkiye'de geleneksel eğitim modeli yerine konan öğrenci merkezli eğitim modelinin okullarda uygulanmasında ne ölçüde başarılı olduğunun, öğretim elemanlarının ÖME ile ilgili görüş ve düşüncelerinin ne olduğunun, ÖME' i uygularken ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarının, eğitim ortamlarının ÖME' ye uygun olup olmadığının tespiti noktasında yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir.

Çalışma, öğretim elemanlarının ÖME ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymayı, ÖME' in uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin neler olduğunu belirlemeyi hedeflemesi açısından önemlidir. Çalışmanın sonuçlarının, ÖME' in uygulamasıyla ilgili ortaya çıkacak olası yanlışlıkların, eksikliklerin giderilmesi ve ÖME' in geliştirilmesi noktasında eğitimle ilgili çevrelere veri oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonuçlarının ÖME' in uygulanmasında, hedeflenenle uygulama arasındaki farkı ortaya koymada yardımcı olacağı ve bu durumla ilgili olası sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, Bologna Sürecindeki MYO'larda Öğrenci Merkezli Eğitim için öğretim elemanlarının görüşlerin belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre;

- Öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilebilmesi için okullar fiziki, araç gereç ve donanım olarak ne ölçüde uygundur?
- Öğrenci merkezli eğitimin uygulanabilirliği nasıldır?
- Öğrenci merkezli eğitimin eğitimle ilgili hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyi nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, betimsel nitelikte tarama modeliyle yapılmış bir araştırmanın ürünüdür. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli üniversitesine bağlı MYO'lar da görev yapan farklı branşlardan 167 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Güzel(2009) tarafından geliştirilen "öğrenci merkezli eğitime yönelik öğretim elemanı görüşleri" kullanılmıştır. Araç ikili ve beşli likert tipinde olup 3 ana başlık "altyapı", "uygulanabilirlik", "gerçekleştirilme düzeyi" ve bu başlıklara bağlı 36 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Öğrenci merkezli eğitim uygulamaları öğretim elanı görüşleri değerlendirme anketi formuyla toplanan verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Her bir alt boyut için öncelikle ölçekte yer alan tüm maddelere ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış ve tablolastırılmıştır.

3.BULGULAR

Öğrenci Merkezli Eğitimin Gerçekleştirilebilmesi İçin Okullar Fiziki, Araç Gereç Ve Donanım Olarak Uygunluğu(Altyapı) Boyutuna İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının okulun altyapısı boyutunda yer alan anket sorularına ilişkin yanıtları yönelik bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara öncelikle ÖME' in okullarda etkili olarak uygulanabilmesi için okulların sahip olması gereken altyapının okullarda olup olmadığı sorusu yöneltilmiş yanıtların dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.Öğretim Elemanlarının Okulun Altyapısı Boyutunda Yer Alan Maddelere İlişkin Yanıtlarının Dağılımları

Aşağıdaki maddelin ÖME' de öngörüldüğü gibi okullarda olup olmadığı	yok		var		toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.Öğrenci sayısı kırkın altında olan sınıflar	141	84	26	16	167	100
2.Derslerde etkinlik yapabilecek büyüklükte sınıflar	125	75	42	25	167	100
3.Mali kaynak	152	91	15	9	167	100
4.Laboratuvar	65	39	102	61	167	100
5.Kütüphane	11	7	156	93	167	100
6.Bilişim sınıfları	114	68	53	32	167	100
7.Öğretim elemanı çalışma odası	99	59	68	41	167	100
8.Çok amaçlı salon	135	80	32	20	167	100
9.İnternet ağı	82	49	85	51	167	100
10.Öğrencilerin kullanabileceği bilgisayarlar	112	67	55	33	167	100
11.Etkinlik materyalleri	102	61	65	39	167	100
12.Ders araç gereçleri (slâyt, cd, broşür vb gibi).	41	25	126	75	167	100
13.Eğitim sarf malzemeleri (kırtasiye malz. vb	55	33	112	67	167	100
14.Fotokopi makinesi	23	14	144	86	167	100

Tablo 1 incelendiğinde “*Mali kaynak*” maddesine 152 (% 91) ile yok derken, 15'i (%9) var yanıtını vermiştir. Katılımcıların ikinci en yüksek “yok” 141(%84) yanıtını verdikleri okullarda “*Öğrenci sayısı kırkın altında olan sınıflar*” sorulduğu madde olmuştur. Bunun yanında katılımcıların 2, 6, 8, 10, 11 maddelerine %60'ın üzerinde “yok” yanıtını verdikleri görülmektedir.

Tablo 1' e göre, araştırmada yer alan 167 kişiden 156'si (%93) “ Okulunuzda kütüphane var mı?” sorusuna var derken, 11'i (%7) yok yanıtını vermiştir. Katılımcıların ikinci en yüksek “var” (%86) yanıtını verdikleri soru, “Okullarda fotokopi makinesinin olup olmadığının” sorulduğu madde olmuştur.

Öğrenci Merkezli Eğitim Modelinin Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ÖME' in uygulanabilirliği boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlara yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Buna bağlı olarak katılımcılara, ÖME' in uygulanabilirliği konusunda yöneltilen maddelerle ilgili bulgular Tablo 2' dedir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının ÖME' in Uygulanabilirliği Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyleri

Aşağıdakilerin Öme' De Uygulanabilirliğine Ne Ölçüde Katılıyorsunuz?	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrenciler, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.	25	14.90	57	34.10	51	30.50	28	16.80	6	3.70	167	100
2.Öğrencilerin derslerde kendilerini ifade edebilecek yeterli zamanları vardır.	24	14.40	50	29.80	56	33.40	30	17.80	7	4.60	167	100
3.ÖME' den, Geleneksel (öğretmen merkezli) sisteme doğru bir geçiş vardır.	31	19.00	33	19.80	63	37.80	31	18.50	8	4.90	167	100
4.Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.	48	28.50	46	27.30	54	32.40	15	8.80	4	2.90	167	100
5.Öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır.	4	2.90	16	9.50	36	21.70	63	37.80	48	28.00	167	100
6.Yeni program, öğrencinin seviyesine uygun hazırlanmıştır.	9	5.60	27	16.10	63	37.60	55	32.90	13	7.80	167	100
7.Yeni program, öğrenciyi araştırmaya ve bilgi üretmeye sevk eder niteliktedir.	12	6.80	28	16.80	63	37.60	51	31.00	13	7.80	167	100
8.Öğretim elemanları sınıf yönetiminde zorlanmaktadır.	25	15.10	40	24.10	53	32.00	33	19.80	16	9.00	167	100
9.Öğretmenlerin sınıftaki etkinliği azalmaktadır.	38	22.70	39	23.20	51	30.70	29	17.30	10	6.10	167	100
10.Öğretmenlerin eğitimle ilgili ders dışı ayırdıkları zaman artmaktadır.	29	17.10	30	17.30	40	24.10	37	22.20	32	19.30	167	100
11.Öğretmenlerin ilgilendiği kırtasiye işlerinde artış olmaktadır.	9	5.60	12	7.30	24	14.60	46	27.60	76	44.90	167	100

Tablo 2 incelendiğinde, “ÖME’ de öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemi vardır” sorusunu, araştırmaya katılanların %37.80’inin “büyük ölçüde”, %28.00’inin “tamamen” şeklinde yanıtladığı görülmektedir. “Önceki eğitim modeliyle ÖME arasında belirgin bir fark yoktur.” sorusuna verilen cevaba bakıldığında, araştırmaya katılanların %28.50’sinin “hiç katılmıyorum”, %27.30’unun “çok az katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir.

“Öğrenciler araştırma yapmak için yeterli imkâna sahiptir.” sorusunu, araştırmaya katılan 167 kişiden %14.90’u “hiç katılmıyorum”,%34.10’u “çok az katılıyorum”, %30.50’i “orta derecede katılıyorum” şeklinde yanıtladığı görülmektedir.

Tablo 2’deki verilere göre, öğretim elemanlarının ÖME’ in geleneksel eğitim modelinden farklı bir eğitim anlayışı ortaya koyduğunu düşünmektedir denebilir. Hazır bulunmuşluk düzeylerinin önemli olduğu bu eğitim anlayışında öğrencilerin, araştırma yapmak için yeterli imkâna sahip olmadıkları söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Tablo 2’de 1,3 ve 5. sorulara verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir. Aynı zamanda, sınıfların kalabalık olmasında da kaynaklanan öğrencilerin, derslere ÖME’ de öngörüldüğü gibi kendilerini ifade edecek yeterli zamanlarının olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılanların 2.soruya verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim modeliyle birlikte uygulamaya konan yeni programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, ancak, onları araştırma yapmaya ve öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmeye sevk eder nitelikte olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Tablo 2’de 6 ve 7.sorulara verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim modelinin öğrenciyi merkeze almasının, öğreticinin sınıftaki etkinliğine ve sınıf yönetimine olumsuz bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Tablo 2’de 8 ve 9. sorulara verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim modeli öğretmenlerin ders dışı ayırdıkları zamanda bir artışa neden olmazken; kırtasiyecilik işlerinde (öğrenciyle ilgili tutulan dosyalar, değerlendirme formları gibi) belirgin bir artışa neden olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya öğretim elemanlarının Tablo 2’de 10 ve 11.soruya verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitimin eğitimle ilgili hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında, katılımcıların ÖME hedeflerinin gerçekleştirilebilirliği boyutunda yer alan maddelere verdikleri yanıtlara yönelik bulgulara ve yoruma yer verilmiştir. Katılımcıların, ÖME hedeflerinin gerçekleştirilebilirliği ile ilgili yöneltilen sorular sonucu elde edilen bulgular tablo 3’tedir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının ÖME’ in Gerçekleştirilme Boyutuna İlişkin Maddelere Katılım Düzeyleri

Aşağıdaki maddeler ÖME ile ne ölçüde “Gerçekleştirilebilir” ?	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılmıyorum		Orta Derecede Katılmıyorum		Büyük Ölçüde Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrencilerin derslere katılımının artırılması	3	1.50	20	12.30	22	13.00	100	60.20	22	13.00	167	100
2.Öğrencilerin derslere ilgisinin /motivasyonun artırılması	1	0.60	11	6.90	48	28.30	88	52.40	19	11.70	167	100
3.Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması	10	6.10	18	10.50	38	22.60	84	50.00	17	10.70	167	100
4.Öğrencilerin derste başarılarının artırılması	4	2.40	14	8.10	41	24.80	89	53.50	18	11.20	167	100
5.Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması	6	3.40	13	7.30	44	26.20	85	50.80	20	12.20	167	100
6.Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması	5	3.20	14	8.00	43	26.10	86	51.60	18	11.00	167	100
7.Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması	3	2.10	15	9.00	40	24.10	86	51.60	20	12.00	167	100
8.Öğrencilerin araştırmaya yöneltilmesi	4	2.30	14	8.40	33	19.90	91	54.70	23	13.60	167	100
9.Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi	3	1.50	15	9.10	38	22.70	88	52.80	23	13.90	167	100
10.Öğretim elemanının dersleri bireyselleştirerek işlenmesi	3	1.90	22	13.10	56	33.40	72	43.40	14	8.00	167	100
11.Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi	5	3.20	16	9.50	41	24.10	88	52.50	17	10.70	167	100

Tablo 3 incelendiğinde, ÖME’ de öngörülen “Öğrencilerin derse katılımının artırılması ne ölçüde gerçekleştirilebilir?” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında araştırmaya katılan 167 kişiden 100’ünün (%60.20) “büyük ölçüde”, 22’sinin (%13.00) “tamamen” şeklinde olduğu görülmektedir. ÖME’ de öngörülen “Öğretim elemanlarını dersleri bireyselleştirerek işlenmesi ne ölçüde gerçekleştirilebilir” sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında araştırmaya katılan 167 kişiden 3’ünün (%1.90) “hiç” 22’sinin (%13.10) “çok az” , 56’sının (%33.40) “orta derecede” şeklinde olduğu görülmektedir.

Yine tablo 3 incelendiğinde, ÖME ile hedeflenen unsurların ne ölçüde gerçekleştirilebilir görüldüğü ile ilgili yanıtlara bakıldığında “büyük ölçüde” ve Tamamen” yanıtlarının olumlu olarak değerlendirilmesi ve iki verinin toplanması durumunda; “*Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi*” %51,40 oranında ve diğer maddelerin ise %60’ın üzerinde bir oranla katılımcılar tarafından gerçekleştirilebilir bulunduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında ÖME hedeflerinin gerçekleştirilebilirliği ile ilgili şunlar söylenebilir;

Öğrenci merkezli eğitimin hedeflerinden olan, derslerin uygulama ağırlıklı işlenebilmesi aynı zamanda derslerin öğretim elemanı rehberliğinde öğrencilerce yürütülebilmesi ve bunlara bağlı olarak öğrencinin derse olan ilgisinin çekilebilmesi sayesinde derslere katılımının artırılması hedeflerinin gerçekleştirilebilir olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Tablo 3’de “*Öğrencilerin derslere katılımının artırılması*”, “*Öğrencilerin derslere ilgisini /motivasyonun artırılması*”, “*Derslerin ezberden çok uygulama ağırlıklı işlenmesi*”, “*Derslerin, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerce yürütülmesi*” sorularına verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

Ayrıca ÖME ile birlikte; derslerin öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak işlenmesi, derslerin araştırmaya dayalı yürütülmesi, öğrencilerin problem çözebilme ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılabilmesi de gerçekleştirilebilir hedeflerden olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Tablo 3’de “*Öğrencilerin okula devamsızlıklarının azaltılması*”, “*Öğrencilerin proje temelli öğrenme becerilerinin artırılması*”, “*Öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılması*”, “*Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin artırılması*”, “*Öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi ve Öğretmenlerin dersleri bireyselleştirerek işlemesi*” sorularına verdikleri yanıtlar bu görüşü destekler niteliktedir.

SONUÇLAR

1. Okulların ÖME için gerekli altyapıya sahip olmadığı, var olan altyapının da ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığı görülmüştür.

2.Okulların, altyapıyı ÖME’ ye uygun hale getirilmesi için ihtiyaç duyulan haberleşme, ulaşım, tamir, bakım onarım ve eksikliklerin giderilmesinde kullanılabilecekleri yeterli mali kaynağa sahip olmadıkları; saptanmıştır.

3. Öğrencilerin araştırma yapmak için yeterli imkâna sahip olmadıkları saptanmıştır.

4. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin derslere kendilerini ifade edebilecek yeterli zaman bulamadıkları saptanmıştır.

5. Öğrenci merkezli eğitimle birlikte uygulamaya konan yeni programın öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, ancak, onları araştırma yapmaya ve öğrendiklerinden yola çıkarak yeni bilgiler üretmeye sevk eder nitelikte olmadığı saptanmıştır.

6. Araştırma verilerine göre, ÖME modelinin öğrenciyi merkeze almasının, öğretim elemanının sınıftaki etkinliğine ve sınıf yönetimine olumsuz bir etki oluşturmadığı; saptanmıştır.

7. Araştırma verilerine göre, ÖME modelinin öğretim elemanlarının ders dışı ayırdıkları zamanda bir artışa neden olmazken; kırtasiyecilik işlerinde (öğrenciyle ilgili tutulan dosyalar, değerlendirme formları gibi) belirgin bir artışa neden olduğu görülmüştür.

8. Araştırma verilerine göre ÖME ile birlikte hedeflenen; derslerin uygulama ağırlıklı işlenebilmesi, derslerin öğretim elemanı rehberliğinde öğrencilerce yürütülebilmesi, bunlara bağlı olarak öğrencinin derse olan ilgisinin çekilebilmesi neticesinde derslere katılımının artırılması gerçekleştirilebilir hedeflerden olduğu görülmüştür.

9. Araştırma verilerine göre, ÖME ile birlikte derslerin; öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak, derslerin araştırmaya dayalı yürütülmesine bağlı, öğrencilerin problem çözebilme ve eleştirel düşünme becerilerinin artırılabilmesinin gerçekleştirilebilir hedeflerden olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmaya öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak, ulaşılan sonuçlar sonrası aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrenci merkezli eğitim modelinde istenilen başarıyı elde etmek için öncelikle; ÖME ile ilgili öğretim elemanı, bu kapsamda hizmetçi eğitim, seminer, panel, medya, internet vb. unsurlar aktif olarak kullanılmalı, ayrıca okullara öğretim elemanlarının faydalanabileceği öğrenci merkezli eğitimi tanıtıcı yardımcı kaynak kitaplar gönderilmelidir.

2. Okulların fiziki altyapı ve donanımları (öğretmen çalışma odası, çok amaçlı salon, kulüp odaları, bilgisayar ve internet destekli kütüphane vb.) ÖME' ye uygun hale getirilmelidir.

3. Okullarda öğrencilerin araştırma yapmasına imkân sunacak, gerekli teknolojik altyapıya sahip (bilgisayar, internet ağı vb.) fiziki mekânlar oluşturulmalı, öğrencilerin bu alanları okul saatleri dışında ve hafta sonları da kullanabilmelerine olanak sağlanmalıdır.

4. Bologna kapsamında uygulamaya konan yeni program eğitimin temel parçaları olan yönetici, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri alınarak gözden geçirilmeli, öğrenciyi araştırmaya sevk eder nitelikte olmayan kısımlarıyla ilgili düzenleme yapılmalıdır.

5. Öğrenciyi tanıma, değerlendirme, izleme ve yönlendirmede kullanılan materyallerin (test, anket, gözlem formu, proje takip formu vb.), öğretim elemanlarının üstesinden gelemeyecekleri oranda kırtasiyecilik işlerini arttırdığı gerçeği dikkate alınarak gözden geçirilip, sadeleştirme yoluna gidilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G.(2010).Türkiye’de Bologna Süreci Uygulamaları Projesi 2009-2011 Dönemi
- Altun, K. (2005). 21 Ekim 2005 Tarihinde İstanbul’da Gerçekleştirilen I. TEVDAK Eğitim Sempozyumunun Açılışında Yaptıkları Konuşma Metni.
- Bery, J. and Sharp, J. (1999). “Developing Student-Centered Learning In Mathematics Through Co-Operation”. *Reflection and Discussion Teaching in Higher Education*, 4 (1).
- Çakmak, O.(2009).<http://yenisafak.com.tr/yorum-haber/egitime-erasmus-programi-ve-bologna-sureci-katkisi-07.06.2009-186810> adresinden 15.08.2013 tarihinde alınmıştır.
- Erbil, O., Demirezen, S., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Erdoğan, A. ve İbiş, M.(2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Güzel, A. (2009). İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hartly D. (1987). “The convergence of Learner- centered Pedagogy in primary end further end education in Scotland 1965-1985”. *British Journal of Education Studies*, XXXV (2) 115-128.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kökdemir, D. (2003). *Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi*. Ankara:PİVOLKA.
- Sharma M. D., Millar R. and Seth S., (1999). “Workshop Tutorials: Accommodating Student Centered Learning in Large First Year University Physics Courses”. *International Journal of Science Education*, 21 (8) 839– 853
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi Milli Eğitim Bakanlığında Yapısal Değişmeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

**DOĞU ANADOLU BÖLGESİNDEKİ MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA OKUYAN
ÖĞRENCİLERİN SORUNLARI
(Kağızman MYO Öğrencileri Örneği)**

Selda GEYİK YILDIRIM¹

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı Doğu Anadolu Bölgesindeki meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktır. Bu çalışma genel anlamda meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sorunlarını kapsamakla birlikte özeldir Doğu Anadolu Bölgesindeki meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sorunlarını içeren bir çalışma olması bakımından hem genel hem de bölgesel anlamda mevcut sorunların içeriği ve niteliği hakkında bilgilendirici ve yol gösterici olmayı da amaçlamaktadır. Bu amaçla niteliksel araştırma ve analiz teknikleri kullanılarak odak grup ve derinlemesine görüşmelerle veriler toplanmış ve değerlendirilmiştir. Sosyal ve fiziksel çevre, dersler, öğretim elemanları, barınma, ulaşım, boş zaman değerlendirme ve aidiyet duygusu gibi faktörlere ilişkin problemler ve ihtiyaçlar hakkında bilgilere ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin karşılaştıkları sorunların merkezinde bölgesel farklılıklardan kaynaklanan çeşitli faktörlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sosyal ve fiziksel çevre gibi faktörlerin öğrencilerin mevcut sorunlarını şekillendiren diğer etmenler olduğu ve bu etkenlerin öğrencilerin eğitim süreçlerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca nitel veri toplama ve analiz teknikleri neticesinde ulaşılan bilgiler aracılığıyla öğrencilerin karşılaştıkları problematik alanlara ilişkin temel faktörler ve bu faktörleri etkileyen unsurlar tespit edilerek bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel Farklılıklar, Sosyal ve Fiziksel Çevre

**PROBLEMS OF EASTERN ANATOLIA REGION VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS
(Kağızman Vocational School Students Sample)**

ABSTRACT

The main purpose of this research was to study at vocational colleges in Eastern Anatolia Region to find out the problems faced by the students. This study, in general, covers the problems of the students attending vocational schools along with the problem of those students who are attending vocational schools in Eastern Anatolia Region and mainly aims to be informative and guiding about the both general and regional content of ongoing problems. To serve for this purpose, core data was gathered and analyzed based on the qualitative research techniques by using focus groups and in-depth interviews. Findings that are related to the problems and needs of social and physical environment, courses, faculty, housing, transport and leisure, and a sense of belonging have been discovered.

Based on those findings, various factors arising from regional differences in the heart of the problems faced by the students has been determined. However, along with that, social and physical environment are considered as a group of factors shaping the existing problems and affecting the student's learning processes. Also as a result of the information gained through qualitative data collection and analysis techniques, main factors, related to problematic areas that most of the students commonly encountered, and a lot of elements, affecting those factors, are detected and solution for those problems are presented.

Keywords: Regional Differences, Social and Physical Environment

¹Öğr.Gör.,Kafkas Üniversitesi,Kağızman Meslek Yüksekokulu

1. Giriş

Türkiye’de söylemsel zenginliğine karşın eylemsel yoksulluğu bulunan alanlardan biri de eğitim kurumudur. Eğitim kurumunun unsurları içinde yer alan üniversiteler mevcut yapısı ile bugünde beklenen düzeye ulaşamamıştır. Gençlerin toplumsal kalkınmanın beşeri güç kaynağı olduğu sıklıkla vurgulanırken onların psikolojik güçleri çoğunlukla göz ardı edilmekte ve bu gücü besleyecek olanakların gereken seviyeye ulaşmasındaki uygulamalar yetersiz kalmaktadır. Türkiye’deki meslek yüksekokullarına ilişkin genel nitelikli sorunların yanında yerel nitelikli diğer sorunlarda bu alanlardaki mevcut problemlerin aşılmasını daha da güçleştirmektedir. Mesleki eğitimde kalitenin artırılması da ancak bu problemlerin aşılması ile mümkün olabilir.

Problematik olarak görülen alanların kaynaklarında çoğunlukla genel ve özel nitelikli unsurlar yer alır. Genel niteliklerden kaynaklanan sorunlar temel neden olmakla birlikte mevcut sorunları çoğaltan özel nitelikli sorunlar ağıda bulunmaktadır. Türkiye’deki meslek yüksekokullarına ilişkin mevcut sorunların temelinde sosyo-ekonomik yapıdan kaynaklı sorunlar yer almaktadır. Bölgesel farklılıklardan kaynaklanan yerel sorunlarda eğitimdeki mevcut engellerin varlığının artarak sürmesine neden olmaktadır. Üniversite öğrencilerinin bir ülkenin sosyo-ekonomik yapısını şekillendirecek ve güçlendirecek temel öğeler arasında yer aldığı düşüncesi ve ifadesi ile sıklıkla karşılaşılmakta, öte yandan bu gençlerin eğitim sorunlarının somut çözümlerinin tam olarak gerçekleştiğine benzer sıklıkta şahit olunamamaktadır. “Küresel dünya” ile rekabet edebilecek gençlerin varlığı söylemsel sıklık ile değil eylemsel bolluk ile mümkün olabilir. Mevcut eğitim sistemimizin en temel sorunu bu söylemsel ve mantıksal doğruluğa karşılık eksik eylemsel duruştan kaynaklanmaktadır ve ne yazık ki geçmişten günümüze kadar çözümüne tam olarak ulaşamadığımız sorunlar hala çözüme kavuşmayı beklemektedir. Bunlardan biri de şüphesiz Türkiye’deki meslek yüksekokullarına ilişkin genel ve yerel nitelikli sorunlar dizisidir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Bölgesel Farklılıklar

Türkiye’de uzun süredir varolan ve aşılamayan temel problemlerden biri de bölgelerin gelişmişlik düzeylerindeki ciddi farklılıklardır. Bölgesel farklılık kavramı en genel anlamda bölgeler arasındaki sosyal, ekonomik, kültürel ve coğrafi farklılığa işaret eder. Eğitimden sağlığa, istihdamdan kentleşmeye, hızlı nüfus artışından fiziki yapıya, ulaşımdan yaşam kalitesine kadar daha pek çok alanda var olan az gelişmişlik durumu bu bölgelerde yaşayan insanların sorunlarını daha da çeşitlendirmektedir. Bölgesel farklılıklardan kaynaklanan bireysel ve toplumsal sorunlar/sonuçlar hem bireylerin yaşam kalitesine hem de ülkenin gelişme düzeyine etki ederek pek çok olumsuz neticeyi de beraberinde getirdi. Gelişme farkları, bölgelerin arasında olmanın ötesinde bölgelerin içerisinde de görülmeye başlandı. Bu eşitsiz büyüme, sadece bölgeler arasındaki farkların açılmasına değil, aynı zamanda büyümenin sürdürülebilir kılınmasının ve işsizlik sorununa kalıcı çözüm bulunmasının da önünde engel olarak ortaya çıkmaya başladı (Filiztekin ve diğerleri,2011).

Bölgesel farklılıkların ortaya çıkardığı neticelerden biri de bölgedeki gençleri sosyal ve ekonomik açıdan psikolojik duruma kadar çok yönlü olarak etkilemesidir. Az gelişmiş bölgelerde yaşayan gençlerin özellikle eğitim alanının ilk kademesinden itibaren karşılaştıkları güçlükler ilerleyen zamanlarda bireysel ve sosyal yaşamlarında pek çok soruna neden olmaktadır. Bölgesel farklılıkların eğitim alanında ortaya çıkardığı pek çok olumsuz netice mevcuttur. Bunlardan biri de öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarı oranlarıdır. ÖSYM’nin verilerine göre 2010 ve 2011 YGS sonuçlarına göre bütün puan türlerinde en az başarılı iller Şırnak, Ardahan ve Hakkari’dir. 2012 YGS sonuçlarına göre bütün puan türlerinde en az başarılı iller ise Van, Şırnak ve Hakkari’dir. 2011 LYS’de en az başarılı iller arasında MF puan türünde Elazığ, Muş, Şanlıurfa, Tunceli, Hakkari, Ağrı, Şırnak, Ardahan; TM puan türünde Adıyaman, Diyarbakır, Hakkari, Van, Gaziantep, Şanlıurfa, Tunceli, Şırnak, Ardahan; TS puan türünde Şanlıurfa, Van, Hakkari,

Erzincan, Tunceli, Gaziantep, Ardahan yer almaktadır. 2012 LYS’de en az başarılı iller arasında MF puan türünde Ardahan, Hakkari, Şırnak, Ağrı, Şanlıurfa, Mardin, Muş, Kars; TM puan türünde Şırnak, Ardahan, Hakkari, Tunceli, Şanlıurfa, Gaziantep, Batman, Mardin, Van, Diyarbakır; TS puan türünde Gaziantep, Ardahan, Hakkari, Tunceli, Şanlıurfa, Elazığ, Iğdır yer almaktadır. Ayrıca yukarıdaki bazı illerden sınava giren aday sayısının en fazla TS türünde, en az MF türünde olması bu adayların matematik ve fen alanında ciddi eksiklikleri ya da yetersizlikleri olduğu sonucunu çıkarmaktadır. Bu durum öğrencilerin sağlıklı bir eğitim sürecinden geçemediklerini göstermektedir. Eğitimde bireysel farklılıkların etkisi de söz konusudur ancak bölgesel anlamdaki bu sonuçlar bunun yalnızca bireysel farklılıkların etkisiyle olmadığına işaret etmektedir.

Cemal Mihçioğlu, 1965-66 öğretim yılı üniversitelerarası giriş sınavına ilişkin topladığı bilgilere dayalı araştırmasında ulaştığı bölgelerarası dengesizlik sonucunu on yıllık bir süre sonrasında ne durumda olduğunu bulmak ve bir önceki sonuç ile karşılaştırmak amacıyla 1976-77 öğretim yılına ilişkin verileri toplamıştır. “Eğitimde Yörelere Dengesizlik” adlı yapıtında 1976-77 öğretim döneminde üniversitelerarası seçme sınavları sonuçlarına göre yapılan sıralamada bölgelerin göreceli durumlarında, 1965-66 yılındaki sonuçlarla karşılaştırıldığında önemli bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır. 1976-77 sonuçlarına göre en başarılı on ilden beşi Marmara, üçü Ege, ikisi İç Anadolu Bölgesinde, en az başarılı on ilden yedisi Doğu, üçü Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer almaktadır. 1976-77 öğrenim yılı ile 2012 ÖSYM verileri karşılaştırıldığında, aradan geçen yaklaşık 36 yıllık bir süreye rağmen doğu bölgelerinin durumlarında yine önemli bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

2.2. Sosyal ve Fiziksel Çevre

Değişme ve gelişme sürecini meydana getiren temel unsurlardan biri de eğitimidir. Bu sürecin ilk basamağı aile kurumu ile başlayıp diğer toplumsal kurumlar ile devam eder. Dolayısıyla değişim ve gelişim sürecinin sağlıklı işleyişinde çeşitli toplumsal kurumların varlığı söz konusudur. Bununla birlikte fiziksel çevre faktörü de bu sürece katkıda bulunan diğer etmenler arasında yer alır. Kent ile kırsal yaşamı ya da gelişmiş bölgeler ile az gelişmiş bölgeler arasında hem sosyal hem fiziksel çevre açısından ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Basit bir cümle ile tarif ettiğimiz bu ifade bireylerin yaşamında yarattığı farklılıklar göz önüne alındığında benzer basitlikle tanımlanamamaktadır. Doğu bölgesinde doğan, büyüyen ve yaşamlarını sürdüren bireylerin hepsi için olmasa bile çoğunun çeşitli alanlarda karşılaştığı imkansızlıklar bireylerin eksik eğitim sürecinden geçmeleri ile daha da derinleşmektedir.

Gelişimi etkileyen temel faktörler kalıtım ve çevredir. Bazı psikologlar gelişimde kalıtımın, bazıları ise çevrenin daha etkili olduğu görüşünü savunmuşlardır. Ancak şu andaki bilgiler doğrultusunda, ‘kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda gelişimin meydana geldiği’ daha yaygın olarak kabul edilmektedir (Yöndem, 2005). Gelişim dönemlerini şu şekilde sınıflandırabiliriz (Yöndem, 2005).

- 1) Doğum Öncesi Dönem
- 2) Okul Öncesi Dönemi
 - 2.1) Bebeklik Dönemi
 - 2.2) İlk Çocukluk Dönemi (2-6 yaş)
- 3) Temel Eğitim Dönemi (6-12)
 - 3.1) İkinci Çocukluk Çağı (6-10)
 - 3.2) Erinlik (Blü) Dönemi (11-13)
- 4) Orta Öğretim Dönemi
 - 4.1) İlk Ergenlik Çağı (13-17)
 - 4.2) Son Ergenlik Çağı (17-20)

Her bir dönemin kendine özgü süreçleri ve bu süreçlerin her birinin öncesi ve sonrası arasında etkileşimler bulunmaktadır. Son ergenlik dönemi lise ve üniversite dönemlerine denk düşer. Gençin kendine bir meslek seçmesi ve bu meslek için gerekli bilgi, beceri ve davranışları edinmeye çalışması beklenir. Bir dönemdeki sağlıklı gelişim, bir önceki döneme ait gelişim ihtiyaçlarının yeterince karşılanmış

olmasına bağlıdır. Bireyin içinde yetiştiği ailenin sosyal-ekonomik ve kültürel düzeyi, aile ve diğer yakın çevresindeki bireylerin birbirleriyle iletişim ve ilişki biçimleri, çocuğun davranışlarına karşı yetişkinlerin ya da arkadaşlarının tutumları, eğitimi sürdürdüğü okul ve öğrenme yaşantıları, kitle iletişim araçları, beslenme ve iklim koşulları, görüştüğü insanlar, katıldığı ortamlar, okuduğu kitaplar, izlediği filmler gibi bütün yaşantıları doğum sonrası çevre koşulları olarak ele alınmaktadır (Yöndem, 2005). Doğum öncesi çevrede annenin beslenmesi, sosyal ve psikolojik durumu ne kadar önemli ise doğum sonrası çevrede de benzer öneme sahip pek çok etken söz konusudur. Bu etkenlerden biri de ailenin sosyo-ekonomik düzeyidir. Aile geliri, bir kimsenin alacağı eğitimin sadece miktarını değil, aynı zamanda çeşidini de etkilemektedir. Yüksek geliri ailelerin çocuklarına daha fazla eğitim verme olanakları vardır. Bu yüzden hazırlanması birçok yılları ve daha pahalı okulları gerektiren meslekleri özenmeleri daha fazla olanaklıdır (Tezcan, 1997). Sağlıklı bir gelişim ancak sağlıklı çevre koşulları ile sağlanabilir. Bu nedenlerden ötürü bireyin hem sosyal hem de fiziksel çevre şartları bireyin biyolojik, psikolojik ve toplumsal yaşamı açısından son derece önemlidir.

3. Yöntem

Nitel veri toplama ve analiz teknikleri kullanılarak yapılan bu çalışmada veriler odak grup çalışmaları ve derinlemesine görüşmelerle toplanmıştır. Derinlemesine görüşmeler ve odak gruplar en sık kullanılan iki niteliksel araştırma tipidir. Odak gruplar grup dinamikleri kavramı üzerine oturtulmuş bir yöntemdir. Burada küçük bir grup katılımcı, gerekli beceriye sahip bir moderatör tarafından yönlendirilerek, araştırma konusunun temel noktaları üzerinde giderek daralan ve odaklanan bir çerçeve üzerinde konuşurlar. Derinlemesine görüşmeler de odak gruplar gibi açık uçlu sorular ve nedenlerin 'kurcalanmasına' dayanır (Debus, 2003).

Odak grup çalışmasında 6 kişilik 3 grup oluşturulmuş (toplam 18 öğrenci), her bir grup ile yaklaşık 70-90 dakika arası süren görüşmeler esnasında yarı-yapılandırılmış soru formları kullanılarak, ses kayıt cihazı ve not alma ile bilgiler toplanmıştır. Mülakat sürecinde ise toplam 5 öğrenci ve her biri ile yaklaşık 30-45 dakika arası süren görüşmeler yapılmıştır. Uygulama aşamasından önce, 2013 Mart ve Nisan ayları içinde araştırma yöntemi, katılımcı/grup sayısı ve kişiler belirlendikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Katılımcılar son sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiş ve uygulama aşamasından önce katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci 2013 Mayıs ayının ilk haftası başlayıp 2013 Haziran ayının üçüncü haftasında tamamlanmış ve çözümlene aşamasına geçilmiştir. Mülakatlar ve odak grup görüşmelerinde öğrencilerin yoğunlaştıkları ortak konular/sorular dikkate alınarak cümle ve kelime sıklığına göre odak noktalar oluşturulup alt başlıklar halinde sıralanmıştır. Odak noktaların her birine öğrencilerin ifadeleri doğrudan alıntılar şeklinde eklenerek çalışmanın bulgular kısmına eklenmiştir. Araştırmanın grup sayısı, kompozisyonu, süresi, büyüklüğü ve yerinin belirlenmesinde Mary Debus'un "Odak Grup Görüşmeleri için Kontrol Rehberi"nden faydalanılmıştır.

Kafkas Üniversitesi Kağızman Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlandırılmış bu araştırmanın temel amacı Doğu Anadolu Bölgesindeki meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmektir. Seçilen örneklemeden elde edilen verilerin evrene ilişkin temel bulguları sağlayacağı varsayımı ile araştırmadan elde edilen bulguların meslek yüksekokullarına ilişkin genel ve özel nitelikli sorunlar hakkında bilgilendirici olacağı düşünülmektedir.

4. Araştırma Bulguları

4.1. Aidiyet duygusu

"MYO öğrencilerinde özgüven eksikliği var. Geçen yıl bölümü birinci olarak bitiren arkadaşımız inşaatta çalışıyor. DGS 'yi kazandı ama maddi imkansızlıklardan dolayı gidemedi. Bu durum bizi karamsar yapıyor, bölümü birinci bitiren kişi bile alanında çalışmıyor. Burs olanağımız, destekler çok az. Bunlar üniversite öğrencisi olduğumuzu unutturuyor. Doğuda okuduğum için küçümseyen işyerleri var. Staj

yerlerini ancak tanıdıklar vasıtasıyla bulabiliyoruz. Üniversite binası, koşullarımız kendimi üniversiteli hissettirmiyor. Lise gibi. Fakültede okuyanlardan farkımız var, hissediyoruz. Fakültede olsam üniversiteye girişten itibaren kendimi üniversiteli hissedirdim. Öğrenci kulüplerimiz yetersiz. Sınıflar arası futbol maçı dışında düzenli aktiviteler çok az. Öğrencileri okula bağlayan tek şey dersler, o da devam zorunluluğu olduğu için, oysa gerçek üniversite öğrencileri olsak farklı olurdu. MYO'yu bitirmek üniversite bitirmek gibi algılanmıyor. Bitirsek bile bir şey olmayacağı söyleniyor. İş bulmada bile 2 yıllık olmamız sorun yaratıyor. Okul binasını ilk gördüğümde o an kendimi üniversiteli hissetme algım hiç olmadı. Sınav sisteminde sıkıntılarımız var. Fakülte ile MYO arasında ciddi farklılıklar var. Öğrenciler isteklerini dile getirmede sorun yaşıyor. Yurtta ya da okulda isteklerini muhatabına söylemekte çekingen davranıyorlar. Ortak talepler oluyor fakat dile getirmede sıkıntı yaşıyoruz. Puanımın yeterli olduğu yerleri seçtim, burası geldi, ben fakültede okumak istedim. Pek çok arkadaşta soruyorum, bir çoğu istekli ve bilinçli bir tercih ile buraya gelmemiş. Benim iki yıllık bölüm okuma gibi bir düşüncem, hayalim hiç yoktu. Bu iki yıllığı bitirip KPSS'ye girip işimi ele aldıktan sonra arzu ettiğim fakülteyi, bölümü okuma hayalimi gerçekleştirmek istiyorum. Öğrencilerin kendileri de 2 yıllık olduğu için önemsemiyor. MYO öğrencilerine psikolojik danışmanlık hizmeti verilmeli. Hatta MYO'larda böyle bir birim olursa çok faydalı olur. Öğrenciler sorunları ya da kariyer planları için destek alabilir.”

4.2. Sosyal ve Fiziksel Çevre

“Küçük bir yer olduğu için uyum sorunu yaşıyoruz. Üniversite binamız lise binasına benziyor, kantinimiz çok küçük. Bu tür yerlere MYO'lar yapılırken öğrenciler hiç düşünülüyor. Bence yerel halkın bazıları bizden memnuniyet duymuyor. Bazıları bize sıcak davranıyor. Bazen burada kendimi güvende hissetmiyorum. Dışarı çıkıp gezerken bile sorun olabiliyor. Öğrenci yalnızlaştırılıyor, maddi ve manevi destek verilmiyor. Maddi açıdan öğrenci olduğumuz için kolaylık sağlanacağına aksi durum oluyor. Ev kiralamada da sorun yaşıyoruz. Öğrencilere ev kiralamada hepsi için diyemem ama bazıları hiç kolaylık sağlamıyor. Okulda kütüphanemiz var ama bizler için yetersiz. Üniversite kütüphanesi daha farklı olmalı. 2 yıllık okuduğumuz için sosyal çevremizdekiler sanki üniversite okumuyoruz gibi yaklaşıyor. Sağlık kuruluşları açısından büyük sıkıntılar var. Doktor bulamadığımız zamanlar oluyor. Aylık aktiviteler, etkinlikler, geziler yapılması gerekiyor. Yıl içinde yapılıyor ama bence yeterli değil, daha fazla olmalı. Bizde ise çok az. Bu yüzden beklenti düzeyimiz bu coğrafyada daha düşük oluyor. Kaldırım, yaya yolu yok. Motosikletler çok fazla. Öğrenciler arasında çeşitlilik yok. Çoğumuz doğu ve güneydoğudan geliyoruz. Buraya gelen pek çok öğrenci sosyal ve psikolojik bir baskı altında geliyor. Birçoğumuz hedefsiz bir yaşantı içindeyiz. MYO'ların en büyük ihtiyacı psikolojik danışmanlık hizmeti ve kariyer odaklı danışmanlık hizmeti. Öğrencilere faydalı olacağını düşünüyorum. Bütün bu yaşadığımız sorunların kaynağı sınav sistemi. Pek çok şey bilinçsizce yapılıyor. Sözel çıkışlı biri sayısal bölümde okuyabiliyor. Sınav sistemi değişmeli. Öğrenciler bildiği, istediği alanlarda değil milli piyango gibi ne çıkarsa orada öğrenim görüyor. Öğrencilerin esnaf, inşaat işçisi, çiftçi, tarım işçisi, serbest meslek sahibi babaları fazla. Asgari ücret ve altı gelir düzeyleri var. Günlüklü, haftalık çalışanlar var, hatta işsiz olanlar bile. Bazılarımız sadece bursumuzla geçinmek zorunda kalıyoruz. Kariyer açısından en önemli sorun öğrencinin mezuniyetten sonra ne yapacağını çok iyi bilmemesi. Danışmanlık hizmetimiz okullarda olmalı. Kırsal yerlerden gelen, alt gelir grubundan öğrenciler burada ağırlıkta. Ailelerde öğrenci tercih yaparken “neresi olursa olsun” mantığı var. Gelir düzeyi öğrencilerin yakın yerlere gitmesine, tercih etmesine neden oluyor.” İstedığımız fakülte ve bölümde değiliz.

4.3. Boş Zaman Değerlendirme

“Tek aktivitemiz yazları piknik yapmak. Gidebileceğimiz kafe sayısı yetersiz. Arkadaşlarımızla bir araya gelme imkanımız dahi olmuyor. Bilgisayardan bütün filmleri tekrar tekrar izliyoruz. Okul-ev, ev-okul arası gidip gelmek dışında hiçbir faaliyet yok. Bir kitabevimiz bile yok, her şeyi internette sipariş veriyoruz. Sinema, tiyatroya gitme gibi bir imkanımız yok, çünkü yok. Ancak merkez ya da yakın illere gidebiliriz. Kars'taki sinema salonuna gitseniz bile geniş bir alternatifiniz yok. Öğrencilere yönelik

faaliyetler oluyor ancak yıl içinde bir iki tane, bizim istediğimiz düzenli olarak yapabileceğimiz aktiviteler. Buranın yeşilliği çok güzel aslında. Bir çok şey yapılabilir. Ev hapsi gibi yaşıyoruz. Merkez kampüs ile MYO arasında farklılıklar var. Binamız küçük, kantinimiz küçük oysa okulun alanı oldukça geniş. Faklı bir derslik, farklı bir kafeterya açılabilir. Futbol ve voleybol için sahalarımız var, ama okulun alanında sosyal aktiviteler, çalışmalarımız için çok çeşitli yerler yapılabilir, kütüphane bile yapılabilir. Bütün günümüz okulda geçtiği için, ilçede sosyal aktiviteler açısından kısıtlı olduğu için okulda ve ilçede imkanlarımız genişletilebilir. Öğrencilere bakış açısından sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Saat 8'den sonra dışarı çıktığımızda alışkın olmayan bir durum olarak algılanıyor. Sosyal aktivite ihtiyaçlarımızı karşılayacak şeyler yetersiz. Yalnızca çay bahçelerimiz var. Yurtlarda da yeme içme, maddi sıkıntılarımız var. Bursumuz yeterli olmuyor. En büyük etkinlik ev içi, bizde evde oynanabilecek basit oyunlar oynuyoruz. Öğrencilerin yapacak pek bir şeyleri yok. Eve gidiyorum yapacak hiçbir şey yok.”

4.4. Barınma

“ En büyük sorun devlet yurdunun olmayışı. Özel yurt ve pansiyonlar var. Devlet yurdu yok. Bizim bu konuda alternatiflerimiz çok az. Özel yurtlar var ama herkesin bütçesine uygun olmayabiliyor. Ev kiralamak istediğimizde öğrenciyiz diye bazen sıcak bakmıyorlar. Ev kiralamada ise ev sahibi pek çok şart koyuyor. Kaldığımız özel yurtlarda yemek konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Bazı odalarda kalan öğrenci sayısı fazla. Buraya gelen öğrencilerin çoğu gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları, bu yüzden devlet yurdu burada bir zorunluluk. Barınma konusunda maddi sıkıntılar oluyor, devlet yurdumuz olsa daha iyi olurdu. Bence öğrencilerin ekonomik sorunları toplumun genel sorunudur. Devlet yurdumuz olsaydı özellerde kalmak zorunda kalmazdık, özel yurt olduğu halde çok rahat değiliz, yurdun parasını veriyoruz ama yemeklerde sıkıntı yaşıyoruz, bir arkadaşım bana dedi ki ben burada aç kalıyorum.”

4.5. Ulaşım

“Önemli diğer sorunumuz ulaşım. Çevre illere gidip gelmede ya da Kars merkeze gitmede sorunlarımız var. Araçlar belli saatlerde gidip dönüyor, oldukça kısıtlayıcı. Ayrıca kış şartlarında daha zorlaşıyor. Yeterli otobüs firması yok, oldukça sınırlı. Sayıca fazla olsa bizim için daha iyi olurdu. Evlerimize gidip gelirken bile sorun yaşıyoruz. Bir yerde üniversite var ise orada her şey olmalı. Öğrenci kitaplara kolayca ulaşabilmeli, ihtiyaçlarımızın çoğunu dışarıdan karşılıyor. Doktorlar bana araştırma hastanesine gideceksin dediler. Biz burada bir şey yapamayız, gerekli donanım mevcut değil deniyor. Bazen merkeze ya da yakın illere gidip gelmek bir öğrenci için çok maliyetli olabiliyor. Ulaşım sorunundan dolayı kütüphaneye, kitapçıya gidemiyor. Yol mesafesi ve görüntüsü de çekici gelmiyor.”

4.6. Öğretim Elemanları

“Bazı hocalarımız dersi anlatıp çıkayım, şeklinde hareket ediyor. Bizde kendimizi lisede hissediyoruz. Hocalarımız uygulamalı çalışmalar konusunda yeterli öğrenmeyi sağlayamıyor. Bazı hocalarımız bize iki yıllık okuduğumuz vurgusu yaparak motivasyonumuzu düşürüyor. Sanki boş yere okuyormuşuz gibi. Bazı hocalarımızın dersi yönetme problemi var. Bazı dersleri hiç anlamıyorum, hoca dersi yeterince aktaramıyor. Hocalarımızın çoğu öğretim görevlisi, okuman, niye doçent ya da profesör hocalarımız yok. İki yıllık bölümlerde okuduğumuz için, fakültede olsaydık profesör hocalarımız da olurdu. Coğrafi şartların hocalarımızın iş tatminini düşürdüğünü düşünüyorum, onları mutsuz yapıyor, performanslarını etkiliyor. Bazı hocalarımız öğrencilerin seviyesini düşük görüyorlar. Bazı hocalarımız hazırlıksız derse geliyor. Çünkü öğrenciler onu zorlamayacak. Öğrencilerin bilgi seviyesi düşük olduğu için rahatlar. Okulun hocası, öğrencisi, idarecisi daha aktif olmalı. Öğrencilerle ilgilenme düzeyleri daha fazla olmalı. Okulun öğrencileri de çok aktif değil, onlarda bir şeyler yapabilir. Bütün hocalarımız için aynı düşünmüyoruz, bazıları gerçekten elinden geleni yapıyor, öğrencilerle ilgileniyor, dersini iyi aktarıyor, anlıyoruz ama hepsi için diyemeyiz tabii. Bazı öğretmenlerimizde dersimi vereyim bitsin şeklinde görünüyor. Okul müdürümüz gerçekten öğrenciler için bir şeyler yapmaya çalışıyor, bizimle ilgilenmesi, bizi düşünmesi güzel ama her gün, her an burada bulunmuyor. Burada en büyük imkanımız internet.

Zaten kütüphanemizin durumu ortada. Öğretim elemanları arasındaki bağ zayıf, bilgi akışını engelliyor hem de öğrencilere yansıyor. Bazı hocalarımız da bilgili fakat aktarımları zayıf.”

4.7. Dersler

“Derslerimiz bazen çok sıkıcı geçiyor. Ders saatlerimiz bence çok fazla. Uygulamalı derslerimiz çok az. Anlatan bir hoca dinleyen öğrenciler, hep böyle rutin bir işleyiş var. Tıpkı lisedeki gibi dersler işleniyor. Sözel çıkışlı öğrenciler sayısal derslerde büyük sorun yaşıyor. Yüzeysel anlatım yapıyor, aktarımlar zayıf olunca bizde anlamakta zorluk çekiyoruz. Derslerde anlatılanların bazılarında görsellik olsa daha iyi kavrayabiliriz, çoğu yüzeysel kalıyor. Saha çalışmalarımız da olmalı. Uygulamalı olarak yaptığımız ders sayısı bence az. Kırdan gelen, gelir düzeyi az olan öğrenciler temelden sorunlu olarak geliyor buralara, bu yüzden bazı dersleri kavramakta ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Ben buraya gelmeden önce eğitim açısından yeterli bilgiler alamadım. Çoğu öğrenci buraya gelmeden iyi bir eğitim almamış ki. Bazıları ciddi anlamda maddi imkansızlıkları olan öğrenciler. Aç olarak derse gelen öğrenciler bile var. Eğitim kalitesi artırılmalı. Eğitim hakkım var. Öğrencilerin çoğu alanında yeterli bilgiden yoksun. Öğrencilerin eğitim sürecinde gereken özen daha fazla olmalı. Lise dönemimiz dersleri geçmekle, dersane dönemimiz sınav kaygısıyla geçiyor her şeyi üniversiteye bırakıyoruz ama sonuç hayal kırıklığı. Benim bölümüm bana ne sağlayacak, bu bölümün bilgisi ile ne yapabilirim diye eksik bilgilerle geliyoruz. Gelince de kariyer açısından beklentilerimiz karşılanmıyor. Arkadaşlarla aramızda “lisenin bir üstüne geldik “ diye espri yapıyoruz. Sürekli yazı yazmak, aynı sınıfta olmak farklı görselliklerin olmaması, uygulamalı derslerimizin çok olmaması sıkıcı kılıyor.”

5. Sonuç ve Öneriler

Yaptığımız araştırmanın sonuçlarına göre MYO'larda öğrenim gören öğrencilerin en büyük ve önemli sorunu aidiyet duygusudur. Üniversite eğitimini gördükleri binadan, sosyal ve fiziksel çevre şartlarına, istihdam olanaklarının azlığından yeterli eğitim alt yapısı ile gelmemelerine kadar bir dizi sorun öğrencilerde bu tür bir algıya yol açmaktadır. Bu sorunun aşılmasında yapılması gereken öncelikli uygulama ülkenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin artırılmasına ilişkin kalıcı politikalarlardır. Diğer bir uygulama ise Yükseköğretim Kurulu'nun, üniversitelerin, belediyelerin ve kaymakamlığın MYO birimlerinin buldukları ilçelerde eşgüdümlü olarak gerekli sosyal ve fiziksel şartları sağlamalarıdır. Düzenli olarak yapabilecekleri sosyal aktiviteler, geniş arşivli kütüphane, yerel ölçekli spor tesisleri, sanatsal ve kültürel etkinlikler ve merkez kampus ile aralarında kurulacak sürekli etkileşim ve faaliyetler, ulaşım sorunlarını azaltacak uygulamalar MYO öğrencilerinin aidiyet duygusunu güçlendirecek etkenlerden bazılarıdır. Bunlarla birlikte yerel halk ile kaynaşabilmeleri, ilçede kendilerini güvende hissedebilmeleri için ve karşılaştıkları sorunların giderilmesine ilişkin yapılacak çalışmalar da son derece önemlidir. Kağızman Meslek Yüksekokulu 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında yeni kayıt yaptıracak öğrencilere yönelik yıl içinde, ilçedeki resmi kurumlar, STK temsilcileri, esnaflarla bir araya gelerek toplantılar düzenlemiştir. Bu tür organizasyonlar hem öğrenciler hem de ilçe için oldukça önemlidir.

Öğrencilerin yaşadıkları en büyük sorunlardan biri de barınma konusudur. Devlet yurdunun sadece merkez ile sınırlı kalmayıp özellikle az gelişmiş bölgelerin ilçelerinde yer alan MYO'larda kurulması öğrencilere maddi açıdan kolaylık sağlayacaktır. ÖSYM'nin verilerine göre 2012-2013 öğretim yılında üniversiteye yeni kayıt yaptıran 188124 önlisans (A.Ö. hariç), 294116 lisans (A.Ö. hariç), 86424 lisans (İ.Ö.), 91800 önlisans (İ.Ö.) öğrencisi bulunmaktadır. 2012-2013 öğretim yılında devlet üniversitelerindeki toplam öğrenci sayısı önlisans (A.Ö. hariç) 507863, lisans (A.Ö. hariç) 1237653, lisans (İ.Ö.) 396295, önlisans (İ.Ö.) 247923 öğrencisi mevcuttur. MEB'in 2012-2013 örgün eğitim istatistiklerinde yer alan Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre 19.11.2012 tarihi itibarıyla 2012-2013 öğretim yılında yurtlarda barınan öğrenci sayısı 304195, toplam yurt sayısı ise 345'tir. Üniversiteye yeni kayıt yaptıran, üniversitede okuyan mevcut öğrenci sayısı ile yurt sayısı göz önüne alındığında yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Mesleki eğitimde kalitenin arttırılmasında;

*Öncelikle eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak reformlara,

*Mesleğini istekli ve bilinçli olarak seçmiş, psikolojik tatmini yüksek ve sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmiş öğrencilere,

*Mesleğini benimsemiş, manevi ve toplumsal menfaatlerini maddi kaygı ve kişisel çıkarlarının önünde tutmayı başarabilmiş olgunlukta olan, eğitim kavramının ve genç neslin öneminin farkındalığına ve gerekli mesleki donanıma sahip eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Vehbi Bayhan "Türkiye'de Gençlik: Sorunlar, Değerler ve Değişimler" adlı makalesinde gençliğin sorunlarına ilişkin dile getirdiği sorunlardan biri de eğitim konusudur. Bayhan'a göre "üniversite sınavını kazanarak üniversiteye girmeye hak kazanan gençler - ki büyük çoğunluğu da salt üniversiteye girmek adına istemediği, ancak puanının tuttuğu bir fakülteye girmek zorunda kalmıştır- okuyup üniversiteyi bitirdikten sonra yine ve önemli bir problemle karşılaşır; işsizlik problemi. Dolayısıyla, Türkiye'nin toplumsal yapısında eğitim ve işsizlik en önemli iki sorun olarak sürekliliğini korumaktadır."

Kaynaklar

Bayhan, V. (2006). Türkiye'de Gençlik: Sorunlar, Değerler ve Değişimler. Zencirkıran, M. (Ed.),Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Ankara: Nova Basın Yayın,s.561-572.

Debus, M. (2003). Odak Grup Araştırmalarında Mükemmellik için El Kitabı, (Çev.Hande Harmancı),İstanbul:Marmara Sağlık Eğitim Araştırma Vakfı Yayın no:2.

Filiztekin,A.,Barlo, M.,Kıbrıs,Ö. (2011). Türkiye'de Bölgesel Kalkınma: Farklılıklar,Bağıntılar ve Yeni Bir Mekanizma Tasarımı, İstanbul:Türkonfed,s.19.

Mıhçıoğlu, C. (1980).Eğitimde Yörelerearası Dengesizlik,Ankara:Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları,no:439.

Tezcan, M. (1997). Eğitim Sosyolojisi, Ankara,s.99.

Yöndem, Z. D. (2005). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Toprakçı, E. (Ed.), Eğitim Üzerine, Ankara: Ütopya Yayınevi,s.153-170.

<http://www.meb.gov.tr>

<http://www.osym.gov.tr>

MALZEME VE MALZEME İŞLEME TEKNOLOJİLERİ PROGRAMINDA “KOROZYON VE KOROZYONA DAYANIKLI MALZEMELER” DERSİNİN ZORUNLU OLARAK OKUTULMASI

Hüsnü GERENGİ¹, Mine KURTAY²

ÖZET

Gelişen teknolojiyle metal kullanımında meydana gelen artış beraberinde korozyon sorununu ortaya çıkarmaktadır. Korozyon, metal veya metal alaşımlarının kimyasal veya elektrokimyasal reaksiyonlar sonucunda bulunduğu ortam şartlarında bozulmasıdır. Korozyon eğitimi, içinde malzeme barındıran tüm bölümleri ilgilendiren bir konudur. Bu çalışmanın amacı Malzeme ve Malzeme İşleme Teknolojileri bölüm başkanlığına bağlı tüm programlarda korozyon biliminin önemini ortaya koyan “Korozyon ve Korozyona Dayanıklı Malzeme Teknolojisi” dersinin önemini tartışmak ve uygun bir ders içeriği önermektir..

Anahtar Kelimeler: Malzeme ve Malzeme İşleme Teknolojileri, Korozyon, Ders İçeriği

TEACHING "CORROSION AND CORROSION-RESISTANT MATERIALS" CLASS AS A MUST COURSE IN MATERIAL AND MATERIAL PROCESSING TECHNOLOGIES PROGRAM

ABSTRACT

Corrosion has become a main problem due to the rise in the use of metal with the developing technology. Corrosion is the degradation of metal or metal alloys as a result of chemical or electrochemical reactions. Corrosion education is a matter of concern for all material types. The aim of this study is to demonstrate and discuss the importance of “Corrosion and Corrosion Materials Technology Course” indicating the importance of corrosion science and taught in all programs under the Department of Materials and Material Processing Technologies and to recommend a suitable course content.

Keywords: Materials and Material Processing Technologies, Corrosion, Course Taught

¹ Yrd.Doç.Dr, Düzce Üniversitesi, husnugerengi@duzce.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, minekurtay@duzce.edu.tr

Giriş

Metal ve alaşımlarının kullanımı, teknolojinin ilerlemesi ile hemen hemen her alanda artış göstermektedir. Metal kullanımının beraberinde getirdiği korozyon problemi, metallerin buldukları ortamda elektrokimyasal ya da kimyasal olarak özelliklerini kaybetmesi olayıdır (Bereket ve Gerengi, 2006; Gerengi ve diğerleri, 2012). Korozyon bilimsel olduğu kadar teknik ve ekonomik yönden de büyük bir önem taşır. Enerji ve emek harcanarak doğadan kazanılan malzemeler korozyonla tekrar doğaya dönmektedirler. Bu da en basit deyimle korozyon sonucunda kaybedilen malzemenin elde edilmesi sırasında harcanan emeğin, enerjinin ve paranın boşa gitmesi demektir.

Açık atmosferde bulunan tanklar, depolar, betonarme direkleri, korkuluklar, taşıt araçları, yer altı boru hatları, rafinerilerde, deniz altılarında, fabrikalarda kullanılan birçok makine ekipmanları korozyon olayı ile karşı karşıyadır. Bütün bu yapılar korozyon olayı ile beklenenden daha kısa sürede servis dışı kalmakta ve büyük ekonomik kayıplar meydana gelmektedir (Gerengi ve diğerleri, 2012).

Metallerin doğada buldukları şekle geri dönme isteklerinden dolayı kaçınılmaz bir gerçek olan korozyon, aynı zamanda endüstride kullanılan kauçuk, cam seramik, plastik, emaye ve bileşik malzemeleri de ilgilendiren önemli bir sorundur (Üneri, 1998).

Mobilya ve Dekorasyon, Endüstriyel Cam ve Seramik, Kağıt Teknolojisi, İç Mekan Tasarımı, Lastik ve Plastik Teknolojisi programlarını kapsayan Malzeme ve Malzeme İşleme Teknolojileri Bölümünden tekniker olarak mezun olacak öğrenciler; hammadde üretimi, inşaat, otomotiv, gıda, makine, beyaz eşya gibi sektörlerde üretim ve kalite kontrol elemanı olarak iş bulabilmektedir. Aynı zamanda mevcut alet, cihaz ve makinelerin gerekli bakım ve onarımlarını yapmak veya yaptırmak, gerektiğinde bunları fiilen kullanmak gibi görevleri olan teknikerler sanayileşmenin artması ile ara eleman ihtiyacını karşılamaktadırlar. Bilgi birikimine sahip olan, uygulama tecrübesi bulunan ara elemanlar sanayinin problemlerine çözüm üretebilecek kişilerdir. Ara elemanlar endüstrinin her alanında karşılaşılan en büyük problemlerden biri olan korozyon konusunda gerekli tedbirleri alacak düzeyde bilgiye, deneyime ve donanıma sahip oldukları takdirde çalışacakları yerler başta olmak üzere ülke ekonomisine de büyük yarar sağlayacaklardır.

Yukarıda da belirtildiği gibi tüm malzemeleri yakından ilgilendiren korozyon probleminin ders olarak işlenmesi özellikle bu bölümde okuyan öğrenciler için oldukça önemlidir. Bu dersi alan öğrenciler tasarım aşamasından malzeme seçimine kadar olan süreçte korozyon oluşumunun önüne geçebilecek, gerekli tedbirleri alabilecek ve bu konuda bilinçli bir şekilde hareket edebilecek bilgi ve donanıma sahip olacaklardır. Gelişen teknoloji ve endüstrileşmenin artması ile birlikte önemi her geçen gün artan ve ülke ekonomisini olumsuz yönde etkileyen korozyonun meslek yüksek okulunda ders olarak okutulması ve öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ileride endüstride çalışacak olan öğrencilere büyük yarar sağlayacaktır.

Korozyonun Önemi

Korozyon, metallerin veya alaşımların sahip olduğu özelliklerini kaybederek doğada daha kararlı bir hale geçmesi olayıdır, kısaca çevrenin etkisiyle malzemenin parçalanması ve kullanılamaz hale gelmesidir (Erbil, 1984; Gerengi, 2012; Gerengi ve Şamandar, 2009). Korozyon doğal bir olaydır. Doğal olarak gerçekleşen tüm reaksiyonların sonucunda oluşan yapılar daha karardır. Yapının kararlılığı ise özelliklerini kaybeden metal veya alaşımların sahip olduğu enerjisindeki düşmeye entropisindeki yükselmeye bağlıdır. Aslında bütün doğal olayların açıklanmasında enerji ve entropi gibi kavramların kullanılması bizim sonuçları doğru yorumlayabilmemiz için önemlidir.

Korozyon olayında kimyasal ve elektrokimyasal olaylar gerçekleşmektedir. Bu olay doğal bir olay olduğu için teorik derslerde görülen anodik ve katodik bölgeler de doğal olarak oluşmaktadır. Korozyon olayı anot ve katotta karşılıklı meydana gelen reaksiyonlar sonucu gerçekleşmektedir. Anotta yükseltgenme reaksiyonu ile metal, iyonu haline geçer. Bu durumda açığa çıkan elektron metal üzerinde

kalır. Korozyon olayının devam edebilmesi için açığa çıkan elektronların bir şekilde katoda taşınması gerekmektedir. Eğer anotta toplanan elektronlar taşınmıyorsa, anot reaksiyonu kısa bir süre sonra dengeye erişerek durur. Eğer, elektron alışverişi olursa korozyon devam eder (Gerengi ve Şamandar, 2009).

Korozyon ile hayatımızın her noktasında karşı karşıya kalabiliriz. Bu nedenle korozyon oldukça önemli doğal bir olaydır. Korozyonun bu önemi; ekonomik açıdan; tahribata uğramış bir metalin tekrar kullanılabilir bir hale dönüştürülebilmesi, güvenlik açısından; korozyon nedeni ile metalin zayıflaması, görevini yerine getiremeyecek duruma gelmesi ve ciddi kazalara neden olması, kaynakların korunması açısından; ileriye dönük olarak stokların oluşturulması şeklinde genel hatları ile açıklanabilir (Konuklu, 2007).

Korozyon, ekonomik açıdan olduğu kadar insan sağlığı bakımından da oldukça önemlidir. Özellikle, korozyon ürünlerinin, besin maddeleri ve ilaçların içine sızması tehlikeli sonuçlar doğurabilmektedir. Korozyon, endüstrinin her bölümünde kendini gösterir. Açık atmosferde bulunan tanklar, depolar, direkler, taşıtlar, iş makineleri, metal aksamdan yapılmış binalar, yeraltı boru hatları, gemiler, iskele ayakları vb. her şey korozyon süreci ile karşı karşıyadır. Korozyon sonucu dayanımını yitirmiş yapıtların, beklenmedik bir zamanda çökmesi iş kazalarına neden olur. Korozyon nedeniyle boşa giden harcamalar, üretim giderlerini de arttırmaktadır. İngiltere’de korozyon ve korozyonun neden olduğu ekonomik kayıp, yıllık 1365 milyon pound olduğu tahmin edilmektedir. Bunun için bilim adamları, korozyon hızının ölçülmesi ve korozyondan korunma önlemlerinin alınabilmesi için sürekli araştırmalar yapmaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda yeni alaşımlar veya istenildiği takdirde korozyon sürecine müdahaleler söz konusu olmaktadır (Gerengi ve diğerleri, 2012; Gerengi, 2008).

Korozyon Eğitimi ve Öğretimi

Türkiye’de korozyon konusundaki bilimsel çalışmaların başlangıcı 1950’lere kadar gider. Ülkemizde katodik koruma uygulamasına ilk olarak yurt dışından getirilen gemilerde rastlanmıştır. Yer altında ve limanlardaki katodik koruma, Türkiye’nin NATO üyesi olmasıyla yıllardır ülkede NATO inşaatlarına bağlı olarak güncelliğini koruyan bir konudur (Bilgiç, 2008).

Üniversitelerimiz ülkemizde korozyon sorunlarının belirlenmesi ve çözümünde çok değerli katkılar sağlamışlardır ve bu tür çalışmaları devam etmektedir (Bilgiç, 2008). Ülkemizde öncelikle kimya, metalurji ve malzeme mühendisliği gibi bölümler başta olmak üzere bazı meslek yüksekokullarında kimya ve kimyasal işleme teknolojileri bölümünde de korozyon ile ilgili derslerin eğitimi verilmektedir. Korozyon eğitiminin birkaç bölümlerle sınırlandırılıp yalnızca kimya içeren dallarda verilmesi sanayileşmenin arttığı günümüzde yeterli olmamaktadır.

Özellikle Malzeme ve Malzeme İşleme Teknolojileri Programında yer alan Lastik ve Plastik Teknolojileri bölümünde korozyon dersinin okutulması gerektiğini düşünmekteyiz. Açılacak olan bu ders için hazırladığımız örnek ders planı aşağıda gösterilmiştir.

Bölüm			
LASTİK VE PLASTİK TEKNOLOJİLERİ			
Ders Kodu	Ders Adı	Dönem/Yıl	AKTS Kredisi
LPT 3.	Korozyon Ve Korozyona Dayanıklı Malzemeler	Güz / 2.Sınıf	4
Ders Dili	Türkçe		
Durumu	Zorunlu		
Ön şartlar	Yok		
Kredi	Teori	Uygulama	Laboratuvar
3	2	0	2
Ders İçeriği	Korozyon, korozyonun önemi, korozyon çeşitleri, korozyondan korunma yöntemleri, metalik malzemeler, plastik malzemeler		

Ders Planı	
Hafta	Konular
1	Korozyonun sosyal hayattaki (ekonomik, çevre ve sağlık açısından) önemi, tarihçe
2	Korozyon mekanizmaları, korozyonun termodinamik ilkeleri
3	Korozyonun elektrokimyasal prensipleri
4	Korozyonun sınıflandırılması ve korozyon türleri
5	Korozyonun sınıflandırılması ve korozyon türleri
6	Korozyona dayanıklı malzemeler ve alaşımlar
7	ARASINAV
8	Korozyona dayanıklı malzemeler ve alaşımlar
9	Korozyondan korunma yöntemleri
10	Korozyondan korunma yöntemleri
11	Yüzey işlemlerinin önemi (difüzyonel kaplamalar, kaplama özellikleri ve uygulamalar)
12	Yüzey işlemlerinin önemi (difüzyonel kaplamalar, kaplama özellikleri ve uygulamalar)
13	Metalik malzemeler ve korozyon davranışlarının incelenmesi
14	Plastik malzemeler/Seramik malzemeler/Kompozit malzemeler ve korozyon davranışlarının incelenmesi
15	FİNAL

Ders Kitapları /Kaynakları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metalik Korozyon İlkeleri ve Kontrolü, Ahmet Çakır 2. Korozyon ve Önlenmesi, Mustafa Doruk 3. Korozyon Kimyası, Sürat Yayınları 4. Korozyon ve Önlenmesi, Saadet Üneri
Ders Çıktıları (Kazanımlar)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Korozyon ve önemini açıklar. 2. Korozyon çeşitlerini açıklar. 3. Korozyondan korunma yöntemlerini açıklar. 4. Korozyonun önlenmesi için malzeme seçimi ve tasarım prensiplerini açıklar.
Dersin Hedefleri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Korozyon kontrolünün sağlanması 2. Kullanılacak ortama göre malzemenin doğru seçimi 3. Malzemenin paslanmadan korunma yöntemlerinin uygulanması 4. Malzemelerin yüzey özelliklerini servis şartlarına uygun olarak geliştirme

Sonuç ve Tartışma

Korozyon sadece metalleri değil hemen hemen bütün malzemeleri ilgilendiren çağımızın en önemli problemlerindendir. Ülkemizde korozyon ve korozyondan korunma yöntemleriyle ilgili yeterince önlem alınmamaktadır. Korozyon derslerinin çoğu yüksek lisans ve doktora dersi olarak okutulmakta ve bunlarla ilgili tez çalışmaları yürütülmektedir. Şu an yaklaşık 20 üniversitemizde verilen korozyon derslerinin malzeme ile ilgili olan tüm bölümlerde verilmesi gereklidir.

Malzeme ve malzeme işleme teknolojileri bölümü kapsamındaki programlarda eğitim gören öğrencilerimizin iş hayatlarında malzeme seçiminden tasarıma kadar her aşamada korozyon sorununu göz önünde bulundurmaları gereklidir. Özellikle bu öğrencilerimizin korozyon konusunda eğitilmesi; gerek kamu gerekse özel sektör kuruluşlarındaki sorunların çözümlenmesine yardımcı olacaktır.

Yaptığımız araştırmalar sonucunda korozyon eğitim ve öğretiminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ülkemizin gelişmesi ve bu konuda bilinçlenmek için yalnızca yüksek lisans, doktora ve lisansta verilen eğitimin yeterli olmadığı ve meslek yüksekokullarındaki öğrencilere zorunlu olarak bu dersin okutulması gerekmektedir.

Kaynakça

- Bereket, G., Gerengi, H. (2006). Harmonic Analysis For Corrosion Monitoring. X. International Corrosion Symposium, November 1-4 Adana, 403-405.
- Bilgiç, S. (2008). Korozyon eğitimi ve öğretimi, Korozyon Dergisi, 16(1-2), 3-7.
- Erbil, M. (1984). Korozyon İnhibitörleri, SEGEM, Ankara, 148.
- Gerengi, H., Özgan, E, Akçay, Ç., Arslan, İ. (2012). Asfalt Betonuna İçerisine Konulan Düşük Karbon Çeliğinin %3,5 NaCl Ortamındaki Korozyonunun İncelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1), 5-11.
- Gerengi, H., Akçay, Ç., Güler, C., Şahin, H. İ. (2012). Orman ürünleri endüstrisinde kullanılan fenol ve melamin formaldehit tutkallarının paslanmaz çelik (AISI 316L) korozyonuna etkisi, SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 13, 155-161.
- Gerengi, H. (2012). Anticorrosive Properties of Date Palm (Phoenix dactylifera L.) Fruit
- Gerengi, H., Şamandar, A. (2009). The necessity of corrosion technology program, I. Uluslar arası 5. Ulusal Meslek Yüksek Okulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs Konya, 318-319.
- Gerengi, H. (2008). Tafel Polarizasyon (TP), Lineer Polarizasyon (LP), Harmonik Analiz (HA) ve Dinamik Elektrokimyasal İmpedans Spektroskopisi (DEIS) Yöntemleriyle Düşük Karbon Çeliği (AISI 1026), Pirinç-MM55 ve Nikalium-118 Alaşımlarının Yapay Deniz Suyunda Korozyon Davranışları ve Pirinç Alaşımlarına Benzotriazol'un İnhibitör Etkisinin Araştırılması, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Juice on 7075 Type Aluminum Alloy in 3,5% NaCl Solution, Ind. Eng. Chem. Res. 51 12835–12843.
- Konuklu, S. (2007). Alüminyum Yüzeyindeki Oksit Tabakasının Sülfürik Asit Anodizing Yöntemiyle Geliştirilmesi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Üneri, S. (1998). Korozyonda Temel İlkeler, V. Korozyon Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, 1-28.

LASTİK VE PLASTİK TEKNOLOJİLERİ PROGRAMLARINDA OKUTULAN ELASTOMER TEKNOLOJİSİ DERSİ İÇERİĞİNİN OLUŞTURULMASI

Hüsnü Gerengi¹, Gasim Altundal²

ÖZET

Günlük yaşantımızda kauçuk ve plastik malzemelerden üretilmiş, ayakkabımızdan diş fırçasına kadar birçok kullanım alanı bulunan ürünlerle karşılaşmaktayız. Kullanım alanındaki bu artış, sanayi kuruluşlarınca aranan vasıflı ara eleman ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde 2012-2013 öğretim döneminde öğrenci kabul eden tüm Meslek Yüksekokullarının, Lastik ve Plastik Teknolojisi Programlarında okutulan Elastomer Teknolojisi ders içeriğinin, Hollanda-Twente Üniversitesi Elastomer Teknolojisi ve Mühendisliği Bölümü ile karşılaştırılıp yeni ders içeriğinin hazırlanmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Lastik ve Plastik Teknolojisi Programı, Elastomer Teknolojisi, Ders İçeriği

THE CREATION OF THE CONTENT OF THE ELASTOMER TECHNOLOGY COURSE TAUGHT AT RUBBER AND PLASTICS TECHNOLOGY PROGRAMS

ABSTRACT

We are coming across many products made from plastic and rubber compounds in our daily lives, starting from shoes to toothbrushes. Increasing usage of polymer based products creates the need for qualified and skilled staffs in industrial companies. The aim of this study is to compare Elastomer Technology course content of Rubber and Plastic Technology Programs of Vocational Colleges which admission students at 2012-2013 term in Turkey with Twente University-Holland, Elastomer Technology and Engineering Department course content and preparing new course content for Rubber and Plastic Technology Program.

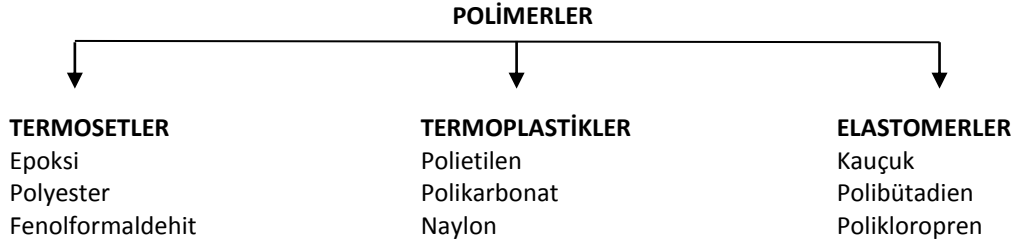
Keywords: Rubber and Plastic Technology Program, Elastomer Technology, Course Taught

¹ Yrd.Doç.Dr.Hüsnü Gerengi, Düzce üniversitesi, husnugerengi@duzce.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, g_altundal@hotmail.com

GİRİŞ

Çekildiklerinde yüksek oranda uzayan ve çekme kuvveti kaldırıldığında kalıcı boyut değişimi gözlenmeden hızla ilk boyutlarına dönebilen polimerlere (Şekil 1) kauçuk veya elastomer adı verilir (Saçak, 2005).



Şekil 1: Polimerlerin fiziksel özelliklerine göre sınıflandırılması

Elastomerler genellikle termoset plastiklerdir; kütleme sırasında uzun polimerik zincirler arasında çapraz bağlar meydana gelir. En önemli özellikleri esnek ve elastik olmalarıdır; oda sıcaklığında gerdirildiğinde (düşük gerilim) uzunluğunun en az iki katı kadar uzarlar ve gerilimin kaldırılmasıyla hemen eski boyutuna dönerler. Bu özellikler özel polimer sistemleriyle sağlanır. Örneğin, akrilik ve poliakrilatlar; bütül, polibütlen ve poliizobütülen polimerleri; etilen kopolimerleri; fluoropolimerler (PTFE gibi) ; silikon, poliüretan ve polieter blok amid (PEBA); stiren bütadien kauçuğu (SBR); vinil ve polivinilklorür (PVC) sistemleri gibi. Tablo 1’de görüldüğü üzere elastomerlerin kullanım alanı her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır.

Tablo 1: Bazı önemli elastomerler ve kullanım alanları

Elastomer	Özellikleri ve Kullanım Alanları
Stiren-bütadien kopolimerleri (Buna S ve SBR):	İlk üretilen sentetik kauçuklardır; özellikleri doğal kauçuğa çok yakındır; çok kullanılan genel amaçlı bir elastomerdur; ucuzdur ve iyi özelliklere sahiptir. Tipik kullanım alanı dış lastik üretimidir.
Polibütadien (PB)	Genel amaçlı bir elastomerdur; doğal kauçuğa çok benzer.
Poliizopren (PI)	Sentetik kauçuk; özellikleri doğal kauçuğa çok yakındır
Akrilonitril ve Bütadien Kopolimerleri	Buna N, nitril elastomerleri (NBR); yağlara çok dayanıklıdır. Tipik kullanım alanları esnek kaplinler, hortumlar ve çamaşır makinesi parçaları üretimidir.
Bütül Kauçukları	İzobütülen ve izopren (%1-2) kopolimeridir; aşınmaya dirençlidir, gaz geçirgenliği düşük, dielektrik kuvveti yüksektir; özellikle yüksek sıcaklıklara ve ağır iş koşullarına uygundur.
Etilen Propilen Kauçukları (RPDM)	Hava koşullarına ve güneş ışığına karşı çok dayanıklıdır otomobil parçaları, hortum, elektrik izolasyon malzemeleri ve ayakkabı tipik kullanım alanlarıdır.
Üretan Elastomerler	Üretan bloklar ve polieter (veya polyester) karışımı olarak kullanılırlar. Üretan bloklar ürüne kuvvetlilik ve ısıya dayanıklılık, polyester blokları elastiklik kazandırır. Sert, kuvvetli, yağlara dirençli ve uzun ömürlü elastomerlerdir. Kullanım alanları uçak tekerleklerinden yastıklara kadar uzanır.
Silikon Kauçukları	İnorganik polimerlerin organik türevleridir; örneğin dimetilsilandiöl polimerleri gibi. Çok geniş sıcaklık aralığında karalılığını ve esnekliğini korur. Tel ve kablo izolasyonu tipik kullanım alanlarıdır.

Elastomerlerin tüketildiği en önemli alan, araç iç ve dış lastiklerinin yapımıdır. Toplam elastomerlerin yaklaşık %85'i bu alanda tüketilir. Elastomerlerden ayrıca; ayakkabı, terlik, profil, teknik parçalar, conta, keçe, hortum, taşıyıcı bant vb çok farklı ürünler (Şekil 2) yapılır (MEGEP,2008).



Şekil 2: Contalar, hortum ve cam sileceği

Dünya kauçuk tüketimi 2011 yılında 25,9 ton olarak gerçekleşmiştir. Bunun 10,9 tonu doğal kauçuk, 14,9 tonu ise sentetik kauçuktur (İstanbul Sanayi Odası, 2012). Türkiye genelinde 2005 ve 2008 yılları arasında kauçuk ürünleri üreten işyeri sayısının 700 ile 777 arasında değiştiği gözlenmiştir (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006). 2011 yılında 1,9 milyar USD ihracat gerçekleştiren kauçuk sektörünün yine 2011 yılı sonundaki toplam üretim değeri 5,2 milyar USD, ekonomiye sağladığı katma değer ise 2,8 milyar USD olmuştur.

Türkiye'nin yıllık kauçuk tüketimi 400 bin ton olup dünya tüketiminin %3'ünü oluşturmaktadır. Artan otomotiv üretimine paralel olarak kauçuk talebinin katlanarak artması beklenmektedir (Natural Rubber Statistics, 2011).

Yüzde 56 oranında araç lastiği üretimine girdi sağlamakta olan kauçuk sanayide kauçuk bant, kayış, hortum, araç lastiği, conta ve daha pek çok farklı malzemenin imalatında kullanılmaktadır.

Kauçuk sanayinin temel girdileri tabii kauçuk, sentetik kauçuk ve karbon siyahıdır. Türkiye doğal kauçukta %100; sentetik kauçukta ise %99 ithalata bağımlıdır (Kimya Sanayinde Girdi Tedarik Stratejisi, 2011)

Elastomerlerin yaşamımızın hemen hemen her alanına dahil olmaya başladığı kendini günden güne artarak göstermektedir. Her geçen gün de insanlara kolaylık olduğundan yaygınlaşan bir biçimde kullanımı artmakta ve buna paralel olarak da elastomerik ürünlerin üretim sektörüne yönelik yeni kurum ve kuruluşlar da artmaktadır.

İhtiyaca yönelik üretim yaparken de firmalar kaliteyi baz almaktadırlar. Bunu sağlamak için de sektöre yönelik elemanların yetiştirilmesi firmaların işlerini daha da kolaylaştıracağı aşikârdır. Bu çalışma ülkemizde okutulan "Elastomer Teknolojisi" ders içeriğinin, polimer teknolojisi eğitimiyle ileri çıkan Hollanda-Twente Üniversitesi ile karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.

Ülkemizde Elastomer Teknolojisi Eğitimi

Elastomerlerden yapılmış ürünlerin kullanım alanının artması ve talebin çoğalması sebebiyle bu sektöre yatırımlar artmış ve elastomer teknolojisi hakkında bilgi donanımına sahip eleman ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak için de sektöre yönelik dersler verilmeye başlanmış ve bu alanda ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere meslek yüksekokullarında "Lastik ve Plastik Teknolojisi Programı" açılmıştır.

Ülkemizde 2012-2013 öğretim döneminde Kocaeli Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Metalurji ve Malzeme Mühendisliği Bölümü'nde ve Düzce Üniversitesi Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Lastik ve Plastik

Teknolojisi Bölümü'nde Elastomer Teknolojisi dersi eğitimi verilmeye başlanmıştır. Tablo 2-3'te sırasıyla Kocaeli ve Düzce üniversitelerinin ilgili bölümlerinde okutulan Elastomer Teknolojisi dersinin öğrenim planı verilmiştir.

Tablo 2: 2012-2013 öğretim döneminde Kocaeli Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Metalurji ve Malzeme Mühendisliği Bölümü'nde verilen Elastomer Teknolojisi ders içeriği

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ METALURJİ VE MALZEME MÜHENDİSLİĞİ MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ LİSANS
ELASTOMER TEKNOLOJİSİ
DERSİN ÖĞRENME KAZANIMLARI
1) Polimer Kimyası hakkında bilgi sahibi olacaktır. 2) Polimerizasyon Prosesleri hakkında bilgi sahibi olacaktır. 3) Elastomerler (Tanımı, Tarihçesi, Sınıflandırılması) hakkında bilgi sahibi olacaktır. 4) Doğal Kauçuk hakkında bilgi sahibi olacaktır. 5) Sentetik Kauçuklar hakkında bilgi sahibi olacaktır. 6) Lastik Kimyasalları hakkında bilgi sahibi olacaktır. 7) Karışım Hazırlama hakkında bilgi sahibi olacaktır. 8) Ekstrüzyon, Kalenderleme hakkında bilgi sahibi olacaktır. 9) Vulkanizasyon hakkında bilgi sahibi olacaktır. 10) Dinamik Mekanik Özellikler hakkında bilgi sahibi olacaktır. 11) Elastomer-Metal Kompozitler hakkında bilgi sahibi olacaktır. 12) Araç Lastiği Üretimi hakkında bilgi sahibi olacaktır
DERSİN İÇERİĞİ
1) Polimer Kimyası 2) Polimerizasyon Prosesleri 3) Elastomerler (Tanımı, Tarihçesi, Sınıflandırılması) 4) Doğal Kauçuk 5) Sentetik Kauçuklar 6) Sentetik Kauçuklar 7) Lastik Kimyasalları 8) Lastik Kimyasalları 9) Karışım Hazırlama 10) Ekstrüzyon, Kalenderleme 11) Vulkanizasyon 12) Dinamik Mekanik Özellikler 13) Elastomer-Metal Kompozitler 14) Araç Lastiği Üretimi

Kocaeli Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Metalurji ve Malzeme Mühendisliği Bölümü Elastomer Teknolojisi dersini dersi zorunlu ders şeklinde tanımlayarak öğretim programına içerisine koyan nadir bölümlerden biridir Özellikle kauçuk ve plastik sektöründe ülkemizin en büyük firmalarının Kocaeli'nde olmasının bunda önemli bir faktör olduğunu düşünmekteyiz.

Tablo 3: 2012-2013 öğretim döneminde Düzce Üniversitesi Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Lastik ve Plastik Teknolojisi Bölümü'nde verilen Elastomer Teknolojisi ders içeriği

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ KAYNAŞLI MESLEK YÜKSEK OKULU MALZEME İŞLEME TEKNOLOJİLERİ BÖLÜMÜ LASTİK VE PLASTİK TEKNOLOJİSİ PROGRAMI ÖNLİSANS	
DERSİN İÇERİĞİ	
1)Lastiğin tanımı 2)Lastiğin görevleri 3)Lastik Takviye malzemeleri(tekstil kord, çelik kord), 4)Lastiği Yapısına göre sınıflandırılması 5)Lastiğin dinamik ve mekanik özellikleri 6)Lastik ölçüleri ve standartları 7)Lastik desenleri 8)Jant sistemleri 9)Kamber-Kaster”açıları 10)“Toe-in”ve “Toe-out” açılarının incelenmesi 11) Lastiklerin kalite kontrolü 12) Çeşitli firma lastiklerinin incelenmesi.	
DERSİN ÖĞRENME KAZANIMLARI	
-Otomobil lastiğinin hangi bileşenlerden oluştuğunu kavrama -Vulkanizasyon teknolojisini kavrama; -Elastomerler hakkında genel bilgi sahibi olma.	

Düzce Üniversitesi Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu 2012-2013 akademik yılında Elastomer Teknolojisi dersini meslek yüksekokulları arasında ilk uygulayanıdır. Sanayi ile yoğun işbirlikleri yapan Lastik ve Plastik Teknolojisi Programı ayrıca bu dersin okutulması için ülkemizin en büyük bisiklet lastiği üreticisi olan ANLAŞ Lastik A.Ş. ve EPDM üreticisi Standard Profil A.Ş. ile protokol yapmıştır. Elastomer Teknolojisi Dersi bu bağlamda direk uygulamadan gelen uzmanlar tarafından verilmektedir (Gerengi,2013).

Twente Üniversitesi-Hollanda Elastomer Teknolojisi Ders İçeriği

Kauçuk sektörünün giderek dünya üzerinde yaygınlaşması sebebiyle birçok gelişmiş dünya üniversitesinde Elastomer Teknolojisi dersi verilmektedir. Bunlardan bir tanesi olan Twente üniversitesinin(Hollanda) ders içeriği Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Twente Üniversitesi-HOLLANDA Mühendislik Fakültesi Elastomer Teknolojisi ders içeriği

UNIVERSITY OF TWENTE COURSE OUTLINE Elastomeric Technology Course ID: 0910 115650 By Prof. J.W.M. Noordermeer	
Chapter 1: Introduction(Giriş)	
-References concerning rubber technology (<i>Kauçuk teknolojisi ile ilgili referanslar</i>) -Definition of a rubber (<i>Kauçuğun tanımı</i>) -History of rubber (<i>Kauçuğun hikayesi</i>) -World sales of NR and synthetic rubber in comparison with thermoplastics (<i>Termoplastiklerle karşılaştırıldığında doğal ve sentetik kauçuğun dünyaki satışı</i>)	

-Most important applications for rubbers (<i>Kauçuklar için en önemli uygulamalar</i>)
Chapter 2: Rubber Elasticity (<i>Elastik kauçuk</i>)
-Macromolecular chain models (<i>Makromoleküler zincir modeli</i>) <ul style="list-style-type: none"> o The simple molecule model (<i>Basit molekül modeli</i>) o The molecular model with fixed valence angles, but free rotation (<i>Sabit değerlik açılı fakat serbest dönüşlü moleküler model</i>) o The equivalent statistical chain model (<i>Eşdeğer istatistiksel zincir model</i>)
-Thermodynamical origin of rubber elasticity (<i>Termodinamiksel kökenli elastik kauçuklar</i>) <ul style="list-style-type: none"> o Thermodynamics of rubber (<i>Termodinamik kauçuklar</i>) o Merging the equivalent statistical model into thermodynamics (<i>Termodinamiklerin içine eşdeğer istatistiksel model karıştırmak</i>)
Chapter 3: Network Models (<i>Ağ modelleri</i>)
-The ideal rubber network (<i>İdeal kauçuk ağı</i>)
-Corrections on the ideal rubber network (<i>İdeal kauçuk ağında düzeltmeler</i>) <ul style="list-style-type: none"> o Entanglements (<i>Karmaşıklık</i>) o Loose/dangling chain ends (<i>Sarkık/gevşek zincir uçları</i>)
Chapter 4: Stress Strain Relations for Different Types of Deformation (<i>Farklı türlerin deformasyonu için çekme gerilme ilişkileri</i>)
-Uniaxial strain and uniaxial compression (<i>Tek eksenli gerilme ve basınç</i>)
-Biaxial strain (<i>İki eksenli gerilme</i>)
-Simple shear (<i>Basit makaslama gerilimi</i>)
-All-sided compression (<i>Tüm taraflı sıkıştırma</i>)
-The Poisson constant (<i>Poisson sabiti</i>)
-Relation to some practical examples (<i>Bazı pratik örneklerin ilişkisi</i>)
Chapter 5: Models based on Continuum Mechanics (<i>Sürekli mekanizmalara dayalı modeller</i>)
-Mooney-Rivlin theory (<i>Mooney-Rivlin teorisi</i>)
-Alternative models based on the formalism of strain invariants (<i>Gerilim değişmezlerinin biçimciliğe dayalı alternatif modelleri</i>)
-Van der Waals network model (<i>Van der Waals ağ modeli</i>)
Chapter 6: Rubber Types (<i>Kauçuk türleri</i>)
Natural rubber (NR), Synthetic polyisoprene (IR) , Butadiene rubber (BR), Styrene-butadiene rubber (SBR) , Styrene-butadiene rubber (SBR), Ethylene-propylene (-diene) rubber (EPM and EPDM) , Butyl rubber (IIR), Nitrile rubber (NBR) , Polychloroprene (CR), Specialties (Özeller)
Chapter 7: Principles of Compounding (<i>Karışım prensipleri</i>)
Reinforcing and non-reinforcing fillers (<i>Takviye ve takviye olmayan dolgular</i>), Carbon black (<i>Karbon siyahı</i>), Silica (<i>silika</i>), Mineral fillers (<i>Mineral dolgular</i>), Plasticizer and extender oils (<i>Plastikleştirici ve genişletici yağlar</i>)
Chapter 8: Vulcanization (<i>Vulkanizasyon</i>)
-Introduction (<i>Vulkanizasyona giriş</i>)
-Sulfur vulcanization (<i>Sülfür vulkanizasyonu</i>)
-Peroxide vulcanization (<i>Peroksit vulkanizasyonu</i>)
-Other vulcanization systems (<i>Diğer vulkanizasyon sistemleri</i>)
-Vulcanizate properties as a function of the degree of crosslinking (<i>Çapraz bağlanma derecesinin bir fonksiyonu olarak vulkanizat özellikleri</i>)

Avrupa'nın önemli üniversitelerinden olan Twente Üniversitesi'nin elastomer konularını daha geniş tutup sektörün de isteğini göz önünde bulundurarak, teknolojik gelişmelere ayak uyduracak geliştirmeye yönelik ders içeriği kullanarak öğrencilerine kaliteli bilgi aktarımını gerçekleştirmeyi hedeflemişler. Ülkemizde okutulan ders içeriklerinin bu bağlamda çok daha sınırlı olduğunu görmekteyiz. Özellikle polimer kimyasının temellerini Bölüm 2-5 te verdikten sonra bölüm 6-8 de sanayide kullanımı üzerinde durulmuştur. Son bölümde vulkanizasyon prosesi üzerinde yoğun bir şekilde durulmuş ve bu prosesin elastomer teknolojisindeki önemi ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Elastomer sektörü tartışmasız olarak gelişimini devamlı sürdüren bir sektör konumundadır. Gelişme için gerekli olan yatırım, bilgi ve vasıflı elemandan en önemlisi olan vasıflı, donanımlı eleman ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitimler veren kurumlara sanayiden sürekli büyük talep gelmektedir. Hem kauçuk sektörünün gelişimine katkıda bulunmak hem de öğrencilerimize çağın gerektiği olanaklarda eğitim verebilmek için öğretim programlarının sanayi ile yapılacak iş birlikleri ile veya akademik zümre toplantılarıyla sürekli revize edilmelidir.

Ülkemizde incelediğimiz her iki üniversiteye ait Elastomer Teknolojisi Ders içeriği Twente üniversitesiyle kıyaslandığında, içerik olarak çok eksik kaldığını görmekteyiz. Twente üniversitesinde önce bu dersin içeriğine dair genel bilgiler verildikten sonra ayrıntılı teorik bilgi ve en son sanayide ki kullanım detayıyla incelenmiştir.

Elastomerlerle ilgili özellikle malzeme teknolojisindeki büyük gelişmeler esas alındığında ülkemizde okutulan Elastomer Teknolojisi Dersi içeriğinin de genişletilerek Twente üniversitesinde verildiği gibi okutulması bu sektörde yapılacak AR-GE çalışmalarına önemli katkı sağlayacaktır

Kaynakça

- Saçak, M.(2005) Polimer Teknolojisi, ISBN 975-8895-82-6, Gazi kitapevi, Ankara.
- MEGEP,(2008) Kimya teknolojisi, Lastik hamuru ham maddeleri-1, Ankara.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) Kimya Sanayi Özel İhtisas Komisyonu Plastik Ürünler Çalışma Grubu Raporu, Ankara (2006).
- İstanbul Sanayi Odası Plastik ve Kauçuk Ürünleri İmalatı Sanayi,İstanbul (2012).
- Natural Rubber Statistics (<http://www.lgm.gov.my/nrstat/nrstats.pdf>) (2011).
- Kimya Sanayinde Girdi Tedarik Stratejisi, İhracata Dönük Üretim Stratejisi Değerlendirme Kurulu,V.Toplantı Ekonomik Araştırmalar ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü, (2011).
- Plastik ve Kauçuk Sektörleri Raporu 2012- Proje ve İş Geliştirme Birimi İzmir Atatürk Organize Sanayi Bölgesi Haber Dergisi Mayıs 2012 Sayısı,İzmir (2012).
- <http://metalurji.kocaeli.edu.tr/>.
- <http://www.kmyo.duzce.edu.tr/kmyo/2010/dersicerik/las.pdf>.
- <http://www.utwente.nl/ctw/ete/education%20and%20facilities/Elastomeric%20Technolog/>
- <http://www.plastik-ambalaj.com/tr/plastik-ambalaj-makale/630-ticari-polimerler>.
- Gerengi, H. (2013), Uygulamalı Eğitim ve Düzce Üniversitesi Kaynaşlı Meslek Yüksekokulu Lastik ve Plastik Teknolojisi Programı Örneği, 1.Uluslararası Plastik & Kauçuk Teknolojileri Sempozyumu ve Ürün Sergisi, Gazi Üniversitesi, Ostim Meslek Yüksekokulu, Ankara, 29-31 Mayıs (2013).

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ DİSİPLİN HUKUKUNA 18.08.2012 TARİH VE 28388 SAYILI RESMİ GAZETE'DE YAYIMLANARAK YÜRÜRLÜĞE GİREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ DİSİPLİN YÖNETMELİĞİ İLE GETİRİLEN YENİLİKLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Işıl Tüzün Arpacioğlu¹, Şükran Morgül²

ÖZET

13.01.1985 tarih ve 18634 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği (Eski Yönetmelik), 18.08.2012 tarih ve 28388 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği (Yeni Yönetmelik) ile yürürlükten kaldırılmış bulunmaktadır. Bu nedenle Yeni Yönetmelik'in yürürlük tarihi olan 18.08.2012 tarihinden itibaren, üniversite öğrencilerinin işlemiş oldukları disiplin suçlarına ilişkin işlemler, Yeni Yönetmelik çerçevesinde yürütülmektedir. Buna ek olarak; Yeni Yönetmelik'in Geçici 1 inci maddesi gereğince; soruşturmasına 18.08.2012 tarihinden önce başlansa bile 18.08.2012 tarihi itibarıyla henüz tamamlanmamış bulunan disiplin soruşturmalarına da Yeni Yönetmelik hükümleri uygulanmıştır. Çalışmamızda, Eski Yönetmelik gibi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 54 ve 65/a-9 uncu maddelerine dayanılarak çıkarılan Yeni Yönetmelik çerçevesinde yürütülecek disiplin soruşturmalarına ilişkin esaslar; dayanak kanun maddeleri göz önüne alınarak ve Eski Yönetmelik ile Yeni Yönetmelik arasındaki farklara değinilerek incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği, Disiplin Suçları, Disiplin Cezaları.

AN ANALYSIS OF THE RENOVATIONS IN STUDENT DISCIPLINARY LAW FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS UNDER THE STUDENT DISCIPLINARY REGULATIONS FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHICH BECAME EFFECTIVE BY BEING PUBLISHED IN THE OFFICIAL GAZETTE NO. 28388 ON AUGUST 18, 2012

ABSTRACT

Student Disciplinary Regulations for Higher Education Institutions, which had got into effect upon being published in the Official Gazette no. 18634 on January 13, 1985 (Former Regulations), was annulled by Student Disciplinary Regulations (New Regulations), effective by August 18, 2012, the publication date in Official Gazette no. 28388. Accordingly, New Regulations have been applied to university students' disciplinary proceedings since August 18, 2012, the effective date. Provisional article 1 of the New Regulations further subject all disciplinary inquiries pending by August 18, 2012, to New Regulations, even if commenced already.

This study reviews the essential provisions applicable to disciplinary proceedings under the New Regulations, issued under articles 54 and 65/a-9 of Higher Education Law No. 2547, which also constitutes basis for the Former Regulations; and the review is made in consideration of the mentioned articles and with reference to the differences between the Former Regulations and the New Regulations.

Keywords: Student Disciplinary Regulations For Higher Education Institutions, Disciplinary Offense, Disciplinary Penalties.

¹ Öğretim Görevlisi, Kırklareli Üniversitesi, isil.tuzun@kirkklareli.edu.tr

² Öğretim Görevlisi, Kırklareli Üniversitesi, sukranmorgul@yahoo.com

GİRİŞ

Yeni Yönetmelik de Eski Yönetmelik gibi 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 54 ve 65/a-9 uncu maddelerine dayanılarak çıkarılmıştır. Bu nedenle her iki yönetmelik incelenirken, anılan kanun maddelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu çerçevede; üniversite öğrencilerinin yükseköğretim kurumları içinde ve dışında gerçekleştirildikleri eylemler hakkında yükseköğretim kurumları öğrenci disiplin hukukuna ilişkin hükümler uygulanacaktır (2547 SK m.54/a). Bu açık düzenleme karşısında ve normlar hiyerarşisi çerçevesinde, aksi yöndeki görüşlere katılmak mümkün bulunmamaktadır³. Dayanak ile ilgili madde her iki Yönetmelik'te de aynen bulunmakta olup Eski Yönetmelik'te madde; hukuki dayanak yan başlığı ile adlandırılmakta iken Yeni Yönetmelik'te dayanak olarak adlandırılmıştır.

Eski Yönetmelik amaç ve kapsam yan başlıklı iki ayrı madde ile konuyu düzenlemişken; Yeni Yönetmelik amaç ve kapsam konularını bir maddede toplayarak düzenleme yoluna gitmiştir. Böylece Yönetmeliğin amaç ve konusu daha kısa ve net bir şekilde düzenlenmiştir.

Eski Yönetmelik'te tanımlar ve disiplin cezaları yan başlıklarıyla iki ayrı maddede yapılan düzenlemenin Yeni Yönetmelik'te tanımlar yan başlığı adı altında bir madde ile düzenlenmesi yeterli görülmüştür. Eski Yönetmelik'te Yükseköğretim Kurumundan uzaklaştırma ayrıca tanımlanmışken; Yeni Yönetmelik'te ayrı olarak tanımlanmayarak disiplin cezaları tanımları içinde yer alması yeterli görülmüştür.

Ancak kanımızca Eski Yönetmelik'te disiplin cezalarının ağırlığına göre yapılan sıralama ile tanımlanmasının (Eski Yönetmelik m.5) Yeni Yönetmelik'te göz ardı edilmiş olması, -tanımlar yan başlıklı maddede- disiplin cezalarının kendi içinde bir sıralama güdülmeden düzenlenmesi yerinde olmamıştır (Yeni Yönetmelik m.3). Bunun yanında diğer tanımlar ile disiplin cezalarının ayrılmadan iç içe geçmiş bir şekilde düzenlenmesi; gelişi güzel bir sıralamanın yapıldığı, gerekli özenin gösterilmediği intibasını da uyandırmaktadır.

Üç ana bölümden oluşan çalışmamızda konu; Eski ve Yeni Yönetmelik çerçevesinde karşılaştırmalı olarak ele alınacak olup önemli görülen farklar üzerinde durulacaktır. İlk olarak her iki yönetmelikteki disiplin cezaları incelenecek, sonrasında soruşturma usulü üzerinde durulacak ve son olarak disiplin cezası verilmesi usulü incelenerek çalışmamız sonlandırılacaktır.

18.08.2012 TARİH VE 28388 SAYILI RESMİ GAZETE'DE YAYIMLANARAK YÜRÜRLÜĞE GİREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ DİSİPLİN YÖNETMELİĞİ İLE 13.01.1985 TARİH VE 18634 SAYILI RESMİ GAZETE'DE YAYIMLANARAK YÜRÜRLÜĞE GİREN YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ DİSİPLİN YÖNETMELİĞİ'NİN KARŞILAŞTIRILMASI

1. Yönetmeliklerdeki Disiplin Cezaları İle İlgili Düzenlemeler

Eski Yönetmelik'te; *uyarma, kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma ve yükseköğretim kurumundan çıkarılma* olmak üzere toplam beş adet disiplin cezası bulunmaktaydı⁴. Eski Yönetmelik'te *yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma* olarak düzenlenen disiplin cezası, *Yeni Yönetmelik ile yükseköğretim kurumundan bir yarıyıl için uzaklaştırma cezası ve yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma cezası* şeklinde iki ayrı ceza olarak düzenlenmiştir. Böylelikle Yeni Yönetmelik ile disiplin cezaları; *uyarma, kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan bir yarıyıl için uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma ve yükseköğretim kurumundan çıkarma* olmak üzere toplam altı adet olarak

³ Yükseköğretim kurumları dışında gerçekleşen eylemlerin disiplin kurallarına tabi tutulması ile ilgili bir değerlendirme için bkz. Çakmak, 2013.

⁴ Konu 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 54/a maddesinde de aynı şekilde düzenlenmiştir.

belirlenmiştir. 2547 sayılı Kanun'un 54/a maddesinde disiplin cezaları sayı itibarıyla sınırlanmadığından yeni düzenleme kanuna aykırı bulunmamaktadır.

Eski Yönetmelik'in 5/e maddesinde *yükseköğretim kurumundan çıkarılma* adı altında tanımlanan disiplin cezası, diğer maddelerde (Eski Yönetmelik m.10, 13/4, 21/1-b, 31/1-d, 33/2, 34/1-b) *yükseköğretim kurumundan çıkarma* olarak anılmaktaydı. Bu sebeple Eski Yönetmelik'te, en ağır sonuçların bağlandığı disiplin cezası ifade edilirken gerekli özenin gösterilmediği görülmekteydi. Yeni Yönetmelik'te bu durum düzeltilmiş ve disiplin cezası *yükseköğretim kurumundan çıkarma* adı altında düzenlenmiş ve bu ifade yönetmelik metninin tamamında korunmuştur.

Yeni Yönetmelik ile disiplin cezası gerektiren eylemler, Eski Yönetmelik'ten farklı olarak düzenlenmiştir. İlk bakışta disiplin cezasını gerektiren eylemlerin sayısının azaldığı görülmektedir. Bundan başka aynı disiplin eylemleri için öngörülen disiplin cezaları karşılaştırıldığında; -genel olarak- Yeni Yönetmelik, Eski Yönetmelik'e göre daha hafif disiplin cezaları öngörmektedir. Örneğin; Eski Yönetmelik'te, yükseköğretim kurumundan çıkarma cezasını gerektiren eylemlerin düzenlendiği madde 10/j'de yer alan "Sınavlarda tehditle kopya yapmak, kopya yapan öğrencilerin dershaneden çıkarılmasına engel olmak, kendi yerine başkasını sınava sokmak veya başkasının yerine sınava girmek" eylemi, Yeni Yönetmelik'te yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma cezasını gerektiren bir eylem olarak düzenlenmiş bulunmaktadır (Yeni Yönetmelik m.8/d).

Disiplin cezası gerektiren eylemler düzenlenirken Yeni Yönetmelik'te Eski Yönetmelik'e göre muğlak ifadeler kullanılmaktan kaçınılmış, eylemlerin net olarak belirlenmesine özen gösterilmiştir. Buna paralel olarak Eski Yönetmelik'te 11 inci madde ile düzenlenen *öngörülmemiş disiplin suçları* için belirtilen "Öğrencinin eylem veya davranışı Yönetmelik'te belirtilmiş olan hareketlere birebir uymuyorsa; öğrenciler hakkında yaptıkları eylem ve davranışların nitelik ve ağırlık itibarıyla benzer olanları ile aynı tür disiplin cezaları verilir" kuralının, Yeni Yönetmelik'te yalnızca uyarma ve kınama cezası verilmesini gerektiren eylemlere uygulanacağı kabul edilmiş; bunlar dışındaki, *yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan bir yarıyıl için uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma ve yükseköğretim kurumundan çıkarma* disiplin cezalarını gerektiren eylemlerde, bu imkân ortadan kaldırılmıştır. Buna göre; uyarma ve kınama cezası verilmesini gerektiren eylemlere nitelik ve ağırlıkları itibarıyla benzer eylemlerde bulunanlara da aynı türden disiplin cezaları verilebilecek, yani kıyas uygulanabilecektir. Ancak yükseköğretim kurumundan uzaklaştırma ve çıkarma cezasını gerektiren eylemler hakkında kıyas yasaklanmıştır (Yeni Yönetmelik m.10).

1.1. Kopya İle İlgili Düzenlemeler

Eski Yönetmelik'te kopya ile ilgili disiplin cezasını gerektiren eylemin *sınavlarda kopya yapmak veya yaptırmak* şeklinde ifade edildiği; bunun yerine Yeni Yönetmelik'in *sınavlarda kopya çekmek veya çektirmek* ifadesini tercih ettiği görülmektedir.

Eski Yönetmelik'te yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma cezasını gerektiren eylemleri düzenleyen 9 uncu maddenin (m) bendinde yer alan "Sınavlarda kopya yapmak veya yaptırmak veya bunlara teşebbüs etmek" eylemi Yeni Yönetmelik ile ikiye ayrılmıştır. Yeni Yönetmelik'te "Sınavlarda kopyaya teşebbüs etmek" eylemi, kınama cezasını gerektiren bir eylem olarak öngörülmekte iken (Yeni Yönetmelik m.5/d); "Sınavlarda kopya çekmek veya çektirmek" eylemi yükseköğretim kurumundan bir yarıyıl için uzaklaştırma cezasını gerektiren bir eylem olarak düzenlenmiştir (Yeni Yönetmelik m.7/e). Bu düzenleme; disiplin soruşturmaları yapılırken öğrencinin kopya çektiği ile kopya çekmeye teşebbüs ettiği ayrımının kesin olarak yapılmasını gerekli kılmaktadır. Disiplin soruşturmasında; öğrencinin kopya çektiğinin kesin olarak tespit edilememesi halinde kopyaya teşebbüs eyleminin gerçekleşip gerçekleşmediğinin araştırılması ve buna göre bir usul izlenmesi gerekecektir. Ancak bu halde öğrenciye isnat edilen disiplin eylemi değişeceğinden; öğrencinin savunma

hakkını kullanmasının sağlanması için öğrenciye isnat edilen suçun değiştiğinin de bildirilmesi ve buna göre yeniden savunmasının istenmesi gerekecektir (Bkz.Yeni Yönetmelik m.15/(1)).

1.2. 6136 Sayılı Ateşli Silahlar Ve Bıçaklar İle Diğer Aletler Hakkındaki Kanun İle İlgili Düzenlemeler

Eski Yönetmelik'te yükseköğretim kurumundan çıkarma cezasını gerektiren eylemleri düzenleyen 10 uncu maddenin (h) bendinde yer alan "6136 sayılı Ateşli Silahlar ve Bıçaklar ile Diğer Aletler Hakkındaki Kanun'a muhalefet ederek, ateşli silahlarla, mermilerini ve bıçaklarla saldırı ve savunmada kullanılmak üzere özel olarak yapılmış bulunan diğer aletleri, patlayıcı maddeleri taşımak, yükseköğretim kurumları içinde bulundurmak veya bu suçlardan mahkum olmak" eylemi Yeni Yönetmelik'te ikiye ayrılarak yeniden düzenlenmiştir.

Buna göre; "Yükseköğretim kurumlarında 10/7/1953 tarihli ve 6136 sayılı Ateşli Silahlar ve Bıçaklar ile Diğer Aletler Hakkında Kanuna aykırı olarak ateşli silahlarla mermilerini ve bıçaklarla saldırı ve savunmada kullanılmak üzere özel olarak yapılmış bulunan diğer aletleri, patlayıcı maddeleri taşımak ve bulundurmak" yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma cezasını gerektiren bir eylem olarak öngörülmekte iken (Yeni Yönetmelik m.8/f), "6136 sayılı Ateşli Silahlar ve Bıçaklar ile Diğer Aletler Hakkında Kanuna aykırı olarak ateşli silahlarla, mermilerini ve bıçaklarla saldırı ve savunmada kullanılmak üzere özel olarak yapılmış bulunan diğer aletleri, patlayıcı maddeleri taşımak" yükseköğretim kurumundan çıkarma cezasını gerektiren bir eylem olarak düzenlenmektedir (Yeni Yönetmelik m.9/c).

Ayrıca Yeni Yönetmelik'te, Eski Yönetmelik'te yer alan "bu suçlardan mahkum olmak" eylemi (Eski Yönetmelik m.10/h) metne alınmayarak kanımızca yerinde bir düzenleme yapılmıştır.

2. Disiplin Soruşturması Usulü

Disiplin soruşturmasının her aşamasında *gizlilik* esastır (Yeni Yönetmelik m.14/1). Soruşturmacının yaptığı işin önemini kavrayarak ve aldığı sorumluluğun bilincinde olarak hareket etmesi soruşturmanın güvenilirliği açısından son derece gerekli ve önemlidir.

Soruşturmacı olayı aydınlatmak için, her türlü delilden faydalanabilir; tanık dinleyebilir, keşif yapabilir, bilirkişiye başvurabilir (Yeni Yönetmelik m.14/2 c.1; Eski Yönetmelik m.15/f.1 c.1).

Her soruşturma işlemi bir tutanakla tespit olunur. Tutanakta işlemin; nerede ve ne zaman yapıldığı, mahiyeti, kimlerin katılımı ile yapıldığı belirtilir. Ayrıca ifade alınmış ise tutanakta; sorular ve cevaplar ile ifade sahibine ait kimlik, adres ve diğer açıklayıcı bilgiler, huzurda bulunanlar belirtilir ve tutanak ifade sahibi (şikâyetçi, hakkında soruşturma açılan öğrenci ya da tanık) ile soruşturma komisyonu tarafından imzalanır. İfade sırasında tanıklara ve bilirkişi atanmışsa bilirkişiye yemin ettirilir (Yeni Yönetmelik m.14/(2) c.2, 3, 4; Eski Yönetmelik m.15/f.1 c.2, 3, 4). Ancak şikâyetçiye ve hakkında soruşturma açılan öğrenciye yemin verdirilmez.

Yükseköğretim kurumları personeli, soruşturmacıların istedikleri her türlü bilgi ve belgeyi, gecikmeksizin vermeye ve istenecek yardımları yerine getirmeye mecburdurlar (Yeni Yönetmelik m.14/(3); Eski Yönetmelik m.15/f.2).

Soruşturma, soruşturmacı tarafından; hakkında soruşturma açılan öğrenci ve eylemlerle sınırlı olmak üzere yürütülerek tamamlanır. Eğer soruşturma sırasında soruşturulan eylemin dışında başka disiplin suçlarının işlendiği veya aynı suç kapsamında başka kişilerin soruşturmaya dahil edilmesi gerektiği tespit edilirse; soruşturmacı, durumu yetkili makama bildirir (Yeni Yönetmelik m.14/(4)). Böylelikle; Yeni Yönetmelik ile ilk kez disiplin soruşturmasının sınırlarını bu kadar net çizen bir düzenleme getirilmiştir.

Öğrencinin, disiplin suçunu işledikten sonra yükseköğretim kurumu içinde yer değiştirmesi veya yükseköğretim kurumunu değiştirmiş bulunması veya yükseköğretim kurumundan her ne sebeple olursa olsun ayrılmış olması; soruşturma açılmasına, soruşturmanın devam ettirilmesine ve gerekli kararların alınmasına engel olmaz (Yeni Yönetmelik m.14/(5); Eski Yönetmelik m.18/f.2).

Aynı olay için öğrenci hakkında, disiplin soruşturması yanında ceza soruşturmasının başlatılmış olması; disiplin soruşturmasını geciktirmeyeceği gibi, öğrenci hakkında açılan ceza kovuşturması sonunda öğrencinin mahkûm olması veya olmaması disiplin cezasının verilmesine engel oluşturmaz (Yeni Yönetmelik m.17; Eski Yönetmelik m.19)⁵.

2.1. Disiplin Soruşturması Açmaya Yetkili Amirler

Disiplin soruşturması açmaya yetkili amir; fakülte öğrencilerinin işlemiş oldukları disiplin suçlarından dolayı dekan, enstitü öğrencilerinin işlemiş oldukları disiplin suçlarından dolayı enstitü müdürü, yüksekokul ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin işlemiş oldukları disiplin suçlarından dolayı müdür, konservatuvar öğrencilerinin işlemiş oldukları disiplin suçlarından dolayı konservatuvar müdürü ve müşterek alan veya mekânlarda toplu öğrenci eylemleri ile ilgili olarak rektördür (Yeni Yönetmelik m.12/(1)). Söz konusu düzenleme Eski Yönetmelik'in 13/f.1 maddesinde de yer almakla birlikte, tek fark süreklilik arz eden öğrenci olaylarında da disiplin soruşturması açmaya yetkili amirin rektör olarak ayrıca belirtilmiş olmasıdır. Yetkili amirler, disiplin soruşturmasını bizzat yapabilecekleri gibi soruşturmacı veya soruşturmacılar atamak suretiyle de yaptırabileceklerdir (Yeni Yönetmelik m.12/(2), Eski Yönetmelik m.13/f.2).

2.2. Disiplin Soruşturmasına Başlanmasında Süre

Disiplin soruşturmasına olayın öğrenilmesinden itibaren *derhal* başlanmak zorundadır (Yeni Yönetmelik m.13/(1) c.1). Bu değişiklik ile 2547 sayılı Kanun'un 54/c maddesindeki düzenleme aynen Yönetmelik metnine alınmıştır. Eski Yönetmelik'te disiplin suçu teşkil eden tüm eylemler için disiplin soruşturmasının, olayın öğrenilmesinden itibaren *bir ay içinde* başlatılması öngörülmüştü (Eski Yönetmelik m.14/f.1 c.1).

Yeni Yönetmelik'e göre disiplin suçunu işleyenler hakkında bu eylemin işlendiğinin soruşturma açmaya yetkili amirler tarafından öğrenildiği tarihten itibaren; uyarma, kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma cezalarında *bir ay*, yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma ile yükseköğretim kurumundan çıkarma cezalarında *üç ay* içinde disiplin soruşturmasına başlanmazsa disiplin cezası verme yetkisi zamanaşımına uğrayacaktır (Yeni Yönetmelik madde 13/(2)). Bu süre Eski Yönetmelik'te; uyarma, kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma cezaları için *bir ay*, yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl içinde uzaklaştırma ile yükseköğretim kurumundan çıkarma cezaları için ise *altı ay* olarak belirlenmişti (Eski Yönetmelik m.34/f.1).

Disiplin soruşturmasına konu olay -uygulamada sıklıkla karşılaşıldığı üzere- kopya olayı ise; kopya olayının en az iki gözetmence bir tutanakla saptanıp tutanağın altının imzalanması ve -varsa- kopyaya konu bulguların tutanağa eklenmesi gerekir. Yine sıklıkla rastlanan vücudunun bir bölümüne yazılan kopya olaylarında, elde somut bir belgenin olması açısından, kopyanın fotokopisinin ya da fotoğrafının çekilmesi ve tutulan tutanağa bunların da eklenmesi yerinde olacaktır. Tutulan tutanak, bir dilekçe ekinde ilgili makama sunulmalıdır.

2.3 Disiplin Soruşturmasının Sonuçlandırılmasında Süre

Eski Yönetmelik'te disiplin soruşturmasının onay tarihinden itibaren iki ay içinde sonuçlandırılması öngörülmüştü (Eski Yönetmelik m.14/f.1 c.3). Bu durum soruşturmanın *onbeş gün içinde* tamamlanacağını öngören 2547 sayılı Kanun'un 54/c maddesine aykırılık teşkil etmekteydi. Yeni Yönetmelik ile disiplin soruşturmasının onay tarihinden itibaren onbeş gün içinde sonuçlandırılması öngörülerek kanuna paralel bir düzenleme getirilmiştir (Yeni Yönetmelik madde 13/(1) c.2). Soruşturmacı ya da soruşturmacılar eğer bu süre içinde soruşturmayı bitiremezlerse, gerekçelendirerek

⁵ Ceza Mahkemesi kararının disiplin cezalarına etkisi hakkında bir değerlendirme için bkz. Oğurlu, 2003.

soruşturma açmaya yetkili disiplin amirinden ek süre talebinde bulunulabileceklerdir (Yeni Yönetmelik m.13/(1) c.3; Eski Yönetmelik m.14/f.2 c.1). Soruşturma açmaya yetkili disiplin amirinin uygun bulması halinde, soruşturma süresi uzatılabilecektir (Yeni Yönetmelik m.13/(1) c.4; Eski Yönetmelik m.14/f.2 c.2).

Disiplin cezasını gerektiren eylemlerin işlendiği tarihten itibaren, *iki yıl* içinde disiplin cezası verilmesi gerekmekte olup aksi halde disiplin cezası verme yetkisi zamanaşımına uğrayacaktır (Yeni Yönetmelik m.13/(3) c.1). Kural bu olmakla birlikte; yetkili disiplin amir veya kurulunun bir adli yargı hükmüne ihtiyaç duyduğunu alacağı bir karar ile tespit etmesi halinde, zamanaşımı süresi adli yargı hükmünün kesinleştiği günden itibaren başlayacaktır (Yeni Yönetmelik madde 13/(3) c.2, 3; Eski Yönetmelik m.34/f.2).

2.4. Savunma Hakkı

Eski Yönetmelik'te yer alan *sanık* ifadesi (Eski Yönetmelik m.18, 30) yerine Yeni Yönetmelik'te *hakkında soruşturma açılan kişi* ifadesi tercih edilerek (Yeni Yönetmelik madde 14/(4)) yerinde bir düzenleme yapılmıştır.

Hakkında disiplin soruşturması açılan öğrenciye yüklenen suçun neden ibaret olduğu, savunmasını yapacağı tarihten *en az yedi gün önce yazılı olarak* bildirilir (Yeni Yönetmelik m.15/(1) c.1; Eski Yönetmelik m.16/a c.1). Buradaki yedi günün hesaplanmasında yazının tarihi değil, tebliğin yapıldığı tarih dikkate alınacaktır. Bu yazıda öğrenciden; belirtilen gün, saat ve yerde, savunmasını yapmak üzere hazır bulunması istenilir (Yeni Yönetmelik m.15/(1) c.2; Eski Yönetmelik m.16/a c.2). Savunma yapmak üzere gelen kişinin savunmasını yazılı olarak sunmayı talep etmesi halinde kendisine *üç günden az olmamak üzere* süre verilebilir. Yazılı savunma sunulduktan sonra soruşturmacı öğrenciye ek sorular yöneltebilir (Yeni Yönetmelik m.15/(2)).

Öğrenciye yapılacak tebligatta; çağrıya özürsüz olduğu halde uymadığı veya özrünü zamanında bildirmediği takdirde, savunmadan vazgeçmiş sayılacağı ve diğer delillere dayanılmak suretiyle hakkında gerekli kararın verileceği kaydı yer alır (Yeni Yönetmelik m.15/(3); Eski Yönetmelik m.16/b).

Geçerli bir özür bildiren veya mücbir sebep dolayısıyla davete uymadığı anlaşılan öğrenciye yeniden uygun bir süre verilir. Tutuklu öğrencilere savunmasını yazılı olarak gönderebilecekleri bildirilir (Yeni Yönetmelik m.15/(4); Eski Yönetmelik m.16/c). Soruşturma yürütülürken öğrencinin kendini gereği gibi savunmasına imkân verilmesine dikkat edilir (Yeni Yönetmelik m.15/(5); Eski Yönetmelik m.16/e c.1). Eski Yönetmelik'in 16/e c.2 maddesinde yer alan *"Ancak savunma bahanesiyle soruşturmanın uzatılmasına imkan verilmez."* düzenlemesi Yeni Yönetmelik metnine alınmamıştır. Tipik bir hakkın kötüye kullanılması hali teşkil eden bu düzenleme metinde yer almasa da; bu yöndeki davranışlar 4721 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 2 inci maddesine aykırılık teşkil edeceğinden hukuken koruma bulmayacaktır.

2.5. Soruşturma Raporu

Soruşturma sonuçlandığında bir rapor düzenlenecektir. Düzenlenen raporda; soruşturma onayı, soruşturmaya başlama tarihi, soruşturulanın kimliği, atfedilen suç konuları, soruşturmanın safhaları, deliller ve alınan savunma özetlenir. Atfedilen suçun işlenip işlenmediği tartışılır ve gerekli disiplin cezası teklif edilir. Soruşturma ile ilgili belgelerin asıl veya suretleri bir dizi pusulasına bağlanır ve rapora eklenerek soruşturmayı açan makama sunulur (Yeni Yönetmelik m.16; Eski Yönetmelik m.17).

Disiplin soruşturmasına ait dosyalar, altında teslim edenin ve teslim alanın imzalarının bulunduğu dizi pusulasıyla birlikte teslim edilecek ve alınacaktır (Yeni Yönetmelik m.28; Eski Yönetmelik m.36).

3. Disiplin Cezası Verilmesi Usulü

Disiplin cezası vermeye yetkili olan amirler, soruşturma raporunda önerilen cezayı kabul edip etmemekte yetkili olduğu gibi; gerekçelendirmek şartıyla lehe veya aleyhe başka bir disiplin cezası da verebilirler. Kararlar oy çokluğu ile alınacak, eşitlik halinde ise başkanın kullandığı oy yönünde karar verilecektir. Soruşturmacının disiplin kurulu üyesi olması halinde, soruşturmacı yürüttüğü dosyanın

toplantılarına hiç bir şekilde katılamayacak ve oy kullanamayacaktır (Yeni Yönetmelik m.21; Eski Yönetmelik m.27, 28).

Disiplin cezası vermeye yetkili olan amirler; uyarma, kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma cezalarına, *soruşturmanın tamamlandığı günden itibaren en geç on gün içinde*, yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma ile yükseköğretim kurumundan çıkarma cezalarını gerektiren durumlarda, -dosya derhal Disiplin Kuruluna havale edilecektir- *Disiplin Kurulu, dosyayı aldığı tarihten itibaren en geç on gün içinde* karar vermek zorundadır (Yeni Yönetmelik m.22; Eski Yönetmelik m.29).

Disiplin cezası verilirken yetkili amir ya da kurullarca, Yeni Yönetmeliğin *Disiplin Cezası Verilirken Dikkat Edilecek Hususlar* yan başlıklı 23 üncü maddesi göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çerçevede özellikle; *disiplin suçunu oluşturan eylemlerin ağırlığı, soruşturulan öğrencinin daha önce bir disiplin cezası alıp almadığı, soruşturulan öğrencinin davranış, tavır ve hareketleri, işlediği fiil ve yaptığı hareket dolayısıyla pişman olup olmadığı* değerlendirilmelidir (Eski Yönetmelik m.30/a). Bu değerlendirme sonucunda verilebilecek bir alt cezadan kasıt; sıra olarak bir alt maddede yer alan cezanın verilmesidir. Bu cezayı da vermeye yine asıl cezayı vermeye yetkili makam yetkilidir.

Disiplin cezası verilmesine sebep olan bir eylemin öğrencilik süresince tekrarlanması halinde; öğrenciye bir derece ağır ceza verilecek; ancak, bu eylemin tekrarı halinde yükseköğretim kurumundan çıkarma cezası verilemeyecektir (Yeni Yönetmelik m.11).

Verilen disiplin kararlarında, disiplin cezasının hangi tarihten itibaren uygulanacağı açıkça belirtilmedikçe, disiplin cezaları verildikleri tarihten itibaren uygulanacaktır (Yeni Yönetmelik m.25; Eski Yönetmelik m.32).

Uygulamada görülmüştür ki verilen bir yarıyıl süreyle uzaklaştırma disiplin cezalarında süre; ceza başlangıç tarihi gösterilmeksizin yalnızca “2009/2010 bahar yarıyılı sonuna kadar” ya da “22.02.2010 tarihinden 2009/2010 bahar yarıyılı sonuna kadar” olarak belirtilmiştir. Buna göre üniversitelerin belirledikleri akademik takvimlerdeki yarıyıl süresinin dikkate alınması gerekmektedir. Örneğin; üniversite akademik takviminde 1 yarıyıl 14 hafta olarak belirlenmişse, yarıyıl ortasında verilen cezalara ilişkin yarıyıl hesaplamalarında bu süre dikkate alınacaktır. Ya da -takdir idarede olmak üzere- disiplin cezalarının uygulanma tarihinin ertelenmesine gidilerek bir sonraki dönemin tamamında cezanın uygulanmasını sağlayacak bir tarih belirlenebilecektir.

3.1. Disiplin Cezası Verme Yetkisi

Disiplin cezası verme yetkisi; uyarma, kınama ve yükseköğretim kurumlarından bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma cezalarında *ilgili fakülte dekanı, enstitü, konservatuvar, yüksekokul veya meslek yüksekokulu müdürüne*, müşterek mekânlarda işlenen disiplin suçlarından dolayı uyarma, kınama ve yükseköğretim kurumlarından bir aya kadar uzaklaştırma cezalarında *rektöre*, yükseköğretim kurumundan bir veya iki yarıyıl için uzaklaştırma cezası ile yükseköğretim kurumundan çıkarma cezalarında *yetkili disiplin kuruluna* aittir (Yeni Yönetmelik m.18/(1), (2), (3); Eski Yönetmelik m.21/a, b c.2). Fakülte, enstitü, konservatuvar, yüksekokul ve meslek yüksekokulunca yürütülen soruşturmalarda bunların yönetim kurulları, rektörlük tarafından yürütülen soruşturmalarda ise üniversite yönetim kurulu disiplin kurulu görevini görecektir (Yeni Yönetmelik m.18/(4); Eski Yönetmelik m.21/b c.2). Soruşturma dosyasını inceleyen disiplin cezası vermeye yetkili makam, gerekli görürse eksik gördüğü belirli soruşturma işlemlerinin tamamlanmasını aynı soruşturmacıdan veya disiplin kurulunun bir üyesinden isteyebilir (Yeni Yönetmelik m.18/(5); Eski Yönetmelik m.20/b).

3.2. Disiplin Cezalarının Bildirilmesi

Disiplin soruşturması sonunda verilen disiplin cezası, soruşturma açmaya yetkili amir tarafından; hakkında disiplin soruşturması yapılan öğrenciye, öğrenciye burs veya kredi veren kuruluşa ve yükseköğretim kurumuna bildirilecektir. Üniversiteden çıkarma cezası verildiği takdirde, bu sayılanlara ek

olarak; bütün yükseköğretim kurumlarına, Yükseköğretim Kurulu'na, ÖSYM'ye, emniyet makamlarına ve ilgili askerlik şubelerine bildirim yapılacaktır (Yeni Yönetmelik m.24). Bu düzenleme ile Eski Yönetmelik'te yer alan "Öğrencinin ana veya babası, yoklukları halinde, öğrencinin göstermiş bulunduğu en yakın aile mensubuna" bildirimde bulunma yükümlülüğü kaldırılmıştır (Eski Yönetmelik m.31/f.1/b).

3.3. Disiplin Cezalarına Karşı Başvuru Yolları

Disiplin cezası verilmesine ilişkin kararda, karara karşı başvurulabilecek kanun yollarının gösterilmesi zorunludur (T.C. Anayasası m.40/f.2).

Uyarma, kınama, bir haftadan bir aya kadar veya bir yarıyıl ya da iki yarıyıl için yükseköğretim kurumundan uzaklaştırma ve yükseköğretim kurumundan çıkarma cezalarına karşı *onbeş gün içinde üniversite yönetim kuruluna* itiraz edilebilir. İtiraz halinde, dosya üniversite yönetim kurulu tarafından incelenecek ve *onbeş gün içinde kesin karara* bağlanacaktır. Bu halde; üniversite yönetim kurulu verilen cezayı aynen kabul veya reddeder; bunlar dışında başka bir ceza verme yetkisi yoktur. Üniversite yönetim kurulunun red kararı vermesi halinde, dosya disiplin cezasını veren makama geri gönderilir. Yetkili makam red gerekçesini göz önünde bulundurarak, itiraz konusu disiplin suçu hakkında yeniden karar verir. Disiplin cezalarına karşı itiraz hakkının kullanılmaması idari yargı yoluna başvurulmasına engel teşkil etmez (Yeni Yönetmelik m.26). Eski Yönetmelik'te; uyarma, kınama, bir haftadan bir aya kadar veya bir yarıyıl ya da iki yarıyıl için yükseköğretim kurumundan uzaklaştırma cezalarına itiraz imkânı tanınmamış, yalnızca yükseköğretim kurumundan çıkarma cezalarına karşı itiraz imkânı tanınmış bulunmaktaydı (Eski Yönetmelik m.33).

İlgili, hakkında verilen disiplin cezalarına karşı; kararın kendisine tebliğini izleyen günden itibaren *altmış gün* içinde idare mahkemesinde dava açabilir (2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanunu m.7).

SONUÇ

Çalışmamızda; öğrencilerin gerek yükseköğretim kurumu içinde gerekse dışında yükseköğretim kurumu öğrencisi sıfatına yakışır davranmalarını sağlamak ve bunlara aykırı davranışları disiplin hukuku çerçevesinde yaptırma bağlamak için 2547 sayılı Kanun'un 54 ve 65/a-9 uncu maddelerine dayanılarak çıkarılan Eski Yönetmelik ile Yeni Yönetmelik hükümleri, atfettiğimiz önem çerçevesinde karşılaştırılmış ve farklı olan hususlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Yaptığımız incelemede;

- i. Yeni Yönetmelik ile, Eski Yönetmelik'teki 2547 sayılı Kanun'un 54/a maddesine aykırılıkların giderilerek alt normun üst norma uygunluğunun sağlandığı,
- ii. Yeni Yönetmelik'te disiplin suçu teşkil eden eylemler için öngörülen cezaların, Eski Yönetmeliğe nazaran daha hafifletildiği ve
- iii. Eski Yönetmelik'te yer alan *sanık* ifadesinin Yeni Yönetmelik'te terk edilerek bunun yerine *hakkında soruşturma açılan kişi* ifadesinin tercih edildiği -önemli değişiklikler olarak- tespit edilmiş ve bu değişikliklerin yerinde olduğu kanaatine varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Çakmak, V. (2013). Üniversite Dışında Gerçekleşen Davranışlar Nedeniyle Davranışlar Nedeniyle Yükseköğretim Öğrencisinin Disiplin Kurallarına Tabi Tutulması Sorunu. *Aydın Barosu Dergisi*, 2, 62-66.
- Oğurlu, Y. (2003). Ceza Mahkemesi Kararının Disiplin Cezalarına Etkisi ve Sorununu "Ne Bis İn İdem Kuralı". *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(2), 101-124.

DUYGUSAL ZEKA DÜZEYİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA

Semra TETİK¹, Ayşen AÇIKGÖZ²

ÖZET

Duygusal zekâ, kişinin çevresel baskı ve taleplerle etkin bir şekilde başa çıkabilme yeteneğinin adıdır. Diğer bir ifadeyle duygusal zeka, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilme, ani gelişen olaylara karşı çok çabuk adapte olarak sorunların üstesinden gelebilme ve çevresel isteklere karşı daha başarılı olabilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır. Etkili bir problem çözme becerisi, kişisel ve kişiler arası oluşan problemlerin engelleyici etkisini yok etmenin yanında, duygusal stresin olumsuz etkisini azaltmada da önemli bir başa çıkma mekanizması olarak görev yapmaktadır.

Duygusal zekası yüksek olan bireyler, kendilerini tanıyan ve ihtiyaçlarını bilen, güçlü ve zayıf yanlarının farkında olan, duygularını kontrol etmeyi başarabilen ve etkili ilişkiler kurabilen kişilerdir. Duygusal zekası yüksek olan bireyler problem çözme konusunda duygusal zekası düşük olanlara göre daha başarılıdırlar. Bu noktadan hareketle, çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Problem Çözme Becerisi, Meslek Yüksekokulu Öğrencileri

IMPACT ON PROBLEM SOLVING SKILLS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVEL: AN APPLICATION ON VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

Emotional intelligence, the person is name of ability to cope effectively with environmental pressures and demands. In other words, emotional intelligence can be described as the ability to healthy communication with people, to overcome the problems as adapts to very quickly sudden events, and be more successful against environmental demands.

The problem is a conflict situation faced with inhibition in achieving a goal of the basically individual. This inhibition can make it difficult to reach the target. In such a case the problem is to find the best way to get around obstacles. An effective problem-solving skills has served as an important coping mechanism to destroy the inhibitory effects of the problems of personal and interpersonal as well as reducing the negative impact of emotional stress,

The people with high- level emotional intelligence know themselves and their requirements, aware of their abilities and disabilities, can succeed in controlling their emotions and establish relations with the other people. The people with high-level emotional intelligence are more successful than others who have low level emotional intelligence. From this point of, the aim of study is to examine the relationship between the emotional intelligence levels and the problem soloving abilities of the university students.

Key Words: Emotional Intelligence, Problem Solving Skills, Vocational School Students

¹ Yrd.Doç.Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Salihli Meslek Yüksekokulu, MANİSA. semratetik@hotmail.com

² Yrd.Doç.Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Salihli Meslek Yüksekokulu, MANİSA, acikgoca2002@yahoo.com

GİRİŞ

Duygusal zeka hayatımızın her alanında karşımıza çıkar. Çünkü nereye gidersek gidelim, duygularımızı da beraberimizde götürürüz. Duygularımız, çocuklarımızı nasıl iyi yetiştirebileceğimizi, onların okulda nasıl başarı sağlayacağını, kariyerimizde nasıl başarılı olacağımızı, diğer kişilerle ilişkilerimizi belirlemektedir. Özet olarak duygularımız; bireyler olarak ve daha da önemlisi, toplum olarak nasıl “mutlu” olabileceğimizi belirlemektedirler. Günlük hayatta duygusal zeka insanların iş arkadaşları, okul arkadaşları ve aile bireyleri ile iyi anlaşabilmelerini sağladığı için, kendileri ve çevresindekiler ile ilgili problemleri çabuk çözümlenmektedir.

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada karşılaştığı zorluklardır. Birey yaşamı boyunca iş, aile ve sosyal çevresiyle ilgili zorluklarla karşılaşır. Problemlerin çözülebilmesi, yaşamda karşılaşılan bu zorlukların üstesinden gelinebilmesidir. Birey bu zorlukların üstesinden gelebildiği sürece hayatta başarılı olabilir. Problem çözme becerisi, bireyin çevreyle baş etmede en önemli özelliklerinden birisidir problem çözme becerisi, bireyin sosyal uyumunu ve günlük yaşamdaki başarısını olumlu yönde etkilemektedir Duygusal zekası yüksek olan bireyler problemlerini duygusal zekası düşük olanlara göre daha kolay çözebilmektedir.

Duygusal Zeka Kavramı Ve Boyutları

Duygusal zeka kavramı, 1995 yılında psikolog Daniel Goleman tarafından yayınlanan ve en çok satanlar listesinde yer alan “Duygusal Zeka” adlı kitap ile popüler bir kavram haline gelmiştir (Staff, 2001). Goleman’a (1995) göre duygusal zeka, azim, sebat, kendi kendini harekete geçirebilmeyi kapsayan, diğerlerinin ne hissettiğini anlayabilme ve dürtülere hakim olabilmeyi sağlayan temel yaşam becerisidir (Doğan ve Demiral, 2007).

Duygusal zekâ kavramı, zekâ ve duygu kavramlarının bileşiminden oluşan bir kavramdır. Zekâ, insanın düşünme yeteneğinin bütünüdür. Yeni durumlara ve uyarılara uyabilme yeteneğidir (Baltaş ve Baltaş, 2002). Psikoloji sözlüğüne göre soyut düşünme, kavrama, problem çözme, bildiklerini yeni durumlara uygulama, akıl yürütme, bellek, geçmiş deneyimlerden kazanılan bilgileri kullanma vb. de dahil olmak üzere zihinsel yetilerin toplamından oluşan zeka (Budak, 2000), basit bilgiyi elde edip, onu yeni durumlarda kullanma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Lam ve Kirby, 2002). Duygusal zekânın diğer bileşeni duygudur. Daniel Goleman (2005) duyguyu, bireyin öğrenme potansiyelini harekete geçirerek öğrenmesini sağlayan, soru sormasını sağlayarak bilinmeyi aramaya iten, kapasitesini geliştiren ve öğrenileni pratiğe geçirerek tavır almasını sağlayan özellikler olarak tanımlamaktadır (Akbolat ve Işık, 2012).

Goleman’a (2000) göre duygusal zeka, bireyin kendisinin ve başkalarının hislerini tanıma, kendisini motive etme, içindeki ve ilişkilerindeki duyguları iyi yönetme yetisini işaret eder. Duygusal zeka, akademik zekadan, yani akademik zeka ile ölçülen salt bilişsel yetilerden ayrı olan, ancak onu tamamlayan yetenekleri tanımlar (Babaoğlu, 2010).

Yavuz (2004) yaptığı tanımında; “Duygusal Zekâ, bir insanın kendinin ve başkalarının duygularını tanıyabilmesi, duygularını birbirinden ayırt edebilmesi ve bütün bu bilgileri düşünce ve davranışların oluşumunda doğru bir biçimde kullanabilmesi yeteneğidir. Duygusal Zekâ, doğuştan gelen bir özellik değil, insan beyninin yapısı dolayısıyla, çocuklukta yaşanan tecrübeler ve alınan duygusal eğitim ile geliştirilebilen bir yetenektir.” ifadesini kullanmıştır. Bu tanımda dikkati çeken husus; duygusal zekânın geliştirilebilir olmasıdır (Üzel ve Hangül, 2012).

Literatürde çeşitli araştırmacı ve yazarlar, duygusal zekanın alt boyutlarını farklı olarak ele aldıkları görülmektedir. Duygusal zekaya ilişkin en önemli üç model Salovey ve Mayer, Bar-On, ve Goleman’ın geliştirdiği modellerdir. Bu çalışmada Goleman’ın modeli esas alınmaktadır. Goleman’ın Salovey ve Mayer’in modelini temel alarak oluşturduğu duygusal zeka modeline göre duygusal zekanın beş temel boyutu vardır; kendi duygularının farkında olma, kendi duygularını yönetme, kendini motive etme, empati, sosyal beceriler (Lee, 2003; Yüksek Özdemir ve Özdemir, 2007).

Kendini Tanıma

Duygu ve düşünceleri konusunda insanın kendisiyle sürekli diyalog halinde olmasıdır. İnsanların, kendi iç dünyalarında olup bitenleri algılayabilmesi, davranışlarını da daha bilinçli kılar. Kendisini anlamayı başarabilen birey, aynı zamanda karşısındakini de anlamaya doğru başarılı bir adım atmış olur; bu ise başarılı bir iletişimin anahtarıdır (Kasatura, 2003). Duygusal zeka bireyin güçlü ve zayıf yanlarını fark edebilmesini, ihtiyaçlarının bilincinde olmasını, hatalarını görebilmesini, değer ve amaçlarını gerçekçi olarak değerlendirebilmesini yani içsel olarak kendisini tanımasını gerektirmektedir (Doğan ve Demiral, 2007).

Kendi Duygularını Yönetme

Kişinin kendi duygularını ve tepkilerini kontrol altında tutabilme, olası kötü durumlar karşısında sakin kalabilme ve başkalarının duygularından etkilenmeme becerisini ifade etmektedir. Birey kendi duygularından veya diğer kişilerin duygularından ne kadar az korkarsa duygusal durumlarla ve duygularıyla başa çıkabilmesi o kadar kolay olacaktır. Bireyin kendisine sık sık “Kendimi nasıl hissediyorum ve bu duyguyu vücudumun en çok neresinde hissediyorum? Böyle hissetmemi sağlayan nedir?” şeklinde sorular sormasında yarar vardır.

Kendini Motive Etme

İnsanın kendini motive edebilmesi, daima başarıya isteğine ve heyecanına sahip olması demektir. Kendini motive edebilen insan, zorluklar karşısında yılmadan kendinde devam etme gücünü bulmakta ve daha metanetli olmaktadır (Akkoç, 2007). Motivasyonun sağlanabilmesi için, beklentinin yani başarabilme olasılığının varlığı, başarı ve ödülün bir arada bulunması ve amaca ulaşmaya verilen değerlerin olması gerekmektedir. Duygusal zeka bağlamında ise, bireyin duygusal sistemini bir aracı olarak kullanıp bir işi başlatması ve bitirmesinde söz edilmektedir.

Empati

Kişinin karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü veya sözsüz iletişimle anlayabilme, ihtiyacı olan kişilere duygusal anlamda destek olabilme ve başkalarının duyguları ve davranışları arasındaki bağlantıyı kurabilme becerisidir. Empati becerisine sahip bireyler, başkalarının bakış açılarını kavrayabilen, iyi bir dinleyici olmalarının yanı sıra, dile getirilemeyen duyguları da sezebilen, ne zaman ve ne kadar konuşmaları gerektiğini bilen ve kendilerini başkalarının yerine koyarak onları anlayabilen bireydir (Dökmen, 2009).

Sosyal Beceriler

İnsan ilişkileri, karşı karşıya gelen bireylerin, amaçlarını gerçekleştirmek üzere karşılıklı etkileşimleridir. Sosyal beceriler, bireylerin karşılıklı ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Bu bir anlamda diğer duygusal zekâ yeteneklerinin bir sonucudur. Çünkü kendi duygu ve düşüncelerini bilen ve aynı zamanda başkalarının duygularını da anlayabilen bireyler, insan ilişkilerinde de başarılı ve etkili olacaktırlar. Sosyal becerileri yüksek olan bireyler, çevrelerindeki kişilerle rahat bağlantı kurabilmekte, onların tepkilerini, hislerini akılcıca okuyabilmekte, onları yönlendirebilmekte ve ortaya çıkan problemlerin üstesinden gelebilmektedirler (Gürbüz, 2008).

Duygusal zeka, problem çözmede duygusal bilgiyi kullanma kabiliyetidir. Duygusal bilgiyi yani duygulardaki sallantıları kullanmak insan hayatındaki kalıp çözümlerden insanı kurtarabilir ve problem çözmede kapsamlı alternatifleri görmeye yardım edebilir (Atay, 2002)

Problem Çözme Becerisi Kavramı Ve Boyutları

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. D’Zurilla (1971)’a göre problem, bireyin iç ve dış görevlere tepki vermede güçlük çektiği bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bingham (1998)’a göre problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan (1999) ise problemi, bireyin hedefe ulaşmada engelleme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre problemi; bireyin bir hedefe ulaşmada, bir engellenme sonucu karşılaştığı bir çatışma durumu şeklinde ifade etmek mümkündür (Tabak vd., 2009). Tüm bu tanımlamaların ışığında problem, karşılaşılan güçlük olarak tanımlanabilir. Problem çözme ise bu güçlüğü ortadan kaldırılmasıdır (Aksu,1990).

Heppner'e göre problem ile başa çıkma, kişinin problemleri çözme yeteneğine, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve konsantre olmasına bağlıdır. Problem çözme ise, problemlerle başa çıkma kavramı ile eş anlamlıdır. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme bu tanımda, iç ya da dış istekler ya da çağrılara uyum sağlamak amacı ile davranışsal tepkilerde bulunma gibi bilişsel ve duygusal işlemleri bir hedefe yönlendirmek olarak ele alınmıştır (Heppner, 1985).

Problem çözümede karşılaşılan en önemli güçlüklerden biri, bireylerin problemleri çözmek için hiçbir çaba göstermemeleridir. Yalnız olmaktan şikayet eden bir bireyin çözüm olarak sadece "üzülmesi", problem çözmek için hiçbir çaba göstermemesi örnek olarak verilebilir (Güner, 2000).

Problem çözmenin gerçekleştirilebilmesi için gereksinim duyulan en önemli becerilerin başında problem çözme becerisi gelir. Yaşam başarısını doğrudan etkileyen bir unsur olarak problem çözme becerisi, kişinin mutlu ve doyumlu bir yaşam sürmesini sağlayan ve ruh sağlığını da koruyan önemli bir faktördür (Sonmaz, 2002; Berkant ve Eren, 2013). Karşılaşılan problemler ister basit ister karmaşık olsun, problem çözme becerisi kazanmış bireyler her türlü problemlerin üstesinden gelebilmektedirler. Problem çözme becerisi, toplumda yaşayan herkesin sahip olması gereken önemli bir beceri olmakla birlikte, bazı meslek alanlarındaki bireyler için, özellikle de insana yardım mesleklerinde çalışan bireyler için daha önemli görülmektedir. Bu bakımdan eğitim sistemi içerisinde problem çözme becerisi tüm öğrencilere mutlaka kazandırılmalıdır. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojiye hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, problemlere yaratıcı çözümler üreten bireyler, aynı zamanda toplumsal gelişmenin sağlanmasında etkili olacaklardır (Güzel, 2004; Berkant ve Eren, 2013).

Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar bireylerin probleme yaklaşım ve problem çözme stil ve becerileri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kendisini problem çözümede yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Sezen ve Paliç, 2011). Günlük yaşantıda aşılması gereken bazı güçlüklerle, problemlerle, engellerle karşılaşılır ve bunların aşılması için bazı problem çözme yolları denir. Bunlar (Erdoğan, 2004):

Aceleci Yaklaşım

Aceleci yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığı zaman onu çözebilmek için, durup düşünmeden, aklına gelen ilk fikir doğrultusunda hareket edip etmediğini, ayrıca, problem konusundaki değişik etmenleri dikkate alıp almamayı ve problemle başa çıkma konusunda değişik yollardan çoğunu dikkate almamayı içerir.

Düşünen Yaklaşım

Düşünen yaklaşım, problem çözümüne karar vermeye çalışırken seçeneklerin sonuçlarını tartmayı, ölçmeyi ve karşılaştırmayı içermektedir. Düşünen yaklaşım, bireyin bir problemle karşılaştığında durumu anlamaya çalışıp çalışmadığını, gözden geçirip geçirmediğini ve konuyla ilgili her türlü bilgiyi dikkate alıp almadığını ölçer.

Kaçınan Yaklaşım

Kaçınan yaklaşım; bireyin ayrıntılı olarak problemin çözümü hakkındaki bilgi toplamayı düşünüp düşünmediğini, bir problemle karşılaştığında eğer uyguladığı çözüm başarısız olursa o problemle başa çıkma konusunda şüpheye düşüp düşmediğini, problemi çözdükten sonra ise problemi çözme konusunda neyin işe yarayıp, neyin yaramadığını düşünüp düşünmediğini ölçer.

Değerlendirici Yaklaşım

Bu yaklaşım bireyin bir problem çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile kendi düşündüğü sonucu karşılaştırıp karşılaştırmadığını, problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yollarının hepsini düşünmeye çalışıp çalışmadığını ve neler hissettiğini anlamak için duygularını inceleyip incelemeye çalışmadığını ölçer.

Kendine Güvenli Yaklaşım

Bu yaklaşım, kişinin problem çözme konusunda kendine güvenini açıklar. Birey, problem çözme ve problem çözmek için çaba gösterme konusunda kendini yeterli görüp görmediğini ölçer.

Planlı Yaklaşım

Bireyin bir problemi çözmek konusunda, sadece o problem üzerinde durup durmadığını ve planlı bir şekilde eldeki verileri değerlendirerek çözüme ulaşip ulaşmadığını ölçer. Bu aynı zamanda problemi çözmede yetenekli olduğunu düşünüp düşünmediğini de içerir.

Yapılan bu çalışmanın da temel amacı olan duygusal zekanın problem çözme becerisine olan etkisi bağlamında ifade etme gerekirse; duygusal zeka, bireyin çevresinde kişilerarası iletişimde etkinlik sağlamasında duygulardan bir rehber olarak yararlanma yeteneğidir. Kişilerin problem çözme becerisi, hayattaki başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Üniversite eğitimi, kişilerin kişiliklerinin şekillendiği problem çözme becerilerini geliştirdiği bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin çevresiyle iyi ilişkiler kurabilme becerisini kazanması onların kişiliklerinin oluşumunu olumlu yönde etkileyecektir. Sosyal ilişkilerde başarılı ve kişisel uyumu olan bireyler hayatta karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebileceklerdir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Araştırma meslek yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, tanımlayıcı niteliktedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Celal Bayar Üniversitesi Salihli Meslek Yüksekokulu 2012-2013 Öğretim Yılı Bahar Döneminde öğrenim gören 2600 öğrenci, örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılan 137 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplandıran öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

İkinci bölümde Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği 1993 yılında Şahin ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Likert tipindeki ölçeğin 35 maddesi vardır. Cevaplara 1 ile 6 arasında değişen puanlar verilmektedir. Ölçeğin puanlanmasında 9. 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. Bazı maddelerin (1, 2, 3, 4, 11, 13, 14,15, 17, 21, 25, 26, 30, 34) puanlaması ters olarak yapılır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişir (Savaşır ve Şahin, 1997:79). Ölçekten alınan toplam puanın yüksekliği bireyin problem çözme becerisi konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir. Ölçekte aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçından yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 alt boyut vardır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur (Karabulutlu Yılmaz vd., 2011). Bu çalışmada ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

Üçüncü bölümde ise, Goleman (1998)'ın duygusal zeka modeline dayanarak Hall (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği Ergin (2000) tarafından yapılan "Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek beş alt boyuttan (kendini tanıma, kendi duygularını yönetme, motivasyon, empati, sosyal beceriler) ve toplam 35 ifadeden oluşmaktadır. Sorulara verilen cevaplar 4'lü likert tipi ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği duygusal zekanın yüksek olduğunu gösterir. Ölçekte 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 29 numaralı maddeler olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 35-140 arasında değişir. Boyutlar kapsamında ise, kendini tanıma 6-24, kendi duygularını yönetme 8-32, motivasyon 9-36, empati 4-16 ve sosyal beceriler 8-32 arasına bir puan elde edilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada duygusal zeka ve boyutlarının problem çözme becerisi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu düşüncesinden hareketle aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Duygusal zeka problem çözme becerisi üzerinde ters yönde etki yaratmaktadır.

H2: Duygusal zeka boyutları ile problem çözme becerisi boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeği ve Problem Çözme Becerisi Envanteri puanları arasında ilişkiler olup olmadığı, varsa ilişkilerin nasıl olduğu korelasyon analizi kullanılarak ve Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Korelasyon analizleri öncesinde tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Elde edilen veriler tablolarda sunulmuştur.

K Atılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	F	%	Değişkenler	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Bayan	57	41.6	Babanızın eğitim durumu	Okur-yazar değil	9	6.6
	Erkek	80	58.4		İlköğretim	84	61.3
Yaş	18’den küçük	1	,7		Lise	33	24.1
	18-20	96	70.1		Yüksekokul	4	2.9
	21-23	32	23.4		Üniversite	7	5.1
	24-26	4	2.9	Kişilik özellikleriniz	Konuşkan-Girişken	82	59.9
	26’dan büyük	4	2.9		Sessiz-Sakin	39	28.5
Okula Giriş Puan Türü	Sözel	43	31.4		Duygusal-Alıngan	13	9.5
	Sayısal	10	7.3		İçe Dönük	3	2.2
	Eşit Ağırlık	49	35.8	Evet seviyor musunuz?	Evet	124	90.5
	Sınavsız Geçiş	35	25.5		Hayır	13	9.5
Programı isteyerek mi seçtiniz?	Evet	106	77.4	Programınız	Pazarlama	29	21.2
	Hayır	31	22.6		Yerel Yönetimler	32	23.4
Sınıfınız	1. Sınıf	79	56.9		Dış Ticaret	22	16.1
	2. Sınıf	58	43.1		Tekstil	4	2.9
Kaç yakın arkadaşınız var?	1	13	9.5		Bilgisayar	16	11.7
	2	19	13.9		Deri Konfeksiyon	4	2.9
	3	22	16.1		Çocuk Gelişimi	13	9.5
	4 ve üzeri	83	60.6		Moda Tasarım	8	5.8
Annelerinizin eğitim durumu	Okur-yazar değil	18	13.1		Güvenlik	5	3.6
	İlköğretim	93	67.9		Emlak Yönetimi	4	2.9
	Lise	21	15.3	Eğitim Türü	I. Örgün Eğitim	78	57.7
	Yüksekokul	1	,7		II. Örgün Eğitim	59	42.3
	Üniversite	4	2.9				

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %41.6’ı bayan, %58.4’ü ise erkektir. %70.1’i 18-20 yaş, %23.4’ü 21-23 yaş aralığındadır. %31.4’ü sözel, %35.8’i eşit ağırlık, %25.5’i sınavsız geçişle ve %7.3’ü sayısal puanla okula girmiştir. %77.4’ü programı isteyerek seçmiştir. %56.9’u 1.sınıf, %43.1’i 2. sınıf öğrencisidir. %60.6’sının 4 ve daha fazla sayıda, %16.1’inin 3, %13.9’unun ise 2 yakın arkadaşı vardır. %67.9’unun annesi ve %61.3’ünün babası ilkokul mezunu, %15.3’ünün annesi ve %24.1’inin babası lise mezunu iken, %13.1’inin annesi

ve %6.6'sının babası okur-yazar değildir. Kişilik özellikleri açısından bakıldığında öğrencilerin %59.9'u konuşkan girişken, %28.5'i sessiz-sakin, %9.5'i duygusal-alıngan ve %2.2'si içe dönük özelliğe sahiptir. Öğrencilerin %90.5'i yaşamı seviyor. %57.7'si I. Örgün Eğitim, %42.3'ü de II. Örgün Eğitim öğrencisidir. %73.1'i sosyal, %26.9'u ise teknik program öğrencisidir.

Duygusal Zeka ve Duygusal Zeka Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka ve duygusal zeka alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Duygusal Zeka Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Analizi

BOYUTLAR	N	Puan Aralığı	Ortalama	Std.Sapma
Kendini Tanıma	137	6-24	18.74	3.403
Kendi Duygularını Yönetme	137	8-32	18.12	3.263
Motivasyon	137	9-36	26.76	3.713
Empati	137	4-16	13.52	2.518
Sosyal Beceriler	137	8-32	25.20	4.222
Duygusal Zeka Toplam	137	35-140	100.72	12.964

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin duygusal zekanın kendini tanıma boyutundan aldıkları puan ortalamaları $x=18.74$; kendi duygularını yönetme boyutundan aldıkları puan ortalamaları $x=18.12$; motivasyon boyutundan aldıkları puan ortalamaları $x=26.76$; empati boyutundan aldıkları puan ortalamaları $x=13.52$; sosyal beceriler boyutundan aldıkları puan ortalamaları $x=25.20$ ve toplam duygusal zeka puan ortalamaları $x=100.72$ 'dir. Elde edilen puanlar ortalamanın biraz üzerindedir. Bu sonuçlar öğrencilerin duygusal zeka ve duygusal zeka alt boyutlarında yeterli düzeyde olduklarını göstermektedir.

Problem Çözme Becerisi ve Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi ve problem çözme becerisi alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Problem Çözme Becerisi Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Analizi

BOYUTLAR	N	Puan Aralığı	Ortalama	Std. Sapma
Aceleci	137	9-54	30.25	5.581
Düşünen	137	5-30	11.99	4.401
Kaçıngan	137	4-24	10.18	5.093
Değerlendirici	137	3-18	7.26	3.299
Kendine Güvenli	137	6-36	18.47	5.948
Planlı	137	4-24	9.69	4.144
Problem Toplam	137	32-192	87.82	19.335

Araştırmaya katılan öğrencilerin Tablo 3'deki problem çözme beceri düzeylerine ilişkin değerlere bakıldığında, problem çözme beceri boyutlarının en çok kullanılan (yeterli algılanandan) en az kullanılan doğru sıralandığında; birinci sırada değerlendirici yaklaşım ($x=7.26$)'ın yer aldığı, bunları sırayla; planlı yaklaşım ($x=9.69$), kaçıngan yaklaşım ($x=10.18$), düşünen yaklaşım ($x=11.99$), kendine güvenli yaklaşım ($x=18.47$) ve aceleci yaklaşımın ($x=30.25$) izlediği görülmektedir. Bu değerler incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme yaklaşımlarından kendilerini en yeterli (en sık kullandıkları) algıladıkları problem çözme boyutu değerlendirici yaklaşım iken, en yetersiz algıladıkları (en az başvurdukları) boyutun aceleci yaklaşım olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri toplam puanları 87.82 olarak bulunmuştur. Bu ölçekten alınabilecek puan aralığı 32 ile 192 arasındadır ve alınan puan değeri yükseldikçe problem çözme düzeyi algısı düşmektedir. Bu bakımdan araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisi konusunda kendilerini orta düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Boyutlar Arası İlişkiler Açısından Korelasyon Analizi

Tablo 4’de duygusal zeka ve boyutları ile problem çözme becerisi ve boyutları arasındaki korelasyon analizinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4’de görüldüğü gibi duygusal zeka ve boyutları ile problem çözme becerisi ve boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Bunun anlamı kişilerin duygusal zeka düzeyleri arttıkça problem çözme becerisi de artmaktadır. Bu bulguya göre, H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Boyutlar kapsamında değerlendirildiğinde; duygusal zekanın kendini tanıma boyutu ile problem çözme becerisinin düşünen, değerlendirici, güvenli ve planlı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal zekanın kendini tanıma boyutu ile problem çözme becerisinin aceleci ve kaçınan boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguya göre, kendini tanımada yeterli olan kişilerin problem çözme becerisi açısından başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4. Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki Korelasyon Analizi

		Kendini Tanıma	Kendi Duyularını Yönetme	Motivasyon	Empati	Sosyal Beceriler	Duygusal Zeka
Aceleci	Pearson Correlation	-,081	-,143	-,151	-,064	-,123	-,147
	Sig. (2-tailed)	,345	,095	,077	,460	,152	,086
	N	137	137	137	137	137	137
Düşünen	Pearson Correlation	-,431(**)	-,104	-,436(**)	-,346(**)	-,440(**)	-,380(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,225	,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137
Kaçınan	Pearson Correlation	-,157	-,189(*)	-,215(*)	-,120	-,263(**)	-,228(**)
	Sig. (2-tailed)	,066	,027	,012	,164	,002	,007
	N	137	137	137	137	137	137
Değerlendirici	Pearson Correlation	-,406(**)	-,104	-,373(**)	-,304(**)	-,345(**)	-,383(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,227	,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137
Güvenli	Pearson Correlation	-,458(**)	-,132	-,507(**)	-,375(**)	-,457(**)	-,439(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,123	,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137
Planlı	Pearson Correlation	-,332(**)	-,016	-,382(**)	-,321(**)	-,392(**)	-,349(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,855	,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137
Problem	Pearson Correlation	-,444(**)	-,177(*)	-,501(**)	-,364(**)	-,488(**)	-,464(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,039	,000	,000	,000	,000
	N	137	137	137	137	137	137

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Duygusal zekanın kendi duygularını yönetme boyutu ile problem çözme becerisinin sadece kaçınan boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal zekanın kendi duygularını yönetme boyutu ile problem çözme becerisinin aceleci, düşünen, değerlendirici, güvenli ve planlı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguya göre, kendi duygularını yönetmede yeterli olmanın problem çözme becerisi üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Duygusal zekanın motivasyon boyutu ile problem çözme becerisinin düşünen, kaçınan, değerlendirici, güvenli ve planlı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal zekanın motivasyon boyutu ile problem çözme becerisinin aceleci boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguya göre, kişilerin motivasyon düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Duygusal zekanın empati boyutu ile problem çözme becerisinin düşünen, değerlendirici, güvenli ve planlı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal zekanın empati boyutu ile problem çözme becerisinin aceleci ve kaçınan boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguya göre, empatinin problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Duygusal zekanın sosyal beceriler boyutu ile problem çözme becerisinin düşünen, kaçınan, değerlendirici, güvenli ve planlı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunurken, duygusal zekanın sosyal beceriler boyutu ile problem çözme becerisinin aceleci boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulguya göre, kişilerin sosyal becerileri arttıkça problem çözme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Boyutlar kapsamında elde edilen bulgulara göre H2 hipotezi kabul edilmiştir.

SONUÇ

İnsanlar günlük yaşamlarında pek çok problemlerle karşılaşır. Bu problemler karşısında bireylerin farklı davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir. Bireylerin problemlerine çözüm üretebilmesi duygusal zekalarıyla ilgili bir durumdur. İnsanın kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin bir şekilde yönetme yeteneği olan duygusal zekayı oluşturan bazı temel öğeler vardır. Bu öğeler; kendini tanıma, kendi duygularını yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceridir.

Kişilerin özel ve iş yaşamında, eğitim yaşamında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ve başarılı olmaları duygusal zekasına bağlıdır. Dolayısıyla duygusal zeka düzeyi yüksek olan bireylerin problem çözme becerilerinin de yüksek olması beklenir. Başka bir deyişle, duygusal zekası yüksek olan bireyler, duygularını tanımlayabilir, anlayabilir ve uygun yollarla duygularını ifade edebilirler. Bu nedenlerle, duygusal zeka becerilerine sahip bireylerin problem çözmede başarılı oldukları söylenebilir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar kişilerin duygusal zekalarının problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde kendini tanıma $x=18.74$; kendi $x=18.12$; motivasyon $x=26.76$; empati $x=13.52$; sosyal beceriler $x=25.20$ ve toplam duygusal zeka $x=100.72$ olarak bulunmuştur. Duygusal zeka ölçeğinden alınan puanların yüksekliği duygusal zekanın yüksek olduğunu göstermektedir. Bu değerler açısından incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ortalamasının üzerindedir. En yüksek ortalama kendini motive etme boyutunda ortaya çıkarken, en düşük ortalama kendi duygularını yönetme boyutunda ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin problem çözme becerileri puan ortalamaları incelendiğinde aceleci yaklaşımın $x=30.25$; düşünen yaklaşım $x=11.99$; kaçınan yaklaşım $x=10.18$; değerlendirici yaklaşım $x=7.26$; , kendine güvenli yaklaşım $x=18.47$; planlı yaklaşım $x=9.69$ ve toplam problem çözme becerisi $x=87.82$ olarak bulunmuştur. Bu değerler açısından incelendiğinde problem çözme becerisi ölçeğinden alınabilecek puanın 32-192 arasında değiştiği ve düşük puanların daha fazla yeterlik ve olumlu değerlendirme olduğu hatırlanırsa araştırmaya katılan öğrencilerin problem çöme becerisi açısından kendilerini orta düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Korelasyon analizi açısından değerlendirildiğinde, çalışmada duygusal zeka ve boyutları ile problem çözme becerisi ve boyutları arasında ters yönlü ve anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Bu açıdan kişilerin duygusal zeka düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinde de artış gözlenmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar literatür ile uyumludur.

Kendi duygu ve düşüncelerini tanıma, başkalarının duygularına ve düşüncelerine önem verme, kendini onların yerine koyup düşünebilme, duygulara ait ip uçlarını fark edip elde ettiği bilgilerden yararlanarak davranışlarını düzenleyebilme yeteneklerinin toplamı olarak tanımlanan duygusal zeka öğrenilebilir ve geliştirilebilir yetkinlikleri içeren bir kavramdır. Duygusal zeka yetkinlikleri geliştikçe problem çözme becerisi de gelişecektir. Üniversite öğrencilerinin baş etmesi gereken pek çok sorun olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, bu sorunlarıyla baş edebilmeleri için duygusal zeka yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca karşılaştıkları problemleri çözme konusunda öğrencilerin neler yapabileceklerine ilişkin seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akbolat, M. ve Işık, O. (2012). Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Motivasyonlarına Etkisi. *Dpujss* Number 32, Vol. I, April 2012. <http://sbe.dpu.edu.tr/dergi/32/cilt1/109-124.pdf> Adresinden 14 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Akkoç, Z. (2007). Duygusal Zeka. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aksu, M. (1989). Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Kültür Ve Turizm Bakanlığı Ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu*, 44-54.
- Atay, K. (2002). Okul Müdürlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S.31, ss.345-355.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, Nisan 2010, Sayfa 119-136.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi, 21. Baskı, İstanbul.
- Berkant, H. G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *JASS, International Journal of Social Science*, Volume 6 Issue 3, March, p.1021-1041.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. Ed. A. Ferhan Oğuzhan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların Başarısında Duygusal Zekanın Rolü ve Önemi. *Yönetim Ve Ekonomi* Yıl:2007 Cilt:14 Sayı:1 Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Manisa.
- Dökmen, Ü., (2009). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Remzi Kitabevi, Ankara,
- Dündar, S. (2008). Polislerin Umutsuzluk Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10 (3), ss.77-92.
- D' Zurilla, T. J. ve M. R. Goldfriend (1971). Problem Solving and Behaviour Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 407-426.
- Erdoğan N., (2004). İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005), 29. Bası, İstanbul: Varlık Yayınlar
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında Duygusal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* (Çev. B.S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güner, P. (2000). Sorunlarla Etkili Baş Etme Yolu: Problem Çözme. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 3 (1), ss.62-67.

- Gürbüz, S., Yüksel M. (2008). Çalışma Ortamında Duygusal Zeka: İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Bazı Demografik Özelliklerle İlişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), ss. 174-190
- Güzel, A. (2004). Marmara Üniversitesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Heppner, P. P. (1985). *Problem Solving Self-Appraisal Depression and Attributional Style: Are They Related*. Cognitive Therapy and Research.
- Lee, Fen-Ming. (2003). Conflict Management Styles and Emotional Intelligence of Faculty and Staff at a Selected College in Southern Taiwan. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, The University of South Dakota, South Dakota
- Karabulutlu Yılmaz, E., Yılmaz, S. ve Yurttaş A. (2011). Öğrencilerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), ss.75-79.
- Kasatura, İ. (2003). *Heyecansal Kontrol*. Altı Kitaplar Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.
- Lam, LT. ve Kirby, SL. (2002). Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on Individual Performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1): 133-143.
- Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş*. Ed. H. Arıcı vd., Ankara: Meteksan Yayınları.
- Sezen, G. ve Paliç, G. (2011). Lise Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 April, Antalya-Turkey.
- Sonmaz, S. (2002). Problem Çözme Becerisi İle Zekâ Ve Yaratıcılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Staff, G. (2001). Emotional Intelligence: The "Missing Piece", http://www.edutopia.org/php/article.php?id=Art_680&key=020, (24.04.2006).
- Tabak, A., Sığı, Ü., Eroğlu A. ve Hazır, K. (2009). Öğütlerde Yöneticilerin Dönüştürücü Liderlik Algılamalarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, Sayfa 387-397.
- Üzel, D. ve Hangül, T. (2012). Duygusal Zeka ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2415-30_05_2012-17_01_38.pdf
- Yüksek Özdemir, A. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama. <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi18.htm>

MESLEK YÜKSEKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROGRAM TERCİHLERİNDE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Türkay TÜRKÖĞLU¹, Erdoğan GAVCAR², Halit BÜYÜKSAKALLI³

ÖZET

Meslek Yüksekokullarında eğitim alacak öğrencilerin seçecekleri programla ilgili gerekli ön bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin kendi kişisel ilgi alanları, yetenekleri ve istekleri doğrultusunda program tercihi yapmaları mesleki yaşamda mutlu ve başarılı bireylerin ortaya çıkmasına ve mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı açıktır. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Köyceğiz Meslek Yüksekokulunda üç farklı programda öğrenim gören 191 öğrencinin program tercihlerindeki farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmadaki veriler, anket tekniğinden yararlanılarak elde edilmiş ve istatistiksel paket programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliği bulunmuş ve gerekli olan istatistik yöntemler (Frekans, t testi, tek yönlü varyans analizi ve duncan testi) kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin büyük çoğunluğunun program tercihlerini yaparken ön araştırma yapmış oldukları ve kolay iş bulunabilecek programları tercih ettikleri belirlenmiştir. Okumuş oldukları programın, % 28'inin ilgi alanı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: önlisans öğrencileri, program tercihi, farkındalık

A RESEARCH ON DETERMINATION THE LEVEL OF AWARENESS IN VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ABOUT THEIR PROGRAM PREFERENCES

ABSTRACT

Students in vocational schools are required to have the preliminary knowledge and necessary skills about the program that they want to attend. It is obvious that the students should prefer the school program considering their personal interests, abilities and wishes as this will create happy and successful individuals in professional life and contribute to the quality of vocational and technical education. The study was done to determine the level of awareness of 191 students from three different programs at Köyceğiz Vocational School in Muğla Sıtkı Koçman University. The data in the study was obtained by the survey techniques and analyzed by statistical program. The reliability of the data was found and necessary statistical methods (Frequency, independent t test, one-way Anova and duncan test) were used. As a result, the majority of students have preliminary research while making preferences and also they choose programs which has many job opportunities. The 28 % percentages of students are attending to the programs that they are interested in.

Keywords: associate degree students, program preferences, awareness

GİRİŞ

Farklı alternatifler arasında kişinin kendisine en uygun olanı tercih etmesine işaret eden karar verme konusu, günümüz toplum yaşantısının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Teknolojinin artması ve insanları ekonomik olarak daha da özgür olmaya başlamaları ile birlikte, önümüzdeki yıllarda, farklı alanlarda önlerinde bulacakları ürün ya da hizmet sayıları daha da artınca karar verme süreci de daha karmaşık bir hale gelebilmektedir. Bu karmaşık sürece dahil olmamak amacıyla, belki de insanlar farklı iç (kişisel ya da düşünsel) veya dış (çevresel) kaynaklı etkenlerin etkisi altında kalarak karar verme gereksinimi duymaktadır (Kozak ve Coşar, 2009). Yükseköğretim düzeyinde program tercihi, bireyin ileriki yaşamı için meslek tercihi de içermesi sebebiyle, hayatındaki en önemli karar verme konularından biridir.

Yükseköğretim bireylerin gelecek yıllarında sosyal ve ekonomik açıdan refaha ulaştıran en önemli eğitim kademesidir. Birey yükseköğretim programını seçerek gelecekte yapacağı mesleği, toplumdaki statüsünü, gelir

¹ Yrd.Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Köyceğiz Meslek Yüksekokulu, turkayturkoglu@mu.edu.tr

² Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fethiye İşletme Fakültesi

³ Öğr.Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Köyceğiz Meslek Yüksekokulu

ve yaşam koşullarını da bir ölçüde belirlemiş olmaktadır. Bu noktada lise öğrencisinin bilinçli tercih yapması ve istediği programa yerleşmesi önem taşımaktadır (Yılmaz ve Karadeniz, 2011).

Bu nedenle meslek seçimi, hem seçimi yapan birey hem de bireyin üyesi bulunduğu toplum açısından önemli bir husustur. Bireyin seçtiği meslek onun niteliği ve toplumsal kalkınmaya katkıları ile ilişkilidir. İsbetli yapılan seçim bireyin kendini gerçekleştirmesine, mesleğinde başarılı ve mutlu olmasına katkıda bulunmaktadır. Mutlu ve başarılı bireyler toplumsal gelişmeye katkı sağlamaktadır (Bahar, 2002).

Bu çalışmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin program tercihlerinde farkındalık düzeylerinin, cinsiyet, yaş, devam ettikleri yükseköğretim programı ve yerleştirilme şekli, mezun oldukları lise türü, anne ve babalarının meslekleri ile eğitim düzeyleri, ailenin geliri gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına yanıt aramaktır. Ayrıca aynı değişkenlere göre öğrencilerin okudukları bölümden memnuniyetlerinin değişip değişmediği sorusuna da yanıt aranmıştır.

KAVRAMSAL DEĞERLENDİRME

Meslek yüksekokulu, yükseköğretimde önlisans olarak ifade edilen bir öğretim birimidir. Öğrenciler mezun olduktan sonra meslek elemanı unvanı alarak kamu ve özel sektörlerin ilgili alanlarında istihdam edilirler. Mesleki eğitim, toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde kalifiye teknik elemanlar yetiştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin verildiği eğitimidir. Amacı, toplumun hedefleri ve iş çevrelerinin talepleri doğrultusunda genç insanlara başarılı bir meslek yolu hazırlayarak belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin kazandırılmasıdır. Mesleki ve teknik eğitim alacak olan öğrencilerin seçtikleri alanla ilgili az da olsa gerekli ön bilgi veya beceriye sahip olması gerekir (Akt. Turhal vd., 2010; Sarıoğlu ve Özkan, 2009).

Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik özellikleri ile fakülte tercihleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, fakülte tercihlerini etkileyen faktörler arasında, anne ve babanın eğitim düzeyi ile meslekleri, ailenin aylık ortalama gelir miktarı, kardeş sayısı, ikamet ettiği yerle anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bahar, 2002). Yurdakul ve Burak (2003), Öğrencilerin ziraat fakültesindeki bir programı seçmesinin ana nedenini yükseköğretime yerleştirme puanlarının yetersiz olmasını bulmuştur. Can ve Yazılıtaş (2006) tarafından yapılan polis meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçimine etki eden faktörlerin araştırıldığı çalışmada, düşük gelir grubundaki ailelerin çocuklarının, genellikle iş garantisi olan ve hemen çalışma hayatına atılabilecekleri meslekleri seçtikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörleri araştırdığı bir başka çalışmada, bayan öğretmen adayların mesleki tercihlerinde kişisel ve sosyal faktörler etkili iken, erkek öğretmen adaylarında ise ekonomik faktörlerin etkili olduğu belirtilmiştir (Özbek, 2007). Yine, Kozak ve Coşar (2009), turizm bölümünü tercih eden öğrencilerin yükseköğrenim programı tercihinde, programın bulunduğu şehrin konumu ve yaşam kalitesi, yükseköğrenim programının eğitim-öğretim kalitesi ve şehirle ilgili diğer faktörlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Gediz Meslek Yüksekokulu, Moda Tasarımı Bölümü öğrencilerinin program tercihlerinde bireysel farkındalık düzeylerinin araştırıldığı çalışmada ise cinsiyet, mezun olduğu lise ve gelir düzeyi ile farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (Turhal vd., 2010). Korkut-Owen ve ark. (2012), üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenlerinin cinsiyete, mezun olunan liseye, annelerin ve babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklar bulunduğunu belirtmiştir.

Literatürde bu konuda farklı üniversitelerde, farklı bölüm ve programlarda birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bunlardan anlaşılıyor ki, program tercihlerinin yapılmasında cinsiyet, ailelerin sosyo-ekonomik yapısı ve ailenin tercihlere etkisi, öğrencinin yükseköğretime yerleştirme puanı, üniversitenin bulunduğu şehir ve olanakları, mezun olunan lise ve yükseköğretim kurumundaki eğitim öğretimdeki kalitesinin (akademik yapısı ve üniversitenin marka değeri) etkili olduğu anlaşılmaktadır.

MATERYAL VE YÖNTEM

Köyceğiz Meslek Yüksekokulu (Köyceğiz MYO) bünyesinde Mülkiyet Koruma ve Güvenlik, Ormancılık, Bitkisel ve Hayvansal Üretim ile Yönetim ve Organizasyon olmak üzere 4 bölüm bulunmaktadır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında Özel Güvenlik ve Koruma ile Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Programlarına ek kontenjanla 62 öğrenci kayıt yaptırarak eğitim ve öğretim faaliyetine başlamıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında Özel Güvenlik ve Koruma ile Tıbbi ve Aromatik Bitkiler Programlarının ikinci öğretimleri ile Ormancılık ve Orman Ürünleri Programının normal öğretimi ve ikinci öğretimleride faaliyete girmiş ve 220 öğrenci kayıt yaptırmıştır.

Bu çalışmaya, 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ormancılık ve Orman Ürünleri, Özel Güvenlik ve Koruma ile Tıbbi Aromatik Bitkiler Programlarının 1. sınıfında eğitim öğretim alan 191 öğrenci

katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinde faydalanılmıştır. Konuya ilişkin herhangi bir ölçekten faydalanılmayıp, araştırmacılar tarafından bir anket formu hazırlanmaya çalışılmıştır. Anket geliştirilirken, ilk bölümü 10 soruluk demografik sorular oluştururken, farkındalığın tespiti için Turhal ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan çalışmadan faydalanılmış ve ek olarak yeni sorularda eklenmiştir. Uygulama kapsamında 220 anket formu dağıtılmış ve bunlardan geri dönmeyen, hatalı ve eksik doldurmalarından kaynaklanan sebeplerden dolayı 191 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır. Öğrenci sayısının % 86'sının anketi yanıtlamış olması, değerlendirme için yeterli görülmüştür.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi için SPSS 20 istatistik paket programından yararlanılmış ve istatistiksel analizlerde 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Verilerin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach's Alpha katsayısından faydalanılmıştır. Bağımsız değişkenleri açıklayan ifadelere uygulanan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach's Alpha katsayısı, 0,84 bulunmuştur. Güvenilirlik katsayısının 0,80-1,00 arasında olması ölçeğin yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir (Akgül ve Çevik, 2005).

Araştırmanın amacı çerçevesinde geliştirilen hipotezler şunlardır;

H1: Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

H2: Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri yaşa göre farklılık göstermektedir.

H3: Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri okudukları programa göre farklılık göstermektedir.

H4: Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri programa yerleştirme (Sınavla ve sınavsız geçiş) biçimine göre farklılık göstermektedir.

H5: Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre farklılık göstermektedir.

H6: Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik yapısına göre farklılık göstermektedir.

Araştırmada yöntem olarak önce frekans dağılımları ve yüzdeleri oluşturulmuştur. Öğrencilerin program tercihlerindeki farkındalıklarının farklı olup olmadığını ortaya çıkarmak için Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Değişken sayısı iki olduğu durumlarda ortalamalar arasındaki fark bağımsız örneklem t-testi ve değişken sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı fark çıkması durumunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Duncan testinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Frekans ve Yüzde Analizi Sonuçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde analizi sonuçları Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşlarına ilişkin bilgiler

Cinsiyetleri	Sayı	%
Kız	62	32,5
Erkek	129	67,5
Toplam	191	100,0
Yaşları	Sayı	%
18	6	3,1
19	33	17,3
20	71	37,2
21	39	20,4
22	22	11,5
23	12	6,3
24	6	3,1
25	2	1,1
Toplam	191	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 32'si kız iken, % 67,5'i erkek'dir. Yaşları ise 19 (%17,3), 20 (%37,2), 21 (20,4) ve 22 (%11,5)'de yoğunlaştığı gözlenmektedir.

Çizelge 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin devam ettikleri MYO programlar

Programlar	Sayı	%
Ormanlık ve Orman Ürünleri	78	40,8
Özel Güvenlik ve Koruma	70	36,6
Tıbbi Aromatik Bitkiler	43	22,6
Toplam	191	100,0

Köyceğiz MYO'da Ormanlık ve Orman Ürünleri, Özel Güvenlik ve Koruma ile Tıbbi Aromatik Bitkiler Programları vardır. Çalışmaya, 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında 1. sınıfta bu programlarda eğitim gören öğrenciler katılmıştır. Çizelge 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin % 40,8'i Ormanlık ve Orman Ürünleri Programında, % 36,6'sı Özel Güvenlik ve Koruma Programında, % 22,6'sı da Tıbbi Aromatik Bitkiler Programlarının normal ve ikinci öğretimlerine devam etmektedir.

Çizelge 3. Öğrencilerin yükseköğretime yerleştirilme şekli

Yerleştirilme Şekli	Sayı	%
Sınavsız Geçiş	39	20,4
Yükseköğretime Giriş Sınavı	152	79,6
Toplam	191	100,0

Çizelge 3'te, öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 79,6) Yükseköğretime Giriş Sınavı ile yeterli puanı alarak yerleştirilmiştir. % 20,4'ü sınavsız geçiş sistemi ile öğrenime hak kazanmıştır.

Çizelge 4. Öğrencilerin mezun olduğu ortaöğretim kurumları

Mezun Olduğu Ortaöğretim Kurumu	Sayı	%
Genel Lise	102	53,3
Endüstri Meslek Lisesi	42	22,0
Kız Meslek Lisesi	20	10,5
Anadolu Lisesi	13	6,8
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	2,1
Teknik Lise	3	1,6
Diğer	7	3,7
Toplam	191	100,0

Çizelge 4'de, öğrencilerin mezun olduğu ortaöğretim kurumlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Buna göre, yaklaşık yarısı (%53,4)'ü genel lise mezunu, % 23,6'sı Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi mezunu, % 10,5'i Kız Meslek Lisesi, % 8,9'u Anadolu grubu liseler ve % 7'si ise Turizm Otelcilik ve İmam Hatip gibi diğer liselerden mezun olmuştur.

Çizelge 5. Öğrencilerin anne ve baba mesleklerine ilişkin bilgiler

Baba Mesleği	Sayı	%	Anne Mesleği	Sayı	%
Memur	26	13,6	Ev hanımı	166	87,0
İşçi	39	20,4	Memur	5	2,6
Çiftçi	39	20,4	İşçi	7	3,7
Emekli	47	24,6	Çiftçi	3	1,6
Esnaf	24	12,6	Emekli	6	3,1
İşsiz	6	3,1	Esnaf	2	1,0
Diğer	10	5,3	Diğer	2	1,0
Toplam	191	100,0	Toplam	191	100,0

Çizelge 5'te öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine ait bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin Babalarının, % 24,6'sı emekli, % 20,4'ü işçi, yine aynı oranda çiftçi mesleklerine sahiptir. Ayrıca, % 13,6'sı memur, % 12,6'sı esnaf ve % 8,3'ü ise işsiz ve diğer meslekler oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin % 87'si ev hanımı iken, düşük oranda da olsa memur, işçi ve emekli anne meslekleri de mevcuttur.

Çizelge 6. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları

Eğitim Derecesi	Baba		Anne	
	Sayı	%	Sayı	%
Okuryazar değil	4	2,1	21	11,0
Okuryazar	5	2,6	4	2,1
İlkokul	87	45,6	115	60,2
Ortaokul	44	23,0	31	16,2
Lise	35	18,3	17	8,9
Üniversite	16	8,4	3	1,6
Toplam	191	100,0	191	100,0

Çizelge 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin babasının büyük çoğunluğu (% 68,6) ilkökul ve ortaokul mezunudur. % 18,3'ü lise, % 8,4'ü üniversite mezunudur. Annelerde ise durum, % 76,2'si ilkökul ve ortaokul mezunu iken, % 10,5'i lise ve üniversite mezunudur. Annelerin % 11'i okuryazar değildir.

Çizelge 7. Öğrencilerin ailesinin gelirine ait bilgiler

Aile Geliri/Ay	Sayı	%
773 TL'den Az	20	10,5
773-1000 TL	46	24,1
1000-1500 TL	50	26,2
1500-2000 TL	29	15,1
2000-2500 TL	32	16,8
2500 TL üstü	14	7,3
Toplam	191	100,0

Öğrenci ailelerin aylık gelir durumlarını gösteren Çizelge 7 incelendiğinde, yaklaşık yarısının 773-1500 TL aralığında olduğu gözlemlenmiştir. % 32'si ise 1500-2500 TL arasında olup, % 10,5'i 773 TL'den az ve % 7,3'ü ise 2500 TL ve üzeridir.

Çizelge 8. Öğrencilerin program tercihlerine ilişkin farkındalık düzeylerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları

Programı Tercihine İlişkin Farkındalık Düzeyleri	Sayı	%
Okuduğum programı araştırdım	128	67,0
Okuduğum programı araştırmadım	63	33,0
Okuduğunuz programı tercih etme nedeni	Sayı	%
İlgi alanı	53	27,7
Kolay iş bulma imkânı	51	26,7
ÖSYS puanına göre en uygun en ideal program olması	24	12,6
Meslek lisesinden direkt kayıt olduğum için	14	7,3
Aile/çevre isteği	14	7,3
Boşta kalmamak	14	7,3
Aile mesleği	4	2,1
Diğer nedenler	17	9,0
Üniversite tercihini yaparken aile bireylerinden etkilendim	12	6,3
Üniversite tercihini yaparken aile bireylerinden az etkilendim	91	47,6
Üniversite tercihini yaparken aile bireylerinden etkilenmiş olabilirim	61	31,9
Üniversite tercihini yaparken aile bireylerinden etkilenmedim	27	14,1

Not: Her bir soru grubunun frekans dağılımı toplamları 191, yüzde toplamları ise 100'dür.

Öğrencilerin program tercihlerine ilişkin farkındalık düzeylerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir. Öğrencilerin % 67’si okumuş olduğu programı araştırdığını, % 33’ü ise araştırmadığını belirtmektedir. Okuduğu programı tercih nedenlerinin başlıcaları, % 27,7’sinin ilgi alanı olması, % 26,7’sinin kolay iş bulma imkânının bulunması ve % 12,6’sı puanına uygun en ideal program olmasıdır. Üniversite ve program tercihini yaparken yaklaşık % 50’si aile bireylerinden etkilendiğini belirtmiştir. % 31,9’u ise farkında olmadan etkilenmiş olabileceğini kabul etmiş, % 14,1’i ise kesinlikle etkilenmediğini düşünmektedir.

Çizelge 9. Devam ettikleri program ve MYO hakkındaki görüşlerine ilişkin bilgiler

Okudukları Program ve MYO ile ilgili Görüşleri	Sayı	%
Okuduğum program bireysel özelliklerime uygun	174	91,1
Okuduğum program bireysel özelliklerime uygun değil	17	8,9
Doğru tercih yaptığıma inanıyorum	97	50,8
Doğru tercih yaptığıma inanmıyorum	33	17,3
Kararsızım	61	31,9
MYO’da aldığım eğitimin olumlu olacağına inanıyorum	163	85,3
MYO’da aldığım eğitimin olumlu olacağına inanmıyorum	28	14,7
Mesleğimle ilgili haberleri takip ediyorum	142	74,3
Mesleğimle ilgili haberleri takip ediyorum	49	25,7
Mesleğimle ilgili hayalleri hiçbir zaman kurmuyorum	3	1,6
Mesleğimle ilgili hayalleri nadiren kuruyorum	100	52,4
Mesleğimle ilgili hayalleri bazen kuruyorum	61	31,9
Mesleğimle ilgili hayalleri sık sık kuruyorum	27	14,1
Mezun olunca kendi işini kurmayı düşünüyorum	59	30,9
Mezun olunca kendi işini kurmayı düşünmüyorum	105	55,0
Kararsızım	27	14,1
MYO’daki eğitimden memnunum	101	52,9
MYO’daki eğitimden memnun değilim	34	17,8
Kararsızım	56	29,3

Not: Her bir soru grubunun frekans dağılımı toplamları 191, yüzde toplamları ise 100’dür

Öğrencilerin devam ettikleri program ve MYO hakkındaki görüşlerine ait frekans ve yüzde analizi sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir. % 91,1’i okumuş olduğu programın bireysel özelliklerine uyduğunu, % 8,9’u ise uymadığını beyan etmiştir. Öğrencilerin % 50,8’i doğru tercih yaptığını, % 31,9’u kararsızlığını ve % 17,3’ü yanlış tercih yaptığını inanmaktadır. % 85,3’ü Meslek Yüksekokulunda aldığı eğitimin mesleki yaşamında olumlu olacağına inandığını belirtmektedir. % 74,3’ü okuduğu programı benimsedikleri ve mesleki haberleri takip ettikleri görülmüştür. Yine % 98’i mesleği ile ilgili arada sırada da olsa hayaller kurduğunu belirtmiştir. % 30,9’u mezun olunca kendi işini kurmayı düşündüğünü, % 55’i kurmayı düşünmediği ve % 14,1’i ise kararsızlığını belirtmiştir. % 52,9’u Meslek Yüksekokuldaki eğitimden memnun olduğunu, % 17,8’i memnun olmadığını ve % 29,3’ü kararsızlığını belirtmiştir.

Bağımsız örneklem t testi sonuçları

Öğrencilerin cinsiyetlerine ve yükseköğretim kurumuna yerleştirilme şekline göre verilen cevaplar yönünden fark olup olmadığına araştırılmasında, 0,05 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre H1 ve H4 hipotezleri red edilmiştir. Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri cinsiyete ve programa yerleştirme (Sınavla ve sınavsız geçiş) biçimine göre farklılık göstermemektedir.

Tek yönlü varyans ve farklılık analizi sonuçları

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşlarına, mezun olduğu ortaöğretim kurumu türüne, babasının eğitim düzeyine ve aile gelir grubuna göre verilen cevaplar yönünden fark olup olmadığının araştırılmasında, 0,05 düzeyinde ($p < 0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda, H2 ve H5 hipotezleri

red edilmiştir. Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri yaşlarına, mezun olduğu ortaöğretim kurum tipine, babasının eğitimine göre farklılık göstermemektedir.

Çizelge 10. Devam edilen programlara göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenler		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Program tercih nedeni	Gruplar Arasında	97,190	2	48,595	4,008	,020*
	Grup içinde	2279,239	188	12,124		
	Toplam	2376,429	190			
Aile bireylerinden etkilenme	Gruplar Arasında	6,897	2	3,448	5,468	,005*
	Grup içinde	118,559	188	,631		
	Toplam	125,455	190			
Doğru tercih yaptığına inanma	Gruplar Arasında	5,341	2	2,671	4,865	,009*
	Grup içinde	103,214	188	,549		
	Toplam	108,555	190			
Mesleğiyle ilgili hayal kurma	Gruplar Arasında	6,659	2	3,330	6,281	,002*
	Grup içinde	99,665	188	,530		
	Toplam	106,325	190			
Mezun olunca kendi işini kurma	Gruplar Arasında	3,379	2	1,689	3,282	,040*
	Grup içinde	96,768	188	,515		
	Toplam	100,147	190			
MYO'daki eğitimden memnuniyet	Gruplar Arasında	4,521	2	2,260	3,972	,020*
	Grup içinde	106,977	188	,569		
	Toplam	111,497	190			

*P<0,05

Çizelge 10'a göre, öğrencilerin okumuş oldukları programı tercih nedeni, aile bireylerinden etkilenme, doğru tercih yaptığına inanma, mesleğiyle ilgili hayal kurma, mezun olunca kendi işini kurma ve programdaki eğitimden memnuniyetlerine göre bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre, H3 hipotezi kabul edilmiştir. Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri okudukları programa göre farklılık göstermektedir.

Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan duncan testi sonuçlarına göre program tercihlerinde farklılığın ormancılık bölümü ile özel güvenlik ve koruma programına devam eden öğrencilerin kolay iş bulma ümidi taşıdıkları görülmüştür. Program tercihlerinde aile bireylerinden en çok özel güvenlik ve koruma programındaki öğrencilerin etkilenmesi sebebiyle farklılığın oluştuğu tespit edilmiştir. Özel güvenlik ve koruma programındaki öğrencilerin büyük çoğunluğu doğru tercih yaptığını inanmaktadır. Mesleğiyle ilgili hayalin ise en sık kuranların ormancılık bölümü öğrencileri olduğu görülmüştür. Mezun olunca kendi işini kurma isteğinin en düşük olduğu öğrenci grubu, özel güvenlik ve koruma programındadır. Ormancılık bölümü öğrencileri MYO'daki eğitimden en az memnun olan gruptur.

Çizelge 11. Baba mesleğine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Doğru tercih yapmak	Gruplar Arasında	7,521	6	1,253	2,283	,038*
	Grup içinde	101,034	184	,549		
	Toplam	108,555	190			

*P<0,05

Baba mesleğine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Çizelge 11’de verilmiş olup, 0,05 düzeyinde ($p<0,05$) anlamlı bir farklılığın doğru tercih yapmak arasında bulunmuştur. Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan duncan testi sonuçlarına göre de babası esnaf olanların büyük çoğunluğu doğru tercih yaptığına inanırken, babası işsiz olanlar inanmamaktadır.

Çizelge 12. Anne eğitim durumuna göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Okuduğu programı araştırma	Gruplar Arasında	2,979	5	,596	2,809	,018*
	Grup içinde	39,241	185	,212		
	Toplam	42,220	190			

* $P<0,05$

Anne eğitim durumuna göre yapılan tek yönlü varyans analiz sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir. Buna göre anlamlı farklılığın öğrencilerin okuduğu bölümü araştırmasında bulunmuştur. Farklılık, duncan testine göre, ilkokul mezunu annelerden kaynaklanmaktadır. ilkokul mezunu annelerin çocuklarının büyük çoğunluğunun okuduğu programı araştırma yapmasından kaynaklanmıştır.

Çizelge 13. Annenin mesleğine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P
Programı tercih nedeni	Gruplar Arasında	2,979	5	,596	2,809	,018*
	Grup içinde	39,241	185	,212		
	Toplam	42,220	190			

* $P<0,05$

Çizelge 13’te de görüldüğü gibi anne mesleğine göre verilen cevaplar yönünden fark olup olmadığının araştırılmasında anlamlı bir farklılık okuduğu programı tercih nedenlerinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Duncan testine göre annesi memur olanlar farklı bir grupta yer almıştır.

Annesi memur olan öğrencilerin okudukları programdan mezun olunca kolay iş bulma ümidi taşıdıkları anlaşılmıştır. Bu durumda, H6 hipotezi red edilmiştir. Bu sonuçlara göre, hipotez şu şekilde düzeltilmiştir. Öğrencilerin, program tercihlerindeki farkındalık düzeyleri anne ve babanın mesleklerine ile annenin eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

SONUÇ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Köyceğiz Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 1. Sınıf öğrencilerinin, program tercihlerinde farkındalık düzeylerinin araştırıldığı bu çalışmaya yaşları 18-25 arasında yoğunlaşan, 62 kız ve 129 erkek öğrenci katılmıştır. Yaklaşık % 80’ni Yükseköğretime Geçiş Sınavı ile programa kayıt yaptırmış ve yarısı genel lise mezunudur. Bu öğrencilerin anne ve babasının yarısı ilkokul mezunu olup annelerin büyük çoğunluğu ev hanımı iken, babalarının mesleklerinde işçi, çiftçi ve emekli ağırlıklıdır.

Literatürde bu konuda yapılan çalışmalarda, program tercihlerinin yapılmasında cinsiyet, ailelerin sosyo-ekonomik yapısı ve ailenin tercihlere etkisi, öğrencinin yükseköğretime yerleştirme puanı, üniversitenin bulunduğu şehir ve olanakları, mezun olunan lise ve yükseköğretim kurumundaki eğitim öğretimdeki kalitesinin (akademik yapısı ve üniversitenin marka değeri) etkili olduğu görülmüş ve bu konuya ait literatür örneklerine bölüm ikide yer verilmiştir. Bu çalışmada da, bu konudaki çalışmalara ait bazı benzer bulgular elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67’sinin okumuş oldukları programı tercih etmeden önce araştırdıkları ve yaklaşık % 28’inin okumuş oldukları programın ilgi alanı olduğunu belirtmiştir. % 26,7’si program mezunlarının kolay iş bulacak olması sebebiyle tercih ettiğini belirtmiştir. Yine bu öğrenciler arasında açığa kalma korkusu, aile isteği ve puanının bu programlara yetmesi gibi nedenlerle tercih edenlerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin % 91,1’nin program, yani meslek tercihlerinin bireysel özelliklerine uygun olduğu düşüncesi taşıdığı ve % 85,3’nün meslek yüksekokulundaki eğitimin kariyerlerinde olumlu etki oluşturacağına

inanmaktadır. Hatta yaklaşık % 75'i mesleğiyle ilgili haberleri takip etmeye başlamış ve % 52,2'si mesleğiyle ilgili hayal kurduğunu bile belirtmiştir. Bu da bireylerin içinde buldukları ortama ayak uydurduklarının ve genelinin mesleği benimsediğinin işareti olarak gösterilebilir. % 30'luk bir grup öğrenci ise okulun ardından girişimci olmayı düşündüğünü ve % 14'ü kararsızlığını bildirmiştir. Öğrencilerin yarısı da meslek yüksekokulundaki eğitimden memnun olduğunu belirtmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, yükseköğretim kurumuna yerleştirilme şekline, mezun olduğu ortaöğretim kurum tipine, babasının eğitime ve aile gelirine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat meslek yüksekokulunda okunan programa, anne ile babanın mesleğine ve annenin eğitime göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, özellikle babaların zamanlarını büyük çoğunluğunu aile geliri sağlamak için mesleki bir işle uğraşması neticesinde genellikle ev hanımı annelerin çocuklarının eğitimi ve mesleki kariyerleri ile daha yakından ilgilendiği manasında gelmektedir. Aile geliri ile ilgili farklılığın oluşmamasının sebebi ise genellikle öğrencilerin aile gelirlerinin büyük çoğunluğunun 773-1500 TL aralığında olması ve diğer aralıklara dengeli dağılmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Nitekim, sosyo-ekonomik yapı, bireyin toplumsallaşma sürecini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Toplum, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki insanların bileşiminden oluşur. Sosyo-ekonomik seviyenin farklılaşması bireyin yaşam biçiminin, önceliklerinin ve tercihlerinin farklılaşması anlamına gelmektedir (Bahar, 2002).

Farklı mesleklere eleman seçiminde, bireylerin başarı düzeyleri, zeka düzeyleri ve yetenekleri çok önemlidir. Temel eğitim sürecinin, istenilen niteliklere uygun bir biçimde gerçekleşmemesi, insan potansiyelinden yeterli düzeyde yararlanılamamasına yol açmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, bazı bireyler, almış oldukları eğitimin yetersizliği nedeniyle, potansiyel özelliklerini değerlendirememektedirler. Bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçmesi hem bireyin başarı ve mutluluğuna hem de mesleğin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Bahar, 2002).

KAYNAKLAR

- Akgül, A., ve Çevik, O. (2005). İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Emek Ofset, Ankara.
- Bahar, H. H. (2002). Eğitim fakültesi, tıp fakültesi ve iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin bazı sosyo-ekonomik özellikleri ile fakülte tercihleri arasındaki ilişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1) 125-144.
- Can, Y. ve A. Yazılıtaş (2006). Polis meslek yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçimine etki eden faktörler ve okullarını algılama biçimleri. *Polis Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 73-96.
- Korkut-Owen, F., Kepir, D.D., Özdemir, S., Ulaş, Ö., ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 3, Aralık 2012, ss.135-151
- Kozak, M. ve Coşar, Y. (2009). Üniversite adaylarının ÖSYS tercihlerinde kullandıkları karar verme stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (59): 399-419.
- Sarıkaya, T. ve Khorsid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine göre algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1) 145-159.
- Turhal, E., Kıcıroğlu B., Ocakoğlu, ve N., Karayığıt, D. (2010). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Program Tercihlerinde Bireysel Farkındalık Düzeyleri; Gediz MYO, Moda Tasarım Programı Örneği, *Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu*, 21-22 Ekim, Düzce.
- Yılmaz, M., ve Karadeniz, O. (2011). Öğrenci adaylarının tercih ettikleri programlara kayıt yaptırmama nedenleri ve yeniden yapılandırma: Pamukkale üniversitesi araştırması, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, Temmuz 2011, Cilt 2, Sayı 1, Sayfa: 66-78
- Yurdakul, O., ve Bostan Budak D. (2003). Ziraat mühendisliği eğitiminde öğrencilerin program ve alt program tercihlerini etkileyen faktörler. *Tarım Ekonomisi Dergisi*, Cilt 8, 25-36

TARİHİ FİLM VEYA TARİHİ DİZİLERİN TARİHE İLGIYİ ARTIRMADA ETKİSİNE İLİŞKİN MYO ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Sezai ÖZTAŞ¹, Nihat Kamil ANIL², Bülent KILIÇ³

ÖZET

Bu araştırmada, tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırıp artırmadığına yönelik öğrenci görüşleri ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketler, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli Üniversitesi bünyesindeki Meslek Yüksekokullarında öğrenime devam eden toplam 402 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde güvenilirlik analizi, frekans analizi, t-testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tarihî film ve tarihî dizilerin tarihe ilginin artmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarihî Film, Tarihî Dizi, Tarihe İlgi

VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ABOUT THE IMPACT OF HISTORICAL MOVIES OR SERIES ON RAISING THE INTEREST FOR HISTORY

ABSTRACT

In this survey, opinions of students for the question whether historical movies or series raise the interest of history or not are studied. As data gathering tool, a questionnaire developed by the researcher was used. Questionnaires was answered by 402 students actively continuing their education in Vocational High Schools of Kırklareli University in the spring semester of 2012-2013 academic year. In the analysis of the collected data IBM SPSS Statistics 20 program was used. For data analysis, techniques of reliability analysis, frequency analysis, t test, analysis of variance were used. As the result of this survey, historical movies and series are found out to be effective for raising the interest for history.

Key Words: History, Historical Movies, Historical Series, Interest for History

Giriş

Bazen bir bilimsel makale, bazen bir tarihî hikâye, bazen bir film veya dizi tarihe ilginin artmasında etkili olabilmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesinin bir sonucu olarak evimize kadar giren filmlerin ve dizilerin, diğer unsurlara nazaran seyretmenin verdiği kolaylık ve hazla bu ilginin artmasında daha belirleyici bir rol oynamaya başladığı görülmektedir.

Film ve diziler, tarihî bir olayı, tarihî bir dönemi ilginç kılmakta diğer kaynaklardan daha başarılı olabilmektedir. Bu ilginçlik filmlerin ve dizilerin hareketliliğinden ve yapısından kaynaklanmaktadır. Kurmaca ile birlikte geçmişte yaşanmış gerçeği görselleştirmesi filme ve diziye olan ilgiyi daima ayakta tutmuştur. Film ve dizi sektöründekiler bunu değerlendirmesini bilmişler ve birçok tarihî filmler ve tarihî diziler çekmişlerdir.

Ülkemizde son yıllarda tarihî film ve tarihî diziler daha sık çekilmeye başlanmış, birçok tarihî şahsiyet bu film ve dizilerin konusu olmuştur. 120 (2008), Veda (2010), Muhteşem Yüzyıl (2011) (TV Dizisi), Fetih 1453 (2012), Fatih (2013) (TV Dizisi) son dönemlerde çekilen bazı tarihî film ve tarihî dizilerdir.

Tarihî film ile bir şeyler öğrenen insanda merak duygusu uyanır. Filmde işlenen konu ve dönemle ilgili daha fazla bilgi edinme isteğine girebilir. Örneğin *Troy* (Truva) (2004) filmi gösterime girdikten sonra Truva'ya ilginin uyandığı, Truva ile ilgili kitapların satışının filmden sonra arttığı görülmüştür. Film gösterime girdikten sonra ilgili destinasyonu Çanakkale'de ziyaret eden turist sayısında %73 artış gözlenmiştir (Hudson ve Ritchie 2006: 389).

¹ Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü, sezaioztas@kirkklareli.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Vize Meslek Yüksekokulu Dış Ticaret ve Pazarlama Bölümü, nka@kirkklareli.edu.tr

³ Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Lüleburgaz Meslek Yüksekokulu, bulent.kilic@klu.edu.tr

Birçok tartışmalara konu olan *Muhteşem Yüzyıl* dizisi Türk halkının tarihe duyduğu ilgiyi artırmış, Osmanlı Tarihi ile ilgili kitapların satışında büyük bir artış gözlenmiştir (<http://sanat.milliyet.com.tr/muhtesem-yuzyil-kitap-satislarinipatlatti/edebiyatkitap/haberdetay/20.01.2011/1341626/default.htm>).

Google Zeitgeist 2011 Yılı Yükselen Arama Trendleri'ne göre, Türkiye'de en fazla aranan kelimelerin ilk 3 sırasında facebook, face ve youtube yer almaktadır. Bunun dışında aramalarda en fazla artış görülenlerin ilk sırasında *Muhteşem Yüzyıl* yer almıştır (<http://gundem.milliyet.com.tr/muhtesem-yuzyil-i-arayan-artmis/gundem/gundemdetay/16.12.2011/1476102/default.htm>). Ayrıca bu dizi mücevherinden kolonyasına kadar Hürrem Sultan ekonomisi yaratmış ve kadınlar çok büyük ilgi göstermiştir (<http://haber.gazetevatan.com/kitap-satislari-patladi/353082/8/magazin>).

Tarihî film veya tarihî diziler tarihi görselleştiren bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, tarihî filmler ve tarihî diziler tarihe yönelik güçlü bağlar kurulmasında etkili bir araçtır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine yönelik görüşlerini tespit etmektir.

Problem Cümlesi

Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinde genel çerçevesi çizilen problem durumunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle, tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin sınıflarına göre tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Meslek Yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle, tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırklareli Üniversitesi bünyesinde yer alan Meslek Yüksekokullarında öğrenimine devam eden 10.526 öğrencidir. Çalışmada rastgele örnekleme yöntemi ile 402 öğrenci örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından literatür taranmış ve uzman görüşleri alınarak tarihe olan ilgi göstergeleri belirlenmiştir. Bu göstergelerin literatüre uygunluğu kontrol edildikten sonra anket bir ön uygulama ile öğrencilere verilmiş, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamayan ifadeler tespit edilerek anketten çıkarılmıştır.

Veri toplama aracı için yapılan ön uygulamada ölçekteki maddelerin ölçüğe katkısına ilişkin olarak madde-bütün korelasyon katsayılarına bakılmış ve hepsi pozitif işaretli çıkmış olan madde bütün korelasyonlarında değeri 0,25 ten küçük olan 16 madde veri toplama aracı olan anketten çıkarılmıştır. Geriye kalan 32 maddenin türdeş bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadığını anlamak üzere Cronbach Alfa Katsayısı hesaplandığında bu katsayının 0,92 olduğu görülmüştür. 16 maddenin anketten çıkarılması sonucu anketin kalan 32 maddenin içerik olarak benzer iki yarı oluşturduğu fark edilip bu 32 maddeye "iki Yarıya Bölme Yöntemi" ile güvenilirlik analizi yapıldığında Spearman-Brown Katsayısının 0,88 olduğu görülmüştür. Geçerlilik ve güvenilirliği kontrol edildikten sonra anket öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerinin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıfı, izlediği veya beğendiği tarihî film veya tarihî dizilerin değerlendirilmesinde frekans analizi yapılmıştır. Tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisini tespit etmek için 1, 2, 3, 4 ve 5 değerlerinden oluşan eşit aralıklı ölçekten yararlanılmıştır. Bu kısımdaki sorular aynı zamanda tarih ilgisinin göstergeleri olup bu kısma öğrencilerin verdiği cevaplardan ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek için ise $\alpha=0,05$ hata payı ile "t" testi yapılmıştır.

Öğrencilerin sınıflarına göre tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle, tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (One-Way MANOVA) yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	193	48,0
Erkek	209	52,0
Toplam	402	100,0

Ankete cevap verenlerin %48'i kadın, %52'si erkektir (Tablo 1).

Tablo 2: Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımları

	f	%
Meslek Lisesi	129	32,1
Genel Lise	108	26,9
Endüstri Meslek Lisesi	90	22,4
Anadolu Meslek Lisesi	22	5,5
Anadolu Lisesi	12	3,0
Teknik Lise	9	2,2
İmam Hatip Lisesi	6	1,5
Sosyal Bilimler Lisesi	3	0,7
Fen Lisesi	1	0,2
Diğer	22	5,5
Toplam	402	100,0

Görüldüğü gibi anketi cevaplandıran öğrencilerin %32,1'i Meslek Lisesi, %26,9'u Genel Lise, %22,4'ü Endüstri Meslek Lisesi, % 5,5'i Anadolu Meslek Lisesi, %3'ü Anadolu Lisesi, %2,2'si Teknik Lise, %1,5'i İmam Hatip Lisesi, %0,7'si Sosyal Bilimler Lisesi, %0,2'si Fen Lisesi ve %5,5'i ise diğer bir lise mezunudur. Bu dağılımları incelediğimizde, öğrencilerin yaklaşık üçte birini Meslek Lisesi mezunlarının, yaklaşık dörtte birini sırasıyla Genel Lise veya Endüstri Meslek Lisesi mezunlarının oluşturduğu görülür (Tablo 2).

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları

	f	%
1. Sınıf	206	51,2
2. Sınıf	137	34,1
Diğer	59	14,7
Toplam	402	100,0

Görüldüğü üzere öğrencilerin %51,2'sini 1. sınıf öğrencilerinin, %34,1'ini 2. sınıf öğrencilerinin, %14,7'sini ise diğer öğrencilerin (2. yılını doldurmuş ama mezun olamamış öğrencilerin) oluşturduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4: Öğrencilerin İzledikleri Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Dağılımları

	f	%
Fetih 1453	398	31,0
Muhteşem Yüzyıl	230	17,9
Son Osmanlı Yandım Ali	68	5,3
Çanakkale	65	5,1
Spartacus	48	3,7
Truva	43	3,4
Çanakkale 1915	38	3,0
Cengiz Han	30	2,3
Çanakkale Geçilmez	25	1,9
Gladyatör	23	1,8
120	19	1,5
Er Ryan'ı Kurtarmak	19	1,5
300 Spartalı	19	1,5
Game of Thrones	18	1,4
Kızıl Uçurum	18	1,4
Büyük İskender	15	1,2
Cennetin Krallığı	15	1,2
Mustafa	15	1,2
Piyanist	15	1,2
Yüzüklerin Efendisi	15	1,2
Çağrı	13	1,0
Da Vinci's Demons	13	1,0
Elvada Rumeli	13	1,0
Malkoçoğlu	13	1,0
Seksenler	13	1,0
Pearl Harbor	10	0,8
Sarıkamyş	10	0,8
Veda	10	0,8
Gelibolu	8	0,6
Osmanlı Tokadı	8	0,6
Thor	8	0,6
Bir Zamanlar Askerdik	5	0,4
Soysuzlar Çetesi	5	0,4
Titanik	5	0,4
Titanların Öfkesi	5	0,4
Ustura Kemal	5	0,4
Battal Gazi	3	0,2
Toplam	1283	100

Öğrencilerin *izlemiş olduğunuz tarihî film veya tarihî dizilerin adlarını yazınız* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde yaklaşık üçte birinin *Fetih 1453*'ü, yaklaşık beşte birinin ise *Muhteşem Yüzyıl*'ı izlediği görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 5: Öğrencilerin En Beğendikleri Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Dağılımları

	f	%
Fetih 1453	181	45,0
Muhteşem Yüzyıl	52	12,9
Spartacus	24	6,0
Cengiz Han	15	3,7
120	13	3,2
Çanakkale	12	3,0
Çanakkale Geçilmez	12	3,0
Son Osmanlı Yandım Ali	10	2,5
Truva	10	2,5
Büyük İskender	6	1,5
Pearl Harbor	6	1,5
Cennetin Krallığı	5	1,2
Piyanist	5	1,2
Seksenler	5	1,2
Veda	5	1,2
300 Spartalı	4	1,0
Çağrı	4	1,0
Çanakkale 1915	4	1,0
Devrim Arabaları	4	1,0
Game Of Thrones	4	1,0
Boleyn Kızı	3	0,7
Osmalıda Derin Devlet	3	0,7
Sarıkamış	3	0,7
Da Vinci's Demons	2	0,5
Gelibolu	2	0,5
Hz. Muhammed'in Hayatı	2	0,5
Mustafa	2	0,5
Osmanlı Kıyam	2	0,5
Osmanlı Tokadı	2	0,5
Toplam	402	100,0

Öğrencilerin *izlemiş olduğunuz tarihî film veya tarihî dizilerden en beğendiğinizin adını yazınız* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık yarısı *Fetih 1453*'ü en beğendikleri film olarak ifade etmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 6: Tarihe İlginin Göstergelerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Tarihe İlginin Göstergesi	\bar{X}	ss
1	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra tarih konulu kitap okuma isteği	3,3197	,73762
2	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce tarih konulu kitap okuma isteği	2,7450	,75671
3	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra tarih ile ilgili konularda gündelik sohbet yapma isteği	3,3383	,73730
4	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce tarih ile ilgili konularda gündelik sohbet yapma isteği	2,9863	,64471
5	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra müzeye gitme isteği	3,3122	,74668
6	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce müzeye gitme isteği	2,9950	,69732
7	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra internette tarihî konularda araştırma yapma isteği	3,2537	,70112
8	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce internette tarihî konularda araştırma yapma isteği	2,9826	,66789
9	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra tarihî konulu başka bir film veya diziler izleme isteği	3,3818	,76575
10	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce tarihî konulu başka bir film veya diziler	3,0759	,71051

11	izleme isteği Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma isteği	2,9415	,76124
12	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma isteği	2,7177	,77798
13	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra tarihî mekânları gezme isteği	3,4963	,73350
14	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce tarihî mekânları gezme isteği	3,1555	,69740
15	Tarihî film veya tarihî dizileri izledikten sonra tarihî konularla ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma isteği	3,1132	,74923
16	Tarihî film veya tarihî dizileri izlemeden önce tarihî konularla ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma isteği	2,7450	,75671

Yapılan araştırma sonunda 1 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,3197 ; 2 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,7450; 3 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,3383; 4 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,9863; 5 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,3122; 6 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,9950; 7 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,2537; 8 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,9826; 9 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,3818; 10 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,0759; 11 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,9415; 12 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,7177; 13 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,4963; 14 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,1555; 15 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 3,1132; 16 numaralı ilgi göstergesine ait ortalama 2,7450 olarak bulunmuştur. Buna göre en çok değişkenlik gösteren ilgi göstergesi $ss=0,77798$ değeri ile 12 numaralı gösterge, en az değişkenlik gösteren ilgi göstergesi ise $ss=0,64471$ değeri ile 4 numaralı gösterge (Tablo 6).

Tablo 7: Öğrencilerin Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Tarihe Olan İlgileriyle, Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Tarihe Olan İlginin Göstergelerine Ait t Testi Sonuçları

	Ortalama	Std. Sapma	Std Hata Ort	Farkların %95 Güven Aralığı		T değeri	Serbestlik derecesi	Anlamlılık
				Alt	Üst			
Tarih konulu kitap okuma isteği	,48632	,70033	,03493	,41765	,55499	13,923	401	,000
Tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma isteği	,35199	,73383	,03660	,28004	,42394	9,617	401	,000
Müze gitme ihtiyacı hissetme	,31716	,89305	,04454	,22960	,40473	7,121	401	,000
İnternette tarihî konularda araştırma yapma ihtiyacı hissetme	,27114	,74060	,03694	,19853	,34376	7,341	401	,000
Tarihî konulu film veya dizileri izleme isteği duyma	,30597	,80346	,04007	,22719	,38475	7,635	401	,000
Sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma isteği	,22388	,78777	,03929	,14664	,30112	5,698	401	,000
Tarihî mekânları gezme isteği	,34080	,83084	,04144	,25933	,42226	8,224	401	,000
Tarihî konularla ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma isteği	,36816	,73480	,03665	,29611	,44021	10,046	401	,000

Öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle, tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0,05$ hata payı ile yapılan tüm "t" testlerinde anlamlı farklılık ($p>0,05$) sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin

tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle, tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında tüm göstergeler üzerinde anlamlı bir fark mevcuttur (Tablo 7).

Öğrencilerin sınıflarına göre tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tabloları aşağıdadır:

Tablo 8: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Tarih Konulu Kitap Okuma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,430	2	3,715			
Gruplar içi	210,744	399	,528	7,034	,001	1. Sınıf - 2. Sınıf
Toplam	218,175	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarih konulu kitap okuma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarih konulu kitap okuma istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 8).

Tablo 9: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Tarih Konulu Kitap Okuma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,950	2	1,975			
Gruplar içi	212,383	399	,532	3,711	,025	1. Sınıf - 2. Sınıf
Toplam	216,333	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarih konulu kitap okuma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarih konulu kitap okuma istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 9).

Tablo 10: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Tarih İle İlgili Konularda Gündelik Sohbet Yapma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,137	2	1,568			
Gruplar içi	214,853	399	,538	2,913	,055	Yoktur
Toplam	217,990	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 10).

Tablo 11: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Tarih İle İlgili Konularda Gündelik Sohbet Yapma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,257	2	1,128			
Gruplar içi	164,418	399	,412	2,738	,066	Yoktur
Toplam	166,675	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 11).

Tablo 12: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Müzeye Gitme İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,696	2	1,848			
Gruplar içi	219,874	399	,551	3,354	,036	1. Sınıf - 2. Sınıf
Toplam	223,570	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra müzeye gitme istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra müzeye gitme istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 12).

Tablo 13: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Müzeye Gitme İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	7,607	2	3,803			
Gruplar içi	187,383	399	,470	8,099	,000	Diğer - 1. Sınıf Diğer -2. Sınıf
Toplam	194,990	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce müzeye gitme istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce müzeye gitme istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark diğer sınıf öğrencilerinin 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerine göre bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 13).

Tablo 14: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra İnternette Tarihî Konularda Araştırma Yapma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,268	2	1,634			
Gruplar içi	193,851	399	,486	3,363	,036	1. Sınıf - 2. Sınıf
Toplam	197,119	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra internette tarihî konularda araştırma yapma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra internette tarihî konularda araştırma yapma istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark 1. sınıf ve 2. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 14).

Tablo 15: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce İnternette Tarihî Konularda Araştırma Yapma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,935	2	,968			
Gruplar içi	176,943	399	,443	2,182	,114	Yoktur
Toplam	178,878	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce internette tarihî konularda araştırma yapma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce internette tarihî konularda araştırma yapma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 15).

Tablo 16: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Tarihî Konulu Başka Bir Film veya Diziler İzleme İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,744	2	,372			
Gruplar içi	234,393	399	,587	,633	,531	Yoktur
Toplam	235,137	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihî konulu başka bir film veya dizi izleme istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihî konulu başka bir film veya dizi izleme istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 16).

Tablo 17: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Tarihî Konulu Başka Bir Film veya Diziler İzleme İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,633	2	,817			
Gruplar içi	200,803	399	,503	1,623	,199	Yoktur
Toplam	202,436	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihî konulu başka bir film veya dizi izleme istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihî konulu başka bir film veya dizi izleme istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 17).

Tablo 18:Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Sosyal Ağlarda Tarihî Konulu İçerikler Paylaşma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Gruplararası	,192	2	,096			
Gruplar içi	232,184	399	,582	,165	,848	Yoktur
Toplam	232,376	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 18).

Tablo 19: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Sosyal Ağlarda Tarihî Konulu İçerikler Paylaşma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,574	2	1,287			
Gruplar içi	240,131	399	,602	2,138	,119	Yoktur
Toplam	242,705	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 19).

Tablo 20: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Tarihî Mekânları Gezme İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5,073	2	2,537			
Gruplar içi	210,671	399	,528	4,804	,009	Diğer - 2. Sınıf
Toplam	215,744	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihî mekânları gezme istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihî mekânları gezme istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark diğer sınıf öğrencilerinin ve 2. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 20).

Tablo 21: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Tarihî Mekânları Gezme İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,315	2	1,658			
Gruplar içi	191,718	399	,480	3,450	,033	1. Sınıf - 2. Sınıf
Toplam	195,033	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihî mekânları gezme istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film

veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihî mekânları gezme istekleri anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu anlamlı fark 1. sınıf öğrencilerinin ve 2. sınıf öğrencilerinin bu soruya verdikleri cevapların ortalamalarının farklılığından kaynaklanmaktadır (Tablo 21).

Tablo 22: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Sonra Tarih İle İlgili Bilimsel Etkinliklere Dinleyici Olarak Katılma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,378	2	1,189			
Gruplar içi	222,722	399	,558	2,130	,120	Yoktur
Toplam	225,100	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarih ile ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarih ile ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 22).

Tablo 23: Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizi İzlemelerinden Önce Tarih İle İlgili Bilimsel Etkinliklere Dinleyici Olarak Katılma İstekleri Üzerinden One-Way ANOVA Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,307	2	1,154			
Gruplar içi	227,308	399	,570	2,025	,133	Yoktur
Toplam	229,615	401				

Buna göre öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarih ile ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma istekleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıflarına göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarih ile ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma istekleri anlamlı bir şekilde değişmemektedir (Tablo 23).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önce tarihe olan ilgileriyle, tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonra tarihe olan ilgileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü çok değişkenli varyans analizi (One-Way MANOVA) tabloları aşağıdadır:

Tablo 24: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarih Konulu Kitap Okuma İsteklerini Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,011	2,243	,107
	Wilks' Lambda	,989	2,243	,107
	Hotelling's Trace	,011	2,243	,107
	Roy's Largest Root	,011	2,243	,107

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki tarih konulu kitap okuma istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin tarih konulu kitap okuma isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 24).

Tablo 25: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarih İle İlgili Konularda Gündelik Sohbetler Yapma İsteği Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,006	1,158	,315
	Wilks' Lambda	,994	1,158	,315
	Hotelling's Trace	,006	1,158	,315
	Roy's Largest Root	,006	1,158	,315

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin tarih ile ilgili konularda gündelik sohbetler yapma isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 25).

Tablo 26: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Müzeye Gitme İhtiyacı Hissetme Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,006	1,158	,315
	Wilks' Lambda	,994	1,158	,315
	Hotelling's Trace	,006	1,158	,315
	Roy's Largest Root	,006	1,158	,315

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki müzeye gitme ihtiyacı hissetme istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin müzeye gitme ihtiyacı hissetme isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 26).

Tablo 27: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin İnternette Tarihî Konularda Araştırma Yapma İhtiyacı Hissetme İsteklerini Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,011	2,151	,118
	Wilks' Lambda	,989	2,151	,118
	Hotelling's Trace	,011	2,151	,118
	Roy's Largest Root	,011	2,151	,118

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki internette tarihî konularda araştırma yapma ihtiyacı hissetme istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin internette tarihî konularda araştırma yapma ihtiyacı hissetme isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 27).

Tablo 28: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarihî Konulu Film veya Dizileri İzleme İsteği Duyma İsteklerini Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,011	2,151	,118
	Wilks' Lambda	,989	2,151	,118
	Hotelling's Trace	,011	2,151	,118
	Roy's Largest Root	,011	2,151	,118

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki tarihî konulu film veya dizileri izleme isteği duyma istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin

tarihî konulu film veya dizileri izleme isteği duyma isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 28).

Tablo 29: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Sosyal Ağlarda Tarihî Konulu İçerikler Paylaşma İsteklerini Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,007	1,429	,241
	Wilks' Lambda	,993	1,429	,241
	Hotelling's Trace	,007	1,429	,241
	Roy's Largest Root	,007	1,429	,241

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin sosyal ağlarda tarihî konulu içerikler paylaşma isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 29).

Tablo 30: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarihî Mekânları Gezme İsteklerini Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,007	1,429	,241
	Wilks' Lambda	,993	1,429	,241
	Hotelling's Trace	,007	1,429	,241
	Roy's Largest Root	,007	1,429	,241

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki tarihî mekânları gezme istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin tarihî mekânları gezme isteği isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 30).

Tablo 31: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tarihî Film veya Tarihî Dizilerin Tarihî Konularla İlgili Bilimsel Etkinliklere Dinleyici Olarak Katılma İsteklerini Artırması Açısından One-Way MANOVA Tablosu

Etki	Test Adı	Değer	F	p
Cinsiyet	Pillai's Trace	,000	,072	,930
	Wilks' Lambda	1,000	,072	,930
	Hotelling's Trace	,000	,072	,930
	Roy's Largest Root	,000	,072	,930

Buna göre öğrencilerin tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden önceki ve tarihî film veya tarihî dizi izlemelerinden sonraki tarihî konularla ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma istekleri arasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre cinsiyetlerine göre tarihî film veya tarihî dizilerin tarihî konularla ilgili bilimsel etkinliklere dinleyici olarak katılma isteklerini artırması açısından anlamlı bir ilişki yoktur (Tablo 31).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, tarihî filmlerin ve tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırıp artırmadığına ilişkin öncü bir çalışma olması sebebiyle önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışma tarihî film ve tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırdığını destekler niteliktedir. Bu bağlamda tarih derslerine ilgiyi artırmanın bir yolu da derslerde tarihî film ve tarihî diziler kullanmak olduğu söylenebilir.

Tarihî filmlerin ve tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırıp artırmadığına ilişkin daha başka gruplar üzerinde benzer araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Hudson, S., and Brent Ritchie, J. R. (2006). Promoting destinations via film tourism: An empirical identification of supporting marketing initiatives. *Journal of Travel Research*, 44(4), 387-396.

<http://gundem.milliyet.com.tr/muhtesem-yuzyil-iarayanartmis/gundem/gundemdetay/16.12.2011/1476102/default.htm> adresinden 28 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.

<http://haber.gazetevatan.com/kitap-satislari-patladi/353082/8/magazin> adresinden 28 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.

<http://sanat.milliyet.com.tr/muhtesem-yuzyil-kitap-satislarini-patlatti/edebiyatkitap/haberdetay/20.01.2011/1341626/default.htm> adresinden 28 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.

<http://sanat.milliyet.com.tr/muhtesem-yuzyil-kitap-satislarini-patlatti/edebiyatkitap/haberdetay/20.01.2011/1341626/default.htm> adresinden 28 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

e-mail: info@ejovoc.org

Phone: +90 288 4174996

Fax: +90 288 4128455