

# İletişim Eğitiminde Farklı Perspektifler: Öğrenciler, Akademisyenler ve Meslek Mensuplarının İletişim Eğitimi Hakkındaki Tutumları

Different Perspectives in Communication Education: Attitudes of Students, Academicians and Professionals on Communication Education Issues

Ümit ATABEK, Prof. Dr., Yaşar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, E-posta: [umit.atabek@yasar.edu.tr](mailto:umit.atabek@yasar.edu.tr)  
Gülseren ŞENDUR ATABEK, Doç. Dr., Yaşar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, E-posta: [gulseren.atabek@yasar.edu.tr](mailto:gulseren.atabek@yasar.edu.tr)

## Anahtar Kelimeler:

İletişim Eğitimi, İletişim Fakülteleri, Müfredat, İletişim Akademisyenleri

## Öz

Türkiye’de iletişim eğitimi 1960’lardaki başlangıç yıllarından bu yana tartışılmaktadır. Bu çalışma, iyi bir iletişim eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının tutumlarını ve bu tutumların nasıl farklılaştığını araştırmaktadır. Bu amaçla, toplam 309 kişiden oluşan uygunluk örnekleme grubundaki akademisyenlerin (n=149), iletişim fakültesi öğrencilerinin (n=112) ve iletişim meslek mensuplarının (n=48), temel iletişim eğitimi konularındaki tutumları ölçülmüştür. Öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının uygulamalı derslerin ve yüksek teknolojik olanakların artırılması ile yabancı dil eğitiminin önemi konularında ortak ve yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğrenciler alan dışı derslere karşı olumsuz tutum sergilerlerken, meslek mensupları Türkçe dili ve edebiyat derslerinin artırılmasına yönelik olarak daha olumlu tutuma sahiptirler. Tutumlar genel olarak değerlendirildiğinde paydaşların bazı tutumlarının gelişiminin paradoksal olduğu görülmektedir. Bu sorunlu durumun iletişim eğitimi paydaşlarının akılcı ve katılımcı tartışmalarıyla aşılabileceği öngörülmektedir.

## Keywords:

Communication Education, Communication Faculties, Curriculum, Communication Academicians

## Abstract

Communication and mass media education in Turkey has been debated since its beginning years in 1960’s. This study researches the attitudes of students, academicians and professionals on how a better communication and mass media education could be achieved. Towards this aim, a convenience sample (N=309) which is composed of academicians (n=149), students (n=112) and professionals (n=48) was surveyed for their attitudes on basic communication and mass media education issues. It is found that attitudes of students, academicians and professionals converge on high levels of positive attitudes towards increase in practical courses; development of high technological facilities and importance of foreign language education. Students were found to have negative attitudes towards the increase of the number of courses from other disciplines and professionals displayed more positive attitudes towards the increase of Turkish language and literature courses. When attitudes are altogether assessed, the development of certain stakeholders’ attitudes is found to be paradoxical. It is envisaged that this problem can only be overcome through rational and participative discussions among stakeholders.

## Giriş

“İyi bir iletişim eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusu ülkemizde iletişim eğitiminin başladığı 1960’lı yıllardan<sup>1</sup> itibaren yanıtlanmaya çalışılmış önemli bir sorudur. Bu soru, iletişim eğitiminin görece daha erken başladığı Avrupa ve ABD’de de hala tartışılmakta ve çeşitli farklı görüşler ileri sürülmektedir. “Nasıl bir iletişim eğitimi” sorusu, “nasıl bir üniversite eğitimi” sorusuyla ilişkilidir ve bu konudaki tartışmaları Yale Üniversitesi’nin 1828’de yayımladığı belgeye kadar uzatmak olanaklıdır. Bu belgede “nasıl bir üniversite eğitimi” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmış ve ABD’de daha sonra başka üniversitelerce de benimsenen özgürlükçü eğitim (liberal arts) yaklaşımı ortaya konmuştur. Özgürlükçü eğitim kavramsallaştırması ile bir üniversite mezununun edinmesi gerekli görülen entelektüel birikimi sağlamak üzere alması zorunlu derslerin müfredata yerleştirilmesi anlaşılmaktadır. Böylelikle öğrenci bazı temel dersleri alarak öğrenmeyi öğrenecek ve sürekli değişen ve gelişen bilim ortamında kendini yenileyebilecektir (Yale, 2014: 14-31). Bu tartışmanın, aslında 5. yüzyıldan itibaren çeşitli düzeylerde okutulan ve daha sonra ilk Ortaçağ Avrupa üniversitelerinin temel müfredatını oluşturan *trivium* ve *quadrivium*<sup>2</sup> grubu derslere kadar uzandığını ileri sürebiliriz. Özgürlükçü üniversite eğitiminin amacının “özgürleştirici” bir eğitim olduğu ve özgür bireylerin yetişmesinin ancak böyle bir müfredatla sağlanabileceği öngörülmüştür (Pipin, 2000). Özetle, üniversite eğitiminin salt bir meslek eğitimi olmadığı, öğrencinin bir entelektüel olarak toplumsal rolünün de önemsenmesi gerektiği görüşü uzun yıllardan beri gündemdedir.

Öte yandan, özellikle sanayi devriminden sonra ortaya çıkan mesleklere yönelik eğitim ihtiyacı da yükseköğretim kurumlarının gündemine girmiştir. Bu ihtiyaç, yükseköğretim kurumlarının giderek meslek eğitimi temel alan programlar geliştirmesine neden olmuştur. Özellikle 19. yüzyıl sonlarından itibaren mühendislik, tıp, hukuk gibi alanlarda yükseköğretim düzeyinde meslek eğitimi ihtiyacı ağırlık kazanmıştır. Bu durum, 19. yüzyılın başında açılan ve daha sonra birçok üniversiteye model oluşturan Humboldt Üniversitesi<sup>3</sup> ile yeni alanlara yönelik fakültelerin ve bölümlerin kurulmasını gündeme getirmiştir. Ancak, bu tür yeni alanların giderek artması ve 1960’larda belirginleşen yükseköğretimde kitleselleşme eğilimi, üniversitelerde giderek daha çok mesleki eğitim verilmesine neden olmuştur. İşte bu yıllarda yaygınlaşmaya başlayan iletişim eğitimi de, bu iki farklı yükseköğretim anlayışının etkisi içinde gelişimini sürdürmüştür.

1 Türkiye’de üniversite düzeyinde iletişim eğitimi başlangıcı olarak İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi’ne bağlı olarak 1950 yılında kurulan Gazetecilik Enstitüsü kabul edilebilir (Tokgöz, 2003: 14-15). Ancak, gazetecilik eğitime yönelik ilk girişimlerin Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren başladığı (Alemdar, 1981: 1-2), gazetecilik eğitimi vermek üzere kurulan ilk eğitim kurumunun 1948’de İstanbul’da bir özel okul olarak kurulduğu (İnuğur, 1988: 155-157) bilinmektedir. Üniversite düzeyinde iletişim eğitiminin, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi’ne bağlı olarak kurulan Basın Yayın Yüksekokulu (1965) ile İstanbul (1966), Ankara (1967) ve İzmir’de (1968) kurulan özel gazetecilik okullarıyla 1960’lı yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir. Bu okullar, 1992 yılında Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanunda yapılan değişikliklerle fakülteye dönüştürülmüşlerdir.

2 Özgürlükçü eğitimin temelini *trivium* grubu dersler (gramer, mantık, belagat) ile *quadrivium* grubu dersler (aritmetik, geometri, astronomi, müzik) oluşturmaktadır. Günümüz üniversitelerinde özgürlükçü eğitimden bir hayli uzaklaşıldığını ve meslek eğitiminin giderek ağırlık kazandığı görülmektedir.

3 1810 yılında kurulan Berlin Üniversitesi’nin temsil ettiği model. Prusya kültür bakanı Wilhelm von Humboldt’un üniversitenin kuruluşuna katkıları ve ideal üniversite üzerine çalışmaları nedeniyle 1949 yılından itibaren bu isimle anılmaya başlandı. Humboldt üniversitesi anlayışı, “yeni” alanlara yer açtığı gibi, özgür araştırmanın ve eğitimin dengeli bir şekilde birlikte yürütülebileceğini savunan bir geleneği de yerleştirmiştir (bkz. Paletschek 2001). 1933 Türk üniversite reformunun da büyük ölçüde Humboldtçu anlayışı benimsediği belirtilmektedir (Tekeli, 2003; Yağcı, 2010).

## İletişim Eğitiminde Temel Eğilimler

İletişim eğitimi, amaç, kapsam ve içerik bakımlarında ülkeden ülkeye ve kurumdan kuruma belirli farklılık göstermektedir. Hatta bir kurumdaki anlayışın zamanla değişim göstermesi de söz konusu olabilmektedir. İletişim eğitimi konusunda ABD’deki en tanınmış akreditasyon kurumu olan Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC), iletişim eğitiminin standart bir müfredatının olamayacağı, her kurumun “kendine özgü kültürel, sosyal ve dinsel bağlamları, misyonları ve kaynakları” olabileceği ve bu farklılıkların korunması gereken bir değer olduğu görüşündedir (ACEJM, 2014). Bu nedenle, ACEJM akreditasyon işlemlerini kurumların kendi koydukları amaçları da dikkate alarak temel gereklilikler çerçevesinde değerlendirir.

İletişim eğitiminin nasıl bir eğitim olması gerektiği üzerine yapılan tartışmalar, birçok yükseköğretim alanında da olduğu gibi, genel olarak iki eksende gelişmiştir: 1) Kuramsal ve uygulamalı dersler ve 2) Alan içi ve alan dışı dersler. Kuramsal dersler ve uygulamalı dersler tartışmasının temelini bu derslerin hangi oranda öğretileceği konusu oluşturmaktadır. Levin’e (1824-1907) ya da Maxwell’e (1831-1879) atfedilen “iyi bir kuramdan daha pratik bir şey yoktur” önermesi konunun karmaşıklığına işaret eder. Kuramsal derslerin iletişim eğitimi için önemini vurgulayanlar, ABD’nin en iyi iletişim okulları listesinde birinci sırayı<sup>4</sup> alan Pensilvanya Üniversitesi’ne bağlı Annenberg School for Communication’u örnek gösteriyorlar. Bu okulda okutulan derslerin neredeyse tamamı kuramsal derslerdir<sup>5</sup>. Buna karşın, uygulama derslerinin daha önemli olduğunu savunanlar için de iletişim eğitimi veren tanınmış okul bulmak olanaklıdır. Örneğin, aynı listenin ikinci sırasında yer alan Syracuse Üniversitesi’ne bağlı S.I. Newhouse School of Public Communications yüksek teknolojiye sahip stüdyolarını ve akademik kadrosunun sektörel deneyimini vurgulamakta ve müfredatında çoğunlukla uygulama derslerine ağırlık vermektedir<sup>6</sup>.

İkinci tartışma konusu, alan içi ve alan dışı derslerin neleri kapsaması ve oranının ne olması gerektiği üzerinedir. Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC) akreditasyon vereceği kurumlarda öğrencilerin tüm öğrenimleri boyunca en az 72 kredi-saatlik alan dışı ders almasını beklemektedir<sup>7</sup>. Türkiye’de ise, örneğin gazetecilik bölümlerinin ilk iki yılında “genel formasyon” dersleri olarak adlandırılan dersler ağırlık kazanmaktadır (Dağtaş, 2003: 155-194). Benzer durumun, iletişim fakültelerinin diğer bölümleri içinde geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin çoğunlukla “bu dersin iletişimle ne ilgisi var?” diyerek tepki gösterdikleri bu alan dışı derslerin genellikle kuramsal dersler olması, aynı zamanda kuramsal derslere ilişkin öğrenci hoşnutsuzluğunu da artırmaktadır. Bu bağlamda alan içi ve alan dışı ders tartışması, kuramsal ve uygulamalı ders tartışmasıyla iç içe geçmektedir.

4 COLLEGE CRUNCH (2009). “The 20 Best Schools for Communications Majors in 2009”, <http://www.collegecrunch.org/rankings/the-20-best-schools-for-communications-majors-in-2009/>, Erişim Tarihi: 01.05.2014.

5 ASC (2014). “Courses Overall”. <http://www.asc.upenn.edu/Students/Undergraduate/Program/Course-Descriptions.aspx>, Erişim Tarihi: 15.05.2014.

6 <http://newhouse.syr.edu/>

7 Önceleri ACEJMC, alan dışı derslerle ilgili daha katı bir tutum izleyerek 75/25 kuralına göre toplam 120 kredi-saatlik bir eğitim programında 90 kredi-saatlik alan dışı ders zorunluluğunu uyguluyordu (bkz: Gürkan ve İrvan 2000: 354-355).

Öte yandan, iletişim akademik çevreleri ile iletişim sektörleri arasındaki ilişkiler de önemli bir tartışma konusunu oluşturmaktadır. Genel olarak bu ilişkilerin çok sağlıklı olduğu söylenemez ve iletişim sektörlerinin iletişim eğitimi hakkındaki olumsuz yargıları oldukça yaygındır. Aynı şekilde iletişim akademisyenlerinin sektöre yönelik eleştirilerinin dozu oldukça yüksektir. Türkiye’de de iletişim eğitiminin yeterliliği konusunda medya sektörünün genellikle olumsuz görüşe sahip olduğu bilinmektedir. Medya sektörü ile iletişim eğitimi veren kurumlar arasında bir güvensizlik bulunduğu, sektörün iletişim eğitimini genellikle denetlemek eğiliminde olduğu, eğitim kurumlarının da buna direnç gösterdikleri (Mutlu, 1992; 2000) görülmektedir<sup>8</sup>. ABD’de iletişim eğitim kurumlarının sektöre insan kaynağı yetiştirmeyi amaçlayan Lazarsfeld geleneğiyle kurulduğunu vurgulayan Mutlu, Türkiye’de de amacın başlangıçta bu olduğunu, ancak bunun ABD’deki gibi verimlilik ve işbirliği düzeyinde gerçekleşemediğini ve sektörün okulları yetersizlikle eleştirdiğini belirtmektedir (1992). Sektör, özellikle 1980’lerden sonra tekelleşmeyle birlikte büyük bir endüstri haline geldikten sonra, iletişim eğitimine yönelik hoşnutsuzluğunu daha sert bir şekilde dile getirmeye başlamıştır. Sektör temsilcisi olarak gazeteci Ertuğrul Özkök’ün (2001) “iletişim fakülteleri medyaya düşman yetiştiriyorlar” eleştirisi iletişim akademisyenleri arasında hoşnutsuzlukla karşılanmış (Gürkan, 2001), tartışma giderek büyürken, bu eleştiriye akademik bir yanıt olmak üzere “Medyaya düşman yetiştiriyorum” başlıklı bir kitap yayımlanmıştır (Batmaz, 2003). Bir yandan iletişim fakültelerinin “piyasaya eleman yetiştirmek” olmadığı görüşü savunulurken (Özbek, 1993; Tılıç, 2001), diğer yandan, son yıllarda sektör ile eğitim kurumlarını yakınlaştırma çabaları görülmüş, özellikle vakıf üniversiteleri iletişim fakültelerinde “danışma kurulu” türü örgütlenmelerle meslek mensuplarının iletişim eğitimi konusunda önerilerinin alınması uygulamasına başlanmıştır. Bu tür uygulamaların, bazı devlet üniversiteleri iletişim fakültelerinde de son yıllarda benimsendiği görülmektedir.

İletişim eğitiminin kapsamı giderek genişlemektedir. Teknolojik yeniliklere koşut olarak, gazetecilik, halkla ilişkiler, radyo-televizyon gibi ana eğitim alanlarının yanı sıra, gelişen yeni ve güncel iletişim alanları da yükseköğretim düzeyinde iletişim eğitimi kapsamına girmiştir. Türkiye’de 1960’larda kurulan iletişim okullarında önceleri yalnızca gazetecilik eğitimi verilirken, sonraları buna halkla ilişkiler ve radyo-televizyon eğitimleri de eklenmiştir<sup>9</sup>. 1993 yılında ÜAK Sosyal Bilimler Eğitim Konseyinde alınan bir kararla iletişim fakültelerinde gazetecilik, radyo-televizyon ve halkla ilişkiler ve tanıtım adlarıyla üç bölüm ve bu bölümler altında da dörder anabilim dalı oluşturulmuştur<sup>10</sup>. Ancak günümüzde birçok fakültede yeni bölümler ve anabilim dalları kurulmuş ve iletişim eğitiminin kapsamı oldukça genişlemiştir. Türkiye’de bugün yükseköğretim düzeyinde iletişim eğitimi gazetecilik, halkla ilişkiler, reklamcılık, radyo-televizyon, sinema, görsel

8 Bu sorunlu ilişkinin bir başka boyutu da “alaylı-mektepli” çatışmasıdır (bkz.: Sağnak, 2012).

9 A.Ü. Basın Yayın Yüksekokulu hariç, bu okulların başlangıçtaki adı “gazetecilik” yüksekokuludur. Okulların adı daha sonra “gazetecilik ve halkla ilişkiler” yüksekokulu olmuştur. 1982 yılında YÖK yasasıyla “basın-yayın” yüksekokulu adını alan okullar, 1992 yılında Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanunda yapılan değişiklikle, “iletişim fakültesi” olarak adlandırılmıştır.

10 Akademik bölümlerin akademik gereklere göre değil de meslek türlerine göre yapılması eleştirilmiştir (Özbek, 1993). Fakülteler çoğunlukla “iletişim bilimleri” ve “iletişim sanatları” şeklinde iki bölümlü bir yapılanma önermişlerdi. ÜAK tarafından oluşturulan anabilim dalları şöyledir: Gazetecilik Bölümü: genel gazetecilik, basın ekonomisi ve işletmeciliği, basın yayın tekniği, bilişim. Radyo Televizyon Sinema Bölümü: radyo televizyon, iletişim bilimleri, sinema, fotoğrafçılık. Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü: halkla ilişkiler, reklamcılık ve tanıtım, araştırma yöntemleri, kişilerarası iletişim.

iletişim tasarımı, yeni medya, fotoğraf, bilişim, oyun tasarımı, kültür yönetimi gibi birçok alanı kapsamaktadır. Ancak, mevcut öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu iletişim eğitiminin geleneksel bölümlerinde (gazetecilik, halkla ilişkiler ve radyo-televizyon) yer alırken görsel iletişim tasarımı vb. yeni bölümlerdeki öğretim üyesi sayısı çok düşük kalmaktadır (Arık ve Bayram, 2011: 92-93). Öte yandan, yükseköğretim düzeyinde iletişim eğitimi, ABD ve Avrupa'da örnekleri olduğu gibi sadece iletişim fakülteleri tarafından verilmemektedir. Türkiye'de güzel sanatlar ve tasarım fakültelerinde 9, iktisadi ve idari bilimler ve işletme fakültelerinde 2 ve fen-edebiyat fakültelerinde 1 bölüm iletişim alanıyla doğrudan ilişkili eğitim vermektedir (Uzun, 2007: 125). Bunların dışında 2 yıllık meslek yüksekokullarında da çeşitli iletişim eğitimi programları yürütülmektedir. Türkiye'de işletim alanındaki yükseköğretim kurumları her yıl 8000'nin üzerinde öğrenci kontenjanı açıklamaktadırlar (Şeker ve Şeker, 2011: 110). İletişim fakültelerinin sayısı da hızla artmaktadır. Bu artışın en önemli nedenleri arasında, bağlı buldukları üniversitelerin dışarıya açılan pencereleri olarak halkla ilişkiler etkinliklerini yürütmeleri beklentisi ve RTÜK yasası ile bünyelerinde iletişim fakülteleri bulunduran üniversitelere eğitim amaçlı yerel radyo ve televizyon yayın yapma olanağı tanınmış olması gösterilmektedir (Varol ve Alemdar, 2007: 2; Dağtaş, 2011: 38)<sup>11</sup>.

## Yöntem

Bu çalışma, Türkiye'de iletişim eğitimi konusunda öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Bu konuda Türkçe literatür oldukça sınırlıdır. Türkiye'de iletişim eğitimi üzerine oldukça çok sayıda çalışma varken iletişim eğitimi konusunda paydaşların görüşlerini inceleyen çalışmalar çok sınırlıdır. Türkiye'de, öğrencilerin görüşlerini inceleyen dört çalışma (Mutlu ve Tuncel, 1999; Eroğlu ve Atabek, 2006; Terkan ve Balcı, 2007; Korkmaz, 2012) ile muhabirlerin gazetecilik eğitimi konusundaki görüşlerini araştıran bir çalışma (Özer, 2006) ve akademisyenlerin görüşlerini inceleyen bir çalışma (Ünlü vd., 2001) dışında öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının görüşlerini karşılaştırmalı olarak ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmamızda iletişim eğitimi ile ilgili üç temel paydaş grubunun (öğrenciler, akademisyenler ve meslek mensupları) iletişim eğitimine ilişkin tutumlarını karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Çalışmamız iki araştırma sorusuna yanıt arayacaktır: 1) İletişim eğitimine ilişkin temel konularda öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının tutumları nelerdir? 2) Öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının iletişim eğitimine ilişkin tutumları hangi konularda farklılık göstermektedir?

Bu amaçla 112 öğrenci, 149 akademisyen ve 48 meslek mensubundan oluşan (N=309) bir örneklemden veri toplanmıştır. Örneklem uygunluk (convenience) örneklemleri olarak oluşturulmakla birlikte, farklı grupların temsil edilebilmesi için özen gösterilmiştir. Toplam 112 öğrencinin %61'i devlet (n=68), %39'u vakıf (n=44) üniversitesi öğrencisidir. Benzer şekilde, akademisyenler de devlet ve vakıf üniversiteleri öngörülerek örneklem oluşturulmuştur. Toplam 149 akademisyenin %66'sı devlet (n=99) ve %34'ü vakıf (n=50) üniversitelerinde görev yapmaktadır. Meslek mensuplarının örneklem dağılımında ise

<sup>11</sup> 3984 sayılı yasada 2002 yılında yapılan değişiklikle sağlanan bu olanak, 6112 sayılı yasa ile ortadan kalkmıştır.

gazetecilik-televizyonculuk (n=33) ile halkla ilişkiler-reklamcılık (n=15) meslekleri arasında bir denge kurulmasına çalışılmıştır.

Veri toplama iki farklı araçla gerçekleştirilmiştir. Akademisyenler için web tabanlı bir soru kağıdı oluşturulmuştur. Daha sonra soru kağıdı bağlantısı e-posta ile akademisyenlere gönderilerek soru kağıdını yanıtlamaları istenmiştir. Akademisyenler tarafından kullanılabilir düzeyde yanıtlanan web tabanlı soru kağıdı sayısı 149'dur. Meslek mensupları için basılı bir soru kağıdı oluşturulmuş ve önde gelen iletişim meslek örgütlerinin<sup>12</sup> çeşitli etkinliklerindeki katılımcılarına uygulanmıştır. Meslek mensupları tarafından kullanılabilir düzeyde yanıtlanan soru kağıdı sayısı 48'dir. Öğrenciler için de basılı bir soru kağıdı hazırlanmış iletişim fakülteleri dersliklerinde uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından kullanılabilir düzeyde yanıtlanan soru kağıdı sayısı ise 112'dir. Böylece toplam 309 soru kağıdı ile araştırma verileri toplanmıştır.

Çalışmamızda üç farklı grupta veri toplanmıştır. Birinci grup veriler, öğrenciler için üniversite, bölüm, sınıf gibi eğitim alınan kuruma ilişkin verilerdir. Akademisyenler için ise üniversite, bölüm ve akademik unvan bilgileri birinci grup veriler olarak toplanmıştır. Meslek mensupları için birinci grup veriler olarak meslek alanı, meslekteki statüsü/görevi ve meslek kıdemi verileri toplanmıştır. İkinci grup veriler öğrenciler, akademisyenler ve meslek mensupları için ortaktır. Bu ikinci grup veriler, iletişim eğitimi konusunda 22 önermeye ilişkin tutumların ölçülmesiyle elde edilmiştir. Önermeler, iletişim eğitimine ilişkin yukarıda özetlediğimiz çeşitli tartışma konularını kapsamaktadır. Her bir önermeye ilişkin 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır (1=Hiç katılmıyorum; 5=Tamamen katılıyorum). Üçüncü ve son grup veriler ise soru kağıdı sonunda yer alan "eklemek istediğiniz görüşünüz var mı?" başlığı altında açık uçlu bir soru ile elde edilmiştir. Bu nitel verilerin, elde ettiğimiz nicel bulgularla ilişkili olanları, değerlendirmeye alınmıştır.

## Bulgular

Birinci ve ikinci sorular iletişim eğitiminin yeterli bulunup bulunmamasıyla ilgilidir. Birinci soru Türkiye'de genel olarak iletişim eğitiminin yeterliliğini sorarken ikinci soru öğrencinin/akademisyenin/meslek mensubunun kendi okuduğu/çalıştığı/mezun olduğu okulun eğitim düzeyinin yeterliliğini sormaktadır. Tablo 1 bu iki soruya verilen yanıtların ortalama değerlerini vermektedir.

	Türkiye'de İletişim Eğitimi Genel Olarak Yeterlidir	Fakültemde İletişim Eğitimi Yeterli Düzeydedir
Öğrenci	2,28	2,65
Akademisyen	2,52	3,10
Meslek mensubu	2,61	2,68
Toplam	2,45	2,88

**Tablo 1. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının Türkiye'de genel olarak ve fakültelerindeki iletişim eğitimi düzeyi hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

12 Bu örgütler Türkiye Gazeteciler Federasyonu, İzmir Gazeteciler Cemiyeti, Ankara Gazeteciler Cemiyeti, Türkiye Halkla İlişkiler Derneği ve İzmir Reklamcılar Derneği'dir. Çalışmamıza katkıları için teşekkür ederiz.



Tablo 1'in incelenmesinden görüleceği gibi genel olarak Türkiye'de iletişim eğitimi hakkındaki tutumlar oldukça olumsuzdur ( $m=2,45$ ). Özellikle öğrencilerin en olumsuz tutuma sahip olması ( $m=2,28$ ) dikkat çekicidir. Açık uçlu soruya yanıt veren devlet ve vakıf üniversitelerindeki öğrenciler hem öğretim elemanı yetersizliğini hem de teknolojik donanım eksikliğini dile getirmişlerdir. Açık uçlu soruya yanıt veren vakıf üniversitesinde yardımcı doçent unvanlı bir akademisyen ise "üniversite sınavında yüksek puan almış başarılı öğrencilerin hak etmediği düşük düzeyde bir eğitim standardıyla karşı karşıya" olduklarını vurgulayarak Türkiye'de genel olarak iletişim eğitiminin yetersizliğine ilişkin olumsuz görüşünü açıklamaktadır. Ancak, Türkiye'de genel olarak iletişim eğitimine ilişkin olumsuz bu tutum, öğrencilerin okudukları, akademisyenlerin çalıştıkları ve meslek mensuplarının mezun oldukları kurumlardaki iletişim eğitimine gelince daha az olumsuz olmaktadır ( $m=2,88$ ). Bu durumda söz konusu üç grubun genel olarak Türkiye'deki iletişim eğitimini yetersiz buldukları, ancak kendi kurumlardaki iletişim eğitimini ise aynı ölçüde yetersiz bulmadıkları sonucunu çıkarabiliriz. Bu durumu salt bir "kurum şovenizmi" olarak değerlendirebilmek için elimizde başka bir veri bulunmamaktadır. Öte yandan, Türkiye'de genel olarak iletişim eğitimine yönelik tutumlar açısından üç grup ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmazken, grupların kendi fakültesindeki iletişim eğitimine yönelik tutumlarda üç grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel bakımdan anlamlıdır ( $F=7,085$ ;  $df=2$ ;  $p=0,01$ ). Her iki soruya verilen yanıtlarla öğrencinin sınıfı, akademisyenin unvanı ve meslek mensubunun kıdemi bakımından herhangi bir korelasyon bulunmamaktadır.

Üçüncü sorunun konusu olan Türkçe iletişim ders kitaplarının yeterliği, genel olarak iletişim eğitimi düzeyiyle ilişkilendirilebilecek bir diğer konudur. Tablo 2 bu soruya verilen yanıtların ortalama değerlerini vermektedir.

	Türkçe İletişim Ders Kitapları Yeterlidir
Öğrenci	2,59
Akademisyen	2,27
Meslek mensubu	2,76
Toplam	2,46

**Tablo 2. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının Türkçe iletişim ders kitaplarının yeterliği hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

Tablo 2'nin incelenmesinden de görüleceği gibi üç grup için Türkçe iletişim ders kitaplarının yeterliliği hakkında olumsuz tutum söz konusudur. En olumsuz değerlerin akademisyenlerce verilmesi ilginçtir ( $m=2,27$ ). Ancak, bunu bir "öz eleştiri" olarak kabul edebilmemiz için elimizde başka bir veri bulunmamaktadır. Açık uçlu soruya yanıt veren devlet üniversitesinde doçent unvanlı bir akademisyen, mevcut kitapların öğrencilerin düzeylerinin oldukça üzerinde olduğunu vurgulayarak sistematik ders kitabının önemine işaret etmektedir. Öte yandan, Türkçe iletişim ders kitaplarının yeterliği ile akademik unvan arasında düşük de olsa negatif bir korelasyon bulunmuştur (Spearman's  $\rho=-0.175$ ;

p=0.05). Bu bulgu, kıdemli akademisyenlerin ders kitapları yetersizliği konusundaki tutumlarının daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Türkçe iletişim ders kitaplarının yeterliğine verilen yanıtlarla diğer değişkenler arasında herhangi bir korelasyon bulunmamaktadır.

Müfredata ilişkin olarak kuramsal, uygulamalı ve alan dışı derslerin oranları hakkında yukarıda özetlediğimiz tartışma bağlamında üç soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtların ortalama değerleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

	Uygulamalı Dersler Artırılmalıdır	Kuramsal Dersler Artırılmalıdır	Alan Dışı Dersler Artırılmalıdır
Öğrenci	4,54	3,38	2,60
Akademisyen	3,71	3,54	3,32
Meslek mensubu	4,28	3,43	3,50
Toplam	4,10	3,47	3,08

**Tablo 3. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının müfredatta uygulamalı, kuramsal ve alan dışı dersler hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

Tablo 3'ün incelenmesinden de görüleceği gibi paydaşlar uygulamalı derslerin artırılması yönünde olumlu tutum sergilemektedirler. Uygulamalı derslerin artırılması yönünde en olumlu tutum öğrencilerde görülmektedir (m=4,54). Açık uçlu soruya yanıt veren devlet ve vakıf üniversitelerindeki çoğu öğrenciler okudukları okuldaki uygulamalı derslerin yetersizliğini vurgulamışlardır. Devlet üniversitesi birinci sınıfta okuyan bir öğrenci uygulama derslerinin yarışmalarla ilişkisini vurgulayarak yarışmalara katılım olanaklarının artırılmasını "hayal gücü bilgiden önemlidir" diyerek savunmaktadır. Ancak, akademisyenlerin bu konuda en düşük ortalama değeri (m=3,71) vermiş olmaları dikkat çekicidir. Genellikle uygulamalı dersleri yürüten öğretim görevlileri ve uzmanların yanıtları dışarda bırakılarak yapılan hesaplamada ortalama değerlerin daha da düştüğü (m=3,50) görülmüştür. Kuramsal derslerin artırılması yönünde ise en yüksek olumlu değeri akademisyenlerin vermiş oldukları görülmektedir (m=3,54). Aynı şekilde öğretim görevlileri ve uzmanların yanıtları dışarda bırakılarak yapılan hesaplamada ortalama değer daha da yükselmektedir (m=3,58). Bu sonuçlar akademisyenlerin uygulama derslerinin artırılmasına öğrenciler ve meslek mensupları kadar olumlu yaklaşmadıklarını göstermektedir. Ne var ki, yine de, yapılan ANOVA test sonuçlarına göre, uygulamalı ve kuramsal derslere yönelik paydaşlar arasındaki tutum farkları, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. En belirgin tutum farkı ise alan dışı dersler konusundadır. Alan dışı derslerin artırılmasına en olumsuz tutum gösterenler öğrencilerdir (m=2,60). Akademisyenlerin (m=3,32) ve meslek mensuplarının (m=3,50) alan dışı derslere yönelik tutumları ise görece daha olumludur. Öğrencilerle akademisyenler ve meslek mensupları arasındaki alan dışı derslere yönelik tutum farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir (F=18,103; df=2; p=0,01).



İletişim eğitimi açısından tartışmalı konulardan birisi de teknolojidir. Türkiye’de iletişim fakültelerinde teknolojik donanımın eğitsel bir araç olmaktan çıkıp salt niceliksel boyutlarıyla övünülecek bir araç haline geldiği eleştirisine karşın (Atabek, 2000) iletişim eğitiminde teknolojinin bir fetiş olmayı sürdürdüğü gözlemlenmektedir. Tablo 4, öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının teknoloji hakkındaki yanıtlarının ortalama değerlerini göstermektedir.

	Teknolojik Olanaklar Artırılmalıdır
Öğrenci	4,54
Akademisyen	4,38
Meslek mensubu	4,33
Toplam	4,43

**Tablo 4. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının iletişim eğitiminde teknolojik olanakların artırılması hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

Tablo 4’ün incelenmesinden de görüleceği gibi teknolojiye karşı tutum oldukça olumludur ( $m=4,43$ ). Öğrencilerin tutumunun diğer paydaşlara göre daha olumlu olduğu görülmektedir ( $m=4,54$ ) ve bu değer öğrencilerin uygulamalı derslerin artırılmasına yönelik tutumla aynı yüksek olumluluk düzeyindedir. Ayrıca, teknolojik olanakların artırılmasına yönelik olarak yalnız öğrencilerin değil tüm paydaşların yüksek düzeyde olumlu tutum sergilemeleri önemlidir. İletişim eğitiminin başarısını teknolojik olanaklara dayandırmak anlamına da gelebilecek bu tutumun iletişim eğitiminde teknoloji fetişleştirilmesi ile ilişkili olduğu açıktır. İletişim fakültelerinin akademik yöneticilerinin kendi kurumlarındaki teknolojik olanaklardan övgüyle bahsetmeleri, web sitelerinde teknolojiye ilişkin görsel malzemelere sıkça yer verilmesi yine bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Üstelik bu durum, sadece Türkiye’de değil, ABD ve Avrupa’daki çoğu iletişim okulunda da geçerlidir. Örneklemimizde tüm paydaşlar için, uygulama derslerinin artırılmasına yönelik tutum ile teknolojik olanakların artırılmasına yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki bulgulanmıştır (Spearman’s  $\rho=-0.435$ ;  $p=0.01$ ). Bu bulgu, paydaşların uygulama ile teknolojiyi büyük ölçüde özdeşleştirdiklerini göstermektedir. Halbuki haber yazma, reklam/halkla ilişkiler metni yazma, kampanya örnek olay çözümlemesi, senaryo yazma gibi birçok uygulama dersi için özel teknolojiler gerekmediği bilinmektedir. Buna karşın, yeterli düzeyde uygulama eğitimi için yeni ve yüksek teknolojiyi zorunlu görme yaklaşımı paydaşların çoğunluğunca benimsenmiş görünmektedir.

Dil eğitimi, iletişim eğitimine ilişkin önemli tartışmalardan bir diğeridir. Bu tartışma hem yabancı dil eğitimi hem de Türkçe dil/edebiyat eğitimi kapsamaktadır. Tablo 5, öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının iletişim eğitiminde yabancı dil ve Türkçe hakkındaki yanıtlarının ortalama değerlerini göstermektedir.

	Yabancı Dil Eğitimi Artırılmalıdır	Türkçe ve Edebiyat Dersleri Artırılmalıdır
Öğrenci	4,18	3,24
Akademisyen	4,22	3,69
Meslek mensubu	4,52	4,26
Toplam	4,25	3,61

**Tablo 5. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının iletişim eğitiminde yabancı dil ve Türkçe dersleri hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

Tablo 5'in incelenmesinden de görüleceği gibi, tüm paydaşlar yabancı dil eğitimine karşı olumlu tutum içindedir (m=4,25). Bu değer, teknolojik olanakların artırılmasına (m=4,43) yönelik olumlu tutum değerinden sonra ikinci sırada yüksek olumlu değerdir. Meslek mensuplarının tutumlarının ortalama değerinin (m=4,52) öğrencilere ve akademisyenlere göre daha yüksek olması dikkat çekicidir. Benzer şekilde, Türkçe ve edebiyat derslerinin artırılmasına yönelik olarak meslek mensuplarının tutumları en yüksek olumlu ortalama değere sahiptir (m=4,26). Ancak, yapılan ANOVA testleri, bu farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir. Paydaşların hem yabancı dil eğitimine, hem de Türkçe dil ve edebiyat eğitimine karşı olumlu tutum sergilemeleri paradoksal görülebilir. Örneklemimizdeki tüm paydaşlar için, bu iki tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki bulgulanmıştır (Spearman's rho=-0.207; p=0.05). Bu pozitif ilişki, akademisyenlerde (Spearman's rho=-0.207; p=0.05) ve meslek mensuplarında (Spearman's rho=0.375; p=0.05) daha da yüksektir. Yabancı dil öğrenimi ve Türkçe dil yetkinliği gibi büyük ölçüde lise düzeyinde çözülmesi gereken sorunların üniversite düzeyindeki iletişim eğitimi sorunları arasında baş sıralarda sayılması düşündürücüdür. Öte yandan, genel olarak yabancı dil eğitiminden yalnızca İngilizce dil eğitimi anlaşılmaktadır. Örneğin, açık uçlu soruya yanıt veren bir vakıf üniversitesi öğrencisi İngilizceyi "küresel ve ortak bir dil" olarak betimlemiş ve iletişim eğitiminde ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Müfredatın sadece akademik kurulların kararlarına göre değil de öğrenci ve meslek mensuplarından da görüş alınarak oluşturulmasına yönelik öneriler bir diğer tartışmalı iletişim eğitimi konusudur. Tablo 6, öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının iletişim eğitimi müfredatının oluşturulmasında meslek örgütlerinden, sektörden ve öğrencilerden görüş alınması hakkındaki yanıtlarının ortalama değerlerini göstermektedir.

	Meslek Örgütlerinden Görüş Alınmalıdır	Sektörden Görüş Alınmalıdır	Öğrencilerden Görüş Alınmalıdır
Öğrenci	4,16	4,24	4,33
Akademisyen	3,69	3,63	3,47
Meslek mensubu	4,28	4,37	3,93
Toplam	3,95	3,97	3,86

**Tablo 6. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının iletişim eğitim müfredatının oluşturulmasında görüş alınması hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

İletişim eğitimi müfredatı oluşturmada, akademik kurul kararlarının dışında meslek örgütlerinden, sektör temsilcilerinden ve öğrencilerden görüş alınması konusunda tüm paydaşların olumlu tutum sergiledikleri Tablo 6'dan görülmektedir. Beklenildiği gibi, meslek mensupları grubu meslek örgütlerinden (m=428) ve sektörden (m=4,37) görüş alınmasında; öğrenci grubu ise öğrencilerden (m=4,33) görüş alınmasında görece daha olumlu tutum içindedirler. Akademisyenler ise görüş alma konusunda görece daha az olumludurlar. Özellikle öğrencilerden görüş alınması yönünde en az olumlu tutum sergilendiği (m=3,47) görülmektedir. Ancak, yapılan ANOVA testlerinde, paydaşlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Buna göre, öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının müfredat oluşturulurken akademik kurulların dışında görüş alınması konusunda ortak ve olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

İletişim kurumlarının, içeriklerinin ve mesleklerinin giderek bir birine yakınsadığı (convergence) ve iletişim eğitiminde de bu eğilime uygun olarak akademik bölümlerdeki müfredatın birbirine yakınsaması gerektiği görüşü tartışılmaktadır. Bu konudaki önermelere ilişkin öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının verdikleri yanıtların ortalama değerleri Tablo 7'de gösterilmektedir.

	Bölümlerdeki Uzmanlaşma Daha Çok Artırılmalıdır	Bölümler Arası Farklar Azalmalıdır	Bölümler Kaldırılmalı Tek İletişim Bölümü Olmalıdır	Yandal İkinci Anadal Yaygınlaştırılmalıdır
Öğrenci	4,34	3,07	2,15	4,13
Akademisyen	3,72	3,06	2,54	3,54
Meslek mensubu	4,24	3,43	2,76	3,78
Toplam	4,03	3,12	2,43	3,80

**Tablo 7. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının iletişim eğitiminin yakınsaması hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

Tablo 7'nin incelenmesinden de görüldüğü gibi paydaşlar bölümlerin kaldırılarak tek bir iletişim bölümü olmasına karşı olumsuz tutum sergilemektedirler (m=2,43). Benzer şekilde bölümler arasındaki farkın azaltılması konusunda görece düşük düzeyde olumlu tutum sergilemektedirler (m=3,12). Yan dal, ikinci ana dal uygulamalarının yaygınlaştırılması (3,80) ve bölümlerdeki uzmanlaşmanın daha çok artırılması (m=403) konularındaki tutumlar ise olumludur. Bu bulgular, iletişim eğitiminde yakınsama fikrinin öğrenciler, akademisyenler ve meslek mensupları arasında bir karşılığının olmadığını göstermektedir. 21. yüzyılın ilk on yılını "yakınsama yılları" olarak adlandıran Kolodzy vd. (2014), medya ve iletişim eğitimcilerinin de bu yakınsamayı dikkate almalarının önemini vurgulamaktadır. Medya dünyasında kurumlar, içerikler ve meslekler hızla yakınsarken iletişim eğitiminin bunun dışında kalması düşünülemez. Bulgular göstermektedir ki, Türkiye'de iletişim eğitimine ilişkin tartışmalarda yakınsama temel bir gündem değildir; aksine, bölümlerin uzmanlaşmasına dayalı ayrışma (divergence) görüşü hala geçerliğini korumaktadır.

Son grup sorular, iletişim fakültelerine öğrenci kabul sistemi hakkındadır. Bu sorular öğrenci kabulü için mevcut sistemi (TS1), eşit ağırlıklı puanla öğrenci almayı, sayısal puanla öğrenci almayı, her fakültenin kendi sınavını yaparak öğrenci almayı ve özel yetenek sınavıyla öğrenci almayı önermektedir. Bu sorulara verilen yanıtların ortalama değerleri Tablo 8’de gösterilmektedir.

	Mevcut Öğrenci Seçme Sistemi Uygunudur	Eşit Ağırlıklı Puan İle Öğrenci Alınmalıdır	Sayısal Puan İle Öğrenci Alınmalıdır	Her Fakülte Kendi Sınavını Yapmalıdır	Özel Yetenek Sınavı İle Öğrenci Alınmalıdır
Öğrenci	1,94	2,24	1,67	3,32	3,33
Akademisyen	1,75	3,47	1,85	3,03	3,20
Meslek mensubu	2,07	2,72	2,39	3,43	3,50
Toplam	1,87	2,90	1,87	3,20	3,29

**Tablo 8. Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının öğrenci kabul sistemleri hakkındaki yanıtlarının ortalama değerleri**

Öğrenci, akademisyen ve meslek mensuplarının mevcut öğrenci seçme sistemine karşı ortak ve olumsuz bir tutum ( $m=1,87$ ) sergiledikleri Tablo 8’den görülmektedir. Mevcut durumdan tüm paydaşların memnun olmaması öğrenci seçme sistemine ilişkin genel bir hoşnutsuzlukla ilgili olabilir. Ancak, aynı ortak ve olumsuz tutum sayısal puanla öğrenci alınmasına yönelik olarak da görülmektedir ( $m=1,87$ ). Açık uçlu soruya yanıt veren bir devlet üniversitesi öğrencisi “kesinlikle sözel puanla öğrenci alınması gerektiğini” vurgulayarak sözel bölüm ve okuma deneyimi ilişkisini öne çıkartmıştır. Sayısal puanla öğrenci alınmasına yönelik tutumun bu ölçüde olumsuz olması ilginçtir. Bir yandan halkla ilişkiler ve tanıtım bölümlerindeki araştırma yöntemleri anabilim dalı, diğer yandan da gazetecilik bölümlerindeki bilişim anabilim dalı düşünüldüğünde matematik bilgisinin en azından bu iki alan için kaçınılmaz olduğu görülecektir. Kaldı ki, teknolojik yeniliklere karşı aşırı derecede olumlu tutum geliştiren ve iletişim eğitimindeki başarısızlıkla teknolojik donanım eksikliğini ilişkilendiren tüm paydaşların, matematik karşısındaki bu olumsuz tutumlarının bir paradoks oluşturduğu ileri sürülebilir. Öte yandan, İletişim Dekanları Konseyi (İLDEK) toplantılarında daha “kaliteli öğrenci” alabilme gerekçesiyle TM puanı ile öğrenci alınması gündemin ilk sıraları arasında yer almaktadır. Ne var ki, akademik yöneticilerin aksine öğrenciler, hem matematiğe hem de Türkçe dil eğitimine sıcak bakmamaktadırlar. Platon’un akademisinin kapsamında “geometri [matematik] bilmeyen giremez” yazdığı rivayet edilir. Tüm bilimsel disiplinler gibi, iletişim disiplinlerinin matematikle bu kadar yakın ilişkisine karşın, iletişim öğrencilerinin [ve akademisyenlerinin] matematikten uzak durmaya çalışmaları ilginçtir. Bu durum, özellikle yeni medya eğitimi alanında ilginç sorunlara yol açabilmektedir. Örneğin, iletişim öğrencileri yalnızca görsel tasarım, stratejik içerik oluşturabilmeyi öğrenirken tasarımlarının ya da içeriklerinin gereksinim duyduğu en basit kodlar için bile mühendislik öğrencilerinden yardım beklemektedirler. TS puanıyla geldikleri lisede de neredeyse hiç matematik okumayan öğrenci, giderek karmaşıklaşan iletişim mesleklerini matematik bilmeden öğrenmek durumundadır! Öte yandan, fakültelerin kendi sınavlarını yapmaları ve özel yetenek sınavı ile öğrenci alınması konularında kanaatler olumlu olmaktan çok kararsıza yakındır. Açık uçlu soruya yanıt veren bir vakıf

üniversitesi öğrencisi aslında özel yetenek sınavından yana olduğunu belirtmekte ancak “Türkiye’de torpil durumlarının çok yaygın” olduğunu ileri sürerek kararsızlığını ifade etmektedir. Bu bulgular, paydaşların öğrenci seçme konusunda genel olarak çok net bir tutum sergileyemediklerini göstermektedir.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Bu çalışmada, iletişim eğitimine ilişkin temel konularda öğrencilerin, akademisyenlerin ve meslek mensuplarının tutumlarını ve bu tutumların nasıl farklılaştığını inceledik. Üç paydaşın da yüksek düzeyde olumlu tutum sergiledikleri konular; uygulamalı derslerin, teknolojik olanakların ve yabancı dil eğitimi derslerinin artırılması olarak bulgulandı. Öğrenciler, akademisyenler ve meslek mensupları, yine ortak olarak, müfredatın oluşturulmasında meslek örgütlerinden, sektörden ve öğrencilerden görüş alınması konusunda olumlu tutum sergilemişlerdir. Ancak akademisyenler, öğrencilerden görüş alınması konusunda görece daha az olumlu tutuma sahiptirler. Paydaşların tümü mevcut öğrenci seçim sistemine karşı olumsuz tutumlarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde sayısal puanla öğrenci alınmasına karşı da ortak bir olumsuz tutum görülmektedir. Akademisyenler eşit ağırlıklı puanla öğrenci alınmasına yönelik görece daha olumlu tutum sergilemektedirler.

Çalışmamız, paydaşların tutumlarının genel konularda birbirine benzediğini, ancak bazı durumlarda da ayrıştığını göstermiştir. Üstelik bu tutumlar, yabancı dil ve Türkçe eğitimi konusunda olduğu gibi, bazen paradoksal bir hal de alabilmektedir. Paydaşların sergilediği kimi tutumlar, bölüm yakınsaması, iletişim eğitiminin daha bütüncül bir kapsam kazanması gibi konuların iletişim eğitiminin gündeminde henüz yer almadığını göstermiştir. Uygulama dersleri ve teknoloji konusundaki aşırı olumlu, sayısal eğitim konusundaki aşırı olumsuz tutumların gösterdiği gibi paydaşlar iletişim eğitiminin geleceğini ilgilendiren konularda değişmesi zor tutumlar içindedirler. Bu bakımdan özellikle bu gibi uçlarda yer alan tutumların akılcı bir şekilde gözden geçirilmesine olanak verecek tartışmaların öğrenciler, akademisyenler ve meslek mensuplarını kapsayacak şekilde yapılması önem kazanmaktadır. Aksi durumda, iletişim eğitimi konusunda sürekli serzeniş durumunun aşılması olanaklı görünmemektedir.

Çalışmamızın, başta örneklemin temsil niteliği olmak üzere birçok eksiği bulunduğu açıktır. Özellikle meslek mensuplarının daha geniş bir temsil olanağı sağlayacak şekilde tutumlarının ölçülmesine yönelik yeni çalışmalar yapılması yerinde olacaktır. Yeni yapılacak çalışmalarda, açık uçlu soruya yanıt veren bir devlet üniversitesi araştırma görevlisinin önerdiği gibi, “soru kağıdı dışında başka veri toplama tekniklerinin de kullanılması” yerinde olacaktır. Öte yandan, çalışmamızın bulgularındaki tarihsel perspektif eksikliğinin, yine yapılacak yeni araştırmalarla giderileceğini umuyoruz. Bu tür çalışmaların zaman bakımından boylamsal (longitudinal) olacak şekilde tasarlanmasının, söz konusu tutumların zaman içindeki değişiminin izlenmesi bakımından önemli olacağını düşünüyoruz. Makale yazarları olarak dileğimiz, Türkçe eğitim iletişimi literatürünün yeni çalışmalarla gelişmesi ve bu gelişmenin iletişim eğitiminin iyileşmesine katkı sağlayabilmesidir.

## Kaynaklar

ACEJMC (2014). “Accrediting Standards”, <http://www2.ku.edu/~acejmc/PROGRAM/STANDARDS.SHTML#std2>, Erişim Tarihi: 15.05.2014.

Alemdar, Korkmaz, (1981). “Cumhuriyet Döneminde Gazetecilik Eğitimi Konusunda İlk Girişimler”, *İletişim*, AİTİA Gazetecilik ve Halkla İlişkiler Yüksek Okulu, Sayı 3, s. 1-7.

Arık B.M. ve Bayram F., (2011). “İletişim Eğitimi ve İletişim Akademisyenleri: Veriler Işığında Genel Bir Değerlendirme”. *Akdeniz İletişim Dergisi*. Sayı: 15, s. 81-98.

ASC, (2014). “Courses Overall”, <http://www.asc.upenn.edu/Students/Undergraduate/Program/Course-Descriptions.aspx>, Erişim Tarihi: 15.05.2014.

Atabek, Ümit, (2000). “İletişim Eğitimi ve Teknoloji”, *1. Ulusal İletişim Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul.

Batmaz, Veysel, (2003). *Medyaya Düşman Yetiştiriyorum*, İstanbul: Karakutu.

College Crunch (2009). “The 20 Best Schools for Communications Majors in 2009”, <http://www.collegecrunch.org/rankings/the-20-best-schools-for-communications-majors-in-2009/>, Erişim Tarihi: 15.05.2014.

Dağtaş, Erdal, (2003). “Gazetecilik Eğitiminde Kuram ve Uygulama İkilemi: Türkiye’deki İletişim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma”, *İletişim*, Sayı: 17, s. 143-200.

Dağtaş, Erdal, (2011). “Üniversite Sanayi İşbirliği Perspektifinden Türkiye’deki İletişim Eğitimine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Akdeniz İletişim Dergisi*, Sayı: 15, s. 32-48.

Doğan, Tılıç, (2001). *2000’ler Türkiye’sinde Gazetecilik ve Medyayı Anlamak*, İstanbul: Su Yayınları.

Eroğlu, E. ve Atabek N., (2006). “İletişim Fakültesi Öğrencilerinin “Etik Eğitimi”ne ve “İletişim Etiği”ne İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Küresel İletişim Dergisi*, Sayı: 2.

Gürkan, Nilgün, (2001). “Medya Dünyası ve İletişim Fakülteleri”, *Radikal2*, 3 Haziran.

Gürkan, N. ve İrvan, S., (2000). “İletişim Eğitiminde Nereden Nereye”, *1. Ulusal İletişim Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul.

İnuğur, Nuri, (1988). *Türk Basınında İz Bırakanlar*, İstanbul: Der Yayınları.

Kolodzy J., Grant A. E., Demars T. R. ve Wilkinson J. S. (2014). “The Convergence Years”, *Journalism & Mass Communication Educator*. Cilt: 69(2), s. 1-9.

Korkmaz, Ali, (2012). “Gazetecilik Eğitimi Alan Öğrencilerin Gazetecilik Eğitimi ve Gazetecilik Mesleğine Bakışı”, *Akdeniz İletişim Dergisi*, Sayı: 16, s. 9-27.

Mutlu, Erol, (1992). “Kitle İletişim Kuramları ve Türkiye’deki Basın Yayın



Eğitimi”, *A.Ü. Basın Yayın Yüksek Okulu Yıllık- Şevket Evliyagil’e Armağan*, 1991-1992, s.119-142.

Mutlu, E. ve Tuncel, H., (1998). “Education for Broadcasting: A comparative Study on Turkish and American Broadcast Students”, *Kültür ve İletişim*, Sayı: 1/2, s. 77-92.

Mutlu, Erol, (2000).“Türkiye’de İletişim Eğitimi: Kişisel Bir Tarih Denemesi”, *İletişim*, Sayı: 8, s. 234-259.

Özer, Ömer, (2006). “Türkiye’de İletişim Eğitimi: Ankara’da Ulusal Medyada Görev Yapan Muhabirlerin Düşünceleri ve Araştırmayla Gelen Öneriler”, *KİLAD Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, Sayı: 8, s. 57-81.

Özbek, Meral, (1993). “İletişim Eğitimi Üzerine”, *İLEF Yıllık 1992*, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları, s. 307-327.

Özkök, Ertugrul, (2001). “Bir Kokteylin Perde Arkası”, *Hürriyet*, 24 Mayıs.

Pipin R., (2000). “Liberation and the Liberal Arts: The Aims of Education”. Digital Text International, <http://www.ditext.com/pippin/aims2000.html>, Erişim Tarihi: 15.05.2014.

Paletschek, Sylvia, (2001), “The Invention of Humboldt and the Impact of National Socialism; The German University Idea in the First Half of the Twentieth Century”, Margit Szöllösi-Janze (ed.), *Science in the Third Reich*. Oxford: Berg, s. 37-58.

Sağnak, Mehmet, (2012). “University Educated Journalist vs. Self-taught Journalist or...”. ICCMTD International Conference on Communication, Media, Technology and Design. 9-11 Mayıs, İstanbul, s. 507-515.

Şeker, M. ve Şeker, T., (2011). “İletişim Eğitiminde Temel Sorunlar ve Açmazlar”, *Akdeniz İletişim Dergisi*, Sayı:15, s. 99-118.

Tekeli, İlhan, (2003). “Dünyada ve Türkiye’de Üniversite Üzerinde Konuşmanın Değişik Yolları”, *Toplum ve Bilim*, Sayı: 97, s.123-143.

Terkan, B. ve Balcı, Ş., (2007). “Gazetecilik Eğitiminin Aktörlerinden Biri Olan Üniversite Öğrencilerinin Gazetecilik Eğitimine İlişkin Düşünce ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma”, M. Bilâl Arık ve Mustafa Şeker (Eds.), *Bir Sorun Olarak Gazetecilik*, Konya: Tablet Yayınları, s. 37-69.

Tokgöz, Oya, (2003). “Türkiye’de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirmesi”, *Kültür ve İletişim*. 6(1), s. 9-32.

Uzun, Ruhdan, (2007). “İstihdam Sorunu Bağlamında Türkiye’de İletişim Eğitimi ve Öğrenci Yerleştirme”, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 25, s. 117-134.

Ünlü, S., Atabek N. ve Taşçı, D., (2001). “İletişim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Fakültelerindeki Eğitim-Öğretim Ortamı Hakkındaki Görüşleri”, *İletişim*, Sayı: 12, s. 127-148.

Varol, A. ve Alemdar, K., (2007). “İletişim Fakültelerine Öğrenci Yerleştirmede Karşılaşılan Çelişkiler Ve Çözüm Önerileri”, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı: 24, s. 718-729.

Yağcı, Yasemin, (2010). “A different view of the Bologna Process: the case of Turkey”, *European Journal of Education*, 45(4), s.588-600.

YALE, (2014), *1828 Report by Faculty Committee*. [http://www.highered.org/resources/Yale/1828\\_curriculum.pdf](http://www.highered.org/resources/Yale/1828_curriculum.pdf), Erişim Tarihi: 19.05.2014.